

ISTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ
İTALYAN DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA
NELLE SCUOLE SECONDARIE
A İSTANBUL

41756

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

HAZIRLAYAN
ESİN BAKLA

TEZİ YÖNETEN
PROF. DR. GÜLİŞİK ALKAÇ

İSTANBUL - 1995

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

INDICE

	pag.
I. PREMESSA	1
II. CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE	
II.1. Metodologie tradizionali e moderne di insegnamento delle lingue straniere.....	4
II.2. Il conflitto lingua materna/lingua straniera.....	9
II.3. La situazione dell'insegnamento d'italiano nel mondo.....	16
II.4. L'insegnamento dell'italiano tra le altre lingue straniere a Istanbul.....	20
III. CONSIDERAZIONI RELATIVE ALL'INDAGINE	
III.1. Intenzione e finalità.....	27
III.2. Approccio analitico.....	33
III.3. Problematica e limiti.....	36
III.4. Criteri metodologici.....	38
III.5. L'approccio didattico-metodologico adottato dagli autori di "IN ITALIANO".....	39

III.6. Il gruppo di controllo.....	45
III.7. Le scuole-campione.....	46
III.8. Profilo dello studente-tipo nel gruppo di controllo e nelle scuole-campione.....	48
III.9. L'applicazione del metodo "IN ITALIANO" nell'Unità Didattica scelta.....	50
1. Presso il gruppo di controllo.....	53
2. Presso le scuole-campione	
a) Liceo Italiano.....	63
b) Scuola Media Italiana Femminile.....	72
III.10. Problemi emersi ed affrontati nell'insegnamento	
1. Problemi di carattere contrastivo legati alle due lingue.....	82
2. Problemi di carattere metodologico applicativo.....	86
IV. CONCLUSIONI	
1. Valutazione dei risultati dell'indagine presso il gruppo di controllo e le scuole-campione ...	88
2. Proposte per una maggiore efficacia dell'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole-campione.....	95
V. BIBLIOGRAFIA.....	101
VI. ALLEGATI.....	112

I. PREMESSA

Gli insegnanti e gli autori dei libri di testo hanno da sempre dovuto affrontare il problema della scelta e della organizzazione del materiale linguistico adeguato al loro programma di insegnamento della lingua straniera. Nonostante l'importanza del problema è solo da alcuni anni, cioè dal momento in cui si sono cominciati a delineare i fondamenti della glottodidattica come disciplina organica, che questo problema viene affrontato sistematicamente giungendo alla formulazione di diversi criteri per poterlo risolvere.

L'esigenza della scelta ed organizzazione del materiale linguistico nasce nel momento in cui ci si rende conto che l'apprendimento di una lingua straniera, non in una situazione diretta e nel paese in cui la si parla, ma in un corso di studio istituzionato e formale, per cui chiuso in orari e contesti non "naturali", richiede un controllo sul materiale linguistico, perciò una sua delimitazione ed organizzazione in base a principi linguistici e pedagogici coerenti e che possano portare ad un effettivo apprendimento.

Il possesso di una competenza comunicativa consiste nella capacità dell'individuo di comprendere e produrre comportamenti linguistici, verbali e non verbali, atti a realizzare azioni ed interazioni comunicative in svariate situazioni e per diversi scopi individuali e sociali. Essendo varie e diverse presso ogni comunità le forme di azione ed interazione verbale, l'insegnamento di una competenza comunicativa richiede che si precisi quale sia l'utenza, cioè il pubblico interessato, a quali obiettivi didattici essa aspiri e, di conseguenza, quali abilità linguistiche essa debba sviluppare in relazione a tali obiettivi.

Ogni corso ha sviluppato la propria Unità Didattica in base agli obiettivi specifici, ma nell'insegnamento delle lingue

straniere essa ha avuto uno sviluppo difficilmente riscontrabile in altre materie, soprattutto per gli inevitabili cambiamenti di metodologia⁽¹⁾ connessi all'acquisizione di un lessico standard.

L'Unità Didattica deve strutturarsi secondo una sequenza generica che parte dalla motivazione e, attraverso la comprensione, l'acquisizione, l'immagazzinamento mnemonico, il ricordo, la capacità di trasferire informazioni in altri contesti, arriva alla prestazione autonoma della lingua⁽²⁾.

Dato l'ampiezza e la specificità delle questioni teoriche e applicative che un insegnamento comunicativo richiede di affrontare, l'analisi dei contributi sull'insegnamento dell'italiano a Istanbul rivela una situazione alquanto critica.

Anzitutto si registra l'assenza di una chiara visione della problematica didattica; in secondo luogo, l'inapplicabilità o la non pertinenza di molte proposte teoriche che si dichiarano finalizzate a scopi didattici; infine, l'inadeguatezza di una gran parte di «materiali» per un insegnamento effettivamente "comunicativo" ed inadeguata preparazione metodologica dell'insegnante.

Nel contesto della politica scolastica del nostro paese che auspica l'intensificazione dell'insegnamento delle lingue straniere, ci sentiamo culturalmente e professionalmente stimolati a contribuire con il presente lavoro ad una più diffusa sensibilizzazione presso i giovani studenti turchi nei confronti dell'apprendimento della lingua italiana, desiderando offrire nel contempo un valido contributo glottodidattico per un più efficace insegnamento della lingua e cultura nel nostro sistema accademico e

(1) Si veda all.1

(2) Si veda all.2

scolastico.

Il nostro studio contiene tre capitoli essenziali: nell'introduzione abbiamo cercato di dare un rapido sguardo alle metodologie e all'insegnamento delle lingue straniere in generale, quindi si tratta di un lavoro teorico.

La seconda parte, quella essenziale partendo da considerazioni teoriche sull'insegnamento delle lingue straniere e particolarmente dell'italiano, prosegue approfondendo l'indagine sull'applicabilità del metodo intitolato "IN ITALIANO" di A.Chiuchiù, F.Minciarelli, M.Silvestrini nelle classi preparatorie delle scuole italiane di Istanbul. In realtà il nostro punto di riferimento che è il gruppo di controllo di Perugia ha delle caratteristiche proprie che lo rendono assai diverso dal gruppo delle scuole-campione con il quale è possibile applicare tale metodo in Turchia; quindi il nostro tentativo di analizzare il proseguimento del metodo "IN ITALIANO" sia nell'ambiente naturale in Italia che nell'ambiente scolastico in comunità straniera non sta in un parallelismo completo a causa della differenza di età dei discenti, della motivazione e della applicazione del metodo nelle scuole-campione.

Nella parte conclusiva, abbiamo valutato i risultati della nostra ricerca ed infine abbiamo presentato alcune proposte per migliorare l'insegnamento dell'italiano a Istanbul a livello di scuole secondarie in base ai suggerimenti e alle obiezioni degli insegnanti stessi che applicano il metodo in questione.

Augurandomi quindi che il presente lavoro possa portare un contributo utile all'apprendimento della lingua italiana a Istanbul e sperando che le osservazioni e i dati qui riportati facciano da spunto per nuove discussioni scientifiche, colgo l'occasione per esprimere la mia gratitudine a quanti mi sono stati di aiuto nel portare a termine questo lavoro.

II. CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

II.1. METODOLOGIE TRADIZIONALI E MODERNE DI INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Nell'ambito della glottodidattica odierna, è possibile distinguere un denominatore comune : *la considerazione della lingua primariamente come mezzo di comunicazione*. Tale indirizzo si allontana dall'insegnamento tradizionale che annetteva allo studio linguistico la sola funzione di sviluppare l'intelligenza degli studenti. Oramai si sa che le capacità intellettive si sviluppano attraverso l'uso comunicativo della lingua, quello cioè che implica la verbalizzazione del pensiero.

Nonostante l'intervento dei nuovi metodi didattici, i vecchi non sono scomparsi, benchè sia oggi possibile parlare della progressiva prevalenza di taluni indirizzi. Questi, per ricordare solo i principali, potrebbero essere :

- 1) una tendenza verso l'integrazione di caratteri svariati in una metodologia di tipo eclettico, e
- 2) il crescente interesse per la ricerca sperimentale applicata ai procedimenti di insegnamento linguistico.

La seguente è una classificazione approssimativa dei metodi, che può servire da quadro sinottico delle tendenze attuali⁽³⁾.

1.0. L'APPROCCIO FORMALE

- 1.1. Metodo grammatica-traduzione
- 1.2. Metodo della lettura

(3) TITONE R., "L'insegnamento delle lingue nel mondo", in C.I.L.A., N.2, Ed. Guerra, Perugia, 1980, p.16.

2.0. L'APPROCCIO FUNZIONALE

2.1. Metodi diretti

2.1.1. Il metodo Berlitz

2.1.2. Il metodo diretto eclettico

2.1.3. I metodi di semplificazione

2.1.3.1. Basic English

2.1.3.2. Il metodo diretto-graduato

2.2. Metodo intensivo

2.3. Metodo audio-visivo (intuitivo)

2.4. Metodo linguistico-strutturale

2.5. Metodo audio-orale

3.0. L'APPROCCIO INTEGRATO

3.1. Metodologia funzionalmente eclettica (approccio multiplo)

3.2. Approccio scientifico integrato

1.0. L'APPROCCIO FORMALE

L'approccio formale trova applicazione principalmente in due tipi di metodo. Il metodo comunemente chiamato «**grammatica e traduzione**» è il più distante dalla lingua reale, essendo interessato solo alle regole generali che governano la lingua scritta, ed essendo basata ogni pratica esclusivamente sull'esercizio della traduzione dalla e nella lingua straniera. Il metodo della "lettura" tratta la lingua in sè, ma dedica eccessiva considerazione, tempo e sforzo alla decodificazione della lingua scritta, sulla base della grammatica e della traduzione analitica. Pur essendo il modo più semplice per insegnare una lingua, questo metodo è il meno efficace e scientifico per imparare una lingua.

2.0. L'APPROCCIO FUNZIONALE

Il ruolo di un metodo funzionale è quello pratico di portare alla padronanza della lingua viva, specialmente nella sua forma parlata.

I procedimenti tipici sono orientati funzionalmente, oppure sono subordinati all'obiettivo di portare lo studente a diretto contatto con la lingua parlata.

3.0. L'APPROCCIO INTEGRATO

Una più larga filosofia dell'apprendimento linguistico pone la necessità di postulare un approccio multidimensionale e, di conseguenza, di mantenere sempre aperta la programmazione metodologica a nuovi adattamenti e contributi provenienti dai più diversi campi della teoria e dell'esperienza.

Il metodo "IN ITALIANO" che stiamo considerando qui si basa sul metodo situazionale integrato con elementi nozio-funzionali. L'impostazione globale e, in particolare, la struttura delle unità si richiamano ai modelli glottodidattici elaborati da Freddi, così come il concetto di "cultura" antropologica e la funzione che a questa viene attribuita in ogni unità. La riflessione sulla lingua, tuttavia, ha un ruolo più rilevante che nel momento glottodidattico di Freddi : lo si nota anche visivamente per la posizione centrale che occupa nel corpo l'unità, producendo lo slittamento verso la parte finale delle suggestioni e degli spunti comunicativi.

Vorremmo dare un'occhiata rapida agli altri materiali didattici attualmente in uso a Istanbul nell'insegnamento dell'italiano, prima di passare alla nostra indagine:

*** LA LINGUA ITALIANA PER STRANIERI di**

K. KATERINOV, M.C. BORIOSI

3 voll., Guerra, Perugia, 1974

Viene usato attualmente al Liceo Italiano nella classe prima media; all'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul, nei corsi; all'Università di Istanbul, Facoltà di Lettere, Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana nelle lezioni di grammatica; all'Università di Marmara, Facoltà di Giurisprudenza dove l'italiano è presente come lingua facoltativa.

Si tratta di una serie di volumi per tre successivi livelli predisposta nell'ambito dell'Università Italiana per Stranieri di Perugia. Il corso elementare ed intermedio è accompagnato da una serie di guide per l'insegnante, dalla lavagna luminosa, da un libro di esercizi e dalle chiavi per questi.

Il corso si ispira all'approccio formalistico, fornendo una descrizione della lingua nelle sue strutture grammaticali. Il testo base non è in forma dialogata, quindi è lontano alle esigenze comunicative. Risulta significativo, secondo noi, che si adoperi tale materiale didattico al Liceo Italiano in prima media, dopo aver applicato un metodo più recente e moderno nella classe preparatoria. A nostro parere, questo atteggiamento può essere indice della mancanza di programmazione della scuola stessa, questa è una causa d'insuccesso nell'insegnamento.

*** IL METODO DI ITALIANO PANTON di**

D.BERTOCCHI, E.LUGARINI,

4 voll. Panton Education, Milano, 1976.

Dobbiamo aggiungere che nell'anno accademico 1994-1995 nel Dipartimento d'Italianistica dell'Università di Istanbul è stato adottato il metodo "IN ITALIANO" e si è lasciato questo metodo, che è basato sul "Metodo Panton", secondo il quale il materiale linguistico va suddiviso in cornici la cui successione è graduata

e strutturata ciclicamente. Il corso si compone di sedici macro-unità didattiche ed è articolato in quattro fasi. Rispetto al metodo "IN ITALIANO", i dialoghi del materiale appaiono troppo lunghi e complessi per dei principianti; gli stimoli , essenzialmente di tipo morfosintattico, sono sconnessi tra di loro e privi di contesto.

Non ci intratteniamo sugli altri materiali didattici in commercio, poichè non sono usati dalle istituzioni da noi esaminate.



II.2. IL CONFLITTO LINGUA MATERNA/LINGUA STRANIERA

"Per illustrare come le procedure psicologiche di apprendimento della lingua materna abbiano atteggiamenti specifici e propri e che, frequentemente, sono divergenti da quelli legati all'apprendimento di una L2, ci si può avvalere delle intuizioni e delle ricerche di uno studioso affermato. Secondo le teorie più aggiornate, il linguaggio infantile risulterebbe, da certe capacità, almeno in parte, biologicamente determinate, che, fondendo sviluppo cognitivo del bambino e sollecitazioni linguistiche ambientali, stimolerebbero un processo di maturazione della potenzialità del bambino tale da permettere l'acquisizione della lingua dell'ambiente in cui egli vive"⁽⁴⁾.

Questa situazione di fatto consente al bambino acquisizione "automatica" di una serie di « sistemi » sempre più complessi, da quelli che si muovono in un ambito "strettamente linguistico-fonetica, fonologia, intonazione, morfologia, sintassi, semantica, lessico- fino a quelli che si muovono in un ambito metalinguistico, pragmatico e sociale". È come se si apprendessero tante "lingue successive" fino a possedere sempre e meglio la lingua degli adulti, quella lingua che poi sarà, definitivamente, anche sua.

A tal proposito afferma Osman Senemoğlu: " ... Çocuğun birinci dil edinirken önünde çok uzun bir süre olması, çevresiyle ilişki kurmak için dili hemen edinme dürtüsünden kaynaklanan güdülenme ikinci bir dil öğrenirken aynı oranlarda güçlü olmayabilir. Bu nedenle söz konusu öğrenme biçimini tümüyle yabancı dil öğretimine uygulamak olanaksızdır. Çünkü anadilini edinmeyle ikinci bir dil öğrenme süreçleri değişik koşullar içerir. (...) Anadili öğrenirken dilsel göstergelerle dış gerçek arasında dolaysız bir bağ kurulur. Oysa, yabancı dil öğrenilirken yeni göstergeler var olan bir dilsel dizgenin, anadilinin göstergelerine bağlanır. Yabancı dil öğrenmek yeni bir dilsel dizgenin ses, sözdizim ve anlamlama kurallarını edinmek demektir. (...) Yabancı dil öğretiminde anadilini edinme sürecine olduğu gibi öykünmek başarıya yol açmaz. İkinci bir dil öğrenme durumundaki kişi ruhsal, toplumsal, ekinel ve eğitimel etmenlerle

(4) FRANCESCO G., Il linguaggio infantile, struttura-
zione ed apprendimento, Torino, 1970\1975, p. 43.

koşullandırılmıştır".⁽⁵⁾

Come si vede, è ben diverso il processo di acquisizione di una "seconda lingua", proprio perchè, in primo luogo, vengono a mancare tutti i benefici apporti dell'ambiente sociale che opera e concorre a favore dell'inculturazione spontanea.

La seconda lingua viene acquisita in modo diverso rispetto alla prima lingua, vale a dire comparativamente: con riferimenti e confronti con i suoni, i significati, i costrutti della L1. Il bambino nella scoperta della L1 procede dall'esperienza immediata alla lingua, talchè gli enunciati linguistici acquisiti via via riorganizzano l'esperienza primaria condivisa con il gruppo.

Per l'adolescente o l'adulto che si accosti ad una seconda lingua, l'esperienza rappresentata dalla situazione in cui avviene l'acquisizione è immediatamente riorganizzata attraverso la L1. Il

(5) "La motivazione del bambino che dipende dall'impulso di acquisire subito la lingua per comunicare con l'ambiente e dal lungo periodo di tempo nell'apprendimento della lingua prima, non potrebbe essere tanto forte nell'apprendimento di una seconda lingua. Per tale motivo, è impossibile applicare interamente questo tipo di processo di apprendimento all'insegnamento della lingua straniera. Perchè il processo dell'acquisizione di una seconda lingua comprende le condizioni ben differenti da quello dell'acquisizione della lingua materna. (...) Durante l'apprendimento della lingua materna si crea un legame tra i segni linguistici e la realtà esterna. Nell'apprendimento della lingua straniera, invece, i nuovi segni si collegano con il sistema linguistico della lingua materna. Imparare la lingua straniera significa acquisire le regole fonetiche, sintattiche e semantiche di un nuovo sistema linguistico. (...) Nell'insegnamento della lingua straniera, imitare il processo dell'acquisizione della lingua materna non determina il successo. La persona che impara una seconda lingua è condizionata dai fattori psicologici, sociologici, culturali e didattici." SENEMOĞLU O., "Yabancı dil öğretiminde öncelik sorunları", in Dilbilim V., 1980, p. 62.

procedimento è quindi inverso: dalla L2 a un'esperienza riorganizzata mediante la L1. Si crea così un conflitto tra i due codici e gli enunciati della seconda lingua si caricano di significato solo attraverso lo schermo della lingua materna, con grave danno dell'associazione situazione-lingua. Perché l'azione deformante di questo schermo si attenui è necessaria la ripetizione o il rinforzo.

Si pone allora il problema della valutazione di questo apprendimento dal punto di vista psicologico e socio-culturale, la progettazione, la preparazione, e la sperimentazione di strumenti metodologici e didattici, nonché la preparazione degli insegnanti.

"Emerge la necessità che le "stimolazioni " di cui si è fatto cenno e che non sono legate alla pressione sociale, non siano solo verbali, e, che il " condizionamento " non avvenga esclusivamente attraverso l'acquisizione logica e spontanea della nuova struttura in apprendimento"(6).

Ne consegue che nel conflitto tra L1 e L2 le tecniche didattiche dovranno essere attenti a che l'insegnamento-apprendimento della L2 faccia leva sulle condizioni, e, ove possibile, sulle strategie tipiche della lingua materna, riducendo tutti i "transfert negativi delle nuove e corrette abilità linguistiche".

Specialmente se l'apprendimento di una L2 riguarda soggetti adulti, c'è da rilevare⁽⁷⁾ che a differenza dei bambini, c'è sempre "inibizione" psicologica nell'applicazione delle forme linguistiche recepite, specie nell'applicare quel meccanismo fondamentale della struttura linguistica che è il "principio di « ANALOGIA»" che tende a filtrare e a condizionare in L2 comportamenti tipici della L1.

(6) DICHIRICO C., Nuovi programmi per la scuola elementare: Lingua Straniera, Edizioni Scuola Vita, Milano, 1986, p. 21.

(7) CIGADA S., Le lingue straniere nella Scuola Elementare, Ed. La Scuola, Brescia, 1976, p. 57.

Lo studente adulto è dotato di "autocoscienza culturale", di "habitus linguistici" consolidati e a questi tenderà a ricondurre i suoi comportamenti in modo « analogico».

Compito dell'insegnante, quale tecnico della L2, -anche se non è proprio un perfetto bilingue- è quello di mettere a contatto L1 e L2, in sede di analisi contrastiva per connotarne le anomalie, le divergenze, gli iati più evidenti. E sulla base dell' "error analysis" attivare una serie di operazioni strategiche tendenti -per mezzo di appropriate sintesi, di appropriati esercizi, di opportune riflessioni- a rimuovere e superare le "cadute" e le "difficoltà" più cospicue che i condizionamenti della L1 operano sulla L2.

Si tratta di una vera propria "attività supplementare", della necessità, cioè, di attrezzare di materiali linguistici "mirati" così come nel caso preso in esame, del progetto-metodo "IN ITALIANO" dove i manuali per analisi contrastiva comprendono, finora già, quattordici lingue, fra le quali è compresa anche la lingua turca.

Il manuale è intitolato "Yardımcı Kitap", ed è curato dal Prof.Dr. Durdu Kundakçı per gli studenti turchi per conto dell'Istituto Italiano di Cultura di Ankara, ed è costituito, per ora, da due volumi. Il primo volume corrisponde alle prime sei unità didattiche del metodo; il secondo, invece, corrisponde dalla settima fino alla dodicesima. Di conseguenza la 16ª unità, su cui si è focalizzato il nostro studio, non appare nei primi due volumi supplementari finora pubblicati.

Ora diamo un rapido sguardo a questo supplemento per avere un'idea generale sull'obiettivo della sua preparazione. L'autore afferma che il supplemento ha lo scopo di aiutare lo studente turco che impara l'italiano con il metodo "IN ITALIANO" e rispetta gli obiettivi del libro, limitandosi a soffermarsi su quegli errori che

vengono ripetuti frequentemente dagli studenti turchi. Invece di porre attenzione sull'errore proprio, si vuole evitare la ripetizione dell'errore, con il rinforzo degli esercizi e degli esempi "pensati" per quell'obiettivo.

Il supplemento che corrisponde alle prime dodici unità didattiche è diviso in tre parti:

1) **VOCABOLARIO:** In questa parte viene presentata il lessico incontrato per la prima volta dallo studente turco nel brano introduttivo, negli esercizi e nella parte "Elementi di Civiltà". Così si vuole che l'insegnante ponga l'attenzione su certe parole che vengono considerate le più importanti.

2) **GRAMMATICA:** La parte "sintesi grammaticale" del libro di testo viene analizzata dettagliatamente con gli esempi e con le spiegazioni ulteriori, attraverso un'impostazione formalistica.

L'autore del supplemento sostiene che questa fase sarebbe molto utile per quelli che vogliono imparare la lingua italiana o che ne vogliono arricchire la loro conoscenza. Però si osserva che le spiegazioni sono di tipo tradizionale, quindi non corrispondenti agli obiettivi del metodo studiato.

3) **TRADUZIONI:** Le frasi e i testi dati hanno lo scopo di fare sì che l'alunno sappia esprimersi con un "buon" italiano, senza commettere gravi errori. Quindi, le frasi e i testi hanno, qualche volta, una formulazione che non corrisponde ad un "buon" turco.

L'autore afferma che questo supplemento sarebbe utile allo studente turco se fosse utilizzato bene e raggiungerebbe il suo obiettivo nel caso che lo studente facesse un autocontrollo durante la fase di "traduzione".

A nostro giudizio, il supplemento non oltrepassa il carattere di un libretto di dizionario e di certe spiegazioni grammaticali di

tipo tradizionale, senza arrivare a rilevare le divergenze strutturali di L1 e L2.

Per arrivare a formulare un giudizio oggettivo nelle nostre affermazioni, abbiamo consultato anche il **supplemento in spagnolo** curato da B.Fàñez e C.Manzanares ed abbiamo notato che tale supplemento è frutto di un lavoro più dettagliato rispetto al supplemento in turco. Ogni Unità Didattica occupa circa cinque o sei pagine in entrambi supplementi, ma tenendo presente la differenza della lingua turca dall'italiano rispetto a quella spagnola, il supplemento in turco risulta assai riassuntivo. La parte lessicale del supplemento in turco è più cospicua di quello spagnolo per la causa sopracitata. La parte grammaticale invece, nel supplemento in spagnolo è molto più sinottica. L'intenzione principale degli autori del supplemento in spagnolo è di aiutare coloro che usano il metodo "IN ITALIANO" sia senza l'aiuto di un insegnante che in classe sotto il controllo dell'insegnante e si vuole approfittare dalle somiglianze tra l'italiano e lo spagnolo, mettendo in rilievo solo le divergenze morfosintattiche. Gli autori stessi sostengono che: "el hecho de que dos lenguas pertenezcan a una misma familia, no significa que sea màs fàcil su aprendizaje. Significa tan sòlo que determinadas cosas se aprenderàn màs facilmente por ser comunes a las dos lenguas, pero los errores son màs dificiles de corregir"⁽⁸⁾.

Il libro è strutturato seguendo il contenuto del metodo, unità per unità, e ognuna contiene le seguenti parti:

1) **SPIEGAZIONI**: I contenuti grammaticali vengono completati con una visione contrastiva. Poichè le due lingue sono molto simili, alcune

(8) "Il fatto che le due lingue partecipano alla stessa famiglia, non significa che sia più facile da capire. Significa che soltanto certe cose si apprendono più facilmente perchè sono comuni in due lingue, però gli errori sono più difficili da correggere". FÀÑEZ B.-MANZANARES C., In Italiano. Manuòl de Gramàtica contrastiva, Ed. Guerra, Perugia, 1991, p.vii.

forme comuni vengono presentate con un carattere molto generale, senza entrare in dettagli per non rallentare l'apprendimento.

2) **VOCABOLARIO:** Raccoglie le parole di ogni Unità Didattica che non sono chiaramente intese dallo studente di lingua materna spagnola. Le parole come "libro", "vendere", "comprare" non sono incluse nel lessico dato che sono uguali nelle due lingue.

3) **ESERCIZI:** Sono gli esercizi fatti per risolvere le difficoltà specifiche che gli studenti spagnoli incontrano frequentemente, incorporando nella parte finale del libro le sue soluzioni.

4) **PRONUNCIA:** Per evitare i dubbi e le complicazioni eventuali gli autori del supplemento hanno aggiunto anche un'introduzione alla pronuncia dell'italiano, tale approccio utile manca nel supplemento in turco.

Come si vede, a parte le loro differenze, i supplementi del libro di testo, sia in turco che in spagnolo denunciano una certa insufficienza del metodo stesso. L'esigenza di ricorrere dei supplementi fatti in lingua materna dimostra che il metodo ha bisogno di un rinforzo e, senza di esso, da solo è ancora lontano dal soddisfare le aspettative linguistiche dei discenti di distinti gruppi di lingua.

