



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

ISSN: 2148-7782 (print) / 2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

1° Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana

1. Uluslararası İtalyanca Dil Öğretimi Konferansı

Rafforzare i legami: prospettive di ricerca e ricadute operative

İstanbul, 25-27 Mayıs/Maggio 2016

Indirizzo: Yıldız Teknik Üniversitesi, Beşiktaş Kampüsü, Oditoryum

Yıl/ Year 2017.10 (Kasım/November)

Özel Sayı/Special Issue 3

KÜNYE	GENERIC
İMTİYAZ SAHİBİ	COPYRIGHT OWNER
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
EDİTÖRLER	EDITORS
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Dr. Raffaella MARCHESE	Dr. Raffaella MARCHESE
YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Doç. Dr. Secaattin TURAL	Assoc. Prof. Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ali KURT	Asst. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Asst. Prof. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TAŞTAN	Asst. Prof. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Asst. Prof. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Asst. Prof. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
DİL UZMANLARI	REVIEWS EDITORS
İngilizce Redaksiyon	English
Öğr. Gör. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Lect. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Research Asst. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

Arş. Gör. Serpil KOYUNCU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Serpil KOYUNCU Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Mehmet TUNCER Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Oğuz SAMUK Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Research Asst. Oğuz SAMUK Kırklareli University (Turkey)

DIŐ TEMSİLCİLER

Arş. Gör. Arzu KAYGUSUZ (Almanya)
Arş. Gör. Mesut GÜLPER (İngiltere)
Yasin YAYLA (Sırbistan)

FOREIGN REPRESENTATORS

Research Asst. Arzu KAYGUSUZ (Germany)
Research Asst. Mesut GÜLPER (UK)
Yasin YAYLA (Serbia)

DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. Hanifi VURAL GaziosmanpaŐa Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI Krakow Jagellon Üniversitesi (Polonya)
Prof. Dr. Mehmet NARLI Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN Marmara Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE Dođu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)
Doç. Dr. Despina PROVATA Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)
Yrd. Doç. Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Kahire Üniversitesi (Mısır)
Yrd. Doç. Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)

ADVISORY BOARD

Professor Hanifi VURAL GaziosmanpaŐa University (Turkey)
Professor Hicabi KIRLANGIÇ Ankara University (Turkey)
Professor Marek STACHOWSKI Krakow Jagellon University (Poland)
Professor Mehmet NARLI Bahkesir University (Turkey)
Professor Mehmet ÖLMEZ Yıldız Technical University (Turkey)
Professor Mustafa S. KAÇALIN Marmara University (Turkey)
Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Professor Vügar SULTANZADE Eastern Mediterranean University (TRNC)
Assoc. Prof. Despina PROVATA Athens National and Capodistrian University (Greece)
Asst. Prof. Shawky Hassan A. A. SHAABAN Cairo University (Egypt)
Asst. Prof. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ Ca' Foscari University (Italy)

HAKEMLER

Prof. Dr. Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Esmâ İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hanifi VURAL
Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Linda TORRESİN
SSML Fusp Misano Adriatico (İtalya)

Prof. Dr. Marek STACHOWSKI
Krakow Jagellon Üniversitesi (Polonya)

Prof. Dr. Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)

Prof. Dr. Nevin OZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)

REFEREES

Professor Alev BULUT
Istanbul University (Turkey)

Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara University (Turkey)

Professor Atabey KILIÇ
Erciyes University (Turkey)

Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe University (Turkey)

Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Technical University (Turkey)

Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül University (Turkey)

Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Technical University (Turkey)

Professor Esmâ İNCE
Istanbul University (Turkey)

Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Technical University (Turkey)

Professor Gülser ÇETİN
Ankara University (Turkey)

Professor Hanifi VURAL
Gaziosmanpaşa University (Turkey)

Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara University (Turkey)

Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs University (Turkey)

Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)

Prof. Dr. Linda TORRESİN
SSML Fusp Misano Adriatico (Italy)

Professor Marek STACHOWSKI
Krakow Jagellon University (Polonia)

Professor Mehmet NARLI
Balıkesir University (Turkey)

Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Technical University (Turkey)

Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara University (Turkey)

Prof. Dr. Nevin OZKAN
Ankara University (Turkey)

Adres

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Adress

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat ÖZKAN Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nur Melek DEMİR Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Simona SALIERNO Cpia Sassuolo (İtalya)	Prof. Dr. Simona SALIERNO Cpia Sassuolo (Italy)
Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Professor Vügar SULTANZADE Eastern Mediterranean University (TRNC)
Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (İtalya)	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (Italy)
Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Ahmet BENZER Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BENZER Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beki HALEVA Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY

Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Doç. Dr. Füsün ŞAVLI	Assoc. Prof. Füsün ŞAVLI
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI	Assoc. Prof. Gökhan ARI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY	Assoc. Prof. Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI
Intercultural Communication And Translation (Fransa)	Intercultural Communication and Translation (France)
Doç. Dr. Secaattin TURAL	Assoc. Prof. Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Üzeyir ASLAN	Assoc. Prof. Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Assoc. Prof. Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Asst. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Asst. Prof. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÖGERCİN	Asst. Prof. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ahmet İSPARTA İstanbul University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ali YİĞİT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ali YİĞİT Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ayza VARDAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ayza VARDAR Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Beytullah BEKAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Beytullah BEKAR Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Buket ALTINBÜKEN KARSLI Istanbul University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Burcu GÜRSEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Burcu GÜRSEL Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Bünyami TAŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Bünyami TAŞ Aksaray University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Çağrı EROĞLU Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Çağrı EROĞLU Ankara University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Erhan AKTAŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Erhan AKTAŞ Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Marmara University (Turkey)
Asst. Dr. Gianluca COLELLA Dalarna University College (Sweden)	Asst. Dr. Gianluca COLELLA Dalarna University College (Sweden)
Yrd. Doç. Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Hamza KUZUCU	Asst. Prof. Hamza KUZUCU

Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Hela Haidar NAJJAR	Asst. Prof. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL	Asst. Prof. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Kamil CİVELEK	Asst. Prof. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Asst. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Layal MERHY	Asst. Prof. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Yrd. Doç. Dr. Levent DOĞAN	Asst. Prof. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Asst. Prof. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Mehdi GENCELİ	Asst. Prof. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Asst. Prof. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Murat ELMALI	Asst. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ALİMEN	Asst. Prof. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Asst. Prof. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Asst. Dr. Radmila LAZAREVİC	Asst. Dr. Radmila LAZAREVİC
University of Montenegro (Montenegro)	University of Montenegro (Montenegro)
Yrd. Doç. Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Asst. Prof. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Yrd. Doç. Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Asst. Prof. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Seda TAŞ	Asst. Prof. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Asst. Prof. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Senem ÖNER	Asst. Prof. Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Sevdije KÖKSAL	Asst. Prof. Sevdije KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Sevinç AHUNDOVA	Asst. Prof. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)

Yrd. Doç. Dr. Sinem CANIM ALKAN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Sinem CANIM ALKAN Istanbul University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Turgut KOÇOĞLU Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Turgut KOÇOĞLU Erciyes University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Yasemin AKKUŞ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Yasemin AKKUŞ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Yrd. Doç. Dr. Zübeyde ŞENDERİN Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Asst. Prof. Zübeyde ŞENDERİN Kırkkale University (Turkey)
Dr. Angelo DEL RUSSOIMI İstanbul İtalyan Lisesi (Türkiye)	Dr. Angelo DEL RUSSOIMI Liceo Italiano Istanbul (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Anna Lia ERGUN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Antonella ELİA Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Ayşe ÖZKAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ayşe ÖZKAN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAİ Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Dr. Eleonora FRAGAİ Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed HÜKÜM Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Raffaella MARCHESE (Italy) Dr. Roberta NEPİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy) Dr. Roberta NEPİ İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ Università Degli Studi Dell'Insubria (İtalya)	Dr. Rosanna POZZİ Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Selin KILIÇ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin KILIÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel KOCAER Eskişehir Osmangazi University (Turkey)

RumeliDE 2017 Özel Sayı / Special Issue 3 HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Nevin OZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Nevin OZKAN Ankara University (Turkey)
Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Asst. Dr. Gianluca COLELLA Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Asst. Dr. Gianluca COLELLA Dalarna University College (Sweden)
Dr. Anna Lia ERGUN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Anna Lia ERGUN Università Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Selin KILIÇ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin KILIÇ Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)

DİZİNLER

RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi ařağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



İÇİNDEKİLER / CONTENUTO / CONTENTS

EDİTÖRDEN	XV
EDITOR'S NOTE	XVI
Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana	1
Uluslararası İtalyanca Dil Öğretimi Konferansı	1
Apertura del Discorso	5
Açılış Konuşması	5
1. Il ruolo della scuola nel mantenimento della lingua etnica nella comunità italiana in Anatolia	7
Anadolu'daki İtalyan toplumunda etnik dili korumada okulun rolü.....	7
The role of the school in maintaining the ethnic language in the Italian community in Anatolia	7
2. L'italiano L2 in una classe plurilingue nella prima infanzia	15
Erken çocuklukta çok dilli bir sınıftaki İtalyanca L2	15
Italian L2 in a multilingual class in early childhood	15
3. Le linee della glottodidattica Italiana oggi	22
Bugünün İtalyanca sözcük öğretiminin çizgileri.....	23
The lines of the Italian glottodidactic today.....	23
4. Alfabetizzazione e uso delle nuove tecnologie: l'italiano L2 per immigrati adulti analfabeti.....	30
Okuryazarlık ve yeni teknolojilerin kullanılması: Okur yazar yetişkin göçmenler için İtalyan L2.....	30
Literacy and use of new technologies: Italian L2 for illiterate adult immigrants	31
5. Ripensare l'educazione linguistica: La glottodidattica ludica immersiva all'İstanbul Üniversitesi	40
Dil eğitimini düşünmek: İstanbul Üniversitesi'nde sürükleyici oyunla kelime öğretimi.....	40
Rethinking language education: Immersive language teaching gamification at Istanbul University.....	41
6. Italiani studenti e studiosi del turco: lezioni tra il cinque e il settecento. Un esempio storico: Pietro Della Valle	50
İtalyan öğrenciler ve Türkçe öğrenimi: Onaltıncı ve onsekizinci yüzyıllar arasındaki dönem dersler. Tarihten bir örnek: Pietro Della Valle.....	50

Italian students and studying turkish: lessons between the sixteenth and eighteenth century. an example from history: Pietro Della Valle	50
7. Prestiti linguistici nei romanzi della scrittrice Erminia Dell'Oro	60
Erminia Dell'oro'nun yazarlarının romanlarında dilsel ödünçlemeler	60
Linguistic loans in the novels of Erminia Dell'Oro's writer	60
8. La Classe preparatoria nella scuola Italiana di Istanbul	67
İstanbul İtalyan Okulu hazırlık sınıfı	67
The Preparatory class at the Italian School of Istanbul.....	68
9. L'uso della ludolinguistica nell'e-learning: Errore, creatività e motivazione per apprendenti Russofoni di Italiano LS	74
E-öğrenmede ludolinguistics kullanımı: Rusça, Rusça konuşanlar LS'yi öğrenmek için hata, yaratıcılık ve motivasyon.....	74
The use of ludolinguistics in e-learning: error, creativity and motivation for learning Russian Russian speakers LS	74
10. Tradurre la storia: L'occupazione Italiana del Montenegro come sfida traduttiva ..	95
Tarihin çevirisi: Bir çeviri sorunu olarak İtalya'nın Karadağ'ı işgali	95
Translating history: Italian occupation of Montenegro as a translation challenge	95
11. Incroci di segni: La correzione dell'errore ortografico attraverso la ludolinguistica	101
İşaretler arası geçişler: Ludolinguistics aracılığıyla yazım hatasının düzeltilmesi.....	101
Sign crosses: Correction of spelling error through ludolinguistics.....	101
12. Donne, linguaggio e propaganda militare in alcuni giornali di trincea	118
Bazı propaganda gazetelerinde kadınlar, dil ve askeri propaganda	118
Women, language and military propaganda in some trench newspapers	118



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Arařtırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi'nin Kasım 2017'de üçüncü özel sayısı yayımlanmıştır. Bu sayıya kadar emeđi geçen herkese en içten duygularımızla teşekkür ederiz.

Bu özel sayı, 25-27 Mayıs 2016'da İstanbul'da Yıldız Teknik Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü Oditoryumunda gerçekleştirilen “1 Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana: *Rafforzare i legami: prospettive di ricerca e ricadute operative*” adlı sempozyum tebliğlerinin bir kısmını ihtiva eder.

Dergide tebliđi yayımlanan arařtırmacılar ve bunların tebliğleri şöyledir:

Anna Lia ERGUN Il ruolo della scuola nel mantenimento della lingua etnica nella comunità Italiana in Anatolia; **Roberta NEPI** L'italiano L2 In Una Classe Plurilingue Nella Prima Infanzia; **Paolo E. BALBONI** Le linee della glottodidattica italiana oggi; **Antonio Hans DI LEGAMI, Simonetta DE ANGELIS, Eleonora FRAGAI** Alfabetizzazione e uso delle nuove tecnologie: l'italiano L2 per immigrati adulti analfabeti; **Antonella ELIA, Tuncer CAN, İrfan ŞİMŞEK** Ripensare l'educazione linguistica: la glottodidattica ludica immersiva all'Istanbul Üniversitesi; **Nevin ÖZKAN, Raniero SPEELMAN** Italiani studenti e studiosi del Turco: Lezioni tra il cinque e il settecento, un esempio storico, Pietro Della Valle; **Raffaella MARCHESE** Prestiti linguistici nei romanzi della scrittrice Erminia Dell'Oro; **Angelo DEL RUSSO** La classe preparatoria nella scuola Italiana di Istanbul; **Linda TORRESİN** L'uso della ludolinguistica nell'e-learning: Errore, creatività e motivazione per apprendenti Russofoni di Italiano LS; **Radmila LAZAREVIĆ, Gordana LUBURIĆ** Tradurre la storia: l'occupazione italiana del Montenegro come sfida traduttiva; **Di Simona SALIERNO** Incroci di segni: la correzione dell'errore ortografico attraverso la ludolinguistica; **Di Rosanna Pozzi** Donne, linguaggio e propaganda militare in alcuni giornali di trincea.

Tebliğleriyle yazarlarımıza, hakemlikleriyle hakemlerimize, yayın kuruluna ve dergimize katkısı olan herkese teşekkür eder, makalelerin faydalı olmasını dileriz.

2018 Nisan sayısı için yazılarınızı beklediğimizi bilmenizi isteriz. Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

RumeliDE Yayın Editörleri



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies
ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear Reader,

The third special issue of *RumeliDE Language and Literature Studies Journal* was published in November 2017. We express our deepest gratitude to all those who have contributed to this journal so far.

This special issue contains some of the papers that were presented in the “1 Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana: *Rafforzare i legami: prospettive di ricerca e ricadute operative*” symposium which was held in May 25-27, 2016 in Beşiktaş Campus Auditorium of Yıldız Technical University in İstanbul.

The researchers and their papers published in this issue are as follows:

Anna Lia ERGUN The role of the school in maintaining the ethnic language in the Italian community in Anatolia; **Roberta NEPI** Italian L2 in a multilingual class in early childhood; **Paolo E. BALBONI** The lines of the Italian glottodidactic today; **Antonio Hans DI LEGAMI, Simonetta DE ANGELIS, Eleonora FRAGAI** Literacy and use of new technologies: Italian L2 for illiterate adult immigrants; **Antonella ELIA, Tuncer CAN, İrfan ŞİMŞEK** Rethinking language education: Immersive language teaching gamification at Istanbul University; **Nevin ÖZKAN, Raniero SPEELMAN** Italian students and studying turkish: lessons between the sixteenth and eighteenth century. an example from history: Pietro Della Valle; **Raffaella MARCHESE** Linguistic loans in the novels of Erminia Dell'Oro's writer; **Angelo DEL RUSSO** The Preparatory class at the Italian School of Istanbul; **Linda TORRESİN** The use of ludolinguistics in e-learning: error, creativity and motivation for learning Russian Russian speakers LS; **Radmila LAZAREVIĆ, Gordana LUBURIĆ** Translating history: Italian occupation of Montenegro as a translation challenge; **Di Simona SALIERNO** Sign crosses: Correction of spelling error through ludolinguistics; **Di Rosanna Pozzi** Women, language and military propaganda in some trench newspapers.

We kindly thank to our writers for their articles, the referees for carefully evaluating the works, to the editorial board for their contributions, hoping that you will benefit from the articles in the journal. We welcome articles for the 2018 April issue. We wish you success and happiness...

RumeliDE General Editors

1^o Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana

1. Uluslararası İtalyanca Dil Öğretimi Konferansı

Rafforzare i legami: prospettive di ricerca e ricadute operative

Istanbul, 25-27 maggio 2016

Indirizzo: Yıldız Teknik Üniversitesi, Beşiktaş Kampüsü, Oditoryum

Presidente del Comitato Organizzativo

Anna Lia Proietti Ergün (Università di Yıldız)

Vice Presidente del Comitato Organizzativo

Selin Kayhan (Università di Yıldız)

Comitato

Ayşe Ayhan (Università di Yıldız)

Duygu Çurum (Università di Yıldız)

Deniz Koçak (Università di Yıldız)

Raffaella Marchese (Università di Fatih)

M. Onur Sabaz (Università di Yıldız)

Fisun Yeşilçimen (Università di Yıldız)

Comitato Scientifico

Füsun Ataseven (Università di Yıldız)

Carla Bagna (Università per Stranieri di Siena)

Paolo Balboni (Università di Venezia)

Petra Bernardini (Università di Lund)

Danilo Capasso (Università di Banja Luka)

Rosita D'Amora (Università del Salento)

Songül Demir (Università di Yıldız)

Emine Demirel (Università di Yıldız)

Verner Egerland (Università di Lund)

Maria Graziano (Università di Lund)

Fabio L. Grassi (Università La Sapienza, Roma)

Ayşe Banu Karadağ (Università di Yıldız)

Sündüz Kasar (Università di Yıldız)

Tanja Kupish (Università di Costanza)

Nevin Özkan (Università di Ankara)

Vera Nigrisoli (Università di Dalarna)

Betül Parlak (Università di Istanbul)

Matteo Santipolo (Università di Padova)

Graziano Serragiotto (Università di Venezia)

Raniero Speelman (Università di Utrecht)

Letizia Vezzosi (Università di Firenze)

Mine Yazıcı (Università di Istanbul)

25 maggio

10.30-11.00 Auditorium, Università Yıldız Beşiktaş

- Prof. Dr. İsmail Yüksek, *Rettore della Yıldız*

- Dr. Federica Ferrari Bravo, *Console Generale d'Italia a Istanbul*

- Prof. Dr. Emine Demirel, *Direttrice del dipartimento di lingue occidentali*

11.00-12.00 - Prof. Dr. Paolo Balboni, *Lectio magistralis: Le linee della glottodidattica oggi*

12.00-13.00 - Prof. Dr. Verner Egerland, *Lectio magistralis*

13.00-14.00 Pausa pranzo

14.00-15.30 Auditorium, Università Yıldız Beşiktaş

Moderatore: Prof. Dr. Speelman

-Roberta Nepi, *Analisi Conversazionale in una Classe Plurilingue*

-Dilshad Panahova, *L'importanza dei realia cattolici nell'insegnamento dell'italiano in Azerbaijan*

-Tuğba Sevim, *Made in Italy: la nuova tendenza popolare in America*

15.30-16.00 Pausa caffè

16.00-17.30 Auditorium, Università Yıldız Beşiktaş

Moderatore: Prof. Dr. Bagna

-Simonetta De Angelis, Antonio Hans Di Legami, Eleonora Fragai, *Alfabetizzazione e uso delle nuove tecnologie: l'italiano L2 per immigrati adulti analfabeti*

- Antonella Elia, Tuncer Can, Irfan Simsek, *Rethinking Education: Istanbul University 3D Virtual Campus and the Italian Language Experience*

16.00-17.30 Sergi Salonu, Università Yıldız Beşiktaş

Moderatore: Prof. Dr. Özkan

- Arian Kallço, *il linguaggio umano è la filosofia della comunicazione*

- Elvio Ceci, *Senza Codificazione Linguistica: Proporzioni come base di una logica pre-formale*

- Lukács András, *Dizionari della cultura italiana in Ungheria*

26 maggio

9.30-11.30 Auditorium, Università Yıldız Beşiktaş

-Prof. Dr. Graziano Serragiotto, *Lectio magistralis: Motivazioni e contesti per la metodologia CLIL*

-Prof. Dr. Nevin Özkan, Prof. Dr. Raniero Speelman, *Lectio magistralis: Italiani studenti e studiosi del turco: lezioni tra il Cinque e il Seicento*

11.30-11.45 Pausa caffè

11.45-13.15 Auditorium, Università Yıldız Beşiktaş

Moderatore: Prof. Dr. Paolo Balboni

-Daniel Slapek, *Osservazioni a proposito della frase relativa e dei pronomi relativi in italiano*

-Hiroshi Kubo, *L'-e paragogico nell'italiano antico*

-Raffaella Marchese, *Prestiti linguistici nei romanzi della scrittrice postcoloniale Erminia Dell'Oro*

11.45-13.15 Sergi Salonu, Università Yıldız Beşiktaş

Moderatore: Prof. Dr. Serragiotto

-Susanna Iacona Salafia, *Social media e metodologia CLIL: studio di caso in una scuola italiana*

-Viktoria Trubnikova, *“Mi scusi per favore, mi dispiace”*: analisi pragmatica dell'interlingua

-Simona Salierno, Linda Torresin, *Incroci di segni*

13.30-14.30 Pausa pranzo

14.30-16.00 Auditorium, Università Yıldız, Beşiktaş

Moderatore: Prof. Di Segni

-Irene Campari, Valentina Carbonara (LEND Turchia), *L'italiano in Turchia: un'indagine motivazionale*

-Sabrina Machetti, Carla Bagna, Paola Masilio, Giovanni Amadori, *Competenze in Lingua italiana e profilo adolescenti turchi: esiti dell'apprendimento linguistico e spendibilità dei livelli raggiunti*

-Angelo Del Russo, *L'insegnamento dell'italiano LS nelle classi preparatorie della scuola italiana statale di Istanbul*

16.00-16.45 Auditorium, Università Yıldız, Beşiktaş

-Prof. Dr. Paolo Girardelli, *Lectio magistralis: Una lingua franca dell'architettura. Tracce italiane e contaminazioni multiculturali nel paesaggio urbano di Istanbul e del Mediterraneo orientale*

17.30-18.30 Passeggiata guidata dal Prof. Dr. Girardelli nei quartieri di Pera e Galata

27 maggio

10.30-11.00 Auditorium, Università Yildiz, Beşiktaş

Moderatore: Dr. Anna Lia Proietti

-Annalisa Carlevaro, *L'acquisizione dell'articolo italiano*

-Radmila Lazarevic, Gordana Luburic, *Tradurre la storia*

-Annet Julianna Kadar, *Le parole di Dante interpretate da Franz Liszt*

12.00-13.00 Pausa caffè e saluti



Apertura del Discorso Açılış Konuşması

Emine BOGENÇ DEMİREL¹

Sayın Rektör,

Sayın İtalya Başkonsolosu (Dr. Federica Ferrari Bravo),

Sayın İtalyan Kültürü Merkezi Müdürü (Dr. Giovanni Vinciguerra),

Sayın İtalyan Lisesi Müdürü (Massimo Di Segni),

Sayın davetliler,

Sevgili meslektaşlarım,

ve sevgili öğrenciler,

Üniversitemiz ev sahipliğinde, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İtalya Başkonsolosluğu, İtalyan Kültürü Merkezi ve İtalyan Lisesi işbirliğiyle düzenlenen *I. Uluslararası Dilbilim ve İtalyanca Dil Eğitimi* Konferansına hoş geldiniz.

Öncelikle Rektörümüz Sn. Prof. Dr. İsmail Yüksek'e, İtalya Başkonsolosu Sn. Dr. Federica Ferrari Bravo'ya, İtalyan Kültürü Merkezi Müdürü Sn. Dr. Giovanni Vinciguerra'ya ve İtalyan Lisesi Müdürü Sn. Massimo Di Segni'ye çok teşekkür etmek istiyorum.

“Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır.” diyor Ludwig Wittgenstein. Ancak, dillerle kültürlerarasında dolaşabiliyoruz.

Dil eğitimi konusu, ülkelerin coğrafyaları, sosyo-politik, ekonomik ve kültürel konularıyla ve ilgili tüm eyleyicileriyle/aktörleriyle ilişki içinde olmak durumdadır. Böylece, dil eğitiminde başarılı olabiliriz. Ana dili, yabancı dil derken, artık hedef kitleye yönelik yaklaşımlardan; işitsel ve görsel bütünlüğün sağlandığı internet, DVD, bilgisayar, tablet gibi materyallerle donatılmış akıllı dil ortamlarından söz ediyoruz. Kuşkusuz, teknoloji desteğiyle de dil eğitimi tam anlamıyla büyük bir endüstri haline gelmiştir.

Çok dilli ortamlarıyla ülkelerin konumlarına uygun dil kombinasyonları ve farklı yaklaşımlar başarıyı artırıyor. Dikey, yatay ve çoklu öğrenme ortamları, örneğin dramatisasyon çalışmaları, kültür alışverişleri... dil eğitimi hedef kitenin her anına koymak etkin rol oynuyor. Artık, kültürlerarası dolaşıma verilen değer ve duyulan gereksinim de büyüyor.

Böylece, akademisyeniyle ve öğrencisiyle ahenk içinde, gerçek bilimselliğin olduğu çeviribilim ve dillerle ilgili bölümlerin önemi de artıyor. Ancak dillerle ve kültürlerarası konumda ön yargılarımızı bırakıp ötekine dokunabiliyoruz. Çok dillilik, çok kültürlülük, alanlar arası, disiplinler arası ve hatta disiplinler ötesi üzerinde çalıştığımız ve sıkça duyulan kavramlar haline gelmiştir.

¹ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü.

Bölümümüzün misyonu da Fransızca ve İtalyanca gibi büyük kültür dillerinin ülkemizde yaygınlaşmasını sağlamak ve tabii ki bu dillerin büyük edebiyatlarından çeviri yoluyla dilimize değerli eserleri kazandırmak.

Sevgili Dr. Anna Lia Ergun'un bölümümüze katılmasıyla İtalyan Kültür Merkeziyle birçok proje gerçekleştirdik. On beş sene oluyor herhalde... Sn. Prof. Dr. Paolo Balboni'yle YTÜ'de İtalyanca Mükemmeliyet Merkezi kurma yolunda konuşma olanağımız olmuştu.

Şimdi de bölümümüzde İtalyanca Mütercim-Tercümanlık ABD kurma projemiz var. Bu projenin üniversitemiz açısından farklılık yaratacağına eminim.

Böylece, biz de üniversitemizin görünür yüzü olarak çok farklı çalışmalar yapabiliriz.

I. Uluslararası Dilbilim ve İtalyanca Dil Eğitimi konferansını düzenleme inisiyatifi alan bölümümüz öğretim üyesi Dr. Anna Lia Ergun'a ve kendisine bu süreçte yardımcı olan herkese çok teşekkür etmek istiyorum.

Bu etkinliğin önerileriyle, çözümleriyle... çok başarılı, verimli geçmesi ve sürdürülebilir olması dileklerle...

Tekrar hoş geldiniz!

1. Il ruolo della scuola nel mantenimento della lingua etnica nella comunità italiana in Anatolia

Anna Lia ERGUN¹

Abstract

L'Italiano ha sempre avuto un ruolo importante nella vita commerciale, politica e culturale sia nell'impero ottomano che nella Repubblica di Turchia (Karakartal, 2002, 2003, Ortaylı, 2007, Zuccolo, 2011). Il prestigio di cui godeva questa lingua potrebbe essere una delle ragioni che ha contribuito al mantenimento dell'identità in questa comunità piccola e frammentata che risiede in Anatolia da oltre 900 anni (Misir di Lusignano, 1990). Questo breve saggio si concentra sul ruolo delle scuole nel mantenere la lingua ereditaria e con essa l'identità nazionale e un legame vivo con la madrepatria (Iacobellis 2007, Ortaylı 2007). L'istruzione formale della comunità Italiana a Istanbul inizia a partire dalla scuola fondata nel 1864 dalla Società Operaia nel 1864 (Iacobellis 2007, Pannuti 2006, 2007) e segue le sorti demografiche della comunità stessa, aprendo e chiudendo scuole pubbliche e private, fino al trattato di Losanna nel 1923 che segna una svolta per tutte le scuole delle minoranze in Turchia. A conclusione si presentano e commentano dati che mostrano una crescita di interesse per le scuole della comunità.

Parole chiave: Levantini, lingua ereditaria, istruzione.

Anadolu'daki İtalyan toplumunda etnik dili korumada okulun rolü

Öz

İtalyanca hem Osmanlı İmparatorluğu hem de Türkiye Cumhuriyeti döneminde ticari, politik ve kültürel yaşamda önemli bir yer tutmuştur (Karakartal, 2002, 2003, Ortaylı, 2007, Zuccolo, 2011). Bu dile atfedilen prestijin 900 yıldan beri Anadolu'nun farklı yerlerinde yaşayan bu küçük etnik grubun kimliğini korumasına yardım ettiği düşünülebilir (Misir di Lusignano, 1990). Bu kısa çalışma dilin yeni kuşaklarca öğrenilmesi ve ulusal kimliğin devamının sağlanması yanında ana vatanla canlı bir ilişkinin sürdürülmesi konusunda okulların rolünü irdelemektedir (Iacobellis 2007, Ortaylı 2007). İstanbul'da İtalyan etnik grubunun formal eğitimi 1864'te İtalyan toplumu tarafından işletilen okulun açılması ile başlar (Iacobellis 2007, Pannuti 2006, 2007) ve 1923 Lozan Antlaşmasına kadar demografik hareketlere bağlı olarak özel ve resmi okulların açılıp kapanması ile devam eden bir süreç izler. Daha sonraki süreçte Lozan kapsamındaki azınlık okullarına olan talebin artarak devam ettiği gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: İtalyan topluluğu, miras dili, eğitim.

The role of the school in maintaining the ethnic language in the Italian community in Anatolia

Abstract

The Italian community in Anatolia has always played a very important role in its commercial, cultural

¹ Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, annaliaproiettiergun@gmail.com [Makale kayıt tarihi: 7.6.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360621

and political life since the early Ottoman Empire and it continued to play an important role during the Republican time (Karakartal, 2002, 2003; Ortaylı, 2007; Zuccolo, 2011). The prestige that the Italian language enjoyed in this geographical area throughout the different historical periods may be one of the main factors that helped this small and fragmented Italian community maintain its identity for nearly 900 years (Misir di Lusignano, 1990). The focus of this paper is to examine the role played by the Italian schools in Istanbul in the maintenance of their native language and therefore the national identity and the intimate connection with the motherland (Iacobellis 2007, Ortaylı 2007) that this particular community enjoys. This paper will provide a small historical excursus on the language and education of the Italian community in Istanbul. Starting from the foundation, of what would be described in modern terminology as a “study group”, by the *Società Operaia*, in 1864 (Iacobellis 2007; Pannuti 2006, 2007) and concluding with the fact that many Italian Schools were opened and later unfortunately closed due to the demographic trend of the community revealing a diminution after the thirties which was due to the impact of political decisions made on foreign language medium primary schools following the *Lausanne Treaty* in 1923. As a final conclusion, the paper will present and comment on the data, testifying a recent revitalization of the interest of the Community for Italian language medium schools.

Key words: Italian community, heritage language, education.

1. Breve storia delle comunità italiane nel mediterraneo

La comunità italiana in Anatolia ha una storia millenaria ed ha dato i natali a personaggi illustri, ma non è nota e studiata quanto le altre comunità che si sono stabilite nell’area mediterranea o comunque all’interno dei confini dell’impero ottomano. Comunità come quella in Tunisia, in Libia ed Egitto (che ha dato i natali al famoso poeta Giuseppe Ungaretti e al fondatore del movimento futurista, Tommaso Marinetti) sono ben note agli studiosi, mentre quella in Anatolia, nel cuore stesso dell’impero ottomano, è stata sempre trascurata (Zuccolo, 2011).

“a Costantinopoli la comunità italiana era radicata da tempo, mischiata alle altre nazionalità in quella che era davvero la capitale di un vasto impero, mosaico di culture, razze e fedi” (Ianari, 2006, 98)

La comunità italiana in Anatolia ha attratto l’interesse di alcuni ricercatori che se ne sono occupati dal punto di vista sociologico, architettonico e storico ma non se ne sono mai occupati linguisti ed educatori, mentre si tratta di un esempio interessantissimo di conservazione e addirittura rivitalizzazione della lingua ereditaria durante un intero millennio.

La migrazione italiana verso la penisola Anatolica ed Istanbul ha una storia unica e speciale, molto diversa dalle migrazioni che portarono centinaia di migliaia di italiani nelle Americhe o in altre nazioni in Europa. Durante il periodo dell’impero ottomano, ma anche prima e dopo, gli italiani sono venuti in Anatolia per commercio o chiamati per la loro abilità di artigiani. Da sempre gli italiani avevano scambi commerciali con altri paesi del Mediterraneo e questi scambi avevano arricchito enormemente il panorama culturale italiano (si pensi ad esempio al giovane Fibonacci che apprese il sistema numerico arabo seguendo il padre, un mercante pisano, nei suoi viaggi di commercio e poi lo introdusse in Europa. Naturalmente quando si utilizza l’espressione “italiani” si intendono quegli individui che arrivavano dalla penisola italiana e dalle isole vicine ma che erano cittadini di quei regni che amministravano il territorio visto che l’unità d’Italia avvenne solo nel 1861. Troviamo tracce di cittadini delle repubbliche marinare nelle maggiori città dell’Anatolia a partire dal medioevo (Ortaylı, 2007). La forza della

comunità stava nel fatto che non si chiudevano in sé stessi ma collaboravano con la maggioranza musulmana per rafforzare i legami commerciali e diplomatici (Ortaylı, 2007). Dopo la conquista di Istanbul da parte degli ottomani nel 1453, alla comunità italiana furono riconosciuti alcuni privilegi come quello di poter occupare i quartieri di Galata e Pera che probabilmente erano già abitati dai sudditi delle repubbliche marinare di Genova e Venezia. Il periodo dell'impero ottomano fu prospero per la comunità italiana di Istanbul grazie alla benevolenza del sultano che gli riconobbe lo status di Taife (Zuccolo, 2011). Nel primo periodo dell'impero ottomano le Taife erano organizzazioni autonome con un proprio governo basato sui valori e la cultura della comunità. L'amministratore della comunità veniva eletto tra gli anziani del gruppo e doveva essere poi approvato dal sultano (Suarez, 2012). Quando nel 1820 nella burocrazia ottomana si iniziò ad utilizzare la parola "millet" per descrivere le diverse comunità organizzate in autonomia, quella italiana rimase una Taife, ovvero un'organizzazione autonoma all'interno della più vasta "Latin Milleti" la comunità cattolica. Lo status speciale di cui godevano gli italiani era stato sancito per la prima volta tra la Repubblica di Genova e il sultano ottomano subito dopo la conquista di Costantinopoli attraverso un accordo o capitolato, che fu poi seguito da quello con la Repubblica di Venezia e con tutti gli altri regni che all'epoca governavano nella penisola. Le famiglie che per prime si stabilirono a Istanbul, formarono nei secoli una sorta di nobiltà e costituiscono l'anima di quella che veniva definita "Magnifica Comunità di Pera" (Ortaylı, 2007, Zuccolo, 2011). Alcune di queste famiglie avevano i loro rappresentanti impiegati nelle maggiori ambasciate europee come dragomanni; questa figura all'interno della burocrazia ottomana viene descritta come quella di un traduttore ma in realtà il dragomanno era molto di più, era il braccio destro dell'ambasciatore, manteneva contatti quotidiani con il *divan*, il governo del sultano e aveva una propria rete di contatti che venivano rafforzati attraverso matrimoni tra gli appartenenti alle diverse comunità. I dragomanni godevano di privilegi che potevano essere ereditari tanto che intere famiglie fornirono per generazioni dragomanni a diverse ambasciate. Tra questi i Testa ed i Pisani che servirono diverse legazioni diplomatiche europee, da quella svedese a quella toscana, non solo come dragomanni ma anche come cancellieri (Castiglione, 2014). Fu proprio il prestigio particolare di cui godeva la famiglia Testa e quella Pisani a far sì che l'italiano divenisse la lingua ufficiale della diplomazia ottomana fino a quando non fu soppiantato dal francese nel XVII sec.

Il flusso migratorio verso Istanbul aumentò durante il XIX secolo principalmente per due ragioni: per il numero di artigiani che arrivavano a seguito di famosi architetti italiani chiamati dal sultano (tra loro Giulio Mongeri, Raimondo D'Aronco, Gaspare e Giuseppe Fossati, Alessandro Vallauri), e per la sconfitta dei moti carbonari tra il 1821 e il 1848, molti di coloro che avevano partecipato alle rivolte si rifugiarono a Istanbul, invitati dalla Loggia Massonica d'Oriente, tra tutti loro il più famoso è sicuramente Giuseppe Garibaldi che rimase ad Istanbul per undici anni, dal 1822 al 1833 (Locci, 2013). Già dal 1815 il Regno Sabauda aveva stabilito una sua delegazione a Istanbul, con lo scopo di creare una coscienza patriottica nella comunità italiana e provvedere un punto di appoggio ed assistenza per gli esuli politici. Dopo la riunificazione d'Italia, la comunità italiana iniziò a raccogliersi intorno al suo consolato e fondò associazioni per il mantenimento e la diffusione dell'italiano (come l'associazione Dante Alighieri), questo naturalmente contribuì alla diffusione dell'italiano standard.

Con la prima guerra mondiale la comunità italiana incontrò le prime difficoltà, infatti il 1 ottobre 1914 l'impero ottomano decise di abolire i capitolati e la comunità si trovò ospite di una nazione in guerra sul fronte opposto alla madrepatria. Pietra miliare nella storia della comunità fu il trattato di Losanna, firmato il 24 luglio 1923 che, con l'articolo 28 pose fine alla legge sulle capitolazioni e sancisce alcuni diritti per le minoranze. Di particolare rilevanza è l'articolo 41 con il quale la Repubblica di Turchia permette alle minoranze di avere scuole nella propria lingua ereditaria, purché vi siano impartite anche

lezioni in turco. Il primo periodo della repubblica turca vide fiorire la comunità che raggiunse il numero di ben 15.000 persone. Presenza importante all'interno della comunità era la componente italiana di fede ebraica che contribuì enormemente alla diffusione delle scuole italiane ad Istanbul. La testimonianza più antica della presenza di ebrei italiani ad Istanbul ci arriva dalle memorie di Beniamino de Tudela che nel 1165 ne riportava la presenza nel quartiere genovese di Galata². Il flusso maggiore iniziò a partire dal 1492 quando, con il decreto di Alhambra, il Regno di Spagna espelle tutti gli ebrei che, dove un breve soggiorno a Livorno e Venezia, vengono accolti dall'Impero Ottomano. La comunità ebraica aveva la sua Millet, ma gli italiani sentivano un attaccamento molto forte alla madrepatria con cui mantenevano forti relazioni commerciali ed economiche. A partire dal XVII secolo la componente italiana di questo Millet decise di rivitalizzare la comunità italiana attraverso due importanti azioni filantropiche: la prima si diresse verso la costruzione di edifici che hanno donato ai quartieri di Pera e Galata l'aspetto attuale, e la seconda con la creazione di scuole particolarmente specializzate nell'apprendimento linguistico e dove le materie venivano insegnate in più lingue: turco, italiano e francese. Queste iniziative crearono una frattura all'interno del Millet ebraico tra le forze conservatrici e quelle progressiste guidate da una famiglia italiana, i Camodo che decisero di separarsi e creare una comunità ebraica italiana.

2. La ricerca di un'identità

“Social identity encompasses participant roles, positions, relationships, reputations, and other dimensions of social personae, which are conventionally linked to epistemic and affective stances.”

Questa citazione sottolinea quanto sia difficile trovare una definizione sull'identità della comunità italoфона in Istanbul, possiamo chiamarli semplicemente italiani, o risulta troppo riduttivo? Sono levantini? Sono levantini italiani? Qual è la relazione tra queste due definizioni. Se si pensa alla storia drammatica della penisola italiana, la moltitudine di linguaggi e dialetti parlati su quel territorio, si deve ritenere un miracolo che una comunità i cui membri più antichi arrivarono con le crociate, abbiano mantenuto viva l'identità e la lingua attraverso tutti questi secoli. La comunità italiana in Anatolia ha caratteristiche uniche rispetto a quelle formatesi con ondate di migrazione recenti. La principale caratteristica era per l'elevato status socioeconomico di cui godeva la comunità ma anche la sua vocazione multilinguistica nutrita anche attraverso i matrimoni con membri di altri gruppi come francesi e greci.

Come già accennato in precedenza, prima della Fondazione del Regno di Italia nel 1861, la penisola era suddivisa in una moltitudine di stati. Gli emigranti italiani provenivano da diverse regioni e isole ed erano cittadini di diversi regni e repubbliche, uniti più che da una lingua comune, dall'appartenenza alla Chiesa Cattolica e dunque all'affiliazione alla Millet Latina. Il risveglio di una coscienza nazionale in senso moderno arriva solo all'inizio del XIX secolo con la fondazione del consolato del Regno di Savoia ed il lavoro dei rifugiati politici. L'idea di Madre Patria che ha la comunità italiana di Levante è molto diversa da quella che hanno gli italiani nati in Italia.

“L'Italia che essi rappresentano non è soltanto l'Italia repubblicana attuale, né l'Italia unita del regno d'Italia, né questo o quel precedente stato italiano; è una Italia secolare, riconosciuta da sempre nel Levante ottomano alla quale non hanno mai cessato di appartenere, e di cui hanno sempre avuto coscienza sia che i loro antenati abbiano parlato genovese o veneziano, sia che l'abbiano dimenticato

² Saban G. “La componente ebraica nell'ambito della comunità italiana: la comunità de *Los Francos*.” In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalie. (2007): 101-118

o mescolato alla lingua greca di cui pur tuttavia non hanno mai voluto adottare l'alfabeto." (Misir di Lusignano, 1990, 157)

Vi erano altre comunità cattoliche suddite dell'impero ottomano (i greci e gli armeni) con cui vivevano fianco a fianco, non solo condividendo lo spazio geografico ma anche comuni valori religiosi. Fino al XIX secolo il tratto più rilevante della comunità fu l'appartenenza religiosa e l'appartenenza alla più generica comunità levantina, durante il XIX secolo l'azione di patrioti esuli come i carbonari e la creazione del consolato del Regno di Savoia inizio a formare l'identità in una direzione più nazionalistica

3. La comunità e la sua lingua

Chomsky (1967) descrive il linguaggio come un sistema autonomo e separato che ben poco ha a che fare con chi lo usa: una dotazione biologica autonoma che interagisce con altri sistemi cognitivi e che non dipende minimamente dalla cultura di chi lo parla. Nonostante il fatto che il linguaggio sia una dotazione biologica, viene utilizzato dagli individui per creare legami con l'ambiente ed è in questa cornice che la prospettiva socioculturale concettualizza l'identità quale prodotto di situazioni sociali, politiche ed economiche vissute dall'individuo e di cui il linguaggio è lo strumento principale per interagire socialmente e costruire l'identità individuale.³

"While language is a socio-historical product, language is also an instrument for forming and transforming social order. Interlocutors actively use language as a semiotic tool (Vygotsky, 1978) to either reproduce social forms and meanings or produce novel ones. In reproducing historically accomplished structures, interlocutors may use conventional forms in conventional ways to constitute the local social situation. For example, they may use a conventional form in a conventional way to call into play a particular gender identity. In other cases, interlocutors may bring novel forms to this end or use existing forms in innovative ways. In both cases, interlocutors wield language to (re)constitute their interlocutory environment. Every social interaction in this sense has the potential for both cultural persistence and change, and past and future are manifest in the interactional present."(Ochs, 1996 416)

A partire dal medio evo l'italiano era stata la lingua franca dei marinai e dei Mercanti nel Mediterraneo, nel 1774 diventa anche la lingua ufficiale della diplomazia ottomana fino a quando non viene sostituito dal francese nel XIX secolo. L'Italia veniva rappresentata ad Istanbul con tutti i suoi dialetti e le sue lingue:

"Come curiosità, avrei anche voluto portare in Italia un saggio della lingua italiana che si parla a Pera dagli italiani nati nella colonia; e specialmente da quelli della terza o della quarta generazione. Un accademico della Crusca che li sentisse, si metterebbe a letto colla terzana. La lingua che formerebbero mescolando il loro italiano un usciere piemontese, un fiaccheraio lombardo e un facchino romagnolo, credo che sarebbe meno sciagurata di quella che si parla in riva al Corno d'oro. È un italiano già bastardo, screziato d'altre quattro o cinque lingue alla loro volta imbastardite. E il curioso è che, in mezzo agli infiniti barbarismi, si senton dire di tratto in tratto, da coloro che hanno qualche coltura, delle frasi scelte e delle parole illustri, come dei puote, degli imperocchè, degli a ogni piè sospinto, degli havvi, dei puossi; ricordi di letture d'Antologia, colle quali molti di quei nostri buoni compatrioti cercano, nei ritagli di tempo, di rifarsi la bocca al toscano parlar celeste. Ma

³ Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton. 1957.

rispetto agli altri, costoro posson pretendere, come diceva il Cesari, alla fama di buoni dicitori. Ce n'è di quelli che non si capiscono quasi più.” (De Amicis, 1877 68)

Secondo Pannuti (2004), il multilinguismo è una delle qualità fondamentali che definisce la comunità italiana di Istanbul, la loro vita si svolge in Quattro lingue: italiano, francese, turco e Greco. L'italiano viene generalmente, ma non sempre, appreso in famiglia come lingua ereditaria e viene rafforzato dall'azione della scuola. Come sottolineato da Missir di Lusignano e dalla citazione presa dal libro di De Amicis, nel XIX secolo, le persone che provenivano dai diversi regni italici si identificavano come italiani ma parlavano lingue molto lontane dallo standard che si parlava nelle varie corti e che era mutuato sul dialetto toscano scritto del XII secolo. Questa lingua stanar era molto lontana dalle masse non educate ed era per loro difficile, se non impossibile parlarlo⁴. Il modo con cui la comunità levantina arrivò ad appropriarsi di una lingua comunque probabilmente è quello con cui lo hanno imparato in madrepatria, ovvero con la scolarizzazione di massa. Le scuole italiane in Turchia ebbero un ruolo centrale nell'insegnamento dell'italiano standard, piano piano la moltitudine di dialetti fece spazio all'italiano che iniziò ad essere parlato anche in famiglia e conseguentemente trasmesso come lingua ereditaria. Probabilmente la variante diatopica dell'italiano standard parlato a Istanbul è ancora influenzata da dialetti come il veneziano ed il genovese e dalle altre lingue parlate nella comunità

4. Il ruolo della scuola nel mantenere e rivitalizzare la lingua ereditaria.

Non si ha una documentazione certa sul modo in cui la comunità educava i bambini prima del XIX secolo, non c'era una scolarizzazione formale, è possibile che le famiglie agiate prendessero dei precettori privati mentre i bambini delle famiglie meno abbienti erano istruiti dai missionari. La prima scuola europea che si aprì ad Istanbul e che fu frequentata all'inizio anche dai bambini italiani fu quella della comunità francese. La Società di Mutuo soccorso fondata ad Istanbul nel 1863 comprese il bisogno di un'istruzione ben strutturata che garantisse nuove opportunità ai bambini della comunità e quindi promosse la Mutua Istruzione (Goslini e Providenti, 1906). Anche la Società Operaia provò ad aprire una scuola nel 1864 ad Istanbul, ma i costi di mantenimento erano tali da non poterla portare avanti se non per un breve periodo. Risalgono allo stesso periodo tre scuole italiane, una scuola missionaria a Santa Maria, una privata ed una fondata dalla Loggia Massonica di Oriente. Sebbene la scuola fondata dalla società operaia abbia avuto vita breve, la società continuò a fare pressione sul governo italiano perché aprisse delle scuole pubbliche. Alla fine il governo italiano decise di finanziare due scuole elementari missionarie aperte dalle Suore dell'Immacolata concezione una ad Istanbul nel 1870 e l'altra a Izmir nel 1887. Dopo queste scuole l'istruzione italiana si diffuse rapidamente nella penisola anatolica: all'inizio del XIX secolo c'erano circa venti scuole italiane tra Izmir e Istanbul⁵. Dopo il promulgamento della legge che proibiva ai cittadini turchi di frequentare scuole straniere il numero di scuole italiane iniziò a diminuire anche per effetto della legge promulgata nel 1931 secondo cui i cittadini turchi non potevano più frequentare le scuole elementari straniere. Solo poche scuole sopravvissero: la scuola elementare e media delle suore di Ivrea, la scuola fondata dal governo italiano (IMI) e la scuola elementare dei padri Salesiani. Nel 1997, le scuole straniere furono nuovamente colpite dalla legge che portava a 8 anni l'obbligo scolastico implicando che i cittadini turchi avrebbero potuto accedere alle scuole straniere solo dopo il completamento del ciclo obbligatorio.

