

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI CAGLIARI

FACOLTÀ DI MAGISTERO
CORSO DI LAUREA IN PEDAGOGIA

LINGUAGGIO E AMBIENTE SOCIALE

RELATORE:

Prof. MARINELLA PARISI

TESI DI LAUREA

DI

PIETRO PIRAS

ANNO ACCADEMICO 1976 - 1977

INTRODUZIONE

Il nostro lavoro si propone di esaminare le più accreditate teorie psicologiche che nel corso degli ultimi decenni hanno analizzato il linguaggio verbale.

Nella prima parte del lavoro, che possiamo considerare un'introduzione ai problemi trattati in seguito, esporremo il punto di vista linguistico sul linguaggio, inteso come mezzo di comunicazione.

Nella seconda parte ci soffermeremo sui rapporti che il linguaggio ha con gli altri aspetti della personalità quali la percezione, l'intelligenza, l'affettività, cercando di mettere in luce i processi psicologici evolutivi correlati all'apprendimento linguistico. In modo particolare prenderemo in esame il problema delle influenze dell'ambiente sociale sul comportamento linguistico, e in forma mediata sulla for-

mazione della personalità.

Le varie parti del lavoro, se possono apparire qualche volta eterogenee, hanno un filo conduttore comune che si rivela nella loro impostazione tesa a sottolineare ogni volta da un punto di vista diverso, dato alla prospettiva in cui si collocano le teorie di volta in volta esaminate, l'inscindibilità dell'analisi del fenomeno linguistico dall'analisi della personalità complessiva dell'individuo da una parte, e dell'ambiente sociale in cui esso vive, dall'altra.

La comunicazione

Possiamo affermare con Carroll (1974,4) che il linguaggio assolve due funzioni principali:

Consente agli individui di comunicare tra di loro (comunicazione interindividuale).

Facilita all'individuo pensiero ed azione (comunicazione intraindividuale).

Il linguaggio non è che un tipo particolare di comunicazione. Riteniamo pertanto che sia opportuno definire preliminarmente la comunicazione. Carroll (1974,5) afferma che "nel senso più generale si può parlare di comunicazione quando un certo genere di energia è trasferito da un luogo all'altro. La perturbazione in uno stagno (un sasso che cade) è "comunicata" a tutto lo stagno, l'energia applicata a un organo di senso è "comunicata" al cervello." Comunicare è

trasmettere un messaggio. Ma un messaggio, a differenza di un oggetto, non viaggia nella sua forma iniziale. La trasmissione esige un mezzo di comunicazione alle cui caratteristiche deve essere adattato il messaggio che viaggia in esso. Le caratteristiche del mezzo di comunicazione possono essere genericamente definite come "tipo di codificazione" che questo adotta, e determinano la velocità di trasmissione, l'accuratezza e la fedeltà dell'informazione.

In questi ultimi decenni è stata elaborata la "teoria dell'informazione", la quale cerca di trovare dei modelli e delle tecniche di misurazione per determinare la fedeltà con cui i segnali immessi in un canale vengono trasformati in materiale di uscita. Essa fornisce un metodo matematico per misurare il valore d'informazione dei simboli di un messaggio nei termi-

ni di "probabilità" di quei simboli. Non è possibile esaminare dettagliatamente in questo lavoro la teoria dell'informazione. D'altra parte è sufficiente accennare ad alcune nozioni elementari di questa per avere una comprensione delle idee fondamentali su cui essa si basa, adeguata agli scopi che questo lavoro si prefigge.

Se il messaggio consta di una sequenza di simboli i quali hanno tutti la stessa probabilità di comparire in qualsiasi punto di essa, esisterà prima della comparsa di ogni simbolo una certa quantità di incertezza riguardante quale di questi comparirà, incertezza che sarà eliminata con l'effettiva comparsa di un simbolo qualsiasi. La "quantità di incertezza" così eliminata è per definizione equivalente all'"informazione" apportata dal simbolo. Se, ad esempio, giochia

mo a testa o croce con una moneta, ad ogni lancio ogni moneta ha il 50% di probabilità di uscita. L'effettiva comparsa di una faccia, dunque, elimina il 50% di incertezza, legato alle probabilità di uscita dell'altra faccia. In questo caso si ha un "bit" di informazione, secondo una formula che dice che il numero dei "bits" di informazione è il logaritmo, in base due, del numero dei simboli alternativi equiprobabili.

Per mezzo della teoria dell'informazione è possibile stabilire quale tra due diversi sistemi di comunicazione sia più efficace dell'altro osservando quale dei due riesce a trasmettere l'identico messaggio con la sequenza minore di simboli, ossia osservando in quale dei due la decodificazione del messaggio esige il numero minore di "passi" necessari. Questo numero è in stretta relazione con l'"entropia", ossia con la quantità di incertezza contenuta nel messaggio.

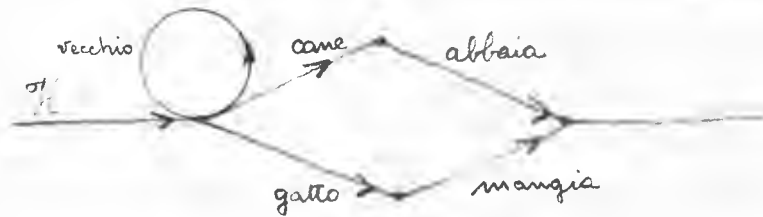
Se i simboli non seguono una sequenza casuale, ma in qualche modo dipendono l'uno dall'altro, è possibile fare delle previsioni sulla loro successione. In una sequenza di lettere prese da un campione costituito da un testo scritto in lingua italiana, è possibile prevedere che, per esempio, dopo la lettera q seguirà la lettera u, e così via. La proprietà di un testo che permette di indovinare dal contesto i simboli mancanti viene definita "ridondanza". Quanto più è alta la ridondanza, tanto maggiori sono le probabilità che il messaggio venga decodificato nonostante i disturbi che possono capitare durante la sua trasmissione.

I grossi successi ottenuti dalla teoria dell'informazione nel campo della tecnologia delle comunicazioni hanno spinto un certo numero di studiosi ad uti

lizzarne i principi anche nel campo della comunicazione umana per costruire una "grammatica", ossia un modello il quale descrive "che cosa avviene" quando due persone parlano.

Uno di questi modelli ipotizza che il parlante si comporti come una "macchina a stati finiti", ossia che sia simile ad una macchina che ha un certo numero finito di stati interni diversi, e che può scattare da uno stato all'altro producendo un certo simbolo (p. es. una parola italiana). Una sequenza dal primo all'ultimo scatto può essere definita una "frase", l'insieme di tutte le "frasi" che la macchina può produrre può essere definita una "lingua", e la macchina stessa può essere definita la "grammatica" di questa lingua. Poniamo ora la regola: "Possiamo procedere lungo un qualunque sentiero, solo in direzione sinistra destra,

senza curarci se questo sentiero è già stato attraversato". Il seguente diagramma mostra come una



"grammatica" di questo tipo può produrre, con un numero finito di elementi, un numero infinito di frasi ("il gatto mangia", "il vecchio vecchio cane abbaia", ecc.). Come abbiamo detto, questo modello considera il parlante come una macchina che parte da uno stato iniziale, produce una prima parola, passando così in un secondo stato che limiterà la scelta della seconda parola e così via. Ogni stato in cui egli passa rappresenta le restrizioni grammaticali che limitano la scelta della parola successiva a quel punto dell'e

nunciato.

Per valutare adeguatamente la validità di questo modello grammaticale e più in generale della teoria della comunicazione, il suo potere esplicativo nel campo dei fenomeni linguistici, occorre tener presente una distinzione fondamentale che intercorre tra i codici artificiali e i codici naturali di comunicazione. I codici adottati per scopi scientifici sono "codici chiusi". Essi costituiscono insiemi finiti di segni, ognuno non ambiguo e diverso dagli altri. Solo su queste basi è possibile impostare una teoria matematica dell'informazione. Di tutti i sistemi naturali di comunicazione utilizzati dall'uomo, nessuno possiede questo requisito. Il più perfetto tra questi, cioè il linguaggio, è anche esso un "codice aperto". Esiste sempre la possibilità di imparare o di inventare paro

le e frasi nuove; le parole hanno quasi una loro "vita" individuale, il loro uso si estende e si contrae, acquista nuovi significati, per cui è quasi sempre molto difficile formulare un enunciato che sia immune da ambiguità e da associazioni non volute.

In secondo luogo occorre rilevare che la teoria della comunicazione si interessa solo del livello tecnico della comunicazione, ossia solo di ciò che può interessare l'accuratezza della trasmissione dei simboli, ma si disinteressa del tutto del livello semantico, ossia dell'accuratezza con cui i simboli trasmessi esprimono il significato voluto, e dell'efficacia, ossia di come il significato recepito può influenzare il comportamento di qualcuno nel modo desiderato. (Per questi due punti, cfr. Parry, 1973,33).

Queste due considerazioni ci aiutano a capire come mai il tentativo di trasporre i risultati conse-

guiti dalla tecnologia della comunicazione nel campo del linguaggio abbia dato dei frutti relativamente scarsi. La teoria dell'informazione, benchè abbia aperto nuove e suggestive prospettive, rappresenta un approccio ristretto a pochi aspetti specifici della comunicazione, e non può affatto pretendere di risolvere in modo esauriente il problema della comunicazione umana in generale, nè tantomeno quello del linguaggio.

Il linguaggio come comunicazione

In psicologia il termine "comunicazione" ha un significato più vasto e meno preciso che nella teoria della comunicazione. Spitz (1970,21) definisce la comunicazione-nell'ambito del comportamento animale e umano- come "ogni percepibile modificazione di comportamento, intenzionale e non, diretta e non, attraverso la quale una o più persone possono influenzare volontariamente o involontariamente la percezione, i sentimenti, le emozioni, i pensieri e le azioni di una o più persone."

Il linguaggio è il più importante sistema di comunicazione usato dall'uomo, ma non è l'unico, nè il primo in ordine di tempo ad essere utilizzato: il bambino è fin dalla nascita in un rapporto di comuni-

cazione con la madre, anche se è incapace di parlare e di capire il linguaggio. Anche gli individui di molte specie animali comunicano tra loro in maniera extralinguistica. "Tra le api, i pesci, gli uccelli e alcuni mammiferi -osserva Spitz (1973,138)- la comunicazione avviene con l'aiuto di date forme di comportamento, consistenti in segnali fatti con certe posizioni o anche con certi suoni aventi, sia le une che gli altri, carattere di Gestalt. Questi modelli di comportamento non contengono un messaggio da parte del soggetto diretto specificamente ad un altro essere... Il secondo animale (il quale reagisce alla comunicazione) in realtà reagisce solo alla percezione di uno stimolo, e non ad un messaggio". Per sottolineare questo punto importante, Spitz ripropone un classico esempio: "Quando un cane A abbaia ad una certa distanza, il cane B

risponde abbaiano. Il cane B non sa se il suo abbaia re ha un significato per il cane A... Noi, come osser vatori, sappiamo che l'abbaiare del cane B è uno sti molo per il cane A e che il cane A risponderà espri mendo ciò che prova per il fatto di essere così sti molato. Ma ciò è esattamente ciò che il cane B non sa. (Spitz, 1973,140)

La comunicazione può dunque avvenire a vari livelli di raffinatezza, il più elevato dei quali è costituito dal linguaggio. Possiamo individuare, se guendo Spitz e Piaget, tre livelli fondamentali:

1) Il primo livello è costituito da quelli che Spitz chiama "segni", e Piaget "segnali" o "indici" (le dif ferenze terminologiche non pregiudicano l'identità di vedute). Per Spitz (1973,141) il segno è un oggetto di percezione collegato empiricamente con l'esperien-

za di un oggetto o di una situazione. Esso può sostituire la percezione di un oggetto o la situazione stessa. (In medicina) una sensazione dolorosa tra l'ombelico e la spina iliaca anteriore superiore ci informa della presenza dell'appendicite (segno di Mc Burney). Questi "segnali" o "indici" intervengono nel condizionamento, come il suono della campana che annuncia il cibo".

A questo livello non c'è differenziazione tra il segnale, ossia il significante, e la situazione che esso indica, ossia il significato. Un piede che sporge sotto una tenda è un segnale che dietro la tenda c'è nascosta una persona; ma quel piede fa parte della stessa persona: il significante è una parte, un aspetto, del significato.

2) Il secondo livello è quello chiamato da Spitz "se-

gnali", da Piaget "simboli". Per Spitz, segnale è l'uso specifico di un segno, una connessione convenzionalmente accettata tra un segno e una esperienza. I segnali ferroviari ne sono un buon esempio. Gli aspetti formali dei segnali "suggeriscono" per analogia il loro significato. Piaget (Piaget-Inhelder 1970, 55) definisce il simbolo come un significante "motivato", il quale presenta una somiglianza strutturale con l'oggetto che rappresenta. A questo livello esiste una differenziazione tra il significante e il significato. Ciò presuppone in chi usa questo tipo di linguaggio la capacità di simbolizzazione. Questo livello di comunicazione si riscontra esclusivamente tra gli essere umani, e può essere notato frequentemente nel gioco simbolico o di immaginazione dei bambini piccoli. Piaget (1967, 94-95) cita l'esempio di

un suo figlio il quale, ancora molto piccolo, aveva l'abitudine di succhiare il pollice e di afferrare un angolo del suo cuscino per addormentarsi. Un giorno, seduto sul letto della madre, vede un angolo di lenzuolo che gli ricorda l'angolo del suo cuscino; allora lo prende e lo stringe forte con la mano, mette il pollice in bocca, chiude gli occhi e, sempre seduto, fa un largo sorriso.

Il comportamento del bambino dimostra chiaramente che egli ha superato il primo livello in cui il segnale e la situazione formano un tutto indistinto.

3) Il terzo livello è quello chiamato da Spitz "simbolo", e da Piaget "segno". Per Spitz (1973, 141) "il simbolo è un segno che rappresenta un oggetto, un'azione, una situazione, un'idea; esso ha un significato che va al di là dei suoi aspetti formali. I gesti e le

parole sono i simboli più elementari". Per Piaget il segno è un significante convenzionale, con significato più o meno fisso, e quindi con una validità sociale che assicura la comunicabilità del pensiero. Il linguaggio è un sistema di segni, arbitrari e convenzionali. L'arbitrarietà del significante rispetto al significato è ciò che distingue profondamente questo livello dai due precedenti. Essa permette l'autonomia crescente del linguaggio verbale, e in conseguenza del pensiero, rispetto alla percezione e costituisce dunque un importantissimo fattore che permette la conquista della reversibilità del pensiero contro la irreversibilità della percezione.

Un esempio della fondamentale importanza che ha l'autonomia del sistema linguistico rispetto al sistema percettivo è dato dal seguente esperimento di

Bruner (1967,35). Egli aveva posto due bicchieri di forma diversa, uno pieno di liquido e l'altro vuoto, dietro uno schermo che lasciava scorgere solo la loro parte superiore. Il contenuto del bicchiere pieno fu versato nel bicchiere vuoto, sempre dietro lo schermo. Poi Bruner chiese a dei bambini che avevano assistito a questa scena se c'era la stessa quantità di liquido nel bicchiere nascosto. Dopo che i bambini ebbero formulato il loro giudizio con lo schermo sul posto, questo venne rimosso, per cui si potevano scorgere direttamente i bicchieri. Bruner chiese allora di nuovo: "C'è n'è di più, di meno, o la stessa quantità?" Molti bambini, i quali nella seconda situazione davano sistematicamente delle risposte errate, lasciandosi dominare dalla situazione percettiva, nella prima situazione invece davano spesso delle risposte cor

rette. I risultati di questo esperimento giustificano l'affermazione che il dominio delle categorie sintattiche e grammaticali del linguaggio, sia pure limitato al semplice uso linguistico di queste, fornisce i mezzi (inizialmente ancora insufficienti) per liberarsi da un tipo di giudizio basato soltanto sull'apparenza immediata.

L'evoluzione che porta il bambino a superare i primi due livelli e ad arrivare al terzo è esposta sinteticamente da Spitz (1973, 158-161).

