

I.D.E.A: INTERAZIONI DIALOGICHE E AFFINI. UNA PROPOSTA DI DIDATTICA LUDICA IN CLASSI ETEROGENEE DI ADULTI

Alessandro Borri¹ e Giovanna Masiero²

1. INTRODUZIONE

Il gioco I.D.E.A. (Interazioni Dialogiche e Affini) è il frutto del lavoro di un'équipe di insegnanti, formatori e operatori che si occupano a vario titolo dell'insegnamento dell'Italiano L2 in contesti migratori (Borri, D'Alessandro, Masiero, Pasqualini, 2015)³. Nell'anno 2016 ha avuto il riconoscimento del Label Europeo delle Lingue come strumento innovativo nell'insegnamento dell'italiano L2.

Si tratta di una proposta didattica ludica realizzata all'interno di un progetto finanziato dal Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi (F.E.I.), e elaborata a partire dalle sollecitazioni di insegnanti e formatori che operano in contesti di insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 sempre più complessi, quali ad esempio le classi plurilingui e multietniche ad abilità differenziate. Con questo termine s'intendono definire classi con apprendenti che presentano profili compositi, esito dell'interazione fra fattori biologici innati e fattori socio-culturali, come ad esempio l'educazione familiare e scolastica, la cultura d'appartenenza e la percezione dell'esperienza migratoria (Caon, 2006). I.D.E.A è pensato proprio per quei contesti di insegnamento/apprendimento dove una didattica varia e integrata è auspicabile per favorire un apprendimento efficace e reale da parte di tutti i soggetti coinvolti (Mariani, Pozzo, 2002).

Nei brevi paragrafi che seguono, prima di presentare I.D.E.A nella sua struttura, definendone finalità e modalità di utilizzo, destinatari, e motivi della sua efficacia nell'insegnamento dell'Italiano, si delinea il campo dell'insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio, definendone approcci e obiettivi in relazione agli apprendenti adulti immigrati, ai loro bisogni educativi, ai diversi stili di apprendimento.

¹ CPIA Montagna Castel di Casio.

² Esperta in glottodidattica e formatrice.

³ Il gioco didattico I.D.E.A. (Interazioni dialogiche e Affini), è contenuto in: Borri A., D'Alessandro M.G., Masiero G., Pasqualini T, 2015, *KIT didattico di supporto ai docenti di italiano L2*, (versione cd rom), Cefal, Bologna.

2. INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN CONTESTO MIGRATORIO

Alla data odierna in Italia sono residenti 5 milioni di stranieri (pari all'8,2% della popolazione), di cui circa 3.874.000 non comunitari, provenienti da 196 paesi, con quasi analoga presenza di donne e di uomini.

Sono più di 130 le lingue parlate dagli immigrati con notevoli differenze nel comportamento linguistico; secondo una recente indagine dell'ISTAT, l'Istituto nazionale di statistica, il 4,5% degli stranieri dichiara l'italiano propria lingua madre: si tratta in generale di persone nate in Italia o giunte prima dei 6 anni; tra i minorenni è di madrelingua italiana uno straniero su quattro (ISTAT, 2015). La ricerca fa emergere, inoltre, che l'italiano è parlato in famiglia dal 38,5% degli stranieri; sembra essere riaffermato il prevalere di un modello di interazione spesso asimmetrico nel quale i genitori, soprattutto i padri, si rivolgono ai figli in L1, mentre i secondi si rivolgono in italiano (Chini, 2004). Sempre secondo l'indagine il 63,8% degli intervistati dichiara di non avere difficoltà nella comprensione, il 62,5% di riuscire a esprimersi, il 50,2% di non avere difficoltà a leggere in italiano, il 41,6% a scrivere. Tuttavia metà degli stranieri entrati in Italia da adulti manifesta difficoltà a comprendere e parlare l'italiano (rispettivamente il 52,2% e il 55%), con notevoli variazioni in relazione alla provenienza.

A fronte di questa complessa ed eterogenea situazione, solo il 17,2 % dei maggiorenni ha frequentato o frequenta un corso di italiano; spesso la partecipazione ad attività formative è associato al grado di istruzione: tra i laureati, il 28,6% ha seguito un corso a fronte del 13,4% tra quanti non hanno nessun titolo di studio.

I dati forniti sembrano quindi confermare che l'immigrato adulto apprende la lingua italiana perlopiù in ambiente naturale più che in attività formative, attraverso le interazioni con i parlanti nativi o con l'esposizione ai testi scritti, facendo ricorso alle diverse lingue (lingua italiana, lingua di origine, repertori linguistici di scambio...) in relazione a una molteplicità di fattori: i domini e le situazioni affrontate, le strategie individuali di inserimento, i contesti e gli interlocutori della comunicazione, evidenziando così situazioni di plurilinguismo (Minuz, Borri, Rocca, 2016).

Il quadro diventa più completo se a questi vengono aggiunti i dati relativi a profughi, rifugiati e richiedenti asilo, il cui numero è in costante aumento a causa del clima di incertezza socio-politica che riguarda ampie zone dell'Africa sub sahariana e del Nord e del Vicino Oriente. Nel solo 2016 123.000 sono state le richieste di asilo, il 47% in più rispetto al 2015, inoltrate perlopiù da cittadini della Nigeria, del Pakistan, del Gambia, del Senegal e dell'Eritrea (Consiglio Italiano per i rifugiati, 2017)⁴.

Sembra quindi comprovato anche per l'Italia il carattere di *super-diversità*, coniato per descrivere la complessità delle identità e delle interazioni nelle società contemporanee (Vertovec, 2006; Vertovec, 2007). La diversità etnica, sociale, economica, di status giuridico, ma anche di stili di vita, atteggiamenti e comportamenti sono, infatti, i tratti distintivi per definire le recenti realtà migratorie (Tasan-Kok, van Kempen, Raco, Bolt, 2014).

⁴ Gli ultimi dati relativi agli sbarchi e alle domande d'asilo in, Consiglio Italiano per i rifugiati, 2017, *Richieste d'asilo in Italia nel 2016* (www.cir-onlus.org).