⁴ Pannuti, A. "Levantinità e mitologia." In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalia. (2007): 65-86

⁵ Ortaylı, I. "Gli italiani di Istanbul." In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalia. (2007): 45-65

5. La situazione attuale

Al momento ad Istanbul ci sono 4 scuole italiane che rispondono ai bisogni della comunità.

1. La “Marco Polo” è una scuola elementare fondata nel 2011 dentro il territorio consolare ed amministrata da un'associazione dei genitori. La scuola raccoglie l'eredità della scuola elementare fondata nel 1870 dalle suore di Ivrea che ha chiuso nel 2010 per mancanza di studenti. La scuola accoglie circa 60 bambini ma non riesce a soddisfare tutte le richieste pervenute

2. Gli “Istituti Medi Italiani” (IMI) sono una scuola italiana (medie inferiori e Liceo Scientifico) fondata durante il Regno di Italia nel 1888, le scuole medie sono all'interno delle mura consolari e in questo modo possono essere frequentate anche dai cittadini italiani che hanno anche la cittadinanza turca. Il liceo italiano viene frequentato dagli studenti turchi che hanno ottenuto un punteggio sufficiente nell'esame nazionale per il passaggio dal ciclo obbligatorio al liceo (TEOG), dagli alunni provenienti dalla scuola media italiana dagli studenti che abbiano una certificazione che attesti la loro competenza almeno B1 in italiano.

3. La scuola elementare e media Evrim, è stata fondata nel 1909 dai padri salesiani come scuola elementare maschile ed è poi divenuta una scuola a curriculum turco dove l'italiano viene insegnato in maniera intensiva (molti degli alunni provengono da famiglie di origine levantina). Gli studenti che ottengono una certificazione B1 in italiano possono proseguire i loro studi in uno dei licei italiani presenti ad Istanbul senza dover superare l'esame nazionale per l'ammissione ai licei (TEOG)

4. Il liceo italiano Galileo Galilei è stato fondato nel 2000/2001 sulle ceneri di quella che era stata la scuola elementare e media delle suore di Ivrea, la scuola elementare e media, infatti, dopo i cambiamenti sulla legge sull'istruzione a cui abbiamo accennato prima, non poteva più accogliere studenti turchi e dunque sostentarsi.

Bibliografia

- Alvarez Suarez, A. (2012). "La Organización De Los No Musulmanes En El Imperio Otomano: Millet Y Taifa[Non Muslim Organization in the Ottoman Empire: Millet and Taifa]." *Collectanea Christiana Orientalia* 9: 23-45
- Castiglione, F. (2014). “Levantine Dragomans in Nineteenth Century Istanbul: The Pisanis, the British, and Issues of Subjecthood.” *Osmanlı Arařtırmaları – The Journal of Ottoman Studies* 44: 169–195
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- De Amicis, Edmondo. (1896). *Costantinople*. New York: Merrill and Baker.
- Frangini, A. (1903). *Italiani in Izmir*. Bologna: Aurora.
- Iacobellis, V. (2007). “L'istruzione della collettività italiana d'Istanbul tra passato e presente.” In *Gli italiani di Istanbul*. De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altretalia: 183-192
- Gosolino, P., Proventi, F. (1906). *Società Operaia di Mutuo Soccorso in Costantinopoli. Memoria storica (1863-1906)*, Costantinopoli, Tipografia Ferd. Walla.
- Iacovella, A. (2007). “Socialità massonica e socialità operaia: il caso di Costantinopoli.” In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altretalia:153-174.
- Ianari, V. (2006). *Lo stivale nel mare, Italia, Mediterraneo, Islam, alle origini di una politica*. Milano: Guerini.

Il ruolo della scuola nel mantenimento della lingua etnica nella comunità italiana in Anatolia / A. L. P. Ergun (p. 7-14)

- Karakartal, O. (2002). *Türk Kültüründe İtalyanlar. Siyaset, Kültür İlişkileri ve Türk Edebiyatında İtalyan İmajı Üzerinde Bir İnceleme*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- La Salvia, S. (2007). "La comunità italiana di Costantinopoli, tra politica e società." In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalie: 15-30
- Ortaylı, I. (2007). "Gli italiani di Istanbul." In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalie:45-65
- Locci, E. (2013). *Il cammino di Hiram. La massoneria nell'impero ottomano*. Foggia: Bastogi Editrice.
- Missir di Lusignano, L. (1990). "La collettività italiana di Smirne." *Storia Contemporanea- XXI* n-1.
- Missir di Lusignano, L. (1992). "Due secoli di relazioni italo-turche attraverso le vicende di una famiglia di italiani di Smirne: i Missir di Lusignano." *Storia contemporanea 4*. Bologna: Università di Bologna: 613-623.
- Ochs, E. (1996). "Linguistic resources for socializing humanity." In *Rethinking linguistic relativity*, ed. by J. Gumperz & S. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press: 407-438.
- Pınar, I. (2006). *Levant, Levanten ve levantenlik*. In *Avrupalı mı levanten mi*, ed. by Yumul, A. e Dikkaya E. İstanbul: Bağlan.
- Saban G. (2007). "La componente ebraica nell'ambito della comunità italiana: la comunità de *Los Francos*." In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalie:101-118
- Pannutti, A. (2007). "Levantinità e mitologia." In *Gli italiani di Istanbul*. Edited by De Gasperi A. and Ferrazza, R. Torino: Centro Altreitalie:65-86
- Zuccolo, L. (2011). "Gli italiani all'estero, il caso ottomano". *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea* 5-1:1-15

2. L'italiano L2 in una classe plurilingue nella prima infanzia

Roberta NEPI¹

Abstract

Con i bambini in età prescolare, privi delle abilità di scrittura e lettura, la dimensione orale della lingua è determinante perché l'acquisizione passa esclusivamente dall'oralità e dalle immagini. Con la videocamera sono state riprese tre attività didattiche (lettura ad alta voce, tombola dei frutti, gioco sensoriale con le spezie). La successiva analisi del parlato ha previsto un tipo di trascrizione interazionale (pause e sovrapposizioni di turni), paralinguistica (intonazione e ritmo), multimodale (elementi non-verbali della comunicazione) secondo le convenzioni di trascrizione della Conversation Analysis (Atkinson e Heritage 1984, Jefferson 2004). Dall'analisi emerge che, a seconda dell'attività didattica, l'insegnante usa strutture morfologiche e sintattiche molto diverse offrendo ai bambini quella ricchezza linguistica necessaria.

Parole chiave: Scrittura, lettura, trascrizione interazionale, paralinguistica, multimodale.

Erken çocuklukta çok dilli bir sınıftaki İtalyanca L2

Öz

Yazma ve okuma becerilerine sahip olmayan anaokulu öğrencileri ile sözlü dil boyutu çok önemlidir, çünkü edinme yalnızca sözlü anlatım ve imgelerle sağlanır. Üç öğretici etkinlik (yüksek sesle okuma, meyve bingo ve baharat kullanan bir duyuşal oyun) videoya kaydedildi. Kayıttan sonra, konuşulan dilde bir analiz yapıldı. Konuşma analizi için atıfta bulunulan sözleşmelerin ardından üç tür transkript oluşturuldu (Atkinson and Heritage, 1984 ve Jefferson, 2004). Bunlar: Etkileşim (duraklar ve dönüş), multimodal (iletişimin sözsüz unsurları) ve paralinguistic (tonlama ve ritim). Transkriptlerin analizi, öğretmenin, didaktik etkinliğe bağılı olarak farklı morfolojik ve sözdizimsel yapılar kullandığını göstermektedir. Bu, çocuklara dil edinimi için gerekli olan dilsel zenginlikleri sağlar.

Anahtar kelimeler: Yazma, konuşma, etkileşim, multimodal, paralinguistic.

Italian L2 in a multilingual class in early childhood

Abstract

The verbal dimension of language is fundamental with pre-school aged children as they do not have reading and writing skills. As a result, language acquisition is achieved exclusively through speaking and the use of images. Three didactic activities (reading aloud, fruit bingo and a sensory game using spices) were video recorded. Following the recording, an analysis of the spoken language was made and three types of transcript were created following the conventions outlined for Conversational Analysis (Atkinson and Heritage, 1984 and Jefferson, 2004). These included: Interactional (pauses and turn taking), Multimodal (non verbal elements of communication) and Paralinguistic (intonation and rhythm). Analysis of the transcripts shows that the teacher, depending on the didactic activity,

¹ Dr., Università Per Stranieri Di Siena, Didattica Italiano A Stranieri (Italia), nepiroberta@gmail.com [Makale kayıt tarihi: 9.2.2017-kabul tarihi: 11.4.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360622

uses different morphologic and syntactic structures. This provides the children with a linguistic richness that is necessary for language acquisition.

Key Words: Writing, speaking, interactional, multimodal, paralinguistic.

La presenza di molti bambini stranieri nelle scuole italiane impone una riflessione sulle strategie didattiche usate nell'insegnamento della lingua italiana. Dai rapporti del MIUR emerge che più della metà degli alunni con cittadinanza non italiana è nato in Italia, l'84% nelle scuole dell'infanzia. Non esistono dati sul numero dei figli di coppie miste (cittadini italiani). L'idea che la *full immersion* sia sufficiente a garantire l'apprendimento della lingua italiana è ancora molto diffusa, soprattutto per l'infanzia. Le strutture prescolastiche sono ambienti molto ricchi di *input*, in cui la dimensione orale della lingua è una condizione fondamentale dello sviluppo del linguaggio, soprattutto per i bambini stranieri il cui *input* in lingua italiana è spesso solo quello della scuola. Alcuni studi hanno dimostrato che il parlato del docente ha un ruolo fondamentale perché nei bambini che non possiedono ancora le abilità quali scrittura e lettura, l'acquisizione di una o più lingue passa dall'oralità. Variare le situazioni di interazione è quindi fondamentale per rendere familiari le diverse funzioni del linguaggio.

Come sostiene Cummins il bambino deve attraversare due fasi di tipo linguistico e cognitivo ben distinte prima di accedere alla scuola dell'obbligo: nella prima fase (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) il bambino acquisisce le competenze comunicative di base necessarie a soddisfare i propri bisogni, strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo.

Nella seconda (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*) deve invece sviluppare una padronanza linguistico-comunicativa avanzata da consentirgli di svolgere i compiti cognitivi complessi che la scuola richiede. L'insegnante, quindi, non deve limitarsi ai bisogni primari della comunicazione ma deve cercare di proporre attività che creino nuovi bisogni linguistici.

IL CONTESTO La sperimentazione che vi presento è avvenuta in asilo nido di Siena con bambini di 3 anni. La sezione presa in esame è composta da 18 bambini di cui: 10 italiani

- 2 provenienti da nucleo familiare bilingue con un genitore italiano e uno di madrelingua araba
- 6 provenienti da nucleo familiare monolingue (francese, spagnolo, rumeno, arabo)

Con una videocamera ho ripreso tre attività didattiche (lettura libro, tombola, gioco sensoriale con le spezie). La successiva analisi conversazionale ha previsto un tipo di trascrizione interazionale (con indicazione delle pause e delle sovrapposizioni di turni), paralinguistica (intonazione, tono e ritmo), multimodale (con descrizione degli elementi non-verbali della comunicazione) secondo le convenzioni di trascrizione della CA *Conversation Analysis* (Atkinson e Heritage 1984, Jefferson 2004). Dall'analisi emerge con chiarezza che, a seconda dell'attività didattica, l'insegnante usa strutture morfologiche e sintattiche molto diverse offrendo ai bambini quella ricchezza linguistica necessaria.

1) VIDEO N.1 LETTURA AD ALTA VOCE DI LIBRI ILLUSTRATI

La videoregistrazione è avvenuta con un gruppo di 7 bambini:

- 3 madrelingua italiana. Uno di loro ha buone competenze rispetto alla produzione orale anche se presenta una prosodia tipica dei bambini più piccoli probabilmente dovuta al frequente uso del *baby-*

talk nell'ambiente familiare

- 1 bilingue italiano/arabo

- 1 bambino madrelingua francese con ottime competenze in italiano

- 1 bambino madrelingua romeno con scarse competenze in italiano

Analisi del parlato del docente

Il libro è *Il lupo che voleva cambiare colore* (Lallemand, Thuillier 2013) di cui bambini non conoscono ancora la storia; questo determina una particolare attesa da parte dei bambini che quindi limitano i propri interventi.

Risulta una comunicazione unidirezionale in presenza del destinatario (modello a stella, Vedovelli 2002) in cui il docente occupa nel parlato la quasi totalità del tempo. In realtà è un parlato/recitato ed è caratterizzato dai tratti tipici dell'oralità.

Prevede come primo atto introduttivo l'uso del segnale di confine del discorso, marker, tipico delle favole «c'era una volta» e poi l'uso di indicatori fatici per assicurarsi il contatto e l'interesse con gli interlocutori (le interiezioni «guarda... guarda un po'... vediamo un po'»).

Per mantenere alta l'attenzione l'insegnante usa molti elementi paralinguistici: con la gestualità e espressioni facciali accompagna, rafforza e rende esplicito il senso del parlato (come la testa tra le mani, l'oscillazione del dito indice che sottolinea la negazione, mimica facciale). Ogni parola "detta" che abbia la corrispettiva illustrazione nel libro è indicata dall'insegnante.

La modulazione della voce (ritmo, tono, volume e intonazione) le permette di variare lo stile comunicativo, di dare la giusta enfasi alla storia. L'insegnante usa sempre un tono di voce basso, tranquillo, tranne che nel punto culminante in cui avverte i bambini che la storia sta per finire «sono un lupo nero e rimango un lupo nero».

Come nel parlato, la testualità è frammentata: sono presenti molte ripetizioni «non mi piace non mi piace... non va bene non va bene», molti demarcatori «allora» e elementi che specificano «tutto verde...come il prato fuori», con il prevalere della semantica sulla sintassi attraverso enunciati brevi e poco complessi. Interessante è il continuo passaggio dal discorso indiretto, forma in cui avviene, di fatto, la narrazione, al discorso diretto, quando cede la parola al protagonista della storia, il lupo. In questo passaggio l'educatrice fa tutti i cambiamenti necessari collocando le frasi nello spazio e nel tempo attraverso la correlazione dei tempi verbali: usa l'imperfetto e il passato remoto nel discorso indiretto «era triste e disse» per poi passare al tempo presente o passato prossimo del discorso diretto «sono troppo nero... cosa ho fatto». Le forme verbali passano dalla terza persona (era) alla prima (sono) così come i pronomi personali (lui, io).

In questo video

La lettura di un libro ad alta voce si conferma il principale strumento di un insegnante. L'esperienza precoce con le immagini amplia il vocabolario, permette di nominare oggetti e persone e di avviare con i bambini una conversazione sulle esperienze quotidiane. Il parlato del docente è input e modello da

imitare: le regole grammaticali e sintattiche messe in atto dall'insegnante vengono fissate in seguito all'uso. Dall'analisi della trascrizione emergono le principali caratteristiche del linguaggio narrativo: il distacco dalla situazione presente con acquisizione dei tempi verbali diversi, la collocazione degli eventi nella giusta dimensione temporale attraverso l'uso di avverbi e connettivi temporali e causali (quando, perché). I segnali discorsivi (c'era una volta) oltre a dare coesione alla narrazione, permettono l'acquisizione del lessico distaccato dal contesto immediato. Lo stesso libro, letto durante l'anno scolastico da diverse insegnanti, ognuna con il suo stile, il suo lessico, il suo linguaggio non verbale, garantisce la ricchezza di input con conseguente aumento della creatività.

1) VIDEO N.2 GIOCHI DIDATTICI: LA TOMBOLA

La videoregistrazione è avvenuta con un piccolo gruppo formato da quattro bambini, eterogeneo per età, per provenienza sociale, per livello di competenza, abilità e interessi.

I bambini provengono da gruppi familiari molto diversi:

- 1 bambino di madrelingua romena con scarse competenze in italiano
- 1 bambino di madrelingua francese con ottime competenze in italiano
- 1 bambina madrelingua italiano.
- 1 bambina che proviene da un nucleo familiare bilingue con il padre di lingua italiana e la madre di lingua araba

Analisi del parlato del docente

L'insegnante ha il ruolo di regista dell'attività, di moderatore dei flussi del parlato e dei turni di parola, gestisce la comunicazione e garantisce a tutti lo stesso coinvolgimento (modello "a reticolo", Vedovelli 2002). La relazione affettiva tra l'insegnante e i bambini determina l'assenza di ansia e filtri affettivi, ostacoli di un apprendimento efficace.

La prima sequenza interazionale riguarda la proposta di gioco fatta dall'insegnante «giochiamo a tombola bambini?... prendiamo la tombola della frutta». L'età dei bambini necessita un allungamento dei tempi della fase di organizzazione con la ripetizione della parola chiave: il sostantivo "tombola", infatti, nelle prime tredici battute è presente nove volte, ripetuto alternativamente dall'educatrice e dai bambini. Iniziata l'attività didattica vera e propria «allora vediamo chi è il fortunato stamattina eh», si stabilizza un modello interazionale di comunicazione basato da una mossa dell'educatrice (fa vedere la figura e chiede di quale frutto si tratta «che cosa è?»), dalla risposta dei bambini «le ciliege» e dal successivo rinforzo positivo o negativo dell'educatrice «brava L*», quella che Sinclair e Coulthard (1975) chiamano "struttura a tripletta". L'insegnante garantisce le regole dei turni di parola, usa pause di silenzio per dare spazio alla riflessione e incoraggia alla presa di parola «che è?... che cos'è questo?».

I ruoli della comunicazione sono asimmetrici perché l'insegnante apre e chiude la comunicazione, fa una serie infinita di domande e, anche se produce frasi brevi, occupa nel parlato più tempo. Il parlato è caratterizzato dai tratti tipici dell'oralità e vede un uso intensivo di indicatori fatici per assicurarsi l'interesse dei bambini, sforzo non trascurabile vista l'età. Ciò avviene con l'uso di interiezioni «guarda... guardate...vai... vediamo... eh». Per quanto riguarda la morfologia e la sintassi, il parlato presenta enunciati molto brevi e semplici con il verbo sempre al tempo presente. La testualità è frammentata e sono presenti molte ripetizioni «girala girala... è vero è vero... vediamo vediamo». L'iperonimo "frutto" è usato sempre nella domanda di apertura, per passare poi al termine specifico (mela, ananas, ciliegie,

melone, kiwi) e alla relativa descrizione «il kiwi è quello che piace a R*... il melone è quello che mangiamo a colazione... all'asilo niente ananas». L'insegnante usa un tono di voce alto quando si rivolge a tutto il gruppo di bambini «bravissimi... ce l'ha R* davvero» mentre abbassa improvvisamente la voce quando si rivolge a uno solo di loro «che c'è... girala girala... guarda», quando vuole creare attesa «chi ce l'ha?» o quando commenta tra sé e sé divertita alcune dinamiche «eh sì il gioco è questo ragazzi... una volta per uno tocca sempre a te».

In questo video

La tombola si conferma un supporto perfetto per lo sviluppo linguistico; in questa fascia d'età i bambini sono interessati alle forme, ai colori, alle dimensioni degli oggetti, hanno la necessità di dare un nome alle cose. Hanno bisogno di un supporto di immagine: se una parola ha una forma nella realtà è più facile da immaginare e poi nominare. Mettendo in atto le opportune strategie linguistiche (parlare lentamente, ripetere tante volte le stesse parole, fare pause più lunghe) e extralinguistiche (enfasi o il tono della voce) è possibile mantenere a lungo l'attenzione. Il linguaggio semplice costituisce l'input ideale per il consolidamento di parole e strutture linguistiche note e l'acquisizione di nuove. Ciascun bambino è stato incoraggiato a ripetere la pronuncia del suono, a denominare le immagini delle figure e a trovare sulla propria cartella l'immagine corrispondente denominandola.

3 VIDEO N. 3 L'ESPLORAZIONE ATTRAVERSO I CANALI SENSORIALI: LE SPEZIE

La videoregistrazione è avvenuta con un piccolo gruppo formato da sei bambini:

- 3 bambini provengono da nucleo familiare monolingue italiano
- 1 bambino proviene da nucleo familiare monolingue francese con ottime competenze in italiano
- 1 bambino proveniente da nucleo familiare monolingue spagnolo con competenze sufficienti nella lingua italiana
- 1 bambino proviene da nucleo familiare monolingue romeno con scarse competenze in italiano

Analisi del parlato del docente

L'insegnante ha il ruolo di regista, moderatore dei flussi del parlato e dei turni di parola; organizza l'attività passando da docente a risorsa, partecipa alla conversazione con competenze parziali, riequilibra i rapporti sociali e garantisce a tutti le stesse possibilità d'intervento (modello "a reticolo", Vedovelli 2002). L'insegnante procede ad una scoperta guidata mettendo in evidenza prima l'elemento visivo, il colore, per poi sollecitarne l'odore. Lascia liberi i bambini di sperimentare le spezie secondo il tatto, il gusto e il rumore. La situazione prevede principalmente uno scambio comunicativo bidirezionale con presa di parola libera dove i bambini intervengono per domandare, precisare o ripetere quello che ha detto l'insegnante «si mangiano? no si annusano... prima va cotto, perché va cotto?... è crudo? è crudo». Si tratta di una scoperta guidata di sensazioni ed emozioni che aiutano i bambini nella creazione del pensiero che poi procederanno a verbalizzare. L'insegnante favorisce i flussi di parlato bidirezionale alternando momenti di parlato referenziale, in cui trasmette le informazioni necessarie e descrive alcune caratteristiche del materiale didattico, a quelli in cui assume una funzione meno invasiva. La dominanza del docente è comunque evidente sia dal punto di vista quantitativo perché parla per un tempo più lungo, apre e chiude l'interazione «attenzione qui c'è una cosa particolare), introduce cambiamenti di tema «ora si passa agli odori», ma anche internazionale e semantica, perché ha maggiori conoscenze. Nella parte iniziale della trascrizione è frequente la "struttura a tripletta": mossa dell'insegnante «guarda che

colore strano sembra un'altra terra», intervento di un bambino «quella è terra», successivo rinforzo positivo o negativo «sembra terra ma non è terra eh».

L'insegnante modula i propri comportamenti verbali usando una lingua semplice ma evita accuratamente l'uso di forme devianti dalla norma (baby talk). Ha una pronuncia accurata, un ritmo rallentato e produce molte pause; il tono della voce è sempre molto basso così come il volume. Per quanto riguarda la morfologia e la sintassi, si confermano i tratti tipici dell'oralità: frasi molto brevi, ripetizione delle parole «sono spezie spezie varie... annusa annusa» e uso di un vocabolario di tipo concreto, legato alla descrizione dei materiali usati (come si chiamano, a cosa servono, come si usano). Eccezioni lessicali complesse sono rappresentate dai termini "armonia di colori" (che probabilmente anche l'insegnante percepisce come input eccessivo poiché ha un'esitazione, una falsa partenza «a-armonia», e dal termine "salivazione". Le forme verbali più usate sono indicativo e imperativo (annusa, senti, guarda). Nella morfologia si evidenzia la strategia di elaborazione del discorso: molti aggettivi (buono, strano, forte, bello, profumato), pronomi (ne, nessuno) «ve ne do un pochino... non ce n'è uno uguale... non c'è nessuno con lo stesso colore... mi ce n'è andata poca» e la dislocazione a sinistra «buonissimo è... che bella armonia di colori che c'è», adoperando una lingua varia e articolata. La dislocazione a sinistra è usata anche dal bambino di madrelingua francese «la torta la fo io».

L'insegnante fa grande ricorso ai demarcativi che indicano l'inizio del discorso (attenzione, allora), ai segnali fatici (guarda, senti) e i deittici (questo, quello). Limitato è il ricorso al linguaggio non verbale: l'insegnante, infatti, si limita all'uso di suoni non verbali quali mugugni, risate e aspirazioni «mh... ah» che accompagnano tendenzialmente le espressioni facciali a seguito dell'attività olfattiva.

In questo video

Questa è un'attività che dà spazio alla dimensione operativa, del "far fare delle cose" ai bambini, un'attività che offre la condizione migliore per l'acquisizione del lessico e della struttura della frase perché insegna al bambino a fare e a dire contemporaneamente. Il bambino attiva tutti i canali sensoriali e acquisisce le parole associandole ad odori, sapori e rimanendo legato all'interpretazione del mondo concreto. L'insegnante usa sia fenomeni di elaborazione che di semplificazione. Accentuando le due opposte tendenze rende comprensibile il proprio discorso e offre nel contempo un modello comunicativo ricco e stimolante. Per i bambini di due/tre anni è molto difficile capire l'attribuzione del significato degli elementi linguistici che indicano tempo o spazio (qui, adesso) perché concetti non ancora acquisiti, indipendentemente dalla madrelingua, quindi l'uso di deittici rappresenta una strategia linguistica di elaborazione molto forte. L'*input* linguistico fornito dall'insegnante, che tiene conto dello sviluppo linguistico raggiunto, è chiaro e trasparente ed offre ai bambini di madrelingua non italiana, un modello di parlato ricco ma adatto al loro livello di competenza linguistica e culturale.

Bibliografia

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*. Milano: Raffaello Cortina
- Atkinson, M.T., Heritage, J. (1984). *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Balboni, P. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola
- Contento, S. (2010). *Crescere nel bilinguismo*. Roma: CarocciDiadori, P. (2011). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori Education

- Diadori, P. (2008). *Lessico di base e stile discorsivo "brillante" nel parlato del docente di italiano L2*, in M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. (pp. 157-164) Atti del XIV Convegno Giscel, Siena, 6-8 aprile 2006. Milano: Franco Angeli
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio-Ubaldini Editore
- Fele, G. (2007), L'analisi della conversazione. Bologna: Il Mulino
- Favaro, G. (2010). *Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*, in *Italiano LinguaDue*, n. 1
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie dell'adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra Edizioni
- Lallemand, Thuiller (2013). *Il lupo che voleva cambiare colore*. Gribaudo Editore
- Luise, M. C. (2003). *Italiano L2: fondamenti e metodi*, vol. 1. Perugia: Guerra Edizioni
- Titone, R. (1996). *Imparare le lingue giocando. Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*. Recanati: ELI
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma. Carocci

3. Le linee della glottodidattica Italiana oggi

Paolo E. BALBONI¹

Abstract

Il titolo rimanda ad almeno tre dimensioni:

- a. il *tipo* di ricerca che viene effettuato dagli studiosi di glottodidattica;
- b. gli *argomenti* su cui si focalizza la ricerca e la divulgazione da parte degli studiosi di glottodidattica;
- c. la *prassi* di educazione linguistica diffusa nelle scuole e nelle università

Cercheremo quindi in questo contributo, per quanto in sintesi, di dare una mappa generale secondo i tre filoni indicati sopra, consapevoli che non è possibile, stante le dimensioni dell'intervento, fornire ampie e dettagliate motivazioni a molte delle cose che verranno dette.

Il mio punto di vista nasce da alcuni aspetti della mia storia:

a. da quarant'anni curo la Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia (*BELI 1960-2016*), ricevendo informazioni su tutti i volumi, monografici e collettanei, e le riviste, e compilando ogni anno l'aggiornamento che include anche gli indici: questo mi offre una visione abbastanza dettagliata di quanto viene ricercato e pubblicato (www.reteeducazionelinguistica.it, nella sezione sulla formazione);

b. da vent'anni dirigo riviste e collane scientifiche, quindi ricevo saggi in visione e ricevo i referati su questi saggi, che esprimono il sentire della comunità scientifica;

c. da tutta la vita collaboro con associazioni di insegnanti (ho presieduto l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, www.anils.it; ora presiedo la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, www.fiplv.org), mi occupo di formazione dei docenti, organizzo corsi; da un ventennio dirigo un master per insegnanti di italiano a stranieri che ha un secondo master conseguente e una comunità di 'masterini' che organizza convegni ed attività (www.italy.it): questa consuetudine con gli insegnanti mi offre una panoramica di quanto avviene effettivamente nelle classi di lingua straniera; sono anche autore di molti manuali, e gli editori sono ottimi interpreti degli umori, dei desideri e delle paure degli insegnanti.

Su queste 'credenziali' credo di potermi esimere dal fare riferimenti

Parole chiave: Apprendimento della seconda lingua, acquisizione, italiano.

¹ Prof. Dr., Università Ca' Foscari, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati (Italia), balboni@unive.it [Makale kayıt tarihi: 5.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360623

Bugünün İtalyanca sözcük öğretiminin çizgileri

Öz

Bu makale üç farklı perspektife odaklanmaktadır:

- a. Arařtırmacılar tarafından yapılan araştırma türüdür. Mass media ve araştırma hibelerindeki uluslararası eğilim, niceliksel araştırma ve pozitif bilimleri vurgular ve sosyal bilim ve niteliksel arařtırmayı gölgede bırakır. Bu eğilim İtalya'da da hakimdir ve akademisyenleri hem konferans sunumlarında hem de denemelerde kullanır; niceliksel, pozitif, istatistiksel araştırma yöntemlerini taklit etmektedir. Spekülatif araştırma, epistemoloji ve etik sorunlar genellikle (sözde) deneysel arařtırmanın yolunu açar;
- b. Arařtırma ve yaygınlaştırma konuları: İtalyanca'nın birinci veya ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine olan ilginin arttığını gösteren 2016 yılında İtalya'da yayınlanan kitapların analizi;
- c. Üniversite ve/veya okullarda pratikte ne olacağının birkaç satırda özetlenmesi.

Anahtar kelimeler: İkinci dil öğretimi, edinme, İtalyanca.

The lines of the Italian glottodidactic today

Abstract

The paper focuses on three different perspectives:

a. the *type* of research carried out by scholars. The international trend, in mass media and research grants alike, is to highlight quantitative research and hard sciences, shadowing as a consequence soft sciences and qualitative research: this trend dominates in Italy as well and takes scholars – both in conference presentations and in essays – to imitate the procedures of quantitative, hard, statistical research. Speculative research, epistemology, ethic problems give often the way to (pseudo)empirical research; **b.** the *topics* of research and dissemination: an analysis of the volumes published in Italy in 2016 is provided, showing growing interest in the teaching of Italian as a foreign or second language; **c.** what *actually happens* in university or school classrooms, as far as it is possible to survey such a wide aspect in a few lines.

Keywords: Second language teaching, acquisition, Italian.

1. Il tipo di ricerca che viene effettuato dagli studiosi di glottodidattica

Gli strumenti a disposizione di un ricercatore, nel panorama scientifico attuale, si configurano in tre 'paradigmi' schematizzati da Edgar Morin:

- a. paradigma del riduzionismo scientifico, tipico delle scienze *hard*, che lavorano su modelli *consapevolmente* ridotti della realtà, vista *consapevolmente* in maniera viepiù articolata in domini, livelli, specializzazioni;
- b. paradigma della semplificazione, proprio delle scienze *soft* quando vogliono imitare il paradigma scientifico: lavorano su modelli semplificati della realtà e li considerano 'la' realtà;

- c. paradigma della complessità, che Morin propone per le scienze umane (considerate *Sciences de l'imprécis* da Moles e Rohmer): il ricercatore 'complesso' è consapevole che la realtà in sé sfugge anche a una massa per quanto imponente di dati, ma rifugge dalla *semplificazione* illusoria, è *consapevole* che lavora spesso nell'*imprécis*, raggiunge verità che sa essere parziali, sa che la presenza del soggetto che ricerca turba la natura dell'oggetto della ricerca.

Nella politica mondiale, europea, italiana di questi anni, che cerca di leggere i desideri del 'popolo', il semplificazionismo trionfa e la complessità viene aborrita. In questa macrosemplificazione, la ricerca non è più una complessa integrazione di visioni modellizzanti, logico-formali, proprie delle scienze *hard*, e di visioni complesse ed inevitabilmente 'imprecise' tipiche delle scienze *soft*: i mezzi di comunicazione di massa, da un lato, e i ministeri, i finanziatori della ricerca, i senati accademici e perfino i parametri bibliometrici/bibliografici hanno stabilito una semplice equazione: 'scientificità = scienze *hard*, con schemi, numeri, modelli formali = settore da privilegiare accademicamente e da finanziare con denari pubblici'.

L'opposizione tra scienze dure e scienze imprecise è legata, nella percezione diffusa, all'opposizione tra ricerca quantitativa/qualitativa. La prima ha parametri rigidi, standardizzati, ed ha poca necessità di una relazione diretta tra ricercatore e oggetto della ricerca: quest'ultimo è trasformato in dato statistico; la seconda non mira ai grandi numeri di dati, analizzabili solo quantitativamente, ma focalizza l'attenzione su piccoli numeri in cui l'oggetto della ricerca (che di solito è costituito da persone e dai loro comportamenti, dalle loro attitudini, convinzioni, processi cognitivi, ecc.) viene spesso chiamato ad interagire con il ricercatore validando o falsificando le ipotesi scaturite dai dati relativi a campioni statistici limitati, raccolti con strumenti statistici che devono essere affidabili ma che non rivestono la fondamentale importanza che hanno invece nella ricerca quantitativa. I mezzi di comunicazione di massa, che formano e orientano il comune sentire hanno diffuso l'idea che la ricerca vera sia quella quantitativa – e quindi questa è quella che premiano gli eletti: ministri, dirigenti europei, rettori, finanziatori.

Il problema è come trovare dati certi, affidabili.

C'è un'altra dicotomia oltre a *hard/soft* e a *quantitativo/qualitativo*: è quella tra ricerca *empirica/speculativa*. La prima concepisce la ricerca come elaborazione dell'esperienza dei sensi – la stessa che ci assicura che il sole gira intorno alla terra e che i delfini sono pesci. Dall'esperienza, classificata in base a *categorie* (Kant) possono nascere ipotesi, che una volta verificate possono trasformarsi in teorie *falsificabili* (Popper), che cioè possono continuamente essere messe alla È una logica empirica, che parte dall'esperienza e, dopo aver generato una teoria, torna all'esperienza per essere verificata o falsificata. C'è un percorso contrario: la mente specula, pensa, crea ipotesi a partire da un nucleo di *assunti logici* (Lakatos) che non richiedono verifica empirica (verifica in alcuni casi impossibile, ad esempio in assiomi come "esistono infiniti punti"), e su questa base di assunti, eventualmente integrati da esperienza, crea dei *modelli* (Tarsky) o dei *paradigmi* (Kuhun) il cui valore è dato dalla coerenza interna, logica. Da 20 anni proponiamo anche in glottodidattica una prospettiva speculativa: ad esempio siamo partiti dall'opposizione tra competenza e performance, cioè quel che è nella mente e quel che è nel mondo reale, e dalla nozione di comunicazione, ed abbiamo proposto un modello che, fino a paradigma contrario, spieghi la competenza comunicativa in ogni lingua e in ogni tempo.

Da queste riflessioni, che si possono approfondire nel mio volume epistemologico *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra, 2011) derivano queste conseguenze sul tipo di ricerca svolto in Italia:

- a. *“le scienze hard sono più valide e/o prestigiose di quelle soft”*: anche se l'educazione linguistica pertiene alla sfera umana e sociale, quindi alle *sciences de l'imprécis*, è più prestigiosa e finanziabile se assomiglia ad una scienza *hard*;
- b. *“la ricerca quantitativa è più valida e/o prestigiosa di quella qualitativa”*: la maggioranza delle conferenze nei convegni e dei saggi proposti nelle riviste *assomigliano* quindi a prodotti di scienziati *hard*, secondo l'immagine dello scienziato che lavora con i numeri, le tabelle, i grafici, fa ricerca sul campo, osserva risultati di test. Fa ricerca quantitativa, e anche quando questa è di fatto qualitativa (che credo sia molto più interessante per una scienza come la nostra) viene presentata in termini prevalentemente quantitativi, in modo da assomigliare a qualcosa di *hard*, anche se non ne ha l'accuratezza e la dimensione del campione e l'affidabilità degli strumenti di analisi;
- c. *la speculazione è un esercizio sterile, mentre la ricerca sul campo crea conoscenza vera*: nella tradizione glottodidattica esiste molta ricerca epistemologica: che cosa studiamo? In che modo? Con quali limiti? Con quali conseguenze etiche? Con quale relazione tra la dimensione teorica, quella politica (nel senso alto del termine), quella operativa, quella sociale? La ricerca che dà, quando può, risposte a queste domande è fondamentale non solo sul piano strettamente conoscitivo ed etico, ma anche per garantire la qualità di una certificazione, di un progetto di educazione linguistica, di un uso delle glottotecnologie, ecc. (sul tema esiste una bibliografia ampia nell'editoriale della *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* n. 1 del 2017). Non ci risultano conferenze di natura speculativa nei convegni, non ne arrivano dalle riviste.

Perché gli studiosi di glottodidattica vogliono parere scienziati, i qualitativi s'ammantano di quantità, gli speculatori del pensiero si nascondono sentendosi inadatti o inutili per la realtà?

Che siano i mezzi di comunicazione di massa a dare per scontata la superiorità delle scienze *hard*, dei grafici, della validazione empirica è comprensibile: respirano lo spirito dei tempi e lo divulgano, confermandolo e rafforzandolo. Ma gli studiosi, perché si adeguano?

Lasciamo in sospenso questa domanda angosciata e passiamo al secondo punto di vista sulla ricerca glottodidattica in Italia.

2. Gli argomenti su cui si focalizza la ricerca e la divulgazione da parte degli studiosi di glottodidattica

Ogni anno aggiorniamo, come abbiamo detto sopra, la bibliografia *BELI 1960-20....*, che a differenza di questa che riportiamo qui sotto include anche gli indici dei volumi collettanei, i saggi, le riviste. Che cosa presenta l'aggiornamento per il 2016? Qui riportiamo solo i volumi, perché sono quelli che i dipartimenti e i docenti possono decidere di ordinare. Che cosa emerge da uno sguardo di insieme ai volumi pubblicati?

Iniziamo, visto i nostri lettori, dalla ricerca riguarda l'italiano, soprattutto come seconda lingua, con il conseguente problema dell'interculturalità:

- A.D.I. (a cura di), 2016, *Stati Generali della lingua italiana in Germania*, numero monografico di *AggiornaMenti*, n. 10, Bamberg, Sprachenzentrum der Universität Bamberg.
- ABBATICCHIO R., MAZZOTTA P. (a cura di), 2016, *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*, Firenze, Cesati.
- BORGHETTI, C., 2016, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.
- CAVAGNOLI S., PASSARELLA M. 2016, *C'è molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*, Merano, Alpha Beta.
- CAVALIERE S., 2016, *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, <http://edizionicf.unive.it/col/exp/38/115/SAIL/>
- D'AGOSTINO M., SORCE G. (a cura di), 2016, *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
<http://www.masteritalianostranieri.com/libro-strumenti-e-ricerche-6/>
- DE MARCO A., PAONE E., 2016, *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Roma, Carocci.
- MEZZADRI M., 2016, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SANTORO E., VEDDER I. (a cura di), 2016, *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze, Franco Cesati.
- TONELLI N. (a cura di), 2016, *Le competenze dell'italiano*, Torino, Loescher-La Ricerca.

Ci sono anche varie riviste specifiche per l'italiano L2 o LS:

- Educazione Linguistica - Language Education*,
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>
- Italiano a Stranieri*, <https://goo.gl/rHx5X6>
- Insegno. Italiano L2 in classe*, <https://goo.gl/HW9e79>
- Italiano a Stranieri*, <https://goo.gl/rHx5X6>
- Italiano LinguaDue*, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>
- Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA.

Molti volumi sono di glottodidattica generale, dedicati sia all'italiano sia alle lingue straniere:

- BALBONI P. E. (a cura di), 2016, *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università.
<http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-universitari>
- BIANCHI F, LEONE P. (a cura di), 2016, *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Bergamo, AITLA.
- BONVINO E., JAMET M.-C. (a cura di), 2016, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- CARLONI G, 2016, *Corpus Linguistics and English Teaching Materials*, Milano, FrancoAngeli.
- CERVINI C. (a cura di), 2016, *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, numero monografico di *Quaderni del CeSLiC*, n. 4, <http://amsacta.unibo.it/5069>.
- CERVINI C., VALDIVIEZO A. (a cura di), 2016, *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, Bologna, CLUEB.

- D'ACHILLE P. (a cura di), 2016, *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Firenze, Cesati.
- DE MARCO A. (a cura di), 2016, *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*, Perugia, Guerra.
- GATTA F. (a cura di), 2016, *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bologna, Bononia University Press.
- GRAZZI E., LOPRIORE L. (a cura di), *Intercultural communication. New perspectives from ELF*, Roma, TrE-Press, Print on demand: <http://ojs.romatrepres.uniroma3.it/index.php/elf/>.
- JAFRANCESCO E. (a cura di), 2016, *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*, Roma, Aracne.
- LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli.
- MAZZOTTA P., 2016, *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Lecce, Pensa Multimedia.
- NUZZO E., GRASSI R., 2016, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci-Loescher.
- PEDRAZZINI P., 2016, *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*, Roma, Carocci.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SISINNI B., 2016, *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Roma, Carocci.
- TORSANI S., 2016, *CALL Teacher Education. Language Teachers and Technology Integration*, Rotterdam, Sense.
- VALENTINI A. (a cura di), 2016, *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze, Cesati.

Alcuni volumi riguardano le dinamiche di classe o comunque l'uso attivo della lingua, anche in presenza di studenti con bisogni linguistici speciali:

- ANDORNO C.M., GRASSI R. (a cura di), 2016, *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. open access www.aitla.it.
- CAON F. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*, Torino, Bonacci-Loescher.
- DALOISO M. (a cura di), 2016, *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento, Centro Studi Erickson.
- FIRPO E., SANFELICI L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua di origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*, Milano, LCM.

Infine, ci sono due volumi di visione generale, scientifico in un caso e politico dell'altro:

- ARDUINI S., DAMIANI M. (a cura di), 2016, *Linguistica Applicata*, Padova, Libreria Universitaria.it.
- MELERO RODRÍGUEZ C. (a cura di), 2016, *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, <http://edizionicf.unive.it/col/exp/38/115/SAIL/7>.

3. La prassi di educazione linguistica diffusa nelle scuole e nelle università

Due volumi della sezione generale tra quelli elencati sopra, cioè quelli di Balboni e De Marco, riportano gli atti di due megaconvegni del 2016, uno dell'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU) e l'altro della Società Scientifica di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE) e raccolgono circa 150 interventi di carattere quasi sempre operativo, con molte 'buone pratiche' e ricerche

sul campo, sia nell'insegnamento universitario (AICLU) sia nella riflessione su tale insegnamento (DILLE). Da questi due volumi (i cui indici sono disponibili insieme a quelli degli altri volumi collettanei e delle riviste in www.reteeducazionelinguistica.it) emerge un panorama didattico molto avanzato, fortemente interessato alla sperimentazione soprattutto in area tecnologica.

Ma sono 150, 200 docenti su migliaia di colleghi che molto spesso vedono gli sperimentatori come degli illusi, dei vanesii, degli inconcludenti che perdono il loro tempo a fare in maniera complicata qualcosa che loro, i tradizionalisti, ritengono di saper fare altrettanto bene ma in modo più semplice.

C'è uno squilibrio enorme, che si fa forte della libertà metodologico-didattica che è un diritto riconosciuto ad ogni docente universitario, a ogni *language assistant* (chiamato *CEL* in Italia: Collaboratore Esperto di Lingua), a ogni insegnante di scuola. Chi vuole sperimentare può farlo, purché non disturbi gli altri: questa pare essere la prassi diffusa.

Il problema è alla base:

- a. i docenti universitari non vengono selezionati sulla base *anche* della loro competenza metodologica, della loro capacità didattica, né sono obbligati a formarsi una volta entrati – per sempre, fino alla pensione – nel sistema;
- b. i *CEL* sono anzitutto dei madrelingua: in alcune lingue è possibile selezionare tra i madrelingua chi ha esperienza e formazione glottodidattica visto che ci sono molti *expats* disponibili e l'insegnamento nella propria lingua all'estero è oggetto di corsi di formazione fin dall'università; ma nella maggioranza delle lingue 'minori' si accetta un madrelingua anche non formato, perché l'alternativa è restare privi di *CEL*;
- c. nella scuola, la formazione continua era al centro della riforma Renzi-Giannini del 2016, ma nelle varie votazioni e poi nella prassi del Ministero la spinta alla formazione è stata annacquata e poi affidata all'iniziativa personale, pur finanziandola con 500 euro annui cui ha diritto ogni docente;
- d. la formazione dei nuovi docenti, secondo modelli che in 20 anni sono cambiati 4 volte, include *anche* una lieve formazione glottodidattica, ma questa disciplina non è presente in tutte le università, dove quindi sono i linguisti teorici ad improvvisarsi 'applicati', oppure sono i docenti di lingua straniera che, visto che insegnano lingua, si qualificano come esperti sull'insegnamento delle lingue, tramandando spesso prassi assolutamente distanti da quello che prevale nella ricerca glottodidattica e nelle buone pratiche.

Ci sono punti d'eccellenza nelle scuole, nei centri linguistici universitari, nei corsi di laurea: ma sono legati alla decisione del singolo docente o dirigente; questi punti d'eccellenza spesso hanno un effetto esemplare, coinvolgono, talvolta trainante, per cui sempre più insegnanti, magari timidamente, cominciano a far proprie le prassi glottodidattiche dei colleghi più formati. In sintesi, la situazione delle scuole vede ancora una maggioranza schiacciante di docenti che applicano un approccio parzialmente comunicativo molto sostenuto da escursioni grammaticali e poco sostenuto dalle tecnologie, ma è una situazione dinamica, che si evolve.

