

LA FUNZIONE RICREATIVA DELLA LINGUA: INVENZIONI ED EFFETTI POETICI NEL DISCORSO DEI BAMBINI BILINGUI

Rita SCOTTI JURIC

Università di Rijeka, Facoltà di lettere e filosofia, HR-52100 Pula, I. M. Ronjgov 1
e-mail: rscotti@ffpu.hr

SINTESI

L'autrice ha raccolto, in parecchi mesi di ricerca, una serie di enunciati che palesano la presenza di elementi creativi del linguaggio dei bambini inseriti nell'Istituzione prescolare "Rin Tin Tin" e nelle classi inferiori della Scuola elementare italiana "Giuseppina Martinuzzi", ambedue di Pola.

La finalità principale di questo articolo è quella di far vedere quali e quante possibilità di uso poetico della lingua siano a disposizione dei bilingui del territorio istro-quarnerino, nonché di suggerire alcuni spunti per un'educazione linguistica volta ad ampliare le possibilità del repertorio verbale dei bambini e a condurli a esprimersi verbalmente in modo personale e originale. La struttura creativa dei testi dei bilingui è dovuta al gioco delle figure linguistiche, e la differenza fra testi creativi e non creativi sta nell'uso o meno delle figure, sia sul piano delle strutture grammaticali e lessicali, che su quello del discorso e del testo.

Parole chiave: funzione ricreativa, funzione poetica ed emotiva, creatività linguistica bilingue, unità sintagmatiche, unità paradigmatiche, piano della struttura, piano del testo, pensiero divergente, figure

THE RE-CREATIVE FUNCTION OF LANGUAGE: INVENTIONS AND POETIC FIGURES IN THE DISCOURSE OF BILINGUAL CHILDREN

ABSTRACT

Throughout several months of research the author has gathered a series of utterances revealing the presence of creative elements in the language of children attending the "Rin Tin Tin" pre-school institution and lower-grade classes of the Italian Elementary School "Giuseppina Martinuzzi," both in Pula, Croatia.

The primary scope of this article is to show which and how many possibilities of poetic uses of language the bilingual children of the Istrian-Bay of Kvarner territory have at their disposal. The author also wished to point out several cues for a linguistic education with an aim toward amplifying the children's verbal repertoire and encouraging them to express themselves verbally in a personal and original way. The creative structure of the texts of bilingual children originates in the play of linguistic figures, while the difference between creative and non-creative texts is in the use of figures and lack thereof, both on the level of grammatical and lexical structures as well as on the level of text and discourse.

Key words: re-creative function, poetic and emotional functions, bilingual linguistic creativity, syntagmatic units, paradigmatic units, structure level, text level, divergent thought, figures

1. INTRODUZIONE

La creatività è una caratteristica dell'intelligenza, del senso estetico, del temperamento della persona o è una qualità che pervade tutta l'esistenza dell'individuo? Perché dobbiamo educare i bambini a essere creativi? Qual'è il posto dell'educazione alla creatività nell'ambito dell'educazione linguistica di bilingui? Si può raggiungere una soddisfacente competenza creativa in parlanti che ancora posseggono una scarsa conoscenza dei codici con i quali comunicano quotidianamente? Questi e altri interrogativi si pongono insegnanti, educatori e linguisti del territorio istro-quarnerino coscienti della povertà di espressione e della mancanza di elaborazione strutturale del linguaggio dei giovani fruitori. Dimenticano invece che l'uso simultaneo di due lingue in bambini e alunni è un fenomeno piuttosto complesso se pensiamo all'affascinante e complicata attività mentale che la rende possibile. Il nostro interesse pertanto, non sarà rivolto a queste carenze, ma allo sforzo ammirevole di costruire una struttura immaginativa, basata su informazioni e conoscenze precedenti o esperienze del tutto nuove non esistenti nella realtà del mondo presente, ma solo nel contesto delle attività proprie del mondo interiore del bambino.

La creatività linguistica assume forme notevolmente diverse fra di loro, che vanno da quelle più dominate da meccanismi ricorsivi, a quelle più libere e non controllabili mediante algoritmi.¹ Molti sono i casi in cui la funzione poetica è al servizio della comunicazione: quando ad esempio si è alla ricerca di parole adatte ad esprimere meglio certe situazioni piuttosto articolate, oppure più difficili da esprimersi causa la forte carica emotiva. In altri casi essa sembra agire contro il discorso comune, andando a infrangere il tessuto logico o le forme convenzionali, come nel *nonsense* o nell'assurdo. Nel corso dello sviluppo infantile (Bruner, 1976; Garvey, 1979), il gioco con i suoni precede l'impiego del linguaggio nelle sue forme corrette, ed è una fase necessaria per acquisire la capacità di padroneggiare l'apparato articolatorio. Come molte altre capacità, quella di usare una lingua appare prima nel gioco e poi, "seriamente", nella vita reale. I due casi di uso linguistico, cioè per esprimere pensieri, sentimenti, fantasie originali o insolite e l'uso per esprimere quello che può essere mondano, quotidiano o puro nonsense, naturalmente, si verificano assieme e possono diventare ine-

stricabilmente uniti. Ci interesseremo qui di entrambi i casi, cioè sia del modo in cui aspetti sonori e ritmici sono di supporto del discorso, sia delle occasioni in cui il linguaggio è sottoposto a manipolazioni, distorsioni o storpiature. Molte volte si dimostra utile nella didattica linguistica separare il comportamento verbale dal suo valore strumentale perché consente ai bambini e alunni bilingui di acquisire familiarità con la produzione di suoni e con le forme grammaticali, per reintegrarle poi nella comunicazione sociale.²

2. TEORIE SULLA CREATIVITÀ VERBALE

Una delle concezioni più significative riguardanti la creatività verbale è quella di Humboldt (1971) secondo la quale ogni atto linguistico è una ricreazione che deriva dalla realtà individuale, e che è dovuta alla costante interazione tra i due principi costruttivi del linguaggio: la forma interna, cioè la capacità intellettuale, e la forma fonetica. Chomsky (1969) riprenderà il concetto humboldtiano e dirà che il bambino interiorizza un sistema di regole che gli permette un numero infinito di combinazioni con un numero limitato di simboli. Da ciò si deduce che le frasi prodotte non sono imitazione di altre già udite, ma combinazioni creative di elementi: ciò costituisce la normale competenza del parlante, ossia la *creatività governata da regole* grazie alla quale si generano di continuo nuove frasi mediante le regole ricorsive della grammatica. Esiste un'altra creatività *che cambia le regole*, e che si esplica in deviazioni individuali la cui accumulazione può modificare appunto il sistema delle regole. Mentre la prima forma di creatività dipende dalla nostra competenza linguistica, cioè da quel sistema di regole che è nella nostra mente e che costituisce il nostro sapere linguistico, la seconda dipende dall'esecuzione.

Vygotsky (1972)³ afferma che la creatività verbale si fonda sulla legge dinamica dei significati. Ciò vuol dire che una parola si arricchisce di nuovi significati grazie al senso dell'intero contesto in cui è inserita: il suo significato si può estendere e può includere nuovi contenuti, come anche si può restringere a ciò che la parola significa in un contesto ben determinato.

E' opinione di Bruner (1962) che l'atto creativo sia un atto di capacità combinatoria, con un elemento in più – la sorpresa produttiva o l'inatteso che provoca stupore e meraviglia. Secondo lui la metafora congiunge

1 La *ricorsività* è la possibilità teoricamente infinita di reinserire lo stesso simbolo nelle strutture ad albero a differenza della *produttività* che è l'uso ripetuto della stessa regola per produrre più esempi dello stesso modello.

