



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Fiabe e apprendimento linguistico: una proposta operativa per l'italiano L2

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatori

Ch. Prof. Roland Hinterholzl

Dott. Giacomo Cucinotta

Laureanda

Martina Regazzo

Matricola 868074

Anno Accademico

2021 / 2022

Indice

INTRODUZIONE	5
KAPITEL 1 Das Märchen	7
1.1. Der Ursprung und die Entwicklung des Märchens	7
1.2. Die Merkmale des Märchens	12
1.2.1. Die Komponente des Magischen im Märchen	14
1.2.2. Propps Studie über die Struktur des Märchens	16
1.2.3. Die Figuren im Märchen	20
1.2.4. Die Zeit im Märchen	24
1.2.5. Der Raum im Märchen	26
1.2.6. Die Sprache im Märchen	30
1.3. Das Märchen in der literarischen und interkulturellen Bildung	32
1.4. Der Erziehungswert des Märchens: Was das Märchen die Kinder lehrt	36
1.5. Schlussfolgerungen	40
KAPITEL 2 Italienischunterricht für Fremdsprachige: der italienische L2-Kontext	42
2.1. Lehransätze im Laufe der Zeit	42
2.2. Der kommunikative Ansatz und der humanistisch-affektive Ansatz	48
2.2.1. Second Language Acquisition Theory von Krashen	55
2.3. Die Rolle der Motivation	58
2.4. Das Subjekt des Spracherwerbs: der Lernende	63
2.5. Die Rolle des Lehrers	67
2.6. Schlussfolgerungen	70
CAPITOLO 3 La didattizzazione della fiaba come materiale autentico	72
3.1. Le caratteristiche del materiale autentico	72
3.2. Le diverse tipologie di materiale autentico	77
3.3. I vantaggi e gli svantaggi nell'uso dei materiali autentici	87
3.4. La didattizzazione del materiale autentico	94
3.4.1. La didattizzazione del materiale autentico nelle fasi dell'Unità Didattica	97
3.4.2. I vantaggi della didattizzazione delle fiabe nella lezione di italiano L2	100
3.5. Conclusioni	106
CAPITOLO 4 Dalla teoria alla pratica: la fiaba nel contesto di italiano I2	108
4.1. Domande di ricerca	108
4.1.1. Limiti della ricerca sul campo	110
4.2. Descrizione del contesto	112
4.3. Descrizione degli studenti	113
4.3.1. Prerequisiti e obiettivi	115

4.4. Descrizione del metodo di intervento utilizzato	117
4.5. Descrizione delle attività presentate	119
4.6. Analisi dei dati	151
4.7. Conclusioni	154
CONCLUSIONI	158
BIBLIOGRAFIA	163
SITOGRAFIA	167
APPENDICE	168
<i>Allegato 1</i> – La fiaba di cappuccetto rosso	168
<i>Allegato 2</i> – La descrizione della casa della nonna	170
<i>Allegato 3</i> – La fiaba di cappuccetto rosso raccontata dal punto di vista del lupo (al passato)	170
<i>Allegato 4</i> – Disegno esplicativo su intersezione tra imperfetto indicativo e passato prossimo	172
<i>Allegato 5</i> – Questionario anonimo di gradimento delle attività	172

INTRODUZIONE

L'oggetto di questa tesi verterà sulla funzione educativa e didattica della fiaba, andando a valutare i criteri principali in base ai quali le fiabe possono essere scelte come materiale autentico da didattizzare e quindi usare per insegnare l'italiano a studenti di origine straniera arrivati e residenti in Italia e intenzionati ad impararne non solo la lingua ma anche la cultura, gli usi e i costumi.

La scelta di trattare questo argomento dipende da molteplici fattori. Innanzitutto, ritengo che la fiaba sia connotata da numerose qualità positive che la rendono un valido strumento per il sostegno della motivazione dello studente nei confronti dell'apprendimento linguistico, ma anche per creare un clima di classe sereno e in cui l'attenzione sia diretta al miglioramento della competenza comunicativa dell'apprendente, nonché della sua capacità relazionale in ambito interculturale.

Inoltre, durante il periodo di tirocinio svolto presso un corso estivo di italiano L2, ho avuto modo di osservare le modalità in cui solitamente avviene l'insegnamento linguistico dell'italiano come lingua seconda, in questo specifico caso rivolto a un piccolo gruppo di studenti preadolescenti di molteplici nazionalità. Essendo la prima volta che mi muovevo in un contesto di insegnamento di questo tipo, ho voluto indagare il ruolo che avrebbe avuto l'utilizzo di un materiale autentico e connotato culturalmente come la fiaba all'interno del loro percorso di acquisizione linguistica. Agire in prima persona, tramite la selezione di materiali e tecniche didattiche e l'osservazione delle reazioni provenienti dalla classe, mi ha consentito di ragionare sulla validità della fiaba come strumento utile allo sviluppo del gruppo di preadolescenti, non solo in quanto apprendenti di italiano L2, ma anche in quanto individui dotati di un proprio vissuto, di propri interessi e bisogni specifici.

La struttura di questo elaborato è suddivisa in due principali sezioni: nella prima sezione (capitoli 1-3) verrà fornita una contestualizzazione teorica riguardante il concetto di fiaba, i principali approcci utilizzabili durante l'insegnamento, il ruolo che gioca la motivazione all'interno del processo di apprendimento linguistico e le peculiarità del materiale autentico; nella seconda sezione (capitolo 4) verrà invece discussa l'importanza della fiaba dal punto di vista pratico fornendo una proposta operativa inerente alla didattizzazione di "*Cappuccetto Rosso*".

Scendendo più nel dettaglio, nel primo capitolo verranno introdotte le caratteristiche della fiaba, nonché la sua funzione educativa e il suo essere importante strumento per lo sviluppo della sfera emozionale dell'individuo che tramite essa può fare esperienza del mondo circostante, di cui apprende valori e tradizioni. A seguire, nel secondo capitolo verranno analizzati i diversi approcci utilizzabili nella didattica delle lingue, con un focus sull'approccio comunicativo e umanistico-affettivo, ovvero quelli di cui ci si è poi serviti nella parte pratica. In questo capitolo verrà inoltre discussa la figura del

docente in quanto responsabile della creazione di un clima in classe che sostenga la motivazione all'acquisizione della lingua seconda. Proseguendo, nel terzo capitolo si porranno le basi teoriche per la successiva realizzazione della proposta pratica, illustrando le caratteristiche del materiale autentico e le fasi necessarie per didattizzarlo all'interno di un'Unità di Apprendimento di successo. A dimostrazione di quanto sostenuto nella parte teorica, nel quarto capitolo verrà fornito l'esempio pratico di didattizzazione della fiaba di *Cappuccetto Rosso*, presentata durante lo svolgimento di un corso estivo di italiano L2, il quale ha funto da studio di caso per la stesura del presente elaborato. A tal proposito, mi sono relazionata con un gruppo di studenti preadolescenti di diverse età, ma soprattutto di diversi livelli linguistici, nazionalità, background culturali, aspirazioni e obiettivi diversi, organizzando per loro una settimana in cui le attività erano incentrate sull'utilizzo della fiaba. L'approccio utilizzato prevedeva una serie di attività volte all'interazione e alla cooperazione tra studenti e puntava così a sostenere il loro cammino verso l'acquisizione di una lingua così complessa ai loro occhi come può essere l'italiano, rendendolo allo stesso tempo più piacevole rispetto allo studio sistematico della grammatica presa dal libro di testo.

La tipologia dello studio di caso qui presentato è una ricerca-azione, in cui si è analizzata una situazione reale dall'interno con lo scopo di testare l'efficacia del metodo utilizzato e individuare strategie di intervento valide per la specifica situazione e, mediante una successiva riflessione sui risultati, per la risoluzione di situazioni analoghe. I dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione partecipante e un questionario anonimo in formato scritto che è stato somministrato al termine della settimana presa in esame durante lo studio di caso. L'analisi dei dati emersi dallo studio di caso qui presentato è dunque di tipo qualitativo, una scelta che mirava ad ottenere una panoramica più dettagliata sulle reazioni degli studenti derivanti dall'utilizzo didattico della fiaba. Tramite questa raccolta di informazioni qualitative relative all'esperienza fatta dagli studenti è possibile stabilire inoltre quali siano i limiti della ricerca-azione e quali gli ambiti di miglioramento della proposta didattica che è stata loro rivolta.

Gli obiettivi della ricerca sul campo miravano pertanto a rilevare le capacità della fiaba di sostenere un apprendimento significativo della lingua e della cultura italiana intesa come lingua seconda, nonché della sua capacità di presentare e avviare una riflessione sui modelli culturali in essa presenti e messi a confronto con quelli propri degli studenti. Ulteriori domande a cui si è cercato di dare risposta attraverso questa tesi riguardano le potenzialità della fiaba di sostenere la motivazione, di realizzare un clima di partecipazione attiva in classe, di incoraggiare momenti di riflessione e discussione volti al raggiungimento di obiettivi comunicativi piuttosto che alla perfezione grammaticale, nonché di favorire la creazione di relazioni positive con i compagni indipendentemente dalla loro provenienza e dal loro livello linguistico.

KAPITEL 1

Das Märchen

In diesem Kapitel wird der Begriff des Märchens im Überblick dargestellt, wobei nicht nur sein Ursprung und seine Entwicklung im Laufe der Zeit, sondern auch seine wichtigsten Merkmale analysiert werden. In Anknüpfung an die Studie von Propp geht es nun darum, die typische Struktur von Volksmärchen theoretisch zu untermauern, indem die Hauptfunktionen und Hauptfiguren herausgearbeitet werden, die die Handlung von Märchen, seien sie nun alt oder modern, kennzeichnen. Nicht nur die Figuren, sondern auch die Zeit, die Orte und die Sprache des Märchens werden Gegenstand der Betrachtung sein, da sie Merkmale darstellen, die das Märchen als literarische Gattung auszeichnen. Anschließend wird die literarische Gattung besprochen, das Märchen als literarisches Mittel definiert, die Gründe für die Bevorzugung des Märchens als literarische Gattung für den Unterricht untersucht und die eventuellen Vorteile des Märchens auf sprachlicher und interkultureller Ebene betrachtet. Abschließend wird untersucht, ob Märchen tatsächlich eine erzieherische Funktion haben, d.h. ob es ihnen wirklich gelingt, ihren Benutzern etwas beizubringen.

1.1. Der Ursprung und die Entwicklung des Märchens

Wie lange gibt es schon Märchen? Gab es sie schon immer in der Geschichte der Menschheit oder sind sie das Ergebnis einer späteren Entwicklung des Menschen? Und wenn es sie bereits in der Antike gab, haben sie sich dann verändert oder sind sie unverändert geblieben? Um diese Fragen zu beantworten, ist es gut, einen Schritt zurückzutreten und sich zunächst einmal zu fragen, was ein Märchen ist.

Das Märchen ist „eine im Volk überlieferte Erzählung, in der übernatürliche Kräfte und Gestalten in das Leben der Menschen eingreifen und meist am Ende die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden“¹. Nach dieser Definition aus dem Duden ist ein Märchen eine fantastische, oft in Prosa verfasste und volkstümliche Erzählung, deren Protagonist ein Mensch ist. Dabei werden verschiedene Ereignisse erlebt, bei denen fantastische Figuren, sowohl gute als auch böse, in eine magische und fantastische Umgebung hineinspielen. In dieser kurzen Prosaerzählung treten unrealistische Figuren oder Handlungen auf, weshalb das Märchen als Fantasieerzählung definiert werden kann.

¹ Duden Wörterbuch, konsultiert am 03.11.2022.

Um auf den Ursprung des Märchens zurückzukommen, ist es für die Gelehrten schwierig, den genauen Zeitpunkt zu bestimmen, an dem Märchen entstanden sind, da man davon ausgehen kann, dass der Mensch seit Anbeginn der Zeit Märchen erzählt hat und dies nicht nur zur Unterhaltung, sondern aus der Notwendigkeit heraus tat². Dem Märchen wurde die Aufgabe anvertraut, sich zu Themen der menschlichen Existenz wie Geburt, Liebe, Tod zu äußern, aber auch Überzeugungen, Ängste, Fantasien der Menschen weiterzugeben. Durch die Einbeziehung dieser Themen in die Märchen sahen die Menschen Mittel und Wege, Schwierigkeiten zu verstehen und zu überwinden, und griffen sogar auf die Magie zurück, wenn dies mit menschlicher Kraft allein nicht möglich war. Der Mensch beginnt auch, Erzählungen zu schaffen, die auf dem Muster der Verletzung und der anschließenden Wiederherstellung der Ordnung beruhen, was sie mit der Dynamik von Initiationsriten vergleichbar macht, bei denen der Austausch von Erzählungen ein Ritual zur Regulierung des sozialen Verhaltens darstellt³. Dabei erklärten die Älteren den Jüngeren das Ritual, in das sie eingeweiht worden waren, um sie auf dem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten und in ihnen ein Gefühl der Gemeinschaft zu wecken.

Wenn man von Ritualen und Überzeugungen spricht, könnte man sich fragen, ob der Mythos auch bei der Entstehung des Märchens eine Rolle gespielt hat. Hier kommt Propp ins Spiel, nach dem man den Mythos als Vorläufer des Märchens betrachten kann. Nach Ansicht von Propp in *Le radici storiche dei racconti di fate* (1949: 566-567) stammt das Märchen aus einer Zeit, in der der kulturelle Kontext in eine Jäger- und Sammlerwirtschaft eingebettet war, was zeigt, dass das Märchen auf den Initiationsritus zurückgeht, bei dem das Kind stirbt, um als Erwachsener wiedergeboren zu werden⁴. Obwohl Mythos und Märchen beides Erzählungen sind, unterscheidet sich das Märchen vom Mythos dadurch, dass in ihm die Fiktion sowohl für den Erzähler als auch für den Zuhörer bestimmend ist, während im Mythos ein für wahr gehaltenen Inhalt erzählt wird⁵. Es muss auch gesagt werden, dass mit dem Aufkommen des Mittelalters der Mythos Veränderungen erfährt. Was sich ändern wird, ist nicht so sehr die Art und Weise, wie sie erzählt wird, sondern der Zweck: Mit der Verbreitung der christlichen Religion wird die Gesellschaft nach Erlösung und geistiger Reinheit streben. Daher werden die Themen, die in der Erzählung behandelt werden, auch mehr und mehr mit den heiligen Schriften verbunden sein⁶.

² EDISCO Editrice, *La fiaba: origine e storia*, p. 1. Sichtbar unter dem Link:

https://www.edisco.it/i-coriandoli/wp-content/uploads/sites/77/2017/08/01_La_fiaba_origine_e_storia.pdf

³ Calabrese Stefano, *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 4.

⁴ Propp Jakovlevič Vladimir, *Radici storiche dei racconti di fate*, 1949, pp. 566-567 in Sanga Glauco, *Sull'origine Della Fiaba. La Ricerca Folklorica*, N. 67/68, Grafo Spa, 2013, pp. 211 – 231.

⁵ AA.VV., *Tutto è fiaba. Atti del Convegno Internazionale di studio sulla Fiaba*, Emme Edizioni, Milano, 1980, pp. 43 – 44.

⁶ Cambi Franco, Landi Sandra, Rossi Gaetana, *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma, 2010, p. 38.

Wie bereits erwähnt, zeigen Mythos und Märchen also zwei unterschiedliche Arten des Erzählens. Im Mythos gibt es keine Bedeutungsschwankungen, da er, obwohl er in jeder Hinsicht keine wahre Geschichte ist, das Ergebnis einer heiligen Erzählweise ist, die die Möglichkeit eines Gegensatzes zwischen Wahrheit und Lüge ausschließt. Das Märchen hingegen, das eine mündliche Erzählung ist, kann eine große Bedeutungsvielfalt enthalten, und es besteht immer eine Spannung zwischen Wahrheit und Lüge. Später wird es das geschriebene Märchen sein, das als Bindeglied zwischen Mythos und mündlich überliefertem Märchen dient⁷. Daraus lässt sich schließen, dass Mythos und Märchen zwar in der Form gleich sind, nicht aber in der Funktion, denn im Märchen findet eine Transformation des Themas vom Sakralen zum Profanen, also nicht zum Religiösen statt.

Es wurde also deutlich, dass das Märchen ursprünglich eine mündlich überlieferte Erzählung war. Der Begriff *Märchen* selbst ist die Verkleinerungsform von *Märe*, was im Mittelalter und bis zum Beginn der Neuzeit Geschichte, Märchen, Hörensagen im Sinne einer erzählten Geschichte bedeutete, die sowohl wahr als auch erfunden sein konnte⁸. Das Erzählen von Geschichten war jedoch eine Aufgabe, die nur wenigen vorbehalten war: In der slawischen Kultur waren die Frauen die Geschichtenerzähler, in den gälischen Kulturen hingegen war diese Aufgabe den Männern zugedacht⁹. In der westlichen Welt hingegen wurden die Märchen von den Familienmitgliedern, insbesondere den Großmüttern, mündlich an die Kinder weitergegeben.

Das bedeutet, dass das Märchen nicht nur eine mündliche Quelle ist, sondern auch einen Volkscharakter hat. Die Tatsache, dass es sich um eine mündliche Quelle handelt, ist der Grund dafür, dass das Märchen im Laufe der Zeit von den jeweiligen Personen, die es überlieferten, verändert und abgewandelt wurde. Darüber hinaus hat das Märchen einen volkstümlichen Charakter in dem Sinne, dass es sich aus der sozialen Zugehörigkeit zu bestimmten Klassen ableitet, da es der Fantasie und der Bearbeitung von Großmüttern entstammt. Es waren jedoch nicht nur die Großmütter, die Märchen erzählten, sondern es gab auch Dorfbewohnern, die von der Gemeinschaft als geschickte Geschichtenerzähler anerkannt waren und deren Beruf das Erzählen von Märchen war.

Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass das Erzählen von Märchen ursprünglich nicht für Kinder gedacht war, wie es heute der Fall ist, sondern eher für Erwachsene, wie es beispielsweise an den französischen Höfen während der Herrschaft von König Ludwig XIV. üblich war. Vor allem die Märchen, die so genannten *Contes de fées*, stellten die kultivierte Gattung schlechthin dar und wurden deshalb in den vornehmsten Kreisen erzählt¹⁰. Dennoch gab es viele Kritiker, die die *Contes de fées* wegen ihres volkstümlichen Ursprungs und ihrer ursprünglichen Verbindung zur pädagogischen

⁷ AA.VV. 1980 *op.cit.*, pp. 50 – 51.

⁸ *Ivi*, p. 228.

⁹ Calabrese 1997 *op.cit.*, p. 47.

¹⁰ AA.VV. 1980 1980 *op.cit.*, p. 147.

Tätigkeit, die sich an Kinder richtete und von Krankenschwestern durchgeführt wurde, verschmähten. Die *Contes de fées* wurden daher als zu vermeidende Gattung eingestuft, da sie das Risiko in sich trugen, das Vorstellungsvermögen zu verstärken¹¹.

Es ist daher schwierig, den genauen historischen Zeitpunkt des ersten Erscheinens von Märchen zu bestimmen, aber man kann mit ziemlicher Sicherheit auf eines der ersten Gebiete verweisen, in denen sich Märchen als literarische Gattung verbreiteten, nämlich Indien, woher die ältesten Märchensammlungen stammen. Ein Beispiel ist das *Panchatantra*, eine alte indische Fabelsammlung aus einer noch älteren mündlichen Tradition, die weltweit in zahlreiche Sprachen übersetzt wurde¹². Die *Panchatantra*-Sammlung gilt auch als Inspirationsquelle für europäische Autoren wie Äsop, Straparola oder die Brüder Grimm, die Straparola als ihren Vorgänger betrachteten und ihn als Autor bewunderten, der eine mündliche Überlieferung gut genutzt hatte¹³.

Von Indien aus verbreiteten sich die Märchen dann auch in der westlichen Welt, wo die mündliche Tradition bis zum 16. Jahrhundert fortgesetzt wurde, als der Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Überlieferung vollzogen wurde. Das erste Land, das diesen Prozess erlebte, war Italien im Jahr 1550 mit *Le piacevoli notti* („Die angenehmen Nächte“) des italienischen Schriftstellers Giovanni Francesco Straparola, gefolgt von Giovan Battista Basile, der etwas mehr als ein Jahrhundert später in seinem Werk *Lo cunto de li cunti* („Das Märchen der Geschichte“) über fünfzig Märchen in neapolitanischem Dialekt sammelte¹⁴.

Obwohl in Italien die erste schriftliche Fassung des Märchens das Licht der Welt erblickte, war es im 17. und 18. Jahrhundert Frankreich, das dank der Märchenerzähler am Hof von Versailles von König Ludwig XIV. eine enorme Verbreitung von Märchen erlebte. Einer dieser Märchenerzähler ist Charles Perrault, der in seiner berühmten Sammlung *Contes de ma mère l'Oye* („Die Geschichten der Mutter Gans“) 11 Märchen aufführt, darunter Aschenputtel, Rotkäppchen, Blaubart und der gestiefelte Kater, die in den europäischen Volksmärchen weit verbreitet waren. Dass diese Märchen weithin bekannt waren, liegt auch an ihrer Herkunft bzw. daran, dass sie nicht einfach die Erfindung eines fantasievollen Geistes waren, sondern auch aus Themen der mündlichen Überlieferung und teilweise aus alten griechischen und lateinischen Mythen stammten. Die Komposition von Perraults Märchensammlungen wurde auch durch die Mode der *Contes des fées*, die unter König Ludwig XIV. in ganz Frankreich herrschte, zu einem großen Erfolg.

¹¹ Ivi, pp. 152 – 153.

¹² Olivelle Patrick, *Pañcatantra: Il libro della saggezza popolare indiana*, La stampa dell'università di Oxford, 2009, pp. IX – X.

¹³ Ben-Amos Dan, *Introduction: The European Fairy-Tale Tradition between Orality and Literacy*, in «Journal of American Folklore», Vol. 123, n. 490, 2010, pp. 373 – 376.

¹⁴ EDISCO Editrice, *La fiaba: origine e storia*, p. 3.

Der Wert des Märchens hat bei Perrault ebenfalls einen hohen Stellenwert. Ein Märchen also, das nicht nur unterhaltsam ist, sondern auch zu Tugenden und Güte erzieht, dank der abschließenden Moral, in der das Verhalten der Figuren, oder besser gesagt des Protagonisten, hervorgehoben und zum nachahmenswerten Verhalten erhoben wird. Es ging darum, den jungen Lesern bestimmte Erziehungsgrundsätze zu vermitteln, wie z. B. die Achtung vor den Älteren und die Liebe zur Familie, das Engagement für die Ärmsten, die Anerkennung von Institutionen und den Mut, sich gegen Tyrannen und Bösewichte zu wehren¹⁵.

Das Märchen verbreitete sich weiter und erreichte im 19. Jahrhundert auch die deutschen Gebiete, in denen die Literatur der Romantik aufkam. In der deutschen Romantik beschlossen die Autoren, die griechischen und römischen Vorbilder der klassischen Antike durch die Ideale der germanischen Antike, des Mittelalters und die Stimme des Volkes als Stimme Gottes zu ersetzen¹⁶. Und genau in dieser Zeit sind die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm in die Öffentlichkeit getreten, die sich bemühten, die Märchen der mündlichen Überlieferung des deutschen Volkes, die von den Müttern und Großmüttern in ihrer Kindheit gehört und dann durch das Erzählen an die Kinder weitergegeben worden waren, in einer Zusammenstellung zu sammeln und zu veröffentlichen, deren Autor das Volk war, gerade wegen des romantischen Geistes, der in der Luft lag. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts beschlossen die Grimms, die mündlich überlieferten und volkstümlichen Märchen zu sammeln und zu Papier zu bringen, die sie später in der Sammlung *Kinder und Hausmärchen* veröffentlichten. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts beschlossen die Grimms daher, mündliche und volkstümliche Märchen zu sammeln und aufzuschreiben, die sie später in der Sammlung *Kinder und Hausmärchen* veröffentlichten. Diese Sammlung wurde von den Brüdern Grimm auch als Versuch konzipiert, ein volkstümliches Erbe zu bewahren und Erzählungen zu verbreiten, die sonst in Vergessenheit geraten wären, da diejenigen, die sie erhalten und weitergeben mussten, immer seltener wurden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Märchengattung alle Epochen und Kulturen umspannt, in einem ursprünglichen Erbe verwurzelt ist und kaum noch an alte Legenden und Mythen erinnert¹⁷. Das Erzählen von Geschichten erfolgte ursprünglich nur mündlich und diente der Weitergabe von Ritualen und Traditionen sowie der Einführung junger Menschen in das Erwachsenenleben.

Hinzu kommt, dass Märchen gewissermaßen einen Wandercharakter haben, d. h. sie bewegen sich durch Zeit und Raum, durch Jahrhunderte und ferne Orte, aber auch durch soziale Schichten in einer

¹⁵ Ivi, p. 5.

¹⁶ Calvino Italo, *Sulla fiaba*, Edizioni Mondadori, Milano, 1996, pp. 95 – 96.

¹⁷ Articoni Angela, Cagnolati Antonella, *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Salamanca: FahrenHouse, 2019, pp. 67, 69.

Erzählung, die die Zuhörer zu Erzählern macht und umgekehrt¹⁸. Dies geschieht, weil der Märchenerzähler seine Erzählung in dem Glauben beginnt, sich an die vorgegebenen Formen und Konventionen zu halten, dann aber jedes Mal die Handlung abändert, indem er neue Details oder Themen hinzufügt, die ihm persönlich besonders am Herzen liegen.

Abschließend lässt sich sagen, dass es Märchen seit jeher gibt, weil sie nach den Worten von Italo Calvino „eine allgemeine Erklärung des Lebens“¹⁹ und einen „Katalog der Schicksale, die einem Mann und einer Frau widerfahren können“²⁰ liefern. Das Märchen hat Generationen von Kindern und Erwachsenen auf ihrem Lebensweg begleitet, indem es ihnen geholfen hat, schmerzhaft Situationen und Ereignisse wie z. B. einen Trauerfall zu verarbeiten, aber auch ihre Kreativität und ihre Gefühle durch den Einsatz von Fantasie zu entfalten. Das Märchen hat somit einen wichtigen erzieherischen Wert, da es dem Kind ermöglicht, die Realität und die Geschehnisse in der Welt zu beobachten, während es gleichzeitig eine gewisse Distanz wahren kann. Wie in den folgenden Abschnitten analysiert wird, erlebt das Kind auf diese Weise neue Emotionen und beginnt, seine eigene Identität aufzubauen.

1.2. Die Merkmale des Märchens

Wie bereits erwähnt, gibt es keinen genauen Zeitpunkt in der Vergangenheit, an dem Märchen erstmals entstanden sind. Sicher ist, dass Märchen Geschichten erzählen, die an fernen Orten und in fernen Zeiten spielen, die scheinbar auf alten, von uns weit entfernten Traditionen beruhen, während in Wirklichkeit das Märchen seit jeher die Fantasie und Vorstellungskraft aller Menschen beflügelt.

Im Laufe der Zeit wurden einige Elemente in den Märchen verändert, einige Teile wurden gestrichen und einige Details wurden an neue Kontexte angepasst. Trotz dieser Veränderungen identifiziert Riguzzi eine Reihe von Merkmalen, die im Allgemeinen in jedem Märchen zu finden sind²¹:

- Der Zeitpunkt der Handlung und die Orte werden nicht präzise, sondern nur generisch angegeben. Denkt man an den zeitlichen Incipit von Märchen, so findet man fast immer „Es war einmal“, d.h. eine nicht näher spezifizierte Zeit in der Vergangenheit, während der Ort ein generischer „In einem fernen Land“ ohne weitere Spezifizierung ist.

¹⁸ Calvino 1996 *op.cit.*, p. 14.

¹⁹ Calabrese 1997 *op.cit.*, p. 1.

²⁰ *Ibidem.*

²¹ Riguzzi Vittorio, *Il mondo delle favole. Un viaggio attraverso il tempo*, Studio Kiro, Cecina, 2010, pp. 32 - 33.

- Die erzählten Handlungen sind unmöglich und die Figuren, die an den Ereignissen beteiligt sind, sind unglaubwürdig. So wie Figuren, Orte, Zeiten und Gegenstände der Fantasie des Autors entspringen und in der Realität nicht existieren können, so können auch viele der erzählten Begebenheiten nur durch Magie entstehen.
- Die Figuren werden nicht detailliert beschrieben, sondern durch die Kategorie, der sie angehören, vorgestellt, d. h. es wird gesagt, dass die Figur arm oder reich, schön oder hässlich, jung oder alt, ein Bauer oder ein Prinz ist und so weiter. Darüber hinaus kann die Figur signifikante Merkmale aufweisen, die zum Namen der Figur beitragen, wie im Fall von Rotkäppchen, das nach seinem Kleid benannt wurde, oder Schneewittchen, das die Bedeutung „weiß wie Schnee“ hat und einem kleinen Mädchen wegen seiner schneeweißen Hautfarbe gegeben wird.
- Die dargestellte Welt ist immer scharf in zwei gegensätzliche Teile geteilt, z.B. auf der einen Seite steht der gute Charakter und auf der anderen der böse, oder die eine Seite ist richtig und die andere Seite ist falsch. Maßgeblich für diese Unterteilung ist die Tatsache, dass es nicht möglich ist, dass ein Dritter als Brücke zwischen den beiden Hauptparteien fungiert, woraus folgt, dass z. B. bei einem Streit die Einsicht nur bei einer der beiden Seiten liegen kann.
- Die abgebildeten Motive sind wiederkehrend, wie das kleine Haus im Wald, der Entschluss der Hauptfigur, das Haus zu verlassen, die älteren Schwestern, die neidisch auf die jüngere sind.
- Es gibt immer ein glückliches Ende, bei dem das Gute über das Böse siegt und die Guten belohnt werden, wie z. B. im Fall der armen, aber ehrlichen Jungfrauen, die schließlich zu Prinzessinnen gemacht werden.
- Am Ende des Märchens gibt es immer eine Moral, aus der eine Lehre gezogen werden kann, auch wenn diese nicht ausdrücklich ausgesprochen wird. In der Tat tragen Märchen zur Moralbildung des Lesers bei, der sich mit dem Protagonisten identifiziert, Abenteuer und Emotionen erlebt, sich Herausforderungen stellt, Probleme löst und dabei Lektionen über Gut und Böse, über die Einhaltung von Regeln und über Mut lernt, um seine Situation zu verbessern.

Eines der Merkmale des Märchens ist also die Tatsache, dass die darin dargestellte Welt eine Fantasiewelt ist, eine Fiktion, derer man sich zwar bewusst ist, die sich aber in einem Raum entfaltet,

der nicht echt ist, obwohl er in unserer Vorstellung existiert²². Wer Märchen liest oder hört, befindet sich also in einer möglichen, weil vorstellbaren Welt, in der er so tut, als sei er eine Figur aus der Geschichte und wie diese auch verschiedene Gefühle erlebt und empfindet.

Um eine Erzählung zu verstehen, muss man die Bedingung akzeptieren, dass die sichtbare Welt mit ihren Regeln, Symbolen und Metaphern zu der Welt wird, die der Autor mit seinen Augen sieht. Aber das Märchen ist nicht nur ein Mittel zur Darstellung möglicher Welten, es wird zum Vorwand für den Leser, aus dem Märchen eine ganze Welt von Beziehungen zu ziehen, in der er Erfahrungen machen und gestalten kann²³.

Das Märchen hat also eine grundlegende Eigenschaft, nämlich die, dass jeder Leser, der es liest oder hört, nur das sehen kann, was er weiß oder wissen kann, dass er sieht, was er will, indem er sich auf das stützt, was er für machbar hält²⁴. Alle anderen Details werden später klar werden, wenn der Leser erwachsen wird, und neue Konzepte, neue Ideale und neue Weltanschauungen verinnerlicht.

1.2.1. Die Komponente des Magischen im Märchen

Wie oben zu lesen ist, stammt das Märchen aus einer archaischen Zeit, in der es vor allem dazu diente, die Menschen zu unterrichten und zu beruhigen. So wird die Entwicklung einer archaischen Kultur sichtbar, die auf Mythen und Glaubensvorstellungen gegründet ist, die auf die Erzählung wie eine „Initiationsreise“ wirken, nämlich ein Vorgehen, das auf Wachstum und die Suche nach dem eigenen Schicksal abzielt. Das Märchen kann also als ein erzählerischer Akt definiert werden, der das Subjekt in ein exemplarisches Schicksal einführt, das sich in einer alten, traditionellen Zeit abspielt. Und im Laufe der Zeit, während die Welt durch die fortschreitende Säkularisierung infolge des Aufkommens der Wissenschaft eine Entzauberung erfährt, ist das Märchen weiterhin von einer magischen Atmosphäre geprägt, die für eine primitive Mentalität typisch ist²⁵.

Es ist also das magische Denken, das dem Märchen zugrunde liegt und das das Volksmärchen vom Märchen des Autors unterscheidet, von einem Märchen also, in dem sich der Autor, obwohl er modern ist, in eine ferne Dimension und Zeit versetzt. Während das Volksmärchen sich aus der Folklore und den Traditionen entwickelt, indem es auf die kollektive Erfahrung zurückgreift, hat sich

²² Articoni Angela, Cagnolati Antonella, *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Salamanca: FahrenHouse, 2019, p. 81.

²³ Ivi, p. 83.

²⁴ Rak Michele, *Logica della fiaba. Fate, orchii, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Mondadori Editore, Milano, 2005, p. 29.

²⁵ Cambi, Landi, Rossi 2010 *op.cit.*, p. 29.

das Autorenmärchen ab dem 19. Jahrhundert verbreitet und ist nicht mehr in der Volkstradition verwurzelt, sondern in der Schöpfung und Fantasie jedes einzelnen Autors, der es mit Elementen aus anderen Formen der Erzählung, wie etwa dem Roman, erweitert. Andersen²⁶ und Collodi²⁷ können in dieser Hinsicht als relevante Namen betrachtet werden²⁸.

Die magische Komponente hat eine andere Funktion, je nachdem, ob es sich um ein Volksmärchen oder um ein Märchen eines Autors handelt. Im Volksmärchen kann die Magie sowohl weiß als auch schwarz sein, d. h. sie hat nicht nur eine erlösende Funktion, die dem Protagonisten zu Hilfe kommt, sondern ist mit Zauber und Gefahr verbunden, die jedoch für das Wachstum und die Erfahrung des Protagonisten unerlässlich sind²⁹. Magie ist in diesem Fall Teil der Volkskultur, und das Märchen bringt diese Verbindung nur wieder zum Vorschein.

Im Gegensatz dazu wird die Rolle der Magie im Märchen des Autors komplexer, da der Autor durch die Magie eine erfundene Parallelwelt erschafft, die zwar einerseits mit der Volkskultur verbunden ist, andererseits aber auf die Verwirklichung einer völlig imaginären Welt abzielt, in der das Fantastische, das Wunderbare und das Unmögliche herrschen³⁰. Ein Beispiel für diese Verwendung der Magie sind die unter König Ludwigs XIV. beliebten *Contes de fées*, in denen die Magie zum Instrument der literarischen Fiktion wird.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Magie im Märchen eine zentrale Rolle spielt, da sie es ermöglicht, über die Realität hinauszugehen, und der Urheber radikaler Veränderungen ist. Es kann daher als wichtiges Werkzeug für den Charakter betrachtet werden, der es zur Verfügung hat, um seine Stärke zu erhöhen und den Sieg zu erringen³¹. Zudem hat die magische Komponente die Tendenz, in der Figur der Fee verkörpert zu werden, die so zum Symbol der Fantasie wird, die ein wesentliches Moment des Textes darstellt³². Auf Feen und andere Märchenfiguren wird dann in den folgenden Abschnitten eingegangen.

²⁶ Hans Christian Andersen (1805 - 1875) war ein dänischer Schriftsteller, der vor allem durch seine Märchen berühmt wurde, unter anderem *Die Prinzessin auf der Erbse*, *Die kleine Meerjungfrau*, *Des Kaisers neue Kleider*, *Die Schneekönigin* und *Das kleine Streichholzmädchen*.

²⁷ Carlo Collodi (1826 - 1890) ist das Pseudonym von Carlo Lorenzini, einem italienischen Schriftsteller und Journalisten, der durch den Roman *Die Abenteuer des Pinocchio* bekannt wurde. Sein Roman *Pinocchio* wurde zu einem solchen Klassiker der Weltliteratur, dass er in 240 Sprachen übersetzt wurde.

²⁸ Cambi, Landi, Rossi 2010 *op.cit.*, p. 75.

²⁹ *Ivi*, p. 32.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ivi*, pp. 31 – 32.

³² AA.VV. 1980 *op.cit.*, p. 148.

1.2.2. Propps Studie über die Struktur des Märchens

Was die Erforschung der Märchengattung betrifft, so ist mit dem russischen Philologen und Volkskundler Vladimir Jakovlevič Propp ein Werk entstanden, nämlich die *Morphologie des Märchens*, die darauf abzielt, die Struktur des Märchens zu untersuchen³³. Anhand des Studiums von einhundert Märchen, die zur russischen Folklore gehören und von Aleksandr Nikolaevič Afanas'ev³⁴ gesammelt wurden, analysierte Propp die verschiedenen Bestandteile der Handlung, um die einfachsten erzählerischen Elemente herauszufinden, und stellte dabei fest, dass die Funktionen und Handlungen der Figuren immer die gleichen blieben, trotz der Tatsache, dass sich die Namen der Figuren in jedem Märchen änderten. Sein 1928 veröffentlichtes Werk *Morphologie des Märchens* war so erfolgreich, dass es später in andere Sprachen übersetzt wurde und die spätere Rezeption von Märchen beeinflusste.

Bei der Analyse von Märchen entdeckte Propp, dass sich die Figuren, Handlungen und Situationen in ihnen fast immer auf dieselbe Weise wiederholen. Obwohl der Inhalt der Märchen unterschiedlich ist, haben sie dieselbe Struktur. Ausgehend von dieser Annahme identifizierte er 7 feste Rollen, die den Charakteren zugeordnet werden können, und 31 Funktionen, die sich auf Situationen und Handlungen beziehen. Propp stellte bei der Identifizierung der Funktionen fest, dass es sich um die Aktionen handelt, die die Figur ausführt, und dass jede dieser Aktionen im Rahmen ihrer Bedeutung für die Entfaltung der Handlung genau definiert ist. Aufgrund ihrer ständigen Präsenz bilden die Funktionen den grundlegenden Teil des Märchens, und zwar seine morphologische Grundstruktur, während die Nomenklatur (Könige, Königinnen, Prinzessinnen usw.) und sowohl die äußeren als auch die psychologischen Merkmale der Figuren einem Wandel unterworfen sind³⁵. Es muss gesagt werden, dass es eine begrenzte Anzahl von Funktionen innerhalb des Märchens gibt, und selbst wenn nicht alle möglichen Funktionen in einem Märchen enthalten sind, bleibt die Reihenfolge, in der sie auftreten, dennoch die gleiche³⁶. Darüber hinaus werden die Funktionen durch sieben mögliche Zeichen ausgeführt: Held, Gegenspieler, falscher Held, Schenker (von Zaubermitteln), Helfer, Sender (Aussender des Helden), Zarentochter (und ihr Vater).

Was die erzählerische Entwicklung der Handlung angeht, so ist sie im Grunde relativ einfach, linear und präzise. Konkret könnte man sagen, dass die typische Erzählstruktur des Märchens eine Ausgangssituation des negativen Gleichgewichts darstellt, in der die Hauptfigur und ihre Probleme

³³ http://isfp.sdf.org/russian_thinkers/vladimir_propp.html, konsultiert am 09.11.2022.

³⁴ Aleksandr Nikolaevič Afanas'ev (1826 - 1871) war ein russischer Schriftsteller und Sprachwissenschaftler. Nach dem Vorbild der Brüder Grimm verfasste er eine Sammlung mit den wichtigsten Märchen der russischen mündlichen Volksüberlieferung.

³⁵ Propp Jakovlevič Vladimir, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966, p. 7.

³⁶ Sica Elena, *La fiaba. Struttura e semantica Propp e Levi - Stráuss*, Edizioni "Il Sapere", Salerno, 1996, p. 20.

dargestellt werden. Diese anfängliche Gleichgewichtssituation wird plötzlich durch ein neues Element unterbrochen, das eine Krise auslöst, die der Held durch verschiedene Prüfungen und Abenteuer zu überwinden versucht, um schließlich zu einem neuen Gleichgewicht zu gelangen, in dem der Protagonist der Erzählung ein glückliches Ende findet³⁷. Dieses glückliche Ende kann eine Ehe oder eine andere Funktion sein, die als Auflösung verwendet wird³⁸. Aus der Form dieser erzählerischen Entwicklung lässt sich also ein weiteres Märchenkennzeichen ableiten, nämlich das Wandern innerhalb der Handlungsdynamik. In der Handlung wird nämlich ein Prozess bzw. eine Herausforderung inszeniert, in dem der Held oder die Heldin etwas beweisen oder etwas erreichen muss³⁹. Die Herausforderung taucht jedoch selten isoliert im Text auf, sondern geht anderen Prüfungen voraus oder folgt ihnen, und diese Verkettung von Prüfungen gibt der Erzählung Struktur und wird zu einem der Themen der Geschichte. Bezeichnend ist, dass trotz der Wendungen und Abweichungen, die im Verlauf der Handlung auftreten können, das Grundmuster immer gleich bleibt. Dieses Grundmuster besteht aus einem anfänglichen Mangel, gefolgt von einer Zwischenfunktion und schließlich einer Auflösung.

Wie auch Calvin betont, kann das Märchen nur von einer Funktion des Schadens oder des Mangels beginnen⁴⁰. Damit eine Geschichte beginnen kann, muss also ein Ereignis eintreten, das in das Leben der geschilderten Figur einbricht und sie zu einer Handlung veranlasst: In Schneewittchen muss das Mädchen das Schloss verlassen, um der Bosheit seiner Stiefmutter zu entkommen, oder in Rotkäppchen muss das Mädchen in den Wald gehen, um seiner kranken Großmutter, die allein lebt, etwas zum Essen zu bringen.

Bisher wurde von Funktionen gesprochen, indem gesagt wurde, dass sie die Aktionen sind, die die Figuren innerhalb der Handlung ausführen können, und dass sie, obwohl sie nie alle in ein und demselben Märchen vorkommen, die Struktur des Märchens bilden. Nun stellt sich aber die Frage: Was sind diese Funktionen? Es folgt daher eine kurze Auflistung der 31 Funktionen, die sich aus Propps Untersuchung ergeben haben⁴¹.

- I. Zeitweilige Entfernung eines Familienmitgliedes. Nach der Beschreibung der Ausgangssituation mit Informationen über dem Helden und seiner Familie verlässt ein Familienmitglied das Haus. Im Märchen Rotkäppchen beispielsweise wird zunächst das kleine Mädchen beschrieben, das in einen von seiner Mutter geschenkten roten Mantel gekleidet erscheint, und dann wird der Moment des Aufbruchs des kleinen Mädchens

³⁷ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, p. 133.

³⁸ Propp 1966 *op.cit.*, p. 98.

³⁹ Calabrese 1997 *op.cit.*, p. 31.

⁴⁰ Calvino 1996 *op.cit.*, p. 122.

⁴¹ Propp Jakovlevič Vladimir, *Morfologia della fiaba*, Giulio Einaudi editore, Torino, 2000, pp. 31 – 70.

- eingeführt, als es von seiner Mutter den Auftrag erhält, zum Haus der Großmutter zu gehen, um ihr einen Korb mit Lebensmitteln zu bringen.
- II. Verbot. Dem Helden wird ein Verbot auferlegt, bzw. es wird ihm verboten, etwas zu tun. Rotkäppchen zum Beispiel ist es verboten, mit Fremden zu sprechen.
 - III. Verletzung des Verbots. Der Held verstößt gegen das ihm auferlegte Verbot und das wird zu negativen Konsequenzen führen. Zum Beispiel spricht Rotkäppchen mit dem Wolf im Wald.
 - IV. Erkundigung durch Gegenspieler. Der Gegenspieler sucht nach Elementen, um den Helden zu besiegen. Zum Beispiel fragt der Wolf Rotkäppchen, was es in seinem Korb trägt und wohin es geht.
 - V. Verrat. Der Gegenspieler erhält die Informationen, die er braucht. Rotkäppchen erzählt dem Wolf, dass es zu seiner kranken Großmutter geht, die allein in einem Haus im Wald lebt.
 - VI. Betrugsmanöver durch den Gegenspieler. Der Gegenspieler versucht, das Opfer zu überlisten, um sich seiner selbst oder seines Besitzes zu bemächtigen. Der Wolf will die Großmutter fressen und bittet Rotkäppchen, einen anderen Weg als den üblichen zu Großmutter's Haus zu nehmen, um Blumen zu pflücken und sie ihr zu bringen.
 - VII. Mithilfe. Das Opfer lässt sich überreden, fällt auf das Betrugsmanöver herein und hilft unwissentlich dem Feind. Rotkäppchen vertraut dem Rat des Wolfes und nimmt einen anderen Weg als den, den es kennt.
 - VIII. Schaden oder Mangel. Der Gegenspieler verletzt ein Familienmitglied oder einen Freund des Helden. Oder eines der Familienmitglieder oder Freunde des Helden entdeckt, dass ihm etwas fehlt und möchte es haben.
 - IX. Vermittlung, verbindendes Moment. Der Held wird angewiesen, den Schaden oder Mangel zu beheben.
 - X. Einsetzende Gegenhandlung. Der Held nimmt die Aufgabe an.
 - XI. Abreise. Der Held verlässt sein Zuhause, um seine Mission zu erfüllen
 - XII. Erste Funktion des Schenkers. Der Held wird vom Schenker geprüft, um einen magischen Gegenstand oder Helfer zu erhalten.
 - XIII. Reaktion des Helden. Der Held stellt sich den Prüfungen und meistert sie.
 - XIV. Empfang eines Zaubermittels. Der Held erhält den magischen Gegenstand.

- XV. Raumvermittlung. Der Held kommt an den Ort, an dem sich das Objekt seiner Suche befindet oder an dem er seine Heldentat vollbringen soll, oder wird dorthin gebracht.
- XVI. Kampf. Der Held kämpft gegen seinen Gegenspieler.
- XVII. Kennzeichnung, Markierung. Der Held wird gekennzeichnet.
- XVIII. Sieg. Der Gegenspieler wird besiegt.
- XIX. Liquidierung des Unglücks oder Mangels. Der Held erreicht das Ziel, für das er sein Haus verlassen hatte.
- XX. Rückkehr. Der Held kehrt an den ursprünglichen Ort zurück.
- XXI. Verfolgung. Der Held wird verfolgt oder gejagt.
- XXII. Rettung. Der Held wird vor den Verfolgern gerettet.
- XXIII. Unerkannte Ankunft. Der Held kommt unerkannt zu Hause an.
- XXIV. Unrechtmäßige Ansprüche. Der falsche Held versucht, den Platz des Helden einzunehmen.
- XXV. Prüfung, schwere Aufgabe. Dem Helden wird eine schwierige Aufgabe gestellt.
- XXVI. Lösung. Die Aufgabe wird ausgeführt.
- XXVII. Erkennung. Der Held wird erkannt.
- XXVIII. Entlarvung. Der falsche Held wird entlarvt.
- XXIX. Transfiguration. Der Held enthält ein anderes Aussehen.
- XXX. Bestrafung. Der Gegenspieler wird bestraft.
- XXXI. Hochzeit und Thronbesteigung. Der Held heiratet oftmals und besteigt den Thron.

Dank der Funktionen ist es also möglich, die Handlung eines Märchens zu erstellen, indem man jedes Mal unterschiedliche Figuren und Situationen einfügt. Obwohl nicht alle Funktionen in jedem Märchen vorhanden sein müssen und daher einige von ihnen fehlen können, ist die Reihenfolge ihres Auftretens immer die gleiche. Das bedeutet, dass beispielsweise Funktion 3 nicht vor Funktion 2 erscheinen kann.

Gerade durch die Funktionen beschreitet der Held den Weg der Erkenntnis, was auch für den Leser ein wichtiges Element ist, der auf diese Weise seine psychischen Bedürfnisse befriedigen kann⁴². Der

⁴² AA.VV. 1980 *op.cit.*, p. 197.

Leser identifiziert sich mit dem Helden und nimmt gemeinsam mit ihm an den Handlungen teil, die durch die Funktionen dargestellt werden und die ihn schließlich zu einem glücklichen Ende und zur Anerkennung der moralischen Werte führen, die das Märchen besitzt und vermitteln soll.

1.2.3. Die Figuren im Märchen

Bei der Lektüre eines Märchens wird deutlich, dass die Figuren, die in der Handlung agieren, keine eigene Identität besitzen, sondern zumeist Stereotypen darstellen, was schon an ihren Namen zu erkennen ist, die zwar Eigennamen sind, die mit einem Großbuchstaben geschrieben werden, aber in der Regel auf den Titel, den sie tragen, oder auf ein bestimmtes körperliches Merkmal hinweisen. In dem von Perrault erzählten Märchen Aschenputtel gibt es zum Beispiel den Prinzen, die gute Fee und Aschenputtel selbst, die so genannt wird, weil sie von ihrer Stiefmutter und ihren Stiefschwestern gezwungen wird, die Asche im Kamin zu reinigen. Diese von gewöhnlichen Namen abgeleiteten Substantive werden in allen Sprachfassungen des Märchens mit einem Großbuchstaben geschrieben, weil sie einen bestimmten Charakter bezeichnen und eine Beschreibung desselben geben, ohne dass weitere Erklärungen erforderlich sind.

Im Märchen gibt es eine unterschiedliche Anzahl von Figuren, von denen viele eine bestimmte Rolle in der sozialen Hierarchie spielen, die das Märchen darstellt. Diese Grenze zwischen den verschiedenen Klassen kann jedoch vom Helden überschritten werden, der sich dadurch auf eine höhere Ebene erhebt; als Beispiel für diesen Rollensprung kann man an Aschenputtel denken, die es vom armen Dienstmädchen schließlich schafft, den Prinzen zu heiraten. Die Veränderung des sozialen Status ist eine grundlegende Handlung im Märchen, da alle Figuren mit dem Ziel tätig werden, ihre Situation zu verändern, ob es sich nun um eine positive Veränderung handelt, die zu Heirat, Reichtum und Schönheit führt, oder um eine negative Veränderung, die stattdessen zu Tod, Armut und Hässlichkeit führt⁴³.

Neben dem Namen und den Eigenschaften, die eine Figur besitzt, ist es daher ebenso wichtig, ihre Handlungen innerhalb des Märchens zu beobachten, d. h. wie sie sich verhält, was ihre Gefühle und Gedanken sind. Dies ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der Moral des Kindes, das sich mit dem Protagonisten identifiziert, seine Ideen, Gedanken und Verhaltensweisen in sich aufnimmt und sie dann mit seinen eigenen vergleicht.

⁴³ Rak 2005 *op.cit.*, p. 10.

Zusätzlich zu den 31 Funktionen, die oben beschrieben wurden, identifiziert Propp 7 typische Figuren in der Märchenstruktur⁴⁴:

- Der Held oder die Heldin: Die Hauptfigur des Märchens ist diejenige, die nach einer Reihe von Abenteuern ihr glückliches Ende findet. Die Hauptfigur der Geschichte ist in der Regel auch diejenige, die dem Leser am ähnlichsten ist, was Alter, Geschlecht, sozialen Status und Rolle angeht. Indem sich das Kind mit dem Märchenhelden identifiziert, stellt es sich vor, dass es so stark und mutig sein kann wie er, dass es die Gegenspieler besiegen kann, dass es Belohnungen erhält und dass es einen Körper hat, der alles tun kann, was das Kind möchte⁴⁵.
- Der Gegenspieler: die böse Figur, der Feind des Protagonisten. Seine Hauptaufgabe besteht darin, den Helden oder die Heldin zu behindern, um ein negatives Ende zu begünstigen, und dazu kann er auch eine falsche Gestalt annehmen, wie zum Beispiel die Stiefmutter von Schneewittchen, die sich in eine alte Frau verwandelt, um ihre Rivalin in Schönheit zu töten.
- Der falsche Held: Es handelt sich um die Figur, die sich durch Täuschung an die Stelle des Helden setzt, um die Situation auszunutzen, aber schließlich entdeckt wird. Dies geschieht beispielsweise mit Aschenputtels Stiefschwestern, die vorgeben, Aschenputtel zu sein und den gläsernen Schuh verloren zu haben, nachdem sie mit dem Prinzen getanzt hatten, um ihn zu heiraten. Am Ende kommt jedoch Aschenputtel, um die Situation zu klären.
- Der Sender (Aussender des Helden): Es handelt sich um die Figur, die dem Protagonisten bewusst oder unbewusst einen Auftrag erteilt, damit er sein Zuhause verlässt und die Aufgabe erfüllen kann. In Rotkäppchen ist es zum Beispiel die Mutter des kleinen Mädchens, die den Anstoß gibt, als sie ihm den Auftrag erteilt, seiner Großmutter, die allein in einem Haus im Wald lebt, einen Korb mit Lebensmitteln zu bringen.
- Der Helfer: Das ist die Figur oder der magische Gegenstand, der dem Protagonisten im Laufe des Märchens hilft. Im Fall von Rotkäppchen greift der Jäger ein, um die Situation zu lösen, indem er die Großmutter und das kleine Mädchen aus dem Bauch des Wolfes rettet, nachdem er sie gefressen hatte.
- Der Schenker (von Zaubermitteln): Das ist die Figur, die dem Helden einen magischen Gegenstand schenkt, der ihm bei der Vorbereitung auf die Aufgabe hilft oder der später zur

⁴⁴ Propp 2000 *op.cit.*, pp. 85 – 86.

⁴⁵ Bettelheim Bruno, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli Editore, Milano, 2013, p. 59.

Lösung schwieriger Situationen verwendet wird. Um den magischen Gegenstand zu erhalten, muss der Held jedoch zunächst mehrere Prüfungen bestehen, um sicherzustellen, dass er würdig ist, ihn zu erhalten. Ein Beispiel für eine Schenkerin ist die Fee von Aschenputtel, die, nachdem sie die Freundlichkeit, Güte und Großzügigkeit des Mädchens getestet hat, ihm mit Magie hilft, sich auf den Ball des Prinzen vorzubereiten.

In der Erzählung kann der Held, der sich auf ein Abenteuer eingelassen hat oder die unterschiedlichsten Situationen erlebt, einen magischen Gegenstand erhalten. Dieser magische Gegenstand kann im Moment der Not vor dem Helden auftauchen oder der Held kann ihn zu einem Zeitpunkt vor dem Moment der Not erhalten haben, obwohl er dann bis zum Moment der tatsächlichen und extremen Not unbenutzt bleibt. Allerdings muss betont werden, dass der Held diesen magischen Gegenstand nur ein einziges Mal benutzt, oder maximal dreimal, wenn es sich um von einem Flaschengeist versprochene Wünsche handelt, und wenn die schwierige Prüfung bestanden und das Ziel erreicht ist, wird der magische Gegenstand in der Erzählung nicht mehr erwähnt⁴⁶.

- Die gesuchte Person oder der gesuchte Preis: Es handelt sich um eine Person oder einen Preis, die der Held im Laufe des Märchens zu erlangen versucht. Bei der Person handelt es sich in der Regel um eine Prinzessin, die der Held am Ende des Märchens zu heiraten vermag, während der Preis im Fall von Rotkäppchen die sichere Heimkehr sein kann.

Die von Propp durchgeführte Untersuchung der Struktur des Märchens ergab, dass es sieben Hauptfiguren gibt, die in einem Märchen vorkommen. Da das Märchen jedoch aus der Kreuzung verschiedener Texte und aus Ungenauigkeiten aufgrund der mündlichen Überlieferung entstanden ist, weist es eine Vielzahl von Figuren auf, denen oft keine andere Aufgabe als die des Komparnen zugewiesen werden kann⁴⁷. Neben den 7 Hauptfiguren, die Propp identifiziert hat, lassen sich also noch weitere Figuren identifizieren, die im Märchen eine Rolle spielen können und die nachfolgend aufgeführt werden.

Die erste Gruppe von Figuren sind die Erwachsenen, deren Aufgabe es ist, Kinder zu unterrichten, zu beraten und sogar zu ermahnen. Diese Figuren werden meistens durch die Eltern dargestellt, wobei der Vater die Autorität und die Mutter die Stütze für die Kinder ist, oder durch die älteren Figuren, die so genannten weisen alten Männer, die aufgrund ihrer langen Erfahrung und Weisheit die Kinder

⁴⁶ Lüthi Max, *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia Editore, Milano, 2015, in Calabrese Stefano, *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 40.

⁴⁷ Calabrese 1997 *op.cit.*, p. 15.

ermahnen und ihnen zeigen, wie sie sich am besten verhalten sollen⁴⁸. Die Mitglieder der Familie des Protagonisten sind daher Schlüsselfiguren, da sie an feste Rollen gebunden sind, die der Logik folgen, dass Menschen irdisch und identifizierbar sind und ähnliche Eigenschaften besitzen. So entstehen neidische Schwestern, böse Stiefmütter, autoritäre Väter, die Regeln aufstellen, die eingehalten werden müssen, und Mütter, die ihre Kinder mit sanfter Stimme an die Lektionen erinnern, die sie von ihren Vätern gehört haben, um ihnen zu helfen, sich zu beruhigen und freundliche und großzügige Menschen zu werden⁴⁹. In den Märchen ist es nicht schwer, Eltern zu finden, die nicht zögern, ihre Kinder von Zuhause wegzuschicken, wie im Fall von Hänsel und Gretel, die von ihrem Vater in den Wald gebracht und dort ausgesetzt werden, oder Stiefmütter, die grausam zu ihren Stieftöchtern sind, wie im Fall von Aschenputtel, die wie ein Dienstmädchen behandelt und gezwungen wird, alle Hausarbeiten zu erledigen. All diese Figuren werden zu Bezugspersonen für das Kind, das im Märchen die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern beobachtet, ihre Dynamik und die vorhandenen Probleme aufnimmt, um die Realität des Märchens an seine eigene Realität anzupassen. So kann das Kind in dem Bewusstsein reifen, dass es auch weniger perfekte Eltern und unfreundliche Geschwister gibt, und dass dieser Mangel an Unterstützung und Liebe zu einer Stärke werden kann, die den Helden dazu bringt, große Aufgaben zu bewältigen und ein besserer Mensch zu werden als die Vorbilder, die er oder sie in der Kindheit hatte.

Eine weitere Charaktergruppe besteht aus den Tieren. Wenn man sich in einer märchenhaften Fantasieatmosphäre befindet, ist es ganz normal, dass man Tieren begegnet, die sprechen, denken und sich verhalten, als wären sie menschliche Wesen⁵⁰. Oft besteht ihre Funktion darin, den Protagonisten Ratschläge zu erteilen, wenn ein Problem oder ein Hindernis auf dem Weg auftaucht, so wie der gestiefelte Kater, der seinem Herrn hilft, ein Schloss und eine Prinzessin zu erlangen, indem er schlaue Strategien und Pläne umsetzt. Oder wie im Märchen von Pinocchio, wo die sprechende Grille als Erziehungsfigur für das Kind fungiert, indem sie ihm Ratschläge gibt, wie es sich in dieser oder jener Situation am besten verhalten sollte, indem sie es auf die richtigen moralischen Werte hinweist. Diese Wertevermittlung ist nicht sofort erfolgreich, denn Pinocchio beschließt, nicht auf gute Ratschläge zu hören, gerät in Schwierigkeiten und erkennt erst dann, was die richtige Entscheidung gewesen wäre. Diese Figur ist auch ein gutes Vorbild für das Kind, das durch die Identifikation mit ihr sehen kann, wozu falsches Verhalten führen wird, ohne es jedoch selbst zu erleben und einen sicheren Abstand zu solchen negativen Ereignissen zu halten.

⁴⁸ Blezza Picherle Silvia, *Libri, bambini ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, pp. 25 – 27.

⁴⁹ Rak 2005 *op.cit.*, p. 175.

⁵⁰ Blezza Picherle 2005 *op.cit.*, pp. 29 – 30.

