

Come si acquisisce il lessico: G. Basile, cap. 2°

- Lessico: Il «complesso dei vocaboli e delle locuzioni che costituiscono un sistema linguistico o un settore di esso o il linguaggio proprio di una determinata disciplina, di un'attività, di un ambiente o di un parlante: *il lessico italiano, inglese; il lessico sportivo, giovanile* »

- Wittgenstein

- “Per essere in grado di chiedere il nome di una cosa si deve già saper fare qualcosa Ma che cosa si deve sapere? [...] Chiede sensatamente un nome solo colui che sa già fare qualcosa con esso.
- [...] molte cose devono già essere pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso”
-

problema

- Nel corso di un viaggio che portò alla scoperta dell'Australia, un gruppo di marinai del capitano Cook catturò un giovane canguro, e portò la bizzarra creatura a bordo della nave. Nessuno sapeva che cosa fosse, e perciò alcuni uomini dell'equipaggio furono mandati a riva a chiederlo agli indigeni.
- Quando fecero ritorno, essi dissero ai compagni: “E' un canguro.”
- Molti anni dopo si scoprì che quando gli aborigeni dicevano “kangaroo”, di fatto non stavano nominando l'animale, bensì chiedevano a quelli che li interrogavano: “Che cosa stai dicendo?”

Quine: *Parola e oggetto*

Traduzione radicale: traduzione della lingua di un popolo che non ha avuto contatto con la nostra civiltà

Supponiamo -dice Quine- che un coniglio passi di corsa e che l'indigeno dica *gavagai* e il linguista, che lo sta osservando, registri l'enunciato *coniglio* (o *guarda, un coniglio*) come traduzione provvisoria suscettibile di controllo in casi ulteriori.

Per quel che ne sappiamo può darsi che gli oggetti ai quali si applica il termine *gavagai* non siano conigli ma «meri stadi, o brevi segmenti di temporali di conigli» o anche «parti isolate di conigli».

Il problema è: come fa il linguista a capire se la parola *gavagai* si riferisce all'intero coniglio, alle orecchie (alla coda o a qualsiasi altra parte) del coniglio oppure al suo correre velocemente.

Agostino

“Mi si imprimeva nella memoria il suono con cui indicavano qualche cosa e i movimenti del corpo corrispondenti a quel suono: vedevo e capivo che così essi chiamavano una cosa quando volevano indicarla. E che questo fosse il loro scopo appariva dal movimento del corpo, come da un linguaggio connaturale a tutti, che risulta dal volto dal variare dello sguardo, dal gesticolare, dal tono della voce: tutte cose che rivelano i sentimenti dell’animo nel chiedere, nel possedere, nel rifiutare, nel rifuggire.”

principali modelli

I modelli riguardanti l'apprendimento del linguaggio da parte dei bambini fanno riferimento a tre paradigmi principali:

il primo sostiene che l'acquisizione del linguaggio **non è qualcosa di speciale**, per cui i bambini imparano le parole grazie a un banale apprendimento associativo;

•

il secondo considera l'acquisizione del linguaggio come **qualcosa di molto speciale**, così che per imparare una parola i bambini devono servirsi di vincoli e principi di acquisizione del linguaggio a priori;

il terzo, sociopragmatico, considera il linguaggio come un fenomeno **moderatamente speciale**, per cui è necessaria una forma di apprendimento sociale, che “implica la lettura dell'intenzione altrui e cioè un apprendimento culturale”

L'ACQUISIZIONE DEL INGUAGGIO NON E' SPECIALE: COMPORTAMENTISMO (BEHAVIORISM)

La caratteristica della conoscenza scientifica è la capacità di previsione

Il comportamentismo una corrente della psicologia moderna, detta anche behaviorismo, secondo cui l'unico oggetto possibile di una psicologia scientifica è costituito dal comportamento manifesto, cioè dalle reazioni dell'organismo animale e umano osservabili dall'esterno dell'organismo stesso e verificabili intersoggettivamente. Nasce ufficialmente nel 1913 con un articolo manifesto di J.B. Watson: *La psicologia secondo i comportamentisti*

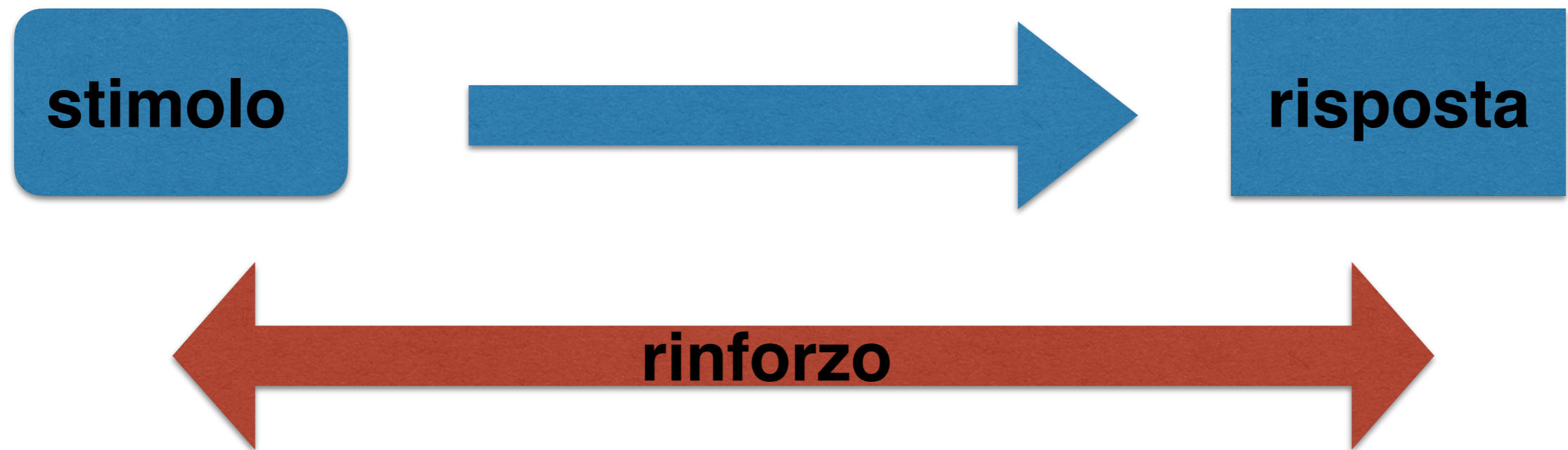
Comportamento: l'insieme delle risposte dell'organismo animale o umano a stimolazioni esogene (cioè provenienti dall'ambiente esterno) o endogene (provenienti dall'interno dell'organismo stesso)

Secondo il comportamentismo c'è **apprendimento** quando si stabilisce una **connessione prevedibile tra** un segnale nell'ambiente (lo **stimolo**), un comportamento (la **risposta**) e una conseguenza (**rinforzo**).