2 La sperimentazione linguistica va incoraggiata perché porta ad uno sviluppo più ordinato della competenza metalinguistica, tappa doverosa per il raggiungimento dell'uso ragionato e cosciente delle due lingue in contatto, italiano e croato.

3 Nei primi capitoli del suo testo egli espone i principi del proprio modo di intendere la creatività: la creatività è un'abilità di tutti gli individui; la creatività consiste nella rielaborazione e ricomposizione di elementi già noti; fantasia e realtà non sono mondi totalmente distinti ma tra esse intercorrono rapporti; esistono stretti legami tra immaginazione ed emozioni; i modi di manifestarsi della creatività dipendono dalle circostanze ambientali; l'immaginazione si sviluppa attraverso una serie di tappe, in ciascuna delle quali si esprime in forme proprie.

esperienze dissimili trovando l'immagine o il simbolo che le unisce ad un livello di significazione più profondo, cioè che sorpassa le normali connessioni. Anche altri autori (Orletti, Castelfranchi, 1975; Cestaro et al., 1986; Powell, 1974; Casonato, 1994) descrivono il processo produttivo della metafora come un meccanismo di flessibilità del lessico che permette di regolare il lessico sul pensiero e diventa un potente atto creativo del parlante. Identificare la creatività verbale con l'uso della metafora significa accettare la prospettiva di Jakobson (1966) secondo la quale la creatività equivale ad un'operazione lungo l'asse paradigmatico della similarità o sostituzione. Egli sostiene che la funzione poetica proietta il principio di equivalenza dall'asse della selezione sull'asse della combinazione. Ciò significa che le figure sono essenziali per la creatività verbale e si possono classificare in due classi: unità sintagmatiche che agiscono sullo svolgimento del discorso e corrispondono alla catena verbale, e unità paradigmatiche che riguardano la scelta degli elementi e appartengono alla trama verbale (cf. Desrosiers, 1975). I rapporti e le differenze tra segni linguistici lungo i due assi conferiscono al sistema linguistico il massimo di produttività e creatività.

Intento di autori più recenti (Lorusso, 2005; D'Alessandro, 1996; Giorello, Strata, 1991; Sasso, 1993), invece, è sostenere la portata conoscitiva della metafora: non si tratta infatti di un ornamento del discorso ma di una strategia per mettere sotto gli occhi di tutti concetti altrimenti inesprimibili. Per Lakoff e Johnson (2004) la metafora è il meccanismo fondamentale non solo del linguaggio quotidiano, ma anche del nostro stesso funzionamento cognitivo. È praticamente impossibile parlare, e di conseguenza pensare, senza fare ricorso a meccanismi metaforici, perché la metafora è lo strumento linguistico che meglio di qualunque altro esprime la nostra interazione corporea col mondo. Analizzando alcuni sistemi metaforici di base che organizzano in modo sistematico la nostra quotidianità, gli autori dimostrano come pensiero e linguaggio siano condizionati dalla nostra struttura percettiva e come non siano possibili un pensiero e un linguaggio disincarnati e privi di metafore.

Anche la concezione della comunicazione di Lévy (1992) è principalmente pragmatistica. Il contesto, l'ipertesto, l'orizzonte di mondo, sono metamorfici, plastici alla prassi comunicativa. E contemporaneamente ogni comunicazione proviene da un contesto, è in prospettiva rispetto ad esso. Messaggio e contesto, linguag-

gio e mondo sono le due facce dell'evento comunicativo. Dunque comunicare è condividere il senso, laddove il senso di un messaggio non è chiarito dal suo contesto. *"Diremo piuttosto che l'effetto di un messaggio è di modificare, complessificare, rettificare un ipertesto, creare delle nuove associazioni in una rete contestuale che è sempre presente"* (Lévy, 1992, 81). In questo senso si può dire che una metafora consiste in un mezzo di rappresentazione di un pensiero, di un concetto, di una associazione di idee, di un ipertesto (cf. De Kerchove, 1995; Landow, 1993; Lévy, 1992). Ad esempio si può descrivere la vita come "una lotta"; o la vita di un bambino come "tutta rose e fiori". Qualunque sia la metafora, rappresenta un efficace strumento di comunicazione per trasmettere i nostri valori. I termini che utilizziamo nel comunicare metaforicamente influenzano notevolmente le dinamiche di una conversazione dal nostro punto di vista e anche dal punto di vista dell'interlocutore.

La creatività, intesa genericamente come capacità di trovare nuove relazioni tra le idee e le cose, come *pensiero divergente*⁴ che rifiuta il codificato, assume sul piano linguistico diverse connotazioni. *".../nella combinazione delle frasi in periodi, si allenta l'azione delle regole sintattiche vincolanti e si dilata sostanzialmente, per ogni parlante, la libertà di creare nuovi contesti, sebbene, anche in questo caso, non si debbono sottovalutare i numerosi tipi di frasi stereotipate"* (Jakobson, 1966, 26).

Riteniamo che la creatività verbale dei bambini bilingui possa risiedere nella differenza esistente fra testi centrati sulla funzione referenziale del linguaggio e quelli centrati sulle funzioni poetica ed emotiva.⁵ I testi che prediligono l'immaginario al reale, le figure poetiche alla trasparenza linguistica, l'originalità alla banalità, la flessibilità alla rigidità, sono caratterizzati dall'imprevedibilità, unicità del prodotto e intelligenza intuitiva che contrasta il pensiero logico e la casualità abituale. Questi potrebbero essere i criteri guida per un'analisi del contenuto delle fruizioni dei bilingui, e non certo la grammaticalità delle strutture e del discorso. La concezione sulla creatività verbale, a nostro avviso, comprenderà in sé elementi delle teorie esaminate: la ricreazione individuale del linguaggio di Humboldt che si esplica mediante il linguaggio figurato, la capacità combinatoria di Chomsky, di Bruner e di Vygotsky che vede il parlante impegnato in scelte paradigmatiche e sintagmatiche e, infine, l'uso del linguaggio metaforico di Orletti – Castelfranchi e altri.⁶

4 Prove tratte da test fattorialisti di pensiero divergente, spunti desunti da metodi di training alla creatività quali il brainstorming o la sinettica si vedano in Raudsepp, 1986; Raudsepp, Hough jr., 1977. Per il pensiero creativo si veda: Zingales, 1974; Parnes, Harding 1972.

5 Una ricerca di questo tipo è stata condotta pure con studenti delle prime classi del Liceo generale e linguistico "Dan te Alighieri" di Pola. Più in particolare vedi Scotti Jurić, 2003a.