L'eterogeneità degli apprendenti per background educativo e sociale, per situazioni sociolinguistiche, per diversi percorsi di appropriazione dell'italiano, fanno quindi emergere una pluralità di bisogni educativi e formativi a cui l'insegnamento deve rispondere, ancor più evidenti a seguito della decisione italiana di introdurre i requisiti linguistici per l'ingresso e la permanenza in Italia, allineandosi peraltro alle politiche europee (Pulinx, Van Avermaest, 2014).

L'insegnamento dell'Italiano L2 è diventato, già a partire dagli anni '80, un campo specializzato per rispondere alle esigenze di educazione linguistica specifiche dei nuovi pubblici di apprendenti, ma anche alle finalità politiche ed educative che l'insegnamento in contesti migratori comporta.

La cornice teorico-metodologica generale, che è alla base dell'insegnamento dell'Italiano L2, è quella elaborata nel 2001, dopo anni di lavoro e di ricerca, dal Consiglio d'Europa nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2002) e nei successivi documenti che ne esplicitano temi di studio (descrittori di competenza, ambiti...) e tecniche di insegnamento, in relazione ai profili, ai domini, ai destinatari e agli usi della lingua (Borri, Minuz, Rocca, Sola, 2014)⁵. L'attenzione posta dai teorici del Consiglio d'Europa alla lingua *in uso* per realizzare atti essenzialmente sociali, porta di conseguenza alla centralità della competenza linguistico-comunicativa, intesa come integrazione di più competenze – quelle pragmatiche, sociolinguistiche e linguistiche – distanziandosi così dallo studio e dalle descrizioni delle singole strutture della lingua come prevedevano gli approcci tradizionali (Greco Bolli, 2010). È da questa nuova visione e dall'ambizione unificatrice che anima l'intero progetto del Consiglio d'Europa, che gli estensori del Quadro hanno fornito una base comune per l'elaborazione dei programmi, curricoli, esami e materiali didattici per le lingue moderne europee, inoltre hanno definito livelli di competenza che permettono di misurare e valutare la progressione nello studio e nell'apprendimento linguistico.

3. IMPARARE LE LINGUE DA ADULTI. BISOGNI, MOTIVAZIONI E APPROCCI METODOLOGICI

Il riferimento all'Educazione degli Adulti⁶, intesa come disciplina che propone approcci metodologici in linea con le caratteristiche dell'essere adulto che apprende, è diventato essenziale anche nell'insegnamento linguistico. Alcune direttrici ormai ampiamente consolidate nella didattica dell'italiano L2, quali il radicamento dell'insegnamento all'esperienza del soggetto, la tenuta in considerazione del bagaglio di conoscenze e competenze pregresse acquisite anche di fuori delle attività formative

⁵ L'esigenza di allineare il QCER alla realtà dell'insegnamento in contesto migratorio ha portato in Italia ha una mole significativa di ricerche, studi e sillabi, fra questi ricordano i Sillabi prodotti dai 4 Enti di certificazione italiani per riportare i descrittori di competenza previsti dal Quadro al contesto migratorio, Enti certificatori dell'Italiano L2 (a cura di), 2011, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza L2: livelli A1, A2, B1 e B2*. Per i livelli iniziali, cioè per utenti analfabeti o scarsamente scolarizzati, si rimanda a Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., 2014.

⁶ Per una panoramica sugli orientamenti dell'Educazione degli Adulti in Italia vd. Demetrio D. (1997) e Alberici A. (2002).

tradizionali, l'attenzione all'adulto nella sua pluralità di ruoli e compiti sociali, sono assunti tratti dall'Educazione degli Adulti (Minuz, 2005).

A livello teorico il lungo dibattito sul ruolo e l'identità dell'adulto hanno portato a superare la visione dell'adulthood come fase terminale di sviluppo. Le trasformazioni socio-economiche e culturali hanno evidenziato la problematicità e complessità dell'essere adulto e messo in crisi la visione delle teorie "stadiali", secondo le quali lo sviluppo umano è un susseguirsi di periodi contrassegnati da precise abilità affettive, relazionali, e sociali. L'età adulta non è quindi più percepita come fase caratterizzata da stabilità e continuità nelle condizioni di vita, nell'affettività e nella professionalità. Come ricorda Demetrio (1990) il concetto di adulto è di fatto caratterizzato da instabilità temporale e geografica. Questa nuova visione permette all'individuo di rispondere alle costanti mutazioni della realtà in maniera più personale e di fissare «i parametri della propria età psicologica» (Begotti, 2011: 75).

È su tale orizzonte di senso che si colloca la teoria andragogica di Malcom Knowles (1993), secondo cui l'apprendimento adulto, presenta tratti caratteristici ben diversi dal bambino e dall'adolescente. L'adulto apprende o è intenzionato a riprendere un percorso formativo solo se ne percepisce il senso e l'utilità (*la motivazione*), se partecipa alla definizione e negoziazione degli obiettivi (*il concetto di sé*), se individua legami con la vita reale (*l'orientamento verso l'apprendimento*) e l'esperienza di cui è portatore (*l'influenza dell'esperienza precedente*).

Valorizzare e capitalizzare le esperienze di vita dell'apprendente garantisce, infatti, la disponibilità dell'adulto all'apprendimento, anche quello linguistico, che di solito è legato a motivazioni intrinseche, quali il raggiungimento di una maggiore autonomia, una realizzazione in ambito professionale o sociale, un miglioramento delle qualità di vita, una risposta ad un'incongruenza avvertita tra biografia del soggetto ed esperienza vissuta, come ben sottolineato da Peter Jarvis (1992).

Diversi fattori neurobiologici e cognitivi influiscono sull'apprendimento linguistico dell'adulto. Uno dei fattori che agisce più in profondità è senz'altro la plasticità cerebrale che è massima fino all'età di otto o nove anni e che permette ai bambini di raggiungere una padronanza della L2 a livello dei parlanti nativi. Recenti ricerche in ambito neurobiologico hanno in parte sfumato i contorni della discussione e dimostrato che anche l'adulto, se stimolato, può raggiungere ottimi risultati facendo «affidamento su un apprendimento esplicito, su strategie di tipo pragmatico e contestuale e su piani di risoluzione di problemi (ragionamento induttivo, inferenziale, ecc.) di ordine generale, non strettamente linguistici» (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 41).

