



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Inventare una lingua segreta in classe

Consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2

Gobbo, F.

Published in:

Incontri: rivista europea di studi italiani

DOI:

[10.18352/incontri.10233](https://doi.org/10.18352/incontri.10233)

[Link to publication](#)

Creative Commons License (see <https://creativecommons.org/use-remix/cc-licenses/>):

CC BY

Citation for published version (APA):

Gobbo, F. (2018). Inventare una lingua segreta in classe: Consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2. *Incontri: rivista europea di studi italiani*, 33(1), 27-41. <https://doi.org/10.18352/incontri.10233>

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.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<http://dare.uva.nl>)

Inventare una lingua segreta in classe Consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2

Federico Gobbo

1. Introduzione

Questo articolo intende illustrare gli aspetti di ricerca relativi alla consapevolezza metalinguistica e all'apprendimento L2 in un laboratorio linguistico denominato 'laboratorio delle lingue segrete', che viene ora spiegato nelle sue linee principali. La presenza di alunni con L1 diverse dalla lingua di istruzione nella scuola italiana di oggi, in particolare nelle città metropolitane ma non solo, è una realtà che porta di fatto il plurilinguismo in classe in maniera del tutto naturale. Tale fatto può diventare occasione di crescita per gli alunni mediante attività didattiche specifiche che coinvolgano sia l'apprendimento dell'italiano L2 sia l'apertura nei confronti del plurilinguismo,¹ per gli alunni che non sono - o non sono stati - bilingui precoci. In questo articolo vengono illustrati alcuni aspetti relativi a uno specifico caso studio di laboratorio linguistico, il cui scopo principale è la valorizzazione a tutto tondo del repertorio plurilingue già presente in classe. Il laboratorio è uno studio pilota a carattere sperimentale che si svolge nelle classi quarta e quinta (età: 9-11) nella Scuola Montessori Milano di via Milazzo, già a partire dall'anno scolastico 2012-2013.

Il team di ricerca del progetto è composto attualmente da due responsabili e da diverse collaborazioni: il responsabile degli aspetti scientifici, un linguista (l'autore), e la responsabile degli aspetti didattici, ovvero l'insegnante dell'area di italiano Chiara Bonazzoli (formatrice certificata dell'Opera Montessori), con il supporto della psicologa dell'educazione Francesca Gastaldi (Università di Torino).² Infine, esiste una collaborazione da parte delle insegnanti di inglese L2, Patrizia Pradella, e della responsabile dell'area di matematica, Ilaria Adami. La scelta di una scuola primaria a metodo Montessori è dovuta a due motivi: il primo di tipo empirico, vale a dire esisteva previamente una conoscenza personale e una stima reciproca dei due responsabili del laboratorio; il secondo è invece di tipo teorico, e più rilevante. Il *setting* del laboratorio, infatti, è stato reso possibile dal contesto didattico ed educativo montessoriano, che fa emergere le inclinazioni naturali del bambino in un clima collaborativo e non giudicante.³ In particolare, il laboratorio non prevede verifiche né voti. Le consegne relative alla lingua segreta di solito coinvolgono la lingua italiana in qualche modo, e questo può essere valutato formalmente, a discrezione dell'insegnante. La presenza dei ricercatori in classe è concordata con gli insegnanti.

¹ Seguendo le indicazioni del Consiglio d'Europa, intendiamo per 'plurilinguismo' l'insieme delle lingue e delle loro varietà presenti nel repertorio individuale, mentre con il termine 'multilinguismo' indichiamo la presenza di due o più lingue in dato gruppo sociale. Infine, con il termine 'bilinguismo' si intende qui specificamente il processo di apprendimento e l'uso di due lingue contemporaneamente, in particolare in età evolutiva (bilinguismo precoce).

² Per gli aspetti relativi a quell'area, si veda Bonazzoli *et al.*, 2017: 75-88.

³ Per questi ultimi aspetti, si veda Gobbo 2017b: 129-143.

Nel corso della classe quarta, gli incontri hanno lo scopo di costruire la struttura della lingua, dalla fonetica e fonologia fino alla morfologia e sintassi. Nel corso della classe quinta, invece, il ricercatore verifica come la lingua segreta sia stata usata per iscritto nei lavori dei bambini.

Nella sua prima formulazione, il laboratorio, centrato sull'invenzione di una lingua segreta di classe, aveva lo scopo primario di aiutare la riflessione metalinguistica dei bambini partecipanti.⁴ Per 'lingua segreta' si intende un progetto di lingua pianificata, vale a dire inventata per iscritto, la cui decodifica è accessibile solo da pochi iniziati. Le lingue vengono inventate per i motivi più diversi, dalla comunicazione internazionale alla creazione artistica – per maggiori dettagli, si veda la sezione 2.2.

Nel corso delle varie edizioni del laboratorio il team di ricerca si è reso conto quanto esso fosse un'occasione di crescita non solo cognitiva grazie alla riflessione metalinguistica ma anche relazionale ed affettiva. L'esperienza del laboratorio ha messo in luce il fatto che lavorare sul linguaggio produce effetti positivi non solo nell'analisi interna del linguaggio stesso ma anche nel suo uso esterno, in particolare nella formazione della 'cultura dei pari' che viene co-creata nel gruppo classe proprio attraverso il processo di invenzione e uso di una lingua segreta condivisa.

Anno	Maschi	Femmine	Dislessici	Lingue di casa	Nome lingua segreta
2012-2013	12	12	1	4: francese, olandese, serbo, spagnolo	Araik
2015-2016	14	8	4	6: ebraico, fiammingo, francese, giapponese, napoletano, tedesco	Gatlòik
2016-2017	14	12	1	1: spagnolo	Ukaltuč
2017-2018	13	8	5	5: coreano, ebraico, giapponese, fiammingo, francese	Koatra

Tabella 1 Composizione delle classi partecipanti

La tabella 1 mostra la composizione delle classi partecipanti. La colonna più a sinistra indica l'anno scolastico in cui l'edizione è partita: il laboratorio inizia in classe quarta e finisce in classe quinta, e quindi dura due anni. Faremo riferimento alle edizioni del

⁴ Per il *position paper*, si veda Gobbo 2013: 113-135; per una presentazione generale e recente degli aspetti socioculturali e cognitivi del laboratorio, si veda in particolare Gobbo *et al.*, 2016: 87-92.

laboratorio mediante i nomi delle lingue segrete, indicati nella colonna a destra. L'edizione del Koatra è l'unica ancora in corso, a maggio 2018. Si noti che il ciclo di 'vita' delle lingue segrete coincide con l'esistenza del gruppo classe: nel momento in cui esso arriva a naturale conclusione perché i bambini lasciano la scuola primaria per affrontare la scuola secondaria inferiore, la lingua segreta viene dichiarata conclusa, e quindi il vincolo di segretezza del team di ricerca viene a cadere. Per questo motivo, verranno forniti esempi linguistici concreti soprattutto dalle lingue segrete delle prime due edizioni, vale a dire l'Araik e il Gatlòik, entrambe concluse e con un numero rilevante di lingue di casa presenti.