6 Più in particolare sulla metafora cf. Cestaro et al., 1986.

3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Dopo alcuni mesi di ricerca, precisamente durante buona parte dell'anno 2004, abbiamo raccolto una serie di enunciati di 24 bambini inseriti nell'Istituzione prescolare "Rin Tin Tin" di Pola (gruppo misto), che palesano la presenza di elementi creativi del linguaggio verbale. In particolare ci siamo serviti di registrazioni usate dalle educatrici nella realizzazione di alcune attività didattiche.⁷ Ulteriori testimonianze dell'ampia capacità ricreativa dei bambini le abbiamo avute da una ventina di alunni delle classi inferiori della Scuola elementare italiana "Giuseppina Martinuzzi", sempre di Pola. Visto che gli incontri "ufficiali" con questi bambini durante le ore di lezione davano poche certezze sulla loro vera competenza ricreativa, abbiamo avuto l'idea di cercare altre situazioni linguistiche più interessanti nell'ambiente familiare degli stessi intervistati. Dalle registrazioni di un svariatissimo materiale verbale offertoci dai genitori, abbiamo estrapolato gli enunciati che presentavano, per alcuni versi, delle particolarità inventive. Per le produzioni più esclusivamente poetiche degli stessi alunni abbiamo fatto largo uso dei compiti scritti di italiano.⁸ Dobbiamo premettere che la durata della ricerca variava da ambiente ad ambiente: non è stata limitata da scadenze fisse, consci del fatto che ci voleva tanta pazienza e assiduità nel fornire ai bambini gli stimoli giusti per poi ottenere la battuta spiritosa e creativa, oppure l'enunciato poetico.

La finalità principale di questo lavoro è stata quella di far vedere quali e quante possibilità di uso poetico della lingua siano a disposizione dei bambini e degli alunni bilingui del territorio istro-quarnerino che se ne servono abbondantemente con l'assenso compiacente e spesso divertito degli adulti. Abbiamo indagato pure sui processi psicologici e sui meccanismi linguistici che portano alla formazione di nuove parole, significati, enunciati. Nel corso del lavoro ci siamo concentrati sugli aspetti creativi del linguaggio, cioè abbiamo posto l'attenzione sulle sue componenti sonore, sul ritmo, sulla scelta delle figure e sui generi poetici più comuni. Proprio nella formazione di nuove parole e di nuovi significati si possono cogliere concretamente i mecca-

nismi della creatività linguistica intesa come condizione permanente dell'attività espressiva e cognitiva di ogni parlante, e non solo di chi si impegna nella produzione di un testo poetico e letterario.

4. LA CREATIVITÀ LINGUISTICA BILINGUE AL SERVIZIO DELLA COMUNICAZIONE

Dopo le dovute chiarificazioni teoriche e metodologiche, tenteremo di spiegare quale significato può avere il discorso sulla creatività linguistica del bambino bilingue, sulle sue potenzialità linguistiche, i suoi problemi di apprendimento e le responsabilità che la società bilingue ha nei suoi confronti.

Nella fase iniziale dell'apprendimento della lingua seconda, creare significa soltanto riuscire a dire una stessa cosa in modi diversi, cioè secondo diversi registri di lingua. Ma le naturali propensioni dei bambini per le produzioni fantastiche e per l'immaginazione, non tarderanno a venire: per svilupparsi in modo soddisfacente, avranno bisogno di esser educate e coltivate. (Kowalski, 1978.) L'educazione estetica si compie sempre mediante un adeguato tirocinio espressivo, dato che l'esercizio forma, affina e perfeziona il livello poetico.⁹ Man mano che la competenza degli alunni aumenta, la creatività ha sempre maggior campo di azione. Sarà però diversa da quella che si può avere in lingua materna dove il parlante è capace di creare frasi sempre nuove ed ha una sensibilità linguistica che lo mette in grado di accorgersi, con un costante feed-back, se ciò che sta per dire è sociologicamente e grammaticalmente accettabile oppure no. In lingua seconda non ha la stessa capacità di discriminare l'accettabile dal non accettabile, ma procederà per tentativi onde arricchire il suo bagaglio espressivo. Può darsi che faccia centro come può darsi che crei una parola che non esiste. In ogni modo l'errore così commesso, se procurato da un'intuizione linguistica esatta, è sufficientemente accettabile (Rossetto, 1980).

Com'è noto i procedimenti usati per la creazione di nuove parole sono molteplici e i bambini sembrano farne largo uso: c'è la *derivazione* che si ottiene aggiungendo ad una radice già esistente dei prefissi e suffissi (così da 'motore' si ha *motorare*,¹⁰ da 'paracadute' si

7 Più precisamente si è trattato di registrazioni inserite nel "Progetto 30 ore" attivato sotto l'egida e grazie al contributo del Ministero degli Affari Esteri Italiano, volto alla diffusione della lingua italiana. Chi fosse interessato a questa fascia d'età, ossia dai 3 ai 6/7 anni, consulti D'Alessio, Mannetti, (1976). Secondo la concezione delle autrici la creatività si identifica con il complesso di strategie di pensiero non riproduttive, cioè non basate sull'imitazione, la ripetizione, la conformità a modelli dati, e dunque, neanche a quelli presenti nella grammatica. È loro convinzione che già in età precoce l'attitudine al pensiero creativo sia distinta dall'intelligenza generale. L'istruzione scolastica successiva atrofizzerebbe tuttavia le risorse innovative del pensiero infantile a vantaggio di procedure di ragionamento standardizzate.

8 Un primo lavoro di analisi di questo tipo è reperibile in Scotti Jurić, 2002.

9 Come stimolare la creatività ci indica pure Crema e Robertis, 1987, in particolare il secondo e terzo capitolo che trattano lo sviluppo delle capacità linguistiche nel bambino in età scolare fino ai 14 anni.

10 La parola ricorre nell'enunciato: *Senti, fuori qualcosa 'motora'*. /F. 6. 3/ (Questa abbreviazione indica l'iniziale del nome del bambino, gli anni e i mesi che compie al momento della rilevazione dei dati.)

ha *paracadutare*,¹¹ la *composizione* (sul tipo di 'attaccafogli' o 'fermapagine' invece di 'graffetta'), l'*analogia*, fondata sulla parziale imitazione di forme esistenti (*možem* invece di 'mogu').

Troviamo particolarmente interessanti gli esempi che seguono:¹²

(1) Un bambino /D. 4. 2/, dopo aver passato tutta la notte in treno, al suo risveglio osserva dal finestrino il treno che prende una curva, per cui può ammirare tutta la sua lunghezza. Quindi chiede alla mamma: *Kad će stići u Zagreb ova 'lokomotiva'*? Ovviamente questo prolungamento della parola 'lokomotiva' è giustificabile in chiave di lettura psicologica (per la durata del viaggio, o la lunghezza del mezzo locomotore), oppure in chiave ludica (per il piacere di creare qualcosa di nuovo).¹³

(2) Un altro bambino /A. 3. 9/ guardando il ventilatore lo chiama con il nome di 'vrtilator' invece di 'ventilator'. Anche qui si tratta di una variazione incongrua della parola, ma la sua motivazione è più che palese: dato che il bambino croatofono non relaziona la parola 'ventilator' con la parola 'vento', (come, si suppone, possa invece fare il bambino italofono) non gli resta che motivarla con il "moto perpetuo" del ventilatore che riassume con il verbo 'vrti' ossia 'gira'.

Educatrici ed insegnanti dovrebbero dimostrare di apprezzare la volontà di giocare con le parole e stimolare così i bambini a sviluppare lo scherzo. Nel far questo incoraggiano la loro competenza metalinguistica basata sul funzionamento della lingua.

Anche negli anni scolastici ritorna il piacere di creare parole nuove attraverso storpiature o deformazioni di parole esistenti con prolungamenti o variazioni incongrue. L'esempio che segue ci serve a dimostrare che le parole acquistano significato anche tramite associazioni fonetiche che non hanno altre connessioni prestabilite, né semantiche né etimologiche:

(3) Insegnante: E quando la nonna andrà in Italia, chi ti farà questi buoni gnocchi...?

Bambino: *Pettegola!*

Insegnante: /ride/ Forse volevi dire: 'Pegola'!

