

# La conquista delle parole

Per una storia naturale della denominazione

Prefazione di Tullio De Mauro

*Dedico questo libro ai miei genitori: a mio padre,  
che anche se non c'è più continua a esserci, e a mia madre, ai suoi occhi timidi.*

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore  
via Sardegna 30,  
00187 Roma,  
telefono 06 / 42 81 84 17,  
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:  
<http://www.carocci.it>

Voluto pubblicare con il titolo di *La conquista delle parole* l'opera di Grazia Basile, la prefazione di Tullio De Mauro e la prefazione di Tullio De Mauro.

Introduzione	11
Dalle storie alle parole: un'ipotesi funzional-interattiva	16
L'arrivo dai simboli alle parole	19
1.1. Sviluppo dell'attività di denominazione / 1.2. Verso un punto di vista evolutivo-funzionale / 1.3. Significazione e comunicazione "nel" e "avvenire" il linguaggio	19
Linguaggio, esperienza e azione	22
2.1. Il nome e l'azione / 2.2. Il linguaggio e l'azione / 2.3. Il linguaggio e l'azione: il caso di "avvenire" / 2.4. Il linguaggio e l'azione: il caso di "nel"	22
L'esperienza e l'azione: il caso di "avvenire"	25
3.1. L'organizzazione dell'esperienza e l'azione e il linguaggio / 3.2. Perché e come avviene l'esperienza e l'azione? / 3.3. Sviluppo e caratteristiche del processo di denominazione / 3.4. Memoria e formazione di scritte	25
Dagli scritte alle parole	28
4.1. Il nome e l'azione / 4.2. Il nome e l'azione: il caso di "avvenire" / 4.3. Il nome e l'azione: il caso di "nel"	28
Come acquisiamo il lessico di una lingua: i modelli	31
5.1. Il nome e l'azione / 5.2. Il nome e l'azione: il caso di "avvenire" / 5.3. Il nome e l'azione: il caso di "nel"	31
Che cosa vuol dire "avvenire" / Che cosa vuol dire "nel"	34
Il paradigma associativo	37

Carocci editore

## Come acquisiamo il lessico di una lingua: i modelli

Per essere in grado di chiedere il nome di una cosa si deve già sapere (o 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 essere già pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso.

Wittgenstein (1974, pp. 25, 26, 122)

### 2.1

#### Che cosa vuol dire acquisire il lessico di una lingua

Le parole di Wittgenstein riportate in esergo sottendono una questione di capitale importanza che sta alla base non solo e non tanto del normale chiedere il nome di una cosa, ma del processo più generale di acquisizione di una lingua storico-naturale, in particolare del lessico: si tratta del rapporto tra la fase prelinguistica e quella dello sviluppo del linguaggio, della continuità o meno tra pratiche prelinguistiche e acquisizione di forme linguistiche vere e proprie.

Dopo aver esplicitato, nel CAP. 1, il nostro orizzonte teorico di riferimento, in questo capitolo prendiamo in esame i principali modelli di acquisizione di una lingua (con particolare riguardo al lessico), al fine di individuare quello ritenuto più soddisfacente per quanto concerne l'acquisizione delle varie categorie lessicali o parti del discorso.

Il processo di acquisizione del lessico è un momento di fondamentale importanza per comprendere in che modo – a partire da abilità e giochi linguistici preesistenti (come ha ben intuito Wittgenstein quando si chiede, nella citazione in esergo, che cosa bisogna saper fare prima di chiedere il nome di qualcosa) – la nostra facoltà di linguaggio si “incontra” con le lingue storico-naturali intese come *cultural artifacts* che variano attraverso le diverse culture e a seconda dei modi in cui i bisogni comunicativi dei parlanti si evolvono nel tempo (cfr. Tomasello, 1995a, p. 152). Il modo in cui acquisiamo le diverse categorie lessicali può costituire una sorta di *experimentum crucis* per approfondire il rapporto tra facoltà di linguaggio e lingue storico-naturali alla luce delle condizioni che stanno alla base e rendono possibile il processo di acquisizione di una lingua.



Affrontare la questione dell'acquisizione di una lingua vuol dire porsi il problema che si era posto Quine in *Parola e oggetto*: si tratta del famoso problema del *gavagai*, affrontato nell'ambito della questione della traduzione cosiddetta radicale, ossia della traduzione della lingua di un popolo rimasto, fino al momento dell'osservazione e della descrizione da parte del linguista, senza contatti con la nostra civiltà (cfr. Quine, 1970, p. 41). 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 (cfr. *ibid.*). Per quel che ne sappiamo può darsi che gli oggetti cui si applica il termine *gavagai* non siano conigli, ma «meri stadi, o brevi segmenti temporali, di conigli» o anche «parti isolate di conigli» (cfr. Quine, 1970, p. 69). Il problema è: come fa il linguista a capire se la parola *gavagai* si riferisce all'intero coniglio, alle orecchie (o alla coda o a una qualsiasi altra parte) del coniglio o al suo correre velocemente?

Qualcosa di analogo accade quando al posto del linguista c'è il bambino e al posto degli indigeni ci sono i genitori (o chi si prende cura del bambino). Analogamente al linguista che deve cercare di capire a quale tipo di entità o evento si riferisca la parola *gavagai*, così il bambino per imparare le parole della lingua della comunità cui appartiene deve – più o meno contemporaneamente – segmentare il flusso di suoni, scoprire un mondo di oggetti, azioni ed eventi e creare delle corrispondenze tra le parole estratte dal flusso di suoni e i possibili referenti (cfr. Hirsh-Pasek *et al.*, 2004, p. 175). Tutte queste operazioni sono tutt'altro che semplici e il riuscire a collegare una parola a un significato è, in sostanza, un problema più complesso di quanto possa apparire a prima vista (cfr. Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2001, p. 153): si tratta di una questione attorno alla quale ruotano le diverse teorie dell'acquisizione di una lingua che si differenziano – come vedremo in questo capitolo – nel modo di trovare una risposta a essa.

Di contro alla situazione del *gavagai* descritta da Quine possiamo considerare il punto di vista di Agostino, di cui parla Wittgenstein nell'*incipit* delle *Ricerche filosofiche* (1974, pp. 9-10). Il filosofo austriaco cita e commenta criticamente un celebre passo agostiniano, tratto dall'ottavo capitolo del libro I delle *Confessioni*, per prendere le distanze dalla sua precedente teoria referenzialista espressa nel *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein, 1964): il modo di pensare di Agostino non sarebbe altro che il paradigma del suo «vecchio modo di pensare» e dei «gravi errori» da lui stesso commessi nel passato (cfr. Wittgenstein, 1974, p. 4) che lo avrebbero portato a concepire un funzionamento del linguaggio in maniera primitiva e semplificata, proprio come accadeva – così pensava Wittgenstein – nella visione di Agostino. Il

Wittgenstein delle *Ricerche filosofiche* abbandona – come è noto – le posizioni referenzialiste in favore di una diversa concezione del linguaggio in cui quest'ultimo è indissolubilmente legato alle sue condizioni d'uso, alle forme di vita, al punto che «immaginare un linguaggio significa immaginare una forma di vita» (ivi, p. 17) e le forme di vita non si imparano, ma sono ciò a partire da cui lo specifico apprendimento umano è possibile e questa è anche la tesi di Agostino (cfr. Lo Piparo, 1994, p. xxv).

Lungi dall'essere così distanti, sia Wittgenstein che Agostino sembrerebbero partire proprio dalle forme di vita e dalle interazioni tra gli individui (sia adulti che bambini), e su questa base si innescherebbe il linguaggio vero e proprio (cfr. Basile, 2006, p. 58). Esaminiamo il passo agostiniano in questione:

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 variar dello sguardo, dal gesticolare, dal tono della voce: cose tutte che rivelano i sentimenti dell'animo nel chiedere, nel possedere, nel rifiutare, nel rifuggire (Agostino, *Conf.*, trad. it. p. 61).

Qui Agostino parla di un'integrazione tra alcuni aspetti tipici della comunicazione verbale («il suono con cui indicavano qualche cosa») e altri tipici della comunicazione non verbale («i movimenti del corpo corrispondenti a quel suono», il «variar dello sguardo», e poi il gesto di indicare, le espressioni del viso, il gesticolare, il tono della voce). Il vescovo di Ippona ha ben presente il fatto che la dimensione cinetica è naturalmente e profondamente integrata con quella linguistica in un comune contesto di interazione, e l'acquisizione del significato delle parole non è un processo che si realizza *ex abrupto*, ma ha costantemente bisogno di esser collegato alle esperienze, alle pratiche, alle abitudini che caratterizzano la più generale competenza comunicativa, in sostanza alle *Lebensformen* di Wittgenstein (cfr. Basile, 2006, p. 63); dunque, in questo senso, Agostino e Wittgenstein possono essere accomunati. Il modello ipotizzato da Agostino ci sembra decisamente lontano da un'interpretazione dell'acquisizione del linguaggio rigidamente denominativa quale quella supposta da Wittgenstein<sup>1</sup> e collegato, invece, a

1. Cfr. quanto dice Wittgenstein nella *Grammatica filosofica* (scritta tra il 1929 e il 1934): «Quando parla dell'apprendimento del linguaggio, Agostino parla soltanto del modo in cui assegniamo nomi alle cose o capiamo i nomi delle cose. Qui il denominare sembra il fondamento, l'alfa e l'omega del linguaggio» (Wittgenstein, 1990, p. 22).



una visione pragmatica dell'acquisizione, in cui il bambino non impara solamente una lingua, il codice comunicativo condiviso dalla comunità linguistica cui appartiene, ma apprende anche le funzioni e le potenzialità comunicative e interazionali che sono insite nell'uso di una lingua; egli impara insomma – per esprimerci in termini austiniiani – come si fanno cose con le parole (cfr. Austin, 1974, p. 55).