Wenn man schon von Fantasiefiguren spricht, kann man auch die Fee in ihrer Rolle als Problemlösungsfigur erwähnen. Die Fee erscheint dem Protagonisten zu Hilfe, wenn er in Schwierigkeiten steckt oder von einer grausamen Person gequält wird, wie z. B. Aschenputtel, deren böse Stiefmutter ihr die Erlaubnis verweigert, zum Ball zu gehen, und das schöne Kleid, das sie trägt, zerstört. Die Fee ist eine Figur, die in der Lage ist, durch Kräfte jenseits der Naturgesetze Veränderung und Wandel zu bewirken⁵¹. Sie ist tatsächlich in der Lage, Metamorphosen zu vollziehen und Menschen in andere Kreaturen oder unbelebte Gegenstände in Menschen und Tiere zu verwandeln, wie im Fall von Aschenputtels guter Fee, die durch ihre Magie einen Kürbis in eine Kutsche und Eidechsen in Pagen verwandelt. Die Fee stellt also eine Figur dar, die eingreift und dem Helden durch den Einsatz von Magie oder eines magischen Instruments hilft, einen Weg zum Glück zu finden. Und das Kind, das sich mit diesem Helden identifiziert, versteht, dass es neben bösen Figuren auch gute Figuren gibt, die handeln, um Gutes zu tun.

Außerdem ist zu bedenken, dass fantastische Figuren wie Zauberer, Hexen, Unholde, Feen und Zwerge zwar häufig in der Märchenhandlung auftauchen, aber für die Definition des Märchens als solches eigentlich nicht so wichtig sind. Das liegt daran, dass das fantastische Element, das die Natur des Märchens kennzeichnet, auch in Märchen auftauchen kann, deren Protagonisten nur Menschen oder Tiere sind⁵², wie im Fall von Rotkäppchen, dessen Figuren nur Menschen sind (das Mädchen, die Mutter, die Großmutter, der Jäger) und Tiere (die Waldtiere, der Wolf), aber dennoch ist ein fantastisches Element vorhanden, das in der Fähigkeit des Wolfes liegt, zu sprechen, zu handeln und die Rolle einer bösen Figur zu verkörpern, die die Heldin in die Niederlage oder vielmehr in den Tod führen will, indem er sie zu seiner Mahlzeit macht. Und wieder sieht das Kind in der Figur des Wolfes nicht nur ein Tier, sondern ein Vorbild eines negativen Charakters, dessen Absicht es ist, Böses zu tun, und vor dem es sich deshalb auf der Hut sein muss.

1.2.4. Die Zeit im Märchen

Märchenhafte Einleitungen wie z. B. „Vor sehr langer Zeit“ oder „Es war einmal“, stellen die Geschichte in einen zeitlosen Rahmen, aus dem nur hervorgeht, dass eine bestimmte Geschichte in einer fernen Zeit in der Vergangenheit stattfand. Hinzu kommt, dass diese Art von Märchenanfängen

⁵¹ AA.VV. 1980 *op.cit.*, p. 165.

⁵² Bonomi Marta, Finazzi Fausto, *Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali*, articolo in «Formazione & Insegnamento», XIX – 2 – 2021, p. 3.

es dem Leser ermöglicht, sich in eine sichere Distanz zu der imaginären Welt zu begeben, in die er eintritt⁵³.

Kennzeichnend für das Märchen ist die Tatsache, dass die Geschichte zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit beginnt, für den es keine Vorgeschichte zu geben scheint⁵⁴. Das bedeutet, dass die Figuren zu Beginn der Erzählung keine eigene Geschichte haben, die vor derjenigen liegt, die im Märchen erzählt wird, und dass jedes geschehende Ereignis in dem Moment nach „Es war einmal“ beginnt. Daher kann man sagen, dass im Märchen die Verteilung der Ereignisse in einer strikten zeitlichen Reihenfolge erfolgt, die Zeitsprünge wie Rückblenden oder Vorgriffe auf zukünftige Ereignisse ausschließt. Die Art und Weise, wie das Konzept der Zeit dargestellt wird, ermöglicht es dem Leser oder Zuhörer des Märchens, die Ereignisse hierarchisch in einer mentalen Mappe anzuordnen und die Beziehung zwischen den erzählten Ereignissen zu rekonstruieren. Im Märchen ist die Handlung also wichtiger als die Zeit, in der sie sich abspielt, weshalb die Handlung im Vordergrund steht und die erzählten Ereignisse nicht immer zeitlich genau eingeordnet werden. Im Märchen von Aschenputtel zum Beispiel wird erzählt, dass der gläserne Schuh zur Anprobe an alle Mädchen des Königreichs gebracht wird, aber es wird nicht gesagt, wie lange der Schuh von einem Teil des Königreichs zum anderen reist, bevor er das richtige Mädchen erreicht.

Obwohl im Volksmärchen zuweilen kurz auf die Jahreszeiten und den Rhythmus der Arbeit Bezug genommen wird, herrscht im Märchen eine völlige Zeitlosigkeit, da die Figuren nicht vom Lauf der Zeit beeinflusst werden und über die Jahre hinweg das gleiche Aussehen und die gleiche Schönheit behalten⁵⁵, wie im Märchen von „Dornröschen“. In diesem Märchen ist die Prinzessin gezwungen, hundert Jahre lang zu schlafen, nachdem sie von einer bösen Fee mit einem Fluch belegt wurde. Während dieser langen Jahre wird ihr Körper nicht nur nicht verwesen, sondern nicht einmal von den Zeichen der Zeit berührt. Das Mädchen bleibt jung und schön in einer Umgebung, die den Jahreszeitenzyklus nicht kennt.

Die Vorstellung von Zeit wird auch durch das Märchen selbst erzeugt und fällt nicht mit dem für die mittelalterliche bäuerliche Kultur typischen Ablaufen von Tag und Nacht oder den Jahreszeiten zusammen, sondern bezieht sich auf eine städtische Zeit, die durch ihre alltäglichen Ereignisse und Lebensweisen geprägt ist⁵⁶, wie die Eile und der ständige Blick auf die Uhr, die Aschenputtel verspürt, als sie sich auf dem Ball des Prinzen beeilen muss, um vor Mitternacht zu Hause zu sein, oder die grundlose Eile des weißen Kaninchens, das Alice ins Wunderland führt. Diese Komponente macht das Märchen für den Leser immer relevant, insbesondere für den modernen Leser, der in einer

⁵³ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, p. 133.

⁵⁴ Calabrese 1997 *op.cit.*, p. 21.

⁵⁵ AA.VV. 1980 *op.cit.*, pp. 78 – 79.

⁵⁶ Rak 2005 *op.cit.*, p. 29.

Realität lebt, die von Eile, knappen Fristen und bevorstehenden Terminen beherrscht wird. Das Kind mag diese Dynamik zunächst nicht verstehen, aber auch dank der Erklärung durch den Erwachsenen wird sie sich in ihm festsetzen und seine Entwicklung beeinflussen. Wenn das Kind heranwächst, wird es sich in denselben Situationen wiederfinden, aber es wird den Vorteil haben, dass es von ihnen nicht überwältigt wird, da es sich um bekannte Themen handelt, die ihm nicht fremd vorkommen.

Abschließend kann man sich an Calvino's Worte in seinem Essay *La tradizione popolare nelle fiabe* („Die Volkstradition im Märchen“) erinnern, wonach es unmöglich ist, ein Märchen in Zeit und Raum zu verorten⁵⁷. Daraus lässt sich folgern, dass die Aufnahme eines Einleitungssatzes wie „es war einmal“, „vor langer Zeit“, „vor vielen Jahren“ am Anfang eines Märchens dazu beiträgt, eine unbestimmte Atmosphäre zu schaffen, die es dem Leser ermöglicht, aus seiner Realität herauszutreten und eine Reise in eine unbestimmte Zeit zu unternehmen. Diese Relativierung der Zeit war auch eine Methode, die vor allem in der Vergangenheit angewandt wurde, um die Erzählung für eine leichte Unterhaltung geeignet zu machen und einen schnellen Wechsel zu einem anderen Genre zu ermöglichen, wenn man einen Mangel an Interesse seitens der Zuhörer bemerkte, deren Aufmerksamkeit man kontinuierlich aufrechterhalten wollte⁵⁸.

Die Tragödie der vergehenden Zeit wurde durch die Schaffung einer zeitlosen Welt vertrieben, in der es dennoch möglich ist, einen Blick auf eine vergangene Zeit der Mühsal, des Schmerzes, der Entbehrungen und des Todes zu werfen⁵⁹. Eine Zeit, die das Märchen entgegenzuwirken versucht, indem es sich als wunderbarer Moment darstellt, der den Alltag auf Eis legt. So wird das Märchen zum Instrument der Inszenierung einer leuchtenden Welt, die in der Zeit schwebt und aus Magie besteht.

1.2.5. Der Raum im Märchen

Ebenso wie die Zeit wird auch der Raum durch allgemeine und unbestimmte Ausdrücke dargestellt, die sich in einem Rahmen bewegen, der so weit von dem Ort entfernt ist, an dem der Leser lebt, dass er sich neue Szenarien vorstellen kann, die sich von denen seines Alltags unterscheiden. Da es sich um eine so verschwommene Geografie handelt, deren Grenzen schwer zu definieren sind, könnte man fast meinen, dass einige Orte in den Märchen aneinander grenzen, so dass sich in dem Wald, in dem sich Rotkäppchen verirrt, zum Beispiel auch Rapunzels Turm befindet

⁵⁷ Calvino Italo, *La tradizione popolare nelle fiabe*, scritto per la *Storia d'Italia Einaudi*, 1988, p. 109.

⁵⁸ Rak 2005 *op.cit.*, p. 107.

⁵⁹ AA.VV. 1980 *op.cit.*, p. 79.

oder das Haus der sieben Zwerge, in das Schneewittchen nach der Flucht aus ihrem Schloss gelangt. Obwohl es sich hierbei nur um Vermutungen handelt, ist der Märchenleser verzaubert von der Möglichkeit, alle in den Märchen beschriebenen Reiche und Orte auf einer großen Karte zu vereinen, fast so, als ob es sich um eine reale Welt handeln würde, die aus verschiedenen Landschaften und Schauplätzen besteht. Die Beschreibung eines märchenhaften Ortes bleibt jedoch so isoliert und auf sich selbst beschränkt, dass sie diesen Ort zu dem einzigen macht, der in diesem speziellen Märchen existiert. Der undefinierte Charakter des Ortes macht es also unmöglich, ihn zu erkennen und mit anderen Orten in Verbindung zu bringen⁶⁰.

Ein weiteres Merkmal der Handlungsorte ist, dass sie kurz beschrieben werden, ohne dabei zu sehr ins Detail zu gehen, denn die Landschaften dienen als nicht dekorative, sondern funktionale Elemente innerhalb der Geschichte. Würde sich das Märchen mit den Beschreibungen aufhalten, bestünde die Gefahr, dass es vom roten Faden der Geschichte abweicht, da die Landschaften nur erwähnt oder mit wenigen, aber relevanten Adjektiven skizziert werden.

Die meisten der dargestellten Orte weisen dann außergewöhnliche Eigenschaften auf, die sie in die Dimension der Unwirklichkeit versetzen: Dornröschens Schloss ist auf magische Weise von Brombeersträuchern umgeben, die mit einer Geschwindigkeit wachsen, die in der realen Welt unmöglich ist, und für die Dauer von einhundert Jahren unpassierbar erscheinen, oder eine Höhle voller Schätze liegt unter dem Sand verborgen und kann nur betreten werden, wenn man sich als guter Mensch wie in Aladdin erweist. Noch mit Blick auf das Märchen als Raum der Unwirklichkeit ist es interessant, den Raum auch in Bezug auf die darin stattfindende Handlung zu betrachten. Daraus lässt sich ein Detail ableiten: Wenn eine Figur, die gelaufen ist, plötzlich stehen bleibt, betrifft die Unbeweglichkeit zwar die Strukturelemente, nicht aber die sie umgebenden, wie zum Beispiel beim Schal des Kleinen Prinzen, der immer in der Luft schwebt, auch wenn er stillsteht. Durch diesen fantastischen Kunstgriff ist es also möglich, die Realität zu zähmen, indem man sie in die visuellen Grenzen des Menschen einfügt⁶¹.

Nach Propps Hypothese könnte die Märchenlandschaft auch eine Entlastung bewirken, indem im Märchen eine Welt geschaffen wird, die frei von den Mängeln und Problemen einer gegebenen historischen Realität ist und in der die Wünsche der Menschen in Erfüllung gehen⁶². Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, in Märchen Häuser aus Marzipan zu finden, sehr hoch ist, wenn man sich in einer Zeit der Hungersnot befindet. Im Gegenteil, wenn man sich in einer Zeit befindet, in der es Nahrung im Überfluss gibt, fangen die Bäume in den Märchen an, z. B. Edelsteine zu produzieren.

⁶⁰ Rak 2005 *op.cit.*, p 112.

⁶¹ Calabrese 1997 *op.cit.*, pp. 70, 73.

⁶² Ivi, pp. 99, 101.

Die fantastischen Elemente in den Märchen sind also die konkrete Darstellung des Schmerzes, den die Realität dem Menschen zufügt; folglich sind der Traum und die Fantasie nichts anderes als ein Spiegelbild dessen, was ihm fehlt, und dieses Spiegelbild, das als Entlastung dient, macht es erträglicher, sich den Schmerzen des realen Lebens zu stellen⁶³.

Bei der Analyse der Orte, die in den Märchen am häufigsten vorkommen, wurde festgestellt, dass man am häufigsten auf folgende Orte stoßen kann⁶⁴:

- Das Haus: Je nach Märchen nimmt das Haus unterschiedliche Bedeutungen an: Es kann ein vertrauter Ort sein, an dem positive Gefühle herrschen, aber auch ein Ort des Streits und der schwierigen Bedingungen. In der Regel ist das Haus der Ort, an dem die Geschichte beginnt, und kann sowohl der Ausgangspunkt als auch das Ziel der von der Hauptfigur unternommenen Reise sein, wie im Fall von Rotkäppchen, das beispielsweise sein Haus verlässt, um seine Mission zu erfüllen, d. h. seiner Großmutter einen Korb mit Lebensmitteln zu bringen, und nur nach verschiedenen Ereignissen kehrt Rotkäppchen schließlich zum Ausgangspunkt, d. h. nach Hause, zurück.

Das Haus ist als Raum mit einer bestimmten Funktion zu betrachten, da es den Ort darstellt, an dem die Kindheit und die Erziehung des Protagonisten stattfanden, aber auch den Ort, an dem sein Schicksal Gestalt annimmt. Das Haus in all seinen Varianten (eine Hütte, ein Schloss, eine Mühle, ein kleines Haus im Wald, usw.) ist also die Umgebung, in der die Familie lebt. Einerseits kann diese Umgebung vom Helden als angenehm und beschützend empfunden werden, andererseits kann sie aber auch ein makabrer und düsterer Ort sein, dem man entfliehen möchte, ohne zurückkehren zu wollen, wie im Fall von Schneewittchen, das, nachdem es aus seinem Schloss geflohen ist, zu den Zwergen in ein Haus im Wald zieht, ohne zu seiner bösen Stiefmutter zurückkehren zu wollen.

- Der Garten: Es handelt sich um einen typischen Raum der Vorstellungen, der als eine Art Erweiterung des Hauses gesehen wird, in dem das Gras immer grün und gepflegt aussieht, in dem die Kinder fröhlich spielen und Freunde finden und in dem man eine friedliche Kindheit verbringt. Kurz gesagt, der Garten wird fast als ein himmlischer Ort angesehen. In einigen Märchen ist auch von geheimen Gärten die Rede, die dank zauberhafter Helfer, die den Weg weisen, betreten werden können. In vielen Fällen wird der Garten zu einem Zufluchtsort, zu einem sicheren Raum, in dem man sich entfalten und seine Freiheit genießen kann.

⁶³ AA.VV. 1980 *op.cit.*, p. 232.

⁶⁴ Cambi Franco, Rossi Gaetana, *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, Armando Editore, Roma, 2006, pp. 60 – 107.

- Die Insel: Sie ist ein Ort voller Abenteuer, Geheimnisse und regt die Fantasie des Lesers an. Hier wird das Leben zu einem ständigen Abenteuer in einer natürlichen und meist isolierten Umgebung, in der der Protagonist im Einklang mit der Natur wachsen und ein eher einfaches Dasein führen kann. Der Alltag wird mit Respekt gegenüber den von Generation zu Generation weitergegebenen Traditionen gelebt, und die Schicksale der Bewohner sind oft schon vorgezeichnet und werden als solche respektiert, oder sie werden durch natürliche Elemente wie das Meer, alte Bäume oder sogar Tiere bestimmt, die eine große Bedeutung haben.
- Der Wald: An diesem meist dunklen und geheimnisvollen Ort begegnen die Figuren ihren tiefsten Ängsten. Der Wald birgt oft viele Gefahren und kann von der Figur als ein verschlungenes Labyrinth gesehen werden, in dem Kreaturen leben, die gut oder böse sein können, und wo das Risiko, sich zu verirren und nicht mehr herauszukommen, sehr hoch ist. Da der Wald ein Ort ist, an dem der Mensch während seines Heranwachsens zahlreichen Prüfungen ausgesetzt ist, kann er auch als Symbol für den Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein gesehen werden, also einen Übergang voller Ängste und Schwierigkeiten⁶⁵. Die Besonderheit des Waldes besteht darin, dass der Held dort um sein Leben kämpfen und seine Ängste überwinden muss, wenn er herauskommen und nach Hause zurückkehren will.
- Das Schloss: Es ist das Gegenteil des Waldes, und zwar ein ruhiger, stabiler Ort, an dem die Menschen in Gesellschaft von guten Tieren und umgeben von vielen Dienern leben. Im Schloss herrscht Luxus und überall gibt es wertvolle und ungewöhnliche Gegenstände wie alte Gemälde, glänzende Rüstungen, Gold, Silber und Schmuck. An diesem Ort steht alles still, und der Held hat keine Chance, sich so zu entwickeln, wie er es im Wald tun soll.

Dank der Vielfalt der Landschaften ist es dann möglich, eine Atmosphäre zu schaffen, in die der Leser eintauchen und so auch Emotionen erleben kann, die mit seiner persönlichen Erfahrung verbunden sind. Märchen mit ihren Figuren, Handlungen, Orten und Bildern ermöglichen es dem Leser, seine eigene Gefühlswelt und Moral zu entwickeln, indem sie ihm zeigen, dass es nicht nur das Gute und das Böse gibt, sondern auch, dass es andere Umgebungen gibt als die, die ihn normalerweise erwarten, und Zeiten, die weit in der Vergangenheit liegen, in denen es aber Elemente und Merkmale gibt, die auch in der Gegenwart gültig sind und denen er Beachtung schenken sollte. Indem man dem Kind die Möglichkeit gibt, sich mit der Figur zu identifizieren und in ihre Geschichte

⁶⁵ Riguzzi 2010 *op.cit.*, p. 36.

und Umwelt einzutauchen, hat es die Möglichkeit, über die Ereignisse nachzudenken und Lehren für sein eigenes Leben zu ziehen.

1.2.6. Die Sprache im Märchen

Neben Figuren, Orten und Zeiten spielt auch die Sprache eine wichtige Rolle bei der Charakterisierung des Märchens.

Syntaktisch gesehen enthält das Märchen eine einfache und phantasiereiche Sprache, Adjektive und Synonyme kommen nur spärlich vor⁶⁶, und es ist nicht ungewöhnlich, dass man auf Unterbrechungen stößt, die die Aufmerksamkeit von der Handlung ablenken, um den Leser oder Zuhörer selbst anzusprechen, damit er sich mehr auf die erzählte Geschichte einlässt. Wenn man von Bildern spricht, sollte man jedoch nicht Bilder meinen, die bereits auf den Buchseiten gezeichnet sind, sondern Bilder, die auf mentaler Ebene von der ein Märchen lesenden oder hörenden Person geschaffen werden. Es ist notwendig, diese Klarstellung vorzunehmen, weil die Bereitstellung von vorkonstruierten Bildern zu einer Überschneidung zwischen dem eigenständig erdachten Bild des Kindes und dem bereits vorhandenen Bild führt. Dadurch wird die Vorstellungskraft des Kindes beeinträchtigt, das durch die vorhandenen Bilder konditioniert und somit daran gehindert wird, Darstellungen zu schaffen, die seiner inneren Welt näher kommen⁶⁷.

Auch die im Märchen verwendete Sprache ist unrealistisch, denn sie ist die einzige Sprache, die wirklich tiefgründig verständlich ist. Wörter sind polysemisch, d. h. es handelt sich um Wörter, deren Bedeutung vielfältig ist und je nach dem kulturellen Kontext, in dem das Märchen gelesen wird, variiert. Darüber hinaus ermöglicht eine solche anspielungsreiche Sprache die Herausbildung von Bedeutungsnuancen, die für die Schaffung von Überschneidungsbereichen zwischen logischen Ebenen verantwortlich sind⁶⁸. Man könnte auch sagen, dass das Märchen mit seiner symbolischen und anspielungsreichen Bedeutung eine so zentrale Rolle in der interkulturellen Dynamik spielt, dass es als Grundlage für die beziehungsmäßige und soziale Entwicklung des Einzelnen angesehen werden kann.

Hinzu kommt, dass die Handlung an Orten spielt, die außerhalb der Sichtweite liegen, in einer magischen, fast traumhaften Atmosphäre, so dass die Sprache, die das Märchen spricht, eine universelle Sprache ist. Um diese universelle Sprache zu verstehen, muss man nicht jedes Detail des

⁶⁶ Calabrese 1997 *op.cit.*, p. 130.

⁶⁷ Cambi, Rossi 2006 *op.cit.*, p. 25.

⁶⁸ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, p. 10.

Märchens interpretieren, man muss nicht ständig nach Bedeutungen und Zusammenhängen suchen, sondern es genügt, die symbolischen Bilder zu erkennen, die das Märchen vorschlägt, und den Inhalt dieser Bilder zu erkennen, der dem menschlichen Leben und den Herausforderungen auf seinem Weg nahe steht⁶⁹. Es muss gesagt werden, dass Märchen nicht einfach das Produkt eines fantasievollen Geistes sind, sondern das Ergebnis von Erfahrung und Weisheit, die durch Zeit und Raum überliefert worden sind. Daraus folgt, dass Märchen auf fernes Wissen zurückgreifen und es dem Menschen in Form von Bildern wiedergeben.

Darüber hinaus lassen sich in der Handlung von Märchen einige gemeinsame Merkmale erkennen, die das Kind dazu anregen, sich zu konzentrieren und eine bestimmte Erzählpassage im Gedächtnis zu verankern⁷⁰:

- Die festen Anfangs- und Endformeln des Märchens: „Es war einmal“, „Und sie alle waren fröhlich bis ans Ende der Zeiten“ oder „Wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch heute“ sind Ausdrücke, die in jedem Märchen vorkommen und eine vertraute Atmosphäre für den Zuhörer schaffen, der durch diesen Einleitungssatz versteht, dass das Märchen gleich beginnt und dass es mit dem Eintreffen einer bestimmten Schlussformel zu Ende ist. Dieser Moment des glücklichen Endes ist auch mit der Idee des Weltbildes verbunden, das durch das Märchen geschaffen wird, und zwar als der Moment maximaler Befriedigung für den Leser, der das wohlverdiente Erreichen seiner rechtmäßigen Position in der Welt genießt, nachdem er sich mit der Figur identifiziert und an ihren Abenteuern teilgenommen hat⁷¹.
- Die häufige Verwendung der direkten Rede: Der Dialog zwischen den Figuren ermöglicht es, die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu erhalten. Sehr nützlich ist in diesem Fall auch der Wechsel der Stimmen durch den Erzähler, der eine bessere Identifikation mit den Figuren erleichtert.
- Wiederholungen: Im Italienischen werden Ausdrücke wie *cammina cammina* („hin und her gehen“) oder *lontano lontano* („weit, weit weg“) verwendet, um das Gefühl einer längeren Dauer der Handlung zu vermitteln.
- Die Verdreifachung: Die dreimalige Wiederholung desselben Sachverhalts, wobei jedes Mal nur einige wenige Details geändert werden, macht die Geschichte nicht nur länger und

⁶⁹ Bonomi, Finazzi 2021 *op.cit.*, pp. 10 – 12.

⁷⁰ Riguzzi 2010 *op.cit.*, p. 37.

⁷¹ AA.VV. 1980 *op.cit.*, p. 41.

verständlicher, sondern prägt sich auch besser in das Gedächtnis des Zuhörers oder Lesers ein.

- Zauberformeln wie "Sesam öffne dich" und Kinderreime geben der Erzählung einen Rhythmus und machen sie leicht einprägsam.
- Die grammatikalischen Fehler: Sie werden absichtlich eingefügt, um die Alltagssprache wiederzugeben, eine Sprache also, die die Ausdrucksweisen der authentischen, realen Personen widerspiegelt.

Die Sprache des Märchens ist daher einfach, fließend und eher diskursiv als beschreibend. Im Zusammenhang mit den beschreibenden Abschnitten fällt auf, dass ein Ort oder eine Figur nur skizziert und mit ihren Hauptmerkmalen definiert, aber nie im Detail beschrieben wird: Der Wald wird als dicht, tief, dunkel oder geheimnisvoll beschrieben, aber man erfährt nichts über die dort lebenden Baumarten oder Tiere. Diese Allgemeinheit und Abstraktheit der Sprache kommt dem Märchenleser zugute, der sich in der Handlung wiedererkennen, Figuren und Landschaften daraus ableiten und in seine persönliche Welt einfügen kann⁷².

Zusammenfassend könnte man sagen, dass Märchen nicht nur einfache Erzählungen sind, sondern auch als Ausdruck psychischer Prozesse im kollektiven Bewusstsein und als Erinnerung an alte Mythen über den Ursprung der Welt dienen. Diese Funktionen des Märchens sind dank der darin verwendeten Sprache möglich, nämlich einer symbolischen und figurativen Sprache, deren charakteristisches Merkmal die Mobilität ist⁷³. Die Tatsache, dass die Symbole in ihrer Bedeutung so variabel sind, ist ein Vorteil für das Märchen, denn so kann es je nach Leser, Lebensphase und Kulturzugehörigkeit unterschiedlich gelesen werden.

1.3. Das Märchen in der literarischen und interkulturellen Bildung

Es ist die Neugier, die Kinder dazu bringt, sich der Literatur zu nähern, in diesem besonderen Fall dem Lesen von Volksmärchen. Obwohl sie in der Antike entstanden sind, enthalten sie innere Probleme des Menschen und mögliche Lösungen für Schwierigkeiten, die in jeder Gesellschaft zu jeder Zeit zu finden sind. Solche Erzählungen faszinieren das Kind, weil es darin einen emotionalen

⁷² Ivi, pp. 34 – 35.

⁷³ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, pp. 8 – 9.

Wiedererkennungswert findet, weil es dort Probleme findet, die in seinem Entwicklungsstadium vorhanden sind und für die Lösungen angeboten werden.

Das Lesen von Märchen ist auch für die Erreichung spezifischer Lernziele geeignet, wie z. B. die Erlangung von Autonomie und die Entwicklung der persönlichen Identität, da das Märchen einen hohen Grad an Annehmlichkeit aufweist, der es zu einem wertvollen Lehrmittel macht. Durch die Erfahrung mit Literatur soll das Kind auch einen tiefen und gültigen Zugang zu seinem Entwicklungsstand erhalten. Wie Arca in „*La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*“ argumentiert, macht es durch die Märchenliteratur Spaß, etwas zu lehren, auch wenn es in den Augen der Schüler schrecklich erscheint⁷⁴. In Anbetracht dieser Feststellung kann man sich jedoch folgende Fragen stellen: Was ist unter literarischer Bildung zu verstehen? Ist es möglich, sie auf allen Sprachstufen einzuführen? Und was sind die Vorteile, wenn man sie im Unterricht einführt?

Die literarische Bildung bezieht sich auf den theoretischen Rahmen, in dem Literatur unterrichtet wird und der den Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses stellt, damit er lernt, einen literarischen Text zu lesen, ihn zu analysieren, zu kommentieren und schließlich zu beurteilen⁷⁵. Die literarische Bildung zielt darauf ab, eigenständiges Denken und ein kritisches Gespür für einen literarischen Text zu entwickeln und gleichzeitig die sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz, Morphosyntax und Rhetorik zu verbessern sowie eine ethische Entwicklung herbeizuführen, die den Schüler dazu bringt, mit Gleichaltrigen über moralische Fragen zu diskutieren, mit dem Ziel, eine aktive Debatte zu entwickeln, die auf dem Zuhören und dem Austausch von Ideen und dem Respekt vor den Meinungen anderer beruht⁷⁶.

Die Lektüre eines literarischen Textes ermöglicht es auch, andere Kulturen als die eigene zu betrachten und über sie nachzudenken, sie als gültig anzuerkennen und bestimmte Stereotypen zu überwinden. Die literarische Bildung ist daher ein wertvolles Hilfsmittel für die Entwicklung des Einzelnen nicht nur als Student, sondern auch als Weltbürger, der aufgrund der Konfrontation mit Menschen, die anders sind als er selbst, erkennt, dass es verschiedene Standpunkte gibt und dass jeder von ihnen seine eigene Wahrheit haben kann⁷⁷.

Somit kann die literarische Bildung als hervorragende Unterstützung für die Verbesserung und Förderung nicht nur der sprachlichen, sondern auch der interkulturellen Bildung angesehen werden. Durch literarische Texte, egal ob es sich um Kurzgeschichten, Gedichte, Romane oder sogar Märchen handelt, ist es in der Tat möglich, die Schüler zum Nachdenken anzuregen, sowohl im lexikalischen

⁷⁴ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, p. 69.

⁷⁵ Caon Fabio, Spaliviero Camilla, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci/Loescher Editore, Torino, 2015, pp. 17 – 18.

⁷⁶ *Ivi*, pp. 26 – 28, 30 – 32.

⁷⁷ *Ivi*, p. 72.

als auch im interkulturellen Bereich. Einerseits trägt die Lektüre von Texten in der Sprache, die man lernen möchte, dazu bei, den eigenen sprachlichen Hintergrund durch die Einführung bestimmter Ausdrücke und rhetorischer Figuren zu bereichern, die beispielsweise in der Sprache der Alltagskommunikation nicht so häufig vorkommen. Andererseits trägt die Lektüre von Romanen oder literarischen Texten im Allgemeinen dazu bei, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der kulturellen Gruppe, in der man lebt, zu schaffen, ermöglicht es dem Schüler, die Kultur des Gastlandes zu erkunden, die Bedeutung bestimmter sozialer Verhaltensweisen, die sich von der eigenen unterscheiden, zu verstehen und hilft somit auch bei der Sozialisierung⁷⁸.

Lässt man eine Gruppe ausländischer Kinder, die in Italien angekommen sind, ein Märchen lesen, ermöglicht man ihnen, Vergleiche zwischen den Märchen und den ihnen vertrauten Figuren und den Figuren anzustellen, die sich ganz anders verhalten, als sie es erwarten würden, und so entsteht ein Dialog und ein Vergleich zwischen den Kulturen. Bei der Lektüre des Märchens Rotkäppchen, das ich als Thema für einige Unterrichtsstunden mit ausländischen Kindern aus verschiedenen Ländern gewählt habe, stellte sich heraus, dass eine Figur wie der Wolf, der in Italien als böse betrachtet wird, nicht überall so ist. Das ist beispielsweise im Senegal nicht der Fall, wo der Wolf als Onkel angesehen wird und die Hyäne stattdessen das Tier ist, das das Böse symbolisiert, oder in China, wo stattdessen ein böser Tiger erscheint. Dieser Austausch brachte jedoch weitere Komplexitäten ans Licht, denn für andere Kinder aus Bangladesch galt der Tiger beispielsweise als heiliges Tier. Anhand dieses Informationsaustauschs über die Märchenfiguren konnte ich erfahren, wie schwierig es für die Kinder anfangs war, aus ihrer eigenen Sichtweise herauszutreten, um die Sichtweise der anderen zu verstehen und zu lernen, dass es nicht nur eine Sichtweise der Realität gibt, wie sie dachten. Die Wahrnehmung der Anwesenheit der Anderen trug jedoch dazu bei, dass sie Empathie und Respekt für die Visionen der Anderen entwickelten.

Zurück zur literarischen Bildung: Ein wichtiger Aspekt bei der Auswahl literarischer Texte, die man den Schülern vorschlägt, ist, dass sie in zeitgenössischem und nicht zu veraltetem Italienisch geschrieben sind und ein interessantes Thema behandeln. Darüber hinaus ist es wichtig, dass sie eine spannende Geschichte präsentieren, um die Motivation aufrechtzuerhalten und zum Weiterlesen zu verleiten, auch wenn verständliche Schwierigkeiten auftreten können, vor allem, wenn der Schüler noch nicht über ein hohes Niveau an sprachlicher Kompetenz verfügt. Angesichts dieser Überlegung ist es jedoch angebracht, darauf hinzuweisen, dass die Lektüre eines literarischen Textes, insbesondere eines komplexen Textes, durch einen Schüler, der noch nicht über ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügt, potenziell erfolglos sein kann. Laut Caon und Spaliviero ist zwar die sprachliche Kompetenz eine Voraussetzung für die literarische Bildung, aber die Entwicklung

⁷⁸ Caon, Spaliviero 2015 *op.cit.*, pp. 62 – 64.

literarischer Fähigkeiten ermöglicht auch eine Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten⁷⁹. Die Lektüre eines Märchens trägt also nicht nur zur Entwicklung der literarischen Bildung bei, sondern auch zur Verbesserung der Sprache, die man lernen möchte, und zur Reflexion im interkulturellen Bereich, die dann die Grundlage für die soziale und relationale Entwicklung des Einzelnen ist.

Die Wahl des Märchens als literarische Gattung zeigt zum einen, dass es in der Lage ist, den Erwerb spezifischer Kenntnisse durch das Kind anzuregen, wie z. B. das Verständnis der für traditionelle und moderne Märchen typischen Elemente und Themen sowie die Entwicklung der Fähigkeit, Vergleiche zwischen Vergangenheit und Gegenwart anzustellen. Zum anderen ermöglicht das Märchen die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten wie das Verstehen der Handlung, das Nachdenken über das Verhalten der Protagonisten, um in ihnen Ratschläge für das richtige Verhalten zu erkennen, und den Vergleich von Märchen aus verschiedenen Ländern.

Das Märchen mit seinen angenehmen und faszinierenden Themen zieht das Kind und den Jugendlichen zur Lektüre an, einer Lektüre, die wichtige Informationen über die Struktur der Gesellschaft, über die Übernahme bestimmter Verhaltensweisen durch die Bewohner des Ortes, zu denen man beispielsweise nicht erzogen worden ist und die seltsam oder sinnlos erscheinen, vermittelt. Das Märchen kann somit als Mittel des kulturellen Austauschs genutzt werden, das in der Lage ist, Brücken zwischen den Kulturen zu bauen und eine Offenheit für neue Perspektiven und Visionen zu fördern⁸⁰.

Jeder hat in seiner Kindheit Märchen gehört. Wenn man also Märchen liest, die sich von denen unterscheiden, die man gewohnt ist, kann man über die darin vorkommenden Themen und Figuren nachdenken und diskutieren und so auch Kontakte zu seinen Klassenkameraden knüpfen, und das alles in einer gemeinsamen Sprache, die in diesem Fall, da es sich um eine multikulturelle Klasse handelt, Italienisch ist. Das Bestreben, die Sprache zu verwenden, um die eigene Meinung über das Märchen auszudrücken oder einige Unterschiede zu den Märchen des eigenen Landes darzulegen, ermöglicht es dem Schüler, seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt dessen zu richten, was er sagen möchte, und nicht auf die Form, die Satzstruktur und die Grammatik. Durch die Konzentration auf den zu vermittelnden Inhalt kann der Schüler die Sprache üben und freier kommunizieren, ohne Angst vor Fehlern haben zu müssen, und auf diese Weise auch die Sprache selbst verbessern.

⁷⁹ Ivi, pp. 65 – 66.

⁸⁰ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, pp. 20 – 21.

1.4. Der Erziehungswert des Märchens: Was das Märchen die Kinder lehrt

Das Märchen ist eine literarische Gattung, die in Betracht gezogen wird, weil sie in der Lage ist, Fantasie und Realität zu verbinden. Das Märchen hat die Fähigkeit, Kinder anzusprechen, indem es sie zum Nachdenken über sich selbst, ihre Gefühle und die Welt um sie herum veranlasst, ihnen Werte und Regeln vermittelt und ihre Fantasie anregt. Was die Fantasie betrifft, so lohnt es sich, auf das Argument einzugehen, dass das Märchen zur Entwicklung der Kreativität von Kindern beiträgt und Raum für semantische Spiele und Symbolismus lässt. Aus diesen Gründen kann es als wertvolles pädagogisches Mittel betrachtet werden.

Im Märchen sind die Figuren scharf umrissen, Details werden aus der Geschichte herausgenommen und folglich auch die dargestellten Situationen vereinfacht. Diese Handlungsweise des Märchens kommt dem Kind zugute, denn es kann die Themen und Probleme, die in der Handlung vorkommen, verstehen. Und diese Probleme, mit denen sich die Märchen befassen, sind universeller Natur, sie wirken auf den Geist des Kindes ein, fördern seine Entwicklung und beruhigen gleichzeitig seine angeborenen Ängste. Das Kind braucht in der Tat eine moralische Erziehung, die ihm klar zeigt, was richtig und was falsch ist. Hier greift das Symbol in das Märchen ein, ein Symbol, das ihm hilft, Klarheit in das Chaos seiner inneren Welt zu bringen.

Das Märchen ist eine literarische Gattung, die auch in der Lage ist, Antworten auf viele der existenziellen Fragen zu geben, die sich die Menschen seit Anbeginn der Zeit stellen. Fragen über das Leben, den Tod, die Liebe, den Hass und die Sehnsüchte füllen die Handlung der Märchen und helfen den Kindern, über die Beschreibung der Fakten und der Handlung selbst hinauszugehen und die von ihnen empfundenen Gefühle zu verstehen. Durch das Märchen kann das Kind in erster Linie sich selbst kennenlernen, seine Gefühle und Ängste erforschen und einen Einblick in die Welt gewinnen. Im Märchen geht es nämlich sowohl um Geschichten, die sich mit Themen befassen, die für die verschiedenen Entwicklungsstufen eines Kindes relevant sind, als auch um Geschichten, die wichtige Informationen über die Struktur der umgebenden Welt mit ihrer sozialen Organisation, ihren Traditionen und Festlichkeiten enthalten. Folglich können Märchen als wertvolle Mittel zur Begleitung von Kindern auf ihrem Weg zur Selbsterkenntnis und zum Wissen über die umgebende Welt angesehen werden. Dieses Instrument kann auch in ein Mittel umgewandelt werden, mit dem das Kind nützliche Lehren zieht, um Ordnung in das Chaos seines Geistes zu bringen. Dies erfordert die Fähigkeit, die in der Geschichte auftauchenden Probleme zu analysieren und daraus Antworten und Lösungen abzuleiten, um mit den Hindernissen und Schwierigkeiten fertig zu werden, mit denen die Kinder beim Erwachsenwerden konfrontiert werden.

Wie Articoni und Cagnolati in ihrem Werk *La fiaba nel Terzo Millennio* („Das Märchen im dritten Jahrtausend“) feststellen, ist das Märchen eine universelle Gattung, die von ihren Ursprüngen, als sie

noch mündlich vorgetragen wurden, bis zum heutigen Tag jedes Volk und jede Kultur kennzeichnet und, obwohl sie durch kulturelle Prozesse bedingt ist, ein wichtiges Mittel darstellt, um die sozialen und psychischen Dynamiken zu erkennen und zu verstehen, die die Entwicklung des Einzelnen beeinflussen⁸¹.

Und gerade die literarische Gattung des Märchens spielt, wie man den Worten von Guido Petter entnehmen kann, eine wichtige Rolle in der kognitiven und psychologischen Entwicklung der Kinder und beeinflusst auch ihre emotional-affektive Dimension, ihre Moral und ihr Sozialverhalten⁸².

Wenn man sich mit den Themen von Märchen befasst, kommen einem die Worte von Ferraris⁸³ in den Sinn, der argumentiert, dass Geschichten, die Kindern erzählt werden, je nach Alter und Erfahrung der Zuhörer unterschiedlich aufgenommen werden können. Das passiert, weil der Hörer in der Handlung die Themen aufgreift, die ihn interessieren und die er in diesem Moment braucht, und das beiseite lässt, wofür er noch nicht bereit ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die Wahl des Märchens, das erzählt oder vorgelesen werden soll, sorgfältig getroffen werden muss, wobei das Alter, das Wissen und die psychische und emotionale Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen sind, dessen Ressourcen und Grenzen ebenfalls analysiert werden müssen, um ein Märchen zu erzählen, das seinen Bedürfnissen gerecht wird. Ein Märchen zu erzählen, in dem Erfahrungen geschildert werden, die das Kind noch nicht gemacht hat, kann in der Tat kontraproduktiv und für die Zuhörer schwer verständlich sein.

Durch eine Sprache bestehend aus Metaphern und Symbolen weckt das Märchen die Aufmerksamkeit des Kindes, zieht es zum Lesen an und ermutigt es, sich mit der erzählten Dynamik zu identifizieren. Auf diese Weise fühlt sich das Kind als Teil des Geschehens, wird mit Problemen konfrontiert, die es überwinden muss, und findet Lösungen, indem es sich selbst und seine Gefühle analysiert und seine Ängste verdrängt. Laut Bettelheim nutzt das Märchen Symbole, um dem Kind Klarheit in seiner psychischen Welt zu verschaffen und es durch charakterbildende Erfahrungen zur Entdeckung der eigenen Identität zu führen⁸⁴. Außerdem stellen die Figuren und Ereignisse im Märchen innere Konflikte dar und zeigen dem Kind, wie sie gelöst werden können.

Beim Lesen von Märchen haben Kinder auch die Möglichkeit, ihre Ängste zu überwinden und loszuwerden. Dies ist dank der Identifikation mit den Märchenfiguren möglich, durch die das Kind beginnt, eine emotionale Intelligenz zu erreichen und zu entfalten, indem es die Gefühle, die es empfindet, erkennt und benennt und sich darüber klar wird, welche moralischen Werte es verfolgen soll. Es ist kein Zufall, dass Gefühle wie Wut, Eifersucht, Liebe, aber auch Werte wie Ehrlichkeit,

⁸¹ Articoni, Cagnolati 2019 *op.cit.*, p. 69.

⁸² Petter Guido, *Fiabe sì o Fiabe no?*, in «Rivista Psicologia contemporanea» n. 202, luglio/agosto 2007.

⁸³ Oliverio Ferraris Anna, *Prova con una storia*, Fabbri Editore, Torino, 2006, pp. 9 – 10.

⁸⁴ Bettelheim 2013 *op.cit.*, p. 37.

Güte, Freundlichkeit und Freundschaft in Märchen vorkommen. Und gerade solche Themen, die sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte des Lebens aufzeigen, ermöglichen es dem Kind, sich der Welt der Gefühle zu nähern, sie zu verstehen, zu verinnerlichen und zu lernen, sie auszudrücken. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Erfinden von Märchen für das Kind nützlich, da es durch das Einfügen von vertrauten Ereignissen und Situationen in die Geschichte in der Lage ist, seine eigenen Gefühle zu erkennen und ihnen einen Sinn zu geben. Auf diese Weise wird es ihm leichter fallen, keine Angst vor seinen Gefühlen zu haben, wenn sie auftauchen, sondern es wird fähig sein, sie zu erkennen, ohne sich überwältigt zu fühlen⁸⁵. Wenn das Kind die Emotionen verstehen kann, die es in einem bestimmten Moment ergreifen, wie z.B. einen Moment der Wut oder der Eifersucht, ohne sich vor seinen Gefühlen zu fürchten, wird es in der Lage sein, emotionale Selbsterkenntnis zu entwickeln, d.h. ein Wissen, das es ihm ermöglicht, sich nicht von den Ereignissen überwältigen zu lassen. Dadurch kann das Märchen auch ein wertvolles therapeutisches Mittel für das Kind sein. Das Märchen folgt nämlich der gleichen Logik, mit der das Kind die Welt wahrnimmt, und das macht es in seinen Augen so überzeugend. Tatsächlich findet das Kind in einem Märchen mehr Trost als im von einem Erwachsenen gespendeten Trost, weil es dem, was das Märchen erzählt, mehr vertraut, da es seine eigene Weltsicht teilt⁸⁶.

Nachdem es sich selbst verstanden hat, öffnet sich für das Kind ein weiteres Fenster, nämlich das Fenster zur Erkenntnis der umgebenden Welt, einer Welt, die aus Werten und Regeln besteht, die das Märchen zu vermitteln vermag. Nach Blezza Picherle⁸⁷ stellt das traditionelle Märchen volkstümlichen Ursprungs dem Leser nicht die ideale Welt vor, d. h. die Welt, wie man sie gerne hätte, sondern bietet einen Einblick in das reale Leben mit seinen Problemen und Schwierigkeiten. Der Zweck des Märchens besteht nicht darin, die Welt als einen perfekten Ort ohne das Böse darzustellen, sondern vielmehr zu versuchen, die Fragen zu beantworten, die sich Kinder in Bezug auf moralische Fragen, auf richtiges und falsches Verhalten stellen. Und auch hier erlaubt die Identifikation mit einer Figur dem Kind, gegensätzliche Charaktere und Werte zu beobachten, was ihm die Möglichkeit gibt, zwischen richtigem und falschem Verhalten zu unterscheiden und folglich zwischen Gut und Böse zu wählen.

Aber es ist nicht nur das Wissen über sich selbst und die Welt, das aus den Seiten eines Märchens hervorgeht. Wie bereits erwähnt, identifiziert sich das Kind beim Lesen von Märchen mit den Figuren und taucht in eine Fantasiewelt ein, die weit von der Alltagswelt entfernt ist. Im Märchen kann das Kind seiner Kreativität und Fantasie freien Lauf lassen und eine Welt erschaffen, in der alles möglich

⁸⁵ Camilli Barbara, *Le fiabe ed il Mondo Emotivo dei Bambini*, konsultiert am 10.11.2022 unter dem Link: <https://psicologia-utile.it/index.php/it/fiaba-e-terapia/15-le-fiabe-ed-il-mondo-emotivo-dei-bambini.html>

⁸⁶ Bettelheim 2013 *op.cit.*, p. 31.

⁸⁷ Blezza Picherle Silvia, *Leggere nella scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1996, pp. 134 – 145.

ist und in der die Magie herrscht. Denn, wie der Psychologe Burns deutlich macht, wecken und fördern Märchen die Vorstellungskraft, fördern die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten und ermutigen das Kind, eigenständig Entscheidungen zu treffen⁸⁸. Das Erzählen eines Märchens regt das Kind also dazu an, mit Fantasie und Vorstellungskraft zu spielen und gleichzeitig darüber nachzudenken, was richtig und falsch ist und welches Verhalten es nachahmen oder vermeiden sollte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Märchen in seiner Erzählung allgemeingültige Themen aufgreift und insbesondere Themen, die die Psyche des Kindes betreffen, da sie seiner inneren Entwicklung entgegenkommen und ihm ermöglichen, sich der äußeren Welt zu nähern, die durch bestimmte Werte, Regeln und Schwierigkeiten gekennzeichnet ist. Um zur Kenntnis der Welt zu gelangen, benutzt das Kind das ihm vertraute Werkzeug, nämlich die Vorstellungskraft, mit der es den Inhalt der Erzählungen überarbeitet, die Probleme versteht und durch Experimentieren die Lösungen findet. Dafür ist die Identifikation des Kindes mit den Märchenfiguren sehr wichtig. Im Märchen begegnet man ja guten, ehrlichen, freundlichen und hartnäckigen Figuren, mit denen sich das Kind identifiziert und selbst zum Helden oder zur Heldin der Geschichte wird, große Abenteuer erlebt, schwierige Prüfungen überwindet, leidet und sich am Ende über den Sieg freut, wenn es die böse Figur besiegt. Darüber hinaus ist auch das Böse in den Märchen präsent, was nicht ohne Reiz ist und durch böse Figuren wie böse Hexen, Drachen und Unholde symbolisiert wird. Und auch dank der Komponente des Bösen kann das Kind ein Wertesystem entwickeln, das ihm hilft, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Gerade aus dem inneren Kampf zwischen der Entscheidung, sich mit einem guten und siegreichen oder einem schlechten und unterlegenen Charakter zu identifizieren, entsteht der moralische Sinn. Infolgedessen wird das Hören eines Märchens für das Kind zu einer umfassenden Erfahrung, da es, wie Guido Petter argumentiert, verschiedene Ebenen der Stimulation umfasst⁸⁹.

Die Märchenstruktur zeichnet sich außerdem durch eine kurze Erzählung aus, was ebenfalls zur Sprachentwicklung der Kinder beiträgt. Dank dieser einfachen Struktur können Kinder Emotionen und Ideen weiterentwickeln und den Begriff der Zeit verstehen, was bedeutet, dass auf einer zeitlichen Ebene bestimmte Handlungen vor anderen stattfinden.

Dadurch, dass das Märchen in einer Zeit und in einem Raum spielt, die weit entfernt oder anders sind als die, die das Kind täglich umgeben, bietet es auch immer wieder neue Einblicke in das, was anders ist, und ermöglicht es dem Kind, sich dem Neuen zu öffnen, ohne misstrauisch zu sein und ohne vorschnell zu urteilen. Daraus folgt, dass das Märchen auch für den Aufbau der eigenen

⁸⁸ Burns George W., *101 storie che guariscono. L'uso di narrazioni in psicoterapia con bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2006, p. 22.

⁸⁹ Petter 2007 *op.cit.*

kulturellen Identität nützlich ist, da man in einen Alltagskontext eintaucht, der aus eigenen Traditionen und Gewohnheiten besteht, aber auch eine interkulturelle Identität, die in der Lage ist, den anderen mit seinen Traditionen und Besonderheiten zu verstehen.

Schließlich ist zu betonen, dass das Märchen zu einem grundlegenden Element für das Verständnis der eigenen inneren Welt wird, zur Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten beiträgt und die emotionale Intelligenz und das Selbstbewusstsein stärkt. Ein Märchen hat die Aufgabe, das Leben des Kindes zu bereichern, indem es seine Fantasie und Vorstellungskraft anregt, es mit Problemen konfrontiert und ihm hilft, einen Weg zu finden, diese zu lösen. Das Märchen muss ihm auch zeigen, dass es verschiedene Arten von Gefühlen gibt, die alle ihre Berechtigung haben und nicht verharmlost werden sollten, und dass Ängste, wie die Bösewichte im Märchen, besiegt werden können.

1.5. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wurden das Märchen, seine Merkmale und seine Fähigkeit analysiert, das Kind in seinen Entwicklungsphasen zu unterstützen, da es sowohl die innere Erkundung des Gefühlsbereichs als auch die äußere Erkundung der Außenwelt fördert und zur Entwicklung kultureller und interkultureller Kompetenz beiträgt.

Das Märchen hat evokative Fähigkeiten und ermöglicht es, dank seiner fernen Atmosphären und Landschaften, sich etwas einzuprägen, das sonst aus dem Gedächtnis verschwunden zu sein scheint. Folglich kann das Kind auch durch das Medium des Märchens eine Vergangenheit wiedererlangen, an der es nicht in erster Person teilgenommen hat⁹⁰, um das Bewusstsein dafür zu befriedigen, was vor seiner Anwesenheit in der Welt existierte und wie sich Mythen, Rituale und Märchen im Laufe der Zeit verändert haben. Durch Erzählungen ist der Mensch nämlich dazu fähig, Informationen von außen zu verarbeiten und gleichzeitig sein eigenes Gehirn zu formen.

Darüber hinaus bieten Märchen viel Raum für Fantasie und sind ein wichtiges Mittel im pädagogischen, kommunikativen und therapeutischen Bereich. Das Erzählen von Geschichten, einschließlich Märchen, ist eine wertvolle Unterstützung beim Aufbau nicht nur der persönlichen, sondern auch der kulturellen Identität, da sie die aktive Teilnahme an der Kommunikation fördern und es den Kindern ermöglichen, in einer ruhigen und anregenden Atmosphäre nachzudenken. Zudem sind Märchen nützlich, um Werte zu vermitteln und die Vielfalt der Emotionen zu steuern, um zu verstehen, was gut und böse ist und was man fühlt, wenn man mit einem bestimmten Ereignis

⁹⁰ Cambi, Landi, Rossi 2010 *op.cit.*, p. 40.

konfrontiert wird, und um die eigenen Ängste zu bekämpfen. Die Einführung bestimmter Märchenfiguren ist also nicht zufällig, sondern soll vermitteln, dass der Schmerz verarbeitet und überwunden werden kann, dass nicht immer alles so ist, wie es auf den ersten Blick scheint, dass es das Böse gibt, dass es aber auch die Möglichkeit gibt, zu einem glücklichen Ende zu kommen.

Durch die Themen der Märchen erfährt das Kind mehr über sich selbst, seine Gefühle und seine Fähigkeit, Empathie für andere zu empfinden. Gleichzeitig kann das Kind aber auch Erfahrungen mit der Welt machen, in andere Kulturen und Kontexte eintauchen und so an ihrer eigenen ethischen und moralischen Dimension arbeiten. Ohne die Tatsache zu vernachlässigen, dass die Identifikation mit den Protagonisten der Märchen es ihm ermöglicht, der Kreativität Raum zu geben, mit der Vorstellungskraft zu experimentieren und kritisches Denken über das Weltgeschehen zu entwickeln.

Zweifellos ist das Märchen eine sehr wichtige Ressource für die Entwicklung des Kindes und kann daher auch als pädagogisches Mittel eingesetzt werden, wie in den folgenden Kapiteln untersucht wird.

KAPITEL 2

Italienischunterricht für Fremdsprachige: der italienische L2-Kontext

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Märchen als erzieherisches und kommunikatives Mittel analysiert, das dazu dient, Wissen und Traditionen zu vermitteln und den Menschen, insbesondere den Kindern, zu helfen, nicht nur die äußere Welt mit ihren Werten und Traditionen zu erkunden, sondern auch ihre innere Welt, die aus Gefühlen besteht. Nachdem klar geworden ist, dass das Märchen auch ein Instrument ist, das im Unterricht eingesetzt werden kann, werden in diesem Kapitel die Hauptmerkmale untersucht, die die Lehransätze unterscheiden, die dem Lehrer zur Verfügung stehen, um erfolgreiches Lernen zu fördern, wobei dem humanistisch-affektiven Ansatz besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, der der Lehransatz ist, den ich während meiner Erfahrung als Italienischlehrerin für Fremdsprachige (L2) am häufigsten verwendet habe. Da es sich um eine Arbeit über die Verwendung von Märchen im Rahmen des Italienischunterrichts für Ausländer handelt, wird auch auf die *Second Language Acquisition Theory* von Krashen eingegangen, deren besondere Aspekte aufgezeigt werden. Nach der Erörterung der Rolle, die die Motivation im Spracherwerbsprozess spielt, wird abschließend eine Analyse der Merkmale von Lernenden und Lehrenden vorgenommen, die beide grundlegende Komponenten darstellen, die bei der Organisation des Unterrichtsgeschehens zu berücksichtigen sind, um auf diese Weise ein sinnvolles Lernen zu ermöglichen.

2.1. Lehransätze im Laufe der Zeit

Wenn man über Sprachunterricht nachdenkt, muss man sich als Lehrer zunächst fragen, mit welchem Ansatz man seinen Schülern Inhalte und Hilfsmittel vermitteln will. Der Bereich des Sprachunterrichts kennt in der Tat keine einheitliche Struktur, sondern entwickelt sich ständig weiter. Im Laufe der Zeit hat sich die Vorstellung davon, wie der Sprachunterricht gestaltet werden sollte, verändert, und in diesem Abschnitt wird eine kurze Charakterisierung aus der Sicht der Zeit dargelegt, obwohl bewusst ist, dass es keine absolut besten Lehransätze oder Methoden gibt, sondern dass diese je nach den Bedürfnissen, dem Lernstil und den kognitiven Fähigkeiten der einzelnen Schüler gewählt werden sollten.

Der erste Ansatz, der analysiert wird, ist der des Formalismus, der als zuerst im 18. Jahrhundert auftaucht. Wie Balboni in „*Le sfide di Babele*“⁹¹ erklärt, stützt sich dieser Ansatz stark auf die grammatikalisch-übersetzerische Methode, was dazu führt, dass die Übersetzung als die wichtigste Fähigkeit für den Sprachunterricht angesehen wird. Die Übersetzung muss den Originaltext bestmöglich wiedergeben und dabei die grammatikalischen und morphosyntaktischen Regeln einhalten; daher ist beim Spracherwerb nicht so sehr die kommunikative Fähigkeit, sondern das Studium der Regeln entscheidend. Sprache wird als ein System fester und unveränderlicher Regeln gesehen und verstanden und es ist daher nützlich sie zu lernen. Außerdem wird nur das formale Register der Sprache berücksichtigt, während regionale Varianten und jede andere Form, die von den Regeln abweicht, zugunsten klassischer Texte wie denen von Dante und Petrarca verurteilt werden, die als Modelle für den Italienischunterricht für Ausländer dienen.

Die kommunikative Kompetenz wird in diesem Konzept nicht als wesentlich angesehen, und folglich wird ihr kein Raum und keine Zeit gewidmet, um entwickelt zu werden. Der Schüler wird also dazu verleitet, nur die Regeln der Sprache auswendig zu lernen und das Übersetzen von Texten zu üben, ohne jedoch die Sprache in konkreten Kommunikationssituationen anzuwenden, was zu einer Unfähigkeit führt, die gesprochene Sprache zu verstehen, und zu Schwierigkeiten, sich in alltäglichen Kontexten in der Fremdsprache oder in der Zweitsprache auszudrücken.

Der formalistische Ansatz gründet auf dem Prinzip, dass die Kenntnis der grammatikalischen Regeln einer Sprache ausreicht, um auch zu wissen, wie man sie anwendet, und dass man dadurch in der Lage ist, Sätze aus der Muttersprache in die Fremdsprache oder Zweitsprache und umgekehrt zu übersetzen. Auf der Grundlage dieses Prinzips lassen sich einige der wichtigsten Merkmale dieses Ansatzes identifizieren, nämlich⁹²:

- Die Texte, die gelesen werden, sind meist klassische und schwierige Texte und werden nicht schrittweise angeboten.
- Die Kenntnis eines breiten Wortschatzes ist unerlässlich, deshalb werden Listen mit einzelnen Wörtern zur Verfügung gestellt, die auswendig zu lernen sind, ohne dass sie in einem Kontext präsentiert werden.
- Die Strukturen des Textes werden im Detail analysiert. Bei der Übersetzung wird mehr Wert auf die Identifizierung der Satzform bzw. der syntaktischen Struktur als auf den Inhalt gelegt.

⁹¹ Balboni P.E., *Le sfide di babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, 2015, pp. 19 – 21.

⁹² Larsen-Freeman Diane, *Techniques and principles in language teaching*, Oxford, 2003, pp. 30 – 32.

- Lesen und Schreiben werden als die wichtigsten Fähigkeiten angesehen, die auf Kosten der kommunikativen Kompetenz entwickelt werden sollen, weshalb das intensive Lesen des Textes bevorzugt wird, d. h. das sorgfältige Lesen, das den Text im Detail betrachtet.
- Der Aussprache wird wenig Aufmerksamkeit gewidmet, da der Wortschatz die wichtigste Komponente darstellt. Ausspracheübungen sowie Hör- und Sprechübungen werden als unwichtig erachtet und daher nicht durchgeführt.

Der Schüler wird bei diesem Ansatz als leeres und zu füllendes Gefäß betrachtet, als *tabula rasa*, in das der Lehrer die Regeln der Sprache eingravieren kann, die der Schüler dann ohne zu hinterfragen zu lernen und anzuwenden hat. Der Lehrer übernimmt die Rolle des absoluten Regelhüters, wird zum Vorbild und zur Informationsquelle, auf die sich der Schüler verlassen kann. Deshalb lässt sich von einem deduktiven Ansatz sprechen, d.h. es werden explizit Regeln vorgegeben, aus denen der Schüler sprachliches Verhalten ableitet. Die bei diesem Ansatz am häufigsten verwendeten Unterrichtstechniken sind das Diktat und die Übersetzung, die dann als die Übung schlechthin gilt, da sie den Schüler auffordert, die Regeln anzuwenden, ohne zu fragen, warum oder welchen Sinn das hat, was er tut. Die Sprache wird also durch ausführliche Erklärung und Auswendiglernen der Regeln für die Übersetzung von Sätzen aus der Muttersprache in die Fremd- oder Zweitsprache erlernt. Obwohl die Kenntnis der Regeln und der Grammatik als der schnellste und effektivste Weg gilt, sich literarische Texte zu erschließen, bedeutet dies nicht, dass die Schüler dann auch in der Lage sind, die Sprache zur Kommunikation mit anderen zu verwenden.

