

CAPITOLO SECONDO

ANALISI DELLE COMPETENZE LESSICALI NELL'ETA' EVOLUTIVA

...Se il silenzio è d'oro, la parola è di platino.
Diffonde saggezza, sventa l'ignoranza,
esprime le lagnanze, stimola la curiosità,
rallegra lo spirito e attenua la fondamentale
solitudine dell'animo .

J. Struther " Try anything twice "
(Virago) Londra

Premessa

Argomento di questo capitolo sono le competenze lessicali che il bambino acquista nell'arco dello sviluppo evolutivo.

Nel primo paragrafo l'analisi è concentrata sul passaggio dallo "stadio concreto" allo "stadio astratto" che si verifica attorno ai nove-dieci anni.

Secondo Devescovi (1989) fino ai quattro-cinque anni i bambini possiedono solo conoscenze epilinguistiche e nel giudicare l'accettabilità lessicale di un enunciato (proprio o altrui) adottano criteri esclusivamente semantici; solo attorno ai sei-sette anni i giudizi giungeranno a poggiarsi su basi propriamente linguistiche e solo attorno agli otto anni i bambini riusciranno a distinguere la realtà, cui si fa riferimento, dalle parole impiegate per riferirvisi.

Nel secondo paragrafo si evidenzia l'influenza del contesto culturale in cui il bambino cresce sul suo sviluppo linguistico.

Secondo Bruner (1994) la capacità di tradurre l'esperienza in termini narrativi è innata ma il suo sviluppo è socializzato, influenzato cioè dalle persone e dalla cultura che circonda l'individuo.

Il terzo paragrafo tratta dell'interazione esistente tra le capacità linguistiche dimostrate dal bambino e lo sviluppo cognitivo da lui raggiunto.

Tappa fondamentale delle capacità linguistiche, è, come evidenzia Bruner (1994), il conseguimento del linguaggio dimensionale: tramite l'acquisizione della capacità compensativa.

Lo sviluppo delle competenze comunicative che caratterizza il superamento

dell'egocentrismo infantile è il tema del quarto paragrafo .

L'egocentrismo linguistico, secondo la Levorato (1988) conseguenza di quello intellettuale, causa l'impossibilità, per i bambini inferiori ai sette-otto anni, di riprodurre un testo in modo coerente, rispettando la sequenza lineare dei fatti e degli eventi narrati.

Solo con il superamento di questa fase egocentrica il bambino giunge ad una comprensione "adeguata" di ogni tipo di interazione comunicativa.

Nel quinto paragrafo, seguendo la tesi proposta da Scopesi (1990), viene presentato il linguaggio di fantasia quale prima tappa verso un uso non contestualizzato del linguaggio e l'uso del linguaggio figurato quale dimostrazione di una certa capacità linguistico-astrattiva raggiunta.

Nell'ultimo paragrafo infine viene esaminata l'acquisizione del linguaggio della causalità sul cui sviluppo, secondo Hood (1991) grande importanza ha il linguaggio degli adulti che circondano il bambino.

II.1 Sviluppo delle competenze mnestiche : dallo "stadio concreto" allo "stadio astratto"

"... Per sviluppo cognitivo - scrive Battacchi (1988) - si intende l'emergenza di nuovi modi di organizzare (...) un continuo aumento di abitudini e di capacità di trattare le informazioni ".

Secondo Devescovi (1989), fin dall'età di due anni i bambini sanno apparentemente distinguere tra frasi accettabili e non ; anche se a quest'età, essi basano le loro valutazioni prevalentemente sulla base del contenuto, trascurando la forma linguistica con cui le diverse frasi sono espresse.

Chomsky (1981) per spiegare questa precocità mnestica, parla di un "meccanismo innato" per "l'acquisizione del linguaggio" che funziona accettando solo quei tratti linguistici facenti parte dell'ambiente più vicino al bambino e corrispondenti ad un'ipotetica struttura profonda, caratteristica di tutti i linguaggi umani.

Bisogna notare però che la nozione di struttura profonda proposta da Chomsky è interamente sintattica, non ha niente a che fare con il "significato" o con l'uso effettivo del linguaggio: è una capacità interamente linguistica.

Le concezioni neostrutturali ed interattivo-cognitiviste tendono invece, come sottolinea Boschi (1990), ad integrare la visione secondo la quale lo sviluppo cognitivo si spiegherebbe secondo stadi caratterizzati da operazioni molto generali, con la visione che implica la fondamentale partecipazione di componenti operazionali specifiche nei vari campi di conoscenza.

Boschi viene così ad attribuire maggior importanza all'interazione dei fattori ambientali con gli schemi organizzativi interni ed agli effetti dell'apprendimento.

Questo permette di superare la concezione dello sviluppo come sequenza normativa di operazioni generalizzate in cui l'ordine delle acquisizioni è prefissato ed immutabile e porta ad ammettere che una variazione nel ritmo di sviluppo può anche dipendere da una disponibilità di stimoli ambientali appropriati.

Secondo Boschi (1990) i concetti di "readiness" e di "prerequisito" costituiscono criteri di riferimento la cui consistenza e priorità viene, di volta in volta , precisata dall'analisi criteriale e situazionale.

Nei termini della teoria Human Information Processing, si potrebbe dire che, nel corso dello sviluppo cognitivo, il bambino conquista nuovi codici, nuovi sistemi simbolici, cioè nuove forme di codifica attraverso cui elaborare la rappresentazione mentale delle informazioni linguistiche.

In tal modo riesce a sottrarsi al ricorso esclusivo a codici riferibili ai valori di dominanza dei significati, a valori d'immagine delle parole, a criteri

fonologici di elaborazione del lessico e all'impropria utilizzazione di parole contigue nella stringa frasale, cioè a modalità più primitive di competenza lessicale ed agli altri schemi organizzativi di tipo concreto.