Per 'lingue di casa' si intende qui lingue che vengono parlate prevalentemente o esclusivamente in ambito familiare, quindi in questo contesto lingue diverse dall'italiano.⁵ Nella Teoria delle Soglie di Cummins⁶ si distingue una competenza comunicativa interpersonale di base (BICS) da una competenza linguistica cognitiva e accademica (CALP). Per una serie di motivazioni legate al contesto del laboratorio, non abbiamo avuto la possibilità di analizzare il livello di competenza nella lingua di casa dei partecipanti, per verificare se avessero superato la soglia BICS o la più impegnativa soglia CALP. Possiamo prudentemente assumere, basandoci sull'osservazione partecipante del team di ricerca, che tutti abbiano superato la soglia BICS ma non la soglia CALP. Va precisato inoltre che non abbiamo dati precisi sul tipo di bilinguismo precoce praticato, in particolare su quantità e qualità dell'esposizione alle due lingue. Nella maggior parte dei casi si tratta di bilinguismo simultaneo, vale a dire che gli input delle due lingue vengono presentati allo stesso tempo, a differenza di quello consecutivo, in cui una lingua viene presentata in seguito all'altra.

Nelle quattro edizioni del laboratorio il numero di lingue di casa non è sempre stato omogeneo: per questo motivo, visti gli scopi di questo articolo, faremo riferimento in particolare alle lingue segrete Araik e Gatlòik. Il nome di ciascuna lingua segreta viene scelto dal gruppo classe nelle fasi iniziali del laboratorio stesso. Il nome 'Araik' deriva dalla lettura al contrario del nome della maestra di riferimento della classe, Chiara – scritto in alfabeto pseudofoneticamente (si veda la sezione 4). La genesi del nome 'Gatlòik' è invece più complessa: la radice è 'gatlo' che deriva dall'italiano 'quattro', più il suffisso *-ik* con funzione aggettivizzante – un esempio semplice per i bambini è l'aggettivo 'mitico', derivato da 'mito'. Il significato del nome pertanto è 'quarto/a', in riferimento alla classe quarta, quando la lingua è stata costruita nei suoi mattoni fondamentali.

Mentre in Bonazzoli *et al* 2017⁷ sono stati illustrati gli aspetti relativi all'apprendimento dell'italiano come L1, questo articolo si focalizza sul ruolo degli alunni che parlano in casa lingue diverse dall'italiano – per loro una L2 – e come l'opportunità di presentare in classe caratteristiche e tratti delle loro lingue abbia un risvolto positivo sull'incremento della consapevolezza metalinguistica di tutti i partecipanti. L'articolo è strutturato in questo modo. Nella sezione 2 il presente studio viene collocato nella letteratura sull'apprendimento L2 e sulla consapevolezza metalinguistica, mentre la sezione 3 illustra il processo di invenzione delle lingue segrete nei suoi dettagli. L'ultima sezione presenta conclusioni e prospettive future.

2. Invertire la percezione del multilinguismo del bambino bilingue precoce

I benefici del bilinguismo precoce sono ben noti agli specialisti. Molto probabilmente la maggior parte degli esseri umani è esposta fin dalla nascita a più di una lingua, e in molti casi la società in cui sono immersi richiede che ne imparino più d'una. I numerosi

⁵ Evitiamo volutamente il termine *heritage languages* perché non ha una definizione univoca, si veda Anquetil e Vecchi 2015: 19-23.

⁶ Cummins 1984, 1976: 1-46.

⁷ Bonazzoli *et al.*, 2017: 75-88.

studi di Antonella Sorace e collaboratori⁸ del centro di ricerca *Bilingual Matters* mostrano che possiamo parlare di bilinguismo precoce anche nel caso la seconda lingua sia considerata – a torto o a ragione – un dialetto della prima, a condizione che tra esse ci sia una certa distanza strutturale, solitamente calcolata mediante la distanza di Levenshtein o misure simili.⁹ Sebbene non ci sia accordo unanime su quali e quanti siano i vantaggi del bilinguismo precoce ciò che ci preme sottolineare in questa sede è il fatto che tale tipo di vantaggio oggi non sia più contestato da nessuno che si occupi di bilinguismo precoce a livello accademico e professionale. Inoltre, è rilevante segnalare i risultati di ricerca ottenuti da Pinto e Melogno 2014¹⁰ su una popolazione di ottocento bambini – in molti casi bilingui inconsapevoli italiano-dialetto locale – in cui si è notato che lo sviluppo metalinguistico è risultato altrettanto significativo che nel caso si fosse trattato di un bilinguismo tra lingue nazionali. In particolare, sono importanti anche i fattori relazionali e affettivi (p. 103):

In sintesi, due fattori sono emersi come rilevanti nel produrre un avanzamento nelle capacità di analisi della lingua italiana: il grado di bilinguismo [...] e quella circoscritta pratica di confronto esplicito fra i due codici più utilizzati nella vita dei bambini [...] Riteniamo particolarmente significativo che il grado di bilinguismo italiano-dialetto si sia rivelato *più incisivo del fattore socioculturale* nel produrre adeguate capacità di analisi metalinguistica della lingua italiana.

