

I percorsi del senso. In che modo il senso prende forma in parole*

di *Grazia Basile*

Qui il problema – molto difficile e ancora poco studiato – consiste nell'esaminare in che modo il "senso" prende forma in "parole" [...]¹.

I

Introduzione.

La dimensione semiotica del significare e del comprendere

La citazione di Émile Benveniste (1902-1976) posta in esergo (e richiamata nel titolo del presente saggio) esprime in maniera sintetica ed efficace la questione che ci accingiamo ad affrontare in questo lavoro, ossia in che modo i contenuti mentali, le significazioni ecc., in sostanza quella parte tradizionalmente definita *incorporea* dei segni linguistici (quella che i filosofi stoici avevano chiamato il *lektón*), si articola e si organizza nelle menti dei parlanti di una comunità linguistica.

Tradizionalmente si ritiene che il significante dei segni linguistici sia esteriore e materiale, mentre il significato sarebbe interiore e mentale. Tale distinzione rischia però di essere un po' grossolana, dal momento che, come precisa Ferdinand de Saussure (1857-1913) nell'*Essenza doppia del linguaggio*,

l'errore irrimediabile [...] è credere che il lato psichico sia l'*idea* mentre il lato fisico è il *suono*, la *forma*, la *parola*. [...] È profondamente falso figurarsi che vi sia opposizione tra il suono e l'idea, i quali sono al contrario indissolubilmente uniti nel nostro spirito².

* Ringrazio Sara Fortuna, Massimo Prampolini e Miriam Voghera per aver letto una prima versione di questo lavoro e per i loro utili consigli.

1. É. Benveniste, *L'apparato formale dell'enunciazione* (*L'appareil formel de l'énonciation*, 1970), in Id., *Problemi di linguistica generale* II (*Problèmes de linguistique générale* II, 1974), trad. it. a cura di F. Aspesi, il Saggiatore, Milano 1985, pp. 96-106: 98.

2. F. de Saussure, *Scritti inediti di linguistica generale*, introduzione, traduzione e commento di T. De Mauro, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 69 (trad. it. di *De l'essence double du langage*, *Nouveaux item* e *Nouveaux documents*, in *Écrits de linguistique générale*, texte établi et édité par S. Bouquet et R. Engler, Éditions Gallimard, Paris 2002).

Altrimenti detto, «i due elementi della parola sono entrambi nell'ordine spirituale»³, nel senso che un qualsiasi suono «senza un organo ricettivo che lo raccolga e un sistema nervoso individuale che lo elabori, non è che una oscillazione di molecole d'aria»⁴.

La comprensione di un concreto atto di *parole*, insomma, sia per quanto riguarda la parte fonico-acustica sia per quella relativa al contenuto mentale, deve passare attraverso la mediazione di quelle che Tullio De Mauro, nell'*Introduzione agli Scritti inediti di linguistica generale* di Saussure, definisce «operazioni astrattive dell'intelligenza linguistica umana, dell'*esprit*»⁵, o meglio degli *esprits* dei singoli individui che partecipano all'atto comunicativo. Queste ultime osservazioni ci portano diritti al cuore della natura semiotica del significare e, di conseguenza, del comprendere.

Il punto di partenza, a tale proposito, è quello che Saussure nel *Corso di linguistica generale* aveva definito il circuito della *parole*, in cui – come è noto – viene ipotizzato un modello di tipo “lineare” della comprensione, in cui la comunicazione si risolverebbe nel fatto che ogni messaggio è emesso da un emittente e, passando attraverso un canale (l'aria, la linea telefonica, segni grafici su una superficie ecc.), sarebbe ricevuto dal destinatario che non dovrebbe far altro che procedere a una semplice decodifica. Gli studi degli ultimi decenni sull'incomprensione hanno però messo in crisi tale modello, mettendo in luce tutta la dinamicità e complessità del gioco che si instaura tra chi produce un messaggio e chi lo riceve⁶, così che, da un lato, la comprensione non può più intendersi come un processo simmetrico e lineare tra emittente e ricevente e, d'altro canto, vanno ricostruite tutte le associazioni mentali e contestuali che appartengono al mondo condiviso intersoggettivamente dai parlanti⁷.

Per comprendere appieno la natura semiotica del significare e, di conseguenza, del comprendere, il circuito della *parole* saussuriano va dunque integrato con tutta una serie di considerazioni che colgano la produzione e la

3. Ivi, p. 8.

4. F. Albano Leoni, *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*, il Mulino, Bologna 2009, p. 29.

5. Saussure, *Scritti inediti di linguistica generale*, cit., p. xv. A fine Ottocento i termini *astrazione* e *astratto*, sulla scia di Kant, si erano caricati di valori negativi finendo col significare «unanimente il presciso, o l'indebitamente e falsamente presciso»: T. De Mauro, *Introduzione* a F. de Saussure, *Corso di linguistica generale (Cours de linguistique générale, 1922)*, con introduzione, traduzione e commento di T. De Mauro, Laterza, Roma-Bari 1996¹², p. xii. Saussure, invece, negli *Scritti inediti di linguistica generale* (cit., p. xv) ha pienamente maturato un'accezione positiva di *abstraction* e di *abstrait*, ossia l'idea che la produzione e ricezione degli atti di *parole* debba passare attraverso la mediazione delle operazioni astrattive dell'intelligenza umana di cui abbiamo parlato nel testo.

6. A questo proposito Tullio De Mauro ha parlato di un diverso tipo di modello, detto “circolare” o “a intreccio”, della comprensione (cfr. T. De Mauro, *Appunti e spunti in tema di (in)comprensione*, in “Linguaggi”, II, 1985, pp. 22-32; ora in Id., *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 1995³, pp. 169-87: 181).

7. Cfr. G. Basile, *Significato e uso. La dimensione sociale del significare*, in *Semantica. Teorie, tendenze e problemi contemporanei*, a cura di D. Gambarara, Carocci, Roma 1999, pp. 47-77: 70.

ricezione degli atti di *parole* nella loro complessità e globalità, laddove sia il parlante che il ricevente hanno un pari *status* semiotico, non potendo esistere l'uno senza l'altro (ma acquisendo ognuno, nel dialogo, la sua specificità interazionale), sullo sfondo di una prospettiva dialogica o polilogica⁸ che consenta di giungere a una conoscenza, negoziazione e rappresentazione del mondo condivise.

2

Come *Homo sapiens* dà senso al mondo

L'essere umano si caratterizza come *Homo sapiens* in primo luogo in quanto *Homo loquens*, ossia «uomo che parla»⁹, o, più precisamente, in quanto *Homo symbolicus* (o *animal symbolicum*)¹⁰, o ancora – dal momento che l'essere umano non è l'unico *animal symbolicum* esistente – in quanto *animal polysymbolicum*¹¹, ossia come animale simbolico che si interroga sul mondo, che cerca di dare senso al mondo che lo circonda attraverso segni di vario tipo, linguistici e non. In secondo luogo, proprio in virtù dell'ipotesi dialogica (o polilogica) sopra menzionata, i segni che *Homo sapiens* utilizza per conoscere e categorizzare la realtà e l'esperienza che lo circonda sono segni che necessitano, al tempo stesso, di essere prodotti con l'intenzione di comunicare qualcosa e di essere condivisi e interpretati dagli altri esseri umani, in una prospettiva in cui semantica e comprensione non sono due problemi diversi, bensì due facce dello stesso problema¹². Il *prius* della comprensione – ci ricorda De Mauro in *Capire le parole* – è

la percezione di una increspatura nel nostro orizzonte percettivo: un grido, un susurro, una voce, un graffito, una scritta, il gesto di un sordomuto, il gesto di un bambino che si serva dell'alfabeto muto. Ma questo primo appiglio non regge e non ci regge se non supponiamo insieme che ci troviamo dinanzi a una manifestazione semiotica: se dunque non avviamo contemporaneamente la verifica dell'ipotesi che ci sia un produttore di semiosi¹³.

Siamo in grado di capire se una traccia fonica o grafica o gestuale è espressione di un enunciato se e solo se, contestualmente, supponiamo che qualcuno la abbia lasciata, appunto, come traccia di un atto semico¹⁴.

Insomma, data la natura necessariamente semiotica del significare e del com-

8. Cfr. Albano Leoni, *Dei suoni e dei sensi*, cit., p. 188.

9. C. Hagège, *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane (L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines, 1985)*, trad. it., Einaudi, Torino 1989, p. x.