Accanto a fattori neurobiologici sono da considerare elementi di ordine psicologico, legati alla personalità, alla predisposizione all'interazione e alle esperienze formative passate, di ordine psico-sociale, come la quantità e la qualità dell'input e la motivazione, di ordine linguistico, quali la distanza tipologica tra le lingue (Pallotti, 1998; Bettoni, 2001).

Nell'insegnamento della L2 risultano pertanto efficaci quegli approcci che hanno trovato una sistematizzazione nell'*apprendimento significativo*. Oggetto di riflessione da parte di studiosi provenienti da ambiti disciplinari differenti (Rogers, 1973; Ausubel, 1987; Novak, 2001), esso si qualifica per essere orientato verso la realtà extrascolastica, per il coinvolgimento del soggetto nella sua globalità e nella pluralità

dei suoi ruoli e compiti sociali, per la continua ristrutturazione del sapere alla luce di nuove informazioni apprese.

4. LA DIDATTICA LUDICA NELL'INSEGNAMENTO DELLA L2

Come già delineato un percorso di apprendimento può portare a risultati se esso è rispondente alle motivazioni ed esigenze dei soggetti partecipanti. Le attività condotte in aula devono pertanto agganciarsi ai bisogni, agli interessi e alle esperienze dei soggetti, coinvolgere gli apprendenti, essere variate, non solo nelle modalità, ma anche negli strumenti e nei materiali utilizzati, presentare il giusto equilibrio fra ciò che è noto e ciò che è nuovo, garantire una sempre maggiore consapevolezza ed autonomia dell'apprendente.

È pur vero che talvolta fattori psicologici, sociali e culturali possono ostacolare l'apprendimento dell'adulto. Un concetto negativo di sé, il portato fallimentare di esperienze formative precedenti, la difficoltà ad accedere a occasioni formative, la mancanza di tempo e risorse, la lontananza "culturale" dei contenuti proposti e trattati o delle tecniche didattiche utilizzate, possono di fatto incidere sull'apprendimento.

La pratica didattica dimostra che il ricorso a metodologie quali l'apprendimento cooperativo, le attività comunicative e ludiche possono risultare efficaci perché rispondenti alla complessità dei soggetti, ai diversi stili cognitivi. Tali approcci di ispirazione umanistico-affettiva, che pongono al centro i fattori soggettivi, emozionali e relazionali, tendono ad eliminare i fattori ansiogeni e a ridurre quello che Krashen (1987) definisce "filtro affettivo". Sottoposto a situazioni di ansia, stress e difficoltà, il cervello attiva una sorta di barriera che può ridurre e persino impedire il trasferimento delle informazioni nella memoria a lungo termine.

È nel solco della glottodidattica Umanistico-Affettiva che si muove la metodologia ludica, a cui afferisce il gioco I.D.E.A. Nonostante il permanere di pregiudizi che la portano a considerarla «in funzione riempitiva, un intervallo tra un'attività e un'altra prima di tornare all'impegno dello studio» (Caon, Rutka, 2002: 22), nella pratica didattica si rileva un sempre maggior interesse nel suo utilizzo con gli adulti. La didattica ludica, facendo infatti leva su attività motivanti, meno formali e divertenti, contribuisce a far sviluppare e/o consolidare la competenza comunicativa in L2 o LS, favorisce i diversi stili cognitivi, concorre a dare un ruolo attivo e consapevole all'apprendente, «nonché a impostare un percorso glottodidattico secondo un'ottica interculturale» (Begotti, 2007).

Per evitare generalizzazioni e preconcetti sull'utilizzo delle attività ludiche in apprendimento, ci richiamiamo alla distinzione fra gioco libero e gioco didattico o, per dirla con Aldo Visalberghi (1980), fra attività ludica e attività ludiforme. A differenza del gioco libero, le attività ludiformi, nella quale rientra anche il gioco, I.D.E.A., hanno una finalità che va oltre il gioco stesso, si tratta infatti di attività «costruite intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti» (Visalberghi, 1980). Come sostiene Mario Polito (2000: 333) «il gioco possiede delle enormi potenzialità educative che facilitano sia l'apprendimento sia la socializzazione. Bisogna sviluppare in ogni persona la capacità ludica che consiste nel coinvolgere e nell'essere creativi con l'esperienza e la vita».

Ciò che rende affascinante e funzionale l'utilizzo di tale metodologia è che giocando e divertendosi si riducono i livelli di ansia, favorendo la cooperazione e l'interazione. Spesso infatti attività meno formali e più spontanee aiutano a instaurare rapporti, a superare la timidezza o la percezione non adeguata di sé, incoraggiando gli studenti più riservati a partecipare con piacere alle proposte della classe. Spesso l'apprendente impegnato nel gioco e nelle sue dinamiche perde la sensazione di studiare, si distrae dai contenuti linguistici, utilizza la lingua per portare a termine ciò che è prefissato. È la messa in campo della cosiddetta *Rule of Forgetting* teorizzata da Krashen (1987) secondo cui si acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la si sta imparando.

Le potenzialità del gioco come modalità per veicolare valori propri dell'educazione interculturale sono stati oggetto già di una vasta produzione di studi (Caon, 2006). L'orizzonte di riferimento è quello di proporre e articolare modelli pedagogici che portino l'apprendente non solo al rispetto della diversità, ma anche al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze in un'ottica di crescita e di arricchimento (Titone, 1993).

La pratica dimostra che tale approccio promuove prospettive transculturali, perché gli apprendenti coinvolti al di là della loro provenienza geografica e culturale, condividono aspetti di una "grammatica universale ludica", come ad esempio il rispetto delle regole, la presa di parola e una certa ritualità. Per di più essendo il gioco uno specchio della società nel quale si sviluppa, ogni giocatore applica «consapevolmente o meno anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive» (Staccioli, 1998: 151).