Ai vantaggi cognitivi possiamo aggiungere facilmente altri, su due livelli, il primo socioculturale, il secondo economico. Da un punto di vista sociale e culturale è evidente che avere due (o più) sistemi linguistici di riferimento porta a una percezione del mondo più vasta, mentre dal punto di vista economico più lingue si padroneggiano bene più è facile trovare un posto di lavoro di buon livello, e mediamente si è meglio pagati.¹¹

Tutti questi fatti, evidenti per un adulto ben informato, normalmente non lo sono per il bambino che frequenta la scuola primaria. Il bambino bilingue che parla una lingua di casa senza particolare prestigio per il suo gruppo dei pari sarà probabilmente frustrato a scuola, perché durante il periodo di acquisizione della lingua di istruzione – che sentirà come una vera e propria L2 – avrà a che fare con i ben noti fenomeni di interferenza con la sua L1, vale a dire la lingua di casa. In altri termini, la sua lingua di casa verrà percepita come un intralcio per apprendere la L2, che è la lingua più importante, perché ci si aspetta che venga appresa ‘bene’ a scuola, come nel caso dei compagni di classe che a casa parlano proprio quella. Questo vissuto può avere effetti pervasivi nel campo dell’apprendimento. Non sentendosi sicuro nella lingua di istruzione, il bambino potrebbe diventare eccessivamente timido, chiudersi, e quindi sentirsi escluso, in un circolo vizioso tra il suo vissuto e la reazione degli altri membri del gruppo classe. Per esempio, in un momento del laboratorio della lingua Araik, una delle due sorelle olandesi del gruppo classe, alquanto stupita, chiede se le sia *davvero* permesso parlare nella sua lingua e spiegare come funzionano gli articoli, perché non c’era mai stata prima l’occasione di valorizzare il neerlandese in classe nel corso dei tre anni scolastici precedenti.

È emerso quanto la struttura del laboratorio permetta di valorizzare il ruolo specifico delle lingue di casa dei bambini bilingui precoci, specialmente nel caso di una loro presenza rilevante nel gruppo classe. L’invenzione della lingua segreta infatti porta naturalmente a inserire materiale linguistico – lessicale, ma non solo –

⁸ Per esempio, Garraffa *et al.*, 2017.

⁹ Per una panoramica, cfr. Wichmann *et al.*, 2010: 3632-3639.

¹⁰ Cfr. Pinto & Melogno 2014.

¹¹ Cfr. Gazzola 2015: 47-54.

proveniente da lingue diverse dall'italiano, proprio perché ciò permette di aumentarne la segretezza, come si vedrà negli esempi che verranno forniti in seguito. Il ruolo dei partecipanti con italiano L2 è stato dunque molto importante per dare maggior varietà alla lingua segreta, non solo negli aspetti lessicali ma anche in quelli strutturali.

2.1. Consapevolezza e abilità metalinguistiche nell'invenzione di una lingua

La definizione in letteratura di *metalinguistic awareness*, consapevolezza metalinguistica, non è affatto univoca, come già notava De Groot 2011.¹² In particolare, non è chiaro quale sia il modello interpretativo più adeguato per i dati sperimentali variamente ottenuti. Oltre alla lingua di istruzione, nel nostro caso l'italiano, nella maggioranza dei casi la scuola si focalizza sull'apprendimento di lingue di prestigio a larga diffusione, in primis l'inglese, seguito da spagnolo, francese, tedesco e ultimamente dal cinese, per lo meno nel contesto milanese. Al contrario, il laboratorio linguistico della lingua segreta non è guidato da un criterio adulto di 'importanza' delle lingue. Seguendo il principio dell'autoeducazione descritto estensivamente nel volume pionieristico di Montessori del 1916, nei bambini della scuola primaria si usano esperienze e inclinazioni già presenti nella loro vita quotidiana, così da ancorare l'apprendimento a qualcosa di concreto, quali le lingue di casa presenti nel gruppo classe. Questa scelta è confortata dai risultati di Pinto e Melogno 2014,¹³ raccolti nell'arco di vent'anni:

[...] è possibile ottenere un significativo potenziamento metalinguistico nella lingua veicolare della scuola, e cioè l'italiano, in contesti socioculturali che in nessun modo possono essere definiti come privilegiati, e in alcuni casi sono decisamente svantaggiati. Come si è potuto constatare, ciò si è verificato sia mediante l'insegnamento di lingue straniere di grande diffusione – a livello di scuola dell'infanzia come a livello elementare e medio – sia sensibilizzando a lingue apparentemente meno utili dal punto di vista sociale, siano esse antiche, pianificate o etniche.

Già Bialystok 2001¹⁴ sentiva la necessità di distinguere i diversi aspetti assunti nel concetto di consapevolezza metalinguistica, in particolare l'attenzione metalinguistica e l'abilità metalinguistica. Per quanto riguarda l'attenzione all'oggetto lingua a livello meta, si intende quel momento in cui la lingua viene presa in esame non nella sua funzione comunicativa bensì come oggetto astratto, strutturale e funzionale. Va notato che tale attenzione è inevitabilmente momentanea, se non direzionata e sostenuta dall'adulto in un contesto adeguato. Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello dell'abilità metalinguistica, che a differenza dell'attenzione metalinguistica è più duratura e produttiva, l'autrice nota quanto segue (p.128):

Regarding metalinguistic ability, a theory of second-language acquisition must find some measure of continuity between first-language acquisition, second-language acquisition, and formal linguistic ability. Just as it makes no sense to separate the ability to use metalinguistic knowledge from the ability to use linguistic knowledge, so too the ability to learn a second language must be continuous with first language acquisition. Without this condition, there would be no means of connecting linguistic and metalinguistic ability. There would be little point, in other words, in making metalinguistic ability convergent with linguistic ability if the ability responsible for learning a second language were allowed to dissociate from both of these.

¹² De Groot 2011: 390.

¹³ Pinto & Melogno 2014: 105.

¹⁴ Bialystok 2001: 122-129.

Il processo collettivo di ideazione e realizzazione delle lingue segrete del laboratorio permette proprio di connettere entrambi gli aspetti visti poc'anzi, vale a dire la consapevolezza e l'abilità metalinguistica, mediante un procedimento del *fare una lingua* a partire non dall'analisi dell'oggetto linguistico (che ancora non esiste) ma al contrario dalla riflessione metalinguistica delle lingue presenti nel repertorio di classe; nel nostro caso si tratta in primis dell'italiano, la lingua di istruzione della Scuola Montessori dove si svolge il laboratorio, l'inglese, la lingua straniera insegnata formalmente, e infine le lingue di casa dei bambini bilingui precoci, che assumono il ruolo di *tertium comparationis* tra italiano e inglese. Riportiamo un episodio a titolo di esempio. Definito l'alfabeto segreto, il gruppo classe della lingua Araik discuteva sul genere grammaticale da assegnare all'articolo determinativo; l'esempio del neerlandese, una delle lingue di casa, permise di spiegare che la distinzione *de/het* dell'articolo determinativo non è chiaramente marcata sul genere grammaticale, e mostrò che esiste una terza via tra la marcatura del genere dell'italiano e la non marcatura dell'inglese. Nel laboratorio i bilingui precoci possono diventare protagonisti soprattutto nelle fasi iniziali di costruzione della struttura profonda della lingua segreta, e possono quindi fare esperienza del fatto che il loro bilinguismo viene alla fine riconosciuto tra le mura scolastiche dagli adulti di riferimento e ancora di più dai loro pari, vale a dire i membri del gruppo classe.

