



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### L'invenzione linguistica alla scuola primaria

Gobbo, F.

**Publication date**

2017

**Document Version**

Submitted manuscript

**Published in**

Il metodo Montessori oggi

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Gobbo, F. (2017). L'invenzione linguistica alla scuola primaria. In S. Coluccelli, & S. Pietrantonio (Eds.), *Il metodo Montessori oggi: Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione* (pp. 129-142). Edizioni Centro Studi Erickson.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# L'invenzione linguistica alla scuola primaria: la didattica delle lingue straniere nell'esperienza montessoriana

Federico Gobbo (Università di Amsterdam / Torino)

## 1 Introduzione

Nella scuola di oggi in Italia e in molte realtà europee una presenza significativa di alunni con lingue di casa diverse dalla lingua di istruzione – per la maggior parte delle realtà in Italia, l'italiano – è diventato un fatto normale. L'opportunità, quando non addirittura la necessità, di integrare questa risorsa importante nel percorso didattico fin dalla scuola primaria diventa evidente nell'obiettivo europeo di formare cittadini che parlino una lingua prima più due lingue seconde. La letteratura specialistica ha mostrato da molti anni che l'integrazione delle lingue di case è un fattore importante nell'apprendimento sicuro della lingua di istruzione nei primi anni della scolarizzazione.

Nel contesto montessoriano, una attenzione particolare all'apprendimento non solo linguistico ma anche metalinguistico è presente fin dalle origini. Secondo la definizione di Tunmer *et al* (1984, come citata in Pinto e Melogno 2014, p. 11), la consapevolezza metalinguistica è “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”. All'età di 9-10 anni i bambini hanno raggiunto una consapevolezza metalinguistica che gli permette, per esempio, di distinguere le parti del discorso fondamentali: un nome è diverso da un verbo, e a loro volta entrambi sono diversi da una preposizione o da un articolo.

Maria Montessori aveva ideato gli ‘scatolieri,’ più tardi ribattezzati ‘scatole grammaticali’, già per i primi anni di apprendimento della lettura (Honegger-Fresco 1992b). La lettura è una tappa fondamentale dello sviluppo naturale del bambino, e per sostenere questa scoperta formidabile la Montessori elabora la ‘psicogrammatica’, termine da lei inventato per descrivere quello che oggi chiamerebbe ‘grammatica cognitiva’ o forse, più arditamente, ‘neurogrammatica’. Si tratta di un sistema di strumenti didattici atti a facilitare il processo di costruzione della consapevolezza metalinguistica, come definita poc'anzi; a sua volta, in un circolo virtuoso, l'incremento della consapevolezza metalinguistica permette al bambino un uso più sicuro di tutti gli strumenti linguistici a sua disposizione. In altre parole, la consapevolezza metalinguistica è la chiave universale che apre tutti gli scrigni linguistici: non importa se il bambino parla italiano, olandese o cinese, imparare a vedere il linguaggio come un oggetto di pensiero, in astratto, gli permette di manipolare l'oggetto con maggior consapevolezza e sicurezza. È interessante notare come nel dattiloscritto del 1945 *Psicogrammatica*, purtroppo ancora inedito, la Montessori spesso e volentieri illustra il concetto confrontando l'italiano con lingue diverse, in particolare lo spagnolo e l'arabo.

Il confronto tra lingue diverse, spesso per contrasto, è uno strumento molto immediato per far capire come lo stesso concetto possa essere veicolato nelle lingue mediante strategie diverse. Facciamo un esempio, mettendo in contrasto l'italiano e l'inglese, la lingua seconda più studiata in Italia, in Europa e nel mondo. Una regola grammaticale dell'inglese piuttosto nota riguarda l'ordine dell'aggettivo e del nome: l'ordine è rigido, e il determinato (aggettivo) viene anteposto al determinante (nome). Se spiegassimo ai bambini del secondo ciclo (9-11 anni) tale regola in modo così astratto, potremmo aspettarci che la maggior parte dei bambini, se non tutti, non la capiscano o comunque non la ricordino, perché non la potrebbero agganciare, cognitivamente ed emotivamente, alla realtà della loro vita di tutti i giorni. Se invece, per fare un esempio, gli dicessimo che ‘carta igienica’ in inglese si dice *toilet paper*, mentre *paper toilet* potrebbe essere un buffo gabinetto fatto interamente di carta, e magari glielo facciamo anche costruire, avremmo probabilmente risultati molto più duraturi.