Bambino: Ah, sì... mi sono sbagliato! /B. D. I/

Si può dire che la padronanza della lingua si sviluppa creando nuove associazioni e abbandonando le vecchie. Ci sono situazioni in cui restano nel significato delle parole molte tracce delle "parentele sonore" che sono loro attribuite nel corso dell'esperienza linguistica di ogni individuo (Gorini, 1991). Negli enunciati che seguono è visibile come queste "parentele" incoraggiano l'apprendimento della forma linguisticamente via via più corretta:

(4) Una bambina di seconda elementare /C. J./ sente un leggero dolorino sul naso. Quando viene invitata a precisare la posizione esatta risponde:

Non mi fa male l'osso, ma la parte molle, ...mi fa male la 'carnemolliggine'.

/La madre scoppia in una risata./

Ma perché ridi...ah, sì, ho sbagliato, mi fa male la 'cartamolliggine'.

/La risata della madre si fa ancora più forte./

No, ... uffa ... ma come si dice ...! *Cartilagine*, ecco sì, *cartilagine*.

I bambini accolgono spesso nel loro discorso parole che a loro piacciono per la novità, per il loro suono, la loro affinità con altre parole, ma di cui non sono ancora padroni. La bambina del nostro esempio trova nel suo vocabolario attivo la parola 'carnemolliggine', tracciando un pandam di contrari equivalente a: se non è osso è carne. Un altro termine si affianca subito al primo, ed è 'cartamolliggine', ma questa volta la reminiscenza è soltanto attribuibile alla somiglianza fonica tra 'carta-' e 'carti-'. A questo punto la mente sembra aver imboccato la strada giusta e la soluzione non tarda ad arrivare: la parola che cercava è 'cartilagine'.

(5) La stessa bambina, tornata da scuola chiede alla madre:

- Per la *rabia esaudita* bisogna vacinarsi sulla pancia?

- Ma chi te l'ha detto?

- L'insegnante d'italiano quando ci parlava di quella malattia dei cani.

E' ovvio che la bambina possiede, nel suo vocabolario passivo, una conoscenza molto vaga del nome 'Arabia Saudita'. Questo termine rimane immagazzinato nella sua memoria con poche probabilità di venir usato nella comunicazione. Nel suo vocabolario attivo ancora non è stata esplicitata nemmeno la parola 'rabbia', ossia la malattia che colpisce gli animali. Questi due termini si trovano in una zona che possiamo definire 'neutra', ma la loro sistemazione è provvisoria. Al momento in cui la bambina otterrà le informazioni giuste tramite il curriculum scolastico i termini passeranno dalla sfera neutra a quella attiva.

(6) Al ritorno dalla gita scolastica allo zoo di Zagabria, un bambino /M. T. II/ racconta:

11 L'enunciato al quale facciamo riferimento è il seguente: *Beati voi che se al pianterren e podè uscir dalla finestra. Noi ne servisi un paracadute per 'paracadutarse' dalla classe.* /C. J. IV/ L'abbreviazione qui indica il nome e cognome del bambino e la classe che frequenta.

12 Una bambina /C. J. IV/ dice *cugnolo* e intende il di 'cuore dell'insalata'. Quando l'abbiamo invitata a spiegarci perché chiama così il cuore dell'insalata ha risposto letteralmente: *Se la parte più buona del pane è il cugno, allora la parte più buona dell'insalata è il cugnolo.*

13 L'enunciato ci è stato riferito dai genitori del bambino.

M: Znaš one *scimmie* ako dotaknu vodu onda zzzz.... /imita il rumore della scarica elettrica/, voda je malo *strujna*, da ne mogu pobjeći.

Oltre l'onomatopea della scarica elettrica, che determina un'armonia imitativa particolare, il bambino usa una parola inventata: *strujna*. La proprietà che viene affiancata all'acqua è del tutto nuova, cioè quella di essere 'eletticizzante'.

Una parte importante dell'apprendimento linguistico consiste nell'imparare stringhe di parole come se fossero versi, parole che poi rimarranno indissolubilmente legate nel loro uso quotidiano e che sono marche di riconoscimento di un parlante "nativo". Esempi ovvi di questo meccanismo sono le cosiddette "frasi fatte", i modi di dire, le metafore o le similitudini abituali nelle quali l'aspetto inventivo è diventato invisibile con il tempo trasformandosi in linguaggio di primo grado, cioè referenziale. Spesso l'attività costruttiva ci fa sorridere nei bambini o negli stranieri, quando la combinazione così ottenuta mostra un'inferenza teoricamente corretta sul significato ma un'applicazione anomala, che "suona male", come in questi due casi:¹⁴

(7) Mamma, *per l'amor de Dio* che ti me comprà la Barby! Xe vero? /C. 4.10/

(8) Mi magno tuto! *Per carità* che magno! /C. 3. 5/

Nel caso (7) la bambina voleva assicurarsi sulle intenzioni della mamma circa l'acquisto del giocattolo a lei molto caro e usa nel suo linguaggio una struttura complessa che non è ancora in grado di capire e di inserire nel giusto contesto di situazione e perciò la riproduce rigidamente senza varianti. Analogo è il comportamento nell'esempio (8) dove troviamo la stessa bambina in un'altra situazione comunicativa, questa volta in cucina e pranza. La mamma lavora nello studio e, per rassicurarsi che la figlia stia realmente mangiando, ne chiede conferma. La bambina usa di nuovo una delle *routes* precostituite che ha avuto frequentemente modo di ascoltare. Ambedue i casi si avvalgono di *pattern* ritmico-discorsivi che giocano un ruolo importante nella produzione comunicativa.

Non molto diverso è il caso di un bambino croatofono che, parlando di un'insegnante, dice:

(9) Ona ti je ko *balena*, pravi kit. /A. H. III/

Egli usa la similitudine in lingua italiana, ma poi, conscio della possibilità di non essere stato capito dal suo interlocutore croatofono, chiarisce la figura espressa creando una metafora non tipica della lingua croata (si dice: *debeo kao prasac*, non: *debeo kao kit*).

Gli enunciati che seguono sono quelli di un bambino croatofono /M. T. III/ che racconta alla zia come

sarà lo spettacolo di fine d'anno. Noi trascriveremo soltanto le parti più interessanti del testo registrato cercando di analizzare le figure, sia in ambito paradigmatico che sintagmatico, e questo lo faremo a due livelli linguistici: quello delle strutture (grammaticali e lessicali) e quello del periodo (o del testo).

(10) M.: Onda će ovako biti jedna muzika /canta/

Zia: I onda?

M: Chiara krene, uvijek ovako skače, kad završi muzika, ona napravi još dva skoka i: Oh, una carota! Trrr...tss! Aiuto, aiuto!

Zia: Što ti je to trrr...tss?

M: Pa, neki *rumori*, znaš... *rumore*... Pa će se pojaviti neka *luce*, će staviti ovako jednog zeca, kao da ima kućicu, doći će jedna *oca* koja kaže: Qua Qua, Che cosa ti è successo? Presto corri...¹⁵ /.../

M: Onda dođem ja: I, O, I, O, I, O...Perché chiedete aiuto? Qua Qua, presto vieni. Znaš kako napravi *pecora*? Beeeeee...Vieeeeeeni con noi. /.../

M. Vieeeeeeni con noi a chiedere aiuto. Onda idemo trčati. Onda dođe *gallo*. Chicchirichì, chicchirichì! Che cosa è successssso. Uvijek nešto zbrlja "S". Una disgrazia? Onda dođe ona.... onda svi stanemo... gledamo je....i onda ...*trk!* /.../

M: E znaš koliko ja moram....svako koliko moram napraviti... /mostra qualche gesto/... znaš ja sam malo *pigro*...