Egli parte dalla constatazione che il neonato prova piacere nei processi di scarica delle pulsioni istintuali, che avvengono sotto forma di azioni. Questo piacere aumenta quando le azioni ottengono un risultato, ossia quando conseguono qualche specifico successo, per cui il bambino tende a ripetere i com-

portamenti che hanno successo e ad abbandonare quelli che portano all'insuccesso. Per spiegare l'origine della comunicazione nella diade, Spitz riprende l'esempio della fame, già proposto da Freud. Affinchè nel bambino sia eliminata la tensione della fame, occorre che venga effettuato un cambiamento nel mondo esterno, ma il neonato è impotente a fare ciò. Egli può solo scaricare la sua tensione in maniera disordinata e diffusa, p. es., attraverso il pianto. Questa scarica non può alleviare durevolmente la tensione; tuttavia è per mezzo di questa che viene attirata l'attenzione degli altri e che il neonato può essere sfamato. Essa viene dunque ad assumere una funzione secondaria assai importante, ossia quella di operare un'intesa con le altre persone.

Col passare del tempo, le reazioni di scarica

fisica del bambino agli stati di tensione perdono progressivamente il loro carattere diffuso e si verificano in risposta a situazioni sempre più specifiche di dispiacere. Alcune sfumature di comportamento trasformano le manifestazioni di dispiacere in qualcosa di simile a due o tre segni "codificati". Visto da parte della madre, tutto ciò è già l'inizio della comunicazione. Visto da parte del bambino, è ancora un segno di sconforto, non è una richiesta di aiuto" (pag. 159).

"Man mano che le manifestazioni del bambino diventano sempre più intellegibili, le risposte dell'ambiente si adattano sempre meglio ai bisogni che egli esprime. Dato che ora è in grado di provocare delle risposte che soddisfano i suoi bisogni, il bambino diventa capace di afferrare una connessione tra ciò che

fa e le risposte dell'ambiente. Al terzo mese le tracce mnemoniche di una serie di segnali diretti dal bambino all'ambiente sono registrate nel suo apparato psichico. Con ciò il bambino diventa padrone di quello che Karl Buhler (1934) ha chiamato "il richiamo", la capacità di rivolgersi all'ambiente per segnalare il proprio bisogno" (ibidem), a cui l'ambiente stesso risponde gratificandolo. In questo stadio la condotta del bambino non è più assimilabile al modello del riflesso condizionato. In quest'ultimo lo stimolo viene dato dall'esterno, la risposta dal bambino. Nello stadio del richiamo, viceversa, è il bambino che dà il segnale, gridando, ed è l'ambiente che risponde: "è l'ambiente che viene condizionato dal bambino" (ibidem).

Con la costante ripetizione e connessione dei

due fenomeni, il richiamo e la gratificazione, "il bambino è ora in grado di influenzare l'ambiente per lenire il suo sconforto; a uno stadio ulteriore impara anche a influenzare l'ambiente perchè gli offra la gratificazione desiderata. Qui abbiamo la transizione dallo stadio della pura manifestazione di ciò che egli sente allo stadio del richiamo per ciò che desidera. E' questo il primo passo importante verso la comunicazione e sfocerà alla fine nell'uso dei segnali semantici" (pagg. 160-161)

Il processo di acquisizione del linguaggio

Le teorie che studiano il processo mediante il quale il bambino acquisisce la capacità di parlare si basano sull'osservazione delle "esecuzioni" linguistiche, ossia di una serie di fenomeni esteriori, fisica

mente constatabili, ma non possono fermarsi a questo primo livello descrittivo: esse devono anche cercare di spiegare in che cosa consiste, e come viene acquisita la "competenza" linguistica, facendo ricorso ad una serie di fenomeni astratti, inosservabili, che possono essere desunti dall'attività di esecuzione soltanto grazie a procedimenti di inferenza e di deduzione.

Dal punto di vista psicologico il problema fondamentale che si pone è questo: come fa il bambino, che ascolta solo parole, a produrre ad una età tanto precoce il linguaggio, ad acquisire la "competenza", ad impadronirsi del sistema linguistico?

Prima di esaminare le teorie che si propongono di risolvere questo problema, riteniamo utile riassumere in modo rapido e schematico le tappe del processo

di acquisizione del linguaggio. A tal fine, dopo aver premesso che la capacità di comprensione del linguaggio (capacità passiva, di decodificazione) è anteriore alla capacità di produzione di esso (capacità attiva, di codificazione), riprendiamo la classificazione proposta da Francescato (1973), il quale distingue tre fasi fondamentali: la fase non-linguistica, la fase pre-linguistica, la fase linguistica.

1) Fase non-linguistica.

Questa fase dura all'incirca dodici mesi, e può essere suddivisa in due periodi. Dalla nascita ai 2/3 mesi, il bambino produce suoni casuali, governati dalla disposizione più o meno casuale degli organi articolatori. Dai 3 ai 12 mesi circa, con predominanza intorno ai 5/7 mesi, il bambino esercita, spesso in lunghe serie, le più varie articolazioni; comincia ad affer-

marsi la prima attività di riconoscimento di suoni emessi da altri. La fase non linguista è un periodo di rapida maturazione, nel quale

- il bambino impara a formare un coordinamento- più o meno costante - tra certi suoi stati psico-fisiologici (benessere-malessere) e l'emissione di certi suoni (accompagnati eventualmente da altre reazioni)
- impara che l'emissione di certi suoni produce con regolarità delle reazioni da parte degli adulti che hanno spesso come conseguenza il soddisfacimento delle sue esigenze.
- similmente, impara a formare un coordinamento fra l'audizione di certi suoni emessi dagli adulti e certe sue reazioni, che suscitano interventi positivi da parte degli adulti
- si rende conto che in generale c'è una correlazione

tra l'audizione di certe sequenze foniche pronunciate dagli adulti e l'insieme di certe situazioni sufficientemente determinate (presenza o assenza di una persona, di un oggetto, ecc.)

2) Fase pre-linguistica.

Verso la fine del primo anno, dalle "totalità situazionali" con cui il bambino riesce a percepire il mondo, cominciano ad emergere alcune "totalità foniche"; il bambino riesce a stabilire un rapporto tra le due totalità.

L'"atto semantico" iniziale consiste appunto nella separazione e nel collegamento delle due situazioni. Ciò presuppone: 1) La capacità nel bambino di distinguere certe "cose" nello sfondo delle innumerevoli percezioni continuamente presenti. 2) La capacità di "tagliare" il continuum fonico nei punti corretti per distin

guere la "parola" riferita a quelle "cose". Il processo di acquisizione consiste, da adesso, in una sempre maggior chiarificazione delle unità foniche percepite e in una crescente precisazione del "significato" connesso con esse.

3) Fase linguistica.

L'abilità linguistica che il bambino acquisisce in questa terza fase può essere esaminata sotto tre diversi punti di vista: a) l'abilità nel distinguere e nel produrre suoni distinti gli uni dagli altri, i quali rendono distinguibili e identificabili le parole di una lingua, ossia l'acquisizione del sistema fonologico. b) La capacità di capire il significato delle parole, ossia la capacità semantica c) la capacità di formare frasi, ossia la capacità sintattica. a) La formazione del sistema fonologico.

La teoria accettata dalla maggior parte dei linguisti e degli psicologi sui problemi relativi a questa terza fase è la teoria di Jakobson: egli considera lo sviluppo del linguaggio infantile dal punto di vista sincronico, ossia considerando il sistema linguistico infantile come un tutto chiuso, in cui ciascun elemento trova la sua ragion d'essere negli altri elementi, da cui è condizionato e che a sua volta condiziona: in altre parole, Jakobson considera il problema dal punto di vista strutturale. La legge che governa l'acquisizione dei suoni del linguaggio infantile è la legge del "contrasto massimo", secondo la quale si stabilisce una successione cronologica relativa che è sempre e dappertutto la stessa. Come afferma Parisi (1968, 103), " se la funzione dei fonemi è di rendere distinguibili l'una dall'altra le parole della lingua, è eviden

te che i fonemi non hanno importanza in sè, per le loro caratteristiche fisiche assolute, ma solo in quanto si contrappongono l'uno all'altro, cioè solo per le caratteristiche fisiche usate nella lingua a scopo distintivo" "Il bambino non si impossessa immediatamente di tutto il sistema fonemico adulto, e neppure procede imparandone per aggiunte successive le varie parti. Piuttosto sviluppa una serie di sistemi fonemici in sè completi e progressivamente più differenziati, cioè con un maggior numero di fonemi, fino a raggiungere il sistema adulto"

b) La capacità semantica.

Tradizionalmente il linguaggio è stato inteso come "nomenclatura", cioè come un repertorio di parole, ciascuna corrispondente ad una cosa, a un "oggetto" perfettamente distinguibile da tutti gli altri, e

quindi ben definibile. Secondo questa concezione il bambino non dovrebbe fare altro che apprendere questo catalogo di parole per impadronirsi della lingua. Il punto di vista strutturale si è imposto anche in questo campo: il "significato" dell'unità verbale, la parola, è determinato non tanto dalla sua corrispondenza con una determinata "situazione", quanto dal rapporto che la lega a tutte le altre parole che si possono riferire alla stessa situazione o a situazioni affini. L'unità verbale fa parte di un "sistema lessicale" definibile in modo differenziale, cioè negativo: l'emergere della struttura semantica nel linguaggio infantile è costituito dal processo di adeguamento dei "valori semantici" propri della lingua del bambino (il "valore semantico" è l'insieme delle relazioni che legano l'elemento lessicale a tutti gli altri

elementi del sistema di cui fa parte, definendolo) a quelli propri della lingua degli adulti, dei quali egli si appropria gradualmente fino a costruire un "sistema semantico" individuale che abbia il massimo possibile di congruenza con il "sistema semantico" in uso nella comunità. La linguista Eva Clark (in Mussen, Conger, Kagan, 1976, 213) propone questo esempio: "Il bambino può usare la parola "cane" quando vede un qualsiasi quadrupede. Questo fatto rispecchia la tendenza del bambino a definire i propri termini in base a non più di uno o due aspetti percettivi dello stimolo. Il bambino restringe il significato della sua definizione iperestesa man mano che nel suo vocabolario vengono introdotte parole nuove capaci di innestarsi su qualche parte della definizione stessa. Apprendendo la parola "vacca", per esempio, il bambino aggiunge ai cri

teri di quadrupedità e di movimento elementi quali il "muuu" e le corna e riesce pertanto a separare il significato di "vacca" da quello di "cane".

Piaget fornisce una spiegazione più esauriente del fenomeno del transfer linguistico ricollegandolo al processo di assimilazione"con cui - afferma Battacchi (in Carroll 1974, 71)-il bambino cerca di mantenere le risposte apprese anche quando la situazione si discosta notevolmente dalle condizioni ottimali per le singole risposte, piuttosto che trasformare le risposte secondo le esigenze della situazione. Così il bambino che perdura ad usare la parola "nonno" in riferimento a tutti gli uomini anziani non confonde certamente il nonno con gli altri, ma tende soltanto a mantenere la medesima risposta in situazioni diverse, ma aventi un aspetto rilevante in comune."

c) La strutturazione sintattica.

Il linguaggio infantile è caratterizzato, nella sua fase iniziale, da un periodo di qualche mese durante il quale le manifestazioni propriamente linguistiche del bambino sono costituite da "parole" isolate: più esattamente da sequenze foniche separabili alle quali corrisponde un significato e che possono essere interpretate come "parole", ma fra le quali non è possibile riscontrare alcun legame sintattico. La soluzione classica è suggerita dagli Stern: queste "parole isolate" avrebbero un valore "olotrastico"; sarebbero cioè usate in funzione di frase, come una specie di abbreviazione. La parola espressa rappresenterebbe l'elemento preminente della frase sottintesa, la cui comprensibilità sarebbe affidata al contesto. Questa soluzione non appare più tanto convincente. "In realtà - b

bietta Battacchi (in Carroll, 1974,70-71) il bambino non "tralascia" alcuni elementi perchè "superflui". Egli usa la medesima parola-frase in tutte quelle situazioni nelle quali l'oggetto - o l'evento - che questa indica costituisce un aspetto rilevante di ciò che egli vuole comunicare: essendo la percezione infantile "globale", il bambino coglie solo le qualità d'insieme dell'oggetto, accentuandone una parte come luogo in cui si focalizzano le sue proprietà, per cui la carica semantica totale delle locuzioni adulte è focalizzata in un segmento di grande rilievo percettivo (per essere all'inizio o alla fine della locuzione, per essere prosodicamente rilevata, ecc.)"

Dopo qualche tempo il bambino supera la fase olofrastica, e compaiono per la prima volta nel linguaggio infantile valori morfologici e sintattici e-

spliciti.

Una parte rilevante delle teorie linguistiche contemporanee che si occupano dell'acquisizione del linguaggio è impostata o in termini di "costituenti immediati" o in termini di "grammatica generativa" (o "trasformativale"). Questi due approcci teorici trovano una corrispondenza sul terreno specificamente psicologico con le tesi del comportamentismo e con la teoria di Chomsky.

Le teorie del linguaggio.

A) Il comportamentismo

L'impostazione obiettivistica del comportamentismo, che privilegia gli aspetti periferici del comportamento e trascura quasi ogni riferimento al sistema nervoso centrale, e la convinzione che per risolvere "scientificamente" un problema basti rilevare dei fatti, gli "stimoli", le "risposte" che si verificano nell'ambiente e trovare con qualche calcolo, come avviene nelle scienze naturali, le funzioni che legano questi due insiemi di fatti; queste due premesse del comportamentismo hanno per conseguenza che esso si occupa principalmente dei problemi riguardanti le influenze dell'ambiente sul comportamento. Tuttavia i risultati a cui approdano le analisi comportamentiste su questo aspetto dell'analisi del linguaggio sono in

gran parte deludenti. Ciò è dovuto essenzialmente ad un vizio di fondo del comportamentismo: pur volendo costruire un modello psicologico che si avvicini all'ideale scientifico della fisica, esso non ha nel suo apparato teorico nessun concetto che svolga il ruolo, determinante in quella scienza, di "forza" (presente invece, p.es., nelle teorie di Spitz e di Piaget), che avrebbe costituito il principio esplicatore del sorgere dei comportamenti e del loro evolversi in un modo piuttosto che in un altro. L'espulsione dei concetti energetici del comportamentismo, che si manifesta sul piano propriamente linguistico con l'abbandono di ogni problematica relativa al concetto di "significato", considerato superfluo, ha come conseguenza la concezione dell'individuo come pura passività, una concezione troppo ristretta dell'ambien

te, che viene ridotto quasi esclusivamente allo stimolo sperimentato attualmente, ed ha come ultimo risultato -come vedremo- l'incapacità di risolvere tutta una serie di problemi legati al rapporto individuo-ambiente.

Tra i comportamentisti la posizione più chiara e radicale in campo linguistico è quella sostenuta da Bloomfield, il quale nell'analisi del linguaggio distingue tre tipi di fenomeni:

- a) gli eventi pratici, o reali, che precedono il linguaggio: essi sono lo stimolo che prova il parlante (p. es., la sensazione di sete).
- b) il linguaggio (p. es., "portami un bicchiere d'acqua")
- c) gli avvenimenti reali che seguono l'atto verbale (p. es., l'interlocutore porta effettivamente un bicchiere d'acqua al parlante.)

te, che viene ridotto quasi esclusivamente allo stimolo sperimentato attualmente, ed ha come ultimo risultato -come vedremo- l'incapacità di risolvere tutta una serie di problemi legati al rapporto individuo-ambiente.

Tra i comportamentisti la posizione più chiara e radicale in campo linguistico è quella sostenuta da Bloomfield, il quale nell'analisi del linguaggio distingue tre tipi di fenomeni:

- a) gli eventi pratici, o reali, che precedono il linguaggio: essi sono lo stimolo che prova il parlante (p. es., la sensazione di sete).
- b) il linguaggio (p. es., "portami un bicchiere d'acqua")
- c) gli avvenimenti reali che seguono l'atto verbale (p. es., l'interlocutore porta effettivamente un bicchiere d'acqua al parlante.)