Il limite principale nel mettere a confronto a scuola lingue diverse risiede nel fatto che si prendono in considerazione solo le lingue oggetto di studio, tipicamente la lingua d'istruzione e le lingue straniere. Nella stragrande maggioranza dei casi, in Italia, questo significa in pratica considerare l'italiano e l'inglese, e nient'altro. Non sembra esserci un contesto scolastico in cui le lingue di casa possano essere usate con profitto, sia dagli alunni che le parlano, sia dagli altri.

A partire da questa constatazione si è partiti nel formulare il laboratorio linguistico attualmente con i bambini di quarta e quinta elementare della Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, e già presentato in diverse sedi (Gobbo 2013, 2016 e Gobbo et al. 2016, Gobbo e Bonazzoli, 2016). Nelle prossime sezioni si intende presentare i risultati ottenuti e in corso del laboratorio da una prospettiva di glottodidattica delle lingue straniere. Non si prenderanno dunque in considerazione altre importantissime dimensioni di crescita favorite dal laboratorio stesso, in particolare la dimensione socio-relazionale e quella emotivo-affettiva – in corso di analisi grazie alla collega Francesca Gastaldi dell'Università di Torino. Lo strumento principale del laboratorio linguistico è l'invenzione di una lingua segreta, che diventa un artefatto culturalmente significativo di proprietà del gruppo classe, che diventa una comunità linguistica in miniatura. In questa sede basti solo affermare che, stando alle nostre osservazioni partecipanti, la lingua segreta non è solo un mero strumento di comunicazione, ma anche un veicolo dell'identità del gruppo classe. In altre parole, i bambini la sentono come propria e condivisa. Va anche notato che questo processo di invenzione linguistica si svolge lungo due anni scolastici – la quarta e la quinta della scuola primaria – durante le ore curriculari dedicate alla lingua italiana, in stretta collaborazione con l'insegnante responsabile di tale area, Chiara Bonazzoli.

## **2 Breve excursus sulle lingue inventate**

L'espressione 'lingua inventata' potrà apparire inconsueta o sembrare strana a molti lettori, e pertanto merita di essere spiegata opportunamente, prima di entrare nel vivo del laboratorio linguistico. Ma le lingue non sono forse naturali? Può una lingua essere inventata di sana pianta? Il punto è che i linguaggi verbali umani sono *storico*-naturali: da un lato, essi sono basati su una predisposizione naturale, genetica della specie umana (e di nessun'altra) ad apprendere nella socializzazione primaria uno o più codici di comunicazione di questo tipo per la sopravvivenza (e, sia detto per inciso, normalmente si imparano più codici, non uno solo, vale a dire il bilinguismo è la norma, il monolinguisma un'eccezione per difetto); dall'altro lato, quali lingue si apprendono dipende dal contesto sociale in cui si è immersi – l'aspetto 'storico'. Per fare un esempio, un bambino di genitori cinesi nato e cresciuto in Italia imparerà naturalmente il cinese come lingua di casa e l'italiano come lingua della società.