Zia: I onda šta se onda desi?

M: Onda poslije se desi da napravimo krug oko *coniglia* i onda pričamo: lo ho visto una *luce*, poi un'ombra g-i-g-a-n-t-e-s-c-a sul muro della mia casa. I kad pokazuje na mene, ja samo ovako napravim /fa il gesto dell'ombra/. Ha, ha, ha /ride/

Zašto: Pa tako, da ja budem *ombra*. /.../

Gli elementi più interessanti di questi testi sono quelli legati all'armonia imitativa delle concitazioni in lingua italiana standard (come: Oh, una carota! Aiuto, aiuto! Che cosa ti è successo?...), ma anche il riso e l'onomatopea (intesa come verso degli animali: Qua-qua! I-O, I-O! Chicchirichì ! Oppure in: Vieeeeeeni!, o altri rumori come: Trr...tss! Trk!). In più ci sono casi di assonanze (la lettera "s" nella parola *successssso*) e imitazioni linguistiche (g-i-g-a-n-t-e-s-c-a) e mimiche (indica cosa deve fare, imita con i gesti l'ombra) che costituiscono nuovamente una particolare armonia imitativa. Caratteristiche non esclusivamente poetiche di questo testo sono le elissi, le ripetizioni e la non connessione (onda dođe ona..., onda svi stanemo..., gledamo je..., i onda....trk!).

14 L'enunciato è stato tratto da una precedente ricerca dell'autrice (Scotti Jurić, 2003b, 148).

15 I rumori, i "bang" e i "crasch" dei fumetti, in quanto suoni, acquistano nei testi poetici una dignità tutta particolare. Vivendo infatti la filastrocca e le altre forme poetiche dell'infanzia, più del suono che del senso, onomatopoeie e semplici rumori vi trovano piena cittadinanza.

L'uso consapevole della dimensione poetica è una risorsa importante per inserire anche nel linguaggio quotidiano elementi innovativi, per renderlo retoricamente efficace e produrre effetti comici o umoristici.

4. LA CREATIVITÀ LINGUISTICA E FUNZIONE POETICA

Continuando il discorso sulla creatività poetica dobbiamo soffermarci assolutamente sulle metafore le quali sono così radicate nel nostro modo di essere e di pensare che per molte persone rappresentano, in modo naturale, una maniera per stimolare l'interesse e il coinvolgimento degli altri. Per questa loro natura le metafore divengono efficaci strumenti di comunicazione perché riescono a rapportarsi bene con sensazioni che spesso non siamo in grado di descrivere e rappresentare al meglio utilizzando parole diverse. La forza del linguaggio per immagini e sensazioni intrinseco nella metafora non solo riesce a comunicare efficacemente un pensiero ma aiuta anche a ricordarlo a lungo. La funzione poetica è così sempre presente nel momento in cui un parlante seleziona alcune parole invece di altre per costruire i suoi enunciati (Jakobson, 1966). Nel linguaggio quotidiano gli aspetti poetici passano facilmente inosservati visto che un'attenzione maggiore viene di solito accordata ai contenuti semantici, mentre non è così nella produzione della poesia vera e propria.¹⁶

L'alunno bilingue deve possedere competenze linguistiche, stilistiche, cognitive e retoriche che gli permettano di affrontare la decodifica. In più deve arricchire o acquisire strutture logico-semantiche, gusto estetico, sensibilità emotiva che lo possano condurre alla comprensione. La poesia diventa quindi un'educazione alla creatività.¹⁷ E' questo ultimo il momento certamente più affascinante del 'fare' poetico. Il bambino in possesso di questi strumenti diventa a sua volta autore, la poesia si rigenera, rinasce da se stessa, il percorso ricomincia ed infinitamente si ripropone.

Ecco come scopre la ricchezza del linguaggio poetico un bambino di seconda elementare:

Mamma mamma
Tu sei la mia stellina,
Sei sempre la mia luna
Che mi porta fortuna.
Il mio fiore

E mi dai tanto amore. /M. K./

Questi versi sono dominati dall'assonanza e dalla metafora che danno un particolare calore all'espressione seppur impregnata di rime abbastanza comuni (come 'fiore/amore'). Abbiamo individuato altri tentativi di inventare immagini poetiche per esprimere pensieri o emozioni, o semplicemente per descrivere o riflettere su un argomento, che vanno apprezzati per la volontà dei bambini bilingui di cimentarsi in questo nuovo gioco espressivo. Naturalmente questo lavoro necessita di una corretta educazione alla creatività. Così, in una terza classe, dopo aver fatto una lunga preparazione e alcune ricerche sull'ulivo, l'insegnante ha chiesto agli alunni di scrivere una poesia.

Chioma argentata,
dai venti cullata;
tronco contorto e nodoso,
barbe dure e forti,
corteccia screpolata,
dagli anni invecchiata.

Guardiano del mare
i bimbi fa giocare.

E' l'albero della pace! /F. J. III/

È interessante vedere che la rima non è l'unico elemento poetico in funzione della musicalità del verso; anzi sembra proprio che siano gli attributi (contorto e nodoso, dure e forti, screpolata, invecchiata) a dare una scorrevolezza particolare al verso dal ritmo sommesso e cadenzoso in tutta la poesia, per terminare invece con un'esclamazione trionfante. L'incalzare delle personificazioni (chioma, albero della pace) determina una costante sorpresa e innovazione nella descrizione di questo albero e stupisce il lettore con accumulazioni di informazioni del tutto singolari. Anche qui, come vedremo più avanti, il livello paradigmatico,¹⁸ sia sul

16 Per Jakobson la funzione poetica è dovuta all'attenzione sul messaggio. In pratica il messaggio gioca con se stesso, diventa ambiguo, cerca di attrarre l'attenzione del fruitore sul suo aspetto "formale" (nel senso comune del termine). Per ulteriori informazioni riguardanti la funzione poetica si veda Zamponi, Piuminik (1988); De Luca, (1994); Musetti, Pinna, Zappa (1994).

17 Il lettore, distante dall'autore a livello spaziale e spesso temporale, è costretto per tal motivo, dopo aver sviluppato tutti gli strumenti sopra indicati per recepire il suo messaggio e nell'impossibilità materiale di procedere ad un ritorno comunicativo reale (feedback), a rielaborarlo in se stesso, a farlo proprio. Questo particolare processo comunicativo 'spezzato' (comune in genere a tutte le opere artistiche e letterarie) mette in atto quella che abbiamo già indicato come una delle valenze fondamentali della poesia: l'essere per sua stessa natura un fatto creativo, inteso ora però non solo come 'oggetto' e 'soggetto' del fare poetico ma, ancor più, come 'stimolo' alla creatività.

18 Risale a Soussure il riconoscimento di due tipi fondamentali di relazioni tra gli elementi linguistici, vale a dire i rapporti sintagmatici in opposizione dicotomica a quelli associativi o paradigmatici. Secondo questa teoria si dice rapporto sintagmatico ogni relazione che si istituisce tra due o più unità che si succedono nella catena fonica. Si ha invece rapporto associativo quando una relazione tra due o più segni viene istituita sulla base di un'associazione mentale fra termini che hanno qualcosa in comune. I rapporti sintagmatici si hanno *in praesentia* dei termini di contrasto, mentre quelli associativi *in absentia*. Jakobson, invece, propone di opporre l'asse della combinazione (corrispondente ai rapporti sintagmatici) all'asse della selezione (corrispondente ai rapporti paradigmatici).

piano delle strutture che sul piano del discorso, sembra essere maggiormente considerato dai bambini i quali affidano la loro carica poetica alla personificazione (come nel caso di: cullata, invecchiata), e alla metafora (guardiano del mare).