II.1.1 Giudizi sull'accettabilità lessicale

Dalle ricerche sullo studio delle prime fasi dello sviluppo del linguaggio (Levorato, D'Odorico, Simons, 1980; Karmiloff e Smith, 198; Brandi e Cordini, 1986) è emerso uno sviluppo non sincronico delle competenze categoriali e funzionali nella definizione delle parole e della priorità, e dell'importanza dei fattori pragmatici.

Devescovi (1989) ha evidenziato la capacità dei bambini prescolari di risolvere con successo compiti che richiedono un'analisi delle conoscenze sul mondo, sulla cui base, non solo sono in grado di giustificare una parte dei giudizi di accettabilità da loro espressi su singole frasi, ma anche di rilevare incongruenze enciclopediche contenute in una narrazione.

I bambini prescolari però, come nota Devescovi (1989), possono attivare solo conoscenze epilinguistiche sui compiti da loro svolti: fino a cinque anni i bambini non sembrano aver ancora raggiunto la conoscenza metalinguistica in senso stretto, intesa come la capacità di esprimere verbalmente i motivi per cui, ad esempio, un enunciato è da loro ritenuto inaccettabile.

Secondo Aprile (1989) nel giudicare l'accettabilità di una frase i bambini di quattro-cinque anni, adottano solo criteri di contenuto (cioè semantici) e solo a sei-sette anni essi sono in grado di superare la forma di contenuto e di identificare le frasi come accettabili o meno su basi propriamente linguistiche, utilizzando sia la segmentazione sillabica che la segmentazione fonetica.

La capacità di segmentazione fonetica è, per un bambino, di difficile acquisizione, in quanto ogni fonema è coarticolato, cioè, come scrivono Prott e Tunner (1984), ogni fonema porta un po' d'informazione del fonema precedente e di quello successivo.

Il suo possesso da parte del bambino è quindi indice di un livello di consapevolezza linguistica molto avanzato.

Su questa capacità di compiere un'analisi consapevole degli aspetti linguistici del messaggio, soprattutto se quest'ultimo è un testo, secondo l'opinione di Devescovi (1989), gioca un ruolo fondamentale anche l'inizio del periodo scolastico.

Boschi (1990) evidenzia un ulteriore sviluppo delle capacità infantili attorno agli otto anni: a quest'età le definizioni lessicali dei bambini mostrano che essi cominciano a distinguere la realtà di riferimento delle parole, acquistando una nuova consapevolezza metacognitiva che permette loro di controllare sia la dimensione della lingua che quella della realtà referenziale.

Scibetta (1990) ha dimostrato come tra terza e quarta elementare risultino operanti differenze quantitative concernenti principi organizzatori riferibili a modalità definitorie geneticamente precedenti: si verifica cioè, secondo quest'autore, un'attenuazione delle modalità che privilegiano gli aspetti

concreti (valore d'immagine) e di quelli relativi alla dominanza semantica (frequenza d'uso) e si evidenzia il superamento delle caratteristiche "assimilative" (proprie del livello delle operazioni concrete) per favorire l'uso delle capacità accomodative.

I bambini di nove-dieci anni sono in grado infine, secondo Simpson (1981), in caso di possibile ambiguità semantica, di scegliere il significato lessicale più appropriato in quanto a quest'età si ha il passaggio dallo "stadio concreto" a quello "astratto".

Secondo quest'autore i bambini a quest'età dimostrano di saper andare oltre il testo nell'interpretazione semantica, attivando, a livello cognitivo, solo quei significati pertinenti al contesto.

Simpson (1981) dimostra come, in caso di contesto neutro, o in mancanza di contesto, tutti i significati possibili vengono portati allo stato cosciente ed esaminati dal fanciullo che, dopo averli confrontati, sceglie il più adatto alla sua situazione testuale; in caso di contesto altamente restrittivo viene attivato solo il significato ad esso compatibile, mentre in caso di un contesto che permetta diverse interpretazioni, vengono attivati tutti i significati accettabili in quel contesto, iniziando dal significato dominante.

II.2 Influenza del contesto culturale e del linguaggio materno sullo sviluppo linguistico

L'uomo è soggetto all'influenza sia della natura che della storia: il suo agire è determinato dall'interrelazione tra le qualità che possiede come creatura biologica e quelle che gli appartengono come prodotto culturale.

Per Bruner (1994) le esperienze riguardanti il mondo passano, per lo più, attraverso il filtro interpretativo delle idee (di causa ed effetto soprattutto) e quello che ne emerge , è un mondo concettualizzato.

Le realtà della vita sociale sono, il più delle volte, prodotti dell'uso linguistico: come sottolinea Bruner (1994) una cultura vive un processo di elaborazione permanente, in quanto viene costantemente interpretata e riorganizzata dai suoi membri ed è quindi frutto delle varie negoziazioni sociali compiute e dell'insieme di regole ed indicazioni per l'agire sociale.

Nell'ambito dello sviluppo mnestico infantile Vygotsky (1980) parla di "zona di sviluppo prossimale", intesa come la "... distanza tra il livello evolutivo reale, determinato in termini di autonoma capacità di soluzione dei problemi, ed il livello di sviluppo potenziale, determinato in termini di capacità di soluzione dei problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con coetanei più capaci ".

Lo sviluppo umano, come egli afferma, presuppone una specifica natura sociale ed un processo atto a consentire ai bambini di fare propria la vita intellettuale di coloro che li circondano.