In sintesi si tratta di tecniche che risultano utili ed efficaci «nel favorire l'interazione con persone e contenuti culturali "altri"; nell'indurre empatia nei confronti della "diversità", nel suggerire linguaggi inconsueti, che ci aiutano a percorrere sentieri sconosciuti, ma anche riconoscere come parziali e relativi i nostri linguaggi e i nostri percorsi abituali. [...] Offrono gli strumenti più "economici" per ridimensionare l'etnocentrismo della nostra visione pedagogica. Consentono, infatti, di vivere in prima persona [...] l'esperienza del "decentramento", la vertigine dello spaesamento che scaturisce dal percepire come relativo ciò che si era abituati a considerare assoluto, o nel percepire come culturale ciò che si era abituati a considerare naturale» (D'Andreatta, 1990: 24).

5. CHE COS'È I.D.E.A.

Rimanendo all'interno del contesto della didattica ludica, I.D.E.A. innanzitutto è, ad un primo sguardo, un gioco: ci sono delle regole, c'è il rilancio di una sfida o competizione, c'è la simulazione della vita reale. Con un termine più generale lo si può definire uno strumento da utilizzare qualsiasi sia l'approccio o la metodologia adottati. Agli autori piace pensarlo come un "manuale aperto", flessibile, sempre attuale, ma nello stesso tempo in trasformazione. Definirlo "gioco educativo" risulta limitato, essendo questa una categoria che raggruppa solitamente esercizi tradizionali rivestiti da una forma apparentemente ludica e con domande-risposte secondo il meccanismo "o lo si sa o non lo si sa". In I.D.E.A. quello che si sa lo si condivide e quello che non si sa lo si sperimenta. Riprendendo le parole di Grataloup si potrebbe

dire: *“Plutôt que jeu, il y a là re-création. Par là même, il y a expérimentation* (Grataloup, 1984).

I.D.E.A. fa leva su tre motori propulsori: la creatività (di frasi, di testi orali e scritti), il piacere (che deriva *in primis* dal semplice fatto di giocare) e la motivazione (si impara e si impara qualcosa di reale e utile). Proviamo a descrivere in modo più dettagliato I.D.E.A. seguendo queste tre parole-chiave.

■ **Creatività.** È a partire da quattro carte lessicali (composte di nomi, verbi, aggettivi...) pescate da un mazzo comune, e da una carta contenente un elemento linguistico (preposizioni, avverbi, segni ortografici, ...) che inizia il processo del dare forma a delle frasi o narrazioni, tessendo le parole insieme e liberi di seguire un ordine personale. Come spesso succede per l'efficacia di un processo creativo, la libertà non è del tutto illimitata, ma contenuta da ambiti e contesti definiti *a priori*. Rod Ellis (2003:), in uno dei “10 Principi” formulati per stimolare una riflessione sull'efficacia dell'insegnamento di una lingua, dichiara «In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production». Gli apprendenti, utilizzando input finalizzati ad essere ricomposti per produrre frasi/narrazioni (spesso e volentieri autobiografiche) per un “pubblico” – gli altri giocatori-apprendenti, motivati all'ascolto – compiono atti linguistici autentici che fanno scaturire una produzione linguistica “non scolastica”.

Tale produzione, libera, spontanea, permette all'insegnante di valutare la competenza comunicativa e nello stesso tempo di ottenere informazioni preziose sulle interlingue degli apprendenti, cioè sui sistemi linguistici in cui convivono regole della L1 e regole della L2 nel corso dell'apprendimento di quest'ultima. Da qui si possono cogliere occasioni per portare l'attenzione sulla competenza linguistica con dei *focus-on form* o delle riformulazioni pedagogiche.

Una seconda possibilità di creazione di testi deriva dal pescaggio di carte iconografiche (cartelli stradali, insegne, segnali): il compito richiesto è l'espressione di un monologo creativo (un racconto, un punto di vista, una dichiarazione, una barzelletta...) che, a partire dall'immagine stimolo, induca l'apprendente a produrre un messaggio rivolto al pubblico degli altri studenti.

Il terzo input a partire dal quale creare lingua è il pescaggio di coppie di carte contenenti delle indicazioni da seguire, da “con-dividere” con un avversario di gioco, cioè senza aver accesso alle informazioni che stanno sulla sua carta: il risultato che consegue a questo tipo di input è una “interazione strategica” (Di Pietro, 1987) spontanea, diretta, in tempo reale e faccia a faccia.

■ **Piacere.** Lo scopo di un gioco è il piacere e il piacere è una tra le variabili che influenzano l'apprendimento di una lingua (Balboni, 1994). Possiamo associare la nozione di piacere a un clima soddisfacente che si crea dentro all'ambiente scolastico, ovvero un ambiente ricco di partecipazione, dove l'apprendente ha successo e si diverte. Come ben descritto da Caon (2006), il piacere è anche il rispondere con successo a un compito cognitivo, il desiderio di fare nuove esperienze, di superare delle sfide, di sistematizzare delle conoscenze trasformandole in competenze acquisite, di stabilire ponti tra nuovi apprendimenti e punti di vista che emergono nella classe e tutto ciò che è stato appreso precedentemente in percorsi di apprendimento più o meno formali. Nella sua veste di gioco da tavola, I.D.E.A.

modifica lo spazio-classe: che si tratti di un grande gruppo o di un piccolo gruppo, ciascuno partecipa a dei compiti cooperativi e positivamente competitivi, aspettando un nuovo lancio di dado per avanzare e affidarsi alla casualità di parole o immagini per giocare, a inventare, e nello stesso tempo, attingere alla propria memoria autobiografica (Nelson, Fivush, 2004), acquisire nuove informazioni e crescere di competenza. Di fronte alla complessità che caratterizza i gruppi classe possiamo poeticamente allinearci al pensiero di Grataloup: «Il a été souvent remarqué que les jeux se développent particulièrement lorsque on éprouve la nécessité de faire quelques instants mentir la réalité trop amère dans laquelle on est plongé (Grataloup, 1984: 33).