Der formalistische Ansatz wurde Ende des 19. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten in Frage gestellt, wo Sprachkenntnisse nützlich wurden, um den kommunikativen Bedürfnissen einer schnell wachsenden Gesellschaft gerecht zu werden, die in Kontakt mit verschiedenen Kulturen stand. Die Sprache ist nicht mehr nur ein Mittel, um Texte von einer Sprache in eine andere zu übersetzen, sondern wird zu einem wesentlichen Kommunikationsmittel im Rahmen des internationalen Handels und der internationalen Beziehungen, weshalb sich der Schwerpunkt auf die mündliche Dimension der Sprache verlagert. So entwickelte sich eine neue Art von Ansatz, nämlich ein natürlicher Ansatz neben direkten Methoden wie der mündlichen Methode und der Berlitz-Methode⁹³, die nicht in

⁹³ Berlitz war ein so starker deutscher Verfechter der direkten Methode, dass er zahlreiche Sprachschulen auf der ganzen Welt eröffnete und ein Buch für Lehrer verfasste, das Anweisungen enthält, die noch heute in Berlitz-Schulen verwendet werden: «Never translate: demonstrate. Never explain: act. Never make a speech: ask questions. Never imitate mistakes: correct. Never speak with single words: use sentences. Never speak too much: make students speak much. Never use the book: use your lesson plan. Never jump around: follow your plan. Never go too fast: keep the pace of the student. Never speak too slowly: speak normally. Never speak too quickly: speak naturally. Never speak too loudly: speak naturally. Never be impatient: take it easy». (Zitat aus: Titone Renzo, *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington, 1968, pp. 100 – 101.)

Schulen, sondern hauptsächlich in privaten und elitären Einrichtungen eingesetzt wurden, da die Anwesenheit eines muttersprachlichen Lehrers sehr teuer war. In diesem Fall spricht man von direkten Methoden, weil die Fremd- oder Zweitsprache direkt im Unterricht geübt wird, ohne dass der Inhalt in die Muttersprache der Schüler übersetzt wird. Die Anwendung einer direkten Methode ist nützlich, um den Lernenden zu helfen, den LS oder L2 auf eine Weise zu erlernen, die dem Erwerb der Muttersprache sehr ähnlich ist, d. h. ohne ständige Bezugnahme auf die Muttersprache⁹⁴.

Zu den wichtigsten Merkmalen dieses Ansatzes zählt Balboni⁹⁵:

- Ein stark induktives Lernmodell, das das autonome Studium und die Entdeckung der Regeln seitens der Schüler fördert, denen auch im Bereich der Grammatik keine expliziten Erklärungen gegeben werden, die nicht mehr als Ausgangspunkt für das Erlernen einer Sprache, sondern als Ankunftspunkt betrachtet wird.
- Die Sprache wird dem Schüler in ihrer Gesamtheit präsentiert, wobei das Studium der Regeln und die Analyse an zweiter Stelle stehen.
- Die verbale Dimension ist von wesentlicher Bedeutung, da die Sprache als Kommunikationsmittel betrachtet wird und hauptsächlich durch die Nachahmung von Modellen, die vom Lehrer präsentiert werden, gelernt wird.
- Der Lehrer ist immer ein Muttersprachler und verwendet die Sprache der Schüler nur sehr wenig. Der Lehrer ist nicht mehr der absolute Meister, sondern eher ein Vermittler, da er die Aufgabe hat, durch Geschichten oder Dialoge Input zu geben und die Schüler zum Erlernen der Sprache in einer möglichst authentischen Sprache zu verleiten und zu interessieren. Außerdem hat der Lehrer die Aufgabe, den Schülern beim Üben der mündlichen Ausdrucksfähigkeit eine Rückmeldung zu geben, wobei besonderes Augenmerk auf die korrekte Aussprache sowie auf die Fähigkeit gelegt wird, einen Text in seiner Gesamtheit zu lesen und zu verstehen, ohne auf die Übersetzung jedes einzelnen Wortes einzugehen.
- Der Schüler ist für sein eigenes Lernen verantwortlich. Aus diesem Grund muss er motiviert sein und selbständig nach Regeln für die ihm vom Lehrer vorgeschlagenen Aktivitäten suchen und dann in der Lage sein, daraus Verallgemeinerungen zu ziehen. Der Schüler steht im Mittelpunkt des didaktischen Geschehens und hat die Aufgabe, nicht nur die Strukturen der Sprache zu lernen, sondern auch den Wortschatz und die Aussprache des muttersprachlichen Lehrers zu imitieren.

⁹⁴ Gigante Chiara, *Glottodidattica: neurolinguistica e metodologie di insegnamento delle lingue straniere*, Tesi di diploma di mediatore linguistico, Scuola superiore per mediatori linguistici, Roma, 2013, p. 37.

⁹⁵ Balboni 2015 *op.cit.*, pp. 22 – 24.

Zu den am häufigsten eingesetzten Lerntechniken gehört die Konversation mit dem Muttersprachler zu verschiedenen Themen, während Grammatikübungen zwar vorhanden sind, aber eine untergeordnete Rolle spielen. Außerdem ist der Wortschatz wichtiger als die Grammatik und wird daher in vollständigen Sätzen, die in der Alltagskonversation verwendbar sind, vorgeschlagen und gelehrt. Andererseits ist die Kenntnis der fremden Kultur, die mit der zu erlernenden Sprache zusammenhängt, nicht Gegenstand der didaktischen Planung, auch wenn sie vom Lehrer in seine Erzählungen einbezogen wird oder in den zu lesenden Texten vorhanden ist.

Diese Art von Lehransatz basiert auf dem spontanen Sprachgebrauch und nicht auf der Übersetzung und bezieht die Schüler daher sehr stark mit ein, obwohl sie in großen Klassen nur schwer anzuwenden ist. Andererseits ist es in Anwesenheit weniger Schüler einfacher, mit dem Lehrer zu interagieren und somit die kommunikative Kompetenz zu verbessern. Das Lernziel ist also die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, die nützlich ist, um sich in der Fremdsprache auszudrücken und Dialoge zu führen, also eine Sprache, die durch Gespräche mit dem Lehrer im Klassenzimmer, durch das Hören der Sprache in Alltagssituationen und durch die Verwendung von authentischem Material anstelle des Lehrbuchs erworben wird, das als Hindernis für die Anwendung der direkten Methode gilt.

Ab den 1940er Jahren tauchte ein neuer Ansatz in der Sprachdidaktik auf, der sich nicht nur in Europa, sondern auch in den Vereinigten Staaten verbreitete: der strukturalistische Ansatz, der von der taxonomischen Linguistik Bloomfields⁹⁶, der neobehavioristischen Psychologie Skinners⁹⁷ und der kontrastiven Linguistik Lados⁹⁸ beeinflusst wurde. Durch den Einsatz neuer technologischer Ressourcen, wie z. B. Tonbandgeräte und die Einrichtung von Sprachlabors, haben sich auch die technischen Hilfsmittel für den Sprachunterricht erheblich weiterentwickelt.

Der Strukturalismus stützt sich insbesondere auf die behavioristische Theorie des Sprachenlernens, die besagt, dass Sprache wie jedes andere Verhalten durch einen Prozess erlernt werden kann, bei dem auf die Darbietung eines Reizes eine Reaktion des Lernenden folgt und bei

⁹⁶ Die taxonomische Linguistik ist eine linguistische Theorie, die in einer Analyse der minimalen Bestandteile der Sprache besteht, indem sie die Sprache auf Mikrostrukturen reduziert (in: Balboni 2015 *op.cit.*, p. 27).

⁹⁷ Der Neo-Behaviourismus ist eine von Skinner in den 1930er Jahren entwickelte Lernpsychologie, nach der das Lernen das Ergebnis einer Reihe von Reiz-Reaktions-Bestätigungs-Sequenzen ist, die in einer sich wiederholenden und drängenden Weise dargeboten werden, um das spontane Einprägen auf Kosten des bewussten Nachdenkens zu fördern. Diese Reihe von Sequenzen bilden die strukturellen Übungen, die als *Pattern Drills* bezeichnet werden (in: Ivi, pp. 26, 29).

⁹⁸ Die kontrastive Linguistik ist ein Zweig der Linguistik, der sich mit der Vorhersage der Schwierigkeiten eines Schülers auf der Grundlage der Symmetrien zwischen der Muttersprache und der zu erlernenden Sprache befasst, damit geeignete Strategien und Techniken eingesetzt werden können (in: Ivi, p. 28).

richtiger Reaktion eine Verstärkung erfolgt⁹⁹. Bei dieser Art von Ansatz erfolgt das Lernen also durch die Exposition gegenüber einer ununterbrochenen Reihe von Reiz-Reaktions-Bestätigungs-Sequenzen, die bei automatischer Wiederholung eine mechanische Einprägung von Strukturen bewirken und eine Gewohnheit auf mentaler Ebene schaffen. Diese Einprägung von Strukturen und Vokabeln geschieht auf gezwungene Weise, soll aber dem Lernenden helfen, die Sprache spontan zu produzieren, indem er mentale Gewohnheiten entwickelt, wie die behavioristische Psychologie annimmt¹⁰⁰.

Darüber hinaus wird die Sprache unter dem Einfluss der taxonomischen Linguistik in ihren Minimalstrukturen betrachtet und somit als eine Reihe von Regeln gesehen, die der Lernende nach dem Erlernen und der Verinnerlichung während des Sprachlabors spontan in authentische Kommunikation umsetzen kann.

Beim strukturalistischen Ansatz wird der Schüler wie beim formalistischen Ansatz wieder als *tabula rasa* betrachtet. Der Schüler lernt also passiv, indem er auf bestimmte Reize in schneller Abfolge immer wieder die richtigen Antworten gibt. Die Tatsache, dass der Lernende dieses Reiz-Reaktions-System mechanisch anwendet, beraubt ihn der Kreativität und der Fähigkeit, darüber nachzudenken, warum er auf eine bestimmte Weise handelt und nicht auf eine andere. Der Lernende denkt also nicht bewusst nach, sondern wird ständig dazu angeregt, sich auf die Form und die lexikalischen Aspekte der Sprache zu konzentrieren, um sich die angewandte Struktur automatisch anzueignen.

Andererseits muss der Lehrer kein Muttersprachler mehr sein, und seine Aufgabe ist es, den Kurs zu organisieren, indem er auch Inhalte einbringt, die mit der Kultur des Landes zu tun haben, in dem die Sprache erlernt wird. Er muss nicht nur das Sprachlabor leiten, sondern auch wissen, wie man die verschiedenen für den Unterricht notwendigen Technologien einsetzt, und eine Reihe von strukturellen Übungen erstellen, die sich an die grammatikalischen Begriffe anschließen, die er während des Unterrichts kurz vorgestellt hat.

Strukturelle Übungen oder *Pattern Drills* sind daher die grundlegenden Komponenten des strukturalistischen Ansatzes, da sie die Schaffung eines schnellen Gedächtnisses auf der Grundlage der kontinuierlichen Wiederholung von Reiz-Reaktion-Bestätigungs-Sequenzen ermöglichen. Wie Balboni argumentiert, kann man eine Sprache nicht lernen, wenn man nicht zuerst bestimmte Prozesse automatisiert, und Automatisierung braucht Wiederholung, um erfolgreich zu sein¹⁰¹. Daraus lässt sich ableiten, dass die Wiederholung eine Schlüsselrolle beim Einprägen spielt.

⁹⁹ Giunchi Paola, *Introduzione all'acquisizione delle lingue*, Edizioni Lettere e Filosofia - La Sapienza, Roma, 2003, p. 5.

¹⁰⁰ Balboni 2015 *op.cit.*, p. 30.

¹⁰¹ *Ibidem*.

2.2. Der kommunikative Ansatz und der humanistisch-affektive Ansatz

Erst in den 1970er Jahren kam das Konzept der kommunikativen Kompetenz auf, ein zentraler Begriff des kommunikativen Ansatzes, der den Fremdsprachenunterricht revolutionierte, indem er bekräftigte, dass der wichtigste Aspekt des Erlernens einer Sprache die Fähigkeit ist, sie für soziale und pragmatische Handlungen, nämlich für die Kommunikation, zu nutzen. Die Notwendigkeit, während des Studiums einer Sprache kommunikative Kompetenzen zu entwickeln, wurde von Soziolinguisten wie Austin, Searle und Hymes herausgearbeitet, die über den pragmatischen Zweck der Sprache nachdachten, woraus die Pragmalinguistik (oder pragmatische Linguistik)¹⁰² hervorging, die sich mit dem Studium der Sprache als Form des Handelns in einer bestimmten sozialen Situation befasst. Ausgehend vom Begriff der Pragmalinguistik nehmen auch die Konzepte der Soziolinguistik, die von Fishmann ausgearbeitet wurden, und der Ethnolinguistik mit den Hypothesen von Sapir und Whorf Gestalt an. Der Begriff Soziolinguistik bedeutet die Untersuchung des Sprachgebrauchs im Rahmen der sozialen Situation, in der er verwendet wird, so dass nicht so sehr die Beschreibung der verwendeten Sprache im Vordergrund steht, sondern vielmehr die soziale Rolle, die sie spielt, also die Art und Weise, wie sich diese bestimmte Sprache innerhalb der Gesellschaft in Bezug auf Register (formell oder informell), regionale Varianten, Alter unterscheidet¹⁰³. Die Sprache darf jedoch nicht als wasserdichtes Gehäuse betrachtet werden, sondern muss im Zusammenhang mit der Kultur der Bevölkerung betrachtet werden, die diese bestimmte Sprache spricht. Daher die Hypothesen von Sapir und Whorf zur Ethnolinguistik, wonach die Kultur, der man angehört, nicht nur die Art und Weise beeinflusst, wie man die Realität sieht, sondern auch die Art und Weise, wie ein Individuum, das einer bestimmten Kultur angehört, die Welt kategorisiert, und dies geschieht auch auf der Grundlage des verfügbaren Vokabulars, um die Welt selbst zu definieren¹⁰⁴. Ein Beispiel dafür ist das Wort „Schnee“, das im Eskimo-Wortschatz mit mehr als 50 Begriffen übersetzt wird, von denen jeder je nach der zu vermittelnden Idee eine andere Bedeutungsnuance hat. Schnee ist ein vorherrschendes Element in der Landschaft und der Kultur der Eskimos; daher sind es kulturelle Gründe, die das Vorhandensein eines so umfangreichen Wortschatzes in den Augen eines Italieners rechtfertigen, der beispielsweise nicht an Schneefall gewöhnt ist und folglich nicht über eine ebenso große lexikalische Vielfalt verfügt, um den Begriff „Schnee“ auszudrücken.

¹⁰² Die Pragmalinguistik ist ein Teilgebiet der Linguistik, das sich mit den Zwecken und Ergebnissen der Verwendung von Sprache als Handlungsinstrument in einer sozialen Situation befasst. Gegenstand der Pragmalinguistik ist die Analyse des Diskurses und der verschiedenen kommunikativen Handlungen, die durch Sprache realisiert werden können. (entnommen aus: *Ivi*, p. 32.)

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

Es sind also die Zwecke der Sprache und der sprachlichen Handlungen, die im kommunikativen Ansatz eine wichtige Rolle spielen, da sie die Schaffung eines Repertoires an kommunikativen Funktionen (*communicative functions*) ermöglichen, die je nach Bezugssprache unterschiedlich realisiert werden. Wie bereits erwähnt, ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, ein von Hymes geschaffener Begriff, für diesen Ansatz so wichtig, dass er ihm seinen Namen gegeben hat. Nach Hymes reicht die formale Kenntnis der Sprache nicht aus, um kommunizieren zu können, da die Grammatik ohne die Verbindung mit kommunikativen Funktionen nutzlos wäre¹⁰⁵. Wie Hymes weiter ausführt, bedeutet die Kenntnis einer Sprache nicht nur, dass man die Regeln gelernt hat und in der Lage ist, Sätze in einer bestimmten Sprache zu bilden und zu verstehen, sondern vielmehr, dass man in der Lage ist, die Sprache entsprechend dem Kontext zu verwenden, in dem man sie sprechen muss¹⁰⁶.

Wie Balboni feststellt, ist ein weiteres Ziel des kommunikativen Ansatzes das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus, des so genannten *threshold level*, das dem B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (*Common European Framework of Reference*) für Sprachen entspricht¹⁰⁷, aber man sollte die sprachliche Kompetenz nicht mit der kommunikativen Kompetenz verwechseln, da der Erwerb der ersteren nicht automatisch das Erreichen der letzteren garantiert, die sich auch aus soziokulturellen und außersprachlichen Komponenten zusammensetzt. Was ist dann aber unter kommunikativer Kompetenz zu verstehen?

Kommunikative Kompetenz wird definiert als die Fähigkeit einer Person, zu kommunizieren, und zwar in sozialen Situationen, in denen ein korrekter Sprachgebrauch sowohl auf grammatikalischer als auch auf soziokultureller Ebene erforderlich ist, um wirksame Mitteilungen auszutauschen¹⁰⁸. Kommunikative Kompetenz ist eine Realität, die zunächst im Kopf des Einzelnen durch die Entwicklung von drei Kompetenzen entsteht und dann durch die Beherrschung von Sprachkenntnissen ihre praktische Umsetzung in der Welt findet. Genauer gesagt, kann man sagen, dass die mentale Dimension der Sprache drei Kompetenzen umfasst: sprachliche Kompetenz¹⁰⁹,

¹⁰⁵ Hymes D.H., *On Communicative Competence*, in: Pride J.B., Holmes J., *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 270.

¹⁰⁶ Ivi, p. 277.

¹⁰⁷ Balboni 2015 *op.cit.*, p. 33.

¹⁰⁸ Caon, Spaliviero 2015 *op.cit.*, p. 16.

¹⁰⁹ Linguistische Kompetenz ist die Fähigkeit, die Grammatik der Sprache zu beherrschen und somit phonologisch, morphosyntaktisch, lexikalisch und textlich wohlgeformte Sätze zu produzieren. (Entnommen aus: Balboni 2015 *op.cit.*, p. 34).

außersprachliche Kompetenz¹¹⁰ und soziopragmatische und interkulturelle Kompetenz¹¹¹. Diese drei Kompetenzen, die auf mentaler Ebene entstehen, stellen das „Wissen über die Sprache“ dar, das dann durch die Beherrschung sprachlicher Fertigkeiten in kommunikative Handlungen umgesetzt wird, nämlich das Hören, das Sprechen, das Lesen, das Schreiben, das Konversieren, das Übersetzen, was sich unter dem Begriff „Wissen, wie man Sprache macht“ zusammenfassen lässt. Das Wissen um die Produktion und die Beherrschung der Sprache ermöglicht es folglich, mit ihr in konkreten kommunikativen Ereignissen, die durch ihre sozialen und kulturellen Regeln bestimmt werden, sozial zu handeln und das „Wissen, wie man mit Sprache umgeht“ zu realisieren.

Da die Kommunikation das Ziel des kommunikativen Ansatzes ist, wird der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und der Lehrplan nach seinen Bedürfnissen und Interessen gestaltet. Während der Schüler eine aktive Rolle beim Lernen übernimmt, verliert der Lehrer seine Funktion als Vorbild und Beurteiler zugunsten der Rolle des Vermittlers und Anleiters des Schülers. Außerdem hat der Lehrer die Aufgabe, nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur und die sozialen Regeln des entsprechenden Landes zu vermitteln. Die Vermittlung von kulturellen Begriffen wird daher in diesem Ansatz als unverzichtbar angesehen, da sie die Entwicklung einer effektiven und angemessenen kommunikativen Kompetenz entsprechend dem sozialen Kontext gewährleistet¹¹².

Bei diesem Ansatz ist der Lernweg überwiegend induktiv und die Verwendung von Lehrbüchern, die in kommunikationsorientierte Unterrichtseinheiten gliedert und mit CDs und Links zu Audio- und Videodateien ausgestattet sind, bietet Input für eine möglichst authentische Interaktion. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr auf der Grammatik, sondern auf der kommunikativen Situation, an der der Einzelne teilnimmt, auf dem Zweck der Kommunikation, der Wahl des zu verwendenden Registers und dem Inhalt der Nachricht selbst. Aus diesen Gründen ist es notwendig, die Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen, um ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht zu lenken und sie zu motivieren, die Sprache zu lernen, da sie als notwendiges Werkzeug angesehen wird, um in der Gesellschaft handeln und seine Ziele erreichen zu können.

¹¹⁰ Extralinguistische Kompetenz ist das Wissen und die Fähigkeit, nonverbale Sprachen wiederzugeben, die mit den folgenden Dimensionen zusammenhängen: Kinesik (Bewusstsein für den Wert von Körpergesten und Mimik); Proxemik (in Bezug auf die Auswirkungen der zwischenmenschlichen Distanz); Vestemik (der kommunikative Wert von Kleidung); Objektivierung (die Rolle von Objekten als Statussymbole). (Entnommen aus: Caon, Spaliviero 2015 *op.cit.*, p. 14).

¹¹¹ Die sozio-pragmatische und interkulturelle Kompetenz konzentriert sich auf die kontextbezogene Kompetenz der verwendeten Sprache. (Entnommen aus: Balboni 2015 *op.cit.*, p. 35).

¹¹² *Ivi*, p. 36.

Ein weiterer Ansatz, bei dem der Schwerpunkt auf dem Lernenden und seiner Selbstverwirklichung als Individuum liegt, das in der Lage ist, durch autonome Entscheidungen, die für seine sprachliche Entwicklung angemessen und nützlich sind, zu handeln, ist der humanistisch-affektive Ansatz. Dieser Ansatz hat sich in den 1970-1980er Jahren dank des Beitrags der humanistischen Psychologie von Carl Rogers verbreitet, der erklärte, dass die affektiven und relationalen Komponenten in den Mittelpunkt des Spracherwerbsprozesses gestellt werden sollten¹¹³. Der Beitrag der humanistischen Psychologie liegt auch darin, dass sie mehrere wichtige Faktoren beim Unterrichten einer Sprache hervorhebt, nämlich¹¹⁴:

- Die wesentliche Rolle, die die emotionale Dimension insbesondere bei Kindern und Jugendlichen spielt. Motivation, Leistungsangst, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zum Lehrer sind alles Elemente, die zum Erfolg oder Misserfolg im Spracherwerbsprozess beitragen.
- Das menschliche Gehirn ist in zwei Hemisphären unterteilt, die miteinander interagieren: Der Verstand verarbeitet die durch den Input gelieferten Daten der Realität zunächst global und intuitiv und erst dann analytisch und rational. Aus diesem Grund führt die Auslassung der globalen Phase und der emotionalen Dimension zu einem potenziellen Misserfolg beim Spracherwerb.
- Der Verstand verarbeitet Informationen nach einem bestimmten Verfahren, das eingehalten werden muss, damit das Erlernen einer Sprache sinnvoll ist. Diese Funktionsweise des Verstandes liegt der Idee des Bestehens einer natürlichen Erwerbsordnung zugrunde, dem vorherrschenden Motiv der von Krashen ausgearbeiteten *natürlichen Methode*, wonach das Erlernen einer Fremd- oder Zweitsprache demselben Weg folgt wie der Erwerb der Muttersprache¹¹⁵.
- Das Erlernen einer Sprache muss für den Lernenden sinnvoll sein. Das bedeutet, dass das Lernen den Bedürfnissen, Zielen und Lebensentwürfen der Lernenden entsprechen muss, damit es sinnvoll ist und verinnerlicht werden kann.
- Die Sprachkenntnisse werden nicht von einer externen Person vermittelt, sondern vom Lernenden selbst unter Anleitung eines Lehrers, der die Rolle eines Tutors spielt, in seinem eigenen Kopf aufgebaut. Außerdem ist der Aufbau von Wissen schneller und solider, wenn er in Zusammenarbeit mit Peers erfolgt.

¹¹³ Begotti Paola, *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Università Ca' Foscari, Venezia, p. 9.

¹¹⁴ Balboni P.E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino, 2014, pp. 36 – 37.

¹¹⁵ Balboni 2015 *op.cit.*, p. 49.

Ein wesentliches Merkmal des humanistisch-affektiven Ansatzes ist die Rolle des Schülers, der zum Protagonisten seines eigenen Lernweges wird, der während des Prozesses vom Lehrer motiviert wird und dabei selbständig Entscheidungen treffen kann. Darüber hinaus wird der Lernende dazu angeregt, sich mit seinen Mitschülern zu vergleichen und zu zweit oder in Gruppen zu arbeiten, um *cooperative learning* (eine kooperative Lerndynamik) zu entwickeln, bei der alle Komponenten wichtig und relevant sind, um zum Endergebnis beizutragen.

Der Lehrer fungiert in diesem Zusammenhang als Führer und Leiter der im Unterricht durchgeführten Aktivitäten und ist die Person, an die sich der Schüler bei Not, Fragen oder Zweifeln wenden kann. Wenn es sich bei der vorgeschlagenen Aktivität um eine Gruppenaktivität handelt und es zu Meinungsverschiedenheiten zwischen den Teilnehmern kommt, kann der Lehrer als Konfliktlöser eingreifen, indem er eine angemessene Erklärung liefert, um den Konflikt zu lösen. Darüber hinaus ist es die Aufgabe des Lehrers, ein motivierendes und entspanntes Umfeld zu schaffen, in dem das Lernen in Ruhe und ohne Stress, Angst und folglich ohne das Auftreten des affektiven Filters stattfinden kann. Um dies zu erreichen, können Methoden der sozialen Mediation nützlich sein, d.h. Methoden, die Paar- oder Gruppenaktivitäten beinhalten, um ein Problem zu lösen, ein Projekt zu entwickeln, selbst ein komplexes wie das Schreiben eines Textes in einer Fremd- oder Zweitsprache, oder ein Thema auf der Grundlage des vom Lehrer gegebenen Inputs zu vertiefen¹¹⁶. Wenn die Schüler in Paaren oder Gruppen arbeiten können, werden sie unabhängiger, da sie sich für ihren eigenen Beitrag zur Aktivität verantwortlich fühlen und die ihnen zugewiesene Aufgabe selbständig ausführen können. Darüber hinaus hilft das *cooperative learning* Schülern mit größeren Schwierigkeiten, ihre Zweifel durch die Erklärungen ihrer fähigeren Mitschüler zu klären, wodurch die Notwendigkeit vermieden wird, auf die Figur des Lehrers zurückzugreifen, was eine Quelle der Angst sein könnte, und ermöglicht es ihnen gleichzeitig, sich auf den Inhalt der Aktivität zu konzentrieren und nicht auf die Art und Weise, wie sie ihn ausdrücken wollen. Die Grammatik ist also zweitrangig gegenüber den Informationen, die sie vermitteln wollen. In diesem Sinne ist es von grundlegender Bedeutung, sich die von Balboni in „*Le sfide di Babele*“ zitierte *Rule of Forgetting* von Krashen ins Gedächtnis zu rufen, wonach der Lernende die Sprache am besten lernt, wenn er vergisst, dass er sie benutzt¹¹⁷, wenn also die Sprache nicht mehr das Werkzeug ist, das es zu analysieren gilt, sondern das nützliche Werkzeug, um ein Ergebnis zu erzielen, um etwas mitzuteilen.

Aus diesem Ansatz heraus werden sich später verschiedene humanistisch-affektive Methoden entwickeln, die sich auf den Menschen als ein Wesen konzentrieren, das nicht nur rational ist, sondern auch mit Emotionen, Neigungen und Vorlieben ausgestattet ist, die seine Wahrnehmung der ihn

¹¹⁶ Ivi, p. 45.

¹¹⁷ Ivi, p. 46.

umgebenden Realität und folglich auch die Art und Weise, wie er mit anderen in Beziehung tritt, beeinflussen.

Um die Merkmale dieser Methoden kurz zusammenzufassen, kann man sich auf Chiapedi beziehen¹¹⁸:

- Suggestopädie (Lozanov): Der Schüler ist der Protagonist des Lernprozesses, genießt aber keine völlige Autonomie, da er in seinen Entscheidungen vom Lehrer geleitet wird, der als Bezugspunkt dient. Der Kern dieser Methode ist die Suggestion durch sensorische und emotionale Stimuli, wie z.B. die Verwendung von Barockmusik im Hintergrund, die es ermöglichen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und die affektiven Barrieren, die durch Angst, Konkurrenzdenken und Furcht verursacht werden, abzubauen. Das Auswendiglernen ist von großer Bedeutung für den Unterricht, bei dem daher Lesen, Zuhören, Rollenspiele und Übersetzung im Vordergrund stehen.
- *Silent Way* (Gattegno): Das Lernen folgt einem in Etappen unterteilten Weg: Beobachtung des Phänomens, Formulierung einer Hypothese, Überprüfung durch *trial and error* (Versuch und Irrtum). Fehler spielen also eine wichtige Rolle, während Wiederholungen und Einprägungen dem Schüler ermöglichen, selbstständig zu werden. Bei dieser Methode spielt der Lehrer eine schweigende Rolle: Nachdem er ein Modell zur Verfügung gestellt hat, schweigt er, und die Schüler wenden das Modell in Situationen an, die der Lehrer mit Hilfe von farbigen Stiften, Tabellen und Zeichnungen vorstellt, wiederum ohne zu sprechen. Auf diese Weise wird eine direkte Verbindung zwischen L2-Ausdrücken und der außersprachlichen Komponente hergestellt, ohne dass auf eine Übersetzung in die L1 zurückgegriffen werden muss.
- *Total Physical Response* oder TPR (Asher): Die psychische und physische Beteiligung des Schülers ist bei dieser Methode von grundlegender Bedeutung. Sie basiert auf der Assoziation zwischen einem verbalen Befehl des Lehrers und einer physischen Handlung des Schülers, der somit vollständig in den Lernprozess eingebunden ist. Nach Asher ist der Erwerb ein langsamer Prozess, bei dem sich zuerst die Hörkompetenz und erst danach die Produktionskompetenz entwickelt. Der Lehrer gibt Befehle und Anweisungen in ansteigender Schwierigkeitsreihenfolge, und diese Befehle müssen mit einer Reihe von nonverbalen Handlungen wie Gesten und Bewegungen verbunden sein, die vom Lernenden keine Sprachproduktion verlangen.
- *Community Language Learning* oder CLL (Curran): Der Lehrer fungiert als *counselor* und hilft den Lernenden, die Schwierigkeiten in der Zweitsprache (L2) zu überwinden und ihren

¹¹⁸ Chiapedi Nicoletta, *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, Università per Stranieri, Perugia, 2013, pp. 25 – 27.

eigenen Lernstil zu finden sowie die im Schulkontext vorhandenen Ängste abzubauen. Zu diesem Zweck wird die Figur des allwissenden Lehrers eliminiert und stattdessen die affektiv-emotionale Komponente in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt. So entsteht ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, das ein *language alternation*, d.h. einen freien Wechsel zwischen L1 und L2 ermöglicht. Trotz der zentralen Bedeutung der affektiven Komponente werden eher formalistische Techniken wie Übersetzung, Wiederholung und Aufzeichnung sowie freies Gespräch eingesetzt.

Das gemeinsame Merkmal dieser Methoden ist, wie Chiapedi hervorhebt, dass sie sich auf die psychologische Komponente des Lernens und die Rolle der Motivation der Schüler konzentrieren, die in eine positive Atmosphäre durch den Lehrer eingebettet ist. Darüber hinaus wird der Lernende zum Sprechen ermutigt und so korrigiert, dass die Angst vor Fehlern in ihm nicht aktiviert wird und folglich der affektive Filter nicht vorhanden ist¹¹⁹. Auch wenn sie sich in den verwendeten Techniken unterscheiden, geschieht das Lernen bei diesen Methoden durch einen induktiven Prozess, der unter Anleitung des Lehrers durchgeführt wird, um grammatikalische Regeln zu entdecken, die also nicht explizit im Voraus festgelegt sind. Der didaktische Weg muss, wie Vignozzi vorschlägt, in der Tat so gestaltet werden, dass der psychologische Widerstand, den die Schüler gegen das Erlernen der Sprache aufbringen können, möglichst gering ist¹²⁰.

Um auf den humanistisch-affektiven Ansatz zurückzukommen: Seine Verbreitung war auch dank der Ideen möglich, die er vermittelt und die Carl Rogers in einigen grundlegenden Konzepten zusammenfasst¹²¹:

- Der Mensch ist mit einer intrinsischen kognitiven Motivation ausgestattet, die ihn auf natürliche Weise dazu bringt, zu wissen und zu lernen, und die ständig stimuliert werden muss.
- Wenn der Lerninhalt als relevant für den Lernenden angesehen wird und ihn dazu bringt, seine eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und seine eigenen Ziele zu erreichen, spricht man von sinnvollem Lernen.
- Damit Lernen sinnvoll ist, muss es den Lernenden aktiv mit einbeziehen, damit er die Informationen mit größerer Wahrscheinlichkeit lernt und sie dauerhaft im Langzeitgedächtnis behält.

¹¹⁹ Ivi, p. 53.

¹²⁰ Vignozzi Letizia, *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in Diadori Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano, 2001, p. 13.

¹²¹ Begotti Paola, *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Università Ca' Foscari, Venezia, pp. 9 – 10.

- Das Lernen fällt leichter, wenn externe Faktoren, die als Bedrohung angesehen werden, wie die Anwesenheit des Lehrers oder von Mitschülern, die zu Stresssituationen führen können, minimal sind.
- Das Lernen ist nachhaltiger, wenn der Schüler autonom ist und sich nicht nur intellektuell, sondern auch emotional engagiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beim humanistisch-affektiven Ansatz den psychologischen Aspekten des Lernens besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, einschließlich der Atmosphäre, die im Klassenzimmer geschaffen wird, die von Gelassenheit geprägt und von Motivation durchdrungen ist und in der sich der Lernende auf positive Weise einbezogen und stimuliert fühlt. Ziel des Sprachenlernens ist es also, sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation zu entwickeln, ohne jedoch die formale Sprachkorrektheit in den Vordergrund zu stellen. Der Lernende muss auch in der Lage sein, seine Autonomie beim Lernen zu entwickeln, indem ihm ein induktiver Weg geboten wird, bei dem die Motivation stets aufrechterhalten wird. Zu den weiteren Faktoren, die zugunsten eines sinnvollen Lernens berücksichtigt werden, gehören die relationale und affektive Komponente, die den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Schüler und Lehrer, der nicht mehr als unfehlbarer Richter, sondern als Wegweiser angesehen wird, die Analyse der Persönlichkeitsmerkmale des Einzelnen, um anregende und angstfreie Aktivitäten vorschlagen zu können, sowie die Schaffung von Wegen, die auf die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler eingehen, beinhaltet. Außerdem spricht der Lehrer während des Unterrichts wenig und ermutigt den Lernenden zum Sprechen, während er versucht, seinen affektiven Filter niedrig zu halten. Dabei zwingt der Lehrer den Lernenden nicht, in L2 oder LS zu sprechen, sondern respektiert vielmehr die individuellen Lernzeiten. Das Endziel ist also die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Zweit- oder Fremdsprache.

2.2.1. Second Language Acquisition Theory von Krashen

Parallel zur Verbreitung des humanistisch-affektiven Ansatzes entwickelte Krashen die Theorie des Zweitspracherwerbs (*Second Language Acquisition Theory* oder SLAT), die im Wesentlichen auf dem Gegensatz zwischen *acquisition* (Erwerb) und *learning* (Lernen) beruht¹²²:

¹²² Balboni P.E., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino, 2018, p. 12.

- Der Erwerb ist nach Krashen ein unbewusster Prozess, der beide Strategien des Gehirns, nämlich die globalen Strategien der rechten Hemisphäre und die analytischen Strategien der linken Hemisphäre, nutzt, um sich Wissen dauerhaft anzueignen und es so zu einem festen Bestandteil der individuellen Fähigkeiten zu machen. Nach Krashen (1982) macht sich der Erwerb von L2 oder LS einen Prozess zunutze, der dem von Kindern bei der Entwicklung verschiedener Fähigkeiten in ihrer Muttersprache sehr ähnlich ist¹²³: Sie nehmen implizit wahr, ob ein Satz korrekt ist oder nicht, obwohl sie sich nicht immer der Regeln der Sprache bewusst sind, deren Fähigkeiten sie erworben haben.
- Das Lernen hingegen ist ein rationaler Prozess, der in der Domäne der linken Hemisphäre stattfindet und als solcher keinen stabilen Erwerb hervorbringt. Wenn Krashen von Lernen spricht, bezieht er sich auf eine Kenntnis der Zweit- oder Fremdsprache, die auf Bewusstheit beruht: Der Lernende kennt die Regeln und ist in der Lage, sie zu erläutern¹²⁴. Das Lernen bezieht sich eher auf die Entwicklung von Kenntnissen über die Sprache, deren Grammatik und Regeln der Schüler kennt, als auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Der Lernende wird daher nur über vorläufiges Wissen verfügen, das im Gedächtnis langsamer abrufbar ist als stabil erworbenes Wissen.

Während das Lernen in einem Test tatsächlich positive Ergebnisse bringen kann, sollte der Lehrer den Erwerbsprozess fördern, der für die Entwicklung eines autonomen Sprachverhaltens beim Lernenden verantwortlich ist¹²⁵. Dem SLAT liegt also der Gedanke zugrunde, dass der Lehrer nicht auf ein Lernen hinwirken soll, das vorübergehend ist und den Schüler nicht selbständig macht, sondern auf einen Erwerb, d. h. auf ein stabiles und dauerhaftes Wissen. Bei der Kommunikation wird nämlich das im Langzeitgedächtnis verankerte Wissen abgerufen und nicht das, das nur vorübergehend im Hinblick auf eine Klassenarbeit gelernt worden ist.

Um den Erwerb von Kenntnissen zu fördern, muss sich der Lehrer daher auf drei weitere grundlegende Prinzipien stützen, die Krashen in seiner Theorie entwickelt hat, und diese zu seinem Vorteil nutzen: die Schaffung eines verständlichen Inputs, die Achtung der natürlichen Ordnung, das Fehlen eines affektiven Filters¹²⁶.

Damit der Lernende etwas erwerben kann, muss er seine Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Inputs richten und nicht auf dessen Form (phonologisch, morphologisch, syntaktisch usw.). Der Input, der schriftlich, mündlich oder audiovisuell sein kann, muss vom Lehrer verständlich gemacht

¹²³ Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California, 1982, p. 10.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Balboni 2014 *op.cit.*, p. 37.

¹²⁶ Balboni 2015 *op.cit.*, pp. 47–50.

werden, aber dafür müssen zwei weitere Bedingungen erfüllt werden: die Achtung der natürlichen Ordnung und das Fehlen des affektiven Filters¹²⁷.

Als erste Bedingung gilt der Respekt vor der natürlichen Ordnung und der Zone der proximalen Entwicklung (*zone of proximal development*): Der Input wird verständlich, wenn er in der natürlichen Ordnung des Lernens in die Stufe eingeordnet wird, die unmittelbar auf den bis dahin erworbenen Input folgt. Dieses Konzept, mit dem sich Krashen befasst, geht auf die psychologischen Überlegungen des russischen Gelehrten Vygotsky zurück, der die Zone der proximalen Entwicklung als den Abstand definiert, der zwischen der sprachlichen oder kommunikativen Aufgabe, die der Lernende bereits autonom erfüllen kann, und der Aufgabe auf höherem Niveau besteht, die er mit Hilfe des in seinem Besitz befindlichen Wissens und der Hilfe einer erfahreneren Person, bei der es sich um den Lehrer oder einen Begleiter handeln kann, erreichen kann. Der Input ist also verständlich, wenn die Informationen, die der Lernende erhält, einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad haben, als der Schüler selbständig produzieren kann¹²⁸. Um dieses Konzept zusammenzufassen, kann man die Formel $i+1$ verwenden, wobei i für „*intaken*“ steht, also für die aktuelle Kompetenz des Lernenden, d. h. für das, was er bis zu diesem Zeitpunkt gemäß den natürlichen Abläufen des Spracherwerbs erworben hat, während $+1$ der Zone der proximalen Entwicklung entspricht, also dem, was der Lernende durch die Nutzung von „*intaken*“ selbständig erreichen könnte¹²⁹. Daraus lässt sich ableiten, dass es notwendig ist, die Kenntnisse der niedrigeren Stufen erworben zu haben, bevor man zur Struktur auf der höheren Stufe übergehen kann: Wenn die Schüler beispielsweise die Verbildung im Präsens noch nicht fest verinnerlicht haben, wird es daher nutzlos und kontraproduktiv sein, Verben im Futur einzuführen. Untersucht man auch die Prinzipien, die dem von Krashen formulierten natürlichen Ansatz zugrunde liegen, so stellt man fest, dass es eine natürliche Reihenfolge des Lernens gibt, die den Erwerb einer L1 und einer L2 vereint¹³⁰. Um eine Sprache zu erlernen, ist es daher notwendig, eine bestimmte Reihenfolge einzuhalten, in der bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden müssen, bevor man zu den nächsten übergehen kann, damit das Lernen sinnvoll ist.

Die zweite Bedingung betrifft das Fehlen des affektiven Filters, den man sich als emotionalen Schutzschild vorstellen kann, den der Schüler zur Selbstverteidigung in Momenten aufbaut, die er als angstausslösend empfindet, beispielsweise wenn er mit Aktivitäten konfrontiert wird, die das Risiko

¹²⁷ Celentin Paola, Dolci Roberto, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma, 2003, pp. 16 – 17.

¹²⁸ Friedrichsen Amanda, *Second Language Acquisition Theories and What It Means For Teacher Instruction*, Northwestern College, Iowa, 2020, p. 11.

¹²⁹ Krashen 1982 *op.cit.*, pp. 20 – 21.

¹³⁰ Chiapedi 2013 *op.cit.*, p. 27.

bergen, sein soziales Bild und sein Selbstwertgefühl zu beschädigen¹³¹. Dieser Filter verursacht chemische Reaktionen in der Psyche des Betroffenen, die ihn daran hindern, Informationen aufzunehmen und stabil zu speichern. Wenn der affektive Filter erhöht ist, wird der Schüler zwar lernen, aber nicht erwerben, und um diese Aktivierung zu vermeiden, ist es notwendig, ein positives Klassenklima zu schaffen, indem Motivation und Selbstvertrauen gefördert werden. Es lässt sich auch erkennen, wie das Konzept des affektiven Filters mit der Hypothese des verständlichen Inputs zusammenhängt und eine neue Aufgabe für den Sprachlehrer definiert. Wie Krashen feststellt, sollte der Lehrer in seinem Unterricht Inputs integrieren, die für den Schüler verständlich sind, und gleichzeitig die richtige Situation schaffen, um die Teilnahme zu fördern, während er den affektiven Filter auf einem möglichst niedrigen Niveau hält¹³². Darüber hinaus muss der Lehrer die Möglichkeit akzeptieren, dass der Schüler in der ersten Zeit, in der er mit der L2 in Berührung kommt, eine Phase durchläuft, die als *silent period* (Schweigephase) bezeichnet wird, in der er die Sprache aufnimmt, aber noch nichts produziert¹³³. Während dieser Zeit ist es daher wichtig, dass der Lehrer den Schüler nicht zum Sprechen zwingt, da dies nur die Gefahr birgt, den affektiven Filter im Schüler zu aktivieren, der dann das Selbstbild, das er dem Rest der Klasse vermitteln möchte, in Gefahr sieht. Stattdessen muss der Lehrer die Zeit der Lernenden respektieren und sie zur Teilnahme anregen, wenn sie sich bereit fühlen.

Das Ziel des L2-Unterrichts muss daher darin bestehen, verständlichen Input zu liefern und den Lernenden zum Protagonisten seines Lernens zu machen, während der Lehrer die Aufgabe hat, durch anregende Aktivitäten Input zu liefern und als Bezugspunkt zu fungieren, an den sich der Schüler im Notfall wenden kann. Diese Art von Unterricht ist stark induktiv und konzentriert sich sehr auf die Motivation und die Emotionen, die der Schüler während des Unterrichts empfindet, und zwar positive Emotionen, damit es nicht zu einer psychologischen Blockade aufgrund von Angst oder Verlust des Selbstwertgefühls kommt. In Abwesenheit negativer Emotionen wird der affektive Filter also nicht aktiviert, und folglich kann es zu einem Erwerb kommen.

2.3. Die Rolle der Motivation

Wie oben gesehen, spielt das affektive Element eine große Rolle in der Dynamik des Sprachunterrichts, und um das Auftreten des affektiven Filters zu vermeiden, ist es nützlich, ein

¹³¹ Balboni 2014 *op.cit.*, p. 39.

¹³² Krashen 1982 *op.cit.*, pp. 31 – 32.

¹³³ Friedrichsen 2020 *op.cit.*, p. 11.

Klima zu schaffen, das so gelassen und angenehm wie möglich ist. Motivation kann als die Gesamtheit der Dynamiken definiert werden, die aktiviert werden, um das Verhalten aufrechtzuerhalten und zu steuern. Motivation ist insofern sehr wichtig, als sie es dem Einzelnen ermöglicht, sein Engagement beständig weiterzuführen und sich auf seine Wünsche für die Zukunft zu konzentrieren, aber sie ermöglicht es ihm auch, mit einer hohen bzw. ausgedehnten Arbeitsbelastung fertig zu werden, die Antwort auf seine Bedürfnisse zu finden und seine Ziele zu erreichen.

Motivation ist auch in der Bildung von grundlegender Bedeutung, denn ohne Motivation gibt es nicht nur keinen Erwerb, sondern es besteht auch die Gefahr, dass überhaupt kein Lernen stattfindet. In der Tat stellt der Erwerb eine Anstrengung dar, denn der Verstand muss neue Informationen aufnehmen, integrieren und speichern, und dazu braucht er viel Energie, die er aus der Motivation bezieht¹³⁴. Wenn von Motivation die Rede ist, besteht oft die Tendenz, sie ausschließlich als Anfangsphase des Unterrichts zu betrachten, während sie in Wirklichkeit ein unverzichtbares Element ist, das kontinuierlich integriert werden muss, nicht nur, um den Schüler zu gewinnen und ihn zum Handeln zu bewegen, sondern auch, um seine Aufmerksamkeit und Bereitschaft, sich während des gesamten Unterrichts zu engagieren, aufrechtzuerhalten.

Nach Ansicht von Balboni entspringt die Motivation aus drei Hauptquellen: Pflicht, Bedürfnis und Vergnügen¹³⁵, die im Folgenden kurz analysiert werden.

Die Pflichtmotivation führt jedoch nicht zu einem stabilen Erwerb, sondern nur zum Lernen, da die vom Schüler wahrgenommene Verpflichtung die Aktivierung des affektiven Filters bewirkt, der es ermöglicht, die gelernten Informationen nur für einen begrenzten Zeitraum im Gedächtnis zu behalten. In der Regel ist die pflichtbezogene Motivation mit dem Bedürfnis des Schülers verbunden, eine Prüfung zu bestehen. Dieses Bedürfnis veranlasst den Schüler, so zu lernen, dass er das Hindernis, das beispielsweise durch die Angst vor einer schlechten Note in der Prüfung dargestellt wird, überwinden kann, aber nicht zum dauerhaften Erwerb von Informationen.

Die bedürfnisbasierte Motivation ist besonders wirksam bei der Unterrichtung von Erwachsenen und Jugendlichen, die in der Lage sind, ihre eigenen Bedürfnisse selbstständig zu erkennen, im Gegensatz zu Kindern, die weniger von diesem intrinsischen Zwang zur Bedürfnisbefriedigung betroffen sind. Dies gilt umso mehr, als die meisten unmittelbaren Bedürfnisse, wie z. B. der Einkauf in Geschäften, der Kauf von Bus- oder Kinokarten oder das Telefonieren, um einen Termin zu vereinbaren, mit Hilfe von Erwachsenen gelöst werden¹³⁶. Um diese Art der Motivation zu nutzen,

¹³⁴ Balboni 2018 *op.cit.*, p. 20.

¹³⁵ Balboni 2015 *op.cit.*, pp. 83 – 86.

¹³⁶ Begotti Paola, *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Università Ca' Foscari, Venezia, p. 8.

muss der Lehrer die Bedürfnisse der Lernenden aufnehmen und sie dazu nutzen, den Unterricht so zu gestalten, dass sie befriedigt werden können. Wie die Worte von Balboni zeigen, gibt es jedoch zwei Grenzen für diese Art von Motivation¹³⁷: das Bedürfnis muss zunächst als solches wahrgenommen werden, was bei Erwachsenen und Jugendlichen einfacher ist; außerdem bleibt die Motivation wahrscheinlich nur so lange hoch, bis der Lernende entscheidet, dass er ein ausreichendes Sprachniveau erworben hat, um sein Bedürfnis zu befriedigen. Sobald er seine Ziele erreicht hat, besteht die Gefahr, dass der Lernende beschließt, nicht weiter zu forschen.

Dagegen ist die vergnügungsbezogene Motivation die wirksamste und dauerhafteste Art der Motivation, da sie verschiedene Vergnügungskomponenten nutzt, die mit positiven Emotionen verbunden sind, wie etwa die Freude am Lernen. Diese besondere Art des Vergnügens bezieht sich auch auf das Konzept des verständlichen Inputs, da die vom Lehrer vorgeschlagenen Aktivitäten so gestaltet sein müssen, dass sie für den Schüler machbar sind und somit in seine Zone der proximalen Entwicklung fallen. Außerdem muss der vom Schüler begangene Fehler als Teil des Prozesses betrachtet und als solcher nicht bestraft, sondern vielmehr als Moment der Reflexion genutzt werden, um das Niveau der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz zu erhöhen. Neben dem Vergnügen am Lernen gibt es auch das Vergnügen, Herausforderungen zu meistern und sich selbst auf die Probe zu stellen, das Vergnügen am Neuen, das Vergnügen an der Abwechslung, das sowohl durch die Übungen, die sich nicht wiederholen dürfen, als auch durch die kulturellen Aspekte, die den Lernenden dazu bringen, neue Realitäten zu entdecken, gegeben sein kann.

Zusätzlich zu dem von Balboni vorgeschlagenen Modell der Dreiteilung der Motivation, das auf den verschiedenen Quellen basiert, aus denen diese stammen kann, werden nachfolgend noch zwei weitere Theorien kurz besprochen, die die wichtige Rolle der Motivation beim L2-Erwerb verdeutlichen.

Die erste Theorie, auf die hier Bezug genommen wird, ist die *Self-Determination Theory* (Selbstbestimmungstheorie) von Deci und Ryan aus dem Jahr 1985, die zwei verschiedene Arten von Motivation identifiziert haben, die in der Regel auftreten, wenn man mit einer Aufgabe konfrontiert wird, die man erfüllen muss. Auf der einen Seite gibt es eine intrinsische Motivation, die mit der Bewältigung der Aufgabe selbst zusammenhängt und oft auf das persönliche Wachstum des Einzelnen abzielt. Auf der anderen Seite gibt es eine extrinsische Motivation, die nicht auf die Erreichung von Zielen abzielt, die mit der Aufgabe selbst verbunden sind, sondern auf Ziele, die außerhalb der Aufgabe liegen, wie z. B. die Erlangung von sozialem Prestige¹³⁸. Obwohl diese

¹³⁷ Balboni 2015 *op.cit.*, p. 84.

¹³⁸ Cucinotta Giacomo, *Strategie motivazionali per la didattica della lingua italiana*, Università Ca' Foscari Venezia, 2022, pp. 29 – 30.

Theorie auf den ersten Blick zwei gegensätzliche Motivationsarten beschreibt, ist die tatsächliche Situation so, dass sie während des Lernprozesses synergetisch zusammenwirken und den Lernenden je nach Situation abwechselnd bei der Motivation unterstützen. Wie Cucinotta veranschaulicht¹³⁹, kann ein Schüler, der sich anfangs aus Interesse, Vergnügen oder wegen der Neuartigkeit des Inputs sehr für ein Thema engagiert und somit von einer intrinsischen Motivation getragen wird, mit der Zeit das Interesse verlieren, das ihn motiviert hat. Dennoch könnte er sein Lernen fortsetzen, indem er auf die Unterstützung durch die extrinsische Motivation zurückgreift, die mit dem Wunsch verbunden ist, die Aufgabe nicht zu verpassen oder die bisherigen Anstrengungen nicht zunichte zu machen.

In der *Self-Determination Theory* wird auch eine dritte Kategorie der Motivation berücksichtigt, die als Kategorie der *Amotivation* erscheint¹⁴⁰. Diese Kategorie zeichnet sich durch die fehlende Motivation des Lernenden aus, der von der Sinnlosigkeit seines Handelns überzeugt ist, weil jede Entscheidung, die er trifft, ohnehin keinen Einfluss auf das Endergebnis seines Handelns haben wird.

Der Stellenwert der *Self-Determination Theory* liegt darin, dass es ihr gelingt, die psychologischen Bedürfnisse des Individuums nach *Autonomy*, *Competence* und *Relatedness* (Autonomie, Kompetenz, Verbundenheit) zu befriedigen, was nicht nur zur Steigerung der verschiedenen Arten von Motivation beiträgt, sondern auch zur Entwicklung von Unabhängigkeit und Autonomie bei der Entscheidungsfindung, zur Beherrschung von Fähigkeiten, die es erlauben, mit der Umwelt zu interagieren, und zum persönlichen und relationalen Wachstum des Individuums¹⁴¹.

Die zweite Theorie, die hier betrachtet wird, ist die *Attribution Theory* (Attributionstheorie) von Weiner, die die „Kausalattributionen“ beschreibt, d. h. die Prozesse, die Individuen zur Verfügung stehen, um ihr Verhalten oder Ereignisse zu erklären oder die Ursachen zu bestimmen, die zu ihrem Erfolg oder Misserfolg geführt haben¹⁴². In letztgenanntem Fall kann es für den Lernenden nützlich sein, eine Ursache auf frühere Erfahrungen zurückzuführen, da dies ihm helfen kann zu verstehen, welches Verhalten oder welche Faktoren das negative Ergebnis verursacht haben. Durch die Identifizierung der Ursache, die zu einem bestimmten Ergebnis geführt hat, wird der Lernende in der Lage sein, die Wiederholung dieser ungünstigen Verhaltensweisen zu vermeiden. Das Ausmaß der Motivation und des daraus resultierenden Engagements, das ein Lernender in die Erledigung einer

¹³⁹ Ivi, p. 30.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ Martela Frank, Riekkki Tapani J.J., *Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: A Multicultural Comparison of the Four Pathways to Meaningful Work*, in «Frontiers in Psychology», Vol. 9:1157, 2018, pp. 2 – 3.

¹⁴² Weiner Bernard, *Attribution Theory*, International Encyclopedia of Education, Vol. 6, 2010, p. 558.

Aufgabe steckt, hängt daher auch von seinen früheren Erfahrungen und Leistungen im Zusammenhang mit den Ursachen ab, die sie beeinflusst haben¹⁴³.

Was die Kausalattributionen betrifft, so können sie anhand von drei Dimensionen klassifiziert werden¹⁴⁴:

- *Locus of causality* beschreibt den Charakter einer Attribution, die entweder intern sein kann, wenn sie sich auf die Person bezieht, oder extern, wenn sie sich auf die Situation bezieht.
- *Stability* ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Merkmal im Laufe der Zeit bleibt oder verschwindet. Stabile Ursachen haben die Tendenz, das Verhalten und die Ergebnisse im Laufe der Zeit und in verschiedenen Situationen beständig zu beeinflussen; im Gegensatz dazu sind instabile Ursachen im Laufe der Zeit Veränderungen unterworfen, zu denen beispielsweise der auf die Ausführung einer Aufgabe gerichtete Energieaufwand gehört.
- *Controllability* ist die Wahrnehmung des Einzelnen, einen Einfluss auf den Prozess oder auf die Ergebnisse zu haben.

Die Attributionstheorie findet breite Anwendung in der Bildungsbereich, da sie mit den Gefühlen zusammenhängt, die die Lernenden empfinden, wenn sie die Ursachen analysieren, die zum Eintreten eines für sie günstigen oder ungünstigen Ereignisses geführt haben. Der Lernende kann beispielsweise Freude bzw. Genugtuung darüber empfinden, dass er in der Lage ist, korrekt in der L2-Sprache zu kommunizieren oder eine gute Note im Test zu erhalten. Umgekehrt kann er Gefühle der Entmutigung oder Enttäuschung über ein ungünstiges Ereignis empfinden, z.B. angesichts eines nicht bestandenen Tests. Die Erinnerung an Emotionen, die der Schüler nach einem Ereignis empfunden hat, führt zur Identifizierung einer Ursache, die der erlebten Situation zugeschrieben werden kann. Dieser Prozess könnte jedoch auch die zukünftigen Erwartungen des Schülers hinsichtlich des nächsten ähnlichen Ereignisses beeinflussen¹⁴⁵.

Das Verhalten, das in der Zukunft angenommen wird, kann daher die Motivation des Schülers widerspiegeln, die je nach den bisher unternommenen Anstrengungen und den erzielten Ergebnissen stärker oder schwächer werden kann. Dieses Konzept findet sich auch im hegodynamischen Modell von Titone wieder, demzufolge sich jeder Lernende Ziele setzt, um das ihm vorschwebende Projekt seiner selbst zu verwirklichen. Um diese Ziele zu erreichen, legt er zunächst eine Strategie fest und konkretisiert sie dann durch eine Taktik¹⁴⁶. Wenn diese Taktik zu einem Ergebnis führt, das dem Ziel

¹⁴³ Cucinotta 2022 *op.cit.*, p. 34.

¹⁴⁴ Weiner Bernard, *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*, in «Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety», 1982, pp. 148 – 149.

¹⁴⁵ Ivi, p. 148.

¹⁴⁶ Cucinotta 2022 *op.cit.*, p. 35.

nahe kommt, erhält das Ego eine positive Rückmeldung, die die Motivation des Lernenden steigert. Falls die Rückmeldung hingegen negativ ausfällt, kann der Lernende beschließen, die zu wählende Strategie zu ändern oder das Vorhaben fallenzulassen und das Lernen der L2 aufzugeben, was allerdings erhebliche Auswirkungen auf die soziale Integration hat.

Die Motivation ist daher ein wichtiger Faktor, der im Unterricht berücksichtigt werden muss, da sie die Aufmerksamkeit und das Interesse des Schülers während des Unterrichts aufrechterhält und die Grundlage für einen sinnvollen Spracherwerb ist, den der Lerner nach dem Unterricht selbständig weiterführen kann.

2.4. Das Subjekt des Spracherwerbs: der Lernende

Zum Thema Motivation haben sich mehrere Variablen herausgestellt, die im Prozess des Sprachenlernens eine Rolle spielen. Einer davon ist der Lernende selbst mit seinen persönlichen Eigenschaften, seinem sozialen Hintergrund, seinem Lernstil und seinem kognitiven Stil. Jeder dieser Faktoren beeinflusst den möglichen Lernerfolg, denn es ist nicht sicher, dass eine Übung oder Aktivität, die für einen Schüler motivierend und erfolgreich ist, auch für alle anderen gleichermaßen geeignet ist und eine positive Wirkung hat.

Daher weisen die einzelnen Schüler Unterschiede auf, die von verschiedenen Aspekten beeinflusst werden können, zu denen sowohl persönliche als auch soziokulturelle Faktoren gehören können.

Soziokulturelle Faktoren sind mit dem familiären Umfeld verknüpft und beziehen sich daher auf die Familie und die Gemeinschaft, der man angehört. Es sind also Faktoren, die im Leben eines Lernenden seit seiner Kindheit präsent sind und die seine Studienmotivation, seinen Erfolg oder Misserfolg in der Schule und sein Interesse an bestimmten Fächern gegenüber anderen beeinflussen¹⁴⁷. Die Schüler unterscheiden sich daher in vielfältiger Weise voneinander, und die Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Schüler zu integrieren und gleichzeitig zu verhindern, dass die Unterschiede zu Ausgrenzung oder Diskriminierung führen, insbesondere in Gruppen, die in Bezug auf den sprachlichen, kulturellen und sozialen Hintergrund der Schüler heterogen sind.

Persönliche Faktoren hängen mit dem Alter zusammen, da sich die Art der angewandten Vorgehensweise ändert, je nachdem, ob man es mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zu tun hat, aber auch mit den Persönlichkeitsmerkmalen des Einzelnen. Die Persönlichkeitsmerkmale machen den Charakter des Lernenden aus, machen ihn zu einem einzigartigen Individuum und

¹⁴⁷ Caon Fabio, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino, 2008, pp. 32 – 34.

bestimmen sein Verhältnis zur Bildung. Persönliche Merkmale beeinflussen somit die Reaktion eines Schülers auf eine ihm gestellte Aufgabe und können zu Bevorzugungen für bestimmte Arbeitsweisen führen¹⁴⁸. Unter diesen Persönlichkeitsmerkmalen weist Balboni auf einige hin, die den Lernprozess beeinflussen, nämlich: Neigung oder Schwierigkeit, aus Fehlern zu lernen, Kooperation oder Wettbewerb bei der Durchführung einer Aktivität mit anderen, Optimismus oder Pessimismus in Bezug auf die eigene Einstellung zum Erlernen einer zweiten oder fremden Sprache, Introvertiertheit oder Extrovertiertheit¹⁴⁹. Im Vergleich zu einem extrovertierten Schüler kann es beispielsweise für einen introvertierten Schüler schwieriger sein, mit Gruppenaktivitäten zurechtzukommen, die von ihm verlangen, sich zu exponieren und vor anderen zu sprechen, mit dem daraus resultierenden Risiko, dass dieser Schüler seinen Mitschülern das Wort überlässt und die Kommunikation in L2 vermeidet. Wenn der Lernende sich nicht im Sprechen übt, sei es aus Angst, Fehler zu machen, oder weil er aufgrund seiner anfänglichen mangelnden Sprachbeherrschung einen schlechten Eindruck hinterlässt, neigt er dazu, mehr und mehr in sich selbst zu versinken, wodurch ein Teufelskreis entsteht, den der Lehrer durchbrechen muss, indem er versucht, ihn zur aktiven Teilnahme zu ermutigen, ohne ihn jedoch zu zwingen.