Prima di addentrarci nella procedura di invenzione mediante esempi tratti in particolare dalle lingue segrete delle prime due edizioni, Araik e Gatlòik, è opportuna una precisazione. Lo scopo ultimo delle lingue segrete trascende le lingue stesse; detto altrimenti, non è importante che i bambini diventino *fluente* nelle lingue segrete che stanno inventando, perché esse sono principalmente uno strumento al servizio di una maggior comprensione delle *altre* lingue ad essi note. Le lingue segrete diventano un'istanza quasi iconica del senso ultimo dell'apprendimento della grammatica, così come lo definì Maria Montessori nella sua 'psicogrammatica':¹⁵

Nell'analisi grammaticale il bambino non analizza i particolari che essa fa rilevare per saperli, ma per accorgersi di essi[,] per divenirne conscio e quindi per possederli intelligentemente. [...] Tutto questo studio è un mezzo stupendo di ginnastica mentale, di penetrazione in se stessi e anche il modo di 'perfezionare' e di 'fissare' la forma della lingua. Non è certo il modo di 'imparare' la lingua. [...] La grammatica non dà la lingua – e non fa uno scrittore. Essa dà il modo di 'penetrare' la lingua che già si possiede.

La novità del laboratorio della lingua segreta rispetto all'osservazione della Montessori risiede nel fatto di prendere in considerazione non solo la lingua di istruzione, ma tutto il repertorio linguistico del bambino, il quale, a differenza dei tempi in cui scriveva Montessori, esperisce oggi molto più facilmente e quotidianamente il contatto con lingue altre rispetto alla sua, a partire dall'inglese, onnipresente nei media, nel web, nei videogiochi, e così via. La grammatica che permetta di penetrare le lingue, al plurale, già possedute, è spontaneamente comparativa e di contatto: il laboratorio offre un contesto didattico adeguato per incanalare la naturale inclinazione all'apertura al mondo osservata alla fine della cosiddetta *middle childhood*, media infanzia (4-8 anni), quando il bambino comincia a mostrare abilità 'meta', quali meta-memoria, meta-apprendimento, meta-attenzione, cognizione meta-sociale e naturalmente consapevolezza metalinguistica.¹⁶ Difatti i bambini che partecipano al laboratorio hanno 9-11 anni, e quindi sono in grado di ragionare a livello 'meta'.

¹⁵ Montessori 2017: 26-27.

¹⁶ Cfr. Gobbo *et al.*, 2016: 79.

2.2. *Lingue pianificate tra invenzione e immaginazione*

L'espressione inglese *natural language* sottolinea, ancora di più della espressione corrispondente italiana 'lingua storico-naturale', il fatto che gli esseri umani parlano i linguaggi verbali perché sono biologicamente programmati a farlo. Tuttavia, la pluralità delle lingue mostra che i linguaggi verbali umani nelle loro varie istanze non sono un prodotto di natura bensì un prodotto di cultura, vale a dire sono degli artefatti collegati a una determinata società. Come nota Gordin 2015¹⁷ introducendo la sua panoramica delle lingue della scienza in uso nella cultura occidentale a partire dalla caduta del latino:

All languages are, in an important sense, imagined. [...] But I did not say 'imaginary'. I said 'imagined'. The things that we refer to as languages – Swahili, Mongolian, Thai, English – are not objects sitting out there in the world, like a peculiar rock or a specific yellow clapboard house. All around us, words flow (spoken, written, gestured), and we use those words to communicate with other people.

Anderson 2006¹⁸ nota inoltre che anche il concetto di nazione emerso nella cultura europea si basa sullo stesso principio: le nazioni sono comunità immaginate, e il ruolo delle lingue nazionali in tale costruzione è cruciale; tale processo di costruzione nazionale passa attraverso la de-sacralizzazione del latino. Più il latino veniva abbandonato, più c'era bisogno di promuovere le lingue nazionali. Tale processo che plasma e modifica le lingue nel profondo – processo eminentemente culturale – ha come risultato evidente l'identificazione di una norma standard condivisa adatta a esprimere tutti i domini formali. In letteratura, tale processo viene chiamato pianificazione linguistica – si veda in italiano il sempre valido manuale di Dell'Aquila e Iannàccaro 2004. Nel caso dell'italiano, al momento dell'unificazione del Paese (1861), le stime più pessimistiche di Tullio De Mauro 1991 davano i parlanti italiano a meno dell'1% della popolazione totale, mentre quelle più ottimistiche di Arrigo Castellani¹⁹ arrivavano al 10%. Anche nel caso delle stime più ottimistiche, è evidente che ci sono volute diverse generazioni prima che l'italiano diventasse la lingua comune degli italiani, sostanzialmente nel secondo dopoguerra.

Il caso estremo della pianificazione linguistica sono le 'lingue pianificate', espressione in uso presso gli specialisti per indicare le lingue inventate.²⁰ Tra le numerose motivazioni per inventare una lingua da zero, ne emergono due in particolare. La prima motivazione è la vocazione ausiliaria, vale a dire la pianificazione di lingue adatte alla comunicazione internazionale neutrale, dove per 'neutrale' si intende una lingua ulteriore rispetto alle L1 degli attori della comunicazione. Il caso più noto è quello dell'esperanto. La seconda motivazione, che a differenza della prima è sempre soggiacente il processo di invenzione tout court, è la creazione estetica, ludica e artistica insieme. Il caso forse più noto sono le lingue della finzionale Terra di Mezzo di J. R. R. Tolkien, in particolare le lingue elfiche principali, Il Sindarin e il Quenya. Lingue pianificate per scopi artistici più recenti sono il Klingon di Star Trek e il Dothraki della popolare serie televisiva Il Trono di Spade, in inglese *Game of Thrones*, due tra i casi più importanti delle cosiddette 'lingue di Hollywood'. Tutte queste lingue pianificate (o inventate) condividono alcune caratteristiche: primo, sono tutte morfologicamente piuttosto regolari; secondo, sono tutte lingue di contatto, vale a dire vengono formate a partire da lingue esistenti;²¹ terzo, tipologicamente sono lingue

¹⁷ Gordin 2015: 23.

¹⁸ Anderson 2006: 17-18.

¹⁹ In Della Valle *et al.*, 2009.

