



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## **Università degli Studi di Padova**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA

### CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Chomsky e l'Acquisizione del Linguaggio:  
Teoria, Critiche e Implicazioni Educative.

Relatore

Prof. Simone Aurora

Laureanda

Sara Cogo

Matricola 1237037

Anno Accademico 2023 / 2024



Sommario	
Introduzione .....	4
Capitolo 1. Il contributo di Chomsky alla comprensione del linguaggio e dell'apprendimento .....	6
1.1 Introduzione generale alla storia della tematica linguistica, dai tempi Antichi al Novecento di Chomsky.....	7
1.2 Grammatica Generativa, Grammatica Universale E Innatismo Linguistico .....	19
1.3 L'Impatto delle teorie di Chomsky .....	31
1.4 Le principali critiche alle teorie chomskiane.....	36
Capitolo 2: L'acquisizione del linguaggio e il problema dell'apprendimento ....	40
2.1 Le tappe evolutive del linguaggio.....	42
2.2 La natura del linguaggio .....	46
2.3 Implicazioni pratiche in educazione e in pedagogia, i disturbi specifici del linguaggio .....	48
Capitolo 3: Il Dibattito pedagogico contemporaneo attorno all'acquisizione del linguaggio e l'eredità chomskiana .....	52
3.1 Le principali tendenze della riflessione pedagogica contemporanea.....	57
3.2 Applicazioni pratiche delle teorie chomskiane nell'insegnamento .....	63
Conclusioni .....	74
Riferimenti bibliografici .....	76

## Introduzione

La tematica dell'acquisizione del linguaggio risulta essere estremamente affascinante per gli studiosi e per chiunque sia interessato a comprendere come l'uomo sia arrivato ad avere un modo per comunicare che, non solo gli permette di identificare e soddisfare i propri bisogni, ma anche di creare forme comunicative uniche, relative alla sua specie. La comunicazione umana si è evoluta fino a raggiungere vere e proprie forme d'arte, si pensi per esempio alla poesia, alla letteratura o al canto<sup>1</sup>. Darwin, a proposito di questo, scrive:

*Il linguaggio è un'arte, come la birraificazione o la panificazione [.....] differisce ampiamente da tutte le arti ordinarie, poiché l'uomo ha una tendenza istintiva a parlare, come vediamo nel balbettio dei nostri giovani figli; mentre nessun bambino ha una tendenza istintiva a birraificare, cuocere o scrivere.<sup>2</sup>*

Se è vero che anche gli animali hanno delle modalità di comunicazione, queste esistono per inviare principalmente messaggi con fini pratici: ricerca di cibo, caccia, difesa del territorio e riproduzione.

Nel corso degli anni si è cercato di dare una spiegazione al perché gli esseri umani comunicano, come imparano a farlo e in che modalità questa caratteristica si è andata a sviluppare all'interno della specie umana, con le sue peculiarità.

*Quando le persone iniziano a riflettere sul linguaggio, la prima domanda che spesso sorge è questa: il linguaggio è naturale per gli esseri umani? - allo stesso modo in cui il grugnire è naturale per i maiali e l'abbaiare viene spontaneo ai cani? Oppure è solo qualcosa che abbiamo imparato per caso? [.....] Chiaramente, in un certo senso, i bambini "imparano" qualsiasi linguaggio a cui vengono esposti, che sia cinese, nootka o inglese. Quindi nessuno negherebbe che "imparare" sia molto importante. Ma la domanda*

---

<sup>1</sup> Werker, J.F., Critical Periods in Speech Perception: New Directions, Annual Review of Psychology, Volume 66, [<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015104>]

<sup>2</sup> Darwin, C.(1981) *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, Princeton University Press, volume I, chapter II: "Comparison of the Mental Powers of Man and the Lower Animals", page 55

*cruciale è se i bambini nascono con "fogli bianchi" nella testa per quanto riguarda il linguaggio - o se gli esseri umani sono "programmati" con una conoscenza generale della struttura dei linguaggi in generale.<sup>3</sup>*

Questo elaborato si compone di tre capitoli.

Il primo presenta una breve introduzione alla storia della linguistica, dal mondo antico a quello contemporaneo; segue una parte relativa alle principali teorie di Noam Chomsky riguardanti l'acquisizione del linguaggio e il suo apprendimento. Si prende quindi in considerazione anche l'impatto del linguaggio nell'ambito dello studio dell'apprendimento e della riflessione culturale e pedagogica, senza tralasciare le principali critiche che sono state mosse alle teorizzazioni chomskiane.

Si passa poi, nel secondo capitolo, a discutere della tematica del rapporto che sussiste tra apprendimento e acquisizione del linguaggio, individuando innanzitutto le sue tappe evolutive, per poi passare a riflettere su come il linguaggio intervenga nelle pratiche educative e pedagogiche.

Infine, nel terzo capitolo, si prendono in esame le ultime tendenze che riguardano l'ambito della riflessione pedagogica contemporanea, entrando nel vivo della tematica ed evidenziando cosa sia rimasto oggi delle teorie di Chomsky sia per quanto riguarda le pratiche che le metodologie educative.

---

<sup>3</sup> Aitchison, J. (2008). *The articulate mammal: an introduction to psycholinguistics*. 5th ed. London; New York, Routledge.

## Capitolo 1. Il contributo di Chomsky alla comprensione del linguaggio e dell'apprendimento

In questo capitolo è necessario esplorare non solo le idee di Noam Chomsky e del generativismo, ma anche le critiche e le risposte che queste hanno suscitato nel corso del tempo.

Si andranno ad esaminare, innanzitutto, alcuni degli autori più importanti della storia della linguistica; lo scopo di questa panoramica è di verificare come la tematica linguistica sia cambiata e si sia evoluta nel corso dei secoli, arricchendosi man mano che gli interrogativi che gli studiosi si ponevano andavano ad infittirsi, per comprendere poi le spinte che l'argomento ha esercitato sull'idea di apprendimento e sulla riflessione culturale e pedagogica odierna.

Volutamente, questa introduzione non si propone di essere esaustiva; si perderebbe l'obiettivo principale di questo capitolo, ovvero l'analisi dell'importanza delle idee chomskiane sull'apprendimento linguistico e delle implicazioni culturali e pedagogiche di questo approccio.

Per quanto riguarda la storia della linguistica, si rimanda al testo di Giorgio Graffi *“Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi”*, testo estremamente importante per la stesura di questa panoramica, in cui lo studioso propone un approfondimento storico in grado di fornire il contesto e di illustrare l'evoluzione nel tempo della riflessione filosofica sul linguaggio.

## 1.1 Introduzione generale alla storia della tematica linguistica, dai tempi Antichi al Novecento di Chomsky

Lo studio della lingua diventa un campo scientifico consolidato e una materia insegnata nelle università a partire dall'Ottocento. Prima di allora, le discussioni sul linguaggio avvenivano principalmente nell'ambito della filosofia o della grammatica, ma non esisteva una vera e propria disciplina da esse distinta. Tuttavia, è fondamentale riconoscere i concetti precedenti al XIX secolo associati a questo campo, poiché contribuiscono notevolmente alla sua evoluzione e al suo progresso nel corso della storia.

Il luogo di nascita della riflessione linguistica occidentale può essere rintracciato nella Grecia del IV secolo d.C., periodo che vede l'emergere di due rami distinti della disciplina: l'alta tradizione, caratterizzata dalle analisi filosofiche condotte dagli studiosi, e la bassa tradizione, dove i grammatici (originariamente incaricati dell'alfabetizzazione) conducevano le proprie analisi. Interrogativo di partenza per la loro riflessione è se il linguaggio riflette accuratamente la realtà o se, al contrario, la distorce.

L'indagine linguistica era già stata presa in considerazione dai filosofi presocratici, come Eraclito (550-480 a.C.), i quali ritenevano che la lingua fornisse un accesso diretto alla realtà.

Secondo Parmenide, filosofo del V secolo a.C., il linguaggio non riesce a rappresentare accuratamente la vera natura della realtà; l'unica realtà che esiste è quella dell'essere e i segni linguistici non sono in grado di catturarla totalmente.

Nel *Cratilo* di Platone (427-347 a.C.), si esplora il rapporto tra parole e realtà. Nello specifico, si approfondisce il dibattito relativo alla questione se le parole riflettano accuratamente l'essenza naturale delle cose (*phýsei* = per natura), o se siano più semplicemente il prodotto di un accordo sociale tra i parlanti (*nómō*).

Nel testo, *Cratilo* sostiene la tesi naturalista (*phýsei*), ovvero che i nomi riflettono la natura intrinseca delle cose, Ermogene quella convenzionalista (*nómō*), ritiene che i nomi siano frutto di convenzioni sociali e accordi, Socrate svolge la funzione di moderatore tra i due: interviene per esplorare e mettere alla prova queste tesi. Il dialogo si conclude con una sorta di ambiguità, senza una risposta definitiva, ma con una riflessione approfondita sulla relazione tra linguaggio e realtà. Rimane l'interrogativo circa l'attribuzione di questa conclusione a Socrate oppure a Platone stesso.

Platone ritiene che la realtà debba essere riconosciuta non attraverso il linguaggio, ma che occorra determinare le condizioni cui il linguaggio deve sottostare per poterla rappresentare adeguatamente: l'adeguatezza del rapporto tra il linguaggio e la realtà va stabilita in base alla connessione tra le parole, cioè al discorso, che può essere vero o falso.<sup>4</sup>

Aristotele analizza il linguaggio come strumento attraverso il quale è possibile pronunciare discorsi giusti o sbagliati. In *De interpretatione*, egli identifica diversi tipi di enunciati e riconosce che solo quelli dichiarativi possono essere veri o falsi. Egli crede che i pensieri siano uguali per tutti gli esseri umani, perché sono il risultato della stessa realtà; la differenza tra le lingue è la differenza nel modo in cui quei pensieri vengono espressi attraverso suoni e parole dai diversi popoli. Esistono due tipi di elementi fonici, gli *onómata* (=nomi/soggetti) e i *rhêmata* (=verbi/predicati) e per avere un discorso è necessario unire un nome (*onóma*) a un verbo (*rhêma*).

Oltre a *onoma* e *rhêma*, Aristotele identifica anche *ptôseis*, ovvero i casi e le inflessioni di sostantivi e verbi. Anche se può sembrare che il sostantivo corrisponda a *onóma* e il verbo corrisponda a *rhêma*, la questione non è così semplice. Alcuni studiosi preferiscono parlare di soggetti e predicati. *Lógos* è invece il discorso. In *Poetica*, Aristotele esamina i linguaggi come mezzo di espressione, analizzandoli sotto l'aspetto fonologico e morfologico.

Per gli Stoici (ci troviamo circa nel 300 a.C.), il linguaggio è legato per natura all'uomo, poiché si riconduce a quelle 'nozioni innate' (*prolépseis*) che egli possiede. Le singole parole, essendo fondate su nozioni innate, hanno un certo legame con la natura, legame che va scoperto ricercando il nesso originario tra i suoni che compongono la parola e l'entità cui si riferisce (etimologia, ossia "studio del vero"). Gli Stoici spiegano l'origine delle parole primitive mediante l'onomatopea o la sinestesia; da queste parole originarie sarebbero poi derivati altri termini per somiglianza o per contrasto, che man mano hanno arricchito sempre di più la lingua.

Epicuro (341-270 a.C.) ha una concezione naturalistica del linguaggio. Gli uomini hanno imposto i nomi alle cose per via di un impulso naturale, come conseguenza delle emozioni e delle immagini che le cose producevano in loro. Queste emozioni e queste immagini non possono essere universali, ed è per questa ragione che si spiega la presenza

---

<sup>4</sup> Graffi G., *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*, Carrocci Editore, Roma, 2019

di diverse lingue. Anche per le cose non evidenti viene designato un nome, per mezzo di un accordo sociale che lo stabilisce.

Per quanto concerne la tradizione bassa, dal III secolo a.C. la necessità di stabilire regole per il parlato e per lo scritto nasce a seguito delle conquiste di Alessandro Magno. Dalla fine del IV secolo a.C., il suo impero era talmente vasto da comprendere numerosissime popolazioni che però non conoscevano il greco. Allo stesso tempo, si stava cercando di ricostruire i poemi omerici. Ecco, quindi, che per queste necessità i filosofi alessandrini scrivono il primo trattato di grammatica, dove suddividono le parole in classi, individuando otto parti del discorso: il nome (*onóma*), il verbo (*rhêma*), il participio (*metoché*), l'articolo (*árthon*), il pronome (*antōnymía*), la preposizione (*próthesis*), l'avverbio (*epírrhēma*), la congiunzione (*syndesmos*). Il primo trattato di grammatica è attribuito a Dionisio Trace (ca. 170-90 a.C.). Tra i grammatici di epoca classica citiamo Apollonio, Donato e Prisciano.

Passando poi alla linguistica medievale, individuiamo due periodi, quello dell'Alto Medioevo (dal 476 d.C. al 1000 d.C.) e quello del Basso Medioevo (dal 1000 d.C. al 1492 d.C.). Questo secondo periodo è caratterizzato da una forte presenza del cristianesimo, che andrà ad influire anche sulla grammatica del tempo, che non si rifarà più ai testi greci e latini ma alla Bibbia. In seguito, verranno scritte le prime grammatiche delle lingue volgari, che avevano scopi esclusivamente pratici. Nell'XI secolo, grazie alla riscoperta dei classici, nasce la grammatica speculativa, che raggiungerà il suo culmine con i Modisti (XIII-XIV secolo). Il termine 'modista' viene dal concetto di 'modo' e sta ad indicare i modi in cui sono organizzati il linguaggio, il pensiero e la realtà. I modisti concepiscono la grammatica come una scienza<sup>5</sup> e operano una riflessione teoretica sulla grammatica, principalmente di lingua latina. Le loro idee verranno poi abbandonate per essere riscoperte solo nel Novecento.

Personaggio illustre per la linguistica medievale è Dante Alighieri, che attraverso il *De vulgari eloquentia* si pone l'obiettivo di spiegare come i volgari italiani siano lingue diverse dal latino, a sé stanti, imparate senza il bisogno di regole, a differenza del latino che possiede una grammatica che può essere imparata solo da pochi, proprio per la sua complessità. Domandandosi quale sia la lingua all'origine di tutte le altre, egli propone

---

<sup>5</sup> Graffi G., *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*

l'ebraico, restando così fedele agli insegnamenti biblici. Dante opera uno dei primi tentativi di classificazione genealogica delle lingue.