Secondo Vygotsky (1980) la mente non si sviluppa quindi in modo naturale senza alcuna assistenza: la sua evoluzione si attua tramite la sua capacità di usare come "protesi mentali" le conoscenze e le procedure culturali provenienti dal contesto sociale.

Secondo Dunn (1988), la competenza sociale, per quanto astratta essa possa diventare in conseguenza dello sviluppo, comincia sempre come "prassi" in contesti particolari, in cui il bambino è protagonista.

Questa autrice sottolinea come la trasformazione in linguaggio della conoscenza acquisita tramite l'azione sociale, avvenga solo in seguito, in quanto il bambino è, inizialmente, linguisticamente sensibile solo ad "obiettivi referenziali", contrassegnati dall'azione che egli può o potrebbe compiere .

Nell'ambito dell'interazione comunicativa esiste un'ampia gamma di mosse conversazionali classificabili come "spiegazioni" e definibili come tali basandosi più sul loro contesto che sul loro contenuto (queste possono essere lessicali , gestuali, comportamentali, paralinguistiche ...).

Landolfi (1991) nota che imparare a spiegare significa per il bambino da un lato imparare a dominare le convenzioni sociali, e dall'altro a selezionare i contenuti pertinenti.

Poichè, come evidenzia Landolfi (1991), nell'interazione con la madre il bambino si serve dei mezzi linguistici a lui più consoni, se ne desume che egli assume l'informazione materna filtrandola attraverso i mezzi lessicali che gli sono propri: ciò che viene assunto dal bambino non sono le forme linguistiche usate dalla madre, ma il contenuto del messaggio da lei espresso. Per Scopesi (1990) la conoscenza condivisa di un evento incide fortemente sul linguaggio che gli adulti usano nel rivolgersi ai bambini: mentre in situazioni di comunicazione routinaria il ruolo di facilitazione semantica è svolto dalla ripetitività e dalla predicibilità della situazione stessa, nelle situazioni non routinarie tale ruolo è svolto dalla contingenza semantica al linguaggio del bambino.

Oltre alla conoscenza condivisa dell'evento di cui si parla, sulla struttura della conversazione incide anche il livello di adesione del discorso al contesto interattivo immediato: come rivelano Wanska e Bedrosian (1985), durante il periodo evolutivo gli episodi conversazionali sono più articolati e più lunghi se concentrati sul " qui ed ora ", rispetto ad episodi riferiti ad oggetti o eventi assenti ; per un bambino infatti è più facile ragionare su eventi di cui è ancora "protagonista attivo" che su eventi che richiedono l'uso del ricordo o dell'astrazione per poter essere condotti al livello della coscienza mnestica.

Secondo questi autori (Wanska e Bedrosian, 1986) nelle conversazioni tra adulto e bambino piccolo si assiste ad un graduale arricchimento delle potenzialità tematiche conversazionali in direzione di un utilizzo sempre maggiore di riferimenti ad "intangibile topics".

Nel periodo sensomotorio, notano Wanska e Bedrosian (1986), tale processo è quasi totalmente a carico dell'adulto, il quale introduce nella conversazione, oltre a riferimenti alla realtà, anche riferimenti ad eventi fantastici.

Tuttavia, già all'età di due anni i bambini non solo rispondono verbalmente alle iniziative di fantasia delle madri, ma prendono anche qualche iniziativa autonoma: con l'aumentare delle competenze linguistiche i bambini ampliano i temi conversazionali e, gradatamente, assumono più frequentemente l'iniziativa nel proporre nuovi argomenti.

II.2.1 Funzioni del linguaggio

Halliday (1983) divide le funzioni del linguaggio in due classi sovraordinate: pragmatiche e matetiche.

La classe delle funzioni pragmatiche, che comprende la funzione strumentale e quella regolativa, concerne l'orientamento dell'individuo nei confronti degli altri e l'uso del linguaggio come strumento per conseguire i propri obiettivi tramite l'influsso che si ritiene di poter esercitare sugli altri.

La classe delle funzioni matetiche, comprendente: la *funzione euristica*, mezzo per ottenere dagli altri informazioni nuove, o per correggere quelle che già si hanno; la *funzione immaginativa*, che consente di creare mondi possibili andando al di là della referenza immediata; ed infine la *funzione informativa*, che poggia sull'assunto che uno dei partecipanti allo scambio comunicativo sia privo di informazioni che l'altro possiede, e sulla convinzione che questo squilibrio informativo possa essere eliminato tramite la conversazione od il racconto.

All'elenco dato da Halliday va aggiunta un'altra funzione, originariamente elaborata da Jakobson (1960), quella *metalinguistica*, cioè la capacità di riflessione sul proprio uso del linguaggio per esaminarlo ed analizzarlo.

Queste funzioni rappresentano, secondo Bruner (1994), un utile strumento per l'esame del linguaggio e della concezione metacognitiva che il soggetto ha di essa.

Inoltre, come osserva Halliday (1983), è una caratteristica tipica del linguaggio lessicale-grammaticale quella di consentire e di richiedere l'espletamento simultaneo di tutte queste funzioni; evitarle non è possibile, in quanto perfino l'uso del valore "non marcato", o rituale zero, di una di esse, segnala la posizione del parlante nei confronti dell'evento rappresentato, dell'occasione dell'enunciazione e del modo in cui il parlante si aspetta che l'ascoltatore veda il mondo, ed usi la propria mente.

II.2.2 Abilità mentali e costruzione del senso globale

Un processo centrale nella formazione del linguaggio è la costruzione di un senso globale del discorso partendo dal significato lessicale delle singole parole.

Nel fare ciò, Erikson (1981) distingue tre fasi: una prima fase implica il processo di codificazione, nel quale lo stimolo viene rappresentato, ma non interpretato, nel sistema.