Se possiamo allargare lo sguardo all'italianistica mondiale, visto il pubblico dei lettori di questi *Atti*, vediamo una situazione simile, una maggioranza di docenti che non innovano e non si aggiornano e una minoranza attivissima nell'introdurre innovazione – ma differenza di quanto avviene in Italia, nel mondo l'accelerazione verso la formazione, il miglioramento della qualità della propria didattica,

l'interesse per quanto di nuovo emerge dalla ricerca, è molto marcata, costante, crescente. Nel giro di pochi anni il naturale avvicendamento tra docenti che vanno in pensione e giovani docenti ben formati che entrano nelle università dovrebbe cambiare completamente la situazione.

4. Alfabetizzazione e uso delle nuove tecnologie: l'italiano L2 per immigrati adulti analfabeti

Antonio Hans DI LEGAMI¹

Simonetta DE ANGELIS²

Eleonora FRAGAI³

Abstract

In questo documento proponiamo un'analisi delle principali caratteristiche di un progetto destinato a insegnare l'italiano come seconda lingua ai migranti. Il progetto è stato sviluppato da un team dell'Università di Siena nell'ambito dei programmi di finanziamento dell'UE gestiti dalla Commissione Europea e mirati ad agevolare l'integrazione degli immigrati extracomunitari in società europee. Il progetto mira a sostenere l'alfabetizzazione degli adulti analfabeti o quasi analfabeti che hanno migrato in Italia. In questo contesto, con riferimento alle politiche comunitarie comuni, allo sviluppo dell'integrazione socio-culturale dei paesi terzi, il progetto è sostenuto dalla creazione di materiali e strumenti educativi pertinenti alle esigenze dei migranti adulti. Pertanto, il progetto sviluppa un livello specifico di abilità di lettura e scrittura necessarie per raggiungere il livello A1 del Quadro comune di riferimento europeo per le lingue. Questo corso di pre-A1 è stato progettato per utilizzare strumenti di insegnamento innovativi e multimediali per l'e-learning che combinano i media digitali online con i metodi classici delle classi.

Parole chiave: Alfabetizzazione, migranti, e-learning.

Okuryazarlık ve yeni teknolojilerin kullanılması: Okur yazar yetişkin göçmenler için İtalyan L2

Abstract

Bu yazıda, İtalyancayı göçmenlere ikinci dil olarak öğretmek üzere tasarlanmış bir projenin temel özelliklerini analiz ediyoruz. Proje, Avrupa Komisyonu tarafından yönetilen ve AB üyesi olmayan göçmenlerin Avrupa toplumlarına entegrasyonunu kolaylaştırmayı amaçlayan AB finansman programları çerçevesinde Siena Yabancılar Üniversitesi'nden bir ekiple geliştirildi. Proje, İtalya'ya göç etmiş okuryazar olmayan yetişkinler arasında okuma yazmayı desteklemeyi amaçlıyor. Bu çerçevede ve Ortak Avrupa Birliği'nin Üçüncü Ülkelerin sosyo-kültürel entegrasyon politikasına atfen yapılan proje, yetişkin göçmenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili eğitim materyalleri ve araçlarının oluşturulmasını destekledi. Böylece, proje, Diller İçin Ortak Başvuru Avrupa Çerçevesinin A1 seviyesine ulaşmak için gereken okuma ve yazma becerilerine odaklanan bir ders geliştirir. Bu A1 öncesi ders, çevrimiçi dijital medyayı geleneksel sınıf yöntemleriyle birleştiren e-öğrenme için yenilikçi şekilde ve multimedya eğitim araçlarını kullanmak üzere tasarlanmıştır.

Keywords: Okuryazar olmayan, göçmen, e-öğrenme.

¹ Università per Stranieri di Siena (Italia), dilegami@yahoo.it [Makale kayıt tarihi: 6.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360624

² Università per Stranieri di Siena, deangelissimonetta@gmail.com

³ Università per Stranieri di Siena, eleonora.fragai@alice.it

Literacy and use of new technologies: Italian L2 for illiterate adult immigrants

Abstract

In this paper we present an analysis of the main features of a Project designed to teach Italian as a second language to migrants. The Project has been developed by a team of the University for Foreigners of Siena within the framework of EU funding programmes managed by the European Commission and aimed at facilitating the integration of non-EU immigrants into European societies. The Project aims at supporting literacy among illiterate or almost illiterate adults who have migrated to Italy. Within this framework, and with reference to the Common European Union policies concerning the development of the socio-cultural integration of Third Countries, the Project supported the creation of educational materials and tools pertinent to the needs of adult migrants. Thus, the Project develops a course particularly focused on reading and writing skills necessary to achieve the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages. This pre-A1 level course has been designed to use innovative and multimedia teaching tools for e-learning that combine online digital media with traditional classroom methods.

Keywords: Alphabetization, migration, e-learning.

1. Introduzione

Il lavoro intende presentare un progetto pilota di formazione linguistica in contesto migratorio dedicato all'alfabetizzazione in Italiano L2 di adulti immigrati analfabeti o scarsamente alfabetizzati nella lingua di origine⁴. Tale progetto formativo si inquadra in una più ampia cornice politica destinata all'implementazione di azioni per l'integrazione sociale dei cittadini non italiani nell'ambito dei progetti regionali FEI⁵ (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi) «ReTe e Cittadinanza», riservati ai cittadini di Paesi terzi regolarmente soggiornanti sul territorio toscano. I progetti sono stati attivati dalla Regione Toscana in partenariato, tra gli altri, con l'Università per Stranieri di Siena, che ha avuto un ruolo centrale nel coordinare diversi interventi nel settore della formazione dei formatori, della produzione di materiali didattici *online*, dei corsi di formazione linguistica e di educazione civica.

Tale progetto⁶, in particolare, ha visto l'Università per Stranieri di Siena impegnata nell'implementazione di attività didattiche mirate allo sviluppo delle competenze letto-scrittura in apprendenti adulti, la cui competenza si attesta al di sotto del livello A1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2001/2002). L'idea di predisporre materiali didattici utili alle esigenze formative di adulti immigrati analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua di origine è derivata dalla riflessione sulla carenza di materiali formativi pensati per l'apprendimento e per l'insegnamento dell'Italiano L2 (d'ora in poi IL2) a questo specifico pubblico di apprendenti, il cui cammino verso l'alfabetizzazione è spesso particolarmente difficoltoso.

⁴ Il contributo è frutto della riflessione condivisa degli autori; in particolare sono di Fragai i parr. 2 e 3, di Di Legami il par. 3.1, di De Angelis il par. 3.2.

⁵ Il Fondo FEI, istituito per il periodo 2007-2013 dal Consiglio dell'Unione Europea, è nato con l'obiettivo di agevolare gli Stati membri dell'Unione Europea nella progettazione di azioni di politica linguistica per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi arrivati legalmente nei paesi ospitanti, attraverso l'attuazione di progetti organizzati a livello regionale, cfr. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:l14572>.

⁶ Del gruppo di lavoro hanno fatto parte Carla Bagna e Sabrina Machetti, come responsabili dell'unità di ricerca, e Andrea Villarini, Direttore del Centro Fast. Al lavoro hanno contribuito Luana Cosenza, Paola Masillo e Luisa Salvati dell'Università per Stranieri di Siena.

Obiettivo del progetto è, pertanto, la definizione di un *format*, composto da materiali multimediali, fruibili su supporti di vario genere, accessibili tramite una piattaforma *e-learning* (De Angelis, Di Legami, Fragai 2016). Per aumentare le potenzialità didattiche previste per questo particolare profilo di apprendente di IL2, si prevede, in futuro, un'ulteriore fase di sviluppo del progetto dedicata all'implementazione dei materiali formativi in ambiente *mobile-learning* e all'accesso mediato da dispositivi mobili.

2. Tecnologie digitali in contesto migratorio

Nella società contemporanea, che richiede la gestione di testi complessi e veicolati da più codici, la questione dell'alfabetizzazione⁷ dei migranti è fondamentale per chi si occupa, a vari livelli, di formazione linguistica di adulti immigrati, misurandosi quotidianamente con situazioni in cui lo svantaggio linguistico limita l'accesso alla cittadinanza attiva e al pieno riconoscimento dei diritti civili.

I documenti europei di politica linguistica sostengono lo sviluppo di azioni mirate a favorire l'integrazione socioculturale dei cittadini stranieri, evidenziando il supporto che le tecnologie digitali possono offrire a un reale sviluppo dei principi di cittadinanza⁸ per arginare l'esclusione sociale derivante dalla scarsa o nulla padronanza del codice scritto. Nella società della conoscenza, infatti, la mancata padronanza del codice scritto e i diversi gradi di analfabetismo possono essere ritenuti come "social ills today, not so much because they are gaining ground but because anything short of full proficiency in writing is a real social handicap in these hyper-textualised societies." (Adami 2007: 5)

Per quanto riguarda, in particolare, l'alfabetizzazione di adulti immigrati in Italia, le indagini recenti sullo stato di diffusione delle tecnologie digitali in questo ambito confermano un notevole tasso di utilizzo tra i cittadini di origine straniera (Kluzer, Lazzari 2013); tale caratteristica può essere considerata un elemento condiviso da questo profilo di apprendente, estremamente eterogeneo, tra l'altro, per lingua di origine e livello di alfabetizzazione⁹. In questa prospettiva, l'offerta di formazione in contesto migratorio attraverso risorse multimediali può offrirsi come un valido supporto per migliorare qualità ed efficacia dei percorsi di alfabetizzazione per adulti immigrati¹⁰, grazie alle numerose opportunità ricollegabili, in primo luogo, alla possibilità di personalizzare il percorso di apprendimento, sia in termini di selezione dei contenuti di interesse, che di maggiore flessibilità nella gestione del percorso di studio: il superamento dei limiti spazio-temporali e la possibilità di accedere al percorso in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, tipici della formazione in presenza, infatti, permette all'adulto immigrato una frequenza più assidua e regolare dei corsi di IL2, spesso caratterizzati dalla forte fluttuazione delle presenze. Le tecnologie digitali, inoltre, mettono a disposizione un'ampia gamma di canali multimediali (visivo, audio, video), non basati esclusivamente sul codice scritto, che agiscono sul

⁷ Sulla definizione di «alfabetismo» e sulla sua evoluzione nel corso del tempo, cfr. UNESCO 2006; per una riflessione puntuale su tale concetto rispetto all'IL2 in contesto migratorio, cfr. Minuz 2005 e Bertolotto 2014.

⁸ Sono gli stessi immigrati a essere pienamente consapevoli che una buona competenza nell'uso delle tecnologie diventa cruciale nell'incrementare le proprie opportunità di crescita personale (Codagnone e Kluzer 2011); sui documenti di politica linguistica, internazionali e italiani, e i risultati di indagini italiane relative all'apprendimento dell'IL2 con l'uso delle tecnologie in contesto migratorio, cfr. Fragai e Jafrancesco 2014.

⁹ Sul profilo generale di apprendente «Adulto immigrato in Italia», cfr. Vedovelli 2010. A Minuz 2005 si rimanda per la descrizione dei profili di alfabetizzazione, che distinguono il *continuum* che va dalla pre-alfabetizzazione al livello A1, così individuati: - prealfabeti; - analfabeti totali; - debolmente alfabetizzati; - alfabetizzati in scritte non alfabetiche; - alfabetizzati in un alfabeto non latino; - alfabetizzati nell'alfabeto latino. Sui modelli di sillabo, disponibili per l'insegnamento dell'IL2 ad adulti immigrati non alfabetizzati o scarsamente alfabetizzati, cfr., invece, Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014 ed Enti Certificatori 2015 per l'analisi dei vari macro-profilo di alfabetizzazione.

¹⁰ Cfr. Kluzer, Ferrari, Centeno 2011, a cui si rimanda anche per una riflessione sulle criticità che l'uso delle tecnologie e dei servizi di connettività implica.

piano motivazionale degli apprendenti, proponendosi dunque come un efficace supporto per l'apprendimento linguistico da parte di soggetti con scarsa scolarizzazione nella L1.

Dal punto di vista metodologico, si sottolinea, infine, un altro aspetto significativo nell'uso delle tecnologie digitali, collegato all'impiego di soluzioni *blended learning*, più adeguate a soggetti non ancora autonomi nella padronanza del codice scritto, perché coniugano lo studio autonomo in *e-learning* con l'apprendimento in classe, guidato dal docente, che ha la possibilità di offrire un *feedback* sicuramente meno decontestualizzato rispetto a quello fornito automaticamente dal sistema informatico. Con un approccio *blended learning* è possibile, inoltre, compensare alcuni limiti che le tecnologie digitali presentano nel supportare quegli aspetti riguardanti l'effettivo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta.

È in tale prospettiva che nell'ambito del Progetto «ReTe e Cittadinanza 2014/2015» è stato realizzato un *format* didattico multimediale per l'alfabetizzazione in IL2 di adulti immigrati, analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua di origine.

3. Il percorso di alfabetizzazione Pre A1

Il percorso Pre A1 propone un modello sperimentale di uso delle tecnologie digitali per lo sviluppo di abilità e competenze nella letto-scrittura per adulti immigrati che iniziano il percorso di apprendimento in IL2 con un livello non autonomo di competenza linguistico-comunicativa inferiore al Livello A1 del QCER, il livello minimo indicato per gestire gli usi quotidiani della lingua ed espressioni di ambito familiare e comune¹¹.

Il percorso formativo, al momento fruibile su piattaforma *e-learning*¹², ma in futuro disponibile tramite un'applicazione appositamente pensata per *mobile devices*¹³, ricorre, dunque, all'utilizzo di tecnologie ad ampia diffusione (piattaforme tecnologiche, pc e dispositivi mobili) per il sostegno all'integrazione socioculturale degli immigrati.

Il percorso è erogato secondo pratiche *blended-learning*, che prevedono differenti modalità di fruizione (ad esempio, materiali consultabili *online* in autoapprendimento o scaricabili e stampabili su cartaceo per l'uso in aula). Tali pratiche contribuiscono ad arricchire l'efficacia della formazione in presenza (cfr. par. 2) con il docente, che agevola l'apprendimento guidato della letto-scrittura e lo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta, tecnicamente più difficili da svolgere su supporto digitale. La formazione *online* è riservata, invece, all'autoapprendimento con attività guidate, principalmente di tipo chiuso, che rafforzano la competenza fonologica e ortografica (cfr. par. 3.2), potenziando negli apprendenti la capacità di riconoscere i suoni e di segmentarli nel parlato come prerequisiti per l'acquisizione della lettura e della scrittura.

Bisogna tuttavia sottolineare (cfr. par. 3.1) che lo sviluppo di tali prerequisiti non puramente tecnici privilegia la dimensione testuale della comunicazione e che le attività di avvicinamento alla letto-

¹¹ Sulle implicazioni critiche che emergono dal raffronto tra i livelli di competenza suggeriti dal QCER e gli effettivi bisogni linguistico-comunicativi di adulti immigrati, spesso scarsamente alfabetizzati nella lingua di origine, cfr. Little 2012.

¹² Cfr. <http://n2h4.it/progettofei/>, in cui, oltre alle unità didattiche, sono consultabili la Guida per l'insegnante, l'Indice del corso e le Soluzioni delle attività.

¹³ La futura sperimentazione del progetto nell'ambito del *mobile learning* accoglie le sollecitazioni provenienti da ricerche comunitarie che puntano sull'espansione di questa tecnologia per facilitare l'apprendimento dell'IL2 da parte di adulti immigrati, cfr. Gaved *et al.* 2015. Per quanto riguarda le prospettive formative centrate sull'utilizzo dei *mobile devices*, cfr. Fratter 2016.

scrittura sono sempre contestualizzate in ogni unità da input testuali in formato video, che forniscono modelli d'uso della lingua attraverso la presentazione di singoli turni di parola o di semplici scambi comunicativi, condotti molto lentamente e con al massimo due partecipanti, focalizzati su obiettivi e contenuti di apprendimento descritti dettagliatamente nei paragrafi che seguono.

3.1. Scelte metodologiche e obiettivi

Il percorso di alfabetizzazione si articola su una scala a quattro livelli di competenza Pre-A1 e guida l'adulto immigrato analfabeta o semi-analfabeta verso lo sviluppo della competenza nella letto-scrittura per orientarsi al raggiungimento del Livello A1 del QCER. I descrittori dei quattro livelli prebasici (ALF1, ALF2, ALF3, ALF4), già individuati per l'IL2 da Casi (2015b), sono tuttora in corso di validazione presso l'Università per Stranieri di Siena.

Sulla base dei quattro livelli di alfabetizzazione, il percorso Pre-A1 propone una selezione di alcuni descrittori di abilità e competenze che costituiscono gli obiettivi specifici del percorso di formazione e che riguardano i seguenti aspetti collegati alla letto-scrittura:

- capire parole con al massimo 4 sillabe di media complessità, brevi frasi e brevi testi in stampato maiuscolo;
- riconoscere fonemi;
- riconoscere grafemi;
- abbinare grafemi ai corrispondenti fonemi;
- riconoscere sillabe;
- abbinare sillabe ai corrispondenti suoni;
- ripetere oralmente parole e confrontarle con un modello dato;
- capire il significato di parole con al massimo 4 sillabe di media complessità;
- capire il significato di brevi frasi relative all'ambito d'uso quotidiano;
- capire il significato di brevi testi relativi all'ambito d'uso quotidiano.

Tali obiettivi rispondono in maniera funzionale alla modalità di fruizione del percorso formativo anche in autoapprendimento senza il *feedback* diretto del docente, che può comunque soffermarsi in aula sugli aspetti linguistici legati agli obiettivi relativi alla scrittura e all'abilità visuo-motoria di copia e di riproduzione (autonoma o su dettatura) e ai seguenti aspetti relativi alla lettura:

- riconoscere grafemi;
- leggere sillabe;
- leggere parole con al massimo 4 sillabe;

- leggere brevi frasi;
- leggere brevi testi.

Tenendo conto di questi obiettivi, il percorso Pre-A1 parte da un approccio orientato al Metodo “CA.PA.LE.S” (Casi 2015a), cioè all’apprendimento in sequenza gerarchica delle seguenti abilità ricettive e produttive in aula con la guida del docente: CAPire, PARlare, LEggere, SCRivere. Il corso, infatti, fa proprie le implicazioni teoriche di questo metodo centrate sulla priorità assegnata all’oralità, sia in produzione che in ricezione. Non a caso, la sequenza delle abilità proposte nel Metodo «CA.PA.LE.S», oltre a rispettare quanto avviene naturalmente per l’apprendimento di una L1, è appropriata in un contesto di migrazione in cui gli adulti interagiscono più frequentemente in attività linguistico-comunicative orali rispetto a quelle scritte.

Nel complesso, è stata adottata una metodologia che fa riferimento a un approccio misto principalmente di tipo analitico-globale (Minuz 2005; Borri 2012): si parte da un input testuale significativo e legato a situazioni d’uso quotidiano della lingua, per accompagnare l’adulto immigrato verso la comprensione globale di singole parole che successivamente vengono analizzate nei singoli elementi fonetico-grafemici; la comprensione globale di tali parole, tratte dal *Vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro 1997), è favorita dall’associazione a immagini e, in una fase successiva, di brevi testi.

Per quanto riguarda, infine, il livello di leggibilità dei materiali didattici, nella realizzazione del percorso sono stati adottati i seguenti accorgimenti per facilitare al massimo la comprensione dei contenuti da parte di utenti con nulle o scarse abilità di lettura:

- stampato maiuscolo;
- carattere tipografico «tondo»;
- font lineare ARIAL;
- corpo del carattere non inferiore a 14;
- interlinea non inferiore a 2;
- uso di spazi tra parole non inferiori a 2;
- uso del neretto solo se funzionale all’attività;
- ampio spazio assegnato al codice visivo;
- consegne disponibili nei canali scritto e audio.

3.2. Articolazione del percorso e unità didattiche

Il percorso si articola in dodici unità didattiche suddivise seguendo il modello quadripartito proposto da Casi (cfr. par. 3.1), secondo il seguente schema (cfr. Fig. 1).

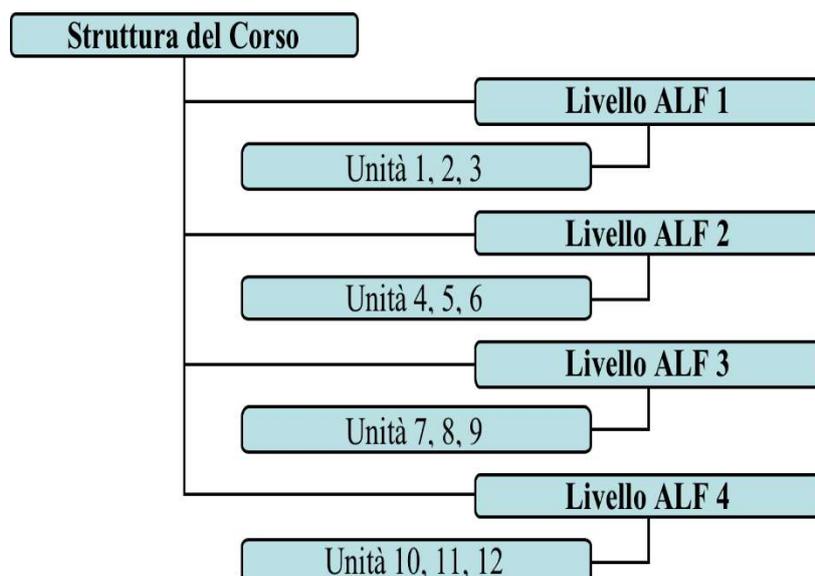


Figura 1. *Struttura del percorso Pre A1.*

I contenuti, elaborati a partire dal riconoscimento dei grafemi e dei relativi fonemi, riguardano 20 lettere dell'alfabeto italiano, oltre alla lettera *h* presentata come segno grafico per formare i digrammi *ch* e *gh*.

La sequenziazione ha tenuto conto del livello di corrispondenza tra grafema e fonema, partendo da quello univoco per arrivare successivamente a digrammi con pronuncia velare (*ch*, *gh*) e palatale (*ci*, *gi*) di più difficile acquisizione perché non presentano piena corrispondenza tra fonema e grafema, ma comunque significativi a livello di produttività di parole¹⁴.

Le lettere, associate ai corrispondenti fonemi sono state così distribuite nei quattro livelli di alfabetizzazione (cfr. Tab. 1)¹⁵.

Livello di alfabetizzazione	Contenuti fonologici e ortografici
Livello ALF 1 (unità 1-3)	vocali e consonanti: /a/; /e/; /ɛ/; /n/; /i/; /o/; /ɔ/; /t/; /d/; /m/; /u/
Livello ALF 2 (unità 4-6)	consonanti: /l/; /s/; /z/; /p/; /r/
Livello ALF 3 (unità 7-9)	consonanti e digrammi: /f/; /ts/; /dz/; /k/; /v/
Livello ALF 4 (unità 10-12)	digrammi: /g/; /ʃ/; /dʒ/

¹⁴ Per la selezione dei contenuti di apprendimento si è partiti dalla sequenza proposta da Paola Casi, cit. in Minuz 2005: 130, 131.

¹⁵ Per la consultazione dettagliata dei contenuti fonologici e ortografici distribuiti nei quattro livelli, cfr. Guida per l'insegnante, pag. 6, consultabile in: <http://n2h4.it/progettofei/guida.pdf>.

Tabella 1. *Distribuzione dei fonemi nei quattro livelli di alfabetizzazione.*

Le dodici unità hanno una struttura modulare composta da sei sezioni, di seguito illustrate (cfr. Tab. 2), che affrontano aspetti linguistico-comunicativi, fonetici e grafemici, lessicali e testuali, e che sono assimilabili a *Learning Object*, ovvero «insiemi di elementi minimi, costituiti da un testo, un'immagine, un video, un'attività ecc., che consentono l'acquisizione di abilità o conoscenze rispetto ad un obiettivo formativo» (Troncarelli 2010, 34).

Sezioni dell'Unità	Obiettivi
<i>Imparo le lettere</i>	In questa sezione introduttiva sono indicati gli obiettivi linguistici e le lettere trattate nell'unità, presentate solo in stampato maiuscolo e abbinate a parole, la cui iniziale corrisponde alla lettera oggetto di studio.
<i>Ascolto e guardo</i>	Si presenta l' <i>input</i> testuale dell'unità attraverso un video basato su situazioni di ambito quotidiano con gli elementi fonologici e grafemici che saranno affrontati nell'unità. Per ogni livello viene presentata una sola situazione comunicativa progressivamente più complessa in relazione ai contenuti funzionali ¹⁶ .
<i>Leggo e scrivo le lettere</i>	Rappresenta la sezione centrata sul riconoscimento e l'abbinamento dei diversi suoni ai relativi grafemi secondo un approccio di tipo analitico.
<i>Leggo e scrivo le parole sezione</i>	L'apprendente viene invitato ad esercitare la letto-scrittura di singole parole costituite da lettere e sillabe analizzate nella precedente.
<i>Pronuncio e ripeto</i>	Si propongono attività di fissazione basate sull'ascolto e sulla registrazione di parole su file mp3 tramite strumenti della Piattaforma Adobe Flash Player. Grazie alla possibilità di riascoltare più volte la propria voce mettendola a confronto con un modello dato, si esercita l'abilità di lettura ad alta voce e si sviluppa la capacità di autovalutazione.
<i>Provo e gioco</i>	Quest'ultima parte delle unità è dedicata a compiti più complessi centrati sul reimpiego di quanto affrontato in precedenza; attraverso generi testuali d'uso frequente (tessera sanitaria, codice fiscale, biglietti di trasporto aereo e ferroviario, scontrini fiscali e carta di identità) vengono proposte ulteriori attività di fissazione anche di taglio ludico.

Tabella 2. *Struttura dell'Unità e obiettivi delle sei sezioni.*

La scelta della tipologia delle attività ha tenuto conto di due aspetti fondamentali: per favorire la comprensione dei contenuti di apprendimento si è optato per la diversificazione dei canali di

¹⁶ Le funzioni e gli atti comunicativi presentati all'interno del corso, ascrivibili ai domini personale, sociale e professionale del QCER, sono i seguenti: dire/chiedere il nome; dire/chiedere la provenienza la provenienza; dire/chiedere l'età; presentare una persona; dire dove è nata una persona, dire dove abita una persona; dire/chiedere che lavoro si fa; dire che lavoro fa una persona; dire/chiedere dove si è nati; dire/chiedere quando si è nati; dire/ chiedere dove si abita; chiedere l'indirizzo, dire l'indirizzo.

trasmissione (scritto, audio, iconico e video), mentre per supportare l'auto-monitoraggio e l'auto-valutazione sono state privilegiate attività di tipo chiuso¹⁷.

Oltre ai materiali didattici, accessibili dalla *homepage* del corso, dove è collocata la Mappa di navigazione per unità, il corso è corredato, infine, da risorse integrative, scaricabili in formato pdf, quali la Guida per il docente con la presentazione teorico-metodologica del corso, l'Indice dei contenuti e le Soluzioni delle attività (cfr. Nota 7).

4. Conclusioni

Il presente contributo, che ha accompagnato la realizzazione del progetto FEI «ReTe e Cittadinanza 2014/2015» per la formazione linguistica in contesto migratorio, conferma l'importanza di ampliare l'offerta formativa in IL2 nel settore dell'alfabetizzazione di adulti immigrati analfabeti o quasi analfabeti nella L1.

A questo scopo è stato realizzato un *format* didattico, che valorizza le opportunità offerte dalle tecnologie digitali, non ancora o non pienamente impiegate in tutto il loro potenziale di formazione per questo particolare profilo di apprendente. Il percorso formativo di livello Pre A1 si basa infatti sull'implementazione di contenuti multimediali per lo sviluppo della letto-scrittura ed è fruibile in modalità *blended learning* per aumentarne le possibilità di accesso anche al di fuori della tradizionale classe di lingua.

Concludendo, l'impiego di tecnologie innovative funzionali allo sviluppo della competenza nella lettura e nella scrittura strumentali da parte di gruppi socialmente più vulnerabili può rappresentare un'area di interesse su cui orientare azioni formative volte a favorire la partecipazione attiva alla vita sociale nel paese di accoglienza secondo una dimensione innovativa che integra forme di didattica delle lingue tradizionali con quelle fornite in *e-learning*.

Bibliografia

- Adami, H. (2007). *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. URL: <http://goo.gl/oHwjP9> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Bertolotto, G. (2014). *Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell'alfabetizzazione in un mondo globale*. «Italiano LinguaDue», 2, 110-130. URL: <http://goo.gl/3f67NL> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Borri A. (2012). Un curriculum per apprendenti in lingua madre, Bolzano, 2012, in <http://goo.gl/2nFTcJ> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino. Loescher Editore.
- Casi, P. (2015a). *Il metodo CA.PA.LE.S.* Fondazione ISMU. Iniziative e studi sulla multietnicità. URL: <http://goo.gl/Nfke6g> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Casi, P. (2015b). *Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti*. «InSegno», 1: 65-79.

¹⁷ Le tipologie di attività sono raggruppabili nei seguenti formati: abbinamento lettera/parola, e sillaba/parola; abbinamento parole/immagini; completamento di parole con lettere/sillabe; evidenziazione di lettere all'interno di una parola o di parole all'interno di una frase o di un testo; registrazione della propria voce da parte dell'apprendente a partire da un input audio e scritto; scelta multipla.

Okuryazarlık ve yeni teknolojilerin kullanılması: Okuryazar yetişkin göçmenler için İtalyan L2 / A. H. Di Legami, S. De Angelis, E. Fragai (30-39. s.)

- Codagnone, C., Kluzer, S. (2011). *ICT for the Social and Economic Integration of Migrants into Europe*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. URL: <http://goo.gl/lnA8D9> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Consiglio d'Europa (2001/2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- De Angelis, S., Di Legami, A.H., Fragai, E. (2015). *Corso FEI pre-A1*. Università per Stranieri di Siena. URL: <http://n2h4.it/progettofei> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- De Angelis, S., Di Legami, A.H., Fragai, E. (2016). *Italiano L2, alfabetizzazione, tecnologie: progettare percorsi formativi per adulti immigrati di livello Pre A1*, InSegno, Italiano L2 in classe, Rivista semestrale dell'italiano come lingua seconda/straniera, 1, 2016.
- De Mauro, T. 1997. *Guida all'uso delle parole*. 12^a ed. Editori Riuniti. Roma.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di) (2015). *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*. URL: <http://goo.gl/7mmmFO> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Fragai, E., Jafrancesco, E. (2014). *L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse web per adulti immigrati*. «InSegno», 1: 39-55.
- Fratte, I. (2016). *Il mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue*. In M. La Grassa, D. Troncarelli, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli.
- Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Scanlon, E., Jones, A., Jones, J., Dunwell, J., Lamer, P. (2013). *MASELTOV. Deliverable Report 7.1.2: Incidental Learning Framework*. Graz. Consortium. URL: <http://goo.gl/8YlfUe> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Kluzer, S., Lazzari, A. (2011). *Prima indagine sulle tecnologie dell'informazione e comunicazione nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati in Emilia Romagna*. Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi. URL: goo.gl/ADS1pp (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Kluzer, S., Ferrari, A., Centeno, C. (2011). *Language Learning by Adult Migrants: Policy Challenges and ICT Responses*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. URL: <http://goo.gl/lnA8D9> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Little D. (2012). *The Linguistic Integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg. Council of Europe. URL: goo.gl/tNu6qe (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma. Carocci Editore.
- Troncarelli, D. (2010). *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*. In A. Villarini (a cura di) 2010. *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*. Milano-Firenze. Mondadori-Education/Le Monnier-Italiano per stranieri: 31-51.
- UNESCO (2006). *Education for All: Literacy for Life. Under-standings of literacy*. Paris. UNESCO Publishing. URL: <http://goo.gl/RLT40c> (ultimo accesso: 04.05.2017).
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*. Roma. Carocci.

5. Ripensare l'educazione linguistica: La glottodidattica ludica immersiva all'Istanbul Üniversitesi¹

Antonella ELIA²

Tuncer CAN³

İrfan ŞİMŞEK⁴

Abstract

Gli ambienti di apprendimento virtuale tridimensionale (3D) sono stati rapidamente trasformati nel linguaggio educativo e nell'ambiente di apprendimento. Le istituzioni turche di istruzione superiore hanno creato campus virtuali 3D e organizzano eventi di apprendimento delle lingue nei mondi virtuali. Uno di questi esempi è stato realizzato attraverso la collaborazione con il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana. Il "Language Park" è stato creato nel "Campus virtuale dell'Università di Istanbul" alla fine del 2015. Questa piattaforma è stata dedicata specificamente alla strategia di apprendimento delle lingue. Attraverso attività di gioco, giochi di ruolo in impostazioni virtuali (holodeck) e tour virtuali, è stata sperimentata un'idea diversa e informale della lingua italiana. L'obiettivo di questo articolo è quello di segnalare i nostri progetti di ricerca, le migliori pratiche e le attività educative.

Parole chiave: Italiano, apprendimento virtuale, apprendimento lingua straniera.

Dil eğitimini düşünmek: İstanbul Üniversitesi'nde sürükleyici oyunla kelime öğretimi

Öz

Üç boyutlu (3D) sanal öğrenme ortamları, yabancı dil öğrenimi alanındaki öğrenme fırsatlarını da artıran eğitim senaryosunu hızla değiştirdi. Türk yüksek öğrenim kurumları, sanal yerleşkeler yarattı ve sanal dünyalarda dil öğrenme etkinlikleri düzenlendi. Bu örneklerden biri İtalyan Dili ve Edebiyatı Bölümü işbirliğiyle gerçekleştirildi. "Dil Parkı", 2015 yılı sonunda "İstanbul Üniversitesi Sanal Kampüsü"ne kuruldu. Bu platform özellikle İtalyan dil öğrenme oyununa ayrılmıştı. Oyun etkinlikleri sayesinde, sanal ortamlarda (sanal güverte) ve sanal turlarda, İtalyan dili eğitiminin farklı ve gayri resmi bir fikri denendi. Bu makalenin amacı, İstanbul Üniversitesinde yürüttüğümüz araştırma projelerini, uygulamaları ve eğitim faaliyetlerini bildirmektir.

Anahtar kelimeler: İtalyanca, sanal öğrenme ortam, yabancı dil edinme.

¹ Pur essendo il contributo frutto di una riflessione condivisa fra i tre autori, Il paragrafo introduttivo e conclusivo e i par. 2-4-5 sono di Antonella Elia, mentre il par. 3 è di Tuncer Can e İrfan Şimşek.

² Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İtalyan Dili ve Edebiyatı Bölümü, antonella.elia@istanbul.edu.tr [Makale kayıt tarihi: 2.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360626

³ Yrd. Doç. Dr., Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, can@istanbul.edu.tr

⁴ Yrd. Doç. Dr., Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü, irfan@istanbul.edu.tr

Rethinking language education: Immersive language teaching gamification at Istanbul University

Abstract

Three dimensional (3D) virtual learning environments has rapidly changed the educational scenario amplifying the learning opportunities also in the field of foreign language learning. Turkish higher education institutions have created 3D virtual campuses and organized language learning events in the virtual worlds. One of such examples was realized through the collaboration with the department of Italian Language and Literature. The “Language Park” has been created in the “Istanbul University Virtual Campus” at the end of 2015. This platform was specifically dedicated to the Italian language learning gamification. Through gaming activities, role plays in virtual settings (holodeck) and virtual tours, a different and informal idea of Italian Language Education has been experimented. The aim of this article is to report our research projects, best practices and educational activities carried out at Istanbul University.

Keywords: Italian, virtual learning environment, foreign language learning.

1. Giriş

Three dimensional (3D) virtual learning environments has rapidly changed the educational scenario amplifying the learning opportunities also in the field of foreign language learning. Turkish higher education institutions have created 3D virtual campuses and organized language learning events in virtual worlds. One of such examples was realized through the collaboration with the department of Italian Language and Literature. *The Language Park* has been created at the *Istanbul University Virtual Campus* at the end of 2015. This platform was specifically dedicated to the Italian language learning gamification. A different and informal idea of Italian language education has been experimented thanks to virtual quests, role plays in immersive scenarios (holodeck), 3D tours and gaming activities. Aim of this article is to report our research projects, best practices and educational activities carried out at Istanbul University.

1. Introduzione

Negli ultimi anni la diffusione del *web 2.0* e le sperimentazioni nei mondi virtuali sono stati chiari indicatori del cambiamento degli ambienti di apprendimento linguistico. In particolare il *web 2.0*, con *wiki*, *blog* e *podcast*, *social networks* e mondi 3D, hanno contribuito a delineare nuovi scenari educativi a testimonianza di un'evoluzione in atto che sta mutando radicalmente il modo sia di pensare che di fare didattica anche in ambiente universitario. Traendo ispirazione dai principi pedagogici di stampo costruttivista e dall'evoluzione in atto nell'*e-learning* si è voluto sperimentare, all'Istanbul Üniversitesi, l'efficacia della glottodidattica ludica virtuale. Dopo la presentazione di alcuni progetti realizzati, ci si concentrerà in particolare sul progetto dell' *Italian Language Park*, finalizzato all'insegnamento della lingua e della cultura italiana *inworld*.

2. I mondi virtuali e la didattica ludica

Con l'affermarsi dei mondi virtuali vivere in un mondo tridimensionale è diventato una delle nuove frontiere del *web*. I progetti, che saranno di seguito illustrati, sono ambientati in *Second Life (SL)*, un

*MUVE*⁵ creato nel 2003 dalla società americana *Linden Lab*, che si è affermato su ambienti analoghi grazie alla sofisticatezza della sua grafica ed alla sua utenza estremamente numerosa e diversificata. *SL* è una piattaforma digitale che si avvale di strumenti di comunicazione sincroni e asincroni; integra un motore di ricerca ad un sistema di *chat* testuale, di messaggistica istantanea e di trasmissione vocale (Banzato & Corcione, 2008). In *SL* gli utenti, rappresentati da *avatar* 3D, interagiscono, esplorano, socializzano, gestiscono attività, realizzano progetti e viaggiano teleportandosi attraverso le isole che costituiscono il mondo virtuale (Alessandri, 2008). *SL* fornisce ai suoi utenti gli strumenti per cambiare la fisionomia dei personaggi, aggiungere e creare nuovi oggetti, paesaggi, contenuti audiovisivi e servizi. Si ritiene che i mondi virtuali possano offrire alla glottodidattica ludica ambienti di apprendimento molto efficaci, poichè gli scenari che si possono qui ricreare, e l'alto livello di coinvolgimento che scaturisce dalla comunicazione tra gli *avatar* e dall'apprendimento immersivo ed esperienziale, non lo si può ottenere in un contesto analogico nè tanto meno nel *web* bidimensionale. *SL* conferisce alla rappresentazione dell'utente 3D un corpo virtuale, un *intentional body* (Fedeli, 2013) attraverso cui assistiamo all'evoluzione del rapporto tra corpo e tecnologia. Il corpo-*avatar* è un corpo che, agendo, apre nuovi orizzonti all'operatività percettivo-motoria e nuove prospettive per l'acquisizione, l'elaborazione e la comunicazione delle conoscenze (Fedeli, 2013).

La didattica dei mondi virtuali è coerente con la teoria dell'apprendimento significativo enunciata da Jonassen nel 1993 secondo cui studiare deve essere un processo "attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo" (in Serragiotto, 2007:86). Inoltre, la didattica ludica, sia che venga espletata in ambiente analogico che digitale, valorizza le diverse intelligenze (Gardner, 2002). Questa è spesso un'esperienza multisensoriale e, in quanto tale, migliora la fissazione delle informazioni grazie alla ridondanza ed alla connessione della lingua con altri codici, come quello iconico, musicale e cinestetico (Caon, 2010). La didattica ludica, utilizzando la lingua come veicolo informativo, permette agli studenti di altre nazionalità di ascoltare e interagire con italofoeni in modo naturale. Potrà, inoltre, essere utilizzata con successo anche con chi non abbia consolidate competenze linguistiche. Essa è, inoltre, co-costruttiva e, in quanto tale, permette di agire contemporaneamente su diverse zone di sviluppo prossimale per cui è proponibile anche a studenti con livelli linguistici eterogenei (Porcelli - Dolci, 2006). Favorendo ciò che Krashen (1981) definisce *the rule of forgetting*, principio in base al quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, si trasforma l'esercizio ludo-linguistico in qualcosa di altamente motivante poichè assorbe completamente l'apprendente, spostando la sua attenzione dalla dimensione formale della lingua al significato veicolato. Altra particolarità che contraddistingue la glottodidattica ludica è, infine, la sua duttilità, poichè essa rende possibile diverse forme di lavoro: individuale, in coppia, in gruppi e a squadra (Rutka, 2006).

A volte, la didattica ludica è vista con sospetto e può registrare anche atteggiamenti di rifiuto, poichè è erroneamente identificata con attività adatte soltanto al mondo dell'infanzia, nonostante oggi l'uso anche in ambito professionale (come nel caso dei *Serious Games*⁶), dimostrino chiaramente una diversa tendenza ed un'applicazione molto diversificata. La diffidenza che a volte si registra deriva da retaggi culturali, che separano nettamente la scuola, l'università ed il mondo del lavoro, sinonimo di fatica e impegno, dal gioco, inteso unicamente come svago e ricreazione. Questi pregiudizi sono spesso alimentati dalle famiglie e dalle comunità d'appartenenza e, anche la mentalità turca, non ne è esente.

⁵ *MUVE* sta per *Multi Users Virtual Environment* in italiano *Ambiente Virtuale Multiutente*.

⁶ I *Serious Games* sono giochi digitali che utilizzando la simulazione virtuale interattiva associano alla finalità ludica quella educativa. Nel mondo del lavoro sono utilizzati per la formazione professionale. L'obiettivo è quello di creare un'esperienza formativa efficace e piacevole attraverso lo sviluppo e l'esercizio di abilità e competenze professionali in un ambiente simulato e protetto.

La glottodidattica ludica, secondo l'approccio di Caon e Rutka (2004), concretizza in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo, comunicativo e del costruttivismo socio-culturale. In questo processo di elaborazione metodologica, la ludicità, ossia “la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente” (Caon, Rutka, 2004:22) può essere utilizzata per lo sviluppo delle abilità linguistiche e come modalità strategica per il raggiungimento di obiettivi educativi anche di più ampio respiro, come ad esempio quelli socio-culturali. Il gioco rielabora la realtà, riorganizza, reinterpreta ed espande le conoscenze, aumentando la motivazione intrinseca degli apprendenti che diventano protagonisti proattivi del proprio percorso di apprendimento. Il gioco, dunque, come esperienza complessa e coinvolgente, in qualsiasi ambiente venga espletato, sia esso analogico che digitale, realizza un'esperienza olistica e significativa in termini di apprendimento, attiva la persona globalmente, anche quando ciò avverrà sullo schermo ed attraverso l'intermediazione dell'*avatar*.

3. L' “Istanbul University Virtual Campus”

Grazie ad un finanziamento dell'*Istanbul University Research Center*, è nato nel 2012 l'*Istanbul University Virtual Campus (IUVC)*⁷. Nel progetto, realizzato in *SL*, i tre simboli dell' Istanbul Üniversitesi: “la Porta di Beyazit, il Rettorato e la Torre di Avvistamento”, sono stati riprodotti in 3D. Successivamente è stato creato il *Campus* e sono stati aggiunti alcuni edifici di fantasia, come la conference hall, le aule, il teatro e il cinema.

Come si evince dal sito dell' *IUVC*⁸, interessanti progetti sono stati messi in campo *inworld*, ed hanno registrato l'entusiasmo e il coinvolgimento proattivo degli studenti. Nell' *IUVC*, sono stati realizzati progetti finanziati dall'U.E. (tra i tanti ricordiamo *Camelot*, 2013-15), ed anche altre interessanti sperimentazioni; si ricorda, in primis, il *Machinima Project* che ha avuto come finalità l'alfabetizzazione digitale *inworld* dei futuri docenti di *LS*.

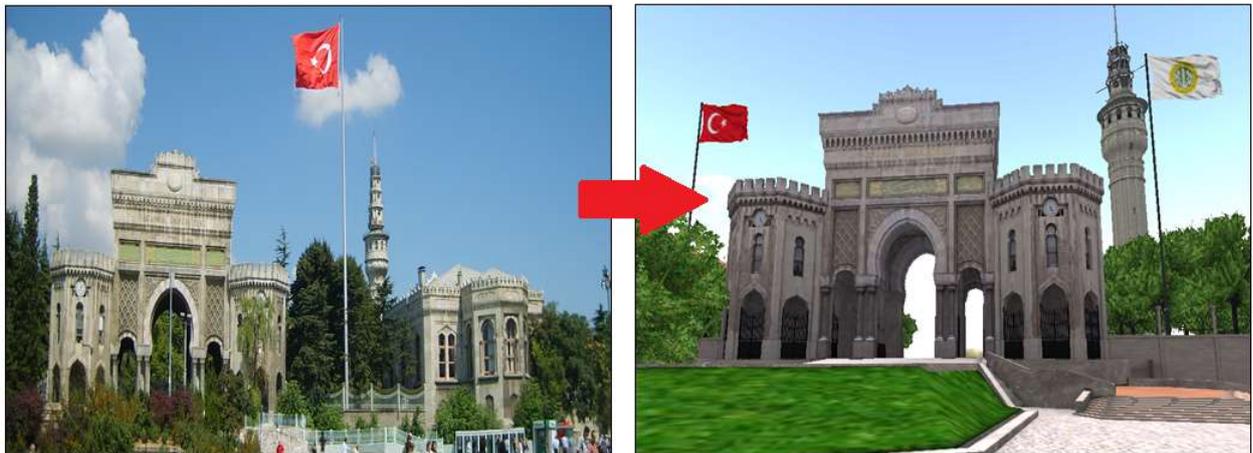


Fig.1 La virtualizzazione dell' Istanbul Üniversitesi

Tra i numerosi progetti di ispirazione ludica, realizzati nell' *IUVC*, ricordiamo il *Coordinate System Robot* (Il Robot del Sistema di Coordinate), un progetto ludico il cui scopo è stato quello di insegnare agli studenti nella scuola primaria e secondaria il sistema di coordinate attraverso l'interazione con

⁷ *Istanbul University Virtual Campus* > <http://maps.secondlife.com/secondlife/Istanbul%20University/186/234/25>

⁸ *Virtual Campus in SL* > <http://www.iusanalkampus.com>

oggetti ed ambienti 3D. A tal scopo, è stato creato un robot matematico che assegna agli studenti il compito da svolgere offrendo, nel contempo, anche supporto ed assistenza operativa (*Operative Scaffolding*). Anche gli *Snow Dogs* (I cani da slitta) è un'altra attività ludica che è stata realizzata per insegnare agli studenti della scuola elementare le frazioni in matematica, argomento il cui insegnamento e comprensione risulta essere generalmente ostico. Questo gioco, sulla scia dei principi della didattica costruttivista in cui il contenuto di apprendimento non è mai slegato da un esempio reale, si concretizza pragmaticamente nel modello dei cani da slitta, il cui posizionamento, è fondamentale per fare scivolare la slitta correttamente sulla neve. *Climate Planet* (Il Clima del Pianeta) è, invece, un altro progetto in scienze che ha avuto come finalità quella di insegnare, attraverso l'immersione nell'ambiente 3D e la selezione delle diverse opzioni offerte dal pannello operativo, la relazione esistente tra "stagione, clima e piantagione".