Durante l'età moderna si assiste alla perdita di importanza del latino, alla frammentazione dell'unità religiosa e, al contempo, si assiste alla formazione degli Stati Nazionali, prima, e delle colonie successivamente; anche le nuove scoperte in ambito scientifico tracciano una linea netta con il passato, scardinando quelle che erano le concezioni filosofiche aristoteliche, che vengono messe in dubbio da Descartes e Locke.

Con l'Umanesimo, si critica l'operato degli studiosi di epoca medievale, colpevoli di aver dato troppa importanza alle grammatiche. Le grammatiche medievali erano molto formali e rigide agli occhi degli umanisti e questo approccio allo studio della lingua era visto come eccessivamente tecnico e scolastico. Gli umanisti ritenevano che lo studio dei classici dovesse essere prioritario rispetto a quello della grammatica, poiché riconoscevano la bellezza e la forza espressiva dei testi classici. Si pensava, inoltre, che il focus sulla grammatica medievale non fosse sufficientemente orientato verso l'apprezzamento estetico e la forza persuasiva della lingua, che invece erano evidenti nei testi antichi. Gli studiosi umanisti desideravano anche recuperare e preservare la purezza e l'autenticità della lingua latina classica.

A partire dal Cinquecento, si inizia a riconoscere sempre più la molteplicità e la diversità delle lingue, gli studiosi si interrogano di nuovo sul problema delle lingue originarie e del mutamento linguistico: ci si concentra principalmente sul rapporto tra il latino e le lingue romanze. La grande novità di questo periodo è che emergono posizioni laiche che si discostano dall'idea religiosa che proponeva nel mito della Torre di Babele come spiegazione per la formazione delle lingue. Si classificano le lingue in base alle "lingue madri" (romanze, greco, germaniche, slave), che tra loro non erano considerate imparentate. Progressivamente, questa idea si sviluppa e muta e si arriva a sostenere la presenza di due grandi ceppi linguistici, quello delle lingue dell'Eurasia e quello delle lingue dell'Africa e del Vicino Oriente.

Con il Seicento si assiste alla nascita dell'idea che vi siano due grammatiche, una filosofica e una civile/popolare, idea sostenuta da filosofi come Bacone e Campanella. Luogo molto importante per le teorizzazioni in merito alla linguistica fu poi Port Royal, un circolo di intellettuali che organizzarono un vero e proprio sistema di istruzione basato sulla riflessione sulla struttura sia del linguaggio che del pensiero.

Il progetto pedagogico di Port Royal portò alla stesura di *La Grammatica generale e ragionata* (1660-1676) e *la logica o l'arte di pensare* (1662-1683). Il linguaggio era, per i signori di Port Royal, espressione del pensiero. La mente opera tre operazioni principali: “concepire” a cui corrispondono linguaggio e parole, “giudicare” a cui corrisponde la proposizione e “ragionare” a cui corrisponde il sillogismo.

È però agli autori delle voci linguistiche dell'Enciclopedia (1751-1772) che si deve la distinzione tra grammatica *generale*, quindi scienza dei principi immutabili e generali del linguaggio pronunciato o scritto per qualunque lingua, e *particolare*, ovvero l'arte di prendere i principi fondamentali e universali del linguaggio parlato o scritto e di applicarli alle regole specifiche e convenzionali di una determinata lingua. Concetto molto importante che emerge in questo periodo è quello di “*genio delle lingue*”, ovvero l'idea secondo cui ogni lingua esprime il carattere del popolo che la parla, per esempio i latini hanno termini legati al mondo agricolo che portano con sé un'idea di nobiltà che non troviamo nella nostra lingua.

L'Ottocento, con i suoi cambiamenti politici, sociali, scientifici e tecnologici segna l'inizio di una fase “scientifica” per la linguistica. Essa diviene disciplina autonoma, collocata tra le scienze storico-sociali, naturali e psicologiche. In questo periodo emerge anche una nuova materia, la linguistica comparata, per mezzo della quale gli studiosi investigano le relazioni di parentela tra le lingue.

Si inizia a studiare il sanscrito a seguito della colonizzazione dell'India, e questa lingua aiuta nel confronto tra forme grammaticali e fonetiche diverse. Uno dei più importanti studiosi del tempo è Rasmus Rask (1787-1832), che, attraverso le sue ricerche teorizzò che, se nel lessico “fondamentale” (numeri, parentele... ecc.) di due lingue ci sono somiglianze, allora esisterà una parentela tra loro. Egli, inoltre, individua per la prima volta la mutazione consonantica germanica, ovvero il meccanismo con il quale le consonanti occlusive si comportano nel passaggio dalla lingua madre indoeuropea alle lingue germaniche:

le occlusive sorde indoeuropee diventano fricative sorde nelle lingue germaniche:

- p → f ( gr. patér → isl. fadir ‘padre’),
- t → þ=th inglese ( gr. treîs → isl. Þrir ‘tre’),
- k → h ( lat. cornu → isl. horn ‘corno’).

le occlusive sonore indoeuropee diventano occlusive sorde nelle lingue germaniche:

- d → t ( gr. *damáō* ‘io domo’ → isl. *tamr* ‘domestico’),
- g → k ( gr. *gyné* → isl. *kona* ‘donna’).

le occlusive sonore aspirate indoeuropee diventano occlusive sonore non aspirate nelle lingue germaniche:

- ph → b ( gr. *phérō* → isl. *ber* ‘io porto’),
- th → d ( gr. *thýre* → isl. *dyr* ‘porta’),
- ch → g ( gr. *cholé* → isl. *gall* ‘bile’)⁶.

Altro studioso da citare è Jacob Grimm (1785-1863), che diede il nome a due importanti leggi della linguistica: la “Prima legge di Grimm” o “prima mutazione consonantica”, per indicare le corrispondenze tra sanscrito, latino e greco da un lato e le lingue germaniche dall’altro; e la “Seconda legge di Grimm” o “seconda mutazione consonantica” per indicare le corrispondenze tra il gotico e l’antico tedesco.

È bene ricordare che le stesse regole furono identificate anche dallo stesso Rask, che però, scrivendo in danese, non riuscì a dare abbastanza risonanza alle sue ricerche. Dall’affermarsi di Grimm, la grammatica generale entra in crisi, perché il suo approccio astratto non considera la realtà dinamica e in continua evoluzione delle lingue.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) è un altro studioso che ha dato un contributo imprescindibile alla disciplina della linguistica. Egli afferma che l’uomo è uomo solo grazie al linguaggio; quindi, il linguaggio non può essere qualcosa che è stato inventato in un determinato momento della storia, poiché il linguaggio è *l’istinto intellettuale della ragione [...] presente nell’uomo fin dall’origine* <sup>7</sup> e condiziona *“in qualità di legge le funzioni della facoltà di pensare”* <sup>8</sup>. Il linguaggio non si limita a rispecchiare la realtà: la parola è *«una copia non dell’oggetto in sé, ma dell’immagine che questo ha prodotto nell’anima»* <sup>9</sup>. Ogni lingua delinea questo rapporto con la realtà in modo diverso (relativismo linguistico) ed ecco perché la presenza di lingue differenti. Apprendendo una

---

<sup>6</sup> Graffi G., *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*

<sup>7</sup> Heilmann, L. William Von Humboldt nella cultura contemporanea, Bologna, Il Mulino, 1976, 8°, p. 436.

<sup>8</sup> Ivi p. 421

<sup>9</sup> Von Humboldt, W., *La diversità delle lingue*, in E. Cassirer, *Tre studi sulla forma formans – Il linguaggio e la costruzione del mondo oggettuale*, a cura di G. Matteucci, Clueb, Bologna 2004, p. 113.

lingua diversa dalla propria si acquisirebbe, secondo Humboldt, la visione del mondo tipica dei parlanti di quella specifica lingua.

È utile poi, per la visualizzazione della genealogia delle lingue tipica di quel periodo, rifarsi alla teoria dell'*Albero genealogico*, proposta da August Schleicher (1821-1868).

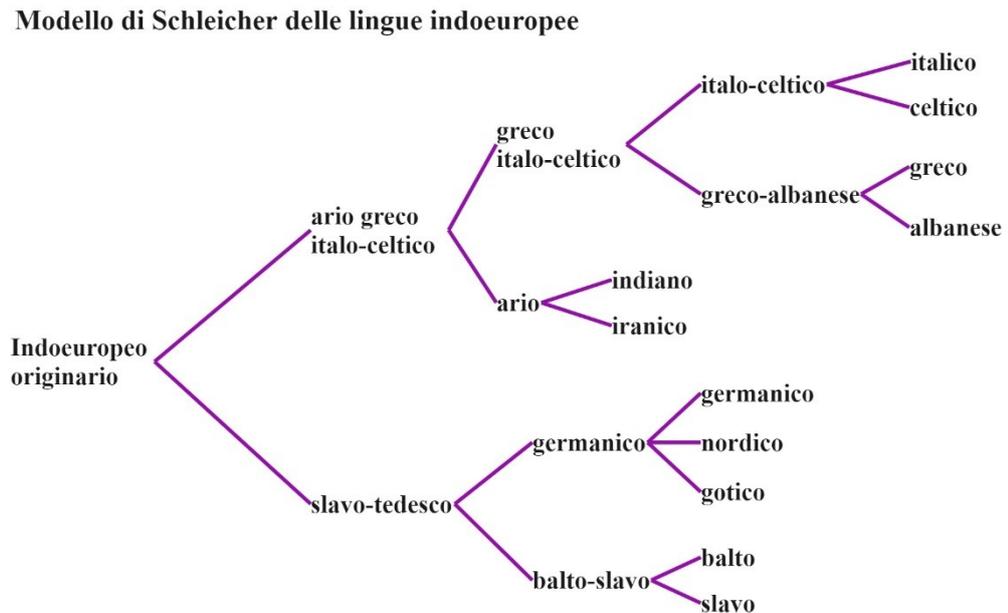


Fig.2: Modello ad albero delle lingue indoeuropee August Schleicher.

Questo modello fu in seguito criticato poiché visto come una forzatura, per via della struttura che presenta, che non prevede che lingue poste su rami distanti possano avere caratteristiche comuni.<sup>10</sup>

Un alunno dello stesso Schleicher, Johannes Schmidt (1843-1901) propose allora quella che viene chiamata “Teoria delle Onde” (*Wellentheorie*), che si propagano in cerchi concentrici che si affievoliscono via via che ci si allontana dal centro. Secondo Schmidt, i tratti comuni tra lingue sono direttamente proporzionali alla loro vicinanza, quindi il mutamento si propaga, come fa un’onda, in cerchi concentrici.

<sup>10</sup> Graffi G., *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*

### Teoria delle onde

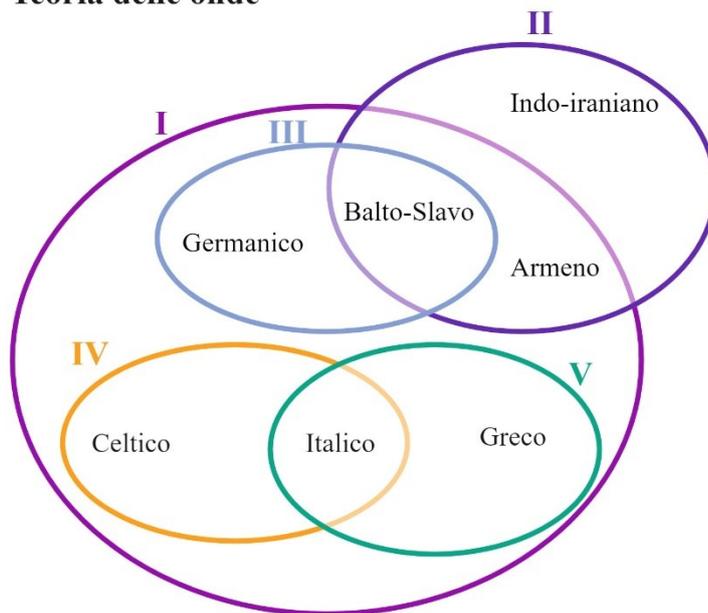


Figura 3: “*Wellentheorie*” il modello ad onde delle lingue indoeuropee secondo Johannes Schmidt.

Schleicher, fedele ad una concezione naturalistica, considera il linguaggio come entità biologica; le lingue nascono e si sviluppano secondo leggi indipendenti dall'uomo. La linguistica, secondo lo studioso, dovrebbe quindi occuparsi di fonologia e morfologia, mentre sintassi e stilistica dovrebbero essere oggetto di studio della filologia. Ancora oggi il dibattito sulla genealogia delle lingue rimane aperto.

Karl Brugmann (1849-1919) e Berthold Delbrück (1842-1922), neogrammatici, effettuano tre grandi scoperte: le nasali sonanti, la legge delle palatali e la legge di Verner. Queste scoperte fanno sì che i neogrammatici considerino la linguistica una scienza esatta, regolata da leggi con eccezioni solo apparenti; ecco quindi che la linguistica è per loro

una scienza dello spirito: nel doppio senso di scienza psicologica e di scienza storica. Le lingue sono elementi della psiche umana, non elementi esterni ad essa.

