

MODULO 2

Linguaggio, educazione e apprendimento

CONTENUTI

- UNITÀ 1

La comunicazione

- UNITÀ 2

Lo sviluppo del linguaggio infantile

UNITÀ 1

La comunicazione

CONTENUTI

• 1

Comunicazione e processi
educativi

• 2

Caratteri della
comunicazione e funzioni
del linguaggio

» 1. Comunicazione e processi educativi

Dopo aver esaminato, nel modulo precedente, gli aspetti e i termini generali della scienza pedagogica, affrontiamo in questa sezione l'elemento probabilmente più importante dell'intero processo educativo: la **dimensione comunicativa** tra individui diversi. Il punto di partenza è, infatti, la convinzione che il processo di apprendimento (cioè il *cuore* dei processi educativi e formativi) sia assimilabile ad un **flusso di comunicazione continuo** attraverso il quale una singola persona (l'individuo) viene inserita nella società e nella cultura nelle quali vive e opera, che le corrispondono e le appartengono. Osservata e analizzata sotto questa luce, l'azione pedagogica nella sua interezza può essere studiata e interpretata avvalendosi del contributo delle (numerose) teorie della comunicazione e del linguaggio.

I singoli atti comunicativi che costituiscono il flusso di comunicazione continuo possono essere di vario tipo: formali e informali, consci e inconsci, individuali e sociali; la comunicazione che ne consegue, inoltre, utilizza codici diversi, sia verbali, sia non verbali. I codici non verbali comprendono la comunicazione corporea e l'utilizzo delle immagini (fisse o in movimento). Linguaggi verbali e linguaggi non verbali sono accomunati dalla presenza di processi di simbolizzazione (diversi negli uni e negli altri, ma presenti in entrambi), mentre ciò che li differenzia è l'assenza della parola nei linguaggi non verbali. Tutti i linguaggi (verbali e non verbali) possiedono un **ruolo determinante** nel processo educativo, tuttavia il linguaggio verbale ha un'importanza maggiore degli altri a causa della sua centralità nello sviluppo dell'essere umano.

Il segno linguistico, in altri termini, è infatti l'unico – grazie alla sua natura di fusione tra significante (parte fisica) e significato (parte concettuale) – a poter istituire un rapporto del **tutto arbitrario ma significativo con la realtà**, a poter designare concetti astratti, a poter essere organizzato in sequenze significative semantiche e sintattiche complesse, a poter determinare la forma del pensiero.

La nostra impostazione pedagogica ed educativa vede, quindi, nel linguaggio verbale l'asse centrale e imprescindibile della comunicazione umana e, in questo, si differenzia da quelle teorie secondo cui esso sarebbe soltanto uno dei linguaggi possibili, alla pari con gli altri, e rispetto ai quali non avrebbe alcuna reale superiorità nella formazione e nell'espressione dell'individuo. Il linguaggio verbale è, invece, l'unico a poter essere al tempo stesso **linguaggio e metalinguaggio**, per sé stesso e per gli altri. Qualunque altro linguaggio non verbale, infatti, ha bisogno del linguaggio ver-

bale per poter riflettere su sé stesso, per poter fondare, analizzare ed esprimere i propri statuti comunicativi e i propri atti di comunicazione. Non è possibile, per esempio, descrivere e analizzare un quadro, una scultura, un brano musicale con un altro quadro, un'altra scultura o un altro brano musicale: si dovrà ricorrere alle parole e alla loro capacità di significazione e di rappresentazione.

BRANI D'AUTORE ➔ La «natura» del segno linguistico

Nella linguistica del Novecento, l'indagine più decisiva sul concetto di segno linguistico e la sua scomposizione in significante e significato si deve al celebre linguista svizzero **Ferdinand de Saussure** (1857-1913).

Noi chiamiamo «segno» la combinazione del concetto e dell'immagine acustica: ma nell'uso corrente questo termine designa generalmente solo l'immagine acustica, per esempio una parola (arbor, ecc.). Si dimentica che se arbor è chiamato «segno», questo avviene perché esso porta il concetto «albero», in modo che l'idea della parte sensoriale implica quella del totale. L'ambiguità sparirebbe se

si designassero le tre nozioni qui in questione con dei nomi che si richiamano l'un l'altro pur opponendosi. Noi proponiamo di conservare la parola «segno» per designare il totale, e di rimpiazzare «conceitto» e «immagine acustica» rispettivamente con significato e significante: questi ultimi termini hanno il vantaggio di rendere evidente l'opposizione che li separa sia tra di loro, sia dal totale di cui fanno parte. Quanto a «segno», se continuiamo ad usarlo, è per il fatto che non sappiamo come rimpiazzarlo, poiché la lingua usuale non ce ne suggerisce nessun altro.

(F. de Saussure, *CORSO DI LINGUISTICA GENERALE*, 1916)

» 2. Caratteri della comunicazione e funzioni del linguaggio

» 2/1 La comunicazione, il linguaggio e le sue funzioni: teorie, modelli e prospettive

Il concetto di **comunicazione**, come lo intendiamo oggi, è piuttosto recente, risale infatti alla metà del XX secolo. Non che prima il vocabolo comunicazione non esistesse, ma aveva significati e declinazioni diverse e meno ampie di quelle odierne. Eppure da sempre l'uomo ha comunicato utilizzando linguaggi verbali e non verbali, anzi si può dire che uomo e comunicazione si siano sviluppati insieme: l'evoluzione umana nel corso dei millenni è stata caratterizzata e favorita dalla capacità sempre più sofisticata di comunicare e dalla conseguente crescita del dominio dell'uomo sull'ambiente circostante. I primi tentativi di definire la comunicazione nacquero in ambito matematico: i modelli prevalenti rappresentavano il passaggio di un segnale da un'**emittente** a un **destinatario** attraverso un **canale**. Questa rappresentazione è mutuata dal **modello di comunicazione tra macchina e macchina** e il **segnale non riveste alcun potere di significazione**. Pur essendo modelli molto lontani dalla comunicazione tra esseri umani, queste prime rappresentazioni fornirono già allora quelli che possiamo considerare gli **elementi base** di ogni teoria della comunicazione, e cioè l'esistenza di un **mittente** che **manda un segnale** a un **destinatario** attraverso un **canale fisico**. Nel caso della comunicazione tra macchina e macchina, ovviamente, il segnale non significa nulla e il **canale è esclusivamente fisico**, come per esempio il filo del telefono, e non anche **psicologico**, come avviene tra esseri umani. Tuttavia queste prime semplicissime rappresentazioni furono importantissime perché contribuirono in modo decisivo alla riflessione teorica sulla comunicazione così come si è sviluppata a partire dalla seconda metà del XX secolo e fino a oggi. Non è ininfluente il fatto che si sia iniziato a elaborare il moderno concetto di comunicazione soltanto nel «secolo delle macchine», quando, cioè, in ambito matematico, le esigen-

ze di progettazione e realizzazione efficiente diedero il primo impulso agli studi su come un certo segnale fosse inviato da una certa sorgente e fosse recepito da un certo ricevitore.

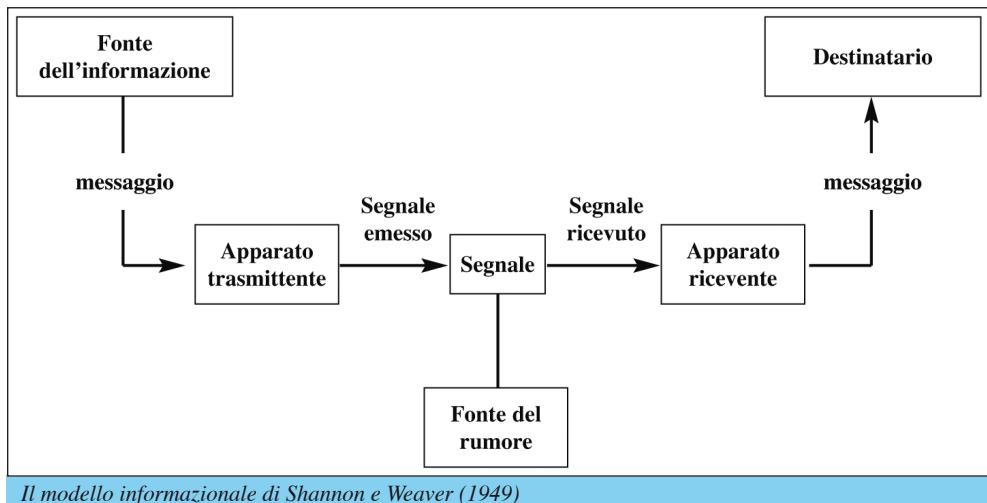


La teoria informazionale

La prima teoria della comunicazione, ispirata a un modello matematico dell'informazione così come abbiamo detto, fu formulata nel 1949 da **Claude E. Shannon** e **Warren Weaver**, due ingegneri dei *Bell Laboratories* negli Stati Uniti. Il loro modello nacque con lo scopo di migliorare l'efficienza e l'efficacia della **comunicazione telefonica** e fu successivamente applicato alla **comunicazione umana interpersonale** e ad altri ambiti. Secondo la teoria di Shannon e Weaver, la comunicazione può essere considerata come un **fenomeno immateriale** (non più connesso a mezzi di trasporto) che può riguardare tutti i procedimenti attraverso i quali un pensiero può influenzarne un altro. Date queste premesse, l'atto comunicativo è considerato un processo di trasmissione di **informazioni lineare**, fondato sul passaggio di messaggi tra soggetti interagenti. I due modelli dominanti sono quello dell'**interazione tra macchina e macchina e tra uomo e macchina**. Nel primo caso, cioè quando si considera la trasmissione tra macchina e macchina (come nella trasmissione tra due apparecchi telefonici), la sorgente di informazione *S* invia a un destinatario *D* un messaggio *M* che viene codificato dal trasmettitore *T* in un segnale *S* attraverso un canale *C*. Il segnale *S*, giunto al ricevente *R*, viene decodificato in un messaggio per arrivare al destinatario *D*. In questo modello è dato per presupposto un **codice comune** fra il mittente e il destinatario. La sequenza può essere rappresentata dal seguente schema:

S (sorgente) → *M* (messaggio) → *T* (trasmettitore) → *S* (segnale) → *C* (canale) → *S* (segnale) → *R* (ricevitore) → *M* (messaggio) → *D* (destinatario)

Nel caso della comunicazione umana, la sorgente di informazione *S* è il soggetto che produce il messaggio, il trasmettitore *T* il mezzo fonatorio, mimico o gestuale attraverso il quale è trasmesso il messaggio, il segnale *S* l'informazione inviata, il canale *C* il mezzo fisico e ambientale che favorisce la trasmissione del messaggio, il destinatario *D* il soggetto ricevente e, infine, il ricettore *R* gli organi di senso e della percezione del soggetto ricevente. Qui il messaggio viene codificato dal trasmettitore e decodificato dal destinatario *D*. Va detto che il modello di Shannon e Weaver non esclude la presenza di una fonte di rumore nel contesto ambientale che può interferire con la trasmissione del segnale (condizione che ci riporta all'ambito nel quale la teoria ha visto la luce, cioè la comunicazione telefonica dove la fonte di rumore era di solito il motivo principale per cui la comunicazione non risultava efficiente).



Il modello informazionale di Shannon e Weaver (1949)

Questo modello ha molti limiti pur essendo importantissimo sul piano storico. Il primo limite è costituito dal fatto che il **modello informazionale non contempla alcuna forma di feedback**, ovvero di reintroduzione del segnale nel sistema da parte del destinatario. Il secondo limite riguarda la sua applicazione alla comunicazione umana, la quale risente della mancata considerazione delle difficoltà insite al processo di **codifica del pensiero pre-verbale nel pensiero verbalizzato**: come è evidente, questo è invece decisivo per ogni forma di comunicazione umana. È questa difficoltà che determina le condizioni per cui può non esserci necessariamente coincidenza tra il messaggio codificato dall'emittente e il messaggio decodificato dal ricevente.

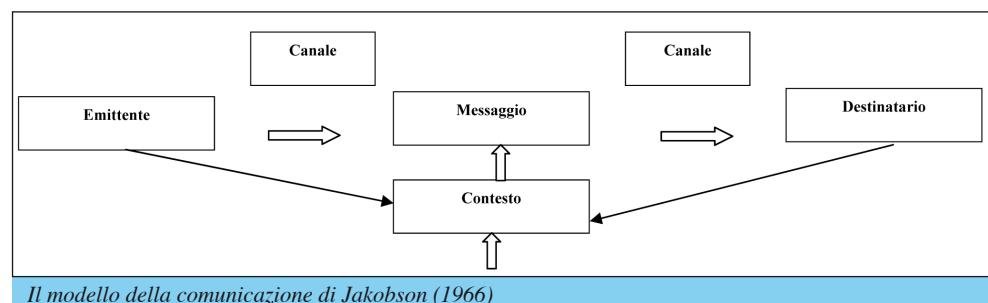
La teoria semiotica

Un contributo fondamentale alle teorie della comunicazione è giunto dal **modello semiotico-informazionale**, nato dall'intersezione tra il modello semiotico della comunicazione e il modello informazionale di Shannon e Weaver. La semiotica (o semiologia, dal termine greco *semeion* che significa segno) è la disciplina che studia i segni. Il **segno** è, in generale, qualcosa che rinvia a qualcos'altro, si può quindi dire che la semiotica è la disciplina che studia e si interroga sui fenomeni di significazione e comunicazione. Per *significazione* si intende ogni relazione che lega qualcosa di materialmente presente a qualcos'altro di assente (per esempio: la luce rossa del semaforo significa, o sta per, «stop»). Ogni volta che si usa una relazione di significazione allora si attiva un **processo di comunicazione** (il semaforo è rosso e quindi fermo l'auto).

Secondo il modello semiotico informazionale, mittente e destinatario (il primo che produce e codifica il messaggio, il secondo che lo riceve e decodifica) sono titolari di competenze linguistico-comunicative diverse, ma hanno in comune la capacità, attraverso codici denotativi, di **produrre significazione e, dunque, senso**. In questa prospettiva, la comunicazione è l'esito di un processo di cooperazione (ma anche di rifiuto e indifferenza), e quindi mittente e destinatario non sono assimilabili a macchine di codifica e decodifica, ma soggetti attivi di una relazione che si arricchisce di un insieme di valori linguistico-comunicativi vincolanti e interni a un analogo contesto di riferimento. Secondo tale modello, dunque, il **mittente** (cioè colui che dà inizio alla comunicazione) **codifica un messaggio** (sostanza materiale, segno grafico, suono o immagine, in una combinazione di informazioni strutturate secondo regole

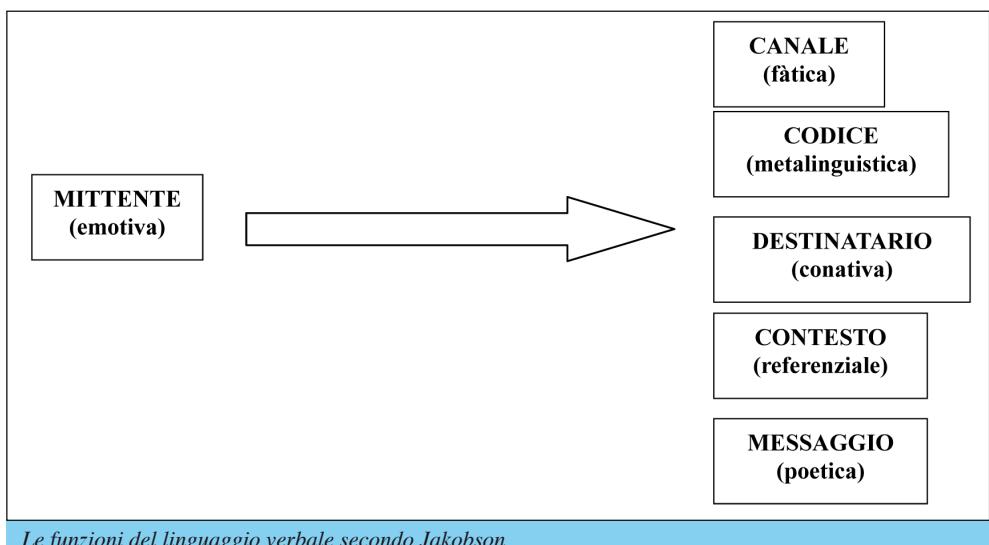
che cambiano da codice a codice) e lo invia al **destinatario**, che riceve e **decodifica il messaggio**. È evidente la differenza rispetto al modello informazionale: il passaggio dei protagonisti della comunicazione da macchine di codifica e decodifica a soggetti attivi che interagiscono cambia radicalmente il concetto stesso di comunicazione e la avvicina moltissimo all'esperienza che ciascuno di noi compie continuamente.

Il messaggio, che ha il suo riferimento in un determinato **contesto** (verbale o suscettibile di verbalizzazione), viene espresso in un **codice**, cioè in un **insieme di elementi dotati di senso**. A sua volta il messaggio viene percepito dal destinatario come un insieme di parti, di frasi e parole, scelte all'interno del contenitore-codice. L'esempio più noto di codice è la lingua, comune sia al codificatore (mittente), sia al decodificatore (destinatario) del messaggio che si struttura e si realizza attraverso un contatto, un canale fisico e anche una connessione psicologica che rende possibile la comunicazione stessa. Nel 1979 il semiologo italiano **Umberto Eco** ha introdotto in letteratura il concetto di **lettore modello**, una categoria che chiarisce bene gli assunti precedenti. Lettore modello è, infatti, il destinatario ideale di un processo di comunicazione che, in quanto *ideale*, riesce a interpretare un testo proprio nel senso desiderato dal mittente. Dal canto suo, il mittente avrà bene in mente nel momento in cui dovrà produrre una qualsiasi forma di comunicazione, la figura ideale che dovrà comprendere il suo messaggio e anche l'insieme dei riferimenti e dei sottocodici in esso impliciti o presupposti. Per il noto linguista e filologo russo Roman Jakobson (1896-1982) a strutturare un sistema comunicativo sono i seguenti elementi: un' **emittente**, un **destinatario**, un **codice comune** e uno **stesso contesto di riferimento**.



La straordinaria diffusione di questo schema è dovuta al fatto che esso permette di analizzare in astratto ma in modo efficace il funzionamento del processo comunicativo, indipendentemente dalle differenti forme concrete in cui può essere applicato. In ogni comunicazione, di qualsiasi tipo, infatti, c'è sicuramente un' **emittente**, ovvero una fonte da cui provengono le informazioni che vengono trasmesse, e questo è vero sia nel caso di un professore che tiene una lezione all'università, sia di una madre che sorride al proprio bambino, sia di una macchina (computer) che invia una serie di dati a un'altra. Il pubblico degli studenti, il bambino o l'altra macchina sono tutti **destinatari** delle informazioni che sono state loro inviate. La lezione, il sorriso e la serie di dati, per quanto molto diversi tra di loro, sono tutti **messaggi**. La scelta dei contenuti dipende da ciò che l'emittente intende trasmettere, la forma dal **come** intende trasmetterlo. Ciascun messaggio deve essere formulato in un **codice**, ossia in un insieme di segnali e di regole relative al loro uso. I codici sono molti e molto diversi tra di loro. Affinché il pubblico degli studenti, il bambino e l'altra macchina

«capiscano» correttamente il contenuto del messaggio, è necessario che conoscano il codice utilizzato dal mittente e che siano in grado di decodificarlo. Tuttavia, la condivisione del codice non è sufficiente a garantire la comprensione del messaggio: per esempio, la voce del professore potrebbe essere disturbata dal mormorio di alcuni studenti, il bambino potrebbe essere abbagliato da una forte luce che non gli consente di vedere il volto della madre, le macchine potrebbero essere collegate da un cavo danneggiato. Questo perché i messaggi viaggiano sempre attraverso un **canale** fisico: se questo canale è alterato o congestionato, il messaggio può arrivare solo parzialmente, essere distorto o non arrivare affatto. Nel caso della comunicazione interpersonale, oltre al canale fisico deve esserci una **connessione psicologica**. Infatti, il canale fisico può essere adeguato e funzionante, ma se il destinatario non presta attenzione, se è distratto da qualcos'altro che attrae e stimola maggiormente il suo interesse, difficilmente riceverà e decodificherà correttamente il messaggio (nell'esempio di poco fa, se anche la voce del professore arriva nitida e chiara attraverso l'aria che funge da canale per il suono, gli studenti non saranno in grado di ricevere e decodificare il suo messaggio se sono distratti). Infine, molto importante è anche il **contesto**, ovvero la situazione all'interno della quale avviene la comunicazione. La lezione all'università e il sorriso della madre avrebbero un significato completamente diverso se il professore parlasse agli studenti durante una manifestazione di protesta e la madre sorridesse al proprio bambino dopo averlo schiaffeggiato. È quindi indispensabile che l'emittente e il destinatario condividano, oltre al codice, anche il contesto. Il **linguaggio verbale** è, dunque, uno dei codici attraverso i quali è possibile trasmettere dei messaggi (uno dei più importanti, come abbiamo detto). Secondo Jakobson, il linguaggio verbale ha sei diverse funzioni: **emotiva, conativa, referenziale, metalinguistica, poetica e fática**.



Le funzioni rappresentate dallo schema in *figura 4* possono essere così sintetizzate:

- **funzione emotiva o espressiva:** l'attenzione è focalizzata sull'**emittente**, cioè il parlante fa riferimento a sé stesso esprimendo la propria soggettività (emozioni, atteggiamenti, valutazioni, etc.). Per esempio: «Sono molto colpito da ciò che è accaduto»;

- **funzione referenziale:** l'attenzione è focalizzata sul contesto fisico o culturale dei soggetti della comunicazione. Per esempio: «L'aeroporto è molto grande»;
- **funzione conativa:** l'attenzione è focalizzata sul destinatario. L'intento è quello di modificare le convinzioni del destinatario e di influenzarne il comportamento. Per esempio: «Faresti un ottimo affare ad acquistare questa casa»;
- **funzione fatica:** l'attenzione è rivolta al canale. Non si cerca di trasmettere un contenuto, ma di assicurarsi che la comunicazione tra emittente e destinatario sia corretta. In sostanza, ci si focalizza sul canale fisico (o sulla connessione psicologica) accertandosi che il canale non sia danneggiato (o troppo affollato) e che il destinatario stia prestando la necessaria attenzione. Esempi di funzione fatica sono i saluti, che hanno lo scopo di confermare e rinsaldare i rapporti tra le persone, e i messaggi del tipo: «Pronto, mi senti?», con cui si cerca di appurare l'efficacia del canale di comunicazione, per esempio il canale costituito dal cavo telefonico; o: «Mi stai ascoltando?», con cui ci si accerta che il destinatario non sia distratto da altro;
- **funzione poetica:** l'interesse si concentra sul **messaggio**, in particolare sulla costruzione del discorso, al fine di ottenerne una più intensa efficacia e suggestività. La funzione poetica caratterizza i testi letterari (poetici e non);
- **funzione metalinguistica:** l'attenzione è concentrata sul **codice**. Ogni volta che spieghiamo un'espressione o parliamo del sistema linguistico in quanto tale (o della comunicazione come stiamo facendo in questo libro), il nostro linguaggio svolge una funzione metalinguistica.

Benché le somiglianze col modello di Shannon e Weaver non manchino (il che conferma l'importanza storica e teorica di quel modello), è innegabile che qui vengano introdotti due nuovi elementi: il **contesto** e il **processo interpretativo**, in breve la **decodificazione**. Viene, cioè, chiamato in causa il ruolo attivo svolto dal destinatario, che si realizza in una complessa attività di elaborazione e di trasformazione del dato per la decodifica e la comprensione del messaggio. Il destinatario non è quindi più un soggetto di ricezione passiva, ma un soggetto di interpretazione attiva. In questa prospettiva si distinguono due tipi di intenzione:

- l'**intenzione primaria** del mittente nei confronti del destinatario;
- l'**intenzione secondaria** del destinatario che decodifica il messaggio.