Il linguaggio dunque è un anello della catena "stimoli-risposte" il quale permette a un individuo una certa reazione quando è un altro individuo che prova lo stimolo. Gli "avvenimenti reali" a e c sono il "significato" dell'espressione verbale. All'interno del parlante o dell'ascoltatore non c'è nessun meccanismo verbale specifico che differisca in linea di principio da qualunque altro meccanismo di riflessi: tutto si riduce alla semplice accumulazione, allo smistamento meccanico e alla ripetizione di ciò che si è sentito. "La lingua non è un insieme di funzioni, ma è composta di una grande quantità di diverse azioni la cui unificazione in un unico complesso altamente perfezionato di abitudini nasce, in seguito a stimoli reiterati, nei primi anni di vita dell'uomo" (Bloomfield, cit. in Leontjev, 1972, 28). L'unico

concetto di abitudine è invocato da Bloomfield - e in effetti si presta assai bene - per spiegare la duplice capacità di analisi e di produzione delle frasi che il bambino dimostra di possedere assai presto¹) la capacità di riconoscere la struttura paradigmatica di una frase. Se il bambino sa produrre una frase come "il ragazzo salvò la povera donna", è in grado di produrre frasi in cui una o più di queste parole sono sostituite da altre della stessa classe, per es., "il soldato salvò la povera donna", ma non dirà mai "il ragazzo orologio la povera donna".

2) La capacità di riconoscere la struttura sintagmatica di una frase. Il bambino riesce a segmentare questa nei suoi costituenti immediati, secondo quello che è stato definito uno "schema ad albero". Ad esempio, è capace di riconoscere che la frase " il ragazzo salvò la povera donna" (può essere suddivisa

nei costituenti immediati"il

ragazzo" e "salvò la povera donna" (quest'ultimo può essere sostituito con "partì", o può essere ulteriormente suddiviso in "salvò" e la "povera donna").

La teoria linguistica di Bloomfield e quella strutturalista in generale si limitano all'analisi di questi due fenomeni: per essa si è data una descrizione soddisfacente di una lingua quando sono stati enunciati tutti gli elementi (fonemi e forme, ossia unità linguistiche aventi un contenuto fonemico definito) e tutte le loro possibili combinazioni. Per essa non costituisce un problema da spiegare la constatazione della precocità ed originalità che hanno le produzioni fonetiche infantili. Questo problema se lo pone e cerca di risolverlo Skinner, senza troppo successo in verità, a causa della ristrettezza dell'orizzonte teorico del comportamentismo, entro il quale

.

anche lui si muove.

L'idea fondamentale di Skinner è la differenza tra il "comportamento di risposta ("respondent") e il comportamento operante ("operant"). Il respondent è una reazione all'azione diretta di un determinato stimolo (p. es., la restrizione di una pupilla sotto l'influenza della luce). Questo modello viene utilizzato da Skinner per spiegare l'apprendimento a riconoscere i segni linguistici. Quando uno stimolo inizialmente neutro (p. es., il suono "cane"), presentato contemporaneamente ad uno stimolo incondizionato (un cane vero), riesce dopo qualche prova a provocare da solo una risposta condizionata simile alla risposta incondizionata provocata dallo stimolo incondizionato, si ha una "risposta semantica". Ogni qualvolta un segno linguistico provoca una "risposta semantica",

si può dire che si è verificata la "comprensione" di questo segno linguistico da parte dell'ascoltatore.

L'operant presuppone reazioni tali che permettano di agire nell'ambiente circostante, che a sua volta agisce sull'organismo. Se mettiamo un topo affamato in una scatola nella quale sporga da una parete una leva collegata ad un dispositivo che fa cadere del cibo nella scatola, il topo gira all'interno di questa finchè non gli capita di urtare la leva. A questo punto cade del cibo e il topo mangia. Dopo un certo numero di ripetizioni di questa sequenza di avvenimenti, il topo abbassa la leva non appena viene posto nella gabbia.

Skinner utilizza l'operant come modello per spiegare l'apprendimento a produrre i suoni linguistici. Egli distingue tre tipi di risposta operativa:

a) Risposta ecoica: imitazione di uno stimolo udito rinforzata dal genitore se è abbastanza simile allo stimolo. b) Risposta ottativa: articolazione verbale casuale che induce il genitore a fornire uno stimolo che per combinazione soddisfa un bisogno presente nel bambino nel momento in cui articola quei suoni c) Risposta contigua: un bambino che per una ragione qualunque produce una risposta verbale particolare alla presenza di uno stimolo obbiettivo dato ed è ricompensato per questo, apprende a produrre questa risposta ogni volta che sperimenta lo stimolo rilevante. Insegnando al bambino a dare questi diversi tipi di risposte, e concatenando queste tra loro, si può costruire un sistema assai elaborato di risposte verbali.

Benchè cerchi di superare i limiti della teo-

ria stimolo-risposta riconoscendo una certa autonomia al comportamento del bambino, la teoria di Skinner non riesce ugualmente ad evitare gli scogli teorici nei quali si è incagliato il comportamentismo classico. In particolare l'una e l'altra presentano questi difetti:

- a) Non riescono a spiegare in modo soddisfacente la genesi del significato (impresa assai ardua, del resto, per tutte le teorie linguistiche.)
 - b) Non tengono conto dell'aspetto attivo, creativo, della produzione linguistica.
 - c) Non tengono abbastanza conto dei fattori interni dell'organismo che matura fisiologicamente, mentre alcuni fatti starebbero a dimostrare l'importanza di un punto di vista "centrale" sull'apprendimento del linguaggio.
- a) Come abbiamo già accennato, il comportamentismo

classico considera superfluo il concetto di "significato" delle forme linguistiche che si trovano implicate nelle risposte verbali. Questo consiste nelle contingenze in cui si verificano le risposte verbali stesse. In modo analogo, i "concetti" non sono altro che le invarianti percettive di oggetti, sensazioni, suoni e impressioni. Questa descrizione del concetto e della sua genesi è troppo schematica e semplicistica. Piaget e Vygotsky hanno dimostrato quanto sia lunga e complessa la dinamica della formazione dei concetti, di cui l'invarianza percettiva è solo la prima tappa.

La teoria di Skinner cerca di spiegare la genesi del significato affermando che mentre nella risposta ecoica il bambino imita semplicemente dei suoni negli altri due tipi di risposta egli "associa" i

suoni a degli eventi. Ma sia nel primo come nei secondi due tipi di risposta, nota Battacchi, (in Carroll, 1974, 74), le condizioni esterne che danno lo stimolo sono identiche, ossia: 1) il bambino, 2) l'adulto; 3) la produzione fonica dell'adulto; 4) qualche aspetto percettivamente rilevante; 5) la ripetizione approssimativa da parte del bambino della produzione fonica adulta; 6) la ricompensa. Dunque la differenza per cui il bambino una volta imita e nelle altre associa deve risiedere in qualche differenza interna, ossia proprio nella "capacità semantica" di cui Skinner vuole spiegare la genesi.

b) La teoria comportamentistica lascia supporre che il bambino comincia a parlare a 1-2 anni perchè gli adulti proprio a quella età cominciano a premiarlo quando parla. E' difficile pensare che ciò accade veramente.

Inoltre nessun genitore fornisce l'enorme quantità di insegnamenti necessari per imparare il linguaggio. Come è stato più volte affermato, "ai bambino occorrerebbero più di 100 anni, passati ininterrottamente, senza dormire, nè mangiare, in condizioni di perfetta ritenzione, per imparare " tutte le associazioni tra parola e parola necessarie a costruire un sottoinsieme delle frasi della lingua che conosciamo"...."

(Lostia, 1973, 170). E infine i genitori insegnano ai figli prevalentemente le parole di una lingua, molto spesso non conoscono esplicitamente le regole grammaticali e sintattiche. Eppure il bambino apprende precocemente queste regole, come è dimostrato dall'uso frequente degli ipercorrettismi, ed è ben presto in grado di produrre e di capire un numero di frasi molto maggiore di quelle che ha già prodotto e udito in

passato.

c) Un numero rilevante di osservazioni riguardanti l'afasia di origine traumatica, la lesione o la stimolazione con corrente elettrica di determinate zone della corteccia cerebrale, rende plausibile l'ipotesi dell'esistenza di meccanismi neurologici specifici del linguaggio, i quali maturano e si specializzano nei primi anni di vita, specialmente nel periodo di tempo compreso tra i due e i dieci anni. (Cfr. Parisi, 1968, 50; Mussen-Conger-Kagan, 1976, 203; Carroll, 1974, 80)

B) La teoria di Chomsky

La teoria di Chomsky si è presentata originariamente come un tentativo di superare alcune difficoltà "tecniche" in cui si dibatteva la linguistica strutturalista, legate alle insufficienze teoriche del comporta-

mentismo a cui abbiamo or ora fatto cenno. Gli interessi di Chomsky rimangono legati ancora all'aspetto sintattico del linguaggio, piuttosto che a quello semantico. La lingua è per lui "un insieme (finito o infinito) di frasi, ciascuna di lunghezza finita e costruita a partire da un insieme finito di elementi" (Chomsky, 1974, 13) e lo scopo di una teoria linguistica non è più quello di analizzare e classificare queste frasi, come era nella concezione comportamentistica, ma è quello di costruire un sistema, una "grammatica" che generi tutte e solo le frasi grammaticali della lingua in questione.

Una grammatica adeguata, afferma Chomsky, deve soddisfare tre condizioni: 1) deve essere in grado di generare un numero infinito di frasi. 2) deve saper generare tutte le frasi significative che realmente si

riscontrano in una data lingua; 3) ogni frase generata deve essere descritta in modo corretto; ossia questa grammatica deve saper mettere in luce le relazioni esistenti tra certe frasi (una frase attiva, p. es., e la corrispondente frase passiva o interrogativa) e spiegare da che cosa deriva l'ambiguità di certe frasi che hanno un doppio significato.

Il più semplice modello di grammatica generativa, afferma Chomsky, è basato su quello che in matematica è noto come un modello di "processi markoviani a stati finiti", a cui abbiamo sommariamente accennato nel primo capitolo. Una grammatica di questo tipo, come abbiamo visto, riesce a produrre, da un numero finito di elementi, un numero infinito di frasi. Essa perciò soddisfa la prima condizione. È stato dimostrato, però, che "nessuna teoria della struttura lingu-

stica basata esclusivamente su modelli a processi markoviani o simili sarà in grado di spiegare o di capire enunciati nuovi, e di respingerne altri come non appartenenti ad una lingua" (Chomsky, 1974, 29).

Il modello linguistico di Bloomfield basato sui "costituenti immediati" può secondo Chomsky costituire un secondo esempio di grammatica generativa, a patto che si riformuli in modo opportuno il suo procedimento di analisi. I medesimi risultati raggiungibili con il tracciare lo "schema ad albero" di una frase possono essere raggiunti osservando un certo numero di opportune "regole di riscrizione". Queste hanno la formula generica $x \rightarrow y$ (ossia "riscrivi x come y "), in cui x è una qualunque frase o componente di essa, e y è una espansione di x , o la sua sostituzione con una forma particolare. Queste regole, assie

me al materiale linguistico che deve essere di volta in volta riscritto, formano la "grammatica" della lingua.

Per esempio, date le seguenti regole:

Enunciato \rightarrow SN+SV

SN \rightarrow Articolo+Nome

SV \rightarrow Verbo+SN

e il materiale linguistico costituito da: il, un, uomo, ragazzo, libro, giornale, leggeva; è possibile costruire frasi come "Un uomo leggeva il libro"; "Un ragazzo leggeva il giornale", ecc. Una grammatica di questo tipo può render conto dell'ambiguità di una frase del tipo "una vecchia porta la sbarra", mostrando che la medesima frase può essere descritta con due differenti processi di derivazione, o con due diversi schemi ad albero. Essa ha dunque una potenza esplicativa su-

periore al modello markoviano, il quale non riesce in questo compito. Tuttavia non costituisce ancora un modello soddisfacente di grammatica. Esistono frasi ambigue come "il perdono di Giovanni meravigliò i presenti" (Giovanni perdona o viene perdonato?), le quali hanno in entrambi i casi la medesima storia di derivazione e la medesima struttura sintagmatica, e dunque non possono essere "comprese" a questo livello linguistico. Chomsky ha ideato un nuovo tipo di grammatica, la "grammatica trasformativa", la quale è più "potente" delle precedenti, in quanto riesce anche in questo compito. Essa è costituita da un insieme di "regole di trasformazione grammaticale" "Una trasformazione grammaticale T opera su una stringa (1) o su

(1) Una "stringa" è una sequenza lineare finita di simboli linguistici concatenati tra loro secondo de-
(segue pag. successiva.)

un insieme di stringhe...) che presenta una certa struttura in costituenti e la converte in una nuova stringa con una nuova struttura derivata". (Chomsky 1974, 63) La frase ambigua: "il perdono di Giovanni" può essere spiegata dalla grammatica trasformazionale col fatto che essa ha due distinte origini trasformazionali:

- 1) "Qualcuno perdona Giovanni", a cui è stata applicata una "trasformazione nominalizzante"; e
- 2) "Giovanni perdona", a cui è stata applicata un'a-

(nota pag. precedente)

terminate regole di concatenazione. (Cfr. Chomsky, 1974, 163). P. es., dalla "grammatica" citata nella pagina precedente possiamo ottenere:

- 1) SN+SV
- 2) Art.+N+SV
- 3) Art +N+Verbo+SN
- 4) Art +N+Verbo+Art+Nome
- 5) Il ragazzo legge un libro.

ossia cinque "stringhe", delle quali l'ultima, la "frase" è la "stringa terminale".

naloga trasformazione.

Ad una medesima "struttura superficiale" delle frasi, analizzabile in termini di struttura sintagmatica, corrispondono due diverse "strutture profonde", alle quali il parlante è in grado di accedere solo con una analisi della lingua di tipo trasformativale.

Il parlante nativo sa ben distinguere i due significati della frase "il perdono di Giovanni", pur senza aver mai sentito parlare di "grammatica trasformativale". Nel cercare di spiegare questo fatto, Chomsky sposta l'attenzione dell'analisi linguistica dal prodotto al soggetto produttore, con risultati che rappresentano la parte più interessante della sua teoria per lo psicologo. Egli ha postulato l'esistenza, al di sotto delle varie esecuzioni linguistiche, di una "realtà mentale", ossia della "competenza".

La "realtà mentale" è intesa da Chomsky come il sistema delle varie competenze organizzate (una delle quali è la competenza linguistica) alle quali è riconducibile l'omogeneità dei vari comportamenti umani (uno dei quali è il comportamento linguistico). Secondo Chomsky il bambino possiede fin dall'inizio le categorie grammaticali di base (enunciato, sintagma verbale e nominale, ecc.), le relazioni fra queste categorie (soggetto e predicato, predicato e oggetto, ecc.) e le trasformazioni. Le differenziazioni avvengono sul piano dell'esecuzione: qui queste categorie devono unirsi con la componente semantica, la quale viene acquisita lentamente ed è condizionata dall'ambiente socio-culturale. Chomsky postula l'esistenza in ogni individuo di un Dispositivo di Acquisizione del Linguaggio (Language Acquisition Device, o LAD) che gli consente di

cogliere e di selezionare nell'ambiente circostante gli elementi di base presenti in tutte le lingue (p. es., la distinzione soggetto-predicato), e nello stesso tempo fornisce la capacità di produrre sempre nuovi enunciati.

L'ipotesi del LAD ha suscitato forti perplessità presso molti studiosi, benchè sia chiaro che Chomsky lo considera non un organo reale, ma "una semplice analogia". Tuttavia numerosi psicologi e linguisti considerano la teoria di Chomsky come il più ampio e utile dei modelli linguistici; " e del resto, l'impostazione genetico-innatista del problema del linguaggio... non è che una conseguenza delle recenti interpretazioni teoriche le quali, sulla spinta dell'etologia, tendono a dare sempre più importanza all'esistenza di meccanismi preformati, di origine genetica, ai

quali spetterebbe il ruolo di selettori e decodificatori delle stimolazioni ambientali. Il riferimento all'imprinting (1) degli anatrocchi, più volte sottolineato, non è che uno di questi casi nei quali un meccanismo di relazione con l'ambiente appare strettamente legato alla maturazione (si manifesta solo entro un certo lasso di tempo) e quindi di tipo genetico" (Lostia, 1973, 172)

La fondamentale distinzione operata da Chomsky fra competenza ed esecuzione riporta in primo piano il problema ambientale. Benchè sul piano linguistico egli non si ponga esplicitamente il problema dei rapporti innato/acquisito, la sua teoria è suscettibile di integrazioni di tipo sociologico che spieghino le

(1) Per l'imprinting" cfr. pure Parisi, 1968, 86-87)

differenze tra gli individui o i gruppi sociali nelle esecuzioni. Il lavoro di numerosi linguisti, dopo l'apparizione e la discussione critica delle teorie trasformazionali, è orientato in questo senso. E' apparso evidente che, come afferma Francescato, "la sintassi non esaurisce lo studio del linguaggio, e quindi non può costituire il modello basilare per la descrizione del processo di acquisizione linguistica. Per descrivere questo processo è invece necessario da re una spiegazione delle restrizioni e dei legami che i vari aspetti del "significato" impongono alla combi nabilità sintattica, e di conseguenza alla maniera come vengono appresi i significati" E' dunque necessario "precisare l'analisi di tutti quegli elementi che con tribuiscono a determinare il significato, benchè non siano linguistici nel senso rigoroso della parola",

"l'analisi di tutti i fattori, espliciti e impliciti, presenti nella situazione in cui avviene l'atto verbale" (Francescato, 1973, pp. 176-177)

c) La teoria psicoanalitica di Spitz

Spitz si propone di spiegare in che modo avviene il passaggio dalla comunicazione non intenzionale alla comunicazione intenzionale, ossia come la comunicazione, che inizialmente nel bambino si manifesta attraverso certe modificazioni del comportamento e costituisce un fenomeno di scarica non indirizzato e non intenzionale, si evolve in seguito fino a realizzarsi attraverso le complesse strutture del linguaggio.