■ *Motivazione.* Per Jacquelynne Sue Eccles (2005), la motivazione si divide in quattro categorie: l'attesa dei risultati, l'interesse e il piacere a portare a termine un compito, l'utilità, lo sforzo e il tempo necessari per riuscirci. Nell'acquisizione delle lingue la motivazione è uno dei fattori che ha maggiore influenza sull'esito e sulla velocità di apprendimento, e che va a coinvolgere sia la dimensione psicologica che quella socioculturale dell'apprendente. Per un insegnante quindi, la scelta o la costruzione di materiale didattico stimolante e interessante, spendibile a breve termine e con poco sforzo, è un elemento cruciale per la riuscita di una lezione. Secondo un'indagine sulla percezione dei fattori motivazionali in classe (Arnold, 2006), la scelta delle proposte didattiche risulta al secondo posto; al primo posto insegnante e al terzo le dinamiche di classe. Riguardo alla motivazione in contesti migratori e in particolare per l'italiano L2, non esiste ancora un'indagine complessiva sulle motivazioni della popolazione immigrata in Italia, ma possiamo farci un'idea della varietà dei fattori grazie a interessanti ricerche locali (Minuz, Borri, Rocca, 2016). Queste differenziazioni ci ricordano come la motivazione sia un costrutto dinamico e che varia, così come varia il desiderio di integrazione, oggi non più rivolto a una comunità culturale specifica ma a comunità culturali più ampie, globali, immaginarie oltre che reali: quelle che Dörnyei (1994a-b) chiama "the ideal L2 self". Allo stesso modo le classi di apprendenti di italiano L2 presentano queste stesse complessità: Breen (1985) usa, per descriverle, la metafora della classe come "barriera corallina" e similmente fa Holliday (1994), definendo la classe come una "piccola cultura" all'interno della quale avvengono continuamente processi di adattamento e di negoziazione. È importante interrogarsi sui bisogni "effettivi" e quelli di "apprendimento" (Hutchinson & Waters, 1987) della classe, per sostenere il processo di apprendimento e di trasformazione. Come detto sopra, I.D.E.A. viene proposto alla classe come una attività "ludica" e questo da solo basta ad attivare negli apprendenti una motivazione intrinseca; ma ben oltre questo aspetto, il gioco si rivela un utile strumento facilitante nelle mani dell'insegnante per riuscire a tessere insieme lingua e cultura.

La necessità di identificare bisogni linguistici generalizzabili e universali e le motivazioni alla base del successo nell'integrazione scolastica e sociale ci ha portati a rivisitare Maslow e la sua Piramide dei Bisogni.

6. COME FUNZIONA I.D.E.A.

Utilizzare la teoria di Maslow (1943) come fondamento per uno strumento didattico ci è servito per tradurre visivamente il processo di naturalizzazione in tappe o livelli e assaporare la complessità e la ricchezza di ciascuno di essi grazie anche alla partecipazione attiva degli apprendenti che interagiscono secondo reti di socializzazione multiple.

Nella “Piramide dei bisogni” di Maslow motivazioni e bisogni sono interrelati. Maslow spiega che la motivazione nasce dall’insoddisfazione di alcuni bisogni personali. Egli ne individua 5, secondo un ordine di importanza: 1) *i bisogni fisiologici*, 2) *i bisogni di sicurezza*, 3) *i bisogni sociali e di appartenenza*, 4) *la stima di sé*, 5) *la realizzazione di sé*. Questa classificazione corrisponde all’ordine secondo il quale si manifestano in un individuo: la soddisfazione dei bisogni di un livello apre ai bisogni del livello successivo. Ma come tradurre Maslow in un gioco per far sì che un adulto migrante ricucia il cammino fatto sinora e si senta appartenere a una comunità?

I.D.E.A. prende a ispirazione i livelli di Maslow e li incrocia con i descrittori del QCER. Il risultato è un percorso che si sviluppa secondo i 6 livelli che andiamo ad elencare:

1. *Storia personale*: un rompighiaccio per rispettare la centralità dell’apprendente e il cammino compiuto finora: chi sono, la mia provenienza, le persone che ho incontrato.
2. *Lavoro*: una delle condizioni che permette di rimanere nel territorio italiano, cui si lega la necessità di una certificazione a livello A2 della conoscenza della lingua italiana.
3. *Salute*: intesa non solo nell’accezione di obbligazioni sanitarie, ma nel concetto più ampio di benessere, di cura del sé, e cura delle relazioni.
4. *Socializzazione*: significa uscire fuori allo scoperto e avvicinarsi agli italiani, conoscere i loro rituali, entrare “a casa loro”: matrimoni, feste comandate, battesimi e compleanni.
5. *Scuola*: un’occasione nuova per affinare competenze e conoscenze, per riqualificarsi professionalmente o semplicemente per imparare a leggere e scrivere, o anche solo per accompagnare i figli a scuola.
6. *Cittadinanza*: un livello in più rispetto alla Piramide di Maslow, un livello che parla di cittadinanza appunto, di partecipazione attiva alla vita civile; un punto di arrivo non obbligatorio per tutti, ma motivo a cui aspirare per la maggior parte dei migranti.

Il percorso, come la vita, prevede punti di partenza e di arrivo, momenti di soddisfazione, di festeggiamenti, di apertura ad altri livelli. Questo processo a piramide non è univoco e per questo i livelli o domini linguistici sono separati in 6 pannelli distinti. A seconda dei bisogni della classe si possono usare i livelli separatamente o tenerli uniti in un percorso crescente. Ogni livello ha 30 tappe e la possibilità di pescare in mazzi da 40 carte con delle parole scritte: 30 Carte-Lessico del livello o dominio (parole del lessico di base, ad alta disponibilità, luoghi, azioni...); 10 Carte-Lessico Specialistico del livello. In aggiunta, 30 Carte-Elementi

linguistici per stimolare una riformulazione dei testi prodotti e portare l'attenzione su elementi linguistici e testuali non facili da interiorizzare. Infine, si ha la possibilità di pescare nelle 30 Carte-Icone (5 per ciascun dominio) o nelle 30 Carte-Interazione strategica (ciascuna con il suo corrispondente doppio nelle mani dell'insegnante).