Weitere persönliche Faktoren, die die Lernenden voneinander unterscheiden, sind die Einstellung und Motivation zum Sprachenlernen, die je nach den Bedürfnissen und Interessen des Einzelnen variieren. Darüber hinaus unterscheiden sich die Lernenden auch durch die Art der Intelligenz und die verschiedenen Lern- und kognitiven Stile¹⁵⁰.

Nach der Theorie des Harvard-Psychologen Gardner gibt es verschiedene Arten von Intelligenz in jedem Individuum, von denen jedoch je nach den persönlichen Neigungen, dem Umfeld und der Kultur eine vorherrscht. Nach seiner Theorie der multiplen Intelligenzen lassen sich acht Intelligenztypen erkennen, die auf unterschiedliche Weise kombiniert werden können und zu einzigartigen Wahrnehmungsweisen der Realität führen¹⁵¹:

- Sprachliche Intelligenz: Die Fähigkeit, je nach Kontext die richtigen Worte zu wählen und die Bedeutungsnuancen zu erfassen. Es geht auch um die Fähigkeit, Sprache zu verwenden, um Gedanken und Gefühle auszudrücken und mit anderen zu interagieren, und kann durch Diskussionen in der Klasse und Aktivitäten wie das Lesen und Übersetzen literarischer Texte entwickelt werden.

¹⁴⁸ Ivi, p. 5.

¹⁴⁹ Balboni 2014 *op.cit.*, p. 57.

¹⁵⁰ Ivi, p. 55.

¹⁵¹ Thompson Kirk, *Cognitive and Analytical Psychology*, in «The San Francisco Jung Institute Library Journal», Vol. 5, n. 4, 1985, pp. 40 – 64.

- Logisch-mathematische Intelligenz: Die Fähigkeit, analytische und komplexe Gedanken zu verarbeiten, indem sie grammatikalisches und weniger kommunikationsorientiertes Denken zugunsten formaler Korrektheit leitet.
- Räumliche Intelligenz: Die Fähigkeit, die Anordnung von Objekten im Raum gedanklich wiederzugeben und dann die eigenen Vorstellungen darzustellen. Diese Art von Intelligenz wird durch den Einsatz von visuellem Material während des Unterrichts unterstützt.
- Musikalische Intelligenz: Sie unterstützt das Einprägen von Sprache in Gegenwart von Aktivitäten wie Liedern und Kinderreimen.
- Körperliche Intelligenz: Es geht um den Gebrauch des Körpers und der Bewegungen, um sich auszudrücken; es gibt eine Vorliebe für Theaterstücke und *Total Physical Response* Aktivitäten.
- Naturalistische Intelligenz: Die Fähigkeit, Objekte nach verschiedenen Parametern zu klassifizieren, wobei Aktivitäten bevorzugt werden, die das Nachdenken über Sprache durch die Bildung von Gruppen auf der Grundlage eines vorher festgelegten Kriteriums beinhalten.
- Intrapersonelle und interpersonelle Intelligenz: Erstere ist die Fähigkeit, sich selbst zu analysieren, um die eigenen Stärken und Schwächen zu entdecken, während letztere die Fähigkeit bezeichnet, sich in andere einzufühlen, seinem Gesprächspartner bei Schwierigkeiten zu helfen und einen wertvollen Beitrag zu *cooperative learning* Aktivitäten zu leisten.

Die Anerkennung der Existenz dieser Intelligenztypen ist sehr wichtig für die Organisation der im Unterricht vorgeschlagenen Aktivitäten, da sie es ermöglicht, sich der Unterschiede zwischen den Individuen bewusst zu werden, sie als Mehrwert zu erkennen und sie folglich in den Lernprozess zu integrieren. Wenn man sich darüber bewusst wird, ist es möglich, Aktivitäten zu organisieren, die abwechslungsreich strukturiert sind und somit verschiedene Arten von Intelligenz so einbeziehen, dass alle im Klassenraum anwesenden Intelligenzen gefördert werden. Wenn nämlich nur eine Art von Aktivitäten angeboten wird, wie zum Beispiel Lese- und Übersetzungsübungen, kann dies einerseits für Schüler mit einer starken sprachlichen Intelligenz motivierend und unterhaltsam sein, während es andererseits einen Schüler mit einer körperlichen Intelligenz davon überzeugen kann, dass er im Vergleich zu seinen Mitschülern unfähig ist, und somit bei ihm Gefühle wie Entmutigung, Enttäuschung und einen Widerwillen, sich weiter zu engagieren, hervorrufen kann.

Das Individuum sieht und verarbeitet die Realität auf eine bestimmte Art und Weise, die durch den vorherrschenden Intelligenztyp bestimmt wird. Die Intelligenztypen sollten jedoch nicht mit

kognitiven Stilen oder Lernstilen verwechselt werden, die vielmehr die Art und Weise betreffen, wie eine Aufgabe angegangen wird¹⁵².

Was den kognitiven Stil betrifft, so bezieht sich dieser auf die Art und Weise der Informationsverarbeitung durch eine Reihe von Strategien, die nicht nur in der Bildung, sondern auch im täglichen Leben anwendbar sind. Wie Caon berichtet, gibt es verschiedene kognitive Stile, unter anderem¹⁵³:

- Analytischer/globaler Stil: Er bezieht sich auf die Art und Weise, wie der Schüler eine Aufgabe bearbeitet. Der Schüler mit einem analytischen Stil zieht es vor, die Aufgabe in mehrere unabhängige Einheiten zu zerlegen und diese spezifisch zu analysieren, während der Schüler mit einem globalen Stil die Aufgabe in ihrer Gesamtstruktur sieht.
- Systematischer/intuitiver Stil: Der systematische Lernende mag Planung und Organisation, bleibt innerhalb der Grenzen der gestellten Aufgabe und hat daher mehr Schwierigkeiten mit z.B. Improvisation und *roleplay* (Rollenspielen). Im Gegensatz dazu bevorzugt der intuitive Lernende Aktivitäten, die in Echtzeit durchgeführt und im Laufe ihrer Entwicklung verwaltet werden.
- Impulsiver/reflektiver Stil: Der impulsive Lernende ist risikofreudiger und mehrdeutigkeitstoleranter als der reflektive Lernende, der eine längere Bearbeitungszeit benötigt und im Allgemeinen auch ängstlicher und weniger risikofreudig ist.
- Feldabhängiger/feldunabhängiger Stil: Der erste Typ verarbeitet Informationen eher, indem er sich auch auf Kontextelemente bezieht, und ist daher bei kommunikativen Aktivitäten besonders erfolgreich; während der zweite Typ Informationen analytisch verarbeitet, indem er sie aus dem Kontext isoliert.

Wenn man von Lernstilen spricht, ist damit die Neigung eines Schülers gemeint, eine bestimmte Art des Lernens und der Reaktion auf zugewiesene Aufgaben zu bevorzugen. Im Gegensatz zum kognitiven Stil umfasst der Lernstil nicht nur die kognitive Dimension, sondern auch die affektive und soziale Dimension und wirkt sich ausschließlich auf Situationen des schulischen oder akademischen Lernens aus. Mit den Worten des Gelehrten Kolb, den Caon in „*Educazione linguistica e differenziazione*“¹⁵⁴ zitiert, kann man den Lernprozess als Erfahrungslernen definieren, weil der Lernende, nachdem er an einer konkreten Erfahrung teilgenommen hat, diese beobachtet und darüber nachdenkt, das Beobachtete abstrakt erfasst und dann das Erfahrene aktiv erlebt. Aufgrund

¹⁵² Balboni 2015 *op.cit.*, p. 74.

¹⁵³ Caon 2008 *op.cit.*, pp. 19 – 22.

¹⁵⁴ Kolb, Rubin, McIntyre, *Organizational Psychology*, 1974, in: Caon Fabio, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino, 2008, p. 25.

persönlicher Neigungen kann jeder Schüler eine Phase gegenüber einer anderen bevorzugen und je nach seinen Eigenschaften einem der vier Lernstile zugeordnet werden¹⁵⁵: konvergenter Stil, wenn der Schüler aktive Experimente bevorzugt, die ihn dazu bringen, Hypothesen zu formulieren; divergenter Stil, wenn er ruhig reflektiert und ein Interesse an konkreten Erfahrungen hat; assimilatorischer Stil, wenn er einen logischen Denkstil hat und zu reflektierender Beobachtung neigt; akkomodatorischer Stil, wenn er auf Praxis und Aktion ausgerichtet ist.

Die Lernstile werden daher von den sensorischen Modalitäten der Lernenden beeinflusst, also davon, welcher Kanal (visuell, auditiv, körperlich) am meisten genutzt wird, um Informationen aufzunehmen, aber auch von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und der Art und Weise, wie der Lernende Informationen verarbeitet, d. h. von den kognitiven Stilen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Kenntnis seiner selbst, seiner Stärken und Schwächen es dem Lernenden ermöglicht, die nützlichsten Strategien für eine bestimmte Aktivität zu erkennen und seine kognitiven Anstrengungen zu minimieren, ohne dabei auf ein hervorragendes Ergebnis zu verzichten¹⁵⁶. Es ist daher für den Lernenden nützlich, sich seines eigenen Lern- und kognitiven Stils bewusst zu werden, denn dies wird ihn auf seinem Weg zur Autonomie begleiten.

2.5. Die Rolle des Lehrers

In Übereinstimmung mit dem oben beschriebenen affektiv-humanistischen Ansatz wird der Schüler in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt, während der Lehrer die Rolle des Anleiters übernimmt. Ausgehend von der Annahme, dass jede Klasse aus Individuen mit unterschiedlichen kognitiven Stilen, unterschiedlichen Intelligenzen und unterschiedlichen Merkmalen besteht, werden die Entscheidungen, die der Lehrer bei der Organisation der Aktivitäten trifft, auch auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt.

Die erste Aufgabe des Lehrers besteht darin, seine Schüler so genau wie möglich zu analysieren, um ihre vorherrschenden Eigenschaften, Neigungen, zukünftigen Ziele und Motivationen für das Erlernen der Zweitsprache herauszuarbeiten. Nur auf diese Weise kann er ihnen geeignete und sinnvolle Aktivitäten vorschlagen, um sie zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu ermutigen. Es ist dann Aufgabe des Lehrers, ein entspanntes und ruhiges Umfeld zu schaffen, in dem ängstliche Elemente auf ein Minimum reduziert werden, um zu vermeiden, dass der emotionale Filter zugunsten

¹⁵⁵ Caon 2008 *op.cit.*, pp. 26 – 28.

¹⁵⁶ Ivi, p. 10.

einer ansprechenden und die individuellen Veranlagungen respektierenden Kommunikation erhöht wird.

Der Lehrer muss daher Aktivitäten auswählen, die verschiedene Intelligenzen und kognitive Stile einbeziehen und einen gegenseitigen Informationsaustausch zwischen den Schülern ermöglichen, indem er das *cooperative learning* nutzt, indem er sie also in Paaren oder Gruppen arbeiten lässt¹⁵⁷. Infolgedessen fällt es den Schülern auch leichter, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und bei Schwierigkeiten ihre leistungsfähigeren Mitschüler um Hilfe zu bitten, ohne sich an den Lehrer wenden zu müssen. In der Tat ist es für einen Schüler angstausslösender, den Lehrer um weitere Erklärungen zu bitten, als einen Mitschüler zu fragen.

Der Lehrer kann daher die Unterschiede zwischen den Lernenden als positive Elemente nutzen, um ein sinnvolles Sprachenlernen zu erreichen und den Aufbau sozialer Beziehungen zwischen den Lernenden zu fördern, die auf Zusammenarbeit und gegenseitiger Hilfe unter den Lernenden beruhen, um so ein Umfeld zu schaffen, das Akzeptanz und Integration begünstigt. Daraus folgt, dass der Lehrer den Schülern genau zuhören sollte, um sie zu verstehen, ihnen helfen sollte, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen, um ihre Entwicklung zu unterstützen und ihre Autonomie zu fördern, auch durch die Teilnahme an einem Klima von Peer-Beziehungen und Zusammenarbeit¹⁵⁸. Die Teilnahme an einer angenehmen Situation, in der man keine Angst vor dem Urteil des Lehrers oder der Mitschüler hat, wirkt sich positiv auf die Lernmotivation aus.

Es sind jedoch nicht nur die Beziehungen zwischen Peers, die gefördert werden müssen, sondern auch der Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden. Die Beziehung, die zwischen Lehrern und Lernenden aufgebaut wird, kann in der Tat auch die Lernprozesse und Lernergebnisse beeinflussen sowie die Beziehungsdynamik und das Klima im Klassenzimmer prägen¹⁵⁹. Wenn eine positive Beziehung aufgebaut wird, wird auch die Lernmotivation der Schüler gestärkt. Daher muss es das Ziel des Lehrers sein, die Klasse in eine geschlossene Gruppe zu verwandeln, die zur Zusammenarbeit fähig ist, und gleichzeitig eine sinnvolle Beziehung zu den einzelnen Schülern aufzubauen.

Der Lehrer muss nicht nur die Entwicklung positiver Beziehungen zwischen den Schülern unterstützen, sondern auch über Managementfähigkeiten verfügen, was bedeutet, dass der Lehrer in der Lage sein muss, Aktivitäten zu organisieren und die Klasse zu leiten, aber auch über reflektierende und selbstkritische Fähigkeiten verfügen muss¹⁶⁰. Der Lehrer muss daher die Fähigkeit besitzen, sich

¹⁵⁷ Ivi, p. 153.

¹⁵⁸ Cozzolino Mauro (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli Edizioni, Milano, 2014, p. 111.

¹⁵⁹ Coppola Daria, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa, 2000, p. 146.

¹⁶⁰ Celentin, Dolci 2003 *op.cit.*, pp. 28 – 29.

selbst ständig zu hinterfragen, indem er einerseits den Einfluss der ihm zur Verfügung stehenden Instrumente auf das Lernen analysiert, andererseits aber auch sich selbst: Der Lehrer muss sich also vom Pult erheben und verstehen, wie er die Klasse leiten kann, indem er den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt und Aktivitäten vorschlägt, die auf der Zusammenarbeit zwischen Lernenden beruhen, indem er sich selbst informiert und auch neue Instrumente und Technologien integriert, die einen Mehrwert für den Unterricht darstellen.

Die Aufgabe des Lehrers besteht also darin, Aktivitäten anzubieten, bei denen sich der Schüler ermutigt fühlt, sich aktiv zu beteiligen, indem er die L2 als Mittel zur Erzielung von Ergebnissen und nicht als Mittel zur Erforschung einsetzt. Wie Krashen in seiner als „*Rule of Forgetting*“ bekannten Theorie argumentiert, erlernt der Lernende eine Sprache am besten, wenn er vergisst, dass er sie benutzt¹⁶¹. Mit anderen Worten kann man sagen, dass der Lernende die Sprache dauerhaft erwirbt, wenn er sie benutzt, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen und nicht über den Mechanismus der Sprache selbst nachdenkt. In diesem Zusammenhang ist es für den Lehrer sehr wichtig, die Sprache als nützliches Werkzeug für die Kommunikation, die Interaktion mit anderen in der Gesellschaft und die Gestaltung sinnvoller Beziehungen zu begreifen und nicht als einen abstrakten Kodex, der aus Regeln besteht, die auswendig zu lernen sind.

Darüber hinaus ist es die Aufgabe des Lehrers, die Motivation zu fördern, die auf dem Interesse an der Kultur des Volkes beruht, dessen Sprache er unterrichtet. Die Kenntnis der Kultur ist ein unverzichtbarer Faktor für die Integration und die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls des Lernenden. Sprache besteht nämlich nicht nur aus Vokabeln und grammatikalischen Strukturen, sondern auch aus Kultur, Volksglauben und Traditionen, und alle diese Komponenten finden sich in den Materialien, die Muttersprachlern täglich zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Italienischlehrer für Ausländer nicht nur ein Experte der italienischen Sprache sein muss, sondern auch ein Kenner der Kultur des Landes, in dem diese Sprache gesprochen wird, damit er Aktivitäten vorbereiten kann, die nicht nur die Entwicklung der Sprachkenntnisse, sondern auch die Art und Weise und die Kontexte, in denen sie verwendet wird, umfassen. Es ist außerdem wichtig, dass der Lehrer mit den verschiedenen Lehrmethoden und -ansätzen vertraut ist, damit er die für seine Schüler am besten geeigneten auswählen und anwenden kann, wobei er das Programm je nach den Eigenschaften und Bedürfnissen der Klasse variieren kann. Es reicht jedoch nicht aus, ein Experte in der Sprache zu sein, um sie unterrichten zu können: Damit ein sinnvolles und gültiges Lernen stattfinden kann, muss der Lehrer Zeit und Energie in den Aufbau affektiver Bindungen zu seinen Schülern investieren, um deren Motivation und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu fördern. Aus diesem Grund sollten aktives Zuhören, Vertrauen und

¹⁶¹ Balboni 2015 *op.cit.*, p. 46.

Kommunikation gefördert werden: Nicht nur die Beziehungen zwischen den Klassenkameraden sind wichtig, da sie sich gegenseitig bei kooperativen Aktivitäten unterstützen, sondern auch der Aufbau einer guten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler spielt eine wesentliche Rolle bei der Vermeidung von ängstlichen oder furchteinflößenden Situationen innerhalb der Klasse, die einen dauerhaften Spracherwerb behindern.

Um die aktive Teilnahme in einer italienischen L2-Situation zu unterstützen, ist es zum Beispiel sinnvoll, die Schüler während des Unterrichts mit authentischen Materialien arbeiten zu lassen, so dass sich die Schüler wirklich in die Aktivität einbezogen fühlen, da sie mit Materialien arbeiten, die von Muttersprachlern verwendet werden. Die Lernmotivation kann sogar positiv beeinflusst werden, da das, was studiert wird, in dem Kontext, in dem der Schüler lebt, als real, nützlich und unmittelbar verwendbar erscheint. Im nächsten Kapitel wird mehr über authentische Materialien gesagt.

2.6. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wurden die verschiedenen Arten von Ansätzen analysiert, die vom 18. Jahrhundert bis heute im Sprachunterricht verwendet wurden, mit besonderem Augenmerk auf den humanistisch-affektiven Ansatz und die Theorie von Krashen bezüglich der für den Zweitspracherwerb relevanten Faktoren, nämlich das Vorhandensein eines verständlichen Inputs, der in der natürlichen Reihenfolge des Erwerbs gegeben wird, und die fehlende Aktivierung des affektiven Filters. Es hat sich gezeigt, dass das Vorhandensein des affektiven Filters einen stabilen und dauerhaften Spracherwerb behindert. Daher ist es Aufgabe des Lehrers, ein ruhiges Klassenklima zu schaffen, in dem der Schüler in den Mittelpunkt seines eigenen Lernens gestellt wird, mit Peers in Paar- oder Gruppenaktivitäten zusammenarbeitet, positive Beziehungen sowohl zu Peers als auch zum Lehrer aufbauen kann und sich motiviert fühlt, die Zweitsprache zu lernen.

Es wurde nämlich festgestellt, dass die emotionale Komponente eine große Rolle bei der Dynamik des Sprachunterrichts spielt. Wenn der Schüler von positiven Reizen umgeben ist und sich in einem Klassenzimmer befindet, in dem er sich aufgrund des ruhigen und angenehmen Klimas sicher fühlt, wird er sich auch freier fühlen, mit einer anderen Sprache als seiner Muttersprache zu experimentieren, es kommt zu einem Spracherwerb, d. h. der Schüler wird das Gelernte dauerhaft in sich aufnehmen, und er wird eine kommunikative Kompetenz entwickeln, die es ihm ermöglicht, mit anderen Menschen in der Gesellschaft zu interagieren und sinnvolle Beziehungen zu schaffen. Der gegenteilige Effekt tritt jedoch ein, wenn sich der Schüler ständig in einem Zustand der Unruhe und Angst vor Fehlern befindet. Wenn der Schüler nämlich Angst hat, Fehler zu machen, die ihn

lächerlich machen, ihm das Gefühl geben, erniedrigt zu werden und folglich sein soziales Bild vor seinen Mitschülern sowie sein Selbstwertgefühl zu ruinieren, beginnt er, ein Gefühl starker Ängste zu empfinden. Und diese Beunruhigung und diese Angst bewirken die Erhöhung des affektiven Filters, der eine Art emotionale Barriere bzw. eine psychologische Abwehr darstellt, die angesichts von Ereignissen entsteht, die vom Individuum als unüberwindbar und gefährlich für sich selbst empfunden werden. Die Aktivierung dieses Filters führt dazu, dass ein stabiler und dauerhafter Erwerb der während des Unterrichts gesehenen Begriffe im Gedächtnis nicht möglich ist und das Lernen eher oberflächlich und kurzlebig ist.

Wie in diesem Kapitel erläutert, ist es auch von grundlegender Bedeutung, sowohl die Lernenden als auch den Kontext, in dem der Unterricht stattfindet, zu analysieren, da der Lehrer auf der Grundlage der gesammelten Informationen möglicherweise eine Methode der anderen vorzieht oder Ziele und Ergebnisse festlegt, die je nach den Interessen, Bedürfnissen, Sprachniveaus und Lernstilen seiner Schüler zu erreichen sind. Es sollte immer im Gedächtnis behalten werden, dass jeder Schüler einzigartig ist und als solcher einen Mehrwert in die verschiedenen Aktivitäten einbringen kann, wenn ihm die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst auszudrücken, statt zu versuchen, sich den Neigungen der Klasse im Allgemeinen anzupassen. Dadurch kann der Schüler selbständig und verantwortlich für seinen eigenen Sprachlernprozess handeln. Der Lernende wird so in die Lage versetzt, über Inhalte zu verfügen, die er als sinnvoll empfindet, und kommunikative Kompetenzen zu entwickeln, die er in sozialen und kulturellen Situationen einsetzen kann.

Abschließend ist es wichtig zu betonen, dass es keine absolut beste oder schlechteste Methode gibt. Der Unterschied liegt darin, möglichst viele Methoden zu kennen, um je nach Situation und den Neigungen der Schüler klug auswählen zu können, welche man jeweils anwendet. Um dies zu erreichen, muss ein entspanntes und stressfreies Klima geschaffen werden, das die Lernenden neugierig auf andere Sprachen und Kulturen macht und sie ermutigt, die zweite Sprache zu erkunden und anzuwenden. Um die Motivation zu fördern und dieses positive Klima zu erreichen, kann der Lehrer auch authentische Materialien in den Unterricht einbringen, wie im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

CAPITOLO 3

La didattizzazione della fiaba come materiale autentico

L'obiettivo che si pone questo capitolo è quello di indagare il ruolo di rilievo che il materiale autentico può assumere all'interno del contesto di apprendimento di italiano L2. Dapprima si andrà a definire cosa si intende con l'espressione *materiale autentico*; un materiale di cui verranno delineati i tratti principali e successivamente messe in evidenza quelle caratteristiche peculiari che lo contraddistinguono dai materiali di testo creati appositamente per la didattica dell'italiano rivolta a studenti di madrelingua non italiana. In seguito, si procederà con l'individuazione delle diverse tipologie di materiale autentico che sono utilizzabili durante una lezione di italiano L2, analizzandole in base al tipo di supporto di cui dispongono: cartaceo, audio, video, multimediale. Dopo aver indagato i vantaggi e i possibili svantaggi che la fruizione del materiale autentico comporta nei confronti degli apprendenti, si proseguirà con una discussione sul modo in cui poter sfruttare il materiale autentico come risorsa durante una lezione, ragionando sugli aspetti da tenere in considerazione per procedere alla sua didattizzazione e al suo conseguente utilizzo all'interno delle varie fasi di un'Unità Didattica. Per concludere, verrà affrontato il tema della fiaba considerata nell'ottica di materiale autentico; a tal proposito, verranno indicate le motivazioni a sostegno della sua validità in quanto materiale autentico da didattizzare e proporre a lezione al fine di incentivare l'acquisizione dell'italiano L2 rivolta a studenti bambini e preadolescenti di provenienza straniera.

3.1. Le caratteristiche del materiale autentico

Come è stato osservato nel capitolo precedente, la componente emotiva assume un ruolo preponderante all'interno del processo di apprendimento di una lingua diversa dalla propria lingua madre, sia essa una lingua straniera (LS) o una lingua seconda (L2), che è quella di interesse nella stesura di questo lavoro. Per potersi sentire integrato all'interno di una società diversa da quella di origine, lo studente straniero ha bisogno di raggiungere un buon livello di padronanza non solo della competenza linguistica, bensì della competenza comunicativa, in modo tale che egli possa interagire e creare relazioni significative con gli altri individui appartenenti alla comunità in cui si trova a vivere. Affinché ciò avvenga, al docente spetta il compito di creare delle lezioni che riescano a coinvolgere l'apprendente a livello emotivo e che si svolgano all'interno di un clima sereno in cui lo studente possa sentirsi al sicuro e libero di sperimentare con una nuova lingua diversa dalla propria lingua madre, senza provare il costante timore di commettere errori. Inoltre, per incentivare l'acquisizione

della lingua seconda o straniera, il docente può ricorrere non solo all'utilizzo di manuali di testo specificatamente predisposti per l'insegnamento della L2 o LS, bensì può arricchire le proprie lezioni integrandovi materiali autentici, il cui scopo è quello di sostenere la motivazione intrinseca dello studente e di renderlo protagonista del proprio percorso di apprendimento. Tuttavia, resta da chiedersi: quali sono le caratteristiche dei materiali autentici? E cosa differenzia tali materiali dai manuali e libri di testo?

Nei libri di testo che mirano ad insegnare le lingue in maniera più tradizionale sono presenti unità cariche di spiegazioni esplicite di regole grammaticali, seguite da batterie di esercizi ripetitivi che vengono somministrate allo studente al fine di fargli esercitare quella specifica regola, senza tuttavia chiedergli di compiere uno sforzo a livello cognitivo per individuarla in maniera autonoma a partire dal fenomeno osservato. Anche i vocaboli vengono presentati in liste isolate dal contesto, gli elementi culturali che vengono proposti sono prevalentemente stereotipati e l'esercizio della competenza comunicativa risulta molto marginale. Si può dunque affermare che questa tipologia di manuali sia improntate per seguire un percorso deduttivo, in cui lo studente non riveste un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Inoltre, questi libri di testo, in cui compaiono testi e dialoghi costruiti specificatamente dagli autori per far raggiungere agli apprendenti degli obiettivi prestabiliti, appaiono poco autentici e perciò poco motivanti per coloro che si stanno avvicinando ad una L2 o una LS.

A differenza di un manuale di testo che viene creato appositamente per essere indirizzato ad apprendenti di origine straniera e che, in quanto tali, possiedono una LM diversa da quella del paese di cui studiano la lingua, un materiale autentico è invece un materiale che per definizione viene originariamente creato da madrelingua per essere rivolto ad un pubblico di parlanti nativi, non di apprendenti stranieri¹⁶². Partendo da questo presupposto, si può dedurre che il materiale autentico abbia finalità diverse da quelle di tipo glottodidattico¹⁶³, in quanto il suo scopo non è quello di rivolgere l'attenzione degli individui sulla grammatica o sul lessico presenti nel testo, bensì sul suo contenuto. Il materiale autentico presenta, tuttavia, non solo un contenuto, bensì un uso del linguaggio definibile *autentico* e quindi reale, quotidiano, contraddistinto da varietà regionali, deviazioni dalla lingua standard e modi di dire. Sebbene possano celare delle insidie, sono proprio questi tratti dei materiali autentici a renderli così interessanti, coinvolgenti e motivanti agli occhi di un apprendente della L2 o LS.

¹⁶² Bonvino Elisabetta, *I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: criteri di selezione*, ICoN – Italian Culture on the Net, Università di Roma Tre, 2004, p. 26.

¹⁶³ Begotti Paola, *Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri*, in «ITALS», Vol. VI, n. XVII, 2008, p. 1.

Parlando di motivazione, utilizzare materiali autentici durante la lezione di italiano L2 permette al docente di mantenere alta la soglia dell'attenzione degli studenti, i quali si possono sentire maggiormente invogliati a partecipare attivamente alla lezione dal momento in cui le attività create a partire dall'uso dei materiali autentici presentano come caratteristica quella di simulare *real-life situations*¹⁶⁴, ovvero situazioni di vita reale in cui gli apprendenti potrebbero trovarsi o che dovrebbero essere capaci di affrontare mentre svolgono le proprie faccende all'interno della comunità di parlanti nativi. Così come affermato da Harrich (2011), i materiali autentici fungono, infatti, da «ponte tra l'uso della lingua in classe e le situazioni linguistiche reali»¹⁶⁵; ciò mette in evidenza l'importante ruolo che rivestono questi materiali nel selezionare la lingua con cui si andrà a far lavorare gli studenti durante le lezioni, ovvero una lingua che deve avere una sua finalità concreta e che sia realmente utilizzabile nell'ambiente esterno alla classe. Il materiale autentico ha quindi la caratteristica di mettere alla prova lo studente, presentandogli esempi di interazioni realmente ritrovabili in scenari di vita quotidiana e che, in quanto tali, accrescono in lui l'entusiasmo verso l'analisi di un evento comunicativo concreto e l'apprendimento di una lingua utile alla comunicazione.

In aggiunta, va tenuto in considerazione il fatto che un testo autentico trasmette anche la cultura del paese di cui si vuole imparare la lingua, così come viene sostenuto da Christoph Edelhoff (1985)¹⁶⁶. Essendo uno degli scopi principali dell'insegnamento delle lingue quello di abbattere gli stereotipi a favore della costruzione di una propria capacità di giudizio, la possibilità di lavorare con testi autentici consente allo studente di imparare a individuare i collegamenti con la realtà linguistica e culturale, oltre che ad alimentare un'attrazione verso i contenuti stessi di questi materiali. Difatti, se l'apprendente percepisce il contenuto del testo come interessante e coinvolgente, gli sarà più semplice rimanere motivato anche di fronte a costruzioni della frase e presenza di lessico più complessi, appunto perché originariamente pensati per un pubblico di madrelingua e non di studenti con una diversa lingua madre. I materiali autentici rappresentano, di conseguenza, uno strumento utile per guidare l'apprendente nel processo di scoperta della lingua e della cultura del paese ospitante e per sostenere in lui la motivazione ad apprendere¹⁶⁷. La motivazione che sorge dall'utilizzo di questo tipo di materiale può essere considerata una motivazione intrinseca basata sul piacere di apprendere e che, in quanto tale, favorisce la memorizzazione di strutture linguistiche anche

¹⁶⁴ Harrich Karin, *Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, Italiano LinguaDue, Vol. 2 n.2, 2011, p. 321.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ Edelhoff Christoph, *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, Max Hueber, München, 1985, in Harrich 2011 *op.cit.*, p. 321.

¹⁶⁷ Comodi Anna, *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Guerra Edizioni, Perugia, 1995, p. 10.

complesse e la comprensione più profonda di particolari aspetti sociolinguistici o culturali del paese¹⁶⁸. I materiali autentici sono, pertanto, uno strumento fondamentale per facilitare il processo di acculturazione degli apprendenti stranieri; in altre parole, rappresentano un mezzo per avvicinare gli studenti alle conoscenze socio-pragmatiche dei parlanti nativi della lingua che si intende apprendere.

Un'altra caratteristica che contraddistingue il materiale autentico dal manuale creato ad hoc per gli studenti stranieri risiede nella tipologia di attività che vengono proposte in collegamento al testo. Il materiale autentico predispone una serie di attività che, solitamente, coinvolgono una molteplicità di input sensoriali, i quali contribuiscono a sostenere la motivazione e ad incentivare la partecipazione attiva di studenti con differenti stili cognitivi; diversamente, le attività presentate dal manuale risultano essere tendenzialmente monomediali¹⁶⁹. Questo significa che la proposta di attività contenenti stimoli visivi abbinati, ad esempio, ad input uditivi o multimediali riscuoterà maggior successo rispetto ad un'attività che sollecita un solo stimolo. A tal proposito, riprendendo quanto detto nel capitolo precedente, è compito dell'insegnante predisporre attività che presentino input diversificati, così da incentivare la partecipazione di studenti con intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento diversi e da stimolare un'acquisizione linguistica che sia significativa e duratura nel tempo.

I materiali autentici sono inoltre adatti per soddisfare le molteplici necessità e bisogni degli apprendenti, indipendentemente dai diversi livelli linguistici posseduti. Partendo da questo assunto, il docente dovrebbe, per prima cosa, analizzare attentamente la classe in modo tale da stabilire obiettivi didattici adatti agli apprendenti, considerando che tali obiettivi potrebbero essere differenti a seconda del livello più o meno avanzato di questi ultimi¹⁷⁰. Tuttavia, nulla vieta al docente di proporre lo stesso materiale all'intera classe, seppur ricorrendo alla stratificazione dello stesso. Ciò equivale a dire che uno stesso materiale può essere organizzato, ricorrendo all'uso di diverse tecniche, secondo strati di difficoltà che seguono un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo tale da permettere a ciascuno studente di raggiungere il livello massimo a cui può arrivare in quel dato momento sulla base delle proprie capacità¹⁷¹. Questo sistema permette al docente di utilizzare un unico materiale autentico, il quale, presentato in modalità stratificata, ne permette però l'accesso e lo svolgimento da parte di ciascuno studente, indipendentemente dal livello linguistico posseduto.

Seppur il materiale autentico sia sfruttabile in entrambi i contesti di insegnamento, siano essi di LS o di L2, è all'interno di un contesto di L2 che la disponibilità di input diventa notevolmente

¹⁶⁸ Begotti Paola, *L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri*, in «Italiano a stranieri», Vol. XXV, 2018, p. 27.

¹⁶⁹ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, p. 2.

¹⁷⁰ Begotti 2018 *op.cit.*, p. 27.

¹⁷¹ Caon 2008 *op.cit.*, p. 68.

maggiore in termini sia di quantità che di qualità, in quanto si è naturalmente circondati nell'ambiente dalla lingua che si intende insegnare agli studenti di provenienza straniera¹⁷². In questo frangente, impiegando materiali autentici si può assistere ad un aumento dell'interesse da parte degli apprendenti nell'esplorare la L2, nel riflettere su di essa, mettendola anche a confronto con la propria lingua madre e con la lingua madre degli altri compagni. Inoltre, dare l'opportunità agli apprendenti di portare essi stessi materiali autentici in classe crea l'occasione ideale per avviare una discussione collettiva su temi legati alla dimensione sia linguistica, sia paralinguistica, sia extralinguistica con argomenti relativi alla vestemica, all'oggettemica, alla cinesica o alla prossemica, sia alla dimensione interculturale.

In primo luogo, considerandolo in un'ottica linguistica, si può osservare come l'utilizzo di materiali autentici contribuisca a favorire lo sviluppo della competenza lessicale dell'apprendente¹⁷³. La conoscenza del lessico è da ritenere, infatti, un fattore fondamentale per riuscire a comunicare efficacemente all'interno della società dei parlanti nativi. Inoltre, si potrebbe presumere che l'arricchimento del vocabolario dell'apprendente sia direttamente proporzionale alla crescita del suo livello linguistico; questo, però, risulta vero nel momento in cui lo studente entra in possesso degli strumenti necessari per procedere in maniera indipendente all'integrazione del proprio vocabolario. A ragion di ciò, il docente dovrebbe evitare di fornire lunghe liste di vocaboli o di espressioni idiomatiche, dedicando invece parte di lezione all'insegnamento di tecniche e strategie che saranno poi utili allo studente per l'individuazione autonoma e la memorizzazione del lessico di cui potrebbe necessitare all'interno di un contesto comunicativo autentico.

In secondo luogo, se considerato dal punto di vista della dimensione extralinguistica, il materiale autentico favorisce la creazione di una situazione adatta allo sviluppo di dibattiti tra studenti riguardanti il ruolo e il valore che possono assumere gli oggetti, il vestiario o i gesti del corpo a seconda della diversa cultura di appartenenza, facendo emergere le somiglianze e le differenze tra di essi e incentivando una riflessione volta a integrare le varie idee. Pertanto, dalla condivisione e dallo scambio di pareri su tali tematiche, l'apprendente è guidato nello sviluppo della competenza extralinguistica, parallelamente all'acquisizione di una maggiore consapevolezza sull'eterogeneità dei linguaggi non verbali e sulle incomprensioni che potrebbero scaturire durante una comunicazione non attenta agli aspetti culturali.

¹⁷² Maugeri Giuseppe, *Il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'italiano*, in Maugeri, *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*, Vol. 19, SAIL, Edizioni Ca' Foscari – Venezia, 2021, pp.17 – 18.

¹⁷³ Begotti 2018 *op.cit.*, p. 28.

3.2. Le diverse tipologie di materiale autentico

Gli apprendenti apprezzano i momenti in cui vengono messi a loro disposizione i materiali autentici, in quanto rappresentano un'occasione per mettere alla prova le proprie capacità e competenze affrontando un tipo di comunicazione presente nella vita quotidiana. La proposta di analizzare un evento comunicativo "autentico" viene perciò accolta con trepidazione dagli studenti, la cui motivazione e interesse aumentano notevolmente. Quali sono però i materiali autentici che si possono proporre durante una lezione?

A seconda del loro supporto, i materiali autentici possono essere classificati in quattro categorie principali¹⁷⁴:

- materiale cartaceo;
- materiale audio;
- materiale video;
- materiale multimediale.

Tra i materiali autentici cartacei maggiormente utilizzati si possono annoverare: testi letterari, articoli di giornale e riviste, cartelloni pubblicitari, ma anche materiali più insoliti come fumetti, fiabe, mappe geografiche, opuscoli turistici e ricette di cucina¹⁷⁵. Il largo impiego di materiali autentici che si avvalgono di un supporto cartaceo è dovuto non solo alla loro facile reperibilità e alla loro natura diversificata, il che li rende adatti a soddisfare i molteplici interessi degli studenti, ma anche alle caratteristiche che possiede il materiale cartaceo stesso. Essendo fotocopiabile e flessibile, esso risulta infatti essere comodamente trasportabile e utilizzabile in numerosi contesti di insegnamento, sia rivolto a studenti adulti sia a bambini, seppur differenziandone il contenuto proposto. Per un adulto potrebbe risultare interessante analizzare, ad esempio, un articolo di giornale o di una rivista, in modo tale da poter comprendere meglio eventi legati a situazioni di attualità e da sentirsi maggiormente integrato all'interno della comunità. La scelta del contenuto e della tipologia del materiale autentico cartaceo da proporre in classe risulterà diversa, invece, in presenza di bambini, per i quali le notizie di attualità non equivalgono a livello di importanza alla lettura di un fumetto o di una fiaba, ritenuta più coinvolgente in quanto più vicina ai loro interessi. Tuttavia, questa suddivisione non deve essere considerata esatta in maniera assoluta. Per esempio, potrebbe presentarsi il caso in cui il docente sia designato alla gestione di più classi di adulti: mentre un gruppo potrebbe risultare maggiormente interessato alle notizie di attualità, l'altro potrebbe essere composto da amanti della lettura del genere

¹⁷⁴ Begotti Paola, *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, in FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Rivista «ITALS» dell'Università Ca' Foscari Venezia, 2006, pp. 15 – 18.

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 15.

fantasy e per nulla interessato alle notizie politiche. Portare in entrambi le classi un articolo di giornale, basandosi solamente sull'età degli apprendenti, risulterebbe demotivante e non comporterebbe alcun beneficio per quanto riguarda il coinvolgimento emotivo degli studenti del secondo gruppo. Ciò implica un'analisi accurata da parte del docente verso le proprie classi di studenti e una scelta dei contenuti atta a soddisfare i loro bisogni e interessi.

La tipologia di testi tra cui scegliere risulta essere dunque molto vasta; per tale ragione sarebbe da preferire quella più familiare per gli apprendenti, in modo tale che possano sentirsi coinvolti e motivati a confrontarsi con un testo autentico. Tuttavia, non è sufficiente che il testo riesca a catturare l'attenzione degli studenti per poter essere considerato idoneo all'apprendimento. Il testo dovrebbe utilizzare, infatti, un linguaggio chiaro e con termini di uso corrente, oltre ad avere una lunghezza accettabile, il che equivale a dire che non dovrebbe essere né troppo lungo, né troppo corto¹⁷⁶, al fine di non provocare un calo di motivazione nello studente. Non è da trascurare nemmeno la qualità della stampa che, se a basso livello, renderà più difficile la lettura, e l'uso delle immagini come elementi funzionali alla comprensione del testo. Se, per esempio, viene proposta la ricetta per cucinare un piatto tipico italiano come il tiramisù, la presenza di una foto del piatto accanto al titolo o alcune foto degli ingredienti accanto alla lista degli stessi potrà dirigere la comprensione e rendere più intuibile il contenuto del testo.

Come vale per libri di testo cartacei e fotocopie, che sono comunemente adoperati a fini didattici, anche i materiali autentici cartacei vengono accolti in maniera positiva dagli apprendenti nel momento in cui rispettano le condizioni citate in precedenza. Scegliendo un materiale autentico su supporto cartaceo il docente attua, pertanto, una scelta sicura in termini di accettabilità da parte della classe e non rischia in questo modo di attivare il filtro affettivo negli studenti, favorendo al contrario un clima sereno e in cui ci può essere acquisizione della lingua seconda.

All'interno della categoria del materiale autentico su supporto audio si possono ritrovare: pubblicità e programmi radio, interviste e dialoghi, canzoni di autori italiani, audiolibri. Questa tipologia di materiale autentico permette di ascoltare brani non accompagnati da video e possiede notevoli potenzialità sfruttabili dallo studente che, attraverso l'ascolto di un testo esposto da un parlante madrelingua, può esercitarsi anche sulla corretta pronuncia delle parole, oltre che sull'intonazione da dare alle frasi. Inoltre, grazie al contributo delle nuove tecnologie a disposizione degli studenti, alla possibilità di accedere a podcast e audiolibri sulle tematiche più disparate, sarà più semplice per l'apprendente immergersi completamente all'interno della lingua e, così come sostiene

¹⁷⁶ Bonvino 2004 *op.cit.*, p. 37.

Comodi (1995), sviluppare la competenza fonologica, lessicale, semantica, grammaticale, morfologica, sintattica e, a livelli più avanzati, anche quella pragmatica¹⁷⁷.

In aggiunta, il materiale autentico su supporto audio offre il vantaggio di potenziare le abilità di comprensione orale dell'apprendente. Questa tipologia di abilità è importante da far esercitare poiché sta alla base dello sviluppo della competenza linguistica e, con l'appoggio delle abilità produttive, di quella comunicativa. Un modo per potenziare l'abilità di comprensione orale è quella di utilizzare materiali audio che siano capaci di guidare la comprensione, ma che favoriscano, allo stesso tempo, l'acquisizione di strategie di ascolto utili o per cogliere il senso generale di un testo o per individuare informazioni specifiche in esso¹⁷⁸. A tale scopo si potrebbe decidere di far lavorare gli apprendenti con esercizi di scelta multipla o abbinamenti, domande aperte di comprensione se il loro livello lo permette, ma anche esercizi con griglie da completare con le informazioni ricavate dal testo.

Un ulteriore fattore che va a sostegno della validità dei materiali autentici con supporto audio riguarda la loro capacità di stimolare la creatività e l'immaginazione dell'ascoltatore, il che può avvenire, ad esempio, durante la riproduzione di un audiolibro o di un racconto¹⁷⁹. La sollecitazione dell'immaginazione è un elemento sfruttabile per trarre notevoli vantaggi anche a livello didattico, poiché è possibile coinvolgere attivamente lo studente nel processo di apprendimento della lingua seconda attraverso attività di produzione creativa applicabili ad ogni livello di competenza. Queste attività creative, se proposte a studenti con un livello basso o per i quali la produzione scritta risulta essere un problema, potrebbero prevedere l'ascolto di una parte di racconto in parallelo alla richiesta di disegnare il personaggio o il luogo che viene descritto. Oppure, in presenza di livelli di competenza più elevati, è possibile far ascoltare un racconto interrompendolo prima della conclusione per poi chiedere agli studenti di inventare e scrivere il finale, eventualmente seguendo una traccia data dall'insegnante.

Anche la canzone rientra tra i materiali autentici audio proponibili all'apprendente affinché possa immergersi non solo nella lingua seconda, esercitandosi sulla pronuncia delle parole, sull'intonazione delle frasi e ampliando le sue conoscenze lessicali, ma anche nella cultura del relativo paese. Nonostante la piacevolezza di questo materiale autentico, il docente deve ricordare che quella utilizzata nelle canzoni è spesso una lingua in cui modi di dire ed espressioni colloquiali sono presenti in abbondanza, senza contare i numerosi riferimenti agli aspetti culturali che si celano all'interno del testo e che potrebbero necessitare di spiegazioni mirate per essere compresi. Seppur sia un materiale molto coinvolgente, la canzone nasconde quindi l'insidia di non venir compresa appieno e, di

¹⁷⁷ Comodi 1995 *op.cit.*, p. 12.

¹⁷⁸ Bonvino 2004 *op.cit.*, p. 33.

¹⁷⁹ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, p. 5.

conseguenza, essere ritenuta demotivante da quegli apprendenti il cui livello non risulta essere ancora sufficientemente elevato per poter ragionare su tali aspetti.

Sta di fatto che la scelta della tipologia dei testi audio da presentare è molto ampia e può variare a seconda degli interessi degli studenti, della loro età, della tipologia che più è loro familiare. Per un apprendente adolescente interessato allo sport potrebbe essere più coinvolgente, per esempio, un testo tratto da un'intervista sportiva, piuttosto che l'ascolto di una struggente canzone d'amore. Viceversa, per un apprendente bambino potrebbe essere più coinvolgente ascoltare una fiaba, piuttosto che le notizie trasmesse da un telegiornale.

Tuttavia, non tutti i materiali autentici audio sono adatti per essere portati in classe: per evitare che sorgano situazioni di rifiuto di fronte a input troppo complessi, è importante che il docente scelga con cura i testi da far ascoltare agli apprendenti. Diventa fondamentale, perciò, selezionare testi la cui velocità di eloquio sia normale, escludendo velocità sia troppo lente e pertanto innaturali, sia troppo serrate e quindi incomprensibili¹⁸⁰. In aggiunta, il sonoro deve essere di buona qualità e, specialmente a livelli iniziali, vanno evitate fonti audio con molti rumori di sottofondo o con numerose sovrapposizioni tra gli interlocutori che prendono parte a un dialogo.

Una scelta appropriata del testo deve, inoltre, tenere in considerazione il lessico in esso presente, lessico che deve essere in parte conosciuto o comunque deducibile dal contesto e che eviti, qualora sia possibile, quelle espressioni desuete che poco vengono utilizzate nella lingua parlata dai nativi stessi.

Passando alla categoria dei materiali autentici su supporto video, si possono considerare validi: programmi televisivi di vario genere come telegiornali, previsioni del tempo, *talk show* sociali e politici, quiz e giochi televisivi, televendite, telecronache sportive, programmi di cucina, documentari, pubblicità televisive e film¹⁸¹. Non di minor importanza sono i materiali ritrovabili sulle piattaforme online, le quali mettono a disposizione una grande varietà di contenuti video come, per esempio: *vlog* in cui le persone parlano delle proprie passioni e coinvolgono gli utenti nelle proprie esperienze di vita quotidiana o in cui espongono le proprie opinioni su molteplici argomenti; video di *unboxing*, in cui viene registrato il momento di spaccettamento di determinati prodotti con relativa descrizione; videoricette in cui la preparazione di un piatto è abbinata a passaggi visivi descritti anche a voce; video sottoforma di *tutorial* in cui vengono spiegate e mostrate tramite esempi pratici le modalità di utilizzo di un programma o di un oggetto della vita quotidiana; spezzoni di cartoni animati e molto altro ancora. Potendo essere visti tramite computer, telefono o tablet, questi video danno la

¹⁸⁰ Bonvino 2004 *op.cit.*, p. 32.

¹⁸¹ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 16.

possibilità al fruitore di metterli in pausa o di accedere all'opzione dei sottotitoli che possono facilitare la comprensione, seppur in questo caso sia necessario prestare attenzione all'affidabilità di restituzione ed eventualmente di traduzione di quest'ultimi che, essendo generati automaticamente dal sistema, potrebbero contenere errori. I contenuti video ritrovabili online sono pressoché infiniti e, incontrando gli interessi di un'utenza molto ampia, risultano adatti a molteplici contesti di insegnamento, sia esso rivolto ad apprendenti preadolescenti o giovani, sia rivolto a studenti adulti.

Sebbene materiale audio e materiale video diano entrambi l'opportunità di entrare a contatto con un input ricco e molto vario, è la presenza di una componente visiva nel materiale autentico video a contraddistinguerli¹⁸². In quest'ultima tipologia di materiale, oltre alla pronuncia e all'intonazione, è presente anche un video che può essere usato come strumento per far riconoscere e studiare quegli aspetti culturali legati alla dimensione extralinguistica, tra i quali la mimica facciale, la gestualità più o meno accentuata e il suo significato, la distanza tra i parlanti, la tipologia di abiti indossati dai partecipanti a seconda della situazione.

Il materiale autentico video è molto usato all'interno delle classi di lingua straniera o lingua seconda per la sua capacità di presentare una vasta gamma di esempi di lingua (registri, varietà regionali, dialetti), di situazioni e di tematiche vevoli per l'apprendimento linguistico e con cui diventa possibile creare attività didattiche motivanti e coinvolgenti per lo studente¹⁸³. Ciononostante, è necessario prendere in considerazione la difficoltà che si cela dietro l'utilizzo di tale materiale video: per uno studente di origine straniera che ha appena iniziato ad approcciarsi all'italiano, la visione di un filmato in cui la lingua utilizzata differisce molto rispetto alla lingua standard costituisce un territorio disseminato di insidie alla comprensione e potrebbe causare una diminuzione di motivazione a fronte di una convinzione di incapacità e inadeguatezza. Seppur esponga a questo rischio, la presenza di variazioni dalla lingua standard può contribuire, d'altra parte, all'acquisizione di una competenza comunicativa migliore nello studente poiché, presentando una lingua all'interno del suo contesto, rafforza in lui l'idea che la lingua che sta apprendendo, nonostante le complessità di lessico e struttura, contribuisca alla sua integrazione a livello linguistico e culturale all'interno della società dei nativi.

Come accennato in precedenza, sono molti i materiali video che ben si prestano ad essere utilizzati in classe; tra questi però ce ne sono alcuni che spiccano per la loro importanza in ottica di sfruttamento didattico, ovvero film, pubblicità e *talk show*.

¹⁸² Bonvino 2004 *op.cit.*, p. 31.

¹⁸³ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, pp. 5 – 6.

Il film è il materiale autentico video che risulta essere il prediletto dagli insegnanti grazie alla presenza di personaggi, ambientazione e trama che suscitano l'interesse degli apprendenti, i quali si possono immedesimare nei protagonisti e sperimentare un potente coinvolgimento emotivo, uscendo così dalla propria visione del mondo e abbracciandone una nuova. La visione delle sequenze di un film contribuisce anche alla creazione di un'atmosfera serena e stimolante e all'abbassamento del filtro affettivo, favorendo l'aumento della motivazione ad apprendere basata sia sul piacere, poiché la scelta di questa tipologia di input è solitamente collegata all'idea di svago, sia sul bisogno, dal momento che le situazioni presenti nel film contengono e permettono di esercitarsi con lessico, espressioni e nozioni al pari di un testo scritto¹⁸⁴.

Parlando di film, è opportuno evidenziare il fatto che non è necessario mostrare agli studenti un film in tutta la sua interezza, bensì risulta più efficace selezionare e rivolgere l'attenzione degli apprendenti solo su alcune sequenze tratte da esso. Nonostante sia noto che i film siano recitati, le situazioni che vi sono rappresentate includono dialoghi con usi della lingua che possono uscire dal tracciato della lingua standard e che includono invece varietà regionali, espressioni dialettali o gergali. Ne consegue che scegliere sequenze di questo tipo favorisca l'emersione di aspetti della lingua tipici della parlata spontanea dei nativi; aspetti di questo tipo possono suscitare interesse nell'apprendente, ma anche successive attività di riflessione e discussione con i compagni. Tuttavia, occorre ribadire il fatto che l'input deve essere correttamente selezionato dal docente a partire dall'osservazione del livello linguistico dei destinatari, così da evitare che la visione della sequenza risulti demotivante perché troppo complessa. Affinché lo studente non percepisca l'attività come un momento di puro svago e pertanto inutile, è compito del docente anche quello di selezionare i segmenti da un film quando questi risultano essere effettivamente funzionali al programma da svolgere in un determinato momento del corso. In aggiunta, specialmente in un contesto di apprendenti adulti, sarà opportuno che l'insegnante dedichi qualche momento all'inizio della lezione per spiegare quali sono le motivazioni della scelta di un materiale di questo tipo piuttosto che dell'utilizzo esclusivo del libro di testo, mettendo in risalto, al contempo, la capacità del materiale autentico di soddisfare i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti.

Sempre parlando di film, è interessante notare come essi presentino un duplice vantaggio in quanto, oltre a presentare situazioni in cui hanno luogo scambi linguistici e intenti comunicativi concreti, possono mostrare scene autentiche di vita quotidiana o, più in generale, scene in cui è possibile far soffermare l'attenzione dell'apprendente anche sulla componente extralinguistica: espressioni facciali e gestualità degli attori, ma anche abbigliamento e rispetto della prossemica sono fattori che possono essere esaminati e messi a confronto con quelli del paese di provenienza. Elementi

¹⁸⁴ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 16.

culturali tipici, stereotipi e modi di dire rappresentano, di fatto, informazioni utili a quegli studenti che hanno come obiettivo l'ampliamento delle proprie conoscenze della L2 dal punto di vista socioculturale oltre che linguistico.

Per poter far lavorare sulla comprensione degli aspetti linguistici e culturali presenti all'interno di un film, il docente ha come primo compito quello di selezionare le sequenze di interesse e far precedere la loro visione da istruzioni dirette alla realizzazione di obiettivi precedentemente specificati agli studenti¹⁸⁵. Inoltre, la sequenza potrebbe essere fatta visionare più volte variando la modalità di presentazione: la prima volta, ad esempio, mostrando solo il video senza audio, per far ragionare gli studenti sul possibile contenuto della sequenza basandosi esclusivamente sugli elementi extralinguistici che riescono a cogliere; la seconda volta viene fatta visionare con l'audio, chiedendo di trovare, nel frattempo, delle specifiche informazioni relative ai personaggi o alla trama. In questo modo lo studente assume un ruolo attivo nella visione della sequenza e non la riduce a mero momento di svago passivo.

Parallelamente all'utilizzo delle sequenze di un film, molto validi e ancora più versatili sono gli episodi delle serie tv ritrovabili in diverse piattaforme di streaming, eventualmente scaricabili e utilizzabili all'occorrenza, anche in assenza di una connessione Internet. Gli episodi delle serie tv presentano gli stessi vantaggi dei film a livello di coinvolgimento e di autenticità, con l'ulteriore caratteristica di essere più brevi e concentrati su un argomento specifico, scegliibile sulla base degli interessi degli apprendenti. Inoltre, questa tipologia di episodi lascia molto spesso un finale aperto, il quale tiene viva la curiosità dello studente che può decidere di continuare a guardare la serie a casa propria in autonomia, praticando la lingua straniera o la lingua seconda anche al di fuori del contesto scolastico.

Una nota a favore va anche ai video trovati sulle piattaforme online che, essendo brevi e autoconclusivi, permettono al docente di indirizzare facilmente l'attenzione verso un elemento linguistico, paralinguistico o culturale sul quale poi instaurare una riflessione e una discussione con la classe. Inoltre, se il video selezionato non risultasse gradito o interessante per gli studenti, sarebbe possibile chiuderlo e sceglierne un altro in maniera molto veloce, anche coinvolgendo gli apprendenti stessi nella selezione della categoria di maggior interesse.

Anche i *talk show* rientrano nella categoria dei materiali autentici video utili da portare in classe, poiché mostrano esempi di interazioni spontanee, in cui la lingua dei parlanti è connotata da variazioni dalla norma, ovvero vi sono inseriti regionalismi e lessico colloquiale, il quale, talvolta, abbonda di espressioni allusive e modi di dire.

¹⁸⁵ Bonvino 2004 *op.cit.*, pp. 34 – 35.

Oltre ai *talk show*, anche i notiziari televisivi sono validi alleati in ambito didattico; essi, infatti, uniscono la componente testuale, individuabile nei titoli in sovraimpressione, alla componente uditiva della voce del giornalista e a quella visiva delle immagini. La combinazione di più canali ricettivi permette a studenti con diverse intelligenze di concentrarsi maggiormente sull'uno o sull'altro aspetto, a seconda della propensione personale, e di cogliere il significato globale del messaggio. Inoltre, il telegiornale costituisce una valida opportunità per l'apprendente di ampliare non solo la propria conoscenza sulla cultura del paese, ma anche di espandere il proprio vocabolario, integrando lessico inerente ad ambiti specifici quali l'economia, la politica, lo sport¹⁸⁶.

Un altro materiale autentico video sfruttabile durante una lezione è la pubblicità grazie al suo essere breve e facilmente memorizzabile, oltre che alla sua reperibilità¹⁸⁷. La pubblicità risulta essere uno strumento efficace anche per sollecitare la riflessione grammaticale sulla lingua oppure per creare un clima motivante e stimolante prima di introdurre una nuova struttura morfosintattica¹⁸⁸. Nonostante le molte qualità positive, la pubblicità non è tuttavia adatta a tutti i contesti di insegnamento; essa risulta, infatti, essere particolarmente indicata in contesti in cui il livello linguistico degli apprendenti è sufficientemente alto da poter comprendere i giochi linguistici in essa presenti, i quali potrebbero invece sfuggire o non essere colti appieno da uno studente non ancora molto competente nella L2. Inoltre, questi materiali, poiché autentici e quindi non realizzati per fini didattici, potrebbero anche essere caratterizzati da rumori disturbanti in sottofondo o da un'elevata velocità di eloquio e, pertanto, sarebbe meglio non indirizzarli a studenti con un livello linguistico basso, perché ne ostacolerebbero la comprensione.

Finora è stato possibile notare come al materiale autentico in formato video venga attribuito un importante ruolo nel processo di acquisizione linguistica. Affinché ciò avvenga, però, il docente deve selezionare il materiale nella maniera più opportuna, tenendo conto innanzitutto del livello degli studenti, per poi individuare quello che maggiormente soddisfa i loro interessi e che, al contempo, sia funzionale al raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Il docente assume, dunque, un ruolo di guida e di facilitatore dell'apprendimento, il cui compito è quello di indirizzare gli studenti al recupero autonomo e alla rielaborazione delle informazioni linguistiche, sonore e socioculturali emerse dal video¹⁸⁹. Proporre l'utilizzo di un materiale autentico video permette allo studente, infatti, di affacciarsi alla realtà linguistica e culturale del paese in cui desidera integrarsi. Riguardo alla

¹⁸⁶ Gilardoni Silvia, *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, EDUCatt – Università Cattolica, Milano, 2014, p. 163.

¹⁸⁷ Bonvino 2004 *op.cit.*, p. 34.

¹⁸⁸ Begotti 2018 *op.cit.*, p. 29.

¹⁸⁹ Guidi Emanuela, *Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*, Italiano LinguaDue, n. 2. 2010, p. 110.

dimensione linguistica, lo studente sarà esposto non solo alla grammatica e al lessico, bensì alle componenti paralinguistiche, tra cui la velocità dell'eloquio, le diverse intonazioni dell'enunciato, le pause e le esitazioni¹⁹⁰. In ottica culturale gli sarà possibile indagare, invece, gli aspetti non verbali della comunicazione relativi alla cinesica, alla vestemica, all'oggettemica e alla prossemica, per poi discutere e fare confronti sulla differenza di valore che tali modelli assumono nelle diverse culture.