Abbiamo visto in precedenza che la comunicazione, per Spitz, avviene in tre differenti livelli: Essi sono in ordine crescente di complessità- i segni, i segnali, i simboli. Come abbiamo già detto, il simbolo è

un segno che rappresenta un oggetto, un'azione, un'idea; esso ha un significato che va al di là dei suoi aspetti formali. Solo attraverso l'uso dei simboli è possibile una vera e propria comunicazione intenzionale. Secondo Spitz è possibile stabilire il momento in cui il bambino diventa capace di comunicare intenzionalmente: il raggiungimento di questa capacità è reso evidente dalla comparsa improvvisa della parola "No". "L'uso volontario del contenuto ideativo della negazione nel gesto semantico "No" è indubbiamente la più spettacolare conquista intellettuale e semantica della prima infanzia. Il "No" è probabilmente la prima conquista del simbolo gestuale o verbale di un concetto astratto" (Spitz, 1970, 118). Con il "no", afferma sempre Spitz, il bambino dimostra di aver raggiunto per la prima volta la capacità di astrazio-

ne. Il no è un concetto: è la rappresentazione astratta dell'atteggiamento "io non desidero ciò", e il bambino usa la parola "no" in tutte quelle situazioni che hanno in comune l'opposizione tra il suo sè e l'altro. "Lo scuotimento della testa, e la parola "No" rappresentano... un concetto: il concetto di negazione, di rifiuto nel senso più stretto del termine.

(Il no) Non è solo un segnale, ma è anche un segno dell'atteggiamento del bambino, conscio o inconscio. È il segno "meno" della matematica, dove si parlerebbe di algoritmi" (Spitz, 1973, 188). "Come tale... è la prima tappa nel cammino che porta a quella più ampia funzione simbolica nel campo verbale che inizia nella seconda metà del secondo anno" (Spitz, 1970, 118)

Nell'esaminare il passaggio dalla comunicazione non intenzionale alla comunicazione intenzionale, Spitz

presta la massima attenzione alla rete di relazioni che legano il bambino al suo ambiente.

In coerenza con l'impostazione dinamica della psicoanalisi, la quale afferma che "i processi psichici derivano essenzialmente dall'interazione di forze che hanno originariamente la natura di istinti (pulsioni istintuali): hanno cioè un'origine organica. Esse sono... rappresentate psichicamente in immagini o idee con una carica affettiva..." (Spitz, 1973,18) Spitz afferma che il passaggio dalla comunicazione segnica alla comunicazione simbolica o concettuale è sostenuto da fattori principalmente affettivi e secondariamente ideativi e cognitivi. L'acquisizione del morfema "No", per esempio, avviene nel bambino sotto la spinta del conflitto tra il legame libidico che unisce il bambino alla madre e le forze aggressi-

ve pulsionali dirette contro la madre stessa.

Secondo Spitz ogni azione cominciata e interrotta prima che sia portata a termine costituisce una frustrazione alla quale si collega, come reazione, una carica di aggressività, ossia una determinata quantità di energia psichica, la quale non va persa, ma rimane nell'Io del soggetto favorendo la memorizzazione dell'azione; ed effettivamente Zeigarnick con una serie di esperimenti aveva già provato che si ricordano meglio le azioni incompiute delle azioni compiute. Verso la fine del primo anno di vita il bambino apprende a camminare, passando così da uno stato di relativa passività ad uno stato di attività ed acquista una sempre maggiore autonomia nei confronti della madre. Di pari passo con l'aumentare dell'attività e dell'autonomia del bambino aumentano le proibizioni della ma

dre, le quali vengono accompagnate dalla parola "No!"
Ogni "No!" della madre interrompe un'azione incominciata dal bambino e tende a mantenerlo in uno stato di passività, ponendosi in contrasto con il suo bisogno biologico di attività. Per questo motivo "il no è investito da una carica affettiva di frustrazione... la frustrazione è accompagnata da una carica affettiva di dispiacere che provoca una spinta aggressiva da parte dell'ES. Nell'Io viene depositata una traccia mnemonica della proibizione investita da una carica energetica aggressiva. Il bambino si trova allora in conflitto tra il legame libidico che lo spinge verso sua madre e l'aggressività provocata dalla frustrazione da lei stessa impostagli", (Spitz, 1973, 190) la quale comporta il rischio della perdita dell'oggetto libidico, e in seguito la perdita dell'amore. Questo

conflitto crea uno stato d'ansia nel quale il bambino non può restare a lungo e provoca l'insorgere di un "meccanismo di difesa"- quasi un riflesso di fuga simile a quello che si verifica in seguito ad una stimolazione dolorosa- precisamente il meccanismo di "identificazione con l'aggressore", teorizzato da Anna Freud, che consiste nell'assumere atteggiamenti, modi di fare, ecc., della persona amata, per reagire alla perdita (reale o immaginata) dell'oggetto libidico. Il "no" del bambino costituisce il legame di identificazione con l'oggetto libidico e nello stesso tempo diviene il veicolo attraverso il quale il bambino può esprimere l'aggressività verso l'oggetto frustrante; dunque favorisce nel bambino la presa di coscienza della separazione del suo sé dall'oggetto", ed è il presupposto dell'arricchimento delle relazio-

ni oggettuali e dell'uso del giudizio e della decisione in ogni azione.

L'affermazione che come l'apprendimento del linguaggio, qualsiasi apprendimento è un fenomeno di natura essenzialmente affettiva, sostenuto da forze pulsionali - afferma Spitz- è ben verificabile anche nel campo animale: "Come è stato affermato da molti etologi, negli animali l'enorme acceleramento dell'immagazzinamento della memoria in condizioni di stress emotivo è in forte contrasto con la lentezza del condizionamento classico. Negli animali l'accelerazione e il rafforzamento sono proporzionali alla grandezza della carica affettiva". E' dunque chiaro che "l'esperienza investita affettivamente accelera e assicura l'immagazzinamento delle tracce mnemoniche" (Spitz, 1973, 150)

La teoria di Spitz, pur essendo troppo unila-

terale per costituire una esauriente teoria dello sviluppo del linguaggio (essa in particolare non gli riconosce alcuna autonomia nella formazione della personalità, dato che lo considera niente altro che un processo modellato dai meccanismi di difesa) non-dimeno costituisce un punto di riferimento importante per il suo studio; essa soprattutto costituisce un monito a non fermarsi alla semplice descrizione degli aspetti strutturali o sintattico-grammaticali: a questo punto la ricerca dello studioso è appena avviata. La parte essenziale comincia con la spiegazione della dinamica della formazione del linguaggio, di cui Spitz ha posto bene in luce l'essenziale aspetto affettivo-motivazionale.

I rapporti tra l'intelligenza e il linguaggio

Il linguaggio non costituisce una struttura psichica autonoma della personalità, staccata da tutte le altre. Abbiamo visto con Spitz che esso ha stretti legami con la sfera affettiva; relazioni altrettanto strette intrattiene con l'intelligenza, e il rapporto tra intelligenza e linguaggio costituisce uno stimolante problema al quale una folta schiera di psicologi ha prestato grande attenzione.

Abbiamo visto in precedenza con Bruner, che la padronanza delle categorie linguistiche influisce in modo determinante sulla costituzione dei giudizi logici, indipendenti dal vincolo dell'evidenza percettiva. Ciò sembra avvalorare la tesi della natura puramente linguistica della logica, ossia che è il linguaggio la fonte delle classificazioni, delle seria-

zioni, ecc.; tesi che è stata sostenuta principalmente dai logici che si rifanno al cosiddetto "Circolo di Vienna" e da numerosi "empiristi logici" anglosassoni.

Molti fatti dimostrano invece che le cose non stanno in questo modo. Un gran numero di psicologi vede il sorgere della logica non con il linguaggio, ma molto prima, nella condotta di coordinamento delle azioni in vista di un fine, nell'anticipazione del risultato delle proprie azioni o anche nel semplice prendere atto di questo, man mano che esso si produce. Come afferma A. Massucco Costa (1967, 12) "Questo esclude anche che alla coscienza sia indispensabile, fino a un certo livello, la verbalizzazione. Su tale capacità (di coordinazione e di riflessione, cognitiva o pratica, sul proprio modo di agire), si crea il

linguaggio verbale come il mezzo più efficace per "porre un ordine" nella realtà fisica e sociale e per rendere sistematica l'esperienza." (ibidem).

Bruner sostiene che questa logica delle coer dinazioni è presente già al livello della percezione: "Secondo Bruner la percezione implica un atto di categorizzazione. L'organismo stimolato risponde riferendo l'evento stimolante ad una classe di oggetti o eventi. Di fronte ad un certo oggetto, per esempio, il soggetto dice: "Quella è un'arancia"; l'esperienza viene categorizzata sulla base di certi attributi salienti, e attraverso un rapido processo di inferenza e di decisione l'oggetto viene classificato nella categoria delle arance. La percezione è il risultato fi nale di tali processi di categorizzazione, e dipende quindi dal costituirsi di un insieme di categorie in

base alle quali vengono classificati gli oggetti stimolanti, che assumono così identità e significato per l'individuo percipiente (G.B. Flores d'Arcais, in Bruner, 1966,43).

Secondo Leontiev, il linguaggio può avere una funzione di guida delle azioni in quanto si adegua ad altre organizzazioni già strutturate nella precedente esperienza, ossia nel rapporto concreto con la realtà, con l'attività di rapportarsi agli oggetti ed alle situazioni. Ma appunto questa attività è già, nel suo orientarsi, analisi e sintesi, generalizzazione, di cui la parola diventerà depositaria e strumento, ma di cui non è la genesi.

"Piaget asserisce che esiste una logica delle coordinazioni di azioni molto più profonda della logica espressa nel linguaggio e molto anteriore alla

logica proposizionale in senso stretto, cioè alla logica che si esprime in proposizioni verbali. Egli riconosce anche che queste operazioni sono già prefigurate, prima dell'apparizione del linguaggio, sotto forma di capacità schematiche di generalizzazione pratiche, o sorta di concetti pratici e di definizioni con l'uso, anche se non è ancora presente la funzione simbolica che si annuncerà come capacità di rappresentarsi mentalmente l'evento, l'oggetto o la situazione. Il pensiero qui appare antecedere persino la capacità simbolica, che altri considera essenziale benchè essa sia a simboli diversi da quelli verbali, per esempio la rappresentazione o schema dinamico, perchè si possa parlare di pensiero" (Massucco Costa, 1967, 25)

Piaget ha notato che, "prima di essere in grado di ordinare in serie oggetti evocati con la sola paro

la (p. es., "Edith è più chiara di Susanna e più scura di Lili, quale è la più scura delle tre?"), il bambino riesce a costruire delle serie soltanto sotto forma di configurazioni nello spazio, come ordinare una serie di bastoncini secondo la lunghezza crescente, ecc.- Quando un bambino di due anni alza la coperta sotto la quale è stato appena nascosto un orologio e trova invece un berretto (nascosto lì in precedenza), alza subito il berretto aspettandosi di trovare l'orologio; afferra quindi, sul piano dell'azione, una specie di transitività delle relazioni, che costituisce l'equivalente funzionale di quello che sarà, sul piano rappresentativo, la transitività delle relazioni seriali o degli inglobamenti topologici, e perfino delle inclusioni di classi" (Piaget: 1967, 97)

Alcuni risultati sperimentali vanno contro la

tesi della natura puramente linguistica della logica. Se questa tesi fosse esatta, i bambini sordomuti dovrebbero essere privi della capacità di effettuare delle operazioni di classificazione, di seriazione, ecc.

Eli studi di M. Vincent, di P. Oléron e di F. Affolter (citati in Piaget- Inhelder, 1970, p. 79) sui bambini sordomuti (i quali non hanno beneficiato del linguaggio articolato, ma posseggono schemi senso-motori intatti), e di Y. Hatwell (cit. ibidem) sui bambini ciechi, confortano viceversa la tesi di Piaget. Nei bambini sordomuti non si può parlare di carenza vera e propria nella logica, dato che si incontrano i medesimi stadi di evoluzione dei bambini sani, con un ritardo da uno a due anni. Invece nei bambini ciechi (i quali hanno beneficiato del linguag

gio articolato ma non posseggono adeguati schemi senso-motori), le medesime prove provocano un ritardo che arriva fino a 4 anni e più. E' chiaro che le coordinazioni verbali non bastano a compensare la mancanza di adattamento degli schemi senso-motori e del loro coordinamento. Se per Piaget la logica non deriva dal linguaggio, neanche il linguaggio deriva dalla logica. Esiste invece una interrelazione costante tra i due: "Il linguaggio è quindi una condizione necessaria ma non sufficiente della costruzione delle operazioni logiche. E' necessaria, in quanto senza il sistema di espressione simbolica che costituisce il linguaggio, le operazioni restano allo stato di azioni successive, senza integrarsi mai in sistemi simultanei o che comprendono simultaneamente un insieme di trasformazioni solidali. Senza il linguaggio, d'altra

parte, le operazioni resterebbero individuali e non conoscerebbero quindi quell'organizzazione che risulta dallo scambio interindividuale e dalla cooperazione. Il linguaggio è quindi indispensabile all'elaborazione del pensiero sia per la condensazione simbolica sia per l'organizzazione di natura sociale. Fra il linguaggio e il pensiero esiste quindi 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".

Lo sviluppo del linguaggio secondo Piaget

Il legame tra il pensiero e il linguaggio è sempre ben evidente nella teoria di Piaget. Grazie alle possibilità offerte dalla funzione semiotica, ossia dalla funzione generatrice della rappresentazione (=funzione simbolica in generale) di significanti differenziati dai significati, che culmina con la formazione del linguaggio e del pensiero verbale, verso i due anni l'intelligenza del bambino da "senso-motoria" può diventare "rappresentativa", ossia non ha più bisogno della presenza percettiva degli oggetti in cui opera per poter "entrare in funzione". Essa da questo momento, "supera la velocità dell'azione" e si libera della dipendenza da quest'ultima. Tuttavia l'intelligenza rappresentativa mantiene inal

terate le caratteristiche dell'azione e della percezione; non riesce a staccarsi dalla prospettiva personale, a considerare altre prospettive ed a coordinarle con la propria, a formare relazioni impersonali e quindi obbiettive. Il pensiero, in quanto è centrato sul soggetto, rimane irreversibile ed egocentrico. Queste caratteristiche dell'egocentrismo intellettuale e sociale si riflettono sul piano del linguaggio (Cfr. Piaget 1955, cap. 3°). Il bambino, pur rivolgendosi ad un altro, nel parlare tiene conto, inconsciamente, solo del proprio punto di vista, non si cura di accertare di essere capito, nè si attende dall'interlocutore osservazioni o risposte. Se si osservano i bambini fino a 7 anni mentre parlano tra loro, si vedrà che "i bambini non sanno per nulla discutere fra loro e si limitano a lasciar correre le loro

affermazioni contrastanti; quando cercano di darsi reciprocamente delle spiegazioni, solo con grande fatica riescono a vedere le cose dal punto di vista di colui che non conosce ciò di cui si tratta, e parlano solo come per se stessi; soprattutto succede che, lavorando nella stessa stanza, o alla stessa tavola, ognuno parli per conto proprio, credendo di ascoltare o di capire tutti gli altri; è una sorta di "monologo collettivo", che consiste nell'incitarsi reciprocamente all'azione, più che a comunicare pensieri veri e propri" (Piaget, 1967, 28) Le altre caratteristiche strutturali del linguaggio egocentrico dei bambini, quali la frammentarietà del discorso, la sua incoerenza, la condensazione e l'asintatticità della frase, che talvolta si riduce alla parola-frase, sono tutte dovute, secondo Piaget, al medesimo difetto del

l'intelligenza rappresentativa, ossia all'incapacità di decentramento, di tener conto del punto di vista dell'interlocutore e delle sue esigenze di comprensione. Affinchè venga superato lo stadio dell'intelligenza rappresentativa e del linguaggio egocentrico, che ad essa corrisponde, occorre che venga effettuata una sorta di "rivoluzione copernicana" analoga a quella già avvenuta intorno ai due anni sul piano dell'azione. In altre parole, occorre il coordinamento delle azioni del bambino, ossia la possibilità di "negare" un'azione, annullandola o compensandola con un'azione di senso inverso; e nello stesso tempo occorre la capacità di cooperazione, che avviene con l'instaurarsi della reciprocità interindividuale delle operazioni di ciascuno. La trasformazione delle azioni in operazioni e l'inizio della capacità di

cooperazione costituiscono il duplice processo di "decentramento" dell'individuo sul piano intellettuale e sociale.