²⁰ Per un'introduzione, si vedano in particolare Gobbo 2017: 36-52 e Gobbo 2009.

²¹ Tecnicamente, vengono dette 'lingue a posteriori', si veda Gobbo 2009 e il classico Eco 1993.

agglutinanti – in cui i morfemi non variano a seconda del loro ruolo nella frase – come per esempio il turco, l'ungherese o il finlandese, per permettere agli appassionati di apprenderle rapidamente e senza sforzo eccessivo; quarto, è sempre individuabile un glottoteta, cioè un singolo individuo che ne definisce i tratti strutturali, scrive una grammatica normativa, un primo dizionario, magari multilingue, e propone dei testi esemplificativi in lingua per mostrare le potenzialità del suo progetto linguistico.

Va notato che, a differenza dell'esperanto, che è diventato ben presto un fenomeno sociolinguistico degno di nota, le lingue pianificate per scopi ludici, artistici ed espressivi sono a buon diritto 'lingue immaginarie', perché vivono contemporaneamente sul piano diegetico (cioè nei mondi finzionali dove alieni umanoidi, elfi e quant'altro sono 'reali') e sul piano extradiegetico (quando vengono usate dagli appassionati durante gli incontri a tema). Come vedremo in seguito, le lingue segrete del laboratorio in esame possono essere considerate un caso particolare di lingue pianificate immaginarie. Dico 'caso particolare' perché da un lato esse vengono inventate mediante un processo collettivo, vale a dire non è identificabile un glottoteta in particolare; dall'altro lato, nel processo di invenzione non si parte dal piano diegetico, come nel caso delle lingue di Hollywood, bensì dalla realtà del gruppo classe. Tuttavia, è interessante notare come nei bambini che partecipano ai laboratori inevitabilmente emerge il desiderio di usarle in contesti diegetici. In altre parole, rispetto alle lingue di Hollywood le lingue segrete montessoriane seguono il processo inverso.

3. L'invenzione delle lingue segrete: dai fonemi alle espressioni idiomatiche

A partire dalla classe quarta (età: 9-10) il laboratorio delle lingue segrete viene proposto in una speciale 'grande lezione', come viene chiamata nel contesto montessoriano, con in aula l'insegnante responsabile dell'area linguistica, e il ricercatore linguista. Nella Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, le classi terza, quarta e quinta affrontano l'apprendimento per tre grandi aree: linguistica, matematica, educazione cosmica (espressione del contesto montessoriano che corrisponde più o meno a geostoria e scienze naturali). Ci sono dunque tre aule attrezzate per ciascuna delle tre aree: normalmente, le porte tra le aree rimangono aperte e i bambini di terza, quarta e quinta, possono incontrarsi e lavorare fianco a fianco. Ciò non avviene durante il laboratorio della lingua segreta, dove le porte dell'aula di lingua vengono chiuse, sia nella fase di invenzione della lingua (classe quarta), che in quella di verifica dei testi prodotti (classe quinta): i bambini di quarta o quinta *escludono* quelli delle altre classi, perché la lingua è per l'appunto segreta: solo i membri del gruppo classe e i membri del team di ricerca possono usarla; né gli altri bambini della scuola, né fratelli e sorelle, né genitori o nonni sono ammessi a questa conoscenza, per così dire, esoterica. L'effetto, dopo sette anni di esperienza (la prima edizione venne avviata nel 2012), è che già in terza i bambini aspettano con trepidazione questo momento che vivono come molto speciale. La ragione per cui in terza non si può ancora iniziare risiede nel fatto che il gruppo classe non ha ancora una conoscenza abbastanza solida delle strutture dell'italiano e dell'inglese per affrontare un lavoro prettamente metalinguistico (si veda sezione 2.1).

L'inizio del laboratorio prevede un momento in cui ci si chiede cosa sia una lingua. Previamente, il ricercatore è informato su quali lingue di casa parlino i bambini della classe. È interessante notare che non sempre esse vengono menzionate, davanti alla domanda esplicita 'quali lingue sapete parlare', quasi esse siano da considerarsi delle non-lingue. Dopo aver offerto una breve panoramica sulla diversità linguistica nel mondo, attraverso i dati ricavabili da *Ethnologue* e dall'*Atlante Unesco delle lingue in pericolo*, i bambini imparano che esistono circa settemila lingue vive nel mondo, di cui la metà circa sono prive di scrittura, e di cui la maggior parte sono parlate in

continenti diversi dall'Europa. Rimangono sempre impressionati da quante di queste lingue siano effettivamente in pericolo di estinzione. A questo punto, si passa a capire quali sono i mattoni di base del linguaggio. Spesso i bambini citano l'alfabeto, e allora il ricercatore fa notare che esistono lingue senza scrittura. A quel punto si arriva insieme al punto fondamentale: i mattoni di base non sono le lettere, ma i fonemi, cioè i suoni distintivi significativi. È cura del ricercatore linguista non introdurre termini eccessivamente tecnici quali 'fonema' parlando con i bambini, grazie all'aiuto dell'insegnante di riferimento, che è sempre presente in classe durante lo svolgimento delle sessioni del laboratorio.

