

L'invenzione linguistica alla scuola primaria: la didattica dell'italiano nell'esperienza montessoriana

Chiara Bonazzoli • Scuola Montessori Milano / Opera Nazionale Montessori / chiarabonazzolmilazzo@gmail.com

Francesca Gastaldi • Università degli Studi di Torino, francesca.gastaldi@unito.it

Federico Gobbo • Universiteit van Amsterdam / Università degli Studi di Torino, F.Gobbo@uva.nl

Language invention in primary school: teaching of Italian in a Montessori experience

In questo contributo presentiamo gli aspetti relativi alla didattica dell'italiano all'interno del laboratorio linguistico sperimentale presso la Scuola Montessori Milano. Il laboratorio prevede una serie di incontri tra le insegnanti e i ricercatori, con interventi mirati di questi ultimi in classe, allo scopo di costruire insieme una lingua segreta e in seguito il suo mondo immaginario. Inoltre, tali aspetti vengono illustrati per la prima volta in un quadro metodologico e psicopedagogico coerente, a sostegno dell'apprendimento dell'italiano sia come lingua prima che come lingua seconda. In special modo, si analizzeranno le produzioni linguistiche secondo una prospettiva socio-culturale, che consideri le lingue segrete così elaborate nelle diverse edizioni nei termini di un vero e proprio artefatto culturale inedito, il cui utilizzo può comportare virtuosi effetti sullo sviluppo di competenze socio-relazionali, allo stesso tempo autoregolative e metacognitive.

Parole chiave: consapevolezza metalinguistica; invenzione linguistica; apprendimento attivo; metodo Montessori; costruzione dell'identità sociale

In this paper we will present certain aspects of teaching Italian in the experimental language laboratory of the Montessori School of Milan. The laboratory consists of a series of meetings between teachers and researchers, featuring lessons conducted in class by researchers with the aim of creating a secret language together, and eventually its imaginary world. Furthermore, the teaching methodology will be set out in a consistent methodological and psychopedagogical framework as a support for learning Italian as a first and as well as second language. In particular, language productions will be analysed from a socio-cultural perspective by considering secret languages as new cultural artefacts that help develop socio-relational competence, that is both self-regulating and metacognitive.

Keywords: etalinguistic awareness; language invention; learning by doing; Montessori Method; social identity construction

75

Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline

L'invenzione linguistica alla scuola primaria: la didattica dell'italiano nell'esperienza montessoriana

1. Introduzione

Il laboratorio linguistico sperimentale in corso presso la Scuola Montessori Milano ha come due obiettivi principali aumentare la consapevolezza metalinguistica dei bambini (9-11 anni, classi quarta e quinta della scuola primaria) e fornire un orientamento alle lingue del mondo e alla loro varietà, nella direzione sia dell'incremento della motivazione ad apprendere altre lingue sia dell'apertura alla diversità linguistica come fonte di ricchezza. Questi obiettivi complementari vengono raggiunti attraverso l'invenzione collettiva di una lingua segreta di classe, dove i bambini sono i protagonisti, mentre il ruolo dell'adulto di riferimento è quello del facilitatore.

A seguito della prima edizione pilota, effettuata nell'anno scolastico 2012-13 (Gobbo, 2013), che aveva coinvolto solo la classe quinta, il laboratorio si è evoluto e ha coinvolto le classi quarta e quinta negli ultimi due anni scolastici in un contesto più ampio. Infatti, hanno collaborato – e tuttora collaborano – non solo le insegnanti referenti per le discipline dell'italiano e dell'inglese come lingua seconda (L2) ma anche la referente di matematica (Gobbo, Adami, Bonazzoli, Pradella 2016). Questo contributo illustra aspetti del tutto inediti e inesplorati nelle pubblicazioni precedenti. In particolare, nella sezione 2 viene presentato il retroterra psicopedagogico del laboratorio, mentre la sezione 3 illustra i due *setting* in classe, vale a dire in presenza del ricercatore e dell'insegnante e in presenza del solo insegnante. La sezione 4 approfondisce i risultati preliminari dell'attività di invenzione ed uso della lingua segreta nell'apprendimento dell'italiano come lingua prima (L1) e lingua seconda (L2), per i casi in cui i bambini abbiano lingue di casa diverse dall'italiano. In conclusione, la sezione 5 offre alcune considerazioni finali e le attuali direzioni di ricerca.

2. Alcune riflessioni di carattere psicopedagogico

La caratteristica peculiare della sperimentazione qui proposta consiste nella creazione e utilizzo di un codice linguistico originale, che diviene strumento comunicativo tipico di una micro-comunità culturale (il gruppo classe preso in esame). Perché può essere così importante realizzare attività educative di questo tipo, centrate sull'uso della lingua – inizialmente inedita, in un secondo tempo di uso comune per l'intero gruppo?

Per rispondere a questa domanda può essere utile, prima di considerare le riflessioni promosse sull'argomento dalla letteratura più recente, riprendere alcuni essenziali assunti dello psicopedagogo russo Vygotskij.

Con la sua opera *Pensiero e linguaggio* (1934; 1992), giunta solo tardivamente alla diffusione nel contesto occidentale, Vygotskij distingue tra funzioni psicologiche *elementari* e *superiori*: le prime si esprimono per effetto della maturazione neurologica, senza che si attivino processi di apprendimento. Funzioni elemen-



tari sono ad esempio la memoria, la percezione, l'attenzione. Le seconde sono invece apprese grazie agli stimoli cognitivi offerti dal contesto con cui il bambino interagisce (fondamentali e primari micro-contesti educativo sono, a questo proposito, la famiglia e la scuola). Esempi di funzioni cognitive superiori sono appunto il pensiero cosciente e il linguaggio.