La posizione di Quine e quella di Agostino esemplificano i due poli cui si possono ricondurre – rispettivamente – le posizioni del dibattito odierno relativamente all'acquisizione del linguaggio: le teorie cosiddette a vincoli e principi per cui, dal momento che la corrispondenza tra parole e mondo è indeterminata, i bambini che si apprestano ad apprendere le parole sono, per dir così, influenzati da determinati vincoli o principi nel fare certe assunzioni piuttosto che altre rispetto a ciò che una parola potrebbe significare (cfr. Hirsh-Pasek *et al.*, 2004, p. 175); e la teoria di impronta sociopragmatica che tende a dare maggior risalto all'input di tipo sociale, per cui i bambini fin da piccolissimi sono impegnati in interazioni sociali in cui cercano di comprendere e interpretare le intenzioni comunicative degli adulti e imparano le parole come parte integrante delle loro interazioni sociali con le persone che li circondano (cfr. Tomasello, 2001, pp. 135-6).

Apprendere il significato delle parole non è un compito facile e il bambino lo affronta mettendo in gioco capacità percettive, linguistiche, cognitive e sociali coordinate fra loro. Sul modo di intendere il legame e la coordinazione tra tali capacità si differenziano i principali modelli di acquisizione del lessico (e, più in generale, del linguaggio), che – in sostanza – cercano di trovare delle risposte a tre principali tipi di fenomeni che governano lo sviluppo del linguaggio:

- il rapido ritmo di sviluppo;
- le regolarità sistematiche riguardo agli elementi che vengono acquisiti prima o dopo, così come riguardo agli errori abituali che i bambini compiono durante questo processo;
- come si possa spiegare l'acquisizione linguistica dati gli ambienti così diversi in cui crescono i bambini (cfr. King, Mackey, 2008, p. 47).

I modelli cui faremo riferimento sono riconducibili a tre diversi paradigmi:

1. 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;

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

3. il terzo, l'approccio cosiddetto sociopragmatico, in cui si collocano le nostre riflessioni, considera l'acquisizione del linguaggio come qualcosa di moderatamente speciale, per cui – come vedremo meglio nel PAR. 2.4 – è necessaria una forma di apprendimento sociale «involving intention-reading, that is, cultural learning» (Tomasello, 2003, p. 82).

## 2.2

## Il paradigma associazionista-comportamentista

Le varie ipotesi che si rifanno al paradigma associazionista-comportamentista possono essere esemplificate dalla situazione prototipica di acquisizione delle parole descritta dal linguista statunitense Leonard Bloomfield ne *Il linguaggio*, in cui viene descritto il processo che segue:

1. In presenza di vari stimoli il bambino pronuncia e ripete suoni vocali. Questa caratteristica sembra essere innata. Supponiamo che egli produca un rumore che possiamo rappresentare come *ba*, benché, naturalmente, i movimenti effettivi e i suoni che ne risultano differiscano da quelli che sono usati nella lingua normale [...].
  2. 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 a essi, scelta tra quelle che di solito balbetta: *ba*. Noi diciamo, allora, che sta cominciando a "imitare" [...].
  3. La madre, naturalmente, usa le parole in presenza dello stimolo appropriato: dice *bambola* quando effettivamente mostra o dà la bambola al bambino [...].
  4. L'abitudine di dire *ba* alla vista della bambola dà origine ad altre abitudini. Supponiamo, ad esempio, che ogni giorno il bambino riceva la bambola (e dica *ba*, *ba*, *ba*) subito dopo il bagno; acquista, così, l'abitudine di dire *ba*, *ba* dopo il bagno; ciò significa che se un giorno la madre dimentica di dargli la bambola egli potrà gridare *ba*, *ba* dopo il bagno [...].
  5. Il linguaggio del bambino viene perfezionato dai risultati ottenuti. Se dice *ba*, *ba* sufficientemente bene, gli adulti lo capiscono; gli danno, cioè, la bambola. In questo caso la vista e la sensazione tattile della bambola agiscono come stimoli supplementari, e il bambino ripete e rafforza la sua versione della parola [...].
- Ogni volta che il 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 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 anche capace di rispondere a essa quando sente gli altri pronunciarla, e viceversa; non appena impara a rispondere a una nuova parola, in genere è anche capace di usarla nella situazione appropriata (Bloomfield, 1974, pp. 35-7).



Questa descrizione esemplifica molto chiaramente il paradigma comportamentista dell'acquisizione del linguaggio che – partendo, come dice Bloomfield, dall'unica capacità innata di emettere suoni vocali – sarebbe appreso per imitazione e formazione di abitudini attraverso il meccanismo del rinforzo casuale di stimolo e risposta, per cui il bambino acquisirebbe il significato delle parole grazie a meccanismi di rinforzo che lo stimolerebbero ad assumere dei particolari atteggiamenti (su questo cfr., fra gli studi più recenti, De Marco, 2005, pp. 16-7 e Guasti, 2007, p. 49). Tutta l'attività cognitiva dei bambini si configurerebbe fin dal principio come un'attività di tipo associativo, per cui alla base dell'acquisizione ci sarebbe un meccanismo di associazione tra le parole che vengono via via imparate e la situazione in cui esse occorrono. Ciò che una teoria di questo genere “chiede” a un bambino che apprende è di «essere in grado di associare uno stimolo a una risposta. Dunque, è formando nuove associazioni, o sistemando quelle già acquisite, che avviene lo sviluppo» (McShane, 1994, pp. 44-5). Le idee di Bloomfield hanno trovato seguito nelle ipotesi dello psicologo statunitense Burrhus Frederic Skinner, il quale ne *Il comportamento verbale* (1976) sviluppa le nozioni di stimolo, rinforzo e associazione e dà una spiegazione della struttura della frase in termini di associazioni tra le parole all'interno di essa (cfr. De Marco, 2005, p. 17)<sup>2</sup>.

Le posizioni dei comportamentisti hanno goduto di successo fino al 1960 circa e attualmente sono considerate pressoché unanimemente superate (cfr. Guasti, 2007, p. 49), in quanto non riescono a fornire un quadro esauriente e globale della complessità dei processi coinvolti nell'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini, come pure nella formazione della competenza linguistica negli adulti. Le maggiori difficoltà incontrate dall'approccio associazionista-comportamentista possono essere ricondotte ad alcune questioni lasciate irrisolte.

Innanzitutto, il 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-occorrenza stretta (spaziale e temporale) tra la parola e la presenza effettiva dell'entità cui la parola si riferisce (cfr. Ferretti, 2005, p. 22), come mostrano chiaramente sia l'acquisizione del

2. Sui limiti di questo approccio di tipo comportamentista che spiegherebbe solo come i bambini imparano aspetti regolari e routinari del linguaggio cfr., fra gli altri, De Marco, Wetter (2000, p. 27).

linguaggio da parte dei bambini non vedenti (cfr. Landau, Gleitman, 1985), sia il fatto che i bambini apprendono presto anche il significato di parole astratte che mal si adattano all'ipotesi dell'acquisizione *in praesentia* tipica dell'associazionismo (cfr. Marraffa, Meini, 2005, p. 166 e Perconti, 2006, p. 44).

In secondo luogo, il fatto che 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 (quindi non la totalità) delle interazioni tra adulti e bambini di 1 anno, mentre in altre culture costituisce un fatto piuttosto eccezionale (cfr. Marraffa, Meini, 2005, p. 166).

Inoltre, l'associazionismo sostiene che un simbolo linguistico è semplicemente un'espressione fonico-acustica (o un segno manuale nel caso delle lingue dei segni usate dai non udenti) che “sta per” qualcosa nel mondo esterno, senza mai specificare veramente che cosa vuol dire che una cosa sta per un'altra. Se osserviamo i contesti in cui i bambini comprendono e successivamente producono parole ed enunciati di una lingua storico-naturale, ci accorgiamo che, di fondo, i bambini hanno a che fare con adulti che producono “strani rumori” intorno a loro (*funny noises*; cfr. Tomasello, 2003, p. 84) 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 quegli strani rumori ogniqualvolta vuole comunicare con lui, il bambino sarà spinto a indovinare che cosa l'adulto gli vuole comunicare e con quali parole, e questo complesso insieme di processi cognitivi e sociocognitivi «is not accurately described by the simple term “association”» (*ibid.*).

Infine, l'associazionismo non spiega veramente il motivo per cui l'acquisizione del linguaggio inizi a circa 1 anno di età, in quanto i bambini piccoli sono molto bravi fin dai primi istanti di vita nell'apprendimento associativo (su questo cfr. Haith, Benson, 1997) e, se l'associazione fosse tutto ciò che basta a dare il via all'acquisizione del linguaggio, lo sviluppo linguistico potrebbe e dovrebbe cominciare nella primissima infanzia, ma questo non accade, il che sarebbe una prova a favore del fatto che «some additional factor or factors come on-line later, specifically at around 1 year of age» (Tomasello, 2003, p. 84).

Nonostante queste evidenti difficoltà il modello associazionista non è stato del tutto abbandonato e ancora oggi alcuni studiosi continuano a sostenere che imparare il significato di una parola equivale – in buona sostanza – ad associare una sequenza fonico-uditiva con gli aspetti salienti del contesto percettivo con cui occorre (cfr., ad es., Plunkett, 1997; Samuel-

son, Smith, 1998; L. Smith, 1995, 2000), oppure è tipico del punto di vista associazionista, anche quello più recente, il fatto che «children attach labels to the items that recruit their attention and stand out from the context. Calculating the frequency of co-occurrence between words and referents, children form the associations that constitute vocabulary acquisition» (Hollich *et al.*, 2000, p. 1).