II.3. LA SITUAZIONE DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NEL MONDO

La lingua è un'attività sociale, culturale ed economica, poichè esistono vari tipi di lingua, la scelta di apprendere uno di essi piuttosto che un altro dipenderà dalla funzione sociale, culturale, economica per cui intendiamo utilizzarla, nonchè dai nostri interessi personali.

L'insegnamento deve fornire al discente i mezzi adatti per scegliere la lingua adatta alle circostanze e capace di esprimere idee e stati d'animo. Questi fattori possono contribuire a stabilire la priorità dei contenuti e persino servire come alternativa al convenzionale programma grammaticale ogniquale sia possibile far previsioni sull'uso situazionale. Gli obiettivi, i metodi e il materiale didattico variano a secondo dello status sociolinguistico della lingua oggetto di insegnamento.

Il mondo dell'insegnamento delle lingue ferve a tal punto di nuove iniziative ed esperimenti che sarebbe facile a qualsiasi storico valutare ciascun componente della situazione attuale. Solo un esame globale pare realizzabile a guisa di valutazione generale. A tale scopo, prima di passare alla nostra indagine, è utile abbozzare una mappa dell'insegnamento dell'italiano nei diversi paesi.

Esaminando la documentazione⁽⁹⁾ si trae un'impressione di frammentarietà e talora di contraddittorietà che occorre superare. Ciò impone l'adozione di una griglia concettuale che dovrà tradursi in un apparato terminologico.

(9) FREDDI G., L'insegnamento della Lingua Cultura Italiana all'Estero, Le Monnier, Firenze, pp.12-13.

In Europa l'insegnamento dell'italiano presenta una tipologia variegata:

* Aree di cui l'italiano è la lingua materna o nazionale come la Confederazione Elvetica e quella Iugoslava.

* Stati in cui l'insegnamento dell'italiano presenta collegamenti con l'emigrazione.

* Stati in cui l'italianistica non si connette alla presenza di una comunità di lavoratori italiani, ma piuttosto alla tradizione di studi umanistici in generale e di romanistica in particolare, oppure alla presenza di scuole di interpretariato.

In America si individuano tre diverse prospettive per l'insegnamento dell'italiano; da un lato, il Canada; dall'altro lato si trovano gli Stati Uniti e poi il Messico che funge da cerniera tra il mondo anglo-francofono e quello latino. In Africa e Asia l'insegnamento dell'italiano avviene ad opera degli Istituti Italiani di Cultura e della "Dante Alighieri", ma non in istituzioni statali.

L'Italia si trova in posizione centrale nel bacino Mediterraneo: in Spagna l'insegnamento dell'italiano avviene a tutti i livelli. Nell'area orientale del Mediterraneo la situazione si presenta diversa: l'Albania, la Grecia e la Turchia cercano di trovarci un mercato.

Come si può notare da questi rapidi appunti, un valido impulso alla riforma della glottodidattica è mancato per la ridotta spendibilità della lingua, per la difficoltà tecnica della didattica dell'italiano, per l'inadeguata preparazione metodologica dell'insegnante e per la mancanza di una politica linguistica e culturale.

All'estero si moltiplicano per gemmazione le scuole di lingua italiana (Europa, America latina, Austuralia); in Italia sono sempre più ambiti corsi presso Università (Università per Stranieri di Perugia, Scuola di Lingua e Cultura per Stranieri di Siena, corsi presso Università ed Enti Regionali di Bologna, Firenze, Genova, Urbino, Pesaro, Bergamo, Milano, Napoli, Parma, Pordenone, Trento, Venezia, Verona), corsi presso Enti vari pubblici e privati per un totale di circa una settantina di scuole⁽¹⁰⁾.

Inoltre L'Università Italiana per Stranieri di Perugia ha accettato di partecipare, come la sola agenzia italiana competente, ad un « consorzio internazionale » comprendente British Council, Goethe Institut, Alliance Française e due università spagnole, per il rilascio di certificati del tutto omologhi per le relative lingue e per l'italiano come L2⁽¹¹⁾.

A nostro parere, la proposta organica ed operativa di certificazione risulterebbe una spinta non trascurabile di motivazione per l'apprendimento d'italiano all'estero.

Si può parlare di italiano come lingua straniera allorchè l'insegnamento ha luogo all'estero in condizioni formali, esclusivamente a scuola o in corsi specifici scelti in base a motivazioni culturali o funzionali.

(10) a cura del M.A.E., D.G.R.C., Corsi di lingua e cultura italiana per stranieri in Italia, Ufficio Ricerche Studi e Programmazione, XX. Ed., Roma, 1991.

(11) SILVESTRINI M., "Orientamenti sulla promozione della lingua italiana all'Estero", in Gli Annali dell'Università per Stranieri di Perugia, Le Monnier, 1991, N.16, pp.21-26.

Qui è assente quel contesto esterno in cui l'italiano costituisce un codice di comunicazione e uno strumento di vita. L'apprendimento dell'italiano in Turchia non supera mai lo studio di un progressivo accumulo di nozioni; la sola voce che gli studenti possono ascoltare è quella dell'insegnante e le ore di lezione sono molto limitate, chiaramente insufficienti per permettere di raggiungere livelli di competenze linguistiche ottimali. In tali condizioni il processo di apprendimento è lento e la pratica della lingua può aver luogo solo in classe.



II.4. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO TRA LE ALTRE LINGUE STRANIERE A ISTANBUL

Pur essendo molto difficile stabilire il numero esatto delle lingue esistenti al mondo, studi attendibili lo fissano tra 3000 e 3500⁽¹²⁾.

Naturalmente, quando si parla dell'insegnamento di L2 in Turchia, si intende riferirlo a quello delle lingue europee come, inglese, tedesco e francese. Una lingua per essere oggetto di apprendimento deve essere una lingua di elevata cultura e di civiltà elevata⁽¹³⁾.

La necessità di imparare delle lingue straniere dipende specialmente dall'incremento dei rapporti internazionali di tipo economico e politico e dalla impossibilità di comunicare con gli altri popoli nella propria lingua materna.

In generale come L2 si impara la lingua di un paese economicamente e politicamente sviluppato⁽¹⁴⁾.

Nel 1863, durante il periodo di Tanzimat, è stato aperto il "Robert College", come la prima scuola privata. In seguito, è stato aperto "Üsküdar Amerikan Kız Lisesi" nel 1871 seguito dalle altre scuole francese, tedesca, italiana.

(12) DİLAÇAR A., Dil, diller ve dilcilik, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1968, p.23.

(13) DEMİRCAN Ö., Dünden bugüne Türkiye'de Yabancı Dil, Istanbul, Remzi Kitabevi, 1988.

(14) DEMİREL Ö., Yabancı Dil Öğretimi ve Tam öğrenme, Eğitim ve Bilim, III./4, 1978.

All'inizio del 1921 il numero delle scuole straniere era delle seguenti dimensioni⁽¹⁵⁾.

NUMERO DELLE SCUOLE STRANIERE (1921)

TIPO	USA	FR.	TEDES.	AVUST.	ITAL.	IRAN
ASILO	--	--	--	--	2	--
ELEMENTARE	--	--	--	--	3	1
MEDIE	4	7	1	2	2	--
LICEO	4	5	1	2	1	--
TOTALE	8	12	2	4	8	1

Secondo i dati del 1986 il numero delle scuole straniere in Turchia ammonta a tredici⁽¹⁶⁾.

FRANCESE	INGLESE	TEDESCO	ITALIANO
6	4	2	1

Pur nella consapevolezza che l'italiano non potrà aspirare ad essere una lingua di grande comunicazione internazionale, si rivela la mancanza di una stratigrafia del sistema scolastico italiano all'estero. Però ormai l'Italia, da paese di emigrazione, è

(15) DEMİRCAN Ö., op.cit.

(16) M.E.B. Tebliğler dergisi, 1.2.1986, Sayı: 2222.

diventato uno dei paesi industrializzati più importanti. Si colloca fra il quinto e il sesto posto, quindi è un paese di primissimo piano.

Pertanto attraverso l'Italia, attraverso l'italiano si riscopre una civiltà che, tutto sommato, è il centro, la radice della intera civiltà occidentale. Purtroppo, l'incidenza linguistica e culturale italiana all'estero è inadeguata, per una scarsa politica di promozione e diffusione culturale; per una ridotta spendibilità dell'italiano come lingua; per certi ritardi nell'approfondimento e nell'applicazione di moderni approcci glottodidattici ecc.

Dai dati relativi all'evoluzione del numero degli studenti turchi nelle scuole straniere⁽¹⁷⁾ si nota che, fino al 1950 la lingua francese era la prima lingua straniera insegnata in Turchia, detronizzata dal 1950 in poi dall'inglese.

Negli anni '80, la lingua tedesca è diventata la seconda lingua straniera, sottraendo la posizione al francese.

Nella scuola secondaria, lo studio della lingua italiana non è offerta ai giovani nè tra le discipline obbligatorie, nè tra quelle facoltative a prescindere dal Liceo Italiano e dalla Scuola Media Femminile Italiana in cui l'insegnamento viene svolto interamente in questa lingua. A partire dal 1881, il Liceo Italiano continua la sua attività come la prima scuola italiana statale a Istanbul. La Scuola Media Italiana Femminile fondata nel 1870 a Istanbul accoglie una popolazione scolastica di oltre 350 studentesse. Oltre alle due sopracitate istituzioni, la lingua italiana viene insegnata nell'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul tramite i corsi serali e all'Università di Istanbul, nella

(17) Per ulteriori informazioni si veda Ö. DEMİRCAN, op.cit.

Facoltà di Lettere, nel Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana.

Per quanto riguarda la conoscenza della cultura italiana in Turchia la prospettiva è più felice. Hanno lasciato una influenza non affatto irrilevante sul turco le strette relazioni, più amichevoli che ostili, che esistettero nel corso della storia, tra l'Italia e la Turchia fin dai tempi dell'Impero Ottomano grazie alla presenza di italiani, soprattutto di genovesi e veneziani nelle colonie commerciali da loro fondate in vari territori, particolarmente sulle coste dell'Impero. Come perdurano ancora oggi numerosissimi termini di origine italiana (termini di musica, commerciali, nautici ec.) inseritisi perfettamente in turco, così non mancano nella lingua italiana prestiti dal turco⁽¹⁸⁾.

I dati di un'indagine condotta dal Ministero degli Esteri e dall'Istituto per l'Enciclopedia Italiana (MAE 1981), ricavati da un corpus di oltre ventimila di questionari, indicano che più della metà degli studenti di italiano all'estero (53.1%) non ha alcun parente di madrelingua italiana. Ciò dimostra che l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera si espande verso gruppi di utenti che lo scelgono per ragioni culturali, professionali o commerciali e non per riaffermazione etnica.

Tra queste motivazioni i dati offerti dalla stessa fonte (MAE 1981) sono sbilanciati: il 27,6% del campione indica come motivazione il desiderio di seguire spettacoli o trasmissioni in italiano e il 22% è interessato all'italianistica o alla letteratura italiana; solo il 5,1% del campione intende consultare testi scientifici o professionali.

(18) ÖNCEL S., "Lingua e cultura italiana in Turchia" in Lingua e cultura italiana in Europa, Le Monnier, Firenze, 1990, p.518

La Turchia vede nell'Italia non tanto un concorrente sui mercati europei, quanto un ponte verso l'Europa, un luogo di studi superiori, una potenza industriale meno forte (e quindi meno aggressiva nella competizione economica internazionale) della Germania, della Francia, dell'Inghilterra. Lo sviluppo dei rapporti commerciali tra i due paesi ha portato ad un aumento dell'esigenza di maggiore divulgazione della lingua italiana in Turchia. Una società in pieno sforzo di occidentalizzazione, come quella turca, può trarre preziosi stimoli e suggerimenti dall'esperienza italiana. La conoscenza della lingua deve soddisfare esigenze sociali più vaste e spesso viene giustificata come condizione necessaria per l'espansione del commercio con l'estero e per l'economia del paese.

Nonostante tutti questi sforzi di occidentalizzazione, nel nostro paese non esiste ancora un metodo aggiornato per l'insegnamento dell'italiano, a differenza di altre lingue europee come l'inglese, il francese e il tedesco le quali hanno diversi istituti statali e privati in cui si applicano i più recenti metodi adattati agli studenti di madre lingua turca. Nell'ambito dell'italiano, invece, limitatamente agli anni 1971-1972 fu formato un Ufficio Educazione presso l'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul, per l'iniziativa del preside R.Milani e con la collaborazione degli specialisti G.Pandolfi e Güleşik Alkaç; a tale sforzo parteciparono anche gli insegnanti di quel periodo del corso d'italiano dell'Istituto Italiano di Cultura di Istanbul. Con l'adattamento del "Metodo Natura" si cercò di formare un sistema diverso dai metodi standard non "pensati" per gli studenti turchi, i quali incontrano spesso dei problemi particolari a contatto con la lingua italiana. Partendo dalle condizioni particolari delle due lingue, furono analizzati i sistemi morfosintattici del turco e dell'italiano dal punto di vista della struttura formale e fonetica prendendo come base le applicazioni linguistiche contrastive e

furono preparate le dodici unità di un metodo originale⁽¹⁹⁾.

Per la mancanza di risorse finanziarie e per la limitatezza del campo applicativo, questo unico tentativo fu interrotto e si dovette ricorrere un'altra volta ad applicare i metodi standard; però noi riteniamo che sia essenziale apportare modifiche e adattamenti partendo dai problemi reali che incontra lo studente turco nel seguire gli stessi metodi.

Inoltre, dobbiamo stabilire se i problemi derivano dalla struttura della lingua madre o dal sistema di educazione o addirittura dal metodo stesso o da altre diversità culturali generiche.

Per arrivare ad un certo livello, in un arco limitato, occorre definire le esigenze degli studenti e utilizzare un metodo adeguato a tali esigenze. Inoltre è necessario prevedere il legame tra L1 e L2 e cercare di risolvere i problemi nella L1 con uno studio parallelo della L2.

Nell'insegnamento funzionale di una lingua straniera bisogna tener conto del fattore della lingua madre e bisogna realizzare un metodo di insegnamento preparato osservando bene le peculiarità linguistiche e culturali della lingua turca⁽²⁰⁾.

Da quanto abbiamo concisamente esposto risulta essenziale stabilire quali situazioni ed eventi comunicativi si ritengono prioritari a seconda delle utenze interessate. Appare anche la problematica di politica educativa turca nell'insegnamento

(19) ALKAÇ G., "Kuruluşunun 10. yılında Temel Gereksinimleri ve Yönelişleriyle İ.Ü. Edebiyat Fakültesi İtalyan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı", in Dilbilim VIII, 1989, p.207.

(20) SENEMOĞLU O., "Yabancı Dil Öğretiminde Çıkmazlar", in Dilbilim VII, 1987, p.140.

dell'italiano che merita uno studio a parte. Noi ci interesseremo dall'elaborazione di un sistema di insegnamento-apprendimento suscettibile di offrire modelli didattici-operativi in Turchia. L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a livello standard nelle due istituzioni scolastiche di Istanbul esclude le interazioni di tipo familiare e professionale, risultando più importanti ai fini educativi che le istituzioni scolastiche suddette, si propongano, in genere, obiettivi di comportamento collegati alle diverse forme di interazione sociale.



III. CONSIDERAZIONI RELATIVE ALL'INDAGINE

III.1. INTENZIONE E FINALITÀ

Secondo i risultati di alcune inchieste abbastanza recenti⁽²¹⁾, quanti oggi studiano l'italiano (si calcola che siano circa due milioni e mezzo di persone, con un numero sempre crescente di giovani) sono spinti non più soltanto da interessi esclusivamente letterari come accadeva in passato, ma dal desiderio di entrare in contatto con le persone che parlano questa lingua e di conoscere i diversi aspetti della vita italiana, o da motivi ancora più pratici, quali, per esempio, le esigenze di lavoro.

Punto di partenza per l'apprendimento di una lingua straniera dovrebbe essere l'apprendimento delle quattro abilità linguistiche fondamentali; cioè delle due orali: capire leggendo e farsi capire parlando; e delle due grafiche: capire quello che è scritto e farsi capire scrivendo. Poichè ogni lingua è in primo luogo un mezzo di comunicazione orale e solo in secondo luogo scritto, è importante nella fase iniziale dell'apprendimento dar la preminenza alle abilità orali su quelle grafiche.

Questa competenza, il cui raggiungimento è l'obiettivo principale di ogni moderna didattica, viene così definita da Wanda d'Addio Colosimo: "La capacità di riconoscere e produrre messaggi non soltanto grammaticalmente corretti, ma anche personalmente motivati ed appropriati al contesto di situazione"⁽²²⁾.

-
- (21) TITONE R., "Aspetti della motivazione nello studio delle lingue", in Orientamenti Pedagogici, n.67, gen.-febb., 1965.
FREDDI G., "Gli adulti e le lingue straniere", in RILA V.,1.
- (22) D'ADDIO COLOSIMO W., Lingua Straniera e Comunicazione. Problemi di Glottodidattica, Zanichelli, Bologna, 1976, p.6.

L'acquisizione di una lingua richiede, oltre all'apprendimento di una grammatica, anche uno sviluppo di natura cognitiva e sociale. Per imparare a capire e produrre frasi, uno studente deve essere in grado di:

- a) comprendere e concepire gli eventi fisici e sociali che vengono codificati nel linguaggio;
- b) di analizzare, organizzare e immagazzinare l'informazione linguistica;
- c) di conoscere l'uso sociale e le funzioni del linguaggio. I significati, dunque, non sono il prodotto di un'attività di compartimentazione ed etichettamento della realtà, ma come Bruner ha mostrato, significati e significanti prendono forma in seno a scambi ritualizzati, dove l'attività rappresentativa e la funzione referenziale (la funzione simbolica secondo Piaget), si fondano sulla matrice pragmatica dei bisogni comunicativi preverbal⁽²³⁾.

Per potere offrire un valido apporto alla sensibilità interculturale degli studenti turchi e indurli verso un maggior accostamento alla lingua e alla cultura italiana è nella nostra intenzione focalizzare l'attenzione, durante tutto il percorso di ricerca del presente progetto, sull'opera didattica **"Grammatica italiana per stranieri. In Italiano. Corso Multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato"**, in quanto riteniamo come già affermato da A. Fratangelo che: "Prodotti e risultati di tutte le discipline ci permettono di mettere radici nel passato e di fare prospettive nel futuro. Essi operano la "saldatura" tra il sapere, il saper-fare, il saper-essere e sono causa ed effetto dei processi di apprendimento, della sua

(23) Si veda a questo proposito BRUNER J., Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio, tr.it., Roma, Armando, 1983;

PIAGET J., La formazione del simbolo, tr.it., Firenze, La Nuova Italia, 1972.

gradualità e del suo rinforzo"(24).

L'indagine sulle condizioni e sui metodi dell'insegnamento dell'italiano a Istanbul si colloca a livello delle scuole secondarie delle classi preparatorie, nel Liceo Italiano e nella Scuola Media Italiana Femminile.

Fino all'anno scolastico 1993-1994 nella Scuola Media Italiana Femminile, nella classe preparatoria si usava un manuale, basato su un testo del 1946, con un'impostazione formalistica, "LA LINGUA ITALIANA PER GLI STRANIERI", A.Roncari, C.Brighenti, B.Mondadori, Milano, 1973.

In tale manuale, la presentazione dei dettagli grammaticali minimi, assenti dall'uso corrente si allontana dalle esigenze comunicative. Il libro si chiude con un elenco delle coniugazioni dei verbi come molti altri manuali tipici della stessa categoria. Vista l'inadeguatezza di essere uno strumento della competenza comunicativa in italiano, il manuale è stato cambiato dall'insegnante della classe preparatoria con il libro di testo da noi studiato. Tale cambiamento prevedeva di poter sviluppare la capacità linguistica dello studente turco che frequenta la classe preparatoria, attraverso l'uso comunicativo della lingua, quello cioè che implica la verbalizzazione del pensiero.

Nel caso del Liceo Italiano, nella classe preparatoria, il manuale "IN ITALIANO" si usa da sei anni con lo scopo di far utilizzare allo studente la lingua italiana in modo effettivo e coerente. In seguito alle nostre indagini qui presentate, siamo giunti alla conclusione che tale scopo non può essere realizzato interamente a causa di vari motivi di cui parleremo dettagliatamente in seguito.

(24) FRATANGELO A., Scuola Media: Linee operative e prospettive di cambiamento, Perugia, 1987, p. 36.

La finalità del presente lavoro è di analizzare l'applicabilità del metodo "IN ITALIANO" agli studenti di età 11-12 anni di madre lingua turca e stabilire il livello da raggiungere alla fine della classe preparatoria; cioè lo sviluppo della competenza comunicativa dello studente turco nella lingua italiana confrontandola con quello raggiunto dallo studente appartenente al gruppo di controllo a Perugia. Ci proponiamo di verificare, al livello di base, la capacità acquisita di usare la lingua italiana da parte dello studente turco, sia ricettivamente sia produttivamente, in modo corretto ed appropriato ai vari contesti di situazione, che deve usare tale lingua non a fini turistici, ma per continuare i suoi studi successivi ed identificare i problemi emersi dal metodo stesso per lo studente turco.

A.Fratangelo nella sua opera "Scuola Media: Linee operative e prospettive di cambiamento", traccia un percorso tassonomico didattico evidenziando nove obiettivi essenziali per il raggiungimento di una competenza linguistica di base come qui di seguito riportato:

INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

OBIETTIVI

VERIFICHE

- | | |
|----------------------------|--|
| 1) ASCOLTARE | Ripete la pronuncia, risponde a domande facili, conosce un minimo di parole e di frasi, comprende un quesito e risponde correttamente. |
| 2) PARLARE | Conversa sulle cose e delle cose imparate rendendosene conto e immedesimandosi in modo corretto dimostrando di aver imparato le regole e di capire il senso. |
| 3) LEGGERE\SCRIVERE | Memorizza le regole e le usa nelle semplici frasi; ha capito le strutture linguistiche e le riutilizza. |

- 4) **COMPRESIONE**
MESSAGGI ORALI Comprende il significato del messaggio e delle strutture; percepisce il significato globale\parziale o solo vocale.
- 5) **COMPRESIONE**
MESSAGGI SCRITTI Comprende il significato del brano: globale\parziale o solo vocale.
- 6) **PRODUZIONE**
MESSAGGI ORALI Risponde con prontezza\coerenza alle domande, riassume ciò che ha letto.
- 7) **PRODUZIONE**
MESSAGGI SCRITTI Compone una lettera\brano\dialogo questionario in modo corretto.
- 8) **RIFLESSIONE**
SULLA LINGUA Conosce le regole grammaticali sintattiche e sa autocorreggersi in tutti i sensi.
- 9) **PENSARE IN LINGUA** Conosce la storia della civiltà straniera e i suoi elementi fondamentali (usi, tradizioni, costumi, mentalità, cultura) e si sforza di pensare come loro.

Nella nostra indagine, prevedendo l'impossibilità di arrivare a possedere le nove capacità comunicative in un solo anno scolastico, ci limitiamo ai primi quattro obiettivi, cioè:

- 1) **ASCOLTARE**
- 2) **PARLARE**
- 3) **LEGGERE E SCRIVERE**
- 4) **COMPRESIONE MESSAGGI ORALI**

che risulterebbero fondamentali per l'acquisizione di una minima competenza comunicativa di base per il nuovo parlante italofono.



III.2. APPROCCIO ANALITICO

"Perchè un metodo di insegnamento delle lingue straniere possa risultare efficace è necessario che operi sul materiale che sia adeguato alle finalità didattiche che esso si propone"⁽²⁵⁾.

La misura di questa adeguatezza sarà data dalla delimitazione e dalla scelta della lingua che verrà presentata nelle situazioni concrete di insegnamento. Sarebbe infatti utopistico credere di poter insegnare un'intera lingua con tutto il suo lessico e tutte le sue varietà interne. Quindi il problema della selezione del materiale linguistico si impone soprattutto in un metodo che sia finalizzato alla comunicazione, mentre non sembra rilevante ove si adatti il tradizionale metodo grammaticale-traduttivo che prescinde totalmente dall'uso linguistico.

La metodologia e la didattica delle lingue straniere attualmente più in auge nelle nazioni industrializzate sono dissonanti con le esigenze culturali e linguistiche in Turchia, non potranno mai rilevarsi del tutto efficienti nelle varie situazioni didattiche nelle nostre scuole.

Per operare in maniera metodologicamente coerente occorre, in primo luogo, riferirsi alle esigenze determinate dallo scopo, livello, durata e intensità del corso cui il materiale è destinato.

Il nostro corso presso le scuole secondarie a livello elementare comporta delle scelte più obbligate rispetto a quelle che si pongono in un corso più avanzato. In altri termini, un corso elementare non potrà omettere le parole strutturali o funzionali. (articoli, preposizioni, ausiliari, ecc..)

Lo scopo dell'apprendimento della lingua straniera -nel nostro

(25) D'ADDIO COLOSIMO W., op.cit. p.32.

caso italiana- è di rendere gli studenti turchi capaci di comunicare nella lingua italiana e poter continuare i loro studi negli anni immediatamente seguenti in quella lingua (matematica, scienze, fisica, filosofia, chimica ecc..). È ovvio che il metodo grammaticale-traduttivo non porta a tali obiettivi.

Bisogna tener conto anche dell'analisi contrastiva tra la lingua straniera e la lingua materna -in questo caso tra la lingua turca e l'italiana-; un confronto costante dei due sistemi consente infatti di individuare le zone di contrasto strutturale tra L1 e L2 e di prevedere, quindi, le relative difficoltà di apprendimento che potrebbero verificarsi. Ma queste difficoltà di apprendimento non sono tuttavia superate nei metodi di insegnamento standard, giacché ogni lingua costituisce un sistema strutturale diverso da ogni altro. Quindi la rete dei rapporti che possono mettere in corrispondenza il turco con l'italiano è, nel suo complesso, irripetibile.

È indiscutibile che nessun metodo preparato all'estero per un gruppo omogeneo può rispondere a tutte le esigenze dello studente turco.

Nella nostra indagine ci limiteremo a considerare un'Unità Didattica del libro di testo preso in considerazione, partendo dal presupposto che esso costituisce uno dei metodi affermati più validi e moderni, e tenteremo di dare risposta ai seguenti quesiti:

- Lo studente turco riesce a comprendere delle domande semplici e rispondere correttamente?
- Conversa sulle cose e delle cose imparate?
- Percepisce i messaggi scritti?
- Riesce a produrre i messaggi scritti?