È superfluo affermare che il messaggio non potrà mai essere compreso del tutto: sia perché il mittente non è in grado di trasmettere precisamente (anche se lo volesse) tutto quello che desidera; sia perché il destinatario potrà cogliere, inevitabilmente, solo parte del messaggio. È come se il destinatario stralciasse un determinato evento dall'universo di messaggi che percepisce e che egli qualifica come segni, ristrutturandoli nei loro elementi fondamentali. Tale operazione non è arbitraria: in primo luogo perché si realizza all'interno di un codice preconstituito (per esempio, il codice lingua); in secondo luogo perché l'esistenza stessa del mittente implica un evento-comunicazione che presuppone significazione. Si tratta, in ogni caso, di una ristrutturazione dell'oggetto che il destinatario effettua quando comprende l'oggetto come messaggio. In altri termini, è il ricevente (destinatario) a decidere che un determinato evento sia un segno. Dal modello di Jakobson possono essere derivati molti modelli comunicativi. Tra i più interessanti figura la cosiddetta **comunicazione seduttiva** esposta dallo studioso italiano **Ugo Volli** relativamente alla pubblicità, i cui tratti distintivi sono:

- l'**emittente**, molto esposto e visibile (il produttore di un qualche prodotto o servizio, di solito contraddistinto da un marchio la cui visibilità è al centro del messaggio);

- il **ricevente**, sottoposto a pressione (il pubblico dei consumatori effettivi e potenziali di quel prodotto o servizio, il cosiddetto *target* pubblicitario, di solito individuato in modo molto preciso da ricerche di mercato appositamente concepite);
- il **contatto**, esaltato (i richiami al destinatario e alla sua attenzione sono continui e incisivi, fino a costituire, qualche volta, l'essenza stessa del messaggio);
- il **messaggio**, notevolmente elaborato (complesso e sofisticato, il messaggio pubblicitario viene codificato da esperti che utilizzano con estrema disinvolta codici diversi, come quello verbale e quello delle immagini, riuscendo a integrarli e a costruire testi a volte molto raffinati).

Le funzioni coinvolte in questo schema sono quelle **emotiva** (emittente molto in vista, tipicamente l'azienda produttrice di un dato prodotto il cui nome è centrale nella comunicazione); **fatica** (contatto esaltato: la comunicazione pubblicitaria è spesso volta a enfatizzare il canale attraverso cui avviene, televisivo o altro); **poetica** (messaggio estremamente elaborato); **conativa** (chiara intenzione di influenzare i comportamenti del destinatario, in particolare le sue abitudini di acquisto e consumo).

Più recentemente, la semiotica è stata individuata come area di ricerca per lo studio dell'atto comunicativo come rapporto tra **testo** e **conto**: per dir meglio, come interazione reciproca tra le parti testuali e contestuali. La relazione che si instaura tra testo e contesto incide fortemente sulla dimensione semantica dell'azione comunicativa: l'enunciato prodotto non risulta esattamente codificabile e decodificabile, ma è sottoposto dal parlante e dall'ascoltatore a un processo di interpretazione libera. Di grande importanza è stato qui il contributo del filosofo e logico austriaco **Ludwig Wittgenstein** (1889-1951) che ha definito il linguaggio «**un gioco linguistico**» retto da un complesso di regole, i cui enunciati possono essere spiegati solo in relazione ai «giochi», ovvero ai contesti in cui si collocano. Nella sua prospettiva, il significato di un testo non rappresenta un elemento semioticamente definito, ma risulta determinato dalla situazione interattiva in cui è prodotto: si potrebbe dire che il senso di una parola può essere colto solo all'interno del contesto in cui quella stessa parola è collocata. La corretta interpretazione di un enunciato dipende così dalla capacità degli interlocutori di associare, in modo adeguato, le frasi ai contesti di riferimento. Ha scritto Wittgenstein (1967): «Chiamerò ‘gioco linguistico’ [...] tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto. E questo nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi». Per restare alla metafora di Wittgenstein, attraversare le strade di una città, costruire un nuovo edificio, ristrutturare quartieri o aree urbane, significa realizzare sul piano semiotico un nuovo «gioco linguistico», istituendolo all'interno del gioco linguistico precedente e scomponendolo in una molteplicità di giochi linguistici, tanti quanti sono le attività dell'interazione umana. In un gioco linguistico, naturalmente, sono da ricercare sempre le matrici, le condizioni di possibilità formali e le regolarità della significazione: è in tal senso che si può dire che il **significato di una parola è il suo uso nel linguaggio**. Il significato di un termine si comprende sempre a partire dai suoi usi regolamentati e istituzionalizzati. L'uso della parola, si potrebbe dire, è il gioco che noi giochiamo con essa: un gioco certo ordinato da regole e, tuttavia, non regolamentato in tutte le sue parti. In tal senso, nessun gioco, che sia veramente tale, risponde a versioni predisposte, a una trama preordinata di regole, poiché in tal caso il gioco stesso perderebbe, assieme alla relativa libertà e originalità delle mosse, la

sua stessa peculiarità. Tuttavia, se questo è vero, è vero anche che non vi è atto linguistico che non sia inscritto in una grammatica precostituita dagli usi, dalle abitudini, dalle convenzioni, dalle istituzioni.

La comunicazione richiede una continua attività di interpretazione. In tal senso un altro importante elemento riguarda la comunicazione come **atto linguistico**, la teoria secondo la quale dire qualcosa implica sempre **un'azione**. Su questo terreno un ruolo fondamentale è stato svolto dalla **teoria degli atti linguistici** di **John Austin** (1962).

Per Austin sono tre i tipi di azione linguistica che vengono eseguiti simultaneamente nel parlare:

- l'**atto di dire qualcosa** (locutorio);
- l'**atto nel dire qualcosa** (illocutorio);
- l'**atto con il dire qualcosa** (perlocutorio).

Tale distinzione chiarisce come ogni enunciato esprima sempre molto di più del proprio significato letterale. Austin ha distinto, inoltre, tra **atto** e **forza dell'atto**: il modo in cui è interpretato un enunciato dipende dalla forza illocutoria contenuta nell'atto. Gli indicatori di questa forza sono costituiti dai verbi, dall'accento, dall'ordine delle parole, dall'intonazione, dalla punteggiatura.

La teoria interazionista

L'approccio interazionista alla comunicazione è fondato sullo studio e l'analisi di quelle situazioni dove i singoli comportamenti si definiscono reciprocamente. Sul piano metodologico si distinguono sostanzialmente tre orientamenti:

- il primo studia il **comportamento non verbale** all'interno del processo comunicativo;
- il secondo analizza l'**incidenza della comunicazione sulla formazione dell'individuo**;
- il terzo segue il **processo di sviluppo del bambino** attraverso l'acquisizione di significati e simboli provenienti dal mondo adulto.

Tale approccio fonde i tre piani di ricerca in una prospettiva basata sullo studio del comportamento di **soggetti interagenti durante l'azione comunicativa**. La struttura del processo comunicativo viene scomposta nelle **azioni verbali e non verbali**, facendo emergere tutti gli elementi che favoriscono la trasmissione di contenuti e i comportamenti in gioco nello scambio comunicativo. In altri termini, per i sostenitori della teoria interazionista la comunicazione non può essere definita come uno scambio di informazioni tra fonti diverse, ma **come un'occasione dove più individui scelgono di collaborare, organizzando e coordinando i propri livelli di comportamento**. In questo modo, si attribuisce importanza non tanto allo scambio di informazioni, bensì all'organizzazione e alla disposizione comunicativa degli interlocutori. Essa affonda le radici nella **teoria della Gestalt**, in particolare nel concetto che assume l'oggetto della percezione nella sua totalità e non già nella somma dei singoli elementi. La teoria interazionista si consolida intorno alla fine degli anni Quaranta, soprattutto per il contributo fornito dalla **teoria generale dei sistemi** del biologo austriaco **Ludwig von Bertalanffy**. Tale teoria, che si basa su un tipo di approccio interdisciplinare, che analizzi cioè non solo i singoli elementi, ma l'intera realtà generata dall'interazione di tutti gli elementi del sistema, nasce in antitesi al concetto di **causalità lineare** (che si può far risalire al modello di Shannon e Weaver e a tutti quelli che gli si sono ispirati).

La teoria interazionista, dunque, fa appello a un concetto di **causalità circolare** in base al quale un sistema è determinato dalle relazioni tra i suoi elementi e dalle relazioni tra queste e l'ambiente.

Negli anni Sessanta del secolo scorso, a partire da tale teoria, si diffusero diversi studi sulla comunicazione che focalizzavano la loro attenzione sui **comportamenti non verbali**.

Numerosi studiosi, fra di quali Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff e Gail Jefferson, hanno posto al centro della loro ricerca l'analisi della **conversazione**, intendendo con questo termine qualsiasi «*state of talk*», cioè ogni comune situazione discorsiva. Secondo tali autori, la comunicazione tra individui si struttura come un'**interazione conversazionale**, in apparenza libera e priva di regole, ma in sostanza costituita da un ordine preciso. In tal senso, gli interlocutori devono mostrare di saper codificare e decodificare le informazioni, ma **soprattutto di saper organizzare il proprio comportamento in modo intelligibile e comunicativo**. In altri termini, si tratta dell'acquisizione di una vera e propria **competenza conversazionale** che assicuri, nella interdipendenza di fatto dei partecipanti, la sincronia (e la sintonia) della conversazione, il rispetto dei turni di intervento e dei processi decisionali. È bene qui evidenziare che i meccanismi di interazione non sono rigidi, ma negoziabili, ancorché non sempre consapevolmente. Un approfondimento su questo terreno è venuto dall'analisi della conversazione compiuta da un gruppo di sociologi americani che si ricollegano al modello teorico del sociologo canadese **Erving Goffman** e a quello dell'**etnometodologia**.

PER APPROFONDIRE

» L'**etnometodologia** di Erving Goffman

Si tratta di un autore molto discusso, noto per i suoi studi sull'interazione esposti principalmente ne *La vita quotidiana come rappresentazione* (1959). Secondo Goffman, la vita sociale può essere intesa nei termini della **rappresentazione teatrale**: l'ipotesi teorica muove dal presupposto che un individuo, in presenza di altri soggetti, abbia molteplici ragioni per cercare di **controllare le impressioni** che il suo comportamento desta. L'agire intersoggettivo non è, in altri termini, soltanto **un'azione strumentale**, diretta al raggiungimento di determinati fini. L'azione è infatti generalmente studiata dalla sociologia in rapporto ai fini o agli scopi. Rispetto a questa impostazione, Goffman ritiene che l'azione sociale possa essere efficacemente studiata anche dal punto di vista delle **impressioni che chi agisce vuole suscitare negli altri**. L'azione viene generata come una vera e propria **rappresentazione teatrale**: chi agisce (l'attore) usa intenzionalmente o involontariamente un equipaggiamento espressivo di tipo standardizzato (la facciata) ritenuto essenziale. Indipendentemente dalla tipologia di rappresentazione, gli attori teatrali modulano e scelgono le espressioni adatte, escludendo quelle ritenute inefficaci e mirano ad impedire che il pubblico attribuisca significati arbitrari al contenuto delle informazioni in gioco. Analogamente, nella vita quotidiana, secondo Goffman, dinanzi al singolo non vi sono solo altri singoli quanto piuttosto una serie di **raggruppamenti**, anch'essi inquadrabili attraverso la metafora del teatro: l'attore agisce come su un vero e proprio palcoscenico in cui si distingue una «**ribalta**» (il luogo in cui l'attore mette in atto la propria rappresentazione) e un «**retroscena**» (il luogo in cui l'attore dismette i suoi panni di teatrante e mette in mostra se stesso).

Questi studiosi hanno dimostrato che la conversazione è un'attività retta da regole, procedure e metodi prodotti e rispettati dagli interlocutori. La conversazione richiede che gli interlocutori non solo possiedano la **competenza linguistica** necessaria per codificare e decodificare i messaggi, ma anche una **competenza conversazionale**: i

partecipanti, cioè, devono organizzare il proprio comportamento in modo che risulti comprensibile e, dunque, comunicativo per gli interlocutori. Tale competenza garantisce la sincronia e il rispetto dei turni di parola, in modo da favorire una corretta conversazione.

La teoria pragmatista

Un contributo decisivo alla prospettiva interazionista è venuto dalla scuola di psicoterapia statunitense di **Palo Alto**. Per gli scienziati del *Mental Research Institute* di Palo Alto (Gregory Bateson, Don Jackson, Paul Watzlawick e altri) la comunicazione non può essere concepita come una qualsiasi attività formale e procedurale fra uno o più interlocutori, ma **come un fenomeno che «comprende» i soggetti che ne fanno parte e ne determina il sé**. Diversamente dall'approccio interazionista, la comunicazione non è definita dal «mettersi in comunicazione» di individui diversi o dal «parteciparvi», ma è determinata dal loro *essere* in comunicazione. Nella riflessione dei fondatori della scuola di Palo Alto hanno svolto una profonda rilevanza la teoria generale dei sistemi di **von Bertanlaffy** (1950) e la teoria dell'interazione tra organismo e ambiente, che si realizza proprio grazie a due funzioni fondamentali:

- la **funzione di informazione**, che è l'oggetto della comunicazione stessa;
- la **funzione di comando**, che è il modo in cui l'informazione deve essere recepita.

Nella loro prospettiva, la comunicazione può essere considerata un processo che si realizza attraverso la definizione degli interlocutori e dei rapporti che li legano: essa è fondata, cioè, sull'**interazione** tra il soggetto e l'ambiente nel quale questo è inserito. Per Watzlawick, autore del fondamentale saggio *Pragmatica della comunicazione umana* (1971), «ogni comportamento implica una comunicazione e, dunque, è **di fatto impossibile non comunicare**». Tale assunto ha come conseguenza che ogni gesto, anche il più casuale, è da considerarsi comunicativo. La **pragmatica della comunicazione umana**, più che un modello generale, è **una teoria sullo scambio di messaggi verbali e non verbali fra gli esseri umani**. Sebbene sia costituita dalla confluenza tra approcci diversi, ciò nondimeno essa vive di una propria autonomia.

Suoi livelli costitutivi sono:

- la **sintattica**, che studia la trasmissione del messaggio;
- la **semantica**, che studia il modo in cui si fornisce un significato al messaggio ricevuto;
- la **pragmatica**, che indaga il modo in cui la comunicazione influenza il nostro comportamento, considerando sia il messaggio verbale sia quello non verbale.

Watzlawick, dunque, muove dal presupposto che **sia del tutto impossibile non comunicare**.

BRANI D'AUTORE ➔ Non è possibile non-comunicare

L'impossibilità della non-comunicazione è uno dei punti fondanti dello studio di Paul Watzlawick, il quale sostiene che anche il silenzio è un messaggio, dunque mezzo di comunicazione.

Anzitutto, c'è una proprietà del comportamento che difficilmente potrebbe essere più fondamentale e proprio

perché è troppo ovvia viene spesso trascurata: il comportamento non ha un suo opposto.

In altre parole, non esiste un qualcosa che sia un non-comportamento o, per dirla anche più semplicemente, non è possibile non avere un comportamento.

Ora, se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a

dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare.

L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro.

Dovrebbe essere ben chiaro che il semplice fatto che non si parli o che non ci si presti attenzione reciproca non costituisce eccezione a quanto è stato appena asserito. L'uomo che guarda fisso davanti a sé mentre fa colazione in una tavola calda affollata, o il passeggero d'aereo che siede con gli occhi chiusi, stanno entrambi comunicando che non vogliono parlare con nessuno né vogliono che si rivolga loro la parola, e i vicini di solito «afferrano il messaggio» e rispondono in modo adeguato lasciandoli in pace.

Questo, ovviamente, è proprio uno scambio di comunicazione nella stessa misura in cui lo è una discussione animata.

E neppure possiamo dire che la comunicazione ha luogo soltanto quando è la intenzionale, consci, o efficace, cioè quando si ha la comprensione reciproca.

Che il messaggio emesso egualmente o meno il messaggio ricevuto rientra in un ordine di analisi importante ma diverso, in quanto in definitiva deve basarsi su valutazioni di dati specifici, introspettivi, riferiti dal soggetto, cosa che abbiamo deciso di trascurare nell'esposizione della teoria comportamentistica della comunicazione [...].

Abbiamo usato sopra il termine ‘comunicazione’ in due modi: come titolo generico del nostro studio e come unità di comportamento genericamente definita. Cerchiamo ora di essere più precisi.

Naturalmente, riferendoci all'aspetto pragmatico della teoria della comunicazione umana continueremo a chiamarla semplicemente ‘comunicazione’.

Per le varie unità della comunicazione (comportamento), abbiamo cercato di selezionare alcuni termini che sono già di comprensione comune.

Una singola unità di comunicazione sarà chiamata messaggio, oppure, dove non si presentano possibilità di confusione, una comunicazione.

Una serie di messaggi scambiati tra persone sarà definita interazione. (A coloro che insistono a chiedere una quantificazione più precisa, possiamo dire soltanto che

la sequenza cui ci riferiamo col termine ‘interazione’ è maggiore di un singolo messaggio ma non è infinita). Infine, [...] aggiungeremo modelli di interazione, cioè una unità della comunicazione umana di livello ancor più elevato.

Inoltre, riguardo anche all’unità più semplice possibile, è evidente che una volta che abbiamo accettato l’intero comportamento come comunicazione, non ci occuperemo dell’unità del messaggio monofonico, ma di un composto fluido e poliedrico di molti moduli comportamentali – verbali, timbrici, posturali, contestuali, eccetera – che qualificano, tutti, il significato di tutti gli altri. I vari elementi di tale composto (considerato come un tutto) sono suscettibili di permutazioni assai variate e complesse, che vanno dal congruente all’incongruente e al paradossale. Sotto questo aspetto ci interesserà l’effetto pragmatico di tali combinazioni nelle situazioni interpersonali. [...].

L'impossibilità di non-comunicare è un fenomeno che riveste un interesse più che teorico. Ad esempio, è parte integrante del ‘dilemma’ schizofrenico.

Se il comportamento schizofrenico è osservato lasciando in sospeso ogni considerazione eziologica, sembra che lo schizofrenico cerchi di non-comunicare. Ma poiché anche le assurdità, il silenzio, il ritrarsi, l’immobilità (il silenzio posturale), o ogni altra forma di diniego sono essi stessi comunicazione, lo schizofrenico si trova di fronte al compito impossibile di negare che egli sta comunicando e al tempo stesso di negare che il suo diniego è comunicazione.

Il prendere atto di questo dilemma fondamentale della schizofrenia offre una chiave per molti aspetti della comunicazione schizofrenica che altrimenti resterebbero oscuri.

Poiché ogni comunicazione implica un impegno, e quindi definisce il modo in cui il trasmettitore considera la sua relazione col ricevitore, si può ipotizzare che lo schizofrenico si comporta come se volesse evitare l’impegno mediante la non-comunicazione [...].

Per riassumere, si può postulare un assioma “metacomunicazionale” della pragmatica della comunicazione: non si può non comunicare.

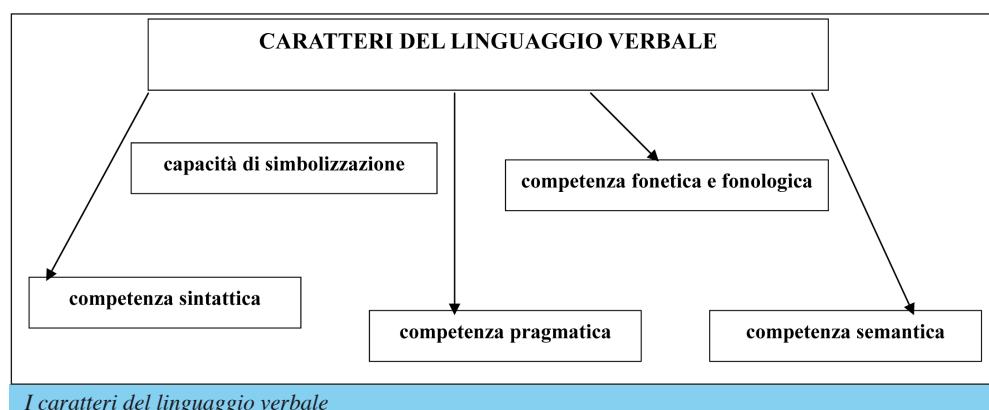
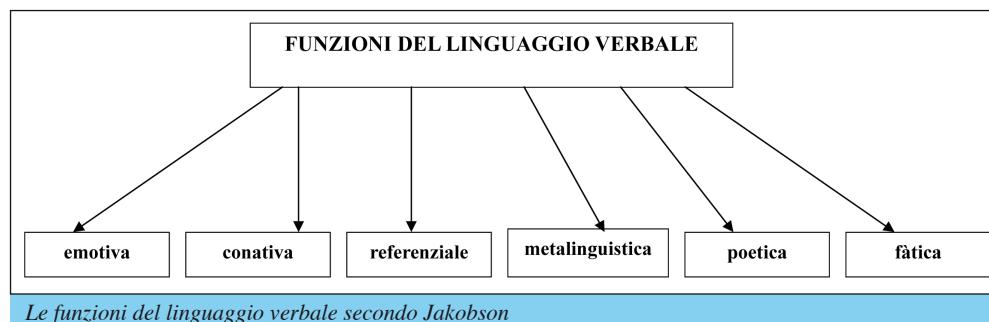
(P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1981)

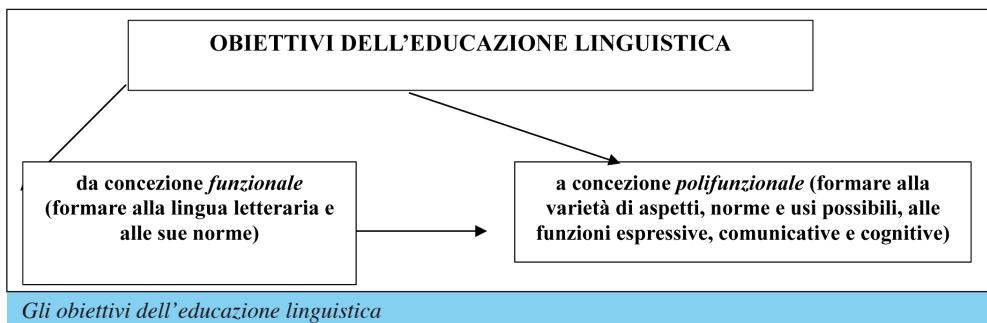
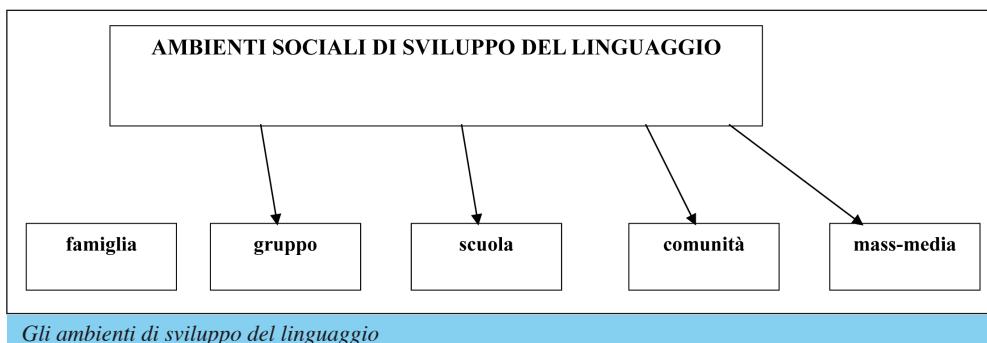
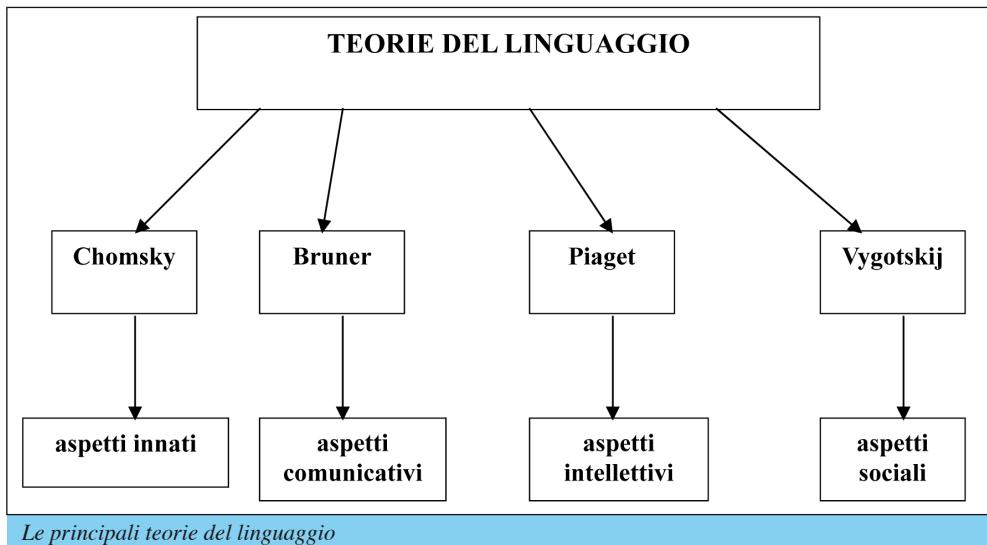
Nella sua visione (secondo la quale **addirittura il silenzio rappresenta un atto comunicativo**) la comunicazione, a causa dell’instaurarsi di una relazione tra interlocutori diversi, non può ridursi a una trasmissione formale ed esclusiva di dati. Certo, tra i computer e la comunicazione umana vi sono simmetrie; tuttavia, il comportamento

di ogni soggetto influenza (ma è vero anche il contrario) il comportamento degli altri soggetti. Prendendo in prestito dalla cibernetica il concetto fondamentale di *feedback* (cioè il processo attraverso il quale il dato già elaborato viene reimmesso nell'operazione con funzioni di controllo), si potrebbe affermare che nella comunicazione fra due soggetti non è sufficiente considerare il passaggio del messaggio dal mittente al destinatario, ma è di importanza fondamentale il modo in cui l'informazione è trasmessa nella direzione inversa: quella che va dal destinatario al mittente.