### 2.3

#### Il paradigma a vincoli e principi

All'interno del paradigma a vincoli e principi abbiamo genericamente incluso tutte quelle teorie che intendono l'acquisizione del linguaggio come riconducibile a vincoli e/o principi di diverso tipo, a un insieme di *word-learning biases* che aiutano i bambini a collegare le parole a oggetti, azioni ed eventi. L'esistenza di vincoli e principi "limita", in un certo senso, lo spazio delle ipotesi possibili, per cui il bambino ha bisogno di un apparato *a priori* specializzato di cui si serve per imparare l'insieme delle convenzioni linguistiche utilizzate da coloro che lo circondano. Nell'ambito di questo paradigma considereremo sia le teorie innatiste di stampo generativista, secondo le quali gli esseri umani dispongono di una dotazione genetica che consente loro di acquisire il linguaggio, sia la teoria di Piaget (e della scuola piagetiana), secondo cui lo sviluppo cognitivo parte dal soggetto singolo e dalle sue operazioni cognitive, determinando lo sviluppo semantico indipendentemente dall'interazione sociale, sia la teoria di Eve V. Clark (e di coloro che si rifanno alle sue ipotesi), secondo cui il bambino costruisce i significati delle parole per lo più sulla base di somiglianze percettive tra gli oggetti o gli eventi (ad es. la forma, la grandezza, il colore ecc.), per cui il vincolo sarebbe già insito nell'oggetto o nell'evento stesso che in virtù della sua forma, grandezza ecc. influenza la formazione di determinati significati.

##### 2.3.1. La teoria innatista di Chomsky

Le posizioni teoriche definibili genericamente come innatiste (riconducibili a studiosi come Chomsky, Fodor, Pinker, Jackendoff ecc.) nascono e si sviluppano in opposizione alle posizioni associazioniste e comportamentiste e in contrasto con l'idea (tipica del paradigma associazionista-comportamentista) che certi comportamenti e acquisizioni siano possibili solo in virtù dell'imitazione e dei meccanismi di rinforzo, propendendo invece per l'ipotesi che gli esseri umani posseggano sia una dotazione iniziale di concetti

innati, perché possa svilupparsi la cognizione, sia una capacità innata e specifica per l'acquisizione del linguaggio che è distinta dalle altre facoltà di apprendimento.

L'approccio comportamentista, ben rappresentato – come abbiamo visto nel PAR. 2.2 – da *Il comportamento verbale* di Skinner, viene messo in discussione dalla recensione pubblicata due anni dopo su *Language* da Chomsky (1976), in cui il punto di vista di Skinner (e in generale del comportamentismo) viene sottoposto a dura critica, aprendo contestualmente la strada alle posizioni innatiste che sono state dominanti nella seconda metà del Novecento. Determinanti sono stati gli scritti di Chomsky (1969-70, 1981a, 1981b) che hanno fissato i punti cardine del generativismo. Per Chomsky (e non solo per lui) il linguaggio è una facoltà autonoma rispetto alle altre abilità cognitive umane ed è una componente della mente/cervello (cfr. Chomsky, 1991, p. 24). Il linguaggio è paragonabile a un organo che, al pari di altri organi, cresce e matura per lo più indipendentemente dall'ambiente esterno: è dunque qualcosa che capita a un certo punto dello sviluppo, non qualcosa che si fa. I bambini nascono già forniti biologicamente di un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio (il cosiddetto LAD, cfr. PAR. 1.3.2), di una grammatica universale innata contenente una certa quantità di principi astratti che guidano il processo di acquisizione di una qualsiasi lingua storico-naturale e che serve loro a fronteggiare l'universo dei fonemi, dei grafemi ecc. fino alle più complesse regole sintattiche (cfr. Cacciari, 2011, p. 57). Le lingue storico-naturali si fondano su tale apparato innato e universale posseduto da tutti gli esseri umani e quindi la Grammatica universale (GU) contiene gli aspetti strutturali condivisi da tutti le lingue.

La grammatica, nella prospettiva chomskiana, si configura come un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio e garantisce che la sua acquisizione si realizzi in tempi e in modi identici, indipendentemente dalle influenze e dalle variazioni dell'ambiente esterno, la cui unica funzione sarebbe quella di fornire la stimolazione linguistica adeguata all'innescò e al successivo sviluppo di tale meccanismo. È questo il cosiddetto argomento della povertà dello stimolo, per cui, anche se – come è ovvio – un ambiente linguisticamente più fecondo può accelerare lo sviluppo linguistico, mentre uno meno fecondo lo può ritardare, gli aspetti strutturali del linguaggio non ne sono minimamente influenzati in quanto essi non sono derivati dall'input linguistico ma, piuttosto, sono antecedenti a esso<sup>3</sup>. Il punto di vista di Chomsky è quello dello studioso

3. Questa ipotesi è corroborata da Eric H. Lenneberg, il quale riporta alcuni studi degli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento relativi allo sviluppo dei bambini negli orfanotrofi.

che – trascurando l'aspetto relativo all'esecuzione – intende piuttosto il linguaggio come competenza di un parlante-ascoltatore ideale, come un insieme astratto di regole in grado di generare tutte e solo le frasi corrette di una lingua.

La GU è costituita da una serie di principi che sono comuni a tutte le lingue: si tratta di concetti come Oggetto fisico, Intenzione umana, Volontà, Causa, Scopo ecc., che costituiscono un quadro di riferimento per il pensiero e il linguaggio e sono comuni a tutte le lingue della terra; vi sono poi principi organizzatori che consentono di combinare tali elementi in modo infinito, meccanismi per codificare chi fa cosa, per esprimere relazioni a distanza come nel caso degli elementi anaforici ecc. A tali principi si aggiunge poi una componente che codifica la variazione e in questo caso si parla di parametri, per cui possono esservi due lingue simili nell'uso per il carattere e per la cultura su cui si basano, come l'inglese e l'italiano, che però possono differire in qualche modo per i mezzi espressivi utilizzati (cfr. Chomsky, 1991, p. 29).

I parametri possono essere pensati come degli interruttori (ad es. il parametro del soggetto nullo in alcune lingue come l'italiano) e il bambino, che già si aspetta di trovare nella sua lingua elementi che poi nella categorizzazione delle parti del discorso all'interno delle lingue assumono la forma di nomi, aggettivi e verbi ecc., non deve far altro che cercare di stabilire quali parole appartengono a ciascuna categoria nella lingua cui è esposto. Ad esempio, se è esposto all'italiano il bambino imparerà che in questa lingua di solito il complemento segue il verbo nel sintagma verbale (come in *costruire una casa*), il nome in quello nominale (come in *la costruzione della casa*) e l'aggettivo in quello aggettivale (come in *fedele a Maria*, anche se in alcuni contesti possiamo trovare frasi del tipo *Sono stato a Maria fedele*; cfr. Guasti, 2007, pp. 55-6). Insomma, il bambino nell'acquisire una lingua è guidato da una GU che lo conduce «attraverso i sentieri che la biologia umana ha tracciato nel corso dell'evoluzione» (ivi, p. 57) – apprendendo i modi caratteristici della lingua della comunità linguistica di cui si trova, per via accidentale, a far parte – a far uso dei principi della GU e delle variazioni su questi principi che caratterizzano la lingua che sta imparando.

Mentre il comportamentismo attribuiva al bambino un ruolo per lo più passivo, per cui quest'ultimo imparerebbe a parlare in seguito ai rinforzi forniti

È indubbio che la vita in un orfanotrofio lasci dei segni sulle capacità di parola e linguaggio, e che i bambini allevati negli orfanotrofi, osservati all'età di 3 anni, sono spesso al disotto della media quanto a sviluppo motorio e verbale. Tuttavia, se osservati all'età di 6 anni, si può constatare che essi hanno raggiunto il livello della popolazione di controllo, il che vuol dire – secondo Lenneberg – che «non appena l'ambiente circostante viene arricchito, anche solo attraverso una maggiore libertà di movimento, questi bambini sono capaci di far uso della maggiore disponibilità di stimoli» (Lenneberg, 1982, p. 157).

ti 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, creativo e guidato da regole piuttosto che un'approssimazione maldestra al modello adulto (cfr. Camaioni, 2001a, p. 11). La spontaneità e la rapidità con cui il bambino è in grado di produrre gli enunciati della propria lingua, anche quelli che non aveva mai udito in precedenza, non si spiega attraverso un procedimento induttivo e nemmeno con il principio dell'analogia (come sostenevano i comportamentisti), ma è spiegabile solo facendo ricorso a un programma genetico, che è presente in tutti i bambini in una fascia di età prefissata biologicamente. Questa idea è molto forte negli scritti di Chomsky, come possiamo osservare, ad esempio, in *Linguaggio e problemi della conoscenza* (1991), in cui si sostiene che

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 (ivi, pp. 25-6),

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» (ivi, p. 30). I bambini vengono dunque al mondo predisposti ed equipaggiati ad apprendere le lingue umane, cosa che non accade alle altre specie animali che, pur se allevate e istruite nello stesso contesto, non impareranno mai una qualsivoglia lingua storico-naturale (cfr. Deacon, 2001, p. 83).

4. Si parla a questo proposito di un periodo critico relativo all'acquisizione del linguaggio. In particolare Lenneberg (1982), facendo riferimento alle patologie del linguaggio (tema ripreso, fra gli altri, da Pinker, 1997; Newport, 1990; Laurence, Margolis, 2001) che insorgono in età infantile, è giunto alla conclusione che «la pubertà segna una tappa fondamentale sia per la possibilità di una facile acquisizione del linguaggio sia per numerosi altri processi cerebrali direttamente o indirettamente connessi» (Lenneberg, 1982, p. 192). Sono proprio gli studi sulle afasie che dimostrano che nello stesso periodo in cui la lateralizzazione cerebrale giunge a un consolidamento effettivo (cioè verso la pubertà), i sintomi dell'afasia acquisita tendono a diventare irreversibili se non si ha un miglioramento entro 3-6 mesi dal loro primo insorgere e, oltre a ciò, dopo i 12 anni la prognosi di un ripristino completo va via via peggiorando in funzione dell'età. L'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione del linguaggio intorno alla pubertà è ulteriormente dimostrata dai ritardati mentali, i quali fino ai 12 anni circa (ma molto raramente oltre) riescono a compiere dei lenti e modesti progressi nell'acquisizione del linguaggio. Il periodo critico dunque esiste e «il suo limite inferiore è stabilito dalla mancanza di maturazione. Il limite superiore, invece, è in rapporto con una perdita di adattabilità e con una incapacità di riorganizzazione del cervello» (ivi, p. 205).