10. E. Cassirer, *Saggio sull'uomo. Una introduzione alla filosofia della cultura umana (An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture, 1944)*, trad. it., Armando, Roma 2000, pp. 80-1.

11. Cfr. T. De Mauro, *Il linguaggio tra natura e storia*, Mondadori-Sapienza Università di Roma, Milano 2008, p. 41.

12. Cfr. P. Violi, *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano 1997, p. 45.

13. T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 58.

14. Cfr. ivi, p. 59.

prendere, dobbiamo prevedere, anzitutto, tre elementi tra loro interconnessi: in primo luogo, la percezione di un mutamento di un qualche tipo (visivo, fonico-acustico, tattile ecc.), per dir così, nel nostro orizzonte percettivo; in secondo luogo, l'ipotesi che qualcuno utilizzi intenzionalmente materiale fonico, grafico, gestuale ecc. a scopo comunicativo; in terzo luogo, la nostra capacità di cogliere che qualcuno abbia voluto comunicarci qualcosa lasciando, per l'appunto, tracce di materiale fonico, grafico, gestuale ecc. che valgono come espressioni di qualcos'altro. Una volta percepite tali espressioni e l'intenzionalità che sta loro dietro siamo naturalmente spinti a fare ipotesi sul loro senso, sul contenuto che esse manifestano.

Come un qualsiasi suono – come abbiamo detto nel paragrafo 1 – senza un organo ricettivo che lo percepisca e un sistema nervoso individuale che lo elabori altro non è che una oscillazione di molecole d'aria, così un qualsiasi contenuto, un qualsiasi senso non può esistere in quanto tale se non in relazione alle intenzioni, ai sentimenti, alle disposizioni ecc. di qualcuno che si rapporta necessariamente a qualcun altro grazie a un sistema di corrispondenze in grado di ordinare e disciplinare la infinita e concreta pluralità e diversità dei sensi e delle emissioni foniche che incontriamo quando produciamo atti di *parole*. E la presenza di tale sistema di corrispondenze tra ciò che sta sul versante, per dir così, esterno (suoni, grafie ecc.) – ciò che il linguista danese Louis Hjelmslev (1899-1965) ha chiamato *piano dell'espressione* –, e ciò che sta sul versante interno – ciò che Hjelmslev ha chiamato *piano del contenuto*¹⁵ –, ossia la presenza di un sistema di segni (o codice), è il quarto elemento che si aggiunge ai tre menzionati poc'anzi per definire e caratterizzare la dimensione semiotica del significare e del comprendere, con la necessaria integrazione di tutti quegli aspetti pragmatici, esperienziali e interazionali cui abbiamo fatto sopra riferimento e che sono parte costitutiva di quelle che Ludwig Wittgenstein (1889-1951) aveva chiamato *forme di vita*¹⁶, all'interno delle quali si forma la nostra soggettività, come pure il nostro agire e il nostro sapere linguistico.

Ancor prima che entri in gioco una qualsiasi lingua storico-naturale con le sue determinazioni particolari, gli esseri umani, sulla sola base percettiva e sulla base di un'intelligenza prelinguistica (definibile come genericamente conoscitiva e semiotica), sono naturalmente portati a fare ipotesi sull'individuato espressivo e sull'individuato semantico¹⁷. Questo è ciò che accade ai bambini, durante il loro primo anno di vita, prima che acquisiscano le prime parole di una qualsivoglia lingua storico-naturale. Sembra infatti che i bambini siano dotati di una «broad, universally shared expectation»¹⁸, dunque di un'aspettativa

15. Cfr. L. Hjelmslev, *I fondamenti della teoria del linguaggio* (*Omkring sprogteoriens grundlaeggelse*, 1943; trad. ingl. *Prolegomena to a Theory of Language*, 1953), trad. it., Einaudi, Torino 1968, p. 65.

16. «Immaginare un linguaggio significa immaginare una forma di vita»: L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche* (*Philosophische Untersuchungen*, 1953), trad. it., Einaudi, Torino 1974, § 19, p. 17.

17. Cfr. De Mauro, *Capire le parole*, cit., p. 59.

18. S. R. Waxman, *Everything Had a Name, and Each Name Gave Birth to a New Thought*:

innata la quale «permits infants to link novel words (that are applied to objects) to commonalities among those named objects»¹⁹. Il bambino è dunque mosso da una sorta di aspettativa universale o di vocazione semiotica che lo induce a collegare gli oggetti, le entità che lo circondano con le parole della lingua storico-naturale cui è esposto. Il modo in cui ciò accade costituirà il nucleo della nostra riflessione.

3

La comprensione degli atti di *parole*. Uno sguardo all'acquisizione della lingua materna

La nostra riflessione sul modo in cui gli atti di *parole* di ciascun parlante vengono compresi e interiorizzati da ciascuno di noi partirà da quattro domande fondamentali per intendere, in prima istanza, il modo in cui comprendiamo sensi e significazioni e, in seconda istanza, il modo in cui le rappresentazioni con cui organizziamo la nostra esperienza sono registrate e articolate nella nostra memoria.

1. Che cosa recepiamo con i nostri sensi, o meglio, in che modo selezioniamo dal *continuum* della nostra esperienza percettiva gli stimoli che sono pertinenti a veicolare un messaggio?
2. Come avviene il passaggio dagli stimoli materiali e percepibili a un qualcos'altro che è invece immateriale e non percepibile (il contenuto che attribuiamo a tali stimoli) e, viceversa, in che modo i contenuti (immateriali e non percepibili) influenzano il modo in cui i nostri sensi (in particolare l'udito nel caso delle lingue vocali) percepiscono gli atti di *parole*?
3. In virtù di che cosa comunichiamo e ci comprendiamo gli uni con gli altri?
4. In che modo sono strutturate nella nostra mente le rappresentazioni con cui diamo forma intelligibile all'esperienza?

L'assunzione preliminare che fa da sfondo alle possibili risposte a ciascuna delle domande poc'anzi elencate (collegate, come vedremo nel paragrafo 5, l'una all'altra da un medesimo filo rosso) è che la comprensione di un qualsivoglia atto di *parole* si configura come un «procedere per andirivieni, [...] talora addirittura a tentoni, per prove e approssimazioni successive»²⁰, in cui si parte sì da dati percettivi propri della materialità espressiva dei segni di un enunciato, ma contemporaneamente si sviluppano aspettative sul possibile contenuto semantico di tali dati, su ciò che l'interlocutore intendeva significare ecc., in un continuo gioco di sovrapposizioni e rinvii in cui – per dir così – si crea una necessaria circolarità dal significante al significato e dal significato al significante.

In questa sede affronteremo la problematicità di questo processo osservando ciò che accade durante il processo di acquisizione di una qualsivoglia lingua

Links between Early Word Learning and Conceptual Organization, in *Weaving a Lexicon*, ed. by D. G. Hall and S. R. Waxman, The MIT Press, Cambridge (MA) 2004, pp. 295-335: 295.

19. *Ibid.*

20. De Mauro, *Capire le parole*, cit., p. 26.

storico-naturale da parte dei bambini. L'acquisizione di una lingua costituisce, nel momento in cui ci avventuriamo a trovare una risposta ai quattro quesiti sopra esposti, una sorta di *experimentum crucis* perché il bambino che viene al mondo rappresenta una specie di "grado zero" in cui il processo di comprensione linguistica si deve ancora definire e sviluppare.

È vero che negli ultimi decenni studiosi di diversa provenienza (neuropsichiatri infantili, neurofisiologi, audiologi ecc.) hanno messo in rilievo il ruolo dell'udito nella formazione del sistema nervoso e, più in generale, dei primi segni di manifestazioni cognitive, al punto che la scuola parigina di Jacques Mehler e dei suoi allievi²¹ ha dimostrato come i bambini siano creature profondamente sociali e capaci fin dai primi istanti di vita, se non da prima, di riconoscere la voce materna, in virtù del fatto che l'udito è anatomicamente completo e funzionalmente operativo nei feti umani già prima della nascita²²; tuttavia possiamo ragionevolmente collocare l'inizio del processo di comprensione nel momento in cui il bambino viene alla luce e inizia a interagire con i suoi simili.