Vygotskij ne spiega lo sviluppo secondo una legge, detta di *internalizzazione delle funzioni psichiche superiori*, secondo cui queste funzioni comparirebbero due volte nel corso dello sviluppo individuale. Una prima volta, su un piano sociale e inter-individuale; una seconda volta su un piano personale, intra-individuale.

In questa visione, il linguaggio, ad esempio, viene appreso in quanto il bambino è costantemente coinvolto nelle interazioni verbali sin dalla più tenera età, ad esempio nella relazione con i genitori. Tale coinvolgimento precoce permetterebbe una successiva e graduale interiorizzazione della lingua, e un suo conseguente utilizzo personale da parte del bambino. I processi cognitivi si sviluppano così dall'interiorizzazione delle interazioni tra individui e tra individui e strumenti culturali propri della comunità di appartenenza.

In quest'ottica le relazioni interpersonali e le interazioni tra l'uomo e l'ambiente si esprimono grazie all'uso di strumenti, che Vygotskij definisce *culturali*. Strumenti culturali sono gli oggetti e i dispositivi che quotidianamente usiamo per raggiungere i nostri scopi, nell'interazione con l'ambiente e con le altre persone: lo strumento culturale permette infatti di modificare l'ambiente circostante.

Considerando lo sviluppo secondo questa prospettiva, un bambino realizza il suo percorso di crescita costantemente immerso nell'uso dei diversi dispositivi cui il proprio ambiente culturale lo espone. Entrare in contatto con tali strumenti permetterà così al bambino di apprenderne la funzione e di poterli a sua volta utilizzare.

Vygotskij propone un'ulteriore distinzione a questo proposito: tra strumenti *materiali* e strumenti *psicologici*. I primi consentono di modificare la realtà esterna al soggetto, mentre i secondi permettono di modificare la realtà interiore. Esempi di strumenti psicologici (detti anche *segni*) sono la lingua, la scrittura, l'uso di sistemi simbolici (come la notazione musicale). Il cambiamento realizzato da tali strumenti si rivolgerebbe quindi all'interno, esprimendosi sul piano delle strutture psicologiche.

L'uso della lingua genererebbe così un processo di cambiamento interiore in grado di contribuire allo sviluppo della funzione simbolica propriamente detta: la funzione *semiotica*.

Le attività mentali di simbolizzazione sono realizzate secondo diverse modalità, e sono espresse anche dall'uso della lingua, segno di carattere semiotico per eccellenza.

Il metodo Montessori dà una grande importanza alla funzione semiotica del linguaggio. Maria Montessori usa una parola da lei inventata, 'psicogrammatica' per indicare la «grammatica come aiuto allo sviluppo psichico del del bambino» (citazione di Maria Montessori in Honegger-Fresco 1992a, p. 7) - oggi la chiameremmo 'neurogrammatica'. Secondo questo approccio «il linguaggio che il bambino assorbe inconsciamente dalla nascita [...] è oggetto di scoperta, o di riscoperta» (Honegger-Fresco 1992a, p. 9). L'attività del laboratorio linguistico, dunque, permette di concretizzare questa riscoperta nel fare concretamente una nuova istanza semiotica del linguaggio, vale a dire a un primo livello di creazione della lingua segreta vera e propria.

Nella psicogrammatica Maria Montessori distingue due livelli di analisi del



linguaggio: il primo livello è l'*analisi grammaticale*, uno studio statico, in cui il procedimento è simile alla analisi anatomica di un corpo, in cui ogni parte (del discorso) è analizzata in sé e per sé; il secondo livello è l'*analisi logica*, uno studio attivo e dinamico, dove il centro è il sistema di relazioni tra le parti del discorso che permettono al pensiero di prendere forma. Nel laboratorio, simmetricamente, avremo un primo livello di *produzione della grammatica*, dove le regole vengono create collettivamente dal gruppo classe, una parte del discorso dopo l'altra, e un secondo livello di *produzione di lingua viva*, dove le regole vengono applicate attraverso la produzione di sintagmi, frasi e testi, allo scopo di produrre senso, vale a dire un significato ancorato agli scopi e alle esigenze degli attori della comunicazione, in questo caso i membri del gruppo classe.

La partecipazione competente alle interazioni linguistiche realizzate nel proprio contesto di crescita permette la condivisione delle pratiche di co-negoziazione simbolica attraverso le quali gli appartenenti alla comunità costruiscono la rete semantica di riferimento per la significazione della realtà (Bruner, 1990; Cole, 1996; Valsiner, 2007). In questa visione di carattere socio-culturale la realtà viene "intenzionata" e "significata" grazie agli scambi continui tra i membri della comunità: scambi di carattere essenzialmente conversazionale. La lingua, quindi, diviene lo strumento per eccellenza (un *artefatto primario*, per usare le parole di Cole, 1996) attraverso cui esprimere e organizzare le attribuzioni simboliche date agli eventi, ai fatti, agli oggetti e alle persone. Con l'uso competente di una lingua i bambini partecipano alla socializzazione propria della comunità d'appartenenza e ri-definiscono così le proprie funzioni psicologiche e il senso che danno al mondo delle proprie esperienze.

Occorre considerare questi aspetti anche alla luce di quanto sottolineato da Corsaro (1985) nei suoi studi sulle *culture dei pari* nell'infanzia: i bambini, sin dall'età prescolare, sono "attivi produttori di senso". Non solo iniziano a utilizzare in modo competente i significati e gli strumenti cui la propria comunità li socializza, ma ne elaborano di personali, condividendoli con i propri pari.

Secondo questa prospettiva, i bambini non solo apprendono a interagire utilizzando in modo competente le modalità (verbali e non) tipiche del proprio contesto, ma introducono nel sistema simbolico di significazione del reale degli elementi originali, eppure condivisi e dotati di "senso".