Con l'esperienza e la pratica il legame si fa più forte e il tempo che intercorre tra il segnale e il comportamento si riduce sempre più.

(<http://www.pgava.net/leggi/ENDOFAPTeorieApprendimento.pdf>)

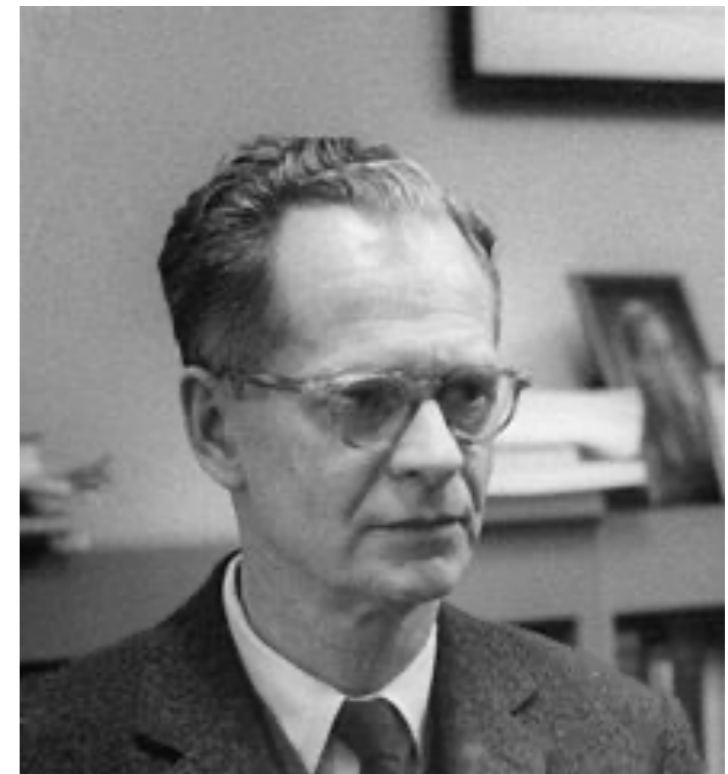
Modello dell'apprendimento comportamentismo



Un bambino deve solo “essere in grado di associare uno stimolo a una risposta. Dunque è formando nuove associazioni o sistemando quelle già acquisite che avviene lo sviluppo”

A n c h e a l l a b a s e
d e l l ' a p p r e n d i m e n t o
l i n g u i s t i c o c i s a r e b b e u n
m e c c a n i s m o d i a s s o c i a z i o n e
t r a l e p a r o l e i m p a r a t e e l a
s i t u a z i o n e i n c u i v e n g o n o
p r o n u n c i a t e .

Alcuni stimoli producono una
risposta verbale



Burrhus Skinner

Leonard Bloomfield

- «Qualcuno, ad esempio la madre, pronuncia in presenza del bambino un suono che somiglia a una delle sillabe che il bambino di solito balbetta: dice, ad esempio, bambola: Quando questi suoni colpiscono l'orecchio del bambino, entra in gioco l'abitudine ed egli pronuncia la sillaba più simile ad essi, scelta tra quelle che di solito balbetta: *ba*.
- La madre naturalmente usa le parole in presenza dello stimolo appropriato: dice *bambola* quando effettivamente mostra o dà la bambola al bambino[...].
- Il linguaggio del bambino viene perfezionato dai risultati ottenuti. Se dice *ba*, *ba* sufficientemente benegli adulti lo capiscono; gli danno, cioè, la bambola. In questo caso la vista e la sensazione tattile agiscono come stimoli supplementari e il bambino ripete e rinforza la sua versione della parola».

Leonard Bloomfield 2

- «Ogni volta che un bambino apprende il collegamento $S \rightarrow r$ (ad es. dire *bambola* quando vede la sua bambola) apprende anche il collegamento $s \rightarrow R$ (ad es. cercare di prendere la sua bambola o di toccarla quando sente la parola *bambola*). Quando ha appreso un certo numero di di questi insiemi a due facce, si è ormai abituato al fatto che uno dei due tipi implica sempre l'altro: non appena impara a dire una nuova parola, è capace di rispondere ad essa quando sente gli altri pronunciarla, e viceversa; non appena impara a rispondere a una nuova parola è anche capace di usarla nella situazione appropriata»

modello comportamentistico

Lo stimolo **S** che ha condotto qualcuno a parlare **r**
e la reazione **R** a queste parole **s**

S..... → **r**..... **s**..... → **R**

Nell'esempio di Bloomfield. Jill ha fame, vede una mela (**S**)
e chiede a Jack di prendergliela (**r**);
questo stimolo linguistico (**s**) fa sì che Jack prend la mela (**R**).

critiche al comportamentismo 1°

Peso eccessivo dato al momento della definizione ostensiva, in cui si richiede che un termine sia usato in presenza di un oggetto, dunque alla co-occorrenza tra stimolo uditivo e stimolo visivo: i dati empirici sull'acquisizione del linguaggio mostrano, al contrario che le parole possono essere apprese senza che ci sia una co-occorenza stretta (spaziale e temporale) tra la parola e la presenza effettiva dell'entità cui la parola si riferisce (acquisizione del linguaggio di bambini non vedenti).

I bambini apprendono presto anche il significato di parole astratte che mal si adattano all'ipotesi dell'acquisizione in presenza.

critiche al comportamentismo 2°

- La situazione tipica della definizione ostensiva, in cui una frase come questo è un gatto viene pronunciata in presenza di un gatto, non è così universalmente diffusa, in quanto nelle culture occidentali riguarda il 50/70% circa delle interazioni tra adulti e bambini di 1 anno, mentre in altre culture costituisce un fatto piuttosto eccezionale.

critiche al comportamentismo 3°

- L'associazionismo sostiene che un simbolo linguistico è semplicemente un'espressione fonico-acustica che “sta per” qualcosa nel mondo esterno, senza mai specificare veramente che cosa vale dire che una cosa sta per un'altra.
- Se osserviamo i contesti in cui i bambini comprendono e producono parole ed enunciati di una lingua storico-naturale, ci accorgiamo che i bambini hanno a che fare con adulti che producono strani rumori intorno a loro e, per dare un senso a questi comportamenti, essi devono cercare di comprendere il motivo, lo scopo per cui una persona emette quegli strani rumori.
- Una volta che ha capito che l'adulto emette quei rumori quando vuole comunicare con lui, il bambino sarà spinto a indovinare cosa l'adulto gli vuole comunicare, questa interazione non può essere spiegata in termini di semplice associazione.

critiche al comportamentismo 4°

- L'associazionismo non spiega il motivo per cui l'acquisizione del linguaggio inizi a circa 1 anno di età, i bambini piccoli sono molto bravi fin dai primi istanti di vita nell'apprendimento associativo.
- Se l'associazione fosse tutto ciò che basta a dare il via all'acquisizione del linguaggio, lo sviluppo linguistico potrebbe e dovrebbe iniziare nella primissima infanzia, ma questo non avviene.
- Vi sono all'opera meccanismi più complessi.

paradigma vincoli e principi

- considera l'apprendimento del linguaggio come qualcosa di molto speciale

principali teorie:

Noam Chomsky e il generativismo: “gli esseri umani possiedono una dotazione genetica che consente loro di acquisire il linguaggio”.