"Nel dominio delle azioni conoscitive... è possibilissimo che la coordinazione generale delle azioni, il cui equilibramento progressivo pare costitutivo delle operazioni logiche o logico-matematiche, interessi altrettanto le azioni collettive o interindividuali quanto le azioni individuali. In altri termini, sia che si tratti di azioni eseguite individualmente o di azioni compiute in comune attraverso scambi, collaborazioni, opposizioni, ecc., si ritroverebbero le identiche leggi di coordinazioni e di regolazione che terminerebbero nelle identiche strutture finali di operazioni o di cooperazioni, in quanto cooperazioni" (Piaget, 1970,)

Alla trasformazione del pensiero da rappresentativo a operatorio corrisponde la trasformazione del linguaggio da egocentrico a socializzato. Con quest'ultimo il bambino dimostra di tener conto dell'esistenza del suo interlocutore, si preoccupa di essere capito da lui, di avere risposte alle sue domande.

Il periodo in cui è più evidente il passaggio del linguaggio da egocentrico a socializzato è secondo Piaget quello che va dai sei anni e mezzo ai sette anni e mezzo. A questa età si fanno sentire gli effetti dell'ingresso del bambino nelle scuole elementari. Dall'età di sei anni il bambino entra in contatto con numerosi coetanei, deve sottomettersi ed uniformare il suo comportamento a delle regole uguali per tutti, quindi obbiettive e reciproche. L'apprendimento dell'aritmetica, contribuisce allo sviluppo in senso o-

peratorio della sua intelligenza; la padronanza della lettura e della scrittura crea un patrimonio di dati cognitivi e di valori codificati comuni al gruppo, che rendono più facile il confronto e la discussione tra i bambini. Nella scuola dunque il pensiero ed il linguaggio infantile ricevono un potente impulso ad evolversi fino ad essere completamente adeguati alle esigenze della vita sociale.

La teoria del linguaggio di Vygotsky

L'importanza dell'ambiente sociale per la formazione del linguaggio, già sottolineata da Piaget, è estesa con forza ancora maggiore da Vygotsky, il quale pone a fondamento della sua teoria la tesi marxista del carattere mediato dell'attività psichica.

"La coscienza, come forma di rispecchiamento

specificamente umana, è creata da condizioni esterne, situate al di fuori della coscienza stessa, e da complesse forme sociali di attività pratica" (Vygotsky, cit. in Leontiev 1972,88).

Come tutti gli "strumenti psicologici" umani, anche i segni linguistici hanno un'origine extra-psichica. "La parola sorge nel corso della lotta con la natura, nel processo della pratica sociale, ed è quindi un fatto dell'attività oggettiva, indipendente dalla coscienza individuale" (ibidem).

L'acquisizione del linguaggio verbale ha per Vygotsky la più grande importanza per la formazione della personalità. Con l'apprendimento del linguaggio entra a far parte della società, può attingere a un patrimonio culturale elaborato socialmente da intere generazioni prima di lui. Da questo momento "la natu-

ra dello sviluppo stesso cambia, da biologica a biostorica. Il pensiero verbale non è una forma naturale, innata di comportamento, ma è determinato da un processo storico culturale ed ha leggi e proprietà specifiche che non si trovano nelle forme naturali del linguaggio" (Vygotsky, 1966, 72)

Per Vygotsky, la funzione originaria del linguaggio che si manifesta fin dalle prime produzioni linguistiche del bambino, è quella di stabilire un contatto sociale, tra il bambino stesso e l'adulto, è la comunicazione. In seguito il linguaggio sociale comincia gradualmente a differenziarsi in due forme funzionalmente diverse, ossia in linguaggio egocentrico e in linguaggio comunicativo. Attraverso il linguaggio egocentrico, la funzione di regolazione e di controllo del comportamento del bambino che in pre

cedenza veniva svolta dall'adulto, viene trasferita nel bambino stesso, il quale diventa cosciente delle sue azioni, accompagna con commenti i risultati o gli aspetti più importanti delle sue attività, e dopo un certo tempo riesce ad utilizzare questa forma di linguaggio, come uno "strumento del pensiero", come un mezzo per cercare e prospettare la soluzione di un problema. A questo punto grazie alla funzione direttiva e programmatica assunta dal linguaggio egocentrico il comportamento del bambino diventa autonomo e premeditato.

Con il passare del tempo il linguaggio egocentrico, sempre più staccato dal linguaggio sociale generale, si interiorizza del tutto, si trasforma nel "linguaggio interiore" degli adulti, privo di manifestazioni foniche, incomprensibile a tutti tranne

che al soggetto, e viene utilizzato sia per il pensiero autistico, fantastico, autonomo rispetto alla realtà, che per il pensiero logico, per il progetto e il controllo del proprio comportamento.

Vygotsky vede una conferma della sua teoria nel fatto che la frequenza del linguaggio egocentrico diminuisce con l'età, mentre nello stesso tempo le caratteristiche strutturali di questo, anziché diminuire, diventano sempre più accentuate. Ciò significa, afferma Vygotsky, che il linguaggio sociale si sta sempre più differenziando in un linguaggio "per sé" e in un linguaggio "per gli altri". Il linguaggio "per sé", egocentrico, ossia "il linguaggio interiore nelle sue funzioni... il linguaggio nel suo tragitto verso l'interno..." (Vygotsky, 1966,37), ha sempre meno bisogno di essere esplicito per essere comprensibile

dalla stessa persona che lo usa: esso tende alla frammentarietà, all'abbreviazione, alla predicazione, ossia alla conservazione del solo predicato e delle parti della proposizione che si riferiscono ad esso, a scapito del soggetto e dei suoi attributi, dato che il soggetto ed il contesto sono sempre conosciuti da chi parla. E' evidente quindi, che accentuandosi sempre più l'aspetto interiore del linguaggio egocentrico, il suo aspetto sonoro, esteriore, deve gradualmente scomparire, e che l'aspetto fasico, sequenziale del linguaggio, la sua sintassi, si devono ridurre al minimo, semplificarsi e condensarsi.

L'interpretazione di Vygotsky del linguaggio egocentrico è opposta a quella di Piaget, sia dal punto di vista funzionale che dal punto di vista genetico. Dal punto di vista funzionale, per Piaget il lin-

guaggio egocentrico non ha alcuna funzione: è solo un indice, un accompagnamento di una certa attività.

Per Vygotsky invece, come abbiamo visto, il linguaggio egocentrico assume ben presto una importante funzione pianificatrice dell'azione. Dal punto di vista genetico, per Piaget il linguaggio egocentrico a un certo punto scompare, soppiantato dal linguaggio socializzato. Più che di evoluzione del linguaggio bisognerebbe in questo caso parlare di involuzione.

Vygotsky riesce ad inquadrare meglio il linguaggio egocentrico nella visione generale dell'evoluzione del linguaggio. L'egocentrico è una tappa ulteriore di conquista della personalità di fronte agli altri, preludio del linguaggio interiore, cioè della conquista della propria individualità.

Vygotsky ripeté gli esperimenti di Piaget stu-

diando come variabili indipendenti le tre caratteristiche del linguaggio già notate da quest'ultimo:

1) il manifestarsi del linguaggio infantile come "monologo collettivo" 2) l'illusione di essere capti 3) il fatto di essere pronunciato ad alta voce.

Cambiò in parte le condizioni sperimentali, rendendo impossibile ai bambini la comunicazione con gli interlocutori. Secondo la teoria di Piaget in questa situazione il coefficiente del linguaggio egocentrico (opposto al linguaggio socializzato) dovrebbe aumentare; in questi esperimenti invece cadde bruscamente. Questo esperimento cruciale dimostra, secondo Vygotsky, il carattere sociale del linguaggio egocentrico, pur essendo questo una forma oramai differenziata dal linguaggio comunicativo.

Altri studiosi hanno ripreso gli esperimenti di

Piaget introducendovi modifiche e adattamenti e giungendo spesso a risultati e interpretazioni diverse. René Zazzo, ad esempio, ha riscontrato un coefficiente di egocentrismo più elevato sia nei bambini dei gruppi socio-economici più elevati, a confronto dei gruppi più depressi, sia nei gemelli a confronto delle gemelle, benchè i primi siano meno evoluti delle seconde dal punto di vista globale. Ciò costituisce un paradosso dal punto di vista della teoria di Piaget, secondo la quale egocentrismo e infantilismo verbale e conoscitivo sono due aspetti di un unico fenomeno. Per Zazzo la causa di questo paradosso sta nell'errore di voler opporre il linguaggio egocentrico al linguaggio socializzato; egli vede nell'evoluzione del bambino non un passaggio dal non sociale al sociale, ma una successione di forme di socialità, in

cui si alternano polo affettivo e polo concettuale dell'espressione verbale; la sua posizione si avvicina dunque, in un certo qual modo a quella di Vygotsky.

Ada Fonzi, nella base di un'indagine da lei condotta sul linguaggio egocentrico (Massucco Costa, A. Fonzi, 1967, 120 sgg.) afferma che questo è una manifestazione dell'animismo di cui è ancora permeato il pensiero infantile (in modo speciale la produzione di suoni imitativi rivela "la compartecipazione con le cose, la mancanza di confini tra l'io e il mondo... che è il senso più profondo dell'egocentrico"). D'altra parte questo tipo di pensiero e di linguaggio non si esaurisce nell'infanzia ma sopravvive - con caratteri più o meno accentuati - anche nelle età successive e ciò dimostra che esso ha caratteri fortemente legati a fattori temperamentali. La funzione dell'e

gocentrico, per la Fonzi, è la funzione normativa, di commento e di guida dell'azione, nel senso di una "scelta fatta in assoluta libertà e senza prospettiva di confini" Il linguaggio egocentrico ha dunque in un certo qual modo anche una funzione sociale "... nel senso di una funzione sociale indiretta, proprio in quanto un egocentrico sviluppato sollecita nel soggetto il senso della sua libertà e delle sue possibilità espressive. Che sono elementi essenziali per un inserimento concreto dell'individuo nel gruppo" (ibidem 129).

Possiamo concludere che le teorie sul linguaggio egocentrico esaminate hanno messo in luce le due motivazioni, quella egocentrica e quella socializzata, che stanno alla base di ogni comportamento - anche di quello verbale-infantile, e facciamo nostre le parole

di Lostia, il quale afferma (1973, 249) "Dal nostro punto di vista ci sembra importante sottolineare che è proprio nella seconda infanzia, dai 3 ai 6 anni, che il bambino sembra elaborare motivazioni che non sono più, o non più solamente, vitalistiche e sensorie... Sembrerebbe di poter dire che tra le motivazioni puramente vitalistiche e sensorie dei primi anni e la motivazione socializzata debba esistere una zona o stadio intermedio in cui la motivazione si culturalizza, e cioè si adatta o si elabora in rapporto alla situazione di cultura oggettiva, senza per altro socializzarsi immediatamente, e cioè senza comprendere in essa l'altro come persona. Questa sarebbe la condizione della motivazione egocentrica".

Luria: il ruolo regolatore del linguaggio

Luria riprende da Vygotsky l'idea che tutte le principali attività mentali sono il risultato dello sviluppo sociale del bambino e che nel corso di questo sviluppo sorgono nuovi sistemi funzionali, le cui origini vanno cercate non nella profondità della mente, ma nelle forme di relazioni che il bambino ha avuto col mondo degli adulti. Questa relazione è principalmente il linguaggio. Il linguaggio umano consiste in una serie di segnali secondari i quali, accompagnandosi ad una data situazione percettiva (p. es., la madre che mostra qualcosa al bambino dicendo "tazza") producono una modificazione essenziale nella percezione del bambino. Mentre l'azione di indicazione dell'oggetto rafforza questo stimolo rendendolo un'immagine sullo sfondo, la parola che designa

L'oggetto pone in risalto le sue caratteristiche essenziali e lo immette nella categoria di altri oggetti con proprietà similari. Quando il bambino diventa capace di indicare gli oggetti che fanno parte del suo ambiente, diventa capace di modificare attivamente l'ambiente stesso, alterando la forza degli stimoli che agiscono su di lui e adattando il suo comportamento alle influenze così modificate.

Questa funzione modificatrice dei processi è assunta dal linguaggio abbastanza presto. Ad alcuni bambini dai 12 ai 30 mesi furono date due scatoline una verde, vuota, ed una rossa, contenente un dolce. Per i bambini era molto difficile scegliere la scatola giusta. Le scelte giuste, poi, erano molto labili, ed il giorno successivo dovevano essere ricreate. Quando lo sperimentatore cominciò a dire il nome dei

colori delle due scatole, il processo di individuazione del dolce fu circa tre volte più rapido, le scelte giuste non furono "cancellate" neppure dopo sette giorni e, fatto ancor più rilevante, venivano prontamente trasferite ad altri oggetti (come tazze o cubi) (Cfr. Luria, 1971,17)

Luria distingue tre tappe nello sviluppo ontogenetico della funzione regolatrice del linguaggio.

Verso i dodici mesi il linguaggio ha una funzione incentivante o propulsiva dell'azione, ma non è capace di inibire un'azione in corso.

Dopo il secondo anno di vita compare la funzione inibitrice. A questa età il bambino diventa capace di interrompere un'azione già iniziata se un adulto glielo ordina.

Infine compare la funzione specificamente rego

latrice. Questa è una funzione assai complessa: affinché il bambino sia capace di regolare le proprie azioni secondo un'istruzione impartita dall'adulto, occorre che sia capace di collegare al simbolo di un evento futuro il simbolo di un comportamento adeguato. Occorre cioè che i due elementi siano contemporaneamente presenti alla sua coscienza, uniti sinteticamente in un sistema preliminare che regoli la successiva serie di azioni.

In una interessante serie di esperimenti, Luria ha dimostrato come si "costruisce" nel bambino la funzione regolatrice del linguaggio.

Inizialmente questa funzione può essere sostenuta solo dal linguaggio dell'adulto, il quale con due istruzioni successive stimola e poi inibisce una azione. In un secondo tempo il segnale per l'interru-

zione dell'azione intrapresa, anzichè essere dato dal linguaggio dell'adulto, può essere dato dal bambino stesso, facendo in modo che l'avvio della sua azione provochi la comparsa di un segnale (acustico, luminoso, ecc.) per l'interruzione dell'azione stessa.

Mentre mantiene la sua natura riflessa, l'azione del bambino acquista così tutte le caratteristiche di un atto volontario di autoregolazione.

Verso i 3-4 anni sia l'avvio che l'interruzione, dell'azione, anzichè dell'adulto o da un segnale esterno, possono essere impartiti da comandi verbali dati dal bambino stesso. A questo punto le reazioni motorie ad un ordine verbale non dipendono più dall'externo, ma sono subordinate al compito formulato nell'auto-istruzione verbale.