Recentemente Chomsky e alcuni studiosi a lui vicini hanno discusso il tema dell'evoluzione del linguaggio e, di conseguenza, del rapporto tra linguaggio umano e sistemi comunicativi di animali non umani. Lo scritto che, a questo proposito, ha suscitato numerose discussioni è un articolo di Chomsky e due biologi evuzionisti, Marc D. Hauser e W. Tecumseh Fitch (cfr. Hauser *et al.*, 2002), in cui viene ipotizzata una distinzione tra una facoltà di linguaggio in senso ampio (*Faculty of Language in the Broad sense* – FLB) e una facoltà di linguaggio in senso stretto (*Faculty of Language in the Narrow sense* – FLN).

Tale distinzione tra FLB e FLN si inserisce nell'ambito del minimalismo, in cui, a differenza che in passato, Chomsky affronta il tema della comprensione effettiva del linguaggio (ossia di come la competenza possa tradursi in uso), indagando contestualmente la relazione tra la facoltà del linguaggio e le altre capacità cognitive (cfr. Ferretti, 2007, p. 65). Mentre la FLB è strettamente collegata ai sistemi "senso-motori" e a quelli "concettuali-intenzionali", la FLN è il sistema linguistico astratto computazionale considerato a sé stante, indipendentemente dagli altri sistemi con cui interagisce e si interfaccia (cfr. Hauser *et al.*, 2002, pp. 1570-1). La FLN è una componente della FLB e, indagando sull'evoluzione della facoltà di linguaggio, Hauser e collaboratori giungono alla conclusione che, mentre la FLB contiene un'ampia varietà di meccanismi cognitivi e percettivi condivisi anche con altre specie, sono unicamente i meccanismi che soggiacciono alla FLN – in particolare la sua capacità di dar luogo a un'infinità discreta (*discrete infinity*)<sup>5</sup> – che sono tipici e caratteristici dell'essere umano e dunque solo «FLN – the computational mechanism of recursion – is recently evolved and unique to our species» (ivi, p. 1573).

Dal punto di vista di Hauser, Chomsky e Fitch l'unicità della nostra specie dipende, insomma, dalla peculiarità della facoltà di linguaggio in senso stretto, il che non esclude tuttavia che vi siano dei punti di convergenza tra la FLB e la FLN, come accade nel caso dell'imitazione (sulla quale torneremo nel PAR. 3.1.1), che non solo è chiaramente definita come «a necessary component of the human capacity to acquire a shared and arbitrary lexicon, which is itself central to the language capacity», ma si caratterizza anche come «a crucial prerequisite of FLB as a communicative system. *Vocal imitation and learning are not*

5. In quest'affermazione è possibile ravvisare un richiamo a un famoso aforisma di Wilhelm von Humboldt per cui le lingue consentono di fare un «uso infinito di mezzi finiti» (cfr. Humboldt, 1991, p. 79), affermazione da cui Chomsky – credendo di riconoscere in Humboldt il precursore della grammatica generativa – è rimasto affascinato fin dalle sue prime ricerche (cfr. Chomsky, 1969b, 1970) volte a fondare l'ipotesi che la grammatica di una qualsiasi lingua deve essere formulata in modo tale da permettere un uso infinito a partire da un insieme finito di elementi.

*uniquely human*» (ivi, p. 1574; corsivo nostro). La capacità di mimesi, l'imitazione, è dunque riconosciuta, da un lato, come un elemento di continuità con forme di comunicazione di animali non umani e, dall'altro, come uno dei fattori costitutivi del linguaggio verbale umano, per cui senza l'imitazione «non si entra in una lingua, né in altre semiotiche, e non la si domina» (De Mauro, 2002, p. 80).

### 2.3.2. Altre teorie innatiste

#### *I neodarwiniani*

Nell'ambito delle teorie di stampo innatista e chomskiano diffuse negli ultimi anni ci sono stati dei nuovi e interessanti sviluppi che meritano di essere presi in considerazione per quanto riguarda l'acquisizione delle lingue e in particolare del lessico. Iniziamo con l'analisi delle posizioni di alcuni dei sostenitori del paradigma della selezione naturale, i cosiddetti neodarwiniani (ad es. Pinker, Bickerton, Bloom ecc.), secondo i quali il linguaggio umano, al pari di altri sistemi biologici, si è evoluto sulla base della selezione naturale, dal momento che è il prodotto dell'adattamento biologico degli esseri umani alle pressioni ambientali<sup>6</sup>.

Pinker e Bickerton, legati rispettivamente alla nozione del linguaggio come istinto e a quella di bioprogramma linguistico, cercano esplicitamente di conciliare l'innatismo chomskiano con le ipotesi evolutive. Il nome di Steven Pinker è legato all'idea del linguaggio come istinto, dal titolo di un suo famoso libro (*L'istinto del linguaggio*, per l'appunto – cfr. Pinker, 1997), in cui cerca di conciliare l'innatismo chomskiano con l'ipotesi che un istinto del linguaggio possa essersi evoluto per gradi, passando attraverso il setaccio della selezione naturale (cfr. Deacon, 2001, p. 20). Il punto di partenza di Pinker è *L'origine delle specie* (1967) di Darwin, in cui viene sostenuto che

il linguaggio è un'arte come fare il pane o la birra [...]. Non è certamente un istinto vero e proprio, poiché ogni lingua deve essere imparata. Differisce tuttavia moltissimo da tutte le arti ordinarie, poiché l'uomo ha una tendenza istintiva a parlare, come vediamo nel balbettio dei nostri bambini; mentre nessun bambino ha la tendenza istintiva a fare il pane o la birra, o a scrivere. Inoltre [...] ogni lingua si è evoluta per gradi, lentamente e inconsciamente (Darwin, 1967, pp. 105-6).

6. A questo proposito Pinker e Bloom (2010) sostengono – contrariamente a Chomsky – che la GU può, anzi deve, essere considerata come il prodotto della selezione naturale. Sull'idea del linguaggio come adattamento biologico cfr. il recente Ferretti (2010).



## 2.3.3. Il modello piagetiano

Il modello di acquisizione del linguaggio proposto dallo psicologo dell'età evolutiva ed epistemologo svizzero Piaget e dalla sua scuola (la cosiddetta Scuola di Ginevra) può essere incluso nel paradigma a vincoli e principi, in quanto considera l'acquisizione del linguaggio come qualcosa di speciale, legato a vincoli o principi di apprendimento. In particolare, Piaget ha elaborato l'"ipotesi cognitiva" riguardo all'acquisizione del linguaggio, per cui quest'ultima sarebbe vincolata da prerequisiti di tipo percettivo e cognitivo, nel senso che sarebbe lo sviluppo cognitivo a precedere e guidare quello del linguaggio.

Lungi dall'essere una *tabula rasa*, il neonato piagetiano viene al mondo già con una dotazione biologica innata che costituisce la sua struttura di partenza perché possa poi procedere alla creazione delle diverse strutture cognitive che caratterizzano la sua esistenza in questo mondo. L'attenzione di Piaget è rivolta alla genesi delle forme proprie della conoscenza umana e il suo obiettivo epistemologico è quello di costruire una teoria generale della conoscenza intesa come teoria dell'adattamento del pensiero alla realtà (cfr. Piaget, 1974b; Liverta Sempio, 1998a, p. 5). A differenza della psicologia tradizionale che vedeva la conoscenza come uno stato, Piaget introduce con forza le nozioni di genesi e sviluppo, per cui la conoscenza si caratterizza come un processo di sviluppo continuo dei contenuti mentali attraverso stadi di articolazione e complessità sempre maggiori.

Il modello epistemologico proposto da Piaget – e in questo sicuramente risiede la sua peculiarità – è un tentativo di spiegare le funzioni mentali in base alla loro formazione. La conoscenza non è né 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 Piaget si discosta dall'innatismo), ma è una costruzione (di qui il termine *costruttivismo*) che si realizza non tanto a partire da processi di astrazione compiuti su oggetti ed entità della realtà, quanto piuttosto 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» (Formigari, 2007, p. 51).

Lo sviluppo si costruisce nei termini di una successione di strutture di conoscenza date dall'interazione tra i meccanismi senso-motori e l'ambiente e nei termini di una continuità fra il senso-motorio e il rappresentativo. Il bambino, ad esempio, all'inizio non ha nessun concetto di permanenza dell'oggetto e quest'ultimo si costruisce man mano grazie alle azioni da lui esercitate sugli oggetti e alle sue interazioni con essi. Secondo Piaget il bambino, coordinando le sue azioni, dunque in virtù della sua attività senso-motoria

preverbale, inizia a costruire degli schemi percettivi, delle sequenze organizzate di comportamenti (ad es. succhiare, afferrare ecc.) che svolgono una funzione di cruciale importanza nell'ulteriore strutturazione del pensiero (cfr. Piaget, 1973, p. X).

La conoscenza è possibile solo attraverso l'azione del soggetto su, e l'interazione con, cose e persone (cfr. Sinclair-de Zwart, 1973, p. 13), quindi l'azione è la prima e fondamentale operazione attraverso cui un essere umano mette in relazione (sempre contestualmente) un sé e un ambiente, al punto che – come sottolinea Piaget – non può esserci l'azione di un soggetto senza un oggetto su cui tale azione possa aver "termine" e, analogamente, non può esservi conoscenza di un oggetto senza azione da parte di un soggetto (cfr. Piaget, 1985, p. XII). La relazione tra organismo e ambiente costituisce poi lo sfondo per capire in che modo si sviluppa l'intelligenza concepita non come una capacità di riflessione propria di un individuo, ma come una forma fondamentale di adattamento dell'essere umano.