In questo caso, attribuiamo alla parola "senso" non solo un'accezione cognitiva e semiotica, di accesso e costruzione dei simboli con cui si dà, appunto, un "senso" al mondo, ma anche un'accezione che di recente è stata proposta dalla riflessione psicologica, di "senso" come di attribuzione simbolica emotivamente significativa per il soggetto (Salvatore, 2004).

La proposta didattica qui articolata si situa perciò in una prospettiva socio-culturale, in cui la lingua stessa sia considerata simultaneamente secondo le funzioni comunicativa, simbolica, relazionale ed emotiva. La creazione di una lingua segreta è così analizzata come la produzione di un artefatto culturalmente significativo per la comunità che lo utilizza (nel nostro caso, il gruppo classe), laddove la significatività è valutata non solo per la pertinenza rispetto agli scopi (nel nostro caso, la comunicazione privilegiata tra i membri del gruppo, e la costruzione di strumento con valore identitario e originale), ma anche per la salienza emotiva.

Da un punto di vista progettuale, tale proposta mira infatti ad offrire un percorso laboratoriale in grado di agire su diverse abilità e dimensioni di crescita: cognitiva, metalinguistica, relazionale ed emotivo-affettiva.

La co-creazione di uno strumento culturale di tipo linguistico costituisce già

di per sé una proposta stimolante dal punto di vista cognitivo; essa infatti implica una situazione che comporta un *conflitto socio-cognitivo* (Carugati, Sella, 2001; Doise, Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979). Tale costrutto propone la definizione di “conflitto” escludendone eventuali riferimenti emotivi: non si tratta, qui, di affrontare tale esperienza dal punto di vista relazionale, quanto da quello cognitivo. Si genera una situazione di conflitto socio-cognitivo ogni volta che un gruppo deve risolvere un problema, producendo una risposta comune. Il termine “conflitto” ha quindi, in questo caso, una valenza cognitiva (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974) che descrive la distanza tra i diversi punti di vista, e sociale, in quanto l’elaborazione di una soluzione comune rende necessario il confronto e la comunicazione interpersonale. Il gruppo, in questo caso, è chiamato a co-costruire strumenti (le “soluzioni” al problema) funzionali e inizialmente sconosciuti ai singoli. Gli stessi soggetti non sarebbero in grado, individualmente, di giungere alla co-costruzione di artefatti così elaborati.

Ci si attende perciò da questo tipo di progettazione didattica ricadute positive sia da un punto di vista cognitivo (nei termini di miglioramento nelle capacità simboliche e di metariflessione) ma anche socio-relazionale: questo, per la natura stessa della consegna proposta.

Nonostante l’invenzione di lingue segrete costituisca un’esperienza infantile molto frequente, soprattutto nel periodo prescolare, ancora rari sono gli studi che valutino l’efficacia di metodi di insegnamento in cui sia centrale la manipolazione dello strumento linguistico. La letteratura riporta invece con maggiore frequenza studi relativi all’apprendimento di una lingua seconda (L2) (Tellier, Roehr-Brackin, 2013), rispetto a cui è riconosciuta la correlazione con i livelli di consapevolezza metalinguistica.

L’abilità metalinguistica, nello specifico, riguarda la capacità di utilizzare le proprie conoscenze sul linguaggio, per regolarne l’applicazione ai diversi contesti. Essa è in stretto rapporto con le abilità cognitive, di analisi e di controllo cognitivo, che si sviluppano gradualmente nel corso del processo di crescita. In modo particolare, il controllo cognitivo riguarda l’espressione delle funzioni esecutive, che presiedono alla realizzazione delle diverse fasi di un compito, coinvolgendo la memoria di lavoro.

I compiti di natura metalinguistica richiedono elevati livelli di tali abilità, correlate, a loro volta, con le capacità di automonitoraggio e autoregolazione del comportamento. A tale proposito, si sottolinea come elevati livelli di funzione metalinguistica (secondo la definizione di Jakobson 1963) siano emblematici dei vantaggi dei bambini bilingui dalla nascita nell’apprendimento di altre lingue seconde (Pinto, Melogno, 2014).

A partire da tali considerazioni si auspica quindi che l’intervento qui proposto possa generare ricadute positive nei termini di un miglioramento delle capacità metariflessive in generale e metalinguistiche nello specifico, nonché delle capacità di ragionamento e di simbolizzazione, trasversali alle capacità di apprendimento (De Beni, 2003) e delle capacità di interazione sociale.

3. Lavorare con i bambini nell’invenzione di una lingua segreta

Secondo la letteratura di settore, a partire dalla media infanzia (“middle childhood”, dai quattro agli otto anni) i bambini cominciano a mostrare capacità metacognitive (quali metamemoria, meta-apprendimento, meta-attenzione e



cognizione meta-sociale) e in particolare consapevolezza metalinguistiche, vale a dire «l'abilità di riflettere su e di manipolare i tratti strutturali del linguaggio parlato, trattando il linguaggio stesso come oggetto di pensiero, in opposizione al semplice uso del sistema linguistico per comprendere e produrre frasi» (Turner, Pratt, Herriman 1984 come citato in Pinto, Melogno 2014, p. 11).