Fino a questa età il condizionamento verbale

viene dato non dall'aspetto semantico della parola ma dall'aspetto fonico. Solo tra i quattro anni e mezzo e i cinque anni, secondo Luria, la funzione regolatrice è saldamente trasferita dall'aspetto non specifico di impulso del linguaggio al sistema analitico di connessioni specifiche e dotate di significato che sono prodotte dal linguaggio. Inoltre tale funzione passa a questa età dal linguaggio esterno al linguaggio interiore del bambino.




Alcuni psicologi americani ipotizzano che "le risposte verbali producono degli stimoli che vanno ad aggiungersi agli stimoli fisici, agevolando così le risposte verbali e il loro apprendimento". Secondo Kendler, ad esempio, (in Mussen, Conger, Kagan, 1976, 217) "il "mediatore verbale" può essere definito come una risposta, o una serie di risposte che inter-

corrono tra lo stimolo esterno e la risposta appropriata, fornendo stimolazioni che influenzano l'eventuale corso del comportamento. Queste risposte possono essere anche manifeste, ma normalmente si presume siano non manifeste." "La funzione del "mediatore verbale" sarebbe, dunque, quella di facilitare il passaggio da una classe di oggetti ad un'altra, e, contemporaneamente di agevolare l'apprendimento e il controllo di determinati comportamenti" (Lostia, 1973, 214).

Il terreno teorico su cui si muovono i ricercatori americani è diverso da quello proprio di Luria, ma i risultati sperimentali sono concordi nel sottolineare l'influenza che il linguaggio ha sui vari processi mentali. Citiamo alcuni di questi risultati (tratti da Carroll, 1974, pp. 150-152). "C.C. Spiker,

Gerjuoy e Shepard sottoposero a delle prove un gruppo di bambini dai 3 ai 5 anni e li suddivisero in due gruppi, costituiti l'uno da quelli che erano in grado di dire qualcosa di simile o di corrispondente a "grandezza intermedia" per descrivere l'elemento di grandezza intermedia in una serie di tre stimoli, e l'altro da quelli che non erano capaci di dirlo. Si trovò poi che questa capacità era in stretta correlazione con la prestazione fornita dai bambini in un esperimento di acquisizione di concetti in cui era necessario scegliere lo stimolo di grandezza intermedia da gruppi di tre stimoli in cui la grandezza assoluta degli stimoli variava! "Per dimostrare la superiore efficacia della parola come vettore di una impressione sensoriale, K. H. Kurtz e C. I. Hovland fecero apporre a un gruppo di bambini un cerchietto attorno alle

parole designanti una serie di oggetti che venivano mostrati loro, mentre un altro gruppo circondava con un cerchietto le figure di questi oggetti. Dopo una settimana il primo gruppo di bambini si mostrava assai più capace del secondo di riconoscere o ricordare gli oggetti presentati".

"Le etichette verbali possono influenzare una persona. L. Charmichael, H.P. Hogan e A.A. Walter fecero riprodurre p. es., la figura  a vari soggetti. La figura tendeva ad essere riprodotta come  se le era stata imposta l'etichetta di "occhiali", e come  se le era stata imposta l'etichetta di "manubrio". L'etichetta tende a "incanalare" la funzione di stimolo della figura nella direzione del concetto rappresentato dalla etichetta stessa".

Linguaggio e ambiente sociale

Il complesso dei lavori teorici e dei risultati sperimentali fin qui descritti non lascia alcun dubbio sulla validità dell'affermazione che la spiegazione dei fenomeni linguistici non può prescindere dall'analisi dell'ambiente sociale in cui questi si verificano.

Prima di esaminare in maniera più dettagliata il rapporto che intercorre tra il linguaggio e l'ambiente sociale, riteniamo utile distinguere due tipi di "fattori sociali". Il primo tipo è costituito da quelle che Piaget ha definito le interazioni o coordinazioni sociali (o interindividuali) generali, delle azioni collettive, che sono comuni a tutte le società; il secondo è costituito dalle formazioni cul-

turali ed educative particolari, che variano da una società all'altra e da un ambiente sociale all'altro.

Che sia necessario distinguere questi due tipi di fattori lo si può dedurre da una ricerca di Mosheni (cfr. Piaget, 1970, pp. 62-66) sullo sviluppo cognitivo di ragazzi dell'Iran e di Ginevra. Mentre i bambini della campagna iraniana presentano un ritardo sistematico di 2-3 anni nelle prove operatorie (conservazione della sostanza, del peso, del volume, ecc.) rispetto ai coetanei di Ginevra, specialmente verso i 4-5 anni gli stessi bambini presentano un ritardo fortissimo nelle prove di efficienza intellettuale (Labirinti di Porteus, prove grafiche, ecc.) rispetto ai secondi, al punto che sembrerebbero dei deboli mentali o addirittura dei deficienti senza le prove operatorie. "L'interessante anticipo delle riu-

scite nelle prove di conservazione, indice di meccanismi operatori, rispetto alle prove di efficienza, ... parrebbe indicare una dualità di natura fra coordinazioni piuttosto generali, necessarie al funzionamento dell'intelligenza e acquisizioni più speciali relative a problemi particolari... le prove operatorie, in altri termini, condurrebbero a risultati migliori perchè sono collegate alle coordinazioni necessarie a ogni intelligenza, ...mentre le prove di efficienza subirebbero ritardi in funzione di fattori culturali più speciali..." (ibidem, 66)

Applicando questa distinzione in campo linguistico, possiamo suddividere le ricerche relative alle influenze ambientali sul linguaggio in due categorie: 1) le ricerche che operano all'interno di un medesimo gruppo sociale ed attribuiscono le differenze lingui-

stiche dei soggetti al particolare tipo di "coordinazione interindividuale" delle azioni. I risultati di queste ricerche sono prevalentemente di tipo quantitativo, ossia riguardano la quantità e la frequenza delle produzioni linguistiche.

2) Le ricerche che studiano le "formazioni culturali" proprie di ogni gruppo sociale, ed attribuiscono alle particolarità di queste le differenze linguistiche tra i soggetti appartenenti a diversi gruppi sociali. I risultati più interessanti di queste ricerche sono di tipo qualitativo.

a) Relazioni interindividuali e linguaggio

Mentre i primi suoni emessi dai bambini di uno o due mesi sono del tutto indipendenti dai fattori ambientali (le vocalizzazioni emesse in questo periodo da bambini sordi, figli di sordomuti, non si differenziano

da quelle dei bambini normali figli di persone normali), dalla fine del secondo mese l'ambiente incomincia a contribuire a plasmare la varietà e la frequenza dei suoni emessi dal bambino. "I bambini americani, con cui si ha l'abitudine di parlare per il 25-30% circa del tempo durante il quale sono svegli, vocalizzano(a questa età) per il 25% circa del tempo durante il quale sono svegli, mentre i bambini "indiani" (delle regioni rurali del Guatemala), ai quali si parla poco perchè le loro madri non ritengono che un tale comportamento sia molto utile, vocalizzano circa per il 7% del tempo di veglia" (Mussen, Conger, Kagan, 1976, 144)

I risultati di un esperimento di Irwin indicano che aumentando le stimolazioni ambientali i bambini producono un linguaggio più ricco e variato. Irwin formò due gruppi di madri provenienti da un basso gruppo sociale, e persuase le madri che formavano il primo gruppo a leggere ad alta voce ai loro piccoli per

almeno dieci minuti al giorno dal tempo in cui compivano un anno. Alle madri del secondo gruppo chiese semplicemente di osservare lo sviluppo dei loro piccoli. "Irwin misurò regolarmente lo sviluppo del linguaggio dei piccoli, e trovò notevoli diversità in tutte le sue fasi fin dal periodo in cui essi avevano 20 mesi. Queste diversità erano statisticamente molto significative." (Mussen, 1972,57)

Altre ricerche hanno dimostrato che gli orfani adottati presso famiglie presentano un linguaggio assai più ricco e complesso di quello dei bambini allevati in un orfanotrofio. Ciò è con ogni probabilità dovuto al fatto che i primi, rivolgendosi prevalentemente a persone adulte, si trovano davanti ad un modello linguistico ben strutturato da imitare, e sono frequentemente sollecitati e ricompensati per i loro progressi nel linguaggio nel corso dell'interazione

sociale. Nulla di simile si verifica per i bambini del secondo gruppo. Conclusioni analoghe si ricavano dall'esame delle differenze linguistiche tra i gemelli e gli altri bambini. I primi progrediscono più lentamente dei secondi nello sviluppo del linguaggio: "dato che essi giocano e "chiacchierano" in gran parte tra di loro, imitando spesso l'uno il linguaggio dell'altro invece di imparare dagli adulti, parecchi dei loro bisogni sociali sono soddisfatti senza i modi abituali di comunicazione verbale. Comunque, nell'età prescolare le differenze tra le capacità verbali nei gemelli e quelle dei bambini soli non gemelli scompaiono con una rapidità sorprendente, entro sei mesi, dopo che iniziano a frequentare la scuola materna (a 4 o 5 anni). Questo dato fa pensare che, allargando i contatti sociali con gli altri bambi

ni e con la scuola si ha un effetto quasi immediato sulla loro motivazione ad apprendere il linguaggio, e quindi sulla acquisizione del linguaggio stesso. (Mussen, 1972, 56)

"Inoltre i figli unici tendono ad essere più precoci nelle capacità verbali che non i bambini di famiglie numerose. Anche questo può essere dovuto alla stimolazione sociale, dato che il figlio unico ha in genere più contatti con gli adulti ed il loro linguaggio, una più vasta varietà di esperienze di apprendimento, più opportunità di esercitarsi nel linguaggio e più ricompense per i suoi progressi" (ibidem)

Gray e Klaus (In Mussen, Conger, Kagan, 1976, 300) hanno cercato "di vedere se sia possibile, per mezzo di tecniche appositamente predisposte, neutralizza-

ERRATA CORRIGE

Le ricerche di Gray e Klaus, riportate fra quelle che si occupano delle conseguenze delle azioni interindividuali, in realtà si occupano delle conseguenze delle differenti formazioni culturali. Perciò il loro luogo di citazione non deve essere considerato questo capitolo, ma quello dedicato alle ipotesi di Bernstein.

re il ritardo progressivo nello sviluppo cognitivo e nei risultati scolastici che caratterizza il bambino culturalmente sfavorito durante la sua carriera scolastica."

I ricercatori suddivisero 87 soggetti negri, di età prescolare, provenienti da famiglie povere e con un basso livello di istruzione, in due gruppi sperimentali e in due gruppi di controllo. I soggetti del primo gruppo sperimentale frequentarono tre corsi prescolastici estivi speciali, quelli del secondo gruppo due, gli altri nessuno. I programmi dei corsi miravano a favorire una maggiore motivazione alla riuscita scolastica, e a incoraggiare lo sviluppo di comportamenti e caratteristiche correlati con la riuscita, come la tenacia, l'interesse per i materiali scolastici, quali libri, giochi a inca-

stro e matite. Un'insegnante inoltre cercava in apposite riunioni di rendere le madri consapevoli delle motivazioni dei bambini e di incoraggiarle a ricompensare gli sforzi dedicati alla riuscita. " Alla fine del periodo di addestramento i bambini addestrati erano superiori ai soggetti di controllo nei test di vocabolario, capacità linguistica e predisposizione alla lettura. Controlli effettuati a distanza di 27 mesi e di 5 anni dimostrarono che i bambini del gruppo sperimentale avevano continuato a manifestare i vantaggi acquisiti precocemente, benchè gli effetti positivi dell'addestramento precoce fossero meno netti di quanto non fossero stati in passato. Nei soggetti di controllo si manifestava invece il consueto fenomeno del ritardo progressivo o deficit cumulativo che procedeva di pari passo con l'età." (i bidem).

Nell'esaminare gli effetti provocati dall'interazione tra il bambino e le altre persone del suo ambiente sullo sviluppo del linguaggio non dobbiamo limitarci ai soli aspetti cognitivi di questa. I fattori affettivi hanno anche in questo caso una grande importanza, come è dimostrato in maniera drammatica dalla seguente ricerca di Spitz (per la quale, cfr. Petter 1972, 247/254)

Egli formò due gruppi, il primo costituito da bambini ognuno allevato nei primi quattro anni di vita in una nursey dalla propria madre, il secondo costituito da bambini della stessa età allevati in un orfanotrofio in cui le condizioni di alloggio, il vitto e l'assistenza medica erano buone, ma in cui anziché dalla madre, essi erano sorvegliati da infermiere, le quali avevano in custodia ognuna 8-10 bam-

bini. A questi bambini veniva dunque offerto $\frac{1}{8} / \frac{1}{10}$ delle stimolazioni e delle gratificazioni affettive dovute alla presenza della figura materna. Mentre i soggetti del primo gruppo presentavano uno sviluppo del linguaggio normale, e già a due anni superavano tutte le prove a cui venivano sottomessi, i bambini del secondo gruppo, benchè avessero un'età dai due ai quattro anni, posti di fronte alle stesse prove, presentavano questi ritardi:

	n° soggetti
-non parlano per nulla	6
-usano solo due parole	5
-usano da tre a cinque parole	8
- usano fino ad una dozzina di parole	1
-sono capaci di comporre delle frasi	1

E' questa una prova evidente dell'importanza veramente fondamentale dei fattori motivazionali nello

sviluppo del linguaggio. In mancanza di adeguate sollecitazioni di natura affettiva, di un contatto, anche fisico, continuo, con una persona da osservare, da imitare, dalla quale essere aiutato e gratificato, il bambino non comunica con l'esterno ma si richiude in se stesso, avvizzisce e deperisce fisicamente e psichicamente.

b) Le ipotesi di Bernstein

La teoria più interessante sulle influenze di tipo qualitativo che le "formazioni culturali" di un gruppo sociale esercitano sul linguaggio è forse quella elaborata di Basil Bernstein, la quale tenta di spiegare in qual modo, all'interno d'una stessa comunità linguistica, il diverso uso di un medesimo linguaggio determina differenze a livello di percezione e di com

portamento. Bernstein ha inizialmente formulato la sua teoria ipotizzando l'esistenza di due tipi di linguaggio: il linguaggio "formale" e il linguaggio "pubblico", che sono appannaggio rispettivamente dei livelli sociali medio-superiori e dei livelli inferiori. (Cfr. Bernstein 1969, 42-43; 1972, 101-103)

"Il linguaggio pubblico ha come caratteristica fondamentale la rigidità della sintassi e l'uso ristretto di possibilità formali per l'organizzazione verbale. E' una forma di linguaggio verbale relativamente condensata, in cui certi significati sono limitati e la possibilità di elaborazione è ridotta." (Bernstein 1972, 101)

Le caratteristiche principali di un linguaggio pubblico, secondo Bernstein sono le seguenti:
frasi brevi, grammaticalmente semplici, in cui appaio

no raramente proposizioni subordinate; ciò impedisce che un medesimo argomento formale venga mantenuto per tutta una sequenza del discorso; come conseguenza si ha un contenuto informativo composito e disordinato. Compaiono frequentemente affermazioni, la cui premessa e la conclusione sono confusi in modo da dar luogo ad una affermazione categorica. Il repertorio delle frasi è selezionato da un gruppo relativamente ristretto di frasi o sequenze idiomatiche.