Parlare di adattamento per Piaget vuol dire parlare (prendendo a prestito due concetti dalla biologia), da un lato, di assimilazione (un meccanismo in virtù del quale le strutture cognitive esistenti decidono quale informazione selezionare nell'ambiente – cfr. McShane, 1994, p. 30) e, dall'altro, di accomodamento (un meccanismo, il contrario dell'assimilazione, per cui una struttura cognitiva esistente viene lievemente modificata per il fatto che non può elaborare completamente l'informazione disponibile nell'ambiente – cfr. *ibid.*), in un processo dialettico in cui questi due meccanismi sono in equilibrio tra loro e dunque anche gli scambi tra il soggetto e gli oggetti lo sono a loro volta. Ciò che garantisce tale equilibrio è l'intelligenza che si colloca nel punto di equilibrio tra il pensiero e la realtà e si configura come il termine ultimo dei processi di adattamento nel loro insieme (cfr. Piaget, 1954, pp. 16-8). Infatti, ad esempio,

schemi come quelli della suzione del pollice o della lingua, la prensione degli oggetti visti, la coordinazione dell'udito e della vista ecc., non sorgono mai *ex abrupto*, ma costituiscono il punto d'arrivo di un lungo sforzo di assimilazioni e accomodamenti gradualmente. È questo sforzo che annuncia l'intelligenza (Piaget, 1973, pp. 157-8).

La teoria di Piaget è, in sostanza, una teoria globale dei processi cognitivi nella loro interrelazione con il mondo esterno: il passaggio dalla conoscenza senso-motoria a quella simbolica avviene attraverso una concatenazione e una successione di stadi, per cui lo sviluppo cognitivo guida quello simbolico (e di conseguenza quello linguistico), in quanto parte di una più generale organizzazione cognitiva che è radicata nell'azione e nell'interazione con



l'ambiente e in meccanismi senso-motori. Il linguaggio è una conseguenza, un prodotto della maturazione del sistema cognitivo ed è fortemente vincolato a esso in quanto per Piaget esiste una funzione simbolica che è più ampia del linguaggio e da cui il linguaggio dipende. Pensiero e linguaggio, in sostanza, sono per Piaget naturalmente e intrinsecamente connessi, poiché tra essi «esiste un circolo genetico tale che uno dei due termini si appoggia necessariamente all'altro, in formazione solidale e perpetua azione reciproca. Entrambi dipendono in fin dei conti dall'intelligenza stessa, che è anteriore al linguaggio e indipendente da esso» (Piaget, 1967, p. 103).

Lo sviluppo cognitivo si svolge attraverso una sequenza preordinata di stadi senso-motori, ciascuno dei quali segna un nuovo e parziale progresso: si va dal primo stadio caratterizzato dalle attività spontanee e dai riflessi del neonato (ad es. il riflesso di suzione o il riflesso palmare) in un "esercizio funzionale", ossia un consolidamento attraverso l'esercizio al fine di svolgere determinate funzioni; al secondo stadio in cui vengono acquisite le prime abitudini e i primi schemi d'azione; al terzo stadio (intorno al quarto mese e mezzo), in cui si ha un'integrazione degli schemi senso-motori legati ai diversi schemi percettivi e si giunge alla coordinazione tra la visione e la prensione (il neonato afferra e manipola ciò che vede nello spazio che lo circonda); al quarto stadio in cui si osservano atti più completi d'intelligenza pratica (ad es. cercare di raggiungere un oggetto troppo lontano o che è appena scomparso sotto un lenzuolo o un cuscino); al quinto stadio (verso gli 11-12 mesi) in cui alle precedenti condotte si aggiunge la ricerca di mezzi nuovi attraverso la differenziazione degli schemi noti (ad es. se il bambino vuole raggiungere un oggetto che si trova troppo lontano su un tappeto e non riesce a farlo direttamente, può essere indotto ad afferrare un angolo del tappeto e, attraverso l'osservazione della relazione tra il movimento del tappeto e quelli dell'oggetto, riesce a poco a poco a tirare il tappeto per prendere l'oggetto - cfr. Piaget, Inhelder, 2001, pp. 17-9).

Si arriva, infine, al sesto stadio che segna la fine del periodo senso-motorio e la transizione al periodo successivo (il cosiddetto periodo preoperazionale, dai 2 ai 7 anni circa). Durante il sesto stadio senso-motorio il bambino diventa capace di trovare mezzi nuovi non più solamente attraverso sperimentazioni esteriori, ma in virtù di combinazioni interiorizzate che danno luogo a un cosiddetto *insight*: ad esempio, se il bambino viene posto di fronte a una scatola di fiammiferi appena socchiusa nella quale sia stato messo un dado, egli cerca in un primo momento di aprire la scatola attraverso alcune sperimentazioni materiali ma dopo, in seguito all'insuccesso, manifesta un reazione del tutto nuova in quanto si ferma, fa un esame della situazione e poi infila un dito nella fessura e riesce ad aprire la scatola (cfr. *ivi*, pp. 19-20).

Inoltre, al termine del periodo senso-motorio (intorno a 1 anno e mezzo, 2 anni) si manifesta una funzione fondamentale per l'evoluzione delle condotte successive e tale funzione «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 ecc.» (*ivi*, p. 51). Tale funzione è la funzione simbolica vera e propria che è più ampia del linguaggio e da cui il linguaggio dipende necessariamente. C'è quindi un rapporto di interdipendenza tra lo sviluppo cognitivo, lo sviluppo di una più ampia funzione simbolica che compare nel sesto stadio senso-motorio (e che segna il passaggio dall'intelligenza senso-motoria all'intelligenza rappresentativa) e i primi stadi dell'acquisizione del linguaggio.

Quindi il modello piagetiano di acquisizione del linguaggio può essere incluso all'interno del paradigma a vincoli e principi non tanto perché concepisce il linguaggio come il risultato della maturazione di un dispositivo innato, ma perché considera la comprensione e l'acquisizione delle lingue come il naturale completamento dei processi cognitivi che caratterizzano lo sviluppo senso-motorio. Nel paradigma piagetiano lo sviluppo del linguaggio è possibile, insomma, solo in relazione allo sviluppo del pensiero e, in particolare, della capacità di rappresentare il mondo per mezzo di simboli; quindi in quest'ottica le proprietà sociointerattive del linguaggio e la sua dipendenza dal contesto sono - in un certo senso - periferiche rispetto ai meccanismi essenziali che ne mettono in moto lo sviluppo (cfr. Hickmann, 1991, p. 35)<sup>7</sup>.

#### 2.3.4. Il modello delle caratteristiche semantiche

EVE CLARK

Il modello delle caratteristiche semantiche è riconducibile soprattutto ai lavori di Clark, secondo la quale il bambino costruisce i significati delle parole per lo più sulla base di proprietà percettive presentate dagli oggetti (ad es. la forma, la grandezza, il colore ecc.) o dagli eventi, e la ragione per cui tale modello è stato qui incluso nell'ambito del paradigma a vincoli e principi è legata al fatto che il vincolo è già, per dir così, insito nell'oggetto o nell'evento stesso che in virtù della sua forma, grandezza ecc. influenza la formazione di determinati significati da parte del bambino. Molte teorie a proposito della

7. Come chiarisce Bronckart, per Piaget «the social fact is a fact to be explained, not to be invoked as an extra-psychological causal factor, and the verbal interventions of adults have no effect until the initial symbolic function has reached a specific point in the natural individual development» (Bronckart, 1997, p. 96).



riori principi, quello di convenzionalità, che potrebbe essere riassunto nel motto "Usa le parole che usa la tua comunità linguistica altrimenti non sarai capito", per cui il bambino progressivamente abbandona le proprie parole idiosincratiche in favore dei termini standard in uso presso gli adulti (cfr. Clark, 1983), e quello di contrasto (o di esclusività reciproca), per cui ciascun oggetto o entità tende ad avere una e una sola etichetta e tutte le parole sono in qualche modo in contrasto l'una con l'altra per quanto riguarda il significato (cfr. Clark, 1988). Ispirandosi a Dwight Bolinger (1977), Clark sostiene che all'interno di una lingua ciascuna parola è in contrasto con tutte le altre e quindi, nel processo di acquisizione del lessico, i bambini assumono anche, implicitamente, che i significati delle parole siano reciprocamente in contrasto (cfr. Markman, Wachtel, 1988, p. 150).

Questo modello presenta tuttavia dei limiti, riconducibili essenzialmente, da un lato, all'eccessiva semplificazione e all'automaticità del processo di formazione del significato che sembrerebbe consistere in un'immediata e progressiva aggiunta di nuovi tratti a quelli già percepiti precedentemente e, dall'altro, alla semplicistica equiparazione delle qualità formali e di quelle di movimento che risulterebbero percepibili allo stesso modo e con la stessa rilevanza (cfr. Benelli *et al.*, 1980, p. 385).