I domini si collegano l'un l'altro allo scopo di sviluppare competenze pragmatiche e le strategie alle quali si ricorre. Così come nella società si fa appello a tutti i mezzi a nostra disposizione per soddisfare un bisogno, una volta individuato, linguisticamente si cerca di agire utilizzando abilità, strategie e risorse che fanno parte del bagaglio culturale di ciascuno.

Nel dettaglio:

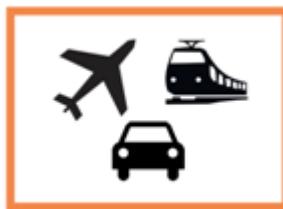
■ Le *Carte-Lessicali* aiutano lo sviluppo delle *competenze linguistico-comunicative*: competenza grammaticale, padronanza dei suoni della lingua, ordine degli elementi in una frase, utilizzo di funtori grammaticali, di parole-strumento, della morfologia nominale e verbale. L'insegnante accoglie qualsiasi produzione, rinforza le strategie per la produzione al massimo delle capacità dell'apprendente e le ripete correttamente quando necessarie.

Figura 1. *Carte lessicali*



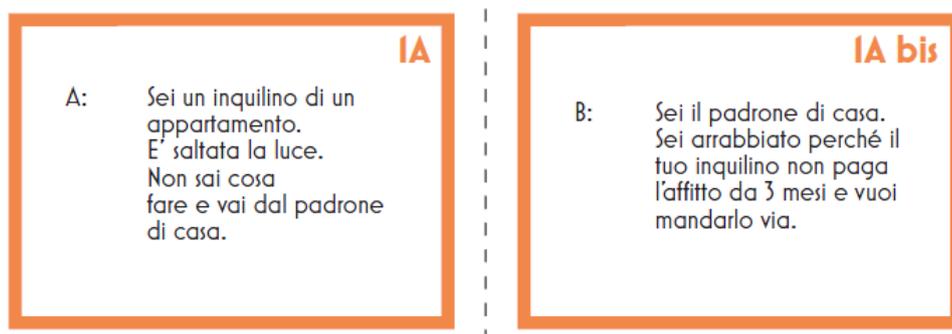
■ Le *Carte-Icone* servono a dare input allo sviluppo di un monologo su un argomento. L'insegnante porta l'attenzione sull'organizzazione delle informazioni, la coesione e la coerenza del testo. Il tempo è definito (1 minuto è sufficiente) e si impara a farsi ascoltare/ a tenere l'attenzione. Si può dare del tempo a disposizione per la pianificazione e la messa in azione di strategie di memorizzazione.

Figura 2. *Carta icona*



■ Le *Carte-Interazione Strategica* sviluppano le competenze pragmatiche (che si accompagnano alle competenze sociolinguistiche) e sottendono la capacità a utilizzare la lingua in modo pertinente per effettuare azioni precise, come scusarsi o ringraziare qualcuno, arrabbiarsi o convincere qualcuno. Si impara a prendere la parola in una situazione inattesa e dunque si impara a improvvisare e a conoscere meglio il nostro repertorio linguistico.

Figura 3. *Carte Interazione Strategica*



L'insegnante è il regista del gioco, dà i tempi e sostiene le produzioni linguistiche che ciascun apprendente realizza. Un momento si rende invisibile, gli studenti si fanno carico del tempo, dello spazio e dell'apprendimento della classe. Imparano gli uni dagli altri, interagendo e nella collettività, aiutandosi con le spiegazioni.

Tutti i compiti possono essere svolti sia in forma orale che scritta. L'attenzione è primariamente sull'oralità, in linea con le direttive della ricerca che vedono nello sviluppo di questa competenza una base fondamentale per lo sviluppo anche delle altre abilità, e la volontà che lo strumento sia democratico, cioè che non escluda chi ancora non sa leggere. Oltre alle classi di migranti, I.D.E.A. è stato sperimentato con successo anche in diversi contesti nei quali le variabili di eterogeneità dei partecipanti era al massimo: bambini del primo anno di scuola insieme alle loro mamme; adolescenti di istituti professionali, nativi e non; pubblico volontario eterogeneo in apprendimento non formale tra insegnanti e apprendenti adulti.

7. UN TIRO DI DADO: ALCUNI MOMENTI DI GIOCO

Le sorprese sono tante, come l'applauso scrosciante e spontaneo che scatta quando la signora ghanese analfabeta arriva a leggere autonomamente le prime parole

sulle carte lessicali; questo dopo diverse giornate di gioco in cui la sua presa di parola orale ha potuto essere significativa ed incisiva per il gruppo grazie alla sua lunga (e dura) esperienza di vita in Italia, mentre per la lettura si affidava sempre alle compagne di gioco.

Oppure, i tanti racconti condivisi intorno all'immagine di una tazzina da caffè: la fretta della gente che prende il caffè al bar, la folla che ti spinge davanti alla cassa, un caffè come formula di invito ad uscire.

Quante cose intorno a un'immagine, soprattutto se ci sono, solo oppure ancora, due minuti di orologio, due minuti di presa di parola che nessuno può portarti via e che fanno emergere differenze culturali, regionali, di esperienze, di vivacità narrativa:

“...che bello quel bar di Marrakech # che simpatico il barista che porta il caffè al tavolino e noi che beviamo il caffè con calma e tranquillità ## qui in Emilia invece lo prendiamo sempre troppo in fretta!”

Anche in forma di scrittura ci sono sorprese, soprattutto da parte di quegli studenti che poco amano la scrittura e che altrettanto poco la padroneggiano. Seppur non manchino le proteste per le parole che escono dai mazzi di carte, il mix di elementi vincolanti come il tempo, la richiesta di costruire un testo coeso e coerente e l'invito affinché la narrazione rimanga all'interno di un contesto (ad esempio la Storia Personale come l'esempio qui di seguito) diventano divertimento e sfida:

Nei miei 16 anni di vita ho CONOSCIUTO molte persone di varie nazioni e RELIGIONI che mi hanno raccontato molte cose della loro vita; altre persone le ho PERSE. Ho INCONTRATO molte difficoltà, ostacoli e dispiaceri, che mi LASCIO alle spalle anche se a volte ritornano.

e allo stesso tempo contengono verità fragili e delicate:

Io nella mia vita ho avuto due FAMIGLIE. La prima famiglia non mi ha voluto bene, l'altra invece tuttora mi ama. Sono NATA a la Paz, in Bolivia, dove i miei primi 4 ANNI di vita sono CRESCIUTA in orfanotrofio. Avevo una mamma ed un papà che per me non ci sono mai stati, non li ho mai CONOSCIUTI. La mia mamma se non se ne fosse andata via troppo presto forse almeno lei mi avrebbe voluto bene.