Tra la fine del XIX secolo e la metà del XX secolo, nasce un tipo di linguistica che si distingue da quella precedente. L'attenzione dei linguisti è ora rivolta al linguaggio inteso come *capacità*. Citiamo brevemente Saussure: la lingua, secondo la sua prospettiva, non è uno strumento semplice ma un sistema complesso formato da due aspetti: quello sociale e quello individuale. La *langue* rappresenta il primo, il sistema linguistico condiviso, mentre la *parole* rappresenta il secondo, l'uso individuale di questo sistema. Quando le parole vengono pronunciate, esse non si limitano a fluttuare nell'aria; creano una connessione tra le menti attraverso processi che coinvolgono la psicologia, la fisiologia e persino la dimensione della fisicità. La lingua non esiste da sola, ma vive unicamente all'interno di una comunità, perché è al suo interno che le persone la possono praticare. Saussure vede la *langue* come primaria rispetto alla *parole*: essa fornisce un insieme di possibilità di cui la *parole* costituisce un'espressione. Egli, inoltre, introduce un altro termine: "*langage*", che è la capacità umana generale di apprendere una lingua (comprendente sia *langue* che *parole*). Saussure afferma che un segno linguistico ha un significato duplice: il significante (immagine sonora) e il significato (concetto). Il valore di un segno è determinato dal modo in cui differisce dagli altri segni in un sistema linguistico, il che crea tra i segni un rapporto di opposizione. Le lingue sono costituite da diversi insiemi di valori che si relazionano tra loro all'interno del sistema, mentre si riferiscono alla realtà in modi diversi. I segni non hanno una stabilità intrinseca, ma la derivano dall'appartenenza al sistema condiviso di un gruppo sociale (la "*langue*"), dove acquistano significato attraverso la loro collocazione all'interno di un insieme strutturato. Saussure si occupa inoltre di fare una distinzione tra due approcci della linguistica, quello sincronico e quello diacronico. Il primo si concentra sullo studio della lingua in un dato momento, mentre il secondo si occupa della storia dell'evoluzione della lingua. Il passaggio da un approccio diacronico a uno più marcatamente sincronico nello studio della linguistica marca l'inizio della linguistica moderna.

Il Novecento ha visto varie scuole e pensatori approfondire la filosofia del linguaggio da diverse prospettive. Martin Heidegger (1889-1976) presenta una visione metafisica del linguaggio, considerandolo come la dimora dell'essere. L'importanza della lingua nella società ha dato origine alla linguistica marxista in cui Nikolaj J. Marr (1865-1934) ha applicato i concetti marxisti di struttura e sovrastruttura per studiare la relazione

tra lingua e società, sostenendo che le lingue variano in base alle strutture socioeconomiche. Sebbene queste filosofie attribuiscono al linguaggio un ruolo centrale, non lo analizzano con tecniche linguistiche. In questo secolo, entra inoltre in gioco la filosofia analitica, che si concentra sulla struttura e sul funzionamento del linguaggio.

Tesnière, che presenta un modello di sintassi che, assieme a quello di Chomsky, influenzerà lo studio della linguistica in maniera particolare, propone il concetto di *connessione*. La sintassi esiste perché esistono le connessioni tra parole. Queste connessioni sono avvertite dall'uomo a livello mentale.

Per quanto riguarda la realtà statunitense nello studio della linguistica, nel Novecento si parte prendendo come oggetto di studio le lingue dei nativi, che differivano estremamente da quelle del continente europeo, innanzitutto per via dell'assenza di una tradizione scritta, e poi perché difficili da incasellare nelle categorie grammaticali delle lingue europee. Questo condusse al relativismo linguistico. Studiosi importanti da citare in tal senso sono Boas e Sapir, suo allievo. Sapir ha introdotto il concetto di "deriva" linguistica, spiegando che il cambiamento in una lingua avviene attraverso la selezione inconscia di variazioni da parte dei parlanti, influenzati dalla storia della lingua stessa. Nonostante sostenesse i principi del metodo neogrammatico, Sapir considerava la lingua un prodotto culturale e sociale, non biologico, un sistema simbolico utilizzato per comunicare idee, emozioni e desideri. Per Bloomfield (comportamentista), che riprende l'opera di Saussure, il comportamento linguistico deve essere analizzato scientificamente attraverso stimoli e risposte. Egli tratta anche dell'aspetto creativo del linguaggio, e cioè della capacità dell'essere umano di dare vita a combinazioni infinite di forme linguistiche senza necessariamente averle conosciute precedentemente. Per spiegare questo fenomeno, afferma che ciò è reso possibile dal fatto che le forme linguistiche sono regolari e il parlante non fa altro che compiere analogie tra esse.

#### Il pensiero linguistico attraverso i secoli

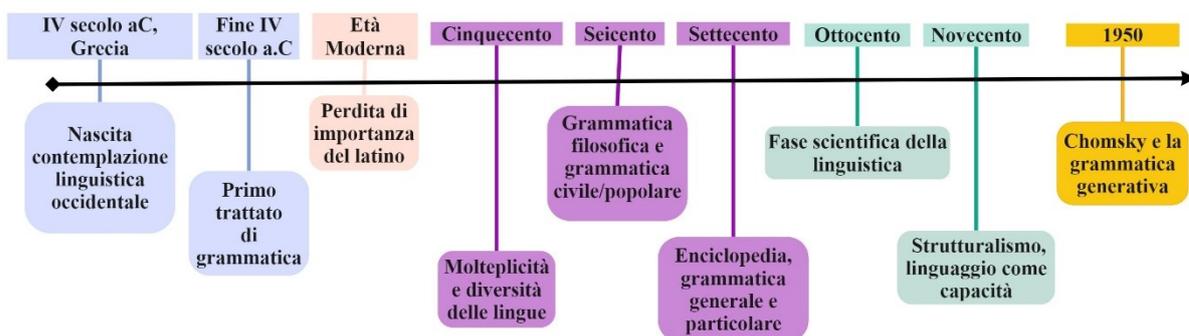


Figura 4: Timeline dell'evoluzione del pensiero linguistico occidentale attraverso i secoli.

Si arriva poi all'opera di Noam Chomsky, che nasce nel 1928 e studia linguistica presso l'Università della Pennsylvania, dove consegue un master e un dottorato di ricerca. È proprio a partire dai suoi anni formativi che inizia a porre le basi per il suo interesse verso l'esplorazione del linguaggio e l'acquisizione delle conoscenze in ambito linguistico.

È divenuto una figura chiave nel campo della linguistica, delle scienze cognitive, della filosofia e dell'attivismo politico del ventesimo secolo. Uno dei più importanti pensatori del nostro tempo, oggi è docente emerito di linguistica al Massachusetts Institute of Technology.

Tra i testi cardine della sua produzione troviamo "*Le Strutture della Sintassi*", del 1957, saggio rivoluzionario all'interno del quale egli introduce per la prima volta il concetto di "grammatica generativo-trasformativa", mettendo in dubbio l'idea comportamentista riguardo l'acquisizione del linguaggio, che fino ad allora era stata prevalente.

La teoria comportamentista, come già accennato, vede alla base dell'apprendimento linguistico l'associazione tra stimoli e risposte: l'apprendimento avverrebbe così attraverso un sistema di imitazione e rinforzo, positivo o negativo, relativo a un determinato stimolo<sup>11</sup>.

Chomsky afferma che la teoria comportamentista non è sufficiente a spiegare la complessità dell'apprendimento linguistico, teorizzando la presenza di una predisposizione naturale all'apprensione di un idioma, detta "facoltà del linguaggio"<sup>12</sup> e di una conoscenza innata della sintassi e della semantica da parte del bambino, un'intelaiatura di strutture già presenti nel cervello sin dalla nascita, che permette al processo di acquisizione del linguaggio di prendere avvio, addirittura prima che si entri in contatto diretto con la sua lingua.

---

<sup>11</sup> Skinner, B.F., *Il comportamento verbale*, trad. Aldo Artani, Roma: Armando, 1976; nuova ed. 2008.

<sup>12</sup> Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.

Per Chomsky, la teoria generativa si basa su quattro punti fondamentali, che verranno analizzati più nel dettaglio nei prossimi capitoli dell'elaborato:

- La concezione cognitiva della linguistica: il linguaggio è una capacità mentale e la linguistica si fonde con la psicologia;
- lo studio della struttura del linguaggio è indipendente dalle sue funzioni;
- la linguistica deve raccogliere le proprietà comuni a tutte le lingue umane;
- un'analisi adeguata del linguaggio deve postulare più livelli di rappresentazione<sup>13</sup>.

Quanto detto fin ora mette in luce tutta una serie di trasformazioni di cui la linguistica è stata protagonista nel corso del Novecento. Sono particolarmente significativi, nell'ottica dell'evoluzione della disciplina, tre aspetti chiave: emerge la linguistica strutturale, Chomsky dà origine a una vera e propria rivoluzione della linguistica e, infine, nasce la sociolinguistica, attraverso la quale non solo viene studiata la lingua ma si opera uno studio del contesto in cui la lingua si inserisce.

L'opera di Ferdinand de Saussure, come citato in precedenza, apre la strada all'approccio strutturalista della linguistica moderna.

L'evoluzione della linguistica ha seguito un percorso complesso e ricco di contributi interdisciplinari. La storia della linguistica brevemente raccolta in questo sottocapitolo ci offre una prospettiva circa l'evoluzione del pensiero umano sul linguaggio. Le teorie moderne continuano a basarsi su questo ricco retaggio, esplorando nuove frontiere e ponendo domande fondamentali sul ruolo del linguaggio nella nostra comprensione della realtà e di noi stessi.

---

<sup>13</sup> Graffi G., *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*

## 1.2 Grammatica Generativa, Grammatica Universale E Innatismo Linguistico

Quando si pensa a una lingua, si potrebbe immaginarla come un insieme isolato di regole grammaticali e lessicali, unica e a sé stante. Esistono però rami della linguistica (come la linguistica comparativa e storica o quella universale) che hanno come campo d'indagine la ricerca delle caratteristiche comuni tra lingue diverse, che vengono considerate derivanti da un'unica lingua originaria, di cui si ricerca così un insieme di regole comuni e di strutture ricorrenti.

La linguistica, per Chomsky, è un campo interdisciplinare, nella misura in cui combina l'intuizione sulla creatività infinita del linguaggio a concetti provenienti dalla teoria matematica, dalla computabilità e dalla ricorsività<sup>14</sup>.

Affiancando basi scientifiche di stampo matematico alla disciplina della linguistica, Chomsky vuole darle rigore, universalità, predittività; e soprattutto, è nel suo interesse che avvenga un'unificazione delle scienze cognitive, dove diversi metodi ed approcci possano combinarsi. Questa sua concezione emerge soprattutto dalla descrizione e dalla concezione stessa della grammatica generativa:

*Per “grammatica generativa” intendo una descrizione della tacita competenza del parlante-ascoltatore che è alla base dell'esecuzione effettiva nella produzione e nella percezione (comprensione) del discorso. Idealmente, una grammatica generativa specifica un accoppiamento di rappresentazioni fonetiche e semantiche su una serie infinita; essa, di conseguenza, costituisce un'ipotesi relativa al modo in cui il parlante-ascoltatore interpreta gli enunciati, astraendo dai molti fattori che si intrecciano con la competenza tacita nel determinare l'esecuzione effettiva<sup>15</sup>.*

Chomsky in “*Strutture della Sintassi*” si concentra sullo studio delle regole di combinazione dei costituenti della frase (sintassi, appunto) e sulla matrice biologica e

---

<sup>14</sup> Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*.

<sup>15</sup> N. Chomsky, *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalism Thought*, New York, Cambridge University Press, 1966 (trad. it. *Linguistica Cartesiana. Un capitolo nella storia del pensiero razionalista*, Milano, Mimesis, 2017, p. 14)

individuale della lingua, che lo studioso individua come “una facoltà del linguaggio”<sup>16</sup>, per spiegare come le persone possano generare un numero infinito di frasi grammaticamente corrette a partire da un numero finito di elementi disponibili (parole e morfemi). Egli individua due tipologie di struttura: quella profonda, che indica il significato della frase; e quella superficiale, che rispecchia il livello visibile o udibile della lingua, ovvero come le frasi appaiono quando vengono pronunciate o scritte. Questa struttura non ha a che fare con il significato della frase, ma riguarda l'ordine delle parole e la morfologia. (es. si pensi di voler esprimere la seguente idea: “Chiara ha regalato un libro a Emma”. Per farlo si potrà costruire la frase in maniere diverse, che però hanno lo stesso significato, come “Emma ha regalato un libro a Chiara” oppure “a Chiara è stato regalato un libro da Emma” = struttura superficiale.) Chomsky ritiene che a rendere tutte le lingue uguali tra loro sia proprio la struttura profonda, celata però da quella superficiale, che fa apparire le lingue estremamente diverse tra loro.

Ripercorrendo quanto detto fin ora, il primo tassello fondamentale nella ideazione di una teoria innatista dell'apprendimento del linguaggio è stato quello di mettere in dubbio il concetto comportamentista dell'acquisizione del linguaggio.

Per Chomsky è impensabile che il bambino, alla nascita, sia privo di conoscenze innate e acquisisca il linguaggio esclusivamente per imitazione di ciò che lo circonda e che gli presenta input linguistici. Il filosofo afferma che il modello comportamentista, che sosteneva invece questa visione, riesce a spiegare il processo per cui i bambini imparano le singole parole della loro lingua natia, ma non è in grado di fornire una spiegazione adeguata della complessità del comportamento linguistico nel suo insieme e, in particolare, di come le frasi possano essere generate, o trasformate, in modo infinitamente variabile dal soggetto (creatività del linguaggio).

Pertanto, la capacità linguistica che ciascun parlante possiede non è fatta solamente di un insieme di parole, espressioni e frasi, ma è un insieme di regole ben definite e di principi (da qui la denominazione di questa teoria come anche “teoria dei principi e dei parametri”).

---

<sup>16</sup> Chomsky N., *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press; 2000. (ed. ita *Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente: linguistica, epistemologia e filosofia del linguaggio*, Il Saggiatore, 2005)

Il processo di acquisizione del linguaggio implica un ruolo attivo del soggetto, che deve scoprire l'esistenza di queste regole e verificare le ipotesi utilizzandole<sup>17</sup>.

È cruciale sottolineare che questa caratteristica – la conoscenza innata della struttura linguistica – per Chomsky è indipendente tanto dalla capacità comunicativa del singolo quanto dalla sua attitudine alle lingue, e ciò dimostra che anche con risorse di partenza limitate è possibile sviluppare una capacità comunicativa adeguata, vasta. Tutto ciò Chomsky lo attribuisce al Language Acquisition Device (LAD). Ogni bambino possiede sin dalla nascita un dispositivo innato, un meccanismo mentale<sup>18</sup>, a cui corrisponde anche una Grammatica Universale (GU).