Per questo motivo, attualmente il laboratorio linguistico viene avviato in classe quarta, vale dire all'età di nove anni, per concludersi alla fine della classe quinta, per far sì che tutti i bambini abbiano già mostrato di poter lavorare esplicitamente sul metalinguaggio. Difatti, costruire una lingua segreta implica necessariamente una conoscenza grammaticale astratta. Il punto di partenza è sempre l'italiano, lingua d'istruzione condivisa da tutti i membri della classe, come lingua prima (L1) o lingua seconda (L2) a seconda delle lingue di casa.



anno	maschi	femmine	dislessici	lingue di casa	nome lingua segreta
2012-13	12	12	1	4: francese, olandese, serbo, spagnolo	Araik
2015-16	14	8	4	6: ebraico, fiammingo, francese, giapponese, napoletano, tedesco	Gatlòik
2016-17	14	12	1	1: spagnolo	Ukalutč

Tabella 1: composizione delle classi partecipanti

La Tabella 1 mostra come sono composte le classi che hanno partecipato o partecipano al laboratorio. L'anno di riferimento è quello della classe quarta: attualmente (anno scolastico 2016-17) abbiamo attive due edizioni, con le attuali classi quarta e quinta (la Scuola Montessori Milano è a sezione unica). Notiamo un certo equilibrio tra maschi e femmine. Invece, la presenza di "lingue di casa", vale a dire lingue altre rispetto all'italiano che vengono parlate normalmente in famiglia perché uno o due genitori le possiedono come lingue prime (L1), è molto diversa da un anno all'altro. Spesso il metodo Montessori attira famiglie di cosiddetti "expat" che si trasferiscono a Milano per motivi lavorativi dei genitori solo per qualche anno, e sono attratti dal metodo Montessori perché permette una continuità didattica al di là dei confini nazionali. In altre parole, gli autori hanno raccolto dichiarazioni spontanee di tali famiglie secondo le quali il cambio di scuola in un Paese straniero risulta più morbido per i figli quando il metodo seguito dalle diverse scuole rimane lo stesso.

Il lavoro si articola in due momenti distinti: con l'intervento del ricercatore in aula, oppure senza. Gli incontri della classe con il ricercatore durano 90 minuti circa e si svolgono durante le ore scolastiche consuete, vale a dire non avvengono al di fuori dell'orario scolastico. Questo fatto è molto importante, perché inserisce il lavoro del laboratorio come un'attività "normale" al pari delle altre attività svolte nell'area di italiano. Nella Scuola Montessori Milano esistono tre aule attrezzate per tre aree: italiano, matematica ed educazione cosmica. All'interno del mondo montessoriano, 'educazione cosmica' indica le scienze della natura, la storia, la geografia e in generale tutte le relazioni dell'uomo con se stesso

e con la natura. Maria Montessori in *Come educare il potenziale umano* (1992, p. 20) sostiene, riferendosi al bambino, che «offrendogli la visione del tutto, si aiuterà la sua intelligenza a svilupparsi pienamente, poiché il suo interesse si diffonde verso ogni cosa, e ogni cosa è collegata alle altre e al suo posto dell'universo che è al centro del suo pensiero». Come vedremo più sotto, il laboratorio, pur avendo come attività centrale quella linguistica, si sviluppa in realtà nella direzione dell'educazione cosmica così come intesa da Maria Montessori.

Normalmente, i bambini di quarta e quinta si spostano da un'aula all'altra liberamente per svolgere lavori relativi all'area scelta. Nel momento dell'intervento del ricercatore in aula, le porte vengono chiuse, proprio per preservare la segretezza della lingua nei confronti dei compagni di scuola delle altre classi. Vengono poi appesi i cartelloni con le regole grammaticali della lingua segreta, se già creati in precedenza. I primi interventi del ricercatore sono altamente focalizzati e hanno l'obiettivo di aiutare i bambini a costruire la lingua segreta, pezzo per pezzo. In questo processo emergono dubbi e perplessità di carattere generale sul linguaggio che vengono risolti dal ricercatore, come per esempio: Possiamo fare una lingua senza vocali? Perché c'è bisogno di una grammatica nella lingua? Perché ogni lingua ha una sua grammatica e non hanno tutte la stessa?

Man mano che vengono definite le regole delle parti del discorso della nuova lingua, è importante metterle subito alla prova. L'uso della lingua segreta, che avviene principalmente per iscritto, viene svolto come lavoro assegnato con l'insegnante dell'area di italiano e implica sempre l'uso della lingua di istruzione, indirettamente come elemento di metariflessione o direttamente nella consegna, per esempio quando si richiede la produzione di brevi testi bilingui. Su questo punto torneremo nella sezione successiva, mentre in questa sezione ci occuperemo del livello di invenzione vera e propria della lingua segreta, quella che nella sezione precedente abbiamo chiamato 'produzione della grammatica'.

Un obiettivo fondamentale del metodo Montessori è l'inclusione, quindi il lavoro del laboratorio non deve escludere nessun bambino. Da un lato, si deve prevedere che anche chi riceve minor input linguistico di italiano, avendo lingue di casa diverse, possa seguire alla pari con i bambini aventi l'italiano come lingua prima (L1); dall'altro lato, un'attenzione speciale va rivolta ai bambini con difficoltà specifiche certificate, quali dislessia e disgrafia. In particolare, questo è risultato importante per la seconda edizione (attivazione: anno 2015-16). Va sottolineato che, anche se la procedura dell'invenzione della lingua segreta, che illustreremo a breve, procede per alcuni passi obbligati, la realizzazione della stessa dipende fortemente dalla risposta dei bambini, e quindi dalla composizione della classe. Per esempio, nel caso dell'invenzione del Gatlòik, è stato ideato un alfabeto estremamente semplice da tracciare proprio per non mettere in difficoltà i membri della classe dislessici (Figura 1).