Anche la seconda poesia, pur usando la rima con maggior insistenza, presenta un ritmo intenso e si fa carico della musicalità sicura del verso breve, della personificazione (darà, pregheranno, vedranno) e della metafora (testimone). Anche questa volta si tratta di elementi del discorso e delle strutture legati alla scelta paradigmatica, ossia associativa e selettiva. Alcuni aspetti della realtà potranno esser discussi, coscientizzati ed analizzati trando occasione dall'imput della rima che circoscrive ed evidenzia, e nello stesso tempo diverte.

Nei secoli che furono,
nei secoli che verranno,
l'ulivo è il testimone
di tanto affanno.
Molte olive lui darà
Se coltivarlo tu saprai!
I suoi fiori pregheranno
per la pace che vedranno.
La tua vita scorrerà
e l'ulivo crescerà.
Il tempo passerà
ma lui resterà. /B. R. III/

Questi bambini bilingui sono riusciti a esprimere maestralmente bene alcuni contenuti personali attraverso l'invenzione di immagini poetiche e figure che non sembrano del tutto facili. Poiché nel periodo che va dai 3 ai 10 anni di età il bambino rivela una disposizione particolare nei confronti del linguaggio metaforico, è di fondamentale importanza che accanto alla sfera logica del linguaggio comprenda anche quella emotiva.

La cultura mette a disposizione dei bambini o di chi interagisce con loro canzoncine e filastrocche che imitano i loro procedimenti e che mescolano liberamente le parole e gli oggetti del mondo in composizioni astruse. Il loro senso è da ricercarsi nelle funzioni che svolgono all'interno delle attività quotidiane. La lingua accompagna lo sviluppo del bambino, verbalizza tutti i suoi bisogni, tutte le funzioni, non solo la strumentale e regolativa o solo la referenziale e cognitiva. Perché la

lingua per svilupparsi non ha bisogno esclusivamente di forme grammaticali corrette e regole di produzione del discorso, ma si articola e si sviluppa anche tramite "giochi di associazioni, fluidità di paesaggi, temi di natura narrativo-fantastica e temi scherzosi, giochi verbali insoliti, temi realistici e gnomici" i quali svilupperanno una specie di "insalata di versi e filastrocche didatticamente feconde e assolutamente lontana dall'obiettivo di formare futuri poeti, con le stesse motivazioni secondo le quali non si utilizzano le tecniche del disegno e del colore per ottenere tanti piccoli Giotto." (Brambilla, 1995, 30)

L'italiano come lingua dell'ambiente sociale ha bisogno di un trattamento didattico particolare, di metodi più vicini all'acquisizione della lingua madre, anziché a quello istituzionalizzato dell'apprendimento della lingua straniera. Ecco che la parola poetica sottile e discreta che entra nell'animo, partecipa alla crescita della sensibilità e dell'attenzione al mondo, un mondo fatto di giochi e di gioia, ma anche a quello scientifico, della natura e degli animali, della guerra e del pregiudizio, della solidarietà e della comprensione (Brambilla, 1988). I bambini, condizionati da esperienze di crescita legate intrinsecamente al mondo "prosaico" degli adulti e dall'enfatizzazione della tecnica e dell'informatica che promuovono le ragioni del pratico e del ripetitivo, rischiano di perdere lungo il cammino dello sviluppo questa originaria ricchezza. Questo talento misterioso e stupefacente è una potenzialità naturale utile nella didattica contrastiva che esalta la creatività verbale piuttosto che quella dell'uniformità dell'errore e dell'interferenza linguistica. La poesia, secondo Rodari, riguarda quell'area libera della coscienza sospesa fra realtà e immaginario che, come il gioco, genera piacere grazie alla sua coinvolgente pienezza e, proprio come il gioco, la musica e l'arte in genere, non serve a niente in termini di produttività ma riguarda direttamente la felicità dell'uomo (Rodari, 1973).¹⁹

Se da un punto di vista ritmico le filastrocche e canzoncine sono ordinate e regolate secondo intonazioni ritmate, da un punto di vista semantico rappresentano invece grandi scombinamenti della realtà, causa incongruità, invenzioni di parole e loro trasformazioni. Di questo tipo sono i limerick che presentiamo:²⁰

19 Questo noto scrittore per l'infanzia espone - come precisa il sottotitolo del libro *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie* - una serie di considerazioni e di indicazioni a riguardo di alcune procedure utili per stimolare l'immaginazione dei bambini attraverso la modificazione, il completamento o l'ideazione di racconti e la stesura, attraverso l'attivazione di particolari giochi linguistici, di divertenti e originali componimenti scritti.

20 Limerick è il nome di una cittadina irlandese sulla costa occidentale dell'isola. La parola viene usata come un sinonimo di filastrocca assurda e senza senso, in ricordo di un'antica canzone infantile, un tempo molto nota, che cominciava così: "Vuoi venire a Limerick?"

C'era un signore Napoleone
E diventato re tutti lo chiamavano "altezza"
Ma lui era basso come una schifezza
Quel altezzoso, *napoleoso* re Napoleone. /C. J. V/

C'era una volta una puzzola
Con la coda a spazzola,
un po' troppo puzzava,
e per il suo problemino nessuno l'amava,
così per il mondo vagava, quella *puzzona* di una
puzzola. /P. S. V/

Queste produzioni poetiche testimoniano la natura anti-arbitraria dei bambini che si basa sull'analogia (se una persona può essere 'altezzosa', Napoleone sarà *napoleoso*), sulla regolarità (se dal verbo 'mangiare' formiamo il sostantivo femminile 'mangiona', similmente da 'puzzare' si avrà *puzzona*). Sul piano paradigmatico del discorso si tratta di coordinazioni bizzarre o surreali. Questi bambini accettano volentieri le sfide, con il gusto della scoperta e del nuovo, del paradossale e del sovvertimento delle regole (se 'ingenua' più 'mente' equivale a '*ingenuamente*', allora anche 'piccola' più 'mente' equivalerà a '*piccolamente*'). Quando trovano un elemento che è incongruente con il contesto in cui è inserito si sorprendono e si divertono: è l'assurdità, la devianza determinata dal confronto con le attese e gli effetti dissacranti del gioco di parole, cioè l'incongruità, l'elemento scatenante.

I prodotti culturali in versi sono destinati a calmare, divertire o intrattenere i bambini, per cui assecondano l'uso infantile del linguaggio nei suoi aspetti più ludici, e permettono al bambino di affrontare bisogni e preoccupazioni quotidiani dal gioco all'apprendimento all'interno di una cornice linguistica incantatoria e rassicurante.