Infine, guardare un video permette di contestualizzare la lingua all'interno del vivere quotidiano e, per tale ragione, di definirla come autentica¹⁹¹. Acquisire la lingua seconda diventa anche più semplice per lo studente a cui vengono messi a disposizione materiali autentici su supporto video, dai quali può trarre vantaggio grazie alla presenza delle immagini. L'immagine, o più in generale la componente visiva, permette infatti agli studenti di sfruttare gli elementi extralinguistici come espressioni facciali e gestualità per comprendere al meglio un messaggio linguistico.

Un materiale autentico su supporto video diventa, pertanto, uno strumento didattico fondamentale per l'apprendente che, grazie agli spunti di riflessione e di apprendimento linguistico e culturale messi a disposizione da tale materiale, può sfruttarlo per imparare a guardare le cose in modo diverso, conoscere meglio sé stesso e il mondo circostante¹⁹².

L'ultima delle categorie di materiale autentico che verrà analizzata è quella che dispone di un supporto multimediale; all'interno di questa categoria si possono far rientrare tutti i file utilizzabili e scaricabili tramite internet, i file accessibili attraverso un computer o un cellulare¹⁹³.

L'impiego di tecnologie che promuovono l'apprendimento linguistico attraverso l'uso di computer, tablet o cellulari provvisti di connessione a Internet si è diffuso a partire dalla metà degli anni 2000¹⁹⁴, con un esponenziale propagarsi negli ultimi anni: la situazione di pandemia globale ha contribuito, infatti, a renderle parte integrante della didattica, specialmente quella delle lingue.

In generale, accedere a Internet per cercare siti web, iniziare chat online oppure assistere a *webinar* e videoconferenze con persone madrelingua offre allo studente l'opportunità di relazionarsi con una lingua parlata dai nativi e perciò viva, autentica, stimolante e motivante.

L'ambiente multimediale è considerato idoneo nel favorire un apprendimento di successo sulla base di due principali motivazioni: l'input linguistico e il grado di controllo che l'utente può esercitare sul materiale¹⁹⁵. Sulla questione dell'input, si può dire che questo è accessibile a chiunque disponga di un cellulare, di un tablet o di un computer e che può essere reso facilmente comprensibile grazie

¹⁹⁰ Begotti 2006 *op.cit.*, pp. 16 – 17.

¹⁹¹ *Ivi*, p. 16.

¹⁹² Guidi 2010 *op.cit.*, pp. 107 – 108.

¹⁹³ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, p. 8.

¹⁹⁴ Gilardoni 2014 *op.cit.*, p. 164.

¹⁹⁵ Bonvino 2004 *op.cit.*, p. 38.

all'utilizzo di immagini e suoni che gli permettono di essere immediatamente notato dall'apprendente. Inoltre, l'input può essere presentato attraverso molteplici modalità (testuali, visive, uditive) che consentono a ciascuno studente di sentirsi coinvolto.

Mediante un supporto multimediale, lo studente può inoltre ascoltare, vedere e rivedere immagini, dialoghi, brani audio e video innumerevoli volte semplicemente cliccando un tasto, il che gli dà grande controllo sul materiale e gli permette di memorizzare meglio le informazioni in esso contenute.

Va inoltre aggiunto che, parlando di multimedialità, non ci si riferisce solo a contenuti video come quelli che sono stati trattati in precedenza, ma anche a contenuti testuali o audio facilmente accessibili a chi dispone di un dispositivo elettronico. Per uno studente non è inusuale, per esempio, ascoltare *podcast* direttamente dal telefono prima di entrare a lezione, oppure ascoltare canzoni avendo la possibilità di leggere anche il testo fornito dall'applicazione o dalla piattaforma selezionata. Inoltre, l'accesso a pagine web dedicate permette di trasformare i messaggi testuali in formato audio o viceversa, così come l'utilizzo di piattaforme di messaggistica istantanea consente agli studenti di interagire tra loro all'interno di gruppi scambiandosi messaggi il cui testo può essere affiancato e reso maggiormente esplicito dall'inserimento di *emoticon*.

Tuttavia, se da una parte l'accesso a internet consente di avere a disposizione una quantità pressoché illimitata di materiale autentico da cui trarre spunto per svolgere attività e ampliare le proprie conoscenze, è anche vero che dall'altra parte l'informazione non è controllata o selezionata in precedenza e, pertanto, può apparire con errori ortografici, di battitura o morfosintattici difficilmente individuabili da uno studente straniero che si avvicina per la prima volta alla L2 o che possiede un basso livello di competenza.

Inoltre, di fronte a materiali appartenenti alla categoria del multimediale, è importante che il docente sia in possesso di conoscenze tecnologiche sufficienti per accedere alle piattaforme e per utilizzarle efficacemente, sfruttandone le potenzialità; nel caso fossero invece gli studenti a non saper padroneggiare tali abilità informatiche, è compito del docente insegnarle, affinché la loro mancanza non causi una demotivazione nell'apprendente, specialmente se di età adulta. Spesso, infatti, non è l'elaborazione delle informazioni provenienti dal supporto multimediale a causare difficoltà, bensì la strutturazione stessa della cornice informatica: programmi che aprono troppe finestre, link non funzionanti, *pop-up* e annunci che spuntano all'improvviso possono creare sbigottimento nell'apprendente della L2 che, in risposta, non padroneggiando appieno né la lingua né il dispositivo tecnologico, si immobilizza e alza il proprio filtro affettivo, il quale gli impedirà di vivere al meglio l'esperienza.

Va inoltre considerato il fatto che i materiali multimediali fanno leva sull'interattività delle attività, una caratteristica che rende possibile controllare la quantità di materiale linguistico che viene

presentata all'apprendente¹⁹⁶. Lo studente può decidere, quindi, di analizzare una piccola sezione di input alla volta e riascoltarla o rivederla a seconda del bisogno, andare avanti e indietro, cercando anche collegamenti con altre sezioni e ricavando una quantità di informazioni sempre più ampia ad ogni visione o ascolto. A tal proposito, è anche possibile notare la maggior comodità e immediatezza offerta dal materiale multimediale nello svolgere tali operazioni, rispetto al materiale audio o video.

Seppur gli strumenti autentici che si avvalgono di un supporto multimediale presentino una componente di forte attrazione per uno studente bambino o adolescente, è opportuno dapprima stabilire un obiettivo preciso e individuare uno scopo da raggiungere, così da poterli sfruttare in maniera efficace; il rischio a cui si va incontro, altrimenti, è che l'utilizzo di questi materiali venga recepito unicamente come momento di svago e diventi in tal modo un fattore di distrazione ai danni dell'apprendimento.

3.3. I vantaggi e gli svantaggi nell'uso dei materiali autentici

Dal momento che nel paragrafo precedente è stata mostrata l'ampia varietà di materiali autentici che sono a disposizione dello studente che vuole apprendere una lingua straniera o una lingua seconda, appare ora opportuno chiedersi: per quale motivo i materiali autentici sono così importanti da introdurre durante le lezioni?

Considerata la loro caratteristica di essere creati da parlanti nativi per poi essere indirizzati ad altri parlanti nativi, i materiali autentici presentano numerosi vantaggi per uno studente straniero che si sta avvicinando alla L2, il più evidente dei quali risulta essere la loro facile reperibilità all'interno dell'ambiente circostante. Poiché i materiali autentici vengono messi a disposizione attraverso un'ampia varietà di supporti, siano essi cartacei, audio, video o multimediali, sono adatti per essere utilizzati da qualunque apprendente, indipendentemente dalla sua età, dal livello linguistico posseduto, dal supporto preferito o dagli interessi. Dopo aver analizzato gli apprendenti presenti nella propria classe, il docente potrà dunque prendere decisioni mirate per riuscire a ottenere un maggior coinvolgimento degli stessi durante le ore di lezione.

Avere la possibilità di lavorare con un materiale autentico incoraggia inoltre lo studente a prestare maggiore attenzione durante la lezione, a rimanere concentrato più a lungo sulle attività che gli vengono proposte, in quanto percepisce il materiale come significativo e valido per il suo apprendimento. Il fatto che lo studente sia a conoscenza che questo tipo di materiali vengono

¹⁹⁶ *Ibidem.*

realmente sfruttati dagli abitanti nativi per comunicare tra loro quotidianamente incoraggia non solo un atteggiamento positivo riguardo l'impiego dei materiali autentici stessi, ma anche un maggior coinvolgimento durante le ore di lezione, che in tal modo risultano essere utili alla vita autentica al di fuori del contesto protetto della classe. L'apprendente, pertanto, ha la percezione di svolgere attività valevoli al miglioramento delle proprie conoscenze, conoscenze che poi gli saranno indispensabili per affrontare le situazioni di vita quotidiana a cui è esposto. La motivazione a proseguire nell'attività in cui si sta cimentando, seppur questa possa apparire complessa, ne risente dunque positivamente ed è supportata dal senso di soddisfazione che lo studente potrà provare una volta raggiunto lo scopo che era stato prefissato. L'orgoglio di riuscire a comprendere e portare a termine le attività create a partire da un testo pensato e realizzato da parlanti madrelingua costituisce, infatti, una fonte di motivazione sempre più consistente per l'apprendente, la quale gli consentirà anche di proseguire con maggior entusiasmo nello studio e nell'esplorazione della L2.

Va inoltre aggiunto il fatto che il testo proposto attraverso un materiale autentico presenta la lingua che viene realmente adoperata dai parlanti madrelingua per interagire e comunicare tra loro. Di conseguenza, destinare un testo autentico ad apprendenti alloglotti serve anche per mostrare loro come il lessico e le strutture grammaticali, trattate durante le lezioni precedenti, siano effettivamente indispensabili alla comunicazione. Così facendo, lo studente può essere guidato nella ricerca e nello studio anche degli aspetti pragmatici della lingua: maturare consapevolezza sul fatto che la scelta del lessico e dello stile non sia casuale, ma che sia calibrata sulla base dei destinatari del messaggio e sull'obiettivo che si intende raggiungere tramite la comunicazione, è difatti indispensabile per lo sviluppo della competenza pragmatica dell'apprendente¹⁹⁷. A ragion di ciò, imparare la grammatica non sarà più considerata come un'operazione puramente meccanica che non porta a risultati concreti, bensì come un efficace strumento per dare forma ai propri pensieri e poterli così esternare di fronte a parlanti madrelingua. A tal proposito, è compito del docente far capire ai propri studenti che la lingua che stanno imparando non è utile solamente per completare con successo gli esercizi solitamente proposti dal libro di testo, e che per tanto vengono percepiti come qualcosa di fine a se stesso e quindi inutile in un contesto reale, bensì che la lingua è viva, reale e che imparare ad utilizzare le strutture grammaticali serve anche per comprendere ogni tipo di testo che si può trovare in giro per la città o che i parlanti nativi adoperano quotidianamente. È sufficiente ricordare loro quanto sia importante, per esempio, comprendere il menù appeso fuori da un locale oppure cogliere il contenuto di una notizia trasmessa dal telegiornale o da un giornale cartaceo oppure saper compilare in autonomia i campi di un documento oppure scegliere i prodotti da acquistare dopo aver letto le etichette degli

¹⁹⁷ Cucinotta Giacomo, *La didattizzazione di materiale autentico*, in: Serragiotto G. (a cura di), *CEDILS: Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, Loescher Editore, Torino, 2020, p. 71.

ingredienti sugli scaffali del supermercato o il volantino della spesa. Se lo studente viene messo a conoscenza del fatto che i materiali a sua disposizione in quel momento sono autentici e quindi realmente presenti nel contesto in cui vive, egli svilupperà l'idea che quel materiale sia valido al suo apprendimento e che il contenuto dell'insegnamento sia utile e immediatamente spendibile all'interno del contesto di L2.

Inoltre, un altro vantaggio presentato dai materiali autentici è il fatto che essi sostengono un percorso induttivo allo studio della lingua, rispetto agli esercizi presenti in un libro di testo volto a far apprendere la L2 in maniera deduttiva. Nell'insegnamento di tipo induttivo lo studente è il protagonista del suo apprendimento e comprende il meccanismo della lingua attraverso la formulazione di ipotesi e il completamento di schemi aperti. Nel caso specifico in cui si volesse, per esempio, far apprendere agli studenti la differenza tra i tempi al passato in italiano, si potrebbe presentare loro un testo contenente le diverse forme al passato e guidarli nell'individuazione e nel riutilizzo di queste forme, senza però avergli prima fornito le regole sul loro funzionamento. Soltanto alla fine delle attività si può prevedere un momento di sistematizzazione della regola che saranno loro a completare sulla base di uno schema aperto. Il lavoro induttivo pone, dunque, maggior importanza alla riflessione operata dallo studente sulla lingua piuttosto che all'insegnamento della grammatica, in modo tale da consentirgli di sviluppare la competenza comunicativa e non solo quella linguistica. Nel percorso di tipo deduttivo, invece, lo studente ricopre un ruolo passivo in quanto si limita a imparare dapprima le regole, per riutilizzarle in seguito all'interno di esercizi ripetitivi con lo scopo di fissarle in memoria. In questo modo, però, lo studente non è portato ad osservare l'effettivo utilizzo della lingua, bensì si limita ad applicare le informazioni che gli sono state fornite dal docente o dalla regola del libro di testo.

Per raggiungere l'obiettivo di un apprendimento della lingua che sia significativo, sarebbe dunque meglio optare per l'applicazione di un lavoro induttivo, il quale induce lo studente a compiere uno sforzo cognitivo e scoprire autonomamente le regole, così da imprimerle nella memoria a lungo termine. Inoltre, bisogna considerare anche il fatto che il ricorso sistematico al percorso deduttivo incentiva meno lo sviluppo della competenza comunicativa rispetto a quanto si otterrebbe con quello induttivo.

Il materiale autentico è, di fatto, un materiale che ben si presta ad essere usato in un insegnamento induttivo, in quanto permette allo studente di fare ipotesi sul comportamento della lingua in seguito all'osservazione di un fenomeno. Successivamente, sarà il docente a confermare la correttezza delle ipotesi e, dopo aver guidato gli studenti nella riflessione sulla grammatica, a fornire un'eventuale regola finale.

Un ulteriore elemento a sostegno del percorso induttivo in collegamento ai materiali autentici sta nella possibilità di far lavorare gli studenti a coppie o a gruppi, incentivando il *cooperative learning* e creando un clima sereno e positivo in classe, dove la paura di parlare in L2 si riduce notevolmente, soprattutto qualora ci si trovi in presenza di apprendenti di origini diverse che possono utilizzare la L2 come lingua veicolare per dialogare e instaurare legami tra loro.

Come è stato affermato in precedenza, la lingua non è soltanto lessico e grammatica, ma è anche il mezzo attraverso il quale si trasmette la cultura del paese; perciò, qualunque materiale creato da un parlante madrelingua per essere rivolto agli altri madrelingua può essere considerato una base di partenza per introdurre e spiegare i modelli culturali¹⁹⁸, ovvero quei comportamenti che una comunità adotta per dare risposta ai bisogni di natura. Il confronto tra i modelli culturali propri dell'apprendente di origine straniera e quelli che contraddistinguono la cultura italiana è da considerare un momento essenziale per il miglioramento della comprensione di entrambi¹⁹⁹. Durante questo confronto lo studente è guidato a riconoscere i propri modelli culturali e a individuare le differenze e le somiglianze nei comportamenti che, a seconda del modello di riferimento, vengono assunti in una determinata situazione e che potrebbero dare luogo a malintesi culturali, i quali nuocerebbero poi alla comunicazione. I materiali autentici si inseriscono in questo processo di consapevolezza culturale ad opera dell'apprendente che, attraverso il loro studio, può quindi riflettere sull'ambiente e sulla cultura italiana, operando confronti con la propria ed essere educato, di conseguenza, alla differenza tra culture. Grazie a questa relativizzazione culturale, che consiste nel diventare cosciente rispetto alla parzialità del proprio sguardo nei confronti della realtà²⁰⁰, lo studente potrà sviluppare la propria capacità di mettersi in discussione e di cercare il dialogo per attribuire ai comportamenti dei parlanti madrelingua italiani il giusto significato, oltre che per mettere in evidenza le eventuali differenze rispetto ai propri modi di agire.

Difatti, imparare la lingua seconda significa anche imparare i valori, le usanze, le regole condivise dalla società dei parlanti nativi e che sono veicolate dalla cultura²⁰¹. Questa componente della lingua risulta essere la più difficile da apprendere, in quanto include anche un ventaglio di significati che sono condivisi tra i parlanti madrelingua e che vengono considerati per questo naturali, seppur non lo siano. Infatti, come affermato da Caon, ogni comportamento o significato ritenuto naturale è in realtà connotato culturalmente²⁰²; questa attribuzione di differenti significati determinati culturalmente emerge nel momento in cui il parlante madrelingua italiana e l'apprendente straniero interagiscono,

¹⁹⁸ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 16.

¹⁹⁹ Celentin, Dolci 2003 *op.cit.*, p. 82.

²⁰⁰ Balboni P.E., Caon Fabio, *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia, 2018, p. 149.

²⁰¹ Celentin, Dolci 2003, *op.cit.*, p. 80.

²⁰² Balboni, Caon 2018 *op.cit.*, pp. 152 – 153.

ciascuno dando per scontati i significati insiti in un comportamento secondo la propria cultura di appartenenza, arrivando a fraintendimenti comunicativi. Lo sviluppo della competenza interculturale risulta, pertanto, un fattore fondamentale che gioca a favore dell'integrazione dell'apprendente della L2 all'interno della società.

Se da una parte l'apprendente giova dell'utilizzo di tali materiali per i motivi presentati in precedenza, dall'altra parte bisogna prendere in considerazione l'area in cui vivono i parlanti nativi di italiano. Essendo l'area in questione piuttosto ampia e suddivisa in regioni, è possibile notare un'eterogeneità sia dal punto di vista linguistico, sia da quello ideologico e culturale nella struttura del materiale autentico. Un testo autentico, a seconda del luogo specifico in cui viene prodotto, può infatti variare per registro, aspetti linguistici e modelli culturali. Per esplicitare meglio la questione si potrebbe pensare, per esempio, alla molteplicità delle forme verbali comunemente utilizzate nel raccontare eventi al passato: mentre nelle regioni settentrionali si fa maggiormente ricorso al passato prossimo, in quelle meridionali prevale l'uso del passato remoto. Dal momento che, però, non è possibile includere tutte le sfaccettature linguistiche regionali e le varianti socioculturali all'interno di un unico materiale autentico, diventa doveroso per l'insegnante esaminare attentamente ciascun materiale prima di consegnarlo agli apprendenti, al fine di evitare di alimentare stereotipi.

Si è detto che i materiali autentici presentano una lingua che è viva, realmente utilizzata dai parlanti madrelingua. Tuttavia, questa caratteristica potrebbe risultare insidiosa per un apprendente con un livello di lingua non sufficientemente elevato per riuscire a comprendere quelle espressioni gergali, modi di dire, similitudini, giochi di parole, omonimi e caratteristiche peculiari che emergono a seconda delle regioni in cui uno specifico materiale viene realizzato. Da non trascurare è anche la possibile presenza di errori ortografici, di inferenze dialettali, di ripetizioni che possono essere presenti nel testo e che mettono in evidenza l'uso spontaneo e naturale della lingua autentica che, di conseguenza, non è sempre corretta. Tutti questi elementi, che agli occhi di un parlante nativo passano in secondo piano e non ostacolano la comprensione del testo, potrebbero invece costituire un fattore di difficoltà per un apprendente della L2 che ancora non possiede le competenze linguistiche e culturali adatte per interpretare un linguaggio che a tratti è figurato, fa riferimento ad elementi culturali e include variazioni da quella che è la lingua standard solitamente presentata dai libri di testo. In ogni caso, quelli descritti sono ostacoli su cui l'insegnante può comunque intervenire, a priori o posteriori, a seconda del caso o perlomeno fino al momento in cui non vadano irrimediabilmente a compromettere la fruizione stessa del materiale.

I materiali autentici tendono spesso a contenere informazioni culturali e linguistiche che richiedono il possesso di specifiche conoscenze pregresse sul contesto d'uso della L2, in assenza delle

quali la comprensione stessa del testo risulta complessa e frustrante per l'apprendente²⁰³. Seppur sia stato evidenziato come un materiale autentico, integrante una componente di sfida alla comprensione adeguata al livello degli studenti, aiuti a sostenere la motivazione e il coinvolgimento, è anche necessario considerare quanto la presentazione di un input eccessivamente complesso possa andare ad influenzare negativamente la motivazione dell'apprendente di italiano L2. Egli potrebbe, infatti, sentirsi demoralizzato dalla sua incapacità di cogliere le sfumature di senso, specialmente qualora quest'ultime richiedano conoscenze linguistiche e preconcoscienze culturali che ancora non possiede o che non sa padroneggiare perfettamente. La frustrazione dovuta all'eccessiva difficoltà dell'input, ad esempio in presenza di un audio con velocità troppo elevata oppure di un lessico ricco di metafore, troppo gergale, con inferenze dialettali o per contro troppo scientifico o desueto, potrebbe causare l'insorgenza del filtro affettivo e, di conseguenza, impedire l'apprendimento significativo della lingua.

Va inoltre tenuto presente che lo scostamento dal libro di testo a favore dell'utilizzo del materiale autentico potrebbe venir percepito, specialmente da parte di apprendenti adulti, come una perdita di tempo, un momento di puro svago che non porta ad apprendere e a migliorare le proprie competenze nella L2. In tali contesti risulta essenziale spiegare all'apprendente adulto le motivazioni che stanno alla base di tale scelta metodologica, evidenziando obiettivi da raggiungere e vantaggi che l'uso di tale materiale apporterà all'apprendimento²⁰⁴.

Dunque, se da una parte l'uso di materiali autentici costituisce presenta numerosi vantaggi e rappresenta un'occasione per esercitare la comunicazione, dall'altra è doveroso tener presente che il livello linguistico troppo elevato del testo, la presenza di riferimenti a modelli culturali o a espressioni idiomatiche ancora non conosciute presentano il rischio di generare ansia e demotivazione nello studente che si sta avvicinando a tali materiali²⁰⁵. Per evitare questa situazione, è importante che i materiali autentici vengano proposti procedendo secondo livelli graduali di difficoltà, in modo tale da accompagnare gli apprendenti alla scoperta della nuova lingua e da aiutarli ad appropriarsi non semplicemente di nuove parole, ma anche del ventaglio di significati metaforici che esse possiedono, delle varietà regionali, del loro uso all'interno dei modi di dire. Non deve venir inoltre trascurata la componente culturale veicolata dal materiale autentico, la quale potrebbe causare shock culturali, se non adeguatamente spiegati e contestualizzati. Come riportato in precedenza, se ad interagire sono due persone madrelingua sarà possibile notare che queste attingono a un bagaglio di significati linguistici e culturali considerati naturali in quanto condivisi; tuttavia, la situazione cambia quando

²⁰³ Harrich 2011 *op.cit.*, p. 321.

²⁰⁴ Balboni P.E., *Le sfide di babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, 2015, p. 98.

²⁰⁵ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, p. 2.

ad interagire sono due persone con lingua madre e cultura diversa. In quest'ultimo caso, infatti, i significati che vengono veicolati non devono essere dati per scontati e vanno, di conseguenza, esplicitati dal momento che il contesto culturale implicito di ciascun parlante può influenzare la comunicazione, causando difficoltà di comprensione e di interazione²⁰⁶.

Dalla mia esperienza a contatto con studenti preadolescenti di origine straniera, a cui ho presentato la fiaba di “*Cappuccetto Rosso*” come materiale autentico su cui lavorare, ho potuto osservare come la “naturale” concezione tipicamente italiana del lupo come personaggio cattivo, il quale inganna la bambina e poi divora sia lei che la nonna, non sia tale in altre culture. Il mio iniziale dare per assodato che il lupo sia una figura negativa ha, infatti, creato stupore nei ragazzi con i quali ho trovato proficuo dare luogo ad un dialogo, dal quale è emerso che il significato implicito dato a questa figura è differente a seconda del contesto culturale di provenienza. Per esempio, il lupo non è cattivo in Senegal, dove viene visto piuttosto come uno zio, a differenza della iena che assume invece i tratti di figura negativa. Ma anche in Cina il personaggio che incarna il male non è il lupo, bensì la tigre. Tuttavia, questo scambio di visioni ha fatto sorgere ulteriori complessità e malintesi comunicativi: per i ragazzini bengalesi la tigre, essendo considerata un animale sacro, mal si presta ad essere la figura cattiva della fiaba. Da questo dialogo, incentrato sul diverso ruolo che può assumere un personaggio a seconda del contesto in cui viene prodotto, ho potuto notare l'iniziale difficoltà che hanno avuto i ragazzi ad uscire dai propri modelli culturali, dati come sottintesi, per capire anche le visioni degli altri e apprendere così che il modo di vedere la realtà non è solo uno come pensavano, bensì molteplice.

Se sviluppare la competenza interculturale è dunque una condizione necessaria per la socializzazione e l'integrazione nella comunità dei parlanti nativi²⁰⁷, instaurare un dialogo tra gli apprendenti potrebbe essere una buona soluzione da adottare qualora ci si trovi di fronte all'emersione di significati culturalmente differenti. Attraverso il dialogo si permette a ciascuno studente di esternare la propria visione, facendo maturare anche la consapevolezza che esistono modelli culturali differenti, nessuno dei quali superiore agli altri, bensì adatto al contesto in cui ha avuto origine. Dunque, il confronto tra modelli culturali permette agli studenti di individuare le possibili differenze e di migliorare la comprensione di entrambi, portando vantaggi nella risoluzione dei malintesi sorti durante la comunicazione²⁰⁸.

²⁰⁶ Celentin, Dolci 2003, *op.cit.*, p. 80.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 82.

3.4. La didattizzazione del materiale autentico

Come si è visto in precedenza, il materiale autentico vanta numerose qualità positive che lo rendono un valido strumento da utilizzare in una classe di italiano L2. Nonostante le numerose potenzialità, sarebbe tuttavia un errore pensare che qualsiasi materiale autentico, e quindi non creato specificatamente per fini didattici, sia adatto per essere portato a lezione esattamente nella forma in cui si presenta; per questo motivo può essere utile ricorrere alla sua didattizzazione.

Didattizzare un materiale autentico è un processo arduo per il docente, il quale deve tener conto di molteplici aspetti per poter rendere usufruibile il testo agli apprendenti della L2. Innanzitutto, è necessario ragionare sui destinatari²⁰⁹: età, provenienza geografica, livello linguistico e livello di istruzione raggiunto, metodo di apprendimento pregresso, stile cognitivo, bisogni e interessi sono tutti fattori da tenere in considerazione nella fase di scelta di un materiale autentico che possa motivare gli apprendenti.

Dopo aver individuato le caratteristiche degli apprendenti, arriva la fase di selezione vera e propria del materiale autentico, il quale deve essere coerente con il syllabo e gli obiettivi didattici prefissati²¹⁰. A tal proposito, è importante che il docente ragioni sulle competenze che gli studenti hanno già acquisito, così da poter stabilire nuovi obiettivi coerenti con l'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen, tale per cui è necessario che l'input fornito dal docente si collochi all'interno della zona di sviluppo prossimale dello studente. Questo concetto si riferisce alla presentazione di un input di difficoltà leggermente superiore rispetto a quanto lo studente riesce già a svolgere in maniera autonoma. Se lo sforzo cognitivo richiesto per comprendere l'input non è eccessivo, andrà infatti a sollecitare il piacere della sfida insito nell'apprendente che, in risposta, attiverà conoscenze e strategie in suo possesso per riuscire a comprendere il testo presentatogli.

Data la sua natura autentica, questo materiale potrebbe presentare modi di dire, termini desueti o gergali, vocaboli di uso settoriale, espressioni connotate da varietà regionali che potrebbero risultare di difficile comprensione per l'apprendente e che, dunque, necessitano di essere chiariti attraverso l'aggiunta di titoli e sottotitoli, glossari, immagini esplicative²¹¹. Didattizzando il testo, il docente può inserire, infatti, elementi paratestuali di questo tipo che possono essere sfruttati dallo studente per comprendere meglio il testo che è stato proposto.

²⁰⁹ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, p. 8.

²¹⁰ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 19.

²¹¹ Cucinotta 2020 *op.cit.*, p. 73.

Nel caso in cui il materiale autentico faccia uso di un supporto audio o video sarà opportuno prestare attenzione anche alla qualità del suono²¹². In questo caso, il materiale da didattizzare dovrà essere selezionato basandosi sui fattori di disturbo che possono presentarvisi: una velocità di eloquio eccessiva, una continua sovrapposizione di voci durante una discussione o rumori di sottofondo costanti possono ostacolare la comprensione, specialmente nei confronti di apprendenti con un livello di competenza linguistica ancora basso.

Parlando di studenti con livelli linguistici bassi si può inoltre considerare l'idea di didattizzare materiale autentico su supporto video proponendo, per esempio, un filmato da cui selezionare dialoghi brevi, con molte ripetizioni o che presentano una velocità minore di eloquio. In questi casi, anche le attività devono essere pensate e realizzate in modo tale da richiedere una comprensione globale del testo, piuttosto che una ricerca dettagliata delle informazioni in esso contenute²¹³.

Se quindi da un lato la proposta di lavorare con un testo autentico ha ripercussioni positive sulla motivazione dello studente, dall'altro fa emergere una serie di elementi linguistici, grammaticali e socioculturali potenzialmente complessi per l'apprendente di italiano L2, specialmente se ai primi livelli.

Seguendo la logica dell'approccio umanistico-affettivo, un testo è utile all'acquisizione nel momento in cui risulta abbastanza comprensibile per l'apprendente ed evita l'insorgenza del filtro affettivo²¹⁴. Come conciliare, dunque, utilizzo di materiale autentico e possibilità di comprensione? In primis, scegliere un testo il cui contenuto genera interesse e sostiene la motivazione dell'apprendente favorisce un coinvolgimento emotivo non indifferente che va a colmare le difficoltà di comprensione. In aggiunta, è possibile ridurre la difficoltà di un testo autentico anche attraverso la somministrazione di attività didattiche di facilitazione della comprensione che procedono gradualmente dalla globale verso l'analitica. A questo punto, però, ci si potrebbe chiedere come agire per facilitare un testo autentico.

Per prima cosa è bene ricordare che la facilitazione è un'operazione diversa rispetto alla semplificazione. Mentre la semplificazione opera direttamente sulla struttura morfosintattica del testo, puntando alla sua riscrittura con un linguaggio più semplice²¹⁵, ovvero riducendo la quantità di elementi che a livello linguistico e contenutistico possono risultare complessi per gli apprendenti, la facilitazione mira ad introdurre strategie per facilitare la comprensione del testo²¹⁶, quali l'utilizzo di

²¹² Begotti Paola, *Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri*, in «ITALS», Vol. VI, n. XVII, 2008, p. 12.

²¹³ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, pp. 10 – 11.

²¹⁴ Celentin, Dolci 2003 *op.cit.*, p. 137.

²¹⁵ Troiano Giulia, *L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, Italiano LinguaDue, n. 1., 2019, p. 320.

²¹⁶ *Ibidem*.

glossari, sottolineature o grassetto, la creazione di sottoparagrafi titolati, l'aggiunta di immagini esplicative o di schemi, senza tuttavia intervenire sulla composizione del testo. Eventuali elementi linguistici o socioculturali complessi possono venir inoltre contestualizzati riducendone il grado di astrazione. Agendo in questo modo, la facilitazione va ad incidere significativamente nella comprensione del testo da parte dell'apprendente, evitando che in lui si sviluppi un senso di frustrazione, demotivazione e insorga poi il filtro affettivo.

Ne consegue che la didattizzazione di un materiale autentico non sia semplice e richieda molto tempo per essere svolta, in quanto presuppone una scelta mirata del contenuto, il quale deve essere calibrato sugli interessi e prerequisiti degli studenti, e delle attività ad esso correlate. La didattizzazione deve tenere conto, inoltre, di molteplici variabili, tra cui²¹⁷:

- l'aspetto grafico del testo, prevedendo la divisione in paragrafi se il testo è molto lungo oppure l'inserimento di sottotitoli e la sottolineatura di parole-chiave per orientare l'attenzione degli apprendenti verso i concetti fondamentali del testo;
- la comprensione dei punti essenziali del testo deve essere guidata attraverso la predisposizione di esercizi e attività mirate;
- le attività e gli esercizi di supporto variano nella tipologia a seconda degli obiettivi che sono stati prefissati;
- il riutilizzo dei concetti individuati nel testo deve essere predisposto attraverso specifiche attività che consentono di mettere in pratica quanto è stato imparato;
- va considerata la possibilità di dare l'accesso a percorsi autonomi e approfondimenti a quegli studenti interessati ad ampliare i contenuti del materiale visto in classe.

All'interno di questo processo, spetta al docente la selezione di materiali autentici congrui con il livello di competenza degli apprendenti e rispondenti ai loro bisogni e interessi; in seguito, sarà sempre compito del docente didattizzare tali materiali applicando strategie e tecniche per renderli non solo strumenti stimolanti, ma anche utili all'acquisizione linguistica e allo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti.

Inoltre, è bene ricordare che la presentazione di un materiale autentico in versione integrale potrebbe causare demotivazione nello studente; al contrario, un materiale autentico selezionato, opportunamente didattizzato e facilitato comporta una maggiore comprensione del contenuto, con un conseguente senso di soddisfazione e un esponenziale aumento della motivazione nell'apprendente.

²¹⁷ Celentin, Dolci 2003 *op.cit.*, p. 251.

3.4.1. La didattizzazione del materiale autentico nelle fasi dell'Unità Didattica

Un ulteriore elemento da prendere in considerazione per la didattizzazione del materiale autentico riguarda la possibilità di creare con esso delle attività valide per le diverse fasi delle *Unità di Apprendimento* che andranno poi a costituire un' *Unità Didattica*.

La prima fase è la fase della *Motivazione*, durante la quale il docente introduce attività per elicitare il recupero delle conoscenze pregresse degli studenti relative all'argomento che verrà trattato, ma anche per creare nuove reti di informazioni ad esso attinenti. Per esempio, potrebbero venir mostrati brevi frammenti di video o immagini in cui viene presentato il tema della lezione, seguite da un momento di *brainstorming* in plenum o a piccoli gruppi il cui obiettivo è raccogliere lessico e idee. In seguito, si potrebbe chiedere agli studenti di completare un diagramma a ragno dal quale far emergere parole-chiave legate al tema. Grazie ad attività di questo tipo allo studente viene chiesto di fare ipotesi e previsioni e di collegare le nuove informazioni con le conoscenze già in suo possesso, anche incentivando la sua capacità di lavorare in gruppo. Questa fase è utile, però, anche al docente, il quale può rilevare le preconoscenze degli studenti e, sulla base di queste, progettare un percorso didattico efficace e coinvolgente con obiettivi adatti ai livelli degli apprendenti²¹⁸.

La fase di *Motivazione* è essenziale per la buona riuscita dell'intera *Unità di Apprendimento*, in quanto fornisce allo studente la motivazione necessaria per affrontare le attività che verranno poi proposte nelle fasi successive. Durante questa fase è opportuno presentare materiali e attività che introducono l'argomento che verrà trattato, ma che non richiedano uno sforzo cognitivo eccessivo; il punto cruciale è riuscire a creare un clima piacevole e sereno, in cui lo studente possa sentirsi coinvolto e riesca a recuperare dal suo bagaglio di conoscenze pregresse il lessico e le informazioni inerenti alla tematica affrontata e che gli saranno poi utili nelle attività successive.

Le attività proposte devono quindi essere semplici, stimolanti e interessanti; inoltre, la creazione di un collegamento con le esperienze personali risulta essere molto coinvolgente e motivante per gli apprendenti, oltre che fungere da buon punto di partenza per instaurare un dialogo e un confronto informale in classe.

La fase di *Globalità* consiste nella presentazione di un testo autentico, di cui lo studente deve comprendere il contenuto in maniera generale. Le attività di comprensione che seguono il testo sono pertanto predisposte in maniera tale da verificare l'avvenuta comprensione del messaggio; non è importante che in questa fase l'apprendente capisca ogni singola parola del testo, bensì che ne colga il senso globale. Durante la *Globalità* è quindi opportuno sfruttare la ridondanza sia delle informazioni

²¹⁸ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 21.

presenti nel testo sia degli elementi paratestuali (titoli, sottotitoli, immagini) per giungere a una comprensione globale del contenuto veicolato dal testo²¹⁹.

Dal momento che questa fase si basa su una visione d'insieme del testo, attività come scelte multiple, domande vero o falso, abbinamenti parola-immagine o riempimento di griglie sono tutte attività valide al fine di verificare l'avvenuta comprensione in seguito alla lettura o all'ascolto del testo. È importante sottolineare che la fase di Globalità richiede comprensione, ma non necessariamente produzione; questo implica che la somministrazione di domande aperte scritte potrebbe risultare controproducente e demotivante soprattutto per quegli studenti in possesso di un livello linguistico ancora basso e che, mancando dei mezzi necessari per confrontarsi con una produzione scritta, andrebbero incontro a maggiori difficoltà, se non addirittura all'impossibilità di dimostrare di aver compreso il testo.

Dopo la comprensione globale del testo è possibile avanzare con la fase successiva, ovvero la fase di *Analisi*, durante la quale l'attenzione si concentra sulla comprensione analitica del testo, ovvero una comprensione che si sofferma su precise informazioni o su specifici elementi morfosintattici e lessicali contenuti nel testo autentico²²⁰. Utilizzare materiale autentico in questa fase consente allo studente di rivolgere l'attenzione anche alla presenza di varianti linguistiche e al ricorso di espressioni che risultano connotate culturalmente²²¹.

Le attività proponibili in questa fase possono includere la ricerca e la sottolineatura di informazioni nel testo, il completamento di griglie e tabelle, l'abbinamento parola-definizione, ovvero tecniche che procedono in maniera graduale da una comprensione globale a una più dettagliata. Proporre attività di questo tipo è utile per incentivare una riflessione grammaticale, lessicale e funzionale sulla lingua autentica, poiché consentono allo studente di individuare nel testo visto in precedenza quelle espressioni idiomatiche o quegli elementi grammaticali che ancora non conosce e che sono utilizzati in un contesto autentico per veicolare un certo concetto o per rappresentare una funzione o uno scopo della lingua.

Dopo aver guidato gli studenti nella comprensione globale del testo è opportuno trarre vantaggio da essa, aiutandoli a cogliere nel testo particolari forme della lingua o a riconoscere gli atti comunicativi presenti²²². In questo modo, gli studenti possono iniziare a riflettere sul funzionamento della lingua autentica, formulando ipotesi che, se confermate, verranno poi consolidate attraverso attività di fissaggio e rafforzamento. Attività utili a questo scopo sono, per esempio: completamenti,

²¹⁹ Balboni P.E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino, 2014, p. 72.

²²⁰ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 21.

²²¹ *Ibidem*.

²²² Cucinotta 2020, *op.cit.*, p. 77.

riordini di parole che richiedono un ragionamento sotto molteplici punti di vista (sintattico, morfologico, pragmatico), trasformazioni di frasi da una forma ad un'altra, seppur vada tenuto presente che questa attività non incentivi lo sviluppo dell'abilità di produzione, bensì sia utile a reiterare una struttura in modo da consentirne il fissaggio in memoria.

Oltre al testo proposto nella fase della Globalità, è possibile integrare ulteriori input nel corso della fase di Analisi, a patto che siano coerenti con il tema della lezione, al fine di incentivare la riflessione sulla lingua. A tal proposito, fornire materiali autentici aiuta nel coinvolgimento emotivo della classe e ne sostiene l'attenzione e la motivazione durante una fase così impegnativa in cui viene richiesto di ragionare sul funzionamento della lingua, sia esso in ottica morfosintattica sia in ottica comunicativa. L'aspetto importante da tenere in considerazione durante la presentazione delle attività di sistematizzazione e fissaggio è quello di inserire frasi che siano non solo coerenti con la tematica trattata, ma che siano valide anche come esempi da cui prendere spunto per la produzione richiesta nella fase di Sintesi.

Nella fase di *Sintesi* viene richiesto allo studente di mettere in pratica quanto ha appreso nelle fasi precedenti attraverso una produzione scritta o orale²²³, la quale può prevedere attività come drammatizzazioni, *role-play*, scrittura di un breve testo (una mail, una recensione, un messaggio, una breve storia, etc.) sull'esempio del materiale di partenza che è stato esaminato durante la lezione. L'obiettivo che si pone questa fase è far reimpiegare allo studente il lessico, le strutture morfosintattiche o le funzioni comunicative sulle quali ha compiuto operazioni di riflessione e ripetizione sistematica nella precedente fase di Analisi. Inoltre, potrebbe rivelarsi utile che le attività proposte in questa fase siano il più autentiche possibile, ovvero che siano attività che simulano una situazione reale in cui lo studente può utilizzare la lingua per raggiungere uno scopo comunicativo.

Anche la produzione, scritta o orale, che viene richiesta nella fase di Sintesi deve essere coerente con gli argomenti trattati durante la lezione e consentire all'apprendente di mettere in pratica le nuove strutture, su cui sono state svolte attività di riflessione e di fissaggio, possibilmente con una finalità concreta oppure all'interno di situazioni comunicative reali. La Sintesi è di norma il momento conclusivo della lezione e non andrebbe mai saltata, poiché permette al docente di raccogliere *feedback* su quanto è stato effettivamente assimilato dagli apprendenti e su quali sono gli elementi che risultano, invece, ancora poco chiari.

L'ultima fase di un'Unità Didattica è quella adibita alla *Verifica*. Il docente predispone un test col quale andrà a controllare che lo studente abbia raggiunto gli obiettivi prestabiliti e che sia in grado di

²²³ Celentin, Dolci 2003 *op.cit.*, p. 274.

riutilizzare le nuove conoscenze acquisite durante le varie Unità di Apprendimento. Le modalità con cui viene somministrata la prova di verifica e gli obiettivi che essa presenta devono essere coerenti con quelli dell'Unità Didattica e devono consentire al docente di ricavare un riscontro su quali e quante conoscenze sono state assimilate dagli studenti nel corso delle lezioni²²⁴. In base agli esiti ottenuti dalle prove di verifica, il docente potrà poi decidere di predisporre ulteriori attività di rinforzo o di recupero²²⁵, da effettuare in maniera individuale ma anche in coppia o in piccoli gruppi, nei confronti di quegli studenti che potrebbero averne necessità.

Una volta che il materiale autentico sarà stato opportunamente didattizzato, verrà sottoposto a una fase di sperimentazione sul campo, proponendolo all'interno di Unità di Apprendimento o di un'Unità Didattica strutturata nella maniera discussa in precedenza. In questo modo si potranno raccogliere i *feedback* degli apprendenti, dai quali emergeranno sia i punti di forza del materiale autentico didattizzato sia gli eventuali punti carenti, sui quali si potrà poi intervenire²²⁶. Questa fase è molto importante per riuscire ad ottenere una didattizzazione che risulti adeguata al livello di competenza linguistica e comunicativa degli studenti e che, di conseguenza, incoraggi l'apprendimento e sostenga la loro motivazione.

3.4.2. I vantaggi della didattizzazione delle fiabe nella lezione di italiano L2

Se da una parte è stato possibile classificare i materiali autentici considerando la loro tipologia, nonché il materiale di cui sono fatti o delle attività che propongono, non bisogna dimenticare di considerare l'età degli apprendenti a cui questi materiali sono rivolti. Potrebbe essere diverso, infatti, il tipo di materiale che verrà proposto ad una classe di adulti rispetto a quello proposto a dei bambini²²⁷. Così come individuato da Comodi (1995)²²⁸ tra i materiali più adatti da rivolgere ad un pubblico di adulti sono comprese: registrazioni di trasmissioni televisive originali italiane, brani letterari e poesie, testi pubblicitari e insegne, telefonate e dialoghi dal vivo, ma anche dibattiti e conferenze, nonché testi giornalistici non necessariamente cartacei, ma anche tratti da pagine web. Diversamente, tra i materiali autentici adatti ad una classe di bambini si possono trovare: fiabe e

²²⁴ Begotti 2006 *op.cit.*, p. 21.

²²⁵ Balboni 2014 *op.cit.*, p. 78.

²²⁶ Begotti Paola, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI, 2008, p. 11.

²²⁷ Begotti Paola, *L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri*, in «Italiano a stranieri», Vol. XXV, 2018, p. 28.

²²⁸ Comodi 1995 *op.cit.*, pp. 7 – 8.

favole, racconti, filastrocche, vignette e fumetti, cartoni animati. Per quanto riguarda dialoghi, *podcast*, sequenze di film originali italiani, canzoni di autori italiani, episodi di serie televisive facilmente recuperabili attraverso piattaforme *online*, video di tutte le categorie (tra cui video narrativi come i *vlog*, descrittivi come gli *unboxing* o regolativi come i *tutorial* e le videoricette) e i vari contenuti digitali provenienti dai *social* di tendenza come storie, *post* e *reel*, essi possono essere considerati validi strumenti per i bambini così come lo sono per gli adulti; tuttavia, è il contenuto e il registro utilizzato a cui il docente dovrebbe prestare attenzione nel momento di selezione del materiale.

Risulta quindi essenziale verificare che i materiali autentici da presentare a lezione siano adatti ai destinatari per evitare il rischio che non solo non favoriscano un clima positivo, sereno e motivante, ma che al contrario provochino una demoralizzazione. Proporre un input con un registro e una struttura troppo complessi o con un contenuto non di interesse potrebbe, infatti, essere motivo di frustrazione per gli apprendenti che potrebbero perdere tutta la loro motivazione e, di conseguenza, rifiutarsi di proseguire in una comprensione di un testo considerato al di fuori delle loro capacità.

Prendendo il caso specifico della mia esperienza di tirocinio a contatto con studenti preadolescenti di provenienza straniera desiderosi di ampliare la loro conoscenza dell'italiano L2, ho avuto modo di testare e sfruttare le potenzialità offerte da quel materiale autentico che maggiormente conciliava i diversi interessi: ho proceduto, così, con la didattizzazione di una fiaba, nello specifico della fiaba di "*Cappuccetto Rosso*". Ma perché scegliere proprio una fiaba come materiale autentico da didattizzare e proporre a studenti bambini e preadolescenti?

Relativamente alla tipologia testuale, si è deciso di procedere con una categoria di tipo narrativo, in quanto già nota agli apprendenti, e tra queste la più adatta risultava essere proprio la fiaba.

Innanzitutto, è bene ricordare che la narrazione è uno strumento letterario importante per gli individui, poiché crea un luogo ideale in cui essi possono comunicare tra loro, scambiandosi opinioni e raccontando esperienze tratte dal vivere quotidiano. Ed è proprio all'interno di questa cornice narrativa che si inserisce la fiaba, la quale restituisce una visione soggettiva della realtà, in cui l'immaginazione prevale sul pensiero logico²²⁹. In secondo luogo, va tenuto in considerazione il fatto che la fiaba è un tipo di narrazione presente in ogni cultura del mondo e con cui ogni bambino è entrato in contatto almeno una volta nella vita²³⁰. Attraverso i personaggi delle fiabe, il bambino ha vissuto grandi avventure, ha cercato di trovare una risposta ai bisogni comuni degli individui, tra i quali ad esempio spiccano il bisogno di libertà, di pace e di giustizia, ha sperimentato emozioni sia

²²⁹ Rondanini Luciano, *Psicologia e didattica in classe*, Homeless Book, 2020, p. 56.

²³⁰ Franchino Silvana, Roncaglione Alessia, *Il mondo è una fiaba: un progetto interculturale per la scuola primaria*, Italiano LinguaDue, n. 2., 2011, p. 3.

positive che negative, ha compreso che esiste anche il male accanto al bene, ha iniziato a conoscere se stesso e il mondo circostante. Per questi motivi la fiaba risulta essere un testo familiare agli occhi degli apprendenti, viene associata a momenti piacevoli e di svago; essi la identificano come materiale conosciuto, che infonde sicurezza e con cui poter procedere, con maggiore serenità, lungo il percorso verso l'apprendimento di una L2 ancora in parte sconosciuta.

Sebbene oggi la fiaba si presenti in forma scritta, continua a mantenere intatte quelle caratteristiche tipiche di una narrazione orale²³¹: linguaggio semplice, presenza di ripetizioni e formule fisse (filastrocche, incantesimi), locazione temporale indefinita e locazione spaziale imprecisata (*C'era una volta, In un paese lontano*), personaggi inverosimili che compiono azioni spesso impossibili, ricorso ad oggetti magici. Non è solo grazie a queste caratteristiche peculiari, ma anche per merito della sua struttura semplice, fatta di sequenze ordinate che mettono in rilievo l'origine orale della narrazione, e dei dialoghi molto frequenti che la fiaba incentiva la predisposizione all'ascolto ed è, dunque, perfetta da utilizzare in una classe di bambini o preadolescenti per aiutarli a mantenere alta la soglia dell'attenzione, l'interesse verso l'argomento trattato, nonché la motivazione a impegnarsi nelle attività proposte e a usare la L2 per comunicare.

A prima vista la fiaba potrebbe sembrare molto semplice come genere letterario, in quanto si compone di un testo che è piuttosto breve e in cui il numero di personaggi che vi prende parte è ridotto. Inoltre, la fiaba segue una struttura che è tendenzialmente molto ripetitiva, motivo per il quale i personaggi potrebbero risultare in apparenza quasi monotoni a causa della loro prevedibilità; tuttavia, rivolgendole uno sguardo meno superficiale, è possibile comprendere come sia proprio questo prevedibile dipanarsi degli eventi a rendere la fiaba un materiale valido da sfruttare in ambito didattico²³².

Le regole di funzionamento di una fiaba sono marcate, dunque, da una prevedibilità maggiore rispetto a quella ritrovabile in altri generi letterari. Tuttavia, questa caratteristica non deriva dalla mancanza di fantasia dell'autore, bensì dai riferimenti reali al mondo contadino del passato²³³: i protagonisti sono spesso molto poveri, hanno genitori che non dispongono dei mezzi sufficienti per far sopravvivere i numerosi figli oppure hanno qualche difetto che rende loro difficile vivere all'interno della società; per esempio, nelle fiabe di *Pollicino* o di *Hänsel e Gretel* è a causa dell'estrema condizione di miseria in cui versano i genitori che i figli vengono abbandonati nel bosco.

Nella fiaba i personaggi possono provenire da estrazioni sociali e da luoghi diversi, ma condividono come tratto comune quello di essere i detentori di valori da cui il bambino può trarre

²³¹ Riguzzi 2010 *op.cit.*, p. 37.

²³² Marazzini Claudio, *Le fiabe*, Carocci Editore, Roma, 2015, pp. 29 – 31.

²³³ *Ivi*, p. 71.

validi insegnamenti. Infatti, come sostenuto da Propp nella sua opera “*Morfologia della fiaba*”, i personaggi possono presentare caratteristiche fisiche e psicologiche, qualità morali e caratteriali che sono variabili a seconda della fiaba di riferimento; ciò che, tuttavia, rimane invariato è la funzione svolta dal personaggio stesso²³⁴.

Inoltre, la presenza di personaggi che vantano caratteristiche simili a quelle possedute dal lettore, favorisce l’immedesimazione di quest’ultimo all’interno delle dinamiche narrate, portandolo a vivere le stesse avventure del protagonista, a partecipare all’azione in prima persona e a trovare soluzioni ai problemi in cui si ritrova coinvolto, di volta in volta, insieme al protagonista della fiaba²³⁵. Questa immedesimazione permette al lettore di analizzare se stesso e le proprie emozioni, ma anche di riconoscere le proprie paure, trovando un modo per affrontarle. Ne consegue che dalla lettura della fiaba, l’individuo matura una maggiore conoscenza di sé, dei propri limiti e delle proprie potenzialità, arrivando infine a tratteggiare e a definire la propria identità.

Se finora si è parlato di quanto struttura interna e caratteristiche delle fiabe siano rilevanti per incentivare il loro utilizzo in ambito didattico, è altrettanto importante mettere in luce i valori e le tematiche che esse sfoggiano e che, inevitabilmente, si legano alla realtà culturale di un paese. La fiaba è un genere letterario che, oltre a veicolare la memoria collettiva di un gruppo sociale, consente ai lettori di riflettere anche sull’eventuale presenza di comportamenti distanti dai propri. Partendo dall’osservazione di questi ultimi, è possibile far ragionare gli studenti sull’evoluzione sociale e culturale che può aver avuto una tradizione all’interno di uno specifico paese, in modo tale che essa non contribuisca ad alimentare pregiudizi e stereotipi, i quali possono emergere durante uno scambio comunicativo, danneggiando la conversazione. È dato che, come afferma anche Caon (2020)²³⁶, la comunicazione interculturale non si può insegnare in maniera statica e assoluta, è importante allenare gli studenti a osservarla, a ragionare sugli aspetti culturali che emergono dai testi autentici, così che essi riescano progressivamente a svilupparla e a padroneggiarla come competenza.

La fiaba possiede, dunque, la capacità di oltrepassare le barriere culturali, creando un ponte che mette in relazione studenti di origine straniera e studenti madrelingua²³⁷, e sostenendo una finalità educativa e didattica, oltre che ludica, atta a intrattenere e divertire²³⁸.

Ascoltare e raccontare storie si è detto che fa parte del vivere quotidiano e, per questo, è da considerare un’attività che rimanda anche ad un utilizzo autentico della lingua, costituito da variazioni regionali nell’utilizzo, per esempio, dei tempi verbali al passato oppure da parole appartenenti a

²³⁴ Propp 1966 *op.cit.*, p. 7.

²³⁵ AA.VV. 1980 *op.cit.*, pp. 34 – 35.

²³⁶ Battaglia Sveva, Bricchese Annalisa, Caon Fabio, *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*, Pearson Italia, Milano – Torino, 2020, p. 47.

²³⁷ Franchino, Roncaglione 2011 *op.cit.*, p. 3.

²³⁸ *Ivi*, p. 6.

registri diversi, ma anche da espressioni fisse e modi di dire (raggiungere in un lampo, essere vivo e vegeto, scoppiare come un palloncino, etc.) che i parlanti madrelingua utilizzano comunemente tra di loro per veicolare un significato più dettagliato relativamente al proprio discorso. Affinché un testo sia funzionale all'apprendimento linguistico e allo sviluppo della competenza comunicativa in L2, esso deve mantenere intatte le sue originarie caratteristiche comunicative, ovvero deve costituire un esempio reale e autentico della lingua che l'apprendente straniero dovrà saper utilizzare per interagire con i parlanti madrelingua.

Per quanto riguarda la scelta di utilizzare la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, questa è stata dettata dalla sua struttura lineare e piuttosto semplice, con eventi collocati lungo un asse temporale che segue l'ordine cronologico, evitando analessi e prolessi. La didattizzazione di un testo di questo tipo è stata supportata dall'idea che esso non dovesse intimorire gli studenti, bensì coinvolgerli, motivarli e rendere possibile l'interazione tra pari, favorendo così anche lo sviluppo della competenza comunicativa.

Dal punto di vista della complessità linguistica, questa fiaba fa uso di una sintassi relativamente semplice, con frasi piuttosto brevi e collegate tra loro tramite coordinazione, piuttosto che attraverso congiunzioni subordinate. Nella scelta della fiaba ha influito anche la lunghezza del testo che, non essendo troppo lungo, ha evitato che gli studenti si distraessero facilmente o che perdessero la motivazione a continuare la lettura. Inoltre, per mantenere alta la soglia dell'attenzione e l'interesse degli studenti, la fiaba non è stata presentata fin da subito nella sua interezza, bensì suddividendo il testo in parti più brevi, ciascuna delle quali presentata in una lezione diversa. Non di minor importanza sono la riflessione e la discussione che hanno avuto luogo tra gli studenti sui diversi aspetti culturali che la fiaba di *Cappuccetto Rosso* ha messo in rilievo; tra questi, per esempio, spiccano il topos del lupo come personaggio negativo, alcuni elementi della dimensione vestemica (il tipo di vestiario indossato dalla bambina) e oggettemica (il contenuto del cestino destinato alla nonna), la morale implicita veicolata dalla fiaba.

Questa fiaba viene narrata in modo semplice, non presenta una trama impegnativa, la sequenza cronologica degli eventi viene rispettata e il lessico è adatto ad un pubblico di bambini e preadolescenti apprendenti l'italiano L2; inoltre, com'è di regola in ogni fiaba, anche in quella di *Cappuccetto Rosso* è presente un finale positivo²³⁹, dove il bene trionfa con la bambina che torna a casa sana e salva e il lupo che viene sconfitto, e una morale implicita, ovvero quella di non fidarsi degli sconosciuti e di ascoltare i consigli dati dalle persone care. Il fatto che la morale sia implicita è un ulteriore elemento a sostegno dell'utilità della fiaba come materiale autentico da utilizzare in

²³⁹ Marazzini 2015 *op.cit.*, p. 72.

classe, in quanto crea la situazione ottimale per lo scambio di opinioni su quale essa possa essere. Ciascuno studente ha dunque la possibilità di esprimere il proprio pensiero e di esercitarsi con la L2 all'interno di un clima sereno fatto di riflessione e dialogo collettivo, in cui ogni ragionamento è corretto e l'ansia di commettere errori passa in secondo piano rispetto alla voglia di comunicare agli altri le proprie idee.

Leggere e analizzare una fiaba in una classe di apprendenti di italiano L2 permette, dunque, di approfondire non solo la dimensione linguistica della L2 con nozioni lessicali e grammaticali, ma aiuta anche a comprendere quali sono i ruoli e i valori che contraddistinguono i personaggi in quella specifica versione della fiaba. In aggiunta, partendo dalla presentazione di una fiaba, è possibile avviare una riflessione e un dialogo, da fare in coppia o a piccoli gruppi, sulle somiglianze e sulle differenze che possono emergere tra le varie versioni della stessa fiaba, dando modo agli studenti di interpretarla in ottica interculturale e di condividere le proprie osservazioni e considerazioni su di essa. Le fiabe sono materiali che, se utilizzati in maniera opportuna, offrono quindi la possibilità di ragionare sugli aspetti socioculturali dei paesi in cui hanno avuto origine e di comprenderne meglio i significati. Al contempo, esse permettono di soddisfare quei bisogni essenziali di bambini e preadolescenti, tra i quali si possono annoverare, per esempio, la ricerca di soluzioni applicabili a situazioni che per loro sono ancora complesse da affrontare o una comprensione più profonda delle proprie emozioni e dei giusti valori da perseguire. Inoltre, scegliere di utilizzare una fiaba come materiale autentico, parallelamente all'adozione di un approccio comunicativo, consente di allontanarsi dalla visione del testo come mero strumento per la didattica slegato dal contesto comunicativo concreto, a favore della sua potenzialità di strumento che, da un lato, trasmette la lingua realmente utilizzata dai parlanti in un contesto comunicativo concreto e che, dall'altro, incentiva la consapevolezza sulla presenza di diversi modelli culturali, tutti ugualmente validi e legati alla lingua di riferimento. La lingua seconda, infatti, non può essere presentata in compartimenti stagni e tenuta separata dalla cultura di riferimento²⁴⁰. In questo senso, sfruttare la fiaba come materiale letterario autentico all'interno di una classe di L2 va a vantaggio dell'acquisizione linguistica stessa; al contempo, essa rappresenta uno strumento ottimale per incrementare la consapevolezza culturale dello studente²⁴¹, per aumentarne l'entusiasmo e la motivazione nella scoperta di valori, tradizioni, strutture sociali differenti.

²⁴⁰ Wahyuni Erly. *Improving students' low class participation in speaking activities by using drama technique*, Bahasa & Sastra, Vol. 13, n. 1, 2013, p. 3.

²⁴¹ Okyar Hatice, *Contribution of Literature to Language Teaching and Learning*, in «Cumhuriyet International Journal of Education», Vol. 10, n. 1, 2021, p. 332.

3.5. Conclusioni

In questo capitolo si è deciso di rivolgere l'attenzione sui materiali autentici, ovvero materiali creati originariamente per essere rivolti ad un pubblico di parlanti nativi e non a studenti di provenienza straniera. Proporre materiali autentici in classe, invece che libri di testo creati ad hoc per studenti stranieri, trae spunto dalla necessità di esporre gli apprendenti ad una lingua vera e autentica, a situazioni in cui sia loro richiesto di utilizzare la lingua per comunicare e raggiungere degli obiettivi non solo grammaticali o lessicali, bensì comunicativi.

Non solo la conoscenza della dimensione linguistica, ma anche di quella extralinguistica è rilevante per lo studente che si accinge a confrontarsi con un materiale autentico. Riconoscere i modelli culturali di un paese e ragionare sulle eventuali differenze con i propri, sono importanti capacità da far esercitare, al fine di sviluppare la competenza comunicativa interculturale. Saper padroneggiare questa competenza permette allo studente di evitare di alimentare stereotipi o di commettere errori che, scontrandosi con la sfera valoriale di un altro individuo, possono creare fraintendimenti e intaccare la comunicazione. Va ricordato, infatti, che durante uno scambio comunicativo tra un parlante di origine straniera e un parlante nativo, quest'ultimo tenderà a dare maggior peso agli errori pragmatici che violano le regole sociali piuttosto che agli errori linguistici, verso i quali la tolleranza è invece più alta²⁴².