Pertanto la comunicazione non segue più un processo lineare (da A a B e da B ad A), bensì circolare, dove il messaggio torna al punto di partenza proprio come i dati in uscita rientrano nel sistema arricchendo l'ambiente di ulteriori informazioni. Il *feedback* permette ai soggetti della comunicazione di modificare i messaggi o le risposte all'ambiente, al contesto, all'interlocutore. È importante rilevare l'influenza esercitata dai ricercatori di Palo Alto sull'elaborazione della terapia familiare, che considera alcune espressioni psicopatologiche strettamente connesse ad alcune distorsioni della comunicazione intrafamiliare e non già a un disturbo organico o a una conflittualità inconscia del paziente. La maggior parte delle tecniche di terapia familiare si fondano su assunti derivati dalla **teoria della comunicazione** e dalla **teoria generale dei sistemi** di von Bertalanffy, su cui si innestano apporti teorici provenienti da campi disparati come la psicoanalisi, la sociologia, l'antropologia, l'etologia, le teorie comportamentali, etc. Questo tipo di approccio, definito *relazionale* o *sistemico*, ha superato il campo della terapia familiare in senso stretto per essere applicato ad altre forme di trattamento o di intervento psicologico dirette a gruppi preformati (scuole, istituzioni, reparti ospedalieri, aziende, comunità varie, etc.).

Di seguito una breve sintesi, per schemi, di quanto detto sul linguaggio verbale:





UNITÀ 1

La comunicazione

Fissiamo i concetti

• Comunicazione e processi educativi

Il processo di apprendimento può essere definito anche come **flusso di comunicazione continuo** attraverso il quale una singola persona (l'individuo) viene inserita nella società e nella cultura nelle quali vive. Gli atti comunicativi sono di vario tipo: formali e informali, consci e inconsci, individuali e sociali. La comunicazione utilizza codici diversi, sia verbali, sia non verbali. I codici non verbali comprendono la **comunicazione corporea** e l'utilizzo delle immagini. Linguaggi verbali e linguaggi non verbali sono accomunati dalla presenza di processi di **simbolizzazione**. Tutti i linguaggi rivestono un **ruolo determinante** nel processo educativo, ma il linguaggio verbale ha un'importanza maggiore degli altri a causa della sua centralità nello sviluppo dell'essere umano. Il segno linguistico è l'unico in grado di istituire un rapporto **arbitrario ma significativo con la realtà**.

• Caratteri della comunicazione e funzioni del linguaggio

L'evoluzione umana nel corso dei millenni è stata caratterizzata e favorita dalla capacità sempre più sofisticata di comunicare e dalla conseguente crescita del dominio dell'uomo sull'ambiente circostante. I primi tentativi di definire la comunicazione nacquero in ambito matematico. Gli **elementi base** di ogni teoria della comunicazione implicano l'esistenza di un **mittente** che **manda** un **segnaletico** a un **destinatario** attraverso un **canale fisico**.

• La teoria informazionale

La prima teoria della comunicazione fu formulata nel 1949 da **Shannon e Weaver**. Secondo questa teoria, la comunicazione può essere considerata come un **fenomeno immateriale** che può riguardare tutti i procedimenti attraverso i quali un pensiero può influenzarne un altro. L'atto comunicativo è considerato un processo di trasmissione di **informazioni lineare**, fondato sul passaggio di messaggi tra soggetti interagenti.

• La teoria semiotica

La semiotica è la disciplina che studia i segni. Il **segno è qualcosa che, rinviano a qualcos'altro**, genera significazione. La semiotica è dunque definibile anche come interrogazione sui fenomeni di **significazione e comunicazione**. Per significazione si intende ogni relazione che lega qualcosa di materialmente presente a qualcos'altro di assente. Ogni volta che si usa una relazione di significazione allora si attiva un **processo di comunicazione**. Secondo il modello semiotico informazionale, mittente e destinatario sono titolari di competenze linguistico-comunicative diverse, ma hanno in comune la capacità di **produrre significazione**. In questa prospettiva, la comunicazione è l'esito di un processo di **cooperazione**: mittente e destinatario non sono assimilabili a macchine di codifica e decodifica, ma soggetti di una relazione che si arricchisce di un insieme di valori linguistico-comunicativi vincolanti e interni a un analogo contesto di riferimento. Secondo tale modello, il mittente codifica un messaggio e lo invia al destinatario, che riceve e decodifica il messaggio. Il messaggio, che ha il suo riferimento in un determinato contesto, viene espresso in un codice, cioè in un insieme di elementi dotati di senso. Il linguaggio verbale è uno dei codici attraverso i quali è possibile trasmettere dei messaggi. Secondo Jakobson il linguaggio verbale possiede sei diverse funzioni: **emotiva, conativa, referenziale, metalinguistica, poetica e fatica**. Secondo questo modello, il destinatario di una comunicazione non è soltanto oggetto di ricezione passiva ma un soggetto di interpretazione attiva. In questa prospettiva si distinguono l'**intenzione primaria** del mittente nei confronti del destinatario e l'**intenzione secondaria** del destinatario che decodifica il messaggio.

Importante è anche la teoria del linguaggio inteso come «**gioco linguistico**» elaborata da **Ludwig Wittgenstein**. In questo modello, *gioco linguistico* indica l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è interessato, dunque il **significato di una parola è il suo uso nel linguaggio**.

Un ulteriore filone interpretativo della semiotica della comunicazione è rappresentato dalla teoria degli **atti linguistici**, secondo la quale dire qualcosa implica sempre **un'azione**. Per **John Austin**, sono tre i tipi di azione linguistica che vengono eseguiti simultaneamente nel parlare: a) l'atto **di dire qualcosa** (locutorio); b) l'atto **nel dire qualcosa** (illocutorio); c) l'atto **con il dire qualcosa** (perlocutorio).

- **La teoria interazionista**

L'approccio **interazionista** alla comunicazione è fondato sullo studio e l'analisi di situazioni in cui i singoli comportamenti si definiscono reciprocamente. Esistono tre orientamenti principali: a) lo studio del **comportamento non verbale**; b) l'analisi dell'importanza **della comunicazione sulla formazione dell'individuo**; c) lo studio del **processo di sviluppo del bambino** attraverso l'acquisizione di significati e simboli provenienti dal mondo adulto.

- **La teoria pragmatista**

Secondo questo approccio, la comunicazione è un fenomeno che **comprende i soggetti che ne fanno parte e ne determina a fondo la personalità**. La comunicazione è determinata dall'«essere» in comunicazione dei vari soggetti implicati. Questa posizione deve molto alla teoria generale dei sistemi di **von Bertanlaffy**, secondo cui vi sono due funzioni generali nel processo comunicativo: a) la **funzione di informazione**, che è l'oggetto della comunicazione stessa; b) la **funzione di comando**, che è il modo in cui l'informazione deve essere recepita.

In questa prospettiva, la comunicazione può essere considerata un processo che si realizza attraverso la definizione degli interlocutori e dei rapporti che li legano: essa è fondata sull'**interazione** tra il soggetto e l'ambiente nel quale questo è inserito. Per **Watzlawick**, «ogni comportamento implica una comunicazione e, dunque, è di fatto impossibile non comunicare». La **pragmatica della comunicazione umana** è dunque una teoria sullo **scambio di messaggi verbali e non verbali** fra gli esseri umani.

Prove di verifica

1. Rispondi alle seguenti domande utilizzando lo spazio a disposizione:

- a) Definisci il rapporto esistente tra processi educativi e dimensione della comunicazione.

.....
.....
.....
.....

- b) Elenca e spiega le principali funzioni del linguaggio.

.....
.....
.....
.....

- c) Definisci i concetti-chiave della teoria informazionale.

.....
.....
.....
.....
.....

- d) Esponi il concetto di «segno» secondo la teoria semiotica.

.....
.....
.....
.....
.....

- e) Cosa si intende per approccio «interazionista»?

.....
.....
.....
.....
.....

- f) Secondo gli esponenti della pragmatica del linguaggio «è impossibile non comunicare». Cosa si intende con questo assioma della pragmatica della comunicazione?

.....
.....
.....
.....
.....

UNITÀ 2

Lo sviluppo del linguaggio infantile

CONTENUTI

- | | | | | |
|---|--|--|--------------------------------|---|
| • 1
L'acquisizione del linguaggio verbale da parte del bambino | • 2
Il linguaggio verbale come rappresentazione simbolica del mondo | • 3
Dal linguaggio comune alle competenze linguistiche e comunicative | • 4
I linguaggi non verbali | • 5
Linguaggio, educazione e apprendimento |
|---|--|--|--------------------------------|---|

» 1. L'acquisizione del linguaggio verbale da parte del bambino

A ben guardare, un atto che ci appare del tutto naturale e quasi scontato come imparare a parlare quando si è bambini è, invece, un processo lungo e complesso, costituito dall'acquisizione di una serie di abilità tutt'altro che semplici o banali. L'azione del parlare è composta, in realtà, da tante azioni diverse, ciascuna possibile grazie a una specifica abilità: articolazione di suoni, scelta e pronuncia di parole e formulazione di pensieri. Come se non bastasse, tutte queste azioni si devono verificare contemporaneamente e devono «funzionare» tutte bene affinché si producano frasi di senso compiuto e ci si capisca. Eppure ogni bambino, purché sprovvisto di svantaggi particolari, riesce solitamente ad acquisire normalmente e in modo del tutto naturale tutte queste capacità attraverso un processo di crescita progressivo inserito all'interno di un processo educativo in cui giocano un ruolo fondamentale fattori innati e interventi pedagogici. La presenza di questi due tipi di fattori (innati e pedagogici) e il rapporto che si instaura tra di loro ha da sempre alimentato gli studi sul linguaggio, soprattutto da parte della **psicolinguistica** che si è molto occupata proprio della **relazione e interazione tra fattori innati e fattori acquisiti**. Quella che chiameremo competenza linguistica, cioè la capacità di comprendere e servirsi creativamente ed efficacemente del linguaggio verbale, può essere articolata e scomposta in una serie di «sottocompetenze», in ciascuna delle quali agiscono fattori di tipo maturativo (dovuti alla crescita progressiva del bambino e quindi innati) variamente combinati con elementi pedagogici e di educazione sociale (dovuti all'azione educativa esercitata dal contesto sociale e culturale all'interno del quale il bambino vive e, quindi, acquisiti):

- la capacità di **simbolizzazione**;
- la competenza **fonetica e fonologica**;
- la competenza **sintattica**;
- la competenza **semantica**;
- la competenza **pragmatica**.

Descriviamole e analizziamole singolarmente.

Capacità di simbolizzazione

La capacità di simbolizzazione, ovvero l'abilità esclusivamente umana di rappresentare la realtà attraverso dei **simboli**, è, come è noto, alla base di tutti i linguaggi. In che modo nasce e si sviluppa la capacità di simbolizzazione nel bambino? A che età inizia a essere presente e determinante? Si tratta di un'abilità molto complessa, difficile da descrivere e delimitare, sulla quale agiscono in vario modo e variamente combinati **elementi individuali e sociali, innati e acquisiti**. Secondo Piaget, alla base della capacità di simbolizzazione ci sarebbe lo sviluppo di quella che egli chiama la «funzione semiotica» dell'intelligenza, la quale permette di creare un ponte, un collegamento e una connessione tra individuo e società consentendo **un uso socializzato dei simboli individuali**. I **simboli**, secondo questa teoria, devono essere tenuti distinti dai **segni**: i primi sono frutto dell'esperienza individuale di ciascuno, mentre i secondi sono legati all'esperienza interamente sociale del linguaggio. In sostanza, Piaget parla di **segni socializzati del linguaggio**. Ne consegue che l'acquisizione e lo sviluppo della capacità di simbolizzazione nel linguaggio non possono essere tenuti separati dagli scambi comunicativi e dalle attività educative in cui vengono costruiti simboli e significati comuni. Possiamo ora rispondere alle domande che ci siamo posti: la capacità di simbolizzazione nasce come capacità individuale di utilizzare dei simboli per poi divenire capacità sociale di interpretare dei segni, cioè dei simboli sul cui significato esiste un accordo sociale, segni quindi «socializzati».

Competenza fonetica e fonologica

Produzione sonora e comprensione fonologica sono chiarissimi esempi di maturazione di elementi innati nello sviluppo del linguaggio. I primi mesi di vita del bambino sono caratterizzati da una grande quantità di emissioni vocali nella forma del **vocalizzo** e della **lallazione**. Vocalizzo e lallazione sono fenomeni fonetici che precedono la produzione del linguaggio articolato. I vocalizzi vengono prodotti intorno al terzo mese di vita come suoni ripetuti più o meno a lungo e in varie modulazioni; la lallazione si manifesta invece verso il sesto mese ed è costituita dalla produzione di sillabe e parole semplici prodotte per il semplice piacere che ne deriva. Contemporaneamente a questi primi tentativi di produzione di suoni e parole, si sviluppa nel bambino **la capacità di comprensione del linguaggio degli adulti**. Da qui il bambino parte per produrre i **fonemi**, ovvero unità minime di significato. Ciascuna lingua possiede dei fonemi propri, cioè delle unità minime di significato, che ne costituiscono le parole. Lingue diverse adoperano e producono fonemi diversi. È in questo momento che si sviluppa nel bambino la competenza linguistica specifica della data lingua che è parlata nell'ambiente sociale e culturale che lo circonda. Questo significativo passo avanti nell'acquisizione del linguaggio non avviene in modo casuale, ma segue delle precise **regole di emergenza innate** (studiate da Jakobson) e particolari modelli forniti dall'ambiente della **lingua madre** al cui interno ogni bambino nasce e cresce.

Competenza sintattica

Tra i diciotto e i ventiquattro mesi di vita nel bambino si manifesta la rapida acquisizione della **competenza sintattica**. Anche questa fase dello sviluppo è determinata prevalentemente dagli aspetti innati del linguaggio. Il bambino passa dall'uso di **parole olofrastiche** (cioè parole che vengono adoperate al posto di un'intera frase della quale assumono il significato, come per esempio «pappa», che può significare

«ti prego, ho fame dammi da mangiare», oppure «gatto» o «giocattolo», che possono voler dire «guarda c'è un gatto» o «portami il giocattolo») alla formulazione delle prime forme grammaticali costituite da parole in posizione di perno cui vengono collegati di volta in volta elementi diversi. Secondo il noto linguista americano **Noam Chomsky** ciò che permette al bambino di «fare un uso infinito di mezzi finiti» combinando il lessico appreso per imitazione dagli adulti in forme originali che si avvicinano progressivamente al modello grammaticale della propria comunità di appartenenza sarebbe l'esistenza di **competenze grammaticali innate**. Secondo questo punto di vista, l'educazione e l'istruzione fornirebbero soltanto i materiali lessicali e le **regole superficiali** attraverso le quali il bambino produce delle frasi sulla base delle proprie **competenze profonde di natura innata**.

BRANI D'AUTORE ➔ Linguaggio e grammatica secondo Noam Chomsky

In questo brano, il celebre linguista esprime con chiarezza la sua importante teoria della funzione «strutturale» svolta dalla grammatica nei processi di sviluppo del linguaggio.

Sulla base di un'esperienza limitata ai dati del discorso, ogni uomo normale ha sviluppato per se stesso una perfetta competenza nel suo linguaggio nativo. Questa competenza può essere rappresentata, in misura fino ad ora indeterminata, come un sistema di regole che possiamo chiamare la grammatica del suo linguaggio. Ad ogni espressione foneticamente possibile, la grammatica assegna una certa descrizione strutturale che specifica gli elementi linguistici di cui è costituita e le loro relazioni strutturali (oppure, in caso di ambiguità, più descrizioni strutturali simili). Per alcune espressioni, la descrizione strutturale indicherà, in particolare, che sono frasi perfettamente costruite. Questa descrizione possiamo chiamarla il linguaggio generato dalla grammatica. Ad altre, la grammatica assegnerà descrizioni strutturali che indichino la maniera della loro deviazione dalla costruzione perfetta. Dove la deviazione è sufficientemente limitata, spesso può essere imposta un'interpretazione in virtù di relazioni formali con frasi del linguaggio generato. La grammatica, allora, è un mezzo che (in particolare) specifica l'infinita disposizione di frasi ben costruite e assegna a ciascuna di queste una o più descrizioni strutturali. Forse dovremmo chiamare un tale mezzo grammatica generativa per distinguerla da esposizioni descrittive che presentano soltanto l'inventario degli elementi che appaiono nelle descrizioni strutturali, e le loro varianti contestuali. [...] La grammatica gene-

rativa di un linguaggio dovrebbe, idealmente, contenere una componente sintattica centrale e due componenti interpretative, una componente fonologica e una componente semantica. La componente sintattica genera sequenze di minimi elementi funzionanti sintatticamente [...] e specifica le categorie, le funzioni e le interrelazioni strutturali degli elementi formativi e dei sistemi di elementi formativi. La componente fonologica converte in una rappresentazione fonetica una sequenza di elementi formativi di una specifica struttura sintattica. La componente semantica, corrispondentemente, assegna un'interpretazione semantica ad una struttura astratta generata dalla componente sintattica. Così ciascuna delle due componenti interpretative conduce una struttura generata sintatticamente ad un'interpretazione «concreta», nel primo caso fonetica, nel secondo semantica [...]. La grammatica nella sua totalità può così essere considerata, in conclusione, come un mezzo per accoppiare segnali rappresentati foneticamente con interpretazioni semantiche, attraverso la mediazione di un sistema di strutture astratte generate dalla componente sintattica. Così la componente sintattica deve procurare ad ogni frase (di fatto, a ogni interpretazione di ogni frase) una struttura profonda interpretabile semanticamente e una struttura superficiale interpretabile foneticamente, e, nel caso che queste siano distinte, l'affermazione della relazione tra queste due strutture.

(N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, trad. it. in P. Brondi, *Ferdinand de Saussure e il problema del linguaggio nel pensiero contemporaneo*, G. D'Anna, Messina-Firenze, 1979)

Competenza semantica e pragmatica

Nei decenni successivi agli anni Sessanta (dominati dagli studi di psicolinguistica fortemente influenzati da Chomsky) si sono sviluppate altre ricerche orientate verso le **competenze che precedono la comparsa e l'acquisizione della sintassi infantile**. Il nucleo di queste ricerche verte sul tentativo di stabilire se la competenza linguistica si sviluppi per la presenza di fattori strettamente linguistici oppure se richieda la padronanza precedente di **schemi di azione** o di **schemi di percezione** che si evolvono indipendentemente dal linguaggio. Gli schemi, secondo Piaget, sono delle strutture mentali attraverso le quali organizziamo i singoli elementi collegandoli in modo dinamico. Gli schemi possono quindi evolversi e mantenersi in equilibrio. Si è posta poi la necessità di fondare una teoria dell'uso che il bambino fa del linguaggio prima della comparsa delle più rudimentali forme di grammatica, ovvero ci si è interessati della **competenza semantica e pragmatica**, ossia della capacità di **attribuire significato ai termini e di fare cose con parole**, capacità che precedono la comparsa della prima grammatica «a perno». È chiaro, infatti, che il linguaggio verbale si sviluppa in un **contesto sociale e comunicativo**. Il bambino nasce e cresce in un mondo sociale con cui stabilisce da subito interazioni sempre più complesse che lo portano a passare dalle espressioni innate dei propri stati interni alla comunicazione intenzionale con gli altri esseri umani in forme linguisticamente organizzate. Quindi in realtà egli acquisisce dapprima delle **competenze comunicative** e solo successivamente **competenze linguistiche** vere e proprie.

BRANI D'AUTORE ➔ Jerome Bruner: come il bambino impara una lingua

Lo psicologo e pedagogista americano Bruner ha dedicato al problema dell'acquisizione del linguaggio da parte del bambino una monografia della quale riportiamo parte dell'introduzione. Nel brano che segue, l'autore sottolinea l'importanza che, nel processo di acquisizione, rivestono sia i cosiddetti fattori innati, sia l'interazione comunicativa che si instaura da subito tra bambino e adulto.

Quando si dice che un bambino sta imparando una «lingua» ci sono almeno tre significati che questa espressione può avere. Il primo è in termini di buona formazione: imparare una lingua può significare che il bambino (o la bambina) comincia ad essere in grado di fare enunciati che sono conformi alle regole della grammatica. Si tratta di un argomento che dà luogo a molte perplessità. In che modo il bambino piccolo impara? Tanto per cominciare, le regole grammaticali del bambino non sono spesso le stesse di quelle usate dagli adulti che gli stanno intorno. L'imitazione costituisce una spiegazione debole. E anche quando il bambino (o la bambina) parla con una grammatica simile a quella degli adulti, è assai dubbio che egli sia stato esposto a un campione sufficientemente ampio di regole tali da poter essere apprese per induzione. C'è qualcosa di poco plausibile nella maggior parte delle concezioni relative all'acquisizione

della grammatica sia nel caso degli empiristi che credono che la grammatica venga appresa come qualsiasi altra cosa, sia nel caso di coloro che sostengono che ci sia una qualche disposizione innata che destina gli esseri umani all'acquisizione del linguaggio. Inoltre, alla luce delle nostre attuali conoscenze, sembra altamente improbabile che i bambini apprendano la grammatica per il piacere della grammatica in sé. La sua conoscenza sembra essere sempre strumentale per fare qualcosa con le parole nel mondo reale, solo se si vuol significare qualcosa. Questo è il secondo aspetto del linguaggio: la sua capacità di far riferimento e di significare. Mentre può darsi il caso che uno sappia costruire enunciati che siano sintatticamente ben formati ma che non «significhino» nulla, è raro che noi come bambini o come parlanti adulti facciamo qualcosa di simile. In che modo il bambino impara a far riferimento e a significare? E a far così, per di più, mediante l'uso di un linguaggio lessico-grammaticale? Ciò non è in alcun modo chiaro. Infatti, non si capisce a che cosa un enunciato si riferisca e che cosa significhi indipendentemente dai contesti e dalle condizioni in cui esso è emesso. Anche (o specialmente) enunciati di una sola parola [monorematici] sono difficili da interpretare. Per esempio, il termine inglese fire (fuoco) è un'espressione di avvertimento, con valore di riferimento a qualcosa che si è visto, o è una richiesta

per accendere? Quindi, quando diciamo che un bambino sta imparando una lingua, dobbiamo spiegare un altro aspetto di ciò che egli sta imparando, cioè la sua funzione o la sua intenzione comunicativa, ovvero come egli «faccia delle cose con le parole» [...]. In questo caso, il criterio per giudicare il progresso fatto nell'acquisizione del linguaggio non è tanto la sua buona formazione o il significato o il riferimento, ma qualcosa di più come l'efficacia. Il bambino è in grado di fare richieste, di indicare, di ingraziarsi qualcuno, o di promettere, o di aiutare, o di mostrare rispetto mediante l'uso di mezzi comunicativi? Ed è egli in grado di soddisfare le condizioni che la cultura impone ai parlanti che vorrebbero fare queste cose, cioè le condizioni di preparazione, sincerità, essenzialità e affiliazione? Questi tre aspetti del linguaggio che il bambino deve imparare per diventare un «parlante nativo», cioè la sintassi, la semantica e la pragmatica della lingua, non sono ovviamente espressi (né logicamente potrebbero esserlo) indipendentemente l'uno dall'altro. La sintassi costituisce forse l'aspetto più enigmatico in quanto (senza voler andare a fondo nell'argomento) costituisce una serie di regole notevolmente complesse e interdipendenti in ogni lingua. Ciò nondimeno gli altri aspetti del linguaggio non sono meno stupefacenti per la loro complessità. Questi tre aspetti del linguaggio, inoltre, sembra che vengano appresi in modo interdipendente se si osserva veramente il processo della vita reale. In questo testo si propende quindi per l'interdipendenza. Qui si condivide l'opinione che i tre aspetti sono inseparabili nel processo di acquisizione, cioè che essi sono necessariamente inseparabili. Più specificamente, l'acquisizione del linguaggio

«comincia» prima che il bambino emetta i suoi primi enunciati lessico-grammaticali. Essa comincia quando la madre e il bambino creano un «formato» [progetto, n. d. r.] prevedibile di interazione reciproca, che può servire come un microcosmo per comunicare e costruire una realtà comune. Le transazioni [scambi comunicativi, n. d. r.] che hanno luogo in tali formati costituiscono l'input a partire dal quale il bambino impara poi la grammatica, a far riferimento, a significare, e a realizzare in modo comunicativo le sue intenzioni. Egli però non potrebbe realizzare tale prodigiosa acquisizione del linguaggio senza, al tempo stesso, possedere un insieme predisposto di capacità per l'apprendimento del linguaggio, qualcosa cioè di simile a ciò che Noam Chomsky [...] ha chiamato Language Acquisition Device (LAD) ovvero «dispositivo per l'acquisizione del linguaggio». Ma il dispositivo per l'acquisizione del linguaggio del bambino non potrebbe entrare in funzione senza l'aiuto fornito da un adulto che entri con lui in un formato transazionale. Tale formato, inizialmente sotto il controllo dell'adulto, fornisce un Language Acquisition Support System (LASS) ovvero un «sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio». Esso modella o struttura l'input del linguaggio e l'interazione col «dispositivo per l'acquisizione del linguaggio» del bambino in modo da «far funzionare il sistema». In poche parole, è l'interazione tra il LAD e il LASS che consente al bambino piccolo di entrare nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso.