Le lingue segrete montessoriane devono essere comode da pronunciare per i bambini: per questo motivo si parte dallo spazio fonetico della lingua italiana – la lingua comune a tutti i bambini della classe – e si scelgono i suoni e le lettere più 'antipatiche, da buttare via' (come dicono i bambini). In termini più tecnici, lo spazio fonetico delle lingue segrete montessoriane è un sottoinsieme di quello dell'italiano. Il comportamento rispetto a vocali e consonanti è diverso. A volte vengono eliminate alcune vocali, altre volte no. Invece, i grafemi – cioè le lettere che combinate esprimono i suoni significativi – che vengono eliminati, sono quasi sempre gli stessi: {h} perché muta; {gl} che corrisponde al fonema in IPA [ʎ]; {r} perché difficile da pronunciare per molti bambini, anche quelli aventi l'italiano come L1; {x}, che può essere sostituita con il suo equivalente in IPA [ks] direttamente come digramma {ks}; {q}, che ha un senso etimologico ma non certo fonemico, visto che la parola italiana *quando* viene scritta in spagnolo *cuando* 'senza alcun problema' (per citare alla lettera una bambina ispanofona che ha partecipato alla prima edizione); {y} e {j}, che vengono spesso confuse e mostrano un comportamento irregolare. Si pensi per esempio a 'yogurt' e 'jogurt', 'Yugoslavia' e 'Jugoslavia', tutti attestati, che sono omofoni ma non omografi. Al contrario, si noti come il grafema {j} sia spesso pronunciato in modo diverso in 'Juventus' e in 'junior', quest'ultimo per attrazione della pronuncia inglese (sebbene la parola sia squisitamente latina). Raramente vengono inseriti suoni non presenti nell'italiano: nel caso dell'Araik (prima edizione), le due bambine aventi come lingua di casa l'olandese hanno insistito per inserire la vocale nasale [y], che in italiano non esiste, ma esiste in lombardo, la lingua regionale di cui Milano è stata il centro d'irradiazione principale per secoli. Essendo percepito come un suono familiare, i bambini hanno accolto la proposta. Ma si tratta di un'eccezione. Si procede spesso a semplificare dittonghi o nessi consonantici. Un esempio tipico è il digramma {qu}, in IPA [kw], che in Gatlòik (seconda edizione) diventa [g]. Tutte queste decisioni vengono prese democraticamente, con l'aiuto del ricercatore presente in classe, a maggioranza relativa per alzata di mano. All'opzione se mantenere consonanti e vocali geminate (o, come dicono i bambini, 'le doppie') il voto è sempre unanime: le lingue segrete montessoriane, proprio come l'esperanto, non presentano morfemi con le doppie. A questo proposito è interessante notare come i bambini italiani pensino solo alle consonanti geminate, mentre quando sono in classe bambini neerlandofoni, essi fanno notare che anche le vocali geminate possono avere valore contrastivo, come in *de stad* (la città) e in *de staat* (lo Stato).

Il discorso è un po' più complesso nel caso delle consonanti. L'italiano infatti presenta alcuni grafemi la cui corrispondenza fonetica è ambigua: per esempio, {c} e {g} vengono pronunciate diversamente in 'cane', 'gatto', 'cielo', 'giostra'. Di solito alcuni fonemi consonantici vengono tolti esplicitamente, o a volte addirittura dimenticati. Tutto ciò che non compare nei cartelloni impressionistici in uso presso le scuole Montessori,²² preparati a fine di ogni lezione con il ricercatore, semplicemente non esiste nella lingua. In Koatra (quarta edizione, in corso) i bambini hanno

²² Motta 2017: 83.

dimenticato di dire come si scriveva il fonema [f], e quindi esso non esiste, e dunque è stato assimilato al fonema [p], in analogia alla scrittura della parola ‘foto’ in inglese (‘photo’). Se alcuni bambini hanno fatto l’esperienza di vedere parole scritte in un modo identico ma pronunciate diversamente in lingue diverse, come ‘restaurant’, la cui pronuncia in inglese e francese è notevolmente diversa, è invece più difficile per loro immaginare una stessa parola pronunciata in un solo modo in varie lingue ma scritta in alfabeti diversi. Qui viene in aiuto la carta moneta dell’euro: infatti, la parola ‘euro’ è scritta non solo in caratteri latini (EURO), ma anche in caratteri greci (ΕΥΡΩ) e cirillici (ЕВРО).

A questo punto è possibile introdurre l’alfabeto *ausiliare* della lingua segreta, che avrà carattere fonemico, vale a dire: a un grafema corrisponderà uno e un solo fonema, indipendentemente dalla posizione dello stesso nella parola. Questo permette ai bambini di concentrarsi di più sui suoni ed è propedeutico alla lettura delle trascrizioni IPA che troveranno nei dizionari delle L2 che incontreranno in futuro (tabella 2).

Alfabeto italiano	Alfabeto ausiliario	Lingue di riferimento (oppure IPA)	Esempio in alfabeto italiano standard	Esempio in alfabeto ausiliario pseudofonetico
C	č	ceco, croato...	cerchio	čérkjo
	k	IPA	calma	kàlma
G	ğ	turco, azero...	gioco	ğòko
	ǰ	pashtu, macedone	ghiaia	ǰjàja
S	š	ceco, croato...	scivolo	šivolo
	ś	polacco	serpente	śerpénte
Z	ź	polacco	rosa	ròża
	ts	IPA	razzo	rattso
	dz	pseudo-IPA	zio	dźio
J	ž	ceco, sloveno...	abat-jour	abažùr
	j	IPA	Juventus	juventus

Tabella 2 Alfabeto italiano e alfabeto ausiliario a confronto

Il team di ricerca ha constatato che è meglio introdurre dei grafemi inusuali quali {š} e {ğ} anziché gli standard IPA [s] e [g] perché così i bambini non rischiano di confondersi con i grafemi dell’italiano. L’alfabeto ausiliario infatti avrà una mappatura uno ad uno con i segni dell’alfabeto segreto, la cui traccia è del tutto arbitraria, decisa in classe a seguito della visione di alfabeti e scritture di varie lingue del mondo, o di opere artistiche quali il *Codex Seraphinianus*²³ o il manoscritto di Voynich²⁴ con scritture fantasiose e indecifrate – e forse indecifrabili. Per esempio, nel corso della terza edizione, è stato deciso di scrivere l’alfabeto segreto Gatlòik mediante consonanti mentre le tre vocali vengono rese con dei puntini, su suggerimento della parlante ebraico moderno della classe. Altre volte i segni sono stati ispirati al coreano, al giapponese, o ad altre scritture che per i bambini italiani appaiono esotiche. Al contrario, in Ukaltùc (quarta edizione), le vocali vengono disegnate con tratti curvi e morbidi, mentre le consonanti con tratti spigolosi e linee spezzate. Riteniamo che in questa fase iniziale del laboratorio sia attivata quella che Gombert chiama consapevolezza metafonologica, che ‘consiste nell’identificare le componenti

²³ Serafini 2013.

²⁴ Anonimo 2015.

fonologiche delle diverse unità linguistiche e nel saperle manipolare intenzionalmente'.²⁵

3.1. Morfologia, sintassi e lessico delle lingue segrete montessoriane

Una volta definito lo spazio fonetico e la digrafia della lingua segreta, vale a dire l'alfabeto segreto e quello ausiliario a ispirazione fonetica, si passa a creare le regole di formazione delle parole (morfologia) e quelle di formazione delle frasi (sintassi). È importante notare che ogni qualvolta venga inventata una parola e i suoi derivati in una lingua segreta, essa verrà inserita nel dizionario bilingue italiano-lingua segreta scritto in tre colonne (i tre alfabeti italiano, ausiliario, segreto) del quadernone di classe.