Si ha poi, nella seconda fase, il processo di accesso lessicale che classifica i diversi significati semantici possibili.

Infine, nella terza ed ultima fase, si verifica il processo di costruzione semantica che contestualizza solo i significati compatibili con il contesto.

Lo sviluppo delle abilità mentali avviene, secondo Bruner (1994), tramite la comunicazione: grazie al costituirsi di un patrimonio comune, le idee, veicolate dal linguaggio, passano dalle persone più abili alle altre.

Bara (1992) evidenzia come la comunicazione sia un'arte sociale che va sviluppata "in contesto", insieme cioè alle altre persone, tenendo conto oltre che delle norme fondamentali che regolano l'aspetto grammaticale, anche del fatto che ogni situazione sta a sé, poichè la relazione che si instaura tra i comunicanti è sempre unica.

Secondo quest'autore, infatti non esiste la "comunicazione perfetta" teoricamente studiabile: ogni interazione è basata sul principio di cooperazione tra parlante ed ascoltatore, e dipende quindi da entrambi l'esito comunicativo.

La società, come nota Bruner (1994), fornisce al soggetto l'insieme strumentale di concetti, idee e teorie che gli consentono di raggiungere i livelli mentali più elevati; è poi proprio la coscienza di questi concetti, nonché del linguaggio con cui formarli e trasformarli, che gioca, secondo Vygotsky (1965), un ruolo decisivo nella costruzione del senso globale che il soggetto attribuisce al testo comunicativo.

Bruner (1994) reputa che il contesto interattivo influenzi la capacità di parlare a lungo su di uno stesso argomento o di narrare un evento.

Il contesto, al fine di stimolare i bambini in una maggiore prestazione comunicativa, deve essere non solo noto ma anche attraente ed in qualche misura poco "normativo".

Lo sviluppo intellettuale, che si sviluppa tramite l'apprendimento, è quasi sempre un'attività comunitaria in quanto è il processo per mezzo del quale si perviene a condividere la cultura.

Secondo Bruner (1994) L'importante non è far sì che il bambino si appropri di determinate conoscenze, quanto che se ne appropri in una comunità che condivide il suo senso di appartenenza a quella cultura: affinché questo avvenga è necessario creare una cultura collettiva che costituisca un

momento efficace nel tragitto che porta il bambino a diventare membro effettivo della società in cui vive.

II.3 Interazione tra le capacità linguistiche e lo sviluppo cognitivo: il linguaggio dimensionale e la dimensione temporale

Sias (1988) ritiene l'abilità del bambino a comprendere e produrre un linguaggio appropriato, una funzione basilare tra le operazioni cognitive richieste per un normale sviluppo linguistico ; d'altra parte, come egli stesso nota, il linguaggio in quanto forma simbolica di rappresentazione ha un ruolo preminente nello sviluppo cognitivo: vi è quindi tra determinate strutture cognitive e specifiche strutture linguistiche un rapporto di influenza reciproca.

Bruner (1994) ha messo in evidenza che il linguaggio, in quanto forma simbolica di rappresentazione, ha un ruolo preminente nello sviluppo cognitivo.

L' "addestramento all'etichettazione" è, secondo Bruner (1994), molto efficace al fine dell'acquisizione della conservazione anche se il linguaggio è solo uno dei fattori che regolano l'acquisizione conservativa.

Le ricerche svolte con il metodo del "verbal rule" (istruzione verbale relativa ai principi di reversibilità, identità e compensazione) evidenziano infatti che i bambini, che non hanno acquisito i concetti di conservazione e che sono troppo giovani per possedere le strutture cognitive attinenti, beneficiano tuttavia della procedura *verbal rule instruction* nell'acquisizione della conservazione.

Tappa importante nello sviluppo cognitivo è, come sostiene Bruner (1994), il conseguimento del linguaggio dimensionale: il fattore responsabile del progresso nella produzione di questo linguaggio, non è tanto la conservazione della "quantità" in se stessa, quanto la capacità di compensazione.

Per l'acquisizione di questa dimensione Bruner (1994) reputa necessario sia un conflitto interattivo sia la padronanza, seppur inizialmente parziale, del sottosistema linguistico-dimensionale.

Per questo autore (Bruner, 1994) l'apprendere l'uso delle etichette dimensionali specifiche, da una parte porta il bambino a dirigere l'attenzione sui dati percettivi corrispondenti (dall'attenzione concentrata solo sul dato predominante, passa ad analizzare i rapporti percettivi), dall'altra il linguaggio facilita la messa in relazione degli stessi dati percettivi con le loro eventuali modificazioni.

Bruner (1994) evidenzia come il bambino, alla compensazione quantitativa arrivi con il contributo del conflitto, il quale agisce sull'organizzazione dei concetti di quantità ed identità; il disequilibrio che si viene a creare porta il bambino ad individuare le azioni che incidono sulla quantità ed a riconoscere l'influenza su di essa di un intervento che ne modifica gli aspetti percettivo-morfologici.

Come Bruner (1994) sottolinea, il linguaggio ha un ruolo fondamentale

nell'acquisizione della compensazione quantitativa, poichè senza di essa il bambino non può arrivare ad isolare i dati percettivi fuorvianti ed a focalizzare di conseguenza la sua attenzione dove necessario; infatti il conflitto, meccanismo promotore dello sviluppo cognitivo, agisce in sinergia con la capacità di etichettare, ma si dimostra inefficace quando manca l'apporto della competenza compensativa.

Secondo le ricerche svolte da Sias (1988), l'apprendere l'uso di etichette dimensionali specifiche, da una parte porta il bambino a dirigere l'attenzione sui dati percettivi corrispondenti.