*[...] Tali condizioni universali non sono apprese; piuttosto, esse forniscono i principi organizzativi che rendono possibile l'apprendimento delle lingue e che devono esistere se i dati devono condurre alla conoscenza. Attribuendo tali principi alla mente, quale proprietà innata, diventa possibile spiegare il fatto piuttosto evidente che il parlante di una lingua conosce molte cose che non ha imparato<sup>19</sup>*

Queste due caratteristiche, LAD e GU, permetterebbero al bambino di imparare la lingua natia entro i primi 3/5 anni della sua vita, nel cosiddetto “periodo critico” o “sensibile”<sup>20</sup>. Quella della presenza o meno del periodo critico è un'ipotesi oggetto di un lungo dibattito all'interno della linguistica e degli studi sull'acquisizione del linguaggio. I sostenitori di questa ipotesi teorizzano l'esistenza di una finestra temporale ideale per acquisire una lingua, dopo la quale si assiste ad una diminuzione delle abilità di acquisizione e produzione, che richiedono sforzi maggiori e portano all'ottenimento di risultati meno soddisfacenti rispetto a quelli che si possono ottenere durante il periodo critico<sup>21</sup>. Se inizialmente si pensava che questo periodo critico fosse uno solo, ora è diventato chiaro che l'acquisizione del linguaggio è caratterizzata da più periodi critici e sensibili, con diversi inizi e fine, e con dinamiche diverse. Ad esempio, esiste un periodo critico per l'acquisizione della sintassi, con un calo netto dopo i 7 anni. Inoltre, ci sono

---

<sup>17</sup> Chomsky, N., (1970), *Syntactic Structures*.

<sup>18</sup> Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press, 1965

<sup>19</sup> Chomsky, N. *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalism Thought*. p 130

<sup>20</sup> Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language*, Wiley, 1967

<sup>21</sup> Ivi.

più periodi sensibili per la percezione del linguaggio, che si aprono e chiudono in momenti diversi dello sviluppo. Alcuni aspetti del linguaggio, come l'acquisizione del vocabolario, rimangono aperti per tutta la vita<sup>22</sup>.

Una prova empirica di questa ipotesi è lo studio dell'accento nell'acquisizione della seconda lingua<sup>23</sup>; si è visto come chi inizia ad apprendere una lingua in età avanzata avrà un accento più marcato, anche se alcune ipotesi sostengono che la presenza o meno dell'accento possa essere determinata anche da fattori esterni, come la motivazione nell'apprendimento, le capacità personali a livello fonetico o l'ambiente di insegnamento<sup>24</sup>.

Per tornare al concetto di GU, Chomsky la descrive come un sistema di principi, condizioni e regole che costituiscono degli elementi e delle proprietà comuni a tutte le lingue umane. Queste regole sono anche dette universali linguistiche<sup>25</sup>.

Il bambino, a partire da esse, ricostruisce rapidamente la struttura della propria lingua di appartenenza e, grazie a questa base, è in grado di produrre frasi valide, anche senza apprendere le regole grammaticali in modo esplicito. È la velocità attraverso la quale il bambino apprende che, secondo Chomsky, è indice evidente del fatto che egli ha accesso ai concetti prima ancora di incontrare il linguaggio vero e proprio. A questo proposito, Chomsky definisce le parole come “etichette”, che il bambino è in grado di applicare, in un secondo momento, a conoscenze che già detiene; quindi, esiste un presupposto biologico che precede l'esperienza linguistica. Questo presupposto si risveglia e si arricchisce nella relazione con l'altro<sup>26</sup>.

*Come per i sistemi computazionali, le diverse lingue non differiscono affatto, se non per alcune variazioni marginali, come per esempio il caso delle parole "house" e "home" in inglese. Per spostare una "house" da New York a Boston è necessario spostare un oggetto fisico, mentre per spostare una "home" non c'è affatto bisogno di spostare alcun oggetto fisico, pur essendo anche "home", in*

---

<sup>22</sup> Werker, J.F., Critical Periods in Speech Perception: New Directions, Annual Review of Psychology, Volume 66, [<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015104>],

<sup>23</sup> Locke, J. L., *The child's path to spoken language*. Harvard University Press, 1993

<sup>24</sup> Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language*

<sup>25</sup> Chomsky, N., (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*.

<sup>26</sup> Chomsky, N., *Rules and Representations*, New York: Columbia University Press, 1980

*inglese, un oggetto fisico. La differenza tra "house" e "home" è una differenza che il bambino deve acquisire. In altre lingue l'equivalente della parola "home" è di fatto un avverbio, come nel caso del francese "chez moi" o come nel caso dell'italiano, "vado a casa" dove, in quest'espressione, all'oggetto concreto viene data un'interpretazione astratta.<sup>27</sup>*

Per conferire attendibilità alla presenza del LAD, Chomsky teorizza il concetto della povertà dello stimolo (POS)<sup>28</sup>.

Per “stimolo” si intende l’insieme dei dati linguistici, o input linguistici, a cui un soggetto è esposto. Se si prova a ragionare su come una lingua viene utilizzata, per un parlante fluente sarà subito evidente quali costruzioni grammaticali sono ammissibili e quali invece non lo sono; per esempio, in italiano non si potrà formare la frase “la bambina mangiano”.

Chomsky si interroga su come sia possibile avere questa capacità se sin dai primi momenti dell’apprendimento non sono a disposizione del parlante, in maniera esplicita, tutte le regole e le variabili dell’idioma che lo circonda. Lo scienziato si domanda inoltre come sia possibile raggiungere un livello di conoscenza ottimo senza avere accesso alla cosiddetta “evidenza negativa”<sup>29</sup>, tutto ciò che nella lingua non è possibile attuare perché scorretto.

Se non ci trovassimo di fronte alla presenza di una conoscenza innata della lingua, sostiene Chomsky, il bambino non potrebbe imparare in maniera rapida e senza sforzo come invece accade. Tutte le componenti della lingua implicano delle argomentazioni talmente complesse da non poter essere subito comprensibili e fruibili per il bambino; ciò che per lui è evidente nel periodo sensibile di acquisizione linguistica rappresenta una misura infinitesimale delle conoscenze disponibili sull’argomento. Facendo un esempio in merito, il bambino potrebbe essere esposto a frasi come “la mamma va al lavoro” e “il gatto beve il latte” senza però essere esposto alla frase “il latte che il papà ha comprato è stato bevuto dal gatto”. Nonostante ciò, sarà per lui naturale produrre e al tempo stesso elaborare e comprendere frasi via via più complesse, senza necessariamente averle sentite in precedenza e senza essere stato indirizzato circa la loro formazione da chi lo circonda.

---

<sup>27</sup> Chomsky, N., “*La linguistica contemporanea*”. Intervista rilasciata a Cambridge - U.S.A. il 28-5-92 Enciclopedia Multimediale delle scienze Filosofiche

<sup>28</sup> Chomsky, N. (1980), *Rules and Representations*.

<sup>29</sup> Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*.

L'idea di povertà dello stimolo va a scontrarsi con l'idea comportamentista che prevede che l'apprendimento avvenga solamente in vista di un rinforzo. Questo rinforzo può essere positivo, per esempio quando il bambino, comunicando in maniera efficace un bisogno, viene premiato attraverso la sua soddisfazione; oppure negativo, quando durante l'enunciazione viene corretto perché sta sbagliando, e il bisogno non è immediatamente soddisfatto.

Il punto chiave della teoria chomskiana sulla povertà dello stimolo è che, nonostante la mancanza di una vasta gamma di esempi linguisticamente ricchi, i bambini sono in grado di acquisire una comprensione profonda della grammatica e della struttura della lingua, in un tempo estremamente breve, se rapportato alla complessità della tematica linguistica<sup>30</sup>.

Chomsky, a questo proposito, compie una distinzione tra *competence*, la capacità di generare e capire l'insieme infinito di frasi di una lingua, e *performance*, l'abilità di mettere in pratica le conoscenze e le capacità acquisite, traducendole in azioni concrete o in manifestazioni linguistiche tangibili all'interno di un contesto comunicativo<sup>31</sup>. Attraverso l'introduzione di questi due concetti, Chomsky vuole spiegare che la conoscenza implicita e l'uso pratico della lingua sono due questioni differenti: si possono commettere errori nella propria lingua nativa, ma questo non va attribuito a una mancanza di conoscenza; più semplicemente, gli errori vanno imputati a fattori che è probabile si incontrino durante l'esecuzione.

Ci possono essere anche delle discrepanze tra produzione e comprensione, è il caso, per esempio, di un bambino che sin dai primi anni di vita è in grado di ricevere istruzioni complesse e agire di conseguenza, senza però essere in grado di esprimersi a sua volta con la stessa complessità e correttezza formale.

La *competence* è considerata un aspetto innato e implicito della conoscenza linguistica di un individuo: un parlante nativo è consapevole della validità di una struttura grammaticale, di una frase o della fonologia della sua lingua di appartenenza, a prescindere dal fatto che abbia incontrato le regole grammaticali ad essa legate e nonostante l'impossibilità di essere entrato in contatto con tutte le variabili presenti nella lingua. Per esempio, un parlante nativo italiano potrà facilmente indicare verbo, soggetto e complemento della frase "nonostante la pioggia incessante e il vento gelido, la partita si svolgerà nel pomeriggio", e potrà interpretarla senza particolari difficoltà.

---

<sup>30</sup> Ivi,

<sup>31</sup> Chomsky, N., (1970), *Syntactic Structures*.

La *performance*, ovvero come un parlante mette in pratica le sue conoscenze, può invece essere influenzata da fattori esterni, come il contesto comunicativo (formale o informale), l'affaticamento del soggetto o la sua distrazione nel momento dell'enunciazione. Si parla quindi di "variabilità della performance". Ciò non si traduce in una mancanza di competenza; più semplicemente, secondo Chomsky, un parlante nativo viene influenzato dal contesto esterno e da fattori estranei alla competenza che possono andare ad impattare sulla sua performance linguistica.

Dal momento che le trasformazioni ad opera della struttura superficiale dipendono dalla struttura di base stabilita dalla grammatica della lingua presa in esame, ci si domanda come la struttura profonda possa essere fondamento universale delle lingue naturali. La teoria chomskiana era stata, fino a qui, in grado di spiegare in maniera descrittiva i meccanismi e i processi di riscrittura e trasformazione che si manifestavano nella lingua, ma non giustificava ancora l'origine della grammatica naturale, e di conseguenza non poteva spiegare l'ipotesi dell'innatismo linguistico.

A partire dagli anni '70, quindi, Chomsky adotta una nuova prospettiva, arrivando a formulare la teoria dell'*X-barra*.

Partendo dai singoli elementi lessicali della lingua, e non dalle trasformazioni più evidenti, come invece era stato fatto fino a quel punto con la grammatica sintagmatica, egli focalizza l'attenzione sui tratti caratteristici di ogni singolo elemento che compone la frase, ovvero: sostantivo (N), verbo (V), aggettivo/avverbio (A) e postposizione/preposizione (P), andando ad evidenziare i ruoli possibili che essi possono assumere all'interno di una computazione linguistica.

L'analisi dettagliata delle singole parti del discorso e della loro interazione all'interno della struttura grammaticale ha l'obiettivo di spiegare la struttura linguistica. Considerato che non può esistere una lingua priva di questi elementi (o di elementi simili che rivestono gli stessi ruoli), la struttura rimane l'elemento costitutivo fondamentale del linguaggio, ma le sue modifiche e le regole non dipendono più dai sintagmi, ma dai "tratti proiettati" da ciascun elemento lessicale al suo interno (ad esempio genere, numero, tempo verbale). Le strutture linguistiche risultanti sono pressoché comuni a tutte le lingue umane esistenti.

Così, la teoria X-barra, costituisce un significativo miglioramento rispetto alla versione precedente della teoria della grammatica universale, poiché questa formulazione risulta essere più ampia e chiara. Questo è principalmente dovuto all'implementazione del concetto di "principio di proiezione", che prende il posto dei concetti problematici di "regole" e "trasformazioni sintagmatiche". In questo modo, la teoria X-barra si connette efficacemente alla prospettiva della parametrizzazione linguistica di Chomsky, che trova così una solida base teorica.

La combinazione della teoria dei principi e dei parametri con la teoria della X-barra spiega due caratteristiche fondamentali del linguaggio umano: la presenza universale delle sue funzioni di base e la vasta diversità tra i linguaggi umani. L'esistenza di principi strutturali sintattici generali che sembra essere influenzata, in parte, a livello genetico, garantisce l'universalità del linguaggio; inoltre, la straordinaria varietà dei linguaggi umani può essere compresa attraverso il concetto di parametro. I parametri sono attributi che possono cambiare e che stabiliscono regole linguistiche specifiche per una data lingua.

Ogni lingua viene configurata scegliendo valori specifici per questi parametri, determinandone così le caratteristiche specifiche. Pertanto, la grammatica universale e i parametri linguistici, considerati insieme, spiegano somiglianze e differenze fondamentali tra le lingue umane.

Ad esempio, uno dei principi base individuati dalla teoria della X-barra è che ogni struttura sintattica è guidata da una "testa" (che può essere un sostantivo, un verbo, ecc.) dalla quale dipendono i collegamenti con le altre varie componenti della frase. Tuttavia, la "testa" non determina la posizione degli altri elementi nella frase: ad esempio i complementi possono essere posti prima o dopo la testa. È qui che entra in gioco il parametro: in questo caso si tratta di un parametro "testa prima/testa dopo" che determina sempre la posizione del complemento all'interno di una frase in una determinata lingua. L'inglese solitamente segue il parametro "prima la testa", mentre altre lingue come il giapponese utilizzano il parametro "dopo la testa"<sup>32</sup>. Questi parametri sono considerati come vincoli strutturali definiti dal patrimonio genetico umano. Stabiliscono le opzioni strutturali disponibili nel linguaggio e, al di fuori di queste opzioni parametriche, è impossibile sviluppare un linguaggio completo.

---

<sup>32</sup> Gervain J., Mehler J., *Speech Perception and Language Acquisition in the First Year of Life* 2010, Annual Review of Psychology

In altre parole, i parametri linguistici rappresentano i modi specifici in cui le nostre tendenze biologiche ci consentono di creare e comprendere il linguaggio, determinando le differenze strutturali che osserviamo tra le diverse lingue.