#### 2.4

### Il paradigma funzional-interazionista o sociopragmatico

Come abbiamo visto nel PAR. 2.1, le tesi di Agostino sull'acquisizione del linguaggio, lungi dal rimandare a una visione referenzialista, possono a buon diritto essere lette – proprio perché sottendono una concezione in cui il linguaggio è indissolubilmente legato alle sue condizioni d'uso, alle forme di vita di wittgensteiniana memoria, a partire dalle quali lo specifico apprendimento linguistico è possibile – come delle tesi che anticipano le posizioni che qui abbiamo riunito insieme sotto l'etichetta di paradigma funzional-interazionista (nel senso che i segnali linguistici di tipo comunicativo sono funzio-

9. L'ampia applicazione del principio di contrasto da parte dei bambini suggerisce che non si tratta tanto di un principio linguistico, quanto piuttosto di un più generale principio pragmatico, utile per interpretare il comportamento comunicativo dei parlanti. Infatti, come sostiene Tomasello, «lexical contrast is a natural outgrowth of children's attempts to understand adult communicative intentions, in the context of their understanding that people have many symbolic options for construing the immediate situation in whatever way they wish for their immediate communicative purpose, and that they make these choices for pragmatic reasons» (Tomasello, 2003, p. 75).

nali ai diversi tipi di interazioni) o sociopragmatico (nel senso che la scelta di determinate forme linguistiche risente delle diverse variabili sociali in gioco in una interazione)<sup>9</sup>. All'interno di tale paradigma sono quindi riconducibili le posizioni di coloro che considerano l'acquisizione del linguaggio come qualcosa di moderatamente speciale, per cui è necessaria una forma di apprendimento sociale che implica la capacità di intendere e interpretare le intenzioni altrui (cfr. Tomasello, 2003, p. 82).

Di contro alle posizioni del generativismo per cui il linguaggio è inteso come un organo che, così come altri organi, si sviluppa e matura per lo più indipendentemente dall'ambiente esterno, nell'ambito della psicolinguistica post-chomskiana da una visione fortemente innatista si passa a una visione di stampo funzionalista o interazionista, in quanto si riconosce che lo sviluppo del linguaggio dipende in modo cruciale da altri domini come la percezione, la cognizione e le abilità sociali dell'individuo. Come ha sottolineato Erving Goffman, l'oggetto di studio dell'interazione non è tanto l'individuo e la sua psicologia, quanto piuttosto le relazioni tra persone che vengono a trovarsi a contatto diretto (cfr. Goffman, 1988, p. 5), e dunque si può a buon diritto sostenere che allo sviluppo del linguaggio contribuiscono sia il bambino con il suo patrimonio genetico sia l'insieme delle relazioni che egli contrae con i suoi simili e con l'ambiente, che viene riconosciuto come parte integrante di tale sviluppo. Lo sviluppo, sia quello cognitivo più generale che quello linguistico, è visto in chiave evolutiva come un *continuum* a partire da abilità preesistenti e la conoscenza di ciò che è avvenuto prima è fondamentale sia per interpretare le conoscenze presenti che per indirizzare lo sviluppo futuro.

Il processo di acquisizione di una lingua, pur avendo le sue basi nel sistema biologico dei suoi parlanti, si realizza pienamente solo attraverso e all'interno di un determinato contesto comunicativo, affettivo e relazionale e quindi l'interazione sociale precoce tra il bambino e coloro che si prendono cura di lui assume un ruolo e un'importanza imprescindibili, in quanto costituisce il contesto necessario all'interno del quale i segnali comunicativi e i significati da essi espressi vengono progressivamente condivisi fra bambino e adulto (cfr. Caselli, Volterra, 1999, p. 94). A questo proposito parliamo di paradigma interazionista (o funzional-interazionista) o sociopragmatico, in quanto i comportamenti linguistici non sono spiegabili facendo ricorso a processi di maturazione, ma sono piuttosto il frutto di strutture che interagiscono con ciò che è stato

10. Per un'introduzione dettagliata alle problematiche e al rilievo epistemologico della sociopragmatica cfr. De Marco (2010).

costruito in precedenza e che variano in relazione ai bisogni comunicativi di coloro che le adoperano. In sostanza, i bambini costruiscono le loro prime strutture cognitive in relazione al modo in cui interagiscono direttamente con oggetti, persone ed eventi del mondo extralinguistico e le caratteristiche innate che contraddistinguono i piccoli della specie umana costituiscono sì dei vincoli, in quanto sono legate alla struttura dell'organismo umano, ma tali vincoli sono considerati in una prospettiva dinamica, ossia in rapporto al sistema di relazioni in cui l'organismo è inserito (cfr. Gargani, 2004, p. 71). Dunque l'ambiente, in particolare quello linguistico, svolge un ruolo centrale interagendo con le predisposizioni innate del bambino affinché quest'ultimo sviluppi le sue capacità linguistiche e si formino le categorie linguistiche vere e proprie.

In quest'ottica è centrale la dimensione pragmatica, che caratterizza il nostro spazio di vita che è anche, intrinsecamente, semiotico e dunque si caratterizza come spazio culturale, enunciativo e linguistico (cfr. De Mauro, 1995, pp. 153-4). All'interno di questo spazio (che richiama alla memoria le forme di vita di Wittgenstein), in cui mettiamo in pratica un'infinita varietà di giochi semiotici e linguistici, si creano le condizioni per la produzione di tutte le possibili significazioni, e la pragmatica, o meglio, le condizioni pragmatiche di uso della lingua costituiscono lo sfondo, le condizioni di possibilità per tutte le determinazioni e produzioni linguistiche (cfr. Basile, 2005, p. 73).

Nell'ambito di questo ampio filone di studi da noi genericamente definito "paradigma funzional-interazionista o sociopragmatico" ci soffermeremo, in particolare, sulle posizioni di Vygotskij, Bruner, Bronckart, Bates e Tomasello a proposito dell'acquisizione del lessico.

#### 2.4.1. L'approccio interazionista di Vygotskij, Bronckart e Bruner

A differenza di Piaget che riguardo all'acquisizione del linguaggio aveva proposto una sorta di "ipotesi cognitiva", stimolando un filone di ricerche volte a individuare i prerequisiti cognitivi che ne determinano la comparsa (cfr. Camaioni, 2001a, p. 12), Vygotskij assume delle posizioni che si caratterizzano innanzitutto per il diverso ruolo attribuito alle interazioni tra pensiero e linguaggio. Per Vygotskij il pensiero non ha una priorità logica e ontogenetica rispetto al linguaggio, ma lo sviluppo cognitivo e quello linguistico sono caratterizzati da continue interazioni fin dai primi istanti di vita: il pensiero non è affatto autonomo dal linguaggio né lo precede, anzi l'uso di un sistema di segni come il sistema linguistico influenza lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori.]

In secondo luogo Piaget e Vygotskij si differenziano per il diverso ruolo

attribuito all'interazione sociale, che nel caso di Piaget è relativamente secondaria (cfr. PAR. 2.3.3), mentre in Vygotskij ha un ruolo di grande importanza al punto che egli può essere considerato l'alfiere di una concezione storico-culturale del pensiero (cfr. Gargani, 2004, p. 33). L'interazione del bambino con gli adulti e i coetanei – dunque la dipendenza sia del pensiero che del linguaggio dal contesto – per Vygotskij non è affatto un elemento periferico nello sviluppo del bambino ma, al contrario, costituisce un fattore primario nel suo sviluppo cognitivo e in quello linguistico. Grazie alla rete più o meno ampia di interazioni cui prende parte, il bambino fissa e padroneggia progressivamente le modalità della sua partecipazione alla vita sociale, al contesto storico-culturale in cui vive e il linguaggio media la partecipazione alla vita intellettuale e sociale che si svolge intorno a lui (cfr. Hickmann, 1991, p. 25), così che Vygotskij può a buon diritto sostenere che il linguaggio ha un carattere essenzialmente sociale: esso è innanzitutto il mezzo di relazione sociale, il mezzo per l'espressione e la reciproca comprensione tra gli esseri umani (cfr. Vygotskij, 1990, p. 15).

Il modello che Vygotskij propone per spiegare sia la genesi della conoscenza che quella del linguaggio è basato sull'idea del comportamento culturale, così che lo sviluppo ontogenetico del bambino consiste, per l'appunto, nello sviluppo del comportamento culturale o comportamento mediato da segni e il bambino ipotizzato da Vygotskij è un bambino "culturale" (cfr. Liverta Sempio, 1998a, p. 3) e disponibile fin dalla prima infanzia alla mediazione sociale, entrando in relazione con i suoi interlocutori in un processo che è al tempo stesso di negoziazione del significato e di co-costruzione e messa a punto della conoscenza.

A differenza di Piaget, quindi, che concepiva lo sviluppo dell'intelligenza e del linguaggio come processi che riguardano ciò che il bambino riesce a fare da solo, nel caso di Vygotskij bisogna considerare necessariamente anche l'area di sviluppo potenziale, ossia quanto il bambino è in grado di conoscere con l'aiuto dell'altro. In questo senso il modello vygotkiano costituisce il riferimento teorico imprescindibile per tutti gli orientamenti che si rifanno al paradigma da noi denominato funzional-interazionista o sociopragmatico, in quanto sia il pensiero che il linguaggio sono possibili solo a partire *da e in virtù di* processi di interazione sociale. Lo sviluppo cognitivo del bambino, così come tutte le sue successive forme di conoscenza, dipendono dalle relazioni che i soggetti contraggono reciprocamente nelle loro diverse attività ed esperienze condivise intorno a forme culturali storicamente e socialmente determinate (cfr. Pontecorvo, 1993, p. 2).