Sias ritiene cioè che i bambini, che prima centravano la loro attenzione su una sola dimensione, con l'apprendere il linguaggio verrebbero da questo guidati a decentrare l'attenzione da uno dei dati (quello predominante) e ad analizzare i diversi rapporti percettivi disgiunti.

Dall'altra parte il linguaggio, in quanto forma simbolica di rappresentazione (Bruner, 1994), faciliterebbe l'operazione di mettere in relazione gli stessi dati percettivi e le loro modificazioni.

Secondo Starc (1988) con l'avvento di quello che già Piaget (1964) definiva "periodo operatorio concreto", il bambino, superate le caratteristiche cognitive pre-operatorie, inizia a comprendere le relazioni più articolate: oltre alla dimensione spazio-dimensionale entra ora a far parte del suo universo cognitivo anche la dimensione temporale.

Sempre secondo quest'autore, l'acquisizione dei prerequisiti concettuali e lessicali di ordine temporale che permettono l'espressione linguistica delle relazioni logiche, rappresenta il punto di congiunzione tra il pensiero ed il linguaggio. Quest'ultimo richiede, infatti, oltre all'apprendimento di una grammatica, anche un adeguato sviluppo cognitivo e sociale: comprendere o produrre spontaneamente una congiunzione come "prima" o "dopo", richiede la capacità di rappresentare mentalmente la relazione alla quale il termine si riferisce.

Per Mammano (1988) nella compensazione infantile delle relazioni temporali, tratto rilevante è la simultaneità (simultaneità positiva) o la non simultaneità (simultaneità negativa) tra i due eventi: i bambini nell'arco del loro sviluppo cognitivo, giungono prima a comprendere i termini semanticamente positivi, e solo in seguito quelli negativi, poichè questi ultimi richiedono un lavoro mentale più articolato, e la capacità di astrarre "in negativo".

Ehri e Galanis (1980) hanno dimostrato che l'ordine di elencazione facilita la comprensione dei nessi temporali: se l'ordine linguistico segue l'ordine di accadimento reale degli eventi, le prestazioni mnestiche-linguistiche dei bambini sono migliori in quanto, in questo caso, il lavoro mnestico richiesto al bambino si limita alla semplice comprensione linguistica degli enunciati.

Altri fatti che facilitano la comprensione, e che quindi migliorano l'attività

linguistica, sono

- la familiarità della situazione; essa induce nel bambino un maggior coinvolgimento emotivo negli eventi descritti, ed implica, di conseguenza, un minore sforzo mentale sia nella comprensione che nel ricordo dei fatti narrati.
- La coerenza nelle narrazione degli eventi; una descrizione narrativa, per essere facilmente compresa, deve essere verosimile. Per fare ciò deve essere coerente al "clichet" narrativo vigente nell'ambito culturale in cui essa sorge, oltre che plausibile come ipotetica situazione reale.
- La sequenza logica e non arbitraria della descrizione; una narrazione è "logica" se lo svolgersi del racconto segue l'ordine naturale degli eventi reali, e le regole di "costruzione narrativa" insite nel modello di "grammatica delle storie" che ognuno, coscientemente o incoscientemente, possiede.

I fattori "familiarità" e "coerenza" sono inoltre strettamente correlati al tipo di connettivo-temporale sul quale agiscono: secondo Starc (1988) la familiarità aumenta la connessione delle frasi con il connettivo "prima", mentre la coerenza facilita la comprensione di quelle con il connettivo "dopo".

Il fattore "ordine logico" invece è strettamente correlato all'età del bambino indipendentemente dal tipo di congiunzione temporale presente.

II.4 Teoria classica dello sviluppo delle competenze comunicative e sue modifiche

La concezione tradizionale (di cui Piaget può essere considerato il portavoce più autorevole) vede lo sviluppo mnestico infantile caratterizzato da quattro tratti principali:

- prospettiva egocentrica, secondo la quale i bambini piccoli sono incapaci di assumere la prospettiva altrui e non hanno alcuna concezione della mente degli altri: essi giungono alla socialità ed all'allocentrismo solo grazie allo sviluppo ed all'apprendimento.

- Privatezza, secondo la quale l' "io", intrinsecamente individualistico, si sviluppa in forza della natura universale dell'uomo indipendentemente dalla cultura: l' "io" giunge così alla socializzazione tramite i processi dell'identificazione e dell'interiorizzazione.

- Concettualizzazione non mediata, secondo la quale la crescita cognitiva infantile avviene grazie ai contatti diretti con il mondo esterno compiuti dal bambino in modo autonomo.

- Tripartizione, secondo la quale conoscenza affettiva ed azione costituiscono processi separati che, col passare del tempo e col maturare della socialità, arrivano ad integrarsi.

La validità della teoria classica sugli inizi dello sviluppo cognitivo è stata, anche se solo in parte, messa in discussione da alcuni psicologi cognitivisti tra cui Bruner (1994).

Egli ha evidenziato come alcune manifestazioni infantili lasciano presupporre che il bambino possieda necessariamente una predisposizione prelinguistica che lo porta a conseguire poi una referenza linguistica.

L'acquisizione della referenza linguistica riflette, secondo lui, una naturale organizzazione mentale che poi matura con l'esperienza: il linguaggio risulterebbe così l'espressione dei nostri "organi di pensiero" naturali, sebbene l'uso collettivo di un linguaggio comune costituisca sempre uno strumento di enorme importanza per la comprensione delle menti altrui, in quanto permette una continua "taratura transazionale" del proprio linguaggio. Partendo da questi presupposti, Bruner (1994) propone alcune modifiche agli assunti della teoria classica:

prospettiva egocentrica; egli nota come alla fine del primo anno di vita per i bambini normali è del tutto naturale seguire, ad esempio, la direzione dello sguardo di un altro e tornare a rivolgersi alla persona che hanno accanto per riaggiustare la direzione del proprio sguardo quando essi non riescono a scoprire l'obiettivo dello sguardo altrui.