Chomsky, attraverso la teorizzazione di parametro, offre una spiegazione al cosiddetto “Problema di Platone”<sup>33</sup>, ovvero il problema di come si acquisisce il linguaggio: “come mai gli esseri umani, il cui contatto con il mondo è così breve, personale e limitato, sviluppano una conoscenza così ampia?” e ne deduce, per quanto detto in precedenza, che essa sia resa possibile da una conoscenza innata insita nell’uomo. Per conoscenza innata, però, Chomsky non intende qualcosa che è immediatamente fruibile, ma qualcosa di “geneticamente programmato”<sup>34</sup>. Possiamo, in tal senso, rimandare a un’affermazione di uno studioso che si rifà alle teorie di Chomsky, Anderson: *il linguaggio come lo conosciamo è una capacità unicamente umana, determinata dalla nostra natura biologica, proprio come la capacità di rilevare le prede sulla base del calore irradiato è una proprietà biologica di alcuni serpenti.*<sup>35</sup>

Secondo la teoria dei principi e dei parametri, i bambini scelgono semplicemente quale delle opzioni strutturali predeterminate adottare nelle diverse situazioni in base alle informazioni che ricevono dall'ambiente. Invece di partire da un insieme quasi infinito di strutture da costruire o memorizzare, scelgono tra opzioni obbligatorie e preesistenti. In questo contesto, il processo di apprendimento linguistico dei bambini non appare magico ed inspiegabile, ma come una semplice selezione tra un insieme molto limitato di possibili varianti. Si vede in azione uno dei principi epistemologici fondamentali di Chomsky: più una teoria è semplice, maggiore è il suo potere esplicativo.<sup>36</sup>

Durante gli anni '90, parallelamente allo sviluppo di altre discipline come la psicolinguistica e lo sviluppo di nuove teorie, come quella della teoria della mente, Chomsky effettuerà ulteriori modifiche alle sue teorizzazioni. Non si parlerà più di grammatica generativa nel senso tradizionale o di linguistica chomskiana, ma più correttamente di Programma Minimalista o di Minimalismo. Come si evince dalla sua

---

<sup>33</sup> Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.

<sup>34</sup> Aitchison, J. *The Articulate Mammal: An introduction to Psycholinguistics*.

<sup>35</sup> Anderson, V. (2004) *Research Methods in Human Resource Management*. CIPD, London.

<sup>36</sup> Morandini B., *La compatibilità della linguistica di Chomsky con la psicologia evolutiva*, Università Ca' Foscari, 2017

stessa terminologia, in questa fase Chomsky avverte la necessità di stilare un vasto programma, e non più una singola teoria, anche vista la complessità e la vastità del problema dell'acquisizione del linguaggio.

Attraverso questo programma di ricerca linguistica, si vogliono fornire gli strumenti necessari al fine di comprendere il funzionamento del linguaggio umano e, in particolare, di spiegare le ragioni dell'unicità e della specificità della ricorsività nel linguaggio umano. Per ricorsività si intende la capacità della lingua di autogenerare strutture via via più complesse attraverso la combinazione dei suoi vari elementi e l'uso delle regole grammaticali. Un esempio pratico è l'uso delle subordinate per arricchire ed estendere il significato di una frase semplice.

Chomsky introduce, con il programma minimalista, un concetto fondamentale nella sua ricerca, e cioè l'idea di un'operazione innovativa, binaria, detta “*Merge*” (che si può tradurre in italiano con “unire”, “fondere”), che sarebbe responsabile di tutte le opzioni combinatorie dei vari elementi della lingua. Attraverso questo nuovo elemento sarebbe possibile spiegare, per Chomsky, anche altre operazioni svolte dal cervello, come quella relativa ai calcoli matematici.

*Merge* viene definita dallo stesso Chomsky come “«un'operazione che consente di prendere oggetti mentali [o concetti di un qualche genere] già costruiti, e di assemblare a partire da essi oggetti mentali più grandi. [...] Non appena lo possiedi, possiedi un'infinita varietà di espressioni [e pensieri] gerarchicamente strutturati a disposizione”<sup>37</sup>.

L'operazione di *merge* consiste nella combinazione tra due elementi della frase A e B, nell'insieme {A, B}. Questo processo può avvenire in due modi: il *Merge* esterno, che unisce due elementi separati e indipendenti, e il *Merge* interno, che unisce un elemento con un sottoinsieme di sé stesso.

Al fine di spiegare l'operazione di *Merge* esterno, si potrebbero osservare due elementi sintattici indipendenti “bambino” (sostantivo) e “piccolo” (aggettivo) che, uniti tramite l'operazione di *Merge*, formano un'unità più grande: {bambino; piccolo}. Osservando invece la frase “la mamma guarda il suo bambino che mangia” si può notare che le due

---

<sup>37</sup> N. Chomsky, J. McGilvray, *La scienza del linguaggio*, trad. it. di A. Rizza, Il Saggiatore, Milano, 2015, p. 27

frasi “la mamma guarda” e “il bambino mangia” sono combinate attraverso il *Merge* interno e unite dando vita a un significato più ampio di quello di partenza.

Attraverso il *Merge*, Chomsky fornisce una spiegazione della struttura delle frasi, ma utilizza questa operazione anche per fornire una interpretazione del fatto che i bambini riescano ad acquisire la lingua rapidamente e con pochi errori; infatti, l’operazione *Merge* richiede solo la capacità di raggruppare e organizzare gli elementi in insiemi, e non una conoscenza più profonda di regole e costrutti grammaticali cui il bambino non può avere accesso durante i primi anni di acquisizione del linguaggio.

Quindi il *Merge* sarebbe alla base della nostra conoscenza linguistica. Riprendendo ancora una volta le parole di Chomsky:

*“Qual è il suo [del linguaggio] uso caratteristico? Probabilmente, per il 99,9 per cento il suo uso è interno alla mente. Non passa un minuto senza che parliamo con noi stessi. Non parlare fra sé e sé richiede uno sforzo di volontà incredibile. Quando parliamo con noi stessi spesso non usiamo delle frasi complete. [...] È assolutamente vero che il linguaggio viene usato per la comunicazione. Ma tutto quel che facciamo è usato per comunicare – il taglio dei capelli, le maniere, la camminata, e via dicendo. È ovvio che anche il linguaggio viene usato per la comunicazione. Tuttavia, solo una piccolissima parte di linguaggio viene esternalizzata”*<sup>38</sup>

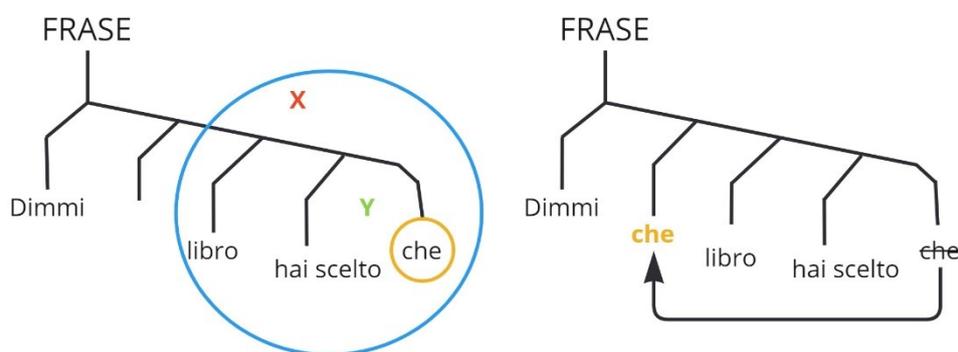


Fig. 5: Operazione di Merge. Frase base: "Hai scelto che libro", "che libro" è l'oggetto del verbo "hai scelto". Per formare la domanda indiretta, si usa "dimmi" e si sposta "che libro" in una posizione che permetta di chiedere l'informazione.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 24

Quanto detto finora non solo enfatizza la complessità del linguaggio umano, ma evidenzia, secondo Chomsky, anche la sua universale radicazione biologica. In definitiva, l'idea di una conoscenza innata del linguaggio apre la strada a una comprensione più profonda delle nostre capacità linguistiche e del loro fondamento biologico.

### Evoluzione delle teorie di Noam Chomsky

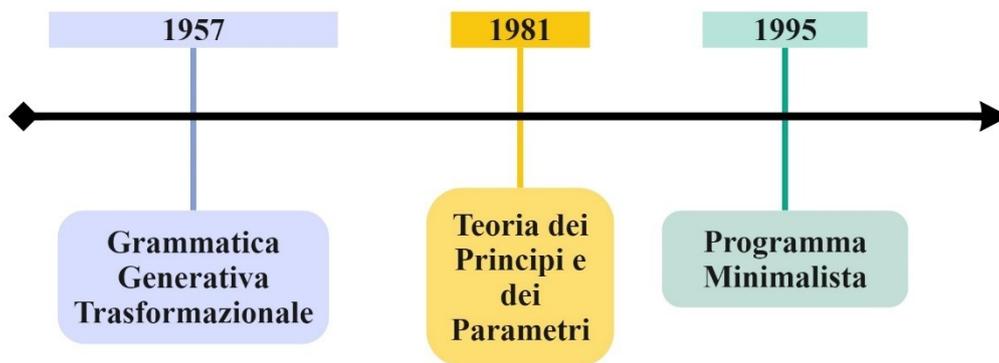


Fig. 6: Grafico delle principali teorie di Chomsky riguardanti l'acquisizione del linguaggio.

### 1.3 L'Impatto delle teorie di Chomsky

Chomsky è considerato uno dei padri della linguistica e i suoi studi hanno cambiato il modo di intendere il linguaggio. Le teorie di Chomsky hanno impattato enormemente sulla scena della ricerca in ambito linguistico a partire degli anni '50 e '60. Attraverso i suoi studi sono stati messi in dubbio i concetti comportamentisti che, fino a quel momento, erano stati i più largamente diffusi tra gli studiosi.

Successivamente, intorno agli anni '80, le sue teorizzazioni hanno dato l'avvio a una vera e propria "stagione" scientifica, in cui numerosi scienziati cognitivi hanno affrontato a loro volta la tematica linguistica, volendo andare ad indagare a fondo questo campo, che ancora oggi risulta essere largamente dibattuto. La teoria innatista di Chomsky ha avviato una sorta di rivoluzione copernicana all'interno di quelle che erano le conoscenze sull'apprendimento del linguaggio note fino ad allora: il linguaggio infantile viene visto, da questo momento, come un processo attivo, creativo e guidato da regole; l'individuo è considerato come un soggetto attivo dell'apprendimento, che non avviene in maniera passiva ma attraverso l'attivazione di una capacità innata, codificata in ogni essere umano.

Un punto chiave nell'influenza che Chomsky ha avuto sulle teorie dell'apprendimento linguistico è rappresentato dalla pubblicazione, nel 1959, di una critica al testo "*Il Comportamento Verbale*" di Burrhus Frederic Skinner, psicologo statunitense tra i maggiori esponenti del comportamentismo.

Skinner, nel testo, afferma che il linguaggio è il prodotto di abitudini che si vanno a stratificare ed affermare con il tempo; l'individuo è in grado di apprendere attraverso la sola osservazione dell'ambiente circostante e, dopo aver appreso la lingua, è in grado di utilizzarla in maniera efficace. Per dare prova di quanto affermato, Skinner descrive un esperimento che ha compiuto esaminando piccioni e topi. Egli osserva che gli animali riuscivano a raggiungere un determinato scopo con continuità se premiati con costanza quando svolgevano l'azione che lo scienziato aveva predisposto per loro (per esempio, premere un pulsante).

Non c'era nulla che spingeva l'animale a compiere quell'azione in maniera esplicita, se non la consapevolezza di poter ricevere un'altra ricompensa qualora l'azione si fosse ripetuta, consapevolezza che gli animali raggiungevano man mano che ripetevano l'azione. Ogni volta che l'animale raggiungeva lo scopo che lo scienziato aveva stabilito,

il soddisfacimento del bisogno attraverso la ricompensa veniva reso più complesso (condizionamento operante). Skinner, dopo aver terminato questa serie di esperimenti, afferma che il condizionamento operante è anche una caratteristica umana, e che attraverso di esso si può apprendere il linguaggio.

*Gran parte del lavoro sperimentale responsabile di questo progresso è stato condotto su altre specie, ma i risultati si sono dimostrati sorprendentemente liberi da restrizioni di specie. Lavori recenti hanno dimostrato che i metodi possono essere estesi al comportamento umano senza modifiche significative.*<sup>39</sup>

Chomsky critica la comprensione di Skinner della natura del linguaggio, affermando che l'approccio di Skinner non coglie appieno la complessità e l'originalità del linguaggio umano. Chomsky sostiene che lo studio del comportamento degli animali non è rilevante per comprendere l'acquisizione del linguaggio umano e, di conseguenza, che le sperimentazioni condotte da Skinner non forniscono informazioni utili sui meccanismi specifici di apprendimento linguistico umano.<sup>40</sup>

Se davvero l'apprendimento della lingua avviene tramite rinforzo positivo o negativo, Chomsky si chiede come mai i bambini riescano ad apprendere indipendentemente da esso. Come è possibile che l'idea del rinforzo possa essere valida se il bambino sperimenta la lingua anche da solo? Chomsky cita, per avvalorare la sua tesi, osservazioni relative a bambini sorpresi a parlare tra sé e sé. Skinner afferma che in questo caso il bambino "si auto ricompensa" per aver sentito determinate frasi in precedenza ed essere riuscito a riprodurle. Si potrebbe estendere l'idea del rinforzo così da farlo combaciare con la correzione da parte del genitore: "sì, si dice così", "bravo", "no, te lo ripeto". Chomsky afferma però che, in questi termini, il "rinforzo" diviene una nozione estremamente vaga, perché può essere qualcosa che si riceve nella pratica, ma anche qualcosa di immaginato o a cui si aspira; soprattutto, i genitori non andranno a correggere la struttura o la grammatica della frase, piuttosto affermeranno la veridicità o meno di

---

<sup>39</sup> Skinner, B.F., *Il comportamento verbale*, 1976

<sup>40</sup> Chomsky, N., *A review of B.F. Skinner's verbal behaviour*, in «Language»; trad. It. In F. Antinucci e C. Castelfranchi (a cura di)

quanto il bambino afferma. Se ci si basasse su quanto affermato da Skinner, il bambino parlerebbe in maniera sempre sgrammaticata, seppur veritiera.<sup>41</sup>

Le idee di Chomsky hanno influenzato e rinnovato numerosi campi di studio, tra cui la filosofia della mente, la filosofia del linguaggio, le neuroscienze cognitive, la psicolinguistica.