Se una società decide di cambiare drasticamente una lingua per motivi politici lo può fare. Sono noti diversi casi di cambi di sistemi di scrittura nel giro di una generazione, come per esempio il turco, che Atatürk a suo tempo ha deciso d'imperio abolire la scrittura araba per la lingua nazionale a favore di un alfabeto su base latina, con conseguenze molto forti sulla lingua (Lewis 1999). Adottare un alfabeto nuovo è un'operazione molto più forte che inventare una parola nuova (neologismo), ma si può anche fare di più. Il caso più famoso probabilmente è quello dell'ebraico, lingua rimasta nell'uso rituale e sacro del popolo ebraico ma non più lingua e quotidiana per secoli, rivitalizzato a partire dalla spinta ideale e politica di Eliezer Ben Yehuda, figura centrale del movimento sionista (Fellman 1973). Può dunque un singolo essere umano inventare una lingua che diventa viva grazie a una comunità di parlanti che si forma attorno alla lingua stessa? Se il caso dell'ebraico moderno non dovesse convincere ancora il lettore più scettico che ciò è possibile, perché l'ebraico biblico esisteva già da secoli – non è questa la sede per disquisire sulle differenze tra l'ebraico biblico e quello moderno, comunque esse esistono, e non solo per il lessico – l'opera di

un altro ebreo quasi coetaneo di Ben Yehuda, proverà senza ombra di dubbio che ciò è avvenuto. Difatti, dallo stesso humus culturale, quello ashkenazita, vale a dire il gruppo di ebrei europei centro-orientali, la cui lingua comune era lo yiddish, provenivano i due Lazzari, Ben Yehuda e Lejzer Zamenhof, che diverrà noto quale inventore dell'esperanto. Per quanto le aspirazioni di Zamenhof sull'esperanto non si siano avverate, una solida comunità di parlanti esperanto si è formata fin dal momento della sua pubblicazione, nel 1887, ed esiste ancora oggi, nonostante due guerre mondiali abbiano tentato di estirparla. La principale differenza tra le lingue storico-naturali e quelle inventate – per amore di precisione menzione che il termine specialistico è 'lingue pianificate', in quanto casi estremi di pianificazione linguistica – è la loro origine: mentre tutte le lingue storico-naturali nascono parlate (con la notevole eccezione delle lingue dei segni) e poi, semmai, vengono scritte, le lingue inventate vengono pianificate per iscritto e poi, semmai, vengono parlate (Gobbo 2009).

Va detto infatti che non tutte le lingue inventate vengono pianificate per motivi politici o ideali: molte di esse hanno un mero valore ludico o vivono in un contesto letterario. Il caso più famoso è sicuramente quello delle lingue della Terra di Mezzo, il mondo diegetico creato da J. R. R. Tolkien (che oltre ad essere un filologo e linguista si interessò di esperanto negli anni 1930) con famiglie di lingue collegate alle razze simili agli uomini che la abitano, vale a dire, elfi, nani, orchi e quant'altro. Tolkien scrisse un saggio sull'invenzione linguistica, noto come *a secret vice*, un vizio segreto (Tolkien 2016). Lo scrittore inglese non avrebbe mai immaginato che un giorno, sulla spinta della trasposizione cinematografica, il Sindarin, la sua lingua degli elfi, sarebbe stata rielaborata per poter essere usata dai fan di tutto il mondo: a partire dal Klingon della più nota serie televisiva americana di fantascienza Star Trek per arrivare al Dothraki della serie televisiva fantasy più recente Il Trono di Spade si forma un gruppo di lingue inventate per Hollywood, quali supporto ai rispettivi mondi diegetici e quindi, in fin dei conti, prodotti di marketing. Si noti che tali lingue sono commissionate a linguisti professionisti: si tratta di lingue complete, come le lingue nazionali a cui siamo abituati, come lo spagnolo o il tedesco. Naturalmente, non avranno la ricchezza culturale e letteraria di queste ultime, ma comunque hanno una loro cultura di riferimento, che si basa proprio sul mondo diegetico. Il fenomeno delle lingue inventate mostra che, senza eccezioni, le lingue per vivere hanno bisogno di una cultura, intesa antropologicamente come complesso di conoscenze e credenze relative a una determinata società, che sia reale o fittizia, vivente o scomparsa.