Secondo Bruner è solo quando non riesce a cogliere la struttura degli eventi che il bambino adotta uno schema egocentrico: l'egocentrismo infantile risulta quindi una questione di esecuzione, non di competenza.

Privatezza; la natura di ciò che "non si dice" e di ciò che "non si può dire", nonché il nostro atteggiamento nei confronti dell'una o dell'altra cosa, hanno, secondo Bruner (1994), una matrice squisitamente culturale.

Gli impulsi privati sono definiti come tali dalla cultura; ovviamente la distinzione tra significati "privati" e significati "pubblici" imposta da una cultura, incide profondamente sul modo in cui le persone che ne fanno parte, concepiscono quei significati.

Concettualizzazione non mediata. Bruner evidenzia che noi costruiamo una realtà semplicemente sulla base di incontri privati, ma che per lo più il nostro approccio al mondo è mediato dalle nostre relazioni con gli altri.

Tripartizione. Per Bruner la distinzione tra coscienza, affettività ed azione è inconsistente, in quanto noi "possiamo" astrarre ciascuna di queste componenti del tutto unitario di cui fa parte, ma, se lo facciamo in modo eccessivamente rigido, perdiamo di vista il fatto che una funzione della cultura è proprio quella di tenerle unite, ed in relazione tra loro, in quei simboli ed in quelle storie da cui la nostra esperienza riceve coerenza e rilievo culturale.

II.4.1 Validazione dell'egocentrismo infantile

Traendo spunto dall'impostazione evolutiva piagetiana, Levorato (1988) ha ribadito la validità del concetto di "egocentrismo linguistico infantile".

Per egocentrismo linguistico, Levorato intende la tendenza del bambino a non rievocare gli elementi informativi essenziali del testo dovuta all'incapacità di tener conto che l'interlocutore può non possedere le informazioni base necessarie alla comprensione della narrazione.

L'egocentrismo linguistico è, sempre secondo Levorato, la diretta conseguenza di quello intellettuale: l'incapacità di differenziare il proprio punto di vista da quello altrui che caratterizza questo egocentrismo, costituisce uno dei limiti dell'organizzazione pre-operatoria tipica del bambino fino ai sei-sette anni.

Questa fase, come sottolinea Levorato, è caratterizzata dall'impossibilità di funzionare secondo i principi logici, ed è responsabile anche del fatto che i bambini, con meno di sette-otto anni, non sono in grado di riprodurre in modo coerente un testo, rispettando la sequenza lineare dei fatti, o degli eventi narrati, a causa della loro incapacità di comprendere le connessioni causali e temporali che li collegano.

Secondo questa studiosa, con il superamento di questa prima fase, il bambino giunge alla differenziazione delle proprie funzioni mnestiche da quelle altrui e di conseguenza, con la capacità di acquisizione del punto di vista delle altre persone, giunge alla "comprensione adeguata" di ogni tipo di interazione comunicativa: questa comprensione è tanto meno fedele al messaggio esplicito quanto più adeguato, in quanto obiettivo della comprensione adulta è la fedeltà alle intenzioni comunicative più che al testo " letterale " della comunicazione.

II.4.2 Competenze comunicative e transazione

Un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo infantile e di conseguenza nello sviluppo delle competenze comunicative, lo hanno, secondo Bruner (1994), i rapporti di "transazione".

Le "transazioni" costituiscono la premessa dei processi mnestici ed il loro possesso è basilare per poter giungere alla condivisione di assunti e credenze riguardanti la realtà ed il funzionamento mentale proprio ed altrui.

La padronanza del linguaggio fornisce, secondo Bruner (1994), un quadro astratto di regole di produzione linguistica che consente al soggetto di svolgere tutte quelle funzioni comunicative indispensabili ad orientare l'attenzione o l'azione collettiva, e gli permette di esprimere il suo atteggiamento sia nei confronti del mondo a cui si riferisce, che nei confronti dei suoi interlocutori.

Ciò avviene, come sottolinea Bruner (1994), non solo in quanto tutti *possiedono* forme di organizzazione mentale che sono tra loro simili, ma anche in quanto tutti *esprimono* costantemente tali forme nelle loro transazioni reciproche.

Bruner (1994) parla inoltre di una continua taratura transazionale del linguaggio all'interno di ogni scambio comunicativo.

Essa viene assicurata, secondo quest'autore, da tutti quegli elementi, consci od inconsci, tramite i quali i soggetti implicati nella comunicazione, sollecitano reciproci aggiustamenti dei loro enunciati.

II.5 Linguaggio di fantasia ed importanza del contesto per il suo emergere

Molti studiosi tra cui Wanska e Bedrosian (1986) considerano l'emergere, attorno al terzo anno di vita, della capacità di parlare di argomenti di fantasia, quale prima tappa verso un uso non contestualizzato del linguaggio.

Nell'arco evolutivo le prime formulazioni "fantastiche" emergono quale accompagnamento del gioco simbolico: le verbalizzazioni che accompagnano il gioco di finzione hanno infatti carattere fittizio, non letterariamente riferibile alla situazione reale.

La conoscenza interiorizzata della situazione favorisce, secondo Scopesi (1990), l'emergere degli episodi di fantasia, ma non tutte le situazioni, al bambino familiari, suscitano in egual misura questo uso fantastico del linguaggio: nel contesto abituale più normativo, il linguaggio del bambino è quasi esclusivamente riferito al "qui ed ora", poichè manca quella valenza motivazionale ed affettiva che consente l'emergere del linguaggio di fantasia.