Le caratteristiche del linguaggio formale sono opposte: le frasi sono regolate da un ordine grammaticale e sintattico accurati; modificazioni logiche e accentuazioni sono mediate da una costruzione grammaticale complessa delle frasi, specialmente attraverso l'uso di una gamma di congiunzioni e di periodi subordinati. In definitiva il linguaggio formale co-

stituisce rispetto al linguaggio pubblico una più complessa organizzazione concettuale dell'esperienza. Benchè Bernstein abbia affermato più volte che le due forme di linguaggio hanno pari "dignità" in quanto si prestano ugualmente bene a comunicare ciò che è ritenuto rilevante da coloro che le utilizzano, il complesso delle sue analisi può far pensare che egli consideri il linguaggio formale come uno "strumento mentale" più perfezionato, più adatto a facilitare lo sviluppo intellettuale. Egli infatti afferma talvolta che i bambini "privati" del linguaggio formale sono limitati nella capacità di riflessione, sono frenati nello sviluppo delle possibilità di contestualizzazione e di generalizzazione; ad essi "mancano" gli strumenti linguistici (congiunzioni, forme lessicali e sintattiche, ecc.) che permettono di pas

sare dal concreto all'astratto, dall'implicito all'esplicito. Le numerose critiche contro questo aspetto della sua teoria hanno spinto Bernstein a riformulare molte delle sue affermazioni, a raffinare e ad approfondire le sue analisi. "I concetti di pubblico e di formale non sono buone distinzioni analitiche: essi operano ad un livello troppo basso di astrazione, e sono probabilmente portatori di confusione da un punto di vista semantico. Essi saranno sostituiti dai termini: codice elaborato e codice ristretto" (Bernstein, 1972, 112)

Dal punto di vista linguistico i due codici possono essere distinti in primo luogo per il carattere più o meno prevedibile degli elementi linguistici che il locutore utilizza: per chi usa il codice ristretto la prevedibilità è alta, mentre per chi usa

il codice elaborato è assai minore. In secondo luogo, i due codici si distinguono per il grado di generalità dei significati di cui essi fanno uso: nel caso del codice elaborato i significati sono universalisti, ossia indipendenti dalla situazione, dato che tutto viene reso esplicito; nel caso del codice ristretto i significati sono particolaristici, ossia il discorso ha un forte carattere implicito, si riferisce ad una situazione particolare. Infine i due tipi di codice differiscono per le condizioni sociali della loro apparizione: il codice ristretto appare nelle situazioni in cui le relazioni sociali sono ristrette, comunitarie, fondate su dei ruoli collettivi; il codice elaborato appare in situazioni in cui le relazioni sociali sono fondate su dei ruoli individualizzati, particolarizzati, dove il referente è

l'"io".

La sostituzione dell'opposizione: linguaggio pubblico/formale con l'altra: codice ristretto/elaborato, lungi dall'essere una semplice correzione terminologica, rappresenta un passo importante per l'ulteriore elaborazione della teoria: il termine "codice", infatti, non si riferisce ad un ordine di fatti propriamente ed esclusivamente linguistico, ma piuttosto alle determinazioni, di ordine sociologico, psicologico e linguistico, che l'appartenenza ad una classe sociale esercita sui modi di pensare e di esprimersi, e che ispirano le forme d'uso del linguaggio.

Tutti i bambini, afferma Bernstein, possono conoscere le espressioni ipotetiche, condizionali, ecc., tipiche di quello che era stato definito "linguaggio formale"; ma "essi si differenziano per le

situazioni nelle quali possono comprendere e mettere in opera essi stessi queste espressioni. Sottolineiamo che, quando parlo di codice ristretto, io non voglio dire che i locutori non utilizzeranno mai delle varianti elaborate; io voglio dire che queste forme saranno raramente utilizzate nel corso della socializzazione familiare (corsivo dell'autore). Tutti i bambini conoscono i codici ristretti con le loro differenti forme di significazione condensate perchè i ruoli che questo tipo di codice presuppone sono universalmente diffusi. Ma, con ogni verosimiglianza, la conoscenza dei codici elaborati non è diffusa ugualmente in tutti i gruppi, perchè il sistema dei ruoli che suscita l'uso di questo tipo di codice non è accessibile a tutti." (1975, 240-41)

Già Whorf aveva affermato, prima di Bernstein,

che le caratteristiche di una lingua determinano il "pensiero abituale" di chi le usa, ed aveva specificato inoltre che questa influenza non dipende tanto da qualche caratteristica particolare (p. es., nomi o formazioni dei verbi), quanto dai modi di analizzare l'esperienza, i quali si sono fissati nel linguaggio come "forme di espressione" e modellano così le espressioni grammaticali. Tuttavia, anzichè subordinare questi modi di analisi alla struttura dei rapporti sociali, Worf ha rovesciato il rapporto, considerando i primi come la causa dei secondi, dato che essi modellano la cultura. Bernstein, invece, riprende a questo proposito un aspetto delle teorie di Vygotsky e di Luria sul modo regolatore del linguaggio, ed afferma che "... la forma del rapporto sociale, o più generalmente la struttura sociale, genera delle forme lingu

stiche o dei codici distinti, e questi codici hanno la funzione essenziale di trasmettere la cultura, e attraverso ciò di condizionare il comportamento dei soggetti. (in corsivo nel testo) 1975, 12^a)

L'appartenenza ad una classe sociale superiore o inferiore, afferma Bernstein, facilita o rende difficile l'accesso al codice elaborato, non direttamente, ma in forma mediata, attraverso la struttura dei ruoli familiari e i particolari processi di socializzazione del bambino, che sono comuni alle famiglie appartenenti alla stessa classe sociale.

Per render conto delle correlazioni tra l'appar tenenza ad una classe ed il tipo di codice usato, Bernstein ha intrapreso un'analisi dei ruoli familiari tipici delle varie classi sociali, arrivando a distinguere due tipi fondamentali di famiglia: famiglie con

"ruoli chiusi", tipiche, anche se non di appartenenza esclusiva, degli strati sociali inferiori; e famiglie con "ruoli aperti", che si ritrovano in massima parte tra gli strati sociali superiori.

Le famiglie di tipo "chiuso" hanno un sistema di ruoli "posizionale", ossia attribuito e definito in maniera rigida; il prendere una decisione e il formulare un giudizio è funzione dello status dei suoi membri, la socializzazione è di tipo autoritario. Sul piano linguistico la serie delle scelte sintattiche e lessicali è rigida e ristretta; l'individuo apprende a creare delle significazioni verbali in situazioni sociali private di ambiguità ed organizzate dal consenso.

Le famiglie di tipo "aperto" hanno un sistema di ruoli "personale", costruito progressivamente attra

verso mutui adattamenti nell'interazione fra i vari membri di esse. In queste famiglie il potere decisionale è funzione delle qualità psicologiche degli individui, piuttosto che del loro status. Il bambino discute con i genitori del suo comportamento senza essere sottomesso a regole autoritarie. Sul piano linguistico la serie delle scelte lessicali e sintattiche è ampia e flessibile, per cui il linguaggio è elaborato, e l'individuo può enunciare le significazioni superando il pericolo dell'ambiguità e dell'isolamento.

Il concetto di ruolo ha un posto rilevante nella teoria di Bernstein. Un ruolo è definito "una costellazione di significazioni apprese e partecipate grazie alle quali l'individuo può entrare in interazione con gli altri in modo persistente, coeren-

te e socialmente ammesso. Così, un ruolo è una attività di codificazione complessa che controlla la creazione e l'organizzazione delle significazioni specifiche così come le condizioni della loro trasmissione, e della loro ricezione". (1975, 128).

"Il complesso delle significazioni trasmesso da un sistema di ruoli, penetrando progressivamente l'individuo nel corso dello sviluppo, informa l'insieme del suo comportamento" (ibidem). Dato che gli individui apprendono i loro ruoli principalmente attraverso il linguaggio, "sono i codici linguistici specifici che creano la pertinenza, danno la sua forma particolare all'esperienza e modellano l'identità sociale. Secondo i sistemi di parola ai quali essi hanno accesso (ossia secondo i ruoli che essi apprendono in conseguenza dello status che essi occupano

in una data struttura sociale), i bambini possono adottare nella loro condotta sociale come nella vita intellettuale modi di fare del tutto differenti, benchè essi abbiano delle attitudini originali comuni" (1975, 128-129).

Bernstein ha cercato di dare un più ampio respiro alla sua teoria inserendola in un sistema che vuole integrare in un unico quadro coerente varie teorie linguistiche, psicologiche e sociologiche. A tal fine egli afferma di aver ripreso alcune fondamentali formulazioni sociologiche di Marx e di Durkheim. (Cfr. 1975, 224) Da Durkheim pende la distinzione tra solidarietà meccanica e solidarietà organica, nelle quali scorge una forte analogia con la distinzione tra codice ristretto e codice elaborato. Tuttavia, mentre Durkheim oppone la solidarietà meccanica, propria

di un tipo di organizzazione del lavoro nelle società "primitive" ad una nuova forma di solidarietà nata con la divisione del lavoro nelle società di tipo industriale, Bernstein applica la distinzione in seno ad uno stesso tipo di società: nella classe inferiore opererebbe una solidarietà di tipo meccanico, basata sulla uniformità di comportamenti e di idee, su un tipo di controllo in larga parte repressivo e punitivo. Nella classe superiore con la crescente differenziazione diminuirebbe l'uniformità delle idee e apparirebbe la solidarietà "organica", basata non più sulla uniformità, ma sulla interdipendenza, che implica l'accettazione della differenza.

Da Marx Bernstein accetta l'idea che il sistema produttivo di una società e le relazioni di potere che si fondano su di esso hanno un'importanza sociale

decisiva, e che il controllo, l'orientamento e il cambiamento delle istituzioni sociali sono determinati dalle relazioni di potere che sono inerenti alla struttura di classe. "La struttura di classe determina una distribuzione ineguale del potere, essa determina la ripartizione tra i gruppi della possibilità di accedere alla proprietà, di controllare questa proprietà, di utilizzarla, sia che si tratti di proprietà materiale o simbolica" (Bernstein 1975, 311).

Nonostante i suoi richiami a Marx, la teoria sociologica di Bernstein è stata criticata proprio da alcuni sociologi marxisti. In effetti Bernstein non ragiona affatto in termini di antagonismo di classi. Quando afferma che i codici elaborati sono nati "a causa" della divisione crescente del lavoro, per cui una classe -l'inferiore- sarebbe rimasta ferma

ad un livello più primitivo, al codice ristretto, mentre la classe superiore si sarebbe "evoluta" verso il codice elaborato, egli separa, dicotomizza le due classi, come se si trattasse di due universi culturali eterogenei e non di due sottosistemi definiti l'uno attraverso l'altro. Quando Bernstein afferma che "la forma del discorso è una qualità della struttura sociale", l'espressione "struttura sociale" non rinvia alla società globale, e alle tensioni esistenti nel suo seno, ma a ciascuna classe in particolare, ognuna delle quali ha una "sua" autonoma struttura e genera in modo autonomo il suo sistema di significazioni.

L'analisi che N. Bisseret (Cfr. Bisseret, 1975) fa sul rapporto linguaggio/classi sociali si pone come un'alternativa dal punto di vista marxista alla

teoria sociologica di Bernstein. Essa rifiuta il metodo di comparazione dei due codici secondo il criterio del grado di coerenza formale ed attribuisce al linguaggio la funzione di costruire nell'individuo un'identità non più personale, all'interno di una classe, ma sociale, di classe, all'interno della società.

Bisseret vede la nascita dei due codici come una conseguenza del progressivo formarsi, all'inizio del 19° secolo, dell'identità di classe della borghesia, la quale si è progressivamente definita come "soggetto", nella misura in cui l'insieme delle sue pratiche-ivi comprese quelle discorsive- dava alle classi sociali dominate la loro identità di "oggetto".

La nascente ideologia della classe che ha conquistato il potere ha gradualmente trasformato anche

le categorie concettuali usate dalle scienze umane:
il sapere sull'uomo si è costituito accentuando progressivamente la categorizzazione e la gerarchizzazione tra gli essere umani. Progressivamente si è formato un insieme di significazioni e di organizzazioni sintattiche il quale, secondo Bissieret, organizza la realtà secondo un sistema di somiglianze e di differenze che esprime e nello stesso tempo ricrea e dà una legittimazione al senso dato ai rapporti gerarchici dalla classe al potere.

Quale che sia il contenuto del suo discorso, un "dominante", ossia un individuo appartenente al vertice superiore, impiega delle forme le quali rendono evidente il fatto che egli non si pensa tanto come essere sociale, determinato dalla sua appartenenza a un gruppo, quanto come un essere individuale, sin-

golare, "soggetto" che ordina lo spazio a partire dal suo "io"; egli pensa la sua classe come una collezione di "persone". Bernstein, rileva Bisseret, ha spesso notato che i codici elaborati sono orientati verso la persona, che nei gruppi di classe superiore la parte del pronome "io" è più grande che nei gruppi di classe operaia, che i discorsi di questi ultimi tendono ad essere impersonali nel senso letterale del termine. Talvolta fa allusione ai lavori subalterni o di routine in cui le persone sono spesso trattate come oggetti; altre volte constata che adolescenti, prigionieri, classi povere (tutte categorie sociali private del potere) usano allo stesso modo il codice ristretto; ma non vede che le pratiche e i discorsi dominanti impongono alle categorie sociali dominate una identità che induce tra esse un medesimo tipo di

discorso. Il codice ristretto non esprime tanto la solidarietà, il sentimento del "noi" a detrimento dell'"io", come afferma Bernstein, ma, dice Bisseret, piuttosto l'appartenenza dei dominati ad un unico "oggetto collettivo" passivo, ad una pluralità impersonale.

Bernstein è stato accusato da un altro gruppo di studiosi di essersi lasciato fuorviare nel corso delle sue analisi dal carattere troppo formalistico delle sue inchieste, i risultati delle quali per questo motivo dipendono dalle particolari condizioni ambientali, e di essere caduto nell'errore di confondere concettualizzazione e formalizzazione. Da più parti si obietta a Bernstein che il linguaggio in uso nelle classi sociali più povere non è più rozzo o meno complesso, ma semplicemente meno formalizzato di quello

in uso presso le classi superiori; l'idea di causalità, ad esempio, può essere trasmessa e ricevuta anche senza essere esplicitata con l'aiuto di qualche particolare congiunzione o costruzione grammaticale. In effetti, numerose indagini di linguisti e di psicologi hanno mostrato in maniera del tutto chiara che, quando un bambino è di fronte ad un adulto, il suo discorso varia secondo il modo in cui egli percepisce e caratterizza questo adulto: laconico, quasi muto davanti ad un "giudice", un bambino di classe povera è capace di esprimersi in forme "complesse" se gli sembra che l'intervistatore sia di classe sociale prossima alla sua e gli proponga soggetti di conversazione facenti parte dei suoi interessi. L'errore di Bernstein sarebbe dunque quello di confondere una particolare "esecuzione" del bambino con la sua "competenza

za" linguistica.

Queste critiche della teoria di Bernstein sembrano essere basate in buona parte su una eccessiva semplificazione e schematizzazione delle sue formulazioni iniziali. In realtà sono più adatte alle interpretazioni arbitrarie che di questa sono state fatte che alla teoria originale. I concetti di "linguaggio pubblico" e di "linguaggio formale", già abbastanza imprecisi, sono stati spesso usati in modo semplicistico come un comodo sostituto della molteplicità dei fattori esplicativi dal comportamento dei soggetti della classe operaia: nella frequenza delle affermazioni categoriche si è voluto vedere una conseguenza dell'autoritarismo, o viceversa; il carattere impersonale del discorso è stato collegato al conformismo, la rarità delle forme condizionali è stata collegata ad

una coscienza temporale interamente immessa nel presente e nelle preoccupazioni immediate.

In effetti Bernstein non ha mai affermato che sono le forme linguistiche in sè a produrre determinati tipi di ragionamento, e non condivide le tesi del "deficit linguistico" che alcuni vogliono far derivare direttamente dalla sua teoria: (cfr. Mussen, Conger, Kagan, 1956-220) le quali considerano gli insuccessi scolastici come una conseguenza di un ambiente linguistico "deprivato", ossia di un ambiente nel quale le scarse stimolazioni avute dal bambino nei primi anni di vita producono nello sviluppo cognitivo un handicap difficilmente recuperabile negli anni della scolarità (1).

(1) Per un'esposizione sintetica di queste tesi, cfr. Ausubel 1972, 205 sgg. Cfr. inoltre le critiche di Bernstein ad esse, in Bernstein 1975, 323-

Come afferma J.C. Chamboredon (introduz. a Bernstein 1975, 11) "anche se fosse vero che le risorse espressive della lingua dei bambini di classe operaia permettono loro di discutere i problemi così sottilmente come può permetterlo il linguaggio filosofico, resterebbe il fatto che questi problemi, così come molti altri dello stesso genere, che richiedono l'adozione di una disposizione disinteressata e dissertativa, non costituiscono l'ordinario delle loro conversazioni, e possono sorprenderli quando sono loro proposti. Ciò dimostra la necessità di analizzare le costrizioni che il gruppo e le condizioni di esistenza impongono al discorso. E precisamente questo problema è stato l'oggetto principale delle ricerche di Bernstein".

Benchè criticate da diversi punti di vista, le ricerche di Bernstein sono considerate di grande impor

tanza per essere riuscite a mettere a fuoco numerosi aspetti del rapporto linguaggio/ambiente sociale. Tuttavia in Italia non sono particolarmente numerosi i lavori di approfondimento teorico o di verifica empirica di queste.