- Gli esercizi sono adatti all'età dello studente?
- Quali esercizi, quali strutture o quali fasi creano problemi di apprendimento per lo studente turco?
- Il libro di testo corrisponde al livello di età degli studenti cui il libro è destinato?
- Benchè il metodo presenti la grammatica in modo implicito, perchè usa il titolo "grammatica italiana"?
- La parte di "Elementi di Civiltà" è necessaria per lo studente di preparatoria?
- Se sì, è adeguata allo studente di preparatoria?
- Le difficoltà degli studenti turchi dipendono dalla differenza della base linguistica o dal metodo stesso?
- In quali tappe si rivelano queste difficoltà?
- Alla fine dell'anno scolastico si arriva all'obiettivo previsto?
- Lo studente turco, alla fine della classe preparatoria, potrebbe studiare in lingua italiana le altre materie come scienze, matematica, fisica, chimica, storia dell'arte ec.. in L2?

III.3. PROBLEMATICA E LIMITI

Il successo scolastico è il risultato dei fattori delle capacità, delle motivazioni e delle aspettative personali dello studente nel contesto del sistema educativo. Come abbiamo accennato prima, le forme linguistiche e i relativi contenuti semantici dell'italiano vanno riferiti alle forme e contenuti corrispondenti della lingua turca. Però, siccome si presentano in modalità distinte, devono essere individuate le dissimmetrie e le affinità linguistiche; bisogna procedere alla neutralizzazione delle possibili interferenze negative e alla valutazione delle interferenze positive sulla base dell'analisi contrastiva tra i due sistemi linguistici.

La problematica analizzata nel nostro studio consiste nelle difficoltà che si incontrano nell'applicazione del metodo "IN ITALIANO" agli studenti di madrelingua turca nelle classi preparatorie di due scuole italiane a Istanbul, confrontando l'applicazione turca con l'uso del metodo in Italia dagli autori stessi del libro.

A questo punto bisogna ricordare comunque che, qualunque sia il metodo glottodidattico scelto, la sua validità del metodo usato dipende anche ed -essenzialmente- dalle capacità di concentrazione, di concettualizzazione e dalle motivazioni dello studente.

Passiamo a definire i nostri limiti, tenendo presente l'affermazione chiave di O.Senemoğlu : "Yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek için tasarlanmış yöntemler, genel nitelikleriyle incelendiğinde, hemen hemen tümünün öğrencilerin bu dili ya o ülkede düzenlenmiş bir dil kursunda öğrenmekte olduğunu, ya da ülkesinde kısa bir süre çalıştıktan sonra o ülkeye gelerek geliştireceğini varsaydıkları gözlemlenir. Oysa bu varsayım, yabancı dil çalışmalarına katılan çok az sayıda öğrenci için geçerlidir. Bu nedenle de, daha başlangıç aşamasında, öğrencileri güdüleme etkisi büyük ölçüde ortadan kalkar. Yoğun bir dilsel etkinlik ortamında bütünleşmesi öngörülen çalışmalar, o dilin konuşulduğu doğal bildirişim ortamlarında yaşanıp çeşitli kaynaklardan gelen

bildirilerle desteklenmedikçe eksik kalır"(26).

LIMITI DELL'INDAGINE

**ESPERIMENTO PILOTA DI APPLICAZIONE DEL METODO "IN ITALIANO"
NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA A ISTANBUL E A
PERUGIA.**

- OGGETTO:** Insegnamento dell'italiano con il metodo "IN ITALIANO"
- LUOGO:** Indagine limitata alla provincia di Istanbul e alla provincia di Perugia
- PERIODO:** Anno scolastico 1993-1994
- SCUOLA:** Università Italiana per Stranieri di Perugia
Liceo Italiano di Istanbul
Scuola Media Italiana Femminile
- DISCENTI:** Studenti di un corso mensile di 3° grado
Studenti della classe preparatoria
- METODO:** Esperimento delimitato al metodo in uso "IN ITALIANO"

-
- (26) "Studiati, in linee generali, i metodi preparati per realizzare l'insegnamento della lingua straniera si nota che quasi tutti prevedono che gli studenti o imparino tale lingua straniera in un corso organizzato presso quel paese straniero, oppure dopo un breve studio nel proprio paese migliorino la lingua venendo in quel paese. Però quest'ipotesi è valida solo per pochissimi studenti che partecipano agli studi della lingua straniera. Perciò, sin dall'inizio, non esiste, in grande linee, l'azione di motivare gli studenti. Gli studi per cui si prevedono l'integrazione in un ambiente di attività linguistica frequente, rimangono incompleti quando non sono sostenuti con i messaggi che provengono dalle origini diverse e quando non vengono vissuti negli ambienti di comunicazione naturale dove questa lingua viene parlata." SENEMOĞLU O., "Yabancı dil öğretiminde çıkmazlar", Dilbilim VII, 1987, pp. 136-137.

III.4. CRITERI METODOLOGICI UNIVERSO E CAMPIONE

UNIVERSO:

Il nostro universo è formato dal gruppo degli studenti di età variabile, di varie nazionalità ammessi all'Università Italiana Per Stranieri di Perugia; e dal gruppo degli studenti turchi di età 11-12 ammessi alle due scuole italiane d'Istanbul attraverso un esame di selezione.

CAMPIONE:

Gli studenti che frequentano la classe presso un corso straordinario-normale di 3° grado per i falsi principianti, cioè per quelli che hanno una conoscenza limitata dell'italiano, dell'Università Italiana Per Stranieri di Perugia; la classe preparatoria del Liceo Italiano d'Istanbul e di quella della Scuola Media Italiana Femminile.

In quest'indagine è stata applicata nelle scuole suddette una Unità Didattica del metodo usato:

Numero della unità: 16°

Titolo del dialogo: Un Acquisto

Sintesi grammaticale: Pronomi Relativi

Che

Cui

Chi

Ciò che= quello che= quanto

Funzioni: preferenza,
accordo,
disaccordo

Elementi di civiltà: Il made in Italy

III.5. L'APPROCCIO DIDATTICO-METODOLOGICO ADOTTATO DAGLI AUTORI DI "IN ITALIANO"

IN ITALIANO, corso di lingua e civiltà italiana a livello elementare ed avanzato (Edizioni Guerra, nuova edizione riveduta ed integrata, Perugia, 1990)⁽²⁷⁾ viene presentato con la qualificazione di: "PRIMO CORSO MULTIMEDIALE per l'insegnamento dell'italiano L2".

Gli autori del corso sostengono che questo progetto-metodo sia reso produttivo dagli spunti raccolti del rapporto diretto con colleghi insegnanti di italiano dagli autori stessi e dall'apprendimento della dottrina delle intuizioni, e dei più noti glottodidattici-Palmer, Skinner, Chomsky, Wilkins, Titone, Van Ek, Trim, Porcelli, Khn, Roulet ecc.-

Il corso si è destinato a due tipi di fruitori:

a) studenti privi di qualsiasi conoscenza elementare della lingua italiana (le nostre scuole-campione appartengono a questo tipo);

b) utenti che abbiano avuto, o nel loro Paese o in Italia contatti con la lingua e la cultura italiana e desiderino rivedere e riorganizzazione, in maniera sistematica, le conoscenze delle forme e delle strutture principali, nonché curare e perfezionare la propria competenza comunicativa (il gruppo di controllo di Perugia è formato da questo tipo di utenti).

Suddivise in 24 corpose Unità Didattiche, il corso si basa sul metodo situazionale integrato con elementi nozio-funzionali.

(27) L'opera di revisione radicale e definitiva, basata anche su un rigoroso controllo lessicale fornito dal computer, si è avuta nel 1990, quando gli autori in qualità di consulenti hanno fornito i testi definitivi per la realizzazione del "videocorso"

24 Unità Didattiche consistono nelle seguenti parti:

a) **"Brano introduttivo"**: in forma dialogata corredato da immagini. Trattasi per lo più di momenti di vita colti nel loro manifestarsi e sempre legati alla realtà, al costume, alla cultura, al sentire italiano.

Il testo, segmentato di strutture significative, illustrato da vignette, crea la sintesi di canali auditivi e visivi, che entrando in iterazione, consentono di privilegiare la motivazione e la globalità, che sono alla base del metodo induttivo.

b) **"Comprendere"**: una serie di interventi che, attraverso pratiche di "scelta multipla", "vero o falso" e "il questionario", consentono all'utente di individuare quali abilità linguistiche sarà condotto ad acquisire nel lavoro successivo.

c) **"Fissare le strutture"**: pratiche per l'induzione e il fissaggio delle strutture più significative del testo.

d) **"Lavorare sul testo"**: una serie di esercizi quali completare, riordinare, fare le domande ecc., per un accertamento dell'assimilazione del testo nelle sue parti morfosintattiche e lessicali.

e) **"Sintesi grammaticale"**: momento della sistemazione e riflessione sui fenomeni grammaticali in griglie o tavole.

f) **"Occhio alla lingua"**: con due sezioni di rilievo; il lessico e le funzioni comunicative. La prima per far notare particolari espressioni idiomatiche, modi di dire. La seconda per fornire funzioni e corrispondenti esponenti linguistici inseriti in situazioni e contesti appropriati.

g) **"Momento creativo"**: stimoli per la riproduzione ed utilizzazione del materiale linguistico incontrato, l'allievo viene messo in grado di agire in modo libero e autonomo, di comportarsi con quanto ha filtrato e interiorizzato.

h) **"Elementi di civiltà"**: prendendo spunto dell'argomento del dialogo, si introduce uno spaccato di vita quotidiana. Ha l'obiettivo di ricreare, in ogni parte del mondo, un "lembo extraterritoriale" dell'Italia. Curiosando, così, tra le fotografie dei personaggi e dei paesaggi, dei costumi e delle tradizioni, dei ritmi di vita e degli schemi tipici, delle risorse umane e spirituali e delle conquiste tecnologiche, ci si rende conto che tutto concorre a parlare dell'Italia e ad incidere sul piano emotivo e motivazionale.

I soggetti di questa fase sono:

- "L'Italia"
- "Roma"
- "La Città del Vaticano e la Repubblica di San Marino"
- "Assisi e Perugia"
- "I pasti italiani"
- "Industria"
- "Sport e tempo libero"
- "Il cinema italiano"
- "Teatro italiano del Novecento"
- "La scuola"
- "Sistema politico dell'Italia"
- "Giornali e TV"
- "Italia oggi"
- "Tradizioni, feste e folclore"
- "Il made in Italy"
- "Ecologia"
- "La pittura italiana e Raffaello"
- "I sindacati"
- "Viaggio nell'Italia dei grandi vini"
- "Italia: cento anni di storia"

- "L'antica Roma"
- "Italiani nel mondo"
- "Dante"

Però tra questi argomenti, soltanto "l'Italia", "Roma", "i pasti italiani", "sport e tempo libero", "tradizioni, feste e folclore" potrebbero essere interessanti per la scolaresca delle scuole-campione.

Alla fine del testo si trovano esercizi di reimpiego e controllo (con chiave) relativi ad ogni unità.

La multimedialità viene integrata nel corso con:

- 1- TESTO BASE
- 2- AUDIOCASSETTE
- 3- VIDEOCASSETTE
- 4- DISCHETTI PER IL PERSONAL COMPUTER
- 5- MANUALE PER IL LABORATORIO LINGUISTICO
- 6- SUPPLEMENTI IN VARIE LINGUE PER L'ANALISI CONTRASTIVA
- 7- TEST PER LA VERIFICA E CONTROLLO
- 8- GUIDA PER L'INSEGNANTE

Le audiocassette, vengono realizzate come mezzo per presentare modelli correttamente variati dell'intonazione, del ritmo, dell'accento, della velocità, del tono, delle pause, tipici del parlante nativo. Le cassette lette ed interpretate da professionisti della comunicazione, contengono la proposta del

brano introduttivo, calato nell'appropriato contesto di situazione, dello stesso brano iniziale riproposto in forma segmentata, con pause, dei mini dialoghi della sezione "occhio alla lingua", della lettura del testo introduttivo riproposto in forma narrativa, della musica e delle parole delle canzoni presentate nel testo. Le audiocassette non vengono usate nelle scuole-campione a causa di scarsità di tempo; nel gruppo di controllo, invece, l'insegnante copre il compito di queste essendo un parlante nativo.

Le videocassette, sono organizzate in 26 unità. La prima e l'ultima sono rispettivamente introduttiva e conclusiva del corso. La prima schematizza forme di saluto, di richiamo dell'attenzione, formule di cortesia. L'ultima chiude il corso, presentando situazioni in cui i protagonisti privilegiano la gestualità che è un fattore paralinguistico italiano. Le videocassette vengono utilizzate scarsamente in entrambe scuole-campione e parzialmente nel gruppo di controllo.

I dischetti per il personal computer sono stati realizzati dagli autori del metodo per la necessità di attivare le pratiche e strategie che consentono di integrare al massimo livello la duttilità dell'elaboratore e la proficuità di altri sussidi (audiocassette, videocassette, supplementi, laboratorio linguistico) nell'esatta interpretazione di una "multimedialità" a misura umana.

La "tecnologia educativa" attualmente applicata nel nostro paese non fa ancora uso di strumenti o dispositivi che consentono feed-back immediati. Infatti il computer, oltre a valutare i risultati in base alle risposte fornite e al numero degli errori commessi, presenta l'ulteriore vantaggio di un feed-back sull'esattezza della risposta fornita, con autocorrezione o correzione di eventuali errori. Ancora oggi, gli operatori-insegnanti turchi continuano a insegnare tradizionalmente, con il gesso, con la lavagna, con il suo libro di

testo e con la propria figura al centro, quale unica riserva di istruzione e distribuzione del sapere.

Manuale per il laboratorio: In un insegnamento funzionale il ruolo del laboratorio acquista importanza man mano che si procede nell'apprendimento, specie quando l'insegnante con interventi integra il lavoro svolto con la classe e completa il progetto glottodidattico⁽²⁸⁾. Esso viene usato sia per promuovere operazioni automatizzanti, sia per stimolare l'uso linguistico in situazioni significative.

Il laboratorio linguistico non viene usato nelle scuole-campione, perchè il laboratorio linguistico non ha raggiunto tuttavia, il ruolo preponderante nell'apprendimento glottodidattico in Turchia. Non va comunque dimenticato che il laboratorio linguistico è soltanto un sussidio per l'insegnamento e che non potrà mai da solo determinare il successo della nostra opera didattica. Il mezzo meccanico è inerte senza l'opera dell'uomo.

Test: Si tratta di batterie di test di differenti impostazioni e finalità e dei test periodici per valutare lo spessore delle acquisizioni afferenti ogni unità e dei test finali di valutazione globale che vengono utilizzati con grande accoglienza nelle scuole-campione per controllare la cognizione reale dello studente.

Guida per l'insegnante: La guida viene presentata dagli autori come un insieme di glottodidattica ed orientamenti per il corretto uso del progetto-metodo. Siccome il volume si trova ancora in fase di preparazione, non siamo ancora in grado di fornire un giudizio valutativo a proposito.

(28) D'ADDIO COLOSIMO W., "Considerazioni sull'uso del Laboratorio Linguistico", in op.cit., pp.191-195.

III.6. IL GRUPPO DI CONTROLLO

UNIVERSITÀ ITALIANA PER STRANIERI DI PERUGIA

L'Università Italiana per Stranieri di Perugia offre "corsi di lingua e cultura italiana" di due tipi: ordinari e straordinari.

I corsi straordinari sono normali di durata mensile e bimestrale ed intensivi che hanno luogo, di norma, solo nel periodo estivo, e durano un mese, prevedono un carico didattico di 27 ore settimanali.

La nostra indagine è stata messa a prova nell'Università Italiana per Stranieri di Perugia presso un corso straordinario-normale di 3° grado per i falsi principianti nel mese di agosto del 1994.

Il corso si presentava con le seguenti caratteristiche:

Numero dei discenti: 50

Maschi: 18

Femmine: 32

Età: 15-60

Orario di lezione: 22 ore settimanali

(9 ore di lingua, 6 ore di esercitazioni, 6 ore di "elementi di civiltà", 1 ora di laboratorio linguistico)

Durata del corso: 1 mese

Supporti audio-visivi: si usano all'inizio o alla fine dell'unità didattica

Insegnante: tre insegnanti nativi (uno di loro è l'autore del metodo usato)

Materiale didattico: "IN ITALIANO", audiocassette, videocassette, manuale per il laboratorio, test.

III.7. LE SCUOLE-CAMPIONE

LICEO ITALIANO

La scuola legata al Ministero degli Affari Esteri Italiana e al Ministero della Pubblica Istruzione Turca è formata da:

- Classe Preparatoria
- 3 anni di Scuola Inferiore
- 4 anni di Scuola Superiore (Liceo)

La classe preparatoria del Liceo Italiano si presenta con le seguenti caratteristiche:

Numero degli studenti: 32

Maschi: 13

Femmine: 19

Età: 11-12

Supporti audio-visivi: 4 ore alla settimana

Orario d'istruzione: 24 ore settimanali

Insegnante: insegnante nativo

Materiale didattico: "IN ITALIANO"; Dizionario Italiano-Turco e turco-italiano, TEKSOY Rekin, Fono, 1981; Dizionario Italiano-Turco, DEMİRYAN Raffi, Inkilâp, 1993

SCUOLA MEDIA ITALIANA FEMMINILE

La Scuola Media Italiana Femminile è formata da:

- Scuola Elementare per alunni non turchi
- Classe Preparatoria
- 3 anni di Scuola Media Inferiore

La classe preparatoria della Scuola Media Italiana Femminile si presenta con le seguenti caratteristiche:

Numero delle studentesse: 30

Età: 11-12

Orario di lezione: 24 ore settimanali

Supporti audio-visivi: 1 ora alla settimana

Insegnanti: insegnante turca

insegnante nativa che copre 6 ore

Materiale didattico: "IN ITALIANO" e quelli stessi dizionari che si usano al Liceo Italiano

III.8. PROFILO DELLO STUDENTE-TIPO NEL GRUPPO DI CONTROLLO E NELLE SCUOLE-CAMPIONE

Per determinare il profilo dello studente-tipo si sono serviti di due tipi di questionario distribuiti⁽²⁹⁾ e quindi elaborati in due momenti diversi. Riportiamo brevemente i risultati di tali questionari:

- Il totale dei discenti del **gruppo di controllo** è 50. Attraverso le risposte di domande relative al sesso , alla nazione, all'età, al titolo di studio, alla professione, si potrebbe tracciare il profilo socio-culturale del discente medio dell'italiano come lingua straniera presso l'Università Italiana per Stranieri di Perugia.

Per quanto riguarda il sesso degli studenti, il numero delle femmine sono circa il doppio dei maschi.

L'età media è di 18-20 anni.

I discenti provengono in maniera preponderante dall'Europa (l'elevato numero di studenti europei possa dipendere dalla vicinanza geografica, il Mercato Comune, il progetto Erasmus ecc.)

Il primo motivo scelto in ordine di importanza è lo studio.

- Il numero totale dei discenti delle **scuole-campione** è 60. Attraverso le risposte relative al sesso, al tipo di motivo, al progetto per il futuro si traccia il profilo socio-culturale del discente turco che studia nelle scuole italiane la lingua italiana come la L2.

Per quanto riguarda il sesso degli studenti nel Liceo Italiano le femmine formano il gruppo dominante, nella Scuola Media Italiana

(29) Tali questionari si sono riportati in allegati 3 e 4

Femminile, invece, come si intende anche del nome della scuola, i discenti sono tutte femmine.

L'età media è 11 anni in entrambe le scuole.

I discenti sono, nella gran maggioranza, di nazionalità turca.

Gli studenti delle scuole-campione non hanno un motivo preciso personale nello studio dell'italiano.

Mentre il totale di discenti del gruppo di controllo è un insieme eterogeneo, il totale di discenti del gruppo delle scuole-campione è un insieme omogeneo nei confronti dell'apprendimento della lingua italiana, cioè partono tutti da uno stesso livello di conoscenza.

Non bisogna dimenticare, inoltre, che i discenti che frequentano i corsi di lingua italiana presso l'Università Italiana per Stranieri di Perugia sono adulti. Una delle condizioni essenziali che caratterizzano i corsi di lingua straniera per adulti è la volontarietà, cioè i discenti vengono a fare i loro studi a pagamento.

Il grado e il tipo di motivazione dei giovani studenti turchi presso le scuole-campione è alquanto differente da quella degli studenti adulti di Perugia.

III.9. L'APPLICAZIONI DEL METODO "IN ITALIANO" NELL'UNITÀ DIDATTICA SCELTA

Il nostro esperimento è stato applicato nell'Università Italiana per Stranieri di Perugia in un arco di tempo tra il 1.8.1994 e 31.8 1994 che comprendeva 5 unità didattiche corrispondenti al contenuto grammaticale (imperativo, pronomi relativi, congiuntivo presente-passato, congiuntivo imperfetto- trapassato, periodo ipotetico).

Obiettivo principale di questi studenti è quello di apprendere una lingua che permetta loro di esprimersi per mezzo di idee ed opinioni personali su argomenti vari in situazioni di vita quotidiana. Dovranno acquisire, quindi, una competenza comunicativa tale da poter esprimere i propri bisogni in modo "naturale" nelle diverse situazioni e soprattutto, con interlocutori diversi. Gli studenti, in possesso di discreti elementi di base, nel corso di un mese sia in classe sia stabilendo un contatto diretto con gli italiani, hanno l'opportunità di rivedere e riorganizzare quanto appreso, fino a pervenire all'acquisizione di certe strutture complesse come l'uso del congiuntivo o del pronome relativo ecc.

Il corso intero, è stato programmato per un totale di circa 250-280 ore (3 mesi) per principianti assoluti con 22 ore settimanali. Gli studenti del gruppo di controllo all'inizio del corso possiedono già la conoscenza dei tempi indicativi escluso il passato remoto e di un lessico di base.

L'attività dell'insegnante è integrata e completata dalla collaborazione di altri due docenti, secondo la seguente ripartizione oraria:

- 9 ore (a classe unita): in cui il titolare della classe svolge la parte tipicamente linguistica, cioè la presentazione del brano introduttivo, l'induzione o fissaggio delle strutture del lessico,

la parte della sintesi sistematica delle strutture grammaticali e anticipa delle nuove strutture e degli elementi lessicali, attraverso riutilizzo di strutture imparate nell'Unità Didattica in altre situazioni; questo processo viene interiorizzato facilmente rispetto al gruppo degli studenti delle scuole-campione perché il totale dei discenti percepisce già la lingua italiana e cioè il discorso creato dall'insegnante.

- 6 ore (a classe divisa in gruppi di venti persone): in cui il primo collaboratore che svolge la funzione di completamento ed esercitazione. L'insegnante procede all'accertamento della comprensione attraverso pratiche di vero\falso, risposta multipla, questionario e cerca di liberare dai condizionamenti delle situazioni modello per far passare a situazioni nuove reali o simulate e vuole la testimonianza originale di ogni singolo studente.

- 5 ore (a classe divisa in gruppi): in cui il secondo collaboratore svolge la funzione di esercitazione ed introduzione di elementi di civiltà.

- 1 o 2 ore di laboratorio linguistico (a classe divisa in gruppi).

La stessa Unità Didattica è stata sperimentata anche a Istanbul alle due Scuole Italiane di Istanbul per verificare il successo del metodo studiato; quasi non è necessario sottolineare che già all'inizio della nostra ricerca ci imbattiamo con dei determinanti negativi: l'età della scolaresca delle scuole-campione non corrisponde ai destinatari del metodo (il libro è stato progettato per gli adulti), la motivazione di apprendimento viene a meno nelle scuole-campione, quindi, è ovvio che, il metodo applicato a Istanbul presso le due scuole-campione richiede rilevanti adattamenti per gli studenti preadolescenti turchi.

La scolaresca delle scuole-campione è di classe preparatoria composta di circa 60 studenti, dell'età di 11-12 anni.

La totalità di essi non ha nessuna conoscenza dell'italiano. Il loro obiettivo principale è quello di continuare i loro studi nelle classi seguenti con lezioni direttamente in lingua italiana. Dovranno acquisire, quindi, una competenza sia comunicativa che formativa tale da poter studiare le altre materie in una seconda lingua.

Il corso intero è stato programmato per un anno scolastico con 24 ore settimanali. Nel momento del nostro esperimento dell'Unità Didattica scelta la scolaresca conosce già l'indicativo presente, il futuro, il passato prossimo, l'imperfetto, l'imperativo, i possessivi e i pronomi diretti.

Al Liceo Italiano l'insegnante è nativo, quindi non è bilingue. Gli tocca coprire tutte le ore settimanali, cosa che richiede un notevole sforzo e creatività da parte sua.

Alla Scuola Media Italiana Femminile vi sono due insegnanti; l'insegnante turca che conosce i problemi linguistici degli studenti turchi applica il metodo adattandolo alle loro esigenze, mentre l'insegnante italiana ignora tali problemi e cerca di superarli con delle esercitazioni e con il tentativo di far memorizzare tutto ciò che esiste nel libro.

In entrambe le scuole-campione non si approfitta del laboratorio linguistico nè delle videocassette sistematicamente.

1. PRESSO IL GRUPPO DI CONTROLLO

DESTINATARI: Studenti di un corso preparatorio misto di 3° grado.

INSEGNANTE: Docente nativo, esperto e autore del libro di testo.

TEMPO: L'Unità Didattica, naturalmente non coincide con l'ora di lezione e il tempo richiesto, per motivi che sono la quantità e la difficoltà del materiale linguistico presentato, il numero dei discenti, la disponibilità o meno di sussidi audio-visivi. Per lo svolgimento di questa Unità Didattica si prevede un tempo di circa 7 ore.

ESPONENTE GRAMMATICALE: Pronome Relativo.

*** PRESENTAZIONE DEL TESTO INTRODUTTIVO:**

L'insegnante non annuncia preventivamente l'argomento della lezione. Dichiarata poi, quando l'attenzione è concentrata sulla sua persona, che presenterà "una storia di tipica vita italiana": La vicenda si svolge presso un negozio di calzature, e i protagonisti sono il commesso del negozio e un cliente. L'insegnante si attarda a descrivere la fase di saluto e di introduzione e una particolarità intorno alla quale ruota la parte divertente della storia; (il fatto cioè, che il cliente calza una scarpa di misura non comune).

Si tratta cioè, di quella fase importante che nel processo di utilizzazione della Unità Didattica è indicata con la qualifica di "*presentazione del testo e del contesto*", fase che ha la finalità specifica di "*incrementare la motivazione*", è presentata in lingua italiana vista la eterogeneità linguistica della classe, ma gli autori stessi del metodo sostengono che in un contesto linguistica-

mente omogeneo, -come quello turco-, può essere presentato anche in L1.