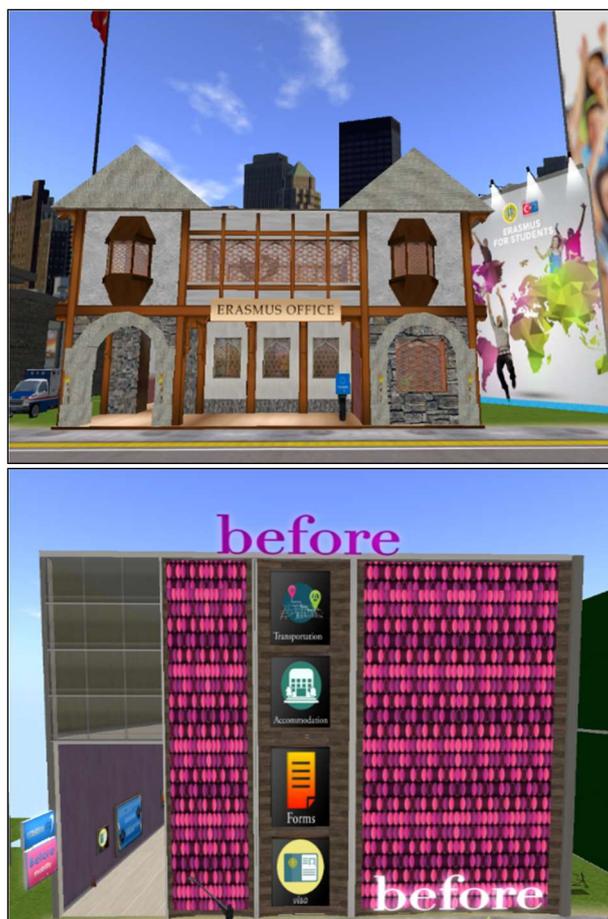
Si ricorda, infine, l' "*Erasmus City*", un progetto che ha, invece, come obiettivo quello di trasformare *SL* in un ambiente di supporto virtuale in cui favorire la conoscenza linguistica e culturale tra gli studenti *Erasmus* di tutta l'Europa "prima, durante e dopo" la loro permanenza in Turchia.

4. L' *Italian Language Park*

Nel 2015 è nato, all'interno dell' *IUVC*, l'*Italian Language Park (ILP)*, una piattaforma sperimentale, specificatamente dedicata all'insegnamento della lingua e della cultura italiana, rivolta agli studenti turchi del dipartimento di italiano. La sperimentazione virtuale messa in campo nell'*ILP* si è affiancata gradualmente alla didattica in presenza che segue una metodologia di stampo più tradizionalista, formale e trasmissiva a cui gli studenti turchi sono normalmente esposti nel loro contesto di studi universitari.



Fig. 2 a-b I progetti *Coordinate System Robot* e *Snow Dogs*

Fig. 3 a-b Il progetto *Erasmus City*

Si è cercato di ricreare in *SL* un'atmosfera d'apprendimento che, benché virtuale, risultasse essere più informale, divertente, meno coercitiva e che affiancasse, ma non sostituisse, l'aula tradizionale. L'obiettivo principe del progetto è stato quello di aumentare la motivazione allo studio della lingua italiana in un paese in cui, per il sistema di accesso all'università turca, la scelta della nostra lingua, purtroppo, non nasce spontaneamente ma è, nella maggioranza dei casi, una conseguenza del punteggio conseguito al termine del ciclo di studi precedente. Il dipartimento di lingua e letteratura italiana ha sentito, quindi, l'esigenza di mettere in campo tutte le strategie possibili per aumentare la fascinazione e la motivazione verso lo studio della lingua del "Bel Paese". Nell'*ILP*, i componenti di un gruppo pilota di dieci studenti del dipartimento di italiano (livello B1-B2) hanno esplorato e sperimentato, attraverso il loro *avatar*, le nuove dimensioni identitarie e le opportunità formative, comunicative e spaziali offerte dall'ambiente 3D. Gli studenti si sono rapportati con le nuove forme collaborative ed esperienziali offerte dalla didattica ludica virtuale come giochi da tavolo virtuali (*Gameboards*), giochi di drammatizzazione immersiva (grazie agli *Holodeck*⁹) e di esplorazione e ricerca (attraverso il *Virtual Quest*). Infine, la possibilità di teleportarsi e di visitare i luoghi che popolano il mondo virtuale, ha offerto agli studenti l'opportunità di viaggiare nelle isole ed interagire a viva voce con gli *avatar* che popolano le comunità visitate. Come schematizzato nella tab. 1, dopo aver ideato, progettato e realizzato la piattaforma e le

⁹ Per *Holodeck* si intende un ambiente in cui gli scenari olografici cambiano e si materializzano su richiesta. Il termine inglese *Holodeck* significa "simulatore ambientale olografico". Oggi l'*Holodeck*, ricreato negli ambienti 3D, è utilizzato per scopi ludico-didattici, riproponendo concettualmente la stessa funzione: cioè ricreare attraverso immagini olografiche, ambienti immersivi interattivi.

attività ludiche ed interattive nell' *Italian Language Park*, si è proceduto alla somministrazione di un questionario informativo online¹⁰ in cui sono state valutate le competenze informatiche in ingresso degli studenti, la dotazione *hardware* e *software*, oltre alla motivazione di partenza e alla predisposizione degli studenti verso la sperimentazione virtuale proposta. Nella fase esecutiva, il gruppo pilota con competenze linguistiche miste, dopo una prima fase di alfabetizzazione all'uso dell'ambiente, è stato guidato nell'esplorazione della piattaforma e delle attività create e progettate dall'autrice. Le numerose attività ludico-linguistiche proposte hanno cercato di stimolare la produzione linguistica e lo scambio comunicativo in un'atmosfera informale e rilassata. Attraverso il *Pictionary*, le *Letter Cubes* e i numerosi *Boardgames* interattivi presenti nella piattaforma, gli studenti hanno praticato, con attività di *problem solving*, una gamma di aree lessicali, grammaticali e funzioni comunicative.

Dicembre 2015	Ideazione e Progettazione dell' "Italian Language Park"
Gennaio-Marzo 2016	A. Realizzazione della piattaforma e degli strumenti dell' "Italian language Park"
Febbraio 2016	B. Fase preliminare: indagine conoscitiva degli studenti (Survey Monkey)
Febbraio 2016	C. Fase Esecutiva: Alfabetizzazione di un gruppo pilota di 10 studenti
Marzo-Aprile 2016	C1. Prima Fase: Svolgimento attività ludiche ed esplorazione inworld
Aprile 2016	C2. Indagine in Itinere: Valutazione della reazione degli studenti (Survey Monkey)
a.a. 2016-17	D. Seconda Fase: Ripetizione ed ampliamento della sperimentazione
a.a. 2016-17	E. Creazione Tandem Virtuali tra studenti Italiani e Turchi
Maggio 2017	Indagine Conclusiva (Valutazione Finale Sperimentazione)

Tab.1 Fasi del progetto

SL ha consentito di realizzare, più facilmente che nel mondo reale, simulazioni e giochi di ruolo. Il classico *role play* in presenza attraverso il "facciamo finta di" consiste nella simulazione di ruoli specifici in situazioni immaginate. Nella sperimentazione condotta, invece, attraverso gli *Holodeck* gli scenari sono divenuti tangibili e si sono materializzati su richiesta. Le ambientazioni sono state ricreate nella loro fisicità, fornendo uno spazio di apprendimento privato e flessibile in cui gli studenti si sono immersi ed interagito. Diverse ambientazioni (come la discoteca, il cinema, l'aeroporto, il supermercato, il bar, la casa, etc.) si sono materializzate al *click* del mouse. Questi scenari hanno rappresentato contesti d'uso interattivi in cui gli studenti hanno assunto ruoli specifici ed hanno praticato le competenze comunicative situazionali di cui necessitano e di cui avranno bisogno anche nella vita reale. Questa rivisitazione virtuale del gioco di ruolo potrebbe essere interpretata come una sorta di espressione della postmodernità, in cui la realtà è espressa nella sua molteplicità, problematizzata, resa mutevole ed interattiva, trasformando la lezione di lingua in un laboratorio virtuale di sperimentazione identitaria.

¹⁰ Questionario > <https://it.surveymonkey.com/r/9ZQBRQP>



Fig. 4a. "Boardgame grammaticale"



Fig. 4b. "Boardmap Italia-Turchia"

Tra le attività proposte, un ruolo centrale è stato svolto dagli incontri informali con altri studenti interessati alla lingua italiana sia nell' *ILP* che in luoghi esterni come nella comunità di *Virtlantis*¹¹. Si è cercato di prediligere nell'insegnamento dell'Italiano una conversazione spontanea, anche se assistita dal docente, attraverso la sua preziosa attività di *scaffolder* conversazionale. Obiettivo è stato, quindi, quello di promuovere, in questa palestra virtuale, una glottodidattica di ispirazione ludica e di sviluppare la competenza comunicativa in LS attraverso la metodologia *Dogme* di Scott Thornbury (2000), che segue un approccio dialogante in linea con la didattica umanistica affettiva che comporta la produzione spontanea in LS mentre si è impegnati in attività ludico-comunicative. Seguendo i principi "*Immerse, Engage, Explore, Learn and Play*"¹² (Meddings, Thornbury, 2009) e visitando le isole di SL, si è prediletto il "*Walking and Talking*"¹³, cioè un insegnamento senza libri di testo privilegiando, invece, la comunicazione spontanea tra gli attori coinvolti e l'esplorazione e l'interazione con l'ambiente virtuale circostante. I risultati dell'indagine condotta attraverso i colloqui informali in aula e le risposte al sondaggio somministrato¹⁴, ha dimostrato una buona predisposizione degli studenti verso l'uso dell'ambiente virtuale 3D. E' stata effettuata una comparazione dei risultati, in termine di profitto, competenza comunicativa acquisita e motivazione allo studio dell'italiano tra gli studenti che hanno preso parte alla sperimentazione (Gruppo A) e un gruppo di studenti che ha seguito le lezioni di lingua in aula (Gruppo B) informate ad una metodologia più tradizionale, cioè basata solo sull'uso del libro di testo e della lezione frontale. In termini di *performance*, i risultati migliori sono stati conseguiti, decisamente nel primo gruppo. Per il forte impatto visivo, il coinvolgimento emotivo e la natura immersiva ed esperienziale, il progetto ha registrato, nel gruppo pilota, una buona motivazione e curiosità ed un alto indice di gradimento; la maggior parte degli studenti ha valutato positivamente l'esperienza vissuta e ha manifestato la volontà di continuare la sperimentazione intensificando in futuro gli incontri virtuali in *tandem*¹⁵, opportunità che garantirà lo scambio di esperienze e l'approfondimento della conoscenza interculturale tra studenti italiani e turchi. I voti degli esami finali, la scioltezza comunicativa raggiunta e l'entusiasmo dimostrato, sono stati dei risultati incoraggianti e positivi che

¹¹ *Virtlantis* > <http://www.virtlantis.com>

¹² *Trad. it* "Immergersi, Impegnarsi, Esplorare, Apprendere e Giocare"

¹³ *Trad. it* "Camminando e Parlando"

¹⁴ *Sondaggio* > <https://it.surveymonkey.com/r/JLF69F9>

¹⁵ Il *tandem* è una forma di apprendimento "autogestito" che avviene tra parlanti nativi di lingue diverse. È uno scambio linguistico alla pari che permette di apprendere una lingua straniera faccia a faccia o a distanza, attraverso strumenti telematici.

hanno dimostrato come la ludicità e la curiosità possano essere incentivate attraverso l'uso di ambienti e strumenti più in linea con i bisogni formativi delle nuove generazioni.

Conclusioni

Nella prospettiva della *gamification* della glottodidattica, la sperimentazione messa in campo ha raggiunto non solo obiettivi linguistici e cognitivi, ma anche affettivi, come il divertimento e il piacere ed emotivi, come la sfida e il senso di liberazione da paure ed inibizioni. E' riuscita ad individuare, con successo nuovi percorsi per trasformare l' apprendimento linguistico in qualcosa di attraente e motivante, lontano dalla pratica monotona dei noiosi esercizi di memorizzazione, attraverso cui ciò che viene appreso è destinato a cadere, presto nell'oblio. In conclusione, l'ILP e l'IUVC hanno dimostrato come i mondi virtuali possano essere interessanti ambienti pionieristici di formazione, efficaci strumenti di educazione linguistica informale ed una valida occasione di apprendimento, ampliando le opportunità di arricchimento e di crescita sia linguistica che culturale.

Bibliografia

- Alessandri, G. (2008). *Dal desktop a Second Life*. Tecnologie nella didattica. Perugia: Morlacchi Editore.
- Banzato, M., Corcione D. (2008). *Second Life: la grande guida*. Bologna: CLUEB.
- Caon F., Rutka S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni
- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino: UTET
- Fedeli, L. (2013). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. Milano: Franco Angeli
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza* Milano: Feltrinelli
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Porcelli, G., Dolci R. (2006). *Multimedialità e insegnamenti linguistici: modelli informatici per la scuola*, Torino: UTET
- Rutka, S. (2006). "Metodologia cooperativa per classe Cad", in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano* Serragiotto, G., *Le lingue straniere nella scuola*, Utet, 2007
- Thornbury, S., Meddings, L. (2009). *Teaching unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Surrey, England: Delta.

6. Italiani studenti e studiosi del turco: lezioni tra il cinque e il settecento. Un esempio storico: Pietro Della Valle

Nevin ÖZKAN¹

Raniero SPEELMAN²

Abstract

L'insegnamento di una lingua straniera è sempre stato un argomento che ha interessato molto le nazioni perché conoscere bene la lingua di un altro paese può avere un impatto notevole non solo sulle relazioni sociali, economiche e culturali tra i paesi, ma anche sul commercio internazionale. Questo articolo basato su un contributo dato al Convegno CILGI 1 all'Università Tecnica di Yıldız tra il 25 e il 27 maggio 2016, tratta della storia dell'insegnamento del turco in Italia attraverso i secoli, puntando in particolare sull'atteggiamento della Repubblica Veneta nei confronti dell'Impero Ottomano; sul tentativo di iniziare corsi di turco a Venezia e a Istanbul e su Pietro Della Valle, uomo di lettere, viaggiatore e autore che studiò il turco e scrisse, oltre ad almeno una poesia, un libro di grammatica turca.

Parole chiave: Pietro Della Valle, grammatica turca, insegnare e imparare il turco.

İtalyan öğrenciler ve Türkçe öğrenimi: Onaltıncı ve onsekizinci yüzyıllar arasındaki dönemde dersler. Tarihten bir örnek: Pietro Della Valle

Öz

Yabancı dil öğretimi milletleri hep çok ilgilendiren bir konu olmuştur, çünkü başka bir ülkenin dilini iyi bilmek, uluslararası ilişkilerde olduğu gibi uluslararası ticarete de sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda önemli bir etkiye sahip olabilir. CILGI 1 kapsamında Yıldız Teknik Üniversitesinde 25-27 Mayıs 2016 tarihleri arasında sunulan bir bildiriye dayanan bu makale, söz konusu yüzyıllar boyunca İtalya'da Türkçe öğretiminin hikayesi ile ilgilidir ve özellikle Osmanlı İmparatorluğu karşısında Venedik Cumhuriyeti'nin tutumunu; Venedik'te ve İstanbul'da Türkçe derslerine başlama girişimini; Türkçe'yi öğrenen ve en azından bir Türkçe şiirin yanı sıra, bir Türk dili grameri de yazan edebiyatçı, gezgin ve yazar Pietro Della Valle'yi ele alır.

Anahtar kelimeler: Pietro Della Valle, Türk dili grameri, Türkçe'yi öğretmek ve öğrenmek.

Italian students and studying Turkish: Lessons between the sixteenth and eighteenth century. An example from history: Pietro Della Valle

Abstract

Teaching a foreign language has always been an issue which has strongly interested nations because of the fact that knowing well another country's language can have a considerable impact on social, economical and cultural relations between countries as well as on international trade. This article based on a paper presented at the CILGI 1 Conference at Yıldız Technical University between 25-27

¹ Prof.Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, ozkann@ankara.edu.tr, [Makale kayıt tarihi: 6.5.2017-kabul tarihi:4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360627
² Doç. Dr., Utrecht Üniversitesi, İtalyan Dili ve Edebiyatı Bölümü, ranierospelman@yahoo.it.

May 2016, deals with the story of teaching Turkish in Italy throughout the mentioned centuries, focusing especially on the Venetian Republic's attitude vis-à-vis the Ottoman Empire; the attempt of starting Turkish courses in Venice and Istanbul as well as on Pietro Della Valle, a man of letters, traveller and writer who studied Turkish and wrote, besides at least one poem in Turkish, a Turkish grammar.

Keywords: Pietro Della Valle, Turkish grammar, teaching and learning Turkish.

La stragrande parte di noi, in questo convegno, sarà coinvolta in un modo o l'altro nell'insegnamento della lingua italiana. Per quanto i metodi seguiti possano essere diversi, lavoriamo più o meno nella stessa maniera, secondo approcci sviluppati negli ultimi decenni che consistono in un misto di audiovisivo e insegnamento tradizionale della grammatica e lettura di testi, e sarà così che noi stessi siamo stati preparati tanti anni fa. Ovviamente il contributo della tecnologia non è da essere trascurato. Sembra, a questo punto, normale che non tutti noi ci fossimo soffermati su come l'insegnamento della lingua si fosse svolto nel passato.

Vorremmo perciò parlarvi su un capitolo storico dell'apprendimento della lingua. Trovandoci in Turchia, abbiamo scelto di concentrarci su quello della lingua turca in rapporto con l'italiano. In altre parole: su italiani o almeno soggetti dell'area culturale-politica italiana che hanno voluto imparare il turco, lingua non facile perché appartenente ad un gruppo linguistico diverso da quello indo-europeo: le lingue uraloaltaiche, presenti da molti secoli nell'area mediterranea e per un lungo periodo in Europa. È risaputo che il turco moderno ha avuto un predecessore aulico chiamato *osmanlıca* (turco ottomano, dal nome del fondatore della dinastia), che era un misto di turco con parole, costruzioni e caratteri arabo-persiani. Tale idioma alquanto artificiale era usato nella amministrazione, alla corte e nell'alta società. Ma la lingua turca è esistita dal medioevo e in molti aspetti non si è allontanata mai tanto da questa antica fase. Torneremo più avanti ad alcuni tratti caratteristici di questa lingua.

Il mondo diplomatico e le lingue

La prima epoca moderna è stata caratterizzata da lunghe guerre e più lunghi periodi di pace, commercio ed alleanza tra le grandi potenze europee e la casa di Osman. Lo stato italiano più vicino alla Turchia era senza dubbio la Serenissima Repubblica di Venezia. Questa disponeva di una specie di colonia commerciale a due passi da dove ci troviamo ora: Pera, descritta come "il paese delle lingue" (Luchetta, 1985, 12), di un rappresentante permanente, il bailo, e di un proprio *staff* diplomatico. Per la comunicazione con le istituzioni e il governo ottomano (conosciuto anche come la Sublime Porta) erano essenziali gli interpreti. Ciò valeva per tutti gli stati europei attivi a Costantinopoli. L'interpretariato per molti anni era un mestiere svolto da famiglie che si trovavano anche culturalmente tra europei e ottomani: famiglie cristiane levantine che parlavano più lingue e di cui in una certa misura tutti si fidavano. Questo lavoro era considerato di parecchio prestigio e passava spesso da un membro all'altro della stessa famiglia. Ma chi lo faceva non aveva ricevuto un'istruzione particolare.

Nei territori di Levante e nello Stato da Mar, gli interpreti erano conosciuti come dragomanni. Se ne trovavano anche a Venezia, sempre per i contatti con il Vicino Oriente. Si distinguevano a seconda delle loro responsabilità in *dragomanno grande* (per le principali questioni diplomatiche), *dragomanno piccolo* (per i contatti commerciali) e *dragomanno da strada* (che accompagnava il bailo in città.) Le iniziative per realizzare un addestramento professionale degli stessi sono importanti per capire il funzionamento della Serenissima, ma interesseranno a noi soprattutto in quanto costituiscono un

capitolo della storia dell'insegnamento delle lingue. Era politica veneziana adibire cittadini veneziani per i compiti più importanti e sudditi ottomani per gli altri affari:

Il bailo cercava sempre di utilizzare interpreti veneziani per i compiti più delicati e sudditi ottomani per gli affari richiedenti meno prudenza e diplomazia. Questi ultimi erano sovente cristiani convertiti all'Islam, oppure ebrei o greci. Un gruppo rilevante era quello formato da membri delle famiglie «latine» di Pera, che risalivano in parte alle comunità genovese e veneziana lì già residenti prima della quarta crociata (1204), in epoca bizantina (Pedani, 2013, 54-55).

E' importante menzionare qui, con le parole di Giovan Battista Donà, quanto si avesse voluto invogliare i figli di case distinte e nobili a tale lavoro:

Supplico l'Eccellentie Vostre agradire li miei riverenti riflessi circa l'impiegare in tale funtione quanto più si possa giovini di case distinte o della Dominante o delle vicine città per quei prudenti riguardi che sono peculiari della pubblica vigilanza e maturità (Lucchetta, 1987-1988, 482).

Oggi distinguiamo tra il lavoro del traduttore e quello dell'interprete, anche se non di rado si copre tutt'e due a seconda della richiesta. Il dragomanno faceva di norma tutt'e due, oltre a svolgere missioni di visite ufficiali o di corriere. Il suo non era un mestiere senza rischi: in tempi di guerra poteva pagare con la propria vita la lealtà alla Serenissima, come provò il dragomanno grande Marucini durante la guerra di Cipro:

Durante la guerra di Cipro (1570-1573), quando i membri della legazione furono rinserrati nella casa bailaggia, fu il dragomanno grande Lodovico Marucini a pagare con la vita la lealtà al suo paese: imprigionato all'inizio del 1571 per aver spedito delle lettere a Venezia morì il 29 maggio, probabilmente di stenti [...]. Non si trattò di un singolo caso [...] (Pedani, 2013, 59).

E analoga esperienza ebbe il dragomanno grande Grillo durante la guerra di Candia:

Durante il conflitto di Candia (1645-1669), nel 1649, toccò una simile sorte al dragomanno grande Giovanni Antonio Grillo, che venne strangolato, mentre il bailo Giovanni Soranzo e gran parte dei membri della sua corte vennero imprigionati nel castello di Rumeli Hisar e rilasciati l'anno successivo (Bertelè 1932, 186).

Esiste del loro supplizio un resoconto illustrato nel ms. Cicogna 1971, un codice di probabile produzione locale ma di committenza occidentale, fornito di didascalie del "giovane di lingua" Marco Tarsia. (Romanelli, 1983, 43) Una descrizione della triste sorte della delegazione veneta alla Sublime Porta la diede il Segretario (e uccello del malaugurio) Giovan Battista Ballarin in una lettera al figlio del 30 giugno 1649, di cui citeremo il passo relativo al Grillo:

[..] venuti ordini del Primo Visir per la morte del povero Dragoman Grillo, mandò il Castellano [di Yedikule] medesimo a un'ora e mezza di notte, con mentite forme e con apparenze mal dissimulate, a dir a S.E. [il Bailo] che se il Dragomano voleva parlarli, quello era il tempo proprio; che però lo stava aspettando a basso; allora niente si sospettò di più, che quel solo di trovarsi nelle fauci del serpente adirato, e nelle voragini della rabbia, onde potevano ad ogni momento esser vicini li precipizii; andò pertanto il signor Grillo, il quale comparso dal Castellano, invece d'abbocarsi seco, fu posto subito in altra profonda carcere, e con deplorabile inumanità, senza dargli tempo d'invocar appena il nome di Gesù e Maria, lo consegnò al boia, che prima lo spogliò, lo mise in ceppi, e fattolo distendere in

terra, datale una fierissima stretta nelle parti genitali, con un laccio al collo nel tempo stesso lo levò di vita (Romanelli, 1983, 61).

La prima iniziativa di addestramento professionale nacque nel Rinascimento, quando il bailo Alvise Renier nel 1551 espresse in una relazione il bisogno di personale qualificato. Il Senato gli mandò subito due giovani di buona famiglia per farsi insegnare il turco a Costantinopoli. La scuola inizialmente aveva un *hoca* (insegnante) turco, ma già nel 1557 Marino Cavalli nominò il dragomanno poliglotta Michele Černovič al suo posto. Nacque presto la discussione se è meglio usare parlanti madrelingua o, invece, un insegnante veneto: discussione protrattasi per secoli, anche se noi ci rendiamo conto che bisogna insegnare anche la cultura e per mezzo di essa. D'altronde, l'insegnamento si concentrò su quello del turco quotidiano, perché il turco ottomano con il suo stile molto ornato e raffinato era una lingua molto più difficile e richiedeva profonda conoscenza dell'arabo e persiano. Non tutti gli studenti riuscirono a impadronirsi di queste conoscenze. Ricordiamo che a Costantinopoli si parlava anche il greco, spesso uno o più idiomi slavi e l'albanese e almeno il primo di questi andava imparato bene perché i greci erano molto attivi nel campo della navigazione e del commercio. E il greco del periodo moderno non coincideva certo con quello classico!

Così era nata una vera e propria scuola, sebbene gli alunni fossero pochi. Essi assunsero il nome di "giovani di lingua", che ricalca un'espressione ottomana: *dil oğlanları*. Questo fatto indica che non i veneti, ma la corte ottomana dev'essere stata la prima a sentire un bisogno di interpreti appositamente formati:

Questi dragomanni appartenevano di solito a famiglie latine, specialmente di Pera, come i Salvago ed i Navone, e si succedevano spesso di padre in figlio al servizio della repubblica. Per ovviare agli inconvenienti che potevano essere causati dalla loro sudditanza locale, la repubblica aveva deciso nel 1551 di inviare a Costantinopoli dei giovani veneziani per imparare la lingua turca e diventare dei dragomanni: sono questi i così detti 'giovani di lingua', di cui è spesso fatta menzione nelle relazioni. In origine essi dovevano essere due e rimanere a Costantinopoli cinque anni, ma nella prima metà del secolo successivo il loro numero fu portato a quattro e la durata del soggiorno a sette anni (Bertelè, 1932, 123).

Nel '500 e '600 il clima istanbulita non era sempre ideale, e pure le condizioni igieniche lasciavano da desiderare. Nel 1551 scoppiò la peste, per ritornare di tanto in tanto. Era questo lo sfondo del progetto per allora non realizzato di spostare la scuola di lingue a Venezia. Nel 1627 Sebastiano Venier propose un sistema che ci parrebbe quasi modernissimo: un corso propedeutico a Venezia seguito da un corso di perfezionamento a Costantinopoli. Non è questo l'unico fatto che riconosciamo bene ancora oggi. Studenti pigri o desiderosi di cambiare disciplina; docenti mal pagati e poco motivati; il libro usato (la grammatica di Meninski: Dizionario e grammatica) troppo difficile e un maestro che non sa bene tutte e due le lingue. L'elenco potrebbe essere ancora più lungo, come si può ben immaginare.

Nel 1681 la situazione migliorò alla nomina di Giovanni Battista Donà, attivissimo bailo che aveva voluto imparare il turco prima di entrare in funzione. Donà aveva con sé un'équipe di ben sei giovani di lingua e questa intraprese una serie di studi seri, fra cui traduzioni di opere dal turco ottomano in italiano. Purtroppo un conflitto tra i due stati mise fine all'attività a Pera del Donà, che continuò comunque ad interessarsi del mondo levantino lasciato con rimpianto.

Italiani studenti e studiosi del Turco: Lezioni tra il cinque e il settecento, un esempio storico, Pietro Della Valle / N. Özkan, R. Speelman (p. 50-59)

All'inizio del '700, secolo di fervidi dibattiti intellettuali anche nel campo dell' educazione, apparve sulla scena l'insegnante Salomone Negri, un greco damascheno il quale propugnò interessantissime idee. Bisognava cominciare dalla cultura, secondo lui, per approdare alla conoscenza linguistica con un metodo "senza tedio". Anche se era appoggiato dall'ambasciatore e futuro Doge Ruzzini, la Serenissima ignorò il suo approccio. Infatti si era entrato in un periodo di decadenza che avrebbe visto anche la fine della repubblica stessa. A Costantinopoli, austriaci, russi e soprattutto francesi avevano ormai preso l'iniziativa, con risultati assai buoni:

Anche i russi crearono una loro scuola, che fu diretta da un prete veneziano capace di insegnare italiano e francese. Gli imperiali, invece, fondarono una scuola di lingua nella città di Venezia dove venivano impartite anche lezioni di turco, in modo che i giovani interpreti arrivassero a Costantinopoli già conoscendo i primi rudimenti della lingua. I più attivi furono però i francesi che nel 1786 avevano addirittura una stamperia nella loro ambasciata, dove si stampava in arabo, francese, italiano e latino (Lucchetta 1985, 11-12). Inoltre, la Francia aveva nel Collegio di Marsiglia una sezione destinata espressamente all'insegnamento dell'ottomano, dell'arabo e del persiano oltre alle materie consuete (Pedani, 2013, 68-69).

Il turco come lingua internazionale nel Levante

Siccome l'Impero Ottomano includeva un buon terzo d'Europa e due terzi del bacino mediterraneo, attirava anche l'interesse di pellegrini in viaggio per Terrasanta e dei primi interessati alla cultura d'Egitto. Con l'avvento della Controriforma, il fervore missionario spinse (anche) molti nuovi ordini ecclesiastici ad avventurarsi fra i cristiani d'Oriente ed altri popoli. Lingua di comunicazione nell'Africa del Nord come in Egitto, Siria e grandi zone del Causaso era il turco. Anche in Persia, pur politicamente opposta all'Impero Ottomano, il turco era la lingua della corte, dell'esercito e di molti immigrati anatoliani di religione sciita (gli alevi o *kızılbaş*). Non mancavano, naturalmente, differenze di carattere regionale: il turco di Costantinopoli tendeva ad essere più aperto al rinnovamento e forse più elegante dell'idioma conservatore anatolico o quello parlato in Persia.

Il cameleontico Pietro Della Valle

Un uomo che in sé non solo riassume le aspirazioni politiche ed intellettuali del suo secolo, ma illustra anche bene i processi di apprendimento ed insegnamento del turco è Pietro Della Valle.

Questo nobile romano oggi annoverato fra i principali scrittori dell'età barocca, lasciò il suo paese a causa di un amore infelice vissuto con una cugina per intraprendere un pellegrinaggio in Vicino Oriente. Prima di visitare Gerusalemme ed altri luoghi sacri, abitò per oltre un anno a Costantinopoli dove imparò la lingua turca. Della Valle si servì soprattutto di insegnanti rabbini, scelta ispirata non solo dall'esperienza didattica dei saggi ebrei, ma anche dal fatto che gli ebrei di Levante parlavano il ladino, lo spagnolo leggermente arcaico portato da Sefarad all'espulsione del 1492 ed ancora oggi nostalgicamente usato qua e là dagli ebrei turchi. Della Valle aveva imparato molto bene il castigliano durante un protratto soggiorno a Napoli intorno al 1610. Del processo di apprendimento del turco, Della Valle scrisse nelle sue *Lettere* all'amico napoletano Mario Schipano che gli aveva chiesto un dettagliato resoconto dei suoi viaggi e gli aveva promesso di farne un testo unitario. Quest'ultimo progetto non fu mai realizzato, il che non possiamo rimpiangere troppo perché lo stile diretto e fluido delle *Lettere* appartiene a quanto di più bello abbia prodotto il Seicento italiano.

Il primo rabbino, insegnante di Della Valle, aveva lavorato soprattutto come maestro per bambini. Che insegnare agli adulti fosse una cosa diversa non pareva proprio averlo capito bene. Il suo successore era molto più bravo ed era stato raccomandato dall'ambasciatore francese che Della Valle conosceva e frequentava. Conosciamo abbastanza bene i materiali didattici usati, poiché per una rara fortuna ci è rimasta una parte sostanziosa del "quadernetto di studente" usato da Della Valle, nel quale annotò per ogni lezione i compiti (diremmo), i testi studiati, le parole riscontrate e talvolta i commenti del maestro e dell'allunno. Dato che il progresso nell'apprendimento non è solo misurabile in termini di appropriamento di parole e strutture, ma anche in quelli di progressiva velocità interpretativa, il documento ci offre un'istantanea di come un italiano talentato imparava una lingua orientale nel Seicento. Questo nostro studio, infatti, è stato pubblicato dal Türk Dil Kurumu nel 2011.

Probabilmente, la parte teorica e la lettura testi furono interrotte alla partenza dello scrittore per l'Egitto e la Palestina. Possiamo presumere però che non diminuisse l'esercizio pratico del turco. Della Valle amava viaggiare come un uomo del posto, cioè vestendosi e comportandosi come un signore del ceto superiore.

All'autore infatti riusciva assai facile cambiare aspetto, andando di Paese in Paese:

Si cambia, o meraviglia, in me il volto; et, insieme col volto si cambia ogn'hor che mi piace, e nel modo ch'io voglio, la voce e 'l parlare: e talmente cambia, che Scythia mi credono i Scythi, Arabo gli Arabi, Persa i Persi, Chaldeo i Chaldei, e così qualunque altro, nella effigie di cui mi piace trasformar la mia (Speelman, 2002, 15).

Della Valle a Yeni Konak doveva ancora una volta cambiare aspetto:

In questo luogo io cominciai a cambiar l'abito mio di siriano in persiano, e per principio, da un rustico barbiere, che trovai, feci con molta solennità mandarmi di botto a basso tuta d'un pezzo la mia lunga e gran barbaccia, che con incredibil mio fastidio aveva in Turchia custodita e pettinata circa a sedicimesi, fin dalla partita di Costantinopoli. Volli che mi accomodasse totalmente alla persiana [...] (Viaggi di Pietro Della Valle, 1843, 433).

In Mesopotamia conobbe, fra i cristiani d'Oriente, la futura moglie Sitti Maani Gioerida che lo avrebbe seguito in Persia. Quel paese, allora governato dallo shah Abbas I, era in un conflitto che sarebbe poi diventato vera e propria guerra con lo Stato Ottomano. La simpatia di Della Valle era inequivocabilmente con lo shah che l'aveva accolto cordialmente e a cui avrebbe fatto da consulente. A differenza della Turchia, la Persia aveva accettato l'attività missionaria cattolica e i gesuiti ed altri ordini vi diffondevano la fede, anche con pubblicazioni propagandistiche (di, tra altri, della Congregazione De Propaganda Fide). Di queste, oltre che di testi biblici poteva ora servirsi Della Valle nel continuare lo studio del turco.

Da studente a studioso di grammatica

Ben presto, lo studente divenne studioso quando ebbe l'idea di compilare una grammatica della lingua turca destinata ai viaggiatori italiani in Medio Oriente. Per l'estensione geografica del mondo turcofono, che si protaeva (e ancora si protrae) fino in Cina e comprendeva molti paesi oggi di lingua diversa, il progetto era certo interessantissimo. Pietro menziona specificamente alcune categorie di viaggiatori:

[...] come fanno alcuni per traffico di mercatantia, o per curiosità (che è propria de' Nobili) di veder luoghi famosi, d'osservar cose pellegrine e di conversar con genti lontane, dalle quali alcuna cosa possa impararsi o per negozij pubblici, come i Legati de' Principi e delle Republiche per cose di stato, et i Sacerdoti e Religiosi per quelle della Religione, o finalmente per farvi guerra e soggiogar, come facevano i nostri padri, i popoli Barbari. Nella patria poi, e fuori ancora, ci serve in altro modo per gli studij, cioè per leggere et intendere i libri che in quelle lingue sono scritti, per trattare e parlar con gli huomini di quelle nationi, che a noi vengono, insegnando loro overo da loro imparando cose a noi non note; et anche per comporre e scriver libri nelle lingue altrui, a fine o di comunicar le nostre scienze alle altre genti che non ne hanno cognitione, overo (che è quel che più importa) di dar loro luce della nostra fede [...] [3 - 3ar].

La *Grammatica*, iniziata a Costantinopoli, fu pronta nel 1621. In quell'anno a Isfahan, un cavalier tedesco mostrò a Pietro la grammatica compilata in tedesco da Megiser. Più tardi il nostro ebbe sotto gli occhi quella di Du Ryer. Entrambe sono considerate inferiori al lavoro dell'avalliano da Ettore Rossi, anche se Della Valle stesso - da bravo uomo scientifico oggettivo ed imparziale - le giudicò in modo assai positivo.

Però il suo libro di grammatica non fu mai pubblicata. Seguiamone le vicissitudini editoriali. Intorno al 1636, Della Valle la mise a disposizione di un giovane missionario teatino palermitano in procinto di partire per i paesi del Caucaso: il padre Francesco Maria Maggio (1612-1686). Questi ne destillò una versione latina, non senza il doveroso ringraziamento a Della Valle:

Equidem scio Turcica rudimenta typis mandanda à Petro Della Valle, patricio romano, viro doctissimo; quem primum in hac re Institutorem me habuisse profiteor.

In agosto 1643 Maggio ritornò in Italia dai suoi viaggi missionari e subito diede alla stampa la sua versione della *Grammatica*, intitolata *Syntagma linguarum orientalium quae in Georgiae regionibus audiuntur*. Poco dopo, la Congregatio de Propaganda Fide incaricò il Padre Maggio di riferire sul libro di Della Valle onde poterne rilasciare il *nihil obstat*. Padre Maggio conclude, in una nota non datata aggiunta al codice: "Et nihil in eo repperi, quod fidei, aut bonis moribus adversetur" (E non ci ho trovato nulla di contrario alla Fede né ai buoni costumi). Niente avrebbe potuto impedirne a quel punto la pubblicazione. Lo stesso Della Valle ne scrive:

Lascio io non di meno, che questa mia Grammatica in volgare, da me tenuta lungo tempo soppressa, venga al fine essa ancora alla luce, non solo per essere stata madre di quella del Padre Maggio, ma perché son sicuro, che per molti che non sanno Latino et han bisogno della lingua Turca, come son per lo più gl' Interpreti de' Principi, e massimamente quelli della Repubblica di Venetia, e diversi mercanti che vanno in quei paesi per loro negotij, e così anche per gli stessi Missionarj, ancorché in Latino bene istruiti, che la maggior parte o sono Italiani o d'Italia s'inviano, riuscirà di grandissimo giovamento [248 ar-249].

Poi non succedette più niente. Quasi un anno dopo il *nihil obstat* del Maggio, vale a dire fine luglio 1644 morì Urbano VIII Barberini, il papa che aveva appoggiato Pietro Della Valle volendolo consulente per la missione d'Oriente. In settembre fu eletto il suo successore Innocenzo XI Pamphilj.

Un'altra spiegazione potrebbe offrire il fatto che Pietro negli ultimi anni di vita si fosse ritirato praticamente dalla vita sociale, perdendo forse l'interesse anche nella pubblicazione della sua *Grammatica*.

Il manoscritto viene a trovarsi nel fondo dellavalliano e dopo la sua morte nel 1652 passa al suo erede e nipote il Marchese del Bufalo, che a sua volta lascia a Clemente XI un gruppo di 9 codici, fra cui la *Grammatica*, oggi conosciuta come Vat. Turco 40. Papa Clemente XI trasmette questi codici alla Biblioteca Apostolica Vaticana nel 1718 dove restano sugli scaffali abbastanza inosservati fino al '900. Fu merito del grande orientalista Ettore Rossi riscoprirli, essendosi accorto della buona qualità della *Grammatica* e del suo carattere particolare. Rossi la presentò ad un convegno di orientalisti nel 1935 ma non fu sicuro se procedere alla sua pubblicazione. Già ne aveva descritto contenuto e struttura e lamentato - a suo avviso - la scarsa attenzione per le differenze tra il turco di Costantinopoli e quello parlato in Persia, nonché il numero ristretto degli esempi dati.

Guardiamo ora alla struttura della *Grammatica*. Secondo Della Valle il libro va visto come un corso di lingua o, almeno, come uno strumento che aiuta ad imparare il turco.

Dopo un'introduzione generale sull'utilità dell'apprendimento della lingua turca, il primo libro (di circa 38 pagine) comincia con una sezione dedicata ai caratteri e alla loro lettura, di cui fa parte un alfabeto comparativo delle tre principali lingue che ne fanno uso, il valore, la traslitterazione e la pronuncia dei fonemi. Segue un capitoletto dedicato alle vocali ed un altro che tratta alcune particolarità di pronuncia.

Il secondo libro, di oltre 60 pagine, tratta successivamente in paragrafi abbastanza corti le parti del discorso, il nome, il genere, il numero e il caso. Seguono poi, in modo non molto dissimile da quello offerto dalla classica grammatica scolastica, le declinazioni del nome e dell'aggettivo distinte a seconda della consonante o vocale finale. Un capitoletto a parte è dedicato ai comparativi e superlativi. Viene trattata anche la formazione delle parole:

Dal verbo بِلَمَكْ *Bilmek*, 'Sapere', la radice et imperativo di cui è بِلْ *Bil* 'Sappi', بِلِسْ *Bilisc* 'Il Sapere'.

E ancora:

Da تَرَسْ *Ters*, parola Araba che significa 'Scudo' o 'Rotella', تَرَسْخَانَهْ (tershāne) *Tershanè* 'Casa di Scudi', e s'intende per l'Arsenale, perché ne gli Arsenali e scudi et altre armi si conservano: ovvero 'Casa di timore', perché in Persiano تَرَسْ significa 'Timore'; e conviene a gli Arsenali questo nome, poiché le provisioni da guerra, che in quelli si conservano, le tengano quivi i Principi pronte per timore di non esser colti all'improvviso, e sprovveduti, in un'occasione.

E che sia vero, vediamo che quanto più sono i potentati deboli, tanto più cura sogliono avere di tener buoni Arsenali e bene in ordine: dove che i molto potenti, come atti più ad offendere altrui che ad essere offesi, non ne fanno tanto caso, perché in effetto poco temono. Ma questo sia detto di passaggio, per dar soddisfazione a qualche curioso.

Molta attenzione è prestata ai numerali e alle cifre, nonché al modo di contare servendosi dei caratteri dell'*elif be* e alle implicazioni e giochi numerologici, come si trovano già nella cultura ebraica (nella *ghematria*). Questa contiene molte informazioni sull'astronomia, sui numeri e dati di carattere esoterico.

Italiani studenti e studiosi del Turco: Lezioni tra il cinque e il settecento, un esempio storico, Pietro Della Valle / N. Özkan, R. Speelman (p. 50-59)

Il terzo libro, fra tutti quello più breve (11 pagine), tratta i pronomi personali, i dimostrativi, i possessivi, il pronome *gendu* (oggi *kendi*, stesso) e i relativi.

Segue poi, nel quarto libro (di oltre 50 pagine), il verbo. Della Valle distingue tra verbi semplici, ai quali dedica l'intero libro, e semplici derivativi. Non si accontenta di dare un solo esempio di coniugazione, ma dà numerosi esempi dei verbi in *-mac* (oggi *-mak*) e quelli in *-mek*.

Il quinto libro prosegue in 34 pagine la trattazione dei verbi con i "Verbi semplici derivativi", vale a dire, verbi incorporanti la particella negativa *mi/me*, il passivo, i verbi reciproci e quelli che lui chiama 'immanenti' (in cui la particella *dir* indica un'azione che viene fatta iniziare come in *yazdırmak* 'far scrivere'), seguiti dai verbi composti, ad esempio con *vermek* e *yürmek* (oggi *yürümek*). È dunque qui che viene trattato quello che oggi si chiama il tempo progressivo (come *yazıyorum*, "sto scrivendo"), destinato a diventare il presente più usato in turco. Pare che il nostro sia stato il primo a descriverlo.

Il sesto libro (di 30 pagine) inizia con gli avverbi. Fanno seguito le preposizioni, di cui Della Valle osserva giustamente che "più tosto posposizioni si dovrebbero chiamare", le interiezioni e le congiunzioni. A partire da questo libro, Della Valle presta più attenzione all'idioma, specialmente nel caso delle numerose interiezioni di cui è ricco il turco.

Il settimo ed ultimo libro (quasi 40 pagine) è dedicato alla costruzione della frase. Della Valle tratta la sintassi a partire da una distinzione tra le categorie grammaticali di nome e pronome, verbo, participio, avverbi, interiezioni e congiunzioni, per ognuno delle quali dà un numero di 'regole', riuscendo ad essere assai chiaro e leggibile.

Avendo già lavorato su Della Valle, e pubblicato un cosiddetto *Divan*, un'antologia poetica di composizioni autografe in più lingue, e poi il già ricordato *Quadernetto* di studente, abbiamo voluto proseguire le nostre ricerche dellavalliane con un'edizione più voluminosa che si trova in stretto rapporto con le pubblicazioni precedenti.

La ricerca che abbiamo fatto ci ha reso ben chiaro che Della Valle, oltre a darci informazioni preziose sull'Oriente (Turchia, Persia e India) attraverso le sue *Lettere* e a comporre opere musicali, è un serio studioso di lingue che riesce a insegnare una lingua assai difficile come il turco (per chi viene da una cultura basata su quella latina) con spiegazioni, esempi e valutazioni assai obiettivi: Molte delle sue spiegazioni sono quelle che noi diamo ai nostri studenti per incoraggiarli nei momenti definibili come difficili, se non disperati del lungo processo dell'insegnamento. Della Valle, infatti, partendo dalle proprie esperienze di studente dà un ottimo esempio d'insegnante ideale che spiegando e ripetendo le regole stimola l'allievo allo studio di una cultura lontana dalla sua, che non cessa mai di affascinarlo. Per finire il nostro articolo con le sue parole:

Ché se ben da lei lontano
sta il mio corpo in Occidente
sempre appresso l'è il pensiero,
l'alma e l'core in Oriente.

Divan (Speelman, 2002, 30)

Bibliografia

- Bertelè, T. (1932) *Il palazzo degli ambasciatori di Venezia a Costantinopoli e le sue antiche memorie: ricerche storiche con documenti inediti e 185 illustrazioni*. Bologna: Casa editrice Apollo.
- Gancia, G. (1843) *Viaggi di Pietro Della Valle il pellegrino divisi in tre parti*, Vol. I, Brighton, Torino.
- La *Grammatica turca*. di Pietro Della Valle (1586-1652) contenuta nel manoscritto Vaticano Turco 40 della Biblioteca Apostolica Vaticana.
- Lucchetta, F. (1985). L'ultimo progetto di una scuola di orientalistica a Venezia nel Settecento, *QSA*, 3.
- Lucchetta, F. (1987-1988). Lo studio delle lingue orientali nella scuola per dragomanni di Venezia alla fine del XVII. secolo, *QSA*, 5-6.
- Pedani, M. P. (2013). *Il palazzo di Venezia a Istanbul e i suoi abitanti antichi*. Venezia: ed.'Ca Foscari.
- Romanelli, G. e altri (1983). Il bailo Soranzo, *FMR*, 18.
- Rossi, E. (1953). Elenco dei manoscritti turchi della Biblioteca Vaticana, Città del Vaticano.
- Rossi, E. (1938). Importanza dell'inedita grammatica turca di Pietro Della Valle, in Atti del XIX Congresso Internazionale degli Orientalisti (23-29 settembre 1935), Roma, pp. 202-209.
- Rossi, E. (1953). Pietro Della Valle Orientalista romano (1586-1652), in *Oriente Moderno*, vol. XXXIII pp. 40-64.
- Speelman, R. (2002). Uno sconosciuto 'West-Östlicher Divan' di Pietro Della Valle, *Electronic Journal of Oriental Studies*, n. 6.