Ciò che viene compiuto nelle diverse edizioni del laboratorio linguistico – una conclusa, due attualmente in corso, per un totale di tre lingue segrete inventate – non è molto diverso da quello che si fa per le lingue di Hollywood, è solo meno pretenzioso e più volatile: l'invenzione lì è fatta da un singolo glottoteta (inventore di lingue) su commissione, qui da un gruppo classe di bambini, con la supervisione dell'adulto, per fini didattici; lì il mondo di riferimento esiste a priori, e la lingua viene modellata su di esso; qui, la lingua viene prima, e il mondo ideale della lingua stessa viene fatto solo in seguito, sempre mediante l'intelligenza collettiva dei bambini.

Queste lingue inventate nelle classi montessoriane sono volatili perché, una volta concluso il percorso scolastico, la lingua segreta della classe cessa di esistere, perché si scioglie la microsocietà che l'ha fatta vivere, vale a dire il gruppo classe. A volte i bambini si rendono conto alla fine della classe quinta di questo destino ineluttabile e ne sono dispiaciuti: a loro dico sempre che ciò che hanno imparato nel laboratorio in questi due anni non è solo la lingua segreta ma il processo di invenzione della stessa. Se ne avranno voglia, potranno inventarne quante ne vorranno nel corso della loro vita futura.

### **3 La lingua segreta come percorso montessoriano**

Il laboratorio linguistico parte dalla classe quarta perché coincide con l'inizio del secondo ciclo della scuola primaria. A quel punto del loro percorso l'analisi simbolica, una parte importante della psicogrammatica montessoriana, è stata se non assimilata del tutto perlomeno presentata estesamente. L'analisi simbolica consiste nell'etichettare le parole della lingua d'istruzione, nel nostro contesto l'italiano, con dei simboli grafici che rappresentano le parti del discorso fondamentali. Esse sono raggruppate in due famiglie: la prima famiglia, quella del nome, è rappresentata da triangoli; la seconda famiglia, quella del verbo, da cerchi. Infine, abbiamo gli aiutanti, le cui forme sono diverse: per esempio, le preposizioni sono a forma di mezzaluna o di ponte, a seconda di come il materiale viene presentato ai bambini. Purtroppo non c'è uniformità né nel numero dei simboli – in Italia se ne usano nove, nelle scuole montessoriane olandesi ne ho contati quindici – né nei colori con i quali le famiglie vengono associate. Di solito, la famiglia del nome è rappresentata con colori freddi, come il nero o il blu, che intuitivamente rimandano a oggetti statici, mentre quella del verbo è rappresentata da colori caldi, come il rosso e l'arancione, che rimandano al fuoco, l'elemento che trasforma, dinamico. Come vedremo nella prossima sezione, l'analisi simbolica sarà una guida fondamentale per guidare la fase di costruzione della lingua.

Per quanto il laboratorio sia strutturato in alcune tappe fondamentali, esso dipende fortemente dal gruppo classe, ed è per questo che viene fatto nelle ore curricolari in stretta collaborazione con l'insegnante di riferimento dell'area di italiano. La competenza metalinguistica condivisa tra tutti i bambini passa necessariamente per la lingua di istruzione: attraverso quella i bambini imparano a leggere e soprattutto a scrivere, vale a dire a impadronirsi del registro formale in forma attiva. Difatti, per poter fare confronti con lingue altre bisogna avere prima un punto di riferimento piuttosto solido nella lingua principale condivisa dalla classe. Per questo motivo, l'invenzione della lingua segreta non potrà che partire dalla lingua italiana e renderla criptica mediante alcune regole arbitrarie ma coerenti e piuttosto semplici.