Al termine di questa fase di presentazione, l'insegnante legge il brano e gli studenti ascoltano a libro chiuso e alla seconda lettura guardano solo le vignette, alla terza lettura l'insegnante interviene con spiegazioni ulteriori, chiarisce i punti che appaiono più difficili sia dal punto di vista lessicale che dal punto di vista grammaticale: la spiegazione lessicale si realizza usando poche parole, le più esplicative che siano possibili; creando altri brevi contesti in cui ripresentare un dato elemento lessicale; utilizzando la mimica; avvalendosi dell'aiuto di studenti che hanno compreso, per far giungere la comprensione anche agli altri, come:

- **il negozio di calzature:** il negozio delle scarpe.
- **il commesso:** il signore che vende le scarpe.

L'insegnante parla del prezzo delle scarpe in Italia e fa delle domande agli studenti di tipo:

- "Come si chiama il signore che ripara le scarpe quando sono rotte?"
- "Quanto costa un paio di scarpe nel vostro paese?"

Così crea un'atmosfera di conversazione tra gli studenti e insegna il significato della parola "paio" porgendo degli esempi di tipo:

- **un paio di scarpe**
- **un paio di occhiali**
- **un paio di guanti**
- **un paio di forbici**
- **un paio di pantaloni**

Gli studenti che hanno già la conoscenza lessicale di base riescono a intuire facilmente il significato; ma le spiegazioni

ulteriori, come: il sinonimo di pantaloni= calzoni (che vuol dire grandi calze), oppure, il plurale di paio= le paia; sono, a nostro parere, una tendenza di insegnamento tradizionale.

L'altra parola che insegna è **"adatto a"**.

Adatto a = che va bene a.

Adatto a Lei = fatto per Lei!

Le sta proprio bene!

Le sta a pennello!

"Le scarpe da tennis non sono adatte a una cerimonia".

L'insegnante per spiegare altre parole, rivolge agli studenti chiedendogli i modelli delle scarpe che conoscono: le scarpe possono essere alte, basse, con il tacco, senza tacco, mocassino.

L'insegnante avvalendosi dell'aiuto di studenti spiega il significato delle parole "pianta" (la parte che sta sotto il piede), "stretto" (che viene dal verbo "stringere"):

"Se io ho scarpe 43 e compro 42, le scarpe sono strette".

Poi passa alle seguenti espressioni in cui si può usare l'aggettivo:

- **stringere la mano**
- **una stretta di mano**
- **strada stretta**
- **abbracciare stretto stretto**

L'insegnante chiede che gli studenti si ricordino dell'opposto della parola "comune", cioè "speciale", "straordinario", "eccezionale" ecc.

Con le domande crea l'atmosfera di attesa e di partecipazione, il che è possibile solo quando si ha una certa conoscenza della lingua seconda.

- acquisto = compera
- comprare = acquistare
- robusta = forte
- sono convinto = sono d'accordo
- morbido = non duro

Dopo le spiegazioni delle parole, l'insegnante e la classe leggono insieme coralmemente e due studenti drammatizzano la storia.

* COMPRENDERE:

Al termine di questa fase il docente ha bisogno, prima di iniziare lo sfruttamento del brano, di verificare lo spessore della comprensione del brano introduttivo medesimo da parte della classe. Inizia cioè la cosiddetta "fase della comprensione" del brano presentato. Questo si fa come indicato ormai da tutta la letteratura glottodidattica attraverso le consuete pratiche del "vero-falso", della "scelta multipla" e del "questionario".

Le pratiche di verifica della comprensione vengono fatte dall'insegnante rivolgendosi agli studenti presi individualmente. L'insegnante impiega due ore per completare questa prima parte del lavoro. Quando l'insegnante ha la sicurezza che tutti hanno capito e perfettamente interiorizzato il testo, passa alla fase seguente.

* FISSAGGIO DELLE STRUTTURE:

È la fase che in glottodidattica è connotata come "momento dell'analisi". Questa parte dell'Unità Didattica che potrebbe essere svolta al laboratorio linguistico, quando è fatta in classe, tende per la sua ripetitività a stancare e a suscitare certo rifiuto psicologico nelle scuole-campione. È importante allora che l'insegnante agisca con grande fantasia, apportando continuamente varianti e agendo con grande rapidità per non indurre demotivazione come accade nel riferimento di controllo.

A nostro avviso, questo sforzo eccessivo richiesto all'insegnante pretendendo una attività e mobilità incessanti da parte sua durante lo svolgimento di questa fase, è uno dei punti deboli del metodo.

L'obiettivo è, attraverso queste pratiche, interiorizzare abitudini linguistiche, indurre comportamenti grammaticali corretti, correggere devianze, conseguire gli automatismi linguistici. Però viene tassativamente sconsigliato di imporre per iscritto questi esercizi che sono, invece, esercitazioni "esclusivamente orali".

Oltre al questionario del libro, l'insegnante del gruppo del controllo fa delle domande agli studenti, come:

- Dove ci troviamo?
- Quali negozi conosce? (alimentari, giornalaio, farmacista, libraio, autoricambi ecc.)
- Chi sono i protagonisti?
- Questo signore quanti anni può avere?
- Come devono essere un paio di scarpe?
- Lei quanto vuole spendere per comprare un paio di scarpe?
- Come si dice camminare senza le scarpe?
(insegna le espressioni "a piedi nudi", "camminare scalzo")
- Quale è la formula con la quale rivolge il commesso?

L'insegnante ricorda gli studenti le forme, come:

- Dica?
- Desidera?
- Come posso aiutarLa?
- Di che cosa avrebbe bisogno?
- Che cosa desidera?
- Prego! Dica!

L'insegnante facendo tali domande crea un'atmosfera di crisi e gli studenti che non conoscono le parole vanno a cercarle sul dizionario. In questo modo lo studente che realizza uno sforzo per trovare la risposta giusta dell'insegnante, memorizza la nuova parola che impara.

* LAVORARE SUL TESTO:

Si passa poi a lavorare sul testo operando un montaggio e uno smontaggio di strutture, riutilizzando le medesime in altre situazioni e soprattutto insistendo in quella prassi didattica che ha la base della multimedialità indicata come "Autocorrezione e autoapprendimento".

Si procede nel modo seguente: si tolgono dal brano introduttivo (ormai ben conosciuto dalla classe) di volta in volta gli elementi grammaticali o lessicali che si vuole esercitare. È il cosiddetto "testo con i buchi".

E si invita la classe (a testo introduttivo nascosto) a restituire le parti mancanti. Vengono tolti dal brano introduttivo prima tutti gli elementi del pronome relativo e si invita la classe alla restituzione⁽³⁰⁾; poi si tolgono le preposizioni per esercitare costantemente la classe all'uso corretto delle preposizioni medesime⁽³¹⁾; si toglie la punteggiatura⁽³²⁾; si passa alla pratica di combinare domande e risposte (questo tipo di esercitazione si fa individualmente); riordinare parole o frasi; formulare domande su risposte date⁽³³⁾.

* SINTESI GRAMMATICALE:

Fino a questo punto l'insegnante non ha mai pronunciato la parola "grammatica", nè tanto meno affrontato problemi di carattere esplicitamente grammaticale dando spiegazioni. Ha soltanto ripetutamente lavorato con la classe sulle frasi e situazioni incentrate intorno al pronome relativo.

(30) In Italiano, p.355, es. n.18-19-20.

(31) Op.cit., p.356, es. n.21.

(32) Op.cit., p.356, es. n.22.

(33) Op.cit., p.357, es. n.23-24-25.

La classe ormai ha capito la funzione del pronome relativo stesso e il suo corretto uso. Gli autori del metodo sostengono che lo studente non deve conoscere la definizione grammaticale delle varie parti del discorso, ma possedere la capacità di usarle in modo corretto. Si deve cioè superare il concetto della lingua come metalingua per acquisire quello della reale "competenza linguistica".

La classe ha bisogno di dare organizzazione e sistematicità di meccanismi che presiedono all'uso del pronome relativo nelle sue varie applicazioni. Allora è compito dell'insegnante introdurre in quella che si definisce fase normativa della Unità Didattica, "il momento della riflessione grammaticale".

Si opera secondo il metodo induttivo in forma chiara e sintetica, non ci si perde in inutili e spesso incomprensibili spiegazioni; ma si presentano dei quadri sinottici in contesti e frasi di larga frequenza e mai con parole staccate, ma con microsistemi autonomi e completi; cioè la regola viene ricavata attraverso discussioni con l'insegnante e nello stesso tempo con l'utilizzazione di griglie o schemi riassuntivi dove viene fatto emergere l'elemento da trattare e, nel caso specifico, mettere in rilievo l'uso dei pronomi relativi. Viene qui approfondita, con cambiamenti di "che" "quale", l'analisi della forma del pronome relativo.

Alcuni studenti tendono per vecchie cattive abitudini a domandare subito la regola. Come è possibile frenare e correggere questa impazienza?

L'insegnante del riferimento di controllo, l'autore del testo sostiene che l'abilità dell'insegnante è proprio quella di correggere fin dall'inizio questa impostazione, dimostrando con i risultati concreti che il rispetto puntuale dei ritmi e dei tempi che lui impone, portano sempre a risultati positivi nell'apprendimento della lingua.

Secondo la moderna metodologia, la misura del corretto impegno metodologico nella didattica delle lingue è data dalla capacità da parte dello studente di produrre lingua, alla fine di questo itinerario in modo "personale e creativo". A questo punto l'insegnante attiva tutte le pratiche relative alla creatività e al reimpiego. Tutti gli elementi linguistici, grammaticali e lessicali vengono riutilizzati, trasportati e riproposti in altre situazioni.

* OCCHIO ALLA LINGUA:

Questa fase è a metà strada tra il creativo e il normativo. L'insegnante per arricchire il bagaglio lessicale degli studenti insegna le espressioni "avere un'idea" e "dare retta". Dopo passa ai vocaboli concernenti all'abbigliamento come:

- La giacca sportiva
- Accorciare
- Lo sconto

Nella sezione delle funzioni vengono insegnati gli atti comunicativi come:

- Preferisco
- Preferirei
- Mi piace più
- Sono d'accordo con Lei
- Pienamente d'accordo!
- Certo, è così

Gli studenti imparano facilmente tali vocaboli ed espressioni, perchè l'insegnante li usa creando delle situazioni.

* MOMENTO CREATIVO:

Si passa al "transfert", cioè al riferimento personale di fatti ed esperienze; si simulano vicende il più possibile realistiche e coinvolgenti; si fanno esercizi di produzione guidata

e libera; si induce il libero completamento di enunciati e la riesposizione orale o scritta, in forma narrativa del brano introduttivo.

Fino a giungere finalmente alla fase della "lingua scritta" attraverso svolgimento di temi, composizione di lettere su traccia e dettato.

Si pone, certamente, una obiezione: Come mai il dettato, che sembra un'operazione squisitamente ortografica, si trova collocato in questo metodo nella parte riservata alla creatività?

La risposta viene dall'insegnante del riferimento di controllo: "Il dettato, in questa sede, ha finalità ortografiche solo marginalmente. Si tratta infatti sempre della riproposta del dialogo introduttivo in forma narrativa. È molto importante nell'economia generale della Unità Didattica svolgere il lavoro suggerito subito dopo il dettato"⁽³⁴⁾.

L'insegnante invita alcuni degli studenti di ripetere il brano suddetto, in forma narrativa, che si sviluppa in loro l'abitudine, la capacità e la facilità nel riprodurre, riproporre, raccontare fatti, vicende, storie personali o no, in modo articolato, ampio ed esauriente.

* ELEMENTI DI CIVILTÀ:

L'attività si conclude presentando l'ampio brano della civiltà. Questo momento è applicato da un altro docente in parte delle lezioni di grammatica: Si tratta della "*Moda Italiana*". Scopo di questa fase è, in particolare, quello di mettere gli studenti a conoscenza della vita quotidiana e della terminologia italiana e di riutilizzare quest'ultima a scopi comunicativi. Però gli argomenti scelti di questa fase e le illustrazioni senza colori non creano

(34) Si veda op.cit., p.362, es. n.26, "Leggere attentamente il testo che precede e ripetere a libro chiuso".

tanto interesse nel gruppo di controllo.

L'introduzione di alcuni elementi di civiltà -come nel nostro caso- permette, invece, un ulteriore approfondimento di particolari modelli di comportamento del popolo che usa quella lingua, essendo lingua e cultura strettamente collegate.

* SUSSIDI GLOTTODIDATTICI:

L'insegnante usa prevalentemente il video-registratore avendo a disposizione un video- registratore in classe. La canzone introduttiva della videocassetta "Volare" viene gradita e cantata coralmemente in classe.

Alla fine dell'Unità Didattica, l'insegnante, per identificare lacune o per provvedere a insegnamento correttivo o integrativo, sottopone la classe ai test appropriati di diversa natura: ci sono test che si attivano puntualmente alla fine di ogni unità; ci sono test "periodici" che sondano la classe dopo 6 o 7 unità con il compito di valutare lo spessore delle acquisizioni afferenti ogni unità e test "finali" per verificare le competenze acquisite dalla classe in tutto l'arco del lavoro. Questi ultimi test sono veri e propri test finali o d'esame⁽³⁵⁾.

Il completamento dell'Unità Didattica richiede l'impiego di 7-10 ore all'istituzione esaminata.

(35) Si veda op.cit., "Esercizi di reimpiego e controllo", "Test di controllo periodico", "Test di verifica e valutazione globale", AP.1-62.

2. PRESSO LE SCUOLE-CAMPIONE

a) LICEO ITALIANO

Il nostro esperimento è stato applicato in secondo luogo nel Liceo Italiano in un arco di tempo tra il 22.2.1994 e 28.2.1994.

DESTINATARI: Studenti della classe preparatoria

INSEGNANTE: Nativo, formatosi in Italia, ignora i problemi sociali, culturali e scolastici dell'istituzione educativa che l'accoglie

TEMPO: Per questa Unità Didattica si prevede di circa 6-7 ore

ESPONENTE GRAMMATICALE: Pronome Relativo

Per facilitare l'osservazione dell'applicazione dell'unità didattica, come nel caso del gruppo di controllo, abbiamo analizzato l'insegnamento rispettando le parti programmate dagli stessi autori:

Prima di iniziare una dettagliata indagine sull'applicazione dell'unità, riteniamo utile fare una breve osservazione generale sull'applicabilità del metodo, da noi studiato, nel Liceo Italiano.

Abbiamo visto che l'insegnante della classe preparatoria del Liceo Italiano rispetta il proseguimento delle parti, ma talvolta salta una parte dell'unità o cambia l'ordine delle fasi; il che, a nostro avviso, crea i problemi nell'apprendimento dello studente e il metodo non arriva agli obiettivi previsti. Gli autori del materiale didattico sostengono che qualsiasi cambiamento dell'ordine dell'unità porta all'insuccesso del metodo stesso, quindi tale ordine deve essere rigidamente rispettato. L'insegnante della scuola-campione, invece, pretende che il cambiamento dell'ordine

della unità è necessario nel caso della perdita dell'interesse dello studente. Effettivamente l'osservazione dell'insegnante della scuola-campione ci è sembrata valida, perchè le parti come "Occhio alla lingua" o "Elementi di Civiltà" risultano inadatte all'età dello studente della classe preparatoria. Quindi la motivazione dello studente viene a meno.

*** PRESENTAZIONE DEL TESTO INTRODUTTIVO:**

L'insegnante, all'inizio della lezione, invita gli studenti ad aprire il libro e seguire la lettura del testo introduttivo "Un Acquisto"; alla fine della lettura ad alta voce, passa alla spiegazione dei vocaboli nuovi con dei sinonimi oppure chiede agli studenti di trovare il significato del vocabolo in turco utilizzando il dizionario.

L'insegnante della scuola-campione ha problemi di spiegazione rispetto all'insegnante del gruppo di controllo, perchè la classe del riferimento possiede già una certa conoscenza di base lessicale, quindi creando una situazione simile al testo introduttivo percepisce il significato del vocabolo sconosciuto. L'insegnante del Liceo Italiano tende ad un insegnamento più tradizionale che ricorre all'uso del vocabolario, cioè all'uso della traduzione nella lingua-materna.

Lo studente, grazie alla vignette sul testo, riesce a capire il contenuto del testo introduttivo. Però a causa della polisemia dell'aggettivo "caro", che nel testo si rivela con la domanda del signore del prezzo delle scarpe, l'insegnante tende a spiegare il significato della parola con i sinonimi e degli esempi:

- Caro: una persona amata.
- Caro: costoso.

La spiegazione dell'altro senso degli ulteriori significati dell'aggettivo non è necessaria per un gruppo che dispone di un

bagaglio lessicale scarso e crea la difficoltà di memorizzare ambedue i significati; questo tipo di spiegazioni riesce utile nel gruppo di controllo, affinché abbiano ormai il meccanismo di collegamento tra le parole e i loro significati.

Per spiegare il significato del verbo "scambiare" che nel testo si rivela con questa frase: *"Un signore tedesco, con cui scambio qualche parola (...) ne ha comprate due paia"*, l'insegnante usa il verbo "parlare" che facilita la comprensione. Anche il metodo stesso prevede la spiegazione lessicale usando poche parole facili da intendere.

Dopo aver chiarito tutti i vocaboli nuovi, l'insegnante invita uno studente a rileggere il testo introduttivo e lo fa ripetere ancora ad un paio di studenti per essere sicuro dell'apprendimento della pronuncia.

Mentre il metodo, al contrario, propone di sentire il dialogo per mezzo di nastro-cassetta; se l'insegnante non la possiede, legge lui stesso il dialogo curando l'intonazione, il ritmo e l'accento e la classe lo ascolta a libro chiuso. Alla seconda lettura la classe guarda solo le vignette per comprendere meglio e alla terza lettura l'insegnante deve intervenire con spiegazioni ulteriori e alla quarta fase la classe ripete il testo coralmemente.

L'insegnante della scuola-campione non rispetta questa fase della *"Globalità"*, perchè nell'ambiente di classe l'uso dell'audiocassette non suscita l'interesse degli studenti; l'insegnante sostiene che la sua utilità è effettivamente minima poichè l'ascolto e la ripetizione del dialogo sono meglio condotti in classe dove l'insegnante leggendolo potrà guidare in modo più diretto l'imitazione del modello originale portandola via via verso la drammatizzazione.

In effetti l'affermazione del docente corrisponde alle osservazioni di Wanda D'Addio Colosimo sull'uso delle audio-cassette e dei laboratori linguistici: "Il lavoro di sfruttamento del dialogo, articolandosi come attività che simula la comunicazione, non può fare a meno del confronto diretto tra gli individui che compongono la classe e questo non è certamente possibile se gli allievi sono legati ad una voce meccanica e sono isolati nelle cabine di ascolto"⁽³⁶⁾.

Inoltre, l'insegnante della classe preparatoria afferma che la velocità del dialogo dei parlanti nelle audio-cassette è molto lenta rispetto alla vita reale, quindi rimane sempre un po' artificiale. Leggere il testo quattro volte, secondo la considerazione dell'insegnante stanca e annoia lo studente; il sistema di letture diverse è applicabile solo all'inizio della presentazione dei primi brani introduttivi, dopo di che perde l'interesse per la scolaresca. Per un gruppo di età 11-12 il processo di lettura corale crea un caos in classe e la scolaresca perde l'attenzione.

Un'altra critica dell'insegnante è la scarsità e la poca coloritura dei disegni e delle immagini nel testo introduttivo.

* COMPRENDERE:

L'insegnante della scuola-campione, in seguito alla presentazione del testo base, chiede ad uno ad uno la risposta della scelta multipla e del vero\falso oralmente; il questionario, invece, viene dato come compito per casa in forma scritta.

Il metodo prevede tutti questi interventi in classe per verificare la comprensione del testo introduttivo.

L'insegnante, invece, è del parere che il questionario fatto per iscritto sia più incisivo nel verificare la comprensione del

(36) D'ADDIO COLOSIMO W., "Considerazioni sull'uso del Laboratorio Linguistico", in op.cit. p.192.

materiale acquisito.

*** FISSARE LE STRUTTURE:**

Gli autori del metodo affermano che gli esercizi di questa fase devono essere svolti in classe oralmente. Nella scuola-campione, tale fase formata da 14 gruppi di esercizi ognuno formato da 6 frasi non viene applicata in classe oralmente, ma l'insegnante vuole che si facciano questi esercizi a casa nel quaderno.

Questo tipo di comportamento viene assimilato nell'insegnamento audio-orale nei livelli elementari dell'apprendimento linguistico secondo i giudizi di Wanda d'Addio Colosimo:

" ... per l'assimilazione ed il fissaggio del materiale nonsia utile prevedere un'attività orale che si espliciti attraverso esercizi strutturali più o meno meccanici e manipolativi, in quanto ciò interromperebbe bruscamente l'attività comunicativa. (...) La fase di ulteriore fissaggio, da considerarsi, in un certo senso, manipolativa, trova la sua giusta applicazione nell'esercitazione scritta individuale, poichè quando l'alunno si siede a tavolino ed è quindi solo con se stesso, viene a mancare ogni occasione di comunicazione reale. Non si mutilerà quindi l'attività significativa se si demanderanno a questa fase i vari tipi di operazioni intese a favorire l'ulteriore assimilazione del materiale"⁽³⁷⁾.

*** LAVORARE SUL TESTO:**

In questa parte si vuole:

- Completare le frasi con i relativi, con i pronomi, con le preposizioni e con la punteggiatura,
- Riordinare le parole,
- Combinare domanda e risposta,
- Fare la domanda.

(37) D'ADDIO COLOSIMO W., "Ripetizione e fissaggio delle strutture e del lessico", in op.cit. p.100.

Anche in questa fase, come nella fase precedente, si cerca di fissare le pratiche automatizzanti con gli esercizi fatti oralmente in classe. Però questa teoria del comportamentismo non viene curata dall'insegnante.

* SINTESI GRAMMATICALE:

Una volta accertato che il significato del dialogo è stato effettivamente compreso, l'insegnante dovrebbe passare a sottolineare - questa volta sistematicamente- le particolarità grammaticali in esso contenute, portando gli studenti a fare generalizzazioni sui fenomeni osservati.

Le osservazioni grammaticali dell'insegnante dovrebbero servire a mettere in rapporto le manifestazioni formali della lingua con i significati che gli studenti già conoscono avendoli assimilati attraverso l'uso del dialogo.

L'insegnante legge questa fase e per far comprendere meglio i pronomi relativi fa delle frasi semplici e brevi come:

- Il giardino in cui ci sono fiori è molto bello.
- La ragazza con cui parlo è mia nipote.
- La città da cui vengono è Milano.

Dopo chiama gli studenti alla lavagna e detta le frasi con buchi per far completare con i relativi. In realtà questo tipo di insegnamento individuale è sconsigliabile secondo le metodologie moderne; gli studenti devono acquisire le strutture induttivamente senza essere portati alla lavagna, poichè in questo modo si stimolerebbe adeguatamente sia l'attività di comprensione che quella di produzione.

Abbiamo constatato così, che l'insegnante integra i "pronomi relativi" in modo tradizionale, sostenendo che le osservazioni grammaticali del libro di testo non sono sufficienti ed

esplicative.

* OCCHIO ALLA LINGUA:

La fase comprende il lessico e le funzioni:

- Lessico: **"avere un'idea"**
"in ogni caso"
"dare retta"
- Funzioni: **"atti comunicativi"**.

L'insegnante salta questa fase a causa dell'eccesso delle strutture che non sono interessanti per gli studenti giovani e che non stimolano la loro curiosità. Il fatto che il metodo sia preparato per gli utenti adulti è un determinante che si fa sentire ad ogni passo dell'itinerario dell'Unità Didattica.

* MOMENTO CREATIVO:

Il momento creativo comprende:

- Dettare il testo
- Leggere e ripetere
- Cosa significa
- Completare liberamente le frasi
- Domande personalizzate
- Per la composizione scritta.

L'insegnante della scuola-campione afferma che solo nelle prime unità didattiche del libro di testo è utile fare il dettato del testo per controllare gli eventuali errori di ortografia; alla 16ª unità, cioè nell'unità da noi esaminata, invece di dettare il testo, lo legge e invita gli allievi a ripeterlo a libro chiuso.

Per gli studenti turchi è difficile trovare i significati delle parole date nell'esercizio **"Cosa significa"** come:

- Ha già un'idea del modello?
- Mi dia retta

- Senza battere ciglio

Alcuni vanno a cercare i significati nel dizionario, ma altri che non hanno un dizionario copiano dagli amici; così l'esercizio non raggiunge l'obiettivo di acquisire nuove parole.

Nella sequenza del **"completare liberamente le frasi"**, lo studente produce nuovi enunciati, le frasi scritte a casa dallo studente vengono lette e corrette dall'insegnante in classe.

L'insegnante dà come compito la parte delle **"domande personalizzate"**, lo studente cerca di produrre forme nuove assimilate dalle strutture imparate; lo svolgimento della **"composizione scritta"** viene saltata dall'insegnante, perchè il soggetto non è adatto per gli studenti giovani:

- "Le scarpe italiane, nonché la moda in generale, sono apprezzate all'estero. Lei ne ha avuta qualche conferma?"-

* ELEMENTI DI CIVILTÀ:

La fase intitolata "Elementi di Civiltà" comprende un testo sulla moda italiana, seguita un questionario relativo al testo. L'insegnante salta anche questa parte ritenendo che la moda italiana non entra nel campo di interesse degli studenti della classe preparatoria e sostiene che le domande del questionario sono difficili per loro. Per essere più chiaro fa degli esempi tratti dal questionario relativo:

- Quale è la finalità della moda?

- Quali sono le caratteristiche della moda italiana?

- Che cosa si vuole da un arredamento oggi? Si preferisce l'originalità o la praticità, l'eleganza o la robustezza, il prezzo o la qualità?

- Conosce qualche notizia sulla lavorazione del vetro, sulla lavorazione del marmo, dei tessuti, delle maioliche, dei pellami?

- Quale è il Suo rapporto con i gioielli e quali preferisce nel riceverli e nel regalarli?

*** TEST DI REIMPIEGO E CONTROLLO:**

Alla fine dell'unità studiata l'insegnante vuole che gli studenti completino i test per provvedere ad un insegnamento correttivo o integrato.

Dopo aver completato l'Unità Didattica, l'insegnante presenta alla scolaresca un film al video e in seguito porta in classe un esercizio preparato da parte sua che parla del film visto nella lezione precedente, per far completare con i pronomi relativi imparati⁽³⁸⁾.