I materiali autentici, indipendentemente dalla tipologia di supporto utilizzata (cartacea, audio, video o multimediale), contribuiscono nel preparare l'apprendente della L2 ad affrontare situazioni di vita reale che gli richiedono la conoscenza e la padronanza della lingua, ma anche degli aspetti culturali di quel determinato paese. Poiché sostengono la motivazione dello studente a raccogliere continuamente informazioni su tradizioni, mentalità, usi e costumi degli abitanti del luogo, oltre che l'impegno ad acquisire una nuova lingua, i materiali autentici rientrano, quindi, tra gli strumenti da sfruttare per ottenere un apprendimento di successo della L2.

Come è stato ripetutamente affermato, i materiali autentici presentano numerosi vantaggi a sostegno dell'apprendimento della L2: sono motivanti, mostrano la lingua all'interno di un contesto comunicativo reale, sono adattabili alle molteplici esigenze degli studenti. Tuttavia, essi possono contenere anche elementi ostacolanti la comprensione: una velocità di eloquio eccessiva, un testo complesso dal punto di vista linguistico e in cui sono presenti troppi riferimenti a modelli culturali o espressioni idiomatiche ancora non conosciute, rischiano di generare ansia e demotivazione nello studente che si sta avvicinando ad un tale materiale. Al fine di evitare situazioni ansiogene e una crescente frustrazione nello studente, l'insegnante ha il compito di facilitare l'impatto con la lingua

²⁴² Celentin, Dolci 2003 *op.cit.*, p. 150.

autentica, selezionando i materiali in base agli interessi e ai livelli di conoscenza e padronanza linguistica degli apprendenti e, in seguito, didattizzandoli attraverso tecniche adeguate. Questo processo favorisce l'abbassamento del filtro affettivo dello studente e, al contempo, ne sostiene la motivazione.

In ultimo luogo sono state analizzate le fiabe, e in particolare la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, nel loro essere materiale autentico indirizzabile a studenti bambini e preadolescenti che si accingono allo studio dell'italiano L2. Il genere letterario della fiaba presenta temi piacevoli e interessanti e, tramite essi, attira gli studenti alla lettura, una lettura che veicola importanti informazioni sulla lingua parlata dai nativi, su come è organizzata la società, su quali sono i comportamenti che gli abitanti del luogo assumono nelle diverse circostanze.

Inoltre, non bisogna dimenticare che la fiaba è uno strumento che offre ai giovani apprendenti l'opportunità di immedesimarsi in altri personaggi e situazioni, rispetto a quelle vissute nella realtà. Questa immedesimazione li porta a concentrarsi sulla trama e sul messaggio che desiderano comunicare ai compagni, piuttosto che sul lessico o sulle strutture grammaticali da utilizzare; così facendo, l'apprendente sarà talmente focalizzato sul contenuto da esprimere, da dimenticare di ragionare sulla forma che questo dovrebbe avere e, avendo meno paura di commettere errori, utilizzerà la lingua in maniera più spontanea, avvalorando quanto sostenuto dalla *Rule of Forgetting* di Krashen, ovvero che si impara meglio una lingua nel momento in cui ci si dimentica che la si sta utilizzando. Di conseguenza, di fronte all'evidenza di saper comunicare in L2, seppur compiendo qualche errore, l'apprendente si sentirà pervaso da una sensazione di soddisfazione che andrà ad alimentare in maniera continua la sua motivazione.

In conclusione, è possibile affermare che la lettura della fiaba favorisce l'apertura a nuove visioni e può essere considerata un valido materiale autentico da introdurre in classe per incentivare la riflessione in un'ottica di condivisione interculturale, oltre che per creare l'atmosfera ideale in cui esercitare la comunicazione.

CAPITOLO 4

Dalla teoria alla pratica: la fiaba nel contesto di italiano L2

Da quanto è emerso finora, la letteratura fiabesca può essere considerata un materiale autentico che vanta numerosi vantaggi per l'acquisizione dell'italiano L2 e per lo sviluppo della competenza comunicativa, in particolare in ottica interculturale. Mentre nei capitoli precedenti l'attenzione è stata rivolta verso la componente motivazionale che scaturisce dall'uso dei materiali autentici con un focus sull'importante ruolo educativo e didattico che riveste il genere letterario della fiaba, in questo capitolo verranno presentate le attività create a partire dalla lettura di "*Cappuccetto Rosso*" e che sono state indirizzate ad apprendenti preadolescenti di livello A2 che hanno frequentato un corso estivo di italiano L2.

Dopo aver indagato le domande da cui è scaturito questo lavoro di ricerca e aver fornito un'analisi del contesto di azione, degli studenti che vi hanno preso parte e della metodologia che è stata utilizzata, verranno descritte le attività che sono state proposte nell'arco di cinque giorni di lezione. Per ciascuna attività verrà data una breve spiegazione riguardante la modalità di svolgimento e i risultati che tendeva ad ottenere, comprensiva anche delle reazioni della classe. Le attività presentate e le relative osservazioni erano state riportate dalla sottoscritta con cadenza giornaliera all'interno di un diario di bordo, il quale ha permesso di tenere traccia dell'andamento degli studenti nell'arco del periodo indicato e di individuare i vantaggi e gli eventuali svantaggi derivanti dall'impiego della letteratura fiabesca nell'insegnamento dell'italiano L2.

4.1. Domande di ricerca

Alla luce dell'analisi svolta nei capitoli precedenti è possibile dedurre che, in linea teorica, la letteratura fiabesca costituisca un valido strumento per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa, specialmente in ottica interculturale. Dopo aver analizzato la fiaba, le sue caratteristiche e aver vagliato quali possano essere a livello teorico le implicazioni educative e didattiche della letteratura fiabesca nei confronti dell'insegnamento dell'italiano L2, in questa sezione verranno espone le domande di ricerca a cui si mirava rispondere attraverso l'esperimento pratico riportato in seguito.

La principale domanda su cui è stato costruito il lavoro di ricerca voleva indagare i potenziali vantaggi che la didattizzazione di una fiaba avrebbe comportato nei confronti di un gruppo di studenti preadolescenti desiderosi di ampliare le proprie conoscenze dell'italiano L2. Questa domanda

principale si articolava in molteplici domande secondarie, con l'obiettivo di dare una visione il più esaustiva possibile dell'argomento considerato. Si è deciso, dunque, di restringere il campo d'azione a quattro ambiti riguardanti i potenziali benefici che l'utilizzo della fiaba avrebbe portato:

- nell'atteggiamento degli studenti;
- nello sviluppo della dimensione culturale e interculturale;
- nella capacità di comunicare in italiano L2;
- nella capacità di interagire utilizzando la L2.

Riferendosi all'atteggiamento degli studenti, in primo luogo ci si è chiesti se il materiale fiabesco avrebbe influito positivamente sul clima in classe, diminuendo le situazioni ansiogene a favore di momenti in cui poter interagire e comunicare serenamente con i compagni e le insegnanti. In secondo luogo, ci si è interrogati sulla capacità che tale materiale avrebbe avuto sia nel migliorare le relazioni tra i compagni sia nell'incentivare il coinvolgimento e l'attenzione degli studenti attraverso la proposta di attività incentrate su un contenuto di loro interesse. A tal proposito, ci si è anche domandati se il contenuto fiabesco avrebbe motivato gli studenti a ripassare il lessico e le strutture grammaticali esaminate nelle settimane precedenti e ad ampliare il loro bagaglio di conoscenze non solo in ambito prettamente linguistico, ma anche culturale.

Parlando poi di vantaggi nella dimensione culturale, è necessario specificare che le attività erano state pensate e strutturate in modo tale da agire nell'alveo dell'interculturalità, con lo scopo di avviare una riflessione su differenze e somiglianze tra le varie culture in relazione ai diversi temi presenti nella fiaba esaminata.

Oltre a incoraggiare una riflessione su questi temi, si è riflettuto sulla capacità del materiale fiabesco di migliorare la competenza comunicativa degli studenti, ovvero sulla loro abilità nell'esprimersi in L2 e nell'interagire in maniera spontanea con i compagni, comprendendosi a vicenda. Si puntava a capire, quindi, se la fiaba portasse vantaggi nello sviluppo della competenza comunicativa e interculturale degli studenti.

Con l'obiettivo di dare risposta alle domande presentate, ho attuato un lavoro di ricerca e sperimentazione sul campo durante lo svolgimento del tirocinio curricolare a contatto con il target di riferimento. Nell'arco di questo periodo ho tenuto un diario di bordo giornaliero in cui annotavo le attività effettivamente svolte, ponendo un'attenzione particolare agli aspetti più problematici che insorgevano durante il loro svolgimento, così da poterle proporre nuovamente in seguito ad alcune migliorie. Oltre alle attività svolte, appuntavo anche i risultati che mi sarei aspettata di ottenere e quelli che realmente ottenevo al loro termine. Tramite questo diario ho potuto prendere nota anche

degli eventuali miglioramenti degli studenti, delle loro reazioni di fronte alle attività e ai momenti di riflessione e conversazione e che venivano proposti.

Bisogna inoltre precisare che, seppur siano state progettate attività con finalità sempre diverse e focalizzate su un argomento specifico a seconda della giornata, si è deciso di presentare nel dettaglio il contenuto di una fiaba soltanto. La motivazione principale per cui si è deciso di organizzare in questo modo la settimana risiede nelle parole di Bettelheim (2013), il quale sostiene che l'individuo non riesce a riflettere sul contenuto veicolato da una fiaba e a trarne beneficio, qualora si trovi di fronte alla narrazione di diverse fiabe in successione²⁴³. Questo avviene perché l'individuo, seppur affascinato dalla presentazione di più fiabe, necessita di tempo per ragionare e rielaborare quanto letto o ascoltato²⁴⁴; pertanto, risulta più conveniente lavorare sulla stessa fiaba più volte, dandogli l'opportunità di comprendere al meglio i temi in essa presenti.

4.1.1. Limiti della ricerca sul campo

La ricerca condotta sul campo presenta tuttavia alcuni limiti. In primo luogo, le dimensioni del campione sono risultate piuttosto ridotte a causa della fase di selezione a cui gli studenti erano stati sottoposti prima dell'avvio del corso estivo, il che ha portato ad avere una classe non molto numerosa, seppur più facilmente gestibile. In secondo luogo, il gruppo di riferimento era composto prevalentemente da studenti aventi un'origine e una competenza linguistica simile, fattori che sono andati ad influire sullo svolgimento delle attività proposte. Inoltre, essendo il gruppo composto da studenti minorenni non è stato possibile avere le autorizzazioni da parte di tutti i genitori riguardanti il trattamento dei dati e questo ha ulteriormente ridotto il numero di partecipanti; per questioni di privacy e per rispetto dei dati personali non si utilizzeranno, dunque, i nomi propri degli studenti nel corso di questo studio, bensì generiche lettere dell'alfabeto (X, Y, Z, ...) al fine di non rendere in nessun modo identificabili gli studenti.

La tabella sottostante (*Figura 1*) fornisce una rappresentazione grafica d'insieme della situazione linguistica della classe che ha preso parte alla ricerca sul campo: per mantenere l'anonimato non sono stati riportati i nomi degli studenti affiancati dal loro genere, bensì sono stati indicati solamente i tre livelli di competenza linguistica in italiano L2 presenti in classe affiancati da una bandiera, una per ciascun apprendente, indicante il relativo paese di provenienza.

²⁴³ Bettelheim 2013 *op.cit.*, p. 60.

²⁴⁴ *Ivi*, p. 61.




Livello di competenza in italiano L2	Provenienza geografica degli apprendenti
A1	
A2	
B1	

Figura 1. Composizione del gruppo di intervento analizzato per provenienza geografica (Bangladesh, Cina, Senegal) e livello linguistico posseduto in italiano L2.

In secondo luogo, la ricerca svolta sul campo si è tenuta durante una delle settimane finali del corso di italiano; è necessario tener presente, dunque, che non solo gli apprendenti avevano imparato a conoscersi tra loro, ma che anche la docente aveva preso nota delle loro diverse preferenze e interessi, così da poterle sfruttare efficacemente durante le attività didattiche.

Come riportato in precedenza, avendo avuto a disposizione una sola settimana per testare la validità della fiaba come strumento per avvicinare gli studenti alla lingua e alla cultura italiana, si è deciso di optare per un'unica fiaba su cui indirizzare l'attenzione e su cui proporre attività, permettendo così agli studenti di avere il tempo necessario per ragionare e rielaborare il testo presentato. Lavorando con una sola fiaba non è stato possibile, tuttavia, analizzare le reazioni degli studenti di fronte a personaggi e contenuti diversi da quelli presentati. Il successo ottenuto tramite l'esperimento potrebbe essere dunque dipeso dalla giusta scelta della trama della fiaba.

Per quanto riguarda il materiale stesso della fiaba si era inizialmente optato per un testo autentico, a cui sono state in seguito apportate alcune semplificazioni. Un esempio è stata la ricerca di una versione recente della fiaba in cui il lessico utilizzato non fosse desueto, e la necessità di effettuare una trasposizione della fiaba dal passato al presente. Dal momento che gli apprendenti non erano ancora a conoscenza del tempo passato remoto all'indicativo, l'eccessiva presenza di verbi coniugati in tale forma avrebbe infatti costituito un ostacolo non indifferente alla comprensione del testo, con uno spostamento della concentrazione degli studenti verso le forme sconosciute piuttosto che sulla trama e sugli argomenti culturali presenti. Di conseguenza, si è deciso di modificare il tempo della fiaba per indirizzare l'attenzione verso la sfera comunicativa relativa ad argomenti di uso quotidiano per gli apprendenti. È rimasta inalterata, tuttavia, la trama e il lessico presente nel materiale autentico di riferimento.

Infine, risulta necessario tener conto del fatto che i risultati emersi dalla ricerca potrebbero non essere completamente esaustivi per questioni relative al tempo avuto a disposizione, motivo per il quale non è stato possibile svolgere un test differito per verificare a posteriori il mantenimento delle

conoscenze acquisite mediante l'utilizzo della fiaba come materiale di studio, approfondimento e spunto per la comunicazione attiva.

4.2. Descrizione del contesto

Il contesto in cui ho agito era un corso estivo di italiano L2 rivolto a studenti preadolescenti stranieri in possesso di un livello di competenza linguistica valutato tra A1 e B1, seppur con una predominanza di A2. Ad esclusione di due studenti che avevano seguito un corso di italiano L2 di livello A1 durante l'estate precedente, tutti gli altri non avevano mai frequentato un corso estivo di italiano L2.

Il corso aveva una durata pari a sette settimane, con cadenza giornaliera dal lunedì al venerdì. Le lezioni si tenevano al mattino e ciascuna aveva una durata di 160 minuti, con inizio alle ore 8.30 e fine alle ore 11.00, con una pausa di circa 15 minuti a metà lezione. Questo corso di italiano L2 si è svolto nei pressi del giardino sul retro della Scuola Secondaria di Primo Grado "C. G. Cesare" a Mestre. Lo spazio all'aperto designato allo svolgimento del corso era relativamente piccolo, ma all'ombra e con la possibilità di usufruire della piccola area adiacente adibita a giardino.

Dal momento che il corso estivo non era stato pensato per essere svolto all'interno di un'aula, si è deciso di utilizzare i banchi unicamente per quelle attività di coppia o di gruppo in cui era necessario avere una base di appoggio per i materiali, mentre per la parte restante della lezione gli studenti si sedevano su sedie disposte a semicerchio, con una lavagna di fronte a loro. Il vantaggio di avere una lavagna bianca con il cavalletto stava nella sua estrema mobilità, il che permetteva di inclinarla o di spostarla all'occorrenza per garantire una buona visione a tutti gli studenti. Inoltre, essendo la classe prevalentemente tranquilla, è stata data la possibilità a ciascuno studente di scegliere liberamente accanto a chi sedersi, seppur a condizione che venisse mantenuto un clima di silenzio.

Avendo svolto questa esperienza come tirocinante durante il mio percorso universitario, sono stata affiancata da un'altra professoressa, anch'essa madrelingua italiana, la quale aveva già tenuto molteplici corsi estivi di italiano L2 rivolti a ragazzi preadolescenti e che mi ha messo a disposizione i materiali di lavoro, quali lavagne bianche su supporto metallico, banchi, sedie, libri di testo e cancelleria. Inoltre, avendo osservato che tutti gli studenti erano in possesso di un cellulare, si è deciso di integrarlo e sfruttarlo come risorsa per lo svolgimento di specifiche attività didattiche.

Le lezioni si svolgevano seguendo un preciso iter giornaliero: dopo l'accoglienza alle ore 8.30 davanti ai cancelli della scuola, si guidavano gli studenti al luogo della lezione e si procedeva con l'appello. A seguire venivano poste delle semplici domande che avviavano una breve chiacchierata

informale e collettiva, in cui nessuno veniva forzato a intervenire, su argomenti quali: il loro umore quel giorno e domande di routine (per esempio: *Hai fatto colazione? Cosa hai mangiato questa mattina? Hai sonno? Quante ore hai dormito la notte?*), il tempo atmosferico (di fronte a scenari di silenzio si ponevano domande più mirate, ad esempio: *Oggi c'è il sole o ci sono le nuvole? Fa freddo oggi? Hai caldo?*), il giorno della settimana, il mese e l'ora attuale. Domande di questo tipo venivano poste con cadenza giornaliera sia per rompere il silenzio iniziale e creare un clima meno teso sia per coinvolgere i ragazzi nel parlare italiano e prepararli alla lezione. Seppur possa sembrare ripetitiva come attività, con il passare dei giorni essa ha giovato all'intraprendenza degli studenti più timidi che hanno iniziato ad esporsi maggiormente, tanto da prendere in autonomia il turno di parola per rispondere.

Trattandosi di un corso estivo, e per questo motivo volto a far apprendere agli studenti l'italiano in maniera più rilassata e con ritmi meno cadenzati rispetto a quelli scolastici, mi ponevo solo uno o due obiettivi da raggiungere in ogni lezione. Inoltre, col susseguirsi delle settimane ho notato l'importanza del dare istruzioni che fossero brevi, il più possibile semplici e facendo un esempio in prima persona per facilitarne la comprensione; qualora questo non fosse stato sufficiente, chiedevo a chi avesse capito la consegna di spiegarla brevemente al compagno a parole sue, ricorrendo eventualmente alla lingua madre.

Durante la fase iniziale del corso ho potuto anche notare come la richiesta di tradurre nella loro lingua madre alcune delle parole essenziali per rispondere a queste domande (bene/male, sole, nuvole, pioggia, fame, sonno, etc.) motivava gli studenti a interagire tra di loro per trovare una soluzione comune, in modo da riferirmi la parola più adatta da scrivere alla lavagna vicino alla corrispettiva in italiano. Questo loro scambio di idee ha permesso la creazione di un buon clima all'interno del gruppo classe e ha favorito la nascita di nuove relazioni tra studenti. Inoltre, la mia talvolta difficoltosa ripetizione della parola nella LM degli studenti ha avuto un effetto positivo sulla loro autostima, in quanto ha fatto loro capire che fare errori è normale anche per una professoressa e che quindi non rappresenta un motivo per vergognarsi.

4.3. Descrizione degli studenti

Il corso ha visto la partecipazione di 16 studenti con un'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni, e una distribuzione piuttosto omogenea tra maschi e femmine. Degli studenti, uno proveniva dalla Cina ed era di madrelingua cinese, due fratelli dal Senegal con il wolof come lingua madre, i restanti provenivano dal Bangladesh, parlavano il bengalese come lingua madre e tra questi c'erano una

coppia di fratelli e una di sorelle. Per quanto riguarda la conoscenza di lingue straniere, tutti gli studenti possedevano un livello base della lingua inglese e i due fratelli senegalesi anche della lingua francese. Va inoltre detto che la maggior parte di loro era arrivata in Italia solamente da pochi anni e perciò, piuttosto che l'italiano, si esprimeva utilizzando prevalentemente la lingua madre, nonché quella utilizzata in casa, nelle relazioni con i genitori e con gli amici dello stesso paese di origine.

Infine, gli studenti possedevano nel complesso un buon livello di scolarizzazione, dal momento che avevano frequentato regolarmente la scuola nel paese di provenienza.

La situazione all'inizio del corso ha messo in evidenza un quadro eterogeneo: da una parte uno studente cinese chiuso in una fase di silenzio, molto timido e con la tendenza a isolarsi dal gruppo; dall'altra parte la loquacità dei due ragazzini senegalesi che avevano già seguito un corso di italiano in passato e che si sentivano più sicuri con la L2 perché da più tempo inseriti in Italia e nella scuola italiana. Per chiudere il quadro, il gruppo di bengalesi si è dimostrato variegato al suo interno con una maggiore esuberanza mostrata dai maschi rispetto alle femmine, le quali erano invece tendenzialmente più silenziose.

Durante le settimane del corso precedenti al mio intervento con la fiaba è stata data la priorità all'utilizzo del libro di testo, intervallato dall'occasionale svolgimento di attività ludiche. Tra quelle proposte, ce ne sono state alcune che hanno ottenuto un successo maggiore rispetto alle altre, come per esempio:

- *Ritratto creativo* a coppie: viene fatto appoggiare un foglio di plastica trasparente sopra la faccia del compagno e fatti ricalcare i tratti con un pennarello; in seguito, e a turno, uno studente indica una parte della faccia e l'altro deve nominarla ad alta voce per guadagnare un punto.
- *Emozioni in movimento* in gruppo o con tutta la classe: a ciascuno studente viene data in mano una carta con sopra disegnata un'emozione (felicità, tristezza, disgusto, rabbia, noia, ...). Lo scopo è quello di girovagare per il giardino (o per l'aula), avvicinarsi a un compagno e riprodurre con il viso l'emozione scritta sulla carta, cercando di farla indovinare all'altro.
- *Indovina chi* tra studenti: ciascuno studente scrive su un pezzo di carta la descrizione fisica (alto/basso, colore di occhi e capelli, vestiti indossati, ha gli occhiali oppure hijab, etc.) e caratteriale di un compagno a sua scelta e la inserisce in maniera anonima all'interno di un contenitore. Gli studenti vengono poi divisi in due o più squadre e, a turno, ciascuno studente estrae una descrizione e la legge ad alta voce a tutta la classe. Guadagna un punto la squadra che indovina per prima la persona che è stata descritta.

Questa attività può essere resa anche più competitiva sostituendo i gruppi con una sfida tutti-contro-tutti.

Le attività sono state scelte anche in base alla loro capacità di far emergere informazioni sui singoli studenti così da permettere alle docenti di conoscerli in maniera sempre più approfondita e, di conseguenza, di creare attività calibrate sui loro interessi e predisposizioni personali. Proporre attività che mirano a conoscere gli studenti è utile, infatti, per realizzare lezioni sempre più stimolanti e, allo stesso tempo, permette ai ragazzi di conoscersi tra di loro e di instaurare nuovi legami di amicizia con un conseguente miglioramento del clima in classe.

4.3.1. Prerequisiti e obiettivi

Prima del mio intervento in classe, che è stato messo in atto utilizzando il genere della fiaba, è emerso che gli studenti erano in possesso delle seguenti preconoscenze:

- buona conoscenza della costruzione della frase in italiano e rispetto dell'ordine SVO;
- conoscono gli articoli determinativi e indeterminativi;
- riconoscono il genere e il numero dei sostantivi regolari;
- sanno accordare articolo-nome-aggettivo;
- sanno individuare e usare i pronomi personali;
- sanno coniugare i verbi regolari e usare i verbi al tempo indicativo presente e passato prossimo;
- sanno dedurre il significato di una parola dal contesto in cui è inserita;
- conoscono il lessico relativo al proprio ambiente familiare;
- sanno rispondere in modo semplice a domande aperte inerenti a temi già trattati in precedenza;
- sanno descrivere esperienze personali, situazioni quotidiane (persone, luoghi, situazione di studio) e parlare dei propri comportamenti e abitudini di *routine*;
- sanno raccontare brevi storie al passato (passato prossimo indicativo) inerenti ad avvenimenti accaduti a loro o a membri della propria famiglia;
- sanno dialogare in modo semplice con i compagni scambiandosi informazioni su argomenti familiari.

Gli obiettivi generali che miravo a raggiungere nella settimana dedicata all'utilizzo della fiaba erano:

- sviluppare la capacità di ascolto e di comprensione di una breve fiaba con un lessico frequentemente utilizzato nella vita quotidiana;
- sviluppare la capacità di lettura e scrittura in L2 attraverso attività graduali e interattive;
- saper esporre una breve storia, preparata in precedenza e seguendo una traccia, su un argomento familiare e includendo il lessico relativo alla vita quotidiana;
- saper lavorare con i compagni all'interno di un clima stimolante e di *cooperative learning*;
- saper rispettare le regole della comunicazione (aspettare il proprio turno di parola, ascoltare gli interventi altrui);
- saper interagire con i compagni confrontandosi su temi culturali precedentemente osservati in classe.

Oltre a questi obiettivi generali miravo a raggiungere anche i seguenti obiettivi linguistici, qui suddivisi in obiettivi lessicali, grammaticali e comunicativi.

Tra gli obiettivi lessicali rientravano il ripasso e l'ampliamento delle conoscenze lessicali di base relative a:

- cibo e abitudini alimentari;
- capi di abbigliamento e accessori;
- parti del corpo umano;
- stanze della casa e arredamento.

Gli obiettivi grammaticali includevano:

- saper usare gli avverbi di luogo (davanti, dietro, vicino, ...) all'interno di contesti lessicali noti e familiari (descrizione delle stanze della casa);
- saper riconoscere i contesti d'uso dell'imperfetto indicativo e del passato prossimo.

Trattando un contenuto ricco di elementi culturali, era stato inoltre previsto il raggiungimento dei seguenti obiettivi socioaffettivi e culturali:

- saper riconoscere gli elementi connotati culturalmente all'interno di fiabe provenienti da paesi differenti;
- saper cogliere somiglianze e differenze negli usi e costumi dei diversi paesi di provenienza creando un punto di incontro e di scambio tra culture.

4.4. Descrizione del metodo di intervento utilizzato

Considerando il fatto che l'intervento era stato pensato per essere svolto durante la penultima settimana del corso, esso ha potuto godere di numerosi vantaggi. Innanzitutto, sapere chi erano gli studenti, quali erano non solo le conoscenze già in loro possesso, ma anche i loro stili cognitivi e i loro interessi ha giocato un ruolo di primaria importanza nella scelta delle attività da proporre, tra cui spiccano una serie di attività ludiche atte ad incoraggiare gli studenti ad agire sia in un'ottica di *cooperative learning*, sia in un'ottica di competizione.

Da un lato, le attività di *cooperative learning* miravano alla valorizzazione di ciascuno studente, il cui tipo di intelligenza e livello di competenza linguistica andavano a sommarsi a quelle degli altri membri del gruppo, consentendo agli studenti di fare leva sui rispettivi punti di forza per raggiungere infine l'obiettivo di gruppo²⁴⁵. Questa situazione permetteva a ciascuno studente non solo di superare i propri limiti personali, ma anche di contare sul sostegno offerto dai pari; l'accettazione delle differenze tra studenti veniva in tal modo incoraggiata, andando a favore anche di un miglioramento delle relazioni sociali.

Dall'altro lato, si era osservato che le attività competitive incidevano positivamente nel mantenimento della motivazione degli studenti, specialmente se proposte dopo lo svolgimento di attività che avevano richiesto un maggior impegno a livello cognitivo. Un aspetto importante da tenere in considerazione è che la sfida creata attraverso le attività competitive non contrapponeva due studenti singoli, bensì due o più squadre; in questo modo ciascuno studente poteva sentirsi maggiormente motivato a partecipare, poiché il suo contributo, indipendentemente dal suo livello linguistico, sarebbe andato ad incidere sul successo dell'intero gruppo²⁴⁶. Attraverso attività di questo tipo lo studente poteva dunque sentirsi parte di un gruppo, oltre che essere messo nelle condizioni di maturare valori quali il rispetto delle regole e dell'altro²⁴⁷.

Anche il fattore umano è stato rilevante per il successo delle lezioni: gli studenti avevano imparato a conoscersi durante le settimane precedenti e questo ha portato ad una maggior facilità di coinvolgimento degli studenti stessi, che potevano contare su un clima di fiducia reciproca e su legami di amicizia più o meno consolidati.

Nonostante siano state pianificate anche attività da svolgere singolarmente, si è preferito dunque incentivare la cooperazione tra gli studenti, realizzando attività che potessero essere svolte in coppie o in piccoli gruppi da tre o da quattro componenti a seconda di quanti studenti erano presenti a lezione.

²⁴⁵ Chiappelli Tiziana, Gentile Maurizio (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, 2016, p. 41.

²⁴⁶ *Ibidem*.

²⁴⁷ Caon Fabio, Rutka Sonia, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004, p. 40.

L'introduzione di attività cooperative ha favorito l'instaurarsi di legami solidi tra studenti e la riduzione del clima di ansia da prestazione, nonché del filtro affettivo dovuto al timore di commettere errori. La proposta di attività di questo tipo andava inoltre a influire positivamente sulla motivazione degli studenti sia a relazionarsi con i compagni sia a contribuire attivamente allo svolgimento dell'attività; ciascun allievo si sentiva infatti indispensabile proprio in virtù delle sue capacità, specialmente se diverse da quelle dei compagni, con conseguenti ripercussioni positive sull'autostima²⁴⁸.

Inoltre, trattandosi di un contesto di apprendimento meno formale rispetto a quello della scuola, sono stati dedicati numerosi momenti alla conversazione libera sui temi più vari, in modo tale da consentire un coinvolgimento sempre maggiore durante le lezioni e un incremento del senso di appartenenza al gruppo, oltre che a sostenere lo sviluppo della competenza comunicativa, specialmente in ottica interculturale. A tal proposito si esprime Caon in "*Educazione interculturale in classe*", nel quale afferma che dare la possibilità agli studenti di confrontarsi su diverse tematiche, in questo caso particolare su quelle emerse dalla lettura della fiaba di *Cappuccetto Rosso*, permette loro di comprendere che il proprio punto di vista sulla realtà è connotato culturalmente e che, di conseguenza, non è l'unico esistente²⁴⁹. Per questo motivo, aver dato spazio a momenti di dialogo su temi quali le abitudini alimentari, il vestiario o le figure positive e negative presenti nella fiaba ha favorito la scoperta e la riflessione da parte degli studenti sui diversi modi in cui i compagni vedevano la realtà. Aiutare gli studenti ad ascoltare gli altri e ad accettare il fatto che la propria visione è solo una delle tante va inoltre a favore dello sviluppo della competenza interculturale, la quale mira allo sviluppo della consapevolezza della parzialità del proprio sguardo sulla realtà.

Per quanto riguarda l'approccio, si è deciso di impiegare principalmente un approccio comunicativo così da incentivare maggiormente un confronto e una riflessione in ambito interculturale; relativamente allo svolgimento delle attività si è preferito ricorrere prevalentemente a un percorso di stampo induttivo, il quale mirava a far ragionare gli studenti in prima persona sul lessico e sulle strutture, prima di dare loro esplicitamente le regole e le spiegazioni.

Inoltre, dalle settimane precedenti era emerso che gli studenti si dimostravano particolarmente favorevoli a impegnarsi in attività in cui potessero sfidarsi tra di loro suddivisi in squadre, soprattutto nell'ottica di una sfida positiva che andasse a potenziare lessico e strutture acquisite sfruttando i benefici della ridondanza degli input e della ripetizione. Si è anche visto che le attività preferite erano quelle che si articolavano in una dimensione ludica: queste attività, infatti, permettevano a tutti gli

²⁴⁸ Battaglia Sveva, Bricese Annalisa, Caon Fabio, *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*, Pearson Italia, Torino, 2020, pp. 126 – 128.

²⁴⁹ *Ivi*, pp. 123 – 124.

studenti di partecipare e di mettersi in gioco indipendentemente dal loro livello linguistico, anche grazie al fatto che erano organizzate come attività di coppia o di squadra. In aggiunta, esse erano fonte di motivazione per la maggior parte degli studenti: trovandosi in un'atmosfera di gioco, essi focalizzavano la propria attenzione sul significato che volevano trasmettere ai compagni e non sulla forma linguistica che stavano utilizzando; sul lungo termine, questo ha favorito anche lo sviluppo della loro competenza linguistica, a sostegno del principio espresso da Krashen nella sua *Rule of Forgetting*. Di conseguenza, scegliere di proporre attività ludiche e sfidanti durante la settimana dedicata alla fiaba aveva tra i suoi scopi anche quello di agire sulla motivazione degli studenti sia a superare loro stessi sia a portare a termine compiti che, nonostante la complessità sul piano cognitivo, potessero comunque risultare piacevoli e stimolanti²⁵⁰.

4.5. Descrizione delle attività presentate

Durante l'ultima settimana di lezioni si è pensato di proporre attività che fossero rivolte al potenziamento, al consolidamento e al riutilizzo di tutti quegli aspetti lessicali e morfosintattici che erano state trattate durante le settimane precedenti; per farlo si è pensato di utilizzare la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, ovvero un materiale contenente riferimenti culturali, in modo tale da indirizzare l'attenzione anche verso quegli aspetti extralinguistici che possono emergere durante la comunicazione e la vita quotidiana. Ma perché è stata scelta proprio la fiaba come tema centrale delle attività della settimana?

La principale motivazione che sta alla base della scelta di un materiale di questo tipo deriva dall'interesse che durante l'arco del corso è stato dimostrato dagli studenti nei confronti di tale argomento. Durante le pause delle lezioni alcuni studenti, infatti, avevano preso l'abitudine di raccontarmi quello che avevano fatto il pomeriggio precedente o quello che avevano visto in televisione la sera e da questo scambio di informazioni è emersa la tematica della fiaba, per cui avevo iniziato a chiedere se leggessero o si facessero leggere fiabe e racconti. Dal momento che sempre più studenti si mostravano incuriositi e interessati all'argomento, ho infine deciso di portare una fiaba a lezione sia per leggerla e analizzarla insieme nell'ottica di materiale autentico semplificato capace di instaurare una riflessione su alcuni temi connotati culturalmente, sia per utilizzarla come strumento per ripassare e ampliare le conoscenze lessicali e grammaticali viste durante le lezioni delle settimane precedenti. Per quanto riguarda la scelta della fiaba da presentare a lezione, questa è stata dettata dalla

²⁵⁰ *Ivi*, p. 138.

composizione della classe stessa e dal desiderio di conciliare preferenze maschili e femminili, scegliendo trama e personaggi in cui si potessero immedesimare.

Di seguito verranno riportate le attività nell'esatta forma in cui le ho proposte agli studenti; per ciascuna attività verrà fornita una breve spiegazione per chiarire il modo in cui si è svolta, quali erano gli obiettivi che miravo a raggiungere e quali sono stati poi i feedback che ho potuto raccogliere dagli studenti osservando le loro reazioni e ponendo domande informali durante lo svolgimento delle stesse.

L'ordine di apparizione delle attività segue quello in cui sono state presentate a lezione.

LEZIONE 1

L'idea di base per questa prima giornata di lezione era quella di leggere la fiaba di Cappuccetto Rosso e di utilizzarla come input per ripassare e ampliare il lessico visto nelle settimane precedenti; nel caso di questa lezione il lessico osservato sarebbe stato quello inerente alla sfera del cibo e delle abitudini alimentari. [La fiaba si trova in *Appendice*, alla voce *Allegato 1*].

Attività 1 (motivazione).

Si tratta di un'attività di pre-lettura che consiste nell'introdurre l'argomento e il materiale agli studenti attraverso una situazione simulata da parte dell'insegnante; nello specifico sono entrata in classe con una pila di libri di fiabe in mano, li ho appoggiati sulla cattedra e ho iniziato a raccontare un aneddoto agli studenti per sollecitare la loro curiosità: "*Sapete che cosa ho fatto ieri pomeriggio? Ieri pomeriggio ho pulito la mia camera da letto e ho trovato dei vecchi libri di fiabe che mia mamma mi leggeva sempre la sera quando ero piccola*". In seguito, ho letto i titoli delle copertine che avevo di fronte e mi sono fermata su quello che poi avrei utilizzato in classe (in questo caso, Cappuccetto Rosso), aggiungendo anche che quando ero piccola quella era la mia *fiaba* preferita (viene accentuata la parola *fiaba*).

A questo punto ho posto agli studenti una serie di domande: "Vi piacciono le fiabe? Quando eravate in Bangladesh/Cina/Senegal leggevate le fiabe? Come si dice *fiaba* in bengalese/cinese/wolof?". Da queste domande ha preso vita un vivace scambio di titoli di fiabe e di espressioni meravigliate di fronte a nomi mai sentiti prima. Notando alcuni ragazzi particolarmente taciturni ho poi deciso di rivolgere anche a loro delle domande, facendole però prima ai compagni solitamente meno timorosi di rispondere, per esempio: "La mia fiaba preferita si chiama *Cappuccetto*

Rosso, come si chiama la tua fiaba preferita?”. In questo modo è stato dato modo a tutti di parlare e di esprimersi, anche se solo con qualche parola o ripetendo la struttura della frase che aveva appena sentito da me. Per concludere ho chiesto a dei volontari di scrivere alla lavagna la parola *fiaba* tradotta nelle rispettive lingue madri. L’obiettivo di questa attività era quello di far emergere le tipologie di fiabe che avevano letto o che avevano ascoltato durante l’infanzia nel loro paese d’origine attraverso una chiacchierata informale, così da instaurare un clima di interazione e scambio culturale su titoli e presenza di fiabe diverse a seconda del luogo di provenienza. L’attività si è svolta senza particolari problematiche ed è servita per creare un clima di entusiasmo e di interesse; tuttavia, a posteriori mi sono resa conto che avrei potuto rendere maggiormente partecipi gli studenti chiedendo loro se conoscessero o avessero già letto qualcuna delle fiabe che avevo portato in classe.

Attività 2 (motivazione).

Viene fatta vedere agli studenti la copertina della fiaba di Cappuccetto Rosso [nel disegno si vedeva una bambina con un cappuccio rosso in testa e un cesto in mano, un lupo con la bocca aperta e degli alberi dietro di loro] e viene chiesto loro di provare a nominare gli oggetti e i personaggi che vedono. In questa attività di *brainstorming* mi aspettavo che emergessero alcune delle parole-chiave indispensabili per la comprensione della fiaba; nella realtà sono emerse anche molte parole superflue che però ho scritto ugualmente alla lavagna insieme alle parole corrette. Ho poi chiesto di fare delle ipotesi sul contenuto della fiaba formulando domande, come ad esempio: “*Chi è lei? Chi è lui? Cosa fanno qui? Sono felici o tristi? Sono amici? Cosa succede nella fiaba secondo te?*”. Mi aspettavo che da queste domande si creasse uno scambio di opinioni sulla trama della fiaba; invece, molti di loro l’hanno trovata un’attività difficile e sono rimasti in silenzio oppure si sono limitati a rispondere: “*Non lo so*”. Un’ipotesi interessante che era emersa e che era stata condivisa da più di uno studente riguardava invece la presunta amicizia tra la bambina e il lupo, tema su cui però avevo deciso di non indagare immediatamente, posticipando la riflessione ad un altro momento (lezione 3, attività 2).

Attività 3 (motivazione).

A ciascuno studente viene consegnato un foglio su cui sono disegnate delle immagini [cesto, albero, bosco, casa, mantello con cappuccio, pane, torta, bottiglia di vino, lupo, mamma, bambina, nonna, cacciatore, fiore-fiori]. Si tratta di un’attività di pre-lettura da svolgere singolarmente che consiste nello scrivere sotto a ciascuna immagine la parola corrispondente con l’obiettivo di ripassare il lessico noto e aggiungere qualche parola utile alla comprensione della fiaba. Anche in questa attività molti studenti hanno avuto delle difficoltà nel ricordare il lessico e alcuni di loro anche nella scrittura

delle parole. Per aiutarli ho provato a farli lavorare in gruppi, ma il risultato è stato quello di ottenere ancora più confusione e distrazione. Ho quindi deciso di scrivere alla lavagna le parole da abbinare (ne ho aggiunte alcune in più in modo che fungessero da distrattori), così che gli studenti potessero individuare più facilmente le immagini corrispondenti; a questo punto, seppur con qualche difficoltà, hanno completato l'attività. Oltre a questa proposta, sarebbe stato possibile semplificare ulteriormente l'attività sostituendo la fase di riscrittura delle parole da parte degli studenti con l'uso di cartoncini già pronti riportanti i termini utili per l'abbinamento.

In seguito, abbiamo corretto tutti insieme gli abbinamenti, ho letto le parole ad alta voce e le ho fatte ripetere dopo di me in coro per incentivare anche gli studenti più taciturni ad esporsi e ripetere.

Attività 4 (globalità, da fare durante la lettura).

La mia idea iniziale era quella di leggere ad alta voce l'intero testo della fiaba di *Cappuccetto Rosso* e, nel frattempo, gli studenti dovevano rispondere a delle domande a scelta multipla mettendo una X su una delle tre opzioni di risposta. Alcune opzioni prevedevano sia una risposta scritta che un disegno per facilitare gli studenti con più difficoltà, per esempio:

1. Cosa indossa la bambina? A. vestito rosso [foto di un vestito rosso], B. cappello rosso [foto di un cappello rosso], C. mantello con cappuccio rosso [foto di un cappuccio rosso];
2. Dove va Cappuccetto Rosso? A. In città [immagine città], B. Nel bosco [immagine bosco], C. Al mare [immagine spiaggia].

L'attività è stata corretta facendoli prima ragionare in coppia su quale potesse essere la risposta giusta, successivamente è stata data la correzione a tutta la classe. A questo punto, di fronte a dubbi sulla scelta di alcune risposte che aveva messo, uno studente mi ha chiesto perché non fossero giuste le sue opzioni di risposta e come spiegazione ho deciso di rileggergli le frasi contenenti la soluzione per aiutarlo a notare quella corretta; tuttavia, questo modo di procedere ha creato imbarazzo nello studente che ha corretto le risposte frettolosamente. Nelle attività dei giorni seguenti ho poi modificato questa parte di attività consegnando agli studenti il testo e facendo loro ricercare in prima persona la risposta.

Ci sono due aspetti che però sono andati diversamente rispetto a quanto avevo pianificato e che non hanno propriamente funzionato: innanzitutto, voler far ascoltare subito il testo nella sua interezza ha comportato distrazione da parte di alcuni studenti (sia di livello basso, ma anche di livello più elevato) che hanno iniziato a chiacchierare tra di loro disturbando e interrompendo la lettura. Avendo notato la loro reazione, nei giorni successivi ho deciso di suddividere la storia in più parti, così da mantenere alta la loro attenzione per tutta la durata della lettura parziale. Come secondo punto da migliorare è emersa la velocità di lettura che è risultata eccessivamente veloce da parte mia. Una

studentessa mi ha infatti fermata chiedendomi di leggere più lentamente perché non stava capendo nulla e gli altri compagni hanno confermato le sue parole annuendo. Ho quindi ripreso a leggere dall'inizio in modo più lento, chiedendo di tanto in tanto un feedback sull'adeguatezza della velocità e interrompendo la lettura per qualche secondo in modo da verificare se stessero capendo.

Attività 5 (globalità).

Gli studenti avevano davanti il testo della fiaba con dei *gap* e per ciascuno di questi erano fornite tre parole di cui dovevano sottolineare quella che sentivano. Questo tipo di attività era stata proposta come attività individuale adatta per essere rivolta anche a quegli studenti con un livello più basso, in quanto non era richiesta produzione di alcun tipo e mirava a incentivare la capacità di comprensione orale.

Prima di leggere il testo ho fatto un esempio con la prima parola da inserire: dopo aver scritto le tre opzioni alla lavagna, ho letto la frase e al momento della parola da inserire ho sottolineato quella corretta alla lavagna. Inizialmente avevo pianificato questa attività in modo che coprisse l'intero testo, tuttavia, dopo aver visto che gli studenti avevano avuto qualche difficoltà a seguirmi nell'attività precedente, ho cambiato idea sul momento leggendo il testo fino al punto in cui Cappuccetto Rosso incontra il lupo nel bosco.

Dal momento che avevo già letto una volta il testo in un'attività precedente, ho riletto la parte selezionata una volta sola e prima di dare la soluzione corretta ho fatto confrontare le risposte in piccoli gruppi da 3-4 (i gruppi sono stati creati sulla base dei posti in cui erano seduti). Una volta discusso tra loro, ho riletto il testo fino al punto in cui ero arrivata e ad ogni *gap* facevo una pausa per dare il tempo a tutti di controllare che la risposta inserita fosse quella corretta.

Questa attività ha coinvolto molto gli studenti, anche coloro in possesso di un livello linguistico più elevato, tanto che mi è stato chiesto se ci fossero altre attività come quella perché l'avevano trovata divertente e perché aveva contribuito a creare una sfida tra i singoli studenti il cui obiettivo era scoprire chi tra di loro aveva indicato tutte le scelte giuste.

Attività 6 (post-lettura, analisi).

Ho chiesto agli studenti di cerchiare nel testo che avevano di fronte le parole che si riferivano al cibo, un argomento già trattato durante le settimane del corso, ma che miravo ad ampliare e su cui volevo costruire un dialogo volto a indagare gli aspetti culturali eventualmente correlati al tema. Prima di dare il via all'attività, dal momento che avevo notato una generale confusione tra la parola "cerchiare" e "sottolineare", ho scritto alla lavagna la parola "mela" e mentre dicevo "cerchiare" ho

tracciato un cerchio intorno ad essa così da chiarire maggiormente il concetto. A questo punto ciascuno studente ha cerchiato le parole, ho chiesto di dirmi quali fossero e poi ho chiesto, dapprima in modo generale: “*Sapete cos’è? Questo si mangia o si beve?*” (quando tanti studenti dicevano di non sapere che cibo fosse, mostravo una foto cercata su internet dal mio telefono), e poi singolarmente: “*L’hai mai mangiata? L’hai bevuto? È buona? Ti piace? Cosa ti piace mangiare? Cosa ti piace bere?*”.

La fase della conversazione partita dallo scambio di domande è stata connotata da un iniziale imbarazzo, dovuto alla paura di esporsi di fronte alla classe; questo mi ha fatto capire che durante le lezioni successive avrei potuto far svolgere un breve dialogo a coppie prima di farli parlare di fronte a tutti gli altri.

L’attività ha inoltre messo in evidenza alcune problematiche relative all’individuazione dei cibi, specialmente dovute al fatto che alcuni cibi erano loro sconosciuti e che avevo chiesto di svolgere il compito in autonomia piuttosto che all’interno di una coppia o di un gruppo.

Attività 7 (analisi).

Questa attività è stata proposta come attività di abbinamento parola-immagine da fare in gruppi di 4 (i componenti sono stati scelti da me) ed era pensata per ripassare e ampliare il lessico relativo alla nozione di cibo. L’attività ricreava il gioco del *memory* in cui ciascuna immagine andava abbinata al nome corrispondente. Ad ogni gruppo sono state consegnate 15 coppie di immagine-parola messe alla rinfusa, tra le quali erano presenti sia parole che avevano già incontrato in precedenza sia parole nuove. Gli studenti dovevano disporle tutte a testa in giù sopra il retro dei loro quaderni e a turno girare due carte: quando la parola e l’immagine combaciavano (per esempio: la parola “mela” e l’immagine di una mela), lo studente doveva dire a voce alta la parola del cibo, teneva da parte la coppia di carte e otteneva un punto; in caso contrario, rigirava le carte e il turno passava allo studente successivo. Io giravo per i gruppi controllando e prestando attenzione agli errori e, in caso di dubbio sugli abbinamenti, gli studenti potevano alzare la mano e chiedere un aiuto.

Essendo risultato di loro gradimento, il gioco è stato ripetuto due volte. Alla fine della prima gara, i vincitori di ciascun gruppo hanno formato un nuovo gruppo per sfidarsi tra loro, mentre tutti gli altri hanno formato in autonomia nuovi gruppi da quattro componenti.

Il vantaggio portato da quest’attività è stato la creazione di un clima di sfida molto stimolante per gli studenti, in cui il timore di fare errori era annullato di fronte all’idea di gioco che si era instaurata: sbagliare un abbinamento non era motivo di vergogna, bensì una dinamica del gioco e questo ha consentito anche ai più timorosi di sperimentare senza sentirsi in ansia. Inoltre, poter tenere

fisicamente in mano le carte con le immagini e il nome del cibo ha avvantaggiato gli studenti con intelligenza visiva ma anche spaziale, i quali sono stati facilitati nel completare l'attività.

L'aspetto meno riuscito dell'attività e su cui sono poi andata ad intervenire nelle lezioni successive è stato l'ordine in cui ho deciso di procedere; difatti, prima ho consegnato i materiali e solo poi ho cominciato a spiegare le regole, ma questo ha causato un'immediata perdita di concentrazione da parte degli studenti che si sono distratti a guardare le immagini e a provare a capire da soli quello che dovevano fare. Il risultato è stato che ho dovuto rispiegare le stesse regole più volte prima di poter iniziare l'attività vera e propria. Dai giorni seguenti ho pertanto deciso di dire loro che prima avrei spiegato il gioco o le attività da fare e solo dopo avrei consegnato i materiali o le schede; grazie a questo stratagemma è stato più semplice evitare continue distrazioni. Inoltre, fornire anche un esempio per dimostrare il modo in cui avrebbero dovuto procedere ha contribuito a rendere l'atmosfera più serena e a eliminare i dubbi e l'ansia dei ragazzi.

Al termine dell'attività ho trovato utile scrivere alla lavagna gli abbinamenti che avevano creato più difficoltà e che poi gli studenti hanno ricopiato nel quaderno.

Attività 8 (analisi).

Questa attività era stata pensata come attività di rinforzo del lessico relativo a cibo e colori calata in un'atmosfera divertente e defaticante. Le regole sono quelle di *rubabandiera* (un gioco che conoscevano già poiché spiegato loro durante un momento di pausa avuto nei giorni precedenti): gli studenti vengono divisi in due squadre e disposti in due file, a ogni studente di ciascuna fila viene assegnato un colore (viene appeso un biglietto col nome del colore sulla maglia dello studente) e poi l'insegnante si mette al centro con il fazzoletto, dice il nome di un cibo e chi ha un colore abbinabile a quel cibo (esempio: arancia-arancione, insalata-verde, mozzarella-bianco) corre dall'insegnante per prendere il fazzoletto con l'obiettivo di riportarlo dalla propria fila prima che l'avversario lo tocchi. Il vantaggio di questa attività sta non solo nella velocità di esecuzione e nella possibilità di ripetizione potenzialmente infinita, ma anche nel suo essere ottima anche per quegli studenti con livelli più bassi poiché non richiede la produzione di lingua. Per rendere più difficile e coinvolgente l'attività ho poi deciso di dire anche i nomi di cibi abbinabili a più colori per indurre gli studenti a riflettere sulla correttezza di più opzioni (esempio: mela-giallo/rosso/verde). L'attività ha riscosso molto successo tra gli studenti che hanno quindi potuto ripassare lessico e colori sfidandosi e divertendosi tra di loro.

Attività 9 (sintesi).

Questa attività si basava su una produzione orale, da fare a coppie e che partiva da una mia domanda. Mi sono collegata alla trama di Cappuccetto Rosso dicendo che la bambina doveva portare un cesto alla nonna e che dentro al cesto c'erano vari cibi. A questo punto ho disegnato un cesto e del cibo alla lavagna dicendo: "Questo è il mio cesto. Dentro al cesto CI SONO due mele, C'È la pizza, CI SONO tre biscotti e C'È la bottiglia di latte". Ho chiesto agli studenti di fare la stessa cosa: dopo aver disegnato un cesto su un foglio, dovevano scrivere il nome di almeno tre cibi da mettere dentro al cesto da portare alla nonna, lasciando loro la possibilità di inserire sia quei cibi visti in precedenza, sia quelli che mangiavano di solito a casa. Gli studenti sono stati poi divisi in coppie e a turno dovevano dire al compagno il contenuto del loro cesto utilizzando *c'è/ci sono* e seguendo il mio modello (che nel frattempo avevo scritto alla lavagna). Il compagno doveva ascoltare attentamente e poi disegnare dentro al cesto i cibi che il compagno aveva menzionato, facendosi aiutare nel caso non conoscesse il cibo nominato. In questo modo gli studenti potevano confrontarsi a coppie sulle loro abitudini alimentari in un clima di interazione positivo e senza timore di commettere errori poiché focalizzati sul contenuto da trasmettere. In questa prima parte dell'attività non sono state rilevate evidenti difficoltà, se non qualcuna relativa alla non conoscenza di particolari cibi proposti dai membri di alcune coppie: dubbi di questo tipo sono stati velocemente risolti mostrando loro l'immagine del cibo cercata su Internet.

Alla fine, i cestini sono stati appesi con dello scotch al muro in modo che fossero visibili a tutti; vedendo disegni strani ho iniziato a indicarne alcuni e a fare domande come: "*Di chi è questo cesto? Cosa c'è dentro il cesto? Come si chiama questo? Quando lo mangi? /Lo mangi a colazione, a pranzo o a cena? Cosa c'è dentro il (nome del piatto)? C'è dentro la carne o il pesce? Ci sono verdure?*". Con queste domande volevo far parlare i ragazzi dei loro piatti preferiti o di quelli tipici del loro paese, facendo notare la differenza tra quelli che avevo messo io, quelli messi da *Cappuccetto Rosso* e quelli inseriti da loro. Dall'attività sono emersi spunti di riflessione interessanti: alcuni ragazzini dal Bangladesh mi hanno detto che il vino non si può mettere nel cesto, mentre il ragazzino cinese mi ha detto invece che suo nonno lo beveva ogni sera. Collegandomi a quanto detto da loro e facendo altre domande, ho fatto riflettere sull'esistenza di molti cibi diversi da portare alla nonna, li ho fatti interagire tra di loro e ho provato ad includere tutti nella conversazione senza forzare nessuno a parlare: alla fine siamo giunti alla conclusione che tutti i cibi andavano bene ovvero che non c'erano cibi giusti o sbagliati da inserire nel cesto, ma che si sceglieva in base alle proprie preferenze e alla propria cultura. L'attività è stata molto apprezzata dagli studenti che non solo hanno fatto pratica con la struttura *c'è/ci sono*, ma hanno anche avuto modo di conoscersi meglio tra di loro indagando e chiacchierando sulle rispettive preferenze in ambito gastronomico.

LEZIONE 2

L'idea di base per questa seconda giornata di lezione era quella di continuare con la lettura della fiaba di Cappuccetto Rosso e di utilizzarla per ripassare e ampliare il lessico inerente alla sfera dei capi di abbigliamento e degli accessori.

Attività 1 (motivazione, pre-lettura).

In questa attività ho creato delle coppie basandomi sui posti in cui gli studenti si erano seduti ad inizio lezione e ho chiesto loro di raccontarsi a vicenda la trama della storia che avevamo letto il giorno prima. Ho scritto delle domande guida alla lavagna per indirizzare la loro attenzione verso specifici aspetti, come ad esempio: *“Quanti personaggi ci sono? Sono bambini o adulti? Cappuccetto Rosso è un maschio o una femmina? Che cosa indossa? Quale è il colore del suo mantello? Dove vive la nonna? Come sta la nonna? Cosa ha in mano Cappuccetto Rosso? Cosa c'è dentro il cesto? Chi incontra nel bosco?”*. Ho lasciato una decina di minuti di tempo per recuperare dalla mente le informazioni ed eventualmente scrivere sul quaderno qualche parola per aiutarsi. Tuttavia, dopo essersi scambiati qualche frase di risposta alle domande inerenti al tema della lezione, gli studenti hanno perso interesse verso l'attività e hanno iniziato a chiacchierare tra di loro usando le lingue madri. Ho dunque deciso di interrompere l'attività e, dopo aver richiamato la loro attenzione, ho dato una consegna diversa, improvvisando così una sfida-quiz che andava anche a sfruttare il loro essere seduti a semicerchio. Ho detto loro che eravamo in un quiz televisivo e ho fatto sentire due suoni che ho riprodotto dal mio cellulare: uno voleva dire che la risposta era giusta, l'altro che la risposta era sbagliata. A questo punto ho spiegato le regole del quiz e poi ho sottoposto a due studenti volontari una domanda di prova per rendere chiaro a tutti il funzionamento. A turno, ogni studente doveva leggere ad alta voce una domanda tra quelle scritte alla lavagna e il compagno accanto doveva rispondere ad alta voce formulando una frase completa: quando la risposta era corretta riproducevo dal telefono il suono positivo, si procedeva con il giro e lo studente che aveva appena risposto poteva fare un'altra domanda al compagno accanto a lui; se la risposta era sbagliata riproducevo il suono di errore, non si poteva proseguire con lo studente successivo ma si ricominciava dalla prima persona del giro che doveva porre di nuovo una domanda. Si procedeva così fino alla fine del giro, ovvero quando l'ultimo studente poteva fare una domanda a quello che aveva iniziato. L'elemento sfidante che ha permesso di mantenere focalizzata l'attenzione di tutti gli studenti era il tempo che avevo posto come limite massimo: 15 minuti per completare tutto il giro.

Quest'attività ha ottenuto molto successo in quanto gli studenti, man mano che si procedeva con il giro, speravano che non venissero commessi errori e spronavano i compagni a dare la risposta giusta per poter finire in tempo, cosa che effettivamente è successa.

Ho potuto notare che proporre un'attività di questo tipo ha avuto l'effetto di coinvolgerli molto di più rispetto alla richiesta di farli semplicemente parlare tra di loro. Non solo si sono divertiti e si è creato un clima partecipativo, ma grazie alla ripetizione continua delle domande e delle risposte gli studenti hanno anche interiorizzato alcune espressioni fisse e non si sono lasciati spaventare dall'errore che, invece, è stato vissuto come parte del gioco che stavamo facendo.

Attività 2 (globalità, comprensione orale).

Una volta ripassato il contenuto della sezione di fiaba vista il giorno precedente, ho deciso di far rileggere a loro la prima parte della storia e poi di far continuare la lettura a voce alta facendoli arrivare al punto in cui il lupo vede la nonna distesa a letto. Per far partecipare tutti ho fatto leggere una frase a testa seguendo l'ordine in cui erano seduti; tuttavia, ho potuto osservare che questo modo di procedere non solo ha reso la lettura poco scorrevole, ma ha anche infastidito gli studenti di livello più alto che, lamentandosi sottovoce, hanno messo in imbarazzo i compagni che leggevano, i quali a loro volta non sembrava stessero capendo il testo poiché concentrati nel leggere al meglio le parole. Dopo la lettura da parte loro, ho dunque riletto anche io la nuova parte di testo a voce alta; nel frattempo gli studenti dovevano rispondere a delle domande *Vero/Falso* segnando una X sulla casella giusta, come per esempio:

1. Cappuccetto Rosso cammina sulla spiaggia (V/F).
2. La bambina raccoglie le fragole nel bosco prima di incontrare il lupo (V/F).
3. Cappuccetto Rosso deve andare dalla zia che abita da sola nel bosco (V/F).
4. Il lupo dice alla bambina di fermarsi e raccogliere i funghi (V/F).

Durante la correzione in plenum è stato poi chiesto di correggere le risposte false dicendo a voce la soluzione corretta (alcuni studenti hanno preferito anche scriversele accanto alla frase sbagliata). Ho potuto inoltre notare che, di fronte ad alcune domande, certi studenti hanno mostrato di avere dei dubbi sul motivo per cui fossero giuste o sbagliate. Per tale ragione ho chiesto loro di cercare la risposta nel testo, facendosi eventualmente aiutare da un compagno per evitare di farli sentire al centro dell'attenzione o di metterli in imbarazzo. Diversamente da quanto avevo fatto nell'attività 4 della lezione 1, questo modo di procedere ha chiarito realmente i dubbi. Ho infine posto domande generali come: *“Tutto ok? Capito tutto? Ci sono parole nuove?”*, dalle quali ho ottenuto un riscontro positivo con studenti che sembravano tranquilli e sicuri su quanto era stato letto.

Attività 3 (globalità).