Il processo di invenzione è insieme collettivo e supervisionato: sono i bambini che decidono collettivamente, mediante decisione democratica su maggioranza per alzata di mano, tra due proposte che vengono guidate e raccolte dall'adulto nel momento della discussione comune. Una volta decisa una regola, viene trascritta dalla lavagna a un cartellone che illustrerà, per esempio, come funzionano i pronomi. Sarà compito dell'adulto scrivere le regole in maniera molto chiara, tendenzialmente senza eccezioni, sull'esempio di altre lingue inventate già note, come per esempio l'esperanto. La lingua segreta, infatti, rappresenta un contesto linguistico dove il gruppo classe acquisisce confidenza sulle proprie competenze linguistiche: l'importante è evitare che una parte della classe si metta a lavorare in autonomia, spezzando l'unità del gruppo. In altre parole, la lingua segreta appartiene a tutti i membri del gruppo classe ma non è proprietà di nessuno in particolare. Gli unici adulti a cui è consentito conoscerla sono quelli attivamente coinvolti nel processo di invenzione: questo può a volte disorientare i genitori, che possono non accettare il fatto che i propri figli stiano lavorando su qualcosa che per loro è completamente estraneo. Per tale motivo, alla fine di ogni anno scolastico viene organizzato un incontro con i genitori dei bambini per spiegare il percorso effettuato fino a quel momento. Nemmeno gli altri bambini della scuola, più piccini, sono titolati a usufruire dei prodotti del laboratorio: spesso sono molto curiosi di questi oggetti misteriosi che si aggirano nelle aule – nella Scuola Montessori di via Milazzo, a sezione unica, sono attive contemporaneamente sempre *due* lingue segrete, una nella classe quarta, l'altra nella classe quinta, il che rende il laboratorio ancora più intrigante, perché le due lingue devono essere segrete in maniera diversa l'una dall'altra.

Un aspetto importante dei laboratori linguistici è la modalità di lavoro: il bambino non lavora mai da solo sulla lingua segreta. Nella fase iniziale di invenzione della lingua, il gruppo classe lavora insieme, sotto la supervisione dell'adulto. Quando si inizia a usare la lingua attivamente, si lavora a

piccolo gruppo o anche a coppie. Questo aspetto è molto importante, perché c'è sempre un controllo sulla giusta applicazione delle regole grammaticali decise in precedenza; i bambini imparano ad valutare il lavoro da soli. Un bambino di quinta mi disse una volta: “sembra più un lavoro di matematica che di italiano”, perché l'applicazione della regola era talmente evidente, senza eccezioni, al punto tale che il “risultato” poteva essere verificato senza l'intervento dell'adulto. Si tratta di una modalità molto montessoriana, perché realizza il motto “aiutami a fare da solo.”

Un altro aspetto importante riguarda la valutazione dei lavori effettuati e la tolleranza dell'errore. Il laboratorio linguistico è uno spazio di libertà, in cui non dovrebbero essere assegnati dei voti, anche perché il lavoro non è mai individuale. Questo serve a ridurre lo stress dei bambini e a impostare un'atmosfera di gioco didattico, enfatizzando la collaborazione tra i membri del gruppo, invece della competizione. A volte i bambini insistono per ricevere una valutazione: se proprio c'è bisogno di una correzione dei lavori svolti, questa va fatta pubblicamente e anonimamente: si trascrive sulla lavagna la frase con la regola applicata malamente e si chiede al gruppo classe di dare la caccia all'errore. Questo permette di migliorare la competenza sulla lingua segreta per tutti i membri, senza mettere in imbarazzo nessuno. In sostanza, la lingua segreta dev'essere uno strumento di inclusione della classe, anche di eventuali bambini con dislessia o altre disfunzionalità.