L'attività percettiva del neonato parte da spezzoni di discorso (frasi materne o di chi si prende cura di lui) di ampiezza variabile, specializzandosi solamente molto più tardi nella individuazione di suoni isolati, il che vuol dire che è solo a partire da pezzi di frasi e dal loro contorno prosodico che il neonato afferra la percezione del suono, per poi procedere alla segmentazione del flusso del parlato e alla ripetizione delle sequenze foniche udite dagli adulti. Tutto ciò rientra in quello che si potrebbe definire "tirocinio fonologico"²³, che procede di pari passo con un tirocinio che è possibile definire come genericamente "semantico", per cui il bambino è naturalmente portato – in virtù dell'aspettativa universale di cui abbiamo parlato alla fine del paragrafo precedente – a scoprire a quali entità si riferiscano le parole, i sintagmi e le frasi che ascolta, in quali contesti tali parole, sintagmi e frasi vengono usati, per quali scopi ecc.²⁴.

Il punto di arrivo, assieme ai percorsi e alle strategie per giungere ad esso, è costituito da quella che Tullio De Mauro in *Capire le parole* definisce la *dimensione orizzontale* della comprensione linguistica, ossia

l'individuazione dell'espressione (fonica o grafica) e l'individuazione del senso, del ciò che con l'espressione si è voluto dire, ossia l'individuazione del segnale che realizza un segno previsto dalla lingua è [...] l'alfa e l'omega della comprensione²⁵.

Si tratta, in sostanza, di chiarire il fatto *en quelque sorte mystérieux* – diceva Saussure – per cui non solo pensiero e suono vengono segmentati da ciascuna

21. Cfr., in particolare, J. Mehler, E. Dupoux, *Appena nato. Che cosa vede, sente, capisce un bambino sin dai primi giorni di vita* (*Naître humain*, 1990), trad. it., Mondadori, Milano 1992.

22. Cfr., tra gli altri, D. Chiricò, *Ascolto, dunque sono. Coscienza e linguaggio tra afasiologia e audiopsicofonologia*, in *Sentire e parlare*, a cura di R. Cavalieri, D. Chiricò, P. Perconti, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, pp. 41-7: 44.

23. Cfr. L. Formigari, *Introduzione alla filosofia delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 58.

24. Cfr. *ibid.*

25. De Mauro, *Capire le parole*, cit., p. 28.

lingua che elabora le sue unità costituendosi – in virtù del principio di arbitrarietà – tra due masse cosiddette amorfe²⁶, ma anche il modo in cui un segmento fonico si riferisce a una determinata porzione di contenuto o, per tornare alla citazione di Benveniste da cui siamo partiti, il modo in cui il senso prende forma in parole.

4

Dalle realizzazioni vocali della lingua alla comprensione dei sensi

È impossibile concepire la genesi del linguaggio come un processo che, principiando dalla designazione degli oggetti mediante le parole, passi poi, di qui, alla loro combinazione. In realtà il discorso non è composto da parole che lo precedono, al contrario sono le parole che risultano dalla totalità del discorso²⁷.

Per ricostruire l'itinerario attraverso il quale il senso prende forma in parole partiremo da queste parole del filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt (1767-1835), in quanto rendono bene l'idea del percorso interpretativo che ciascun essere umano, fin dalla più tenera età, compie ogni volta che si trova di fronte – per riprendere le parole di Benveniste – a qualche «realizzazione vocale della lingua», quando i suoni emessi e percepiti «procedono sempre da atti individuali, che il linguista coglie per quanto possibile nella produzione diretta, in seno alla *parole*»²⁸. In sostanza, in presenza di un atto di *parole*, i nostri sensi percepiscono stimoli fisici di varia natura (visiva, sonora, tattile ecc.) che sono variamente collegati a oggetti, azioni, eventi ecc. che fanno parte della nostra esperienza e che noi impariamo a poco a poco a ricondurre ad essa. Affinché ciò accada sono necessarie quelle «operazioni astrattive dell'intelligenza linguistica umana» di cui parla Saussure (cui abbiamo già accennato nel paragrafo 1), ragion per cui gli stimoli fisici e le rappresentazioni mentali sono inseparabili gli uni dalle altre, sono, insomma, le due facce inscindibili della semiosi umana²⁹.

È fuor di dubbio, insomma, che nella comprensione del parlato, ma anche dello scritto, il dato di partenza è la materialità della sostanza dell'espressione e che il lavoro interpretativo da parte di ciascun soggetto coinvolto deve essere teso all'individuazione della relazione che esiste tra il complesso fonico e una de-

26. Di questo argomento Saussure parla nel capitolo dedicato al valore linguistico (Saussure, *Corso di linguistica generale*, cit., p. 137). L'associazione di pensiero e suono – come Saussure dirà più avanti sempre nello stesso capitolo – non è priva di problematicità. Saussure, infatti, sostiene che: «Quando io affermo semplicemente che una parola significa qualche cosa, quando io mi attengo all'associazione dell'immagine acustica col concetto, faccio un'operazione che può in una certa misura essere esatta e dare un'idea della realtà; ma in nessun caso io esprimo il fatto linguistico nella sua essenza e nella sua ampiezza» (ivi, p. 142).

27. W. von Humboldt, *La diversità delle lingue* (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1836), trad. it. a cura di D. Di Cesare, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 59.

28. Benveniste, *L'apparato formale dell'enunciazione*, cit., p. 97.

29. Albano Leoni, *Dei suoni e dei sensi*, cit., p. 119.

terminata situazione comunicativo-esperienziale. Il problema, però, è di capire (per rifarci alla questione posta dalla prima delle nostre quattro domande di partenza, cfr. paragrafo 3) in che modo vengono selezionati, a partire dal *continuum* della nostra esperienza percettiva, gli stimoli pertinenti a veicolare un messaggio e poi, di conseguenza (e qui tocchiamo le questioni poste dalla nostra seconda domanda di partenza), il modo in cui, da un lato, si verifica il passaggio da stimoli materiali e percepibili al contenuto immateriale e non percepibile attribuito a tali stimoli e, dall'altro, all'influenza che tali contenuti esercitano sul modo in cui i nostri sensi percepiscono gli atti di *parole*.

Nell'ipotizzare una risposta a queste prime due domande (e, in modo strettamente connesso, alle altre due elencate nel paragrafo 3) utilizzeremo come osservatorio privilegiato il modo in cui i bambini comprendono e acquisiscono una lingua materna, concentrandoci in particolare sul lessico.

4.1. Comprendere e acquisire il lessico. Principali ipotesi interpretative

Porsi il problema della comprensione e della successiva acquisizione del lessico di una lingua vuol dire porsi il ben noto problema del *Gavagai* descritto da Willard Van Orman Quine (1908-2000) in *Parola e oggetto*, in cui si ipotizza che un coniglio passi di corsa davanti a un indigeno appartenente a una popolazione rimasta, fino al momento dell'osservazione e della descrizione da parte del linguista, senza contatti con la nostra civiltà, e che l'indigeno osservando il coniglio dica «Gavagai»; il linguista che sta osservando la scena registra l'enunciato «Coniglio» (o «Guarda, un coniglio»)³⁰. Si tratta però di una traduzione provvisoria, perché gli oggetti cui si applica il termine *Gavagai* potrebbero non essere conigli, ma «meri stadi, o brevi segmenti temporali, di conigli» o anche «parti isolate di conigli»³¹. Il problema è, insomma, come si fa a capire se la parola *Gavagai* si riferisce all'intero coniglio, alle sue orecchie, alla sua coda (o a una sua qualsiasi altra parte) o al suo correre velocemente?

Come il linguista si sforza di capire a quale tipo di entità o evento si riferisca la parola *Gavagai*, così il bambino, per comprendere le parole della lingua della comunità cui appartiene, in modo del tutto spontaneo e naturale (anche se si tratta di operazioni che non sono affatto semplici)³², segmenta il flusso di suoni, scopre un mondo di oggetti, azioni ed eventi e crea delle corrispondenze tra i segmenti fonico-acustici estratti dal flusso sonoro e i loro possibili referenti³³. Il

30. W. V. O. Quine, *Parola e oggetto* (*Word and Object*, 1960), trad. it., il Saggiatore, Milano 1970, p. 41.

31. Ivi, p. 69.

32. Sulla complessità di questo problema cfr. R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita* (*How Babies Talk. The Magic and Mystery of Life in the First Three Years of Life*, 1999), trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, p. 153.