Jean Piaget: “secondo cui lo sviluppo cognitivo parte dal soggetto singolo e dalle sue operazioni cognitive, determinando lo sviluppo semantico indipendentemente dall'interazione sociale”.

•

Critiche al comportamentismo: la creatività del linguaggio

- Parlare è un'attività creativa e non il prodotto di un'abitudine. I comportamentisti possono spiegare come ripetere un enunciato, ma per essere un parlante si devono pronunciare e comprendere frasi mai sentite prima.
- Tutte le frasi che diciamo e tutte quelle che comprendiamo non sono il risultato di precedenti associazioni, ma sono nuove produzioni linguistiche.

critiche al comportamentismo:
la povertà dello stimolo

- I bambini all'interno di una particolare comunità linguistica convergono su un linguaggio che padroneggiano senza troppi sforzi, in un tempo molto breve e in maniera largamente indipendente da input specifici.
- In altri termini, le capacità linguistiche che i bambini acquisiscono in circa due anni non possono essere spiegate ricorrendo al modello associativo: il periodo di tempo è infatti troppo breve perché quel modello sia effettivamente esplicativo.

Comportamentismo e Chomsky: differenze

- “Mentre il comportamentismo attribuiva al bambino un ruolo per lo più passivo, per cui quest’ultimo imparerebbe a parlare in seguito a rinforzi forniti dai genitori (il cui compito sarebbe quello di intervenire sulle risposte scorrette prodotte dal bambino fino a che esse non si conformano a quelle utilizzate dagli adulti) per Chomsky l’acquisizione del linguaggio è un processo di tipo attivo e guidato da regole piuttosto che l’approssimazione maldestra al modello adulto.” (pp. 76/77)

Un programma genetico

- “La spontaneità e la rapidità con cui il bambino è in grado di riprodurre gli enunciati della propria lingua, anche quelli che non aveva mai udito in precedenza, non si spiega attraverso un meccanismo induttivo e nemmeno con il principio dell’analogia (come sostenevano i comportamentismi), ma è spiegabile solo facendo ricorso a un programma genetico, che è presente in tutti i bambini in una fascia d’età prefissata biologicamente.”
- “La pubertà segna una tappa fondamentale sia per la possibilità di una facile acquisizione del linguaggio, sia per numerosi altri processi direttamente o indirettamente connessi.” (p.77)

Grammatica universale

- “I bambini nascono già forniti biologicamente di un dispositivo innato per l’acquisizione del linguaggio (il cosiddetto LAD, ovvero Language Acquisition Device), di una grammatica universale innata contenente una certa quantità di principi astratti che guidano l’acquisizione di una qualsiasi lingua storico-naturale.
- Le lingue storico naturali si fondano su un tale apparato innato e universale posseduto da tutti gli esseri umani e quindi la Grammatica universale (GU) contiene gli aspetti strutturali condivisi da tutte le lingue.” (p. 75)

Competenza esecuzione

Competenza

- Riprende in parte la distinzione di Saussure tra langue e parole.
- Con **competenza** linguistica Chomsky indica «il sapere implicito non di una comunità, ma di un parlante/ascoltatore ideale, indipendentemente dalla sua cultura, dalla sua situazione sociale o dal suo stato neurologico. Ogni parlante di madrelingua[...] ha delle intuizioni che concernono la grammaticalità di qualsiasi frase, sul suo carattere ambiguo o meno, sui nessi di parafrasi con altre frasi.
- Così ogni parlante italiano può riconoscere un nesso di parafrasi tra “il gatto si è gnammato il topo” e “il topo è stato gnammato dal gatto”, indipendentemente dalla sua conoscenza o meno del verbo gnammare.
- Allo stesso modo, il parlante, messo di fronte a una sequenza di lettere sconosciute, può determinare se tale sequenza è una parola possibile nella sua lingua e eventualmente determinare come questa parola si declina o si mette al plurale.» (AA.VV., Dizionario di scienze cognitive, p. 122)

Competenza esecuzione

Competenza

- Nella terminologia della grammatica generativa, la competenza è il sistema di regole interiorizzato dai soggetti parlanti che costituisce il loro sapere linguistico, grazie al quale essi sono capaci di pronunciare o di comprendere un numero infinito di frasi inedite.
- La competenza, concetto della grammatica generativa, corrisponde in parte alla *langue*, concetto della linguistica strutturale.

competenza/esecuzione
esecuzione (performance)

- L'esecuzione riguarda invece «le prestazioni del locutore che dipendono invece da fattori extralinguistici, come la sua storia personale (il maggiore o minore numero di parole alle quali è stato esposto), la sua disposizione mentale nell'immediato.
- I numerosi errori di linguaggio osservati, difetti di produzione o di comprensione e anche le variazioni constatate (al livello della pronuncia, delle conoscenze lessicali, ecc.) appartengono all'ambito dell'esecuzione, ..., non a quella della competenza.»
(AA.VV., Dizionario di scienze cognitive, p. 122)

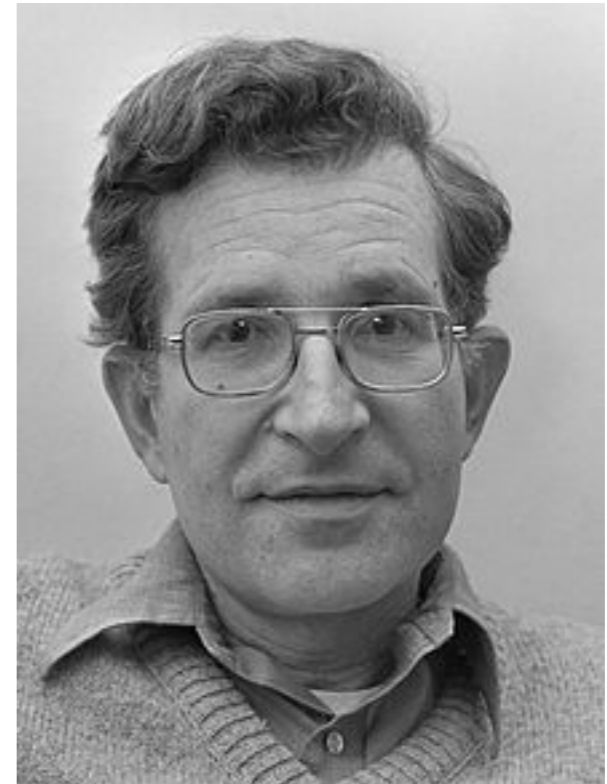
competenza/esecuzione
esecuzione (performance)

- Nella grammatica generativa l'ecuzione è la manifestazione della competenza dei soggetti parlanti nei loro molteplici atti di *parole*.