#### **4 Dai suoni al vocabolario: il processo di costruzione delle lingue segrete**

I mattoni fondamentali di ogni linguaggio verbale umano sono i suoni significativi, che i linguisti chiamano fonemi. È un'esperienza comune nell'apprendere una lingua straniera la difficoltà nel riconoscere passivamente e poi produrre attivamente dei fonemi che non esistono nella propria lingua madre. Per far sì che la lingua segreta sia comoda per tutti i bambini, il suo spazio fonetico sarà quasi inevitabilmente una *riduzione* di quello dell'italiano: in altre parole, si parte dall'italiano e si tolgono alcuni “suoni antipatici” o “difficili” per i bambini. Nelle tre edizioni svolte fino ad oggi, le vittime più frequenti sono la nasale palatale [ɲ] – scritta con il digramma {gn} – e la laterale palatale [ʎ] – scritta con il digramma {gl}. La sopravvivenza della vibrante {r} è sempre oggetto di discussione, ma alla fine viene salvata. Vengono approntate delle regole di trasformazione dall'italiano alla lingua segreta quando si incontra uno dei fonemi eliminati: per esempio, la laterale palatale potrà diventare una laterale alveolare [l]; quindi “aglio” diventerà “alo” (si noti che la {i} di “aglio” è muta). In un solo caso si è introdotto un fonema inesistente in italiano: nella prima edizione, alcuni bambini hanno richiesto l'introduzione della vocale “nasale” [y], presente in diverse lingue germaniche – in tedesco viene scritta {ü} – probabilmente per via della composizione particolarmente internazionale del gruppo classe. Va anche detto che in lombardo il fonema esiste: per dei bambini che vivono a Milano non si tratta di un suono sconosciuto. Di solito il sistema rimane pentavocalico, ma le vocali possono essere ridotte da cinque a tre.

I bambini accolgono volentieri il principio sottostante alla grafizzazione dell'esperanto (ma presente anche di altre lingue europee, come il croato) per scrivere i fonemi della lingua segreta: ad ogni fonema corrisponde uno e un solo grafema in forma di monogramma. Di conseguenza, non ci sono lettere mute nelle nostre lingue segrete. L'eliminazione del digramma {qu} e i suoi derivati {qqu} e {cqu} è sempre accolta con molto entusiasmo. La lettera {h}, essendo muta, viene inesorabilmente eliminata. Non è sempre semplice far corrispondere un monogramma quando le abitudini dell'italiano portano a scrivere dei digrammi, specialmente per quanto riguarda l'occlusiva velare sorda [k], che in italiano viene scritta {c}, {ch} o, raramente, {k}. In tal modo, i bambini imparano i primi rudimenti di lettura dell'alfabeto fonetico internazionale IPA, utilissimo nella consultazione avanzata dei vocabolari, e soprattutto distinguono lo spazio fonetico dal sistema di scrittura usato per rappresentarlo.

Il passo successivo rafforza questa consapevolezza. Si tratta dell'invenzione dell'alfabeto segreto: ogni monogramma trascritto in IPA (a volte senza tutti i dettagli) può essere scritto anche con una lettera di un alfabeto originale, su ispirazione di sistemi di scrittura delle lingue del mondo esistenti. Questa fase è sempre molto apprezzata da tutto il gruppo classe. A questo punto diventa possibile scrivere il proprio nome nella lingua segreta (quindi adattando i suoni) e nell'alfabeto segreto. Si noti che non esiste distinzione tra lettere maiuscole e minuscole: l'alfabeto segreto è uno solo; anche i segni di punteggiatura possono prendere forme inconsuete e misteriose. La scrittura del proprio nome è un momento molto importante per l'appropriazione della lingua e per esercitarsi sull'alfabeto segreto.

A questo punto, diventa naturale analizzare le parti del discorso a partire dai nomi: se i nomi propri vengono solo trascritti, i nomi comuni devono essere proprio cambiati per diventare segreti. I bambini sanno che i nomi possono essere primitivi, derivati, alterati, composti e così via, ma non sono consapevoli della differenza tra un lessema (o radice) e un morfema derivazionale. Si tratta di definire delle regole semplici ed espressive allo stesso tempo per smontare e ricostruire i nomi di tutti i tipi conosciuti: per esempio, smontando "casetta" e "casaccia" otteniamo due morfemi derivazionali, che vanno reinventati nella lingua segreta, anche in maniera del tutto arbitraria. Il compito dell'adulto in questa fase è di raccogliere le proposte, anche le più fantasiose, e mostrare quali siano praticamente utilizzabili. Per esempio, se arrivano proposte per il dispregiativo lunghe quattro o cinque sillabe, piene di consonanti e quasi impronunciabili, sarà meglio mostrare che sono poco maneggevoli: è importante mantenere la lingua segreta sempre di facile accesso, per tutti i membri del gruppo classe.