33. Cfr., tra gli altri, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, E. A. Hennon, M. J. Maguire, *Hybrid Theories at the Frontier of Developmental Psychology: The Emergentist Coalition Model of Word Learning as a Case in Point*, in *Weaving a Lexicon*, cit., pp. 173-204; 175.

modo in cui i bambini fin dalla più tenera età riescono a stabilire tali corrispondenze è il perno attorno al quale ruotano (e si differenziano) le diverse teorie dell'apprendimento di una lingua.

Le ipotesi interpretative che prenderemo in considerazione e che caratterizzano il dibattito odierno relativamente all'apprendimento delle lingue storico-naturali sono riconducibili sostanzialmente a due poli: quello delle teorie cosiddette a vincoli e principi che considerano la comprensione e l'apprendimento di una lingua come qualcosa di *molto speciale*, nel senso che, dal momento che la corrispondenza tra parole e mondo è (come ha dimostrato Quine) indeterminata, i bambini che si apprestano ad apprendere una lingua (qui in particolare, come abbiamo detto, ci concentreremo sul lessico) sono, per dir così, influenzati da determinati vincoli o principi nel fare certe assunzioni piuttosto che altre – come si vedrà più avanti – rispetto a ciò che una parola potrebbe significare³⁴; e quello delle teorie di impronta socio-pragmatica che, in primo luogo, considerano la comprensione e l'acquisizione di una lingua come qualcosa di *moderatamente speciale*, e, di conseguenza, tendono a dare maggior risalto all'input di tipo sociale, per cui i bambini fin da piccolissimi sono impegnati in interazioni sociali in cui cercano di comprendere e interpretare le intenzioni comunicative degli adulti e imparano le parole come parte integrante delle loro interazioni sociali con le persone che li circondano³⁵.

Le teorie che si collocano all'interno del paradigma cosiddetto a vincoli e principi intendono l'apprendimento di una lingua storico-naturale come qualcosa di riconducibile a vincoli e/o principi di diverso tipo, a un insieme di *word-learning biases* che aiutano il bambino a collegare le parole a oggetti, azioni ed eventi. In un paradigma di questo genere viene enfatizzato il fatto che il bambino ha bisogno di un apparato a priori specifico e specializzato di cui si serve per imparare l'insieme delle convenzioni linguistiche di coloro che lo circondano.

All'interno di questo paradigma troviamo innanzitutto le teorie definibili come genericamente innatiste, le quali possono essere ricondotte – in linea generale – alle posizioni teoriche di studiosi come Noam Chomsky, Jerry Fodor, Steven Pinker ecc., per cui gli esseri umani avrebbero già alla nascita una dotazione iniziale di concetti innati e necessari affinché possa svilupparsi la cognizione, che è una capacità innata e specifica per comprendere e acquisire una qualsivoglia lingua ed è distinta dalle altre facoltà di apprendimento. I bambini già alla nascita, insomma, sarebbero forniti biologicamente di un dispositivo specifico e innato per la comprensione e l'acquisizione di una lingua (il cosiddetto *Language Acquisition Device*, o LAD)³⁶, necessario a fronteggiare l'universo dei fonemi, dei

34. Cfr. *ibid.*

35. Cfr. M. Tomasello, *Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life*, in *Language Acquisition and Conceptual Development*, ed. by M. Bowerman and S. C. Levinson, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 132-58: 135-6.

36. Cfr. N. Chomsky, *Aspetti della teoria della sintassi (Aspects of the Theory of Syntax, 1965)*, trad. it. in Id., *Saggi linguistici*, 2 voll., Bollati Boringhieri, Torino 1969-70.

grafemi ecc. fino alle più complesse regole sintattiche³⁷, e corrispondente, in sostanza, a una Grammatica Universale (GU), la quale conterrebbe in sé gli aspetti strutturali condivisi da tutte le lingue.

La spontaneità e la rapidità con cui il bambino produce gli enunciati della propria lingua, anche quelli che non aveva mai sentito precedentemente, sarebbe spiegabile solo facendo ricorso a un programma genetico, che è presente in tutti i bambini in una fascia di età prefissata biologicamente. Quest'idea è molto forte negli scritti di Chomsky, come possiamo osservare, ad esempio, in *Linguaggio e problemi della conoscenza*, in cui viene sostenuto che

la velocità e la precisione di acquisizione del vocabolario non lasciano alternative reali alla conclusione che il bambino in qualche modo ha disponibili i concetti prima dell'esperienza con la lingua e che sostanzialmente sta apprendendo delle etichette da applicare a concetti che sono già parte del suo apparato concettuale³⁸.

La GU è intesa come costituita da una serie di principi che sono comuni a tutte le lingue (si tratta di concetti come oggetto fisico, intenzione umana, volontà, causa, scopo ecc.)³⁹ e di una componente che codifica la variazione e in questo caso si parla di parametri, per cui possono esservi due lingue simili nell'uso per il carattere e per la cultura come l'inglese e l'italiano, che però possono differire per i mezzi espressivi utilizzati⁴⁰. Se è esposto all'italiano, il bambino, sulla base degli input linguistici che riceve, imparerà – ad esempio – che nella lingua italiana di solito il complemento segue il verbo nel sintagma verbale (come in *mangiare un panino*) e il nome in quello nominale (come in *la demolizione dell'edificio*) ecc. Insomma, nell'acquisire una lingua, il bambino sarebbe guidato da una GU che lo conduce «attraverso i sentieri che la biologia umana ha tracciato nel corso dell'evoluzione»⁴¹ – apprendendo i modi tipici della lingua della comunità linguistica di cui si trova, per via accidentale di nascita, a far parte – a far uso dei principi della GU e delle variazioni su questi principi che sono tipiche della lingua che sta apprendendo. Esistono indubbiamente delle differenze tra i bambini che sono esposti a una stessa lingua o a lingue diverse, ma tale variabilità non mette in discussione «la fondamentale somiglianza nel modo in cui i diversi aspetti del linguaggio sono acquisiti»⁴².

In tale prospettiva l'acquisizione del linguaggio è certamente il risultato di un'interazione tra innato e ambiente (l'ambiente sociale è necessario affinché i parlanti possano “settarsi”, per dir così, rispetto ai parametri di una particolare

37. Cfr. C. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, il Mulino, Bologna 2001, p. 34.

38. N. Chomsky, *Linguaggio e problemi della conoscenza* (*Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*, 1988), trad. it., il Mulino, Bologna 1991, pp. 25-6.

39. Cfr. *ivi*, p. 29.

40. Cfr. *ibid.*

41. M. T. Guasti, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007, p. 57.

42. *Ivi*, p. 55.

lingua storico-naturale), anche se, di fatto, il bambino «si fa strada nella Babele del linguaggio aiutato da un dispositivo specifico, la GU, e non grazie a meccanismi generali operanti anche in altri domini cognitivi»⁴³.

Non è nei nostri intenti – in questa sede – affrontare gli argomenti di forza e/o di debolezza di questo tipo di approccio, la nostra perplessità si limiterà pertanto ad alcune osservazioni sul modo di intendere la nozione di universale: parlare di universali del linguaggio è una questione assai complessa, soprattutto – come sostiene Michael Tomasello in una recensione in cui critica l'ipotesi del linguaggio come istinto sostenuta da Steven Pinker (nel tentativo di conciliare l'innatismo chomskiano con l'ipotesi che un istinto del linguaggio possa essersi evoluto per gradi, passando attraverso il setaccio della selezione naturale)⁴⁴ nel suo famoso libro *L'istinto del linguaggio*⁴⁵ – se consideriamo il fatto che la grammatica generativa è stata creata per descrivere l'inglese, anche se molte delle strutture che si trovano in inglese sono presenti pure in altre lingue⁴⁶ e che «there are no theory-neutral structures in linguistics, and thus universality is a totally theory-dependent phenomenon»⁴⁷.

La posizione di Tomasello a questo proposito è quella che ci trova più d'accordo. Infatti, secondo Tomasello, l'unico modo in cui si può parlare di universalità è quello suggerito da Elizabeth Bates⁴⁸, per cui gli esseri umani di tutto il mondo hanno problemi comunicativi simili e fanno uso di risorse cognitive e fisiche simili che servono loro per risolvere tali problemi⁴⁹. Non sembrerebbe avere molto senso, dunque, interrogarsi sull'innatezza del linguaggio, perché è fuori discussione il fatto che gli esseri umani sono biologicamente predisposti per l'acquisizione del linguaggio.