Noam Chomsky

La facoltà del linguaggio è:
innata
universale
arbitraria
autonoma (modulare)

-



Arbitrarietà per Chomsky

- Per Chomsky « buona parte degli aspetti comuni della struttura grammaticale di tutte le lingue umane[...] sarebbe arbitraria, nel senso che
- non può essere spiegata o prevista in base alle funzioni della lingua,
- né alle condizioni ambientali in cui la lingua è appresa usata,
- né alla natura dei processi cognitivi generali dell'uomo,
- né a qualsiasi altro fattore del genere.
- E' opinione di Chomsky che gli esseri umani siano dotati geneticamente di una conoscenza dei principi generali, a suo avviso arbitrari, che determinano la struttura grammaticale di tutte le lingue.» (Lyons, *Lezioni di linguistica*, p.22)

Linguaggio e evoluzione

- «Si può oggi affrontare il problema dell'evoluzione del linguaggio? In realtà si sa poco di queste cose. La teoria dell'evoluzione è informativa su molti argomenti, ma ha poco da dire, almeno per ora, su questioni di questa natura.[...]
- Nel caso di sistemi come il linguaggio ... non è facile neanche immaginare una vicenda selettiva che possa averlo fatto sorgere.» (Chomsky, *Il linguaggio e i problemi della conoscenza*, p. 167)

Modularità

- «Una delle ipotesi di maggior rilievo elaborate in seno alla scienza cognitiva classica [...] è quella secondo cui la mente ha una struttura modulare. Ciò significa ... che la mente è articolata in sottoinsiemi distinti, geneticamente selezionati, che eseguono funzioni molto specifiche in modo in larga misura autonomo, cioè indipendentemente gli uni dagli altri.
- [...] non vi è dubbio che l'opera di Chomsky sia all'origine dell'idea stessa di modularità: la tesi secondo cui la facoltà del linguaggio (GU) è un singolo “organo mentale” è probabilmente l'argomento più noto e influente in favore della specificità di dominio.» (A. Paternoster, *Introduzione alla filosofia della mente*, pp. 155-160)

modulare



olistico



modulare

Argomenti a favore della modulari

- «Tra gli argomenti a favore della modularità della GU possiamo citare
- la regolarità e stabilità transculturale dell'acquisizione del linguaggio (che inducono a considerare la GU come un sottosistema geneticamente specificato),
- L'esistenza di deficit cognitivi che non alterano minimamente le capacità linguistiche e di deficit specificamente linguistici (criterio della localizzabilità-danneggiabilità selettiva),
- Le capacità linguistiche normali di ciechi e sordi (che confortano l'idea dell'autonomia della facoltà del linguaggio)» (A. Paternoster, cit.,p. 160)

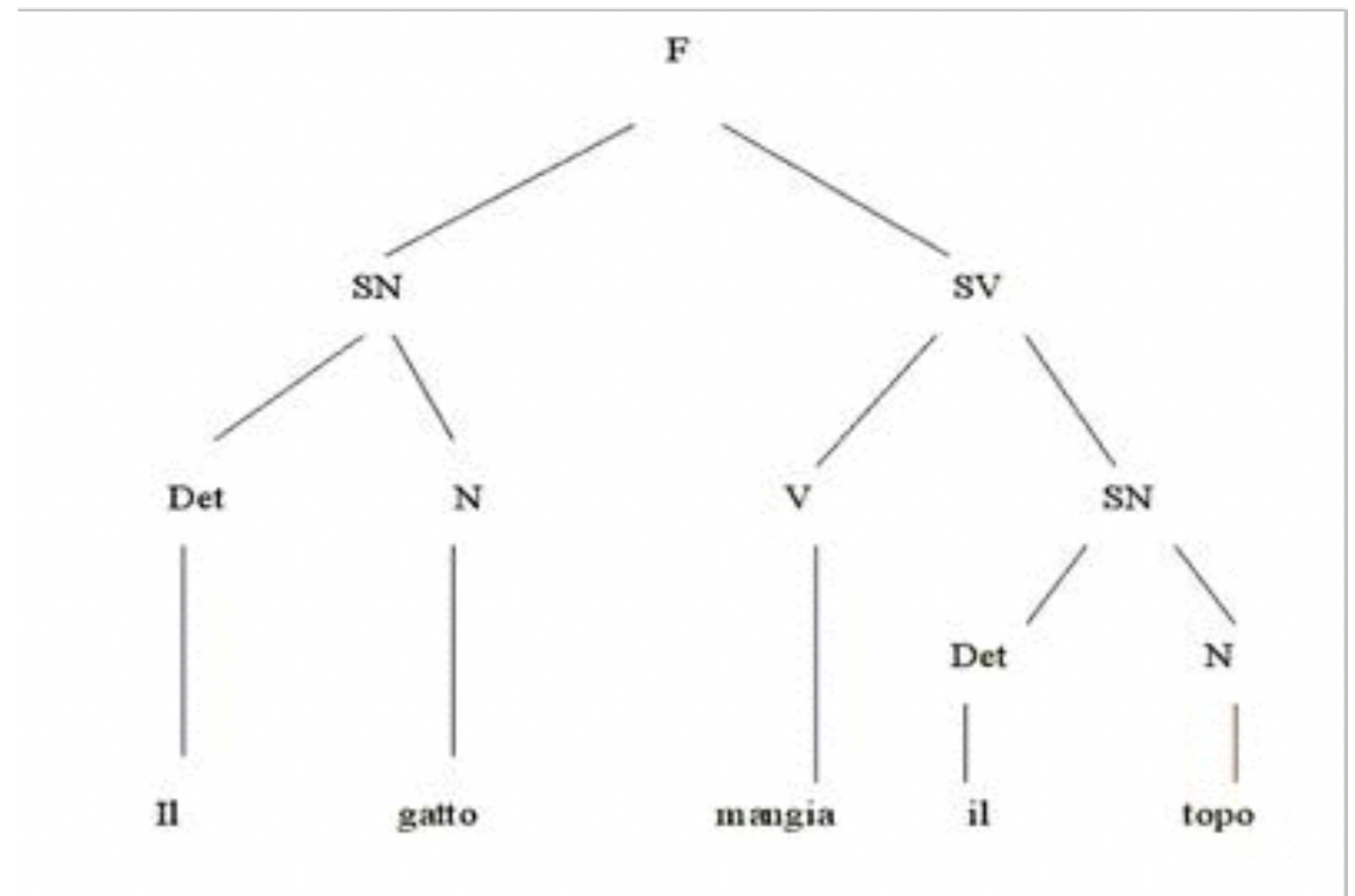
grammatica generativa

$F \rightarrow SN+SV$

$SN \rightarrow Det+N$

$SV \rightarrow V+SN$

$SN \rightarrow Det+N$



Chomsky: apprendimento del lessico

- Argomento della povertà dello stimolo.
- «La velocità e la precisione di acquisizione del vocabolario non lasciano alternative reali alla conclusione che il bambino in qualche modo ha disponibili i concetti prima dell'esperienza con la lingua e che sostanzialmente sta apprendendo delle etichette da applicare a concetti che sono già parte del suo apparato concettuale[...] e che] è al di là di ogni discussione che l'acquisizione del vocabolario venga guidata da un ricco e invariante sistema di concetti, precedente a qualsiasi esperienza».