Le posizioni di Vygotskij hanno costituito così la base di quegli orienta-



menti teorici che, a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento, hanno rivolto il loro interesse specifico alle radici sociali dello sviluppo e alla natura sociale del funzionamento mentale dell'essere umano. In particolare, il pensiero di Vygotskij ha esercitato una grossa influenza sulle prospettive teoriche di Bruner e su quelle di Bronckart. Quest'ultimo, in particolare, ha ripreso con forza l'idea vygotkiana della dimensione interazionale nella formazione psicofisica dell'essere umano, giungendo alla formulazione della nozione di interazionismo sociale, da intendersi come una posizione epistemologica – potremmo dire – “a maglie larghe”, nella quale si riconoscono diverse correnti della filosofia e delle scienze umane, in particolare riguardo all'ipotesi che le proprietà specifiche dei comportamenti umani sono il risultato «d'un processus historique de socialisation, rendu possible notamment par l'émergence et le développement des instruments sémiotiques» (Bronckart, 1996, p. 19). Tale prospettiva epistemologica si iscrive – secondo Bronckart – nel solco di una feconda problematica filosofica, antropologica e sociologica che va dalla *Fenomenologia dello spirito* di Georg W. F. Hegel (dove si insiste sul carattere dialettico dello sviluppo delle attività e dei caratteri psichici dell'essere umano) e da problematiche marxiane ed engelsiane riguardo al ruolo che giocano gli strumenti, il linguaggio e il lavoro nella costruzione della coscienza dell'essere umano, fino alle tesi sviluppate da Ernst Cassirer nella *Filosofia delle forme simboliche* (1966), agli apporti antropologici di André Leroi-Gourhan e socioantropologici (ad es. di Edgar Morin), agli approcci sociofilosofici di Jürgen Habermas e Paul Ricœur, alle suggestioni della teoria durkheimiana dei fatti sociali (quegli aspetti della vita quotidiana, e per l'appunto sociale, che influenzano le azioni degli individui) e a quei lavori di sociologia e psicosociologia – ad esempio quelli di Pierre Bourdieu e Serge Moscovici – che, in forme diverse, insistono sull'importanza della dimensione sociale e interazionale nella costituzione della dimensione psicosociale degli esseri umani (cfr. *ivi*, pp. 20-1).

In questo quadro teorico si colloca, per l'appunto, la posizione di Bronckart, il quale – accentuando il ruolo costitutivo e fondamentale del linguaggio nell'organizzazione delle attività umane come attività sociali<sup>11</sup> – parla, in particolare, di interazionismo sociodiscorsivo come di quella prospettiva teorica che consente di cogliere le azioni umane nella loro dimensione sociale e discorsiva insieme (cfr. *ivi*, p. 30), che è primaria e costitutiva della specie umana; infatti, «les activités collectives médiatisées par les pratiques langagières sont premières, phylogénétiquement et ontogénétiquement» (*ivi*, p. 109).

11. Il riferimento ineludibile, in questo senso, non può che essere il Wittgenstein delle *Ricerche filosofiche* (cfr. Bronckart, 1996, p. 22).

In questo stesso filone di pensiero si colloca Bruner, il quale – assorbendo molto del pensiero vygotkiano – si è dedicato a indagare il modo in cui il contesto sociale fornisce alla mente gli strumenti che le consentono di funzionare, come traspare con evidenza nella sua nozione di zona di sviluppo prossimale (di cui aveva parlato anche Vygotskij, 1987, p. 127). Per Bruner la zona di sviluppo prossimale consiste

nella capacità che ha il bambino di fare uso di allusioni per avvalersi dell'aiuto che gli altri gli forniscono per organizzare i suoi processi mentali in attesa che egli sia in grado di farlo da solo. Avvalendosi dell'aiuto degli altri, egli pone la propria coscienza e la propria prospettiva sotto controllo e raggiunge un livello più elevato (Bruner, 1984, p. 150).

L'interazione con gli altri e il contesto socioculturale circostante sono quindi elementi di cruciale importanza nella teoria di Bruner: sono infatti l'attenzione al contesto e alla cultura gli elementi costituenti della cosiddetta psicologia culturale di Bruner che si è sviluppata negli anni Ottanta del Novecento e di cui egli rappresenta l'esponente di maggior spicco (cfr. Carrubba *et al.*, 1999, p. 7).

La novità della psicologia culturale di Bruner risiede nel fatto che egli si pone al di là della diatriba tra il comportamentismo e l'innatismo, introducendo la categoria dell'interazione sociale come spazio teorico e metodologico in grado di dare fondamento epistemologico alle ipotesi più plausibili ed efficaci per l'interpretazione e la spiegazione dello sviluppo del linguaggio da parte del bambino (cfr. Anolli, 1998, p. 294). L'interazione sociale precoce tra il bambino e gli adulti che si prendono cura di lui costituisce il contesto necessario all'interno del quale il bambino e gli adulti si scambiano a vicenda dei segnali comunicativi che veicolano dei significati i quali divengono progressivamente sempre più convenzionalizzati e rispondenti alla norma del codice linguistico condiviso da una determinata comunità linguistica. In particolare – cfr. PAR. 1.3.2 – Bruner ha individuato nei format, cioè negli scambi ritualizzati e convenzionalizzati in cui il bambino e l'adulto condividono un medesimo spazio attentivo ed esperienziale, il luogo in cui il bambino impara ad attribuire un significato alle azioni e alle espressioni di coloro che interagiscono con lui e, al tempo stesso, apprende a produrre dei segnali (sia verbali che gestuali) sempre più “stabili” e condivisibili e, attraverso tale condivisione e convenzionalizzazione, egli impara a usare il linguaggio in modo rappresentativo e simbolico (cfr. Caselli, 1995, p. 251; Caselli, Casadio, 1995, p. 24). L'interazione linguistica ha dunque le sue radici nell'interazione pratica, ossia a partire dagli scambi



comunicativi o dalle "protoconversazioni" tra il bambino e l'adulto che si prende cura di lui.

Sostenendo che il bambino acquisisce l'uso convenzionale di un simbolo linguistico imparando a partecipare a un format interattivo (o a una particolare forma di vita, nella terminologia wittgensteiniana), Bruner offre una valida risposta al problema enunciato da Wittgenstein – come già visto nel PAR. 2.1 – nell'*incipit* delle *Ricerche filosofiche*, in cui il filosofo austriaco dichiara apertamente che intendere la denominazione come un semplice mettere in corrispondenza un simbolo e il suo referente nel mondo percettivo è inadeguato sia sul piano teorico che su quello empirico. Bisogna invece partire dal fatto che il riferimento linguistico è innanzitutto un atto sociale, in cui una persona cerca di far sì che un'altra focalizzi la sua attenzione su qualche aspetto o evento del mondo extralinguistico, concentrandosi – come argomenta Bruner – sulle procedure usate fin dall'inizio sia dal bambino che dall'adulto nell'indicare e nel differenziare la serie di oggetti con cui hanno a che fare e le attività in cui sono coinvolti (cfr. Bruner, 1978, p. 91).

Come abbiamo già visto nel PAR. 1.2.1, per Bruner il linguaggio è lo strumento di cui ciascun essere umano si serve per mediare le proprie relazioni con gli altri, ponendosi come un "io transazionale" (cfr. Bruner, 1998, p. 84; 2005, p. 93) che mette in atto, per l'appunto, delle transazioni (ossia dei rapporti su cui si basa la condivisione di assunti e credenze relative alle esperienze e alla realtà che ci circonda), in base alle quali ciascuno di noi riesce a entrare in sintonia con gli altri fino a giungere a una conoscenza intersoggettiva. Per Bruner queste transazioni costituiscono le condizioni di possibilità perché si creino gli scambi comunicativi e la progressiva condivisione dell'orizzonte simbolico tra il bambino e gli adulti.

A questo proposito l'autore parla di "taratura transazionale del linguaggio" (cfr. Scaratti, Grazzani Gavazzi, 1998, p. 301) per riferirsi a quegli espedienti che mettiamo in atto per aggiustare e adattare i nostri enunciati al fine di rendere perspicui i nostri pensieri e le nostre intenzioni agli altri. Si tratta dei cosiddetti processi di negoziazione – cfr. PARR. 1.2.1 e 1.2.3 – volti a conseguire una solidarietà e una condivisione dei significati e dei valori propri di una comunità linguistica, che confermano l'ipotesi che l'acquisizione del linguaggio sia da intendersi necessariamente all'interno di un processo di interazione, dunque in un'ottica sociopragmatica. Come sostiene Bruner ne *La ricerca del significato*, i significati sono "negoziati" all'interno di un sistema condiviso di simboli ed è in virtù di tali negoziazioni che essi assumono «una forma che si rivela pubblica e sociale, piuttosto che privata e autistica» (Bruner, 1992, p. 46).

#### 2.4.2. L'approccio funzionalista di Nelson

Negli anni Settanta del Novecento, nell'ambito degli studi sulla formazione dei concetti e sui processi di categorizzazione, si è affermato il modello funzionalista proposto da Nelson che ha svolto un ruolo di centrale importanza non solo per quanto riguarda gli studi sulla natura dei concetti, ma anche per quelli relativi all'acquisizione del linguaggio e, in particolare, del lessico. Come abbiamo già visto nel PAR. 1.4, i bambini, anche quelli molto piccoli, sono in grado di rappresentarsi gli eventi in maniera complessa e dinamica, ossia come strutture gestaltiche e olistiche che implicano un cambiamento interno lungo il corso del tempo (cfr. Nelson, 1986a, p. 3): le prime rappresentazioni concettuali dei bambini piccoli sono – in sostanza – già organizzate in termini di strutture di eventi dinamici e complessi (cfr. Nelson, 1974, p. 269), in cui oggetti, persone, azioni ecc., che fanno parte della routine dello stesso evento, vengono classificati insieme in rappresentazioni organizzate di eventi o script. Da queste ultime emergono le categorie funzionali e tematiche, le quali, piuttosto che in virtù dell'analisi della realtà in oggetti discreti, vengono a formarsi in relazione alla struttura degli eventi (cfr. Fivush, 1989, p. 331).

È sulle modalità di formazione dei concetti su base funzionale che si concentra Nelson, la quale, richiamandosi in particolare a *Sostanza e funzione. Sulla teoria della relatività di Einstein* di Cassirer (1973), sostiene che l'essenza di un concetto è la sua funzione piuttosto che la sostanza, e l'acquisizione dei concetti implica perciò il tentativo di comprendere gli esemplari di ciascun concetto all'interno di una funzione o un ruolo relazionale piuttosto che attraverso la specificazione di una serie di attributi pertinenti (cfr. Nelson, 1974, p. 274)<sup>12</sup>.