Se vogliamo parlare di universalità non dobbiamo guardare tanto alla presenza nelle lingue di concetti come oggetto fisico, causa, scopo ecc. o all'esistenza di principi organizzatori per combinare in modo infinito gli elementi discreti, ma, piuttosto, al fatto che «some universals are expected because all languages are used by human beings who share basic cognitive resources, social-communicative goals, and channels of communication» e che «differences among languages are expected because of the complex histories of different peoples with their changing communicative needs»⁵⁰. La ricerca degli universali può quindi essere ricondotta ai bisogni comunicativi, di volta in volta sempre diversi, degli esseri

43. Ivi, p. 57.

44. T. W. Deacon, *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello* (*The Symbolic Species. The Co-Evolution of Language and the Brain*, 1997), trad. it., Giovanni Fioriti Editore, Roma 2001, p. 20.

45. S. Pinker, *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio* (*The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, 1994), trad. it., Mondadori, Milano 1997.

46. M. Tomasello, *Language is not an Instinct*, in "Cognitive Development", XIX, 1995, pp. 131-56: 138.

47. *Ibid.*

48. Cfr. E. Bates, *Bioprograms and the Innateness Hypothesis*, in "Behavioral and Brain Sciences", VII, 1984, pp. 188-90.

49. Cfr. Tomasello, *Language is not an Instinct*, cit., p. 137.

50. Ivi, pp. 150-1.

umani e non a caratteristiche grammaticali di qualche tipo presenti nelle diverse lingue storico-naturali.

Tra le teorie cosiddette a vincoli e principi possiamo includere anche quella di Jean Piaget (1896-1980) e della scuola piagetiana (la cosiddetta scuola di Ginevra), in quanto l'apprendimento del linguaggio viene considerato come qualcosa di *speciale*, legato a vincoli o principi di apprendimento. Piaget ha elaborato la cosiddetta *ipotesi cognitiva* riguardo all'acquisizione delle lingue, per cui la comprensione e l'acquisizione di una lingua storico-naturale sarebbero vincolate da prerequisiti di tipo percettivo e cognitivo e lo sviluppo cognitivo precederebbe e guiderebbe quello del linguaggio, il tutto indipendentemente dall'interazione sociale. Nel modello epistemico proposto da Piaget la conoscenza non è né fissata nella realtà e ricavabile da essa (e in questo Piaget prende le distanze dall'empirismo), né preformata nelle strutture interne del soggetto come una sorta di *a priori* (e in questo Piaget prende le distanze dall'innatismo), ma è una costruzione (di qui il termine *costruttivismo*) che si realizza a partire da processi in base ai quali si creano strutture di conoscenza date dall'interazione tra i meccanismi senso-motori e l'ambiente⁵¹. Il modello piagetiano può quindi essere considerato come facente parte del paradigma a vincoli e principi non tanto perché concepisce il linguaggio come il risultato della maturazione di un dispositivo innato, ma perché considera la comprensione e l'apprendimento di una lingua come il naturale completamento dei processi cognitivi che caratterizzano lo sviluppo senso-motorio dell'essere umano, lasciando – per dir così – in una zona periferica le proprietà socio-interattive del linguaggio e la sua dipendenza dal contesto⁵².

Il secondo filone interpretativo – che è quello in cui si collocano le nostre riflessioni – si rifà al paradigma funzional-interazionista o socio-pragmatico di comprensione e acquisizione delle lingue, al cui interno sono riconducibili le posizioni di coloro che considerano l'acquisizione del linguaggio – come abbiamo già accennato in questo paragrafo – come qualcosa di *moderatamente speciale*, per cui è necessaria una forma di apprendimento sociale che implica la capacità di intendere e interpretare le intenzioni altrui. Il punto di partenza è sì costituito dal sistema biologico dei parlanti di una lingua, ma il processo di comprensione e acquisizione di tale lingua si realizza pienamente solo *attraverso* e *all'interno* di un determinato contesto comunicativo, affettivo e relazionale. L'interazione sociale precoce tra il bambino e coloro che si prendono cura di lui assume, quindi, un ruolo e un'importanza fondamentali in quanto costituisce il contesto necessario all'interno del quale i segnali comunicativi e i significati da essi espressi vengono progressivamente condivisi fra bambino e adulto⁵³.

51. Cfr. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino* (*La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1936), trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1973².

52. Cfr. M. Hickman, *Aspetti psicosociali dell'acquisizione del linguaggio*, in *L'acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna* (*Psychosocial Aspects of Language Acquisition*, in *Language Acquisition*, 1986), a cura di P. Fletcher, M. Barman, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1991, pp. 23-50: 35.

53. Cfr. M. C. Caselli, V. Volterra, *Acquisire il linguaggio: competenze di base e differenze*

A questo proposito si parla di paradigma interazionista (o funzional-interazionista) o socio-pragmatico di comprensione e acquisizione di una lingua in quanto – in sostanza – i bambini costruiscono le loro prime strutture cognitive e linguistiche in relazione al modo in cui interagiscono direttamente con oggetti, persone ed eventi del mondo extralinguistico. L'ambiente, in particolare l'ambiente linguistico, svolge un ruolo centrale in quanto interagisce con le predisposizioni innate del bambino affinché quest'ultimo sviluppi le sue capacità linguistiche. All'interno di questo paradigma un posto di primo piano è occupato dai lavori di Lev S. Vygotskij (1896-1934) e da quelli di Jerome Bruner.

A differenza di Piaget, per Vygotskij le interazioni del bambino con gli adulti e con i coetanei non sono affatto un elemento periferico ma, al contrario, costituiscono un fattore primario nel suo sviluppo cognitivo e linguistico⁵⁴. Grazie all'insieme più o meno ampio di interazioni cui prende parte, il bambino a poco a poco acquisisce le modalità della sua partecipazione alla vita sociale, al contesto storico-culturale in cui vive e la lingua acquisita media la partecipazione alla vita intellettuale e sociale che si svolge intorno a lui⁵⁵, così che – con Vygotskij – si può a buon diritto sostenere che il linguaggio è il mezzo di cui gli esseri umani si servono per esprimersi e comprendersi a vicenda⁵⁶.

L'impostazione vygotskijana è fortemente condivisa da Bruner, il quale introduce la categoria dell'interazione sociale come spazio teorico e metodologico per interpretare e spiegare lo sviluppo del linguaggio da parte del bambino⁵⁷. L'interazione sociale precoce tra il bambino e gli adulti che si prendono cura di lui costituisce, infatti, il contesto necessario all'interno del quale sia il bambino che gli adulti si scambiano a vicenda dei segnali comunicativi che veicolano dei significati che progressivamente diventano sempre più convenzionalizzati e conformi alla norma del codice linguistico condiviso da una determinata comunità linguistica. In particolare, Bruner, nel *Linguaggio del bambino*⁵⁸, mette in evidenza il fatto che la comprensione e l'acquisizione di una lingua iniziano ben prima che il bambino emetta i suoi primi enunciati, ossia quando la madre

individuali, in *Manuale di psicologia dell'educazione*, a cura di C. Pontecorvo, il Mulino, Bologna 1999, pp. 91-114: 94.

54. A questo proposito cfr. sia Vygotskij sia il neuropsicologo russo Aleksandr Romanovič Lurija (1902-1977), i quali sono del parere che non sia possibile alcuno sviluppo cognitivo se non vi è un'interazione concreta tra le persone, se non vi è un'interazione fattuale con l'ambiente; L. S. Vygotskij, A. R. Lurija, *Strumento e segno nello sviluppo del bambino (Orudie i znak v razvitii rebënka)*, 1984), trad. it., Laterza, Roma-Bari 1997, p. XI.

55. Cfr. Hickman, *Aspetti psicosociali dell'acquisizione del linguaggio*, cit., p. 25.

56. Cfr. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche (Myšlenie i reč. Psichologičeskie issledovanija)*, 1934; trad. ingl. *Thought and Language*, 1962; trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1966), nuova trad. it., con introduzione e commento di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 15.

57. Cfr. L. Anolli, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale nella prospettiva di Bruner, in Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, a cura di O. Liverta Sempio, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, pp. 273-94: 294.

58. J. Bruner, *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio (Child's Talk. Learning to Use Language)*, 1983), trad. it., Armando, Roma 1987.

e il bambino creano un “formato” (in inglese *format*) prevedibile di interazione reciproca, che può servire come un microcosmo per comunicare e costruire una realtà comune.