Tra i principali seguaci delle teorie chomskiane citiamo Steven Pinker. Egli vede il linguaggio come un istinto biologico ben progettato, riprendendo sia le idee evoluzionistiche di Darwin che l'innatismo di Chomsky. All'interno del suo libro *"L'istinto del linguaggio: come la mente crea il linguaggio"*, afferma che, anche se il linguaggio è una caratteristica esclusiva dell'uomo, questo non autorizza chi lo studia ad isolarlo dal contesto generale della biologia. Per questa ragione, non lo si può definire come un costrutto culturale ma piuttosto come un adattamento dell'essere umano attraverso l'evoluzione.

Si può affermare che le teorie di Noam Chomsky e l'approccio generativista hanno avuto un enorme impatto sul pensiero linguistico del Novecento. L'apice nello sviluppo di questo orientamento si ha negli anni '70, mentre in seguito esso andrà incontro a una vera e propria crisi, soprattutto a seguito dell'affermarsi di nuove teorie (come quelle di Piaget), e di critiche che provenivano sia dall'interno che dall'esterno dell'approccio chomskiano. Questo periodo della vita di Chomsky viene indicato come quello delle "guerre linguistiche",<sup>42</sup> espressione che sottolinea l'accesa discussione nata tra colleghi e studenti di Chomsky al MIT, quando avevano proposto una teoria alternativa alla grammatica generativo-trasformativa: la semantica generativa.

Chomsky ha introdotto concetti rivoluzionari che hanno influenzato l'idea di apprendimento e, quindi, anche la riflessione culturale e pedagogica di quel periodo. Egli ha spostato l'attenzione dalla semplice esposizione allo stimolo esterno all'importanza della stimolazione di capacità cognitive innate che egli immaginava presenti in ciascun individuo. Dall'approccio tipicamente comportamentista che si limitava ad osservare i comportamenti esterni dell'individuo, ci si è così focalizzati su quelle che sono le componenti interne coinvolte nell'apprendimento, compresi i processi cognitivi.

---

<sup>41</sup> Aitchison, J. *The Articulate Mammal: An introduction to Psycholinguistics*

<sup>42</sup> R. F. Barsky, *Noam Chomsky. Una Vita di Dissenso*, DataneWS, Roma, 2004, p. 179

Con “*Cartesian Linguistics*”, Chomsky ha influenzato anche la concezione della didattica, promuovendo approcci e metodologie che pongono meno enfasi sugli aspetti pragmatici delle discipline e privilegiano invece l'aspetto cognitivo delle materie di studio nell'insegnamento delle lingue; si prediligerà lo studio della grammatica a discapito di metodologie più dirette alla pratica, come quella dell'input comprensibile di Krashen<sup>43</sup>.

Da una prima visione dell'apprendimento linguistico polarizzata tra generativisti e chi invece non sottostimava l'importanza del contesto, come chi guardava alla linguistica cognitiva, alla sociolinguistica e alla pragmatica, si è passati, con il tempo, ad avere una visione che fonde insieme le diverse teorie, quella delle teorie interazioniste. Uno dei maggiori esponenti della teoria interazionista è Jerome Bruner, che sostiene che, oltre al LAD deve esistere un LASS (Language Acquisition Support System, sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio) che egli identifica con il ruolo del contesto sociale e, più specificamente – se ci rifacciamo all'acquisizione del linguaggio da parte del bambino – dell'adulto (fare “*scaffolding*”<sup>44</sup>).<sup>45</sup>

In generale, le idee di Chomsky si ritrovano chiaramente nelle pratiche pedagogiche che ricercano l'*empowerment* dello studente, invece che una mera trasmissione del sapere in maniera passiva. Lo studente, visto attraverso le lenti chomskiane, non è più considerato come recipiente passivo della conoscenza che proviene dall'insegnamento, ma diventa un soggetto attivo e artefice della propria conoscenza. Si potrebbe citare, per esempio, il *reciprocal learning* e il *responsible teaching*, riportati da Zorzi nel testo “*Education as Jazz*”.

*L'insegnamento responsabile è considerato come un insegnamento in cui gli insegnanti fungono da modelli di ciò che raccomandano agli studenti per promuovere e sostenere l'apprendimento. È il tipo di insegnamento in cui la pratica viene trasformata in un'opportunità costante di apprendistato educativo reciproco per tutti gli attori coinvolti. Nella pratica dell'insegnamento responsabile, l'apprendimento reciproco è*

---

<sup>43</sup> Con la teoria dell'input comprensibile, raccolta all'interno del testo *Principles and practise in Second Language Acquisition* (1982), Krashen introduce l'idea che l'acquisizione della seconda lingua si realizzi attraverso l'esposizione alla stessa. La lingua deve essere comprensibile per chi deve imparare, ma allo stesso tempo deve implicare un grado di difficoltà maggiore rispetto alla competenza dimostrata da chi deve apprendere. È l'esposizione alla lingua (input) che genera acquisizione e produzione.

<sup>44</sup> Bruner definisce lo “*scaffolding*” come un processo in cui si predispose una determinata situazione per facilitare l'ingresso del bambino, per poi farsi gradualmente da parte e lasciare proprio al bambino il compito di gestire la situazione stessa, man mano che acquisisce competenze.

<sup>45</sup> Camaioni, L., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2007

*inteso come un'opportunità costante di imparare dagli "altri", inclusi insegnanti, studenti, colleghi o dalla pratica stessa*<sup>46</sup>.

Se accettiamo l'idea che l'apprendimento linguistico sia principalmente un processo cognitivo, indipendente dal contesto esterno, ciò può influenzare la progettazione e l'implementazione delle strategie didattiche. Le conseguenze di questa prospettiva porteranno a porre un' enfasi maggiore sulla stimolazione degli aspetti cognitivi degli studenti.

A partire dal 2006 e, successivamente, in più pubblicazioni, il Parlamento Europeo si è espresso in materia di scuola. Nel mondo sempre più globalizzato, competitivo, complesso e diversificato di oggi, la scuola deve fornire gli strumenti necessari per integrare le abilità per la vita alle conoscenze disciplinari specifiche. Anche l'insegnante, a sua volta, deve essere non solamente formatore ma modello di abilità e competenze<sup>47</sup>. Questo perché sia il mondo del lavoro che la società richiedono competenze molteplici ai giovani, di tipo culturale ma anche per ciò che riguarda le soft skills, il problem solving, il pensiero critico, le capacità comunicative ed il life long learning<sup>48</sup>.

Trattandosi di posizioni teoriche rilevanti, non si può fare a meno di notare che, benché le posizioni di Chomsky abbiano suscitato un rinnovato interesse nell'ambito dello studio dell'apprendimento della lingua e di tutto ciò che è ad esso correlato, non sono mancate, nel corso del tempo, anche le critiche alle sue ipotesi. Come si vedrà nel seguente paragrafo, anche queste critiche hanno comportato un ulteriore rinnovamento all'interno del campo delle teorie della linguistica e delle scienze cognitive, fornendo spunti di riflessione e animando un dibattito che ancora oggi rimane vivo.

---

<sup>46</sup> Santi M., Zorzi E., *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Cambridge Scholars Publishing, 2016

<sup>47</sup> European Union, "On key competences for lifelong learning", *Official Journal of the European Union* 2006

<sup>48</sup> European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

#### 1.4 Le principali critiche alle teorie chomskiane

Alcuni aspetti della teoria chomskiana vengono ritenuti poco convincenti e sono diventati oggetto di critiche, fra psicologi, scienziati cognitivi e neuroscienziati, mentre vengono ancora largamente accettati tra i linguisti. Chomsky spesso non fornisce prove a carattere empirico riguardo alcune delle sue affermazioni; gli studiosi generativisti, per esempio, nella spiegazione riguardante l'acquisizione del linguaggio si concentrano soprattutto su come si apprende la sintassi, tralasciando spiegazioni dettagliate su come, nella pratica, avviene l'acquisizione del linguaggio, su aspetti cioè come quello della fonologia oppure sull'impatto dei fattori sociologici o psicologici su di esso<sup>49</sup>.

Nella teorizzazione di Chomsky, si ritiene che il linguaggio sia indipendente sia dall'intelligenza che dalla capacità comunicativa; chi critica lo studioso americano si chiede come mai, considerato il ruolo della comunicazione nella nostra specie, sia possibile che un elemento così fondamentale come il linguaggio non si sia evoluto proprio per favorire questa necessità tipicamente umana.

In secondo luogo, per Chomsky, la competenza linguistica precede l'abilità esecutiva del parlato. Viene ipotizzato che il bambino abbia padronanza delle regole grammaticali prima ancora di saperle utilizzare, giacché esse sono codificate nel LAD. Tomasello afferma che le evidenze empiriche per questa ipotesi non sono sufficienti; se ci si sofferma sull'apprendimento di una seconda lingua, per esempio, si potrà notare che l'assenza di feedback, o la presenza di un feedback scarso nel momento dell'apprendimento, non ne favoriscono l'acquisizione. Studi dimostrano che non risulta semplice e senza ostacoli imparare una lingua nuova, soprattutto esistono limitazioni temporali entro le quali farlo per risultare più fluenti.<sup>50</sup>

Un altro problema riguarda le differenze che le diverse lingue presentano. Secondo i critici di Chomsky non ci si può limitare al pensiero di un'unica lingua comune caratterizzata dalla grammatica universale, poiché le differenze tra lingue sono molteplici

---

<sup>49</sup> Michael Tomasello, *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, 2003.

<sup>50</sup> Steven R. Quartz e Terrence J. Sejnowski, *The neural basis of cognitive development: A constructivist manifesto*, *Behavioral and Brain Sciences*, 1997, vol. 20, pp. 537-596.

e non risolvibili, nella totalità dei casi, con i concetti di struttura profonda e superficiale<sup>51</sup>. Per comprendere maggiormente questo punto si può fare riferimento alla ricerca di Daniel L. Everett<sup>52</sup>, linguista missionario che si stabilisce per 27 anni presso una comunità indigena dell'Amazzonia, i pirahã. Egli osserva che nella lingua che questa popolazione parla non esistono vocaboli per intendere i riferimenti numerici; ciò contraddice totalmente quanto sostenuto da Chomsky nella GU. Questa lingua non presenta nemmeno particelle come i pronomi, o norme linguistiche particolari, esiste però un ricchissimo ventaglio di intonazioni e accenti.

Da citare sono anche le ricerche di Dan Isaac Slobin, che ha condotto esperimenti sulla grammatica generativa chomskiana, suggerendo che non esistono in realtà regole innate nell'acquisizione del linguaggio per il bambino, ma prove empiriche di questo passaggio dell'età evolutiva, sottolineando l'importanza degli input ricevuti dall'ambiente circostante e dall'esperienza<sup>53</sup>. Egli ha anche fornito un'alternativa al LAD di Chomsky, il cosiddetto “*thinking for speaking*”, teorizzazione secondo la quale le lingue riflettono i processi cognitivi e le strutture linguistiche sono modellate dalle modalità in cui gli individui pensano e si relazionano con l'ambiente circostante<sup>54</sup>.

Evans e Levinson riassumono la critica al concetto di universali linguistici all'interno del loro “*The Myth Of Language Universals*” sostenendo l'opposto, ovvero che le lingue presentano numerose differenze tra loro, e che proprio questo dovrebbe essere il punto di partenza per fare ricerca cognitiva, dal momento che il linguaggio umano si differenzia da tutti gli altri sistemi di comunicazione proprio per la sua enorme varietà, che coinvolge tutti i suoi livelli (suono, struttura delle parole, significato e pragmatica)<sup>55</sup>.

---

<sup>51</sup> Nicholas Evans e Stephen C. Levinson, *The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science*, Behavioral and Brain Science, 2009, vol. 32, pp. 429-448.

<sup>52</sup> Daniel L. Everett, *Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Piraha. Another Look at the Design Features of Human Language*. Current Anthropology Volume 46, Number 4, August–October 2005

<sup>53</sup> Slobin, Dan I.; Bever, Thomas G. (1982). "Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections". *Cognition*. **12** (3): 229–265. doi:[10.1016/0010-0277\(82\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90033-6)

<sup>54</sup> Slobin, Dan. (2014). *Thinking for Speaking*. Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. 13. 10.3765/bls.v13i0.1826.

<sup>55</sup> Evans & Levinson: *The myth of language universals: Language diversity and its importance For Cognitive Science*, Behavioral And Brain Sciences (2009) 32, 429–492 doi:[10.1017/S0140525X0999094X](https://doi.org/10.1017/S0140525X0999094X)

“Dare aiuto e condividere”, sono questi gli obiettivi primari del linguaggio secondo Tomasello, psicologo dello sviluppo aderente alla psicologia evoluzionistica. Gestii come indicare e mimare sono stati i precursori del linguaggio vero e proprio, e sono ancora oggi le tappe iniziali nella comunicazione del bambino; emergono entro i primi 9 anni di vita, un momento estremamente importante, poiché il bambino inizia a compiere questi gesti pieni di significato quando vuole richiamare l’attenzione dell’adulto ed entrare nella sfera della comunicazione sociale, aspettandosi un feedback da chi ha intorno e imparando a comprendere l’altro nelle sue intenzioni.

Tomasello afferma che la GU di Chomsky non è supportata da prove dal punto di vista evoluzionistico; se la GU non risulta aderente a questa teoria significa che deve essere scartata. Questo perché, come dice Ferretti: *“se le lingue sono estremamente variabili ed eterogenee, non è possibile che la selezione naturale abbia costruito la facoltà del linguaggio fondata su caratteristiche universali e astratte non derivabili dalle esperienze effettive della comunicazione”*<sup>56</sup>.