(J. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, trad. it. di S.C. Sgroi, Roma, Armando, 1997)

» 2. Il linguaggio verbale come rappresentazione simbolica del mondo

Una volta che il bambino avrà acquisito competenze comunicative e linguistiche più complesse inizierà ad adoperare il linguaggio verbale come strumento di mediazione dell'esperienza e di rappresentazione simbolica della realtà. Possiamo qui introdurre una distinzione fondamentale tra due funzioni del linguaggio (che sovrastano e vengono prima di quelle di cui abbiamo già parlato) e sono la **funzione intermentale** (cioè di comunicazione tra individui, funzione eminentemente sociale) e la **funzione intramentale** (cioè di rappresentazione interna della realtà in forma di pensiero). Qual è il rapporto tra queste due funzioni? È un rapporto di cooperazione o sono due funzioni sostanzialmente separate? Fondamentale in questo dibattito è stata la posizione di Jean Piaget, il quale considera lo sviluppo del linguaggio dipendente da quello intellettuale. Secondo Piaget, lo sviluppo dell'intelligenza come **capacità di decentramento cognitivo** è fondamentale per far passare l'uso infantile del linguaggio dal suo **egocentrismo** iniziale (per cui la forma dominante è il **monologo** e il bambino non è in grado di formulare messaggi tenendo conto delle differenze tra il suo punto

di vista e quello altrui) a un uso autenticamente comunicativo e **socializzato**. Questa tesi è fondata sulla teoria di Piaget secondo la quale nei primi cinque o sei anni di vita la mente infantile è caratterizzata da una tendenza egocentrica, a causa della quale il bambino è incapace o ha forti difficoltà a rappresentarsi mentalmente la realtà da un punto di vista diverso dal proprio. Lo sviluppo intellettivo porta progressivamente a un decentramento, per cui il bambino diviene sempre più capace di tenere conto delle diverse prospettive con cui gli individui conoscono il mondo, orientando quindi la sua azione e comunicazione su questa nuova abilità.

Sulla base di questa teoria, Piaget si dimostra scettico circa la capacità dell'adulto di impostare, nella prima e seconda infanzia, un adeguato tirocinio comunicativo per il bambino: la dimensione del **dialogo** (che andrà ad affiancare e sostituire, quando necessario, quella del monologo) verrà realmente conquistata solo quando le barriere dell'egocentrismo intellettuale e cognitivo saranno cadute attraverso un'evoluzione intrapsichica dello stesso bambino. In pratica, secondo Piaget, non è possibile «insegnare» a comunicare da parte dell'adulto e, quindi, «apprendere» a comunicare da parte del bambino prima che questi abbia raggiunto questa fase dello sviluppo intellettuale. È evidente la dipendenza del processo di simbolizzazione del linguaggio dalla socializzazione dei simboli e dei loro significati, ma questa socializzazione, secondo Piaget, dipende dallo sviluppo interno della funzione semiotica e non dall'interazione sociale. Negli ultimi decenni si sono diffuse teorie sullo sviluppo del linguaggio infantile e sull'interazione adulto-bambino che hanno portato numerose critiche all'impostazione piagetiana (peraltro assai datata risalendo al 1923). Queste teorie, al contrario, sottolineano l'importanza che da subito rivestono la comunicazione e la socialità nei primi scambi tra adulto e bambino. Per lo psicologo russo Lev Vygotskij la prima manifestazione del linguaggio è già pienamente comunicativa e l'uso intrapsichico del linguaggio, nella forma del monologo usato per dirigere l'azione (in cui il bambino «si dà le istruzioni da solo»), deriva da un'interiorizzazione della comunicazione con gli altri esseri umani. In particolare gli adulti dimostrerebbero una notevole capacità di adattare le proprie richieste al bambino a un livello per quest'ultimo non ancora raggiungibile in modo individualizzato, ma alla portata di uno sforzo sostenuto dall'adulto stesso. È questa **zona di sviluppo potenziale** che viene dunque messa in gioco nell'interazione con l'adulto tanto nella sfera del linguaggio quanto in quella dell'intelligenza. Sulla scia di questa posizione, studiosi come Jerome Bruner hanno messo in luce come l'apprendimento linguistico dipenda da situazioni in cui il **bambino acquisisce con l'adulto prima la struttura del dialogo, e poi il lessico, i significati e le concrete forme d'uso del linguaggio**. L'adulto sembra dimostrare a questo proposito una notevole capacità di condividere con il bambino un **linguaggio infantile** e di stabilire con lui i pre-requisiti sociali di scambio (come mantenere un'attenzione congiunta, rispettare i turni di parola, utilizzare i dati del contesto) su cui il dialogo si costruisce. È dunque all'interno di **progetti interattivi**, costituiti da situazioni apparentemente «semplici» e quotidiane come il gioco «del cucù», che il bambino sviluppa la prima competenza comunicativa e apprende quindi a servirsi del linguaggio sul piano grammaticale, sintattico, semantico e pragmatico. Si tratta perciò di un'interazione incentrata sull'adattamento dell'adulto ai mezzi espressivi del bambino e sulla «fede» nella capacità linguistica di quest'ultimo.

BRANI D'AUTORE

» Paul-Ludwig Völzing: come il bambino è in grado di argomentare

Il brano che segue è un contributo del ricercatore tedesco Paul-Ludwig Völzing alle indagini sullo sviluppo delle capacità argomentative e metalinguistiche nel bambino. Contrariamente alla tesi di Piaget, secondo la quale le capacità argomentative si evolvono insieme allo sviluppo intellettivo e non possono quindi essere raggiunte prima del superamento, da parte del bambino, del cosiddetto egocentrismo cognitivo, Völzing ritiene più importante la dimensione ambientale e sociale nella quale il bambino è immerso. Il bambino è da subito un essere sociale e, come tale, sviluppa molto precocemente proprie capacità di pensiero e di argomentazione, assai prima di quanto non si pensi.

Se si potessero menzionare per parole d'ordine le conclusioni cui siamo giunti, allora esse sarebbero: che i bambini sono capaci di pensiero e di linguaggio causale e morale e che essi sanno adoperare tali capacità nelle argomentazioni [...]. Tra queste capacità rientrano quella di saper attivare dei ruoli e quella di saper condurre il dialogo, per ricordare soltanto queste due. Ciò però significa che molto presto (e comunque sostanzialmente prima di quanto si sia ipotizzato finora) i bambini sono già in grado di riflettere sulla propria posizione e sulla propria persona (in tal modo) anche su quella dell'altro. In altre parole: per i bambini il principio dominante non è l'egocentrismo, bensì il loro essere radicati e legati all'ambiente. Quindi, fin dall'inizio, l'uomo sembra primariamente un essere sociale, che cresce all'interno dello scambio con l'altro nella comunità e non anzitutto un individuo egocentrico, asociale, che deve essere socializzato con l'aiuto di provvedimenti educativi e quando è il caso con la forza (questa concezione è stata sostenuta anche in questo secolo perfino da seri scienziati).

Se i «generativisti» (seguaci della «grammatica generativa» di Chomsky) trovavano prodigioso che i bambini acquisiscano in brevissimo tempo l'intero sistema linguistico con l'aiuto di quel dispositivo che i generativisti hanno chiamato LAD (Language Acquisition Device), allora qui è stato descritto (e spiegato) un dato di fatto non meno prodigioso: cioè il modo in cui i bambini, in base alla loro proprietà di esseri sociali (socio-orientati), si appropriano della loro competenza comunicativa (per quanto riguarda le capacità di argomentazione o meta-comunicazione), senza dover ricorrere, per farlo, a particolari impulsi degli adulti (magari sotto forma di un allenamento all'argomentazione). Solo per una piccolissima parte l'adulto socializza il bambino in un processo intenzionale; per contro, il bambino si socializza preva-

lentemente nei rapporti che stabilisce con il suo ambiente sociale. Egli non è affatto una «scatola nera» che bisogna rimpinzare il più rapidamente possibile di informazioni elaborabili, bensì una personalità (forse si direbbe meglio, una piccola persona) che trova le condizioni migliori per imparare, o almeno tali da non nuocergli, in una situazione di comunicazione non distorta sotto ogni profilo (cioè priva di violenza e non gerarchica) e ciò tanto nel settore cognitivo quanto soprattutto in quello emozionale e normativo.

Dovendo fare delle dichiarazioni su come si possa sostenere e sollecitare lo sviluppo delle capacità argomentative nel bambino, ebbene, su tale questione non si risuscirebbe a dire null'altro che quanto è stato appena detto o accennato: attraverso la coercizione nell'educazione non si impara mica ad argomentare, se non in maniera strategica, per poter sfuggire a tale coercizione. Soltanto attraverso la disponibilità alla cooperazione da parte degli adulti il bambino impara a porre la questione del senso e, se occorre, a sincerarsi del possibile senso di un'azione o di un fatto.

Volendo gettare uno sguardo panoramico sul futuro per impostare in quale punto andrebbe continuato questo lavoro, allora si potrebbe rispondere che né l'acquisizione linguistica né l'acquisizione delle capacità argomentative sono già compiute con il raggiungimento del quinto anno di vita. Gli esempi hanno mostrato che i bambini sono invero capaci di trovare un accordo partendo dalla loro logica, però sono carenti non solo in conoscenze e in esperienze (ad esempio, quelle relative alla fattispecie della realtà sociale), ma anche in possibilità di verbalizzazione. A dire il vero, affermare che le possibilità linguistiche dei bambini sono incomplete rappresenta un'asserzione normativa, perché in questo modo si prende come criterio base di valutazione lo standard degli adulti, per cui in ultima istanza ai bambini non resta nient'altro che acquisire tale standard, adattarsi sul piano linguistico agli adulti. Ciò porta con sé tutta una mole enorme di difficoltà, soprattutto nella scuola, cioè quando, rimanendo nell'ambito della nostra analisi, non si tratta più dell'argomentazione orale ma di quella scritta, quando non si argomenta più in una situazione di comunicazione più o meno naturale, bensì in quella artificiale e artificiosa della scuola, legata al tipo di testo altrettanto (o ancora più) estraneo del «componimento scolastico», il famigerato «tema». La mia tesi sarebbe che questo è il punto in cui si arriva all'acquisizione di tutte quelle «finezze» grammaticali, che sono inevitabili nell'uso della lingua scritta. La constatazione di Piaget, secondo cui a 6, 7 o 8 anni i bambini adope-

rano in modo significativamente più frequente le congiunzioni come «poiché» e le forme interrogative come «perché» rispecchia proprio questo dato di fatto. Una possibilità di prosecuzione di questo lavoro e insieme una sua applicazione pratica consisterebbe nell'indagare le condizioni linguistiche (nel senso delle capacità argomentative) di chi inizia ad andare a scuola, per poi se-

girle sul piano longitudinale (le ricerche longitudinali seguono lo stesso gruppo di soggetti attraverso i loro cambiamenti nel corso dell'età).

(P.L. Völzing, *La capacità argomentativa nel bambino*, trad. it. di M.G. Albano D'Alessandro-M. Fanizzi Modugno, Firenze, Giunti-Barbera, 1985)

» 3. Dal linguaggio comune alle competenze linguistiche e comunicative

» 3/1 Linguaggio, pedagogia, educazione linguistica: modelli, problemi e prospettive

L'educazione linguistica è al centro di tutti i problemi socio-culturali e pedagogici dei giorni nostri. Questo accade perché il linguaggio verbale, come abbiamo già detto, è l'asse portante dell'intera comunicazione umana, oggetto e soggetto complesso, al tempo stesso **linguaggio e metalinguaggio** (per sé stesso e per gli altri linguaggi); esso, inoltre, **funge anche da veicolo dell'educazione** (che avviene per lo più attraverso l'uso della parola). Nella società della globalizzazione è sempre maggiore la necessità di padroneggiare non solo le lingue comuni, ma anche i linguaggi tecnici, le diversità linguistiche legate a particolari identità culturali, i diversi registri linguistici. Ma soprattutto, ciò che sembra essere estremamente urgente è la riappropriazione da parte delle giovani generazioni del linguaggio verbale in sé, della sua capacità di rappresentazione della realtà attraverso rapporti di significazione (semantica) e di logica (sintattica). Mai come in questa epoca storica il linguaggio verbale ha dovuto confrontarsi con così tanti problemi, non ultimi quelli legati alla prevalenza, nella società delle comunicazioni di massa, dell'utilizzo di codici non verbali come le immagini (fisse e in movimento) o la musica, linguaggi con proprie caratteristiche e funzioni, ma del tutto privi della capacità di rappresentazione simbolica e logica della realtà cui accennavamo prima.

La **pedagogia tradizionale** affrontava il problema dell'**educazione linguistica** basandosi sul **primato della lingua letteraria** fissata nei suoi canoni dagli autori classici che venivano studiati e imitati in modo attento e scrupoloso. Alla lettura dei classici si accompagnavano **l'analisi grammaticale** e **l'analisi logica**, esercizi importantissimi, ritenuti la via maestra per migliorare le competenze del parlante. Prevaleva, quindi, una concezione che possiamo definire **monofunzionale della lingua** che è stata messa in crisi a partire dagli anni Sessanta: a questa idea tradizionale si è sostituita una concezione **polifunzionale**, all'interno della quale viene riconosciuta tutta la molteplicità di usi, varietà e norme prescritti in una data lingua, dando a ciascuna pari dignità. In conseguenza di questo, si è accentuato l'interesse sul concetto di competenza: si è passati dalla concezione del linguaggio come *prodotto* alla sua visione come *processo* dinamico, in cui è essenziale il ruolo di chi parla. A questo punto l'educazione linguistica deve promuovere competenze diversificate: le varietà di forme e d'uso di una lingua, le funzioni espressive, comunicative e cognitive che l'uso del linguaggio verbale può rivestire. Lo psicologo e pedagogista americano Jerome Bruner ha affermato che «l'uomo dotato di una disciplina intellettuale è colui che padroneggia le varie funzioni del linguaggio, che possiede la sensibilità e la ca-

pacità di variare e di dire quello che desidera dire a sé stesso e agli altri [...]. E ciò che vale per il discorso esterno può valere anche per il discorso interno».

» 3/2 Espressione, comunicazione, cognizione

Il rifiuto degli aspetti prescrittivi della didattica linguistica tradizionale (quella che aveva appunto una concezione monofunzionale della lingua e che poneva al centro dell'apprendimento la lingua letteraria e la lettura degli autori classici) ha portato all'enfatizzazione degli aspetti legati all'**espressività** e alla **creatività** infantile nell'approccio alla «lingua viva», a scapito dell'attenzione rivolta alle strutture grammaticali e alle forme letterarie e colte. L'esperienza infantile del mondo è fatta di scoperte ed emozioni rispecchiate fedelmente dal linguaggio «creativo» dei bambini che, non di rado, suona originariamente «poetico» alle orecchie degli adulti. L'educazione linguistica cerca di valorizzare la **dimensione espressiva del linguaggio** attraverso la **produzione** e la **narrazione**. La valutazione, poi, dei risultati dell'educazione linguistica deve essere condotta esclusivamente in relazione ai contesti d'uso e alla **funzionalità comunicativa**: **nessun uso è erroneo di per sé**, ma solo **più o meno appropriato** in rapporto a una concreta situazione comunicativa. Attribuire, nel processo di educazione linguistica, la giusta importanza alla dimensione comunicativa non significa soltanto promuovere la conoscenza della varietà degli usi e dei codici e la loro applicazione appropriata, ma si traduce anche nel favorire lo sviluppo di una **civiltà del dialogo** contro i rischi di una **civiltà senza linguaggio** dove i confini della comunicazione vengono progressivamente ristretti al gruppo dei pari, ai membri della propria micro-comunità di appartenenza, della propria classe sociale, della propria etnia o, addirittura, al silenzio dell'incomunicabilità. Il linguaggio non è solo espressione e comunicazione, ma anche **rappresentazione della realtà e pensiero**. In questa direzione, l'educazione linguistica deve promuovere e favorire una sempre maggiore padronanza del codice linguistico per un **uso intramentale**, un utilizzo, cioè, volto a produrre descrizioni della realtà e pensiero in forme sempre più elaborate e astratte.

Per un'educazione linguistica razionale, è parso utile procedere con un metodo analitico che scomponesse le competenze linguistiche generali in una serie di sottocompetenze, per ciascuna delle quali sono state escogitate delle attività didattiche specifiche. Obiettivo di queste attività è passare dall'intuizione a una conoscenza razionale dei meccanismi cognitivi attivati nel linguaggio. In una parola, passare dalla cognizione alla meta-cognizione. Questo porta con sé un miglioramento delle capacità cognitive e linguistiche in grado di compensare anche gli svantaggi socioculturali. Quindi analisi e riflessione sulla lingua diventano centrali nel curricolo scolastico. Per esempio, per la scuola secondaria di primo grado (media inferiore), si può procedere con delle «schede di scoperta» con esempi concreti su cui gli alunni devono esprimere un giudizio, a partire dai quali successivamente la discussione di gruppo guidata dall'insegnante porta alla luce le regole e le spiegazioni in gioco, in seguito ulteriormente padroneggiate tramite un sistema di esercizi. Questo tipo di approccio considera l'educazione linguistica molto importante, anzi centrale per guidare lo sviluppo di una mente «competente» e flessibile.

» 3/3 Competenza linguistica e lettura

Lo psicologo russo Lev Vygotskij sostiene che «il linguaggio scritto è una funzione linguistica separata» caratterizzata da un alto livello di astrazione, dall'assenza di interlocutori, dal distacco dalla situazione reale, dall'analisi delle strutture sonore, dal

lavoro di costruzione cosciente delle sequenze comunicative. L'educazione alla lettura e alla scrittura deve perciò tenere conto di queste peculiarità, integrando la formazione degli aspetti fisici e percettivi dell'azione con i suoi risvolti cognitivi. A essere problematiche, a questo riguardo, non sono infatti le capacità visivo-motorie (coordinamento occhio-mano, motricità fine del polso e dell'avambraccio, percezione spaziale e così via), per le quali esistono precisi percorsi di esercizio, quanto i meccanismi mentali che portano alla produzione e alla comprensione del testo scritto.

L'apprendimento della lingua scritta comporta una sempre maggiore codificazione dell'esperienza in termini linguistici, in primo luogo perché in essa vengono a mancare tutti gli orientamenti e le informazioni forniti dal contesto ambientale e dall'interlocutore. Il bambino è costretto a separarsi dal dialogo immediato, a rappresentarsi mentalmente con maggiore precisione la situazione cui le parole scritte devono fare riferimento. Pertanto è comunque necessario distinguere l'approccio alla parola scritta tra **lettura** e **scrittura**, poiché le caratteristiche, le difficoltà di apprendimento, il significato, l'uso messi in gioco nei due processi sono parzialmente o totalmente differenti. Infatti l'esercizio di **analisi** svolto nella lettura non è utile direttamente per quello della scrittura; sul versante opposto, il processo di **sintesi** previsto dall'attività di scrittura non è adatto a risolvere il problema della sintesi nella lettura. Se nella lettura il punto di partenza dell'analisi è il vocabolo scritto, quello di arrivo della sintesi è il vocabolo orale. Analisi e sintesi nella lettura non sono processi «reversibili»; invece la sintesi nella lettura trova il suo processo inverso nell'attività di scrittura, o meglio, nell'analisi riguardante la parola orale, secondo la richiesta della registrazione grafica di tipo alfabetico. Secondo alcuni studiosi, i due problemi principali nell'apprendimento della lettura sono costituiti dalla **penetrazione del codice** (cioè la realizzazione della corrispondenza fra discorso e simboli scritti) e dall'applicazione di una serie di **abilità cognitive** (pensare, ragionare, immaginare, giudicare etc.) al testo scritto. Per quanto concerne il primo aspetto, bisogna ricordare che propriamente non si «legge» quando si sa associare a un segno scritto il suono corrispondente, ma solo quando si è consapevoli del rapporto fra i suoni individuati e la loro funzione come unità di significato. Per comprendere un testo, l'alunno deve possedere varie competenze (comprendere il lessico, scegliere le informazioni essenziali, scoprire i significati nascosti) e non porre attenzione eccessiva alla decodificazione dei simboli scritti. Di fatto, come afferma Domenico Parisi, «noi sappiamo molto per quanto riguarda la capacità di decodificare i segni grafici e tradurli in suoni, ma ben poco sulla capacità di comprendere quello che si è letto». In effetti un'educazione alla lettura è produttiva nella misura in cui si attua in continuità con le **competenze dell'educando nel linguaggio orale** e la sua conoscenza del mondo: si legge per capire. Un esempio significativo in questo senso veniva dato dall'educatore brasiliiano **Paulo Freire**, che mettendo a punto negli anni Sessanta un metodo di alfabetizzazione per adulti, si serviva di illustrazioni riferite alle loro situazioni di vita («quadri-situazione») e di parole ad esse collegate («parole evocatrici»). Il secondo aspetto richiamato implica la consapevolezza che il **significato non è nella parola scritta, ma viene costruito dall'interazione tra il testo e il lettore**. Per questo gli «errori di lettura» possono dipendere spesso da presupposti, aspettative e preconcetti non adeguati al testo, piuttosto che da difficoltà percettive o da non corrette correlazioni fra segni, suoni e significati. In generale, il problema della lettura si sposta così dalla parola e dalla frase al **testo** e alle complesse operazioni mentali che sono racchiuse nella sua comprensione. Come afferma Maurizio Della Casa, «la capacità

di leggere i testi è sicuramente uno degli obiettivi più importanti di un'educazione linguistica», ma viene tendenzialmente trascurato: la lettura è più appresa autonomamente che insegnata, e per giunta in funzione di «qualcos'altro» (come l'apprendimento dei contenuti di un testo), mentre l'apprendimento di competenze interpretative (differenti in ciascun lettore per **grado**, **qualità** ed **estensione**) per l'intera gamma di letture possibili viene solitamente tralasciato.

PER APPROFONDIRE

» Una tipologia di testi

Alla luce di quanto detto per favorire l'avvicinamento del bambino alla lettura, riportiamo alcune tipologie di testi utili per questo scopo.

tipi di base	tipi specifici
1. narrativo	favola fiaba racconto novella romanzo poema epico cronaca rapporto verbale testimonianza aneddoto barzelletta parabola narrazione storica
2. descrittivo	descrizione letteraria descrizione tecnica e scientifica descrizione di luoghi descrizione di scene descrizione di oggetti ritratto (ad esempio, di un personaggio storico) inventario
3. espressivo	lirica diario confessione
4. espositivo	saggio espositivo o documentario scheda bibliografica riassunto
5. esplicativo/interpretativo	saggio esplicativo saggio interpretativo editoriale commento didascalico (ad esempio, di una fotografia)
6. dimostrativo/argomentativo	dimostrazione scientifica argomentazione (pratica, socio-politica) arringa

tipi di base	tipi specifici
7. valutativo	commento recensione
8. istituzionale/prescrittivo/regolativo	divieto avviso permesso raccomandazione legge statuto regolamento istruzione ricetta guida sermone allocuzione testi di propaganda politica testi pubblicitari
9. richiestivo	istanza questionario
10. intenzionale	dichiarazione programmatica preghiera

(M. Della Casa, *La comprensione dei testi*, Milano, Angeli, 1989)

Nella psicolinguistica è attualmente in corso un vasto dibattito tra sostenitori di modelli diversi, alcuni dei quali privilegiano un'interpretazione *top-down* dei processi di lettura (per cui a entrare in gioco **dall'alto verso il basso** sarebbero soprattutto le conoscenze linguistiche ed encyclopediche del soggetto), mentre altri difendono un approccio *bottom-up* (secondo il quale determinanti sono, **dal basso all'alto**, le informazioni provenienti dalle unità minime del testo). Secondo alcuni specialisti, come lo svizzero Ivo Monighetti, l'educazione alla parola scritta dovrebbe in qualche modo cercare di integrare questi diversi contributi in un approccio **interattivo**, ma soprattutto incentrarsi su un'elaborazione personalizzata dell'educatore in relazione alle necessità del contesto concreto di applicazione.