Gli scambi comunicativi che si verificano all’interno di tali *format* costituiscono l’input a partire dal quale il bambino imparerà poi la grammatica, a far riferimento a qualcosa di esterno, a significare e a realizzare in modo comunicativo le sue intenzioni⁵⁹. Inoltre, all’interno dei *format* bambino e adulto si pongono ciascuno come un *io* cosiddetto “transazionale”⁶⁰, ossia un *io* dialogico, un *io* che esiste solo in quanto esiste un *tu* con cui entrare in relazione e costruire e condividere valori e saperi, dunque un *io* che utilizza costantemente la sua, per dir così, “vocazione” sociale nella sua quotidiana attività di “dare senso”⁶¹ al mondo.

4.2. Lo spazio della comprensione e della produzione dei sensi

In questo tipo di prospettiva è centrale la dimensione pragmatica, che definisce il nostro spazio di vita che è anche, per sua stessa natura, semiotico e dunque si caratterizza come spazio culturale, spazio enunciativo e spazio linguistico⁶². È uno spazio che richiama le forme di vita di wittgensteiniana memoria (cfr. paragrafo 2), ma anche le *forme naturali* di cui parla Vygotskij⁶³, ossia situazioni da cui si originano le nostre esperienze e pratiche di vita ma anche, strettamente intrecciate ad esse, le nostre parole, i nostri discorsi e i nostri saperi. È uno spazio in cui mettiamo in pratica un’infinita varietà di giochi semiotici e linguistici, in cui si creano le condizioni per la produzione di tutte le possibili significazioni e la pragmatica, o meglio, le condizioni pragmatiche di uso della lingua costituiscono lo sfondo, le condizioni di possibilità – in senso kantiano – per comprendere e acquisire tutte le forme linguistiche possibili di una lingua⁶⁴.

Sia gli adulti sia i bambini – a iniziare dai primi *format* e, più compiutamente, già a 2-3 anni di età – sono in grado di costruirsi una prima rappresentazione degli eventi⁶⁵, degli episodi di vita familiare, scolastica, di gioco ecc.

59. Cfr. *ivi*, pp. 18-9.

60. Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (*Actual Minds, Possible Worlds*, 1986), trad. it., Laterza, Roma-Bari 1998⁶, p. 84; e Id., *L’io transazionale*, in J. Bruner, H. Haste, *Making Sense. La costruzione del mondo nel bambino* (*The Transactional Self, in Making Sense. The Child’s Construction of the World*, 1987), trad. it., Anicia, Roma 2005, pp. 93-105: 93.

61. Cfr. il titolo della raccolta di saggi a cura di Jerome Bruner e Helen Haste (*Making Sense*) citata nella nota precedente.

62. Cfr. De Mauro, *Minisemantica*, cit., pp. 153-4.

63. Cfr. L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (*Istorij razvitiija vyssih psichicheskijh funkcij*, 1960), trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1974, p. 184.

64. Cfr. G. Basile, *Può darsi una semantica senza pragmatica o viceversa? Cosa accade nel processo di denominazione*, in *Significare e comprendere. La semantica del linguaggio verbale. Atti dell’XI Congresso nazionale della Società di filosofia del linguaggio* (Milano, 16-18 settembre 2004), a cura di A. Frigerio e S. Raynaud, Aracne, Roma 2005, pp. 67-84: 73.

65. È in seguito alla ripetizione e alla stabilizzazione di routine o *format* che giungiamo a quelle che la linguistica cognitiva ha chiamato le “rappresentazioni di eventi”, così che parliamo

a cui prendono parte in maniera complessa e dinamica, ossia costruendosi delle strutture di tipo olistico che implicano uno svolgimento di carattere narrativo nel tempo e nello spazio⁶⁶ e un'identificazione dei ruoli di coloro che partecipano a tali eventi (ad esempio, nella concettualizzazione dell'evento del baciare, i bambini sono in grado di stabilire fin da piccolissimi colui che bacia e colui che è baciato)⁶⁷. I bambini, insomma, data la naturale tendenza degli esseri umani a pensare e a dar forma all'esperienza in termini narrativi, in termini di storie⁶⁸, nel momento in cui organizzano la loro conoscenza del mondo e si rappresentano la loro esperienza nel mondo sembrano basarsi in gran parte su percezioni e rappresentazioni di tipo situazionale⁶⁹ o, altrimenti detto, scriptico, il che fa pensare agli *scripts* come a una delle prime forme di conoscenza stabili e generalizzabili, in sostanza la base di partenza affinché possano crearsi in un momento successivo altre strutture cognitive, quali ad esempio i concetti⁷⁰.

Gli *scripts*⁷¹ sono strutture condivise dai membri di una stessa cultura (e quindi in questo senso sono culturalmente determinate) e, oltre a ciò, sono strutture spazialmente, temporalmente e causalmente connesse: si tratta di una sorta di resoconti di eventi che si verificano ripetutamente e abitualmente⁷² o, in termini più tecnici, di rappresentazioni di tipo olistico di eventi generali (come l'andare al ristorante, l'andare dal medico ecc. organizzati secondo una serie di azioni

propriamente di un evento per riferirci a qualcosa di ben radicato nella nostra esperienza, a una routine ben stabilizzata che può realizzarsi più o meno automaticamente e con modalità prevedibili ogniqualvolta ha inizio (cfr. R. W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford [CA] 1987, p. 100).

66. Cfr. K. Nelson, *Event Knowledge and Cognitive Development*, in Ead., *Event Knowledge. Structure and Function in Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1986, pp. 1-19; e K. Nelson, J. M. Gruendel, *At Morning It's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogues*, in "Discourse Processes", 11, 1979, pp. 73-94.

67. Cfr. Tomasello, *Language is not an Instinct*, cit., p. 151.

68. Cfr., tra gli altri, L. Carrubba, *Pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo*, in *La psicologia culturale di Bruner. Aspetti teorici ed empirici*, a cura di M. Groppo, V. Ornaghi, I. Grazzani, L. Carrubba, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999, pp. 23-36: 23.

69. Cfr. L. S. Vygotskij, *Lo sviluppo del linguaggio e del pensiero*, in Id., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* (1931-60), ora in "Studi di psicologia dell'educazione", n. 3, 1986 (numero monografico dedicato a Vygotskij), pp. 29-47: 36; e J. Lucariello, A. Rifkin, *Event Representations as the Basis for Categorical Knowledge*, in Nelson, *Event Knowledge*, cit., pp. 189-203: 191.

70. Cfr. M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, il Mulino, Bologna 1988, p. 248.

71. Nozione proposta, nell'ambito degli studi sull'intelligenza artificiale, in R. C. Schank, R. P. Abelson, *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1977.

72. Cfr., tra gli altri, J. Lucariello, K. Nelson, *Slot-Filler Categories as Memory Organizers for Young Children*, in "Developmental Psychology", 21, 1985, 2, pp. 272-82: 272; E. A. Slackman, J. A. Hudson, R. Fivush, *Actions, Actors, Links, and Goals: The Structure of Children's Event Representations*, in Nelson, *Event Knowledge*, cit., pp. 47-69: 51; J. A. Hudson, L. R. Shapiro, *From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories and Personal Narratives*, in *Developing Narrative Structure*, ed. by A. McCabe and C. Peterson, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1991, pp. 89-136: 93.

adeguate rispetto allo scopo, che si svolgono in un certo luogo, secondo una certa connessione temporale o causale), laddove – proprio in virtù della ripetitività di azioni, gesti, discorsi ecc. e della conseguente formazione di abitudini (nel senso di *habitus*) – la comprensione e l'uso di qualsivoglia parola si definiscono e si stabilizzano nella memoria di ciascun parlante come traccia delle sue precedenti esperienze di comprensione e uso di quella parola in situazioni concrete particolari⁷³.

Gli *scripts* costituiscono inoltre l'esperienza naturale e primigenia sia dei bambini sia degli adulti: noi, infatti, non percepiamo gli oggetti avulsi dal loro contesto, né azioni isolate ecc., bensì ci troviamo di fronte a un fluire organizzato di sequenze di azioni realizzate da varie persone, in ruoli più o meno stabili e intercambiabili, che coinvolgono determinati oggetti, in determinati luoghi ecc.⁷⁴.