Dopo aver ascoltato la fiaba ed essermi assicurata che gli studenti avessero compreso il testo, ho chiesto loro di riordinare le vignette date in ordine sparso per ricostruire la storia letta fino a quel momento. L'attività era stata progettata per essere svolta in piccoli gruppi che avrei scelto io, in modo tale da incentivare il *cooperative learning* e da favorire così la comunicazione tra pari in merito al modo in cui risolvere l'attività. Attuandola nella realtà sono andata però incontro a pressanti lamentele da parte degli studenti, sorte al momento di creare i gruppi e dovute al rifiuto categorico di lavorare con i compagni di gruppo scelti da me. Dato che il tempo passava e i tentavi di farli lavorare insieme non sortivano alcun effetto, mi è stato suggerito dalla tutor di lasciare agli studenti la libertà di formare le coppie, per poi scegliere io le coppie da unire per formare un gruppo. Poiché il compromesso è risultato efficace e ha evitato ulteriori polemiche da parte loro, da quel momento i gruppi li ho formati seguendo questo modello.

Per lo svolgimento dell'attività ho consegnato ad un solo membro del gruppo una scheda con le vignette messe in disordine e ho detto loro di darsi dei ruoli: tutti insieme discutevano dell'ordine in cui disporle, ma poi una persona aveva il compito di ritagliare le vignette, una di scrivere il numero di ordine giusto nell'angolo di ciascuna vignetta, una di incollare le vignette nell'ordine deciso e un'altra di ricontrollare che il lavoro fosse stato svolto come stabilito dal gruppo. Infine, per correggere l'ordine esatto delle vignette, ho riunito tutti i gruppi e dato vita ad uno scambio di idee sull'ordine che avevano scelto. Per rompere il ghiaccio ho scelto di dare la parola ad uno di quegli studenti che sapevo essere particolarmente loquaci e con un atteggiamento positivo di fronte alla possibilità di mettersi in gioco. L'attività si è dunque conclusa in maniera positiva, i gruppi hanno lavorato in maniera equa al loro interno rispettando i ruoli che si erano attribuiti in autonomia; inoltre, ho notato che gli studenti sono rimasti soddisfatti dal risultato raggiunto attraverso questo lavoro di riordino e, scambiandosi informazioni tra di loro talvolta in lingua madre o in inglese, hanno compreso ancora meglio il testo.

Attività 4 (post lettura, analisi).

Dal momento che l'attività 7 del giorno precedente aveva stimolato il loro interesse, ho deciso di riproporla. Questa volta ho chiesto loro di lavorare singolarmente e di cerchiare nel testo tutte le parole riferite ai vestiti. Ho poi chiesto di dire ad alta voce quali fossero e tutti avevano individuato quelle corrette. A questo punto ho avviato una conversazione molto informale sul tema vestiti, perché volevo capire quanto lessico si ricordassero e se fossero capaci di recuperare alcuni termini utili dal loro bagaglio lessicale; mi sono quindi rivolta a tutti in generale e ho detto: "*Adesso alza la mano chi vuole indossare i vestiti di Cappuccetto Rosso*", il risultato è che ci sono state alcune mani alzate tra

le ragazze, mentre si sono sollevate delle risatine soprattutto da parte dei ragazzi. Mi sono così rivolta ad un paio di loro rivolgendo qualche domanda e sono emersi brevi dialoghi in cui ho fatto domande come: “*Ti piace il vestito della nonna? Ah, no? Perché? Tua mamma e tua sorella indossano il vestito ho capito. Tu oggi indossi un vestito? Cosa indossi oggi?*”. La maggior parte di loro ricordava solamente qualche parola, motivo per cui ho deciso di procedere con l’attività seguente che altrimenti avrei saltato.

Attività 5 (analisi).

Considerati gli esiti non molto positivi della chiacchierata appena svoltasi, ho proposto di giocare al *telefono senza fili*. Questa attività era stata pensata come attività per aiutarli a ripassare e memorizzare il lessico e permettere a tutti di sentirsi coinvolti nella riuscita del gioco; inoltre, ha contribuito nel far esercitare la pronuncia e l’ortografia corretta delle parole. Ho fatto alzare gli studenti, li ho divisi in due squadre e ho disposto ciascuna squadra in fila indiana davanti alla lavagna e al primo membro ho dato in mano un pennarello. A questo punto ho spiegato le regole e poi sono andata dall’ultimo di ogni fila per dirgli all’orecchio una parola relativa ai capi di abbigliamento comprensiva di articolo e di colore (esempio: la maglia gialla). Dopo averla detta ad entrambi i componenti delle due squadre, ho dato il via al gioco: a turno, ciascuno doveva dire a bassa voce al compagno davanti a sé la serie di parole che gli erano state riportate fino ad arrivare al primo della fila che doveva scrivere la versione che gli era stata trasmessa e infine dirla a voce alta. La squadra che per prima scriveva e diceva la sequenza corretta di parole vinceva 2 punti. A questo punto chi aveva scritto la parola andava in fondo alla fila; il gioco è stato fatto ripartire fino a quando non si è tornati all’ordine originario, in modo tale che a ciascuno studente venisse data la possibilità sia di scrivere le parole alla lavagna, sia di esercitarsi con la pronuncia. In aggiunta, attraverso questa attività è stato possibile far ripassare articoli e lessico di colori e capi di abbigliamento, favorendo anche un ragionamento e un recupero di informazioni dalle preconcoscenze, specialmente in quei casi in cui le informazioni arrivate dal compagno risultavano poco comprensibili o inverosimili (esempio riportato da una squadra: la parola “scrapa” è stata corretta dalla compagna addetta alla scrittura con “scarpa”, dopo avermi detto che aveva sentito la prima parola ma che secondo lei non era giusta). Questo modo di procedere ha inoltre permesso agli studenti di esercitarsi nell’ascolto e nella comprensione di parole dette non solo dalla docente madrelingua, ma anche dai compagni e quindi connotate da pronunce diverse.

Il vantaggio di questa attività sta anche nel fatto che, essendo un’attività ludica, gli studenti non si sono quasi resi conto di star lavorando con l’italiano, poiché coinvolti nell’atmosfera di gioco e nel tentativo di raggiungere la vittoria; inoltre, è un’attività a squadre che ha rafforzato il senso di

appartenenza al gruppo e che ha spronato anche i più timidi ad impegnarsi in quanto il loro contributo era diventato essenziale per poter arrivare al traguardo.

Attività 6 (analisi).

Questa attività mirava a far ripassare il lessico dei vestiti che avevamo visto nelle settimane precedenti e ad aggiungerne di nuovo, utilizzando il *gioco dell'impiccato* in un'attività sfidante che coinvolgeva quattro gruppi: alla lavagna ho disegnato dieci capi di abbigliamento (6 nuovi e 4 vecchi) e in parte a ciascuno ho aggiunto un numero di trattini pari alle lettere che componevano quella parola (esempio: maglia _ _ _ _ _). Ho poi spiegato che ogni disegno era collegato ad una parola segreta che dovevano indovinare dicendomi delle lettere. Per giocare, ciascun gruppo doveva pensare al nome del capo di abbigliamento e decidere insieme una lettera da dirmi: quando questa era giusta la scrivevo nello spazio corrispondente; quando, invece, era sbagliata aggiungevo un tratto alla sagoma dell'impiccato (10 tratti) di quella squadra. Prima di cominciare l'attività ho assegnato il ruolo di caposquadra ad una persona di ciascun gruppo con la condizione che solo questa persona poteva dirmi la lettera, pena l'aggiunta di un tratto al disegno. Vinceva la squadra che alla fine aveva indovinato il maggior numero di parole. Avendo finito l'attività molto più velocemente di quanto avevo previsto, ho poi chiesto di dirmi quale fosse l'articolo da abbinare a ciascuna parola.

Questa attività ha consentito agli studenti di estrapolare il lessico dal proprio bagaglio di pre-conoscenze, anche grazie al ricorso ad input vecchi oltre a quelli nuovi ed è stata accolta con un entusiasmo maggiore rispetto a quello che avevano dimostrato nelle settimane precedenti davanti alla presentazione di liste di vocaboli. Inoltre, quest'attività ha creato un vivace scambio di ipotesi all'interno di ciascun gruppo su quali potessero essere le parole abbinate ai disegni e ha permesso loro di capire l'importanza del rispettare il turno di parola e delle regole per non venir penalizzati. Alla fine del gioco ho fatto ricopiare sul quaderno le nuove parole con i relativi articoli.

Attività 7 (sintesi).

Per questa attività volevo collegarmi alla fiaba e in particolare ai vestiti indossati da Cappuccetto Rosso per poi dare vita ad un momento di riflessione interculturale. Sono partita chiedendo in maniera generale: "*Cosa indossa Cappuccetto Rosso nella fiaba?*". Con sorpresa mi hanno subito risposto in coro anche i più timidi; perciò, ne ho approfittato per chiedere loro: "*Cappuccetto Rosso in Italia indossa un mantello rosso, ma la bambina in Senegal/Bangladesh/Cina cosa indossa?*" Hanno quindi iniziato a dirmi vari nomi di capi di abbigliamento tipici, li ho cercati su internet dal mio cellulare anche per mostrare come erano fatti a quegli studenti di paesi diversi che non li conoscevano. A

questo punto ho consegnato a loro la sagoma di una persona e ho chiesto loro di: decidere se il personaggio era maschio o femmina; di dare un nome al personaggio; di disegnare e colorare i vestiti che avrebbe indossato (dicendo loro di scegliere quelli che usavano quando abitavano in Bangladesh/Senegal/Cina). Ho dato loro un timer di dieci minuti e poi li ho divisi a coppie sfruttando la *picture dictation*: a turno, lo studente A doveva descrivere il proprio personaggio allo studente B che doveva disegnarlo rispettando colore e vestito detti dall'altro. Per la descrizione gli studenti potevano seguire il modello scritto alla lavagna ispirato al mio disegno, anch'esso fatto alla lavagna [una bambina vestita con un abito tirolese]: *“Lei si chiama Anna ed è una femmina. Lei indossa un cappello bianco, un abito tirolese verde e bianco e ha le scarpe rosse”*. Vinceva la coppia i cui componenti avevano riprodotto le copie più simili all'originale.

I vari personaggi sono stati poi appesi sul muro con lo scotch per renderli visibili a tutti e sono stati il punto di partenza per alcune domande che ho posto, come per esempio: *“Come si chiama il tuo personaggio? È un maschio o è una femmina? Che cosa indossa? Quale colore ha l'hijab? Quali colori ci sono nel changshan? Quando si usa? / Lo indossi per una festa o lo indossi tutti i giorni?”*.

Prima di lasciare a loro la parola ho voluto però dare un esempio di quello che potevano dire, fornendo allo stesso tempo qualche spunto di riflessione sull'Italia e sul fatto che i vestiti tipici siano diversi a seconda della regione in cui si trovano. Ho iniziato a dire: *“Anna indossa un abito tipico tirolese, questo vestito si chiama Dirndl. Sapete cosa vuol dire tirolese? No? Vuol dire che viene dal Tirolo, un luogo che si trova in Trentino Alto-Adige (avevamo visto le regioni d'Italia la settimana precedente). Vi ricordate dove si trova il Trentino? È a nord o a sud dell'Italia? Bene, è a nord. In alcune città di questa regione si indossa questo vestito durante le feste, per esempio durante il matrimonio, il matrimonio è quando due persone si sposano. Voi avete amici che lo indossano?”*.

La prima parte dell'attività è stata fatta svolgere in coppie, poiché nella lezione precedente (attività 7) avevo notato la situazione di imbarazzo e di paura creatasi dal doversi esporre di fronte alla classe su temi più personali come questo. Lasciare spazio alla comunicazione in coppia ha infatti avuto effetti positivi sulla loro autostima: essendosi già esercitati con il compagno sulle possibili domande che avrei potuto fare, è stato meno ansiogeno dover poi parlare di fronte a tutti i compagni in ascolto. Inoltre, dover disegnare e non scrivere ha permesso anche alle coppie con studenti meno capaci di parlare in lingua di sentirsi a proprio agio durante lo svolgimento dell'attività e ha permesso a tutti di portarla a termine senza evidenti difficoltà.

In aggiunta, chiedere agli studenti di creare il proprio personaggio e di vestirlo a piacere ha creato l'occasione perfetta per avviare una riflessione in ambito interculturale sul tema del vestiario e degli abiti tipici indossati dagli studenti o dai loro parenti nei paesi di origine, permettendo a ciascuno di

esprimersi liberamente e di conoscere meglio i compagni, nel rispetto delle diverse tradizioni culturali.

LEZIONE 3

L'idea di base per questa terza giornata di lezione era quella di terminare la lettura della fiaba di Cappuccetto Rosso e di utilizzarla per ripassare e ampliare il lessico inerente alla sfera della casa: stanze, mobili, oggetti di arredamento e avverbi di luogo. Inoltre, era stata pianificata anche qualche attività per il ripasso delle parti del corpo, qualora ne fosse emersa l'esigenza.

Attività 1 (motivazione).

L'attività era stata pensata per far emergere le conoscenze pregresse sul lessico inerente alle stanze della casa e ai mobili; per farlo ho realizzato un *crucipuzzle* al cui interno erano nascoste delle parole che gli studenti dovevano trovare in autonomia e, allo scadere del tempo, dirne una a turno così da scriverle alla lavagna e aiutare tutti i compagni ad individuarle. [Se avessi avuto a disposizione una LIM avrei proiettato il crucipuzzle per poi chiamare a turno gli studenti, facendo sottolineare o cerchiare la parola alla lavagna in modo da facilitare il suo ritrovamento anche agli altri]. Per questa attività avevo preparato anche la lista delle parole presenti all'interno del crucipuzzle che avrei scritto alla lavagna nel caso in cui avessi notato evidenti difficoltà da parte degli studenti; l'attività si è rivelata, invece, piuttosto semplice da eseguire e pertanto non c'è stato il bisogno di ricorrere a questo strumento di facilitazione. Infine, per incentivare la partecipazione anche dei ragazzi con un livello più alto, ho chiesto a tutti di provare ad aggiungere altre due o tre parole a quelle trovate nel crucipuzzle e poi di condividerle con la classe.

[Non avevo previsto, invece, nessuna attività per elicitarne il lessico relativo al corpo umano, poiché avevo considerato quest'ultimo argomento come un piano B da mettere in azione solo nel caso in cui fossero emerse evidenti dimenticanze che, tuttavia, non mi aspettavo ci sarebbero state. A posteriori avrei realizzato un diagramma a ragno da scrivere alla lavagna mettendo al centro la parola "viso" e la parola "corpo" e a cui poi far collegare agli studenti altre parole inerenti come ad esempio occhio, naso, bocca, braccio, gamba, etc.]

Attività 2 (motivazione).

L'obiettivo di questa attività era quello di instaurare un dialogo informale con gli studenti, facendoli ragionare e discutere su quello che sarebbe potuto succedere continuando a leggere la storia; in questo modo miravo anche a far emergere il lessico utile alla comprensione del testo. Tuttavia, da questa attività è sorta una riflessione in chiave interculturale incentrata sulla figura del lupo e che si ricollegava ad un pensiero che era già stato espresso da alcuni studenti durante lo svolgimento dell'attività 2 della prima lezione. Ho dunque cominciato l'attività chiedendo: "*Secondo voi, il lupo è amico di Cappuccetto Rosso? È amico della nonna?*" dal quale mi aspettavo un no come risposta e il cui seguito sarebbe stato "*Cosa fa il lupo ora?*". Diversamente da quanto mi aspettassi sono emerse, invece, sia risposte affermative che negative che ho poi deciso di approfondire chiedendo loro perché pensassero che il lupo fosse un amico della bambina. Da questa chiacchierata molto informale, in cui molti hanno alzato la mano per intervenire spontaneamente, sono emerse le considerazioni che ho riportato verso la fine del paragrafo 3, capitolo 4. A questo punto ho detto: "*Io avevo paura del lupo quando ero piccola. Il lupo qui in Italia è cattivo, fa cose brutte e spaventa i bambini.* [Questa frase l'ho detta in maniera volutamente recitata ed enfaticizzata per esaltarne il significato]. *Per te XY (nome studente) il lupo è buono o cattivo?*", e quando mi dicevano che per loro il lupo era buono allora chiedevo: "*C'è un animale cattivo in Bangladesh/Senegal/Cina? Chi è? Che animale ti fa paura?*". Questo momento di scambio interculturale ha giovato molto alla creazione di un clima partecipativo, in cui chi voleva si poteva esprimere raccontandosi e facendosi conoscere sempre più in profondità dai compagni.

Attività 3 (globalità).

Dal momento che far leggere a loro il testo a voce alta era stato motivo di ansia ed era risultato controproducente ai fini della comprensione, ho deciso di riproporre l'attività 5 della lezione 1, poiché aveva particolarmente coinvolto e motivato gli studenti. Gli studenti avevano quindi davanti il testo della fiaba con dei *gap* e per ciascuno di questi erano fornite tre parole di cui dovevano sottolineare quella che sentivano. Ho letto il testo due volte (la prima più velocemente e la seconda più lentamente) e prima di dare la soluzione corretta ho fatto confrontare le risposte in piccoli gruppi (i gruppi sono stati creati casualmente sulla base dei posti in cui erano seduti). Una volta discusso tra loro, ho riletto il testo e ad ogni *gap* mi sono fermata qualche secondo per dare il tempo a tutti di controllare che la risposta inserita fosse quella corretta. A questo punto ho poi chiesto molto brevemente e in maniera generale se avessero compreso il testo, se si aspettavano che la fiaba sarebbe andata a finire in quel modo e se gli era piaciuta oppure no.

Attività 4 (globalità).

L'attività comprendeva un *abbinamento parola-immagine*, un'attività che aveva entusiasmato nelle lezioni precedenti e che pertanto ho riproposto, seppur modificandola in parte. Dal momento che la grande maggioranza degli studenti aveva con sé il cellulare ho deciso di farglielo usare, condividendo con loro internet e disponendoli a coppie in modo che tutti fossero abbinati a qualcuno che avesse il cellulare carico. Attraverso l'applicazione online di *Kahoot!* avevo precedentemente realizzato un quiz inserendo le immagini relative alle parole presenti nel testo [letto, tavolo, orecchie, occhi, bocca, pancia, cacciatore, fucile]. Per partecipare, gli studenti hanno scelto un nome da dare alla propria coppia e poi, in maniera sincronizzata, si è aperta una sfida tra coppie: nella schermata veniva mostrata un'immagine e ciascuna coppia doveva selezionare il nome giusto dell'oggetto o del personaggio mostrato tra le quattro alternative possibili cercando di non sfiorare il tempo massimo dato dal gioco. Alla fine, la vittoria andava della coppia che aveva dato più risposte corrette nel minor tempo possibile. Il rischio che temevo di incontrare era che all'interno delle coppie "miste", ovvero quelle composte da uno studente molto bravo e uno studente più in difficoltà, i ragazzi più timidi o in difficoltà non partecipassero attivamente al gioco, lasciando la responsabilità di rispondere al compagno. Per evitare questa dinamica ho introdotto la regola del "dialogo", questo significa che, prima di poter rispondere, entrambi i membri dovevano dire la propria idea e solo poi potevano dare la conferma (pena l'esclusione dal gioco).

Il gioco ha evidenziato il fatto che gli studenti non ricordassero molte tra quelle parole del corpo umano che erano state già trattate nelle settimane precedenti; tuttavia, la competizione ha divertito gli studenti che hanno chiesto di poter giocare di nuovo, questa volta cambiando le coppie. Poiché conoscevano già le risposte, il secondo giro è stato molto rapido e ha dato risultati migliori del primo; inoltre, ho notato un miglioramento nella quantità di risposte corrette date anche dalle coppie composte da studenti tendenzialmente più in difficoltà.

Attività 5 (globalità).

Dopo aver fatto abbinare il lessico alle immagini, ho fatto completare qualche frase presa dal testo attraverso delle scelte multiple, sempre in coppia e utilizzando *Kahoot!*, con l'obiettivo di verificare la comprensione generale del testo (esempio: Il cacciatore... A. spara al lupo con il fucile; B. sveglia il lupo; C. gioca con il lupo). Come la precedente, anche questa attività ha coinvolto gli studenti e ha ottenuto risultati perlopiù soddisfacenti, anche grazie alla possibilità che è stata data di ragionare insieme al compagno durante l'attività. Alla fine del gioco ho poi posto qualche domanda per raccogliere dei feedback sul suo andamento, come ad esempio: "*Il gioco era facile o era difficile? Cosa era difficile per te XX (nome studente)?*".

Questa attività ha permesso di verificare la comprensione senza bisogno di ricorrere alla produzione, favorendo la partecipazione anche di quegli studenti meno abili con la lingua.

Il vantaggio di un'attività di questo tipo sta, però, anche nel piacere dato dallo strumento coinvolto, ovvero il cellulare, solitamente usato per giocare durante le pause. Dare loro la possibilità di sfruttarlo per svolgere anche attività di italiano ha reso l'atmosfera molto serena, ha abbassato totalmente il filtro affettivo persino in quegli studenti tendenzialmente restii a mettersi in gioco. Perciò, grazie alla dimensione ludica creata, è stato possibile notare un coinvolgimento maggiore anche degli allievi più inesperti che quasi non si rendevano conto di star lavorando con la L2.

Attività 6 (analisi).

In questa attività ho dapprima chiesto di cerchiare nel testo le parole relative all'ambito del corpo umano, cosa che hanno svolto in maniera molto rapida in quanto conoscevano sia la tipologia di attività sia le parole, poiché le avevano incontrate nei giochi appena svolti. A questo punto, ho chiesto se conoscessero altre parti del corpo e di indicarmi quali fossero mentre le nominavano. Ho notato una certa difficoltà nel recupero del lessico, motivo per il quale ho dato il via all'attività che segue.

Attività 7 (analisi).

Dopo aver appeso sul muro due fogli separati e piuttosto grandi sopra i quali avevo disegnato la sagoma di una persona, ho diviso gli studenti in due squadre, li ho disposti in due file e ho spiegato le regole. A turno, veniva consegnato al primo della fila un pezzo di carta con sopra scritta una parte del viso o del corpo (input lessicali sia noti che non); lo studente doveva leggerla ad alta voce e poteva decidere se correre direttamente verso la sagoma per attaccare il biglietto nel posto giusto oppure se confrontarsi con i compagni e poi andare a posizionarlo. Vinceva la squadra che per prima posizionava le parti del corpo al posto giusto (1 punto dato ad ogni posizionamento corretto). L'attività si è svolta come una staffetta e quindi era importante essere sia precisi che veloci nel chiedere consiglio ai compagni e capire dove collocare le parole. Una volta finite tutte le parole, c'è stata la verifica e la correzione degli abbinamenti, seguita dal conteggio dei punti e dalla richiesta di ripetere l'attività, una richiesta che è stata accettata. Il formato dell'attività, infatti, ha consentito la sua ripetizione dando modo agli studenti di leggere, ascoltare e ripassare più volte il lessico senza annoiarli, bensì sollecitando in loro la voglia di ricominciare l'attività per ottenere la vittoria contro la squadra avversaria. Inoltre, per coinvolgere entrambe le squadre nella correzione ho deciso di procedere in un modo che si è rivelato essere piuttosto efficace e apprezzato: durante la visione della sagoma di una squadra chiedevo ai componenti della squadra avversaria di dirmi se gli abbinamenti

erano corretti e in caso di correggerli (per ogni errore individuato ottenevano un punto in più). Questa strategia ha consentito anche di mantenere un clima di silenzio e di attenzione durante l'intero arco di correzione degli abbinamenti, poiché tutti erano motivati a individuare e correggere gli errori commessi dagli avversari per guadagnare punti.

Attività 8 (globalità).

In questa attività è stato letto un altro breve testo creato da me in cui veniva descritta la casa della nonna di Cappuccetto Rosso, nel particolare sono state presentate 4 stanze con i relativi mobili. [La descrizione della casa della nonna si trova in *Appendice*, alla voce *Allegato 2*].

Ho introdotto l'attività chiedendo: “*Chi si ricorda dove vive la nonna?*”, le risposte sono state “*a casa*” e “*nel bosco*”. A questo punto ho confermato le ipotesi dicendo che la nonna di Cappuccetto Rosso viveva proprio in una casa nel bosco e che avrei letto un testo in cui era descritta la sua casa. L'attività era stata pensata per essere svolta a coppie; tuttavia, dal momento che uno studente a questo punto della lezione era andato a casa, ho formato tre gruppi da quattro componenti e uno da tre: inizialmente è stato detto che cosa avrebbero dovuto fare e in seguito è stato consegnato il materiale. Ho poi detto di prendere un solo quaderno per gruppo e di disegnare quattro quadrati molto grandi (due per foglio), successivamente ho consegnato ad ogni gruppo 20 immagini di carta raffiguranti i vari mobili della casa. Ho poi spiegato che avrei letto il testo e che loro dovevano ascoltare bene e mettere i mobili nel posto in cui si trovavano all'interno della casa della nonna. Inoltre, per evitare che nei gruppi ci fosse un solo studente incaricato di fare tutto, ho detto preventivamente che avrei parlato di quattro stanze e che a ciascun membro del gruppo ne avrei assegnata una in preciso di cui essere responsabile: tutti avrebbero aiutato nel posizionamento dei mobili, ma la scelta finale sarebbe spettata al membro del gruppo che possedeva la stanza (esempio: allo studente X viene assegnata la cucina, quando leggo la descrizione della cucina anche studenti Y, Z, W possono aiutare X a posizionare i mobili, però il posizionamento finale lo decide X). L'attribuzione delle stanze a ciascun membro è stata decisa da me sulla base delle loro capacità e del loro livello, così da evitare di creare situazioni di ansia o in cui potessero sentirsi sopraffatti da un compito troppo difficile.

Dopo essermi assicurata che il modo di procedere fosse chiaro a tutti (anche chiedendo ai compagni di aiutare gli altri traducendo nella loro lingua madre la consegna), ho letto la descrizione della casa due volte: la prima volta lentamente, facendo varie pause e lasciando una manciata di secondi di tempo per le discussioni interne ai gruppi per trovare l'oggetto da posizionare in una determinata stanza; la seconda volta ho letto meno lentamente e facendo una pausa solo alla fine di ogni frase. Ho poi chiesto ai vari gruppetti di confrontare le varie stanze tra di loro e di mettere una freccia su quei mobili che avevano collocato in posti diversi. Durante la prima lettura c'è stata un po'

di confusione tra i gruppi che parlavano tra di loro per decidere dove mettere cosa e mi è stato chiesto di leggere più lentamente; durante la seconda rilettura ci sono state, invece, meno difficoltà e sono riusciti a seguire la lettura più tranquillamente. La correzione è stata fatta usando la lavagna: ho disegnato un quadrato e per ogni stanza ho poi chiesto se qualcuno voleva venire alla lavagna per riprodurre la sua versione appoggiando i fogli dei mobili che mi erano avanzati. Alcuni studenti si sono inaspettatamente offerti volontari e mentre descrivevo la stanza chiedevo a tutti se fossero d'accordo con quel posizionamento o meno, dando poi io la soluzione. Ho notato che quest'attività è stata molto utile in quanto ha permesso agli studenti di interagire tra di loro e di aiutarsi in un'ottica di *cooperative learning*; allo stesso tempo, però, ciascuno si è reso anche responsabile delle proprie scelte. Inoltre, è stato possibile farli esercitare con la comprensione orale evitando il ricorso alla produzione scritta, bensì sfruttando la transcodificazione offerta da questa *picture dictation*: dalla lingua verbale della docente si è passati alla lingua non verbale, ovvero al disegno. Per dimostrare di aver compreso l'input verbale, gli studenti dovevano infatti individuare il mobile giusto tra quelli dati e collocarlo nello spazio per ricreare il più fedelmente possibile la scena descritta.

Attività 9 (analisi).

L'obiettivo di questa attività era quello di far esercitare gli studenti con l'abbinamento tra il mobile e la stanza adatta, attraverso una sfida tra due gruppi. Per realizzare questa attività sono state utilizzate quattro sedie disposte da un lato dell'ambiente; dall'altro lato si sono posizionati gli studenti divisi in due squadre e messi in fila uno dietro l'altro. Attaccato allo schienale di ciascuna sedia c'era un pezzo di carta con sopra scritto il nome di una stanza della casa: bagno, cucina, camera da letto, salotto. Sono state prese le immagini dei mobili utilizzate in precedenza (due immagini dello stesso mobile in modo che ciascuna squadra avesse le stesse immagini seppur disposte in un ordine diverso), è stato assegnato un colore ad ognuna delle squadre e, dopo aver disegnato un tondino del colore della squadra su un angolo delle immagini per identificare a chi appartenessero i mobili una volta collocati, sono state spiegate le regole. Al primo membro di ciascuna squadra veniva consegnato il disegno di un mobile, doveva dire ai compagni di squadra il nome e poi decidere se confrontarsi con loro o scegliere in autonomia verso quale sedia-stanza correre e appoggiare il mobile. Una volta posizionato il mobile, lo studente doveva tornare dalla propria squadra e, come in una staffetta, a quel punto veniva consegnato il mobile successivo. Ogni abbinamento mobile-stanza corretto dava un punto e vinceva la squadra che alla fine aveva totalizzato il maggior numero di punti nel minor tempo.

Questa attività ha consentito di far emergere i nomi dei mobili ancora non acquisiti e gli abbinamenti mobile-stanza non ancora chiari che poi ho chiesto di far correggere ai membri dell'altra squadra così da mantenere alta l'attenzione di tutti. Avendo creato un clima di sfida, è stata rafforzata

l'intesa e l'interazione interna a ciascuna squadra che era mossa dal desiderio di vincere su quella avversaria.

Dando la possibilità agli studenti di scegliere se confrontarsi o di agire in autonomia per posizionare gli oggetti, volevo inoltre rispettare le diverse preferenze: non tutti hanno voluto, infatti, consultarsi con gli altri membri della squadra prima di collocare i mobili, preferendo agire in autonomia. Altri hanno invece beneficiato della cooperazione e dello scambio di idee con i compagni, sentendosi così più sicuri della scelta effettuata. Prendere parte ad attività di gruppo di questo tipo ha permesso a quegli studenti più insicuri di sentirsi indispensabili al successo del gruppo e per questo anche maggiormente motivati a dare il proprio contributo attraverso la cooperazione con i compagni.

Attività 10 (analisi).

L'attività era stata concepita come TPR (*Total Physical Response*) di classe sugli avverbi di luogo (sopra, sotto, davanti, dietro, vicino, a destra di, a sinistra di, ...): l'obiettivo era il ripasso di questi avverbi utili alla descrizione e al collocamento degli oggetti e dei mobili nello spazio (in questo caso, all'interno della casa). Per svolgere l'attività ho chiesto a ciascuno studente di alzarsi in piedi, prendere la propria sedia e di distanziarsi un po' dagli altri per avere spazio intorno a sé. A questo punto ho detto loro di seguire le mie istruzioni; per dare l'esempio ho mostrato cosa dovevano fare e ho preso parte anche io alle prime battute dell'attività. Se per esempio dicevo: "*Tutti dietro la sedia!*", tutti dovevano muoversi e mettersi dietro la propria sedia. Man mano che il gioco proseguiva le istruzioni diventavano sempre più articolate: "*Tutti si mettono davanti alla sedia di X!*" fino ad integrare anche alcune parti del corpo, oggetti e i fogli avanzati dall'attività precedente raffiguranti i mobili della casa: "*X e Y mettono una mano sopra la sedia di W, Z mette il pennarello sotto la lavagna, S mette la doccia davanti alla sedia*".

Il vantaggio di aver fatto svolgere un'attività di questo tipo è che ha consentito una ripetizione continua di oggetti, parti del corpo e avverbi di luogo senza tuttavia suscitare noia; inoltre, ha permesso di focalizzare l'attenzione degli studenti sul compito da eseguire piuttosto che sulla forma linguistica. Non richiedere loro produzione orale o scritta ha favorito un clima sereno e giocoso ed è stato un ottimo strumento per alleggerire la lezione.

Inizialmente questa attività doveva essere condotta unicamente da me; tuttavia, man mano che entravano nella dinamica del gioco, gli studenti hanno iniziato a mostrare interesse verso la possibilità di una maggiore partecipazione, motivo per il quale ho lasciato loro la creazione degli ordini. A turno nominavo il nome di uno studente che dava a voce alta un ordine a sua scelta e che tutti gli altri dovevano eseguire. Questa aggiunta li ha molto divertiti e spronati a produrre lingua concentrandosi sul significato da dare al proprio ordine piuttosto alla forma in cui era espresso; inoltre, dal momento

che le indicazioni potevano essere le più strane, nessuno si è sentito in soggezione e nessuno si è tirato indietro, ma anzi si sono tutti sentiti sempre più coinvolti e motivati ad esprimersi.

Attività 11 (sintesi).

In questa attività l'obiettivo era quello di far esercitare gli studenti con la produzione orale rinforzando l'utilizzo degli avverbi di luogo, il lessico dei mobili della casa e l'abbinamento tra i mobili e le rispettive stanze. Gli studenti sono stati divisi in coppie, lo studente senza coppia è andato a formare un gruppo da tre ed è stata data la consegna. Ciascuno studente doveva disegnare sul proprio quaderno un quadrato e scegliere una stanza da arredare (a piacimento oppure replicandone una della loro casa) utilizzando le immagini dei mobili oppure disegnandoli. Una volta disposti gli oggetti, ciascun membro della coppia, a turno, doveva porre delle domande all'altro per ricostruire la stanza allo stesso modo basandosi sulle informazioni ricevute. Ad esempio, lo studente A ha arredato la camera da letto e lo studente B chiede: *“C'è l'armadio? Dov'è l'armadio? / C'è un letto? Dov'è il letto?”* e lo studente A risponde alle domande in maniera completa: *“Sì, c'è l'armadio. L'armadio è a destra della finestra, vicino al tavolo”*. Quando tutti i mobili sono stati sistemati, gli studenti controllano che gli oggetti siano stati disposti nello stesso modo e poi si scambiano i ruoli.

Questo tipo di attività prevede l'interazione tra gli studenti, la ripetizione di alcune strutture linguistiche viste nelle lezioni precedenti (esempio: *c'è/ci sono*) e il ripasso del lessico e degli avverbi. L'insegnante in questa attività svolge un ruolo marginale, limitandosi ad ascoltare le coppie e ad aiutare a risolvere gli eventuali dubbi riguardanti il lessico o l'utilizzo degli avverbi. È stato necessario, inoltre, monitorare gli studenti per evitare che si distraessero durante l'attività parlando di tematiche esterne a quelle della lezione, soprattutto considerando che quest'ultima era quasi al termine e che la stanchezza si faceva sentire. In aggiunta, trattandosi di un'attività da svolgere a coppie, è stata facilitata la creazione di un'atmosfera collaborativa e serena, in cui gli studenti hanno potuto dialogare senza ansie e paure di fare errori. L'unico elemento a cui bisogna prestare attenzione durante il lavoro a coppie è la creazione delle stesse, evitando di unire studenti di livelli troppo diversi, in quanto potrebbe provocare tensioni e bloccare la produzione da parte dello studente di livello meno alto o che presenta maggiori difficoltà nell'esprimersi oralmente.

LEZIONE 4

Premesso che il passato prossimo indicativo era già stato trattato come argomento durante le settimane precedenti, specialmente in quelle incentrate sulla descrizione della giornata e delle azioni che gli studenti svolgevano quotidianamente, e che non erano state riscontrate particolari difficoltà nel suo riutilizzo da parte della maggioranza di essi, si è deciso di rivolgere il focus di questa lezione verso la riflessione grammaticale inerente ai verbi all'imperfetto indicativo, un tempo verbale che era stato solamente accennato in precedenza, poiché incontrato durante la lettura di un brano, ma su cui non erano state fornite spiegazioni di alcun tipo in merito alla forma.

Attraverso un percorso induttivo puntavo dunque a stimolare una riflessione sulla lingua: dopo l'osservazione generale del fenomeno all'interno del testo, gli studenti sono stati spronati a formulare ipotesi rispetto alla forma e agli utilizzi del nuovo tempo verbale ragionando anche in coppia e in gruppo. In seguito alla verifica delle ipotesi, gli studenti hanno potuto praticare la nuova forma attraverso attività di fissazione e di reimpiego. Procedendo dal caso particolare a quello più generale gli studenti potevano riflettere sull'uso della lingua e scoprirla in autonomia, senza quindi dover imparare passivamente una regola per poi applicarla in maniera sistematica.

Un ulteriore obiettivo che mi ero posta per la lezione era quello di farli ragionare sulla differenza tra il passato prossimo, che ormai conoscevano piuttosto bene e su cui era già stato fatto molto esercizio, e uno degli usi dell'imperfetto indicativo, ovvero quello riguardante la descrizione di un'azione nel passato che aveva avuto una durata non definita e che era stata interrotta da un'altra azione o su cui si era sovrapposta un'azione puntuale espressa al passato prossimo. Seppur non fosse stato pianificato in precedenza, lo svolgimento delle attività ha portato all'emersione anche della funzione descrittiva di questo tempo verbale; ciononostante si è deciso di non approfondire tale aspetto per non sovraccaricare gli studenti di nozioni.

Attività 1 (motivazione).

In questa attività ho diviso gli studenti a coppie e ho mostrato alcuni disegni tratti dalla fiaba di Cappuccetto Rosso: in ogni disegno era rappresentato un personaggio e gli studenti dovevano discutere tra di loro su chi fosse quel personaggio, dove fosse e cosa stesse facendo. Una volta discusso a coppie ho chiesto a dei volontari di parlarne a tutta la classe, consentendo a tutti di partecipare e integrare informazioni prendendo il turno di parola mediante alzata di mano. L'obiettivo era quello di coinvolgere gli studenti in una conversazione informale di classe per ripassare il lessico e le strutture viste fino a quel momento in modo da facilitare la comprensione del testo a seguire.

[esempi di frasi emerse: *Cappuccetto Rosso è nel bosco, lei ha in mano il suo cesto. Dentro il cesto ci sono cinque fragole e una bottiglia. / La nonna è a casa nella camera da letto. Lei dorme, c'è la tazza sopra il comodino: dentro la tazza c'è il tè caldo.*]

L'attività è stata accolta con iniziale riluttanza da parte degli studenti che affermavano di non ricordare nulla della trama. Tuttavia, dopo la presentazione e la discussione sul primo disegno, essi hanno cominciato ad esprimersi con sempre maggiore serenità di fronte ai compagni, formulando ipotesi corrette anche se a tratti imprecise dal punto di vista linguistico.

Attività 2 (globalità).

Con questa attività volevo introdurre il lavoro sui due tempi passati (passato prossimo e imperfetto indicativo) mantenendo il tema principale della lezione la fiaba di Cappuccetto Rosso, questa volta però cambiandone il punto di vista narrativo. Il testo che gli studenti dovevano leggere presentava, infatti, la versione della storia raccontata dal lupo della fiaba. La scelta di utilizzare un testo di questo tipo è stata dettata da due fattori: da una parte volevo far emergere un nuovo tempo verbale al passato, ovvero l'imperfetto indicativo; dall'altra miravo a far sviluppare una maggiore consapevolezza negli studenti riguardo la molteplicità degli sguardi sulla realtà. Facendo leggere la storia dal punto di vista del lupo, gli studenti potevano infatti calarsi nei suoi panni e vedere la realtà attraverso occhi diversi, così come diverso era anche lo sguardo di ciascuno di loro sul mondo. [La storia raccontata dal lupo si trova in *Appendice*, alla voce *Allegato 3*].

Nella prima fase ho chiesto agli studenti di lavorare singolarmente: dovevano leggere il testo e rispondere ad una sola domanda a scelta multipla, ovvero "*Chi racconta la storia? A. Il cacciatore; B. La mamma di Cappuccetto Rosso; C. Il lupo*"; in questo modo l'attenzione si sarebbe concentrata sul capire chi fosse il narratore del testo, un fattore determinante per la comprensione dell'intera storia.

Per la correzione ho letto a voce alta la domanda e poi una risposta alla volta, chiedendo agli studenti di alzare la mano in quella che avevano segnato come giusta. Eccetto uno studente che aveva pensato che la storia fosse raccontata dal cacciatore, tutti gli altri avevano risposto correttamente; trattandosi, però, di uno studente particolarmente timido ho deciso di evitare di metterlo al centro dell'attenzione chiedendogli il motivo della sua risposta. Per cercare di chiarire qualche dubbio legato al lessico ho chiesto agli studenti di tradurre le parole "cacciatore", "mamma", "lupo" nelle loro lingue madri; lo studente è sembrato essersi reso conto dell'errore, mentre gli altri compagni sono apparsi entusiasti all'idea di aver dato un contributo alla lezione traducendo le parole nelle LM.

Nella seconda fase dell'attività dovevano riordinare, sempre singolarmente, le vignette disposte alla rinfusa per dimostrare di aver compreso la sequenza in cui le azioni si erano svolte e anche per chiarire alcune parole forse ignote. La correzione è stata fatta svolgere a coppie, i cui membri dovevano confrontarsi sull'ordine e decidere insieme una frase da scrivere come didascalia sotto ciascuna vignetta (seguendo l'esempio fornito da me), e successivamente controllata con tutta la classe. Durante la correzione in plenum ho inoltre chiesto alle coppie di dire la frase che avevano scelto per descrivere ciascuna vignetta, così da farli partecipare attivamente alla fase di revisione. Una volta corretto l'ordine, ho posto agli studenti alcune domande per accertarmi che avessero capito il testo, come ad esempio: *“Il testo era facile o difficile? Hai capito tutto? Ci sono domande? Ci sono parole difficili?”*. In questo modo ho potuto osservare che gli studenti non mostravano particolari segni di dubbio, fatta eccezione per l'iniziale confusione apparsa sui loro volti, probabilmente dovuta allo spostamento del punto di vista proposto dalla lettura, ma che si è risolta una volta data la risposta alla prima domanda. Va aggiunto inoltre che, nonostante la richiesta di leggere il testo in autonomia, ho potuto osservare una certa tranquillità da parte degli studenti, anche in virtù del fatto che nelle lezioni precedenti era stato fatto un lavoro di comprensione su lessico e trama che aveva contribuito a facilitare la lettura di quest'ultimo testo.

Attività 3 (analisi).

Una volta accertato che il contenuto fosse chiaro a tutti, è iniziato il vero e proprio lavoro sul tempo verbale dell'imperfetto indicativo. Ho chiesto agli studenti se la storia raccontata dal lupo fosse al presente o al passato e ho ricevuto una risposta all'unisono sul fatto che fosse al passato. Ho poi chiesto di guardare il testo e dirmi quali erano i verbi al passato che c'erano nel testo, qui alcuni volontari (di livello alto specialmente) hanno alzato la mano per dirmi alcuni di quelli che erano al passato prossimo, un tempo verbale che già avevamo trattato durante le settimane precedenti e quindi ormai noto. Per testare la loro memoria, ho chiesto se qualcuno si ricordasse il nome di quel tempo passato e, dopo aver dato l'indizio: *“Ci sono due parole, iniziano entrambe con la lettera P”*, è emerso il nome che ho scritto alla lavagna.

A questo punto ho chiesto agli studenti di sottolineare, lavorando in maniera individuale, tutti i tempi al passato prossimo che c'erano nel testo. Una volta controllato a coppie, ho chiesto in maniera generale di dire ad alta voce un verbo tra quelli sottolineati che ho scritto alla lavagna accanto alle parole “passato prossimo”. Ho quindi chiesto agli studenti di dirmi da quante parti era composto il verbo (dovevano dire che c'erano due parti, senza sapere la terminologia specifica, ovvero senza dire che uno era l'ausiliare e l'altro il participio passato).

Arrivati a questo punto ho chiesto di guardare gli altri verbi e dirmi se notavano somiglianze tra di loro. Dal momento che è calato il silenzio e nessuno ha più detto nulla, ho scelto due dei verbi all'imperfetto e li ho scritti alla lavagna, dicendo di guardare bene le lettere e chiedendo: "*Ci sono lettere che si ripetono in questi due verbi?*". Dopo alcuni tentativi sbagliati siamo arrivati alla conclusione che a ripetersi era sempre la lettera -V- che ho poi sottolineato alla lavagna. Per concludere ho chiesto di cerchiare i verbi simili a quello alla lavagna, controllandoli poi insieme a tutta la classe. L'attività è stata svolta con calma, in modo da dare a ciascuno studente il tempo necessario per capire le consegne e ragionare individualmente, richiamando di tanto in tanto la loro attenzione per dire di non copiare dal vicino ma provare da soli.

Attività 4 (analisi: fissaggio della morfologia).

Per far in modo che gli studenti facessero pratica con questa nuova forma e individuassero la regola di formazione dell'imperfetto ho creato alla lavagna una tabella in cui sono andata a riportare nella colonna di sinistra i vari pronomi personali (io, tu, lui/lei, noi, voi, loro) e accanto a qualche pronome ho riportato le forme all'imperfetto che erano presenti nel testo. Gli studenti hanno ricopiato la tabella sui quaderni e ho chiesto di completarla individualmente, per poi correggerla insieme a tutta la classe. Durante la correzione, avendo notato la loro paura di intervenire per evitare di dire qualcosa di sbagliato, ho voluto sottolineare quanto fosse normale fare errori, compiendone intenzionalmente uno a mia volta: in una colonna ho infatti scritto un verbo alterandone la forma e chiedendo loro alla fine: "*È tutto giusto?*". Due alunne si sono guardate tra di loro in maniera confusa, una ha alzato la mano e mi ha detto di no, dicendomi che avrei dovuto scrivere "aveva" e non "avera". Ho quindi inscenato grosso stupore nel guardare la lavagna, dicendo: "*Ah, ho fatto un errore, grazie X! Sapete, anche io faccio errori, ma va bene farli, ora so cosa devo scrivere!*". Questa scenetta ha avuto l'effetto di creare un clima più sereno e rilassato, ha ridotto molto l'ansia e ha aiutato anche alcuni studenti timidi a mettersi in gioco e a fare dei tentativi. Quando poi qualcuno sbagliava, non facevo pesare l'errore, bensì mi limitavo a chiedere alla fine se fosse tutto giusto e poi eventualmente mi facevo suggerire come correggere. L'attività non ha creato evidenti problematiche ed è stata svolta in maniera piuttosto spedita; l'unico verbo che ha destato confusione è stato il verbo "essere" poiché irregolare; tuttavia, non mi sono fermata a dare spiegazioni dettagliate sul fenomeno limitandomi a dire che in italiano ci sono verbi che non seguono le regole.

Attività 5 (analisi).

A questo punto ho consegnato a ciascuno studente una piccola scheda su cui avevo preparato un esercizio con tre frasi in cui selezionare il verbo corretto tra due dati e due frasi a completamento in cui coniugare all'imperfetto il verbo dato per aiutarli a fissare la morfologia dell'imperfetto e la concordanza soggetto-verbo. Tra le frasi c'erano per esempio:

1. Cappuccetto Rosso *camminava/camminavo* nel bosco.
2. Il cesto *contenevate/conteneva* tre mele gialle e una torta con le fragole.
3. Il lupo _____ (*dormire*) nel letto della nonna, quando è arrivato il cacciatore.

L'esercizio è stato fatto svolgere individualmente e poi corretto tutti insieme. Dal momento che la scelta e la coniugazione dei verbi non ha fatto emergere problematiche, sono passata alla fase successiva in cui miravo a far ragionare su uno degli usi dell'imperfetto già anticipato nell'ultima frase dell'esercizio.

Attività 6 (analisi).

A questo punto ho scritto due frasi alla lavagna: "*Mentre Cappuccetto Rosso camminava nel bosco, ha incontrato il lupo*" e "*Il lupo dormiva nel letto della nonna, quando è arrivato il cacciatore*".

Ho chiesto agli studenti di scrivere le frasi sul quaderno e di sottolineare i verbi. A questo punto ho chiesto di ragionare e parlare in coppia per provare a rispondere a queste domande: "*Le frasi sono al passato o al presente? Quando uso questi verbi?*". Alla prima domanda hanno tutti saputo rispondere; mi sono resa conto però che la seconda domanda era formulata in maniera troppo ampia e non ha prodotto ipotesi. Ho quindi chiesto: "*Ci sono parole che dicono quando è successa l'azione?*": ne hanno parlato a coppie e poi ho confermato le ipotesi giuste, cerchiando le parole "quando" e "mentre" alla lavagna.

Ho poi chiesto: "*Cos'ha fatto Cappuccetto Rosso come prima cosa? Camminava o ha incontrato il lupo? Esatto, prima camminava. Perché uso questa forma?*". Dal momento che solo una ragazza aveva risposto dicendo che "*camminava è camminare per tanto tempo*", mentre gli altri compagni avevano lo sguardo perso nel vuoto, ho fatto un disegno alla lavagna [riportato in *Appendice*, alla voce *Allegato 4*] e ho detto: "Questa forma che finisce con -VA e -VO si chiama *imperfetto* e si usa quando dico che ho fatto una cosa che ha avuto una durata" [ho disegnato una bambina e accanto a lei ho disegnato una freccia molto lunga sopra la quale ho scritto il verbo "camminava" e un orologio con una freccia che indicava un periodo di tempo lungo]. Ho chiesto se fosse tutto chiaro e hanno annuito. Ho aspettato che ricopiassero il disegno sul quaderno prima di proseguire, perché sapevo che

altrimenti non avrei avuto la loro attenzione. Ho poi chiesto: “Nella seconda frase c’è scritto: Cappuccetto Rosso *ha incontrato* il lupo e non *incontrava*, perché?”, li ho fatti discutere a coppie e poi di condividere le loro idee con tutti. Dallo scambio collettivo sono emerse delle risposte che si avvicinavano a quella giusta, così ho continuato a disegnare alla lavagna dicendo: “Quando Cappuccetto Rosso ha incontrato il lupo, si è fermata, ha finito di camminare” [ho disegnato una linea verticale alla fine della freccia tracciata in precedenza e sotto alla linea ho disegnato il lupo, accanto alla linea ho aggiunto le parole “ha incontrato” e di nuovo un orologio con un punto preciso disegnato]. Ho poi chiesto se avessero capito e hanno risposto affermativamente, ho lasciato il tempo di ricopiare anche questo sul quaderno e poi ho posto qualche domanda sulla frase con il lupo e il cacciatore per accertarmi che effettivamente fosse chiaro: “*Quale azione ha avuto una durata? Quale è successa in un momento preciso?*”. Si sono confrontati prima a coppie e poi hanno riportato le loro ipotesi. Tuttavia, dal momento che alcuni di loro si scambiavano occhiate di smarrimento, ho chiesto se avessero bisogno di un altro esempio che ho cercato di rendere più concreto attuandolo nella realtà. Mi sono messa d’accordo con la mia tutor per organizzare la scenetta che volevo proporre: mi sono seduta e ho iniziato a scrivere sul mio quaderno chiedendo a tutti: “*Cosa faccio adesso? Esatto, scrivo*”; mentre continuavo a scrivere, la mia tutor doveva dire: “*Martina, vieni qui per favore!*”, così ho messo giù la penna e sono andata da lei. Ho poi chiesto se avevano capito cosa fosse successo e ho scritto alla lavagna la frase: “Martina _____ (scrivere) sul quaderno, quando Laura la _____ (chiamare)”, li ho poi guidati nella riflessione attraverso delle domande: “[indicando la prima parte della frase] *Quando è successo questo? Questa frase è al presente o al passato? Quale passato metto qui? Perché uso questo e non l’altro?*”. A questo punto sembrava che avessero compreso quest’uso dell’imperfetto e ho proposto alcuni esercizi di fissazione della regola.

Attività 7 (analisi).

Dal momento che l’attività con le sedie proposta in precedenza (lezione 3, attività 9) era piaciuta e aveva ottenuto risultati positivi, ho pensato di riproporla, seppur apportando delle modifiche. Gli studenti erano divisi in due squadre e disposti in fila uno dietro l’altro; di fronte a loro, ma comunque a una certa distanza, erano state posizionate tre sedie al cui schienale erano stati appesi dei fogli, ognuno indicante un tempo verbale diverso: “presente – passato prossimo – imperfetto”. Al primo membro della fila veniva consegnato un biglietto con scritta una frase a tema “Cappuccetto Rosso”: lo scopo era individuare il verbo nella frase, capire se fosse al presente o al passato e, nell’ultimo caso, di quale passato si trattasse. Una volta discussa la forma del verbo insieme ai compagni del gruppo, lo studente doveva correre verso le sedie-verbi e posizionare il bigliettino con la frase sopra la sedia corrispondente. Ogni abbinamento giusto dava un punto; la correzione delle risposte sbagliate

da parte della squadra avversaria dava la possibilità di ottenere un punto extra. L'attività era stata pensata in un'ottica ludica per creare un momento di defaticamento per gli studenti, ma allo stesso tempo per ripassare le forme dei verbi al presente, al passato prossimo e all'imperfetto. Essendo stata proposta come un gioco a staffetta, l'attività ha avuto una durata piuttosto breve e ha permesso di coinvolgere tutti gli studenti, incentivando anche la riflessione e la cooperazione tra i membri delle due squadre.

Attività 8 (analisi).

Ho consegnato a ciascuno studente una breve scheda su cui avevo preparato un esercizio di scelta multipla grammaticale composto da alcune frasi in cui andava selezionato il tempo corretto del verbo a seconda del contesto in cui era inserito, scegliendo tra il passato prossimo e l'imperfetto, come per esempio: "Cappuccetto Rosso *raccoglieva/ha raccolto* i fiori, quando *vedeva/ha visto* uno scoiattolo sull'albero.; Quando il lupo *arrivava/è arrivato* a casa della nonna, la nonna *dormiva/ha dormito*."

L'esercizio è stato fatto svolgere in coppia e poi corretto con tutta la classe; di fronte a risposte sbagliate non ero io a correggerle, bensì le altre coppie che avevano anche il compito di spiegare ai compagni il motivo di una determinata scelta (nelle prime due frasi ho dato la possibilità di ricorrere alla lingua madre per spiegare meglio ai compagni più in difficoltà).

Le frasi proposte hanno consentito agli studenti di fare pratica con l'uso del tempo appena acquisito mediante la riflessione con i compagni, piuttosto che attraverso una ripetizione puramente meccanica.

Attività 9 (sintesi).

Questa attività era stata predisposta per incentivare la fissazione della forma dei verbi all'imperfetto indicativo e il ripasso dei verbi al passato prossimo. Gli studenti, lavorando in gruppi di quattro persone, dovevano completare la versione della storia di Cappuccetto Rosso, questa volta raccontata dal punto di vista del cacciatore; si trattava pertanto di una produzione scritta piuttosto guidata, il cui incipit era "Sono il cacciatore e ora vi racconto la mia storia".

L'esercizio presentava le prime frasi a completamento, ovvero frasi in cui struttura ed elementi necessari erano già forniti e in cui andava inserito un verbo a piacere coniugato nella forma più opportuna, come ad esempio: "Quel giorno c'era molto sole e non c'_____ nuvole in cielo. Io _____ (*esempio di completamento: ero, camminavo*) nel bosco, quando ho visto una bambina vestita di rosso: Cappuccetto Rosso. Lei _____ (*esempio di completamento: camminava, cantava, raccoglieva fiori, mangiava le fragole*), quando il lupo l'ha salutata.". Man mano che si procedeva con la narrazione da parte del cacciatore, le frasi lasciavano sempre più spazio

alla creatività degli studenti che potevano completarle a piacere, come per esempio: “Io ho sentito russare forte, mentre _____ (esempio di completamento: *guardavo il cielo, camminavo vicino alla casa della nonna di Cappuccetto Rosso, nuotavo nel fiume*)”.

Il momento successivo a quest’attività prevedeva il confronto e lo scambio della propria versione di storia con quella degli altri gruppi e la votazione della versione più bella; tuttavia, la fase di scrittura interna a ciascun gruppo è durata più a lungo del previsto e non c’è stato tempo per concludere l’attività.

Facendoli lavorare in gruppi, mi aspettavo che gli studenti si sarebbero sostenuti e dati consigli a vicenda; ho potuto osservare, invece, che dare a tutti i gruppi la stessa consegna ha creato confusione in fase di svolgimento, in quanto alcuni studenti si allontanavano dai compagni per chiacchierare con i membri degli altri gruppi oppure per chiedere loro cosa stessero scrivendo per copiare la loro versione. In una prossima occasione attribuirei a ciascun gruppo un punto di vista diverso della storia includendo anche quella di Cappuccetto Rosso, della mamma e della nonna, in maniera tale che i gruppi non chiacchierino tra di loro, ma che si concentrino su materiali diversi. Inoltre, ho notato che per alcuni studenti quest’attività è risultata piuttosto difficile, considerato anche il fatto che non avevo preparato, per esempio, un box con verbi utili da cui trarre spunto per completare le frasi; perciò, questi studenti si sono messi poco in gioco e hanno preferito lasciar lavorare i compagni più capaci.

LEZIONE 5

Questa lezione mirava a far ripassare tutto il lessico visto durante la settimana, presentandolo in una modalità ludica, ovvero attraverso alcuni quiz online creati sulla piattaforma *Kahoot!*. Tra i temi presenti nei quesiti rientravano il lessico relativo a: cibo, capi di abbigliamento e colori, stanze della casa, mobili e avverbi di luogo. Un ulteriore quiz online è stato creato per rivedere il lessico inerente al contenuto della fiaba, così da facilitare la successiva attività di produzione scritta e orale a gruppi che, in termini di tempo, ha occupato gran parte della lezione.

Poiché il giorno precedente non erano riusciti a finire l’ultima attività per questioni di tempo, ho chiesto di ricreare i gruppi e ho lasciato poco meno di una decina di minuti per terminare e riguardare insieme il lavoro svolto. Successivamente ho lasciato una ventina di minuti per il confronto tra gruppi seguendo questa modalità: ogni gruppo leggeva le proprie frasi (ciascun membro leggeva una frase a turno) e gli altri gruppi dovevano prestare attenzione ad eventuali errori e al contenuto della storia per poi votare i completamenti migliori. Nonostante le problematiche sorte il giorno precedente, la

possibilità di esporre il proprio lavoro in gruppo ha contribuito alla partecipazione anche degli studenti più in difficoltà che sono riusciti ad esprimersi di fronte alla classe con minor timore e timidezza, poiché costantemente sostenuti dai membri del proprio gruppo.

Dal momento che nei giorni precedenti erano emerse alcune differenze culturali tra gli studenti relative al cibo, al vestiario, all'animale che rivestiva i panni del cattivo all'interno della fiaba letta, avevo pensato di lasciare spazio alla loro creatività, proponendo di realizzare una versione della fiaba di *Cappuccetto Rosso* che fosse coerente con il proprio punto di vista e che quindi inglobasse le loro tradizioni culturali negli ambiti appena citati.

Dopo aver ripassato il lessico e aver rivisto i contenuti della fiaba di Cappuccetto Rosso ho quindi creato tre gruppi (due gruppi da cinque studenti e uno da sei) e ho chiesto loro di inventare una storia, seguendo la traccia che avevo fornito, in maniera tale che un'eccessiva libertà creativa non li facesse sentire sopraffatti e di conseguenza li bloccasse.

La traccia che avevo preparato era introdotta da: un'indicazione generale che poi ho ampiamente spiegato a voce: *“Adesso la storia di Cappuccetto Rosso è ambientata nei vostri paesi. In gruppi, rispondete alle domande e raccontate cosa succede nella vostra storia.”*; una serie di domande a cui dovevano rispondere sia a parole utilizzando le strutture viste in precedenza (per esempio, usare *c'è/ci sono* o gli avverbi di luogo opportuni), sia disegnando quanto descritto. Le domande che fungevano da traccia e a cui dovevano rispondere includevano le seguenti:

1. Il protagonista della fiaba è un maschio o una femmina? Come si chiama? È alto o basso? I capelli sono: _____, _____, _____ (*lunghi/corti, lisci/ricci/mossi, colore*); Gli occhi sono _____; Ha gli occhiali? Ha gli orecchini? Ha l'apparecchio? Ha i baffi? Ha la barba?
2. Cosa indossa il protagonista?
3. Che cosa porta il protagonista alla nonna malata? Quali cibi ci sono dentro il cesto?
4. Cappuccetto Rosso vive nel bosco. Il vostro protagonista dove vive? (*bosco/deserto/città/campagna/...*)
5. Cappuccetto Rosso incontra il lupo nel bosco. Il vostro protagonista chi incontra? E dove lo incontra?
6. Descrivi la casa della nonna: quante stanze ci sono? Cosa c'è dentro le stanze? (*esempio: La casa della nonna ha 6 stanze: _____. Nel bagno c'è uno specchio sopra il lavandino, ...*)
7. Come finisce la storia?

L'ultimo punto lasciava agli studenti una libertà maggiore in quanto veniva chiesto: *“Come finisce la storia? L'animale cattivo vive o muore? Chi aiuta il protagonista? Il protagonista torna a casa?”*. Essendo la prima volta che veniva lasciata una tale libertà espressiva, non era stata data una lunghezza

da rispettare nel rispondere alle domande; c'è stato un gruppo, per esempio, che ha risposto in maniera molto dettagliata e precisa creando un finale alternativo non a lieto fine, gli altri due invece hanno dato risposte più brevi ma comunque corrette e valide e hanno riportato un finale simile a quello visto insieme nella fiaba di *Cappuccetto Rosso*, seppur con personaggi e modalità differenti.