Da un punto di vista cognitivistico, capire un testo significa **ricostruire la rete strutturale dei fatti di cui parla**, l'intreccio delle spiegazioni che li connettono, la gerarchia degli scopi per cui è stato costruito.

L'approccio educativo a questo riguardo punta a promuovere la competenza di lettura attraverso la **riflessione** sui processi cognitivi da essa attivati. Di particolare importanza appare quanto è stato sviluppato dagli studiosi del *Center for Study of Reading* dell'Università dell'Illinois in relazione alla lettura finalizzata allo studio: per essa si propongono itinerari di **metacomprendizione** con attività di controllo e di autocontrollo finalizzate a rendere lo studente capace di «porsi domande da sé» in relazione ai contenuti del testo. Nella lettura di un testo entrano in gioco tanto gli **schemi concettuali** del lettore quanto i **dati** offerti dal testo. L'analisi degli schemi concettuali ha dato luogo a molti modelli su ciò che avviene nella mente di una persona quando comprende un testo: sono state delineate delle vere e proprie **grammatiche delle storie** in grado di rendere conto dell'organizzazione delle narrazioni. L'impli-

cazione pedagogica più importante a questo riguardo è che, come osserva Cristina Burani in una raccolta di studi dal significativo titolo *Le parole nella testa*, «per aiutare la lettura e la comprensione dei bambini occorre che i testi che si danno loro da leggere siano il più possibile «storie» (e non sequenze «artificiali» di frasi) vicine agli schemi che essi già posseggono sullo svolgersi degli eventi nella realtà, e *ben connesse*». Ciò non deve però necessariamente essere inteso come attività che privilegia testi di tipo letterario: secondo molti esperti si deve piuttosto iniziare con testi ispirati al quotidiano e agli usi più consueti della vita, mentre il *letterario* viene considerato alla stregua di un «punto d’arrivo» piuttosto che di partenza.

Jerome Bruner, ne *La ricerca del significato*, afferma che la **narratività** è l’aspetto centrale della comprensione umana del mondo. Essa non si realizza però come processo mentale isolato: le narrazioni nascono all’interno di una cultura e di una **mediazione sociale dei significati**, in cui si definisce la personalità stessa dell’individuo. Secondo Bruner fra le caratteristiche peculiari della narrazione troviamo la messa in gioco di fattori come **l’identificazione del lettore, le dimensioni dell’incertezza e della possibilità, il ricorso alla metafora e all’interpretazione**. Il testo narrativo diviene così lo spazio privilegiato per il riconoscimento della dimensione **creativa e soggettiva** presente nella lettura, della profondità con cui un libro può collegarsi con una percezione dell’esperienza o istituire una visione del mondo. Da questo punto di vista l’approccio iniziale a un testo letterario viene rivalutato pienamente, come profondamente evocativo della dimensione emotiva della lettura, del «piacere di leggere». Secondo numerosi autori la chiave di volta dell’educazione alla lettura è proprio la motivazione spontanea del bambino: se questa motivazione non viene soffocata da scelte educative sbagliate, la competenza di lettura si produrrà precocemente e in modo efficace. È dunque fondamentale il riconoscimento della continuità lettura-vita, per cui un bambino immerso in un ambiente dove il ricorso alla parola scritta è frequente e apprezzato diverrà presto un potenziale lettore fortemente motivato.

Per gli psicanalisti **Bruno Bettelheim e Karen Zelan**, la scuola può tuttavia favorire o uccidere la naturale propensione del bambino alla lettura: essa rischia infatti di ostacolare gravemente lo sviluppo di una competenza di lettura come attività gratificante e dotata di senso a favore di uno sterile esercizio meccanico. Ciò dipende in primo luogo dalla disattenzione verso il fatto di proporre al bambino letture autenticamente interessanti, ossia in grado di comunicare con la sua sfera emotiva e la sua dimensione inconscia. Gli stessi errori di lettura dovrebbero, a parere dei due autori, esseri analizzati e affrontati soprattutto in relazione alla loro significatività rispetto al tipo di interazione che il bambino ha stabilito con il testo, rispetto alla reale efficacia del testo per il suo lettore. Convinti che «quello che è necessario perché un bambino impari volentieri a leggere non è il conoscere l’utilità pratica della lettura, ma una fervida fede che la capacità di leggere gli dispiegherà davanti un mondo di meravigliose esperienze», Bettelheim e Zelan sostengono l’importanza di un approccio incentrato sulla «magia della lettura» e quindi su testi dotati di valore letterario, ma anche capaci di rispettare la dignità di apprendimento del bambino e il suo interesse. Non è casuale che uno dei più accaniti sostenitori del valore estetico ed emotivo della lettura, lo scrittore e insegnante francese Daniel Pennac, abbia perorato la causa del riconoscimento di un decalogo dei «diritti del lettore» piuttosto che dei suoi «doveri».

Come Pennac, lo studioso di letteratura per l’infanzia **Roberto Denti** afferma che l’educazione al piacere della lettura passa non solo attraverso «libri adatti», ma anche

attraverso la lettura come «dono senza contropartita» che l'adulto fa al bambino. L'uso della lettura ad alta voce che il genitore fa al bambino piccolo di testi da lui ritenuti coinvolgenti e stimolanti non dovrebbe perciò essere abbandonato dalla scuola. In quest'ultima si tende infatti a privilegiare la lettura autonoma e individualizzata di testi, l'elaborazione cognitiva dei contenuti, i testi didattici o riferiti alla vita concreta, mentre scompare l'attività condivisa in cui l'adulto legge per offrire, attraverso la lettura, un «dono» al bambino o all'adolescente. Al di là dell'educazione alla lingua scritta, la scuola ha comunque altri compiti pedagogici nella sfera dell'educazione linguistica. Abbiamo già più volte sottolineato che la comunicazione passa attraverso una molteplicità di codici, alcuni dei quali, come quelli audiovisivi presenti nei mass-media, tendono oggi a divenire sempre più diffusi. Fra i compiti di educazione linguistica della scuola vi è dunque certamente quello di promuovere in misura sempre maggiore l'uso del linguaggio verbale come **lettura e commento degli altri codici**, promuovere cioè le sue caratteristiche di metalinguaggio alle quali ci siamo già più volte riferiti.

BRANI D'AUTORE ➔ Daniel Pennac, Gianni Rodari e Glenn Doman

Pennac: il piacere della lettura e la lettura come piacere
 Lo scrittore e insegnante francese Daniel Pennac ha dedicato un intero libro al tema del piacere della lettura e a come stimolare nei giovani l'interesse per i libri. Nel brano che segue Pennac riparte dal primo piacere della lettura, quello che ci veniva procurato dai genitori quando, da bambini, ci leggevano i libri, libri che ci affascinavano con mille storie magiche e fantastiche. Lo scrittore francese in queste righe rivendica fortemente il legame che esiste tra lettura e sfera emozionale indicando nel ritorno «alla lettura come piacere» l'unica arma per trasmettere curiosità e interesse verso i libri alle giovani generazioni.

Se, come usiamo dire, mio figlio, mia figlia, i giovani non amano leggere, e il verbo è giustissimo, poiché proprio di una ferita d'*amore* si tratta, non bisogna incolpare né la televisione, né i tempi moderni, né la scuola. Oppure, se vogliamo, tutte queste cose insieme, ma solo dopo esserci posti una domanda fondamentale: che cosa ne abbiamo fatto del lettore *ideale* che lui era all'epoca in cui noi stessi svolgevamo contemporaneamente il ruolo del narratore e quello del libro?

Quale enorme tradimento!

Lui, il racconto e noi formavamo una Trinità ogni sera riunificata. Adesso lui è solo, davanti a un libro ostile. La leggerezza delle nostre frasi lo liberava dalla forza di gravità, ora l'indecifrabile brulichìo delle lettere soffoca persino le sue tentazioni di sogno.

L'avevamo iniziato al viaggio verticale, ora è schiacciato dallo stupore dello sforzo.

L'avevamo dotato dell'ubiquità, eccolo imprigionato nella sua camera, nella sua classe, nel suo libro, in una riga, in una parola.

Dove mai si nascondono tutti quei personaggi magici, quei fratelli, quelle sorelle, quei re, quelle regine, quegli eroi, così perseguitati da così tanti cattivi, e che lo liberavano dalla preoccupazione di essere chiamandolo in loro aiuto? È possibile che abbiano qualcosa a che fare con le tracce d'inchiostro brutalmente schiacciate che chiamiamo lettere? È possibile che quei semidei siano stati a tal punto sbriciolati, ridotti a semplici segni di stampa? E che il libro sia diventato questo *oggetto*? Strana metamorfosi! Il rovescio della magia. Lui e i suoi eroi soffocati insieme dalla muta pesantezza del libro!

E non è la minore delle metamorfosi l'accanimento di papà e mamma a volere, come la maestra, che lui liberi quel sogno imprigionato.

«Allora, cos'è successo al principe, eh? Sto aspettando!» Quei genitori che mai, mai, quando gli leggevano un libro, si curavano di sapere se avesse *capito* che la Bella addormentata dormiva nel bosco perché si era punta con il fuso, e Biancaneve perché aveva mangiato la mela. (Le prime volte, d'altronde, non aveva veramente *capito*. C'erano così tante meraviglie, in quelle storie, così tante parole carine, tante di quelle emozioni! Con grande impegno si metteva ad aspettare il pezzo preferito, che recitava fra sé quand'era il momento; poi venivano gli altri, più oscuri, dove si intrecciavano tutti i misteri, ma pian piano lui *capiva* tutto, assolutamente tutto, e sapeva benissimo che se la Bella addormentata dormiva era per via fuso, e Biancaneve questioni di mela...).

«Ripeto la domanda: *che cosa è successo al principe quando il padre l'ha cacciato dal castello?*»

Noi insistiamo, insistiamo. Santo Dio, non è possibile che questo bambino non abbia capito il contenuto di quindici righe! Non sono poi la fine del mondo, quindi ci righe!

Eravamo il suo narratore, siamo diventati il suo contabile.

«Se è così, allora stasera niente tivù!»

Eh! Sì...

Sì... La televisione elevata alla dignità di ricompensa... e, come corollario, la lettura relegata al rango di corvé. È nostra questa gran trovata...

(D. Pennac, *Come un romanzo*, trad. it. di Y. Melaouah, Milano, Feltrinelli, 1997)

I diritti del lettore

Nel brano che segue, Pennac stila un vero e proprio decalogo con i diritti del lettore. Sono i diritti che tutti noi lettori siamo soliti accordare a noi stessi (con estrema indulgenza) e che invece tendiamo a negare ai giovani. Ma se vogliamo davvero conquistare i ragazzi alla lettura, dobbiamo partire proprio da questi diritti sacrosanti che Pennac cita in numero di 10, numero altamente significativo e simbolico.

In fatto di lettura, noi «lettori» ci accordiamo tutti i diritti, a cominciare da quelli negati ai giovani che affermiamo di voler iniziare alla lettura. 1. Il diritto di non leggere; 2. il diritto di saltare le pagine; 3. il diritto di non finire un libro; 4. il diritto di rileggere; 5. il diritto di leggere qualsiasi cosa; 6. il diritto al bovarismo; 7. il diritto di leggere ovunque; 8. il diritto di spizzicare; 9. il diritto di leggere a voce alta; 10. il diritto di tacere.

Mi fermerò arbitrariamente al numero 10, in primo luogo perché fa cifra tonda e poi perché è il numero sacro dei famosi Comandamenti ed è bello, per una volta, vederlo servire a una lista di autorizzazioni.

Poiché se vogliamo che mio figlio, mia figlia, i giovani leggano è tempo di concedere loro i diritti che accordiamo a noi stessi.

(D. Pennac, *Come un romanzo*, trad. it. di Y. Melaouah, Milano, Feltrinelli, 1997)

Gianni Rodari: i ragazzi e la lettura: nove modi per insegnargli a odiarla

Lo scrittore e pedagogista Gianni Rodari nel brano che segue affronta con sapiente ironia l'educazione alla lettura dei giovani. Rodari indica nove modi infallibili per ottenere l'effetto contrario, e cioè far sì che i giovani non si appassionino alla lettura.

I. Presentare il libro come alternativa alla TV

«Leggi, invece di guardare la televisione».

«Se non ti vedo leggere vendo la televisione».

«Prendi i libri di scuola, invece di perdere tempo con quelle stupidate».

Non pretendo di conoscere tutte le espressioni particolari usate dai sostenitori di questo sistema quasi infallibile. I bambini sanno che la tv non è una «stupidata»: la trovano divertente, piacevole, utile. Può darsi che le sacrifichino qualche ora più del necessario, può darsi che si riducano talvolta in quello stato di semi-incoscienza nel quale il telespettatore abituale, bambino e adulto, casca dopo qualche tempo, e di cui è sintomo la totale passività con cui accetta dal teleschermo, senza scegliere e senza reagire, qualsiasi programma.

Questo non toglie che nel complesso i meriti educativi della tv superino i suoi demeriti. Il teleschermo arricchisce il punto di vista, nutre il vocabolario, mette in circolo una quantità inverosimile d'informazioni, inserisce i nostri piccoli analfabeti in un circuito più vasto di quello familiare, che non sempre è vivificato dalle informazioni, dalla cultura, dalle idee. Si potrebbe quasi dire che la tv diminuisce le difficoltà della lettura. Intanto, perché crea (e sia pure a un livello discretamente basso) una specie di unità nazionale della lingua, e aiuta l'orecchio del bambino a superare l'ostacolo delle profonde differenze tra il dialetto nativo e materno e la lingua scolastica. Poi, perché rende familiari, attraverso il suono e l'immagine, un certo numero di parole «difficili», di quelle davanti a cui i piccoli lettori incospicano inevitabilmente; e forse oggi incospicano meno di prima. [...]

II. Presentare il libro come l'alternativa al fumetto

La tecnica di applicazione di questo sistema ricalca quella accennata alla voce precedente. «Ti brucerò tutti i giornalini, se non ti vedo leggere». «Cinque in lingua, eh? Da domani niente più giornalini». Eccetera. [...] Conosco filosofi che almeno una volta la settimana leggono un libro giallo. Eppure non si può mettere in dubbio che la loro passione dominante sia la filosofia. Conosco ragazzi che leggono molto e coltivano, con la mano sinistra, anche l'orticello dei fumetti. Ciò vuol dire, secondo me, che non c'è rapporto tra causa e effetto tra la passione per i fumetti e l'assenza di interesse per le buone letture. Questo interesse evidentemente deve nascerne da qualche altra parte, dove le radici dei fumetti non arrivano.

III. Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più

L'adulto ha spesso la tentazione (e raramente vi resiste) di lodare «i suoi tempi», specie quelli di quand'era bam-

bino, che la memoria gli dipinge di vivaci colori e gli presenta come una stagione ideale. La memoria è un'adulatrice e un'imbrogliona di prima forza, ma è difficile rendersene conto. [...]

«Una volta si leggeva di più». Una volta quando? Cent'anni fa, quando sessanta italiani su cento non sapevano leggere? Venti anni fa, quando avevamo ancora una decina di milioni di analfabeti? Chi leggeva di più? Quanti erano? Forse leggevano i ragazzi della buona borghesia, o piuttosto alcuni di loro: una piccola minoranza di una minoranza. [...]

Non si può chiedere ai ragazzi di amare il passato, un passato che non è loro: e quando si ottiene di far identificare i libri col passato altrui, come cosa che non fa parte della loro vita, ma che bisogna ficcarci dentro «per far piacere a papà e mamma», s'è creato un motivo di più perché i ragazzi, appena possono, si tengano lontano dai libri.

IV. Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni

«I bambini di oggi hanno troppe distrazioni, ecco perché leggono poco». Mettersi da questo punto di vista è indispensabile per chi non voglia capirne nulla dei bambini di oggi, e proponga tra l'altro di non riuscire a farli diventare amici dei libri.

Uno dei drammi dell'infanzia d'oggi (e non solo dell'infanzia) riguarda appunto l'organizzazione del tempo libero. Quello che noi chiamiamo «tempo libero», se non ha un'adeguata organizzazione, non è che «tempo vuoto», tempo sprecato. Pensiamo alle nostre città, dove non ci sono spazi per giocare, non ci sono teatri per bambini, non ci sono biblioteche, e così via. Pensiamo alle nostre case cittadine, dove non c'è posto per la stanza dei bambini. Pensiamo alle campagne, dove il bambino o vagabonda per i prati (beato lui), o viene messo precocemente al lavoro. [...]

Insomma, più distrazioni e più libri. È possibile? Non è possibile: è un fatto. E questo non dipende dal numero e dalla qualità delle distrazioni (ossia delle occupazioni più libere, e perciò più amate, e perciò più ricche di efficacia educativa). Dipende dal posto che il libro ha nella vita del paese, della società, della famiglia, della scuola.

V. Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura

[...] Riconosciamo, rovesciando in parte un ragionamento precedente, che i bambini non leggono abbastanza, che le tirature potrebbero essere maggiori, che il *boom* del libro per ragazzi è ancora di là da venire. Se cerchiamo dei perché un po' meno comodi dell'accusa prepotente che si rivolge ai bambini, troviamo colpe di genitori: vi sono troppe case in cui non entra mai un libro, vi sono migliaia di laureati senza biblioteca, ci sono tanti padri che non leggono nemmeno il giornale, e poi si

meravigliano se i figli fanno come loro. Vi sono colpe pubbliche: della scuola e dello Stato. E vi sono le colpe della nostra cultura, sempre troppo aristocratica per porsi dei compiti pedagogici. [...]

Nel campo dell'editoria per ragazzi il criterio commerciale prevale tuttora sul criterio pedagogico: esiste quasi un collegamento tra le punte avanzate della pedagogia e gli editori, per i quali «educativo» è generalmente ancora sinonimo di «noioso».

Accusato come il solo responsabile d'una situazione complessa, e ancora più complicata dalla crisi degli ideali educativi fino a ieri pacificamente accettati, il bambino reagisce come può: scappando in cortile a giocare, o nascondendo sotto il cuscino il suo caro albo a fumetti.

VI. Trasformare il libro in uno strumento di tortura

Questo sistema, a dispetto del rinnovamento didattico e delle belle parole, trova intensa applicazione nelle scuole d'ogni ordine e grado. Gli esperti cominciano a servirsene fin dalla prima elementare, assegnando ai bambini per compito di copiare pagine su pagine del loro primo libro di lettura. In seconda al lavoro di copiatura (che per il bambino non ha il minimo senso e non una briciola d'interesse) si può aggiungere il lavoro di divisione grammaticale, poi fa il suo ingresso trionfale l'analisi logica. Prendete un bel racconto di Tolstoj, condannate uno scolarettto ad analizzare nomi e pronomi, verbi e avverbi, e vi do per certo che, vita natural durante, egli assocerà il nome di Tolstoj a una viscerale sensazione di fastidio che lo terrà lontano da *Anna Karenina* come dalla peste e gli farà schivare *Guerra e pace* come schiverebbe un nugolo di tafani. [...]

Il libro che entra nella scuola sotto lo schema del rendimento scolastico produce riflessi meramente scolastici: non diventa la cosa bella e buona, di cui si ha bisogno, ma la cosa che serve al maestro per esprimere un giudizio. La scuola come tribunale, anziché come vita. Così è esclusa la difficoltà principale, cioè quella di far nascre-re il bisogno della lettura, che è un bisogno culturale, non un istinto, come mangiare, bere e dormire, non una cosa della natura.

VII. Rifiutarsi di leggere al bambino

La voce della madre, del padre (e del maestro) ha una funzione insostituibile. Tutti obbediamo a questa legge, senza saperlo, quando raccontiamo una favola al bambino che ancora non sa leggere, creando, per mezzo della favola, quel «lessico familiare» nel quale l'intimità, la confidenza, la comunione tra padri e figli s'esprimono in modo unico e irripetibile. Ma quanti hanno la pazienza di leggere una favola ai figlioli, magari anche quando già

sanno leggere da soli, o saprebbero ma sono pigri per farlo, o lo fanno abitualmente, ma pure hanno bisogno, di quando in quando, di non essere soli con la favola? [...] Ci vuole pazienza, per questo. Ci vuole anche abilità: bisogna saper leggere con espressione, o sforzarsi di farlo; bisogna anche saper tradurre, perché non sempre il vocabolario scritto corrisponde a quello d'una perfetta lettura, e non sempre gli scrittori scrivono chiaro, o pensano al lettore prima d'adoperare un termine inconsueto, una parola aulica, o un vezzo letterario fine a sé stesso.

VIII. Non offrire una scelta sufficiente

Noi non leggiamo il primo libro che ci capita per le mani. Ci piace scegliere. Raramente, invece, al bambino è offerta una scelta sufficiente. Gli regaliamo un libro di favole, lo mette da parte: ne concludiamo che non gli piacciono le favole, mentre può darsi che in quel periodo abbia semplicemente altri interessi. Ecco perché la biblioteca, personale o collettiva, è indispensabile. Venti libri sono meglio di uno, e cento meglio di venti, perché possono suscitare curiosità diverse, appagare o stimolare interessi diversi, rispondere ai mutamenti di umore, alle svolte della personalità, della formazione culturale, della informazione.

S'intende che dietro una biblioteca ci deve essere un delicato lavoro di aggiornamento, una riflessione attenta, una sensibilità vigile. Non si ottiene niente per niente, né dalla natura né dai bambini. [...]

IX. Ordinare di leggere

[...] Si prende un ragazzo, si prende un libro, li si mettono entrambi a tavolino e si proibisce che il terzetto si divida prima di una certa ora. A maggior garanzia che l'operazione riesca, si annunzia al ragazzo che al termine del tempo prescritto dovrà riassumere a voce le pagine lette. Le applicazioni scolastiche sono anche più semplici. Non c'è che da dire: «Leggete da qui fin qui», e l'ordine sarà senz'altro eseguito, anche con la complicità dei genitori. [...]

Una tecnica si può imparare a scapaccioni: così la tecnica della lettura. Ma l'amore per la lettura non è una tecnica, è qualcosa assai di più interiore legato alla vita, e a scapaccioni (veri o metaforici) non s'impone.

(G. Rodari, *Nove modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura*, in R. Denti, *Come far leggere i bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1982)

Glenn Doman: il bambino legge da subito le scritte in televisione

Noto per essere un tenace sostenitore della necessità di potenziare da subito le capacità linguistiche e di appren-

dimento di bambini normodotati e diversamente abili, l'americano Glenn Doman ha fondato delle istituzioni per l'educazione precoce dei bambini, suscitando perplessità e polemiche sull'opportunità di favorire la tendenza dei genitori a fare del proprio figlio una specie di «piccolo genio», sottoponendolo ad attività che, svolte troppo presto, potrebbero non favorire, nel bambino, un adeguato sviluppo psico-fisico e un giusto benessere psico-sociale. Doman ritiene, invece, che determinati risultati possano essere raggiunti anche con un approccio giocoso che tenga conto delle specificità dell'infanzia e che, quindi, sia tutt'altro che dannoso per lo sviluppo del bambino.

Il brano che segue è un caloroso invito a genitori e insegnanti affinché favoriscano l'educazione linguistica e la lettura già dalla prima infanzia. La scoperta è che i bambini di tre anni leggono già: lo fanno da soli, davanti alla televisione, la quale, senza volerlo espressamente, svolge il fondamentale ruolo di avvicinare i bambini alla lettura e lo svolge attraverso il linguaggio proprio della pubblicità. Nessuno pensa che c'è un motivo ben preciso per il quale i bambini piccoli non leggono: non leggono perché non ci riescono, e non ci riescono soltanto perché non hanno a disposizione parole scritte con caratteri sufficientemente grandi e chiari. La televisione, con i messaggi pubblicitari solitamente costituiti da una voce che scandisce in modo forte e chiaro il nome di un prodotto accompagnata dallo stesso nome che compare scritto sullo schermo, fornisce per l'appunto ciò di cui i bambini hanno bisogno per imparare a leggere.

Perché dunque i bambini piccoli non leggevano?
Perché sono stati sempre usati caratteri troppo piccoli.

È possibile rendere i caratteri tanto piccoli che neppure l'adulto con la sua complessa funzione visiva (con la quale entra in azione il cervello) può afferrarli.

È invece quasi impossibile rendere i caratteri tanto grandi da non poter essere letti.

Il bambino di uno, due, tre anni non legge, semplicemente perché le vie di conduzione degli stimoli che vanno dal suo occhio all'area visiva del suo cervello, essendo poco sviluppate, non possono distinguere l'una dall'altra le parole.