Nel Liceo Italiano l'Unità Didattica viene presentata con diversi salti delle fasi, quindi si completa in un arco di tempo più breve rispetto al gruppo di controllo.

(38) Si veda all.5

2.b) SCUOLA MEDIA ITALIANA FEMMINILE

DESTINATARI: Studenti della classe preparatoria

INSEGNANTE: Un'insegnante turca bilingue,
un'altra nativa che integra l'attività parzialmente

TEMPO: Per l'Unità Didattica che comprende i pronomi relativi, si prevede un tempo maggiore, di circa 10-12 ore, rispetto al Liceo Italiano; perchè l'insegnante bilingue conosce le difficoltà dello studente turco di fronte ai relativi, i quali non coincidono con le forme morfosintattiche della lingua turca

ESPONENTE GRAMMATICALE: Pronome Relativo

La stessa Unità Didattica è stata applicata ulteriormente nella SCUOLA MEDIA ITALIANA FEMMINILE in un arco di tempo tra il 17.3.1994 e il 25.3.1994.

L'insegnante non rispetta l'ordine delle parti del metodo e seguendo il metodo tradizionale introduce l'unità insegnando la parte grammaticale. Espone e spiega le regole attraverso la manipolazione delle forme turche e la descrizione grammaticale basandosi sul modello metalinguistico.

L'insegnante presenta la parte grammaticale con un procedimento deduttivo, cioè dalla regola si arriva agli esempi; invece, nelle altre due scuole da noi esaminate, il procedimento è di carattere induttivo, cioè dagli esempi si arriva alla regola. Entrambi postulano che l'apprendimento degli elementi di una descrizione grammaticale della lingua d'arrivo favorisca o acceleri l'interiorizzazione della lingua.

Però, a nostra conoscenza, troppe regole e descrizioni date dall'insegnante della scuola-campione inducono i ragazzi alla tendenza di ipergeneralizzare la regola appresa e a produrre, mediante la sua applicazione sistematica, frasi dubbie o addirittura sbagliate.

* SINTESI GRAMMATICALE:

L'insegnante invece di cominciare a presentare il testo introduttivo spiega l'esponente linguistico dell'Unità Didattica:

La presentazione dell'enunciato si fa con la spiegazione che il pronome relativo in turco corrisponde a « ilgi zamiri » e si dà la definizione del quale in L1.

L'insegnante dopo aver dato una rapida descrizione grammaticale passa a fare gli esempi in L2 e li traduce in L1:

* Io ho un'amica.
Sogg. Verbo Comp.ogg.

* L'amica si chiama Maria.
Sogg. Verbo Comp.ogg.

* Io ho un'amica che si chiama Maria.
Benim Maria adında bir arkadaşım var.

* Io farò un compito.

* Il compito è difficile.

* Il compito che farò è difficile.
Yapacağım ödev zordur.

* Anna è una ragazza italiana.

* Anna studia in America.

- * Anna è una ragazza italiana che studia in America.
Anna Amerika'da okuyan italyan bir kızdır.
- * Anna che studia in America è una ragazza italiana.
Amerika'da okuyan Anna italyan bir kızdır.

Gli altri esempi come:

- * L'animale che mi piace è l'uccello.
- * Il piatto che ho mangiato è buono.

vengono costruiti dalle allieve alla lavagna.

L'insegnante spiega il pronome relativo CUI portando i seguenti esempi:

- * Io vivo in una città.
Sogg. Verbo Com.indiretto
- * La città è molto affollata.
- * La città in cui vivo è molto affollata.
(dove)
Yaşadığım şehir çok kalabalıktır.

Dopo di che l'insegnante dice una frase in turco e vuole la traduzione in italiano:

- * Çalıştığım ofis büyüktür.
L'ufficio in cui (dove) lavoro è grande.

Le allieve fanno altre frasi sulla lavagna sempre con lo stesso sistema di traduzione.

Come si accorge anche dagli esempi riportati l'insegnamento non corrisponde al metodo adattato dalla scuola-campione e con questo insegnamento grammaticale si imparano di più le regole che la lingua viva e si cerca di giungere al possesso linguistico

mediante la traduzione. Gli studenti che hanno imparato la descrizione tendono a percepire la lingua italiana attraverso il metalinguaggio che informa questa descrizione e chiedono spiegazioni in funzione di tale metalinguaggio, anche quando non ne conservano che una conoscenza alterata e frammentaria.

A nostro avviso, se non hanno appreso alcuna descrizione della loro lingua materna, le richieste di spiegazioni grammaticali sono più rare e riguardano solo problemi di funzionamento grammaticale come nel caso del gruppo di controllo.

*** TESTO INTRODUTTIVO:**

Dopo una lunga introduzione di carattere deduttiva, l'insegnante torna a leggere il dialogo dell'Unità Didattica ad alta voce e lo riassume con parole semplici, spesso traducendo le frasi difficili in turco. Le allieve le scrivono sul libro e si passa alla drammatizzazione del testo: una studentessa diventa il commesso, un'altra il signore; ma come nella altra scuola-campione l'acquisto in un negozio di calzature non è un argomento che attira l'attenzione dell'utente a causa dell'età minore. La traduzione delle parole o addirittura delle frasi intere in lingua turca facilita la comprensione del testo, ma non sviluppa la loro capacità di apprendimento autonomo. Dopo la presentazione del dialogo l'insegnante lo fa studiare a memoria.

*** COMPNDERE:**

Questa fase viene fatta in parte a scuola e in parte a casa per iscritto come avviene nell'altra scuola-campione. La scelta multipla e vero\falso si applicano in classe oralmente chiedendo alle studentesse ad una ad una; il questionario, invece, si dà come compito a casa per iscritto e viene controllato in classe il giorno seguente oralmente e le espressioni sconosciute vengono spiegate mediante la traduzione, come ad esempio:

- Non posso a meno di una cosa = mi serve molto = çok işime yarır-

yor; olmadan yapmam.

- La scarpa che fa per Lei = adatto a Lei, perfetto, proprio per Lei; tam size uygun.
- Il negozio di abbigliamento = il negozio di vestiti.

L'insegnante cerca di più insegnare la regola grammaticale e non bada molto all'acquisizione lessicale, quindi l'insegnamento delle parole nuove viene fatta con l'aiuto della traduzione nella L1 per impedire la perdita di tempo.

*** FISSARE LE STRUTTURE:**

L'applicazione di questa parte è fatta per iscritto a casa come nell'altra scuola-campione. Così l'assimilazione progressiva del materiale linguistico sia sul piano semantico che nelle sue manifestazioni formali non viene condotta, e l'utente non riesce a riconoscere le strutture del testo in situazioni e in contesti diversi da quelli presentati attraverso il dialogo.

*** LAVORARE SUL TESTO:**

Anche nella Scuola Media Italiana Femminile gli esercizi di questa fase si fanno a casa per iscritto e l'allieva il giorno dopo si alza alla lavagna e viene interrogata su questi esercizi.

A nostro avviso, tale metodo di insegnamento è inadeguato agli obiettivi della fase che richiede il fissaggio delle pratiche automatizzate e questo approccio miope non è utile per apprendere la lingua parlata, ma per apprendere dati concernenti la lingua scritta e spesso le utenti della scuola esaminata copiano le risposte giuste degli esercizi della fase dagli amici senza capire il significato della domanda che gli fa.

* OCCHIO ALLA LINGUA:

Come nel Liceo Italiano, anche in questa istituzione la fase viene saltata dall'insegnante poichè ha strutture difficili e poco interessanti per la scolaresca preadolescente.

L'insegnante della scuola-campione sostiene che la scarsità dei disegni e delle vignette nelle fasi suddette è un determinante negativo del metodo stesso.

* MOMENTO CREATIVO:

L'insegnante in questa fase salta la parte **"Cosa significa"** e **"Per la composizione scritta"**, perchè ritiene che sono soggetti poco adatti per le utenti giovanissime. Invece vuole che le allieve semplifichino il testo del **"Dettato"** e rispondano alle **"Domande personalizzate"**, ma anche queste domande non sono fatte e adatte ai ragazzi.

Diamo qualche esempio in concreto:

- Quale numero di scarpe porta?
- Quale modello di scarpe Le stanno meglio?
- Nel comprare un paio di scarpe quali requisiti Lei ritiene importanti?
- Quali tipi di scarpe conosce? (da sera, da calcio, da tennis ecc.)

* ELEMENTI DI CIVILTÀ:

Siccome la scuola esaminata è femminile, questa fase che comprende la moda italiana interessa la scolaresca e viene letta in classe, ma il lessico del testo è molto difficile per l'utente e questo causa il disinteresse. Ora vogliamo portare una breve citazione del testo **"Made in Italy"** per concretizzare l'osservazione da parte degli insegnanti delle due scuole-campione:
" Una figura sottile che innalza leggera e lieve, dai tacchi lungo la linea

elegante della gonna o dei pantaloni e su fino al punto di vita, per aprirsi come un fiore definitivamente nella bellezza delle spalle e del "decolletè" ... L'estro, la fantasia, la creatività, il rispetto della tradizione e le troverete originali si fondono nella realizzazione di tutto quanto concerne l'arredamento."

*** TEST DI REIMPIEGO E CONTROLLO:**

Alla fine dell'Unità Didattica questa parte viene completata dalle allieve a casa e di seguito viene corretta in classe oralmente.

Nel Liceo Italiano l'insegnante utilizza gli altri materiali come il film e l'esercizio di rinforzo per completare le lacune del metodo; nella Scuola Media Italiana Femminile, invece, l'insegnante turca si ricorre alla traduzione in L1, l'insegnante italiana non usa altri materiali per rinforzare l'acquisizione dell'esponente grammaticale.

Finita la nostra indagine sull'applicazione dell'Unità Didattica scelta nel gruppo di controllo e nelle scuole-campione, ora porghiamo l'attenzione alle critiche degli insegnanti delle scuole-campione che abbiamo presentato all'autore del metodo: quali sono le obiezioni da parte dei colleghi insegnanti riguarda alla funzionalità o meno del metodo o di parte di esso.

Le obiezioni sono raggruppabili in due parti: da un lato assistiamo quelle che sono state accettate, perchè motivate e metodologicamente attendibili. Si è trattato spesso di rilievi sulla scelta di soggetti grammaticali specifici, sull'introduzione o ampliamento di specifici argomenti di civiltà (cenni generali di storia dell'arte sono stati sostituiti da vita e opere di Raffaello; la breve storia della lingua italiana -nella 1ª edizione- è stata sostituita con un documentario sull'antica Roma)

Da un altro lato attribuiamo una serie di obiezioni, di rilievi che denotavano qualche inesatta interpretazione delle fasi proposte nello sviluppo dell'Unità Didattica.

L'autore del metodo fa qualche esempio:

1- La presentazione del brano introduttivo impone, secondo la letteratura glottodidattica più affermata, tecniche e riti assolutamente omologati e rigorosi. Tale metodologia non consente salti, dimenticanze o errori. Un brano introduttivo deve essere proposto alla classe secondo una strategia "motivante" e non deve giungere alla classe o all'utente senza dovuta preparazione. L'insegnante non dovrebbe arrivare in classe, invitare gli studenti ad aprire il libro e, senza preventiva attività preparatoria, cominciare a leggere o a far leggere il brano introduttivo.

È indispensabile seguire queste fasi:

- a- PRESENTAZIONE DEL TESTO E DEL CONTESTO
- b- ASCOLTO A LIBRO CHIUSO
- c- ASCOLTO E OSSERVAZIONE DELLE VIGNETTE
- d- ASCOLTO E OSSERVAZIONE DELLE VIGNETTE INTERVENTO ESPLICATIVO DELL'INSEGNANTE
- e- RIPETIZIONE CORALE (a libro chiuso) DI SEGMENTI DI FRASI
- f- LETTURA PRIMA CORALE, POI INDIVIDUALE
- g- DRAMMATIZZAZIONE

Non rispettando questa successione vengono meno: motivazione, memorizzazione, approfondimento grammaticale e lessicale, capacità di riprodurre oralmente il brano.

2- La sezione cosiddetta "fissare le strutture" viene spesso interpretata e vista come noiosa e ripetitiva da parte degli insegnanti delle scuole-campione. La finalità di questa sezione è quella di indurre, attraverso la ripetizione rapida e incalzante "habitus linguistici" e la sezione di "condizionamento

linguistico" di tipo skinneriano.

Procedere con lentezza, con assenza di fantasia e soprattutto, come avviene spesso nelle scuole-campione, far compilare per iscritto questi esercizi, significa tradirne assolutamente la natura e le finalità, talche sarebbe meglio saltarlo completamente piuttosto che snaturarlo e svuotarlo di valore glottodidattico.

In fondo è l'attività che si dovrebbe sviluppare nel laboratorio linguistico. In assenza di laboratorio linguistico come accade nelle scuole-campione, l'insegnante svolge il ruolo di master proponendo tutti gli stimoli linguistici e sollecitando appunto con rapidità e creatività le opportune risposte agli stimoli stessi, ma questo obiettivo esige un grande sforzo dell'insegnante che, secondo le osservazioni degli insegnanti delle scuole-campione è un determinante negativo in più per il metodo stesso.

3- Un'altra obiezione che viene sollevata è che mancano indicazioni per la lingua scritta.

In primo luogo, la competenza linguistica in prevalenza è basata sulla oralità, in secondo luogo è necessario giungere alla produzione della lingua scritta alla fine del percorso di apprendimento\insegnamento all'interno dell'Unità Didattica; nelle scuole-campione, invece, specialmente nella Scuola Media Italiana Femminile, la produzione scritta viene insegnata prevalentemente rispetto alla produzione orale e le utenti anche se scrivono bene in L2 non riescono a parlare.

È proprio per questo che ogni Unità Didattica si conclude con la proposizione di stimoli e indicazioni precise per la lingua scritta. I soggetti di tali temi, però, spesso non sono adeguati all'interesse degli utenti giovani. Quest'obiezione degli insegnanti delle scuole-campione è stata accettata dagli autori del libro,

ma loro affermano che il materiale linguistico è progettato e fatto per un gruppo di discenti adulti.

4- Gli insegnanti pongono la domanda seguente: perchè il metodo usa il titolo "GRAMMATICA ITALIANA", benchè pretende presentare la grammatica in modo implicita?

Gli autori sostengono che per molte lingue la dicitura "CORSO DI LINGUA" potrebbe non essere compresa interamente; proporre, invece, la parola "GRAMMATICA" che è pressochè simile in tutte le lingue, visto che la matrice comune greca, può costituire elemento indicatore del soggetto contenuto e degli elementi che ne costituiscono la struttura portante. Per questo, sebbene dal punto di vista glottodidattico l'indicazione non sia proponibile, è stato usato questo titolo.

III.10. PROBLEMI EMERSI ED AFFRONTATI NELL'INSEGNAMENTO

1. PROBLEMI DI CARATTERE CONTRASTIVO LEGATI ALLE DUE LINGUE

Le nozioni di grammatica di apprendimento tengono conto dell'influenza della lingua materna e della comparsa di errori grammaticali o altri, in ogni situazione di insegnamento\apprendimento. La relazione esistente fra un apprendimento anteriore e uno nuovo, fra un saper fare acquisito e uno da acquisire, giustifica il ricorso all'analisi contrastiva, basata su descrizioni linguistiche, poi all'analisi degli errori. L'approccio contrastivo risulta pedagogicamente utile, almeno in due situazioni:

- 1) nelle spiegazioni dei libri di testo (come accade nei supplementi del metodo da noi esaminato);
- 2) nelle descrizioni contrastive approfondite dirette agli insegnanti.

L'analisi contrastiva è definibile come "un tentativo di esporre su un medesimo piano diversi modi di percepire e di esprimere la realtà circostante, di osservare le convergenze e le divergenze formali di queste espressioni, per arrivare, finchè possibile, ad una valutazione di insieme"⁽³⁹⁾, ovvero come "analisi differenziale fra due lingue, allo scopo di dare un quadro completo ed esatto di tutte le «simmetrie» e soprattutto delle «dissimmetrie» esistenti fra i sistemi fonologici e morfosintattici delle lingue prese in esame"⁽⁴⁰⁾.

Applicata all'insegnamento delle lingue, la contrastivistica opera l'analisi differenziale fra la lingua materna (L1) e la

(39) ALKAÇ G., Le strutture verbali in Italiano e in Turco, Testo policopiato, 1980, p.12.

(40) KATERINOV K., L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori, in C.I.L.A., Quaderni N.6, p.17.

lingua bersaglio (L2). Ha uno scopo prammatico, tende cioè a migliorare le tecniche dell'insegnamento della L2, prevenendo, correggendo e cercando di eliminare i riflessi negativi dell'interferenza della lingua materna, o di un'altra lingua precedentemente appresa, sulla lingua da apprendere.

Se confrontiamo le due lingue soggette, il turco e l'italiano, nella classificazione delle lingue sincronica il turco prende posto tra le lingue agglutinanti o centripete (il termine reggente è posposto al termine subordinato), l'italiano invece tra quelle flessionali o centrifughe (il termine reggente è preposto al termine subordinato). Il turco è privo dell'articolo determinativo, del genere maschile e femminile ed assai diverso dall'italiano per la struttura delle proposizioni e del periodo. La grande diversità delle due lingue sul piano tipologico causa la difficoltà dell'insegnamento da parte degli insegnanti poco istruiti metodologicamente e l'insuccesso del metodo studiato nelle istituzioni turche da parte degli studenti molto giovani.

A questo proposito ci ritenimo utile citare le osservazioni di R. Titone: "L'analisi contrastiva non può applicarsi sempre apertamente nell'insegnamento, specialmente se si usa un orientamento metodologico diretto o se ci si rivolge a discenti molto giovani coi quali un confronto esplicito delle divergenze può piuttosto occasionare confusione e incertezza"⁽⁴¹⁾. Titone sostiene inoltre che "l'analisi dei contrasti strutturali fra L1 e L2 dovrebbe essere condotta su base non solo linguistica, ma anche psicolinguistica e sperimentale"⁽⁴²⁾.

L'esponente grammaticale dell'Unità Didattica del materiale esaminato è stato scelto secondo la diversità strutturale delle L1

(41) TITONE R., Psicolinguistica Applicata, Armando, 1972, p.250.

(42) TITONE R., op.cit. p.251.

e L2. Infatti il turco supplisce alla mancanza del pronome relativo⁽⁴³⁾; al posto del pronome relativo si usa:

- 1) i participi: l'uomo che lavora = çalışan adam
il ragazzo che ama suo padre = babasını seven çocuk
- 2) forme participiati: credo che tu mi non ascolti = beni dinlemediğini sanıyorum
è necessario che studi Carlo = Carlo'nun çalışması gerekiyor
il luogo in cui mi trovo = bulunduğum yer
- 3) il suffisso « ki » aggiunto a nomi e pronomi in caso genitivo o locativo o ad avverbi e locuzioni avverbiali:
il libro che (sta) in mano tua = elindeki kitap;
i giornali che sono di domani = yarınki gazeteler
- 4) il suffisso « diye »: ho sentito che si è sposato = evlenmiş diye duydum

La mancanza del pronome relativo in turco può dar luogo a casi di ambiguità come: "geldiğim köy" può essere tradotto in italiano in due casi; "il villaggio a cui vengo" o "il villaggio da cui vengo"⁽⁴⁴⁾

Lo studente turco nel **Liceo Italiano**, non avendo una conoscenza approfondita dell'esponente grammaticale, non riesce a interiorizzare il pronome relativo, e l'insegnante nativo che non conosce la lingua turca ignora le difficoltà dello studente; nel caso della **Scuola Media Italiana Femmine** l'insegnante è bilingue, però si perde nei dettagli della metalingua.

(43) ROSI E., Manuale di Lingua Turca, Vol.I, Istituto per L'Oriente, Roma, 1963, p.79.

(44) ALKAÇ G., Le strutture Verbali in Italiano e in Turco, Testo policopiato, 1980, p. 207.

Nel **gruppo di controllo**, invece, non essendo la scoleresca una massa omogenea, avendo una conoscenza di base della lingua italiana precedentemente, e conoscendo almeno un'altra lingua straniera, non ha grossi problemi di carattere contrastivo, ma le ricerche sulla tipologia degli errori confermano che esistono errori tipici per ciascuna lingua di partenza o per classe. Infatti non è individuabile una comune tipologia di errori da parte della generalità degli studenti, proprio perchè, quasi sempre, gli errori non sono determinati dalla maggiore o minore difficoltà legata alla lingua italiana, ma all'interferenza che la L1 esercita sulla L2, provocando errori che sono tipici delle varie etnie. E per questa ragione e per questa giustificazione metodologica che sono stati realizzati i vari supplementi nelle varie lingue, con il compito specifico di confrontare L1 e L2 per connotarne assonanze e dissonanze, analogie e anomalie, attrezzando sezioni e batterie di esercizi tendenti proprio a smussare le angolosità tipiche più stridenti (45).

Nel caso di dissimmetrie strutturali fra due lingue come il turco e l'italiano bisogna verificare gli errori di lingua, il cui studio dal punto di vista della causa, della tipologia, della frequenza, della correzione o della prevenzione rappresenta uno dei compiti fondamentali dei supplementi preparati.

Ma come l'aver capito il funzionamento del meccanismo grammaticale non comporta automaticamente l'acquisizione delle abilità linguistiche, l'aver esplicitato al discente turco la causa dell'errore e l'aver spiegato l'argomento grammaticale non risolve la questione. Gli errori più problematici non sono tanto quelli di competenza quanto piuttosto quelli di produzione, per i quali è superflua una spiegazione supplementare. A tali errori si può ovviare con ripetute esercitazioni.

(45) "Il conflitto lingua materna/lingua straniera", p.9.

2. PROBLEMI DI CARATTERE METODOLOGICO APPLICATIVO:

Prima di scegliere un dato materiale didattico bisogna individuare il tipo di studente a cui verrà proposto il testo e gli scopi che egli si prefigge quando si accinge allo studio di una lingua straniera. L'attuale glottodidattica ritiene fondamentale questo tipo di analisi, perchè molti corsi di insegnamento di una lingua straniera sono stati fallimentari in quanto troppo generici; cioè mancano di una adeguata finalizzazione ed individuazione dell'istruzione. Avendo invece individuato il destinatario del materiale, la sua età, le motivazioni, la preparazione linguistica precedente, l'attitudine allo studio della lingua, insieme agli scopi per cui la apprende, i dati linguistici possono essere presentati in un modo ed in una forma che siano adatti agli scopi degli studenti, alle loro esigenze ed ai loro ritmi di apprendimento.

La nostra indagine sperimentata sia in un ambiente naturale che un ambiente non naturale ha rivelato in precisione che il materiale didattico scelto anche se è un metodo buono in condizioni naturali, è inadatto nell'ambiente formale. Ci spieghiamo meglio: in Italia il metodo è valido, perchè è applicato ad un gruppo adulto dagli insegnanti specialisti. A Istanbul però crea problemi metodologici, perchè viene applicato ad un gruppo preadolescente e dagli insegnanti inesperti o addirittura ignari del metodo stesso.

Lascia molti dubbi la possibilità di successo dei maestri elementari italiani che, preparati a insegnare italiano ed altro in un contesto nazionale, si trovano a doversi trasformare in esperti di insegnamento di italiano come L2, come avviene in Turchia. La professionalità degli insegnanti italiani non sufficientemente preparati a lavorare in un contesto internazionale ha bisogno di continuo aggiornamento e la loro formazione di continue revisioni. Sarebbe opportuno che nessun docente, in nessun campo, avesse

troppi vuoti di preparazione e soffrisse di troppi scompensi metodologici. Nel caso degli insegnanti turchi, invece, l'Italia non può che assicurare interventi collaterali di sostegno sotto forma di viaggi-studio in Italia ai docenti stranieri per una formazione continua. La lingua evolve con le esperienze e le dinamiche del gruppo che la parla, quindi gli studiosi-docenti provvisti di diploma in italiano in Turchia hanno bisogno dei corsi di aggiornamento in Italia; così saranno capaci di completare le parti insufficienti dei metodi di insegnamento e il vuoto della loro preparazione in metodologia e didattica della L2.

Nel corso scolastico nelle due istituzioni scolastiche a Istanbul lo studente della classe preparatoria viene preparato ad usare la lingua italiana in altre lezioni nel corso della scuola media e del liceo, il che comporta l'individuazione di una motivazione futura e strumentale che un ragazzo non può avere. È compito perciò degli insegnanti suscitare una motivazione interna agli studenti, ed essa nascerà soltanto se si rapporta il contenuto dei programmi ai loro bisogni ed interessi.

Per raggiungere questo scopo si dovrà fare attenzione a non pretendere conoscenze ed abilità che gli studenti non possiedono ancora nella lingua materna e che perciò non potranno utilizzare nella L2.

L'attuale tendenza della metodologia dell'insegnamento di una L2 è di avvicinarsi il più possibile all'apprendimento naturale di una lingua eliminando fattori quali l'insegnamento di astratte regole formali o la non selezione e non gradazione dei materiali linguistici che spesso avevano impedito il processo dell'apprendimento.

IV. CONCLUSIONI

IV.1. VALUTAZIONE DEI RISULTATI DELL'INDAGINE PRESSO IL GRUPPO DI CONTROLLO E LE SCUOLE-CAMPIONE

Come abbiamo già affermato, prima di procedere alla scelta di un libro di testo è fondamentale procedere ad una attenta analisi del gruppo discente, nonché alla scelta di una metodologia specifica.

Il successo del nostro insegnamento quasi sempre e in larga misura dipende dall'oculatezza di tale scelta. Il manuale che in linea di principio, deve essere strumento insostituibile di lavoro per insegnanti e studenti può rilevarsi inutile o addirittura dannoso, se non risponde all'impostazione metodologica.

L'idea di fondo della funzione del metodo glottodidattico è quella di "comunicazione", apprendere una lingua vuol dire acquisire gradualmente la capacità di comunicare in tale lingua adattando la giusta funzione alla giusta situazione e implicitamente, adattando la giusta forma linguistica alla giusta funzione comunicativa.

La nostra finalità quindi deve essere rendere gli studenti turchi capaci di stabilire una comunicazione reciproca con gli insegnanti o con gli italiani in situazioni concrete e di studiare le altre materie in quella lingua.