Jean Piaget

Piaget considera l'acquisizione del linguaggio vincolata da prerequisiti di tipo percettivo e cognitivo: è lo sviluppo cognitivo a precedere e guidare quello linguistico.

- Piaget: la precedenza ontogenetica dell'azione sul pensiero e sul linguaggio

epistemologia genetica e costruttivismo

Piaget presta attenzione alla genesi delle capacità cognitive del bambino e spiega le funzioni mentali in funzione delle esperienze psicomotorie che presiedono al loro sviluppo.

La conoscenza non è fissata nella realtà e ricavabile da essa (e in questo Piaget prende le distanze dall'empirismo), né preformata nelle strutture interne del soggetto come una sorta di a-priori (e in questo si discosta dall'innatismo), ma è una costruzione (di qui il termine *costruttivismo*) che si realizza [...] sulla base di processi in base ai quali « il dato empirico viene ogni volta assimilato in una architettura cognitiva fatta di schemi, concetti immagini e procedure di elaborazione mentale» (p.86)

Assimilazione/accomodamento

Assimilazione accomodamento

Lo sviluppo dell'intelligenza è finalizzato all'adattamento all'ambiente fisico e sociale ed è regolato da due meccanismi: l'*assimilazione* e l'*accomodamento*. Tramite l'*assimilazione* il bambino integra nuove conoscenze in schemi di azione o in strutture conoscitive già formati. Per esempio, un bambino di pochi mesi che vede un oggetto ignoto lo afferra e lo porta alla bocca: applica, cioè, uno schema preesistente a un oggetto nuovo, *assimilandolo* nello schema. Tramite l'*accomodamento*, invece, lo schema viene modificato per consentirne l'applicazione a situazioni nuove: il bambino dovrà variare il modo di afferrare l'oggetto perché questo ha una forma diversa rispetto a quelli già noti.

-

Gli stadi dello sviluppo

L'intelligenza si sviluppa attraverso quattro *stadi*.

Il primo – ***senso-motorio*** – va dalla nascita ai 2 anni. Il neonato, utilizzando prima *riflessi* innati e poi schemi motori elementari, acquisisce le prime abilità fondamentali. Fra i 12 e i 18 mesi diviene consapevole della *permanenza degli oggetti*, cioè della loro esistenza anche al di fuori del suo campo visivo. Dopo i 18 mesi è in grado di prefigurare gli effetti delle proprie azioni e inizia a sviluppare la *capacità simbolica*, evidente nel linguaggio ma anche nel *gioco*.

Nel secondo stadio – quello detto ***preoperatorio, 2 ai 7 anni*** – il bambino ragiona *per analogia*. Per esempio, se un cane lo ha aggredito, penserà che tutti i cani siano aggressivi.

Il terzo stadio – ***delle operazioni concrete*** – va dai **7 ai 12 anni**. Il bambino inizia a compiere operazioni logiche. Giunge a comprendere la *conservazione della quantità* (due recipienti, anche di forma diversa, possono contenere la stessa quantità d'acqua) e poi la *conservazione dei materiali* (una palla di creta si può scomporre in tante palline) e *della superficie* (alcuni cartoncini occupano la stessa superficie sia sparsi sia uniti in una figura).

L'ultimo stadio è quello delle ***operazioni formali***. Verso i **12 anni** il bambino è in grado di compiere ragionamenti astratti. Può usare, per esempio, il *principio di transitività* («se A è maggiore di B e B è maggiore di C, allora A è maggiore anche di C»).

La teoria degli stadi ha una grande importanza in campo educativo, in quanto suggerisce quali apprendimenti un bambino può conseguire in rapporto all'età.

Fase senso-motoria

- Fase senso-motoria. Dalla nascita ai due anni circa. E' suddivisa in sei stadi.
- **1) Riflessi innati:** dalla nascita al primo mese. Modalità reattive innate: pianto, suzione, vocalizzo ecc., che il bambino utilizza per comunicare col mondo esterno. L'esercizio frequente di questi riflessi, in risposta a stimoli provenienti dal suo organismo o dall'ambiente, porta all'instaurarsi di "abitudini".
- Ad es. dopo i primi giorni di vita il neonato trova il capezzolo molto più rapidamente; pur succhiando sempre il dito, lo discrimina dal capezzolo o dal ciuccio, e smette di succhiare il dito se gli viene dato il cibo. Non c'è ancora né imitazione né gioco, però il bambino è stimolato a piangere dal pianto di altri bambini.
-

Fase senso-motoria 2

- **2) Reazioni circolari primarie:** dal secondo al quarto mese. Per "reazione circolare" s'intende la ripetizione di un'azione prodotta inizialmente per caso, che il bambino esegue per ritrovarne gli interessanti effetti.
- Grazie alla ripetizione, l'azione originaria si consolida e diventa uno schema (*script*) che il bambino è capace di eseguire con facilità anche in altre circostanze. In questo stadio il bambino, che pur ancora non riesce a distinguere tra un "sé" e un "qualcosa al di fuori", cerca di acquisire schemi nuovi:
- ad es. toccandogli il palmo della mano, reagisce volontariamente chiudendo il pugno, come per afferrare l'oggetto; oppure gira il capo per guardare nella direzione da cui proviene il suono. Particolare importanza ha la coordinazione tra visione e prensione: ad es. prende un giocattolo dopo averlo visto.

Fase senso motoria 3

- **3) Reazioni circolari secondarie:** dal quarto all'ottavo mese. Qui il bambino dirige la sua attenzione al mondo esterno, oltre che al proprio corpo.
- Ora cerca di afferrare, tirare, scuotere, muovere gli oggetti che stimolano la sua mano per vedere che rapporto c'è tra queste azioni e i risultati che derivano sull'ambiente.
- Ad es. scopre il cordone della campanella attaccata alla culla e la tira per sentire il suono. Ancora non sa perché le sue azioni provocano determinati effetti, ma capisce che i suoi sforzi sono efficaci quando cerca di ricreare taluni eventi piacevoli, visivi o sonori.