Scopesi e Zanobini (1990) notano come ai fini dell'emergere di questo tipo di linguaggio sia dunque rilevante il coinvolgimento emotivo dei bambini e la loro sufficiente padronanza della situazione in modo da poterla trasformare nella conversazione fantastica.

Wanska e Bedrosian (1986) evidenziano come i bambini in fase preoperatoria assumano, nell'introdurre nella conversazione argomenti di fantasia, un ruolo tipicamente ricoperto dalle madri durante le fasi dello sviluppo sensomotorio: quello di portare la conversazione fuori dal "qui ed ora", passando così dal "realistico" all'immaginario.

Tale capacità, che implica l'uso di un sistema simbolico elaborato, emerge gradualmente lungo tutto l'arco evolutivo fino a raggiungere il suo sviluppo massimo con la prima acquisizione della metacognizione che permette al bambino, ormai cosciente delle proprie abilità mnestiche, di svincolarsi dalla "concretezza di una realtà possibile" per giungere alla "creazione fantastica di un mondo immaginario".

II.5.1 Linguaggio figurato e suo uso

Legato al tema di linguaggio di fantasia è l'uso del linguaggio figurato, ovvero della metafora dell'ossimoro e di tutti quegli artifici linguistici il cui senso va oltre il letterale.

Come notano Pollio e Smith (1990) il linguaggio figurato dipende da quello letterale, ma la sua "parafrasi", anche se ha lo stesso significato, non è la stessa cosa in quanto basato su "universali linguistici" diversi: il linguaggio metaforico è infatti logico e non molto diverso da quello letterale, ma può essere ad esso paragonato solo se lo si rende nei termini dei suoi significati di base, riguardanti più il significato culturale che quello letterale.

Inoltre la sua comprensione e produzione è solo in parte prevedibile sulla base dell'analisi degli elementi costituenti il suo significato letterale, poiché gli elementi linguistici sono qui espressione di un insieme culturale condiviso dalla società in cui termini figurati nascono.

Secondo Pollio e Smith (1990) nella conversazione o nella comunicazione interpersonale si ricorre all'uso di un lessico metaforico per permettere una miglior comprensione "pubblica" di quei molti aspetti dell'esistenza e dell'esperienza umana che generalmente sono considerati ambigui o non chiari.

L'abilità dei bambini di usare la metafora è governata da diversi elementi, quali:

- la conoscenza degli argomenti trattati nelle figure metaforiche usate; più un elemento è familiare, più facilmente il bambino giunge a comprendere, e quindi ad impiegare, il significato nascosto insito nel linguaggio metaforico usato.

- La forma linguistica nella quale una figura è presentata; alcune figure retoriche sono di più facile comprensione rispetto ad altre: la metafora è, ad esempio, più facilmente comprensibile dell'ossimoro, il quale a sua volta è più comprensibile dell'ipallage.

- Il dominio cognitivo posseduto dal bambino nel dimostrare la comprensione del linguaggio figurato; la comprensione "metaforica" è legata allo sviluppo cognitivo ed alle abilità intellettive in quanto implica, oltre alla capacità di comprensione letterale del testo comunicativo, la capacità di astrazione per giungere, oltrepassando il significato esplicito, al significato implicito del testo ed alle intenzioni comunicative del soggetto enunciatore.

Stephen Ullman (1982), uno dei maggiori teorici dei principi universali del linguaggio figurato, ha suggerito quattro "leggi" legate ad un corretto uso della metafora:

- a) uso dell'antropomorfizzazione, attribuendo delle capacità mnestiche tipiche dell'uomo od animali e cose, si rende verosimile l'evento facilitandone la comprensione.

b) Passaggio dall'astratto al concreto.

Questo passaggio facilita la comprensione metaforica, in quanto la comprensione semantica di fatti, oggetti concreti è più semplice, non richiedendo, per giungere alla comprensione di quanto narrato, un lavoro di astrazione semantica.

c) Passaggio dall'uso di animali ad altri oggetti / eventi / persone.

d) Uso della sinestesia: l'associazione di due parole relative a due ambiti sensoriali diversi amplia l'orizzonte delle possibilità comunicative, facilitando la comprensione del lessico metaforico.

Vi sono diversi tipi di metafore o figure linguistiche ed ognuna di esse viene compresa ed inserita nel linguaggio d'uso ad una diversa età evolutiva: le metafore di rappresentazione, secondo Pollio e Smith (1990), sono le prime ad essere comprese, vengono poi acquisite le metafore di similitudine ed infine quelle proporzionali.

I bambini, secondo questi autori, iniziano ad usare un primo linguaggio figurato attorno agli otto anni, sebbene già a sei riescano a comprendere, ma non ad usare, metafore basate su attributi comuni (riescono ad esempio a comprendere frasi metaforiche quali "il sole è una palla").

La visione cognitivo-evolutiva sorta sulla scia piagetiana, riteneva che i bambini non fossero "realmente" capaci di usare o capire il linguaggio figurato fino all'età approssimativa di dodici anni, e che essi prima di quest'età usassero il lessico metaforico in modo inappropriato.

Questa corrente sosteneva che l'uso figurato del linguaggio è figurato solo se rappresenta una deviazione, deliberata e decisa, dall'uso letterale, ed è basato su una comprensione e conoscenza profonda dell'uso letterale e delle sue ramificazioni.

Una visione più recente e funzionale (Kerl, 1986; Kelly, 1987; Reyna, 1986; Dent, 1987), sostiene invece che se una "figura" produce una "comunicazione decisa", ragionata o meno che sia, essa va considerata una figura valida e di conseguenza anche l'uso di un linguaggio contenente tali "figure" è da considerarsi figurato a pieno titolo.