All'interno degli *scripts* i parlanti, per caratterizzarsi come tali, devono necessariamente condividere (proprio nel senso etimologico di "dividere, spartire con qualcuno") interazioni e forme di vita affinché si sviluppino e si perfezionino l'esercizio del linguaggio. Quest'ultimo, infatti, non si realizza mai in astratto, ma è di volta in volta reso possibile e concreto in seno a una situazione particolare⁷⁵, insomma a uno spazio, a una situazione condivisa⁷⁶. Tutto ciò è reso possibile dal fatto che

vi è una *coralità* e *socialità* non solo del funzionamento, ma, prima ancora, dell'apprendimento delle lingue, anzi dell'apprendimento in generale, della formazione degli esseri umani. Non cresciamo in solitudine, e sviluppiamo le nostre capacità, le nostre coscienze e conoscenze in un rapporto continuo con gli altri (corsivi nostri)⁷⁷.

È a questi *scripts*, a questi spazi, a queste forme di vita condivise che dobbiamo guardare se vogliamo trovare un filo rosso che delinea un percorso di risposta alle nostre quattro domande di partenza.

73. Cfr. A. Gardiner, *The Theory of Speech and Language*, Clarendon Press, Oxford 1932, p. 110.

74. Cfr. B. Benelli, *Lo sviluppo dei concetti nel bambino. Quando Fido diventa un animale*, Giunti-Barbera, Firenze 1989, p. 48. Gli *scripts* costituiscono, insomma, un modo del tutto naturale di conoscere e fare esperienza *del* mondo e *nel* mondo in cui viviamo e – come è stato sottolineato, tra gli altri, dallo psicobiologo Alberto Oliverio – le modalità con cui noi comprendiamo la realtà e facciamo le nostre esperienze non dipendono unicamente dalla nostra capacità di concatenare insieme elementi diversi, ma anche da quella di utilizzare un'ottica globale, di procedere per insiemi, in cui l'organizzazione complessiva e i rapporti fra i diversi membri fanno parte di una stessa esperienza (cfr. A. Oliverio, *La mente. Istruzioni per l'uso*, Rizzoli, Milano 2001, p. 80).

75. Cfr. B. Terracini, *I segni, la storia*, Guida Editori, Napoli 1976, p. 89.

76. È uno spazio – potremmo dire con Benveniste – in cui emerge la «relazione discorsiva col partner, sia esso reale o immaginato, individuale o collettivo. Questa caratteristica determina di necessità ciò che può essere chiamato il *quadro figurativo* dell'enunciazione» (Benveniste, *L'apparato formale dell'enunciazione*, cit., p. 102; corsivi nel testo).

77. T. De Mauro, *In principio c'era la parola?*, il Mulino, Bologna 2009, p. 31.

Quattro domande, un unico filo rosso. Per un'ipotesi di tipo olistico

È all'interno di tali situazioni, delle forme di vita condivise tra i locutori, che si sviluppano quelli che Saussure negli *Scritti inediti di linguistica generale* definisce *giochi di segni* (*jeux de(s) signes*), che sono anche e necessariamente *jeux de vie*, in cui ciascun segno linguistico vive all'interno delle esperienze di volta in volta diverse dei parlanti, delle diverse situazioni d'uso⁷⁸. È all'interno di tali situazioni, forme di vita condivise tra i locutori – dunque – e in virtù dei giochi di segni tipici di esse, che necessariamente nascono e si sviluppano, in virtù di negoziazioni e approssimazioni successive messe continuamente in atto da questi ultimi, i sensi e le significazioni, come pure le strutture morfologiche, sintattiche e testuali proprie di una comunità linguistica. All'interno di tali giochi è «completamente illusorio volere isolare [...] da una parte le *significazioni* (sintassi ecc.) [...] infine gli elementi vocali del segno»⁷⁹.

Questo vuol dire innanzitutto che gli elementi fonico-acustici che noi, fin dalla più tenera infanzia, percepiamo nei discorsi degli altri fanno parte – come suggeriva Humboldt nella citazione posta all'inizio del paragrafo 4 – di una totalità più complessa e non sono separabili dalle significazioni, dalle intenzioni comunicative, dal contesto comunicativo e dialogico più generale. È sì vero che noi con i nostri sensi percepiamo gli aspetti fonico-acustici dei discorsi, ma il modo in cui – per rifarci alla prima delle nostre domande di partenza – comprendiamo e selezioniamo dal *continuum* della nostra esperienza percettiva gli stimoli che sono pertinenti a veicolare un messaggio è del tutto inscritto nei giochi linguistici, nei percorsi di semiosi messi in atto dai locutori. In sostanza, non si tratta di decodificare, di identificare singole unità minime (i fonemi) disposte via via in unità linguisticamente più ampie (sillabe, morfemi, parole ecc.) secondo un percorso dal basso verso l'alto (*bottom-up*), ma – secondo l'ipotesi che abbiamo delineato – di procedere in maniera gestaltica dal tutto alle parti (secondo un percorso *top-down*),

partendo da blocchi più ampi di significante [...] ai quali si attribuisce un'ipotesi di significato anche, e a volte soprattutto, attraverso l'utilizzazione di informazioni esterne al segnale in sé, informazioni residenti nel contesto, nel cotesto e nella conoscenza del mondo condivisa tra gli interlocutori, in un movimento dall'alto verso il basso⁸⁰.

78. Il richiamo ovvio e naturale è ai *giochi linguistici* di Wittgenstein, per cui, per capire il significato di una qualsivoglia parola, è necessario far riferimento al modo in cui tale parola è impiegata all'interno dei diversi giochi linguistici, laddove «la parola “gioco linguistico” è destinata a mettere in evidenza il fatto che il *parlare* un linguaggio fa parte di una attività o di una forma di vita» (Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, cit., p. 21; corsivi nel testo).

79. Saussure, *Scritti inediti di linguistica generale*, cit., p. 31.

80. Albano Leoni, *Dei suoni e dei sensi*, cit., p. 153.

Le singole parti (sillabe, morfemi, parole ecc.) acquistano funzione e significato solo in quanto fanno parte di un discorso, di uno spazio, di una forma di vita condivisa fra gli interlocutori. L'identificazione di una forma, di ciò che è pertinente a veicolare un messaggio – e qui è di nuovo Saussure a suggerirci un fecondo percorso epistemologico –, non deve passare «attraverso l'identificazione di tutte le sue relazioni con tutte le unità linguistiche dello stesso sistema»⁸¹, ma, nella consapevolezza del fatto che il locutore stenterebbe a dominare la complessità di un riferimento a tutto un sistema di significanti e di significati⁸², attraverso un riferimento non totale bensì *locale* alle forme coesistenti più ravvicinate alla forma in questione⁸³.

Saussure, insomma – a cui comunque si deve una versione “forte” della nozione di lingua come sistema di segni⁸⁴ –, negli *Scritti inediti di linguistica generale* ipotizza una prospettiva *localistica* del sistema. Conscio delle difficoltà, nella comprensione del parlare effettivo, del riferimento al «reticolo immenso delle correlazioni sistemiche di una con le altre forme coesistenti»⁸⁵, avanza l'ipotesi di una nozione più “debole”, per dir così, di sistema, in cui la comprensione e l'uso delle parole di una lingua sembrano procedere “localmente”,

come fa il giocatore di qualunque gioco, cercando soluzioni *epi tò poly*, per dirla greccamente e aristotelicamente, cioè probabilistiche o, per parlare ancora più terra terra, approssimative, in più larga misura da compiere e compiute tirando a indovinare⁸⁶.

La prospettiva è quella di un olismo locale, in cui il riferimento costante e ripetuto, già a partire dai primissimi anni di vita dell'essere umano, a *scripts*, a situazioni condivise è non solo il modo più semplice e del tutto naturale che abbiamo – in virtù della nostra naturale tendenza ad agire in termini narrativi, in termini di storie – per costruire e interpretare la realtà, ma è anche la garanzia epistemologica affinché ci siano significazione e comprensione.

Così come a livello di percezione sonora non percepiamo tanto singole unità quanto porzioni più ampie di significante, analogamente al livello dei contenuti veicolati

il messaggio non si riduce a una successione di unità da identificare separatamente; non è un'addizione di segni che produce il senso, ma è al contrario il senso (l'“intento”), concepito globalmente, che si realizza e si divide in “segni” particolari, che sono le parole⁸⁷.

81. De Mauro, *Introduzione a Saussure, Scritti inediti di linguistica generale*, cit., p. XXII.

82. Cfr. ivi, p. 32.

83. Cfr. ivi, p. XXII.

84. «La lingua è un sistema di segni esprimenti delle idee» (Saussure, *Corso di linguistica generale*, cit., p. 25).