In questa fase si segue un principio di ottimizzazione linguistica che ha usato Zamenhof nell'estrarre le radici dell'esperanto dalle lingue indoeuropee che conosceva.²⁶ Per prima cosa si individuano le radici togliendo gli eventuali morfemi derivazionali, adattati alla fonetica della lingua segreta: da 'giocare' ottengo 'ĝok', da 'giornalista' ottengo 'ĝornal', e così via. A volte, seguendo il modello della lingua segreta Markuska descritta nel volume ormai classico di Alessandro Bausani 1974, le radici vengono lette all'incontrario; altre volte sono i morfemi derivazionali a essere invertiti per maggior segretezza. La tabella 3 mostra come si dice 'giornalista' in Araik (prima edizione).

Espressione italiana	Traduzione in Araik (con divisione in morfemi)
un giornalista	nù-o ĝolnal-tsi-o
una giornalista	nù-a ĝolnal-tsi-a
giornalistico/a	ĝolnal-tsi-ki-o/a

Tabella 3 Esempio di morfologia di una lingua segreta montessoriana

Come si può vedere, le vocali finali *-o* e *-a* indicano rispettivamente il genere maschile e femminile, e viene mantenuto l'accordo tra l'articolo indeterminativo *nù-* e il sostantivo. Sul genere dei nomi possono avvenire in classe discussioni accese. A volte le bambine insistono per avere una lingua più bilanciata, dove il genere dei sostantivi non sia sbilanciato rispetto al maschile. Questo può portare all'introduzione non solo del genere neutro, ma anche a volte di un genere *grammaticale* che indichi la popolazione LGBT variamente intesa, come è accaduto nella terza edizione. Dalla tabella 3, è evidente la radice *ĝolnal-* per 'giornale; in Araik il fonema [r] viene assimilato a [l]. Il suffisso *-tsi-* è ottenuto per inversione dell'italiano *-ist-* che indica una professione (si pensi a 'linguista') o il seguace di un'ideologia (si pensi a 'comunista'), e analogamente il suffisso aggettivizzante *-ki-*. In Araik gli aggettivi non hanno genere, sul modello dell'inglese. Si noti che per esprimere la parola 'giornalaio', per evitare confusione con 'giornalista', si è scelta una metafora nuova, e si è coniato il termine *kiosktsio*, letteralmente 'edicolista', colui che lavora all'edicola, e non alla redazione di un giornale.

Il principio di ottimizzazione linguistica che sta dietro la struttura dell'esperanto permette una forte produttività con un basso numero di radici: le lingue segrete montessoriane da questo punto di vista sono analoghe. Come la stragrande maggioranza delle lingue pianificate o inventate, si tratta di lingue agglutinanti, dove l'accostamento dei morfemi non crea rotazioni fonetiche che rendono opaca la struttura (si pensi per esempio all'aggettivo italiano 'marziano', che deriva da 'Marte',

²⁵ Gombert 1992: 15.

²⁶ Cfr. Mattos 1987.

anziché *martiano). I bambini sono dunque invitati a produrre nelle lingue segrete paradigmi a partire da una singola radice, come per esempio nella serie: ‘drago’, ‘draghi’, ‘draghetti’, ‘draghessa’, ‘draghette’, ‘dragoso’, e così via. Questo esercizio di costruzione attiva del dizionario, che i bambini trovano solitamente molto divertente, è un modo *attivo* di analizzare la struttura soggiacente l’italiano in particolare e le lingue del repertorio in generale. Riteniamo che in questa seconda fase vengano attivate le componenti superiori della consapevolezza metalinguistica individuate da Gombert 1992: consapevolezza metasintattica, metalessicale e metasemantica. Il lavoro sulla consapevolezza metapragmatica arriva invece in seguito, quando la struttura della lingua è stata ben definita e si passa all’uso, prevalentemente, se non esclusivamente, scritto. Vengono prodotti brevi testi, solitamente di carattere poetico o narrativo.

3.2 I mondi immaginari delle lingue segrete montessoriane

Durante la seconda fase, descritta nella sezione precedente, si sono usate come frasi d’esempio quelle che venivano in mente spontaneamente ai bambini durante lo svolgimento del laboratorio, sia in presenza del ricercatore, sia in sua assenza. A un certo punto il team di ricerca fa notare che si è parlato per esempio di draghi, giornalisti, e altre varie creature e situazioni: qual è dunque l’universo di riferimento collegato alla lingua segreta? La risposta dei bambini varia di anno in anno; d’altra parte, invariabilmente, viene introdotto sempre un elemento fantastico che permette la costruzione di un mondo immaginario. In particolare, la classe quinta della terza edizione ha costruito una guida turistica del Paese del Gatlòik, con tutti i dialoghi nelle varie situazioni: in aeroporto, al ristorante, gli sport, e così via. Una descrizione del mondo immaginario del Gatlòik è stato pubblicato in Bonazzoli *et al.* 2017,²⁷ con riferimento particolare alla didattica dell’italiano. Per i bambini bilingui, è l’occasione per inserire cose belle dei loro rispettivi paesi d’origine in trasposizione fantastica, ed essere così liberi di parlarne con i compagni, senza temere il loro giudizio. In un’altra edizione in corso i bambini si sono cimentati nel racconto fantasy, e hanno usato la lingua segreta per le formule magiche all’interno dei racconti da loro creati. Questa esperienza è potenzialmente molto interessante, perché configura possibilità di testi segreti per il lettore del racconto ma noti, per esempio, a *uno solo* dei personaggi diegetici nel racconto; questo realizza, a giudizio di chi scrive, quella che Gombert 1992 chiama competenza metapragmatica, vale a dire la capacità di discernere le relazioni tra il sistema linguistico e il contesto, sia intra- che extra-linguistico, attraverso il filtro del genere letterario fantastico.