Qui sotto elencheremo alcuni problemi che gli insegnanti della lingua straniera in generale affrontano:

- 1- gli insegnanti d'italiano sono costretti a lavorare entro i limiti di strutture e di scelte politiche ed educative,
- 2- sul piano teorico condividono (almeno quelli del Liceo Italiano) i più recenti orientamenti metodologici, sul piano operativo, però,

ripiegono spesso su tendenze tradizionali,

3- hanno equivoci e perplessità nella scelta di un metodo da adottare per una serie di fattori:

a) la mancanza di una preparazione specifica di tipo linguistico e didattico,

b) la discrepanza esistente fra gli obiettivi di un moderno insegnamento della lingua straniera e quelli indicati dai programmi scolastici,

c) le mancanze in determinate scuole di materiale didattico aggiornato, tipo laboratorio linguistico, video ecc.

L'insuccesso del metodo si riflette negativamente su tutta la glottodidattica che presso gli insegnanti perde credibilità, quando addirittura non ne vengono messi in discussione i fondamenti scientifici.

Per riguadagnare il tempo perduto dobbiamo dare vita alla formazione ed all'aggiornamento degli insegnanti di lingua italiana, istruendoli sulla linguistica applicata.

Il metodo "IN ITALIANO" adattato dalle scuole-campione non arriva a soddisfare tutti gli obiettivi che avevamo stabilito all'inizio della nostra indagine per i seguenti motivi:

- Lo studente turco, riesce a comprendere le domande, ma non riesce a rispondere coerentemente o risponde solamente con un lessico elementare. Comprende semplici ordini e brevi frasi in situazioni note. Necessita di frequenti ripetizioni e di lentezza nel parlare. Sa riconoscere alcuni elementi in una registrazione molto semplice. Questo è l'obiettivo che si raggiunge in linee generali.

Attualmente, considerati sia l'immobilità degli studenti della classe preparatoria, sia l'obiettivo educativo primario delle scuole esaminate, cioè la formazione della persona, delle altre

materie che verranno insegnate successivamente, il bisogno linguistico dovrebbe essere ridefinito come necessità dello studente di poter sviluppare capacità espressive in diversi campi collegati con la realtà del paese straniero.

- Lo studente turco acquisisce in modo molto limitato la capacità di conversare sulle cose imparate dimostrando di avere assimilato le regole e di capire il senso. La scioltezza nel parlato è adeguata solo a espressioni imparate a memoria e fa frequenti errori che spesso causano l'incomprensione. Nella Scuola Media Italiana Femminile spesso si cade nell'artificialità dei comportamenti linguistici in classe, perchè l'insegnante che non è di madre lingua italiana, indulge in una forma fatta di imitazione meccanica, di memorizzazione di dialoghi prefabbricati. Il problema, invero, sta nel passaggio dalle strutture iniziali ben costruite e imparate in maniera rigida a una forma conversazionale più fluida.

Pertanto, anche se l'acquisizione delle capacità di produzione spontanea e creativa non può che rappresentare una meta avanzata, rimane vero che tale capacità si acquisisce attraverso un avviamento graduale alla soluzione di problemi nuovi di espressioni e attraverso un insegnamento sistematico dei procedimenti di trasferimento delle strutture da un contesto ad un altro.

L'insegnante delle scuole-campione pensa ancor oggi che l'apprendimento serio debba consistere in attività sistematiche di studio della grammatica e dei modelli canonici della lingua; tutto il resto è divertimento o piacevole ingrediente. Quando quindi si introduce l'Unità Didattica, lo si fa per motivi di incentivazione.

Nel metodo la spiegazione grammaticale giunge sempre in maniera induttiva ed evita l'uso di astratta terminologia.

Gli insegnanti delle scuole-campione, invece, aprono l'unità

didattica con la spiegazione grammaticale e questo scombina tutta l'impalcatura metodologica dell'Unità Didattica.

La riflessione grammaticale deve partire dalle esperienze linguistiche dello studente; perchè deve indurlo a capire "ciò che riesce già a fare". L'insegnante turca della Scuola Media Italiana Femminile, in quanto avente la padronanza della lingua madre può condurre lo studente ad un ripensamento anche di strutture già acquisite probabilmente in modo irriflesso nella lingua materna, attraverso la comparazione tra le due lingue. Non si dovrà comunque dimenticare che la riflessione sulla lingua non coincide con l'educazione linguistica, essa tuttavia non deve occupare, come avviene nelle scuole-campione, un posto preminente anche in termini di tempo.

- Sono notevole le difficoltà dello studente turco nel processo apparentemente semplice di imitare frasi in lingua italiana pronunciate dall'insegnante, e nel partecipare efficacemente ad attività comunicative senza prima aver esercitato e interiorizzato le catene verbali basilari.

Lo studente non accetta l'artificiosità iniziale della situazione di base e si vergogna di fare delle espressioni formalmente imperfette, ma contestualmente significative, perciò evita la produzione spontanea.

- Accanto ai test di verifica periodica e finale anche la cultura italiana è presentata dagli spunti offerti dal brano introduttivo e presenta gli aspetti caratteristici del mondo italiano.

- Dalla nostra osservazione risulta che a Perugia gli argomenti di civiltà sono graditi, richiesti e spesso ampliati; però, a Istanbul vengono interamente omessi. La spiegazione sta nel fatto che molti soggetti come moda, industria, sistema italiano politico, sindacati ecc. non stimolano la curiosità e l'interesse

dei giovani studenti turchi, a causa della loro età. L'insegnante, giustamente salta spesso quella parte o lo sostituisce con un altro argomento più adatto all'età preadolescente. In altre parole, la maggior parte degli "Elementi di Civiltà" non è essenzialmente necessaria allo studente turco.

- Gli strumenti multimediali nelle scuole-campione sono parzialmente utilizzati, a causa della scarsità di tempo e delle mancanze tecnologiche.

- A nostro avviso le difficoltà degli studenti turchi non dipendono direttamente dal metodo stesso, dall'infrastruttura o da un altro elemento; il metodo non funziona, perchè gli studenti turchi fanno riferimento al manuale in modo sporadico, eliminando, posponendo o antepoendo elementi della Unità Didattica che invece per loro natura devono essere rispettate.

Quindi la difficoltà di assimilazione della lingua italiana per lo studente turco si rivela immediatamente, perchè fin dall'inizio dell'applicazione i criteri metodologici sui quali si basa il manuale, non sono rispettati.

- L'obiettivo dello studente del gruppo di controllo di Perugia è servirsi della lingua italiana per poter farsi capire ed essere capito in situazioni che vanno dal soggiorno turistico in Italia allo studio universitario in quel paese; quindi generalmente quest'obiettivo viene raggiunto.

Lo studente turco, invece, deve utilizzare la lingua italiana non solo per motivi pratici, ma per continuare i suoi studi in lingua italiana nelle classi successive; quindi per acquisire ulteriormente anche "espressioni scientifiche". E alla fine dell'anno scolastico, pur avendo acquisito i tre obiettivi, cioè quello di ascoltare, di leggere-scrivere e di comprendere messaggi orali, non riesce a produrre messaggi spontanei e creativi nel

contesto presente.

Gli insegnanti delle scuole-campione definiscono gli errori più frequenti degli studenti turchi come sotto elencati:

- * **Struttura delle frasi e dei periodi** - frasi incomplete, errori nei tempi verbali, mancata coerenza, subordinazione, preposizioni, errori nell'uso degli aggettivi\avverbi (benebuono)
- * **Lessico** - termini sbagliati, termini generici, termini di registro inadeguato.
- * **Errori "meccanici"** - articoli sbagliati, plurali sbagliati, errori di grafia riguardanti
 - . doppie
 - . digrammi
 - . accento
 - . altri

Alla conclusione di quest'indagine sembra di poter affermare in modo sufficientemente chiaro, che alla base di molti insuccessi ci sia una serie di comportamenti errati nei confronti del metodo e soprattutto nei confronti dei principi generali della glottodidattica. Tali insuccessi, risultano legati non tanto alla scelta di un manuale qualsiasi, ma piuttosto alle difficoltà intrinseche che incontrano gli insegnanti nell'applicare in modo preciso un metodo didattico per il quale non hanno ricevuto una preparazione specifica.

Quindi l'insegnante di lingua deve essere un "tecnico", uno "specialista" consapevole degli orientamenti e delle norme che sono alla base della sua attività.

"Il libro perfetto non esiste e forse non potrà mai esistere, dati i limiti della esperienza umana" (46), tuttavia è necessario insistere sulla presenza di un manuale moderno e metodologicamente coerente che abbia la funzione di guida didattica per il docente e di strumento di conoscenza, approfondimento, verifica e rinforzo per lo studente.

È indispensabile che l'insegnante e lo studente si abituino alla impostazione metodologica del testo senza allontanarsene troppo o ignorare la sua struttura fondamentale.

Aggiungiamo, inoltre, che rivelano la necessità di una revisione completa del repertorio e l'aggiornamento dei nuclei didattici stessi risultati ottenuti nelle scuole, le osservazioni e i suggerimenti degli insegnanti.

(46) D'ADDIO COLOSIMO W., "Criteri di valutazione dei libri di testo", in op.cit. p.200.

IV.2. PROPOSTE PER UNA MAGGIORE EFFICACIA NELL'INSEGNAMENTO D'ITALIANO L2 A ISTANBUL A LIVELLO DELLE SCUOLE SECONDARIE.

Concludiamo queste nostre osservazioni con una proposta per migliorare l'insegnamento dell'italiano L2 alle scuole-campione da noi esaminate:

L'insegnante della classe preparatoria delle scuole-campione, anzitutto ha bisogno di conoscere in maniera approfondita chi è il suo studente dal punto di vista sociale e linguistico, in quale situazione userà la lingua italiana. Solo alla fine di questa analisi approfondita egli può formulare il suo programma. La mancanza di una programmazione oppure seguire i programmi scolastici provenienti direttamente dal sistema scolastico italiano causa l'insuccesso sin dall'inizio. Il programma preparato per lo studente turco deve corrispondere ai bisogni comunicativi di esso. Costruire un syllabus del genere da parte dell'insegnante prevede in primo luogo una maggiore conoscenza specifica del tipo di utilizzazione dell'italiano nelle classi successive che lo studente turco dovrà affrontare.

Una volta avvenuta la scelta dei contenuti che ritiene importanti per i suoi studenti turchi, all'insegnante spetta presentare questo materiale con una metodologia e con tecniche appropriate che tengano conto di principi didattici fondamentali.

Secondo le nostre affermazioni l'effetto più positivo per l'insegnante della classe preparatoria nel programmare questi contenuti è che, vedendo in maniera più critica ciò che fa in classe e ciò che dà ai suoi studenti, si innesti un processo creativo che porti a produrre materiale nuovo ed a sperimentarlo e non solo a seguire il libro di testo pagina per pagina, esercizio per esercizio.

Durante la lezione lo studente deve essere reso attivo anziché passivo e l'insegnante deve dare occasioni allo studente per esplorare la lingua imparata.

Secondo Krashen⁽⁴⁷⁾ l'acquisizione è un processo inconscio, mentre l'apprendimento è un processo razionale e volontario. Si tratta, perciò, di rendere l'insegnamento più rispondente allo sviluppo naturale del linguaggio, affinché possa seguire la vita naturale dell'acquisizione lungo la quale il bambino connette sensorialmente esperienze e linguaggio, accumulando astrazioni concettuali sulla base di modi concreti di pensare e parlare.

L'acquisizione della seconda lingua è quindi subordinata a un ambiente accogliente e stimolante. Bisogna improntare tutte le attività di apprendimento dello studente di 11 anni alla giocosità, giacché il gioco è l'attività che più funzionalmente ne promuove lo sviluppo.

La dimensione ludica consente una maggiore integrazione senso-motoria e motivazionale, e rappresenta una via per entrare nel vissuto del bambino, offrendogli una chiave di lettura più agevole di una realtà a lui ignota. In questo, un acquisto in un negozio di calzature, non fornisce allo studente giovane il contesto di comunicazione; anche l'argomento della parte di civiltà "La moda italiana" non attira la sua attenzione.

Al posto dei temi suddetti si potrebbe proporre allo studente di ricreare un'isola culturale e stabilire rapporti personali piacevoli tramite una cartina, una bandiera, fotografie, monete, cartoline, cartelloni rappresentanti paesaggi tipici, principali

(47) KRASHEN S.D., Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford, Georgetown University, 1981.

giochi dei bambini italiani, cruciverba, scene di vita dei bambini ecc. Tutto questo materiale serve per dare agli studenti il senso e la convinzione che la lingua è un mezzo funzionale di comunicazione e non un esercizio scolastico. Secondo nostro parere, il metodo "IN ITALIANO" ha ancora il difetto di essere un manuale tipicamente scolastico.

L'insegnante può proporre agli studenti alcune attività specifiche, quali giochi e canzoni adatti alla loro età. Il gioco potrà tradurre in azione un racconto mimato, la canzone potrebbe indurre un raccontino o costituire un riepilogo ritmato che alla fine della lezione raccoglie e fissa elementi imparati. Il gioco, inoltre, può rappresentare il prolungamento di vari tipi di esercizi atti a consolidare l'apprendimento iniziale e permette di sviluppare di inserire ed esercitare vari tipi di funzioni comunicative, elementi lessicali ed esponenti linguistici. Questa innata capacità di trasposizione dovrebbe essere sfruttata per simulare situazioni reali ricorrenti nei giochi dei bambini, come andare dal dottore, fare l'attore ecc.

Inoltre, l'uso di adeguati supporti visivi faciliterebbe la comprensione generale, il che spesso è una mancanza imprescindibile nelle scuole-campione. A nostro parere l'utilizzazione del video serve a veicolare chiari significati e a dare colore alle situazioni delle unità didattiche.

Nelle prime fasi d'insegnamento l'obiettivo principale dell'insegnante delle scuole-campione deve essere il consolidamento della comprensione e dell'uso orale delle strutture sintattiche di base, piuttosto che l'ampliamento del vocabolario. Gli insegnanti delle scuole esaminate invece, danno un enorme bagaglio di lessico agli studenti, perciò le parole vengono altrettanto rapidamente dimenticate senza una continua pratica.

Ci sembra ovvio che in ogni momento dell'apprendimento gli studenti devono essere guidati prima ad ascoltare e parlare, poi a leggere e scrivere. Se si abbandona di dare la precedenza alla produzione scritta, il successo dell'insegnamento sarà senz'altro più sicuro.

Un'altra nostra obiezione rivolta all'insegnamento nelle scuole-campione è la scarsa solidarietà e la mancanza dei rapporti di simpatia tra insegnanti e alunni e, di conseguenza, tra la lingua straniera e il bambino, il che può bloccare l'attività di apprendimento. A tal fine si dovrebbe coltivare un rapporto basato sulla conoscenza degli allievi, delle loro esperienze, dei loro gusti. Anzitutto l'insegnante delle scuole-campione deve spogliarsi del suo abito di direttore dei lavori per assumere quello di esperto e di animatore. Siamo ben coscienti che non è una cosa facile, specialmente in Turchia, con il sistema educativo attuale, in quanto l'abitudine ci ha condizionati a tenere costantemente le redini della classe ben strette in mano, pur sapendo che questo non serve a niente.

L'insegnante della Scuola Media Italiana Femminile che esclude dalle sue lezioni la lingua di comunicazione e che ricorre alla traduzione o all'insegnamento rigido delle regole grammaticali, all'apprendimento degli elenchi di vocaboli non sta esercitando la sua libera scelta, ma sta seguendo il programma d'insegnamento turco che da anni non ha avuto nessun aggiornamento rilevante. È concepibile che chi applica da tempo determinati procedimenti prova difficoltà ad abbandonarli per passare ad altri che conosce meno, ma una volta scelto un metodo recente - come nel nostro caso- è assurdo difendere la sua posizione applicando un metodo moderno.

L'Unità Didattica adeguata per gli studenti delle istituzioni esaminate dovrebbe implicare i seguenti criteri: scelta delle tecniche in base all'età, alle conoscenze dei discenti e determinazione dell'obiettivo da raggiungere. Il disegno e le

vignette per la fascia di età dei nostri discenti sono elementi importanti nell'apprendimento; tramite il disegno e le vignette si possono indurre varie forme e vari aspetti della cultura del paese che parla tale lingua; quindi possiamo proporre di portare in classe altri materiali illustrati per arricchire l'insegnamento e per completare il metodo studiato.

La "grammatica" deve essere insegnata implicitamente, facendo assimilare strutture essenziali intessute di vocabolario già noto, e calando in contesto ogni elemento grammaticale. Una volta acquisiti i meccanismi morfosintattici di base, l'insegnante deve passare a situazioni simulate che mirano ad arricchire il vocabolario e ad uso creativo della lingua italiana. Per insegnare a comunicare e a produrre la lingua non basta esporre -come fanno gli insegnanti delle scuole-campione- a forme corrette grammaticalmente, ma si deve dare una motivazione che coinvolga gli studenti in un'attività di decodifica selettiva/contrasto/ricerca d'informazione; si deve provocare nello studente un'intenzionalità comunicativa nell'ambito di un contesto. Il materiale in uso dà poca possibilità di una produzione creativa, almeno per i discenti di questa fascia di età, quindi l'insegnante a parte del libro di testo può proporre attività che suscitino reali bisogni comunicativi in relazione ai propri interessi e preferenze. Nell'attuare tale processo, lo studente sarà stimolato a mettere in atto diverse strategie di comunicazione, che lo obbligheranno a far uso di operazioni linguistiche di natura diversa, le quali amplieranno le sue capacità cognitive ed espressive. Per realizzare tale creatività gli studenti stessi potrebbero scegliere materiali o attività, utilizzare gli oggetti della classe o portare oggetti di casa in modo da conferire alla situazione di apprendimento concretezza e dinamicità.

Infine, escludendo l'esistenza di un metodo che sia in grado di risolvere tutti i problemi didattici e adatto ad ogni tipo di studenti, vogliamo anche fare affidamento all'inventiva, nonché alla creatività dell'insegnante.

Speriamo che il presente studio possa essere considerato come un punto di riferimento, in particolare dal punto di vista "funzionale", per i lavori futuri dei ricercatori che avrebbero l'intenzione di creare un metodo d'insegnamento per gli studenti turchi preadolescenti.



VI. BIBLIOGRAFIA

A) LIBRI DI INSEGNAMENTO

AMORINI E. - MAZZETTI A.,

Lingua e civiltà d'Italia. Grammatica a livello elementare ed intermedio, Le Monnier, Firenze, 1987

BERTOCCHI D. - LUGARINI E.,

Metodo italiano Panton, Panton Education, Milano, 1976

CHIUCHIÙ A. - MINCIARELLI F. - SILVESTRINI M.,

In Italiano. Grammatica Italiana per Stranieri. Corso Multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato, Guerra, Perugia, 1985

CHIUCHIÙ A. - MINCIARELLI F. - NOVEMBRI G. - SILVESTRINI M.,

Viva l'italiano, Libro operativo di lingua italiana per bambini, Guerra, Perugia, 1987

KATERINOV K. - BORIOSI M.C.,

La lingua italiana per stranieri, Guerra, Perugia, 1974

KATERINOV K. - BORIOSO M.C.,

Lingua e vita d'Italia, Mondadori, Milano, 1981

LO CASCIO V.,

Lo stivale. Corso di lingua italiana, Educabock, Culenborg, 1980

PERINI S.,

Parliamo italiano, Giunti Marzocco, Firenze, 1981

FÀNEZ B.-MANZANARES C.,

In Italiano. Manual de Gramàtica Contrastiva para
estudiantes de lengua española, Guerra, Perugia,
1991

ÖNCEL S.,

İtalyan dili grameri, A.Ü. DTCF Yay., 1986

VARI

L'italiano al laboratorio linguistico, Ed. Guerra,
Perugia, 1989

B) LIBRI DI CONSULTAZIONE

AKÇAY C.,

Türkiye'nin Eđitim Politikası, ITO. N.5, Hilâl
Matbaacılık, 1990

ALAKUŞ M.,

"Yabancı Dil Anadili de geliştirir", in Cumhuriyet,
9.VIII.1989

ALKAÇ G.,

Le Strutture Verbali in Italiano e in Turco, İ.Ü. Ed.
Fak., Testo policopiato, 1980

ALKAÇ G.,

"Kuruluşunun 10. yılında temel gerekçeleri ve yöne-
lişleriyle İ.Ü. Edebiyat Fakültesi İtalyan Dili ve
Edebiyatı Anabilim Dalı", in Dilbilim VIII, 1989,
pp.200-211

ALPTEKİN C.,

"İkinci dil anadil yeteneğini arttırır", in
Cumhuriyet, 11.IX.1989

ALPTEKİN C.,

"Yabancı dilde öğretime "hayır" demeden önce", in
Cumhuriyet, 24.VII.1989

ALPTEKİN C.,

"Yabancı dil bilmek Türkçeyi unutturmaz", in
Cumhuriyet, 18.VIII.1989

BAŞKAN Ö.,

Yabancı Dil öğretimi, İ.Ü. Ed. Fak. İstanbul,
1969

BEAR J.,

"Yabancı bir uzman gözüyle", in Cumhuriyet,
6.XI. 1989

BERRETTA M.,

Linguistica ed educazione linguistica, Einaudi,
Torino, 1978

BERTINELLI L.,

"Varietà e modelli di lingua nell'insegnamento del-
l'italiano come L2 o Lingua Straniera", in Annali
dell'Università per Stranieri di Perugia,
Guerra, Perugia, 1993, pp.37-74

BRUNER J.,

Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad
usare il linguaggio, tr.it.,Armando, Roma, 1983

CIGADA S.,

Le lingue straniere nella scuola elementare, La Scuola, Brescia, 1976

COVINO BISACCIA M. A.,

La Motivazione, Guerra, Perugia, 1989

COVINO BISACCIA M. A.,

Motivazione allo studio dell'italiano nei discenti stranieri, Guerra, Perugia, 1989

COVINO BISACCIA M. A.,

"L'uso del video nell'insegnamento\apprendimento di una lingua straniera", in Annali dell'Un. per Str. di Perugia N.17, Le Monnier, Firenze, 1991, pp.131-152

COVINO BISACCIA M. A.,

"I discenti gradiscono l'uso del video in classe", in Annali dell'Un. per Str. di Perugia, N.18, mGuerra, Perugia, 1993, pp.74-91

D'ADDIO COLOSIMO W.,

Lingua Straniera e Comunicazione. Problemi di Glotto-didattica, Zanichelli, Bologna, 1974

D'ADDIO COLOSIMO W.,

I materiali linguistici nella didattica delle lingue, Zanichelli, Bologna, 1978

DEMİRCAN Ö.,

Dünden bugüne Türkiye'de Yabancı Dil, Remzi Kitabevi, Istanbul, 1988

DEMİREL Ö.,

Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme, Eğitim ve bilim,
III./4, 1978

DICHIRICO C.,

Nuovi programmi per la scuola elementare: Lingua straniera, Scuola Vita, Milano, 1986

DİLAÇAR A.,

Dil, diller ve dilcilik, T.D.K., Ankara, 1968

DOLTAŞ D.,

"Sorun yabancı dilde değil, eğitim sisteminde",
in Cumhuriyet, 18.XI.1989

ENVER G.,

"Yabancı dilde öğretime "hayır"", in Cumhuriyet,
6.VI.1989

FRANCESCO G.,

Il linguaggio infantile, strutturazione ed apprendimento, Einaudi, Torino, 1970

FRATANGELO A.,

Scuola media: Linee operative e prospettive di cambiamento, Guerra, Perugia, 1987

FREDDI G.,

Didattiche delle lingue moderne, Minerva Italica,
Bergamo, 1979

FREDDI G.,

L'insegnamento della Lingua Cultura Italiana all'E-
stero, Le Monnier, Firenze, 1987

FREDDI G.,

Fondamenti e metodi della didattica delle lingue,
Cafoscarina, Venazia, 1972

İZER H.,

"Yabancı dil anadili olumlu etkiler", in Cumhuriyet,
23.IX.1989

KARAN Y.,

"Anadilde öğretim, çocuğun temel hakkı", in
Cumhuriyet, 30.VII.1989

KARASU İ.,

"Yabancı dil, toplumsal kaynaştırıcıdır", in
Cumhuriyet, 5.X.1989

KAYA Y. K.,

İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış, Bilim
Yayınları, Ankara, 1989

KOCAMAN A.,

"Çözüm, nitelikli dil öğretimi", in Cumhuriyet,
6.IX.1989

KRASHEN S.D.,

Second language acquisition and second language
learning, Oxford, Georgetown University, 1981

KULA O.,

"Hangi dil özgürleştirir?", in Cumhuriyet, 16.IX.1989

KULA O.,

"Yabancı dil öğretimi", in Cumhuriyet, 19.X.1989

KUNDAKÇI D.,

Yardımcı Kitap, Istituto Italiano di Cultura, Ankara,
1994

LO CASCIO V., (a cura di)

Lingua e cultura italiana in Europa, Le Monnier,
Firenze, 1990

MORETTI G. B.,

L'italiano come seconda lingua, Guerra, Perugia,
1992

ÖZEL S.,

"Yabancı dilde öğretime hayır, yabancı dil öğretimine evet", in Cumhuriyet, 16.VIII.1989

PIAGET J.,

La formazione del simbolo, tr.it., La Nuova Italia,
Firenze, 1972

SAKALLI C.,

"Anadil ve amaçdil", in Cumhuriyet, 20.XI.1989

SENEMOĞLU O.,

"Yabancı dil öğretiminde çıkmazlar", in Dilbilim VII,
I.Ü.YDYO yay., İstanbul, 1987, pp.135-140

SENEMOĞLU O.,

"Yabancı dil öğretiminde öncelik sorunları", in
Dilbilim V, I.Ü.YDYO yay., İstanbul, 1980, pp.61-65

SILVESTRINI M.,

"Dalla metodologia didattica alla tecnologia educativa", in Civiltà Italiana, N.1, Guerra, Perugia,
1990, pp.85-95

SILVESTRINI M.,

"Orientamenti sulla promozione della lingua italiana all'Estero", in Annali dell'Un. per Str. di Perugia, Le Monnier, Firenze, 1991, pp.21-27

SONINO ZUANELLI E.,

"L'insegnamento dell'italiano con un approccio comunicativo", in Civiltà Italiana, Brescia, 1981, pp.78-95

SPINA S.,

"L'uso di documenti visivi nell'insegnamento di una lingua seconda: le immagini pubblicitarie. Una proposta per la conversazione", in Annali dell'Un. per Str. di Perugia, N.17, Le Monnier, Firenze, 1991, pp.187-200

ŞANAL GÜLMEZ G.,

"İletişimin toplumsal boyutu ve yabancı dil öğretim bilgisi", Eğitim Fakültesi Dergisi, 1987