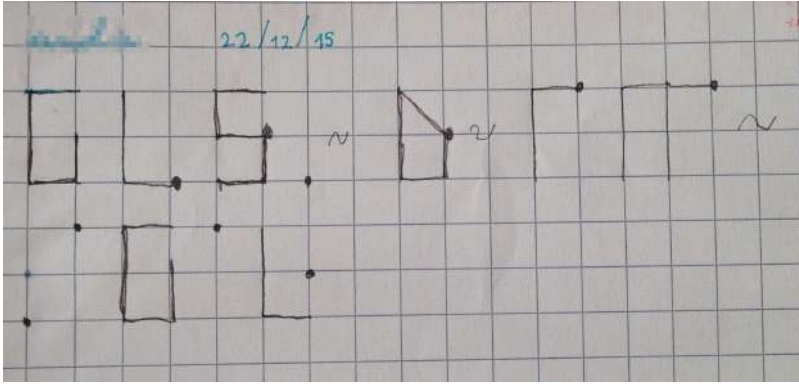


Figura 1: testo scritto in lingua Gatlòik con alfabeto segreto



Il primo passo obbligato per l'invenzione di una lingua segreta è lo spazio fonetico, vale a dire l'insieme dei suoni significativi che compongono la nuova lingua. Partendo dall'italiano, il ricercatore chiede quali siano i suoni "antipatici" che vogliamo escludere dalla lingua segreta. Questo implica che lo spazio fonetico della nuova lingua è sempre un sottoinsieme di quello dell'italiano: ciò garantisce che non vengano introdotti fonemi (cioè suoni significativi), magari presi da una lingua di casa presente nel repertorio della classe, che siano di difficile pronuncia per parlanti italiano L1. Possiamo notare che tipicamente sono stati esclusi gli stessi suoni, in tutte le edizioni: <g> [in IPA: λ], <gn> [in IPA: ŋ] e la acca <h> perché muta. Anche il digramma <qu> e il trigramma <cqu> che corrispondono in IPA sempre a [kw] fanno una brutta fine: i bambini procedono per analogia ed economia: nell'economia del sistema lingua italiana <qu> e <cqu> sono strutturalmente inutili; difatti, potremmo scrivere *cuadro e *cuaderno come in spagnolo, senza alcun problema di comprensione.

Tutte le lingue segrete seguono il principio della scrittura fonematica, che fa corrispondere a ogni suono significativo (fonema) corrisponde uno e un solo grafema (negli alfabeti di derivazione latina, una lettera). Questo permette ai bambini di capire meglio come viene scritto l'italiano. Per esempio, nella parola <giraffa> la lettera <i> è effettivamente pronunciata, mentre nella parola <giallo> no. In Ukaltuč, le due parole vengono rese rispettivamente come <ğilafeo> e <ğaltuč>: si osservi i gruppi <ği> e <ğa> che corrispondono agli italiano <gi> e <gia> (in questa lingua segreta, la erre <r> è stata assimilata alla elle <l>).

Definito lo spazio fonetico e la scrittura in un alfabeto latino fonematico, di vaga ispirazione slava (perché molte tra quelle lingue scritte in alfabeto latino, ad esempio il croato seguono il principio della scrittura fonematica), si passa al secondo passo obbligato, ovvero la creazione dell'alfabeto segreto proprio. Per ispirare i bambini, vengono mostrati diversi sistemi di scrittura di lingue del mondo "esotiche", ma anche alcuni alfabeti inventati per scopi artistici, presenti in opere come il *Codex Seraphinianus* di Luigi Serafini, o la graphic novel *L'approdo* di Shaun Tan. Si mostra come tutti i sistemi di scrittura abbiano una loro coerenza interna: in questo caso, il ricercatore e l'insegnante danno le linee guida a seconda del gruppo classe. Abbiamo già visto in precedenza la ragioni per la tracciatura semplice e rigida del Gatlòik; nel caso dell'Ukaltuč, invece, si è scelto di differenziare vocali e consonanti mediante segni morbidi e tondi per le prime e netti e spigolosi per le seconde, visto che alcuni bambini erano insicuri nel classificare i suoni tra vocali e consonanti (Figura 2).

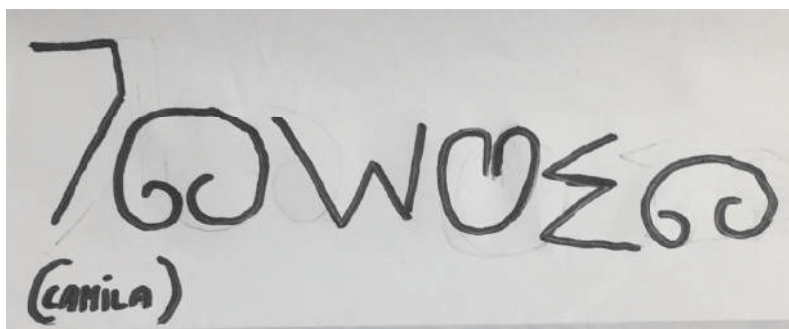


Figura 2: nome proprio in lingua Ukaltuč scritto con alfabeto segreto

L'esperienza in classe ci ha insegnato che è opportuno e molto motivante per i bambini imparare a trascrivere il proprio nome nella nuova lingua – in Figura 2, Camilla diventa 'Camila'. Nel momento del secondo intervento del ricercatore, i bambini mostrano davanti a sé dei cartelli con il proprio nome scritto in italiano e nell'alfabeto segreto. Ciò ha un duplice scopo: i bambini cominciano a sentire la lingua segreta come propria, perché hanno un nome segreto in tale lingua, mentre il ricercatore è facilitato nel ricordarsi i nomi dei bambini durante i suoi interventi.

Arrivati a questo punto, inizia il lavoro vero e proprio di uso della lingua segreta come strumento linguistico, principalmente scritto, sempre in parallelo con l'italiano: tale confronto offre una cornice pratica per lo sviluppo delle capacità metalinguistiche.