Fase sensomotora 4

- **4) Coordinazione mezzi-fini:** dall'ottavo al dodicesimo mese. Il bambino comincia a coordinare in sequenza due schemi d'azione (p.es. tirare via un cuscino per prendere un giocattolo sottostante). In tal modo riesce a utilizzare mezzi idonei per il conseguimento di uno scopo specifico.
- L'intenzionalità si manifesta anche nella comunicazione con gli adulti (ad es. punta il dito verso il biberon per farselo dare). Inizia inoltre a capire che gli oggetti possono essere sottoposti a vari schemi d'azione, come scuotere, spostare, dondolare ecc. Gradualmente si rende conto che gli oggetti sono indipendenti dalla sua attività percettiva o motoria.

Fase sensomotora 5

- **5) Reazioni circolari terziarie** (e scoperta di mezzi nuovi mediante sperimentazione attiva): dai 12 ai 18 mesi. Il bambino, nel suo comportamento abituale, ricorre sempre più spesso a modalità diverse per ottenere effetti desiderati. Inizia il "ragionamento".
- Mentre prima, per eseguire una sequenza di azioni, doveva partire dall'inizio, ora può interrompersi e riprendere l'azione a qualsiasi stadio intermedio. Inoltre egli è in grado di scoprire la soluzione dei suoi problemi, procedendo per "prove ed errori".
- Quindi esiste per lui la possibilità di modificare gli schemi (script) che già possiede. Ad es. dopo aver tentato, invano, di aprire una scatola di fiammiferi, esita per un attimo e poi riesce ad aprirla. Infine può richiamare alla memoria gli oggetti assenti, grazie alle relazioni che intercorrono tra un oggetto e la sua possibilità di utilizzo

Fase sensomotoria 6

- **6) Comparsa della funzione simbolica:** dai 18 mesi in poi. Il bambino è in grado di agire sulla realtà col pensiero. Può cioè immaginare gli effetti di azioni che si appresta a compiere, senza doverle mettere in pratica concretamente per osservarne gli effetti.
- Egli inoltre usa le parole non solo per accompagnare le azioni che sta compiendo (nominare o chiedere un oggetto presente), ma anche per descrivere cose non presenti e raccontare quello che ha visto-fatto qualche tempo prima.
- Il bambino riconosce oggetti anche se ne vede solo una parte.
- È in grado di imitare i comportamenti e le azioni di un modello, anche dopo che questo è uscito dal suo campo percettivo (imitazione differita). Sa distinguere i vari modelli e sa imitare anche quelli che per lui hanno un'importanza di tipo affettivo. Vedi ad es. i giochi simbolici che implicano "fingere di fare qualcosa" o "giocare un ruolo"

Jean Piaget

Al termine del periodo senso-motorio (intorno ai 18/24 mesi) si manifesta una funzione che

«consiste nel poter rappresentare qualcosa (un “significato” qualsiasi: oggetto, avvenimento, schema concettuale ecc.) per mezzo di un “significante” differenziato e che serve solo a questa rappresentazione: linguaggio, immagine mentale, gesto simbolico».

•Come scrive Bronckart “Per Piaget il fatto sociale è un fatto che deve essere spiegato, non essere invocato come un fattore causale extrapsicologico, e gli interventi verbali degli adulti non hanno alcun effetto finché l’iniziale funzione simbolica non ha raggiunto un punto specifico nel naturale sviluppo individuale” p.89, nota

- Il simbolo e il segno implicano una differenza tra significante e significato da parte del soggetto: per un bambino che gioca a “fare un pranzo” un ciottolo rappresenta un confetto e la sua qualità di simbolizzante come quella di simbolizzato del confetto sono coscientemente riconosciute...

- (Piaget, Psicologia dell'intelligenza, 149)

-

Formazione del simbolo

- Possiamo allora spiegare la formazione del simbolo nella maniera seguente: l'imitazione differita, cioè l'accomodamento che si prolunga in un primo abbozzo d'imitazione, fornisce i significanti che il gioco e l'intelligenza applicano a dei significati diversi in conformità del tipo di assimilazione, libero o adattata proprio alle loro condotte. Il gioco simbolico implica, perciò, un elemento di imitazione che ha la funzione di significante e l'intelligenza al suo inizio utilizza anch'essa l'immagine a titolo di simbolo o significante.
- L'immagine mentale è, al pari dell'imitazione, un accomodamento degli schemi sensorio-motori, cioè una copia attiva, non una traccia o un residuo sensoriale degli oggetti percepiti. (Piaget, *Psicologia dell'intelligenza*, 151)

paradigma funzional-interazionista o sociopragmatico

L'apprendimento del linguaggio è un fenomeno moderatamente speciale: il processo di acquisizione di una lingua pur avendo le basi nel sistema biologico si realizza solo all'interno di un contesto comunicativo affettivo e relazionale.

L'ambiente, in particolare, quello linguistico svolge un ruolo centrale interagendo con le capacità innate del bambino

Prevalenza della dimensione pragmatica

-

Lev Vygotskij, 1896-1934

“A differenza di Piaget, per Vygotskij il pensiero non ha una priorità logica e ontogenetica rispetto al linguaggio. Sviluppo linguistico e cognitivo interagiscono

Sviluppo linguistico e cognitivo interagiscono: il pensiero non è autonomo dal linguaggio e non lo precede. L'uso di un sistema di segni influenza lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori” (p.94)

•

Una seconda differenza riguarda l'importanza attribuita all'interazione sociale: secondaria per Piaget, centrale per Vygotskij per il quale il linguaggio è essenzialmente sociale.

•

comportamento culturale

Lo sviluppo ontogenetico del bambino consiste nello sviluppo di un comportamento culturale, ovvero un comportamento mediato da segni.

Il bambino è disponibile all'interazione sociale, partecipa alla negoziazione del significato e co-costruzione della conoscenza.

Per Vygotskij sia il pensiero che il linguaggio sono possibili solo a **partire da** e **in virtù dei** processi di interazione sociale.

Lo sviluppo cognitivo del bambino dipende dalle relazioni che intrattiene con gli altri in esperienze condivise intorno a forme culturali storicamente determinate.

- «La premessa più importante della prospettiva delineata da Vygotskij (marxista convinto ma, per i suoi tempi, di idee avanzate e certamente guardato con sospetto dagli ideologi ufficiali allora in auge) è l'idea che l'uomo è soggetto al gioco dialettico tra natura e storia, tra qualità che possiede come creatura della biologia e quelle che gli appartengono come prodotto della cultura». (Bruner, *la mente a più dimensioni*, p. 90)

Vygotskij legge genetica dello sviluppo culturale

- «Potremmo formulare come segue la legge genetica dello sviluppo culturale: ogni funzione nel corso dello sviluppo culturale del bambino fa la sua comparsa due volte, su due piani diversi, prima su quello sociale, poi sul piano psicologico, dapprima tra le persone, come categoria intersichica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsichica»
- Lo sviluppo psichico ontogenetico è quindi uno “sviluppo culturale”, in quanto fondato sul processo di interiorizzazione dei mezzi forniti dall'ambiente socioculturale. (Mecacci, Storia della psicologia del Novecento, p.346)

Vygotskij: zona di sviluppo prossimale (ZSP)

Secondo Vygtskij la ZSP «è la distanza tra il livello evolutivo reale, determinato in termini di autonoma capacità di soluzione dei problemi, e il livello di sviluppo potenziale, determinato in termini di capacità di soluzione dei problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con coetanei più capaci».