È la televisione che, come abbiamo detto, senza volerlo, grazie alle trasmissioni di pubblicità dei vari prodotti, ha rivelato questa semplice verità. I bambini seguono queste trasmissioni spesso e con piacere, seduti a terra davanti al «piccolo schermo». L'attore appare e dice a voce alta e chiara: «Stock! Stock! Stock!», mentre sul video contemporaneamente appare il fatidico Stock in lettere grandi e chiare. Dopo alcune volte i bambini riconosco-

no la parola senza nemmeno conoscere l’alfabeto.

Perché la verità è che i bambini piccini possono imparare a leggere; anzi preciseremo con maggiore decisione che i bambini piccini possono leggere; se all’inizio si presentano loro caratteri molto grandi.

Riconosciuta questa verità, dovremo fare in modo che sia reso possibile a tutti i bambini della prima età di arrivare a leggere, perché ciò avrà certamente conseguenze di grande importanza.

Ma non è forse più facile per un bambino piccolo affermare una parola detta che una scritta? Decisamente no. Il cervello del bambino, l’unico organo con capacità di apprendimento, «ode» tramite l’orecchio le parole, pronunciate chiaramente e ad alta voce dall’annunciatore, e le interpreta, come è proprio della sua funzione; simultaneamente «vede» le parole grandi e chiare dello schermo tramite l’occhio e le interpreta nello stesso modo. Per il cervello non c’è differenza alcuna tra il «vedere» qualcosa e l’«udire» un suono, in quanto può intendere altrettanto bene sia l’uno che l’altro. È essenziale soltanto che i suoni siano abbastanza forti e chiari da poter essere uditi e le parole abbastanza grandi e chiare da poter essere viste. Di queste due cose abbiamo sempre tenuto presente la prima ma non la seconda. Istintivamente, rendendosi conto che i bambini non potevano essere capaci di sentire e di capire simultaneamente i normali toni di voce della conversazione tra adulti, si è sempre parlato loro con un tono di voce più alto del normale. Nessuno parla al bambino di un anno con voce naturale: senza forse rendercene conto, enfatizziamo i suoni e le tonalità. Proviamo a parlare ad un bambino di due anni con un tono di voce normale: ci sono forti possibilità che non senta e non capisca, e, se ha le spalle voltate, è molto probabile che non manifesti nessuna attenzione. Persino un bambino di tre anni, se gli si

parla in tono di voce normale, molto difficilmente capirà se nella stanza vi fossero altri rumori e se si svolgesse un’altra conversazione.

[...] La TV ci ha dato il modo di poter fare anche altre osservazioni interessanti sui bambini di pochi anni.

La prima è che essi non seguono i programmi «per ragazzi» con particolare attenzione, mentre, come tutti hanno potuto osservare, quando viene trasmessa la pubblicità corrono all’apparecchio per *sentire* e per *leggere* la natura e le virtù dei prodotti. Non è che la pubblicità della televisione sia ideata per gli spettatori di due anni, né che la benzina e i suoi derivati abbiano per essi un fascino particolare. La verità è che i bambini sentono di poter *imparare* qualcosa dagli annunci trasmessi con linguaggio parlato e scritto chiaro, forte e ripetuto, e che hanno un grande desiderio di *imparare*. Senza dubbio preferirebbero sempre apprendere qualcosa di nuovo piuttosto che trovarsi fra le mani nuovi pupazzi.

Ed è un fatto che, come risultato della loro attenzione, quando vanno per la strada leggono con facilità le insegne pubblicitarie della Esso, dell’Agip, dei Baci Perugina.

Chiedere se i bambini piccini possano imparare a leggere non ha senso. Essi ci hanno già risposto. La domanda che si dovrebbe fare è piuttosto: «Che cosa vogliamo che i bambini leggano?» Dobbiamo limitare la loro lettura ai nomi dei vari prodotti o dovremo far leggere qualcosa che potrebbe arricchire la loro vita?

Esaminiamo i dati di fatto:

1. I bambini piccoli *vogliono* imparare a leggere.
2. I bambini piccoli *possono* imparare a leggere.
3. I bambini piccoli *stanno* imparando a leggere.
4. I bambini piccoli *dovrebbero* imparare a leggere.

(G. Doman, *Leggere a tre anni*, trad. it. di L. Capogrossi, Roma, Armando, 1993)

» 4. I linguaggi non verbali

» 4/1 La comunicazione non verbale: strutture e funzioni

Il modo in cui si realizza l’interazione umana resta, per molti versi, un mistero. Nell’ultimo mezzo secolo una raggardevole mole di studi ha cominciato a chiarire che lo sviluppo dell’individuo si accompagna a un’interpretazione del suo **ambiente**, inclusi il suo contesto sociale, il pianto, il riso e un’altra lunga serie di elementi comunicativi. Una parte consistente di questo processo riguarda il linguaggio: non il linguaggio come tale, ma in quanto progressiva strutturazione e organizzazione dell’universo esterno nella mente del bambino. Gli studi dell’etologia, dell’antropologia sociale e della sociologia hanno chiarito molti aspetti fin qui rimasti oscuri. Le evidenze riportate dagli etologi dell’infanzia e da altri studiosi del comportamento precoce hanno messo in luce la natura e la struttura della comunicazione non verba-

le dell'uomo nelle prime fasi di vita. Gli antropologi sociali e i sociologi, dal canto loro, sono giunti a una più profonda comprensione dei meccanismi di formazione del pensiero, così come viene plasmato dalle categorie dalle credenze dell'ambiente culturale. Molte teorie e studi sul campo hanno dimostrato che l'interazione comunicativa umana ha il suo fondamento in norme nascoste e implicite di comportamento (differenti a seconda delle culture), tra cui svolge un ruolo preminente la comunicazione verbale. In qualsiasi cultura, infatti, esistono norme su quanto una persona possa approssimarsi spazialmente a un'altra: norme, queste, che dipendono dal contesto dell'interazione e dal rapporto esistente tra le persone coinvolte. L'interazione verbale si verifica all'interno di questo schema. L'antropologo statunitense Edward T. Hall ha studiato efficacemente le sfere e le regole dell'interazione spaziale, inaugurando un ambito di studio che ha definito **prossemica** (disciplina che studia la modalità con cui l'individuo percepisce lo spazio personale e sociale nell'ambito della comunicazione).

Già precedentemente erano state indagate le **norme implicite dell'interazione non verbale** focalizzando, in particolare, l'attenzione sul rapporto tra queste e le espressioni verbali e, inoltre, rilevando come spesso siano gli aspetti non verbali della comunicazione a definire il tipo di affermazioni verbali, il loro inizio e la loro fine. Tali studi, che confluiranno in quella che viene definita **teoria strutturale**, individuavano analiticamente e sistematicamente una cinquantina di movimenti e di posizioni elementari del corpo (*cinemi*) che costituiscono il repertorio di un'interazione comunicativa strutturata. L'autore ipotizzò che le sequenze comportamentali formate da queste unità di base si strutturano analogamente all'organizzazione in parole e frasi o nelle sequenze sonore di una lingua. Studiando «*in vivo*» alcuni particolari della posizione del corpo, dell'espressione del viso e del tono della voce, **Erving Goffmann**, come abbiamo già anticipato, ha messo in rilievo la presenza di stili culturalmente accettati e specifici in un determinato contesto. Secondo l'approccio (definito «dramaturgico») di Goffmann, le dinamiche della vita possono essere rappresentate appunto **drammaticamente** e, sebbene non vi sia alcuna possibilità di sottrarsi al proprio destino, c'è almeno quella di scegliere uno stile anziché un altro.

Nel corso di colloqui psichiatrici svolti direttamente all'interno del contesto familiare, Albert Scheflen ha osservato alcune caratteristiche ricorrenti (il modo di star seduti, di incrociare le gambe, di muovere il corpo) che indicavano la presenza di «relazioni gerarchiche», di «strutture di potere» o di «complessi inconsci» tra loro. **Michael Argyle**, studioso del linguaggio del corpo, ha sviluppato, invece, ampi studi sulle relazioni visive e le ha indicate come un meccanismo fondamentale della comunicazione non verbale. Non è nota la differenza tra le diverse culture riguardo al tipo di relazioni visive, ma sembra certo, almeno in quelle studiate, che un'interazione positiva implichi sempre un determinato grado di relazioni visive, in cui quantità e distribuzione (sia per il tipo di interazione verbale, sia per le regole cui soggiace l'intero ambiente) hanno a che fare con l'intimità o la gerarchia sociale.

Secondo Argyle gli elementi non verbali dell'interazione prendono parte altrettanto attiva degli elementi verbali nella composizione di messaggi. Dunque le **espressioni non verbali** non funzionano da trama di sostegno del messaggio verbale «essenziale», ma **rappresentano parti essenziali del messaggio globale**. Più in generale, si può affermare con il semiologo **Thomas Sebeok** che la **comunicazione non verbale** è un campo estremamente vasto, che riguarda oltre il 90% dell'azione umana. Comprende i gesti, i movimenti, gli sguardi, i toni della voce, l'aspetto esteriore e altro ancora.

Essa, per lo più, sfugge all'autocontrollo, sebbene possa essere controllata consapevolmente. Un ruolo fondamentale, come vedremo, è svolto dalle modalità mediante le quali il corpo partecipa all'interazione fra persone. Nella **comunicazione non verbale** il **mittente A codifica** il suo stato, le sue emozioni e le sue intenzioni interpersonali attraverso un segnale non verbale che il **destinatario B decodifica**. Naturalmente, sia la codifica sia la decodifica possono essere o non essere corrette. In generale essa può essere rappresentata attraverso il seguente schema:

1. il mittente A codifica e il destinatario B decodifica correttamente;
2. la decodifica errata del destinatario B avviene o perché il mittente A è stato un mittente inefficiente, o perché B è un destinatario inefficiente, o per entrambi i motivi;
3. il mittente A invia un messaggio ingannevole che il destinatario B non comprende;
4. il mittente A non vuole comunicare, ma il destinatario B comunque decodifica tale messaggio;
5. il mittente A non vuole comunicare e il destinatario B decodifica scorrettamente.

» 4/2 La comunicazione non verbale interindividuale

La comunicazione non verbale riguarda le emozioni individuali e gli atteggiamenti sociali.

I due principali atteggiamenti sociali verso gli altri sono:

1. amichevole/ostile (o di affiliazione);
2. dominante/sottomesso.

Molti tra i segnali interpersonali sembrano essere innati. I bambini piccoli, ad esempio, sollevano le braccia per essere presi in braccio, piangono se vengono separati dalla madre, ridono giocando con gli altri bambini, aggrottano le sopracciglia se attaccano un altro bambino.

Tuttavia, la comunicazione degli atteggiamenti interpersonali viene modificata anche dalle regole sociali che variano da cultura a cultura. Nei paesi arabi, per esempio, non sono consentiti atteggiamenti affettuosi tra individui appartenenti a sessi diversi, cosa invece molto diffusa in Occidente.

Amicizia/ostilità

Tra gli atteggiamenti interpersonali, l'amicizia e l'ostilità sono forse le categorie di più rilevante importanza. Per comunicare simpatia i segnali principali sono:

- maggiore prossimità;
- orientazione fianco a fianco;
- sguardo intenso e reciproco;
- viso sorridente;
- gesti di annuizione;
- postura aperta e rilassata;
- contatto fisico frequente;
- tono della voce acuto.

Attraverso tali segnali, il mittente A codifica la sua simpatia verso il destinatario B. A sua volta, il destinatario B decodifica l'atteggiamento di A (in tal caso la simpatia) adottando i medesimi canali e codici non verbali. Per J.K. Burgoon una persona è giudicata «**intima**» se guarda con insistenza, se tocca o se sorride: questo, natural-

mente, fino a un certo limite, superato il quale (se, cioè, il contatto fisico diviene eccessivo o se lo sguardo è insistito) si verifica l'effetto opposto. Per Michael Argyle e Janet Dean (1965) due persone che «si attraggono» cercano maggiore contatto, avvicinandosi e allontanandosi in una ricerca che tende verso un equilibrio.

Dominante/sottomesso

I principali segnali di dominanza sono:

- disposizione spaziale che evoca gerarchie;
- assenza di sorriso;
- sopracciglia aggrottate;
- contatto fisico asimmetrico;
- tono della voce grave;
- pause brevi;
- postura espressa con mani sui fianchi e petto in fuori.

L'origine di questi segnali deriva, con ogni probabilità, da **un lungo processo selettivo, realizzato nel corso dell'evoluzione della specie**. Ad esempio, è plausibile ritenere che l'altezza come segno di dominanza sia da mettere in relazione con la naturale maggiore altezza dei genitori rispetto ai bambini. I segni di dominanza sono decodificati in modo univoco quasi universalmente, tranne per l'aggrottare le sopracciglia, che rappresenta un segno di dominanza solo nel mondo occidentale.

Le donne che, generalmente, si considerano (e sono considerate) in una posizione di inferiorità rispetto all'uomo, esprimono segni di dominanza in numero di gran lunga inferiore a quello degli uomini: sono più piccole, guardano di più, sorridono di più, hanno la voce più acuta, fanno meno pause.

Atteggiamenti sessuali

L'attrazione sessuale è molto prossima all'affiliazione, sebbene compri segnali specifici come:

- dilatazione delle pupille;
- contatto fisico intimo (bacio, abbraccio);
- postura eretta;
- gesto del toccarsi i capelli (soprattutto nelle donne);
- rossore del volto;
- sudorazione;
- dilatazione degli organi sessuali;
- particolare attenzione agli abiti.

La comunicazione non verbale è formata dall'insieme di un **sistema intonazionale** e di un **sistema paralinguistico**. Entrambi i sistemi riguardano aspetti non strettamente linguistici del parlato, come il **tono**, il **timbro**, le **pause**.

Tale comunicazione, tuttavia, si esprime attraverso **quattro comportamenti fondamentali**:

1. spaziale;
2. motorio-gestuale;
3. mimico del volto;
4. visivo.

Esaminiamoli uno alla volta.

Comportamento spaziale

Il significato della distanza tra i corpi è stato indagato principalmente da Edward T. Hall con lo studio, definito **prossemica**, dei comportamenti nello spazio e delle relazioni con l'ambiente, la cultura, gli elementi socio-economici. Tale comportamento è influenzato principalmente da:

- contatto **corporeo**;
- distanza **interpersonale**;
- **orientazione**;
- **postura**.

Contatto corporeo

Si realizza attraverso gesti e atteggiamenti di parti del corpo, come la stretta di mano, il bacio, l'abbraccio, la carezza, lo schiaffo, etc. Per i neonati il **contatto corporeo** è il più importante strumento di comunicazione. Molti studi hanno accertato che la mancanza di contatto corporeo, in loro, genera ansia e agitazione. I bambini, infatti, piangono per richiamare l'attenzione e smettono di piangere quando vengono presi in braccio, cullati e coccolati. Altre ricerche hanno evidenziato che il contatto corporeo fra genitori e figli decresce con l'aumentare dell'età del bambino. In una ricerca del 1969, i due psicologi Susan Goldberg e Michael Lewis hanno mostrato che all'età di sei mesi le madri hanno maggiori contatti corporei con le figlie che con i figli. In generale, il contatto corporeo reciproco fra bambini diminuisce progressivamente fino ai dodici anni. Tra i sei e gli otto anni i bambini giocano più violentemente e i contatti avvengono più spesso tra bambini dello stesso sesso. Intorno ai dodici anni si intensificano i contatti eterosessuali. In genere, il contatto corporeo è espressione degli atteggiamenti interpersonali. Consideriamo ora il **sesso**, l'**affiliazione**, l'**aggressività**, la **dominanza**, i **saluti**.

Sesso

I contatti corporei finalizzati al sesso sono pressoché simili in tutte le culture. Ciò nondimeno, le differenze culturali impongono regole differenti su cosa è concesso in pubblico e cosa in privato. Secondo le psicologhe americane Deborah S. Stier e Judith A. Hall (1984), gli uomini cercano di evitare contatti fisici con individui dello stesso sesso, diversamente dalle donne, che evitano più spesso quelli con il sesso opposto.

Affiliazione

Le tendenze biologiche fondamentali sono quelle di moderare l'aggressività per instaurare forme di collaborazione tra le persone. Sidney M. Jourard (1966) ha dimostrato che le persone tendono a toccare più frequentemente coloro verso i quali provano sentimenti di simpatia.

Aggressività

Espressione precipua dell'aggressività è il contatto corporeo. Manifestazioni di ostilità sono frequenti fin da piccoli. I bambini, infatti, strillano, scalzano ed esibiscono comportamenti aggressivi che vanno man mano crescendo, di pari passo all'internalizzazione di regole finalizzate al controllo dell'aggressività. Generalmente, i ragazzi mettono in atto comportamenti agonistici, mentre le ragazze utilizzano più frequentemente l'aggressione verbale. In ogni caso, alle differenze culturali corrispondono regole differenti.

Dominanza

Per la psicologa Nancy M. Henley (1973) il fatto che gli uomini abbiano più contatti corporei con le donne rappresenta un chiaro segnale di dominanza. Altri studiosi hanno confermato che sono le persone anziane o di *status* superiore a toccare con maggiore frequenza.

Saluti

Solitamente, i saluti implicano un qualche contatto fisico. Le scimmie antropomorfe si baciano, si toccano la testa, le spalle, i genitali. Anche sui modi di eseguire i saluti esistono, naturalmente, differenze fra le diverse culture. Henry Greenbaum (1980) ha osservato che mentre gli uomini si scambiano strette di mano, le donne tendono più spesso a baciarsi e abbracciarsi. I saluti di benvenuto sono da intendersi come un rito di passaggio per stabilire un legame e dare inizio a un incontro. I saluti di commiato sono, invece, un altro rito, che pone fine a un incontro e prelude a una separazione.

Differenze culturali

Il contatto fisico, senza dubbio tra i primi segnali di comunicazione utilizzati dagli esseri umani nel corso della loro evoluzione, varia fortemente in base alle differenze culturali. Numerosi studi hanno evidenziato una grande differenza qualitativa e quantitativa tra le culture nei contatti fisici. Mentre, ad esempio, in paesi come l'Inghilterra e il Giappone i contatti fisici sono molto scarsi, in Africa e nei paesi a cultura araba sono molto frequenti. In uno studio effettuato su studenti stranieri negli Stati Uniti, O. Michael Watson (1970) ha operato una distinzione tra due grandi famiglie culturali:

1. **cultura del contatto** (gli arabi, i latino-americani e gli europei meridionali);
2. **cultura del non contatto** (gli asiatici, gli indiani, i pakistani e gli europei settentrionali).

In Giappone, ad esempio, vi è scarsissimo contatto corporeo nei luoghi pubblici e il saluto non prevede neppure una stretta di mano. Ma le possibilità di contatto fisico sono numerose nella vita privata, pur non comportando necessariamente quelle implicazioni sessuali che invece si riscontrano presso altre culture. Nei paesi arabi, in America Latina e in Europa meridionale il contatto fisico è molto frequente, soprattutto fra membri dello stesso sesso. Nei paesi del Nord Europa, invece, i contatti tra estranei sono pressoché nulli, fatta eccezione per i saluti e le presentazioni. In molti paesi arabi i contatti fisici, seppure calorosi, sono ammessi solo tra individui dello stesso sesso.

Distanza interpersonale

La distanza tra due persone può rappresentare una modalità di comunicazione non verbale. La prossimità fisica può assumere significati diversi a seconda delle differenti distanze. Nel saggio *La dimensione nascosta* (1966), Hall distingue quattro gradi di distanza significativi per l'interazione umana:

1. **distanza intima** (calcolata nella distanza da 0 a 45 centimetri) rappresenta la soglia di distanza minima tra due o più individui. Essa comprende anche l'**assenza di distanza** (0-15 centimetri) tra due o più individui. Si realizza quando vi è totale coinvolgimento fisico ed emotivo, tipico dei rapporti amorosi o della lotta. I sensi coinvolti sono il tatto e l'olfatto, mentre le parti del corpo interessate sono la pelle, le cosce, le gambe, gli organi sessuali;

2. **distanza personale** (che va da 45 a 120 centimetri), ancorché lasci invariato il contatto diretto, definisce una significativa distanza tra due individui, che giunge a ridurre le possibilità di percepire fisicamente l'interlocutore. È tipico della conversazione fra amici e familiari;
3. **distanza sociale** (che va da 120 a 360 centimetri) è tipica delle situazioni lavorative. Se oltrepassa i 210 centimetri definisce un carattere di netta formalità;
4. **distanza pubblica** (che va da 360 a 750 centimetri e oltre) definisce gli spazi e le situazioni pubbliche caratterizzati da relazioni rigide e formali, tipica di alcune occasioni pubbliche come conferenze, lezioni, etc.

Una notevole vicinanza corporea è solitamente vissuta come una sorta di invasione del proprio «territorio» personale, dove naturalmente si preferisce la vicinanza di persone amiche. Il territorio può essere sostanzialmente di tre tipi:

1. lo **spazio personale**, l'area intorno a sé stessi, la cui violazione provoca un forte disagio. Gli spazi personali sono, in genere, circolari, ma più ampi davanti e dietro;
2. il **territorio personale**, un'area più ampia rispetto allo spazio personale, che un individuo possiede e controlla (la casa, l'auto, la postazione di lavoro, le camere d'albergo, il solito posto a tavola). È una proprietà diventata esclusiva in seguito a ripetute occupazioni;
3. il **territorio domestico**, un spazio, per lo più pubblico, occupato abitualmente da gruppi (i posti al bar, nei pub, nei club).

La violazione del territorio può verificarsi con la riduzione della distanza fisica: facendo rumore, guardando, ascoltando. Essa solitamente genera disagio in chi la subisce e provoca lo spostamento dello sguardo e una reazione fisica che spinge a fare barriera con le braccia, voltare le spalle e, infine, all'allontanamento. Le reazioni, naturalmente, sono proporzionali all'identità dell'intruso. Numerosi studi hanno evidenziato che l'uso della distanza è differente a seconda del genere sessuale: le donne preferiscono avvicinarsi al proprio interlocutore, accettano una vicinanza maggiore e sono più infastidite da invasioni laterali, viste come una richiesta di affiliazione; gli uomini, diversamente, sono messi a disagio da invasioni frontali del proprio territorio, percepite come minacce. Le differenze culturali svolgono un ruolo importante nell'uso della distanza: gli arabi e i popoli latino-americani prediligono la vicinanza fisica molto più delle popolazioni nordiche, come inglesi e svedesi (Hall, 1966).

Orientazione

Per orientazione si intende la disposizione spaziale che gli individui assumono l'uno rispetto all'altro. Le principali orientazioni sono quelle «faccia a faccia» e «fianco a fianco». L'orientazione «faccia a faccia» può avere diversi significati, che vanno dalla relazione orizzontale, per così dire «alla pari», fino a quella dove un individuo di grado superiore (nella gerarchia sociale) si pone di fronte a un altro di grado inferiore per rimarcare una precisa dominanza. Alcuni studiosi fanno derivare questo fenomeno dal fatto che i bambini identificano l'altezza dei «grandi» con il loro maggiore potere.

L'orientazione «fianco a fianco» è tipica dei rapporti di intimità e di collaborazione. Come per la distanza personale e per il contatto fisico, anche per l'orientazione le differenze culturali assumono notevole importanza: i popoli arabi prediligono l'orientazione «faccia a faccia» e gli svedesi evitano quella a 90°.

Postura

La postura, il modo in cui si sta in piedi, seduti o sdraiati, è una disposizione spaziale fisica, generalmente involontaria, influenzata dalla cultura e dall'ambiente circostante, che rispetta determinate regole e divieti. Alcuni studiosi hanno affermato che la postura è un indicatore più dell'intensità dell'emozione che dell'emozione stessa. Essa può rivelare la fiducia e la percezione che il soggetto ha di sé stesso. Di certo è un importante segnale di *status*. Altri psicologi hanno studiato il rapporto fra postura, *status* sociale e atteggiamento fra due interlocutori, osservando che se uno dei due è di *status* inferiore l'altro si mostrerà più rilassato e in posizione «laterale», obliqua. Se, inoltre, l'interlocutore è di sesso femminile, il rilassamento posturale nell'altro è generalmente maggiore. La rilassatezza può significare, però, anche antipatia: in questo caso, è destinata ad aumentare. È stato esaminato anche il rapporto fra congruenza posturale nell'ambito del colloquio psichiatrico, evidenziando che l'incongruenza dipenderebbe dalla «distanza psicologica fra i soggetti». Le diverse posture possono esprimere emozioni o atteggiamenti interpersonali che variano da cultura a cultura. Esistono, tuttavia, caratteristiche comuni: per esprimere l'umiltà, ad esempio, diversi gruppi etnici e culturali anche molto distanti tra loro, come i turchi, i cinesi, gli europei, i congolesi ed altri ancora, hanno in comune il movimento dell'inchino, dell'accovacciamento, del capo chino. In Giappone l'elemento più importante nei rapporti umani è quello della **dominanza / sottomissione**, che include tre tipi di inchino: fino a 45°, il mettere il petto in fuori, l'appoggiarsi all'indietro.