Si procede poi analogamente con le altre parti del discorso. Man mano che vengono fatte delle proposte, esse vengono registrate nella bozza di quello che diventerà il vocabolario bilingue italiano-lingua segreta, suddiviso in tre colonne: parola in italiano; parola in lingua segreta, trascritta in alfabeto fonetico; la stessa parola, scritta nell'alfabeto segreto. Alcuni aspetti della grammatica suscitano discussioni vivaci. La questione del genere grammaticale è molto sentita, soprattutto dalle bambine: spesso esiste un'idea di mimesi tra il genere grammaticale e il genere del referente, che va ridimensionata. Se il sole in italiano è maschile e la luna è femminile, in tedesco avviene esattamente il contrario; in italiano non esiste il genere neutro, mentre in inglese invece sì, e così via.

Quando si aprono discussioni collettive nella fase di invenzione della lingua sarà compito dell'adulto invitare i bambini che parlano altre lingue a casa a mostrare come funzionano agli altri. Spesso questa è la prima volta in cui i bambini possono parlare della loro lingua di casa a scuola, e questo ha un impatto simbolico fortissimo: se per tutti i linguisti e per gran parte dell'opinione pubblica il bilinguismo precoce è un valore positivo in sé, per i bilingui precoci viene vissuto a volte come un handicap, perché si sentono insicuri sulla lingua di istruzione, e la loro lingua di casa, confinata nell'ambiente familiare, non gli sembra di alcuna utilità, specie se si tratta di una lingua non particolarmente prestigiosa o nota. Accaduto ciò, può essere che ci prendano gusto: nella lingua segreta avremo perciò parole che provengono da giapponese, serbo o ebraico, oppure strutture che in italiano sono rare o inesistenti, come per esempio le forme di nomi composti alla maniera germanica o l'assenza di articoli indeterminativi alla maniera slava. Il ruolo dell'adulto è solo di guida: saranno i bambini stessi a insegnarsi tra loro elementi di grammatica di altre lingue diverse dall'italiano e l'inglese, e quindi ad accendere la curiosità e a stimolare l'apertura verso la conoscenza di altre lingue del mondo.

## **5 La lingua segreta e il suo mondo**

È interessante osservare l'uso che viene fatto della lingua segreta da parte dei bambini anche da un punto di vista dei contenuti. In molti casi, inizialmente vengono composti in lingua segreta componimenti poetici, filastrocche, formule magiche, o anche nonsense – talvolta anche bilingue con l'italiano, ottenendo dei testi in italiano molto più sorvegliati. Tutti questi generi testuali sono particolarmente adatti a una lingua segreta, grazie al suo carattere misterioso, veicolato dalla segretezza delle regole e dall'alfabeto fantastico che la contraddistingue. L'invenzione delle parti del discorso passa attraverso frasi d'esempio, e così, un po' per volta, si delineano gli ambiti d'uso della lingua.