4. Creatività linguistica e lingua italiana

Una lingua segreta dev'essere di uso agevole per i bambini, quindi la sua grammatica sarà più semplice e regolare dell'italiano. Il procedimento seguito è quello della semplificazione: abbiamo visto che per la fonologia si parte dall'italiano e si sceglie un sottoinsieme dei suoni significativi di tale lingua che vengono adottati per la nuova lingua segreta. Abbiamo osservato alcuni leitmotiv in tutte e tre le edizioni del laboratorio. Possiamo notare che una delle caratteristiche dell'italiano che i bambini invariabilmente non vogliono portare nelle nuove lingue segrete sono le consonanti doppie: le lingue segrete di classe semplicemente non le hanno, per esempio 'palla' diventerà *pala* o *pal* a seconda delle altre regole dei nomi. Un'altra "vittima" è la lettera <r>, che viene di solito assimilata alla <l>. A questo punto sorge il problema dell'aumento degli omofoni: per esempio, 'rana' sarà uguale a 'lana'. Il ruolo del ricercatore è di offrire strumenti opportuni per risolvere il problema mediante almeno due alternative funzionanti. A volte problemi come questo emergono non nel momento di produzione della grammatica ma in quello di produzione di lingua viva. Con l'uso, infatti, si scopre che una regola può andare in competizione con un'altra. I bambini risolvono queste situazioni attraverso momenti di scambio conversazionale e argomentativo, che hanno lo scopo di negoziare collettivamente una soluzione di comune utilizzo: approccio, questo, in linea con la realizzazione di situazioni di conflitto socio-cognitivo, come definito nella sezione precedente.

Il ricercatore eviterà finché può la soluzione più immediata e banale, vale a dire l'introduzione di una eccezione. Difatti, più vengono inserite eccezioni ad

hoc più la lingua diventa difficile da usare, perché oltre a imparare le regole bisogna ricordare le eccezioni, che spesso e volentieri sono idiosincratice. Restando sull'esempio precedente di *lana* che potenzialmente potrebbe voler dire sia 'rana' che 'lana', si può per esempio proporre di prendere a prestito la parola inglese *frog* che verrebbe assimilata come 'flog', oppure introdurre l'equivalenza semantica 'rana = rospo femmina'. L'aspetto importante qui non è tanto la soluzione adottata, ma il procedimento che viene messo in atto, che permette ai membri del gruppo classe di trovare una soluzione comune condivisa. Nel caso nessuna opzione venga adottata con chiarezza da tutto il gruppo classe, si procede per votazione a maggioranza semplice mediante alzata di mano. Sarà compito dell'adulto (ricercatore o insegnante) formulare con chiarezza due soluzioni possibili contrapposte. In conclusione di ogni incontro con il ricercatore, le regole nuove e gli esempi più significativi di regole esplorate in tale incontro vengono trascritte su un nuovo cartellone che viene aggiunto alla collezione dei cartelloni precedenti. Questo momento permette di fissare l'elemento appreso ed inserirlo nel processo generale di invenzione, rafforzando sia la lingua segreta che la coesione del gruppo classe. La trascrizione partecipata dei contenuti emersi consente infatti, da un lato, di consolidare gli aspetti linguistici su cui è stato svolto il lavoro, incentivando la metariflessione sulle strutture di volta in volta trattate; al tempo stesso questo momento, caratterizzandosi come una sorta di *routine* conclusiva di ogni sessione, contribuisce a costruire quella "cornice di significati" che sostanzia la partecipazione collegiale al laboratorio, strutturandolo ulteriormente come parte integrante la quotidianità didattica del gruppo.

Nella psicogrammatica i cardini del linguaggio sono due: nomi e verbi. «Il verbo è una parola che indica azione, movimento. Nell'universo esistono due elementi: materia ed energia. Un oggetto che si muove è materia che si immedesima con l'energia. L'essere umano esprime le due cose separatamente con due classi di parole: nome e verbo» (citazione inedita di Maria Montessori in Honegger-Fresco 1992b, p. 13). Lo studio della grammatica italiana nel metodo Montessori porta i bambini a familiarizzare con diverse classi di nomi: quelli legati all'uomo e ai mestieri, quali 'calciatore', 'poliziotto' e 'taxista', quelli degli animali come 'cagnolino' o 'giraffa', e infine quelli legati agli oggetti inanimati concreti (le cose, come 'libro' o 'quaderno') e a quelli astratti (i concetti, come 'bellezza', 'fantasia'). Questa classificazione di tipo semantico è molto stimolante per i bambini: «il nome è qualcosa pieno di vita e di segreti che infiamma la nostra curiosità [...] Ogni oggetto che portò [all'uomo] nuovo benessere materiale ebbe un nome; e il benessere che ne conseguì, ebbe un nome» (citazione inedita di Maria Montessori in Honegger-Fresco, 1992b, p. 13). Questo percorso di scoperta semantico viene avviato già alla 'Casa dei Bambini', che corrisponde all'età del giardino d'infanzia, quindi in età prescolare.

Arrivati in quarta elementare, i bambini possono accedere con altrettanta curiosità a un'analisi volutamente non semantica ma strutturale: così 'calciatore' sarà simile a 'sognatore' e 'scopritore' perché derivano rispettivamente dai verbi 'calciare', 'sognare' e 'scoprire', mentre 'taxista' sarà simile a 'giornalista' perché entrambi sono mestieri legati a oggetti, in questo caso il taxi e il giornale. L'idea soggiacente tutte le lingue segrete di classe è di massimizzare la produttività linguistica minimizzando l'apprendimento del vocabolario, sul modello dell'esperanto e di altre lingue ausiliarie internazionali schematiche (Gobbo 2009). I bambini vengono perciò invitati a ricavare i morfemi (come dicono loro, "i pezzettini delle parole") attraverso l'analisi di parole analoghe. Per esempio, per analizzare il nome 'idraulico' si è chiesto quali siano le parole che conoscono