Comportamento motorio-gestuale

Elemento fondamentale della comunicazione non verbale è la gestualità, che va considerata non nelle sue singole parti ma nella sua totalità. I bambini iniziano a gesticolare molto presto (verso i 9 mesi) e dispongono di un repertorio gestuale che consente loro di offrire o di indicare oggetti, di compiere saluti rudimentali, di imitare i gesti del mangiare e del bere. Inizialmente, i loro gesti tendono a imitare fortemente gli oggetti che vogliono rappresentare. All'età di cinque o sei anni, invece, i bambini sono in grado di usare gesti molto più astratti. Tra i vari movimenti, i più significativi sono quelli del capo e delle mani. I cenni del capo svolgono un ruolo fondamentale durante le conversazioni. La loro principale funzione è quella del «rinforzo»: possono, cioè, incoraggiare colui che parla a proseguire il discorso. I cenni di assenso possono, in primo luogo, invitare l'interlocutore a proseguire nel discorso, mentre più cenni successivi possono rendere esplicita l'intenzione di voler prendere la parola; in secondo luogo, i cenni del capo possono indicare che si sta seguendo il discorso con attenzione; in terzo luogo, possono confermare la validità delle parole del locutore. Rilievo altrettanto significativo hanno i cenni delle mani. Fra le diverse classificazioni dei gesti elaborate da numerosi studiosi, notevole importanza ha quella proposta da Paul Ekman e Wallace Friesen (1969), che hanno individuato cinque tipi fondamentali di gesti:

1. emblematici;
2. illustratori;
3. ostentatori;
4. regolatori;
5. adattativi.

Emblematici

Si possono definire così tutti i gesti intenzionali, traducibili mediante parole. La loro funzione è di ribadire o sostituire la comunicazione verbale. Sono più rapidi delle parole, si eseguono in silenzio e hanno una valenza superiore alle parole stesse. Tipici gesti emblematici sono il segnale dell'autostop e l'ok col pollice e l'indice. Molti gesti emblematici (come additare, far segno di fermarsi, battere le mani, salutare con la mano, alzare o stringere le spalle) sono universali. Altri, invece, differiscono a seconda della cultura in cui vengono usati. Per esempio, dire «no» scuotendo il capo (gesto che Darwin fa discendere dal rifiuto del seno da parte del lattante) è comune a tutta l'Europa settentrionale, mentre in Grecia e in Italia meridionale il «no» è indicato da un movimento all'indietro della testa.

Altro gesto che assume un significato diverso a seconda dei paesi in cui viene praticato è la «mano a borsa»: un gesto quasi sconosciuto in Gran Bretagna, che indica un'interrogazione in Italia, «buono» in Grecia, «lentamente» in Tunisia e «paura» in Francia. Caso analogo è dato dal gesto «dell'anello», formato dall'avvicinamento del pollice e dell'indice, che negli Stati Uniti e in Europa vuol dire «ok», e in Francia, invece, indica qualcosa «privo di valore».

Illustratori

Questi gesti, compiuti principalmente con le mani, affiancano la comunicazione verbale e possono sottolineare elementi specifici del discorso, indicando la direzione del pensiero, riproducendo azioni del corpo ed enfatizzando determinate parole. Anche il senso dei gesti illustratori cambia a seconda delle culture. Confrontando i gesti degli ebrei emigrati negli Stati Uniti dall'Europa orientale con quelli degli emigranti italiani dal mezzogiorno d'Italia, è stato evidenziato che mentre gli italiani facevano maggior uso di gesti illustratori di tipo descrittivo che coinvolgono l'avambraccio in maniera più esuberante, gli ebrei usavano gesti di tipo «ideografico», con eleganti movenze della mano.

Ostentatori

Questi gesti (come muovere freneticamente le gambe, stringere i pugni, tamburellare con le dita sul tavolo) rivelano lo stato emotivo del soggetto.

Regolatori

Si tratta di gesti (come sollevare la mano, scuotere il capo, inarcare le sopracciglia) che servono a sincronizzare gli interventi all'interno di una discussione. Possono indicare l'interesse a continuare la conversazione, l'intenzione di intervenire, la volontà di porre fine all'incontro.

Adattativi

Sono gesti appresi, generalmente, da bambini come modalità di adattamento. Dopo essere stati sperimentati con efficacia, permangono nell'adulto perlopiù inconsapevolmente, senza lo scopo di comunicare messaggi precisi, bensì di autoregolare il soggetto.

All'interno di questa categoria, si distinguono tre tipi di segnali:

1. gesti **auto-adattativi** (cioè, manipolazione del proprio corpo);
2. gesti di **adattamento centrati sull'altro**;
3. gesti di **adattamento diretti su oggetti**.

Comportamento mimico del volto

Il volto è un canale privilegiato di espressione delle emozioni e degli atteggiamenti interpersonali. Le zone particolarmente coinvolte sono l'area inferiore, che comprende la bocca e il naso, e l'area superiore, che comprende gli occhi, le sopracciglia e la fronte.

Numerose ricerche filogenetiche hanno evidenziato che, a differenza degli animali inferiori, che fanno un uso più ampio della postura, più alta è la posizione dell'animale nella gerarchia biologica, più questi fa uso della mimica facciale. Lo studio dello sviluppo dei muscoli facciali mostra che essi sono quasi assenti negli invertebrati e nelle specie inferiori. Diversamente, tra i primati la mimica è più sviluppata in quelli che vivono in gruppi permanenti. Per altri versi, il volto è un elemento fondamentale per l'interazione adulto / bambino e le espressioni del volto della madre costituiscono per il neonato le basi del rapporto affettivo primario. Il contatto di sguardi è fondamentale nella relazione madre / bambino: nello specifico, nel «linguaggio degli occhi» rileva particolare importanza il contrasto tra il bianco del bulbo oculare e il colore dell'iride. Il bianco della sclera fa sì che la percezione di ogni movimento oculare sia più semplice. A tal proposito, è stata avanzata l'ipotesi che tale caratteristica si sia evoluta di pari passo con questa funzione.

In generale, le funzioni principali del comportamento mimico del volto sono quelle di:

- esprimere le emozioni e gli atteggiamenti interpersonali;
- inviare segnali all'interno della conversazione;
- manifestare aspetti della personalità.

Gli atteggiamenti interpersonali più importanti sono il gradimento e l'attrazione. Questi sono resi manifesti soprattutto dal sorriso e vengono interpretati come calore e gradimento. La dominanza è caratterizzata, invece, dall'assenza di sorriso e dalle sopracciglia aggrottate. Sopracciglia completamente inarcate indicano, ad esempio, incredulità e terrore; semi-inarcate esprimono sorpresa e stupore; rilassate indicano indifferenza; abbassate comunicano perplessità, rabbia o collera. In ultima analisi, il volto può esprimere tratti della personalità del soggetto: con il tempo, alcune espressioni abituali si possono cristallizzare divenendo caratteristiche precipue del soggetto. Numerose ricerche comparative fra diverse culture hanno evidenziato che se molte espressioni facciali sono universali, altrettanto notevoli sono le differenze. Il saluto oculare effettuato con un rapido sollevamento delle sopracciglia, ad esempio, è universalmente diffuso, ma con alcune eccezioni: in Giappone è ritenuto sconveniente fra gli adulti, mentre in Gran Bretagna e negli Stati Uniti denota l'esistenza di una precedente relazione amichevole. Un più lento sollevamento delle sopracciglia è un'espressione universale che indica attenzione, indignazione o rifiuto. Presso i greci, dove è accompagnato dal sollevamento all'indietro del capo, il saluto oculare ha il significato di un «no» deciso.

Comportamento visivo

Lo sguardo è di certo tra i principali canali di espressione delle emozioni e degli atteggiamenti sociali.

Le principali funzioni del comportamento visivo sono:

- comunicare le proprie emozioni e i propri atteggiamenti interpersonali;
- sincronizzare il dialogo;
- valutare le intenzioni del proprio interlocutore.

In uno studio del 1971 è stato osservato che coloro i quali, durante una conversazione, non rivolgevano lo sguardo verso il proprio interlocutore comunicavano rifiuto o indifferenza; al contrario, coloro che guardavano intensamente l'interlocutore (o gli interlocutori) davano l'impressione di una certa eccentricità o «stranezza». Altre ricerche hanno evidenziato uno stretto rapporto fra sesso e comportamento visivo: le donne, in particolare, risultano di gran lunga più propense degli uomini a impegnarsi in sguardi reciproci. Per quel che riguarda le motivazioni del comportamento visivo, numerosi studi hanno chiarito che alla base della ricerca dello sguardo vi è il **bisogno di una ricompensa**, la cui origine si può far risalire all'attrazione del neonato che cerca negli occhi materni la ricompensa del cibo e del contatto fisico. Diversamente, l'evitare lo sguardo è invariabilmente segno di **imbarazzo e disagio**. Lo sguardo può segnalare anche dominanza e minaccia: tra i primati in lotta per il dominio viene usato, da un lato, per mostrarsi minacciosi; dall'altro, per evitare nuove aggressioni (si pensi all'animale sconfitto che distoglie lo sguardo). In ogni caso, una volta stabilita la gerarchia all'interno del gruppo, saranno gli animali di grado inferiore a **rivolgersi lo sguardo sui propri superiori**. Ci si è anche soffermati sul lato passivo del comportamento visivo (cioè sull'esser guardati), rilevando che ricevere lo sguardo d'altri può arrecare inizialmente una sensazione positiva di ricompensa, ma che l'eccessivo protrarsi di tale situazione può generare imbarazzo e ansia (quest'ultima derivata, probabilmente, da vissuti infantili di eccessivo controllo da parte dei genitori). Un altro nesso importante sussiste fra la personalità e i differenti comportamenti visivi: gli individui estroversi usano molto spesso lo sguardo; gli individui dominanti vi ricorrono, invece, in situazioni di maggiore competitività. Generalmente, le donne guardano le persone che parlano quando provano sentimenti di simpatia; gli uomini lo fanno mentre ascoltano. In base a uno studio condotto su centodieci studenti stranieri presso l'Università del Colorado, è emerso che gli arabi, i sudamericani e gli europei meridionali sono soliti usare lo sguardo molto più degli studenti di altre culture. Per altri versi, in India, dove non esiste il corteggiamento, guardare in modo diretto una persona di sesso opposto è ritenuto, al tempo stesso, eccitante e imbarazzante.

» 4/3 Gli aspetti non verbali del parlato

Gli aspetti non verbali del parlato possono essere classificati secondo quattro livelli:

1. verbale;
2. intonazionale;
3. paralinguistico;
4. cinesico.

Tra questi abbiamo già esaminato il sistema **cinesico**; i sistemi **intonazionale e paralinguistico** possono essere aggregati per affinità, riconducendo entrambi all'analisi degli aspetti non verbali del parlato. Si tratta, infatti, di aspetti non strettamente linguistici e non verbali, che accompagnano le enunciazioni e che sono niente affatto trascurabili nella comunicazione umana. Possiamo individuare due principali categorie paralinguistiche:

1. la **qualità della voce**: il tono e la risonanza;
2. le **vocalizzazioni**: suoni suddivisi in tre ulteriori categorie:
 - **caratterizzazioni vocali** (il riso, il pianto, i lamenti);

- **qualificatori vocali** (intensità, pause, intonazione, toni ascendenti o discendenti, ripetizioni);
- **segregatori vocali** (suoni tipo «uh» o «uh-hum» che, sebbene non siano parole vere e proprie, comunicano in ogni caso qualcosa).

» 4/4 Il valore pedagogico dei linguaggi non verbali

Attualmente, in campo pedagogico è molto frequente sentire parlare di **educazione ai linguaggi**, invece che al semplice «linguaggio verbale». Tale tendenza (alla quale è riconducibile anche l'importanza che le lingue non letterarie rivestono nella moderna educazione linguistica, argomento di cui abbiamo già trattato), è nata in parte come **reazione al verbalismo della scuola tradizionale**, in parte come **rivalutazione dei codici** non verbali nella conoscenza, nell'espressione e nella comunicazione umana e, infine, come esigenza di adeguare i percorsi educativi al dominio della «civiltà dell'immagine» (quindi non verbale) contemporanea. A questo ha contribuito notevolmente anche lo sviluppo degli studi sulla comunicazione non verbale nel corso della seconda metà del Novecento, attraverso i quali è stata messa in luce l'importanza di questi codici nella crescita e nella relazione interpersonale (argomento già ampiamente trattato nei paragrafi precedenti). Prima di scendere nel dettaglio dell'educazione moderna ai linguaggi non verbali, possiamo dare un'indicazione di carattere generale valida per tutti. Ciò che prevale nella pedagogia moderna e nei percorsi educativi contemporanei è l'idea di un'educazione per scoperta e di percorsi che diano al bambino la possibilità di manipolare, conoscere, comprendere i vari linguaggi non dandogli, però, delle **norme**, delle **regole** o dei modelli da imitare come accadeva, invece, nell'educazione artistica tradizionale. Non viene dunque richiesto al bambino di imparare tecniche recitative, grafiche o pittoriche, o di imparare a suonare uno strumento musicale o a leggere testi musicali; ciò che gli si chiede è di «giocare» con gli elementi costitutivi di ciascun linguaggio (con tutta la valenza pedagogica che la parola «gioco» ha non da adesso), scoprendo le **potenzialità comunicative** di ciascuno e le proprie **capacità espressive**. Come abbiamo appena visto, nel campo della comunicazione non verbale ci si è occupati anzitutto della mimica, dei gesti e delle posture (ossia delle posizioni del corpo) osservando come possano comunicare una serie di significati personali e culturali che vengono espresi e letti in modo spesso inconscio (o, forse, sarebbe meglio dire non pienamente consapevole). Soprattutto si è sottolineato che ciò che viene espresso e comunicato attraverso questi codici **non è interamente «traducibile» in parole**: una considerazione che vale per tutti i linguaggi, ciascuno dei quali rappresenta un particolare «punto di vista» sulla realtà.

Sul piano pedagogico, le considerazioni sviluppate a proposito della comunicazione non verbale si traducono in molte «educazioni», a partire da quella all'uso del linguaggio corporeo. Nella scuola il corpo è al centro di numerose attività educative: l'**educazione psicomotoria**, l'**educazione fisica**, il **gioco** sono gli esempi più significativi a questo riguardo. Tuttavia, l'**educazione al linguaggio del corpo** non trova la sua piena espressione soltanto nell'**educazione alla gestualità** (come presa di coscienza del gesto e del suo significato), che ha nella mimica la sua manifestazione più completa, ma si realizza pienamente anche nella danza, nelle varie forme di animazione scenica come il gioco-dramma, il canto e l'**animazione teatrale**. Quest'ultima, sia nella forma del teatro drammatico basato su un testo letterario più o meno elaborato e complesso, sia nella forma del teatro-inchiesta che mette in scena i risultati di

un lavoro di ricerca sulla realtà, implica un lavoro educativo che coinvolge la **globalità dei linguaggi verbali e non verbali**.

Come accade per tutti i linguaggi non verbali, anche il linguaggio grafico-pittorico-plastico può e deve essere stimolato ed educato assai precocemente nel bambino, già a partire dal compimento del primo anno di vita, in cui egli manifesta una serie di attività spontanee collegate a questi codici. Il disegno dei bambini è stato ampiamente studiato da ricercatori autorevoli (tra cui anche Jean Piaget) come segno dell'evoluzione del bambino e strumento per la sua realizzazione, forma di conoscenza del mondo ed espressione di bisogni, emozioni e desideri profondi. Questi studi hanno permesso di riconoscere in esso fasi caratteristiche che portano dallo scarabocchio intorno ai diciotto mesi di vita, all'«omino testone» che contraddistingue la fase pittorica dei quattro anni, al realismo degli anni della scuola elementare. Parallelamente assistiamo all'evoluzione nell'uso del colore, che diviene via via più espressivo e realistico.

Considerazioni analoghe, infine, possono essere fatte per lo sviluppo della capacità di creare **forme tridimensionali** attraverso l'uso di materiali rigidi o plasmabili. A partire dagli anni Settanta si è assistito a una notevole evoluzione delle attività educative indirizzate a questi linguaggi, soprattutto nelle istituzioni rivolte alla prima e alla seconda infanzia come nidi, scuole dell'infanzia (asili), ludoteche dove si offrono ai bambini materiali, ambienti e animatori per le attività ludiche. All'interno di questi contesti l'educazione ai linguaggi grafico-pittorico-plastici è stata spesso intesa come offerta agli educandi di occasioni (come i laboratori e gli *atelier*) in cui è possibile anzitutto **esprimersi liberamente esplorando le possibilità offerte da diversi materiali**. Ciò si esprime nell'impiego dei materiali «artistici» tradizionali (colori e carte di vario tipo, plastiline, etc.), ma anche nella più vasta tipologia di materiali costruttivi (legno, pezzi di metallo, plastica, semi, foglie) che possono essere impiegati per prodotti dove i confini fra il grafico, il pittorico e il plastico si annullano e dove il corpo, con il suo gesto, viene profondamente coinvolto soprattutto nell'ambito della **manualità**. L'educatore si preoccupa di stimolare l'esplorazione, suggerire modi per rendere più efficaci soluzioni scelte dall'educando, trasmettere suggestioni, incoraggiare alla scoperta di tecniche e regole e così via piuttosto che impartire «norme» e «regole», oppure fornire «modelli» predefiniti, come accadeva nell'educazione artistica tradizionale. L'obiettivo di queste attività, che possono essere indirizzate anche ad adulti, è appunto **far acquisire linguaggi per esprimersi creativamente**, ad esempio secondo l'ottica di quello che un artista-educatore come Bruno Munari ha definito un «laboratorio liberatorio plurisensoriale, dove adulti e bambini possono manipolare molti materiali con diverse caratteristiche materiche, cromatiche, termiche, di peso, di forma, di struttura, e combinarle assieme in due o più pezzi, per formare qualcosa che non si sa cos'è».

La nostra è una civiltà dominata dall'immagine, una società dove il linguaggio grafico delle immagini (fisse e in movimento) caratterizza profondamente i messaggi inviati quotidianamente dai mass-media. Questo vuol dire che appare sempre più necessaria una vasta attività di educazione iconica, capace anzitutto di mettere i bambini nella condizione di sapere leggere il codice del linguaggio iconico insito, ad esempio, nell'immagine fissa di una fotografia. Ciò significa alfabetizzare gli elementi grammaticali, sintattici, semantici e pragmatici di questo codice, così come avviene per il codice linguistico, in modo che il bambino sappia riconoscere i significati da esso trasmessi. Discorso analogo deve essere fatto per l'immagine in movimento

del cinema o della televisione, dove agli elementi già presenti nella fotografia si aggiungono inquadrature, sequenze e montaggi in grado di svolgere un ulteriore discorso. Del resto l'immagine in movimento si accompagna in genere a un messaggio multimediale dove il canale visivo può trasmettere messaggi iconici e scritti contemporaneamente e dove, soprattutto, si assiste a una «audiovisione» prodotta dall'incrocio fra immagini e codici sonori (il parlato, i rumori, la musica della colonna sonora). Come si vede, l'**educazione alla multimedialità** è un percorso necessario, anche perché i messaggi così elaborati, facendo uso di più codici variamente combinati, richiedono, per essere correttamente interpretati e non semplicemente «subiti», numerose competenze diverse tra loro e profondamente interagenti. L'educazione alla decodifica di questi messaggi non è però che una tappa del processo formativo, alla quale si accompagna lo sviluppo della capacità di produrre messaggi incentrati sul linguaggio iconico o audiovisivo. In sostanza, alla competenza passiva (decodifica e interpretazione) deve affiancarsi la **competenza attiva** (codifica e produzione), così come avviene nell'educazione linguistica, quando alla **competenza passiva** (lettura) si affianca la competenza attiva (scrittura). Ciò viene oggi facilitato dalla sempre maggiore possibilità per i bambini di utilizzare agevolmente macchine fotografiche, videocamere, grafiche computerizzate.

Per quanto concerne il linguaggio musicale occorre osservare che la musica diviene educativa se riesce a saldarsi con tutti gli aspetti della personalità dell'uomo e non solo con la sfera estetica. Questa affermazione implica lo sviluppo dell'educazione musicale, al pari delle educazioni agli altri linguaggi, anzitutto come formazione al contatto con il proprio **mondo interiore e con la sua espressione**, piuttosto che come avvio alla lettura di testi musicali o a tecniche musicali. A questo proposito numerosi metodi sviluppati da educatori e musicisti del Novecento partono dall'**esplorazione attiva, da parte del bambino, del codice sonoro, e possono essere usati per avviarlo a incanalare la propria espressione attraverso di esso**. Così il bambino viene anzitutto introdotto, a partire dai suoni della propria esperienza, allo sviluppo di particolari capacità percettive, a conoscenze specifiche sul fenomeno sonoro e ad abilità nella produzione di suoni espressivi.

PER APPROFONDIRE

➤ **Cosimo Scaglioso: la grammatica delle immagini, ovvero gli elementi fondamentali del linguaggio iconico**

Il linguaggio iconico, come abbiamo già visto, possiede, in quanto linguaggio, una propria grammatica, sintassi e pragmatica. Così come si insegna e si apprende la grammatica del codice lingua, allo stesso modo è necessario educare alla grammatica del codice iconico. Nel testo che segue, Scaglioso individua nell'immagine l'elemento fondamentale di molti linguaggi iconici. È infatti l'immagine che, variamente combinata e strutturata, fissa o in movimento, oggetto di montaggio, costituisce l'elemento più piccolo del «discorso iconico» o, per l'appunto, «discorso per immagini».

L'immagine può essere considerata un supporto della comunicazione visiva, che materializza, tagliato nel tempo e nello spazio, un *frammento* del nostro ambiente visivo, capace di conservarsi nel tempo, elemento base di molti *media*, dalla fotografia alle illustrazioni di un testo, dal cinema alla televisione. L'universo delle immagini si suole distinguere in *immagini fisse* e in *immagini in movimento*, pur nella consapevolezza che il movimento è una funzione resa possibile da conquiste tecniche come nel caso delle immagini fotoschemiche del film e di quelle elettroniche della televisione e da fenomeni naturali che fanno capo alla percezione visiva.

L'immagine rappresenta sempre qualcosa di concreto, di sensibile, anche quando si tratta di rappresentare cose che non esistono nella realtà, ma resta sempre un'immagine: l'immagine di un diamante è la rappresentazione di un diamante, e non potrà mai essere un diamante. Per ragione di opportunità fermiamoci al discorso dell'immagine fissa ed in particolare alla *fotografia*. Gli etimi stessi che compongono il sintagma ne chiariscono gli aspetti significativi: *scrittura con la luce*. Anche la fotografia è quindi un sistema di scrittura, cioè un *sistema di segni*, per utilizzare delle categorie proprie della linguistica e della semiologia, grazie al quale un *soggetto comunicante* trasmette un suo *messaggio* ad un *soggetto ricevente*, trasmissione che è resa possibile solo se comunicante e ricevente sono sulla stessa lunghezza d'onda, con la utilizzazione del *codice iconico*. Occorre quindi conoscere il processo tecnico-operativo che è alla base della costruzione di una fotografia, a cominciare dallo *spazio visivo* della fotografia delimitato da un certo *formato*.

Il contenuto visivo è dato dallo spazio di realtà che viene fissato dall'obiettivo della macchina fotografica a vari piani di profondità: in tal caso si parla di , che può essere *campo lunghissimo* (se lo spazio visivo tocca l'orizzonte e l'eventuale soggetto che interessa vi è collocato dentro), *campo lungo* (se la vista dell'orizzonte è impedita da qualcosa che, sempre in lontananza, si pone tra l'obiettivo e l'orizzonte), *campo medio* (se la vista è tagliata dalla presenza di qualcosa che è abbastanza vicino all'obiettivo), o *campo totale* (se l'oggetto che costituisce l'interesse del fotografo è ripreso nella sua totalità). Si parla di *dettaglio* quando si presenta una parte dell'oggetto, ma in maniera da far capire che è una parte di un tutto, con un riferimento sempre al *totale*. Se il contenuto visivo riguarda la persona umana, allora si usa la parola *piano*, che può essere *primissimo piano* (se la testa dai capelli al mento lo riempie tutto, se a riempire il quadro sono solo gli occhi, o solo la bocca si parla di *particolare*), *primo piano* (se il quadro è riempito con la figura umana ripresa dai capelli alle spalle), *mezzo primo piano* (quando la figura umana è tagliata un po' più giù dall'inizio delle spalle), *piano medio* (se la persona umana è tagliata a mezzo busto), *mezza figura* (se la persona è tagliata alla cintola), *piano italiano* (se la persona è tagliata in un punto qualsiasi tra la cintola e le ginocchia), *piano americano* (quando la figura umana copre lo spazio dai capelli ai polpacci), *figura intera* (se la figura umana copre intera tutto lo spazio visivo).