Di contro all'ipotesi di Clark (cfr. PAR. 2.3.4) che aveva proposto una rappresentazione dei significati delle parole dei bambini a partire da liste di caratteristiche percettive, Nelson avanza l'ipotesi che i bambini in età prescolare organizzino i concetti e le categorie sulla base di fattori funzionali e d'azione piuttosto che in termini di attributi o classi (cfr. Job, 1979, p. 94): i bambini, infatti, comprendono il significato delle parole riferite a oggetti non in quanto soggetti che si pongono di fronte a essi cercando di individuarne le caratteristiche più salienti, ma entrando in relazione dinamica con essi (e in questo senso il modello di Nelson è un modello interazionista – cfr. Nelson, 1986a, p. 5), cercando di capire ciò che possono o potrebbero fare con tali oggetti o ciò che questi ultimi potrebbero fare, ossia considerando la loro funzione. Le

12. Sulla formazione dei concetti secondo la funzione cfr. pure Bühler (1979, p. 133).



categorie funzionali sono una forma fondamentale e insieme precoce di sviluppo dell'organizzazione categoriale e sono basate su un principio di sostituibilità: quegli oggetti che si possono sostituire l'uno con l'altro in un determinato momento di una routine vengono a essere considerati come la stessa specie di oggetti, come, ad esempio, nel caso della routine della prima colazione in cui possiamo avere biscotti, fette biscottate o cornetti ecc., che vengono a essere classificati insieme in quanto hanno la stessa funzione.

Queste modalità di formazione dei concetti determinano anche l'acquisizione delle prime parole e mostrano che lo sviluppo del lessico si evolve dal particolare al generale, e che, almeno per i termini dei primi oggetti, si va «from a particular referent, often in a highly constrained context, to a more general application» (Nelson *et al.*, 1978, p. 961). Il percorso è dai termini di livello basilico a quelli sovraordinati, i quali sono dati all'interno di una lingua e si riferiscono non a singole entità, ma a tipi, a raggruppamenti di più entità che presentano delle similarità, dei tratti in comune: mentre tra due pesci, per quanto diversi, è possibile trovare senza difficoltà degli elementi di somiglianza, tra, ad esempio, esseri animati molto diversi tra loro quali i pesci, i cani, le farfalle e gli elefanti (che dunque non mostrano somiglianze percettive evidenti) non è facile risalire al fatto che sono tutti animali, a meno che non si intervenga con un atto linguistico di tipo definitorio come, ad esempio, «sono tutti animali perché si muovono, si riproducono, cercano autonomamente il cibo ecc.» (cfr. Benelli, 1989, p. 80). Concludendo, «concept formation [...] is necessary for establishing basic word meanings. On the other hand, comparing instances of diverse concepts is basic to grouping and regrouping and thus to establishing superordinate categories» (Nelson *et al.*, 1978, p. 965).

#### 2.4.3. Caratteristiche generali dell'approccio funzional-interazionista

In quest'ultimo paragrafo sintetizzeremo le caratteristiche generali dell'approccio funzional-interazionista (o sociopragmatico), cui sono riconducibili quegli studiosi che considerano l'acquisizione del linguaggio come qualcosa di moderatamente speciale, nel senso che muovono da una critica sia al paradigma associazionista-comportamentista (in quanto considerano l'apprendimento associativo di per sé insufficiente a spiegare l'acquisizione del linguaggio), sia al paradigma a vincoli e principi (in quanto i bambini non avrebbero bisogno di vincoli o principi di apprendimento del linguaggio specializzati). Per gli studiosi riconducibili a questo approccio – nel cui ambito, come abbiamo già detto nel PAR. 2.1, si collocano le nostre riflessioni – ciò che è

davvero necessario è una forma speciale di apprendimento sociale, che implica la capacità di intendere le intenzioni degli altri, e dunque si tratta di un apprendimento culturale (cfr. Tomasello, 2003, p. 82), nella convinzione che la comunicazione linguistica tra esseri umani può realizzarsi solo quando c'è qualche «sfondo comune» (frame attentivo condiviso) tra parlante e ascoltatore che definisce il contesto per l'interpretazione delle specifiche intenzioni comunicative che stanno dietro a una parola o un enunciato (cfr. *ivi*, p. 89).

Sono tre, in sostanza, i punti che caratterizzano l'approccio sociopragmatico nella formulazione che ne è stata data in particolare da Tomasello: in primo luogo, è un modello rigorosamente funzionalista, nel senso che è basato esplicitamente sull'espressione e sulla comprensione delle intenzioni comunicative degli altri; in secondo luogo, si tratta di un approccio costruttivista (*construction-based*), vale a dire che si basa su enunciati e costruzioni interi (non su parole isolate o morfemi), intesi come le unità maggiormente funzionali all'acquisizione del linguaggio, in quanto le intenzioni comunicative dei parlanti emergono più a livello di enunciati che a livello di singoli morfemi o parole; in terzo luogo, si tratta di un approccio basato sull'uso (*usage-based*), secondo il quale la struttura del linguaggio emerge, sia ontogeneticamente che filogeneticamente, a partire dall'uso concreto che si fa del linguaggio. Questo vuol dire che «a usage-based perspective means focusing on how children construct, from their stored linguistic experience, utterances that are adapted for their listener in the current usage event» (*ivi*, p. 327).

A partire da tali considerazioni Bates e gli studiosi che hanno in vario modo e in varie circostanze collaborato alle sue ricerche hanno definito la natura e l'estensione della capacità linguistica propria degli esseri umani, capacità che deve essere intesa non più come qualcosa a sé stante ma come qualcosa di non indipendente e strettamente correlato ad altre capacità non linguistiche, percettive, cognitive e comunicative. L'ipotesi oggi prevalente è che la capacità di linguaggio sia un'abilità innata ma non necessariamente specifica e indipendente da altre capacità (cfr. Volterra, Bates, 1995, p. 184) e, oltre a ciò, che le forme grammaticali siano acquisite al servizio delle funzioni comunicative (cfr. Bates, 1979, p. 3). L'idea, insomma, è che le esigenze comunicative siano la *conditio sine qua non* affinché il processo di acquisizione del linguaggio prenda il via: dalle parole più semplici alle più complesse frasi incassate è la funzione che guida l'acquisizione delle forme.

Alle capacità percettive, cognitive e comunicative, che accompagnano l'acquisizione del linguaggio, bisogna poi aggiungere la capacità dei bambini di interpretare le intenzioni (in particolare le intenzioni comunicative) degli adulti che vivono e agiscono attorno a loro. Il problema dell'acquisizione del linguag-



gio – e qui è possibile, secondo Tomasello, trovare una risposta al dilemma di Quine – è da porsi in un modo nuovo, nel senso che il problema del bambino è innanzitutto «to determine precisely what the adult is doing in a given situation and why she is doing it, including why she is making these odd noises» (Tomasello, 1995b, p. 117). Le altre persone che ruotano intorno al bambino – e dunque, in senso lato, la comunità linguistica – giocano un ruolo di primaria importanza al punto che «children are able to begin acquiring language at a tender age because adults structure contexts for children in culturally specified ways and because children have the capacity to understand these contexts and adult action in them, in some form, before language acquisition begins» (*ibid.*).

Se vogliamo cercare vincoli o principi *a priori*, questi non saranno da cercare né in elementi della realtà fisica né in elementi linguistici, bensì nella vocazione del tutto naturale degli esseri umani a stabilire forme di conoscenza socialmente condivise.

In conclusione, è a partire da un mondo socialmente e olisticamente strutturato sotto forma di script, routine, giochi sociali e altre forme di interazione culturale che i bambini esercitano le loro capacità sociocognitive e comunicative per entrare, a pieno titolo, a farne parte (cfr. Tomasello, 2003, p. 87).

## Il farsi del lessico: acquisizione e sviluppo delle categorie lessicali

La *funzione del denominare* non nasce da una singola scoperta ma possiede una sua storia naturale. All'inizio della formazione del linguaggio il bambino non scopre che ciascun oggetto ha il suo nome, ma piuttosto un nuovo modo di trattare gli oggetti, appunto il denominarli.

Vygotskij, Lurija (1997, p. 14)

### 3.1

#### I prerequisiti della denominazione

Come abbiamo visto alla fine del CAP. 1, i sensi e le significazioni propri di una comunità linguistica nascono e si sviluppano necessariamente all'interno di una *situazione condivisa* tra i locutori (cfr. PAR. 1.4) in virtù di negoziazioni e approssimazioni successive messe continuamente in atto da questi ultimi. Ma, perché si giunga allo sviluppo di quella condizione simbolica, che Deacon (2001) definisce come la caratteristica specie-specifica degli esseri umani (cfr. PAR. 1.1.2), è necessario che all'interno di queste situazioni condivise si verifichino delle condizioni particolari, che si sviluppino, per dir così, dei prerequisiti necessari al definirsi della dimensione simbolica della comunicazione linguistica e allo sviluppo della denominazione.

Intorno alla fine del suo primo anno di vita il bambino impara a esprimersi in maniera intenzionale principalmente attraverso il mostrare (il bambino tende l'oggetto verso l'adulto di cui vuole attirare l'attenzione), il dare (il bambino lascia andare un oggetto nelle mani dell'adulto) e l'indicare (il bambino indica con il braccio teso e/o l'indice puntato in una certa direzione, guardando alternativamente l'oggetto e l'adulto) e in tutti e tre i casi può pronunciare dei semplici vocalizzi o, più tardi, vere e proprie parole (cfr. Caselli, Casadio, 1995, p. 19). La fase dei primi vocalizzi è detta lallazione (dal tedesco *lallen*, "balbettare") o – per usare il termine inglese diffuso in letteratura – *babbling* e consiste nella produzione di suoni (ad es. *ta-ta, pa-pa* ecc.) a cui inizialmente non è associato alcun significato e che però somigliano così tanto ai suoni del linguaggio