4. Conclusioni e prospettive future

Il laboratorio linguistico della lingua segreta nel contesto montessoriano ha mostrato di essere un valido strumento per indirizzare la naturale inclinazione alla riflessione metalinguistica dei bambini usciti dalla media infanzia (età: 9-11) in un percorso piuttosto lungo (due anni scolastici) di costruzione non solo della lingua ma dell’identità del gruppo classe. Rimangono molte domande aperte, che riguardano la misurabilità – prima ancora della misurazione – degli effetti del laboratorio sulle competenze linguistiche e soprattutto metalinguistiche. Poiché la Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, è a sezione unica, non è stato possibile identificare un gruppo di controllo adeguato, che permetta di isolare le sottopopolazioni presenti in classe (con possibili sovrapposizioni): bambini monolingui italiani; bambini bilingui precoci; bambini con difficoltà di scrittura e lettura certificate. Un’altra variabile importante è quella del metodo Montessori: qual è il ruolo del contesto educativo montessoriano,

²⁷ Bonazzoli *et al.*, 2017: 75-88.

che in ultima analisi ha reso questo laboratorio possibile? L'esperienza di sette anni mostra che il contesto montessoriano sicuramente gioca un ruolo facilitante; fino a che punto il laboratorio sia replicabile in altri contesti è un'altra domanda che rimane aperta. In ultimo ma non ultimo per importanza, consideriamo l'aspetto legato alla variabile linguistica: quanto cambierebbe il laboratorio in un contesto scolastico fortemente multilingue, quale per esempio una Scuola Europea, dove ci sono più lingue di istruzione? L'auspicio dell'autore è che queste domande possano trovare risposta, se e quando verranno fornite le risorse per poter ampliare opportunamente il team di ricerca che ha prodotto il laboratorio delle lingue segrete montessoriane.

Bibliografia

- Anderson, B. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Anquetil, M. & S. Vecchi 2015. 'Nos langues vont-elles toutes devenir des "Heritage Languages"?' CMDL2015. Primo Congresso Mondiale dei Diritti Linguistici. (Università di Teramo, 19-23 maggio 2015).
- Anonimo, 2015. *The Voynich Manuscript: Full color photographic edition*. Brattleboro, Vermont: Echo Point Books & Media.
- Bausani, A. 1974. *Le lingue inventate: Linguaggi artificiali, linguaggi segreti, linguaggi universali*. Roma: Astrolabio.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonazzoli, C., F. Gastaldi & F. Gobbo. 2017. 'L'invenzione linguistica alla scuola primaria: la didattica dell'italiano nell'esperienza montessoriana'. *Giornale italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 75-88. Anno X. Numero speciale.
- Castellani, A. 2009. *Nuovi saggi di filologia e linguistica italiana e romanza (1976-2004)*, a cura di V. Della Valle, G. Frosini, P. Manni & L. Serianni. Roma: Salerno Editrice.
- Cummins, J. 1984. 'Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students'. In: *Language proficiency and academic achievement*, a cura di C. Rivera, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1976. 'The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanation'. *Working papers on Bilingualism*, 9: 1-43.
- De Groot, A. M. B. 2011. *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Dell'Aquila, V & G. Iannàccaro. 2004. *La pianificazione linguistica: Lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci.
- De Mauro, M. 1991. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Eco, U. 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Laterza.
- Garraffa, M., M. Obregon & A. Sorace. 2017. 'Linguistic and cognitive effects of bilingualism with regional minority languages: A study of Sardinian-Italian adult speakers'. *Frontiers in Psychology*, 8: 1907.
- Gazzola, M. 2015. 'Il valore economico delle lingue'. In: *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*, a cura di F. Gobbo, 47-54. New York: Mondial.
- Gobbo, F. 2017. 'Are planned languages less complex than natural languages?'. *Language Sciences*, 60: 36-52.
- Gobbo, F. 2017b. 'L'invenzione linguistica alla scuola primaria'. In: *Il metodo Montessori oggi: Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, a cura di S. Coluccelli & S. Pietrantonio, 129-143. Trento: Erickson.

- 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. *Pianificazione linguistica e lingue pianificate: Fondamenti di interlinguistica ed esperantologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo, F., I. Adami, C. Bonazzoli & P. Pradella. 2016. 'Orientation towards multilingualism in class: A Montessori experience'. *AMI Journal 2014-2015*, 87-92. Theme issue: creativity in Montessori education. Amsterdam: Association Montessori Internationale.
- Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic development*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Gordin, M. J. 2015. *Scientific Babel: How science was done before and after Global English*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mattos, G. 1987. *La deveno de Esperanto*. Brasilia: Fonto.
- Montessori, M. 2017. *Psicogrammatica*. Dattiloscritto inedito revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco. Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. 1916. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Loescher.
- Motta, D. 2017. 'L'educazione cosmica come risposta ai bisogni nella scuola primaria'. In: *Il metodo Montessori oggi: Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, a cura di S. Coluccelli & S. Pietrantonio, 73-84. Trento: Erickson.
- Pinto, M. A. & S. Melogno, 2014. *Lo sviluppo metalinguistico: Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. Firenze: SEID editori.
- Serafini, L. 2013. *Codex Seraphinianus*. Milano: Rizzoli.
- Wichmann, S., E. W. Holman, D. Bakker & C. H. Brown. 2010. 'Evaluating linguistic distance measures'. *Physica A: Statistical mechanics and its applications*, 389(17): 3632-3639.

Parole chiave

consapevolezza metalinguistica, lingue inventate, metodo Montessori, competenza lessicale e grammaticale, competenza interculturale

Federico Gobbo è Professore ordinario su cattedra speciale in Interlinguistica ed Esperanto presso il centro di ricerca sulla comunicazione e il linguaggio (ACLIC) della Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università di Amsterdam e professore in visita all'Università di Torino. Svolge attività di ricerca sulle lingue inventate da vent'anni, sul cui tema ha pubblicato diversi articoli e volumi. Tra i suoi interessi di ricerca va segnalato l'insieme di problematiche legate all'apprendimento delle lingue in contesti di multilinguismo, sorti da vecchie e nuove forme di mobilità.

Amsterdam Center for Language and Communication (ACLIC)
 Faculteit der Geesteswetenschappen
 Universiteit van Amsterdam
 Spuistraat 134
 1012 VB Amsterdam (Paesi Bassi)
 f.gobbo@uva.nl

SUMMARY

The invention of a secret language in the classroom

Metalinguistic awareness and L2 learning

Within the context of the Montessori School of Milan (Italy, via Milazzo) there is an innovative language laboratory held over two school years (pupils' age: 9-11). The main goal of this laboratory is to foster pupil's metalinguistic awareness, through the collective invention of a secret language belonging to all class members, with the help of researchers and teachers. Usually, languages are invented for artistic purposes – such as Star Trek Klingon – or for international communication, as was the case with Esperanto. It is less common to invent languages for didactic purposes. In this laboratory, every class invents its own secret language starting from the phonetic space until idioms and translation, passing through morphology and syntax. A lot of attention is paid to the language of instruction, i.e. Italian, by contrast: the invented language should be different enough from Italian in order to guarantee secrecy. The presence of many pupils belonging to families speaking at home languages different from Italian shows how the process of invention permits them to dramatically improve their competence in Italian being an L2 in a fun way, especially by writing bilingual texts Italian-secret language.