TITONE R.,

Glottodidattica. Un profilo storico, Minerva Italica, Bergamo, 1980

TITONE R.,

Psicodidattica, La Scuola, Brescia, 1980

TITONE R.,

"Problemi teorici e forme di applicabilità funzionale in riferimento all'insegnamento dell'italiano L2", in Civiltà Italiana, Brescia, 1981, pp.62-77

TITONE R.,

Psicolinguistica Applicata, Armando, Roma, 1971

WILKINS D.,

Linguistica e insegnamento delle lingue, Zanichelli,
Bologna, 1973

VARI,

L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola:
analisi dei bisogni, Atti del Convegno, Milano, 22-
23-24 ottobre 1981, (CIDI/CIE/LEND/OPPI), Mondadori,
Milano, 1983

VARI,

L'educazione linguistica dalla scuola di base al
biennio della superiore, Atti del Convegno,
Viareggio, 3-4-5-6 marzo 1983, (CIDI/LEND),
(1.Relazioni), Mondadori, Milano, 1984

VARI,

L'educazione linguistica dalla scuola di base al
biennio della superiore, (CIDI/LEND), (2.Commissioni
e laboratori), Mondadori, Milano, 1984

VARI,

Grammatiche e didattiche delle lingue, (LEND),
Mondadori, Milano, 1985

VARI,

Insegnare la lingua formazione e aggiornamento,
(LEND), Mondadori, Milano, 1983

VARI,

Glottodidattica. Principi e realizzazioni, (LEND), La
Nuova Italia, Firenze, 1978

VARI,

Ricerche sul lessico e le strutture grammaticali più frequenti nell'italiano di oggi, (C.I.L.A.), Perugia, 1980

VARI,

Una tassonomia di tecniche visive per l'insegnamento delle lingue seconde, (C.I.L.A.), N.15, Guerra, Perugia, 1986

VARI,

Una tipologia di giochi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, (C.I.L.A.), N.16, Guerra, Perugia, 1983

VARI,

L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi di italiano L2, (C.I.L.A.), N.5, Guerra, Perugia, 1983

VARI,

L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri, (C.I.L.A.), N.6, Guerra, Perugia, 1980

VARI,

Bilinguismo precoce ed educazione bilingue: l'italiano in età scolare, (C.I.L.A.), N.23, Guerra, Perugia, 1993

VARI,

L'insegnamento delle lingue nel mondo, (C.I.L.A.), N.2, Guerra, Perugia, 1980

VARI,

Lingua e cultura Italiana in Europa, Le Monnier,
Firenze, 1990

VARI,

Il profilo professionale dell'insegnamento di L2,
Tipografia, Siena, 1991

VARI,

Il filo del discorso. Proposte per l'educazione
linguistica dalle elementari al triennio delle
superiori, La Nuova Italia, Firenze, 1984

VARI,

Laboratori A.E.C.C. Comunicazione e apprendimento in
situazione di gruppo, A.E.C.C., Roma, 1982

VARI,

Educazione linguistica e curriculum, Mondadori, Milano
1985

VERDINA R.,

Come insegno italiano, San Marco, Bergamo, 1966

YILDIRAN G.,

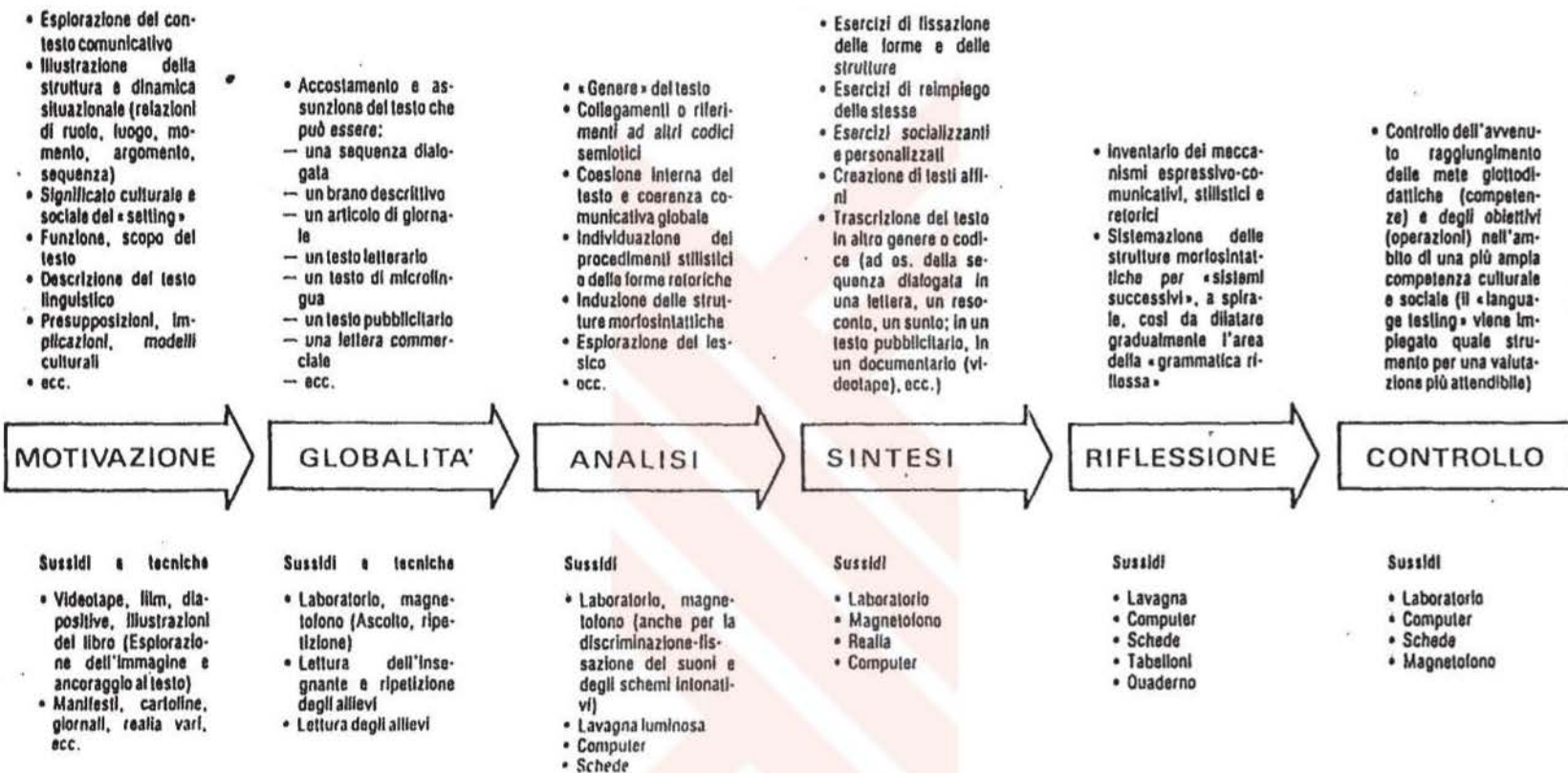
Öğrenme düzeyi ve ürünleri, Boğaziçi Üniversitesi,
İstanbul, 1982

ZEYBEKOĞLU E.,

"Bir dili "bilmek", o dille düşünebilmek demektir",
in Cumhuriyet, 31.VIII.1989

**SCHEMA RIASSUNTIVO DEI VARI METODI E
LE LORO CARATTERISTICHE PRINCIPALI**

	Grammar translat	Direct M.	Audio-Lingual ("strutturale")	Situational M.	Notional-Functiona Communicative
TEORIA/E	Si basa sulla morfologia, sulla grammatica	Insegnamento L ₂ come L ₁ . Non c'è gradualità nella presentazione delle strutture	Seleziona e gradua strutture linguistiche piuttosto che le parole e le regole	Presenta una situazione visualizzando. Lingua come espressione della cultura	Scelta appropriata del linguaggio in relazione ad un determinato contenuto e situazione
QUALE LINGUA?	Lingua: scritta, formale, letteraria	Colloquiale	Reale Artificiale Orale Colloquiale	Quotidiana Artificiale Realistica	Qualsiasi registro linguistico
RUOLO INSEGNANTE	Non competenza di uso della lingua. Induttore Interprete della metalingua	Attivo Native-speaker	Attivo Speaker Dog-Trainer	Attivo Attore	Attivo
RUOLO ALLIEVO	Passivo nell'uso della lingua. Attivo nella memorizzazione e applicazione di regole, vocaboli	Attivo Ripetitore: campo di azione limitato	Ripetitivo Passivo al momento dell'ascolto e della interiorizzazione meccanica	Partecipe Attivo	Attivo
TECNICHE ESERCIZI	Traduzione Apprendimento mnemonico	Conversazione Lettura Ascolto	Uso audio visivi Conversazione Esercizi meccanici Frase modello	Drammatizzazione Conversazione	Drammatizzazione Conversazione Produzione orale Esercizi di fissaggio e di transfert
RISULTATI	Si tradurre Si capisce le regole Capacità di interpretare la lingua scritta	L'allievo non riesce a cogliere il senso della frase in contesti diversi	L'allievo non sa comunicare	Uso pratico e corretto della lingua	Uso pratico e corretto della lingua. Capacità di scelta del registro linguistico



DA: ENGLISH PLUS . TEACHER'S BOOK

Allegato 3

RILEVAZIONE STATISTICA PRESSO L'UNIVERSITÀ ITALIANA PER STRANIERI DI PERUGIA

NOME:

COGNOME:

NAZIONALITÀ:

SESSO:

ETÀ:

TITOLO DI STUDIO:

PROFESSIONE:

DOVE HA STUDIATO IN PRECEDENZA L'ITALIANO?:

PER QUANTO TEMPO?:

PERCHÈ HA DECISO DI STUDIARE L'ITALIANO?:

PENSA DI USARE L'ITALIANO IN FUTURO?:

SE "SI", COME?:

Perugia, 25.VIII.1994

Allegato 4

RILEVAZIONE STATISTICA PRESSO LE SCUOLE-CAMPIONE

NOME:

COGNOME:

NAZIONALITÀ:

SESSO:

ETÀ:

LAVORO DEL PADRE:

LAVORO DELLA MADRE:

DOVE HA STUDIATO LA SCUOLA ELEMENTARE?:

PERCHÈ HA DECISO DI STUDIARE L'ITALIANO?:

QUALE PROFESSIONE VUOLE FARE?:

PENSA DI USARE L'ITALIANO IN FUTURO?:

SE "SI", COME?:

Istanbul, 12.III.1994

Allegato 5

Materiale usato al Liceo Italiano

PRONOMI RELATIVI

(che, il quale, la quale, i quali, le quali, -cui+preposizione)

LADY

Lady era un cane. Lady abitava in una villa. La villa aveva un bel parco. Nel parco c'erano fiori e animali bellissimi. Un cacciatore di frodo voleva catturare un daino. Il daino viveva felice nel parco. Il parco era privato. Lady aveva fermato il cacciatore. Il padrone ha disarmato il cacciatore. Il cacciatore odiava Lady e il suo padrone. Il suo padrone era uno scrittore. Lo scrittore viveva felice con la moglie e con Lady. Lady era un gran campione. Lady aveva vinto moltissime coppe.

Il cane, il film parla del cane, era un famoso collie. Angela, Angela era la figlia di un signore molto ricco, amava molto Lady. Lady giocava sempre con lei. Lei non poteva camminare a causa di uno schoc.

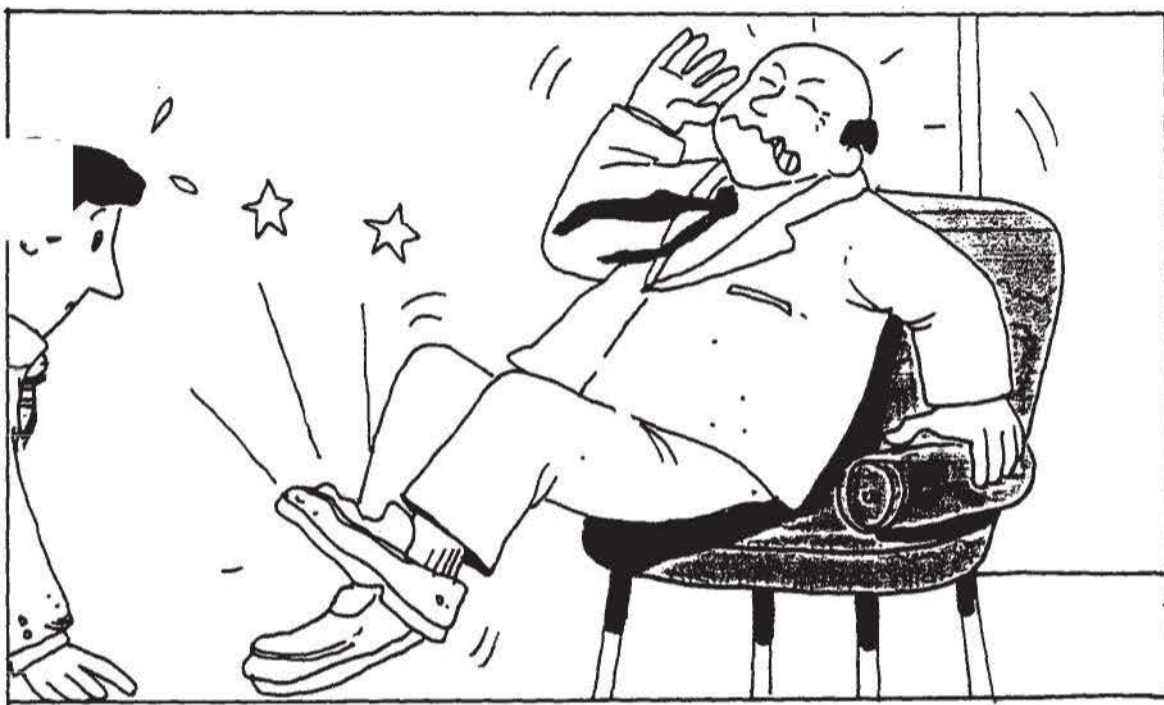
RIPETERE IL RACCONTO

(quando è possibile, sostituire col pronome relativo)

un acquisto

343

trecentoquarantatré



Un signore entra in un negozio di calzature. Trovare un paio di scarpe adatte ai suoi piedi non è cosa facile.

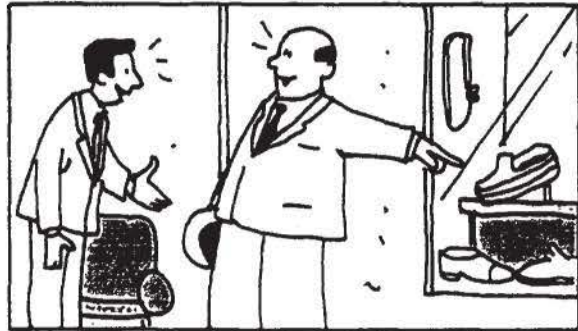


Commesso:
Buon giorno, signore. Desidera?

Signore:
Vorrei un paio di scarpe nere.

Commesso:
Ha già un'idea del modello?

Signore:
Sì, mi piacerebbe quel modello tipo mocassino *che* è in vetrina.

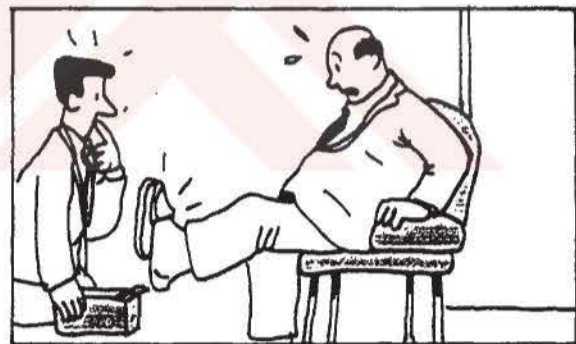


Commesso:
Bene. Ho capito. Quale numero porta?

Signore:
Quarantaquattro e mezzo, pianta larga.

Commesso:
Gliele porto subito. ...Queste sono il quarantaquattro. Provi la destra intanto. Come Le sta?

Signore:
La sento un po' corta.



Commesso:
Provi allora anche questo modello *che* ci è arrivato stamattina.

Signore:
Questa è un po' stretta. In ogni caso preferisco il modello *che* ho provato prima. Non ha un mezzo numero in più?



Commesso:
La Sua non è una misura comune...
Ma ecco il Suo numero.

Signore:
Questa mi va proprio bene.

Commesso:
Adesso metta anche l'altra e provi a
camminarci.

Signore:
Sì, sì, vanno bene, sono comode.

Commesso:
Veramente, signore, questa è una
scarpa con *la quale* può fare
chilometri senza stancarsi. È la scarpa
che fa per Lei.



Signore:
Mi sembra anche elegante.

Commesso:
Elegantissima. Lei acquista una
scarpa *alla quale* non manca niente: è
comoda, elegante e anche robusta.

Signore:
Sono convinto; ma quanto costano
queste scarpe?

Commesso:
Duecentocinquantamila.

Signore:
Sono un po' care!



Commesso:
Care? Ma lei vuole scherzare!! Ascolti
bene ciò *che* Le dico: un signore
tedesco, con *cui* scambio qualche
parola, ma di *cui* non conosco il
nome, ne ha comprate due paia: uno
per sé e uno per suo figlio. Scarpe
così comode, eleganti, morbide e
robuste, a questo prezzo sono
regalate...



1. Scelta multipla

1. Il signore desidera comprare un paio di	<input type="checkbox"/> scarpe nere <input type="checkbox"/> stivaletti <input type="checkbox"/> sandali
2. Gli piace il modello che	<input type="checkbox"/> è in vetrina <input type="checkbox"/> porta il commesso <input type="checkbox"/> è più economico
3. Il cliente non porta una misura	<input type="checkbox"/> comune <input type="checkbox"/> eccezionale <input type="checkbox"/> piccola
4. Mette le scarpe e prova a	<input type="checkbox"/> saltare <input type="checkbox"/> camminare <input type="checkbox"/> ballare
5. Le scarpe gli sembrano abbastanza	<input type="checkbox"/> alla moda <input type="checkbox"/> eleganti <input type="checkbox"/> moderne
6. Gli sembrano	<input type="checkbox"/> care <input type="checkbox"/> economiche <input type="checkbox"/> a buon mercato
7. Un signore tedesco ne ha comprate due paia: uno per sé e uno per	<input type="checkbox"/> un suo amico <input type="checkbox"/> suo nipote <input type="checkbox"/> suo figlio

2. Vero o Falso?

	V	F
1. Il signore entra in un negozio di abbigliamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il signore ha un'idea delle scarpe che vuole comprare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gli piace molto il primo modello che prova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il signore è sfortunato, perché non si trova il suo numero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La scarpa che il commesso gli consiglia è comoda, elegante e sportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Un signore ne ha comprate due paia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il signore, con cui il commesso scambia qualche parola, è tedesco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



un negozio di abbigliamento

3. Questionario

- | | |
|---|--|
| 1. In quale negozio entra il signore? | 6. Come è la scarpa che gli propone il commesso? |
| 2. Che cosa desidera? | 7. Cosa ha fatto un signore tedesco? |
| 3. Dove è il modello che desidera? | 8. Il commesso perché lo conosce? |
| 4. Quale misura porta? | 9. Perché le scarpe a quel prezzo sono regalate? |
| 5. Come sono le prime scarpe che prova? | |

4. Trasformare

1. a) Questa è la scarpa;
b) la scarpa fa per Lei. — Questa è la scarpa che fa per Lei.
2. a) Questo è il libro;
b) il libro fa per Lei. _____
3. a) Queste sono le scarpe;
b) le scarpe fanno per Lei. _____
4. a) Questi sono i libri;
b) i libri fanno per Lei. _____
5. a) Questa è la macchina;
b) la macchina fa per Lei. _____
6. a) Questo è l'appartamento;
b) l'appartamento fa per Lei. _____

5. Trasformare

1. a) Mi piace più quel modello;
b) ho provato prima quel modello. — Mi piace più quel modello che ho provato prima.
2. a) Mi piace più quella macchina;
b) ho provato prima quella macchina. _____
3. a) Mi piace più quella ragazza;
b) ho incontrato prima quella ragazza. _____
4. a) Mi piacciono più quei cioccolatini;
b) ho assaggiato prima quei cioccolatini. _____
5. a) Mi piacciono più quei dischi;
b) ho ascoltato prima quei dischi. _____
6. a) Mi piacciono più quelle sedie;
b) ho visto prima quelle sedie. _____



6. Rispondere

1. Quale signorina cerchi?
(è entrata poco fa)

— Cerco la signorina che è entrata poco fa.

2. Quale abito vuoi? (è sulla sedia)

3. Quale cravatta metti?
(ho comprato ieri)

4. Quale camicia preferisci?
(mi hai regalato tu)

5. Quale liquore vuoi?
(mi hai offerto la volta scorsa)

6. Quale quadro ti piace di più?
(è in alto a sinistra)



la cassiera

349

trecentoquarantanove

7. Rispondere

1. A quali signori hai parlato?
(ho conosciuto ieri)

— Ai signori che ho conosciuto ieri.

2. Con quali studenti hai discusso?
(sono arrivati ieri)

— Con gli studenti che sono arrivati ieri.

3. Da quali riviste hai preso queste notizie?
(mi hai portato tu)

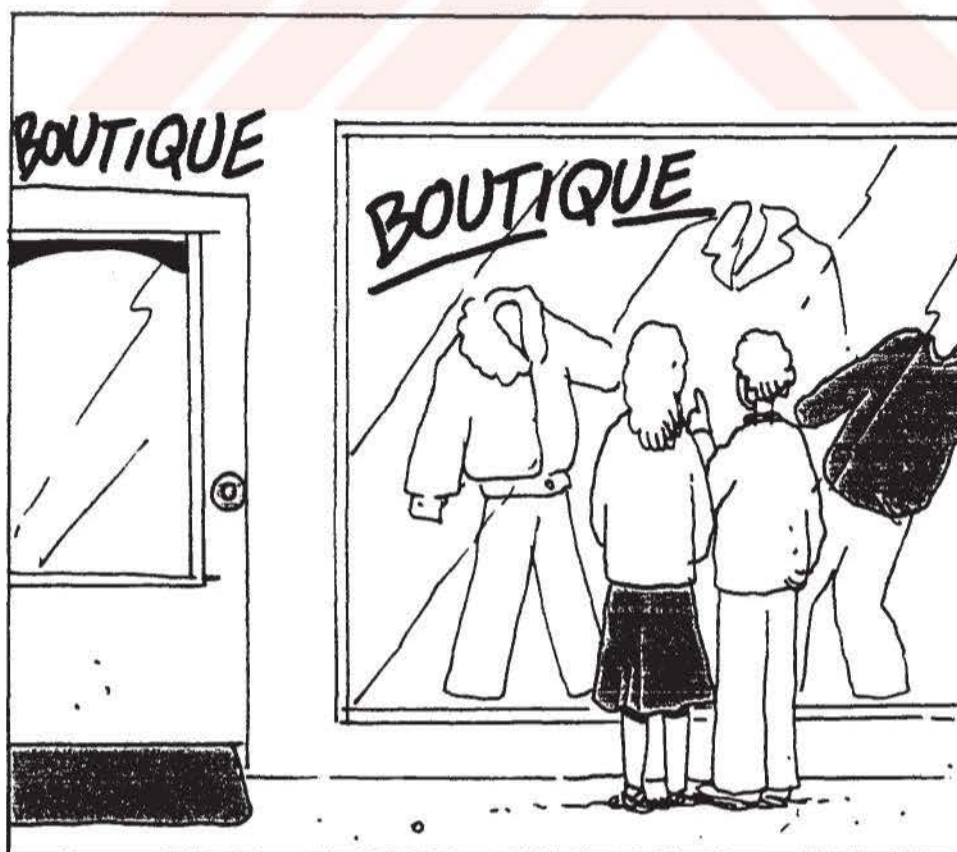
4. A quali ragazze hai telefonato?
(mi hai presentato tu)

5. Di quali libri avete parlato?
(ha scritto mio padre)

6. Per quali motivi non sei venuto?
(ben consci)

8. Trasformare

1. a) Lei acquista una scarpa;
b) non manca niente *alla scarpa*. — Lei acquista una scarpa alla quale non manca niente
2. a) Lei compra una macchina;
b) non manca niente *alla macchina*. _____
3. a) Lei prende una casa;
b) non manca niente *alla casa*. _____
4. a) Lei acquista un appartamento;
b) non manca niente *all'appartamento*. — Lei acquista un appartamento al quale non manca niente
5. a) Lei compra un televisore;
b) non manca niente *al televisore*. _____
6. a) Lei prende un apparecchio;
b) non manca niente *all'apparecchio*. _____



la vetrina di una boutique

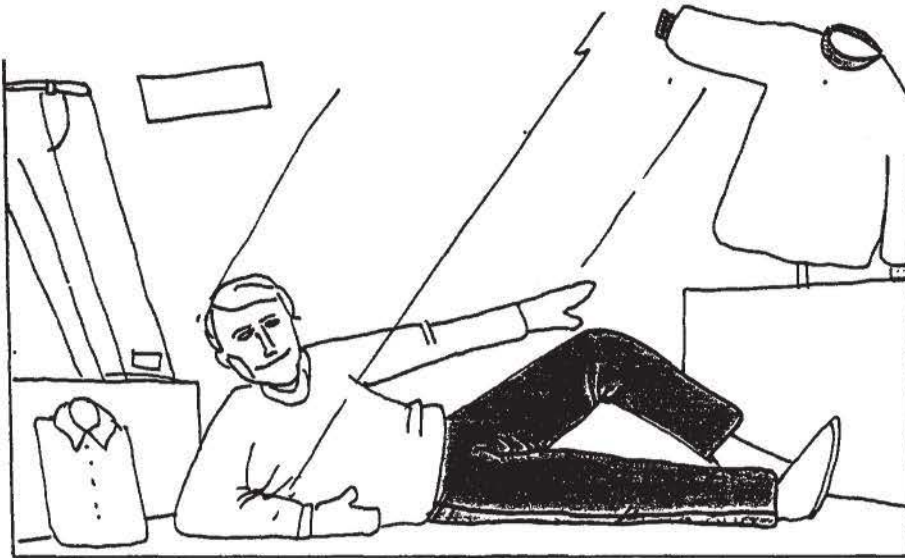
12. Trasformare

- 1. a) Questa è una macchina;
b) non puoi fare a meno *di questa macchina*. – Questa è una macchina di cui non puoi fare a meno.
- 2. a) Questo è un libro;
b) non puoi fare a meno *di questo libro*. _____
- 3. a) Questo è un oggetto;
b) non puoi fare a meno *di questo oggetto*. _____
- 4. a) Queste sono regole;
b) non puoi fare a meno *di queste regole*. _____
- 5. a) Questi sono oggetti;
b) non puoi fare a meno *di questi oggetti*. _____
- 6. a) Questi sono apparecchi;
b) non puoi fare a meno *di questi apparecchi*. _____

352
trecentocinquanta due

13. Trasformare

- 1. L'argomento, di cui mi interesso, è attuale. – L'argomento, del quale mi interesso, è attuale.
- 2. Il problema, di cui dobbiamo preoccuparci, è la violenza. _____
- 3. Lo sport, di cui molti si intendono, è il calcio. _____
- 4. I signori, di cui parliamo, sono stranieri. – I signori, dei quali parliamo, sono stranieri.
- 5. I temi, di cui abbiamo discusso, sono complessi. _____
- 6. Gli studenti, di cui mi chiedi l'indirizzo, sono già partiti. _____



il manichino

14. Trasformare

- | | |
|--|---|
| 1. Sono andato <i>da una signorina</i> ;
la signorina si chiama Maria | — La signorina, da cui sono andato, si
chiama Maria. |
| 2. Vengo <i>da una grande città</i> ;
la città è New York. | _____ |
| 3. Abito <i>da alcuni amici</i> ; gli amici
sono italiani. | _____ |
| 4. Dipendo <i>da una grande ditta</i> ;
la ditta è la Fiat. | _____ |
| 5. I passeggeri scendono <i>da
un aereo</i> ; l'aereo è un Jumbo 747. | _____ |
| 6. Ho appreso questa notizia <i>da
un giornale</i> ; il giornale è
la Repubblica. | _____ |

353

trecentocinquantatré

15. Trasformare

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. La casa, in cui abito, è nuova. | — La casa dove abito è nuova. |
| 2. La stanza, in cui studio, è fredda. | _____ |
| 3. L'ufficio, in cui lavoravo, era
all'ultimo piano. | _____ |
| 4. Il tavolo, su cui ho posato i guanti,
è nell'altra stanza. | _____ |
| 5. La sedia, su cui ti sei seduto,
è rotta. | _____ |
| 6. Il terreno, su cui ho costruito
la casa, è in collina. | _____ |

16. Trasformare

1. Chi vuole fare l'esame, deve presentare la domanda.

— Coloro che vogliono fare l'esame devono presentare la domanda.