7. Prestiti linguistici nei romanzi della scrittrice Erminia Dell'Oro

Raffaella MARCHESE¹

Abstract

Alla luce del rapporto indissolubile fra lingua e identità etnica, la proposta di intervento che segue si concentra sui prestiti linguistici presenti nel linguaggio dei romanzi della scrittrice postcoloniale Erminia Dell'Oro, italiana nata ad Asmara nel 1938. In Eritrea, la lingua italiana si mantiene pressoché inalterata fra i coloni per più generazioni. Il tigrino, parlato dalla popolazione locale, è considerato una lingua di scarsa importanza, di conseguenza non viene parlato né tantomeno studiato dai figli dei coloni, pertanto Erminia Dell'Oro l'apprende in modo molto superficiale dalle domestiche di casa sua. I suoi romanzi sono scritti in un italiano corrente con la caratteristica di ricorrere spesso a prestiti linguistici. Ciò avviene per due motivi principali: rimarcare l'appartenenza della scrittrice alla terra africana e compensare a una lacuna, ossia alla mancanza di un termine adeguato nella lingua italiana. Ne risulta un linguaggio che potremmo definire "della nostalgia", al cui uso Erminia Dell'Oro si abbandona soprattutto nella rievocazione dei momenti felici trascorsi ad Asmara, l'infanzia spensierata e l'adolescenza.

Parole chiave: Letteratura postcoloniale, Italiano, linguistica.

Erminia Dell'oro'nun yazarlarının romanlarında dilsel ödünçlemeler

Öz

Bu makale, dil ile etnik kimlik arasındaki bağlayıcı ilişki ışığında, sömürge sonrası 1938'de Asmara'da doğan İtalyan yazar Erminia Dell'Oro'nun romanlarında sözlü borçlanmaya odaklanmaktadır. İtalyan dili Eritre'de nesiller boyu sömürgeciler arasında neredeyse hiç değişmeden kalmıştır. Yerliler tarafından konuşulan dil olan Tigrinceye önem verilmemiştir ve sonuç olarak sömürgecilerin çocukları tarafından ne konuşulmuştur ne de okutturulmuştur; ancak Erminia Dell'Oro, Tigrinceyi ev hizmetçilerinden öğrenmiştir. Romanları, sıklıkla Tigrince'den gelen ödünç kelimelerle akıcı hale getirmiş çağdaş İtalyan bir yazardır. Bunun iki ana nedeni vardır: Afrika'ya ait olma durumunun altına çizmek ve İtalyancada bulunmayan kelimeler yerine Tigrince kelime kullanmak. Elde edilen dil, Erminia Dell'Oro'nun özellikle Asmara'daki problemsiz, mutlu çocukluğunu ve ergenliğini yazarken "nostaljik" olarak tanımlanabilir.

Anahtar kelimeler: Sömürme sonrası edebiyat, İtalyanca, dilbilim.

Linguistic loans in the novels of Erminia Dell'Oro's writer

Abstract

In light of the binding relationship between language and ethnic identity, this research proposal focuses on the lexical borrowing present in the language of the novels by the post colonial writer Erminia Dell'Oro, an Italian national born in Asmara in 1938. Italian was kept up practically unaltered among colonists for generations in Eritrea. Tigrinya, the language spoken by the the locals,

¹ Dr., Lycée International de Saint-Germain-en-Laye, raffaella@alphacentauri.it [Makale kayıt tarihi: 28.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360628

was considered of little importance and as a consequence was neither spoken nor studied by the colonists' children, yet Erminia Dell'Oro learned it, albeit superficially, from her house servants. Her novels are written in fluent, contemporary Italian with the added characteristic of often borrowing words from Tigrinya. There are two main reasons for this: to reinstate her belonging to Africa and compensating for lacunae as she was unable to find an adequate translation in Italian. The resulting language may be defined as "nostalgic", which Erminia Dell'Oro indulges in freely, particularly when writing about her carefree, happy childhood and adolescence in Asmara.

Keywords: Postcolonial literature, Italian, Linguistics.

Lo scrittore keniota Ngũgĩ Wa Thiong'o nel suo saggio *Decolonizing the Mind* afferma che la colonizzazione non fu semplicemente un processo di forza fisica, ma più precisamente «[...] la violenza fu il mezzo della sottomissione fisica, la lingua fu il mezzo della sottomissione spirituale» (t.d.r).² L'imposizione della lingua da parte dei colonizzatori diede il via alla progressiva distruzione della cultura del popolo colonizzato attraverso la sottovalutazione della sua letteratura, religione, arte e storia. Ciò avvenne per tutte le colonizzazioni, anche per quella italiana in Eritrea, che ebbe inizio nel 1890 e continuò con l'imperialismo fascista. L'italiano divenne la lingua di riferimento, alle spese di quella locale. I bianchi venuti da lontano divennero i *quitana* o *goitana*, ossia i padroni, e costituirono una classe privilegiata avendo accesso a beni e istruzione e godendo di un tenore di vita decoroso. Non solo, la città di Asmara, fino ad allora chiamata "Arbate Asmara", espressione che in lingua locale indica l'unione di "quattro villaggi", dal giorno dell'occupazione fu immediatamente recintata e divenne dominio dei bianchi, costituendo il cosiddetto "Campo cintato", in tigrino "Kombishtato". Ai primi del 1900 fu il governatore Giuseppe Salvago Raggi a decretare la divisione della città in due, con il "Campo cintato" riservato ai bianchi e Abbasciaul, ossia la periferia, ai neri. Ciò diede origine alla prima separazione fra bianchi e neri della storia, molto prima di quella messa in atto dagli Inglesi in Sudafrica. Ma già il precedente governatore dell'Eritrea, Ferdinando Martini, aveva cercato di tenere separati i due gruppi e soprattutto aveva cercato di evitare «tutte quelle situazioni che rischiavano di minare la superiorità italiana sull'elemento locale. Accortosi che spesso gli Eritrei dimostravano delle ottime capacità di apprendimento, impedì la creazione di classi miste per evitare che gli alunni eritrei potessero eccellere su quelli italiani» (Carini, La Cordara, 2014, 7).

Martini era convinto che per la popolazione nativa non fossero necessari né istruzione obbligatoria né corsi regolari, ma semplicemente scuole che, oltre ai primi rudimenti dell'istruzione, mirassero principalmente all'insegnamento dell'italiano. Fu il suo successore, Giuseppe Salvago Raggi, governatore civile dal 1907 al 1915, a dare inizio a un programma d'istruzione per i nativi che si completò con l'istituzione delle Scuole di Arti e mestieri. Durante il Fascismo l'obiettivo fondamentale fu quello di insegnare agli Eritrei materie prettamente manuali in quanto era fondamentale che essi fossero in grado di svolgere compiti funzionali alla colonizzazione italiana, e soprattutto che l'istruzione ricevuta non potesse portare alla nascita di élite intellettuali pericolose per il regime.

Se già sotto Martini aveva avuto inizio in Eritrea la costruzione di abitazioni e strade e Asmara era diventata il centro indiscusso della vita politica ed economica della colonia, sarà nell'era fascista che la città acquisterà un aspetto tipicamente italiano, venendo non a caso definita la "Piccola Roma" con le sue architetture in stile Art Déco e fasciste. I suoi bar, i suoi cinema, i suoi negozi, le sue insegne, ossia

² Si veda la citazione in lingua originale in Thiong'o, Ngũgĩ Wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Nairobi: East African Educational Publishers KLLtd, 1986, 9: «[...] the bullet was the means of physical subjugation. Language was the means of the spiritual subjugation».

il suo *linguistic landscape*, tutto parlava italiano: Cinema Roma, Cinema Impero, Albergo Italia, Viale Mussolini. Secondo un censimento del 1939, vi vivevano 53.000 Italiani; ciò la rese la principale città italiana dell'Africa Orientale.³

La scrittrice postcoloniale Erminia Dell'Oro nacque proprio in questi anni, nel 1938, da una famiglia italiana stabilitasi in Eritrea due generazioni prima. Il nonno paterno Carlo nel 1896 aveva infatti lasciato Lecco, dopo la morte della madre, con l'intenzione di andare nel Congo Belga. La nave su cui si imbarcò si fermò nel porto di Massaua, in Eritrea, messa in quarantena a seguito di due casi di febbre gialla. Quando la nave riprese il viaggio, Carlo decise di rimanere in quella terra, acquistò un mulo e iniziò la salita da Massaua verso l'altopiano. Lassù, a 2.400 metri di altezza, c'era un villaggio che poi diventerà la splendida città di Asmara.

Erminia Dell'Oro crebbe in questa piccola e tranquilla città africana, frequentando la scuola italiana, dapprima la scuola elementare privata delle Suore di Sant'Anna, poi la scuola media statale e il liceo scientifico statale "Ferdinando Martini", che aveva iniziato la sua attività nel 1935 e che seguiva i programmi ministeriali con l'insegnamento, tra le altre materie, della storia, della geografia, della lingua e letteratura strettamente italiane.

Durante la sua infanzia, non solo i bambini italiani ed eritrei non frequentavano le stesse scuole, ma riportando le parole di Erminia Dell'Oro "i bambini italiani non giocavano con i bambini eritrei, e nessuno insegnava loro la lingua, né le usanze del paese in cui abitavano" (Dell'Oro, 2005, 132).

Gli Eritrei, da parte loro, furono invece costretti ad apprendere la lingua italiana in quanto avevano necessità di comunicare con i nuovi arrivati, specialmente in ambito lavorativo nelle relazioni quotidiane tra servo e padrone. Trattandosi di acquisizione di L2 ridotta per forte distanza sociale e psicologica, ovvero di acquisizione in contesto coloniale, si è parlato di *pidgin* italiano, detto anche "Asmara *pidgin* Italian", o "Simplified Italian of Ethiopia", una lingua semplificata con lessico, fonologia e grammatica basati esclusivamente sull'italiano ma, come afferma Markos Habte-Mariam, con tracce d'influenza, soprattutto nella fonologia, del tigrino, la lingua semitica parlata in Eritrea dalla maggioranza della popolazione (Habte-Mariam, 1976, 170-180). Gaetano Berruto lo definisce "una varietà pidginizzante di italiano" in quanto per essere un *pidgin* manca di un requisito fondamentale, «[...] e cioè che i *pidgin* siano generalmente poco comprensibili, e per lo più del tutto incomprensibili, per i parlanti nativi della lingua base: il nostro italiano d'Etiopia sembra fundamentalmente comprensibile per un italofono, sia pure con qualche difficoltà» (Berruto, 2012, 210).

Raymond Siebetchu (2010) fa notare che una caratteristica interessante dell'italiano semplificato d'Etiopia è che se solitamente in ambito coloniale sono gli autoctoni a creare delle varietà pidginizzate della lingua coloniale, invece nel Corno d'Africa accadde il contrario. Nelle conversazioni con i locali gli Italiani preferirono evitare la complicazione dei modi e dei tempi verbali e semplificare la costruzione del periodo senza che si perdessero le informazioni essenziali contenute nel messaggio.

Quali caratteristiche presenta invece l'italiano parlato dai coloni, e quindi quello di Erminia Dell'Oro?

³ Tra le ricostruzioni storiche riguardanti il colonialismo italiano si vedano: Rochat, Giorgio. *Il colonialismo italiano*. Torino: Loescher, 1973; Del Boca, Angelo. *Gli italiani in Africa orientale*. Bari: Laterza, 1976-1986; Montanelli, Indro. *Storia d'Italia - L'Italia dei notabili 1861-1900*. Milano: Rizzoli Editore, 2013, digital edition. Labanca, Nicola. *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna, Il Mulino, 2002.

E' la scrittrice stessa a fornirci una risposta in un passo di *Asmara addio*, il suo primo romanzo pubblicato da Studio Tesi nel 1988: «Asmara, che fino ad allora era stata un insieme di case e sentieri, sbocciò come una grande campanula dai colori screziati, divenne una bella cittadina in cui si fondevano il Nord e il Sud italiano» (Dell'Oro, 1997, 34). Erminia Dell'Oro fa probabilmente riferimento anche alla lingua parlata dagli Italiani, infatti, sempre citando Berruto

una conseguenza generale dei fenomeni di emigrazione è spesso il rinforzo dell'italiano nel repertorio linguistico degli emigrati di prima generazione: parlanti principalmente dialettofoni trovano nell'emigrazione le condizioni per passare a un uso molto più frequente dell'italiano, così come parlanti che già alternassero abitualmente l'italiano al dialetto sono portati da vari motivi a ridurre nettamente gli ambiti e le occasioni d'impiego del dialetto (Berruto, 2012, 211).

L'italiano dei parlanti nativi in Eritrea rimase inoltre pressoché inalterato nelle generazioni che si sono susseguite, nonostante il contatto con un'altra lingua, il tigrino appunto. Vediamo di capire perché è avvenuto ciò.

La storia linguistica di una famiglia migrante, come spiega Graziella Favaro in *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale* (2012), può essere così riassunta: da un iniziale monolinguisma in L1 dei genitori, si passa al bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguisma, ma solo in L2, della terza generazione.

Questo lo schema:

generazione 1 L1 > L1 + (L2)

generazione 2 L1 + L2 > (L1) + L2

generazione 3 (L1) + L2 > L2

Ciò non è accaduto per il colonialismo italiano in Eritrea in quanto il prestigio della lingua ha probabilmente giocato un ruolo importante. Come infatti sostiene Susanne Carroll (2015), l'acquisizione del linguaggio non si basa soltanto sull'esposizione, ma vi concorrono più fattori, fra cui l'identità culturale e il prestigio della lingua.

Nella maggior parte delle famiglie italiane la lingua d'origine è rimasta pressoché invariata fra i coloni nell'arco delle generazioni, aiutata anche dalla presenza centenaria in Eritrea di scuole italiane sia private che statali. Un fatto del tutto normale trattandosi di colonialismo, in cui la comunità dei coloni non si mescola a quella dei colonizzati, in cui il tigrino, parlato dalla popolazione locale, è considerato una lingua di scarsa importanza e di conseguenza non viene parlato né tantomeno studiato dai figli degli Italiani. Erminia Dell'Oro infatti fu incoraggiata dal padre a studiare l'inglese e l'arabo, non certo il tigrino, che invece apprese, seppur superficialmente, dalle domestiche di casa sua. I suoi romanzi costituiscono uno dei pochissimi esempi di scrittura coloniale in italiano, ad opera di una scrittrice nata in Eritrea ma pienamente italiana, appartenente ai coloni e non ai colonizzati, che tra l'altro esprime una visione diversa e meno idealizzata del nostro colonialismo. L'italiano di Erminia è un italiano standard, che non ha risentito della lontananza della sua famiglia dall'Italia per tre generazioni. Inoltre bisogna ricordare che Erminia è arrivata in Italia all'età di venti anni e che solo trent'anni dopo ha pubblicato il suo primo romanzo, *Asmara addio*. Daniele Comberiati afferma che: «Importante è per lo stile dell'autrice il rapporto con l'oralità, visibile piuttosto chiaramente dalla modulazione del periodo, nel

quale emergono tracce evidenti del linguaggio parlato». Sempre Comberiatì definisce il linguaggio di Erminia Dell'Oro «un linguaggio ibrido, dove nel tessuto linguistico italiano si inseriscono espressioni locali e vocaboli tigrini» (Comberiatì, 2008, 49). Si tratta di prestiti linguistici il cui uso, come è noto, non necessariamente implica il bilinguismo dei parlanti. In Erminia Dell'Oro sono spesso usati per sopperire a una lacuna, ossia per indicare ciò che non ha un nome italiano, oppure per rimarcare l'appartenenza della scrittrice al mondo africano. Ne risulta un linguaggio che potremmo definire "della nostalgia", al cui uso Erminia Dell'Oro si abbandona soprattutto quando rievoca i momenti felici trascorsi ad Asmara, l'infanzia spensierata e l'adolescenza.

In *Asmara addio*, il libro della memoria per eccellenza di Erminia Dell'Oro in quanto ripercorre i cento anni vissuti dalla sua famiglia in Eritrea, sono i primi capitoli quelli più infarciti di termini locali. In particolare il terzo e il quinto contengono il maggior numero di termini tigrini. Nel capitolo terzo, dedicato alla descrizione dei vecchi coloniali, abbondano i termini *bacscisc* (mancia), *borgutta* (focaccia fatta con farina e acqua), *taff* (un cereale locale), *anghera* (focaccia di *taff*), *berberé* (un misto di spezie con cui si condividano i cibi), *scirò* (crema di fave), *tucul* (capanna di fango e paglia). Il quinto capitolo, in cui Dell'Oro rievoca l'Asmara dei suoi nonni, descrive le strade periferiche con il mercato indigeno, l'odore del *berberé*, gli *zembil*, borse di paglia, lo *scirò*, il *taff*, (farina per cucinare l'*anghera*), i giovani coloniali che si ritrovano la sera a Tessenei a giocare a scacchi o a carte fumando e bevendo *mastica*, un liquore all'anice, mentre dalle *musciarrabieh*, le grate alle finestre, entrano le zanzare.

Ecco un esempio di utilizzo dei prestiti linguistici tratto dal quinto capitolo di *Asmara addio*:

Nelle strade periferiche e affollate delle botteghe orientali si fondevano l'odore dei bastoncini indiani, d'incenso e di intensi profumi dolciastrati con quelli dei cibi esotici che le donne cucinavano nei retrobottega adibiti ad abitazioni. Sventolavano, appesi fuori dalle botteghe, tessuti variopinti e *zurie*, e nelle modeste vetrine sottili bracciali di vetro multicolore convivevano con uccellini di carta caricati a molla e scatolette di *khol*. In quelle zone il vento portava altri odori: quelli del mercato indigeno, dove uomini, donne e bambini, accovacciati davanti a stuoie ricoperte di merci, esaltavano i loro prodotti. Il pungente odore del *berberé* si spandeva in ogni angolo del grande mercato, variopinto e caotico; c'erano perline di tutti i colori con cui fare bracciali e collane, scatolette, *zembil*, verdure, lo *scirò*, la farina per fare l'*anghera*, galline con le zampe legate che saltellavano in giro cercando inutilmente di riacquistare la libertà (Dell'Oro, 1997, 34-35).

Se i prestiti linguistici si ritrovano quasi sempre nella narrazione degli avvenimenti personali, essi vengono utilizzati anche nella rievocazione delle domestiche, o *lettè*. Sono loro a occuparsi di Erminia bambina, sono loro che preparano per lei i piatti più succulenti e che cercano di metterla in guardia dai pericoli del mondo. Il delicato ritratto di Rigbè è sempre accompagnato dall'uso dei termini *zembil*, la cesta di vimini usata dalle donne eritree, e *futa*, la bianca sciarpa con cui la donna usava coprirsi il capo e le spalle, spesso agitata dal caldo vento che dal deserto del Sahara spira in Eritrea da aprile a maggio, il *khamsin*. Rigbè la brutta, come il *guitana* (il suo padrone) Erich l'aveva soprannominata, era «una donna di età indefinibile, alta, magra, con un occhio completamente indipendente dall'altro, e una croce nera tatuata sulla fronte spaziosa». La sua bruttezza passava inosservata rispetto al «grande sorriso cordiale», alla «allegria di ogni suo gesto», alle «vivaci parole» (Dell'Oro, 1997, 67) espresse in un italiano incerto. Rigbè, che chiama Ermina *sciccorina* (dolce) e cerca di proteggerla dalla visione dello *sciftà*, il bandito impiccato il giorno in cui vanno al mercato a comprare i coralli per infilare collane e braccialetti. Rigbè, l'amata Rigbè, che accompagna i nonni a Massaua, quando vi si trasferiscono per motivi di salute, e che con il suo abito più bello e la candida *futa* con cui si asciuga le lacrime dà loro l'addio quando ripartono per l'Italia. Tutto il suo amore per Erminia è racchiuso in quella parola tigrina

con cui la chiama: *sciccorina*. Per Rigbè Erminia è *sciccorina* quando è piccola, ma lo è anche quando è ormai cresciuta, si è innamorata e rischia di mettersi nei guai. Rigbè cerca di proteggerla dai pericoli del mondo esterno: «Stai attenta [...] c'è gente cattiva e tu sei ancora bambina. Buonanotte sciccorina» (Dell'Oro, 1997, 180).

Nella narrazione degli avvenimenti personali, i termini tigrini abbondano nella nostalgia dei tempi felici, diminuiscono invece quando il ricordo si fa doloroso, come nel caso della sorella Roberta, la bellissima bimba dai riccioli neri morta all'età di tre anni, o della coetanea Lisetta. Il ritratto di Lisetta nel nono capitolo della seconda parte di *Asmara addio* è forse uno dei passaggi più dolorosi scritti da Erminia Dell'Oro nel suo libro autobiografico. Lisetta, la compagna di giochi nel prato antistante casa, era una bimba meticcina, figlia di una donna eritrea e di un italiano. Erminia la descrive più volte, in particolare la ricorda quando, accompagnando i nonni a Massaua in partenza per l'Italia, la vede nel porto a dare l'ultimo saluto al papà in procinto di imbarcarsi per l'Italia, da dove, come tutti gli Italiani che si erano creati una doppia famiglia, non farà più ritorno. Nel triste momento dell'addio, un solo termine tigrino compare: la *futa* della madre rassegnata a perdere l'uomo che ama.

Non c'è neppure un prestito linguistico nel capitolo quarto della prima parte di *Asmara addio*, quello in cui Erminia Dell'Oro parla degli Ascari, i soldati eritrei inquadrati come componenti regolari nelle forze armate del Regio Esercito. Dell'Oro ne mette in risalto il coraggio e la dedizione alla causa italiana, consapevole che l'Italia non fece nulla in favore di queste persone che sacrificarono la loro vita per il dominio coloniale. Combatterono fianco a fianco con gli Italiani durante la guerra d'Etiopia, ma già durante il fascismo vennero dimenticati, dal momento che le leggi razziali riguardarono anche loro. Attualmente essi ricevono una pensione irrisoria dallo Stato italiano.

Concludendo, ci sono pochissimi termini tigrini nel capitolo in cui Erminia Dell'Oro parla della dominazione britannica, o in quello in cui descrive la sua partenza dall'Africa per raggiungere l'Italia all'età di vent'anni. I vocaboli tigrini ritornano nell'ultima parte del libro *Asmara addio*, in particolare nel IV capitolo, quello della visita di Erminia-Milena al cimitero di Asmara, dove non a caso la protagonista rivive tutti i ricordi del passato felice e incontra le persone care. Occorre notare che il tigrino viene utilizzato anche per testimoniare l'appartenenza della scrittrice a quel mondo, le sue radici eritree. Erminia Dell'Oro si ritiene infatti italo-eritrea, come è testimoniato da numerose interviste, in particolare quella rilasciata a Daniele Comberiati per la stesura de *La quarta sponda*: «Oggi vengo definita scrittrice italo-eritrea o addirittura africana. In effetti dopo tre generazioni io mi ritengo una scrittrice italo-eritrea. Gli Eritrei, inoltre, mi riconoscono come una di loro e questo aumenta il senso di appartenenza» (Comberiati, 2009, 103). L'appartenenza si esprime quindi in chiusura del romanzo *Asmara addio* nell'uso dell'espressione tigrina, *Kemei alekum*, come stai?, quando Erminia-Milena ritornata ad Asmara dopo tanto tempo varca la soglia del cimitero e saluta il guardiano Tesfai rivolgendosi a lui come a un vecchio amico. Lui nella loro lingua risponde: *Dahan*, buongiorno. Erminia è tornata a casa.

Bibliografia

- Berruto, Gaetano. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci editore, 2012.
- Carini, Gian Paolo, Roberto La Cordara (2014). *Storia della scuola italiana in Eritrea*. Ravenna: Giorgio Pozzi Editore.
- Carroll, Susanne Elizabeth (2015). *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Comberiati, Daniele (2009). *La quarta sponda. Scrittrici in viaggio dall'Africa coloniale all'Italia di oggi*. Roma: Caravan.
- Comberiati, Daniele (2008). *Una diaspora infinita: l'ebraismo nella narrativa di Erminia Dell'Oro. Memoria collettiva e memoria privata: il ricordo della Shoah come politica sociale*, ed. by Stefania Lucamante, Monica Jansen, Raniero Speelman & Silvia Gaiga. *Italianistica Ultraiectina* 3. Utrecht: Igitur Utrecht Publishing & Archiving Services.
- Del Boca, Angelo (1976-1986). *Gli italiani in Africa orientale*. Bari: Laterza,.
- Del Boca, Angelo (2009). *Italiani, brava gente?* Vicenza: Neri Pozza.
- Dell'Oro, Erminia (1997). *Asmara addio*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Dell'Oro, Erminia (2005). *La gola del diavolo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dell'Oro, Erminia (2010). *Vedere ogni notte le stelle*. San Cesario di Lecce: Manni editore.
- Favaro, Graziella (2012). "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale". *Italiano LinguaDue*, 1.
- Habte-Mariam, Markos (1976). "Italian", in Bender, Marvin L. et alii ed., *Language in Ethiopia*. London: Oxford University Press, 170-180.
- Labanca, Nicola (2002). *Oltremare - Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Montanelli, Indro (2013). *XX Battaglione eritreo*. Milano: Rizzoli, digital edition.
- Montanelli, Indro (2013). *Storia d'Italia - L'Italia dei notabili 1861-1900*. Milano: Rizzoli Editore, digital edition.
- Ricci, Laura (2005). *La lingua dell'impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*. Roma: Carocci.
- Ricci, Laura (2009). "L'italiano in Africa. Lingua e cultura nelle ex colonie". In *Carte di viaggio* 2, 15-46.
- Rochat, Giorgio (1973). *Il colonialismo italiano*. Torino: Documenti Editore Loescher.
- Siebetcheu Youmbi, Raymond (2010). *La diffusione della lingua italiana nello spazio sociolinguistico italiano. Storia, attualità e prospettive glottodidattiche*. Tesi di dottorato. Università per gli Stranieri di Siena.
- Thiong'o, Ngugi Wa (1986). *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Nairobi: East African Educational Publishers KLLtd.

8. La Classe preparatoria nella scuola Italiana di Istanbul

Angelo DEL RUSSO¹

Abstract

La Scuola Italiana "IMI" di Istanbul è una delle otto scuole italiane statali all'estero. Fondata nel 1888 è anche la più antica. Per potersi iscrivere al Liceo scientifico della Scuola italiana di Istanbul gli studenti turchi frequentano per un anno scolastico una apposita "classe preparatoria" finalizzata all'apprendimento dell'italiano. La lingua italiana è insegnata in ogni classe preparatoria da due docenti di italiano collocati temporaneamente fuori ruolo. Nello specifico, la classe preparatoria si pone anche l'obiettivo linguistico del raggiungimento da parte degli studenti delle competenze accademiche necessarie per proseguire gli studi. L'approccio didattico è prevalentemente di tipo integrato. Viene preferito un metodo implicito e induttivo volto a favorire l'efficacia comunicativa e la conoscenza della cultura italiana. Tutte le aule delle classi preparatorie sono attrezzate con LIM e gli studenti ricevono un tablet in comodato d'uso contenente specifici materiali didattici. La scuola organizza viaggi in Italia, scambi con scuole italiane e campus estivi. L'avvicinamento alla lingua italiana nella classe preparatoria inizia intorno all'età di quattordici anni, quindi ben oltre il periodo critico, inoltre una serie di altri fattori sia linguistici che extra-linguistici influisce sugli esiti. Terminato il periodo di studio nella classe preparatoria lo studente turco inizia il percorso liceale quadriennale con il doppio curriculum italiano e turco caratterizzato da un notevole carico di contenuti disciplinari.

Parole chiave: La lingua italiana, scuole italiane, classe preparatoria.

İstanbul İtalyan Okulu hazırlık sınıfı

Öz

İstanbul'daki İtalyan Devlet Lisesi "IMI", yurtdışındaki sekiz İtalyan devlet orta öğretim okullarından biridir. IMI, 1888'de kurulmuştur ve bu okulların en büyüğü olmuştur. Türk öğrenciler, IMI Fen Lisesi'ne kaydolmak için, İtalyancada akıcı olmayı hedefleyen bir yıllık bir hazırlık sınıfına katılırlar. Her hazırlık sınıfı, iki İtalyan öğretmen tarafından yönetilir. Daha doğrusu hazırlık sınıfları, öğrencilerin liseye devam edebilmek için İtalyanca akademik yeterliliğe ulaşması için tasarlanmıştır. Tercih edilen dil eğitimi yaklaşımı örtük ve tümevarımlıdır. Hazırlık sınıflarının her biri akıllı tahta ile donatılmıştır ve öğrencilere sınıflarda kullanılacak özel didaktik materyaller içeren bir iPad verilir. Öğrenciler, yaklaşık on dört yaşında hazırlık sınıfına başlarlar, ki bu yaş, yeni bir dili öğrenmek için geç bir yaştır. Bu ve pek çok diğer dilsel ve dil dışı faktör, dil ediniminin sonucunu etkiler. Öğrenciler hazırlık sınıfını tamamladıktan sonra, hem Türk hem de İtalyan müfredatlarını izleyerek dört yıllık orta öğretim programlarına başlarlar, bu da ağır bir ders yüküne neden olur.

Anahtar kelimeler: İtalyan dili, İtalyan okulları, hazırlık sınıfları.

¹ IMI İstanbul İtalyan Lisesi, angelo@delrusso.it [Makale kayıt tarihi: 28.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360629

The Preparatory class at the Italian School of Istanbul

Abstract

The Italian State High School "IMI" of Istanbul is one of eight Italian state secondary schools abroad and IMI was founded in 1888, making it the oldest of these schools. In order to register at IMI, a Science High School, Turkish students attend a preparatory class for an entire school year with the goal of reaching fluency in Italian. Each preparatory class is taught by two Italian instructors who are on a temporary leave of absence from their own positions. More precisely, the preparatory classes are designed so that the students reach academic proficiency in Italian in order to proceed with their high school career. The didactic approach is integrated for the most part. The preferred method is implicit and intuitive characterized by its effectiveness in communication skills and how it brings Italian culture into the picture. Each preparatory classroom is equipped with a Smart Board and students are given an iPad equipped with specific didactic material to use in class. The school organizes trips to Italy during the school year, exchange programs with Italian schools as well as summer programs in Italy for students. Students are around fourteen years old when they begin to learn Italian in the preparatory class, well over the critical age for assimilating a new language. This and many other linguistic and non-linguistic factors influence the outcome of their language acquisition. Once students have completed the preparatory class, they begin their four year secondary school program following both Turkish and Italian curriculums, resulting in a heavy load of coursework.

Keywords: The Italian language, Italian schools, preparatory classes.

Il Liceo Italiano

Il Liceo italiano fa parte, insieme alla Scuola Media Statale italiana, degli IMI (acronimo di *Istituti Medi Italiani*) di Istanbul, ed è una delle otto scuole italiane statali fuori dal "territorio metropolitano", cioè fuori dall'Italia. È un liceo scientifico di durata quadriennale nel cui curriculum didattico italiano operano tutti insegnanti italiani, di ruolo sulle cattedre e supplenti sugli spezzoni, reclutati rispettivamente attraverso le graduatorie del Ministero degli Esteri italiano e dalle graduatorie di istituto.

Accanto al curriculum italiano è presente il percorso organizzato dal Paese ospitante, costituito dalle materie previste dal curriculum turco e insegnate dai docenti locali. Attualmente il liceo è formato da quattro sezioni per un totale di sedici classi frequentate da studenti italiani, italo-turchi o turchi. In quest'ultimo caso gli studenti hanno frequentato obbligatoriamente fino all'ottavo anno d'istruzione il percorso formativo turco ma successivamente, e cioè partire dall'istruzione secondaria di secondo grado, sono liberi di iscriversi anche presso scuole private e straniere come il Liceo italiano di Istanbul, privato per la Turchia e statale per l'Italia. Per potersi iscrivere alla Scuola italiana di Istanbul gli studenti che non parlano l'italiano devono aver frequentato un'apposita classe preparatoria.

L'italiano Nella Classe Preparatoria

Generalmente gli studenti turchi che intendono frequentare il Liceo italiano non hanno mai studiato la lingua italiana e per questo il percorso quadriennale del liceo scientifico è preceduto da un anno di frequenza della classe preparatoria finalizzato all'apprendimento dell'italiano. Per circa otto mesi, oltre a studiare le materie del curriculum turco, gli studenti delle classi preparatorie apprendono la lingua italiana.

L'italiano oggetto di insegnamento come lingua seconda (L2) nella classe preparatoria è l'italiano lingua straniera (LS) cioè studiato fuori dall'Italia e in Paese dove esso non è lingua veicolare.

Gli Studenti Della Classe Preparatoria

Ciascuna delle quattro sezioni delle classi preparatorie accoglie ogni anno circa ventuno studenti per un totale di oltre ottanta allievi.

Gli studenti che frequentano la classe preparatoria provengono nella maggior parte dei casi da scuole private turche. Hanno generalmente una buona conoscenza di una lingua straniera, di solito l'inglese. Si iscrivono alla scuola italiana effettuando la scelta dell'istituto in base al punteggio ottenuto in uscita dalla scuola media turca.

Gli alunni della classe preparatoria iniziano nella scuola italiana un percorso scolastico che li stimola a sviluppare la creatività, la capacità di osservazione, il senso critico, la ricerca di soluzioni originali anche attraverso un rapporto con gli insegnanti basato sul dialogo e sul reciproco rispetto. Il sistema scolastico turco dal quale gli studenti locali provengono presenta un approccio differente rispetto a quello italiano in quanto segue un modello pedagogico più tradizionale, incentrato principalmente sulla capacità di memorizzazione, sulla forte competizione e su una relazione con gli insegnanti rigida e gerarchica. Queste differenze tra i due sistemi educativi vanno in qualche misura tenute in considerazione.

La maggior parte degli studenti vive nell'area metropolitana di Istanbul, molti abitano nella parte asiatica della città, e per effettuare il tragitto casa-scuola devono spesso intraprendere un viaggio molto lungo a bordo degli scuolabus gestiti da società di trasporto private.

L'insegnante Di Italiano Nella Classe Preparatoria

La lingua italiana è insegnata in ogni classe preparatoria da due docenti di italiano. Sono docenti a tempo indeterminato di Italiano, Storia e Geografia (classe di concorso AO43) collocati temporaneamente fuori ruolo e destinati dal Ministero degli Esteri ad insegnare la lingua italiana presso le scuole e i corsi di lingua all'estero. A volte sono insegnanti di italiano a stranieri presso gli ex CTP o hanno una preparazione specifica conseguita attraverso master, corsi di perfezionamento, specializzazione o dottorato. Spesso svolgono un tipo di insegnamento completamente differente da quello svolto in Italia. Gli spezzoni orari che non costituiscono cattedra vengono assegnati agli insegnanti supplenti individuati attraverso le graduatorie di istituto o, in attesa dell'arrivo di questi ultimi, agli insegnanti reclutati localmente.

La formazione già effettuata va integrata con un aggiornamento professionale specifico e costante in servizio, cosa che già avviene il più delle volte su iniziativa autonoma del singolo insegnante. Resterebbero aperti ampi spazi per un intervento sistematico ma la via del piano di aggiornamento da intraprendere individualmente consentirebbe un intervento meglio tarato sulle priorità del singolo.

Le Altre Materie Nella Classe Preparatoria

Come verrà spiegato più avanti a proposito della valutazione, non tutte le discipline insegnate nella classe preparatoria concorrono al superamento dell'anno scolastico. Oltre all'italiano L2 vengono insegnate numerose altre materie in lingua italiana che vengono studiate principalmente a livello lessicale e comunicativo. Anche per esse è prevista una regolare valutazione ed hanno comunque una

grande importanza in quanto permettono l'avvicinamento alla lingua italiana attraverso il suo uso spontaneo per lo più in contesti pratici, operativi o laboratoriali e a contatto con il modello linguistico veicolato dall'insegnante che è al tempo stesso parlante madrelingua e specialista nella sua disciplina di insegnamento.

Obiettivi Della Classe Preparatoria

La Scuola Italiana persegue l'obiettivo generale di promuovere la formazione di giovani biculturali inseriti in una dimensione europea e mondiale. Nello specifico, la classe preparatoria si pone anche l'obiettivo linguistico del raggiungimento, da parte del maggior numero possibile di studenti, del livello soglia B1 del Quadro comune europeo di riferimento (QCER).

Posta la difficoltà di correlare i livelli del QCER raggiungibili con i tempi medi di apprendimento, il percorso di studio annuale dell'italiano nella classe preparatoria si articola su 4/5 lezioni da 50 minuti al giorno per almeno 167 giorni effettivi di scuola corrispondenti ad un pacchetto di circa 530 ore di insegnamento.

La Didattica Nella Classe Preparatoria

L'organizzazione oraria settimanale prevede un totale di quaranta lezioni distribuite su cinque giorni, dal lunedì al venerdì con inizio alle ore 7,50 e termine delle lezioni alle 15,10 inclusa la pausa per il pasto presso la mensa interna alla scuola.

L'insegnamento della lingua italiana L2 costituisce la metà delle lezioni settimanali. Oltre alla lingua italiana gli studenti studiano numerose materie tipiche della scuola dell'obbligo italiana e la lingua turca.

La programmazione dell'insegnamento della lingua italiana viene definita prioritariamente in occasione delle riunioni del dipartimento.

Le attività didattiche iniziano intorno alla metà di settembre e si concludono nella seconda decade di giugno. I periodi di interruzione dell'attività didattica non corrispondono a quelli tipici delle festività italiane ma tra il primo e il secondo quadrimestre, tra gennaio e febbraio, è prevista una pausa infraquadrimestrale di due settimane.

La Metodologia

Le lezioni sono impostate in modo da favorire l'utilizzo della lingua italiana nelle sue quattro abilità (ascolto, lettura, parlato, scritto) in quanto tutte essenziali anche per il proseguimento degli studi nel Liceo italiano.

L'approccio didattico è prevalentemente di tipo integrato, volto cioè ad adottare le tecniche sperimentate dai vari approcci glottodidattici nel corso dei decenni scegliendo quelle che meglio rispondono ai bisogni comunicativi di volta in volta individuati e ai diversi stili di apprendimento.

Si punta a favorire l'acquisizione della lingua attraverso il costante coinvolgimento dello studente, diversificando e favorendo lo sviluppo dell'interlingua attraverso un graduale percorso a spirale e cercando di far dimenticare allo studente stesso che sta studiando una lingua. Viene quindi preferito un metodo implicito e induttivo, che porta ad esplorare le regole grammaticali a partire dagli usi linguistici

e che è volto a favorire l'efficacia comunicativa e la conoscenza della cultura italiana prima della correttezza formale.

Superato l'iniziale *periodo silenzioso* gli studenti vengono gradualmente guidati attraverso un percorso che li porta sempre di più a cimentarsi, oltre che nelle abilità ricettive, anche in quelle di produzione della lingua, specie in vista del successivo impegno scolastico nel liceo.

La media giornaliera di quattro lezioni di italiano L2 svolta dai due insegnanti permette una significativa diversificazione delle proposte operative che, grazie alla versatilità delle TIC e in base all'evoluzione dell'interlingua, includono fra l'altro l'ascolto di musica italiana, la fruizione di cartoni animati, la visione di film con sottotitoli, la lettura di fumetti e la visita di siti internet italiani di vario genere.

Gli Strumenti

Tutte le aule destinate alle classi preparatorie sono dotate di LIM con schermo *touch* e in ciascuna aula è presente un access point wi-fi per il collegamento a internet. Dall'anno scolastico 2013-2014, proprio a partire dalle classi preparatorie, è stato avviato un piano di innovazione che prevede l'utilizzo del tablet da parte di tutti gli studenti, che lo ricevono in comodato d'uso per tutto il periodo di studio liceale. Con il passare degli anni, una volta a regime, queste innovazioni saranno utilizzate da tutti gli oltre trecento alunni delle classi del liceo.

Insieme con il tablet viene fornito agli studenti materiale per l'apprendimento linguistico appositamente realizzato ad integrazione dei libri di testo tradizionali in adozione.

La Valutazione

Le modalità di valutazione sono differenti da quelle italiane. Le discipline che determinano il superamento dell'anno scolastico nella preparatoria sono l'italiano e il turco, mentre le altre materie, pur prevedendo una regolare valutazione, vengono studiate principalmente a livello di lessico settoriale e in funzione comunicativa, in modo da facilitare lo studio disciplinare nel successivo quadriennio del liceo scientifico.

Le valutazioni di fine quadrimestre vengono ottenute dalla media matematica delle *prove comuni*, prove identiche per tutte le classi la cui frequenza varia in base alla singola disciplina, e tramite due voti di *performance*, uno riguardante prove che possono essere scritte, orali o pratiche e uno riguardante i più diversi aspetti della vita scolastica tra cui l'impegno, la partecipazione, lo svolgimento dei compiti e la disciplina.

Attualmente la scala di valutazione dell'apprendimento è in percentuale e la sufficienza si raggiunge con il punteggio di cinquanta. Gli studenti che non risultano sufficienti in italiano o in turco non ottengono la promozione e a settembre sono tenuti a superare una prova scritta di recupero con un punteggio non inferiore a settanta.

Nello specifico la scala di valutazione per le classi preparatorie è la seguente:

Da	A	Voto
0	49,99	Insufficiente
50	59,99	Sufficiente
60	69,99	Medio
70	84,99	Buono
85	100	Ottimo

Va tuttavia tenuto presente che il sistema scolastico turco è soggetto a frequenti riforme le cui modifiche determinano altrettanto frequenti cambiamenti nelle modalità di valutazione.

Viaggi E Campus Estivi

La scuola organizza viaggi in Italia e, per le classi del liceo, scambi con scuole italiane. Nel periodo estivo vengono inoltre organizzati campus estivi dalla durata di due o quattro settimane finalizzati all'apprendimento della lingua e della cultura italiana. La scuola punta, anno dopo anno, ad ampliare e ad arricchire sempre più la rosa di offerte di soggiorno organizzate da università e altri enti o associazioni specializzate, favorendo se possibile le proposte maggiormente caratterizzate da un taglio operativo, creativo o culturale.

Rapporti Con Le Famiglie

In aggiunta agli incontri con i genitori in orario di ricevimento e ai colloqui individuali periodici, gli insegnanti si avvalgono della collaborazione di personale interno addetto al servizio psicologico e di orientamento degli studenti. Questo servizio, oltre a seguire gli studenti relativamente al loro supporto scolastico e a curare gli aspetti organizzativi e di orientamento universitario, segue i rapporti scuola-famiglia lungo tutto il percorso liceale.

Altre Variabili Che Incidono Sull'apprendimento

L'avvicinamento alla lingua italiana nella classe preparatoria inizia intorno all'età di quattordici anni, quindi ben oltre il periodo critico entro il quale l'acquisizione di una seconda lingua, sia a livello fonologico che grammaticale, può essere simile a quella di un parlante nativo. Superata infatti l'età di otto anni l'apprendente inizia a subire una progressiva limitazione delle competenze linguistiche ed è bene che l'insegnante di lingua italiana nelle classi preparatorie tenga conto di questo.

Oltre all'impossibilità di un'educazione bilingue precoce dovuta al vincolo dell'età dell'apprendente, che nel caso della classe preparatoria si avvicina alla seconda lingua all'età di ormai 14-15 anni, una serie di altri fattori sia linguistici che extra-linguistici influisce sugli esiti. Tra questi la distanza tra la lingua madre e la L2, la limitata esposizione alla lingua target in contesti LS, il livello di motivazione dell'apprendente, le sue capacità cognitive, la conoscenza di altre lingue straniere, la possibilità di contatti extrascolastici con la lingua, le occasioni di studio autonomo.

A pesare sugli esiti dell'acquisizione linguistica concorrono infine anche altri elementi quali il tempo a disposizione e l'efficacia dell'insegnamento. Riguardo il primo, è risaputo il fatto che, secondo gli

studiosi, occorrono almeno due anni per raggiungere le competenze comunicative di base e altrettanti per arrivare a possedere adeguate competenze accademiche, tali da permettere una proficua frequenza scolastica.

Riguardo il secondo aspetto invece, incombe sempre il rischio di favorire un apprendimento esplicito che è piú adatto all'insegnamento di lingue come il latino e il greco antico.

Raccordo Della Classe Preparatoria Con Il Liceo

Terminato il periodo di studio nella classe preparatoria lo studente turco inizia il percorso liceale quadriennale. Viene inserito in classi di circa trenta alunni all'interno delle quali è presente il 20% circa di studenti italiani madrelingua che hanno bisogni didattici spesso completamente differenti (corsi A e B). Diventa in molti casi evidente la difficoltà di affrontare lo studio scolastico del curriculum italiano disponendo di competenze linguistiche limitate, ancor piú rispetto agli alunni italiani madrelingua. Entrano in gioco fenomeni di fossilizzazione linguistica che portano ad un forte cambiamento della curva di apprendimento.

Si pongono ora per gli studenti anche altri ostacoli relativi al doppio curriculum italiano e turco da seguire e quindi al notevole carico di contenuti disciplinari. Negli anni terminali del liceo inizierà anche la preparazione per l'ammissione alle università turche e l'addestramento extrascolastico al *teaching to test* che costituirà un grosso impegno aggiuntivo.

Possibili Alternative

Alla luce di quanto sopra va valutata la possibilità di una riorganizzazione della didattica del curriculum italiano, eventualmente prendendo in considerazione, almeno per le classi iniziali del liceo, la costituzione di gruppi di apprendimento per livello ai quali proporre contenuti disciplinari calibrati sulla base dei rispettivi bisogni. Questi contenuti potrebbero essere prevalentemente di tipo linguistico e comunicativo per gli studenti turchi, piú a carattere letterario per gli italiani madrelingua.

Una tale riorganizzazione potrebbe permettere agli uni di proseguire un percorso di acquisizione linguistica e comunicativa piú efficace perché esteso negli anni e agli altri di poter approfondire adeguatamente i saperi fondamentali che oltretutto vengono compressi, nel caso del Liceo italiano di Istanbul, all'interno di un percorso limitato a soli quattro anni che rischia di essere fortemente penalizzante.

9. L'uso della ludolinguistica nell'e-learning: Errore, creatività e motivazione per apprendenti Russofoni di Italiano LS

Linda TORRESIN¹

Abstract

Questo articolo esamina il ruolo di ludolinguistica nella tecnologia VoIP (Skype) analizzando un caso di studio di 20 discenti russi di una lingua straniera. Tutte le informazioni fornite sono raccolte attraverso l'osservazione e la gestione del ricercatore di un questionario semi-strutturato e di attività ludiche agli studenti che partecipano al progetto. Inoltre, il documento considera l'impatto motivazionale dell'e-learning su madrelingua russi, a causa del loro atteggiamento nei confronti di errori, errori e creatività.

Parole chiave: Ludolinguistica, motivazione, Italiano.

E-öğrenmede ludolinguistics kullanımı: Rusça, Rusça konuşanlar LS'yi öğrenmek için hata, yaratıcılık ve motivasyon

Öz

Bu makale, İtalyancanın yabancı dil olarak Rusça konuşan öğrencilerinin katıldığı bir vaka analizini tahlil ederek VoIP teknolojisinde (Skype) ludolinguistics'in rolünü inceliyor. Sağlanan tüm bilgiler, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir anketin gözlemlenmesi ve yönetimi ile projeye katılan öğrencilere verilen ludic etkinliklerin toplanmasıyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Ek olarak, makale, hatalar, yanlışlıklar ve yaratıcılık konusundaki tutumları nedeniyle, e-öğrenmenin Rusçanın ana dili konuşanlar üzerindeki motivasyonel etkisini göz önünde bulunduruyor.