Per altri esempi si veda l'Appendice.

Per concludere, I.D.E.A. è:

- una proposta didattica che fa leva su aspetti motivazionali e competitivi per approntare domini linguistici significativi nel percorso di cittadinanza di un adulto non nativo;
- un modo per imparare cose nuove e non banali sugli italiani e la cultura italiana;
- uno spazio reale per interagire e portare l'attenzione alla pragmatica della lingua, imparando a comunicare in modo adeguato rispetto alla situazione;

- un momento di riflessione sull'ordine delle parole, la struttura delle frasi e la precisione linguistica. A seconda dei livelli di competenza degli apprendenti, l'insegnante sceglie le strategie più adeguate per dare un riscontro volto a costruire la lingua nel rispetto della fasi interlinguistiche. Questo è un gioco che mira al coinvolgimento di tutti e a rinforzare per ciascuno l'abilità in cui è più carente: una competenza comunicativa per qualcuno o una competenza linguistica per un altro. Inoltre, risulta un'efficace attività per aiutare qualcuno a uscire da fasi di silenzio o blocchi, e per far emergere e condividere saperi che appartengono ad esperienze individuali e culturali.

La modalità del gioco spinge gli apprendenti all'apprendimento cooperativo in contesti multiculturali e a ricorrere a strategie o pianificazioni per agevolare o ostacolare l'avanzamento di altri partecipanti.

E per finire, giocare è un processo, e la storia di uno è un po' la storia di tutti noi e di loro, futuri cittadini, forse... Frammenti di storie che possono essere ascoltate dal gruppo in preziosi momenti di narrazioni individuali che ri-costruiscono o ri-cuciono in una lingua seconda le tante identità che ci compongono.

E forse possiamo chiamarla educazione transculturale?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Arnold J. (2006), "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?", in *Études de linguistique appliquée*, 144, 4, pp. 407-425.
- Ausubel D. (1987), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Carrocci, Roma.
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Begotti P. (2007), "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano L2 ed L2 ad adulti stranieri", in *Studi di glottodidattica*, Università degli Studi di Bari:
<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243>.
- Begotti P. (2011), "Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue", in *Italica*, 88, 1, p. 74.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari.
- Borri A., Minuz F, Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, I Quaderni della Ricerca, n. 17, Loescher, Torino.
- Borri A., D'Alessandro M.G., Masiero G., Pasqualini T (2015), *KIT didattico di supporto ai docenti di italiano L2*, (version cd rom), Cefal, Bologna.
- Breen M. P. (1985), "The social context for language learning: A neglected situation?", in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.

- Caon F. (2006), *Le plaisir, Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Guerra, Perugia:
<http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. Rutka S. (2002), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Chini M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- D'Andreata P. (1999), *Il gioco nella didattica interculturale*, Emi, Bologna.
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carrocci, Roma.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
- Di Pietro R. J. (1987), *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Cambridge University Press, , New York.
- Dörnyei Z. (1994a), "Motivation and motivating in the foreign language classroom", in *The modern language journal*, 78, 3, pp. 273-284.
- Dörnyei Z. (1994b), "Understanding L2 motivation: on with the challenge!", in *Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 515-523.
- Eccles J. S. (2005), "Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices", in A.J. Elliott, C.S. Dw (Eds.), *Handbook of competence and motivation* pp. 3-12, Guilford, New-York.
- Ellis R. (2003), *Task based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2008). Principles of Instructed Second Language Acquisition. CAL Digests. Available at: <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>.
- European Economic and Social Committee (2016), *EESC fact-finding missions on the situation of refugees, as seen by civil society organisations*:
<http://www.socialplatform.org/news/new-report-european-economic-and-social-committee-fact-finding-missions-on-the-situation-of-refugees-as-seen-by-civil-society-organisations/>
- Extramiana C., Pulinx R. and Van Avermaet P. (2014), *Linguistic Integration of aduilmigrants: Policy and practice, Draft Report on the 3rd Council of Europe Survey*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang-migrants.
- Grataloup C. (1984), "Ludique, didactique: antithétique", in *EspaceTemps*, 25, *Jeux de sociétés. Jouer, apprendre*, pp. 32-44: http://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1984_num_25_1_3196.
- Grego Bolli G. (2010), "I progetti del Consiglio d'Europa in ambito di educazione linguistica e il Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2", in Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-10.
- Holliday A. (1994), *Appropriate methodology and social context*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Hutchinson T., Waters A. (1987), *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISTAT (2014), *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*:
<https://www.istat.it/it/archivio/129285>.
- ISTAT (2015), *L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro*:
<https://www.istat.it/it/archivio/177521>.
- Jarvis P. (1992), *Adults and Continuing Education. Theory and Practice*, Routledge, London-New York.
- Knowles M. S. (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Krashen S. D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Little D. (s.d.), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*, Conseil d'Europe, Strasbourg:
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_FR.asp.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Maslow A. H. (1943), "A Theory of Human Motivation", in *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carrocci, Roma.
- Minuz F. (2013), *La lingua per la vita, il lavoro, la cittadinanza*, Relazione al XXII convegno ILSA "Contesti di apprendimento dell'italiano L2, gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo", Firenze, 30 novembre 2013 (visibile su <https://www.youtube.com/watch?v=wgnYe-RyIN8>).
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, I Quaderni della Ricerca 28, Loescher, Torino.
- Nelson K., Fivush R. (2004), "The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory", in *Psychological Review*, III, 2, pp. 486-511.
- Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo*, Erikson, Trento.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erikson, Trento.
- Rogers C. R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- Staccioli G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carrocci, Roma.
- Tasan-Kok T., van Kempen R., Raco M., Bolt G. (2014), *Toward Hyper-Diversified European Cities: A Critical Literature Review*, Utrecht University, Utrecht.
- Titone R. (1993), *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- Vertovec S. (2006), *The Emergence of Super-Diversity in Britain*, Compas, University of Oxford, "Working Paper", 25.
- Vertovec S. (2007), "Super-diversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
- Visalberghi A. (1980), "Gioco e intelligenza", in *Scuola e città*, 11, p. 476.