- «L'apprendimento umano, egli afferma, presuppone una specifica natura sociale ed un processo atto a consentire ai bambini di far propria la vita intellettuale di coloro che li circondano».
- «Così l'idea di zona di sviluppo prossimale ci consente di proporre una nuova formula, ossia che l'unico “apprendimento positivo” è quello che anticipa lo sviluppo».

- Zona di sviluppo prossimale

Quindi, l'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili; insomma, all'interno di quell'area in cui il bambino può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri (la ZSP, appunto).

Scaffolding

Il termine scaffolding viene utilizzato in psicologia e pedagogia per indicare l'aiuto dato da una persona ad un'altra per svolgere un compito. Il termine deriva dalla parola inglese scaffold, che, letteralmente, indica “impalcatura” o “ponteggio”.

- Introdotto da Jerome Bruner nel 1976



Zona di sviluppo prossimale e scaffolding

- Cosa accade quando si insegna ai bambini a costruire una piramide utilizzando dei pezzi di legno a incastro (allievi 3/5 anni).
- «In generale, l'insegnante aveva fatto ciò che il bambino non sapeva fare. Per il resto, aveva fatto in modo che egli riuscisse a fare *con lei* ciò che chiaramente non poteva fare *senza di lei*. Man mano che l'insegnamento procedeva il bambino subentrava all'insegnante svolgendo segmenti di lavoro che prima non era in grado di svolgere; infine, grazie all'abilità raggiunta, diventava capace di ripetere consapevolmente l'operazione controllandosi da solo. A quel punto l'insegnante era ben contenta di lasciarglielo fare». (Bruner, *La mente a più dimensioni*, p. 94)

Scaffolding

- «Ciò costituisce l'essenza di qualunque sistema di supporto che comporti dei giochi: i giochi dell'attività ludica e, allo stesso modo, dei giochi linguistici.
- Se un “insegnante” in tale sistema dovesse adottare una massima, tale massima dovrebbe essere certamente la seguente: “dove prima c'era uno spettatore ci sia ora un partecipante”.
- Si fissa il gioco, si fornisce una impalcatura per assicurare che l'incapacità del bambino possa essere riscattata o corretta da un intervento appropriato, e quindi si rimuove gradualmente tale impalcatura fino a quando la struttura corrispondente può stare da sola.
- Questo “principio del consegnare” è così onnipresente che appena ne avvertiamo la presenza». (Bruner, *il linguaggio del bambino*, p. 49)



THE
UNIVERSITY
OF
MICHIGAN
ANN ARBOR

- Acquisizione del linguaggio 1° punto
- «L'acquisizione del linguaggio richiede assistenza e interazione con chi si prende cura del bambino, in misura molto maggiore di quanto Chomsky (e altri) avessero considerato.
- Il linguaggio viene acquisito non da spettatori, ma attraverso l'uso.[...] Apprendere un linguaggio, per citare una nota frase di Austin, significa apprendere “come fare cose con le parole”. Il bambino non impara il *che cosa* dire ma anche come, dove, a chi e in quali circostanze» (Bruner, *La ricerca del significato*, p. 78)

-

- Acquisizione del linguaggio 2° punto
- «Certe funzioni o intenzioni comunicative risultano ben evidenti prima che il bambino sia giunto a padroneggiare il linguaggio formale che gli permette di esprimerle verbalmente.
- Tra queste funzioni annoveriamo almeno l'atto di indicare, di qualificare, di fare richieste.
- Considerando le cose da un punto di vista naturalistico, sembrerebbe che il bambino venga in parte motivato alla padronanza del linguaggio per soddisfare meglio queste funzioni *in vivo*» (Bruner, *La ricerca del significato*, p. 78)

- Acquisizione del linguaggio 3° punto
- «L'acquisizione della prima lingua dipende molto dal contesto, il che significa che essa progredisce molto meglio quando il bambino già afferra, in un modo per così dire *prelinguistico*, il significato dell'argomento di cui si sta trattando o della situazione nella quale il discorso si trova inserito.
- Tramite una valutazione del contesto, sembra che il bambino sia meglio in grado di afferrare non solo il lessico, ma anche gli aspetti grammaticali appropriati di una lingua.» (Bruner, *La ricerca del significato*, p. 79)

-

Interpretante

attenzione congiunta

L'attenzione congiunta si ha quando il bambino e l'educatrice di asilo nido (o altro caregiver):

- 1) Prestano attenzione **contemporaneamente** alla stessa cosa, **in modo coordinato**
- 2) Sono entrambi **consapevoli che l'altro sta prestando attenzione.**

È importante notare l'aspetto di interazione sociale che caratterizza l'attenzione congiunta.

Negli adulti, il prestare attenzione coinvolge solitamente un'azione visiva (cioè si guardano le cose e vi si concentra l'attenzione). Nei bambini dell'asilo nido invece il prestare attenzione si verifica anche in altri modi (ad esempio toccando qualcosa, movendosi verso di esso, o ascoltando).

Esempi di attenzione congiunta in asilo nido sono:

- Lattante e educatrice guardano insieme un giocattolo che l'educatrice gli agita davanti, scambiandosi occhiate ogni tanto e sorridendosi a vicenda
- Un bambino indica un oggetto e dice "Ao". L'educatrice guarda negli occhi il bambino, poi guarda l'oggetto e dice: "Sì Anna, abbiamo cambiato il quadro blu con questo nuovo, tutto verde"
- Un bambino inizia a muoversi verso un libro, guarda l'educatrice e questa ricambia lo sguardo e, focalizzandosi poi sul libro dice "Anna, stai prendendo il libro degli orsetti?"