85. T. De Mauro, *Saussure in cammino*, in *La lezione di Saussure. Saggi di epistemologia linguistica*, a cura di A. Elia e M. De Palo, Carocci, Roma 2007, p. 27.

86. *Ibid.*

87. É. Benveniste, *Semiologia della lingua (Sémiologie de la langue, 1969)*, in Id., *Problemi di linguistica generale II*, cit., pp. 59-82: 80.

Anche a livello di significato, dunque – e qui entriamo nel merito della seconda delle nostre domande di partenza –, il modo in cui, a partire dagli stimoli materiali e percepibili costituiti dai suoni delle lingue storico-naturali, riusciamo ad afferrare i contenuti mentali associati a tali stimoli è spiegabile solo facendo riferimento a insiemi globali di senso.

In sostanza, nel processo di comprensione il segnale fonico-acustico che colpisce il nostro apparato uditivo non solo attiva la nostra percezione uditiva, ma fa sì che si mettano in moto attività cognitive di elaborazione del contenuto, di ricostruzione delle intenzioni comunicative del parlante, di riferimento al contesto e al co-testo situazionale, a storie e saperi condivisi tra emittente e ricevente ecc., che – in una sorta di processo sinergico – procedono parallelamente al fatto meramente fisico della percezione uditiva e, facendo riferimento a *scripts*, a forme di vita già esperite o verosimili oppure semplicemente plausibili, creano aspettative sui possibili contenuti veicolati e, in tal modo, influenzano e, in alcuni casi, direzionano il modo in cui percepiamo, a livello sensibile, gli atti di *parole*.

Mentre il processo di produzione di un enunciato da parte dell'emittente può esser definito di tipo deterministico, in quanto questi seleziona i sensi che intende comunicare, nel processo di ricezione il ricevente riceve, analizza e interpreta il segnale linguistico e in questo tipo di operazione procede in modo probabilistico. Per esempio, nel caso di una parola polisemica come *fede*, il parlante che si rivolge a qualcun altro chiedendogli *Che fine ha fatto la tua fede?*, sa se intende far riferimento all'anello nuziale di quest'ultimo oppure al suo credo religioso, mentre chi ascolta deve procedere in modo probabilistico, andando oltre il mero dato percettivo e facendo riferimento a un insieme di conoscenze piuttosto che a un altro. Insomma, nel processo di comprensione convergono più fattori, così che possiamo parlare di esso come di

un processo interpretativo, ermeneutico, probabilistico e non combinatorio. Il concetto di “decodifica”, con quanto di meccanico e automatico esso comporta, andrebbe quindi sostituito con quello di “interpretazione”⁸⁸.

Andiamo ora verso una conclusione entrando nel merito della terza e della quarta delle nostre domande di partenza: in virtù di che cosa comunichiamo e ci comprendiamo gli uni con gli altri? Che cosa garantisce l'intercomprensione tra quanti parlano una stessa lingua? A questo proposito parliamo, in primo luogo, di *appartenenza* e poi di *condivisione* e di *appropriazione*. Affinché ci sia intercomprensione è necessario – e lo sviluppo cognitivo, sociale e linguistico dei bambini nei primissimi anni di vita lo dimostra – che più individui *appartengano* a una stessa comunità e che *condividano* una coralità e una socialità, come abbiamo visto nel paragrafo 4.2, dell'apprendimento e del funzionamento delle lingue.

È necessario, quindi, che una comunità di individui condivida e faccia uso di un lingua intesa non solo come codice di segni arbitrari e comuni, così che – in

88. Albano Leoni, *Dei suoni e dei sensi*, cit., p. 154.

quanto parlanti, per esempio, della lingua italiana – abbiamo un comune terreno d'accordo, in primo luogo, sul fatto che la parola *gatto* si riferisce al ben noto felino domestico con corpo agile, pelo morbido e folto, lunghi baffi e unghie retrattili ecc. È poi necessario che chiunque si predisponga ad utilizzare una lingua, attraverso i suoi atti individuali di *parole, si appropri*⁸⁹ – per tornare a quello che alla fine del paragrafo 3 avevamo definito il punto di arrivo di questa nostra riflessione – non solo della capacità di mettere in collegamento i vari segmenti fonico-acustici delle lingue con i vari e possibili contenuti, ma anche dell'insieme dei valori conoscitivi, dei saperi passati e presenti, delle abitudini, dell'insieme di conoscenze e rappresentazioni del mondo condivise ecc. veicolati da una lingua.

Tali valori, conoscenze, saperi ecc. fanno parte del patrimonio culturale di una comunità, patrimonio che la lingua contribuisce a strutturare e organizzare, e qui concludiamo passando alla questione posta dalla quarta e ultima delle nostre domande di partenza, ossia in che modo sono strutturate nella nostra mente le rappresentazioni con cui diamo forma intelligibile all'esperienza.

Una lingua, e in particolare il suo lessico, si configura come il punto di intersezione tra la nostra facoltà di linguaggio e il nostro intero sistema di conoscenze⁹⁰, laddove un ruolo di primo piano è giocato dalla memoria, come funzione della nostra mente, la quale si costituisce come «luogo del linguaggio e, occorre dire, di ogni altra possibile semiosi»⁹¹, e la lingua stessa, d'altro canto, si definisce come «luogo delle memorie condivise che fissano l'identità di una comunità»⁹². Sia il lessico di una lingua che il nostro sistema di conoscenze sono strutturati e organizzati in modo non caotico e idiosincratico, ma secondo sentieri, percorsi che sono «il frutto sia della nostra struttura psicobiologica di esseri umani, sia delle vicende che sono avvenute e avvengono nella vita di una comunità»⁹³, e in questo senso l'intero lessico può definirsi, saussurianamente, come storicamente determinato.

Tali sentieri, percorsi ecc. si concretizzano sia nelle relazioni semantiche (cfr. le relazioni di sinonimia, di opposizione, di iponimia/iperonimia) che nell'organizzazione delle parole in campi semantici, *scripts* ecc., a dimostrazione del fatto che gli esseri umani non hanno a che fare con parole o concetti a se stanti, e che le relazioni tra concetti sono un fatto ineludibile; come afferma Vygotskij:

89. In quanto realizzazione individuale, infatti, «l'enunciazione può essere definita, in rapporto alla lingua, come processo d'*appropriazione*» (Benveniste, *L'apparato formale dell'enunciazione*, cit., p. 99, corsivo nel testo).

90. Patrizia Violi a questo proposito propone un'interpretazione di tipo psicologico del lessico, per cui quest'ultimo sarebbe da intendersi come un sistema di accesso al nostro sistema di conoscenza: «le parole sarebbero codificazioni, indirizzi per accedere alle informazioni che abbiamo accumulato in memoria; esse possono essere considerate come codici di accesso, ovvero puntatori a strutture di conoscenza» (Violi, *Significato ed esperienza*, cit., p. 87).

91. De Mauro, *Il linguaggio tra natura e storia*, cit., p. 60.

92. Ivi, p. 67.

93. G. Basile, *Le parole nella mente. Relazioni semantiche e struttura del lessico*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 161-2.

i concetti non compaiono nella mente del bambino come dei piselli che si versano in un sacco. Non stanno l'uno accanto all'altro o uno sopra l'altro senza alcun legame o senza alcun rapporto. Altrimenti non sarebbe possibile nessuna operazione di pensiero, che richiede una correlazione tra i concetti⁹⁴.

Fare delle ipotesi sul modo in cui le parole sono collegate le une alle altre nel nostro lessico mentale vuol dire, quindi, al tempo stesso, fare delle ipotesi sul modo in cui le nostre conoscenze sono connesse e si condizionano a vicenda.

Concludendo, è solo percorrendo o ripercorrendo tali sentieri secondo il principio – già visto in questo paragrafo – dell'olismo locale che ci mettiamo in condizione sia di comprendere sia di acquisire, da un lato, i vari sensi e significati di una parola in relazione a quelli di altre parole e, dall'altro, i modi in cui le parole si combinano tra loro, il tutto nell'ambito di una stessa sfera o dominio concettuale⁹⁵.

94. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, cit., p. 295.

95. A questo proposito cfr. A. Lehrer, E. F. Kittay, *Introduction*, in *Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization*, ed. by A. Lehrer and E. F. Kittay, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1992, pp. 1-18: 12; e E. F. Kittay, *Semantic Fields and the Individuation of Content*, in *Frames, Fields and Contrasts*, cit., pp. 229-52: 242.