Questa tesi permette quindi di collocare l'acquisizione del lessico metaforico attorno agli otto anni, età in cui il bambino inizia a formare un uso regolare.

II.6 Sviluppo del linguaggio della causalità

Sul piano cognitivo, le spiegazioni che riceviamo dagli altri o che noi stessi ci costruiamo, danno senso, coesione e prevedibilità alla nostra rappresentazione del mondo.

Secondo Hood, Fiess ed Aron (1991) il bambino, parlando con gli altri ed imparando da usare il linguaggio causale, impara a categorizzare il mondo ed a organizzarlo secondo modalità che sono storicamente e culturalmente determinate.

Nell'appropriarsi di ciò che una cultura ha prodotto, sia in termini di contenuti che di modi socialmente accettati per esprimerli, il bambino, secondo questi autori, prende "a prestito" gli schemi degli adulti che lo circondano; solo quando diviene in grado di scomporre ed analizzare forme e contenuti del suo discorso, può realmente essere ritenuto "l'autore" delle sue comunicazioni.

Studi recenti condotti sullo sviluppo cognitivo, (Bryant, 1989; Landolfi, 1991; Lumelli, 1991), hanno dimostrato che quando gli eventi sono familiari, anche i bambini tra i tre ed i cinque anni possono comprendere adeguatamente la causalità, scegliendo tra alcune alternative possibili la causa giusta.

Donaldson (1990) dimostra che tutte e tre le tipologie di spiegazioni prese in considerazione da Piaget (1923), (motivazionali, fisiche e logiche) possono essere correttamente usate in età prescolare, a patto che gli eventi da spiegare siano sufficientemente semplici.

Secondo quest'autore, le prestazioni insufficienti dimostrate da bambini sotto gli otto anni in compiti sperimentali, (nei quali veniva loro chiesto: a) di giudicare la sensatezza di una frase nella quale causa ed effetto risultavano invertiti; b) di dire quale evento accadeva prima e quale dopo in una frase contenente una sequenza causale), sarebbero dovute al fatto che ciò che viene richiesto ai bambini in compiti simili è un giudizio "metalinguistico" sull'accettabilità della frase, che loro non sono ancora in grado di fornire, non possedendo, a quest'età, uno sviluppo metalinguistico sufficientemente sviluppato.

Inoltre, sempre secondo Donaldson (1990), in questi compiti viene loro richiesto di ricavare informazioni di "second'ordine", si richiede cioè di ricavare informazioni temporali a partire da un connettivo causale.

Entrambe queste capacità, per Donaldson potrebbero essere successive tanto alla comprensione della causalità, quanto all'uso corretto del linguaggio causale e richiedono quindi uno sviluppo metalinguistico superiore.

Hood e Bloom (1979) sottolineano l'importanza del discorso dell'adulto per lo sviluppo infantile, del linguaggio in genere e del linguaggio causale in particolare: i bambini, parlando con gli adulti, imparano molte cose, non solo

le regole del linguaggio, in quanto è partecipando a scambi comunicativi con gli adulti che essi giungono a conoscere il senso delle singole parole.

Quanto evidenziato è vero, secondo Hood e Bloom (1979), in particolare per il senso proprio attribuito ad una data situazione, ma è anche vero, sottolineano gli autori citati, che il bambino, tramite la comprensione del senso generale dei segni, giunge a capire la situazione globale in cui i segni vengono usati dall'adulto.

Attraverso le sue interazioni con gli adulti il bambino giunge, secondo Hood e Bloom (1978), non solo a capire "che cos'è la causalità" (cioè il suo significato) ma arriva anche a comprenderne il senso (cioè la situazione globale in cui parole del tipo "perchè" vengono usate).

Il bambino giunge in questo modo a dicotomizzare l'esperienza ed a classificare gli eventi esterni come cause di sentimenti interiori.

Nel discorso adulto-bambino Bloom (1979) individua tre tipi di enunciati causali:

- le relazioni "essenziali", usate in contesti indipendenti; in questo caso la relazione causale è espressa interamente dal bambino.

- Le relazioni "sufficienti", usate od in contesti di discorso dipendenti, o nel contesto di una domanda di "perchè" di un adulto. La relazione causale è qui frutto di una interazione comunicativa.

- Le relazioni "coesive", frutto di una deduzione sulla costruzione del discorso stesso: la relazione causale implica qui una coscienza metalinguistica.

I bambini, secondo Hood (1991), imparano a fare affermazioni causali prima di imparare a rispondere a domande causali, in quanto imparano ad esprimere i significati "causali essenziali" prima di imparare a costruire un significato "causale sufficiente".

Secondo la tesi di Bloom (1979) gli enunciati causali svolgono, rispetto al discorso immediato ed agli eventi in corso nell'ambiente, altre funzioni principali, quali, ad esempio:

- quella di commento, dovuta alla necessità di spiegare quanto enunciato;
- quella di scambio convenzionale, per esplicitare il proprio punto di vista;
- quella di negoziazione, nell'ambito di una comunicazione tesa a raggiungere uno scopo: lo spiegare la causa delle proprie posizioni può servire a convincere l'interlocutore.

Questa tesi proposta da Bloom (1979) porta alla conferma del concetto di causalità descritto da Piaget (1923), secondo il quale i bambini progrediscono passando dall' "uso" della causalità in contesti essenzialmente "centrati sul bambino", all'espressione di significati causali in contesti sempre più "sociali" che implicano, oltre alla "capacità d'uso", anche la coscienza metalinguistica dell'uso.