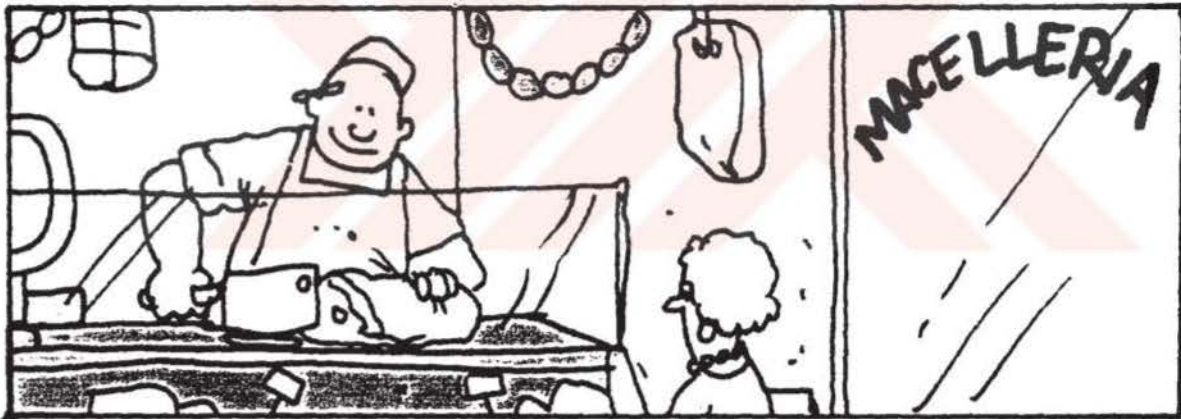
2. Chi preferisce andare in discoteca, deve alzare la mano.

3. Chi deve partire, può già prenotare il posto in aereo.

4. Chi ha bisogno di cambiare un assegno, deve recarsi in banca.

5. Chi è stanco, può prendere qualche minuto di riposo.

6. Chi non vuole rimanere, può andarsene.



il macellaio

17. Trasformare

1. Quello che dici, è del tutto inesatto.

— Ciò che dici è del tutto inesatto.

2. Quello che mi racconti, è veramente incredibile.

3. Quello che hai fatto, non è per niente corretto.

4. Quello che sostieni, sembra incredibile.

5. Quello che ho sentito, mi ha molto sorpreso.

6. Quello che ho visto, non lo dimenticherò di certo.

18. Completare (con i relativi)

1. Ha già un'idea del modello? – Sì, mi piacerebbe quel modello tipo mocassino _____ è in vetrina.
2. Provi anche questo modello _____ ci è arrivato stamattina.
3. Questa è un po' stretta. In ogni caso preferisco il modello _____ ho provato prima.
4. Veramente, signore, questa è una scarpa con la _____ può fare chilometri senza stancarsi.
5. È la scarpa _____ fa per Lei.
6. Elegantissima. Lei acquista una scarpa alla _____ non manca niente: è comoda, elegante e anche robusta.
7. Ascolti bene ciò _____ Le dico: un signore tedesco, con _____ scambio qualche parola, ma di _____ non conosco il nome, ne ha comprate due paia.

19. Completare (con i pronomi)

1. Sì, _____ piacerebbe quel modello tipo mocassino _____ è in vetrina.
2. _____ porto subito... Queste sono il quarantaquattro. Provi la destra intanto. Come _____ sta?
3. _____ sento un po' corta.
4. Provi allora anche questo modello _____ è arrivato stamattina.
5. Questa è un po' stretta. In ogni caso preferisco il modello _____ ho provato prima.
6. Questa _____ va proprio bene.
7. Adesso metta anche l'altra e provi a camminar_____.

355

trecentocinquantacinque

20. Completare (con i pronomi)

1. Veramente, signore, questa è una scarpa con _____ può fare chilometri senza stancar_____.
2. È la scarpa _____ fa per _____.
3. _____ sembra anche elegante.
4. Elegantissima. _____ acquista una scarpa _____ non manca niente.
5. Care? Ma _____ vuole scherzare!! Ascolti bene ciò _____ dico.



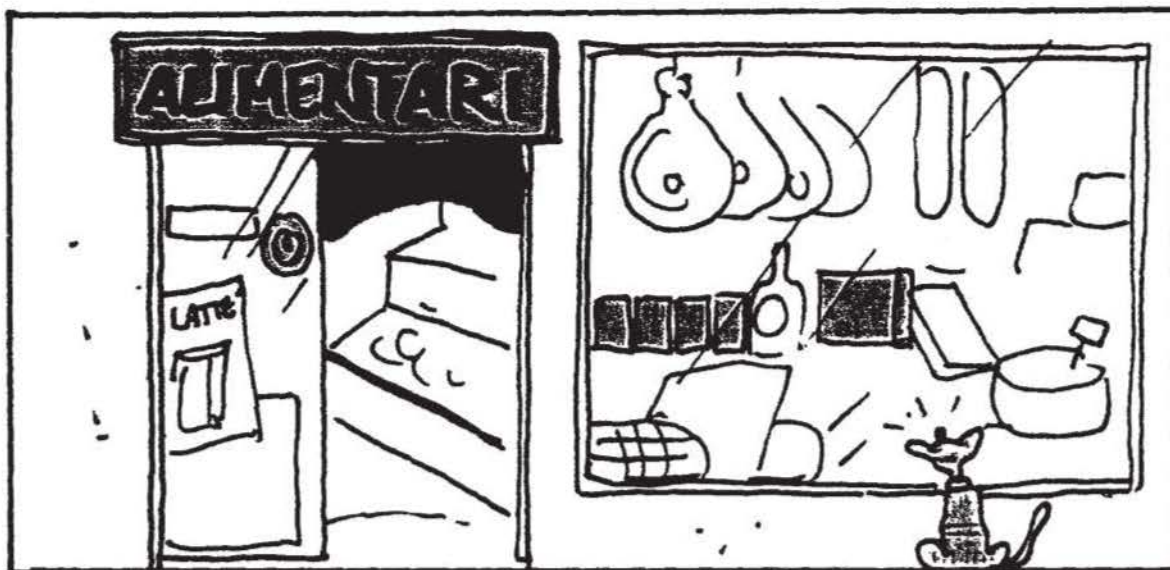
6. Un signore tedesco, con _____ scambio qualche parola, ma di _____ non conosco il nome, _____ ha comprate due paia; _____ per _____ e _____ per suo figlio.

21. Completare (con le preposizioni)

1. Un signore entra _____ un negozio _____ calzature. Trovare un paio _____ scarpe adatte _____ suoi piedi non è cosa facile.
2. Vorrei un paio _____ scarpe nere.
3. Ha già un'idea _____ modello?
4. Sì, mi piacerebbe quel modello tipo mocassino che è _____ vetrina.
5. Questa è un po' stretta. _____ ogni caso preferisco il modello che ho provato prima. Non ha un mezzo numero _____ più?
6. Adesso metta anche l'altra e provi _____ camminarci.
7. Veramente, signore, questa è una scarpa _____ la quale può fare chilometri senza stancarsi.
8. È la scarpa che fa _____ Lei.
9. Lei acquista una scarpa _____ quale non manca niente.
10. Un signore tedesco, _____ cui scambio qualche parola, ma _____ cui non conosco il nome, ne ha comprate due paia: uno _____ sé e uno _____ suo figlio.

22. Completare (con la punteggiatura)

1. Buon giorno signore Desidera
2. Vorrei un paio di scarpe nere
3. Ha già un'idea del modello
4. Sì mi piacerebbe quel modello tipo mocassino che è in vetrina
5. Bene Ho capito Quale numero porta
6. Quarantaquattro e mezzo pianta larga
7. La Sua non è una misura comune Ma ecco il Suo numero
8. Sì sì vanno bene sono comode
9. Veramente signore questa è una scarpa con la quale può fare chilometri senza stancarsi
10. Sono convinto ma quanto costano queste scarpe
11. Sono un po' care
12. Care Ma Lei vuole scherzare Ascolti bene ciò che Le dico



il negozio di alimentari

23. Riordinare le parole

1. entra - negozio - signore - in - di - Un - un - calzature.
2. paio - suoi - è - un - di - scarpe - ai - non - facile. - Trovare - adatte - piedi, - cosa
3. paio - nere. - un - scarpe - di - Vorrei

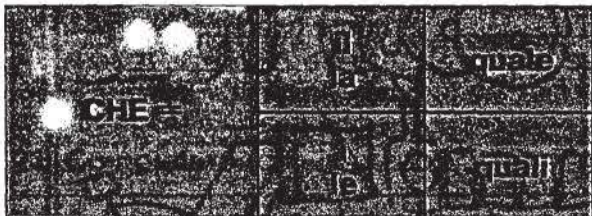
24. Combinare domanda e risposta

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Desidera? 2. Ha già un'idea del modello? 3. Quale numero porta? 4. Come Le sta? 5. Non ha mezzo numero in più? 6. Quanto costano queste scarpe? | <ul style="list-style-type: none"> - Quarantaquattro e mezzo. - La sento un po' corta. - Ecco il Suo numero. - Duecentocinquantamila lire. - Vorrei un paio di scarpe nere. - Sì, mi piacerebbe quel modello tipo mocassino che è in vetrina. |
|---|---|

25. Fare la domanda

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Perché il signore entra in un negozio? 2. _____ ? 3. _____ ? 4. _____ ? 5. _____ ? 6. _____ ? | <ul style="list-style-type: none"> - Per comprare un paio di scarpe. - Sono in vetrina. - Porta il quarantaquattro e mezzo. - Gli sta un po' corta. - Gli vanno bene. - Duecentocinquantamila lire. |
|---|---|

PRONOMI RELATIVI



Non conosco i signori	che	abitano vicino a casa tua
La ragazza,		mi hai presentato ieri, è molto bella
Le sigarette		fumi sono molto forti
Mio figlio,		è nato nel 1973, si chiama Lorenzo
Le scarpe,		ho comprato ieri, costano un occhio della testa
Portami i documenti		sono sul tavolo dello studio
Alla festa ci sarà anche Gaia		è la figlia del professore

Accanto a me era seduto un signore	che il quale	parlava da solo
Al concerto ho conosciuto la figlia del professore	che la quale	partirà presto per gli Stati Uniti
Portami i documenti	che i quali	sono sul tavolo dello studio
Mi piacciono le commedie di Eduardo	che le quali	sono note in tutto il mondo

cui =	il	quale
	le	quali

Non conosco il signore	a	cui	hai prestato la bici
Non conosco la signora	con		stavi parlando ieri al bar
La cosa	di		stai parlando, non m'interessa
La città	in		mi trovo attualmente, è piccola
Il prezzo di questo articolo è un elemento	su		non si può discutere
Ti dirò subito i motivi	per		sono venuto a trovarti
Le persone	tra		vivo non sanno una parola d'inglese
Ecco gli amici	da		sono andata a cena ieri

Non conosco il signore	ai	quale	hai prestato la bici
Non conosco la signora	con la		stavi parlando ieri al bar
La cosa	della		stai parlando, non m'interessa
La città	neila		mi trovo attualmente, è piccola
Il prezzo di questo articolo è un elemento	sui	quali	non si può discutere
Ti dirò subito i motivi	per i		sono venuto a trovarti
Le persone	fra le		vivo non sanno una parola d'inglese
Ecco gli amici	dai		sono andata a cena ieri

Attenzione!

Cui, preceduto dall'articolo definito, ha valore di complemento di specificazione e significa **del quale/della quale/dei quali/delle quali**.

Es.: *Quel signore, il **cui** figlio (il figlio **del quale**) studia in America, è mio zio.*

*Mia moglie, la **cui** macchina (la macchina **della quale**) è nuova, guida bene.*

CHI =	colui colei coloro le persone	che
--------------	--	------------

Chi	dice questo, sbaglia tace, acconsente cerca, trova trova un amico, trova un tesoro arriverà a lezione in ritardo, troverà la porta chiusa
Non devi regalare niente a chi non lo merita Non puoi fidarti di chi non conosci bene Per quel problema, vai da chi ti ho detto	

360
trecentosessanta

Chi	dice	questo	sbaglia	di grosso
Colui che				
Colei che	dicono	questo	sbagliano	di grosso
Coloro che				
Le persone che				
Non puoi fidarti	di	chi colui che colei che coloro che	non conosci bene	
	delie	persone che		

CIÒ CHE = QUELLO CHE = QUANTO

Dovrà raccontare tutto	ciò che	ha visto
Non capisco		racconti
È bello	quello che	hai fatto
Ti ringrazio di		farai per me
Non fare caso a	quanto	ha detto
Faccio		mi piace
È tutto		sa fare
È difficile vivere con		guadagno
Devi riflettere su		stai per fare

LESSICO



1. – Vorrei un paio di scarpe nere.
– Ha già un'idea del modello?
2. – Dove vuoi andare in vacanza?
– Mah, non ho ancora un'idea precisa.
3. – Questa è un po' stretta. *In ogni caso* mi piace più il modello che ho provato prima.
4. – Arriverai domani o dopodomani?
– Non lo so; ma *in ogni caso* ti telefonerò subito.
5. – Questa, signore, è la scarpa che *fa per* Lei.
6. – Doppi servizi, garage, cantina, giardino e a questo prezzo; dove la troviamo un'altra casa come questa? Questa è la casa che *fa per* noi.
7. – *Mi dia retta* signore, Lei acquista una scarpa alla quale non manca niente.
8. – È ubbidiente questo cane?
– Macché; lo chiamo, lo chiamo, e lui non mi ascolta; è un cane che non dà mai *retta*.

1. – Vorrei comprare una giacca sportiva.
– C'è qui vicino un negozio di abbigliamento.
2. – Questo modello mi piace, ma ci sono altri colori?
3. – I pantaloni sono un po' lunghi, ma si possono accorciare.
4. – Questo è il prezzo scritto sul cartellino, ma me lo fa uno sconto?

361

trecentosessantuno

FUNZIONI

ATTI COMUNICATIVI

Preferenza	– Preferisco – Preferirei – Mi piace più	il modello che ho provato prima.
Accordo	– Mi sembra anche abbastanza elegante. <div style="text-align: center; font-size: 2em; margin: 5px 0;">➔</div>	– Sono d'accordo con Lei, signore. – Pienamente d'accordo! – Certo, è così. – Ne sono pienamente convinto.
Disaccordo		– Non sono d'accordo con Lei, signore. – Per me non è così. – Non ne sono convinto.

Dettare il testo che segue

Un acquisto



Un signore entra in un negozio per comperare un paio di scarpe. Trovare il numero e il modello adatto per i suoi piedi non è impresa facile. In vetrina ne ha visto un paio che gli piacciono: le indica al commesso al quale precisa il numero e il colore ... Quarantaquattro e mezzo, pianta larga, colore nero tipo mocassino. È fortunato, in magazzino c'è proprio un quarantaquattro e mezzo. Il signore si mette tutte e due le scarpe, fa qualche passo e le trova comode ed eleganti. Ma ciò che sorprende il cliente e di cui non è soddisfatto è il prezzo: duecentocinquantamila lire, che il commesso chiede, gli sembrano eccessive. Già, però, l'eleganza e la robustezza di queste scarpe sono elementi su cui non si può discutere e che giustificano tale prezzo ...

26. Leggere attentamente il testo che precede e ripetere a libro chiuso

27. Cosa significa

1. Ha già un'idea del modello
2. La sento un po' corta
3. Questa fa per Lei
4. Mi dia retta
5. Sono convinto
6. Lei vuole scherzare
7. Senza battere ciglio

28. Completare liberamente le frasi

1. Un signore entra in _____
2. Indica al commesso _____
3. È fortunato _____
4. Con le scarpe che ha scelto _____
5. Ma ciò che sorprende il cliente è _____
6. L'eleganza e la robustezza delle scarpe italiane sono elementi su cui _____



il mercato

363

trecentosessantatré

29. Domande personalizzate

1. Quale numero di scarpe porta?
2. Quale modello di scarpe Le stanno meglio?
3. Nel comprare un paio di scarpe quali requisiti Lei ritiene importanti?
4. Quali tipi di scarpe conosce? (da sera, da calcio, da tennis, ecc.)

30. Per la composizione scritta

1. Le scarpe italiane, nonché la moda in generale, sono apprezzate all'estero. Lei ne ha avuta qualche conferma?

MADE IN ITALY

Una figura sottile che si innalza leggera e lieve, dai tacchi lungo la linea elegante della gonna o dei pantaloni e su fino al punto di vita, per aprirsi come un



La moda maschile.



La moda femminile.

fiore definitivamente nella bellezza delle spalle e del "décolleté".

Questo è moda, questo è femminilità. Una moda che esprime e sottolinea, con grande classe e fantasia, l'immagine di una vera signora, dinamica, figlia del suo tempo, che guarda al futuro e che dimostra personalità e grande sicurezza di sé. Questo è l'estro della moda italiana.

Da tempo ormai la moda italiana è "di gran moda" in Italia e nel mondo. E non è già fenomeno leggero e vuoto. Anzi, oggi la moda è specchio del costume, dell'atteggiamento psicologico dell'individuo, della professione e del gusto.



Bozzetto di un modello.



Valentino. Una grande firma della moda.

La moda è un fatto culturale intorno al quale ruotano innumerevoli attività, si pubblicano libri, si aprono musei e mostre, si muovono grandi masse di denaro, si coinvolgono Stati e si istituiscono centri di studio a livello universitario.

Il "Made in Italy" o se preferite l'"Italian style" o l'"Italian look", ha conquistato il mondo.

Il fenomeno è di tale e tanta portata che a Firenze nasce l'Università Internazionale della Moda. Si chiama "Politecnico" e costituisce un punto di riferimento per tutti quanti operano nel settore, nelle varie specializzazioni, dalla produzione dei tessuti al designer.

Sono chiamati a tenere cicli di lezioni i maestri della alta moda quali Lancetti, Valentino, Balestra, Capucci, ecc. e maestri del prêt-à-porter quali Armani, Versace, Coveri, Ferrè, ecc.





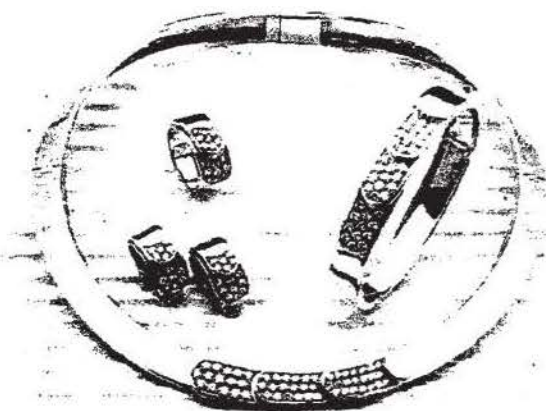
Ceramiche da bagno disegnate e firmate da stilisti italiani.

Si potrebbe continuare a lungo con il "Made in Italy" parlando della lavorazione del vetro, della maiolica, del marmo e così via.

Sarebbe troppo lungo. Ma a proposito dell'oro, l'affascinante metallo giallo, vale la pena di spendere qualche parola.

Pochi lo stanno, ma l'Italia è il massimo produttore mondiale di oro lavorato. Un terzo delle circa 600 tonnellate d'oro utilizzato per l'oreficeria, viene normalmente trasformato proprio in Italia.

Questo fiume d'oro prende le strade di Valenza Po, di Vicenza, di Arezzo, di



Parure d'oro giallo e brillanti.



Alcuni pezzi di bigiotteria disegnati e firmati da stilisti italiani.

Milano e non è destinato al mercato italiano soltanto.

I due terzi sono destinati all'estero con un export di migliaia di miliardi di lire.

367

trecentosessantasette

IL MADE IN ITALY (DAL VIDEO CORSO)

Roma, Trinità dei Monti. Sfilata notturna di moda.

Firenze: la moda italiana non è solo un fatto economico, è un fenomeno culturale.

Ed ecco il Politecnico, l'Università Internazionale della Moda.

Vi sono chiamati a tenere cicli di lezioni i maestri dell'alta moda, quali Balestra, Capucci, Lancetti, Valentino ed altri, e maestri del prêt-à-porter, quali Armani, Coveri, Ferrè, Versace.

Gli studenti della scuola cuciono e disegnano.

Ecco la moda di Valentino... di Ferrè... di Lancetti.

La moda per uomo di Valentino.

E tanti modelli pronti dietro le quinte.

Bigiotteria e gioielli di alta moda.

Pochi lo sanno, ma l'Italia è il massimo produttore mondiale di oro lavorato: circa 170 tonnellate d'oro vengono lavorate ogni anno in Italia.

L'arredamento: cioè fantasia e creatività.

Arte applicata ad oggetti di uso quotidiano: piatti, bicchieri, posate, sedie, lumi, cucine, salotti e soggiorni, sempre al centro dell'attenzione di progettisti, architetti, designers.

Tutto questo per fare la casa, l'ufficio, la propria poltrona, il luogo di lavoro più personalizzati, più confortevoli ed esteticamente più apprezzabili.

L'estro, la fantasia, la creatività, il rispetto della tradizione e le trovate originali si fondono nella realizzazione di tutto quanto concerne l'arredamento. Si può liberamente scegliere dal mobile, che profuma di buon legno, fatto tutto a mano e ispirato a modelli tradizionali che parlano di un'antica civiltà artigiana, a mobili tutti proiettati nel futuro, quanto ai materiali utilizzati, alle soluzioni originali e alla assoluta funzionalità.

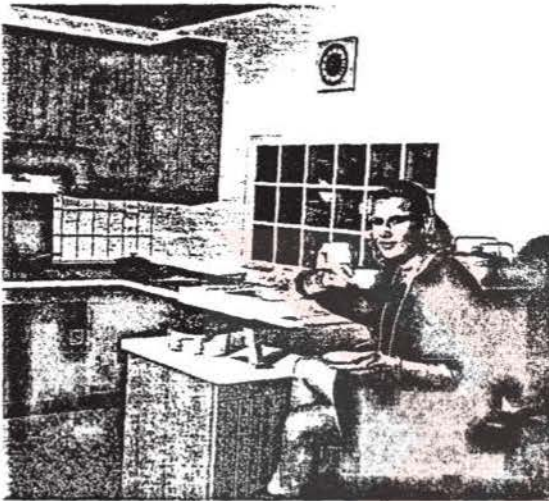


368

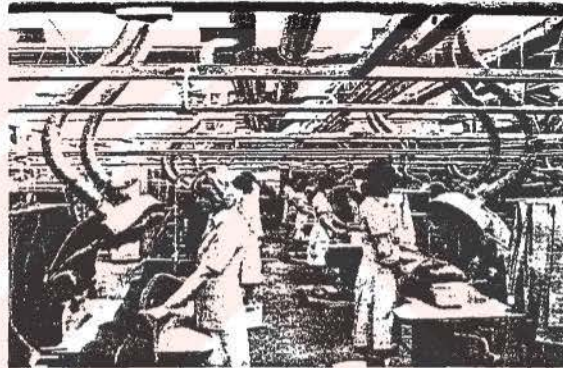
trecentosessantotto

Eleganza e comfort nell'arredamento del salotto.

La cucina, la sala da pranzo, il salotto e soggiorno, la camera dei bambini, il bagno sono oggi il centro di attenzione di progettisti, architetti, arredatori, designer. Tutto per rendere la casa, l'ufficio, l'automobile, la propria poltrona, il luogo di lavoro più personalizzati, più a misura d'uomo, più comodi e più godibili.



Eleganza e comfort in cucina.



Studio, progettazione, taglio e realizzazione di un modello.

370
trecentosettanta

31. Questionario

- | | |
|--|--|
| 1. Quale è la finalità della moda? | 7. Che cosa si vuole da un arredamento oggi? Si preferisce l'originalità o la praticità, l'eleganza o la robustezza, il prezzo o la qualità? |
| 2. Quali sono le caratteristiche della moda italiana? | 8. Conosce qualche notizia sulla lavorazione del vetro, sulla lavorazione del marmo, dei tessuti, delle maioliche, dei pellami? |
| 3. Sa Lei quali sono le città italiane più attive sul campo della moda? | 9. Quale è il Suo rapporto con i gioielli e quali preferisce nel riceverli e nel regalarli? |
| 4. La moda riguarda soltanto il modo di vestire; e riguarda solamente le donne? | |
| 5. Conosce qualche nome di primo piano di creatori di moda italiani? | |
| 6. Ha mai visitato un negozio di mobili in Italia? Ha trovato delle differenze di stile e di materiali, rispetto al Suo Paese? | |