Anahtar kelimeler: Ludolinguistik, motivasyon, İtalyanca.

The use of ludolinguistics in e-learning: error, creativity and motivation for learning Russian Russian speakers LS

Abstract

This paper examines the role of ludolinguistics in VoIP-technology (Skype) by analyzing a case study which involved 20 Russian-speaking learners of Italian as a Foreign Language. All the information provided is based on data collected through the researcher's observation and administration of a semi-structured questionnaire and ludic activities to students taking part in the project. Moreover, the paper considers the motivational impact of e-learning on Russian native speakers, due to their attitude towards errors, mistakes, and creativity.

Keywords: Ludolinguistics, motivation, Italian.

¹ Prof. Dr., SSML Fondazione Universitaria San Pellegrino, Foreign Languages, linda.torresin@fusp.it [Makale kayıt tarihi: 3.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360630

1. Contesto e obiettivi di ricerca

Quanto conta la ludolinguistica nello sviluppo dell'interlingua e nella correzione dell'errore linguistico? Cruciverba, crucintarsio e crucipuzzle possono abbassare il filtro affettivo dei discenti di italiano LS e creare un ambiente di apprendimento più disteso e al contempo stimolante?

Il mio studio tenta di rispondere a tali quesiti nel contesto particolare dell'e-learning rivolto ad apprendenti adulti di madrelingua russa. I risultati della ricerca sono stati presentati in occasione del primo Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI1), svoltosi presso l'Università Tecnica Yıldız di Istanbul, Turchia, il 25-27 maggio 2016.

Gli errori più tipici di un parlante russofono sono riconducibili a calchi e transfer, nonché a difficoltà fonetiche, grafiche, morfologiche e sintattiche (Celentin, Cognigni, 2005, pp. 26-35). Partendo da queste considerazioni specifiche e da una più generale concezione dell'errore come segnale dell'interlingua e indice del percorso evolutivo dell'apprendente (Pallotti, 2005²), ho analizzato il ruolo della ludolinguistica nell'individuazione e successiva correzione dei deficit linguistici. Per farlo ho sottoposto ai miei studenti in e-learning un Questionario di apprendimento e tre attività ludiche appositamente realizzati. Il campione era composto da 20 soggetti russofoni adulti di sesso misto (10 per A1-A2, 10 per B1-B2) con istruzione superiore (laurea, dottorato), residenti in Russia e impegnati nell'apprendimento dell'italiano per via telematica secondo motivazioni riconducibili, nell'ambito della rappresentazione tripolare di Balboni (2002, p. 37), al puro «piacere».

Il Questionario, modellato su quello proposto dai docenti dell'Istituto Italiano di Cultura di Tokyo (Maggia, Quagliari, 2009), comprendeva le seguenti sezioni:

- 1) Stili di apprendimento
 - 2) Uso della L1 e rapporto insegnante-studente
 - 3) Atteggiamento nei confronti dell'errore
 - 4) Difficoltà specifiche nello studio dell'italiano
 - 5) Attività ludiche di ripasso/rinforzo/supporto/verifica (cruciverba, crucintarsio, crucipuzzle)
- + Commenti/suggerimenti

Come si evince dalla struttura del Questionario, le prime quattro sezioni miravano a fotografare il profilo cognitivo, culturale e pedagogico del campione esaminato, enucleando gli approcci e le strategie didattiche più indicate per l'apprendente russo. La quinta sezione del Questionario si focalizzava interamente sulla ricezione delle attività ludiche da me ideate e proposte, costituite da un cruciverba, un crucintarsio e un crucipuzzle per ciascuna delle due fasce di livello QCER considerate: A1-A2, B1-B2. L'ultima sezione lasciava spazio a eventuali consigli o suggerimenti degli allievi, in un'ottica umanistico-affettiva del rapporto docente-discente.

L'indagine si è svolta tra marzo e maggio 2016. Il Questionario e le attività ludiche sono riportati qui sotto. Seguono alcune osservazioni sui dati ricavati.

2. Gli strumenti di analisi: Questionario di apprendimento e attività ludiche

2.1 Questionario

QUESTIONARIO PER APPRENDENTI DI ITALIANO LS

A) STILI DI APPRENDIMENTO

Metti in ordine di gradimento le seguenti opzioni (Da 1-più gradita a 6-meno gradita)

1. Apprendo meglio attraverso:

- immagini
- CD, video
- lettura
- composizioni scritte
- role-play
- giochi

Scegli una risposta

2. Quando leggo un testo lungo/complesso preferisco:

- conoscere tutte le parole del testo
- conoscere solo le parole chiave del testo e capire il senso generale

Scegli una risposta

3. Per apprendere la grammatica preferisco:

- che l'insegnante mi spieghi subito la regola
- fare ipotesi sulla regola/scoprirla da solo durante un'attività e ricevere poi la spiegazione/conferma

Metti in ordine di gradimento le seguenti opzioni (Da 1-più gradita a 3-meno gradita)

4. Quando apprendo una lingua (in classe, in elearning, etc.) preferisco lavorare:

- da solo/a
- in coppia

- o in gruppo

B) USO DELLA L1 E RAPPORTO INSEGNANTE-STUDENTE

Scegli una risposta

1. Il mio insegnante usa il russo:

- o troppo poco
- o in maniera adeguata al mio livello
- o troppo

Scegli una o più risposte

2. Al mio livello vorrei che l'insegnante ricorresse al russo:

- o per spiegare un concetto
- o per tradurre una parola
- o per dare istruzioni sulle consegne
- o per scherzare e sdrammatizzare quando occorre
- o mai
- o altro: _____

Scegli una o più risposte

3. Com'è il mio rapporto con l'insegnante?

- o c'è una buona comunicazione/interazione
- o le risposte e le spiegazioni dell'insegnante sono chiare ed esaurienti
- o l'insegnante è abbastanza paziente
- o altro: _____

C) ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELL'ERRORE

Scegli una risposta

1. Nello studio di una lingua secondo me l'errore è:

- o naturale

imbarazzante

frustrante

Scegli una risposta

2. Se faccio un errore preferisco:

essere guidato alla soluzione

avere la forma giusta subito

Scegli una risposta

3. Quando parlo preferisco essere corretto:

subito, mentre sto parlando

alla fine della mia frase o discorso

Scegli una risposta

4. Nella verifica di esercizi/compiti preferisco:

controllare prima da solo (autocorrezione) e poi con l'insegnante

direttamente con l'insegnante

Scegli una risposta

5. Nella verifica della produzione scritta preferisco che l'insegnante:

mi indichi l'errore e io provi prima a correggermi da solo

mi corregga l'errore

prima mi indichi l'errore, e poi me lo corregga

D) DIFFICOLTÀ SPECIFICHE NELLO STUDIO DELL'ITALIANO

Riordina le seguenti abilità dalla più difficile (1) alla più facile (7)

1. Nello studio della lingua italiana trovo più difficile:

raccontare qualcosa

dialogare con qualcuno

ascoltare

- o leggere
- o scrivere
- o prendere appunti in italiano durante la lezione
- o riassumere

Riordina i seguenti elementi dal più difficile (1) al più facile (5)

2. Gli aspetti della lingua per me più complicati sono:

- o pronuncia
- o ortografia
- o lessico
- o grammatica
- o ordine delle parole

Riordina i seguenti elementi dal più difficile (1) al più facile (5)

3. Gli elementi della grammatica che mi risultano più difficili sono:

- o articoli
- o preposizioni
- o coniugazione dei verbi
- o pronomi
- o maschile-femminile, singolare-plurale
- o altro: _____

Scegli una o più risposte

4. Secondo me, le maggiori difficoltà incontrate nello studio dell'italiano sono dovute a:

- o differenze tra italiano e russo
- o poche occasioni di parlare con italiani
- o poco tempo da dedicare allo studio
- o condizioni dello studio in elearning

o altro: _____

E) ATTIVITÀ LUDICHE DI RIPASSO/RINFORZO/SUPPORTO/VERIFICA

(CRUCIVERBA, CRUCINTARSIO, CRUCIPUZZLE)

Riordina le seguenti attività ludiche da quella che hai svolto in maggior tempo (1) a quella che hai svolto in minor tempo (3)

1. Tra le attività ludiche proposte, quella che mi ha richiesto più tempo è:

- o cruciverba tempo: _____
- o crucintarsio tempo: _____
- o crucipuzzle tempo: _____

Riordina le seguenti attività ludiche dalla più utile (1) alla meno utile (3)

2. Tra le attività ludiche proposte, la più utile è:

- o cruciverba
- o crucintarsio
- o crucipuzzle

Riordina le seguenti attività ludiche dalla più divertente (1) alla meno divertente (3)

3. Tra le attività ludiche proposte, la più divertente è:

- o cruciverba
- o crucintarsio
- o crucipuzzle

Scegli una o più risposte

4. Secondo me, le attività ludiche proposte possono aiutare a:

- o ripassare la grammatica e il lessico
- o verificare/autoverificare la conoscenza della lingua
- o imparare divertendosi
- o memorizzare il lessico
- o ragionare

socializzare

altro:

Scegli una o più risposte _____

5. Nello studio dell'italiano, penso che gli esercizi strutturali/pattern drills (es.

Trasforma le frasi dal singolare al plurale; Completa le frasi con il congiuntivo

imperfetto dei verbi tra parentesi etc.) siano:

più utili delle attività ludiche/giochi (cruciverba, etc.)

utili ma noiosi

divertenti

capaci di stimolare la memorizzazione

più adatti agli adulti

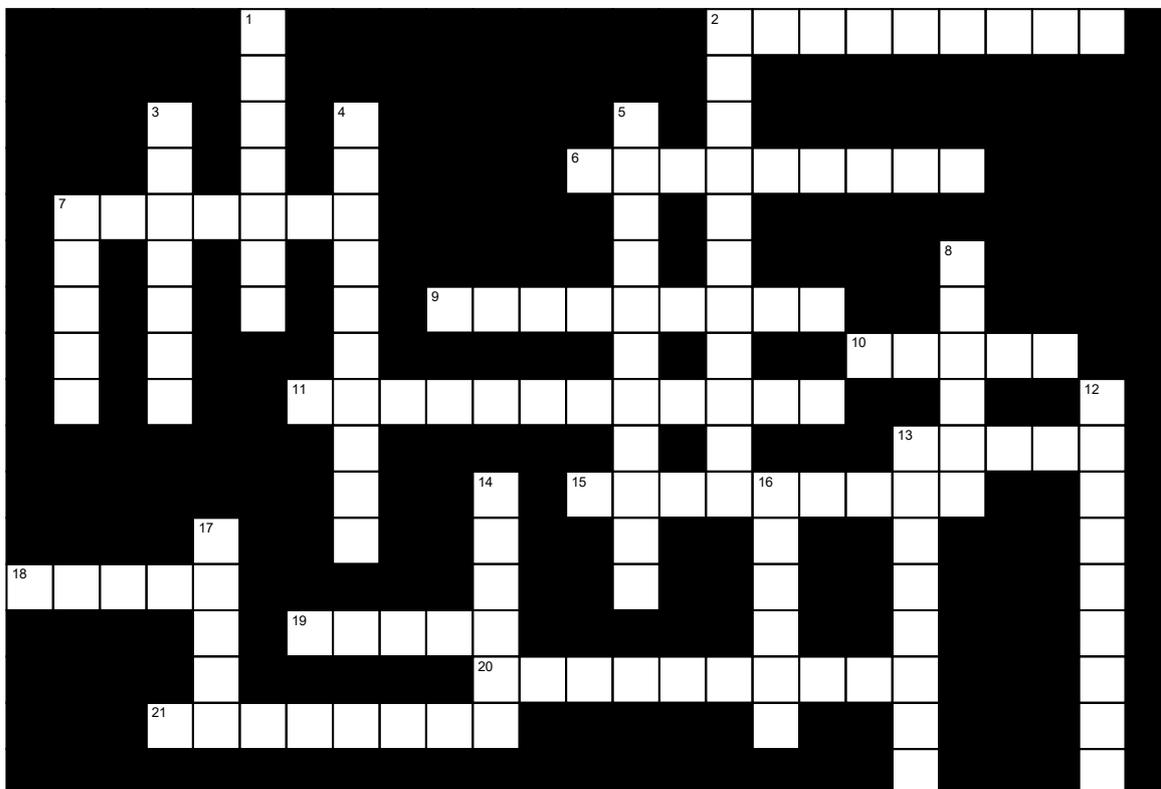
poco creativi

altro: _____

Commenti/suggerimenti:

2.2 Attività ludiche: cruciverba, crucipuzzle, crucintarsio

Cruciverba A1-A2

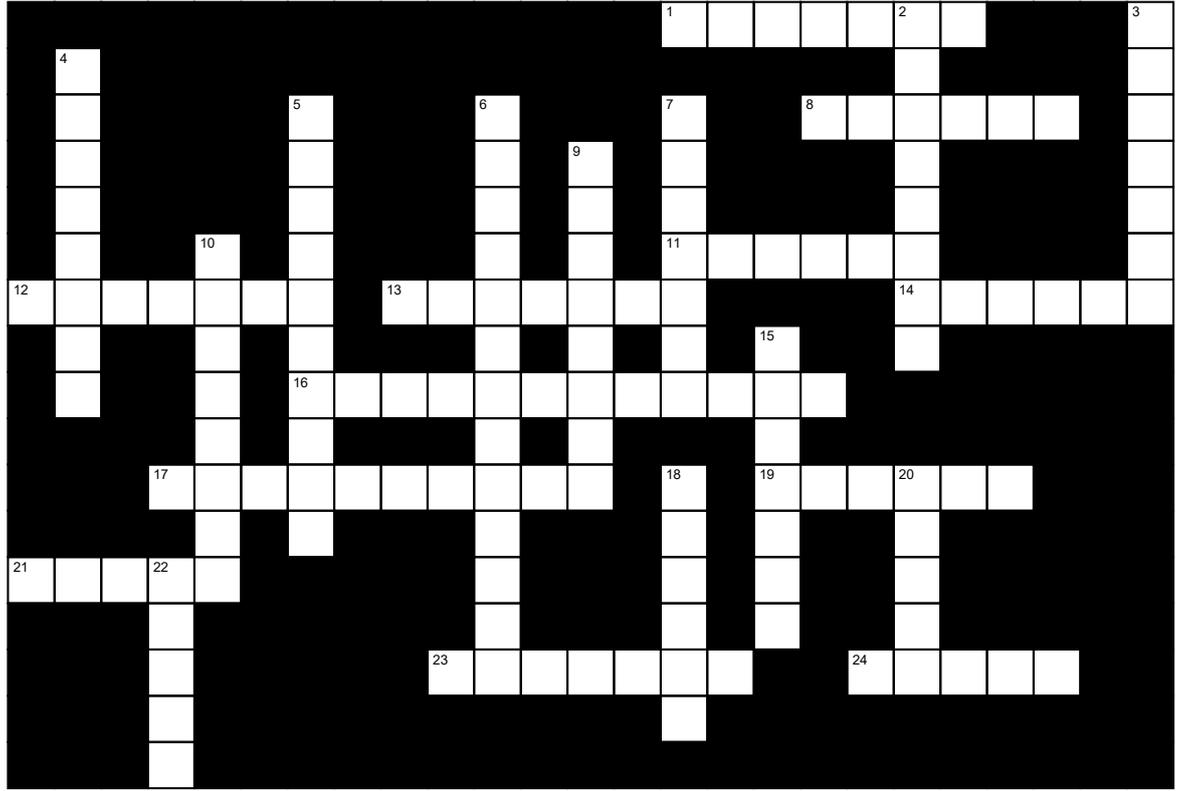
**Orizzontali**

2. Espressione di disappunto.
6. Treno locale che si ferma in tutte le stazioni su percorsi di breve distanza.
7. Recipiente usato per cuocere il cibo.
9. Ha sette giorni.
10. Futuro semplice del verbo "venire", prima persona singolare.
11. In questo programma televisivo di informazione si possono ascoltare le notizie del giorno.
13. Insieme dei fatti narrati da un libro, da un'opera teatrale o da uno spettacolo televisivo.
15. Dire di sì ad un invito.
18. Il posto dove paghiamo e ritiriamo lo scontrino.
19. Questo colore porta sfortuna.
20. Si dice per accettare.
21. Participio passato del verbo "correggere".

Verticali

1. Li compriamo giornali e riviste.
2. Lo è un prodotto fatto a mano in modo tradizionale.
3. Prima del "sabato".
4. Condizionale presente del verbo "piacere", terza persona singolare.
5. Lo usiamo per lavare i denti.
7. Lo sono gli spaghetti, le fettuccine e i tortellini.
8. Opinione soggettiva.
12. Si festeggia il primo giorno dell'anno.
13. Quando ci sono tante macchine per strada.
14. Dopo "settimo".
16. Misura di un vestito.
17. Contrario di "stretto".

Cruciverba B1-B2



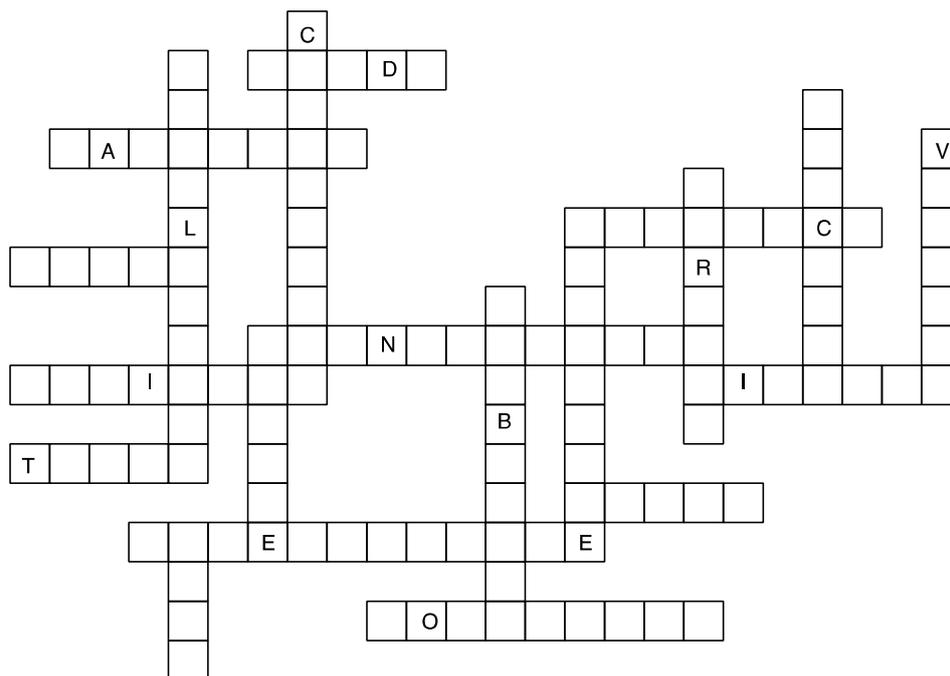
Orizzontali

1. Il superlativo assoluto di "cattivo".
8. Difficile, complesso.
11. Le + li
12. Lo scienziato italiano universalmente considerato il "padre" delle telecomunicazioni.
13. Riuscire in qualcosa.
14. Lo è stato il cantante Luciano Pavarotti.
16. Contrario di "facoltativo".
17. L'avverbio che deriva da "facile".
19. Lo sport piú popolare in Italia.
21. Impossessarsi di qualcosa che appartiene ad un'altra persona senza autorizzazione.
23. Si usa per esprimere sorpresa.
24. Congiuntivo presente del verbo "leggere", seconda persona singolare.

Verticali

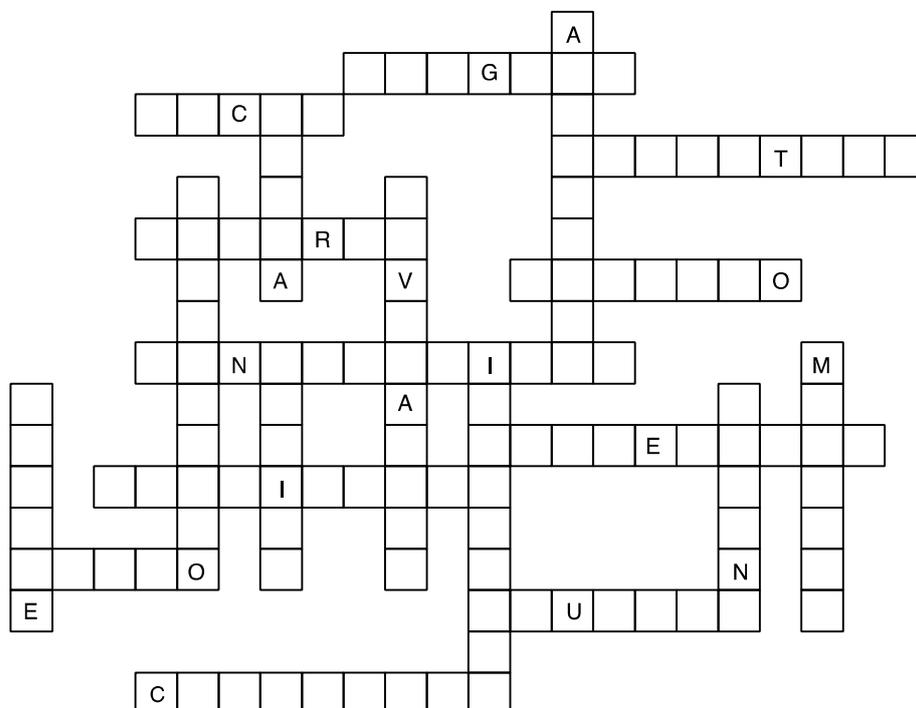
2. L'esame che si sostiene alla fine della scuola superiore per ottenere il diploma.
3. Sinonimo di "benché".
4. Nutrire dei dubbi.
5. L'insieme dei monumenti storici e delle opere d'arte di un paese.
6. Chi fa una gita, soprattutto in montagna.
7. Congiuntivo presente del verbo "venire", terza persona plurale.
9. Il contrario di "risparmiare".
10. Lo è chi non supera un esame.
15. Associazione di persone che si riuniscono per un interesse comune.
18. Segno zodiacale.
20. Secondo un noto proverbio italiano, le bugie hanno le gambe...
22. Secondo un noto proverbio italiano, chi cerca...

Crucintarsio A1-A2



nonno treno domenica cucinare perdere esce telegiornale cantautore tardi scuse
decisione colazione rapporto amicizia prende ritardo carbonara supplemento prenotazione
venduto

Crucintarsio B1-B2



oscar origini navigatore salito abbia tradizione fratellino criminale avvertire mutuo
inferiore gliene finirla andarsene rimborsato reclamo ovunque sciame consanguineo
mangerò

Crucipuzzle A1-A2

V	W	P	A	G	U	X	È	C	S	Ò	Ò	B	Ù	X	Y	W	F	B	Í	V	O	S	Î	Ù
C	E	Y	É	C	N	T	A	X	J	Q	R	É	À	V	Ì	O	A	I	U	I	N	Y	Ù	B
A	B	N	À	L	C	H	Q	E	É	Í	A	H	Í	Q	M	Z	V	N	R	Ó	Ò	V	Y	G
M	Ù	Ó	G	Y	É	E	Ù	R	I	U	T	Í	À	Y	N	V	Î	A	W	M	C	Î	W	L
I	T	V	Ù	O	V	K	S	Q	Q	I	I	O	D	A	Î	W	R	R	I	H	R	W	L	I
C	L	E	W	M	R	Z	Y	S	C	T	G	M	C	Ó	B	O	È	I	Î	É	J	C	Y	S
E	R	À	L	Z	N	R	A	I	O	Ò	Ù	A	D	R	Q	Y	U	O	B	Ò	F	F	D	T
T	X	Ò	É	E	E	P	D	È	Ó	R	V	È	Y	Í	É	Î	V	Ì	À	C	À	U	É	I
T	Ó	Ò	È	N	F	O	Ó	P	Ò	D	I	P	E	L	E	G	A	N	T	E	È	V	Ò	N
A	D	Ì	O	È	D	I	X	Î	H	Z	V	O	Î	W	X	L	Ì	J	W	C	E	R	Z	O
À	Q	T	A	Ù	J	Ò	L	V	È	Í	E	A	B	B	I	G	L	I	A	M	E	N	T	O
O	O	Y	T	X	Í	À	È	M	I	È	H	L	Ò	W	E	Q	S	Z	Z	E	Ó	D	H	
C	Ù	H	C	A	P	P	U	C	C	I	N	O	P	À	W	Ò	O	Í	V	Í	I	X	Ú	H
C	E	L	E	S	T	E	Ì	I	A	F	F	I	T	T	O	M	W	M	J	E	C	É	Q	Y
J	O	S	V	J	Ó	Z	U	Ì	O	I	Z	R	I	M	A	R	R	Ò	G	Ù	Ó	Ì	F	Ú
S	A	R	E	I	N	U	V	O	L	O	S	O	Î	Í	A	F	E	S	T	I	V	A	L	C
I	Y	Ù	N	B	O	H	M	Î	U	G	D	E	D	L	K	Q	J	M	M	M	S	À	É	C

- | | | | | | |
|----------|------------|---------------|----------|---------|----------|
| festival | accessorio | camicietta | Pasqua | vacanza | binario |
| cotone | cappuccino | abbigliamento | vengo | celeste | listino |
| orario | rimarrò | affitto | telefilm | sarei | elegante |
| dodici | nuvoloso | | | | |

Crucipuzzle B1-B2

È	Î	U	S	A	N	Z	A	T	N	R	S	J	M	O	T	I	V	A	Z	I	O	N	I	Ì
M	Ú	G	È	R	U	Ì	A	R	B	W	I	V	Y	F	À	Q	N	Ó	É	I	Q	D	X	
Ì	W	À	X	E	Ú	E	Î	R	H	J	H	D	A	W	P	V	D	D	E	E	Í	E	T	E
G	V	A	D	A	P	F	Í	Î	P	P	R	È	À	P	Í	Î	Q	X	R	É	T	P	L	Ù
P	R	O	I	E	Z	I	O	N	E	W	Í	T	K	J	X	C	X	O	Ó	N	P	D	J	K
T	J	G	Í	A	L	I	M	E	N	T	A	Z	I	O	N	E	I	C	A	N	C	I	C	Ó
R	A	G	A	Z	Z	A	C	C	I	O	C	C	W	Ì	O	L	B	R	U	U	L	P	Ì	N
G	I	N	D	I	P	E	N	D	E	N	T	E	W	U	G	R	U	A	P	I	Í	A	M	C
M	Q	C	D	C	O	N	Q	U	I	S	T	A	O	I	S	C	L	A	K	F	D	R	I	F
U	Ó	Ì	U	A	S	L	K	Ù	È	P	Ì	G	M	P	I	B	B	G	O	Í	Ó	T	S	È
Ò	D	Ì	X	E	C	Z	É	C	U	Ú	R	É	Y	S	P	H	N	Y	S	L	O	I	T	L
É	S	P	O	L	V	E	R	A	R	E	H	O	S	À	D	O	Ù	Ì	A	G	Ù	M	E	Ú
E	S	P	R	I	M	E	R	E	M	E	Î	A	V	K	Ó	B	R	R	Ì	S	J	E	R	Q
I	Ó	P	E	S	S	I	M	O	J	Ó	R	Ó	J	A	Ò	B	O	T	Ú	Q	G	N	I	È
H	Î	D	B	À	Ú	Ó	P	F	Î	O	Z	V	Y	C	R	U	É	O	U	G	Í	T	O	U
R	A	K	H	È	C	Y	X	A	R	Ú	L	S	H	E	N	C	Ó	H	Î	N	O	O	S	R
À	H	Q	H	Ù	Í	Ò	R	I	T	E	N	I	A	M	O	Ò	I	L	I	Í	O	X	O	Ú

- | | | | | | |
|-------------|------------|--------------|---------------|--------------|------------|
| cui | misterioso | vada | esprimere | indipendente | spolverare |
| riteniamo | usanza | conquista | nuora | rassicurante | migliore |
| proiezione | peissimo | dipartimento | alimentazione | ragazzaccio | provarci |
| motivazioni | opportuno | | | | |

3. Risultati della ricerca e osservazioni

A) STILI DI APPRENDIMENTO

Mettili in ordine di gradimento le seguenti opzioni (Da 1-più gradita a 6-meno gradita)

1. Apprendo meglio attraverso:

1. lettura
2. CD, video
3. composizioni scritte
4. immagini
5. giochi
6. role-play

Gli allievi hanno espresso una presocché unanime preferenza per la lettura, seguita da CD, video e altri materiali multimediali. Al terzo posto gli studenti hanno collocato le composizioni scritte. Immagini, giochi e role-play si sono attestati ai livelli più bassi. La diffidenza verso le attività ludiche è stata manifestata principalmente dalla fascia di apprendenti B1-B2.

Scegli una risposta

2. Quando leggo un testo lungo/complesso preferisco:

- 87% conoscere tutte le parole del testo
- 13% conoscere solo le parole chiave del testo e capire il senso generale

Scegli una risposta

3. Per apprendere la grammatica preferisco:

- 75% che l'insegnante mi spieghi subito la regola
- 25% fare ipotesi sulla regola/scoprirlo da solo durante un'attività e ricevere poi la spiegazione/conferma

Gli studenti hanno dichiarato di prediligere la comprensione analitica a quella globale; nel primo approccio a un testo si sforzano infatti di capire il significato di tutte le parole (87%) e non solo quello delle parole chiave (13%). Similmente esigono che l'insegnante spieghi subito le regole grammaticali (75%), invece di scoprirle da soli attraverso un ragionamento induttivo (25%).

Mettili in ordine di gradimento le seguenti opzioni (Da 1-più gradita a 3-meno gradita)

4. Quando apprendo una lingua (in classe, in elearning, etc.) preferisco lavorare:

1. in coppia

2. da solo/a

3. in gruppo

La modalità di apprendimento privilegiata nello studio della lingua straniera (online e in aula) è quella che prevede il lavoro collaborativo a coppie. Una parte degli apprendenti opta per lo studio individuale e la rielaborazione personale. Meno graditi risultano i lavori in gruppo, più impegnativi dal punto di vista relazionale e organizzativo rispetto alle altre due modalità.

B) USO DELLA L1 E RAPPORTO INSEGNANTE-STUDENTE

Scegli una risposta

1. Il mio insegnante usa il russo:

18% troppo poco

82% in maniera adeguata al mio livello

0% troppo

Scegli una o più risposte

2. Al mio livello vorrei che l'insegnante ricorresse al russo:

83% per spiegare un concetto

86% per tradurre una parola

47% per dare istruzioni sulle consegne

22% per scherzare e sdrammatizzare quando occorre

0% mai

0% altro: _____

L'uso della L1 è ammesso dagli apprendenti soltanto laddove si renda necessario per tradurre concetti (83%) o termini nuovi (86%) rendendo quindi l'input comprensibile. Il russo può eventualmente essere usato anche per dare istruzioni sulle consegne (47%), scherzare o sdrammatizzare (22%); in ogni caso, l'82% degli studenti riconosce l'adeguatezza del teaching speech al proprio livello.

Scegli una o più risposte

3. Com'è il mio rapporto con l'insegnante?

91% c'è una buona comunicazione/interazione

79% le risposte e le spiegazioni dell'insegnante sono chiare ed esaurienti

65% l'insegnante è abbastanza paziente

0% altro: _____

Il rapporto (o meglio, un *buon* rapporto) con l'insegnante, basato su *cooperazione* e *partecipazione* (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991; Pontecorvo, 2005; Coppola, 2008), si è confermato come l'elemento chiave della creazione di un ambiente d'apprendimento favorevole all'acquisizione linguistica. Pressoché la totalità degli allievi (91%) segnala una buona interazione con il docente, che è apprezzato per le spiegazioni chiare ed esaurienti (79%) ma anche per la sua pazienza e "umanità" (65%).

C) ATTEGGIAMENTO NEI CONFRONTI DELL'ERRORE

Scegli una risposta

1. Nello studio di una lingua secondo me l'errore è:

86% naturale

11% imbarazzante

3% frustrante

Sorprendentemente, l'errore è percepito dalla maggioranza (86%) come naturale; soltanto l'11% lo considera imbarazzante e il 3% frustrante.

Scegli una risposta

2. Se faccio un errore preferisco:

9% essere guidato alla soluzione

91% avere la forma giusta subito

Gli allievi si sono pronunciati a favore della correzione immediata da parte dell'insegnante, rifiutando invece l'autocorrezione (self-repair). In particolare, gli apprendenti vorrebbero avere subito la forma giusta (91%) anziché lasciarsi condurre alla soluzione tramite un percorso induttivo (9%).

Scegli una risposta

3. Quando parlo preferisco essere corretto:

79% subito, mentre sto parlando

11% alla fine della mia frase o discorso

L'eterocorrezione è auspicata certamente alla fine della frase o del discorso, ma ancor più in medias res, *durante* la performance orale (79%). Il docente normalmente tende a non correggere l'allievo durante

un momento comunicativo per non interrompere la fluidità del discorso. Tale pratica contrasta però con il desiderio dell'allievo di essere corretto subito. Questo è molto interessante e andrebbe approfondito con ulteriori indagini, perché sembra indicare che per gli studenti conta più la forma del messaggio che il suo contenuto.

Scegli una risposta

4. Nella verifica di esercizi/compiti preferisco:

35% controllare prima da solo (autocorrezione) e poi con l'insegnante

65% direttamente con l'insegnante

Scegli una risposta

5. Nella verifica della produzione scritta preferisco che l'insegnante:

28% mi indichi l'errore e io provi prima a correggermi da solo

52% mi corregga l'errore

20% prima mi indichi l'errore, e poi me lo corregga

Nel controllo dei compiti, gli studenti prediligono la correzione effettuata direttamente con l'insegnante (65%) all'autocorrezione (35%). Questo vale anche per la produzione scritta: il 52% si affida alle correzioni del docente, laddove una minima parte opta per il repair-initiation, la correzione etero-iniziata ma auto-conclusa (28%), o la correzione guidata (20%).

D) DIFFICOLTÀ SPECIFICHE NELLO STUDIO DELL'ITALIANO

Riordina le seguenti abilità dalla più difficile (1) alla più facile (7)

1. Nello studio della lingua italiana trovo più difficile:

1. prendere appunti in italiano durante la lezione

2. riassumere

3. scrivere

4. dialogare con qualcuno

5. raccontare qualcosa

6. ascoltare

7. leggere

Gli allievi hanno soprattutto difficoltà nelle abilità integrate, ossia prendere appunti, riassumere, etc. Più facili risultano le abilità primarie ricettive, quali leggere e ascoltare; più difficile è la scrittura. Le abilità di dialogare e raccontare non sembrano destare negli studenti grandi preoccupazioni.

Riordina i seguenti elementi dal più difficile (1) al più facile (5)

2. Gli aspetti della lingua per me più complicati sono:

1. grammatica
2. pronuncia
3. lessico
4. ortografia
5. ordine delle parole

A comportare maggiori problemi è lo studio della grammatica. Altri due aspetti dell'italiano che risultano complessi sono la pronuncia e il lessico. Agli ultimi posti si collocano l'ortografia e l'ordine delle parole, ritenuti più facili.

Riordina i seguenti elementi dal più difficile (1) al più facile (5)

3. Gli elementi della grammatica che mi risultano più difficili sono:

1. preposizioni
2. coniugazione dei verbi
3. pronomi
4. articoli
5. maschile-femminile, singolare-plurale

Tra gli elementi grammaticali più difficili sono stati segnalati i verbi, i pronomi e le preposizioni. Seguono gli articoli. Ovviamente gli allievi, avendo come L1 una lingua morfologicamente ricca e di tipo flessivo quale è il russo, posso vantare una certa dimestichezza con le categorie di genere e numero.

Scegli una o più risposte

4. Secondo me, le maggiori difficoltà incontrate nello studio dell'italiano sono dovute a:

- 9% differenze tra italiano e russo
- 60% poche occasioni di parlare con italiani
- 75% poco tempo da dedicare allo studio

17% condizioni dello studio in elearning

0% altro: _____

Gli studenti hanno attribuito le difficoltà dell'acquisizione dell'italiano all'assenza o scarsità di occasioni di contatto con italiani (60%) o comunque di esposizione alla lingua italiana tramite programmi televisivi, canzoni, etc., e al poco tempo disponibile per lo studio (75%). Le condizioni dello studio in e-learning (17%), così come le differenze strutturali tra italiano e russo (9%) non sembrano incidere significativamente sull'apprendimento.

E) ATTIVITÀ LUDICHE DI RIPASSO/RINFORZO/SUPPORTO/VERIFICA

(CRUCIVERBA, CRUCINTARSIO, CRUCIPUZZLE)

Riordina le seguenti attività ludiche da quella che hai svolto in maggior tempo (1) a quella che hai svolto in minor tempo (3)

1. Tra le attività ludiche proposte, quella che mi ha richiesto più tempo è:

1. crucipuzzle
2. cruciverba
3. crucintarsio

Gli allievi hanno impiegato maggior tempo a svolgere il crucipuzzle e minor tempo per il crucintarsio. Nonostante il questionario richiedesse di quantificare il tempo, soltanto due studenti su venti hanno completato quella parte, pertanto i risultati non sono statisticamente rilevanti.

Riordina le seguenti attività ludiche dalla più utile (1) alla meno utile (3)

2. Tra le attività ludiche proposte, la più utile è:

1. cruciverba
2. crucipuzzle
3. crucintarsio

Riordina le seguenti attività ludiche dalla più divertente (1) alla meno divertente (3)

3. Tra le attività ludiche proposte, la più divertente è:

1. cruciverba
2. crucipuzzle
3. crucintarsio

Il cruciverba generalmente è piaciuto di più in quanto gioco più utile nonché più divertente, laddove il crucintarsio è stato giudicato come l'attività ludica meno utile e/o meno divertente, venendo retrocesso all'ultimo posto.

Scegli una o più risposte

4. Secondo me, le attività ludiche proposte possono aiutare a:

90% ripassare la grammatica e il lessico

0% verificare/autoverificare la conoscenza della lingua

0% imparare divertendosi

92% memorizzare il lessico

45% ragionare

22% socializzare

0% altro: _____

La riflessione sui giochi proposti ha portato gli studenti a evidenziarne la funzionalità per quanto riguarda la memorizzazione del lessico (lo afferma ben il 92%), il ripasso della grammatica (lo sostiene il 90%), la stimolazione del ragionamento e delle pratiche metalinguistiche (45%), eventualmente anche la socializzazione (22%).

Scegli una o più risposte

5. Nello studio dell'italiano, penso che gli esercizi strutturali/pattern drills (es.

Trasforma le frasi dal singolare al plurale; Completa le frasi con il congiuntivo

imperfetto dei verbi tra parentesi etc.) siano:

0% più utili delle attività ludiche/giochi (cruciverba, etc.)

0% utili ma noiosi

0% divertenti

87% capaci di stimolare la memorizzazione

45% più adatti agli adulti

7% poco creativi

0% altro: _____

Nonostante l'approvazione dell'apprendimento ludico, gli allievi russofoni risultano ancora legati a una didattica strutturalista (come del resto già indicato in Celentin, Cognigni, 2005, p. 23); non a caso, hanno mostrato di gradire i pattern drills, che l'87% considera utili alla memorizzazione soprattutto in riferimento a un pubblico adulto (45%), sebbene sussista pure un 7% che li qualifica come poco creativi.

Commenti/suggerimenti

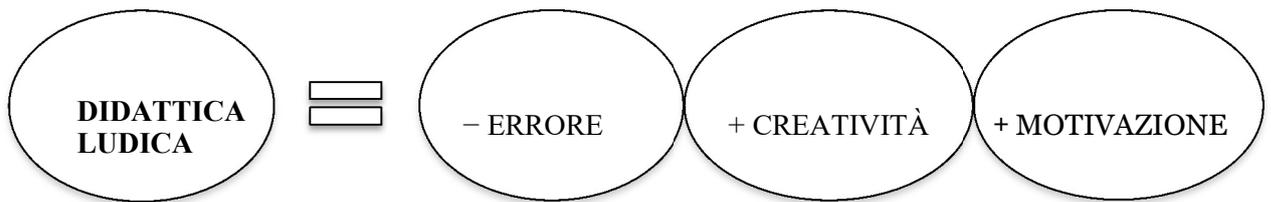
Su 20 allievi, soltanto 3 hanno riempito questo spazio del questionario, auspicando maggiori esercizi e lezioni sulla fonetica dell'italiano. Questa esigenza corrisponde evidentemente alla necessità di colmare lacune e di approfondire un aspetto – la pronuncia – spesso non trattato adeguatamente nei manuali o relegato in secondo piano (quando non tralasciato per specifiche priorità didattiche), e che invece gli studenti percepiscono come fondamentale.

4. Conclusioni

La ricerca ha fatto emergere quanto segue:

- 1) la centralità del rapporto di fiducia tra insegnante e allievo per l'abbassamento dello stress da prestazione;
- 2) l'attaccamento dell'allievo russofono a un tipo di didattica formalistica e grammaticale-traduttiva nella quale si preferisce la correzione da parte dell'insegnante all'autocorrezione;
- 3) l'importanza di attività ludiche quali cruciverba, crucintarsi e crucipuzzle, utilizzati come strumenti di identificazione e correzione dell'errore, da una parte, e di miglioramento della produzione scritta e competenza metalinguistica dall'altra, in un'ottica umanistico-affettiva di confronto positivo e sereno con l'insegnante.

Insomma, per dirla con Benucci (2015, p. 263), «la consapevolezza dell'errore è fondamentale purché [...] sia una scoperta dell'allunno». La didattica ludica si conferma un serbatoio di possibilità ancora inesplorate ma degne di considerazione, dove la demonizzazione dell'errore viene meno per lasciare spazio al *piacere di sbagliare*, al gusto della scoperta, alla creatività, alla motivazione.



Bibliografia

- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Benucci, A. (2015). La correzione degli errori in italiano L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 257-269). Milano: Le Monnier.
- Celentin, P., Cognigni, E. (2005). *Lo studente di origine slava*. Perugia: Guerra.

L'uso della ludolinguistica nell'e-learning: errore, creatività e motivazione per apprendenti Russofoni di Italiano LS / L. TORRESIN (p. 74-94)

Coppola, D. (2008). *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici Editore.

Maggia, F., Quagliari, A. (2009). Dalla parte degli apprendenti: indagine conoscitiva sull'apprendimento dell'italiano nei corsi di lingua dell'IIC di Tokyo. In M. K. Gesuato, P. Peruzzi (Eds.), *La lingua italiana in Giappone, Insegnare e apprendere*, 9a Settimana della Lingua italiana nel mondo (pp. 110-127), Tokyo: Istituto Italiano di Cultura.

Pallotti, G. (2005²). *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR – ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.

Pontecorvo, C. (2005) (Ed.), *DAP Discorso e apprendimento. Progetto Interuniversitario COFIN*. Roma: Edizioni Infantiae.Org.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

10. Tradurre la storia: L'occupazione Italiana del Montenegro come sfida traduttiva

Radmila LAZAREVIĆ¹

Gordana LUBURİĆ²

Abstract

Il documento presenta un'esperienza di traduzione del libro "Montenegro amaro" (2013) di Giacomo Scotti dall'Italiano al Montenegrino ("Crna Gora čemerna", 2015). Il soggetto del libro è riassunto nel sottotitolo: "Una odissea di soldati italiani tra la baia di Kotor e l'Erzegovina dal luglio 1941 all'ottobre 1943". Poiché la ricerca di Scotti mette in luce un punto di vista relativamente nuovo nella storiografia montenegrina della seconda guerra mondiale, presentare il suo lavoro ai lettori montenegrini è stato un compito di significativa responsabilità. Il documento tratta il modo in cui i traduttori si trovavano ad affrontare questa sfida, cercando di risolvere le difficoltà derivate soprattutto da fattori extra-linguistici.

Parole chiave: Traduzione, italiano, montenegrino, storia, seconda guerra mondiale, Italia, Montenegro, Jugoslavia.

Tarihin çevirisi: Bir çeviri sorunu olarak italya'nın Karadağ'ı işgali

Öz

Bu yazıda, Giacomo Scotti'nin eserinin İtalyancadan (*Montenegro amaro*, 2013) Karadağcaya (*Crna Gora čemerna*, 2015) çeviri tecrübesi sunulmuştur. Kitabın teması altyazı başlığında – *Temmuz 1941'den Ekim 1943'e kadar Boka Kotorska-Hersek arasındaki İtalyan askerlerinin seferi* – özetlenmiştir. Scotti'nin araştırması, Karadağ tarihçiliğinde İkinci Dünya Savaşı'na yeni bir bakış açısı getirir. Dolayısıyla çalışmalarının Karadağ okurlarına sunulması son derece sorumluluk gerektiren bir görevdi. Makalede, çevirmenlerin esasen dil dışı faktörlerden kaynaklanan güçlükleri çözmekle bu sorunu nasıl ele aldıkları açıklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çevirme, İtalyanca, Karadağca, tarih, İkinci Dünya Savaşı, İtalya, Karadağ, Yugoslavya.

Translating history: Italian occupation of Montenegro as a translation challenge

Abstract

The paper presents an experience of translating Giacomo Scotti's book "Montenegro amaro" (2013) from Italian to Montenegrin ("Crna Gora čemerna", 2015). The book's subject is summarized in the subtitle: "An odyssey of Italian soldiers between the Bay of Kotor and Herzegovina from July 1941 to October 1943". As Scotti's research brings to light a relatively new point of view in the Montenegrin historiography of World War II, presenting his work to Montenegrin readers was a task of significant

¹ Yrd. Doç. Dr., Università del Montenegro, Facoltà di Filologia (Montenegro), radmilal@ac.me [Makale kayıt tarihi: 3.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360631

² Università del Montenegro, Facoltà di Filologia (Montenegro), bgole81@yahoo.com

responsibility. The paper relates the way in which the translators faced this challenge, trying to resolve difficulties derived mostly from extra-linguistic factors.

Keywords: Translation, Italian, Montenegrin, history, World War II, Italy, Montenegro, Yugoslavia.

La traduzione di qualsiasi testo rappresenta un impegno delicato e di grande responsabilità, dato che vengono in contatto non solo due lingue ma anche due culture. Mantenere le emozioni, i sentimenti e i pensieri che l'autore esprime nel testo originale è sempre un'impresa difficilmente raggiungibile. Ulteriori problemi nascono se abbiamo a che fare anche con la traduzione inversa, come succede nel nostro caso.

Il nostro contributo presenta un'esperienza nel tradurre il libro storiografico di Giacomo Scotti *Montenegro amaro* dall'italiano in montenegrino (la traduzione intitolata *Crna Gora čemerna*, pubblicata nel 2015). Il soggetto è riassunto nel sottotitolo dell'opera: «L'odissea dei soldati italiani tra le Bocche di Cattaro e l'Erzegovina dal luglio 1941 all'ottobre 1943».

Giacomo Scotti (1928-) è uno scrittore, giornalista e traduttore italiano, che per la sua notevole produzione letteraria ha ricevuto numerosi premi e riconoscimenti in Croazia, in Italia e in altri paesi. Nelle sue opere storiografiche si è occupato soprattutto della Seconda guerra mondiale nel territorio dell'ex Jugoslavia.