Ad oggi, alcune delle nuove ricerche in ambito linguistico tendono a discostarsi da quanto afferma Chomsky, soprattutto per quanto riguarda la tematica della grammatica universale<sup>57</sup>. La stessa scuola chomskiana ha nel tempo modificato alcune delle sue affermazioni, adattandole ad alcune delle scoperte più recenti in ambito linguistico. Citiamo, ad esempio, un articolo pubblicato dallo stesso Chomsky nel 2002:

*Originariamente l’ipotesi [della GU] era piuttosto lineare, visto che la grammatica universale conteneva oggetti puramente linguistici come nomi, verbi e regole fondamentali della grammatica europea. Ma quando è diventato chiaro che queste cose non si adattavano a molte lingue extraeuropee, l’ipotesi è cambiata fino a includere oggetti linguistici molto astratti, che si supposeva dovessero rappresentare la struttura computazionale universale del linguaggio – cose come il criterio di soggiacenza, il principio di categoria vuota, il criterio-theta, il principio di proiezione, e così via. Ma quando si è capito che si trattava di oggetti del tutto teorici, la teoria stessa è stata abbandonata e la proposta adesso è che esista semplicemente un principio computazionale specificatamente*

---

<sup>56</sup> Ferretti, Francesco (2010). Coevoluzionismo senza se e senza ma. Rivista di Estetica 44:29-43.

<sup>57</sup> Michael Tomasello, *op. cit.*

*linguistico: la ricorsione – una caratteristica che addirittura potrebbe non essere specificatamente linguistica.*<sup>58</sup>

In sintesi, le teorie linguistiche di Noam Chomsky continuano a suscitare accesi dibattiti nella comunità accademica. Sebbene i linguisti generativisti mantengano il suo punto di vista, altri ambiti disciplinari, tra cui psicologia, scienze cognitive e neuroscienze, hanno espresso scetticismo e critiche significative.

Nonostante le critiche, la teoria di Chomsky è stata adattata nel corso degli anni in risposta alle nuove scoperte linguistiche. Ad esempio, il concetto di ricorsività rappresenta un punto d'incontro tra la teoria originale e le sfide empiriche emergenti. In definitiva, il dibattito in corso sulla teoria del linguaggio contemporanea riflette la complessità della natura umana e della comunicazione, portando ad approcci più integrativi e multidisciplinari per comprendere i fenomeni linguistici.

---

<sup>58</sup> Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). *The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?* *Science*, 298(5598), 1569-1579. <https://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569>

## Capitolo 2: L'acquisizione del linguaggio e il problema dell'apprendimento

*Siamo circondati, sin dalla nascita, da atti linguistici (i genitori ed i parenti parlano ai bambini) e continuiamo a vivere circondati da atti linguistici: i compagni di giochi, la radio e la televisione prima, la scuola, i giornali ed i libri poi. Viviamo in un universo di atti linguistici e ci sembra del tutto “normale” parlare una lingua, capire chi ci parla, farci capire ed esprimere ordini, preghiere, supplicare, minacciare, scherzare, riferire, ricordare, immaginare...<sup>59</sup>*

Il linguaggio è un sistema comunicativo estremamente complesso; per spiegare il suo sviluppo è quindi necessario, *in primis*, considerare le sue componenti.

Tra esse troviamo suono, significato e contesto, e per ciascuna esiste una disciplina specifica che se ne occupa.

La fonologia indaga come i suoni del linguaggio (foni) si organizzano in classi di unità discrete (fonemi); non tutti i suoni che l'essere umano è in grado di produrre entrano necessariamente a fare parte del linguaggio. La semantica si occupa del significato del lessico (o vocabolario) e della grammatica (che comprende morfologia e sintassi). In ultimo, la pragmatica riguarda l'uso della lingua nel contesto sociale.

Il processo di acquisizione del linguaggio, come spiegato da Maria Teresa Guasti nel suo libro “Language Acquisition: An Introduction”, avviene in modo uniforme e alla stessa velocità, indipendentemente dalla lingua o dalla modalità di espressione del bambino (si pensi alla lingua dei segni). L'unica potenziale variazione risiede nel tipo di input che i bambini ricevono, che si tratti del linguaggio orale o di un'altra forma di linguaggio.

Il potenziale di variazione nell'apprendimento del linguaggio risiede in due aspetti: il tipo di informazioni a cui è possibile accedere e le variazioni specifiche che possono verificarsi. In alcune società, i bambini traggono vantaggio dagli input linguistici che ricevono man mano che acquisiscono competenze linguistiche, attraverso indicazioni

---

<sup>59</sup> Graffi, S., & Scalise, S. (2013). *Le Lingue e il Linguaggio: Introduzione alla Linguistica*. Milano: Il Mulino (3<sup>a</sup> ed.).

mirate per agevolare il processo di acquisizione, si pensi all'uso del "baby talk", ovvero di una lingua diretta al bambino (CDS, Child Direct Speech). Questo però non è detto si presenti in tutte le società o in tutte le casistiche.

Come il processo di acquisizione del linguaggio di alcuni bambini può svilupparsi in modo lineare, in altri casi si possono manifestare difficoltà ad acquisire le competenze fondamentali. Queste difficoltà si dividono in due grandi gruppi, in base alla presenza, o meno, di patologie ad esse associate; quando a queste difficoltà sono associate patologie, esse vengono dette "secondarie", quando invece si manifestano senza la compresenza di altro, si definiscono "specifiche".

Si parla quindi di "disturbi specifici del linguaggio" quando ci sono manifestazioni atipiche nell'apprendimento e/o nell'esecuzione della lingua, per cui non sono identificabili fattori causali noti. Il termine "disturbo specifico del linguaggio"<sup>60</sup> può essere considerato come un termine ombrello, perché racchiude quadri clinici molto eterogenei.

Il linguaggio è un'abilità composta da diverse componenti, quali: fonologia, semantica, lessico, morfosintassi e pragmatica, e si può realizzare sia sull'asse espressivo che recettivo. L'intricata relazione tra queste componenti complica ulteriormente la questione, poiché lo sviluppo o meno di una delle caratteristiche sopracitate andrà ad influenzare le altre, come si vedrà nel secondo sotto capitolo di questa parte dell'elaborato.

In sintesi, l'acquisizione del linguaggio è un processo dinamico e multidimensionale che coinvolge un insieme complesso di interazioni tra fattori biologici, cognitivi, sociali e culturali. Esplorare questo processo non solo ci consente di comprendere meglio lo sviluppo umano, ma consente anche approcci più efficaci nell'istruzione e nell'intervento precoce per promuovere il successo e il benessere dei bambini durante i loro percorsi linguistici, scolastici e cognitivi.

---

<sup>60</sup> Chilosi, Anna & Cipriani, Paola & Fapone, T. *I disturbi specifici del linguaggio. I Disturbi Dello Sviluppo. Neuropsicologia Clinica e Ipotesi Riabilitative*. 59-76, 2002

## 2.1 Le tappe evolutive del linguaggio

Per comprendere appieno la natura complessa ed evolutiva dell'acquisizione del linguaggio, è fondamentale comprendere le sue varie fasi di sviluppo.

Dal momento in cui un bambino inizia a parlare, egli acquisisce, in un tempo estremamente breve (all'incirca 3/4 anni), un insieme di competenze varie e complesse<sup>61</sup>.

Il percorso che i bambini intraprendono per acquisire competenze linguistiche complete si articola in diversi momenti, ciascuno caratterizzato dallo sviluppo di abilità specifiche, che verranno discusse in questo capitolo.

Un bambino dovrà essere in grado di segmentare il parlato riuscendo ad identificare le singole unità della lingua (fonemi, parole, frasi), ad articolare i movimenti necessari per produrre fonemi, ad acquisire un vocabolario man mano più complesso, detto lessico, a padroneggiare le regole grammaticali che gli permetteranno di formare frasi di senso compiuto e, infine, ad imparare a usare il linguaggio all'interno del contesto sociale.

Volendo stabilire degli intervalli temporali nel raggiungimento delle tappe fondamentali nell'apprendimento della lingua, si potrebbe riassumere come segue: durante il primo anno di vita, il bambino attraversa la fase della comunicazione prelinguistica, che si caratterizza per la formazione di vocalizzazioni e suoni spontanei. I primi suoni che il neonato emette sono il pianto, i gemiti e i gorgoglii, segnali iniziali attraverso i quali egli inizia ad interagire direttamente con l'adulto, esprimendo i propri bisogni.

Dai 2 ai 6 mesi si manifestano, di norma, i primi suoni vocalici; il bambino inizia a inserirsi nella conversazione con l'adulto, rispettando gli intervalli e le pause, e creando una proto-conversazione. Il bambino inoltre comincia a farsi strada tra i suoni, sezionando le stringhe sonore prodotte da chi ascolta parlare in unità singole, iniziando ad associare alle parole un significato preciso.

---

<sup>61</sup> Graffi, S., & Scalise, S. (2013). *Le Lingue e il Linguaggio: Introduzione alla Linguistica*.

Si passa poi alla fase della lallazione (prima canonica e in seguito variata<sup>62</sup>), che coincide solitamente con il periodo che va dai 7 ai 10 mesi di vita. È in questa fase che il bambino associa coppie di vocali e consonanti, che ripete in una forma di simil balbettio, utilizzando toni diversi. Queste sillabe non veicolano un messaggio preciso, sono piuttosto una risposta condizionata dalle emozioni che suscitano quando ripetute e una risposta emozionale alla sensazione che il bambino prova scoprendo questa sua nuova abilità. La lallazione è un vero e proprio indice di uno sviluppo linguistico adeguato, un momento cruciale nel quale il bambino si allena ad utilizzare la propria voce. In seguito, si struttura maggiormente, fino ad associare coppie di sillabe diverse (es. “dadu”) e a produrre i primi suoni simili a parole.

Dai 9 ai 12 mesi, iniziano a manifestarsi anche i gesti performativi, come l’indicare, il dare o il mostrare. Attraverso questi gesti, il bambino esprime una richiesta, o richiede un intervento da parte dell’adulto. Questi gesti possono essere utilizzati anche per attirare l’attenzione e condividere qualcosa.

Dai 10 ai 12 mesi compaiono le prime “proto-parole”, a cui può essere attribuito un significato specifico quando si presentano sempre in uno stesso contesto e vengono ripetute con una certa ritualità, in situazioni familiari (es. “bau” per indicare “cane” ogni volta che è presente l’animale).

Dagli 11 ai 12 mesi compaiono i gesti rappresentativi (o referenziali), attraverso i quali il bambino esprime un’intenzione comunicativa che ha un referente specifico. Sono gesti appresi per imitazione, il loro significato non varia in base al contesto (es. mimare il saluto o battere le mani per applaudire).

Una volta raggiunti i 12-16 mesi, in media, il vocabolario del bambino dovrebbe contare circa 50 vocaboli, non per forza corretti o articolati alla perfezione, l’importante è che ritornino con ciclicità nel parlato e che siano associati a un referente preciso. Dopo

---

<sup>62</sup> Nel testo *La comunicazione nel primo anno di vita*, di Camaioni L., Volterra V., Bates P. si introducono questi due termini. La lallazione “canonica” avviene intorno ai 7-8 mesi di età. Il bambino ripete sequenze di consonanti e vocali ripetute, principalmente compaiono la vocale /a/ e le consonanti /m/, /p/, /b/, /t/, /d/. La lallazione “variata” si presenta verso i 9-10 mesi e durante questa fase il bambino alterna consonanti e vocali diverse

questa fase, il bambino andrà verso la cosiddetta “esplosione del vocabolario”, momento in cui gli sarà sempre più facile acquisire nuove parole<sup>63</sup>.

Dai 18 ai 24 mesi il bambino inizia ad acquisire consapevolezza della morfologia e della sintassi, tramite l’acquisizione di suffissi e prefissi e posizionando, nella frase, le varie parole rispettando le regole della lingua. Compaiono anche le olofrasi – tramite una singola parola il bambino vuole indicare un concetto più complesso (es. “pappa!” per richiedere all’adulto il cibo) – e il linguaggio telegrafico – attraverso delle relazioni semantiche il bambino pronuncia parole-contenuto per esprimere un concetto (es. “no pappa!” quando il bambino rifiuta di mangiare) –.

Dal secondo anno in poi, il bambino articola sempre più parole, inizialmente semplici e accompagnate da gesti ed espressioni facciali che gli consentono di comunicare i propri bisogni e desideri. È in questo periodo che si affina anche la comprensione. Il bambino diventa competente nel rispondere in maniera mirata agli stimoli linguistici a cui è sottoposto.

Durante il terzo e quarto anno di vita si assiste ad un passaggio significativo nella comunicazione, che passa da essere formata da parole singole a frasi di senso compiuto.

In età scolare, il bambino continua a sviluppare le competenze linguistiche, fino a raggiungere la consapevolezza metalinguistica e la competenza comunicativa<sup>64</sup>.

L’apprendimento linguistico non si arresta, anzi, è un processo continuo che interessa tutto l’arco della vita. Impegnandosi in conversazioni, partecipando a discussioni e scambiando idee, gli individui acquisiscono la capacità di adattare il proprio linguaggio in base al contesto e ad un pubblico specifico, migliorando così le proprie capacità comunicative. Le abilità cognitive, come attenzione, memoria e ragionamento, svolgono un ruolo cruciale nel processo di apprendimento della lingua, consentendo di elaborare e interpretare le informazioni linguistiche in modo efficace.

---

<sup>63</sup> Camaioni L., Volterra V., Bates P., *La comunicazione nel primo anno di vita*, Boringhieri, Torino, 1976.

<sup>64</sup> Caselli M.C., Casadio P. (2007). *Il primo vocabolario del bambino*. Milano: FrancoAngeli

L'acquisizione delle competenze linguistiche è un processo graduale e continuo che prende forma tramite le esperienze personali e le interazioni con l'ambiente circostante. Lo sviluppo di abilità linguistiche più sofisticate è facilitato dall'esposizione a una varietà di modelli linguistici e dall'impegno in interazioni sociali.

Comprendere le diverse fasi dell'acquisizione del linguaggio non solo offre una base teorica per gli esperti linguistici, ma ha anche un significato pratico significativo per tutte le categorie professionali che si occupano dei bambini, come educatori, pedagogisti ed insegnanti.

Tappe evolutive del linguaggio nel bambino			
● 2-3 mesi	Vocalizzi, primi suoni linguistici.		Pianto, gemiti, gorgoglii
● 6-7 mesi	Lallazione canonica.		Associa coppie di vocali e consonanti, simil balbettio, ripetute.
● 9-10 mesi	Lallazione variata. ( <i>babbling</i> )		Sillabe consonante-vocale elaborate.
● 12-13 mesi	Gesti performativi e prime proto-parole.		Indicare, dare o mostrare "bau" per indicare "cane".
● 18-24 mesi	Vocabolario di circa 50 parole, frasi bitermine anche senza verbo.		Ciclicità e associazione a referente preciso. Esplosione del linguaggio.
● 24-30 mesi	Vocabolario di circa 100 parole, frasi complesse incomplete.		
● 3-4 anni	Fraasi con morfemi liberi, parlato simile a quello dell'adulto.		
● >4 Anni (Età scolare)	Raggiunge la consapevolezza metalinguistica e la competenza comunicativa.		