5. ANALISI DEI RISULTATI

I risultati della ricerca dimostrano che la capacità di usare contemporaneamente due lingue non è un impedimento allo sviluppo del pensiero creativo, né questo diventa una prerogativa esclusiva dei monolingui. Semplicemente ogni codice linguistico per svilupparsi appieno abbisogna anche della funzione poetica. La poesia si configura come la più elevata espressione del pensiero creativo ed esistono non poche somiglianze tra il linguaggio poetico e il linguaggio dei bambini analizzati. Basta pensare al notevole coefficiente di polisemicità, metaforicità, simbolicità, evocatività che sembra essere proprio della parola del poeta e della parola del bambino. Era nostra intenzione suggerire alcuni spunti per un'educazione linguistica volta ad

ampliare le possibilità del repertorio verbale dei bambini e a condurli a esprimersi verbalmente in modo personale e originale. In questo senso è bene dedicare particolare attenzione agli elementi di polisemia, ambiguità e di apertura presenti nell'espressione verbale, cioè a quegli aspetti che portano a una produzione di parole libera e creativa per non cadere vittima, nel corso del curriculum scolastico, di schemi d'uso consolidati e conformistici legati all'espressione scritta.

Gli enunciati analizzati invitano a prendere in seria considerazione il potere immaginativo contenuto nelle metafore e la scoperta degli aspetti figurativi di certe espressioni verbali, sul cogliimento di somiglianze, opposizioni, sull'uso ludico delle parole attraverso la composizione di poesie e limerik basati sugli elementi fonici del linguaggio.²¹

Come si è visto, la creatività che si cerca di stimolare è sempre guidata e limitata dalla conoscenza ed è perciò formativa. Inoltre, si è capito che la struttura creativa dei testi dei bilingui è dovuta al gioco delle figure linguistiche, e che la differenza fra testi creativi e non creativi sta nell'uso o meno delle figure, sia sul piano delle strutture grammaticali e lessicali, che su quello del discorso e del testo.

Analizzando il piano delle strutture e quello del testo e del discorso abbiamo individuato alcune unità sintagmatiche e paradigmatiche tipiche dell'espressione infantile. Questa situazione potrebbe venir raffigurata come segue:

	UNITÀ SINTAGMATICHE	UNITÀ PARADIG- MATICHE
PIANO DELLA STRUTTURA	Ripetizione Parallelismo Ridondanza Pleonasma Raddoppiamento Elissi Accumulazione Anafora Concatenazione Assonanza Allitterazione Armonia imitativa Rima Non connessione	Metafora Comparazione Metonimia
PIANO DEL TESTO	Coordinaz. irreal Coordinaz. surreale Coordinaz. bizzarra	Personificazine Personalizzazion e

21 Cfr. Farina, 1981; Marini Mariucci 1976. Le possibilità di impiego flessibile e originale dell'espressione verbale vengono date attraverso lo sfruttamento delle ambiguità semantiche presenti nelle parole del linguaggio infantile.

Questa ricerca ci ha fatto capire che la creatività verbale dipende dal gioco delle figure, sia sul piano della struttura che del discorso. C'è da aggiungere che non pochi insegnanti, in presenza di deprivazioni linguistiche del territorio istro-quarnerino, hanno preferito puntare sull'acquisizione di competenze verbali più direttamente spendibili sul piano della comunicazione e dell'interazione. Hanno marginalizzato così il carattere ricreativo della lingua e promosso le funzioni interpersonali e fattuali considerate pragmaticamente prioritarie. Forse, con un po' di coraggio in più e meno rigidità riguardante l'esattezza e la correttezza linguistica, si potrebbe collocare con legittimità la poesia e creatività linguistica dentro il vasto impianto curricolare della scuola d'infanzia ed elementare, ascrivendo ad esse compiti di promozione della personalità infantile. Le istituzioni italiane, alle quali vengono affidati i bambini bilingui potrebbero trovare nella ricreazione linguistica e poetica un alleato molto importante per lo sviluppo del linguaggio libero e originale. Altrimenti, chi insegnerà loro a usare la parola "magicamente" e attivare l'intrinseco potenziale poetico che li renderà protagonisti di processi di consolidamento della creatività? Se si privilegia la comunicazione oggettiva o fattuale, rimandando "a tempi migliori" quella emotiva, affettiva, personale, creativa e ludico-poetica, non sarà forse troppo tardi per offrirgli occasioni molteplici di libera espressione di sussulti interiori, desideri, emozioni, pensieri, sogni, sentimenti?

6. CONCLUSIONE

La scuola dell'infanzia e le classi delle inferiori, dovrebbero essere un luogo di comunicazione, di piacere e di divertimento in cui non solo si imparano nozioni e informazioni, ma si condividono emozioni, atteggiamenti e desideri. Così si capiscono le potenze bifide, esplosive nel linguaggio; e con il linguaggio si esplorano i meandri della conoscenza. *"Tra gioco di parole, lapsus, sogno e invenzione corrono legami*

sottili", sosteneva Umberto Eco.²² Il gioco di parole è un'attività che distrae il linguaggio verbale dal suo ruolo utilitario e ne infrange gli automatismi. (Licciardi, 1992) Per il bambino bilingue questo è il momento di giocare con il linguaggio per conoscerne le parti costituenti, per sentirsi non solo fruitore passivo ma autore e responsabile di ciò che comunica. Egli, nel corso della sua scolarizzazione e crescita cognitiva e metalinguistica valorizza alcuni elementi propri della funzione estetica della lingua diventando, in un certo senso propedeutico e complementare alla poesia. Giocando con le parole arricchisce il lessico, impara ed apprezza il vocabolario che diventa potente alleato di gioco.

L'odierna organizzazione della vita sociale, le abitudini di vita e i sistemi di comunicazione non agiscono positivamente sulla creatività del bambino. Se la scuola italiana promuove solo una lingua strettamente curricolare, visto che una ricerca linguistica personale e comunicativa viene affidata al dialetto istroveneto o al croato, il bambino bilingue non potrà sviluppare il suo potenziale creativo e poetico, ma a stento soddisferà i bisogni pragmatici bilingui. La produzione linguistica degli alunni bilingui è caratterizzata da commutazioni interni alla frase tipici di chi ha appreso e usato le lingue in contesti uguali. Anche se noi abbiamo analizzato i compiti di alunni che, molto probabilmente sono stati sottoposti ad una "revisione" da parte dei genitori o fratelli più grandi oppure dall'insegnante, abbiamo notato che il sentimento del contatto tuttavia, in molti casi, non è andato perso. Questi bambini che si sono formati a cavallo fra codici diversi, rivendicano apertamente non solo la necessità ma la poeticità dell'uso letterario multilingue.

La lingua è un codice geniale che permette *divertissement* a volte insospettabili, e oggi con ragione si parla di ludolinguistica: il gioco permette di memorizzare meccanismi e informazioni che talora paiono inarrivabili e i giochi con le parole stimolano la creatività linguistica che il nostro mondo di comunicazioni mediate e sintetiche purtroppo tende ad appiattare.

22 Presentazione del libro di Ersilia Zamponi (1986, VII).

POUSTVARJALNA FUNKCIJA JEZIKA: INVENCIIJE IN POETIČNI UČINKI V GOVORU
DVOJEZIČNIH OTROK

Rita SCOTTI JURIC

Univerza v Reki, Filozofska fakulteta, HR-52100 Pula, I. M. Ronjgov 1
e-mail: rscotti@ffpu.hr

POVZETEK

Verbalna ustvarjalnost dvojezičnih otrok lahko izvira iz razlik med besedili, usmerjenimi k referenčni funkciji jezika, in tistimi, ki so osredotočena na poetične in emotivne funkcije. Za besedila, ki dajejo prednost domišljjskim predstavam pred resničnostjo, poetičnim sredstvom pred jezikovno transparentnostjo, izvirnosti pred banalnostjo in prilagodljivosti pred togostjo, je značilna nepredvidljivost, edinstvenost izdelka in intuitivna inteligenca, ki je v nasprotju z logično mislijo in običajno naključnostjo. Prav ti elementi bi namesto slovnične pravilnosti struktur in govora lahko bili glavni kriteriji za analizo vsebin rabe jezika pri dvojezičnih otrocih.