Ogni edizione del laboratorio linguistico è un percorso che parte dalla grammatica normativa della lingua ma che non si sa dove finisce: è il gruppo classe che orienta l'uso della lingua stessa. Nella seconda edizione del laboratorio, che si sta ora avviando alla sua naturale conclusione, il gruppo classe dell'attuale quinta in uscita ha lavorato tutto l'anno ad un progetto ambizioso. Una volta definita la lingua, i bambini hanno voluto creare un mondo fantastico, utopico, dove la lingua vive con un suo apparato statutario, uno spazio dell'immaginario che i bambini vivono proprio per poter sperimentare liberamente la loro società ideale. I bambini di oggi sono immersi in una serie di stimoli caotici spesso negativi rispetto al mondo che li circonda: viviamo tempi di incertezza rispetto al futuro, e i bambini percepiscono l'inquietudine degli adulti di riferimento, in primo luogo i loro genitori. La creazione artistica del mondo di riferimento della lingua ha avuto, nel corso di quest'anno scolastico, la funzione di affrontare temi anche difficili, quali la democrazia, i diritti civili e la sostenibilità ambientale. Per poter definire tale mondo gli adulti di riferimento hanno proposto di scrivere una guida turistica per italiani che vogliono visitare il fantastico Paese del Gatlòik, che è una democrazia parlamentare. Dapprima si è proceduto a illustrare i tratti caratteristici del Paese, che ha la forma di un'isola con un vulcano al centro che spara coriandoli, dove i mezzi di trasporto sono tutti a impatto ambientale zero. Parallelamente, partendo dall'osservazione di manuali di conversazione per turisti in diverse lingue, sono stati definiti alcuni contesti d'uso, quali "sport", "al ristorante", o "modi di dire": a coppie o in piccoli gruppi, i bambini hanno scritto dei frasari bilingui in lingua segreta e italiano, dando così sempre più concretezza alla lingua inventata.

## **6 Osservazioni conclusive**

L'esperienza dei laboratori linguistici montessoriani è senz'altro molto positiva per tutti i partecipanti: anche i bambini che in altri ambiti scolastici presentano delle difficoltà vivono il laboratorio senza particolari ansie, e sembra che il livello di produzione testuale migliori sensibilmente, sia in italiano che in inglese. Attualmente questo miglioramento è solamente frutto dell'osservazione partecipante e va considerato un'ipotesi di lavoro, basata sull'esperienza delle tre edizioni: non è stato ancora possibile testare i risultati di un ciclo del laboratorio con un gruppo di controllo, perché la Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, è a sezione unica. Idealmente, bisognerebbe avere due gruppi di controllo, di cui l'uno appartenente a una scuola Montessori, e l'altro a una scuola statale senza particolari connotazioni didattiche. In via del tutto teorica, è



possibile ipotizzare l'applicazione del laboratorio linguistico anche in una scuola non a indirizzo montessoriano; dall'altro canto, ci sembra che gli elementi genuinamente montessoriani nella struttura e nello svolgimento del laboratorio siano numerosi e significativi, e quindi possa essere considerato a pieno titolo un'applicazione moderna e originale del metodo Montessori.

## **Bibliografia**

Fellman, Jack (1973). *The revival of a classical tongue: Eliezer Ben Yehuda and the modern Hebrew language*. Mouton, The Hague.

Gobbo, Federico & Adami, Ilaria & Bonazzoli, Chiara & Pradella, Patrizia (2016). "Orientation Towards Multilingualism in Class: A Montessori Experience." *AMI Journal 2014-2015*. Theme issue: creativity in Montessori education. Association Montessori Internationale: Amsterdam. 87-92.

Gobbo F. (2016). Inventare lingue segrete alla scuola primaria: due laboratori per l'orientamento al multilinguismo. In: Gobbo F (acd). *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York: Mondial. 285-304.

Gobbo F. (2013). Learning Linguistics by Doing: The Secret Virtues of a Language Constructed in the Classroom. *Journal of Universal Language*, 14(2). 113-135.

Gobbo, F. (2009). *Fondamenti di interlinguistica ed esperantologia: pianificazione linguistica e lingue pianificate*. Milano: Raffaello Cortina.

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.

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.

Lewis, Geoffrey (1999). *The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success*. Oxford University Press.

Tolkien, J. R. R. (2016). *A Secret Vice: Tolkien on Invented Languages*. Edited by Dimitra Fimi and Andrew Higgins. HarperCollins.