che iniziano in maniera simile: subito i bambini producono una lista piuttosto lunga, con parole come ‘idromassaggio’, ‘idratazione’ (le femminucce), oppure ‘idrante’, ‘idrogeno’ (i maschietti). Di lì, per capire che *idro-* significa ‘acqua’ il passo è breve. A volte l’analisi dei nomi porta a soluzioni originali inattese: per tradurre nella lingua segreta ‘nonna’ in Ukaltuč bisogna specificare se si tratta della nonna materna (letteralmente: ‘la mamma della mamma’, parola unica ottenuta con un composto) o di quella paterna (‘la mamma del papà’). L’analisi semantica del significato si fa struttura ed entra nella morfologia. Incidentalmente, una soluzione simile è adottata in svedese, che dice rispettivamente *mormor* e *farmor*: si noti che si trattava di una lingua del tutto estranea al repertorio di quella classe.

Nel metodo Montessori, il bambino impara mediante il “lavorare facendo”. Nel laboratorio, i bambini hanno preso le strutture dell’italiano e delle altre lingue dei loro repertori e le hanno smontate, cambiate, semplificate, ricreate. In quinta elementare la struttura della lingua è ormai ben definita: la parte di produzione di lingua viva diventa allora preponderante. Nel caso del Gatlòik, i bambini hanno espresso il desiderio di parlare la lingua tra di loro, non solo di usarla per iscritto.

L’intenzione espressa dal gruppo di passare all’utilizzo orale della lingua conferma, da un punto di vista socioculturale, quanto in precedenza proposto: in questo contesto, la lingua segreta è considerata (e vissuta) dai bambini come un effettivo strumento culturale, con cui realizzare le interazioni verbali quotidiane, fondamentali per il mantenimento delle relazioni. Tale desiderio conferma quindi che la lingua segreta è un artefatto culturalmente significativo per il gruppo classe. Il solo utilizzo scritto della lingua segreta l’avrebbe infatti limitata alla funzione di realizzare prodotti (i lavori didattici) utili, sì, ma al compimento di consegne cognitive e didattici. La lingua invece non è mai un mero strumento asettico di comunicazione ma piuttosto il veicolo di una cultura, addirittura nel caso di una lingua segreta: anche se la cultura è del tutto immaginaria, non è per questo meno interessante. Anzi, ne è desiderato l’uso anche nei contesti di interazione informale. Le osservazioni partecipanti dei ricercatori e delle insegnanti mostrano che la lingua è diventata un forte collante sociale, costantemente ricercata e usata nel quotidiano. La consapevolezza della segretezza di questo strumento si esprime inoltre sul piano creativo e simbolico, al punto di condurre i bambini a immaginare un luogo tutto loro di cui il Gatlòik sia la lingua ufficiale, creato insieme e legato al mondo in cui vivono, con tanto di collocazione geografica e sistema di governo: il Paese del Gatlòik, appunto.

Attualmente (gennaio 2017) i bambini stanno costruendo una guida turistica di tale paese per italiani in visita. Dopo aver consultato e confrontato diversi manuali di conversazione per italiani in visita in un paese straniero, hanno individuato, con l’aiuto degli adulti, le seguenti sezioni: frasi di uso comune (quali ‘benvenuto’, ‘non ho capito’ e ‘quanto costa?’), indicazioni stradali, ristorazione, tempo libero e sport, alloggio, viaggio, turismo e cultura, proverbi e modi di dire, numeri telefonici, shopping, e infine tempo cronologico e meteorologico. La produzione di frasi plausibili è frutto di processi di co-negoziazione collettiva, con i quali sono concordati i vari aspetti caratterizzanti il Paese: per esempio, la sua conformazione geografica, oppure la sua forma di governo. Con l’aiuto dell’insegnante, sono emerse per iscritto, in italiano, diverse proposte, che sono state poi presentate e discusse in classe. Al momento sappiamo che il Paese del Gatlòik è un’isola nell’Oceano Pacifico grande all’incirca la metà della Sardegna, con un grosso vulcano al centro. Il vulcano è stato spento per sempre grazie agli



scienziati locali, ma poiché si tratta di un simbolo nazionale, è stato rimesso in attività artificialmente, per puro divertimento: infatti, erutta coriandoli colorati che segnano il cambio dell'ora. L'isola è collegata all'Australia e alla Nuova Zelanda attraverso dei tunnel sottomarini (come quello sotto la Manica) e i mezzi di trasporto locali sono la metropolitana subacquea e i taxi elettrici. Non ci sono persone che dormono per strada perché il reddito viene distribuito equamente dai governanti, eletti con metodo democratico. La forma di governo sembra essere una Repubblica presidenziale, ma "non può comportarsi da dittatore perché è controllato dai cittadini". Gli abitanti amano andare al ristorante sul fondo del mare e praticare sport acquatici di vario tipo. Insomma, il Paese del Gatløik assomiglia a una genuina utopia rinascimentale, alla Tommaso Moro o Pico della Mirandola (per i bambini, illustri sconosciuti).

Di particolare interesse la sezione riguardante i proverbi e modi di dire, perché è direttamente collegata con la descrizione appena presentata. In particolare, 'essere molto felici' viene reso come 'eruttare come il vulcano', mentre per dire 'se cerchi i guai li troverai' letteralmente viene detto 'se disturbi lo squalo ti mangerà' (il mare è pieno di squali pericolosi, per questo ci sono le metropolitane sottomarine e i ristoranti sotto campana di vetro).

Risulta per noi evidente che il processo di invenzione di una lingua segreta offra un contesto ideale per aumentare la coesione di classe e per aumentare la consapevolezza metalinguistica. Per quanto riguarda la lingua italiana, mediamente i testi bilingue italiano-Gatløik prodotti dai bambini dietro consegna risultano più sorvegliati in italiano rispetto ai normali testi monolingui - vale a dire fogli più ordinati, minori cancellature, meno errori grammaticali.