Avtorica je raziskovala tudi psihološke procese in jezikovne mehanizme, ki lahko porodijo nove besede, pomene in formulacije. Prispevek se osredotoča na ustvarjalne vidike jezika in izpostavlja njegove glasovne komponente, ritem, izbiro figur in njegove najobičajnejše poetične zvrsti. Jezik spremlja razvoj otroka, ubeseduje vse njegove potrebe in za svoj razvoj ne potrebuje izključno pravih slovničnih oblik ter pravil oblikovanja govora, ampak se artikulira in razvija tudi skozi igro asociacij in skozi pripovedno-fantastične teme.

Poezija je najvišji izraz ustvarjalnega mišljenja, med poetičnim in otroškim jezikom pa obstaja nemalo podobnosti. Dovolj je že, če pomislimo na precejšnji koeficient večpomenskosti, metaforike, simbolike in evokativnega, ki je očitno lasten tako besedi pesnika kot tudi otroka.

Rezultati raziskave so pokazali, da je verbalna ustvarjalnost odvisna od iger figur, tako na ravni strukture kot na ravni govora. Za dvojezičnega otroka je to trenutek, ko se igra z jezikom, da bi spoznal njegove sestavne dele, in se počutil ne samo kot pasivni uporabnik, ampak tudi avtor, odgovoren za to, kar sporoča.

Ključne besede: poustvarjalna funkcija, poetična in emotivna funkcija, jezikovna dvojezična ustvarjalnost, sintagmatske enote, paradigmatske enote, raven strukture, raven besedila, divergentna misel, figure

FONTI E BIBLIOGRAFIA

Brambilla, S. (1995): Poesie, filastrocche e bambini del mondo. Scuola Materna, LXXXII, 16. Brescia, La Scuola.

Bruner, J. S. (1976): Nature and Uses of Immaturity. In: Bruner, J. S., Jolly, A., Sylva, K.: Play – Its Role in Development and Evolution. New York, Penguin Books, 603–608.

Bruner, J. S. (1962): Condizione della creatività. In: Beaudot, A. (1977): La creatività. Torino, Loescher.

Casonato, M. (1994): Metafore. Roma, NIS.

Cestaro, O., Orlando Cian, D., Passuello, L., SanFilippo, I. (1986): Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo. Padova, Libreria Gregoriana Editrice.

Chomsky, N. (1969): Mente e linguaggio. In: Saggi linguistici, vol III. Torino, Boringhieri, 129–264.

Chomsky, N. (1970): Aspetti della teoria della sintassi, In: Saggi linguistici, 2, La grammatica generativa trasformazionale. Boringhieri, Torino, 39–258.

Crema, M. R., Robertis, De, D. (1987): Viaggio nel linguaggio figurato. La creatività linguistica. Roma, Bulzoni.

D'Alessandro, P. (1996): Leggere il (nel) pensiero. Milano, CUEM.

D'Alessio, M., Mannetti, L. (1976): Sul pensiero creativo. Ipotesi e contributi di ricerca. Roma, Bulzoni.

De Kerchove, D. (1995): Brainframes. Mente, tecnologia, mercato. Come le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana. Bologna, Baskerville.

De Luca, C. (1994): Versi in classe. Roma, Valore Scuola.

Desrosiers, R. (1975): La créativité verbale chez les enfants. Paris, Presses Universitaires de France.

- Farina, F. (1981):** *Creatività e funzioni della lingua*. Torino, SEI.
- Garvey, C. (1979):** *Communication and Control*. In: *Social Play*. In: Sutton Smith, B. (ed.), *Play and learning*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Giorello, G., Strata, P. (eds.) (1991):** *L'automa spirituale. Menti, cervelli e computer*. Bari, Laterza.
- Gorini, P. (1991):** *Giochi con la lingua*. Milano, Mondadori.
- Humboldt, W. (1971):** *Linguistic Variability and Intellectual Development*. Coral Gables, University of Miami Press.
- Jakobson, R. (1966):** *Saggi di linguistica generale*. Milano, Feltrinelli.
- Kowalski, K. (1978):** *L'espressione creativa nel bambino*. Brescia, La Scuola.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2004):** *Metafora e vita quotidiana*. Bologna, Bompiani.
- Landow, G., P. (1993):** *Iper testo Il futuro della scrittura*. Bologna, Baskerville.
- Lévy, P. (1992):** *Le tecnologie dell'intelligenza*. Bologna, Synergon.
- Licciardi, A. M. (1992):** *Lavorare con le parole*. Torino, S.E.I.
- Lorusso, A. M. (2005):** *Metafora e conoscenza*. Bologna, Bompiani.
- Marini, Mariucci, F. (1976):** *Creatività e linguaggio nella prescuola e a scuola*. Roma, Armando.
- Musetti, G., Pinna, M. L., Zappa, G. (1994):** *Creatività e analisi del testo poetico*. Firenze, La Nuova Italia.
- Orletti, F., Castelfranchi, C. (1975):** *La metafora come processo cognitivo*. Roma, C.N.R.
- Parnes, S. J., Harding H. F. (eds.) (1972):** *Educare al pensiero creativo*. Brescia, La Scuola.
- Powell, T. P. (1974):** *L'apprendimento creativo*. Firenze, Giunti-Barbera.
- Raudsepp, R. E. (1986):** *Giochi per la mente. 75 esercizi per tenere in forma la mente e sviluppare l'immaginazione*. Milano, SIAD.
- Raudsepp, E., Hough, Jr. G. P. (1977):** *Giochi per sviluppare la creatività. 66 esercizi per ampliare la vostra immaginazione e le vostre capacità di risolvere problemi*. Milano, Franco Angeli Editore.
- Rodari, G. (1973):** *Grammatica della fantasia*. Torino, Einaudi.
- Rogers, C, R. (1975):** *Per una teoria della creatività*. In: Anderson, H. H.: *La creatività e le sue prospettive*. Brescia, La Scuola.
- Rossetto, A. (1980):** *Guida alla pratica della creatività*. Milano, Fabbri.
- Sasso, G. (1993):** *La mente intralinguistica*. Genova, Marietti.
- Scotti Jurić, R. (2002):** *L'immaginario e la creatività*. In: *Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo, Knjiga I. Zbornik znanstvenih i stručnih radova, Drugi dani mate Demarina*. Pola, Sveučilište u Rijeci, Visoka učiteljska škola, 141–149.
- Scotti Jurić, R. (2003a):** *Approccio funzionale all'analisi del parlato dei giovani*. In: *AA.VV.: L'italiano dei giovani dell'Istro-Quarnerino*. Pola-Fiume, Edit. Pietas Julia, 167–185.
- Scotti Jurić, R. (2003b):** *Bilinguismo precoce: usi e funzioni linguistiche*. Pola, Edit. Pietas Julia.
- Vygotsky, L. S. (1972):** *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma, Editori Riuniti.
- Zamponi, E. (1986):** *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino, Einaudi.
- Zamponi, E., Piuminik, R. (1988):** *Calicanto – la poesia in gioco*. Torino, Einaudi.
- Zingales, M. (1974):** *L'organizzazione della creatività*. Bologna, Cappelli.