Fonzi e Saglione (1974) hanno condotto una ricerca per esaminare "le modalità di elaborazione di stimoli linguistici scritti" di due gruppi di soggetti di diversa provenienza sociale. A tal fine hanno analizzato le frasi scritte dai soggetti secondo due criteri: 1) calcolando il numero dei complementi indiretti e delle frasi subordinate; 2) enucleando le frasi di tipo diretto e quelle in cui veniva fatto esplicito riferimento all'esperienza personale. Ciò per controllare " se le espressioni linguistiche dei bambini di livello socio-economico inferiore presenta

vano quelle caratteristiche di rigidità, schematismo e condensazione" rilevate da Bernstein. Gli Autori hanno riscontrato che i soggetti di ceto medio e superiore usano in media oltre il doppio di complementi indiretti, e circa il quadruplo di frasi subordinate rispetto ai soggetti di ceto "inferiore". "La rigidità sintattica- commentano gli Autori,... fa sì che i concetti espressi (dai soggetti del ceto inferiore) siano più descrittivi che analitici, suscitando quell'impressione di condensazione messa in rilievo da Bernstein. L'implicito prevale sull'esplicito, al contrario di quanto accade per i soggetti del secondo gruppo, nei quali il concetto risulta verbalmente più articolato e precisato". Basandosi sui risultati della ricerca gli Autori affermano che il gruppo "inferiore" fa un uso del discorso diretto con una fre-

quenza quasi sei volte maggiore di quella del gruppo superiore. All'uso del discorso indiretto si accompagna spesso il riferimento all'esperienza personale vissuta o immaginata che, (in questo gruppo), oltre ad avere un peso maggiore, ha anche una coloritura più accentuata". "Il linguaggio quindi, per i soggetti socialmente più svantaggiati, presuppone sovente la presenza di un altro, a cui ci si rivolge fondamentalmente per indicare, in maniera spesso schematica e contratta, i fatti che riguardano la propria esperienza personale, con tutti i caratteri di immediatezza e di proiettività che ciò comporta". (p. 23)

G. Calligaris (1973) ha condotto una ricerca col proposito di "analizzare in che misura la comprensione verbale dipende dalla forma linguistica mediante la quale il linguaggio è trasmesso", utilizzando

le categorie concettuali elaborate da Bernstein. La Calligaris ha formato due gruppi di soggetti di 11-12 anni a seconda della loro provenienza sociale ed ha presentato loro, in due occasioni successive, un breve racconto. Nella prima prova il racconto era codificato in modo "elaborato": erano frequenti gli oggettivi, gli avverbi e le frasi subordinate anche di grado superiore al secondo. Nella seconda prova il racconto era elaborato in modo "ristretto". I due gruppi di soggetti non erano differenziati socialmente in modo assai profondo, tuttavia le differenze furono statisticamente significative. Nella prima prova i punteggi del livello di comprensione verbale dei bambini appartenenti alla classe "superiore" sono stati assai più alti dei punteggi degli altri. Nella seconda prova i punteggi dei primi sono migliorati leggermen-

te, mentre i punteggi dei secondi hanno registrato un aumento assai significativo, pur non raggiungendo i punteggi della classe superiore. Cailigaris ha concluso: "come il linguaggio nella sua forma attiva risente dei condizionamenti sociali e culturali, così il livello di comprensione verbale varia a seconda della diversa forma linguistica con cui è stato espresso lo stimolo verbale".

Bilinguismo, dialetto e scuola.

Nell'analisi delle influenze ambientali sul linguaggio abbiamo ritenuto opportuno non trascurare gli effetti sullo sviluppo linguistico ed intellettuale derivanti dal fatto di vivere in un ambiente bilingue, e dal fatto di conoscere il solo dialetto in un ambiente (come quello scolastico) che privilegia l'uso della

lingua nazionale. Ciò anche a causa della grande importanza pratica che hanno questi problemi per gli operatori scolastici: la difficoltà nell'usare in modo disinvolto il linguaggio "ufficiale", benchè non necessariamente connessa ad insufficienze intellettuali, è il fattore determinante di un'alta percentuale di insuccessi scolastici. Nel caso del bilingue (intendendo per bilingue anche un bambino che conosce una lingua, ed un dialetto sufficientemente diverso da questa, p. es. il sardo) l'insuccesso scolastico veniva spiegato con l'affermazione della sua inferiorità intellettuale rispetto ai monolingue: lo sforzo occorrente per l'acquisizione di due lingue non lascerebbe abbastanza energie psichiche per l'acquisizione di altre conoscenze. Inoltre il bambino bilingue si troverebbe sballottato fra due diversi sistemi

di pensiero, per cui egli non troverebbe un equilibrio e non riuscirebbe a sfruttare a fondo nè le possibilità di una lingua, nè quelle di un'altra.

Questa spiegazione ha ormai perso ogni validità scientifica. I risultati sperimentali sui quali si basava l'affermazione dell'inferiorità intellettuale dei bilingui si sono dimostrati poco attendibili, in quanto non tenevano conto delle differenze sociali dei bambini esaminati, e per di più si basavano su prove che confondevano banalmente l'intelligenza con la facilità di parola. Nuovi lavori metodologicamente più raffinati hanno dimostrato che se si fa uso di prove di intelligenza non verbale non viene riscontrata alcuna differenza di rendimento fra monolingui e bilingui. Le differenze appaiono invece, e assai nette, se anzichè il bilinguismo si prende in analisi

come variabile indipendente la provenienza sociale dei soggetti. Se teniamo presente che un'alta percentuale di bilingui è costituita da individui o gruppi di persone emigrate nelle periferie delle grandi città o all'estero, e se teniamo conto delle loro condizioni socio-economiche, non possiamo non concordare con le affermazioni di Tabouret-Keller (1970): "Io sono assolutamente contraria all'asserzione secondo cui un bilingue è un ritardato; vi sono dei bilingui ritardati, ma non a causa del bilinguismo, bensì a causa dell'insieme dei fattori economici e sociali che entrano in gioco nella determinazione della situazione del bilingue" (p. 157) "Quello che si troverà nelle prove di ogni genere non è una eventuale influenza del bilinguismo, ma le influenze dell'ambiente sociale e culturale, dallo habitat mediocre alle classi

sovraffollate, dove l'insegnamento non è adatto alle possibilità linguistiche dei bambini" (ivi).

Considerazioni analoghe possono venir fatte riguardo a quei bambini, ovviamente nella quasi totalità di condizioni socio-economiche basse, i quali conoscono solo il proprio dialetto e parlano a stento la lingua nazionale. Anzi in questo caso è pienamente legittimo riprendere le analisi di Bernstein e degli altri studiosi che si sono occupati delle influenze delle formazioni culturali sul linguaggio, e si può affermare che non è il fatto di parlare il dialetto ciò che determina l'insuccesso scolastico, ma tutti quei fattori che Bernstein riassume nel termine "codice ristretto" e che Bissieret giudica inerenti al fatto di essere socialmente dei "dominati". L'uso del solo dialetto è solo un indice, non la causa dell'"in

feriorità" linguistica e sociale, del soggetto.

Dal punto di vista strettamente linguistico, già Devoto (1955, 42) aveva affermato, ovviamente in altri termini, che il dialetto costituisce un caso di "linguaggio pubblico", mentre la lingua rappresenta un caso di "linguaggio formale". La lingua ammette il "plurilinguismo verticale", il dialetto non ammette alcuna stratificazione di carattere sociale. Quando parliamo la lingua in famiglia, o al mercato, o scriviamo un'opera scientifica, usiamo diverse forme di uno stesso linguaggio. Invece "quando in un dialetto si vede già la differenza tra la forma parlata quotidianamente e una forma entrata nell'uso amministrativo, quel dialetto si avvia a diventare lingua, o ha le pretese di diventare lingua, o si dissolve nella lingua".

Sia che si parli dell'opposizione linguaggio

formale/linguaggio pubblico, che di lingua/dialetto, è evidente che i bambini originari degli ambienti sociali privilegiati non acquisiscono, attraverso il linguaggio, solo un certo numero di nozioni e di abitudini che saranno loro utili nei compiti scolastici, ma anche una capacità di comprensione verbale e una facilità di produzione linguistica che sono di importanza fondamentale per il successo scolastico, dato che l'insegnamento è fondato quasi esclusivamente sull'interazione verbale (trasmissione di nozioni, interrogazioni, scritte o orali). Questa facilità di parola viene assai facilmente ritenuta la conseguenza di un "dono di natura", che non tutti i bambini possono pretendere di avere.

Conclusione

Abbiamo visto nel corso del nostro lavoro che le particolarità dell'ambiente in cui il bambino vive hanno un'influenza decisiva sullo sviluppo di tutti gli aspetti della sua personalità e che queste influenze sono mediate principalmente dal linguaggio. Abbiamo altresì visto che la mediazione del linguaggio avviene secondo due modalità diverse. Da una parte la ricchezza o la scarsità di stimolazioni linguistiche dell'ambiente determinano uno sviluppo rapido o carente delle capacità cognitive ed intellettive del bambino, che si manifesta e viene rinforzato in seguito attraverso lo sfruttamento di tutte le possibilità offerte dal linguaggio stesso.

Ricordiamo a questo proposito che i bambini vissuti in ambienti ricchi di sollecitazioni lingui-

stiche parlano di più e meglio di bambini vissuti in ambienti linguisticamente poveri; che il mediatore verbale facilita la percezione e la memorizzazione di oggetti e avvenimenti; che il linguaggio favorisce la liberazione del pensiero dal dominio della situazione percettiva, ecc..

Dall'altra parte il linguaggio è il mezzo attraverso il quale viene assegnato al bambino un determinato posto nella struttura sociale. Attraverso il codice linguistico il bambino interiorizza il suo ruolo e il sistema di aspettative collegato ad esso, i parametri di valutazione e i criteri di comportamento nelle varie situazioni. A questo proposito abbiamo visto con Bernstein e Bissieret che il linguaggio trasmette nel tempo e nello stesso tempo giusti-

fica, le differenze e le gerarchie all'interno della struttura sociale.

La scuola per molto tempo non ha tenuto conto delle influenze dell'ambiente sulla personalità e del ruolo del linguaggio nel perpetuare le discriminazioni sociali. Dato che essa, per un malinteso senso di democraticità, non "sa nulla", o non tiene conto della provenienza sociale dei bambini, ancora accade che, come annota Marini (1976, 59) "trattando tutti gli scolari, di fatto diseguali, come eguali nei diritti e nei doveri, la scuola sancisce le disegualianze iniziali e finisce con l'offrire vantaggi ai più avvantaggiati e svantaggiati ai più svantaggiati".

Una scuola che voglia superare l'ideologia delle doti naturali deve guardare all'acquisizione di un ricco patrimonio linguistico comune a tutti come

ad un momento privilegiato nel recupero degli alunni socialmente svantaggiati.

Quest'opera di recupero non può esaurirsi nel solo aspetto tecnico-didattico dell'insegnamento della lingua, nè in un arricchimento puramente quantitativo di stimolazioni linguistiche, (come affermano coloro che si rifanno alla teoria del "deficit linguistico"), ma deve avere come presupposto un profondo cambiamento nelle strutture scolastiche e in primo luogo deve garantire un'effettiva integrazione fra i vari bambini provenienti dai diversi strati sociali, se vuole avere effetti duraturi sulla formazione della loro personalità.

Bibliografia

AUSUBEL, David:

1972- "In che misura sono reversibili gli effetti cognitivi e motivazionali della deprivazione culturale? Implicazioni per l'insegnamento a bambini in condizioni di deprivazione culturale".(In "L'educazione degli svantaggiati". Franco Angeli Editore, Milano)

BERNSTEIN, Basil:

1969- "Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale" (In: E. Cerquetti (a cura di): "Sociologia dell'educazione" Franco Angeli Editore, Milano)

1972- "Struttura sociale, linguaggio e apprendimento" (in A.A.V.V. "L'educazione degli svantaggiati", Franco Angeli Editore, Milano)

1975- "Langage et classes sociales- Codes socio-lin-

guistiques et contrôle social", Paris, Ed. de Minuit.

BISSERET, Noelle:

1975- "Classes sociales et langage: au-delà de la
problematique privilège/handicap" (in "L'homme et la
società" n°37/38, Luglio-Dicembre 1975)

BRUNER, Jerome:

1967- "Verso una teoria dell'istruzione", A.Armando,
Roma

CALLIGARIS, Giuliana:

1973- "Comprensione verbale e classi sociali" (In
"Scuola e città", 1973 n°1-2)

CARROLL, John B.:

1974- "Psicologia del linguaggio", Aldo Martello Editore,
Milano

CHOMSKY, Noam:

1974- "Le strutture della sintassi", Universale Laterza

DEMOTO, Giacomo:

1955- "Il passaggio dal dialetto alla lingua" (in
"Scuola di Base" n° 2, Aprile-giugno 1955)

FONZI, Ada e SAGLIONE, Gianfranco:

1974- "Il linguaggio del "cattivo" scolaro" (in Psi-
cologia Contemporanea n° 3, 1974)

FRANCESCATO, Giuseppe:

1973 "Il linguaggio infantile"Strutturazione e appren-
dimento" P.B.E. Einaudi

LEONTIEV, A.A.

1972- "Psicolinguistica", Editori Riuniti, Roma

LOSTIA, Marcello:

1972- "Lineamenti di psicologia dell'età evolutiva"
ed. O.S. Firenze

LURIA, Aleksandr Romanovic:

1971- "Linguaggio e comportamento" Editori Riuniti
Roma

MARINI, Franco:

1976- "Come si diviene "cattivi" scolari" (In "Quaderni dell'Istituto di Psicologia"- Facoltà di Magistero, Cagliari)

MASSUCCO COSTA Angiola, e FONZI, Ada:

1967- "Psicologia del linguaggio" Boringhieri, Torino

MUSSEN, Paul H.:

1972- "Psicologia dell'età evolutiva", Aldo Martello Editore

MUSSEN, Paul H., CONGER, John J. KAGAN, Jerome:

1976- "Lo sviluppo del bambino e la personalità", Zanichelli, Bologna-

PARISI, Domenico:

1968- "Sviluppo del linguaggio nel bambino" (In Pizza miglio (a cura di): "I disturbi del linguaggio", Etas Kompass, Milano)

PARRY, John:

1973- "Psicologia della comunicazione umana", A.

Armando, Roma-

PETTER, Guido:

1972- "Dall'infanzia alla preadolescenza", Giunti-

Barbera.

PIAGET, Jean:

1955- "Il linguaggio e il pensiero del fanciullo"-

Editrice Universitaria, Firenze.

1967- "Lo sviluppo mentale del bambino; P.B.E. Einaudi

1971- "Psicologia ed epistemologia" Loescher, Torino

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel:

1970- "La psicologia del bambino" Giulio Einaudi Ed.,

Torino-

SPITZ, Renè:

1970- "Il no e il si" Armando Armando, Roma

1973- "Il primo anno di vita" Armando Armando, Roma

TABOURET-KELLER, Andrè:

1970- "Veri e falsi problemi del bilinguismo", in
Francescato (a cura di): "Il linguaggio del bambino"

La Nuova Italia, Firenze-

VIGOTSKY, Lev Semenovich:

1966- "Pensiero e linguaggio", G.Barbera, Firenze-

I N D I C E

		21
Introduzione.....	pag. 1	50
La comunicazione.....	" 3	57
Il linguaggio come comunicazione.....	" 13	61
Il processo di acquisizione del linguaggio.....	" 25	
Le teorie del linguaggio.....	" 39	
a) Il comportamentismo.....	" 39	
b) La teoria di Chomsky.....	" 52	
c) La teoria psicoanalitica di Spitz.....	" 64	
I rapporti tra l'intelligenza e il linguaggio.....	" 73	
Lo sviluppo del linguaggio secondo Piaget.....	" 82	
Linguaggio e ambiente sociale.....	"	
La teoria del linguaggio di Vygotsky.....	" 88	
Luria: il ruolo regolatore del linguaggio.....	" 100	
Linguaggio e ambiente sociale.....	" 109	
a) Relazioni interindividuali e linguaggio.....	" 112	

b) Le ipotesi di Bernstein.....pag.	121
Bilinguismo, dialetto e scuola....."	150
Conclusione..... "	157
Bibliografia..... "	161