La macchina fotografica, grazie all'*obiettivo* (normale, grandangolare, lungofocale) cui fanno capo l'*otturatore* e il *diaframma*, registra angoli di visuale diversi in ordine allo spazio che viene fissato sulla pellicola. Il punto di vista, inoltre, della macchina può essere parallelo al terreno su cui essa si trova (*angolazione orizzontale*), o volto verso il basso o volto verso l'alto (a seconda dei casi: *angolazione obliqua* o *angolazione a piombo*), aprendo una estesa gamma di possibilità sul piano dell'espressione della comunicazione. A questi elementi vanno aggiunti, poi, la *configurazione del soggetto con la composizione del quadro*, il gioco dei contrasti che può essere determinato dall'uso del *bianco e nero* e dall'uso del *colore*, dei vari *filtri* e tutti gli interventi che sono possibili in sede di sviluppo della fotografia in laboratorio.

Ma il discorso tecnico del *medium* e quello che esso rende possibile va congiunto con i quadri di riferimento che possiede la persona che lo usa: pertanto la lettura di una fotografia va bene al di là del semplice riconoscimento possibile in rapporto ai codici percettivi già interiorizzati. Tutte le arti imitative, infatti, legate a riproduzioni *analogiche* della realtà, come la fotografia, il cinema, la pittura, il disegno, sviluppano due tipi di messaggi: il primo in dipendenza dal piano della *denotazione*, il secondo, in stretto rapporto con esso, il piano della *connotazione*: pertanto «un messaggio *denotato*, che è l'*analogon* stesso e un messaggio *connotato*, che è il modo in cui una società ci fa leggere, in un certo modo, quello che ne pensa» (R. Barthes). Questa dualità nel caso della fotografia fa parlare di *paradosso fotografico*. La connotazione si lascia cogliere sia a livello della produzione sia a livello della recezione. In una fotografia pubblicitaria, per esempio, di un noto liquore di solito indicato da una sigla confidenziale, a livello *denotativo* si legge: una bella stanza piena di mobili di gusto e d'antiquariato, certamente costosi; un giradischi in funzione; una giovane donna e un giovane uomo belli e vestiti con ricercatezza, seduti in atteggiamento sentimentale pieno di abbandono; sul tavolo una bottiglia con etichetta dalla forma immediatamente riconoscibile e inconfondibile. Il senso secondo, quello che scaturisce come *messaggio connotato*, è molto persuasivo: quel liquore è così buono, così distinto che si può usarlo solo in certe circostanze, in determinate situazioni; se tutto il resto presente nell'immagine manca, non c'è da scoraggiarsi, con una sola bottiglia di quel liquore possiamo crearcì un mondo di fiaba.

(C. Scaglioso, *Il linguaggio delle immagini e l'educazione iconica*, in AA. VV., *Il linguaggio e i linguaggi nel bambino da tre mesi a sei anni e nella Scuola Materna*, Brescia, La Scuola, 1983)

» 5. Linguaggio, educazione e apprendimento

» 5/1 I luoghi dell'educazione linguistica: la famiglia

Se, come abbiamo visto, il processo di apprendimento della lingua è il risultato dell'interazione complessa tra fattori innati e fattori acquisiti e se i fattori acquisiti sono eminentemente sociali, se ne deduce che **l'apprendimento della lingua avviene esclusivamente in una dimensione sociale**. Il primo ambiente sociale in cui il neonato si avvicina alla lingua è la famiglia, dove apprende una lingua definita non a caso **materna**. La famiglia è il primo ambiente linguistico in cui i fattori innati iniziano ad essere stimolati e a interagire con i fattori acquisiti e come ambiente linguistico, è il più **condizionante** e al tempo stesso il più **flessibile** per l'educazione dell'individuo. Condizionante perché, come afferma il linguista Giuseppe Francescato, «nella generalità dei casi, proprio i genitori sono quelli che determinano, con la loro influenza, la selezione linguistica che il bambino compie man mano»: pertanto essi restringono le possibilità di apprendimento infantili, teoricamente infinite, a lingue, codici, registri e lessici ben specifici. Questo condizionamento avviene, tuttavia, normalmente nel quadro di una **generale flessibilità** rispetto alle competenze e al lessico iniziale del bambino. Tutti i bambini crescono all'interno di un lessico costituito da una serie di usi linguistici peculiari e in parte consistenti nell'accettazione, messa in atto dagli adulti, di forme ed espressioni «inventate» o «storpiate» dal bambino. Sembra, infatti, che una parte consistente della prima educazione linguistica possa basarsi su un **adattamento spontaneo e preciso degli adulti al livello di competenza del bambino**. Questo adattamento (che deve essere tenuto distinto dal «bambinismo», per cui alcuni genitori si sentono in dovere di «insegnare» termini inventati o storpiati al posto di quelli normalmente in uso nella lingua adulta) sembra svolgere una funzione fondamentale all'interno dei **«progetti» di apprendimento linguistico**, concetto inventato da Jerome Bruner. Il «tono» dei progetti (e, in un certo senso, dell'educazione familiare nel suo complesso) è **affettivo e ludico**: il bambino apprende a padroneggiare la parola all'interno di dialoghi dove ha la percezione di essere **compreso e accettato**, dove ogni nuova richiesta (in cui il genitore «alza il prezzo» per l'accettazione di forme e significati in direzione dell'uso adulto) avviene nella **sicurezza della comprensione e del gioco**. Qualora questa dimensione affettiva e ludica non dovesse essere rispettata, se il bambino non percepisce affetto, sicurezza e accettazione nell'interazione dialogica con gli adulti, il processo di apprendimento può essere fortemente condizionato, può rallentare, essere meno efficace del previsto o si può addirittura interrompere nei casi più gravi.

Al di là di questi aspetti generali, occorre poi mettere in luce una serie di contributi più specifici dell'ambiente familiare allo sviluppo linguistico:

- il contesto familiare fornisce gli stimoli fondamentali con cui il bambino inizia a costruire il proprio linguaggio: sono anzitutto **le interazioni verbali con i genitori nel primo anno di vita** a mettere a disposizione del bambino i «materiali» attraverso cui egli può attivare i suoi dispositivi di **acquisizione linguistica**. In questo modo, la predisposizione innata a produrre e comprendere un linguaggio sintattico e semantico può realizzarsi nei suoni e nelle forme di una data lingua;
- la comunicazione familiare (in particolar modo quella adottata dalla figura materna) dota anche il neonato delle **competenze comunicative preliminari alla conquista del linguaggio verbale**, come il dominio della **simbolizzazione** e la capacità di

costruire **interazioni in forma di dialogo**. In questo modo lo sviluppo del «parlare» avviene nel quadro di un **più ampio repertorio comunicativo**, attraverso il quale il bambino impara a regolare socialmente le azioni, le emozioni, i pensieri;

- la famiglia contribuisce inoltre allo **sviluppo della corrispondenza fra i significati messi a disposizione dal linguaggio e l'esperienza personale e sociale**. Il bambino inizia ad apprendere in che modo far corrispondere gli eventi interni ed esterni alle parole; **impara a descrivere, a spiegare, a esprimere**; impara i limiti e le regole entro cui il mondo e il proprio sé «possono essere detti»: impara, in sintesi, ad **usare il linguaggio**;
- la famiglia è anche l'ambiente in cui vengono utilizzate costruzioni linguistiche incentrate, per così dire, sull'evocazione di «quadri» di realtà avulsi dal *qui e ora* e dalle necessità immediate degli interlocutori: **filastrocche, canti e narrazioni**. Essi svolgono contemporaneamente **funzioni di educazione morale, cognitiva, linguistica, sociale**. In particolare le narrazioni, come osserva lo psicopedagogista Sergio Spini, «stimolano all'osservazione e alla riflessione, alla proprietà lessicale e alla coerenza logica [...]. Esse costituiscono delle *finestre aperte* sull'universo o sul mondo dell'immaginazione [...] in un contesto vivo e interessante». Attraverso la modalità tipicamente umana del narrare l'educazione familiare preserva così la sopravvivenza dell'**oralità** in una civiltà dove il racconto attraverso l'audiovisione televisiva è divenuto dominante: ma il trapasso naturale fra la narrazione e la **lettura del racconto** fa anche sì che il contesto familiare possa essere il primo luogo in cui si promuove un approccio motivato e gratificante alla parola scritta, successivamente sviluppata nella scuola;
- infine, l'educazione linguistica fornita dalla famiglia non si limita a un uso «neutrale» del linguaggio in una data lingua, ma comprende anche **un codice determinato**, proprio del gruppo sociale di appartenenza, **cui corrispondono specifiche visioni del mondo**, capacità di rappresentazione e di astrazione. Celebri sono a questo proposito le ricerche del sociolinguista dell'*Institute of Education* dell'Università di Londra Basil B. Bernstein, che hanno messo in luce la relazione fra codice linguistico e classe sociale nel determinare gli insuccessi scolastici. L'ipotesi che emerge da queste ricerche prevede che il **codice ristretto** in uso nelle famiglie delle classi popolari inglesi degli anni Cinquanta, caratterizzato da povertà sintattica, lessicale e logica, da strutture prevalentemente paratattiche (costituite cioè da preposizioni coordinate attraverso congiunzioni) e da una stretta dipendenza dalla situazione contingente, determinasse per i bambini uno svantaggio cognitivo e linguistico rispetto ai coetanei di ceto medio-alto, abituati a un **codice elaborato** logico, ricco e complesso, con prevalenza dell'ipotassi (proposizioni collegate da legami di subordinazione) e orientamento sulla persona e sull'argomentazione. La superiorità del codice elaborato e la sua dominanza nell'attività scolastica richiedevano perciò delle attività educative di **compensazione** attraverso cui la scuola avrebbe dovuto colmare la **deprivazione verbale** prodotta dall'educazione familiare al codice ristretto. Contro questa interpretazione si è schierato il ricercatore americano William Labov, assertore di una **«teoria della diversità»** secondo cui il **«codice ristretto»** non è altro che una **varietà della lingua** perfettamente funzionale ai suoi scopi nell'uso che ne fa un determinato gruppo di parlanti. A causare lo svantaggio dei bambini che entrano nella scuola con un codice ristretto sarebbe dunque piuttosto che una presunta «deprivazione» familiare, il fatto che **venga imposto a essi di esprimersi nel «codice elaborato»** dei loro insegnanti e della classe colta. La «povertà linguistica» dei

bambini afroamericani si capovolgerebbe perciò semplicemente mutando i rapporti di potere e le condizioni in cui viene loro richiesto di esprimersi.

» 5/2 I luoghi dell'educazione linguistica: il gruppo dei pari

Abbiamo visto come il dialogo con i genitori, già dal primo anno di vita, dia il via all'educazione linguistica del bambino all'interno di un progetto educativo di tipo affettivo e ludico. Proprio questo carattere affettivo viene evidenziato nell'analisi sviluppata ne *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo* da Piaget, il quale afferma che quando il bambino comunica con l'adulto trova un interlocutore teso a interpretare e a soddisfare i suoi bisogni, quindi non ha la necessità di attuare a fondo un decentramento cognitivo per rendere la propria comunicazione linguistica autenticamente socializzata. Il bambino, cioè, non deve «sforzarsi» per comunicare in modo efficace in quanto l'adulto è pronto a venirgli incontro nel dialogo ed è disposto a capire anche quando il messaggio del bambino non è costruito secondo le regole socializzate del linguaggio degli adulti. Se dunque «la superiorità dell'adulto impedisce la discussione e la cooperazione», la vera socializzazione comunicativa si verificherebbe con i coetanei. Ogni bambino è infatti portatore di una propria «**lingua individuale**», che va al di là di quella della sua comunità familiare e della cultura cui appartiene. L'inserimento nel gruppo dei pari e nella scuola conduce il bambino, anche se in modi diversi, a dover confrontare i propri usi personali con quelli di una comunità meno disponibile della famiglia ad accettare le sue deviazioni dalle norme linguistiche generali. Allo stesso tempo il gruppo dei pari si caratterizza, fin da età assai precoci, per la creazione di «**lingue segrete**» o gerghi, che servono a sottolineare l'appartenenza dei membri del gruppo. Il bambino entra per la prima volta nella consapevolezza che la lingua implica anche un'identità comunitaria, che la parola può essere non solo creata individualmente o recepita collettivamente in modo generalizzato, ma anche consapevolmente usata per differenziarsi e riconoscersi, come «parola d'ordine». È in questa dimensione che si sviluppa quella particolare forma di lingua che viene definita linguaggio giovanile. Il linguaggio giovanile implica l'uso di varianti rispetto alla lingua standard per creare uno spazio sociale delimitato e riconoscibile. Dalla preadolescenza in poi i giovani tendono infatti a creare nel gruppo dei pari legami molto forti di identificazione e anche di esclusione rispetto all'esterno. Nel linguaggio si sviluppano così forme utili a sottolineare l'appartenenza e la contrapposizione rispetto agli «altri», ma anche l'identità sociale all'interno del gruppo stesso. Allo stesso tempo entrano in causa altri fattori, come il gioco o la moda: per un adolescente l'uso di certi termini e forme linguistiche significa sia la dimostrazione esteriore del proprio «**essere al passo**» con le tendenze sociali emergenti, sia un modo per «giocare» con le parole. Prevalgono così gli **internazionalismi** (o **forestierismi**, ovvero parole prese a prestito da altre lingue avvertite come «sprovincializzanti» e prestigiose), ma anche espressioni prese dagli eventi di grande risonanza, dalla musica, dalle trasmissioni televisive o dalle pubblicazioni di successo. Pure i linguaggi settoriali della scuola, delle scienze, della medicina, dell'informatica, i gerghi della criminalità e della droga danno un contributo consistente al linguaggio giovanile, i cui meccanismi di assorbimento e di trasformazione sono molto vari. Dal punto di vista educativo occorre comunque sottolineare che, al di là di questa varietà, la funzione del **linguaggio giovanile** è sostanzialmente quella di **attuare il passaggio dal linguaggio infantile a quello adulto**.

Visto così, come strumento di passaggio da una dimensione all'altra, il linguaggio giovanile ha una sua indubbia valenza pedagogica ed educativa e andrebbe, quindi,

analizzato e, in un certo senso, incoraggiato nella misura in cui sviluppa nei preadolescenti e negli adolescenti determinate competenze (funzione identitaria del linguaggio, per esempio). Bisogna invece osservare che il linguaggio giovanile è stato ed è tuttora percepito dagli educatori come un problema pedagogico o, addirittura, come un «terreno di scontro» intergenerazionale. La nascita del linguaggio giovanile come fenomeno di massa è infatti connessa con la «**frattura generazionale**» che, a partire dalla metà degli anni Cinquanta, ha contrapposto i giovani, come gruppo separato, agli adulti. L'espressione «frattura generazionale» è nata soprattutto per indicare la crisi che si è prodotta quando i **giovani nella società occidentale** hanno iniziato a sviluppare una propria subcultura, ossia un insieme di valori, atteggiamenti, stili di vita contrapposti a quelli dei loro genitori e quindi delle generazioni precedenti. Questo fenomeno, tipico del Novecento e soprattutto del trentennio successivo alla seconda guerra mondiale, ha portato con sé un contrasto, talvolta aspro, fra le nuove generazioni e quelle del passato. In questo contesto, il linguaggio giovanile ha quindi assunto anche il significato di una contrapposizione consapevole, talora di una **contestazione dell'ordine del mondo adulto** rappresentato nel linguaggio delle generazioni precedenti. Per questo il primo approccio educativo al linguaggio giovanile è stato sostanzialmente **repressivo**, in nome del valore della lingua «colta» della tradizione scolastica e contro la «diseducatività», la povertà lessicale, la «videodipendenza» del modo di esprimersi dei giovani. In un secondo momento la situazione è mutata: molti giovani sono diventati adulti e a loro volta educatori, mentre il «comune buon senso pedagogico» ha cominciato a porsi il problema della **comunicazione** con i giovani piuttosto che della semplice repressione della loro «diversità». Così, se si esclude il caso dell'educatore che si serve del linguaggio giovanile per **«giovanilismo»** personale (si intende per giovanilismo un atteggiamento conseguente alla frattura generazionale e allo sfruttamento commerciale della subcultura e dei valori della condizione giovanile: giovanilisti sono quegli adulti che adottano stili di vita, comportamenti e modi di fare analoghi a quelli ritenuti «di moda» fra qualche gruppo giovanile di riferimento), l'approccio educativo ha cominciato a servirsi del linguaggio giovanile sia come **«ponte» comunicativo** (per cui l'educatore accetta il gioco linguistico degli educandi per stabilire con essi un rapporto), sia come **uso linguistico particolare**. In quest'ultimo caso il problema dell'educazione linguistica si riduce a riconoscere e far riconoscere, in termini di competenza comunicativa, i contesti d'uso in cui il ricorso al linguaggio giovanile è appropriato, accostando quindi ad esso codici e registri alternativi: l'istituzione che più è coinvolta in questo compito è di certo la scuola.

PER APPROFONDIRE

» Un questionario sul linguaggio giovanile

Presentiamo un modello di questionario sul linguaggio giovanile da sottoporre agli adolescenti. Può essere un utile strumento di lavoro per genitori ed educatori.

A. Età: anni

Sesso: M F

Luogo di nascita:

Luogo di residenza:

Professione del padre:

Hai fratelli / sorelle? SI NO

Se sì, quanti e di quale età?

B. Prima di andare a scuola, in famiglia, hai appreso il dialetto o l'italiano?

.....
Con gli amici, con i compagni di scuola, usi un linguaggio particolare, che gli adulti non usano o non capisco no? SI NO

Se sì, con chi in particolare (compagni di scuola, amici nel tempo libero, amici di gruppi musicali, altro)?

.....
.....

C. Leggi abitualmente i giornali giovanili? SI NO

Se sì, quali?

Se sì, pensi che in essi si usi:

- un linguaggio del tutto inventato
- un linguaggio vicino alla realtà
- un linguaggio del tutto reale

Quali sono le altre tue letture abituali?

.....
.....

D. Come trascorri di solito il tempo libero?

- con amici
- guardando la TV
- ascoltando la musica
- facendo sport
- altro

E. Di seguito troverai un elenco di parole e di espressioni linguistiche. Accanto ad esse dovrà mettere una crocetta nella prima colonna se le conosci e le usi; nella seconda, se le conosci ma non le usi; nella terza colonna se **non** le conosci né le usi. Nella quarta colonna scrivi il significato delle parole che hai indicato come a te note. (Nella tabella vanno inserite **parole ed espressioni tipiche del linguaggio giovanile**).

conosco e uso	conosco ma non uso	non conosco e non uso	significato
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			

conosco e uso	conosco ma non uso	non conosco e non uso	significato
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			

- F. Ora scrivi tu stesso, su un foglio a parte, tutte le parole del **linguaggio giovanile** che ti sono venute in mente compilando il questionario e anche **parole di tutti i giorni** che tu e i tuoi compagni **usate in senso speciale**. Se possibile, metti tra parentesi il significato delle parole che hai indicato, scrivendo magari una frase che contenga ogni parola da te segnalata. Grazie!

(AA.VV., *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta*, a cura di E. Banfi e A. A. Sobrero, Roma-Bari, Laterza, 1992).

» 5/3 I luoghi dell'educazione linguistica: la scuola

Il bambino arriva a scuola con un proprio bagaglio di competenze linguistiche provenienti dall'istruzione «naturale» della famiglia e dalle stimolazioni ricevute da altri ambienti. Anche se i mass-media danno un notevole contributo all'omogeneità di queste competenze (in quanto espongono in parte agli stessi codici e messaggi bambini di origine socioculturale diversa), uno dei compiti principali dell'educazione linguistica nel contesto scolastico è certamente quello di favorire la creazione di modelli comunicativi comuni fra i diversi membri del gruppo. Il controllo della lingua a livello di comunicazione interpersonale può essere così la piattaforma da cui partire verso tutte le ulteriori conquiste semantiche e grammaticali, verso competenze sempre più astratte dalle esigenze della relazione con i propri pari. Un obiettivo ulteriore diviene perciò quello di fornire le competenze per servirsi di tutte le gamme possibili del repertorio linguistico della comunità di appartenenza. Questo comporta anzitutto una revisione dei criteri di insegnamento e valutazione, precedentemente incentrati sul far produrre testi scritti caratterizzati da un linguaggio colto e letterario (si pensi al tema) a discapito delle altre forme espressive. Risultavano così censurati sia gli usi parlati e colloquiali, sia le forme dialettali, attraverso una discriminazione in cui era possibile cogliere anche una componente di tipo sociopolitico: come osservavano don Milani nella celebre *Lettera ad una professoressa* e William Labov nei suoi studi sul *non-standard English*, la scuola tendeva a pretendere l'uso linguistico della classe dominante, e a servirsi delle carenze in esso manifestate da parte dei giovani delle classi popolari come strumento di selezione sociale. La selezione sociale è prodotta da una serie di meccanismi attraverso i quali l'accesso ai diversi *status* viene differenziato. Un tipico esempio di istituzione che si occupa della selezione sociale è la scuola, dove curricoli, promozioni e titoli di studio forniscono

credenziali differenti agli individui per la collocazione nei livelli della stratificazione sociale. La tendenza della pedagogia attuale, come abbiamo già visto in precedenza, è invece quella di far sviluppare il **maggior numero possibile di varietà** e di usi linguistici senza estirpare quelli di provenienza di ciascun alunno (si pensi al dialetto): la lingua colta e letteraria, definita dal linguista italiano **Tullio De Mauro** *l'antiparlato*, diviene così solo uno dei diversi approcci possibili. Ci si preoccupa piuttosto di fare acquisire la consapevolezza delle esigenze dei diversi contesti, in modo che la scelta dei registri e dalla varietà utilizzata sia sempre intenzionale e appropriata.

L'approccio «comunicativo» all'educazione linguistica pone innanzitutto la necessità di «democratizzare» (quindi di realizzare una fondamentale uguaglianza) fra le competenze linguistiche di allievi provenienti da ambienti socioculturali diversi. La «democratizzazione» si può realizzare senza la necessità di sradicare o cancellare gli usi linguistici di provenienza dell'educando: è sufficiente delimitare i loro contesti per accostarvi altri usi e altri contesti. Un'altra questione molto importante al centro dell'educazione linguistica contemporanea a scuola è la maturazione, assieme al superamento della centralità educativa della variabile colta della lingua, anche di metodi incentrati sul rifiuto della grammatica tradizionale: un contributo molto importante è stato dato a questo proposito dalle ricerche del linguista Noam Chomsky. Questi ha costruito un modello teorico (da lui definito grammatica generativo-trasformazionale) della competenza che governa la produzione linguistica. Esso presuppone l'esistenza di strutture mentali innate, costituite da regole universali di tipo sintattico e da «regole di trasformazione» capaci di portare le frasi dalla loro semplice «struttura profonda» di tipo logico alla diversità delle «strutture superficiali» che concretamente assumono nella produzione parlata di una certa lingua. Sono stati così sviluppati in campo didattico modelli grammaticali alternativi, considerati più validi della grammatica tradizionale grazie alla maggiore aderenza, alla concreta produzione linguistica o alle strutture cognitive che ne stanno alla base. Allo stesso tempo si è anche diffuso un approccio più incentrato **sulla produzione libera**, sull'uso e sulla scoperta delle differenti forme e regole linguistiche piuttosto che sul loro insegnamento **prescrittivo** di tipo grammaticale. Al fatto che secondo molti specialisti lo studio della grammatica tradizionale sia sostanzialmente poco efficace si aggiunge poi la consapevolezza che lo stesso metodo di insegnamento della grammatica debba essere modificato. All'approccio direttivo e normativo tradizionale, in cui l'insegnante **«detta le regole»** che l'allievo si deve limitarsi ad applicare, viene così sostituito un metodo basato sulla scoperta effettuata direttamente dall'allievo. Come affermano Neil Postman e Charles Weingartner, «solo impegnandosi di persona nel processo di ricerca usato dai grammatici, gli studenti possono capire da dove vengano le grammatiche, come e perché». È perciò su questa base che si ritiene che lo studio della grammatica possa avere dei reali effetti formativi, anche se su un piano più generalmente cognitivo che non strettamente di uso della lingua. È rilevante sul piano cognitivo anche il fatto che, a differenza della famiglia o del gruppo dei pari in cui molti apprendimenti sono possibili *in situazione*, la scuola costituisce un ambiente separato dal flusso della vita quotidiana, nel quale il linguaggio verbale gioca inevitabilmente un ruolo consistente nelle attività dell'insegnamento. La storia dell'educazione insegna come questa prevalenza del linguaggio verbale abbia spesso comportato nella scuola il rischio del verbalismo, cui le didattiche del Novecento hanno variamente reagito con il richiamo a un maggior ruolo dell'esperienza.