5. Osservazioni conclusive e direzioni di ricerca

La creazione e lo sviluppo della lingua segreta rientra nella visione montessoriana di educazione cosmica, in cui i bambini, attraverso l'interesse e l'approfondimento delle attività, diventano parte di un tutto che coinvolge i rapporti sociali, le loro competenze, le conoscenze acquisite e la loro visione del mondo. Attraverso questo lavorare facendo il bambino costruisce se stesso e le sue strutture mentali e arriva a costruire l'uomo, parte del tutto e in continua relazione con il tutto. Maria Montessori dice che «il bambino dovrebbe amare tutto ciò che studia, perché il suo sviluppo mentale e quello sentimentale sono legati tra loro [...] I bambini sono in grado di amare gli argomenti astratti [...] quindi l'amore per il lavoro intellettuale può esistere.» (Montessori, 1992, pp. 42-43). Questo è ciò che accade perché questa esperienza viene amata dai bambini che la portano avanti con piacere confrontandosi e lavorando insieme, in una dimensione di autonomia e libertà.

Il lavoro qui proposto, per ora secondo le modalità di uno studio pilota, apre a interessanti prospettive di ricerca future: in particolar modo, dai risultati preliminari emersi dalle osservazioni partecipanti sinora condotte emerge la necessità di approfondire lo studio delle variabili anche secondo metodi osservativi più strutturati, ad esempio con l'uso di checklist specifiche per la valutazione del comportamento sociale da parte del docente.

Si auspica inoltre l'estensione dello studio su gruppi più ampi di allievi, con la possibilità di distinzione tra gruppo sperimentale e di controllo. In quest'ottica, potrebbe risultare interessante prevedere un confronto rispetto a due gruppi di

controllo: uno di metodo montessoriano e uno non-montessoriano. In tal modo, sarebbe infatti possibile verificare se il metodo montessoriano costituisca, e con quale entità, una variabile moderatrice dell'efficacia del progetto.

L'approccio *mixed-method* – caratterizzato dall'applicazione contemporanea di metodiche quali – e quantitative – potrebbe essere, a tale riguardo, l'opzione metodologica da perseguire, in quanto consentirebbe, da un lato, la possibilità di approfondire i processi di negoziazione dei significati in atto all'interno della comunità, analizzandone le specificità da un punto di vista antropologico e qualitativo attraverso l'osservazione partecipante, l'analisi degli artefatti prodotti nel corso del laboratorio e delle conversazioni spontanee dei bambini. Dall'altro lato, permetterebbe al tempo stesso di valutare in modo oggettivo l'efficacia del laboratorio rispetto alle dimensioni studiate, attraverso l'uso di strumenti di valutazione oggettiva delle abilità oggetto di analisi.

Per gli studi futuri, si intende focalizzare l'attenzione su tre dimensioni di crescita, rispetto alle quali, nelle ipotesi di partenza, il laboratorio sarebbe particolarmente connesso: socio-culturale, metacognitiva, ed affettivo-relazionale. L'invenzione e l'uso di una lingua segreta coinvolge infatti il bambino contemporaneamente secondo più prospettive di crescita, offrendogli il modo di co-costruire in modo consapevole una rete di significati condivisa con il gruppo. Inevitabilmente, questo compito implica l'attivazione di processi metacognitivi e dinamiche di interazione sociale, finalizzate alla realizzazione di forme inedite di processi di costruzione identitaria.



Riferimenti bibliografici

- Cole M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Carugati F., Selleri P. (2001). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni R. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento: aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Doise W., Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). Paris: InterEditions.
- Gobbo F. (2016). Inventare lingue segrete alla scuola primaria: due laboratori per l'orientamento al multilinguismo. In Gobbo F. (ed.), *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti* (pp. 285-304). New York: Mondial.
- Gobbo F. (2013). Learning Linguistics by Doing: The Secret Virtues of a Language Constructed in the Classroom. *Journal of Universal Language*, 14(2). pp. 113-135.
- Gobbo F. (2009). *Fondamenti di interlinguistica ed esperantologia: pianificazione linguistica e lingue pianificate*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo F., Adami I., Bonazzoli C., Pradella P. (2016). Orientation Towards Multilingualism in Class: A Montessori Experience. *AMI Journal 2014-2015*. Theme issue: creativity in Montessori education. Association Montessori Internationale: Amsterdam, pp. 87-92.
- Gobbo F., Bonazzoli C. (2016). L'invenzione linguistica come ponte interculturale: due laboratori in una scuola primaria Montessori. *Building bridges / Tra le due sponde. Quarta Giornata Interculturale Bicocca*. 26 maggio 2016.
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jakobson R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- Honegger-Fresco G. (1992a). Psicogrammatica o la padronanza del linguaggio. Editoriale. *Il Quaderno Montessori*, 36(9), pp. 6-11.

- Honegger-Fresco G. (1992b). Inediti di Maria Montessori dalla Psicogrammatica. *Il Quaderno Montessori*, 36(9), pp. 12-13.
- Montessori, M. (1992). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Perret-Clermont A-N. (1979). *L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif*. Berne: P. Lang.
- Pinto M. A., Melogno S. (2014). *Lo sviluppo metalinguistico: Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. Firenze: SEID.
- Tellier A., Roehr-Brackin K. (2013). Metalinguistic awareness in children with differing language learning experience. *EuroSLA Yearbook*, 13(1), pp. 81-108.
- Tunmer W. E., Nesdale A. R., Herriman M. L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer.
- Valsiner J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Vygotskij L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. (L. Mecacci, Edit.). Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1934).