Il libro *Montenegro amaro* segue il destino degli italiani in Montenegro dal luglio 1942 all'ottobre del 1943, concludendo con la nascita della divisione "Garibaldi", composta dai soldati sopravvissuti delle divisioni "Venezia" e "Taurinense", due delle quattro divisioni che si erano trovate dislocate in Montenegro dopo l'armistizio.

A volte il *Montenegro amaro* viene citato come l'ultima parte della "trilogia montenegrina" di Scotti, le prime due parti essendo *Le aquile delle Montagne nere: storia dell'occupazione e della guerra italiana in Montenegro (1941-1943)*, [con Luciano Viazzi] Milano, Mursia, 1987, e *L'inutile vittoria. La tragica esperienza delle truppe italiane in Montenegro 1941-1942*, Milano, Mursia, 2013.

L'importanza del *Montenegro amaro* è notevole per la storiografia montenegrina ma anche per quella italiana, visto che Scotti è il primo che si occupa esclusivamente dell'occupazione italiana del Montenegro. Prima di lui gli autori, storici e non, si erano occupati della Seconda guerra mondiale nel territorio dell'ex Jugoslavia complessivamente. In alcune opere storiografiche (Rossi e Giusti - *Una guerra a parte. I militari italiani nei Balcani 1940-1945*, Caccamo e Monzali - *L'occupazione italiana della Jugoslavia (1941-1943)*, Conti - *Criminali di guerra italiani. Accuse, processi e impunità nel secondo dopoguerra*, Di Sante - *Italiani senza onore. I crimini in Jugoslavia e i processi negati*, Gobetti - *Alleati del nemico. L'occupazione italiana in Jugoslavia 1941-1943*) ci sono sezioni dedicate al Montenegro, ma solo quella di Scotti, naturalmente insieme alle due opere sopraccitate dello stesso autore, è relativa esclusivamente al Montenegro.³

È un libro denso di documentazione e testimonianze, e come dice Davide Conti nella prefazione, «restituisce le due facce della presenza armata italiana in Montenegro e dintorni: la faccia (e il ruolo)

³ Bisogna comunque notare che questo panorama storiografico comincia a cambiare: proprio di recente è uscito il libro di Federico Goddi *Fronte Montenegro: occupazione italiana e giustizia militare 1941-1943* (presso la casa editrice LEG di Gorizia), che a differenza di tutti gli autori precedenti è dedicato esclusivamente a questo argomento e perciò importantissimo per la storiografia sia italiana che montenegrina. Il libro è già in via di traduzione in montenegrino.

dell'invasore a partire dal 1941, e la faccia liberatrice delle migliaia di militari italiani passati a combattere con i partigiani jugoslavi dopo l'8 settembre 1943.»

L'occupazione italiana del Montenegro, in questo caso vista con gli occhi dei soldati italiani, dagli archivi e dalle memorie dei combattenti, rappresenta già di per sé un argomento delicato, e comporta una responsabilità forse ancora più accentuata del traduttore, specialmente alla luce delle tendenze revisionistiche in Montenegro che a partire dagli anni Novanta del secolo scorso cercano di riabilitare il ruolo storico dei cosiddetti cetnici; questi, anziché come collaborazionisti, si vorrebbero presentare come un movimento liberatore, ai danni del movimento antifascista jugoslavo rappresentato dai partigiani e dall'Esercito Popolare di Liberazione della Jugoslavia - EPLJ al comando di Josip Broz Tito. Inoltre, c'è il presente ambito di generale e pericolosa relativizzazione del fascismo e dell'antifascismo a livello globale.

Perciò il contenuto dell'originale italiano andava trasmesso in montenegrino nel modo più fedele possibile, e bisognava attenersi al più possibile al testo originale per evitare le interpretazioni parziali o faziose dell'originale. Le difficoltà insorte nella traduzione, oltretutto dalla natura stessa della tematica, sono originate anche dalla diversità delle fonti storiche utilizzate, che variano dai materiali archivistici alle testimonianze scritte e orali dei partecipanti. Queste difficoltà andavano superate sia nella traduzione dall'italiano in montenegrino, sia nell'adattamento dei materiali, visto che il testo originale conteneva alcune imprecisioni e citazioni tradotte in italiano dall'originale serbocroato o montenegrino, così che in certi punti esigeva la traduzione inversa qualora i documenti originali risultassero irreperibili.

Potremmo quindi dire che i nostri problemi derivavano anche, e forse anzi prevalentemente, dai fattori extralinguistici.

Purtroppo, proprio a causa di questa diversità delle fonti, non sempre è stato possibile attenersi all'originale. Il libro è davvero documentatissimo come presentato nella prefazione, ma si deve notare che la preparazione tecnica lascia parecchio a desiderare e ne attribuiamo la colpa soprattutto alla casa editrice. Sembra che la correzione delle bozze e la revisione delle note sia stata fatta in tutta fretta. In molti punti manca la paginazione per le citazioni, cioè viene citato solo il titolo del libro, a volte anche senza altri dati editoriali/bibliografici, per cui diventa quasi impossibile rintracciare l'edizione giusta. Ad esempio, nel libro troviamo le citazioni di Bojić (p. 234), Kovačević (240), Miletić (242) o Brković (267), oppure le citazioni di Stanisić (p. 256), dove non viene trovata l'edizione citata ma solo l'omonimo libro di testo, che non include i brani riportati.

Molti documenti che appartengono al materiale archivistico sono reperibili solo nell'archivio in questione. Per alcune citazioni manca del tutto la fonte. Qui non verranno riportati esempi delle citazioni, perché in questo caso sono poco illustrativi; degli altri esempi, naturalmente, non ne sono riportati tutti.

Ad esempio, le citazioni dai diari sono spesso problematiche (Diari di Nator, di Dedijer, di Kapor) perché non viene mai inclusa la paginazione, a volte solo la data, ma comunque, non avendo trovato la versione originale, per lo più eravamo costrette a tradurle. Uguale per i brani dei *Racconti autobiografici* di Tito: a volte i brani li trovavamo citati da altre fonti, a volte ne trovavamo solo una parte, però nella maggior parte dei casi andavano tradotti dall'italiano. Ci sono pure parecchie citazioni di Tito senza fonte in tutto il libro (pp. 47, 73, 75, 79, 112, 213, 229, 230, 235, 248 ecc.).

Tutte queste citazioni sono state tradotte dal serbocroato in italiano (qui bisognerebbe ribadire che le lingue oggi chiamate serbo, croato, bosniaco e montenegrino sono in effetti le varianti della lingua prima conosciuta come serbocroato, e i parlanti di queste lingue non hanno bisogno di traduzione alcuna per capirsi tra di loro; pertanto ha molto più senso trovare le citazioni originali che tradurle di nuovo dall'italiano, sminuendo così tra l'altro l'autenticità del testo). Però in molti casi non abbiamo trovato una soluzione migliore. La traduzione inversa, cioè la ritraduzione di un testo alla sua lingua di partenza dalla lingua di arrivo, può influire anche sullo stile dell'originale; infatti spesso ci è capitato di riscontrare un certo disaccordo stilistico tra la traduzione inversa e i documenti originali. Benché si trattasse di un periodo relativamente recente della Seconda guerra mondiale, i documenti originali assumevano a volte un tono arcaico che mancava alla nostra traduzione, ma che era dovuto anche alle imprecisioni e agli errori di grammatica e ortografia riscontrati in quei testi. Va da sé che questi errori sono stati mantenuti anche da noi ogni volta che riportavamo il testo originale del documento, il che gli conferiva veridicità. Nei casi della traduzione inversa, invece, non avevamo questa possibilità, e quindi queste parti rischiano di suonare come minimo neutre rispetto ai documenti originali, per non parlare della possibilità che ne scaturisca qualcosa di molto diverso dall'originale. È il caso di molte testimonianze e memorie dei combattenti non italiani, ma anche di vari documenti ufficiali sia del comando tedesco, sia di quello partigiano, nonché della corrispondenza tra i capi cetnici.

Un altro problema, pure legato alla preparazione tecnica dell'originale, è rappresentato dalle imprecisioni nella grafia dei nomi propri, sia nei toponimi sia nei nomi e cognomi di persona. L'autore ha optato per la grafia originale serbocroata, con i segni diacritici (č, ć, đ, š, ž), ma come al solito, in processo di stampa molti di questi segni non sono stati applicati né correttamente né coerentemente.

Così troviamo diverse grafie per nome o cognome della stessa persona; ad esempio, il maggiore Baćović una volta viene chiamato Bačović, poi Bačević e infine anche Bečević (pp. 38, 53, 336, 348), il che richiede sempre un accertamento aggiuntivo nel caso si trattasse davvero di un altro uomo. Questo esempio illustra anche il fatto che tra i segni diacritici i più difficili da distinguere sono proprio č e ć, per i quali abbiamo riscontrato numerosi altri esempi di grafie alternative. Elenchiamo alcuni degli esempi riscontrati: Čeotina o Ceotina (pp. 236, 243) invece di Čehotina (fiume); Peručica per Perućica (240), Trepće per Trepča (270), Lasić per Lašić (ma in seguito la versione corretta, p. 297); Čajniće per Čajniče (315), Martiničko Brdo per Martinićko Brdo (323) oppure Četković per Četković (379).

Talvolta i segni diacritici mancano del tutto, oppure sono presenti solo in parte nella stessa parola, come accade in seguenti esempi: Pjesivica per Pješivci (p. 39); Brđani per Brđani, Štirno ma poi Stirno per lo stesso toponimo (209); villaggio di Sarić per indicare il paese di nome Šarići (226); Garac per Garač (269); Savnik per Šavnik (292); Niksić per Nikšić (293), anche se in seguito viene usata la versione corretta; nella nota troviamo Brigata Krajska per Krajiška (p. 359) e dopo anche Krajiska, oppure Zupa per Župa (379).

In altri casi, capita anche che i segni diacritici siano sovrabbondanti: Konjić per Konjic (pp. 39, 53, 56), Tepče per Tepca (214) o Bjelašica per Bjelasica (356).

I segni diacritici non sono il solo problema nei nomi slavi. Visto che per gli italiani essi sono assai difficili da memorizzare e anche da scrivere, è comprensibile che questi errori possano apparire, specialmente nelle memorie dei combattenti che questi nomi li conoscono solo per sentito dire, probabilmente non li hanno mai visti sulla carta e inevitabilmente li storpiano. A volte li adattano all'italiano per poterli pronunciare, e infine li scrivono pure così nei documenti. Riportiamo qui solo alcuni degli esempi

riscontrati. Per quanto riguarda i toponimi parzialmente adattati troviamo: Berda – Brda (p. 10), Ciapljina per Čapljina (55), Pjievlja per Pljevlja (100), Bjelopavlici per Bjelopavlići (274), Cevo per Čevo (280), Vasojevici per Vasojevići (290), Bratonožici per Bratonožići (333), Verbani o Verbanie per Vrbanje (306), Mercine per Mrcine (333) ecc. Oltre ai toponimi, abbiamo riscontrato anche nomi e cognomi parzialmente adattati, quali: Gilas per Đilas (pp. 11, 211, 281); Giordje per Đorđe o Djordje (279) e Vicentije per Vićentije (246).

Una terza soluzione per chi trovasse questi nomi troppo complicati era quella di tradurli, almeno parzialmente, in italiano, oppure di utilizzare una volta il termine originale per poi usare la traduzione italiana del posto. Tali esempi vengono trovati nei toponimi che seguono: Lipovo di Sotto per Donje Lipovo (pp. 20, 27), Ponte Lukać per Lukač Most (64), Piana di Dobar per Dobro Polje (92) oppure Nuova Varoš per Nova Varoš (228) dove troviamo un'interessante fusione dei toponimi italiani e serbi.

Quindi riscontriamo molti errori di questo tipo non solo nel testo principale, ma anche nei documenti originali dei comandi e soldati italiani. Questi errori sono relativi soprattutto ai toponimi e ai nomi o cognomi dei locali. Elenchiamo qui altri toponimi errati: Bjelopavlovići per Bjelopavlići (p. 22), Puž per Spuž (28), Brandina per Bradina (65), Boraki per Boračko (98), Komarica per il fiume di Komarnica (pp. 208, 210, 211), Hjeleč invece di Jeleč (236), Jelaska per Jeleč ma nella citazione del generale Luthers (247), il Battaglione Danilogradski-Podgorički per Danilovgradsko-podgorički bataljon (262), Mukli Vir per Umukli Vir (269), Kolatsinovići per Kolašinovići (243), Osjenčnica per Osječnica (271), Rovec per Rovci (274), Lazdreviza per Lazarevići (327), Kobilj Do per Kobilji Do (337).

Questo è il fattore che forse ha ostacolato di più la traduzione, perché bisognava trovare le forme giuste per tutte le versioni errate dei toponimi, e visto che di solito non si trattava di maggiori punti di riferimento geografici, bensì di casali, malghe, monti o fumaticelli poco conosciuti e fuori di mano, il compito era piuttosto complicato e includeva anche l'uso delle Google Maps. Non era meglio nemmeno per alcuni nomi e cognomi, come nel caso Brbica, che assomiglia al cognome esistente Vrbica, ma dal nome, citato come Jelo (forse Jole?) non si può accertare di chi si trattasse (p. 226).

Numerosi refusi e altri errori tipografici possono rappresentare un'altra fonte di difficoltà; potrebbe sembrare banale, ma qualche lettera o punteggiatura sbagliata ci hanno prolungato il lavoro di parecchio. Ad esempio, Loritnik per Koritnik, Puž per Spuž, o Mukli per Umukli Vir, tutti toponimi per cui abbiamo impiegato tanto tempo prima di scoprire la versione giusta. Oppure Petnica per la Petnjica del Montenegro; quasi uguali nella pronuncia, ma visto che in Serbia esiste un luogo chiamato Petnica, è importante fare questa distinzione. Altri esempi che riportiamo sono: Karlovac – Slunj – Bihać – Bos – Petrovac (trattino invece del punto dopo Bos, abbreviato da Bosanski Petrovac, p. 42), Sinjaevina per la montagna Sinjajevina (214), Pijelo Polje invece di Bijelo Polje (212), campo di Koos – per Klos in Albania (246); elenco nomi dei fucilati: Dobrosav per Dobroslav, Zarić per Žarić, Bojovčić per Bojičić, Vicentije per Vićentije, Vojslav per Vojislav; nota – *Prizi* invece di *Prilozi* (allegati), Krema per Kremna (279), Mula per Mulo (285); Skakavc per Skakavac (297), Gorje Polje per Gornje Polje (298), Lešanska Nahija per Lješanska Nahija (333), Drijenjak per Drijenak (350) o Rožaj per Rožaje (384).

Infine, ci sono stati alcuni concetti specifici della civiltà e della lingua italiana che non potevano essere tradotti alla lettera, ma esigevano una spiegazione più dettagliata con la nota del traduttore, come per la metafora di Caporetto (la Caporetto di Mihajlović, p. 89), tradotta come «težak poraz», la pesante sconfitta, o per le foibe (p. III), un termine storico che la maggioranza del nostro pubblico dovrebbe andare a cercare sul dizionario dei forestierismi.

In questo contributo abbiamo cercato di presentare solo una parte dei problemi che i traduttori nel loro lavoro affrontano spesso, se non sempre. Nel nostro caso, avendo a che fare con un testo storico, il problema principale era legato a numerose citazioni presenti nel libro. Come abbiamo visto, per molte citazioni manca la fonte oppure viene data la fonte errata e abbiamo dovuto procedere con la traduzione inversa, togliendo, probabilmente, in tal modo, una parte di arcaicità, valore e originalità del testo originale. In altri casi il testo originale che veniva citato nel libro era reperibile presso un solo indirizzo, come succede con l'Archivio storico di Belgrado che le traduttrici non erano in grado di consultare sempre e per ogni citazione. Tra i problemi tecnici abbiamo sottolineato l'uso errato e non coerente dei segni diacritici, molto presente in tutto il libro. Ma il problema principale potrebbero essere gli errori presenti nei nomi delle persone o nei toponimi che hanno causato lunghe soste e ricerche per evitare l'ambiguità e gli equivoci. Possiamo concludere con la constatazione che il lavoro di traduzione, come indicato nell'introduzione, non consisteva solo nella conoscenza di due lingue ma anche di due culture, e che alcuni termini, quali Caporetto o foibe, richiedevano uno specifico adattamento e una spiegazione per il lettore che forse non avrà conoscenze relative a questi due eventi storici.

Bibliografia

- Caccamo, F., Monzali, L. (a cura di, 2008). *L'occupazione italiana della Jugoslavia (1941-1943)*. Firenze: Le Lettere.
- Conti, D. (2011). *Criminali di guerra italiani. Accuse, processi e impunità nel secondo dopoguerra*. Roma: Odradek.
- Di Sante, C. (a cura di, 2005). *Italiani senza onore. I crimini in Jugoslavia e i processi negati (1941-1951)*. Verona: Ombre corte.
- Gobetti, E. (2013). *Alleati del nemico. L'occupazione italiana in Jugoslavia (1941-1943)*. Roma-Bari: Laterza.
- Goddi, F. (2016). *Fronte Montenegro*. Gorizia: LEG.
- Rossi, E. A., Giusti, M. T. (2011). *Una guerra a parte. I militari italiani nei Balcani 1940-1945*. Bologna: Il Mulino.
- Scotti, G. (2013). *Montenegro amaro*. Roma: Odradek.
- Skoti, Đ. (2015). *Crna Gora čemerna*. Nikšić/Rijeka: SUBNOR i antifašisti Crne Gore, UBNOR i antifašisti Nikšića, Zajednica Crnogoraca Rijeke.

11. Incroci di segni: La correzione dell'errore ortografico attraverso la ludolinguistica

Di Simona SALIERNO¹

Abstract

Questo documento è il risultato di un dibattito e di un errore linguistico come segnale lungo il percorso di apprendimento, quando la lingua di destinazione non è stata ancora pienamente acquisita. Questo concetto attivo dell'errore e l'intenzione di coinvolgere sia i discenti che i loro coetanei nel contesto delle loro correzioni è incoraggiare la correzione degli errori ortografici più comuni dei discenti adulti attraverso la ludolinguistica (giochi di parole come parole incrociate, gap-fills e puzzle di parole). Può la ludolinguistica ridurre lo stress a causa del rilevamento e della correzione degli errori, in base all'assunto che gli studenti si sentano a proprio agio quando giocano con le parole, anche se commettono errori? Le parole cruciali, i gap e gli enigmi mondiali portano a miglioramenti nelle produzioni ortografiche? La correzione dei pari comporta una maggiore competenza metalinguistica?

Parole chiave: Ludolinguistica, ortografia, correzione.

İşaretler arası geçişler: Ludolinguistics aracılığıyla yazım hatasının düzeltilmesi

Öz

Bu makale, hedef dil henüz tam olarak edinilmediğinde, bir tartışmanın ve dil hatasının paylaşılan vizyonun öğrenme yolu boyunca bir sinyal olarak ortaya çıkması sonucuyla ilgilidir. Bu aktif hata kavramı ve hem öğrencileri hem de akranlarını düzeltmelerine dahil etme niyeti, yetişkin öğrencilerin en yaygın ortografik hatalarını ludolinguistics yoluyla düzeltmeyi amaçlayan araştırmayı geliştirdi (kelime oyunları çapraz kelimeler, aralık doldurmaları ve kelime bulmaca). Bununla beraber bu kavram şu soruları gündeme getiriyor: Ludolinguistics, öğrencilerin hatalar yapsalar dahi kelime ile oynarken kendilerini rahat hissettikleri varsayımına dayanarak hata tespiti ve düzeltme nedeniyle stresini düşürebilir mi? Çapraz bulgular, boşluk doldurma ve dünya bulmacaları ortografik prodüksiyonlarda iyileşmelere neden olur mu? Geri besleme ile sonuçlanan akran-düzeltilme daha yüksek metal-düsel yeterlikleri teşvik ediyor mu?

Anahtar kelimeler: Ludolinguistik, yazma hataları, yazım düzeltme.

Sign crosses: Correction of spelling error through ludolinguistics

Abstract

This paper is the result of a debate and of the shared vision of the linguistic error as a signal along the learning pathway, when the target language has not been fully acquired yet. This active concept of the error and the intention of involving both learners and their peers in its correction boosted the research, which aims at encouraging the correction of the most common orthographic errors of adult learners through ludolinguistics (word games such as crosswords, gap-fills and word puzzles). Can

¹ Prof. Dr., CPIA di Sassuolo e di Modena, simona.salierno@gmail.com [Makale kayıt tarihi: 4.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360633

ludolinguistics lower the stress due to error detection and correction, based on the assumption that students feel at ease when playing with words, even if they make mistakes? Do crosswords, gap-fills and word puzzles lead to improvements in orthographic productions? Does peer-correction resulting in feedback promote higher metalinguistic competences?

Keywords: Ludolinguistics, orthography, correction.

Il seguente lavoro nasce dal confronto e dalla visione comune dell'errore linguistico come un segnale del percorso nell'interlingua del discente che solo in parte corrisponde alla lingua target (Pallotti, 2012). Questa concezione attiva dell'errore e l'intenzione di coinvolgere l'apprendente e i pari nella sua correzione hanno dato impulso alla ricerca, che si propone di favorire la correzione di errori ortografici più frequenti negli apprendenti adulti di italiano L2 di livello A1 attraverso tecniche riconducibili alla ludolinguistica in particolare cruciverba, crucintarsio e crucipuzzle (Mollica, 2010).

La prima domanda che ha guidato la nostra ricerca è stata se la ludolinguistica applicata alla proposta ideata potesse abbassare lo stress dovuto all'individuazione dell'errore e alla relativa correzione. Abbiamo ipotizzato che un ambiente ludico basato sull'approccio umanistico-affettivo porti lo studente a sentirsi a suo agio anche in caso di errori e di confronto diretto coi compagni.

Ci siamo poi interrogate se strumenti come il cruciverba, crucintarsio e il crucipuzzle portino ad un miglioramento nelle produzioni degli apprendenti a livello ortografico.

Infine ci siamo chieste se la correzione tra pari ed il conseguente feedback favorisse negli studenti una maggiore competenza metalinguistica.

La validità della ricerca è strettamente legata al contesto in cui si è svolta, mirando ad agire efficacemente nella realtà specifica. Il contesto è stato quello del CPIA di Sassuolo, centro della rete CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) di Modena.

Abbiamo dunque cercato di intervenire per migliorare queste dinamiche. Ci auspichiamo che il seguente lavoro possa servire ad altri docenti per sperimentare a loro volta tali tecniche in contesti differenti.

1. Introduzione

Il presente contributo nasce dal confronto e dalla visione comune dell'errore linguistico come un segnale del percorso nell'interlingua del discente che solo in parte corrisponde alla lingua target (Pallotti, 2012). Questa concezione attiva dell'errore e l'intenzione di coinvolgere l'apprendente e i pari nella sua correzione hanno dato impulso alla ricerca, che si propone di favorire la correzione di errori ortografici più frequenti negli apprendenti adulti di italiano L2 di livello A1, attraverso tecniche riconducibili alla ludolinguistica in particolare cruciverba, crucintarsio e crucipuzzle (D'Urso Ligresti / Famiglietti Secchi, 2000).

Al fine di lavorare con successo con l'apprendente di tipo adulto, è fondamentale conoscerne i bisogni specifici tra cui il riconoscimento dell'esperienza pregressa e della propria adultità, che influenzano il suo approccio alla correzione all'interno del gruppo scolastico (Knowles / HoltonIII / Swanson, 2008). La paura di sbagliare può indurre nello studente uno stato d'ansia che impedisce di affrontare il percorso di apprendimento serenamente, erigendo barriere psicologiche e difese rispetto al giudizio dell'insegnante e dei compagni (Balboni, 2012). L'apprendente adulto o adolescente, infatti, non è

disposto a vedere minata la propria reputazione all'interno del gruppo dei pari, e preferisce spesso abbandonare un corso piuttosto che mettere in discussione il proprio io in modo visibile.

A questo si aggiunge l'influenza dell'esperienza pregressa all'interno di sistemi scolastici di origine, in cui l'errore è visto in modo estremamente negativo. Tutto ciò porta alla costruzione di filtri affettivi che possono impedire allo studente di mettere in atto le strategie necessarie all'acquisizione degli elementi linguistici (Begotti, 2011).

Dati questi elementi di partenza, si descriverà il progetto svolto in classe nelle sue fasi e declinazioni, mettendo a confronto le aspettative con i risultati finali; si concluderà discutendo dei limiti della ricerca e dei nuovi orizzonti di lavoro.

2. Domande di ricerca

La prima domanda che ha guidato la ricerca è stata se la ludolinguistica applicata alla proposta ideata potesse abbassare lo stress dovuto all'individuazione dell'errore e alla relativa correzione. Si ipotizza che un ambiente ludico basato sull'approccio umanistico-affettivo porti lo studente a sentirsi a suo agio anche in caso di errori e di confronto diretto coi compagni (Mezzadri, 2002).

Si osserverà se e come strumenti quali il cruciverba, crucintarsio e il crucipuzzle portino ad un miglioramento nelle produzioni degli apprendenti a livello ortografico.

Riteniamo infatti che alcuni errori ortografici siano dati da un insieme di fattori come una scarsa salienza percettiva, l'opacità di alcuni fonemi della lingua italiana e in parte da un transfer dalla L1, tali per cui gli studenti hanno difficoltà nel distinguere alcuni fonemi, associarli ai rispettivi grafemi e scrivere correttamente le parole che li contengono.

Si prevede che il cruciverba, crucintarsio e il crucipuzzle guidino il discente a focalizzare con una maggiore precisione i singoli grafemi corretti, offrendo un feedback immediato su eventuali refusi e omissioni. In particolare si osserveranno le criticità più comuni riscontrate nella classe, ovvero gli scambi vocalici E/I, gli scambi consonantici B/P, il raddoppio consonantico ed i dittonghi.

Infine si indagherà se la correzione tra pari ed il conseguente feedback favorisce negli studenti una maggiore competenza metalinguistica. Abbiamo ipotizzato che la negoziazione dei significati porti gli studenti a ricercare motivazioni linguisticamente valide per giustificare la propria scelta rispetto a quella del compagno, attraverso un approccio induttivo dal grafema alla regola soggiacente, valorizzando la capacità dell'adulto di ricercare autonomamente la propria soluzione (Knowles / HoltonIII / & Swanson, 2008).

3. Strumenti

Sono stati selezionati strumenti di varia natura durante tutto il corso della sperimentazione. Innanzitutto si è ricorsi alla creazione di cruciverba e crucipuzzle basati su lessico più o meno conosciuto, in riferimento al livello A1 del QCER (Spinelli / Parizzi, 2010). La realizzazione degli elementi ludolinguistici è avvenuta attraverso un sito online², che ha permesso l'ideazione dei classici cruciverba

² <https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword>

(cfr. Allegati 3-6) e dei crucipuzzle, una griglia di parole tra cui gli studenti dovevano individuare e selezionare elementi lessicali segnati da una lista (cfr. Allegati 1, 2).

Accanto a questi strumenti didattici, per indagare il miglioramento dei discenti abbiamo somministrato rispettivamente un test iniziale e uno finale.

Infine, per quanto riguarda le opinioni degli attori della sperimentazione, si è scelto l'utilizzo del diario di bordo e di un questionario di gradimento (cfr. Allegato 7). Il diario di bordo è stato selezionato come lo strumento più valido per annotare il punto di vista del docente rispetto a quanto svolto. Esso permette di pensare a quanto fatto, di trascrivere le proprie sensazioni riguardo al gruppo classe, ma anche di annotare eventuali miglioramenti e osservazioni mirate ad alcuni specifici studenti. Scrivere a quattro mani permette poi un confronto tra colleghi e uno scambio immediato, un incrocio di punti di vista e orizzonti (Losito / Pozzo, 2005). L'opinione dei discenti è stata sondata attraverso un questionario di gradimento anonimo con scala di valutazione, che risultasse semplice ma articolato allo stesso tempo, in grado di favorire un feedback sincero e chiaro. Tutti questi strumenti sono stati elaborati nella forma cartacea, per esigenze scolastiche e legate al tipo di utenza.

4. Contesto di ricerca

La validità della ricerca è strettamente legata al suo micro contesto, mirando ad agire efficacemente nella realtà specifica. Il contesto è stato quello del CPIA di Sassuolo, centro della rete CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) di Modena. La scuola di italiano per stranieri ospita studenti adulti per lo più provenienti dall'Africa e dall'Europa dell'Est, residenti a Sassuolo e dintorni in seguito ad una migrazione di lavoro³. Tra i motivi che li spingono a frequentare i corsi vi sono innanzitutto motivazioni estrinseche legate alla permanenza in un Paese straniero, accanto all'esigenza di imparare l'italiano per comunicare efficacemente con enti locali e istituzioni come la scuola. I motivi intrinseci invece sono legati alla voglia di iniziare una nuova vita, la volontà di integrarsi e di avere un futuro sereno lontano dalle situazioni spesso critiche del Paese di origine.

Nello specifico, la classe in cui si è svolto il caso di studio è di livello A1, formata da 15 iscritti.

Il gruppo si presenta disomogeneo rispetto alle provenienze: Marocco, Ghana, Egitto, Albania, Burkina Faso, Nigeria e Brasile. La maggior parte dei discenti ha un'età compresa tra i 16 e i 25 anni, che raggruppa ragazzi e ragazze arrivati in Italia da pochi mesi o alcuni anni, spesso giunti a Sassuolo tramite ricongiungimento familiare.

Rispetto al trattamento dell'errore linguistico, la classe è abituata al feedback dell'insegnante, dato da una vasta gamma di tecniche più o meno esplicite. Vi sono correzioni tra pari spontanee nei momenti di revisione alla lavagna da parte di uno studente, spesso in lingua madre. L'insegnante interviene allo scritto e all'orale cercando di produrre *noticing* sull'errore compiuto, se pertinente all'argomento affrontato. Nonostante il clima della classe sia buono, alcuni studenti evidenziano maggiore stress legato alla paura di sbagliare ed essere corretto esplicitamente davanti al gruppo dei coetanei che si manifesta, per esempio, in una ritrosia nel voler scrivere alla lavagna. Rispetto alle criticità oggetto di studio, tutti i discenti nonostante il livello A1 perseverano nel compiere questo tipo di errori o imprecisioni ortografiche nelle loro produzioni, anche nel momento in cui l'insegnante offre un feedback di allarme

³ Osservatorio Provinciale sull'Immigrazione, <http://www.sociale.provincia.modena.it/page.asp?IDCategoria=357&IDSezione=7808&ID=90067>, consultato il 22 maggio 2016

su quanto scritto, è raro che avvenga una vera e propria correzione autonoma, a dimostrazione della difficoltà percettiva dell'operazione di trascrizione da fonema a grafema.

5. La sperimentazione

Partendo da questi presupposti, è stato ideato un corso intensivo di 20 ore inserite all'interno delle regolari ore di italiano. Abbiamo somministrato un test iniziale, per trovare conferma degli errori più comuni individuati osservando le produzioni allo scritto. Successivamente sono stati proposti quattro differenti crucintarsio (che d'ora in poi chiameremo più generalmente cruciverba, data la loro differenza formale ma non sostanziale), uno per ogni tipologia di errore oggetto della sperimentazione. Accanto al cruciverba vero e proprio abbiamo inoltre inserito due crucipuzzle tematici sulla famiglia e sul lavoro, in modo da sollecitare l'attenzione alle singole lettere che compongono le parole da ricercare.

Ogni lezione seguiva una medesima routine, che prevedeva innanzitutto il completamento del cruciverba del giorno con lavoro individuale, in cui gli studenti erano sollecitati ad attivare le conoscenze pregresse ed entrare nel clima di gioco e di sfida con se stessi, tipici della metodologia ludica (Staccioli, 2002). Questa fase permetteva inoltre al docente di monitorare le conoscenze e l'avvenuta comprensione del *task*, e verificare il corretto grado di difficoltà delle definizioni ideate, senza dover intervenire in modo diretto, ma semplicemente osservando gli spazi bianchi lasciati nel cruciverba.

In un secondo momento, si chiedeva agli studenti un confronto con il compagno per raggiungere un risultato condiviso, discutendo sulle analogie e differenze del proprio lavoro, in modo da attuare una negoziazione del significato tale da dover sostenere quanto inserito nelle caselle dei cruciverba ed eventualmente cambiare la soluzione. Alla fine di questa fase era richiesto ai discenti avere un cruciverba identico nelle soluzioni ed eventuali spazi irrisolti.

A questo seguiva la correzione in plenaria svolta alla lavagna dagli studenti, con turni di parola volontari e discussioni su eventuali elementi lessicali sconosciuti. Successivamente la docente prendeva parola per proporre una focalizzazione formale sulla tipologia di errore selezionata, da ricercare in modo induttivo tra tutte le parole del cruciverba. Si trattava della fase più frontale della lezione, in cui l'insegnante ricorreva a turni di parola piuttosto lunghi, al fine di favorire la massima attenzione sull'elemento critico, e guidare gli studenti a effettuare un confronto tra questo e il proprio cruciverba. Una volta terminata questa fase, si consegnava ai discenti il proprio pre test, lasciando il tempo di riflessione e presa di coscienza della tipologia di errore e della *performance* individuale iniziale.

Ogni lezione si concludeva con la massima partecipazione del singolo e della classe, sollecitata a elicitare parole conosciute, contenenti l'elemento ortografico oggetto della lezione. Tutto ciò tramite brainstorming, al fine di facilitare gli studenti nella creazione di cruciverba personali come compito per la lezione successiva, fornendo una vasta gamma di lessico a cui attingere.

Queste tappe diversificate per obiettivi e tipologia di partecipazione (individuale, a coppia e in plenaria), erano volte a sollecitare lo studente ad ogni livello, mettendolo a proprio agio rispetto al tipo di lavoro e dando ad ognuno la possibilità di ragionare autonomamente ed esporsi in modo graduale nel confronto con il singolo e il gruppo classe. La fase di elaborazione autonoma, nel lavoro creativo e lessicale, ha permesso di raccogliere una vasta gamma di materiale autoprodotta dagli studenti, più volte utilizzato in classe con i compagni.

A fine corso sono stati somministrati i test finali (cfr. allegato), ricorrendo ad una serie di *task* simili nelle richieste ma nuovi nel lessico selezionato, in modo da risultare affidabili, ma differenti dal pretest. Il parere degli studenti è stato invece indagato attraverso i questionari di gradimento con scala di valutazione, di cui riportiamo di seguito la tabella con le domande.

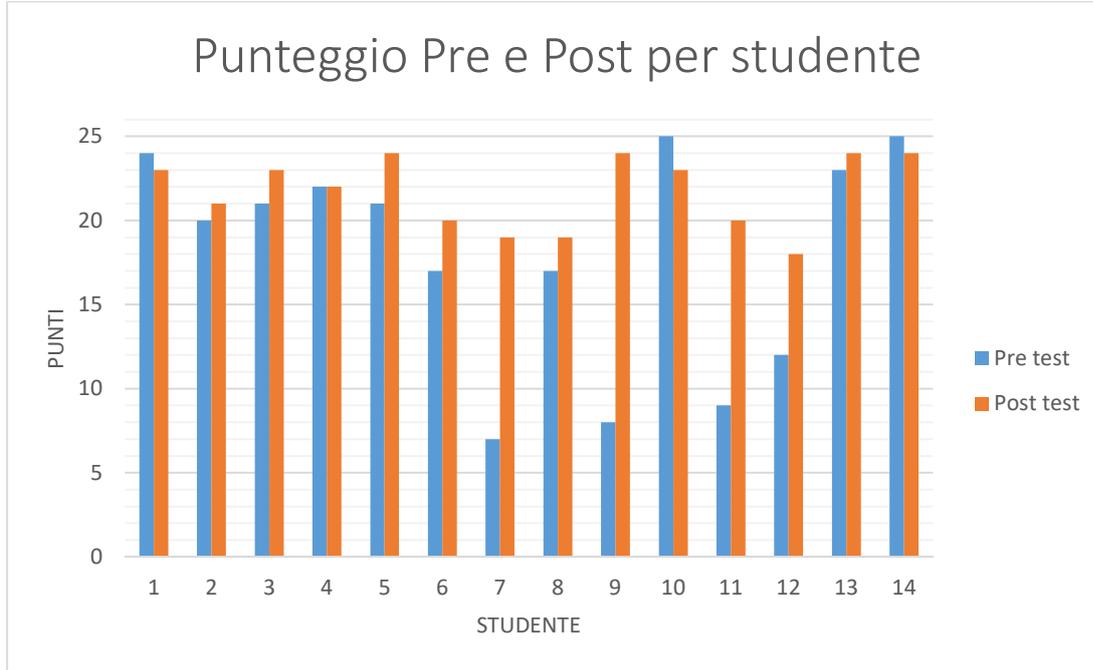
Le aree indagate nel questionario hanno riguardato il gradimento generale della attività e la percezione della dimensione ludica degli strumenti utilizzati, il lavoro di collaborazione e correzione tra pari, la dipendenza dal feedback dell'insegnante e la percezione di maggiore attenzione agli elementi critici nella produzione autonoma. A queste domanda seguiva uno spazio libero per l'inserimento di commenti personali.

Figura 1 - Domande inserite nel questionario di gradimento rivolto agli studenti a fine sperimentazione

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Ti sono piaciute le attività svolte?	1	2	3	4	5
2. Ti sei divertito?	1	2	3	4	5
3. Hai meno paura di fare errori rispetto a prima?	1	2	3	4	5
4. Ti è piaciuto collaborare con i compagni?	1	2	3	4	5
5. Sei riuscito a correggere insieme al compagno i cruciverba?	1	2	3	4	5
6. Hai chiesto l'aiuto dell'insegnante durante la correzione?	1	2	3	4	5
7. Hai capito gli errori fatti nel test iniziale?	1	2	3	4	5
8. Ti è piaciuto il compito di creare i cruciverba?	1	2	3	4	5
9. Hai fatto più attenzione a scrivere bene le parole nello svolgimento del compito?	1	2	3	4	5
10. Ti senti di fare meno errori quando scrivi in italiano?	1	2	3	4	5

Risultati

Analizzando e confrontando i risultati del pre e post test riportati nel grafico sottostante, possiamo affermare che il percorso ha raggiunto gli obiettivi prefissati per gli studenti di livello medio o principiante, i quali vedono migliorare sensibilmente il proprio punteggio. Osservando infatti le performance degli studenti numero 7, numero 9 e numero 11, notiamo un miglioramento rispettivamente di +46%, +61% e di +42%. Un altro dato rilevante e opposto è quello ottenuto dagli studenti con maggiore competenza linguistica, in cui notiamo non solo un sostanziale stallo, ma addirittura una *performance* più bassa rispetto al test iniziale, come visibile per gli studenti 1 e 14 (-4%), e soprattutto nello studente 10 (-8%).

Figura 2 - Confronto tra i risultati individuali nel pre e post test

Si presume quindi che il progetto abbia dato l'opportunità ai discenti meno esperti di concentrarsi maggiormente sul dettaglio fonema grafema, mentre gli studenti di livello avanzato si sono forse sentiti meno coinvolti emotivamente nell'apprendimento e nel progetto, commettendo errori riconducibili a motivi di distrazione più che di ignoranza della corretta ortografia.

Per quanto riguarda l'opinione dei discenti in merito alla sperimentazione, sono stati raccolti 14 questionari di gradimento dei presenti all'ultima lezione e sommati tra di loro per ottenere il punteggio medio per ogni quesito. Da questi emerge che le attività sono riuscite nell'intento di divertire gli apprendenti, aumentare le occasioni di collaborazione e diminuire la paura rispetto all'errore. Essi affermano di aver compreso gli errori commessi nel test iniziale e di sentirsi più sicuri nella produzione in lingua italiana. Indicano inoltre di aver chiesto in molte occasioni il sostegno e l'intervento dell'insegnante. Anche la fase creativa di produzione di cruciverba ha suscitato curiosità, ottenendo un punteggio medio di 4. Gli studenti hanno poi espresso svariate opinioni sul corso, riguardanti principalmente il rapporto positivo con le docenti, la facilità delle lezioni e la voglia di imparare l'italiano. Uno studente ha affermato di non gradire il cruciverba.

Conclusioni

In generale, gli strumenti selezionati per la ricerca hanno evidenziato la riuscita della sperimentazione, in grado di coinvolgere i discenti all'interno di un ambiente ludico, in cui avere la possibilità di focalizzare i propri errori e migliorare sensibilmente il riconoscimento di elementi opachi della lingua italiana. Tale focalizzazione tramite cruciverba risulta preziosa e fondamentale per l'ortografia degli studenti con maggiori difficoltà all'interno della classe ad abilità differenziate in cui abbiamo operato.

Tenendo conto dei limiti della ricerca, quali il corso intensivo e il contesto ristretto, si propone che i risultati vengano verificati su un campione più largo di apprendenti, integrando il progetto all'interno

del curriculum scolastico, e raccogliendo le produzioni ludolinguistiche degli stessi, per pubblicarle e utilizzarle con classi del medesimo livello, come prezioso esercizio di creatività e apprendimento. L'utilizzo intensivo di cruciverba e crucintarsio rischia tuttavia di produrre noia e condurre ad un calo dell'attenzione degli studenti, ed è dunque auspicabile ricorrere a questo strumento più volte durante l'anno, integrando e diversificando la modalità di lezione.

Nonostante i corsisti si siano dimostrati ancora estremamente legati al feedback dell'insegnante, la collaborazione tra pari ha favorito un nuovo approccio alla correzione dell'errore, percepito in modo gradevole e in un rapporto di scambio fruttuoso.

Ci auspichiamo pertanto che il seguente lavoro possa fungere da linea guida ad altri docenti che evidenziassero le stesse dinamiche e problematiche da noi incontrate, per sperimentare a loro volta tali tecniche in contesti differenti. Alleghiamo a questo scopo i cruciverba utilizzati e una breve lista di siti internet utili alla creazione di giochi linguistici.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università
- Bandura, Albert (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Baraldi, Claudio (2010). *Interazione didattica e comunicazione interculturale*. In R. Grassi, M. Piantoni, & C. Ghezzi (A cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico* (p. 257-280). Perugia: Guerra Edizioni.
- Begotti, Paola (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Begotti, Paola / Pavan, Elisabetta (2011). *Insegnare/apprendere il lessico attraverso la ludolinguistica. Un laboratorio. In L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2* (p. 83-96). Firenze.
- Caon, Fabio / Rutka, Sonia (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Chini, Marina / Bosisio, Cristina (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- D'Urso Ligresti, Licia / Famiglietti Secchi, Maria (2000). *Apprendere per gioco e valutare*. Napoli: ESSELIBRI.
- Knowles, Malcom S. / Holton III, Elwood F. / Swanson Richard A. (2008). *Quando l'adulto impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezzadri, Marco (2002). *Imparare giocando*. In *It(3)*, 6-10.
- Mollica, Anthony (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Polito, Mario (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Rovatti, Pier Aldo / Zoletto, DAVIDE (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Serragiotto, Graziano (2004). *Un nuovo destinatario: lo studente adulto*. In G. Serragiotto (A cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti* (p. 105-119). Torino: UTET.
- Spinelli, Barbara / Parizzi, Francesca (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia.
- Staccioli, Gianfranco (2002). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Sudati, Iliaria (2013). *La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti*. *Italiano LinguaDue(2)*, 212-225.