- Per fungere da format per l'acquisizione del linguaggio, la scena di attenzione congiunta deve essere compresa dal bambino in modo tale che i ruoli dei partecipanti non siano fissi ma, in un certo senso intercambiabili
- [ricordate: dove c'era uno spettatore ci sia un partecipante]
- Ciò permette al bambino di assumere il ruolo dell'adulto e usare una parola per orientare l'attenzione dell'adulto nello stesso modo in cui l'adulto ne aveva appena usata una per orientare la sua - che è ciò che chiamerò imitazione per inversione dei ruoli.» (Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, p. 126)

Di nuovo sull'attenzione congiunta

- «Due punti vanno ancora sottolineati: *a)* nell'ambito della scena percettiva la scena di attenzione congiunta è focalizzata su un sottoinsieme di entità e attività, nell'ambito della scena di attenzione congiunta, la scena referenziale è focalizzata su un sottoinsieme di entità e attività; e *b)* un bambino considera se stesso come uno dei partecipanti alla scena, sullo stesso piano dell'adulto e dell'oggetto di attenzione congiunta.» (Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, 122)

- Il quadro complessivo è il seguente. Per acquisire l'uso di un simbolo linguistico, il bambino deve riuscire a determinare le intenzioni comunicative dell'adulto (le intenzioni dell'adulto nei confronti della sua attenzione), e poi intraprendere un processo di imitazione per inversione dei ruoli nel quale usare il nuovo simbolo nei confronti dell'adulto nello stesso modo e con lo stesso scopo comunicativo con cui l'adulto l'ha usato nei suoi confronti. (Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, p. 144)
- Continua...

attenzione congiunta e relazione triadica

- “anche i primati non umani sono sensibili alle espressioni facciali, sono in grado di seguire con lo sguardo gli oggetti, di avere comportamenti imitativi, ecc. tuttavia l’attenzione congiunta -intesa come relazione triadica- sembra una prerogativa degli esseri umani” (p.111)
- I dati a nostra disposizione ci mostrano infatti che «uno scimpanzé sa che il suo compagno di gruppo vede la scimmia, ma non abbiamo prove che lo scimpanzé sappia che il suo compagno lo vede vedere la scimmia. In altre parole non ci sono prove che le grandi scimmie possano compiere anche un solo passaggio di lettura ricorsiva della mente». (Tomasello)

- ...Segue
- «Dapprima, a un anno di vita, i bambini riescono in questa impresa soprattutto nelle scene di attenzione congiunta più ricorrenti e prevedibili, nelle quali l'adulto si preoccupa di seguire il fuoco attentivo del bambino.
- Ma quando i bambini diventano più abili nel determinare le intenzioni comunicative degli adulti in un'ampia varietà di scene di attenzione congiunta, l'importanza che i format siano molto strutturati e gli adulti molto solleciti diminuisce; il bambino deve stabilire relazioni di attenzione congiunta in modo più attivo determinando il fuoco attentivo dell'adulto in un'ampia varietà di contesti sociocomunicativi.» (Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, p. 144)

sviluppo della referenza tappe di sviluppo

- la capacità del bambino di seguire lo sguardo dell'adulto si consolida intorno ai 9 mesi.
- tra i 9 e i 12 mesi cominciano i comportamenti triadici, la coordinazione avviene tra adulto, bambino e oggetto.
- Si può parlare di un triangolo referenziale: bambino, adulto e oggetto. All'interno di questo triangolo, l'adulto pronuncia enunciati per mantenere l'attenzione dei bambini.

Attenzione congiunta e sviluppo della referenza.

- Intersoggettività primaria
- «[...] la prima e più primitiva fase dell'attenzione congiunta è quella di stabilire un contatto oculare prolungato. Il suo inizio costituisce un'importante pietra miliare per la madre. [...] esso determina molta vocalizzazione da parte della madre e, poco dopo del bambino. Entro la fine del secondo mese il contatto oculare appare ben fissato. La madre e il piccolo cominciano a mostrare l'alternanza dei turni nello stabilire e nell'interrompere il contatto.»

Attenzione congiunta 2

- «Per quanto riguarda il secondo stadio, la madre ha cominciato a introdurre degli oggetti fra il bambino e se stessa come obiettivi dell'attenzione comune. La madre all'età di tre mesi introdusse gli oggetti in due modi. Il primo consisteva nell'interporre l'oggetto tra il bambino e se stessa, mentre fra i due c'era contatto oculare. Mentre faceva questo cambiava la sua espressione in una forma standard caratteristica. (tono ascendente dell'intonazione)
- L'altro modo era quello di prendere l'oggetto su cui era già concentrata l'attenzione del bambino e agitarlo nello spazio compreso tra lei e il piccolo.» (Bruner, *Il linguaggio del bambino*, 56)

- Si è scoperto che:
- «le madri erano più portate a usare una struttura intonazionale ascendente quando esse si riferivano a qualcosa di diverso da quello a cui i loro bambini erano intenti. Una seconda più rilevante scoperta, collegata a questa, riguarda il fatto che una bambina era più portata a spostare il centro della sua attenzione all'oggetto tenuto in mano dalla madre quando questa usava un tono intonazionale ascendente che non quando usava una diversa intonazione.» (Bruner, *Il linguaggio del bambino*, 58)

Deittici indifferenziati

- «La prima fase dell'attenzione comune, che ha luogo sotto il controllo della madre, sembra così comparire nel bambino che scopre nel linguaggio della madre dei segnali che indicano che la madre sta prestando attenzione a “qualcosa a cui guardare” L'età di sette mesi sembra quella in cui i nostri bambini raggiungono la sensibilità per i deittici indifferenziati.» (Bruner, *Il linguaggio del bambino*, 58)

deittico

- Si chiama deittico ogni elemento linguistico che, in un enunciato, fa riferimento 1) alla situazione nella quale tale enunciato viene prodotto, 2) al momento dell'enunciato, 3) al soggetto parlante; i dimostrativi, gli avverbi di luogo e di tempo, i pronomi personali, gli articoli sono deittici.
- Es. Oggi io mangio qui con te

Io transazionale

Chiunque si sia lungamente impegnato nello studio dei modi in cui gli esseri umani entrano in relazione tra loro specialmente mediante l'uso del linguaggio non può non essere colpito dall'importanza delle “transazioni”

«Per transazioni intendo quei rapporti che costituiscono la premessa del processo che approda alla condivisione di assunti e credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicarsi la comunicazione tra loro.»

funzionalismo:

l'apprendimento del linguaggio è basato esplicitamente sull'espressione delle proprie intenzioni comunicative e sulla comprensione delle intenzioni comunicative degli altri.

costruttivismo:

l'apprendimento del linguaggio si basa su enunciati e costruzioni interi (non su parole isolate e morfemi), in quanto le intenzioni comunicative dei parlanti emergono più a livello di enunciati che a livello delle singole parole.

usage-based:

la struttura del linguaggio emerge sia ontogeneticamente che filogeneticamente a partire dall'uso concreto.

•

•Tomasello, il problema dei bambini è innanzitutto «determinare che cosa gli adulti stanno facendo in una data situazione e perché lo stanno facendo e inoltre perché, mentre lo fanno, producono strani rumori»

Quindi il problema per i bambini non è capire a cosa si riferisce la parola "Gavagai", il loro problema è capire che cosa gli adulti stanno facendo quando pronunciano quella parola.

La comprensione avviene in un contesto culturale di azioni