All'interno di ciascun gruppo i componenti si erano dati dei ruoli precisi in autonomia: c'era chi si occupava di una risposta, chi di risponderne a un'altra, chi di scrivere e chi di disegnare. Una volta realizzati i disegni e concordato il finale della storia si passava all'ultima fase dell'attività che consisteva in una produzione orale. Durante questa fase, ciascun gruppo esponeva agli altri il proprio personaggio, il suo abbigliamento, la tipologia di cibi che portava nel cesto alla nonna malata, che personaggio aveva incontrato e in quale ambiente, cosa era successo, come era finita la storia. Mentre i membri del gruppo esponevano a turno, gli altri gruppi dovevano ascoltare e scrivere gli eventuali errori e le parole che non avevano capito. Per le parole sconosciute che si riferivano ad un cibo o animale particolare cercavo inizialmente l'immagine online e poi la mostravo a tutti chiedendogli di tradurre la parola nella loro lingua madre. Per esempio, in una fiaba è emersa la iena come animale antagonista, dal momento che però tanti non sapevano cosa significasse la parola "iena", ho mostrato la foto dell'animale e ho chiesto di dirmi come si diceva nella loro lingua madre.

Una volta finita l'esposizione di tutti i gruppi c'è stata una votazione per scegliere la versione della fiaba che era piaciuta di più.

Avendo creato dei gruppi misti, l'attività permetteva di coinvolgere studenti provenienti da paesi diversi che avevano così l'opportunità di confrontarsi tra loro rispetto ai vari temi e, successivamente, trovare una soluzione che conciliasse le diverse visioni. L'obiettivo che mi ero posta, infatti, era quello di coinvolgerli emotivamente, dando loro libertà creativa ed espressiva su temi culturali importanti quali il modo di vestire, di mangiare, di vedere il mondo nei suoi aspetti positivi e negativi. Inoltre, questa produzione libera era stata progettata in modo da includere le dinamiche di *problem solving* e di *cooperative learning*: gli studenti dovevano non solo riuscire a portare a termine un compito riutilizzando lessico e strutture acquisite durante il percorso, bensì confrontarsi continuamente con i compagni, condividendo diversi modi di pensare e vedere la realtà e utilizzando la L2 per raggiungere uno scopo collettivo; l'attenzione, quindi, si spostava sul contenuto che miravano ad esprimere piuttosto che sulla sua forma.

Inoltre, dare la possibilità di realizzare anche dei disegni da affiancare alle parole ha permesso a tutti gli studenti di partecipare all'attività: ognuno si è infatti sentito libero di dare il proprio contributo e di sentirsi essenziale nella creazione del progetto finale. Lavorare in gruppo è stato di aiuto specialmente per i più timidi e introversi che si sono sentiti maggiormente motivati a mettersi in gioco nel rispetto delle proprie capacità e dei propri tempi.

Il risultato finale ha visto l'ottenimento di un clima di lavoro sereno, in cui il filtro affettivo è rimasto abbassato per tutta la durata dell'attività e in cui c'è stata molta cooperazione e aiuto reciproco all'interno dei gruppi, i cui componenti interagivano utilizzando l'italiano senza il timore di sentirsi giudicati. Va inoltre aggiunto che, durante la fase di esposizione orale di fronte a tutti i gruppi, gli studenti sono riusciti a gestire piuttosto bene l'ansia da prestazione anche grazie al fatto che avevano potuto chiedere in precedenza consigli e *feedback* alla docente e che si erano potuti confrontare con i compagni.

4.6. Analisi dei dati

Oltre ad aver raccolto i *feedback* durante lo svolgimento delle varie lezioni attraverso domande mirate e osservazione della classe, al termine dell'ultima lezione ho consegnato un questionario anonimo [inserito in *Appendice*, sotto la voce *Allegato 5*] attraverso il quale volevo andare a raccogliere per iscritto alcuni dati relativi all'andamento e al gradimento delle attività presentate nell'arco della settimana.

Il questionario era composto da cinque domande a risposta multipla, ciascuna comprensiva sia di parole sia di immagini esplicative per renderle accessibili e comprensibili a tutti gli studenti. L'ultima domanda chiedeva agli studenti di scrivere cosa gli era piaciuto di più tra tutte le attività proposte durante la settimana: essendo stata pensata come risposta aperta e facoltativa ha permesso di raccogliere solo poche risposte; tuttavia, tra queste sono state menzionate le seguenti, qui disposte in base alla frequenza di apparizione: le attività di ripasso attraverso i quiz online su *Kahoot!*, il *TPR* proposto nell'attività 10 della lezione 3, alcune attività di sfida a squadre e le attività in cui era stato chiesto di disegnare qualcosa.

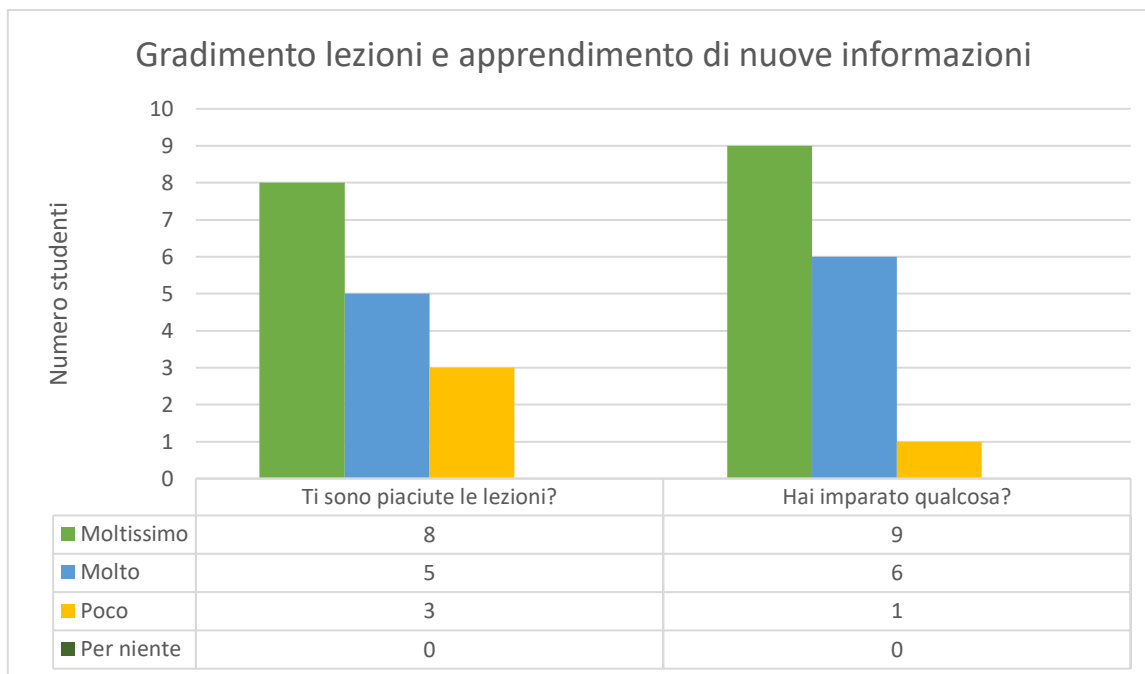


Figura 2. Rappresentazione grafica dei dati relativi al gradimento generale e alla possibilità di acquisire nuove conoscenze attraverso le lezioni svolte durante la settimana dedicata al tema della fiaba.

Dai questionari è emerso che per la maggioranza degli studenti è stato piacevole svolgere le lezioni utilizzando la fiaba come tema principale e nel modo che è stato descritto in questo capitolo. Inoltre, è emerso che i momenti di conversazione sui temi culturali sono piaciuti particolarmente e che li hanno aiutati a scoprire e imparare nuove cose che non conoscevano (Figura 2).



Figura 3. Rappresentazione grafica dell'opinione degli studenti in merito alla facilità delle lezioni.

Relativamente al parametro della difficoltà, seppur per uno studente le lezioni siano risultate “per niente facili”, tre abbiano segnato “poco facili” e due abbiano indicato “facilissime”, per gli altri le attività sono risultate essere di una difficoltà giusta (*Figura 3*).

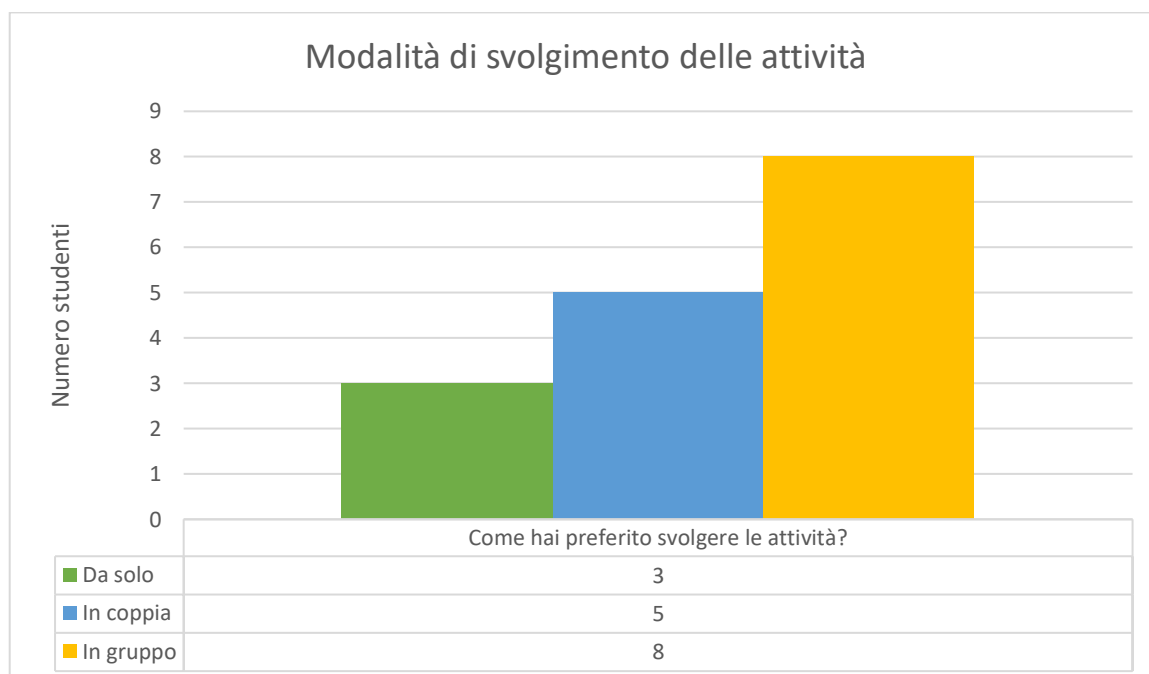


Figura 4. Rappresentazione grafica dei dati relativi alla modalità preferita dagli studenti per lo svolgimento delle attività proposte durante la settimana a tema fiaba.

Nel complesso hanno indicato che si sono divertiti, soprattutto durante lo svolgimento delle attività di gruppo. Quest’ultima modalità di lavoro è risultata infatti la più gettonata, seguita dallo svolgimento delle attività in coppia; solamente per tre studenti le attività da svolgere individualmente sono state le preferite (*Figura 4*).

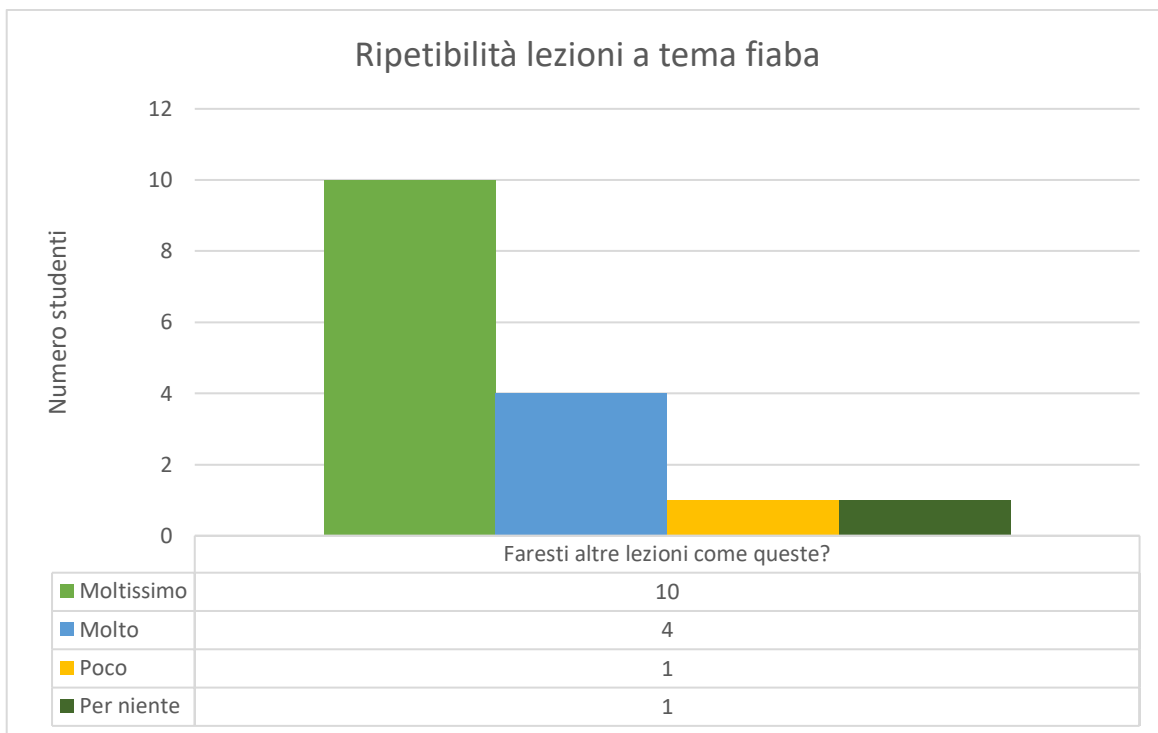


Figura 5. Rappresentazione grafica dei dati relativi al desiderio degli studenti di svolgere in futuro lezioni simili a quelle descritte in precedenza.

Inoltre, tutti gli studenti, eccetto due, si sono dimostrati particolarmente entusiasti all'idea di poter replicare in futuro delle lezioni come quelle proposte nell'arco della settimana che era appena trascorsa (Figura 5).

4.7. Conclusioni

Per concludere, è stato osservato che la maggior parte degli studenti, grazie allo svolgimento delle attività presentate in questo capitolo, ha raggiunto gli obiettivi che erano stati prefissati all'inizio della settimana considerata.

Per quanto riguarda le attività didattiche, esse sono state proposte in maniera graduale e diversificata, alternando attività più semplici ad attività più complesse e andando a coinvolgere studenti con stili cognitivi e intelligenze diverse. Questa decisione è stata presa anche per consentire lo sviluppo delle differenti abilità degli studenti: comprensione orale attraverso l'ascolto del testo letto dalla docente madrelingua; comprensione scritta attraverso la lettura del testo in autonomia e la verifica della comprensione generale e analitica svolta insieme ai compagni; produzione scritta con la redazione di brevi descrizioni da esporre poi ai compagni e produzione orale derivante dall'interazione sia a coppie, sia a gruppi all'interno di attività interattive e spesso ludiche. Va aggiunto, infatti, che la scelta di proporre attività ludiche ha contribuito all'ottenimento di risultati

positivi per gli apprendenti: il gioco ha stimolato in loro l'attivazione di processi di socializzazione, i quali si sono poi rivelati importanti per rafforzare le relazioni di gruppo. Le attività ludiche hanno inoltre favorito un apprendimento di tipo esperienziale che, agendo sulla memoria a lungo termine degli studenti, ha consentito loro di ricordare meglio e più a lungo il lessico e le strutture studiate. Questo modo di apprendere aveva coinvolto, difatti, la dimensione motivazionale del gruppo di alunni preadolescenti, sostenendo la loro attenzione e concentrazione e allo stesso tempo facendogli utilizzare la lingua in maniera divertente e originale.

Anche la possibilità di lavorare a coppie o a gruppi ha contribuito al raggiungimento degli obiettivi prestabiliti, permettendo agli studenti più in difficoltà dal punto di vista linguistico di esprimersi con minori ansie e agli studenti più timidi di esporsi con minore paura del giudizio. Somministrando attività di tipo cooperativo è stata possibile la creazione di occasioni in cui gli studenti si sono sentiti incoraggiati a confrontarsi con i compagni e ad aiutarsi a vicenda con lo scopo di raggiungere un obiettivo comune. Questa tipologia di attività ha dunque promosso la valorizzazione delle differenze e delle unicità degli apprendenti²⁵¹, favorendo lo sviluppo delle relazioni interpersonali e permettendo ai singoli studenti di sentirsi essenziali durante lo svolgimento del compito assegnato, il che li ha portati a superare i propri limiti e a migliorarsi continuamente in un'atmosfera di condivisione e di supporto reciproco²⁵².

Un'ulteriore conseguenza positiva che è stata osservata riguarda la diminuzione del clima ansiogeno in classe, a favore di un clima più gioviale in cui gli studenti si sono sentiti maggiormente coinvolti e propensi ad esprimersi in italiano. Come era avvenuto anche durante le settimane precedenti, ci sono stati studenti che hanno partecipato alle attività con maggior impegno e maggior entusiasmo rispetto ad altri; ciononostante, è stato possibile notare quanto portare un materiale autentico, seppur adattato, come la fiaba di *Cappuccetto Rosso* abbia generalmente prodotto effetti positivi sugli studenti. Questo tipo di materiale ha avuto infatti la capacità di suscitare un'immediata curiosità in loro e di sostenerne la motivazione nel corso del tempo. Non da ultimo, il lavoro sulla fiaba ha portato alla creazione di un'atmosfera ricca di vivaci scambi sia sul fronte delle opinioni che su quello dei valori culturali, coinvolgendo anche quegli studenti tendenzialmente più timidi e restii a mettersi in gioco.

Gli studenti hanno avuto così modo di esercitarsi con la comunicazione, durante la quale hanno imparato a dare maggior peso al rispetto dei turni di parola e a confrontarsi con i compagni in maniera costruttiva, facendo emergere aspetti interessanti nell'ambito della sfera valoriale e culturale dei paesi

²⁵¹ Daloso Michele, Mezzadri Marco (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, SAIL, 2021, p. 286.

²⁵² Caon, Rutka *op.cit.*, p. 40.

coinvolti. Utilizzare la letteratura fiabesca ha infatti dato modo di mettere in rilievo aspetti culturali, quali il modo di mangiare, di vestire, di considerare il lupo al pari di un personaggio positivo oppure negativo, sui quali è stato proficuo avviare una discussione al fine di rendere gli studenti consapevoli della molteplicità dello sguardo sulla realtà e sulla validità di ciascuna versione in relazione al luogo in cui essa ha avuto origine. Questo confronto ha reso possibile individuare anche gli stereotipi presenti, e nutriti in special modo dagli studenti più grandi, in modo tale da sradicarli e da prevenire futuri pregiudizi nei confronti dell'una o dell'altra cultura.

Inoltre, si è potuto assistere ad un visibile miglioramento della situazione relazionale in classe: grazie alle numerose attività di coppia e di gruppo proposte nell'arco della settimana, gli studenti sono stati facilitati nel rafforzare i legami preesistenti, ma anche nell'intessere nuove reti di amicizia, favorendo così una sempre maggior coesione della classe. Un occhio di riguardo è stato rivolto anche alla dimensione dell'inclusività e del rispetto delle visioni altrui con conseguenze positive per il clima in classe, che nel complesso è risultato essere più sereno e rilassato. Infatti, grazie ai momenti di scambio libero di opinioni, spesso legate alla cultura degli studenti e al loro vissuto precedente all'arrivo in Italia, è stato possibile coinvolgere nella discussione anche alcuni di quegli apprendenti che si erano inizialmente mostrati particolarmente introversi o timorosi. Una simile situazione ha giovato all'intraprendenza di questi ultimi, che hanno iniziato a comunicare nella L2 senza la costante paura di sentirsi giudicati. Dal momento che il desiderio di raccontare ai compagni le proprie tradizioni era più forte della paura di esprimersi, alcuni degli studenti tendenzialmente meno loquaci, poiché spaventati dalla possibilità di commettere errori, si sono rivelati capaci di superare questa barriera emotiva, raccontando aneddoti e particolarità del proprio paese d'origine, avvalorando il contatto affettivo con la propria cultura. Così facendo, l'attenzione degli studenti si focalizzava sul contenuto che volevano trasmettere piuttosto che sul modo in cui esprimerlo, portando ad un graduale miglioramento della loro competenza comunicativa.

L'esperienza fatta nelle settimane precedenti a quella sulla fiaba aveva sottolineato quanto fosse importante che la scoperta della lingua venisse svolta come percorso guidato in grado di lasciare a ciascun apprendente il giusto tempo per immergersi nella lingua, senza forzare la partecipazione di quegli studenti più introversi che altrimenti si sarebbero chiusi in se stessi. È anche per questo motivo che, durante la lezione sulla grammatica, si è preferito adottare un percorso induttivo, durante il quale si è cercato di far scoprire agli studenti le regole in autonomia, partendo dal caso particolare e arrivando poi insieme ad una conclusione generale.

Per quanto riguarda poi l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'apprendimento linguistico è possibile affermare che esso sia gradualmente migliorato, specialmente nei confronti del lessico. Avendolo ripassato ed esaminato non come semplice lista di parole da imparare a memoria, bensì

come strumento utile alla comunicazione e capace di trasmettere idee e abitudini, oltre che come custode di valori e tradizioni, è stato accolto positivamente dagli studenti, molti dei quali hanno dedicato maggior dedizione al suo studio e reimpiego.

Come ultimo punto non va trascurato il ruolo che la relazione docente-alunni ha avuto sul percorso effettuato, ovvero una relazione basata sul supporto e sulla guida dello studente all'esplorazione autonoma della lingua e dei contenuti che essa veicola. Avendo utilizzato come materiale una fiaba ricca di tematiche da cui poter prendere spunto per avviare riflessioni in ambito interculturale, come insegnante ho voluto coinvolgere attivamente gli studenti nelle fasi di scoperta della trama e delle strutture in essa presenti. Inoltre, molto spazio è stato dedicato ai momenti di conversazione libera e collettiva, guidata in maniera informale attraverso domande che lasciavano un margine di risposta più o meno ampio a seconda dello studente a cui venivano rivolte. Durante questi momenti gli studenti sono stati incoraggiati a parlare in italiano, pur nel rispetto dei propri limiti e tempi.

Traendo le conclusioni dalla mia esperienza, è possibile affermare che insegnare l'italiano L2 a studenti di origine straniera attraverso la letteratura fiabesca comporta numerosi vantaggi per lo sviluppo della competenza comunicativa, nonché della competenza comunicativa interculturale grazie all'interazione tra studenti su temi culturali e relativi alla dimensione valoriale. Anche l'atteggiamento degli studenti risulta migliorato in termini di minore ansia e di minor timore nei confronti dell'errore e del giudizio altrui. Si può infine dire che, potendo contare su un clima di classe sereno e coeso e sul ricorso ad attività di gruppo, anche i legami tra studenti sono diventati più solidi e attenti all'inclusione nel rispetto delle reciproche differenze.

CONCLUSIONI

L'obiettivo che si era posto questo elaborato era quello di presentare, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista operativo, le potenzialità dell'uso della fiaba come materiale didattico utile ai fini dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

In un primo momento è stato fornito un quadro generale relativo alla nozione di fiaba, della quale sono state indagate non solo l'origine e l'evoluzione nel tempo, ma anche le specifiche caratteristiche che connotano questo particolare genere letterario. Una volta esaminato lo studio di Propp sulla struttura tipica delle fiabe popolari, si è deciso di dirigere l'attenzione dapprima verso le funzioni e i personaggi principali che compaiono nella trama, e in seguito verso l'individuazione della componente temporale, spaziale e linguistica della fiaba. Inoltre, della fiaba sono state messe in evidenza non solo le principali caratteristiche, ma anche il suo ruolo di strumento educativo in quanto capace di incoraggiare gli individui, e in particolar modo i bambini e i preadolescenti, ad esplorare sia il loro mondo interno legato alla sfera delle emozioni, sia il mondo esterno con le sue abitudini e tradizioni. È stato quindi possibile constatare che è attraverso le tematiche della fiaba che l'individuo viene accompagnato durante le fasi del suo sviluppo e che può dare sfogo alla fantasia e alla creatività, oltre che inglobare dentro di sé quei valori che gli permetteranno di dare forma a una propria identità personale e culturale. Questa riflessione ha poi avuto modo di essere attuata e osservata nella realtà attraverso la didattizzazione della fiaba di *Cappuccetto Rosso* che è stata presentata a un gruppo di studenti preadolescenti provenienti da diversi Paesi che aveva deciso di frequentare un corso estivo di italiano L2.

Una volta compreso che la fiaba rappresenta un genere letterario utilizzabile nella didattica delle lingue in quanto capace di apportare benefici sul piano linguistico e interculturale, nel secondo capitolo si è deciso di dare una panoramica sulle caratteristiche dei diversi tipi di approccio che sono stati utilizzati per l'insegnamento delle lingue dal XVIII secolo fino ai giorni nostri, prestando particolare attenzione all'approccio umanistico-affettivo e alla *Second Language Acquisition Theory* di Krashen nella quale sono esposti i fattori di rilievo per poter raggiungere un'acquisizione della L2 che sia significativa e duratura nel tempo, tra questi la presenza di un input comprensibile dato nel rispetto dell'ordine naturale di acquisizione e la mancanza di attivazione del filtro affettivo. Parlando di filtro affettivo è stato inoltre osservato come l'introduzione e l'uso di materiali autentici, la riduzione di situazioni ansiogene e l'incremento di attività all'insegna del *cooperative learning* ovvero del lavoro da svolgere insieme ai compagni in coppie o in gruppi siano strategie che rendono possibile un suo abbassamento e che agevolano la creazione di un clima sereno in classe. Esaminando la situazione concreta si è potuto osservare, infatti, che il racconto e la didattizzazione della fiaba

hanno contribuito alla creazione di un clima di classe più rilassato, nel quale si era notevolmente ridotta la paura di commettere errori e di sentirsi sopraffatti o imbarazzati all'idea di essere giudicati da compagni e insegnanti con un conseguente aumento dello spirito partecipativo di fronte alle attività proposte. In generale, il clima che si è creato ha favorito un apprendimento della lingua seconda orientato verso lo sviluppo della competenza comunicativa, indispensabile in un contesto di vita autentico come quello in cui si trovavano a vivere gli studenti e si è dimostrato essere anche più continuo e stabile.

Va inoltre aggiunto il fatto che, attraverso la predisposizione di attività calibrate sulle loro capacità e incentrate sulle tematiche linguistiche e culturali emerse della fiaba, è stato possibile osservare come l'attenzione degli studenti si fosse spostata dal timore di esporsi e di parlare, perché frenati dal giudizio altrui, alla voglia di mettersi in gioco e di comunicare con i compagni in un'atmosfera di sfida positiva ma anche di cooperazione, in cui potevano sperimentare liberamente con la lingua seconda e allo stesso tempo sentirsi indispensabili per il raggiungimento dell'obiettivo prestabilito grazie alla possibilità di contribuire in prima persona allo svolgimento delle varie attività.

Tali accorgimenti hanno condotto anche ad un aumento della motivazione che, se basata sul piacere, può infatti favorire l'acquisizione della L2 nell'apprendente, così com'è stato ampiamente dibattuto nel secondo capitolo²⁵³.

Per favorire e sostenere un atteggiamento positivo nei confronti della lingua che lo studente apprende, è stata infine ribadita l'importanza che ha il docente nell'analizzare la classe per individuarne interessi, bisogni, livelli linguistici, intelligenze e stili cognitivi diversi, in modo tale da proporre attività che incoraggino e valorizzino le particolarità di ciascun apprendente, tenendo sempre in considerazione il fatto che non esiste un metodo migliore o peggiore a priori, ma che questo debba essere scelto in base alla situazione e alle predisposizioni del gruppo di studenti di riferimento.

Dopo aver dato un inquadramento sia del concetto di fiaba che delle metodologie e variabili che intervengono durante l'insegnamento dell'italiano L2, è stato poi osservato il ruolo che la fiaba assume in quanto materiale autentico da didattizzare. Attraverso un approfondimento sulle caratteristiche e sulle diverse tipologie di materiale autentico sono state dapprima discusse le potenzialità che questo materiale possiede nell'agevolare l'acquisizione non solo delle conoscenze in ambito linguistico, e quindi inerenti al lessico e alle strutture grammaticali, ma anche in ambito extralinguistico, ovvero quello attinente agli aspetti culturali legati intrinsecamente alla lingua studiata²⁵⁴. In seguito, parlando di materiali didattizzabili, l'attenzione è stata rivolta nello specifico al genere letterario della fiaba, della quale sono state riportate alcune tra le motivazioni che vanno a

²⁵³ Per ulteriori approfondimenti sul ruolo della motivazione si rimanda al paragrafo 2.3.

²⁵⁴ Per ulteriori approfondimenti sull'argomento si rimanda al paragrafo 3.3.

sostegno della sua validità nel campo dell'insegnamento linguistico in termini di attinenza sia agli obiettivi didattici prefissati sia agli interessi della classe di riferimento.

Mediante la didattizzazione di questo materiale è stato dunque possibile creare un clima di classe sereno e in cui la soglia dell'attenzione si è mantenuta alta, oltre che sostenere la motivazione, la partecipazione attiva degli apprendenti alle lezioni e il loro desiderio di scoprire e approfondire differenti concezioni e opinioni in un'ottica di condivisione interculturale. Tramite la lettura della fiaba di *Cappuccetto Rosso* sono infatti emersi specifici aspetti culturali, quali il modo di vestire, i cibi tipici, il ruolo assunto dai personaggi che hanno avviato una riflessione tra gli studenti sulle eventuali somiglianze e differenze con il proprio modo di vedere la realtà. Questo scambio di opinioni è stato costruttivo per i partecipanti al corso che, in questo modo, hanno potuto osservare modelli culturali diversi dai propri ed esercitarsi a comunicare nella L2 concentrandosi sul contenuto che desideravano trasmettere piuttosto che sulla forma con cui lo stavano esprimendo. Inoltre, ragionare insieme ha permesso di sradicare alcuni stereotipi, nutriti specialmente dagli studenti più grandi, e ha contribuito allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Da ultimo sono state esaminate le domande dalle quali è scaturito il lavoro di ricerca e, in seguito, sono stati analizzati: il contesto di azione ovvero il corso estivo di italiano L2 di cui è possibile leggere più approfonditamente al paragrafo 4.2., le caratteristiche degli studenti partecipanti e la metodologia utilizzata durante la settimana dedicata alla lettura della fiaba di *Cappuccetto Rosso* e alle attività ad essa collegate che sono state presentate esplicitandone modalità di svolgimento, risultati ottenuti e reazioni della classe.

Dalla ricerca sul campo effettuata è stato possibile osservare come l'introduzione della fiaba abbia portato benefici nello sviluppo non solo linguistico ma anche culturale degli studenti, i quali hanno potuto esercitare il loro italiano durante lo svolgimento di attività che richiedevano sia spirito di competizione che spirito di squadra e di lavoro cooperativo con i compagni.

Gli apprendenti hanno mostrato partecipazione e interesse nei confronti delle tematiche e delle attività proposte; tuttavia, questo potrebbe essere dovuto anche al fatto che il corso che si è svolto non era stato imposto obbligatoriamente agli studenti da parte delle loro scuole, ma si articolava su base volontaria. Il gruppo formato era pertanto costituito da studenti che avevano scelto liberamente di parteciparvi e questo ha in parte rappresentato un limite al lavoro di ricerca qui presentato dal momento che non è stato possibile stabilire quanto la libera scelta da parte degli studenti possa aver effettivamente influito sulla loro motivazione ad apprendere.

Per quanto riguarda la situazione relazionale in classe, si può affermare che è complessivamente migliorata anche per merito di attività interattive e ludiche che hanno favorito la creazione di nuovi legami di amicizia tra gli apprendenti. Allo stesso tempo sono diminuite l'ansia e le situazioni di

imbarazzo a beneficio di un uso della lingua più divertente, stimolante e con la quale potersi scambiare liberamente opinioni legate alla cultura e al vissuto personale, pur nel rispetto delle visioni altrui.

Queste premesse, tuttavia, non hanno permesso di stabilire con certezza la validità e l'adeguatezza della proposta in relazione a un gruppo con un minor affiatamento rispetto a quello qui presentato.

Lo studio di caso condotto e qui presentato ha dunque permesso di constatare che l'utilizzo della fiaba come strumento per apprendere l'italiano come lingua seconda comporta benefici in termini di: diminuzione delle situazioni ansiogene in classe a favore di un clima più sereno e rilassato in cui poter sperimentare con la lingua con minor preoccupazione nei confronti del giudizio di compagni e insegnanti; miglioramento delle relazioni tra compagni attraverso attività da svolgere in coppia o in gruppo, incentrate su contenuti di loro interesse e che hanno stimolato e sostenuto la loro motivazione a partecipare attivamente alle lezioni e ad ampliare il bagaglio di conoscenze linguistiche e culturali; miglioramento della capacità di esprimersi in italiano L2 e di interagire con individui sia madrelingua che non all'interno di situazioni comunicative concrete seppur in parte guidate; diminuzione di pensieri stereotipati e pregiudiziali da parte degli apprendenti nei confronti delle culture diverse della propria a favore di uno sviluppo della dimensione culturale e interculturale e con un conseguente aumento dello spirito critico su temi culturali di interesse per gli studenti stessi.

Nonostante i favorevoli risultati ottenuti è tuttavia doveroso ribadire che la ricerca-azione svolta presenta alcuni limiti: la dimensione del campione di riferimento risulta piuttosto ridotta a causa di una selezione avvenuta prima dell'inizio del corso stesso e che puntava ad ottenere un gruppo piccolo e maggiormente gestibile; gli studenti partecipanti avevano scelto volontariamente di iscriversi al corso, pertanto non è possibile stabilire quanto questo abbia influito sulla loro attenzione durante le lezioni e sulla loro motivazione ad apprendere; la provenienza e la competenza linguistica degli studenti erano molto simili tra loro e questo ha in parte influito sulla predisposizione e sullo svolgimento delle attività; gli apprendenti si conoscevano già tra di loro al momento della ricerca sul campo, dal momento che questa si è svolta in una delle settimane finali del corso di italiano, e di conseguenza anche la docente aveva preso nota di interessi e preferenze comuni così da poterle sfruttare durante la pianificazione delle attività; disponendo di una sola settimana per svolgere la ricerca e volendo lasciare il tempo necessario agli studenti per ragionare e rielaborare il testo, si è deciso di proporre una fiaba soltanto, per cui il successo ottenuto potrebbe essere dipeso dalla giusta selezione della trama di quest'ultima; per dinamiche legate al tempo avuto a disposizione non è stato svolto un test differito per la verifica a posteriori del mantenimento delle conoscenze acquisite mediante l'utilizzo della fiaba come materiale di studio.

Per i motivi citati, sarebbe dunque proficuo approfondire lo studio della fiaba come materiale utile alla didattica delle lingue svolgendo ulteriori ricerche sul campo, partendo dalla proposta operativa descritta in precedenza e tenendo conto dei limiti incontrati durante lo svolgimento della stessa. Effettuare ulteriori studi ed esperimenti pratici permetterebbe sia di allargare il campo di indagine sul ruolo che hanno le fiabe come strumento che agevola la didattica delle lingue, sia di agire in contesti diversi da quello precedentemente esaminato, lavorando per esempio con classi di studenti che ancora non si conoscono tra loro per poter fare delle stime sui possibili vantaggi che l'uso delle fiabe potrebbe portare in ambito non solo didattico ma anche motivazionale e relazionale.

Inoltre, realizzando un'unità didattica dalla durata più lunga di quella qui presentata, vi si potrebbe inserire il racconto di più fiabe, anche diverse da quella presa in oggetto in questo lavoro, e così osservare la risposta da parte degli studenti nei confronti di altri temi culturali.

Oltretutto sarebbe consigliabile inserire anche un momento finale di verifica da proporre agli studenti così da monitorare a posteriori il mantenimento delle conoscenze acquisite attraverso la fiaba come materiale di studio, approfondimento e per lo sviluppo della competenza comunicativa, specialmente in ottica interculturale.

Concludendo, ogni studente porta con sé il proprio vissuto personale costituito da esperienze, tradizioni e abilità di cui è importante tener conto per comprendere quali sono i suoi bisogni e interessi così da andargli incontro e sostenere la sua motivazione ad apprendere. Diventa pertanto essenziale mettere in luce non solo le differenze ma anche le somiglianze che esistono tra i diversi vissuti degli studenti al fine di valorizzare la diversità a livello interculturale e non solo linguistico, specialmente se si opera in un contesto L2. Dando valore alle unicità di ciascuno studente è dunque possibile coinvolgerlo attivamente e aiutarlo a sviluppare le proprie capacità e competenze.

È inoltre essenziale ribadire che la lingua dovrebbe essere considerata dall'insegnante non come codice astratto di regole da memorizzare, piuttosto quale strumento utile per la comunicazione e l'interazione tra individui, così da favorire l'instaurarsi di relazioni significative. Per questi motivi, utilizzare nella didattica materiali autentici e di interesse per i fruitori, come per esempio la fiaba in un contesto di apprendenti bambini e preadolescenti, va a beneficio dello sviluppo di competenze linguistiche, extralinguistiche e comunicative.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., 1980, *Tutto è fiaba. Atti del Convegno Internazionale di studio sulla Fiaba*, Emme Edizioni, Milano.
- Articoni A., Cagnolati A., 2019, *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Salamanca: FahrenHouse.
- Balboni P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher Editore, Torino.
- Balboni P.E., 2018, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.
- Balboni P.E., 2015, *Le sfide di babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Balboni P.E., Caon F., 2018, *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.
- Battaglia S., Bricchese A., Caon F., 2020, *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edilinguistica*, Pearson Italia, Milano – Torino.
- Begotti P., 2006, *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, in FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Rivista «ITALS» dell'Università Ca' Foscari, Venezia.
- Begotti P., 2008, *Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri*, in «ITALS», Vol. XVII.
- Begotti P., 2008, *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*, in «ITALS», Vol. XVI.
- Begotti P., 2018, *L'italiano degli italiani. Il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri*, in «Italiano a stranieri», Vol. XXV.
- Ben-Amos D., 2010, *Introduction: The European Fairy-Tale Tradition between Orality and Literacy*, in «Journal of American Folklore», Vol. 123, n. 490.
- Bettelheim B., 2013, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli Editore, Milano.
- Bleza Picherle S., 1996, *Leggere nella scuola materna*, La Scuola, Brescia.
- Bleza Picherle S., 2005, *Libri, bambini ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bonomi M., Finazzi F., 2021, *Il valore della fiaba nel passato e nel presente. La fiaba intesa come creazione originata dal connubio tra profondità dell'anima umana e processi universali*, articolo in «Formazione & Insegnamento», XIX – 2 – 2021.

- Burns G.W., 2006, *101 storie che guariscono. L'uso di narrazioni in psicoterapia con bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.
- Calabrese S., 1997, *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze.
- Calvino I., 1988, *La tradizione popolare nelle fiabe*, scritto per la *Storia d'Italia Einaudi*.
- Calvino I., 1996, *Sulla fiaba*, Edizioni Mondadori, Milano.
- Cambi F., Landi S., Rossi G., 2010, *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Armando Editore, Roma.
- Cambi F., Rossi G., 2006, *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, Armando Editore, Roma.
- Caon F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- Caon F., Rutka S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci/Loescher Editore, Torino.
- Celentin P., Dolci R., 2003, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma.
- Chiapedi N., 2013, *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, Università per Stranieri, Perugia.
- Chiappelli T., Gentile M. (a cura di), 2016, *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Comodi A., 1995, *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Coppola D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa.
- Cozzolino M. (a cura di), 2014, *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli Edizioni, Milano.
- Cucinotta G., 2020, *La didattizzazione di materiale autentico*, in Serragiotto G. (a cura di), *CEDILS: Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, Loescher Editore, Torino.
- Cucinotta G., 2022, *Strategie motivazionali per la didattica della lingua italiana*, Università Ca' Foscari Venezia.
- Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di), 2021, *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, SAIL.

- Edelhoff C., 1985, *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, Max Hueber, München, in Harrich K., 2011, *Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, Italiano LinguaDue, Vol. 2 n. 2.
- Franchino S., Roncaglione A., 2011, *Il mondo è una fiaba: un progetto interculturale per la scuola primaria*, Italiano LinguaDue, n. 2.
- Friedrichsen A., 2020, *Second Language Acquisition Theories and What It Means For Teacher Instruction*, Northwestern College, Iowa.
- Gigante C., 2013, *Glottodidattica: neurolinguistica e metodologie di insegnamento delle lingue straniere*, Tesi di diploma di mediatore linguistico, Scuola superiore per mediatori linguistici, Roma.
- Gilardoni S., 2014, *La didattica dell'italiano L2. Approcci teorici e orientamenti applicativi*, EDUCatt – Università Cattolica, Milano.
- Giunchi P., 2003, *Introduzione all'acquisizione delle lingue*, Edizioni Lettere e Filosofia - La Sapienza, Roma.
- Guidi E., 2010, *Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*, Italiano LinguaDue, n. 2.
- Harrich K., 2011, *Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, Italiano LinguaDue, Vol. 2 n. 2.
- Hymes D.H., 1972, *On Communicative Competence*, in Pride J.B., Holmes J., *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin.
- Kolb, Rubin, McIntyre, 1974, *Organizational Psychology*, in Caon F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, University of Southern California.
- Larsen-Freeman D., 2003, *Techniques and principles in language teaching*, Oxford.
- Lüthi M., 2015, *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia Editore, Milano, in Calabrese S., 1997, *Fiaba*, La Nuova Italia, Firenze.
- Marazzini C., 2015, *Le fiabe*, Carocci Editore, Roma.
- Martela F., Riekkari Tapani J.J., 2018, *Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: A Multicultural Comparison of the Four Pathways to Meaningful Work*, in «Frontiers in Psychology», Vol. 9:1157.
- Okyar H., 2021, *Contribution of Literature to Language Teaching and Learning*, in «Cumhuriyet International Journal of Education», Vol. 10, n. 1.
- Olivelle P., 2009, *Pañcatantra: Il libro della saggezza popolare indiana*, La stampa dell'università di Oxford.
- Oliverio Ferraris A., 2006, *Prova con una storia*, Fabbri Editore, Torino.

- Petter G., 2007, *Fiabe sì o Fiabe no?*, in «Rivista Psicologia contemporanea» n. 202.
- Propp J.V., 1966, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- Propp J.V., 2000, *Morfologia della fiaba*, Giulio Einaudi editore, Torino.
- Rak M., 2005, *Logica della fiaba, Fate, orchi, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Mondadori Editore, Milano.
- Riguzzi V., 2010, *Il mondo delle favole. Un viaggio attraverso il tempo*, Studio Kiro, Cecina.
- Rondanini L., 2020, *Psicologia e didattica in classe*, Homeless Book.
- Sica E., 1996, *La fiaba. Struttura e semantica Propp e Levi - Stráuss*, Edizioni "Il Sapere", Salerno.
- Titone R., 1968, *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington.
- Troiano G., 2019, *L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, Italiano LinguaDue, n. 1.
- Vignozzi L., 2001, *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori Education, Milano.
- Wahyuni E., 2013, *Improving students' low class participation in speaking activities by using drama technique*, Bahasa & Sastra, Vol. 13, n. 1.
- Weiner B., 1982, *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*, in «Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety».
- Weiner B., 2010, *Attribution Theory*, International Encyclopedia of Education, Vol. 6.

SITOGRAFIA

http://isfp.sdf.org/russian_thinkers/vladimir_propp.html

Begotti P., *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Università Ca' Foscari, Venezia. Disponibile online: https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf

Bonvino E., 2004, *I materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2: criteri di selezione*, ICoN – Italian Culture on the Net, Università di Roma Tre. Disponibile online: <https://languageadvisor.net/wp-content/uploads/2022/03/Criteri-di-selezione-materiali-didattici.pdf>

Camilli B., *Le fiabe ed il Mondo Emotivo dei Bambini*. Disponibile online: <https://psicologia-utile.it/index.php/it/fiaba-e-terapia/15-le-fiabe-ed-il-mondo-emotivo-dei-bambini.html>

Duden Wörterbuch. Disponibile online: <https://www.duden.de/>

EDISCO Editrice, *La fiaba: origine e storia*. Disponibile online: https://www.edisco.it/i-coriandoli/wp-content/uploads/sites/77/2017/08/01_La_fiaba_origine_e_storia.pdf

Maugeri G., 2021, *Il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'italiano L2*, in Maugeri G., *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*, Vol. 19, SAIL. Disponibile online: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-524-7/#>

Propp J.V., 1949, *Radici storiche dei racconti di fate*, in Sanga G., 2013, *Sull'origine Della Fiaba. La Ricerca Folklorica*, n. 67/68, Grafo Spa. Disponibile online: <http://www.jstor.org/stable/43897009>

Thompson K., 1985, *Cognitive and Analytical Psychology*, in «The San Francisco Jung Institute Library Journal», Vol. 5, n. 4. Disponibile online: <https://doi.org/10.1525/jung.1.1985.5.4.40>

Data ultima consultazione: 05/06/2023

APPENDICE

Allegato 1 – La fiaba di cappuccetto rosso

C'era una volta...

Una bambina abita con sua mamma in una piccola casa vicino a un grande bosco. La bambina ha i capelli biondi, gli occhi azzurri e indossa un mantello di velluto con un cappuccio rosso che le ha regalato la nonna per il compleanno. Lei ama quel mantello rosso con il cappuccio e lo indossa ogni giorno: per questo tutti la chiamano Cappuccetto Rosso. La bambina ha anche una nonna che abita in mezzo al bosco in una piccola casa con un giardino pieno di fiori.

Un giorno la mamma di Cappuccetto Rosso le chiede: “Puoi portare alla nonna questa torta con le fragole, questo barattolo di miele, questo panino caldo e questa bottiglia di vino? Lei è molto malata e deve stare a letto”. La mamma poi aggiunge: “Fai attenzione Cappuccetto Rosso! Il bosco è molto pericoloso. Rimani sempre sul sentiero”.

Cappuccetto Rosso prende il cesto con dentro la torta, il miele, il pane e la bottiglia di vino e va nel bosco.

La bambina cammina nel bosco e incontra tanti piccoli animali: Cappuccetto Rosso è felice e gioca volentieri con loro. Cappuccetto Rosso poi pensa: “Ci sono tanti fiori nel bosco e sono così belli! Voglio fare un regalo alla nonna. Lei ama i fiori e sarà felice di averli in casa”. E così Cappuccetto Rosso abbandona il sentiero per raccogliere i fiori.

Mentre la bambina raccoglie i fiori, arriva un lupo che le chiede gentilmente: “Ciao bambina, come ti chiami? E cosa fai qui nel bosco tutta sola?”.

La bambina non conosce il lupo e non ha paura di lui, così gli risponde: “Sono Cappuccetto Rosso. Vado da mia nonna, le porto questo cesto perché lei è a casa da sola ed è molto malata”.

“Cosa c'è dentro quel cesto che hai in mano?”, chiede il lupo.

“Ci sono tante cose buone: una torta, un barattolo di miele, una bottiglia di vino e il pane caldo.”, risponde la bambina.

“Quante cose buone! E dove abita tua nonna?”, chiede il lupo.

“Alla fine del sentiero, a dieci minuti da qui. È facile raggiungerla: la sua casa si trova sotto tre grandi alberi”.

Il lupo poi le dice: “Guarda! Ci sono tante fragole rosse in quel cespuglio e sono così buone”.

Cappuccetto Rosso risponde al lupo: “Hai ragione. E la nonna ama le fragole, adesso le raccolgo”.

Mentre la bambina raccoglie le fragole nel bosco, il lupo corre a casa della nonna e bussa alla porta.

“Chi è?”, chiede la nonna da dentro casa.

“Sono Cappuccetto Rosso.”, dice il lupo imitando la voce della bambina.

“Entra Cappuccetto Rosso! La porta è aperta. Io non posso alzarmi dal letto, ho la febbre e sono molto stanca”.

Il lupo entra, va in camera da letto e vede la nonna: indossa un vestito rosa con i fiori.

Il lupo si avvicina alla nonna e la mangia in un sol boccone. Poi indossa uno dei pigiama rosa della nonna e aspetta Cappuccetto Rosso nel letto.

Quando Cappuccetto Rosso arriva a casa della nonna con un bel mazzo di fiori in mano e con il cesto pieno di fragole, vede che la porta è aperta. “Che strano!”, pensa la bambina.

Cappuccetto Rosso entra e saluta, ma nessuno risponde. Allora va in camera da letto. Lì nel letto c’è la nonna, ma ha un aspetto strano! La bambina appoggia il cesto sopra il tavolo, mette i fiori nel vaso e poi dice: “Ciao nonna! Come stai? E che braccia lunghe hai oggi!”.

“Per abbracciarti meglio, bambina!”, disse piano il lupo imitando la voce della nonna.

“E che orecchie grandi hai!”. “Per ascoltarti meglio!”.

“E che occhi grandi hai!”. “Per guardarti meglio!”.

“Che denti affilati e che bocca grande hai!”. “Per mangiarti meglio!”.

Il lupo salta giù dal letto e mangia anche la bambina. Il lupo è felice e ha la pancia piena, si sdraia nel letto e inizia a dormire.

Un cacciatore cammina davanti alla casa della nonna, quando all’improvviso sente un forte rumore.

Il cacciatore pensa: “La nonna russa molto forte oggi! Forse non si sente bene”. Poi vede la porta aperta, entra, va in camera da letto e vede che c’è un lupo che dorme sopra il letto della nonna!

Il cacciatore prende in mano il suo fucile per sparare al lupo, ma si ferma perché capisce che il lupo ha mangiato la nonna. “Forse posso ancora salvare la nonna”, pensa il cacciatore. Allora va in cucina, prende le forbici, torna in camera da letto e taglia la pancia del lupo.

Che sorpresa! Dalla pancia escono la nonna e Cappuccetto Rosso che ringraziano felici il cacciatore.

Poi il cacciatore ha un’idea: “Mettiamo alcuni sassi dentro la pancia del lupo”.

Cappuccetto Rosso raccoglie alcuni sassi molto grandi, il cacciatore li mette dentro la pancia del lupo e la nonna chiude la pancia con ago e filo.

Quando il lupo si sveglia, vede il cacciatore con il fucile in mano e ha molta paura. Il lupo si alza dal letto della nonna, va nel bosco e per una settimana non mangia niente perché ha tanto mal di pancia.

Il cacciatore, la nonna e Cappuccetto Rosso sono felici, festeggiano e insieme mangiano la torta con le fragole, pane e miele.

Da quel giorno il lupo non mangia più le bambine e le nonne. Cappuccetto Rosso invece è sempre attenta quando incontra un lupo e non abbandona più il sentiero quando va nel bosco da sola.

... E tutti vissero felici e contenti.

Allegato 2 – La descrizione della casa della nonna

La nonna di Cappuccetto Rosso vive in una piccola casa dentro il bosco. La casa ha quattro stanze: un bagno, una cucina, una camera da letto e un salotto. Il bagno è piccolo: a sinistra c'è il lavandino e sopra il lavandino c'è uno specchio quadrato. A destra c'è il water e vicino al water c'è la doccia dove la nonna si lava ogni mattina. La cucina è la stanza preferita della nonna: in mezzo alla stanza c'è un grande tavolo con due sedie dove la nonna si siede insieme a Cappuccetto Rosso per mangiare. A destra c'è il frigorifero pieno di frutta e verdura e vicino al frigorifero c'è un fornello con sopra le pentole. La nonna dorme nella camera da letto che è molto grande e spaziosa. A sinistra c'è una finestra e sotto la finestra c'è un piccolo tavolo con sopra una lampada molto bella. Di fronte al tavolo c'è un armadio e tra il tavolo e l'armadio c'è il grande letto della nonna. Nel salotto la nonna ama leggere i libri seduta sulla sua poltrona. La poltrona si trova a sinistra, vicino al divano. Davanti al divano c'è un tappeto sul pavimento. A destra c'è la grande libreria della nonna piena di libri e fotografie e vicino alla libreria c'è un quadro colorato. Nel salotto della nonna non c'è la televisione perché non la guarda mai.

Allegato 3 – La fiaba di cappuccetto rosso raccontata dal punto di vista del lupo (al passato)

Era mattina: il sole splendeva nel cielo azzurro, gli uccelli cantavano e i fiori erano bellissimi.

Da qualche giorno nel bosco il cibo cominciava a scarseggiare, non trovavo più conigli da mangiare... forse li avevo mangiati tutti. Allora ho deciso di andare nella parte più buia del bosco: mentre camminavo, ho sentito un odore sconosciuto. Era molto buono e io avevo molta fame, così ho iniziato a seguire l'odore.

Annusavo l'aria quando ho visto una bambina lontana dal sentiero: indossava un mantello con un cappuccio rosso e raccoglieva fiori. La bambina cantava felice e aveva un cesto in mano.

Mi sono avvicinato senza fare rumore e l'ho salutata. "Ciao! Come ti chiami bambina?", le ho chiesto in modo gentile.

"Mi chiamo Cappuccetto Rosso", ha risposto lei.

"Dove vai tutta sola nel bosco? Ci sono tanti animali cattivi qui che hanno fame!".

"Lo so signor Lupo. La mamma mi ha detto di stare attenta! Adesso vado dalla nonna a portarle da mangiare perché è malata. Dentro il mio cesto c'è tanto buon cibo".

"Oh, sei una brava bambina. E dove abita tua nonna?".

“Lei abita qui vicino, alla fine di questo lungo sentiero. La nonna vive da sola in una casa sotto tre grandi alberi”.

Allora ho detto alla bambina: “Guarda, ci sono tante fragole rosse in questo cespuglio. Ti piacciono?”. Cappuccetto Rosso mi ha risposto: “Sì e anche a mia nonna piacciono molto, sarà felice di mangiarle”. Mentre la bambina raccoglieva le fragole, io sono andato a casa della nonna: avevo molta fame e volevo mangiarla.

Ho camminato veloce nel bosco e ho visto la casa della nonna sotto tre grandi alberi. Ero felice, finalmente potevo mangiare qualcosa di buono dopo tanto tempo.

Ho bussato alla porta e la nonna ha chiesto: “Chi è?”. Ho imitato la voce della bambina e ho detto: “Sono io, sono Cappuccetto Rosso. Ho portato un cesto per te: dentro c’è tanto cibo buono”.

“Grazie Cappuccetto Rosso, entra! La porta è aperta. Io sono a letto, ho la febbre”, ha detto la nonna. Sono entrato in casa, ho visto la nonna a letto e l’ho mangiata. Avevo ancora fame, così ho indossato il pigiama rosa della nonna e mi sono disteso sul suo letto.

Pochi minuti dopo ho sentito bussare alla porta: era Cappuccetto Rosso. La bambina è entrata dalla porta aperta, ha messo i fiori dentro il vaso e il cesto sopra il tavolo e poi è venuta in camera da letto. Mentre la bambina mi guardava, ho visto il cesto sopra il tavolo: avevo molta fame. Lei mi ha guardato in modo strano e poi ha chiesto: “Nonna, ti senti bene? Ti vedo diversa...”.

“Sono malata”, ho risposto imitando la voce della nonna.

“Nonna, ma che occhi grandi che hai”, mi ha detto lei.

“Per guardarti meglio”, ho risposto io.

“E che orecchie grandi hai”. “Per ascoltarti meglio”.

“E che braccia lunghe hai”. “Per abbracciarti meglio”.

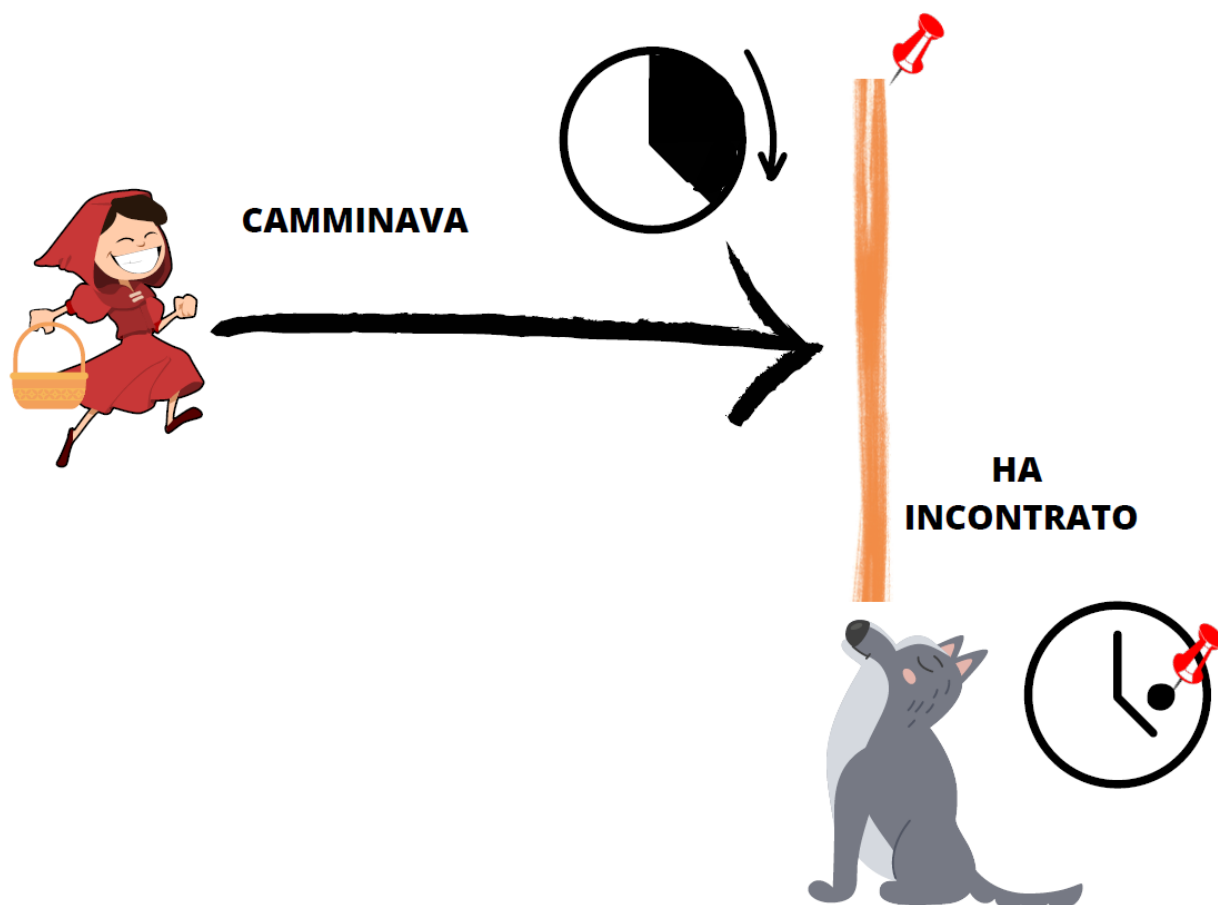
“Nonna, che bocca grande hai”. “Per mangiarti meglio!”. Con un salto sono sceso dal letto e ho mangiato la bambina.

Finalmente avevo la pancia piena ed ero felice. Ma avevo sonno: sono andato a letto e ho iniziato a dormire.

Mentre dormivo, ho sentito una voce. Mi sono svegliato e ho visto il cacciatore con il fucile in mano. La nonna e la bambina non erano nella mia pancia ma nella camera da letto e mi guardavano. Ero confuso, avevo paura. Mi sono alzato dal letto e mi faceva male la pancia. Allora sono andato nel bosco e non ho mangiato niente per una settimana.

Da quel momento non mangio più nonne e bambine, ma solo fragole e bacche.

Allegato 4 – Disegno esplicativo su intersezione tra imperfetto indicativo e passato prossimo



Allegato 5 – Questionario anonimo di gradimento delle attività

PER OGNI DOMANDA METTI UNA X SUL DISEGNO GIUSTO PER TE

TI SONO PIACIUTE LE LEZIONI?



LE LEZIONI ERANO FACILI?



MOLTISSIMO



MOLTO



POCO



PER NIENTE

HAI PREFERITO FARE LE ATTIVITÀ:



DA SOLO



IN COPPIA



IN GRUPPO

HAI IMPARATO QUALCOSA QUESTA SETTIMANA?



MOLTISSIMO



MOLTO



POCO



PER NIENTE

VUOI FARE ANCORA LEZIONI COME QUESTE?



MOLTISSIMO



MOLTO



POCO



PER NIENTE

COSA TI È PIACIUTO DI PIÙ?