Trincherro, Roberto (2002). Manuale di ricerca educativa. Milano: FrancoAngeli

Sitografia

<<https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/>> [visitato il 24 aprile 2016]

<<http://www.sociale.provincia.modena.it/page.asp?IDCategoria=357&IDSezione=7808&ID=90067>>, [visitato il 22 maggio 2016]

Allegati

Allegato 1 - Crucipuzzle sul lavoro	110
Allegato 2 - Crucipuzzle sulla famiglia.....	111
Allegato 3 - Cruciverba dittonghi	112
Allegato 4 - Cruciverba discriminazione E/I.....	113
Allegato 5 - Cruciverba bilabiali P/B.....	114
Allegato 6 - Cruciverba raddoppio consonantico	115
Allegato 7 - Questionario di gradimento con scala di valutazione	116
Allegato 8 - Siti utili per la creazione di cruciverba.....	117

Allegato 1 - Crucipuzzle sul lavoro

Name: _____ Date: _____

Che lavoro fai

E T N E D U T S A T T O R E
 O P R O N T A S S E M M O C
 N T A I M P I E G A T O Y C
 I E E R N A L A M D E G A A
 T T T A R N U C U T P M W G
 S N N N R U E T N R E O F N
 O A A I T S C A I R M O D I
 P T N R I A D C I S R B O L
 E N G E O A T E H N T I T A
 C A E T B C R R A I O A T S
 E C S E I A O I A R E P O A
 U E N V C U O C O S H R R C
 A P I I N F E R M I E R E K
 O T A P U C C O S I D F G M

CAMERIERA
 COMMESSA
 VETERINARIO
 IMPIEGATO
 BADANTE

INFERMIERE
 CASALINGA
 OPERAIO
 CANTANTE
 STUDENTE

DOTTORE
 POSTINO
 SARTA
 ATTORE
 FORNAIO

INSEGNANTE
 CUOCO
 PARRUCCHIERE
 DISOCCUPATO
 AUTISTA

Allegato 2 - Crucipuzzle sulla famiglia

Name: _____ Date: _____

Parole di Famiglia

E M F I G L I O I O M
F P A D R E R L I O A
A R E A N A A R I F M
E F A O A L R N I A M
E E N T L I O R M O A
O N A E E M L O I M L
A O R I I L G G O O O
Z O I R A L L R I M N
S I T Z I A E O I F N
T A A E O N I G U C O
M P O T I R A M O G N

MAMMA
CUGINO
ZIO

PADRE
FRATELLO
ZIA

AMORE
SORELLA
FIGLIO

NONNA
MARITO
FIGLIA

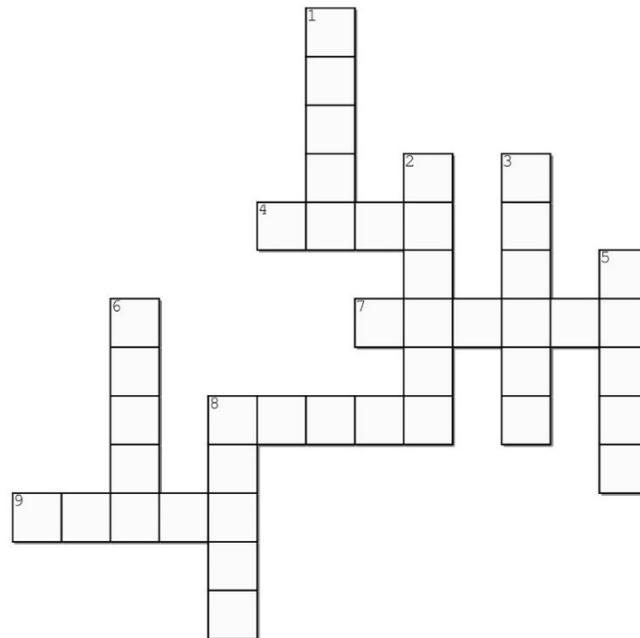
NONNO
MOGLIE
MATRIMONIO

Allegato 3 - Cruciverba dittonghi

Nome: _____

Dittonghi

Completa il cruciverba con le parole esatte, poi confronta i risultati con il tuo compagno e correggete gli eventuali errori



Created with TheTeachersCorner.net Crossword Maker

Orizzontali

- 4.** le fa la gallina
- 7.** ci sono studenti ed insegnanti
- 8.** il contrario di vuoto
- 9.** la macchina ne ha quattro

Verticali

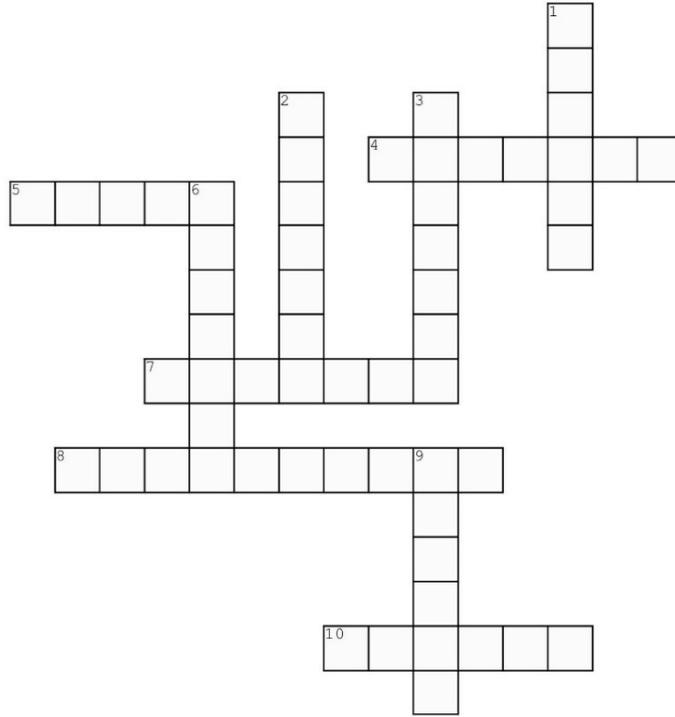
- 1.** cucina nei ristoranti
- 2.** è lo sport più famoso in Italia
- 3.** è chiamata anche UE
- 5.** Si mettono dentro i libri per andare a scuola
- 6.** Il contrario di forte
- 8.** alla fine delle gambe

Allegato 4 - Cruciverba discriminazione E/I

Nome: _____

Discriminazione E/I

Completa il cruciverba, poi confronta i risultati con il tuo compagno e correggete gli eventuali errori



Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Puzzle Generator](http://www.theteacherscorner.net)

Orizzontali

4. La fai dal benzinaio
5. Contrario di nemici
7. Lo  quella di italiano
8. Una materia scolastica dove si conta
10. Ci vai a vedere i film al sabato sera

Verticali

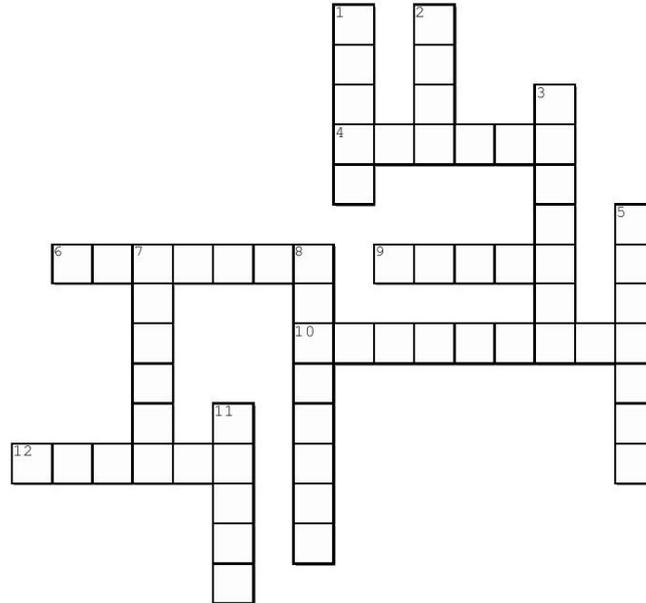
1. Contrario di triste
2. Ore, minuti e...
3. Sinonimo di udire
6. La lingua che parlano gli americani
9. Stanza dove prepari da mangiare

Allegato 5 - Cruciverba bilabiali P/B

Nome: _____

Le bilabiali P/B

Completa il cruciverba con le parole esatte, poi confronta i risultati con il tuo compagno e correggete gli eventuali errori

Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Maker](#)**Orizzontali**

4. Le metti ai piedi quando esci di casa
6. Si collega alla mano
9. La maestra Simona ne ha tre
10. si usa per bere
12. Animale con cui si fa la lana

Verticali

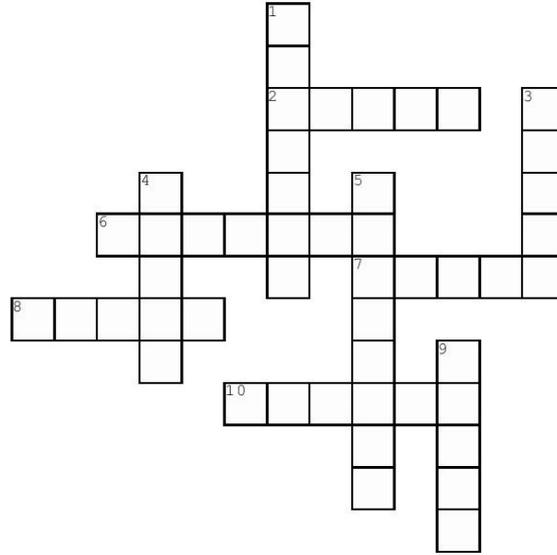
1. Si fa al supermercato
2. Frutto estivo
3. serve per pettinarsi
5. Sono piccoli, rotondi e verdi
7. Ha i rami, le foglie e le radici
8. Si usa quando piove
11. Edificio dove metti i soldi e i risparmi

Allegato 6 - Cruciverba raddoppio consonantico

Nome: _____

Le doppie

Completa il cruciverba con le parole esatte, poi confronta i risultati con il tuo compagno e correggete gli eventuali errori



Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Puzzle Generator](http://www.theteacherscorner.net/CrosswordPuzzleGenerator/)

Orizzontali

2. Si chiama anche espresso
6. Fa le uova
7. Piatto tipico italiano
8. Ci vai quando sei stanco
10. Brilla nel cielo

Verticali

1. Contrario di giovane
3. Serve per cancellare
4. Si beve a colazione, è bianco
5. Si mette in testa
9. Si usa per giocare a calcio

Allegato 7 - Questionario di gradimento con scala di valutazione

Questionario anonimo studenti

Rispondi alle domande, mettendo un voto da 1 a 5, dove 1 sta significa "per niente" e 5 "moltissimo".

Domande	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
1. Ti sono piaciute le attività svolte?	1	2	3	4	5
2. Ti sei divertito?	1	2	3	4	5
3. Hai meno paura di fare errori rispetto a prima?	1	2	3	4	5
4. Ti è piaciuto collaborare con i compagni?	1	2	3	4	5
5. Sei riuscito a correggere insieme al compagno i cruciverba?	1	2	3	4	5
6. Hai chiesto l'aiuto dell'insegnante durante la correzione?	1	2	3	4	5
7. Hai capito gli errori fatti nel test iniziale?	1	2	3	4	5
8. Ti è piaciuto il compito di creare i cruciverba?	1	2	3	4	5
9. Hai fatto più attenzione a scrivere bene le parole nello svolgimento del compito?	1	2	3	4	5
10. Ti senti di fare meno errori quando scrivi in italiano?	1	2	3	4	5

Lascia un commento libero sulle attività fatte. Puoi scrivere quali sono state le tue sensazioni, cosa non ti è piaciuto, come hai vissuto il rapporto con le insegnanti e il lavoro in classe

Grazie della collaborazione!

Allegato 8 - Siti utili per creazione di cruciverba

- <https://worksheets.theteacherscorner.net> (utilizzato nel progetto per crucintarsio)
- <http://www.lakeshorelearning.com> (utilizzato nel progetto per i crucipuzzle)
- <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com> (più possibilità tra cui crucintarsio, crucipuzzle, ma anche sudoku ecc.)
- <http://www.armoredpenguin.com/crossword/> (sito ben costruito con la possibilità di cambiare i font)
- <http://www.abcya.com/> (sito molto immediato con possibilità di più attività, ma a misura di bambino, non indicato per adulti)
- <http://edtools.mankindforward.com/> (possibilità di scaricare cruciverba e crucipuzzle già fatti, pronti all'uso. Interamente in inglese, non c'è possibilità di salvare in pdf, ma solo di stampare il proprio lavoro)

12. Donne, linguaggio e propaganda militare in alcuni giornali di trincea

Di Rosanna POZZI¹

Abstract

Nell' ideologia propagandistica della pubblicistica di trincea la figura femminile nelle sue varie declinazioni ebbe una funzione importante ed essenziale come «presenza assidua, di tutela e ricatto emotivo», per dirla con Mario Isnenghi. La donna era rappresentata in qualità di madre, sorella, amante o sposa e strumentalizzata come figura fragile da difendere dagli oltraggi del nemico, funzionale a corroborare il soldato intorno all'idea di Patria; oppure era utilizzata come spunto di divertimento e distrazione nelle sue declinazioni comico-popolari dai toni licenziosi e boccacceschi. Non mancano raffigurazioni di figure femminili eleganti e slanciate in stile Liberty, desiderate e idealizzate per la loro irraggiungibile bellezza a mo' di donne angelicate o di splendide "cocotte" (Francesco Maggi); si trova anche l'elogio di alcuni esempi edificanti e virtuosi per dedizione e fedeltà esemplare al soldato, alla famiglia e alla patria.

Parole chiave: Lingua della propaganda, donna, Italiano.

Bazı propaganda gazetelerinde kadınlar, dil ve askeri propaganda

Öz

Kadınlar, I. Dünya Savaşı sırasında "duygusal şantaj türü" olarak askeri propagandada ortak bir varlığa sahiptirler (Isnenghi'nin sözleriyle). Kadınlar anne, kızkardeş, sevgili, gelin olarak düşmanın acımasızlığından korunması gereken çaresiz karakterler olarak gösterilir; aksi takdirde, kadınlar siperlerde mücadele eden askerler için zevk ve eğlenceli aletler olarak görülüyor. belli gruplara hitap eden gazetelerde başka modeller bulunur: Art Nouveau'nun tadında moda hanımefendi veya muhteşem "cocotte"; Fakat daha yaygın olanı kocasıyla, ailesini ve ülkesini destekleyen sadık bir eşin yanında duran bir kadın vatansever idealidir.

Anahtar kelimeler: Propaganda dili, kadın, İtalyanca.

Women, language and military propaganda in some trench newspapers

Abstract

Women are a common presence in military propaganda during World War I as a "form of emotional blackmail" (in Isnenghi's words). Women are mothers, sisters, lovers, brides proposed as helpless characters who must be protected from the brutality of the enemy; otherwise, women are seen as instruments of pleasure and fun for soldiers struggling in the trenches. In high-brow newspapers other models are found: the fashion lady in Art Nouveau's taste, or the wonderful "cocotte"; but more common is the patriotic ideal of a woman who stands by her man, a faithful wife supporting her family and her country.

Keywords: Propaganda's language, women, Italian.

¹ Öğr. Gör. Dr., Università degli Studi dell'Insubria (Varese-Italy), pozzi.rosanna@virgilio.it [Makale kayıt tarihi: 30.5.2017-kabul tarihi: 4.10.2017]; DOI: 10.29000/rumelide.360634

La figura femminile nelle sue varie gamme e declinazioni ebbe una funzione importante ed essenziale nell'ideologia propagandistica della pubblicistica di trincea; per dirla con Mario Isnenghi (1977, p. 107) la donna aveva sulle pagine della stampa bellica un ruolo di «presenza assidua, di tutela e ricatto emotivo, alle spalle di ogni militare»; era un argomento capace d'attirare l'attenzione del soldato, di colpirne la sensibilità e di richiamarlo al suo dovere, era uno di quei temi comprensibili e vicini al soldato volutamente ricercati dal «servizio P» del Comando Supremo, poiché in esso «il livello psicologico-esistenziale e quello politico sociale, apparentemente divergenti, in realtà s'intrecciano proficuamente» (Isnenghi, 1977, pp. 293-294). I riferimenti alla figura femminile erano ricorrenti e continui soprattutto nell'ambito dei frequenti richiami alla famiglia e alla patria, ideali continuamente tenuti desti nell'immaginario del soldato come microcosmo e macrocosmo da tutelare e da difendere contro il nemico e la sua violenza. Per compattare i soldati contro il nemico e per rimotivarli alla guerra, il Servizio P. aveva ben chiaro che era necessario non tanto puntare sull'ideologia politica, alla quale ormai e spesso risultavano indifferenti, quanto piuttosto far leva sulla sua sfera emotiva, creando attraverso di essa una motivazione alla guerra che diventasse anche forza d'azione patriottica e ideale. La donna, pertanto, veniva citata e presentata quasi sempre in associazione con il focolare domestico, con riferimenti concreti alle madri, nella loro duplice valenza di autorità e amorevolezza, alle sorelle e alle spose, con i connotati ricorrenti di fragilità e conseguente necessità di difesa e protezione dal possibile oltraggio del barbaro nemico. Era ricorrente, infatti, l'immagine della donna come “femmina violata” dall'austriaco, presentato come barbaro e violento ladro delle proprietà altrui; l'idea era evidentemente strumentale allo scopo di suscitare nel soldato italiano un sentimento anti-austriaco che creasse un senso di privazione e un conseguente spirito di rivalsa. Bisogna tenere presente che tale strumentalizzazione dell'immagine femminile alla fine del 1918 verrà ridimensionata per il comprensibile effetto controproducente di un sovraccarico di dolore e turbamento nel soldato, già abbastanza provato dalla guerra e dalle privazioni del fronte, nonché dal pensiero assiduo che le donne – fossero madri, sorelle o spose – avevano sostituito i ruoli maschili in ogni settore: in campagna nella gestione del pesante lavoro dei campi e delle stalle, in città come operaie, postine o tranviere, nei pressi del fronte come anonime e preziosissime portatrici Carniche² o nel ruolo d'inviati di guerra quali furono, tra le altre,³ Ester Danesi Traversari, Flavia Steno e Stefania Türri.⁴

Quanto maggiore era il peso emotivo e la preoccupazione che gravava sulla psiche del soldato proveniente dalle province invase, a causa dell'idea delle possibili violenze inferte dagli austriaci alle loro donne, tanto risultava crescere in lui un sentimento di disgusto e di repulsione nei confronti del conflitto e della vita al fronte che non andava certo ad incentivare un'azione di vendetta o di rivalsa sul nemico, quanto piuttosto ad alimentare un drastico rifiuto della guerra. Si tentava pertanto di presentare la figura femminile sotto un altro aspetto, parlandone in tono giocoso e ambiguo, in stile commedia dell'arte per intendersi, alternando il serio al faceto, secondo i “precetti” indicati dallo slogan «educare, istruire, divertire».⁵ Avveniva paradossalmente che l'immagine della donna continuasse ad

² Sull'argomento si rimanda all'intervista svolta da Mario Faraone a Lindo Unfer, in particolare alla sezione *La vita infernale di povere donne: le portatrici carniche*, pubblicata in «Studi Interculturali», 2, 2015, pp. 7-31.

³ Per avere informazioni sul ruolo delle donne nel giornalismo di guerra si rimanda a Chemello Andriana e Zaccaro Vanna (a cura di), *Scrittrici/giornaliste. Giornaliste/scrittrici*, Atti del convegno: *Scritture di donne tra letteratura e giornalismo*, Bari 29 novembre- 1 dicembre 2007, Università di Bari 2011.

⁴ Si ricorda che Ester Danesi Traversari fu corrispondente di Guerra per «Il Messaggero», mentre Amelia Cottini Osta, con lo pseudonimo di Flavia Steno, fu inviata in Germania per «Il Secolo XIX»; Stefania Türri sarà corrispondente dalla trincea per «La Madre Italiana». Sull'argomento si rimanda al recentissimo articolo di Nunzia Soglia, *Il racconto al fronte: il reportage di Stefania Türri*, in «Studi Interculturali», 3, 2015, pp. 15-28.

⁵ Sul tema della funzione dei giornali di trincea si rimanda al saggio di Giuseppe Lombardo Radice, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922, dal quale si cita uno stralcio tratto da pagina 31: «Furono creati i giornali di trincea, ricchissima letteratura di guerra alla quale collaborarono i soldati stessi, con scritti, con disegni, con caricature [...]. I giornali di trincea educavano, divertivano, istruivano. E il fante aveva il gusto del giornale suo, fatto da lui, del quale

essere utilizzata sulle pagine dei giornali di trincea e nell'immaginario del soldato ora come figura fragile da difendere, ora come simbolo della patria e degli affetti familiari da tutelare contro il nemico, ora come spunto di divertimento e distrazione nelle sue declinazioni comico-popolari dai toni licenziosi e boccaceschi, proprio nel momento in cui, a causa dello scontro bellico, la donna reale, non quella immaginata, veniva sottoposta ad un processo di emancipazione forzato e rapidissimo. La donna, infatti, si trovava a dover sostituire l'uomo nelle sue più varie e molteplici attività lavorative, aveva accesso a mansioni e ruoli fino ad allora considerati prettamente maschili e costituiva spesso l'ossatura portante dell'economia nazionale e l'unico punto di riferimento morale, materiale e affettivo per la realtà familiare, soprattutto per i giovanissimi o gli anziani, non direttamente coinvolti nella guerra. Si verificava che, mentre le portatrici carniche, ad esempio, trasportavano viveri e beni di prima necessità sulla linea del fronte a loro rischio e pericolo, arrampicandosi con pesanti "gerle" sulle spalle fino alle trincee, sulle pagine delle riviste che circolavano tra i soldati le donne fossero ancora utilizzate come strumento di svago, con immagini o espressioni linguistiche lubriche e ambigue, eroticamente connotate.

Prima di analizzare nel dettaglio l'ampia casistica di riferimenti spinti rivolti alle figure femminili, vale la pena soffermarsi sul ruolo esemplare che spesso molte donne avevano nella realtà quotidiana del tempo, facendo riferimento a quanto Lindo Unfer (2015, pp. 23-25) ricorda ed afferma nella recente intervista rilasciata a Mario Faraone, a proposito della «vita infernale di queste povere donne della Carnia», che ebbero un ruolo fondamentale per i soldati italiani al fronte, nel momento delicatissimo del cambiamento d'alleanza dell'Italia, un esempio virtuoso di dedizione e di aiuto portato dai civili ai soldati al fronte, in una situazione disperata da entrambe le parti:

A quei tempi, ogni soldato schierato in prima linea in alta montagna necessitava minimo di tre chilogrammi di rifornimenti al giorno: viveri, munizioni, medicinali, e altro materiale vario...quant'altro serviva, insomma, per poter vivere a quelle altitudini che, in certi punti, superano anche i duemila metri di quota. Ma chi portava su quei materiali? Non c'erano le mulattiere che potessero essere percorse dai muli e dai cavalli... non c'erano le teleferiche...c'erano soltanto sentieri che venivano percorsi dalle nostre mamme e dalle nostre nonne, che andavano a sfalciare il foraggio fino a quelle grandi altitudini. Allora, altri soldati, anziché affrontare il nemico in trincea, dovevano sobbarcarsi il compito di scendere a valle, caricarsi sulle spalle tutto quello che serviva per il loro compagni schierati nelle prime linee. Una dispersione di centinaia, di migliaia di soldati che, anziché combattere, dovevano fare i portatori. Senonché, il comandante del settore «Carnia», Clemente Lequio, un bravissimo generale alpino, piemontese, di Pinerolo, su suggerimento del curato, del sacerdote di Timanu, don Floreano Dorotea, fece appello alla popolazione civile per fare quei trasporti. Infatti, le nostre donne – non solo quelle di Timanu, ma anche quelle di altre località vicine al fronte – si sono presentate in massa per fare quei trasporti.

Davvero encomiabile il coraggio e il valore di queste donne, come prosegue a raccontare Lindo Unfer (2015, p. 26), descrivendone lo spirito d'abnegazione e la capacità di sacrificio eroico:

Si presentavano all'alba, o in qualsiasi ora del giorno quando era necessario, ai magazzini di valle. Prima di partire in squadre di dieci o quindici, tante di loro si facevano il segno della croce, oppure recitavano una preghiera. Poi, mentre prendevano di petto la montagna, percorrendo i sentieri che loro conoscevano benissimo, sentieri pericolosi, sottoposti al fuoco nemico, ripidi, scoscesi, facevano

conosceva spesso gli umili e simpatici redattori, e nel quale vedeva celebrato il suo reparto e rappresentata la sua vita d'eccezione con amabile umorismo».

due cose. Cantavano, ma non perché erano gioiose o perché erano contente: cantavano per farsi coraggio, per coprire il fragore, il frastuono delle bombe, delle pallottole che fischiavano da tutte le parti. E, mentre incedevano faticosamente sotto il pesante carico della gerla, facevano una cosa importantissima per la casa, per la famiglia, sferruzzavano, facevano la calza, per i loro bambini, per i loro mariti.

Alla quotidiana fatica di mandare avanti la famiglia numerosissima, al lavoro nei campi e nella stalla, aggiungevano la coraggiosa impresa di salire fino alle trincee per racimolare qualche lira e per essere utili ai loro soldati, fungendo inoltre da fonti d'informazione e di notizie sull'andamento generale della guerra e sulla vita del paese a valle:

Queste povere donne facevano una vita infernale: levatacce presto il mattino, mettere a posto la casa, sistemare i bambini governare anche la stalla, perché più o meno ogni famiglia a quei tempi aveva una mucca, una capra, era una cosa importantissima per l'economia della famiglia, un po' di latte, un po' di formaggio, che serviva anche per aiutare ad andare avanti, e far fronte alla miseria che c'era. Quando poi queste donne arrivavano presso le trincee, dopo aver scaricato questi carichi, si concedevano un po' di riposo, raccontando ai mariti, ai fidanzati, ai conoscenti, agli amici le novità del paese, perché a quei tempi, figurarsi, i giornalisti non arrivavano! Quelli che venivano a sapere qualcosa erano ufficiali, che poi la raccontavano come volevano loro [alla truppa]. (Unfer, p. 27)

Il viaggio era proficuo anche nel ritorno, poiché «quando tornavano a valle, non è che tornavano vuote: se c'erano morti o feriti, portavano a valle i morti e i feriti; se per fortuna nulla di brutto era successo in quella sera o in quella notte, portavano a casa gli indumenti sporchi, pieni di pidocchi, dei poveri soldati, per lavarli, disinfettarli e poi riportarli su». La ricompensa era davvero esigua, ma necessaria per la sopravvivenza di famiglie tanto numerose: «Venivano compensate con una lira e cinquanta centesimi per viaggio, somma che tradotta al giorno d'oggi corrisponderebbe a circa tre euro» (Unfer, p.26). Una tra loro, Maria Plozner Mentil, perse anche la vita, poiché fu «colpita in quota da un proiettile austriaco. Trasportata con un'ambulanza militare americana da Timau a Paluzza, all'ospedaletto da campo, spirò dopo poche ore. Lasciò quattro creature in tenera età: la più grande, Dorina, di appena dieci anni, il più piccolo, Gildo, di appena sei mesi» (Unfer, p. 27). I figli, rimasti orfani, non ebbero nulla dalla Patria, «crebbero nella miseria più nera», senza alcun aiuto dallo stato italiano, sostenuti o raggiunti in parte dalle iniziative di molte donne, volontarie, tra le quali si ricorda Stefania Türr, fondatrice del periodico «La Madre italiana. Rivista mensile pro orfani di guerra», «subito affiancato dall'associazione Madri Italiane a sostegno degli orfani di guerra», come ricorda Nunzia Soglia (2015, pp. 15-28) in un recentissimo articolo sull'argomento, mensile «sorto con lo scopo precipuo di aiutare l'assistenza ai gloriosi orfani della nostra guerra» (Türr, 2015, pp. 15-28). Dalle pagine del mensile la giovane cronista di guerra, ottenuto il permesso dal Comando Supremo di recarsi al fronte, raccontò la vita dei soldati nelle trincee con ricchezza di dettagli relativi alla loro vita quotidiana, alle indicazioni geografiche e logistiche, ai trasporti lungo il fronte, ai timori e alle speranze dei soldati in trincea, sostenendo in tutto e per tutto la discutibile linea della classe politico-militare al potere.

Mentre anche le donne diventavano croniste di guerra, quali inviati speciali, narratrici coraggiose della guerra, relatrici attente dei sacrifici e della dura vita dei soldati in trincea, avveniva, invece, che redattori uomini, ufficiali e soldati al fronte, presentassero la figura femminile con un repertorio d'immagini e di lessico all'insegna del comico e del boccaccesco, con l'intento evidente di divertire e distrarre il soldato dalla drammatica realtà della guerra. Erano davvero pochi i giornali che evitavano il registro ironico,

anche il serissimo e pedagogico «L'Astico», diretto da Piero Jahier, ne aveva conservata almeno una, intitolata *Risate* e l'aveva significativamente posta nell'ultima pagina del foglio, per chiudere con umorismo. Come già segnalato da Isnenghi in un passaggio del suo *Giornali di trincea* (2015, p. 108), alcune rubriche fisse erano specificatamente dedicate al tema del mondo femminile ed erano ricche di riferimenti allusivi e licenziosi, con l'intento evidente «di far sorridere il soldato nel dramma di un'impari lotta per la sopravvivenza»;⁶ si pensi ad esempio a *L'epistolario di Rosina* nella «Giberna» o al carteggio, dal titolo quanto mai eloquente, tra *Archibaldo della Daga* e la sua morosa *Rosina Dalfodero*, pubblicato sulle pagine della «Ghirba». In tale corrispondenza amorosa non mancavano, infatti, i doppi sensi, parole equivoche e volontari falsi errori o giochi di parole, come quello della Rosina che scrive «di aver toccato il dito con il cielo»,⁷ perché finalmente si trovava tra le braccia del suo moroso. I personaggi femminili citati in questo caso erano quelli derivanti dall'«aneddotica e dai repertori erotici di caserma» (Isnenghi, 1977, p. 109), che attingevano ad un mondo femminile semplice, umile e popolare, allegro e spensierato, quale era quello della bottegaia, della contadina, della cuoca o della cameriera, indicate con i nomi comuni e ricorrenti di la «Rosina» o la «Gigia», inadatti a figure femminili di ceto medio o elevato, cui si dovesse anteporre il titolo di signora o signorine, solitamente prive di gioia e spirito umoristico. Per accentuare l'aspetto popolare dei personaggi femminili umili e contadini, descritti o presentati nei giornali di trincea, si faceva in modo che si esprimessero in tutti i dialetti italiani, così da valorizzare ogni componente linguistica regionale delle truppe, senza esclusione o discriminazione alcuna e in modo da rendere tali figure davvero patriottiche e condivise. Si scriveva ironicamente che «la Rosina conosce un po' tutti i dialetti, anche perché ha un moroso in ogni regione»; e si aggiungeva sarcasticamente che l'unico a non avere i suoi favori e le sue attenzioni fosse il suo padrone di casa, poiché vive di rendita, non è un uomo del popolo e soprattutto è contrario alla guerra.

Un caso ancora diverso e particolare era quello della rappresentazione della figura femminile in stile *Liberty*, tratteggiata con linee slanciate, abiti dalle grandi ed eleganti volute floreali nei disegni a colori di Uberto Brunelleschi sulle pagine de «La Tradotta»; era una raffigurazione anomala e rara, di altissima precisione e cura del dettaglio, che richiamava la donna angelicata del *Dolce Stilnovo*, in netto contrasto con l'immagine popolare e comica di *Teresina*, delineata dalle illustrazioni di Giuseppe Mazzoni e dalle parole di Arnaldo Fraccaroli nelle lettere in risposta al moroso *Soldato Baldoria*. La raffinatezza del disegno della donna *Liberty* aveva l'intento di catturare l'attenzione e l'interesse del soldato non solo sull'immagine femminile in sé, ma sul contenuto delle pagine del giornale, incrementandone l'assiduità di lettore. Avveniva in questo caso la strumentalizzazione di una figura femminile, alta e irraggiungibile, diversamente interpretabile, che, per dirla con Francesco Maggi,⁸ distraeva «il soldato dai cupi pensieri della realtà di trincea». Interessante è riportare il brano dello studioso genovese sulla duplice valenza di tali figure femminili, per coglierne a pieno la varietà di stimoli e di suggestioni evocate:

Sensazioni diverse stimolano le affettuose figure femminili in stile Liberty [...] sono di incerta e vaga definizione di status e lasciano al lettore la scelta o il privilegio di decidere a seconda della sua predisposizione mentale a quale "categoria" assegnarle: potrebbero essere fanciulle dell'aristocrazia o dell'alta borghesia intente a raccogliere fondi o generi di conforto oppure altro da destinare ai soldati e ai profughi delle province invase; potrebbero anche essere rappresentanti

⁶ Sul tema si rimanda ad un articolo di Ferruccio Repetti, *Quando in guerra si rideva con i «Giornali di trincea»*, Il Giornale.it redazione di Genova, 26 novembre 2010. <http://www.ilgiornale.it/news/quando-guerra-si-rideva-i-giornali-trincea.html>

⁷ «La Ghirba», n. 18, 18 agosto 1918, p. 1.

⁸ Francesco Maggi, *La figura femminile ne «La Tradotta giornale di trincea della III armata»*, in blog: <http://www.giornaliditrincea.it/>

di quelle signore d'alto bordo che oggi chiameremo "escort" ma un tempo erano additate con l'appellativo di "cocotte". In un caso o nell'altro si sarebbe trattato di un elemento femminile irraggiungibile ma pur sempre capaci di stimolare sogni morbosi o voli mentali pindarici, contribuendo ad accantonare i cupi pensieri della realtà che offriva la vita di trincea.

A volte i due registri si mescolavano e si sovrapponevano, come annota Alberto Coghi in un recente studio (2013, pp. 77), con l'esito che i due registri si contaminavano «quello contadino-sessuofobico e quello angelicato-venerativo [...] conducendo anche la donna angelo ad esiti morbosi», là dove si mettevano a tema le reali o millantate sfrenatezze sessuali dei prigionieri italiani con le donne austroungariche nei campi di lavoro; in altri casi si verificava, invece, che la tensione continua cui erano sottoposti i soldati al fronte, la lontananza dalla famiglia, la consapevolezza di essere come dimenticati in quei luoghi portassero i soldati a perdere la speranza del ritorno a casa e allora era il sostrato educativo della tradizione cattolico-ecclesiastica e del costume nazionale a far riemergere la struttura familiare quale punto di riferimento. In questo modo, per dirla ancora con Coghi (2013, p. 78), «la madre o la sposa, nuclei centrali dello spirito familiare durante la guerra, svolgevano un ruolo fondamentale, ricordando la loro fedeltà all'uomo (*pater familias*) che combatteva al fronte, e la mantenuta castità di esse che attendevano tra le mura domestiche». Tra le pagine de «La Tradotta», infatti, si staglia la figura edificante de «la Nina», come esempio di donna fedele alla Patria e al proprio uomo, infastidita dal soldato austriaco che la importuna, al quale risponde per le rime, ricordando la sua fedeltà a chi si sacrifica per la Patria:

Chi ha sofferto di e notte, al gelo e al caldo
 La vita offrendo dieci volte al giorno,
 ed al nemico oppose un petto saldo, avrà il fior della vita l suo ritorno,
 il rispetto, il lavoro che più rende
 ed aperta la via che all'alto ascende:
 e l'amore!...Perciò, lei mi creda, perde
 il suo tempo con me. Sa, mio marito
 ev'esser vestito la grigio-verde!
 Il moscardia rimase sbalordito,
 grigio-verde lui nell'aria scura,
 verde di rabbia e grigio di paura.⁹

Il messaggio comunicato dall'immagine della donna fedele non aveva certo un valore morale fine a se stesso, veicolava, infatti, un'idea più ampia di fedeltà alla patria, che doveva essere proporzionale e corrispondente anche nel soldato. Il comportamento reciprocamente virtuoso tra uomo e donna, rimandava evidentemente, ma in modo sottile e subliminale, all'idea di un comportamento altrettanto fedele e virtuoso da parte del soldato nei confronti della patria. Il Comando Supremo attraverso i giornali di trincea cercava di mobilitare i soldati attorno a ideali e a immagini che non gli appartenevano, strumentalizzando le figure femminili dell'ambito familiare e piegando il lessico della fedeltà e del tradimento ad usi e interpretazioni patriottiche, nonché a slittamenti di campi semantici di ben facile previsione: il richiamo al nucleo familiare permetteva in tal modo che il soldato, disposto a «tradire», intendendo con ciò la diserzione, avesse ben presente che, «tradendo la Patria, avrebbe tradito anche la Mamma, il suo amore, Iddio» (Isnenghi, 1977, p. 139). L'immagine della Patria, scritto con la «P»

⁹ *La Nina*, in «La Tradotta», n. 3, 7 aprile 1918, p. 3. Il componimento è anonimo.

maiuscola per sottolinearne il valore assoluto, era sempre connotata con termini ascrivibili all'ambito familiare e alla figura femminile della madre; ad esempio sulle pagine de «L'Astico», diretto da Piero Jahier, ben consapevole del fatto che gran parte del reggimento non era più interessato alla guerra ma desiderava soltanto rientrare a casa dai propri cari, pubblicava una lettera indirizzata dal sottotenente Ettore Musco ai soldati, nella quale emergeva evidente l'idea già mazziniana della famiglia come fondamento della società e della patria:

Una famiglia sola, divisa, non ha potuto mai sussistere perché non avrebbe potuto avere tutto quello che le bisogna per l'esistenza. [...]. Ecco perché, col tempo, le varie famiglie della stessa razza hanno sentito la necessità di stringersi insieme e di formare una sola, grande, unica famiglia. La nostra grande famiglia italiana è composta da trentacinque milioni di persone.¹⁰

La lettera s'apriva con una domanda retorica del sottotenente al fante a riguardo dell'estensione territoriale e geografica dell'idea di patria, in un progressivo ampliamento dalla città o dal borgo natale alla nazione intera:

Se taluno vi domandasse: che cos'è la Patria? L'unica e più completa risposta: la patria è la terra dove siamo nati. Ciò è vero ma non è tutto. [...] Ma c'è di più. La piccola patria è la città; ma la grande e vera patria è tutta l'Italia.

Poco dopo aggiungeva al lessico afferente al campo semantico della famiglia quello pertinente al campo semantico dell'amore e dell'identità individuale, affermando in tono perentorio che «quel disgraziato che non sentisse amore per la patria, non potrebbe sentire amore neanche per la propria famiglia, neanche per se stesso: sarebbe un trovatello. Non avere patria è come non avere un nome».

L'esortazione al servizio alla madre Patria andava di pari passo con l'apologia della donna espressa in versi sulle pagine de «La Tradotta»¹¹ nell'elegia di Renato Simoni, intitolata appunto *Le nostre donne* e dedicata alle «fanciulle innamorate», così come alle «nonne» dalla «testa antica e pia», alle «sorelle» e alle «amanti» dalla «chioma bionda o mora», alla «madre grigia» o alla «sposa», come si legge nello stralcio di seguito citato:

*Qui, al campo, ove non s'ode
giammai fruscio di gonne,
cantar la vostra lode
io voglio o care donne;
[...]
Fanciulle innamorate, in un mattino d'oro
bei fiori di leggiadria, noi coglierem la fronda
nonne che dondolate del sempiterno alloro
la testa antica e pia, sull'istriana sponda,

sorelle, amanti, o grig[i]e e per la gloriosa
o bionde o nere chiome, patria, che il cuor c'infiamma,
voi che al dovere, come te l'offriremo, o mamma,*

¹⁰ Ettore Musco, «L'Astico», 14 febbraio 1918, p. 1.

¹¹ Renato Simoni, *Le nostre donne*, «La Tradotta», n. 21, 15 dicembre 1918, p. 9.

soldati, foste lig[i]e, te l'offriremo, o sposa.

Con quest'ultima citazione si è fornita eloquente esemplificazione dell'efficacia della propaganda, del perfetto attuarsi di un meccanismo di correlazione tra riferimenti propri della sfera personale del soldato e i valori legati alla causa nazionale, con la declinazione in un linguaggio elementare e semplice, quasi fanciullesco, di un sentimento popolare che vede coincidere l'amore di Patria con gli affetti femminili più cari e intimi, trasposizione fresca e ingenua dei principi ispiratori della pubblicitaria propagandistica di trincea, solitamente espressi in tono sermoneggiante d'esortazione, come di seguito s'attesta: «Ama l'Italia per la quale combatti, perché il tuo amore per essa è affetto per tua madre, i tuoi figli, la tua sposa, tutti i tuoi; amando la patria tu ami il campo, la casa, il cimitero, la chiesa, il luogo dove sei nato le cose più sacre».¹²

Bibliografia

- Coghi, Alberto (2013). *Combattere e seminare. «L'Astico» e i giornali di trincea dopo Caporetto*, Università degli studi di Milano, Anno accademico 2012/2013.
- Isnenghi, Mario (1977). *Giornali di trincea. 1915-1918*, Torino, Einaudi, 1977.
- Isnenghi, Mario (1989). *Il mito della grande Guerra*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1922). *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922.
- Maggi, Francesco (2012). *La figura femminile ne «La Tradotta giornale di trincea della III armata»*, in blog: <http://www.giornaliditrincea.it/>, 28 aprile 2012.
- Musco, Ettore (1918). *Lettera ai soldati*, in «L'Astico», 14 febbraio 1918, p. 1.
- Repetti, Ferruccio (2010). *Quando in guerra si rideva con i «Giornali di trincea»*, Il Giornale.it redazione di Genova, 26 novembre 2010.
- Simoni, Renato (1918). *Le nostre donne*, in «La Tradotta», n. 21, 15 dicembre 1918, p. 9.
- Soglia, Nunzia (2015). *Il racconto dal fronte: il reportage di Stefania Türr*, in «Studi Interculturali», 3, 2015.
- Türr, Stefania (1917). *Alle trincee d'Italia. Note di Guerra di una donna: libro di propaganda illustrato con fotografie concesse dal comando supremo*, Milano, Cordani, 1917.
- Unfer, Lindo (2015). «Un po' di polenta, un pezzettino di formaggio e una bottiglia d'acqua, perché lassù sorgenti non ce ne sono»: intervista a Lindo Unfer «recuperante» e direttore del museo della Grande guerra di Timau (a cura di Mario Faraone), in «Studi Interculturali», 2, 2015, pp. 7-31.

¹² Ama e odia, soldato, in «Notiziario dei combattenti», n. 5, 21 luglio 1918, p. 4.

YAYIN İLKELERİ

RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi, **dil, edebiyat, folklor, kültür, çeviri bilimi, dil ve edebiyat eğitimi** alanında, 2014 yılında yayın hayatına başlamış; akademik, bilimsel ve arařtırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı bir dergidir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça makaleler de kabul edilir.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi yılda iki defa, Bahar sayısı 21 Nisan ve Güz sayısı 21 Ekim tarihlerinde olmak üzere elektronik ve matbu olarak yayımlanır. Bahar sayısı için son yazı gönderme tarihi 1 Nisan, Güz sayısı için son yazı gönderme tarihi 1 Ekim tarihleridir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Derginin yayın dili Türkçedir. Ancak dergi her kurumdan ve her millettten bilim insanlarının çalışmalarına açık olup İngilizce yazılmış çalışmalar da yayımlanabilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildirimler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir. Bir arařtırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteęi saęlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmedięi ya da belirlenemedięi için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Dergiye gönderilen çalışmalar *Yayın Kurulu* kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak *Yayın Kurulu* tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttięi düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır.

Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz *Yayın Kurulunda* incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur.

Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve *Yayın Kurulunun* görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi'*ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar belirtilen sayıda yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, *Yayın Kurulunun* kendilerine belirleyeceęi süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise *Yayın Kurulu* ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir.

Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.

Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı *Yazım Kılavuzu'*na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içerięinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

PUBLICATION PRINCIPLES

RumeliDE Journal of Language and Literature Research began publication in 2014 in the field of **language, literature, folklore, culture, translation, language and literature education**. It is a publication of academic, scientific and research-based articles. **English, French, German, Russian, Arabic** and **Farsi** are accepted as well as **Turkish**.

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies publishes two online and print issues per year; spring issue on the 21st of April and fall issue on the 21st of October. Deadline for spring issue is the 1st of April and deadline for the fall is the 1st of October. For special issues, deadlines will be announced.

Only works that have never been published elsewhere can be published in the journal. In the event that an article which has been previously published elsewhere is published in the journal without being mentioned, the author(s) will be solely responsible for legal consequences and copyright issues.

Publication language of the journal is Turkish but the journal accepts works from any nation and institution; therefore, works in English will be accepted, too.

Submissions to the journal must not be published elsewhere previously. Papers presented in national or international symposia can be published with a footnote indicating this. The author is solely responsible for providing references. If the work is supported by an institution or a fund, name of the institution and project information should be mentioned as a footnote.

Submissions are reviewed by at least two referees after approval by the *Editorial Board*. If necessary, the editorial board may want the work to be reviewed by more than two referees. Final decision is made by the *Editorial Board*, considering the opinions of the majority of the referees. The journal reserves all rights to edit, publish or not publish the works.

The *Editorial Board* can ask for some editing from the author(s), considering the suggestions of the referees. The author(s) should make the necessary changes asked by the board and the referees until the abovementioned deadlines.

Author(s) can appeal against the rejection of referees, provided that they put forward relevant evidence in support of their appeal. The appeal will then be assessed by the Editorial Board and the work will be sent to the review of different referees if necessary.

Author(s) should take into account the opinions and suggestions of the referees and the board in order to publish their works.

The copyrights of the published works belong to *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*. All references to the works must cite the original publication. Authors are not eligible for copyright payments.

If a submission is not printed in the issue previously specified to the author, the copyright of the work will be considered returned to the author.

If the referees cannot assess the work until the deadlines determined by the *Editorial Board*, the board may send the work to different referees.

Authors and referees will remain mutually incognito until the end of the assessment.

Submissions must be written with correct grammar, spelling and punctuation. Submissions in Turkish must follow the rules in the latest Turkish Language Association (TDK) guidebook. Authors will be solely responsible for issues arising out of grammar, spelling and punctuation errors.

Authors will be solely responsible for the legal consequences of the content of their submissions. This journal has adopted the editorial and authors' code of ethics: bkz. <https://publicationethics.org>.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Makalelerin ařağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

Yazı, **Makale Takip Sistemi** aracılığıyla, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden raporların gelmesi **beklenmelidir**. Çünkü yazarlar, sisteme **bir kez düzeltme** ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediğı düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **11 punto** ile koyu harflerle yazılmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adresi: Yazının başlığının altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilir e-posta adresi gibi bilgilere yer **verilmemelidir**. Yazar adları, sistem yöneticisi tarafından görülebildiğinden, bu bilgiler, yazıya editör tarafından eklenecektir. Yazılar sisteme eklenirken, yazara ait herhangi bir bilginin yazıda yer almadığından emin olunmalıdır. Bu husus, makaleyi inceleyecek hakemlere daha rahat hareket imkânı tanınması açısından önemlidir.

Öz: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az **200** en fazla **250** kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (ABSTRACT) bulunmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az **3**, en fazla **5** sözcükten oluşan anahtar kelimeler (Key Words) verilmelidir. Öz metni **9 punto, tek satır aralığıyla** yazılmalıdır. Öz metinleri sağ ve soldan **1 cm** içten yazılmalıdır.

Ana metin: A4 boyutunda (29,7×21 cm.), Word programında, **Georgia** yazı karakteri ile **10 punto**, önce ve sonra **12, 14 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2,5 cm.** boşluk bırakılmalı ve sayfalar **numaralandırılmamalıdır**. Öz ve kaynakça sayfası hariç, ana metin 5 sayfadan az olmamalı ve 30 sayfayı aşmamalıdır. Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**.

Dipnotta yer alan bütün bilgiler **8 punto, tek satır aralığıyla** yazılmalıdır.

Bölüm başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiğİ takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

Tablolar ve şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Alıntı ve göndermeler: Dergimize gönderilecek makalelerde ařağıdaki alıntı ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. Metin içinde birkaç cümleyi geçen alıntılar, sağdan ve soldan **1 cm.** içte yazılmalıdır:

Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre sıralanmalıdır. Kaynakça için **asılı paragraf biçimi** uygulanmalıdır.

Kaynak gösterme ve kaynakça kuralları için **APA** düzenine bakınız. (<http://www.apastyle.org>)

NOT: Sayın yazarlarımız, referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Makalenizi dergimiz yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdikten emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, dergimize göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür ederiz.

STYLE GUIDE

Submissions are expected to comply with the following guidelines.

Authors are required to sign in to the Article Tracking System with their email addresses and chosen passwords to make submissions and keep track of the assessment process. All authors are reminded to **wait** until all referee reports are collected, because the system allows for **only one** editing after submission. If an author edits the submission based on the comments of one referee, and further editing is required after the second referee provides their comments, editing the submission a second time will not be possible.

Title: Title should be descriptive, relevant to the content, and written in **11 point boldface** type.

Author(s) name(s) and address(es): The title of the submission **must not contain** the name, title, institution and email of the author. Since the system administrator is able to view author names, these will be added to the article by the editor. Please make sure that the submission contains no personally identifiable information about the author. This is necessary for the referees to act in total freedom.

Abstract: Abstracts between 200 to 250 words, written both in English and Turkish, must be provided before the beginning of the article to briefly summarize the content. Three to five descriptive keywords must be provided after one blank line beneath the abstract. Abstracts must be written single-spaced, with **9 point** typeface, and indented 1 cm from right and left.

Main Body: Body must be in A4 format (29,7×21 cm.), typed in Microsoft Word or similar software with **10 point Georgia** typeface, with **full line spacing** and **12-point spacing** before and after. Pages must have **2.5 cm margins** on both sides and must not contain page numbering. The body of the submission, excluding abstract and bibliography, must be between 5 to 30 page. Paragraphs **should not** be indented.

Footnotes: Must be single-spaced and written with **8-point typeface**.

Chapters: Articles may be organized into chapters and subheadings for convenience, and these may be numbered if necessary.

Tables and Figures: Tables must contain a title and a number, and placed relevantly within the body text. Figures must be suitable for color printing. Figure numbers and titles must be immediately below the figure and centered.

Images: Images must be high-resolution, scanned at print quality, and placed relevantly within the body text. Images are subject to the same title conventions as figures.

Quotations and Citations: All articles must follow the citation and reference guidelines below. Incompliant submissions will be returned to their authors for correction. Quotations in the body text that are more than a few sentences long must be indented **1 cm**. from left and right:

Sources used in articles must be cited as follows in the BIBLIOGRAPHY section to follow the body text:

The **BIBLIOGRAPHY** section at the end of the body text must list the sources in alphabetical order of authors' surnames. Entries must have **hanging indent** (*Paragraph-Indents and Spacing-Indentation-Special-Hanging Indent*).

Refer to the **APA** style manual for citation and bibliography. (<http://www.apastyle.org>).

NOTE: Valued authors, please review your citations for compliance with the style guides of our journal; you are kindly asked to submit your articles after ensuring that they are compliant with the style guidelines of the journal.

We would like to thank you for your interest in our journal, and wish you success in your endeavors.