APPENDICE⁷

GIOCO 'IDEA'



GIOCO A SQUADRE

- **Squadra blu:**

carte: NOME - ARRIVARE - MARE

Frase/Storia:

Mi chiamo Omar e arrivato al mare.

- **Squadra rossa:**

carte: STAZIONE FERROVIARIA - CRESCERE - VIETATO AI CANI - EURO - MORIRE

Frase/Storia:

1. *Alla stazione ferroviaria è vietato portare il cane, se no morire.*
2. *Alla stazione ferroviaria è nato un cane, però non può stare. Abbiamo pagato una multa di 50 euro e poi è morto il cane!*

⁷ Documentazione a cura di T. Pasqualini.

• **Squadra blu:**

carte: SALUTARE - RELIGIONE - CRESCERE - MONTAGNA - TRASFERIRE

Frase/Storia:

1. *Saluto tutti i ragazzi. Questa religione non va bene. Io voglio trasferirmi in montagna per crescere grande.*
2. *Questo trasferimento non va bene per loro perché è in montagna. Questa religione non va bene per la vita.*

CREA LA FRASE

carte: STRADA - PAESE - PARLARE DI

Frase/Storie:

1. *Il mio paese appena andare a Libia, la polizia in strada parlare di tanti soldi.*
2. *La gente del mio Paese parlare che è molto bello le strade nel mio paese.*
3. *Questo Paese si chiama Libia, sempre parlare che le strade non vanno bene.*
4. *Oggi ho preso la strada per andare a Milano, che è un bel paese. Poi sono andato dai miei colleghi per parlare di aiutare i bambini piccoli che sono senza genitori.*
5. *A Abdullahi non piace parlare delle strade del mio paese.*
6. *Abitavo in un paese dove si parlava solo di fare soldi, ma le strade per fare soldi sono brutte.*
7. *Per le strade del paese non va bene, sempre parlare di Renzi, non va bene!*

carte: PIACERE / NON PIACERE - MORIRE - DIVORZIATO / SEPARATO / VEDOVO

Frase/Storie:

1. *Non mi piacerebbe morire mia moglie perché poi divento vedovo.*
2. *Non mi piace morire perché dopo io sono separato da mia moglie.*
3. *Non mi piace morire perché dopo io sono separato dalla mia famiglia.*
4. *Volevo divorziare prima di morire.*
5. *Non mi piace morire perché adesso la generazione delle ragazze piace avere tanti ragazzi.*

carte: ARRIVARE - ANNI - PARENTE

Frase/Storie:

1. *Due anni fa sono arrivati i parenti a casa mia.*
2. *Tre mesi fa con mio parente sono arrivato in Italia.*
3. *Due anni fa sono arrivato in Italia e non ho trovato i miei parenti.*
4. *Un anno fa un mio parente vuole arrivare in Italia per vivere.*
5. *Io sono triste perché io sono arrivato in Italia da due mesi e non ho visto ancora i miei parenti.*

carte: RELIGIONE - SALUTARE - IL PORTO

Frase/Storie:

1. *La religione saluta chi lavora nel porto.*
2. *Io saluto i miei amici che lavorano al porto perché ci sono tante religioni.*
3. *Al mio paese salutano tutti perché lavorano al porto.*

carte: COMPRARE - ARRIVARE - POVERO/RICCO
Frasi/Storie:

1. *Ho lavorato per diventare ricco, per arrivare a comprare una macchina.*
2. *Sono ricco arrivo a comprare una macchina.*
3. *Sono ricco, io arrivo in questo paese e voglio comprare una bicicletta.*
4. *Solo un ricco può arrivare a comprare un aereo.*
5. *Ho arrivato con un amico, ho comprato vestiti per lui perché io sono ricco.*

LE CARTE STRATEGICHE

Guarda la scena: Chi sono? Dove sono? Cosa fanno? Cosa è successo?

1. carta:

A: Hai chiesto a tuo marito/moglie di pulire per favore la casa perché oggi arrivano in visita i tuoi parenti. Torni a casa ma lui/lei non ha fatto nulla.

B: Ti sei addormentato/a e non hai pulito la casa come promesso. Provi a scusarti.

A: - *Beh?*

B: - *Scusa ma non ho pulito la casa...*

A: - *Mi avevi detto che pulivi. Stasera arrivano ospiti...*

B: *Adesso puliamo insieme...*

A: - *Hai avuto tutto il giorno per pulire!*

B: - *Ma sono stanca*

A: - *Ma cosa hai fatto!*

B: - *Va bene, dai pulisco la prossima volta!*

2. carta:

C: Sei un inquilino di un appartamento. È saltata la luce. Non sai cosa fare e vai dal padrone di casa.

D: Sei il padrone di casa. Sei arrabbiato perché il tuo coinquilino non paga l'affitto da 3 mesi e vuoi mandarlo via.

C: - *Buongiorno.*

D: - *Buongiorno.*

C: - *A casa mia non c'è la luce, non c'è wifi, tutto non funziona: aria condizionata, wifi...*

D: - *Allora cosa facciamo adesso? Perché tu non paghi la casa da tre mesi? Tanti soldi! Prima tu paga.*

C: - *Adesso io telefono una persona per la luce...Va bene?*

D: - *Prima tu dai soldi!*

C: - *Non ho soldi.*

D: - *Prima tu paga!*

C: - *Prima tu metti a posto casa, poi io pago. Questa è la tua casa.*

D: - *Mia casa? Senza soldi tu non mangi non dormi...*

C: - *Ecco i soldi.*