Tabella 1: Tappe evolutive del linguaggio nel bambino, dai primi mesi all'età scolare.

## 2.2 La natura del linguaggio

La complessità, precocità e spontaneità nell'acquisizione, oltre al fatto che essa è un'abilità presente solo nell'uomo, rendono il tema del linguaggio un terreno fertile per posizioni diverse circa la sua natura.

Il discorso sull'acquisizione del linguaggio è da tempo incentrato su due idee principali, che rinviano a due fazioni opposte, che affermano, rispettivamente, che il linguaggio è innato o appreso. Tuttavia, è ormai accettato che esiste una compresenza di questi due elementi<sup>65</sup>.

Si ritiene che l'acquisizione del linguaggio sia radicata nella costituzione biologica dell'essere umano, anche se ci sono punti di vista contrastanti su cosa costituisca esattamente questa capacità innata. Come visto nei capitoli precedenti, gli innatisti, ispirandosi a Chomsky, sono convinti che gli esseri umani abbiano una facoltà linguistica insita in loro, a dispetto di quelle che erano le grandi convinzioni della linguistica degli anni Cinquanta del secolo scorso. Si pensava infatti che le lingue fossero “convenzioni culturali di natura arbitraria”, ipotesi che si è poi rivelata falsa, poiché “esse non variano a piacere ma sono circoscritte da robusti vincoli formali che limitano i tipi di regole che seguono”<sup>66</sup>.

Secondo la teoria emergentista degli anni '80, vi sarebbe una disposizione innata all'acquisizione del linguaggio; tale acquisizione, tuttavia, sarebbe resa possibile dall'interazione dinamica tra fattori biologici e ambientali: il bambino non sarebbe cioè dotato di una guida innata specifica per acquisire il linguaggio (la GU chomskiana), ma di alcune capacità cognitive più generali, quali la memoria, l'attenzione, la percezione e il ragionamento<sup>67</sup>. “*Usage based*”<sup>68</sup> è il modello attraverso il quale il bambino apprende le regole della sua lingua naturale; ciò significa che, in base all'uso che il bambino deve

---

<sup>65</sup> Guasti, M.T. (2007). *L'Acquisizione del Linguaggio: Un'Introduzione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

<sup>66</sup> Chomsky N., Moro A., *I segreti delle parole*, La nave di Teseo, 2022

<sup>67</sup> Bates, E., Elman, J., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., Plunkett, K. (1998). Innateness and emergentism. In W. Bechtel, G. Graham (a cura di). *A companion to cognitive science* (560-601). Oxford: Basil Blackwell.

<sup>68</sup> Termine coniato da Ronald Langacker nel 1987, all'interno del suo “*Foundations of Cognitive Grammar, Volume I: Theoretical Prerequisites*” per indicare che la lingua costruisce un inventario convenzionale di unità (incluse unità che trasmettono schemi grammaticali) su cui un parlante può fare affidamento, connettendole per comunicare. Questo inventario di unità si basa sull'ascolto e sull'uso della lingua e, attraverso l'uso, si consolida.

fare di una determinata frase, imparerà a fare previsioni sulla sua costruzione e, sulla base di relazioni statistiche (probabilità di co-occorrenza tra eventi, probabilità transizionali) tra gli elementi di una sequenza (in questo caso degli elementi della frase), sarà in grado di formare la frase in maniera corretta<sup>69</sup>.

Per l'essere umano la capacità di parlare è fondamentale. Attraverso di essa può nominare ciò che lo circonda, immaginare il futuro e ricordare il passato, combinare parole per dare vita a significati e concetti del tutto nuovi, porsi domande. Citando Chomsky, *“possiamo capire come si generano le espressioni che usiamo, ma non come le usiamo. Perché decidiamo di dire questo e non qualcos'altro? Perché nelle nostre normali interazioni trasmettiamo agli altri i meccanismi interni della nostra mente? [...] Nessuno lo capisce. Così l'uso infinito del linguaggio rimane un mistero, come è sempre stato”*<sup>70</sup>.

Il dibattito circa questa tematica non è, evidentemente, di sola pertinenza delle scienze filosofiche, ma interessa anche l'antropologia, la linguistica, la psicolinguistica, la neurologia, la neurolinguistica. Uno dei contributi di Chomsky alla linguistica è stato quello di portare a pensare ad un'associazione tra strutture formali sintattiche e strutture neurobiologiche del cervello. Per quanto riguarda l'interazione con la psicologia, Chomsky ha compreso che l'apprendimento delle regole della grammatica di una lingua è qualcosa che avviene all'interno del bambino, un meccanismo inaccessibile all'adulto; quindi, non può essere appreso per tentativi. I nuovi strumenti e l'avvento di tecniche di neuroimmagine hanno fornito nuovi dati e oggi, come afferma Moro, *“hanno dimostrato l'esistenza delle lingue impossibili, sistemi grammaticali che possono essere coerenti nella loro natura ma che non rispondono alle proprietà formali specifiche del linguaggio umano, e che, pertanto, non vengono riconosciuti dal cervello come dati linguistici e non vengono computati dalle reti naturali del linguaggio”*.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> D'amico S., Devescovi A. (A Cura Di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino, 2013

<sup>70</sup> Chomsky N., Moro A., *I segreti delle parole*. p. 72

<sup>71</sup> Ivi pp.118

## 2.3 Implicazioni pratiche in educazione e in pedagogia, i disturbi specifici del linguaggio

Nei paragrafi precedenti, si è visto che l'apprendimento del linguaggio prevede diverse tappe e che, quando una di queste viene meno, o si raggiunge con difficoltà, è probabile che questo vada ad intaccare anche le fasi successive dell'apprendimento. Sulla base di ricerche approfondite, si è evidenziato come la progressione delle abilità fonologiche funge da indicatore per il successivo sviluppo lessicale<sup>72</sup>; l'emergere di abilità combinatorie è strettamente legato all'ampiezza del vocabolario del bambino<sup>73</sup>; la capacità di comprendere le affermazioni degli altri si basa su solide basi di comprensione grammaticale<sup>74</sup>.

Il disturbo specifico del linguaggio, o DSL, si manifesta in modalità diverse a seconda dell'età del bambino e alla gravità del disturbo stesso. L'ICD-10 (*International Classification of Diseases*, redatta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità) lo definisce come:

*“una condizione in cui l'acquisizione delle normali abilità linguistiche è disturbata sin dai primi stadi dello sviluppo. Il disturbo linguistico non è direttamente attribuibile ad alterazioni neurologiche o ad anomalie di meccanismi fisiologici dell'eloquio, a compromissioni del sensorio, a ritardo mentale o a fattori ambientali. È spesso seguito da problemi associati quali le difficoltà nella lettura e nella scrittura, anomalie nelle relazioni interpersonali e disturbi emotivi e comportamentali”.*

Il DSL si manifesta attraverso alcuni segnali principali, quali il disturbo specifico dell'articolazione e dell'eloquio (l'acquisizione dell'abilità di produzione dei suoni verbali è ritardata e ne consegue una difficoltà nell'efficacia comunicativa del bambino); il disturbo del linguaggio espressivo (la capacità di esprimersi tramite il linguaggio è marcatamente al di sotto del livello appropriato all'età mentale del bambino, che però presenta una comprensione nella norma); o il disturbo della comprensione del linguaggio (la comprensione del linguaggio non è coerente con l'età del bambino).

---

<sup>72</sup> Orsolini, M., *Il suono delle parole: percezione e conoscenza del linguaggio dei bambini*, La Nuova Italia, 2000

<sup>73</sup> Caselli M.C., Casadio P. *Il primo vocabolario del bambino*.

<sup>74</sup> Stella G. (2001). *I disturbi specifici del linguaggio*. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino, pp. 253-281.

Il DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) definisce il DSL come una serie di difficoltà persistenti nell'acquisizione e nell'uso del linguaggio, che si manifesta nel parlato, nello scritto o nell'uso di segni. Queste difficoltà sono dovute a deficit di comprensione o di produzione del linguaggio, che includono: vocabolario ridotto, struttura frasale limitata, difficoltà nella formazione del discorso. Queste problematiche devono persistere per almeno 6 mesi, anche in caso di somministrazione di interventi adeguati.

Altra terminologia importante in questo ambito è quella di “*late talker*” o parlatore tardivo, un bambino che non presenta alcun linguaggio combinatorio al compimento dei 30 mesi di età, o che dimostra di avere un vocabolario molto limitato (corrispondente al 10% della media)<sup>75</sup> al compimento dei 24 mesi. Anche se il divario nel linguaggio rispetto ai suoi pari sarà colmato in futuro, come suggerisce la definizione stessa, nella maggioranza dei casi si conserveranno sia in adolescenza, che in età adulta, difficoltà linguistiche. Queste difficoltà comprendono svariati ambiti, tra cui un uso ristretto di frasi complesse, la difficoltà di reperimento delle parole corrette, la difficoltà nella comprensione e nell'uso del linguaggio metaforico/figurativo, una ridotta organizzazione del discorso, problemi di lettura ed errori grammaticali ed ortografici<sup>76</sup>.

Il tema dei “*late talker*” è molto dibattuto nell'ambito degli studi scientifici sul linguaggio, proprio per i fattori di rischio che porta con sé, come affermato da Serena Bonifacio e Loredana Hvastja Stefani ne “*L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*”. Il panorama italiano dei primi anni 2000 non era stato in grado di fornire una risposta e delle modalità di intervento adeguate a questa problematica. La prassi era quella di attendere, in linea generale, che i parlatori tardivi si mettessero al passo con i propri pari, oppure, nei casi in cui si sceglieva di intervenire attivamente, non esistevano metodologie strutturate d'intervento<sup>77</sup>. La grande innovazione portata dalle due logopediste è stata quella di introdurre una sinergia tra genitore e bambino, in cui le prassi migliori da adottare venissero indicate al genitore dal logopedista, in un'ottica di collaborazione.

---

<sup>75</sup> Thal, D. J., & Bates, E. (1988). *Language and gesture in late talkers*. *Journal of Speech & Hearing Research*, 31(1), 115–123. <https://doi.org/10.1044/jshr.3101.115>

<sup>76</sup> Developmental Language Disorder NIH Publication No. 22-DC-8194 October 2022

<sup>77</sup> Bonifacio S., Hvastja Stefani L. “*L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*”. Franco Angeli, 2010

Come già accennato, i bambini affetti da disturbi linguistici "specifici" incontrano difficoltà quando si tratta di esprimersi verbalmente, mentre il loro sviluppo cognitivo si allinea con le aspettative tipiche. Tuttavia, ricerche recenti pubblicate dall'Organo Ufficiale Della Società Italiana Di Neuropsichiatria Dell'infanzia E Dell'adolescenza, hanno messo in dubbio questa spiegazione, suggerendo che accanto ai disturbi del linguaggio potrebbero essere presenti anche limitazioni nelle capacità cognitive. Queste sfide aggiuntive possono manifestarsi in vari modi, come difficoltà nel formare connessioni sociali, difficoltà nel mantenere amicizie, affrontare sfide nella negoziazione e nella risoluzione dei conflitti e mostrare capacità cognitive sociali inferiori. Il confine tra disturbi linguistici specifici e altre sindromi può spesso diventare confuso, rendendo discutibile il termine stesso "specifico"<sup>78</sup>. La questione è importante per i risvolti sia teorici che applicativi che la discussione porta con sé.

È interessante notare che i primi studi in ambito DSL sono stati compiuti in Paesi anglofoni e solo negli ultimi 20 anni l'argomento ha iniziato ad avere risonanza anche sul territorio italiano. Da questo si evince che sul territorio gli studi in materia, sebbene molto promettenti, siano ancora in una fase acerba. Gli studiosi in ambito educativo che si occupano di DSL e dei disturbi ad esso associati, come il DCSP (Disturbo Della Comunicazione Sociale), affermano che la qualità metodologica sull'intervento terapeutico è in parte ostacolata da incoerenze riguardo la classificazione del disturbo, dalla mancanza di un accordo sui criteri diagnostici, e dalla scelta di strumenti per la misurazione del cambiamento nel bambino una volta messi in atto gli interventi a suo sostegno. I benefici riscontrati dopo un intervento specifico non sono da sottovalutare, anzi, bisognerebbe stabilire una continuità di intervento, e di supporto educativo, anche in funzione del fatto che col tempo aumenta la complessità delle interazioni sociocomunicative e del contesto pragmatico-linguistico<sup>79</sup>.

La presenza di disturbi del linguaggio in assenza di evidenti fattori causali (deficit cognitivi, neurosensoriali) e ambientali (stimolazione insufficiente, problemi relazionali) supporta le teorie chomskiane a sostegno dell'esistenza di strutture linguistiche

---

<sup>78</sup> Organo Ufficiale Della Società Italiana Di Neuropsichiatria Dell'infanzia E Dell'adolescenza, *I Disturbi Specifici Del Linguaggio Nel Dsm-5* a cura di Chilosi A., Penge R., Scuccimarra G., Pacini Editore, Vol. 37, n.2, 2017

<sup>79</sup> Organo Ufficiale Della Società Italiana Di Neuropsichiatria Dell'infanzia E Dell'adolescenza, *I Disturbi Specifici Del Linguaggio Nel Dsm-5*

innate<sup>80</sup>. Tuttavia, gli studiosi innatisti riconoscono anche il ruolo dell'esperienza nel processo di acquisizione del linguaggio<sup>81</sup>.

Da tutte le posizioni teoriche considerate risulta chiaro che le esperienze di input specifiche della lingua, nella vita quotidiana, sono cruciali per l'acquisizione della lingua madre. Nonostante il campo d'indagine sia complesso, gli studi convergono sul fatto che esistano caratteristiche comuni sia delle modalità di interazione che del modello linguistico e che queste sono in grado di facilitare il processo di acquisizione del linguaggio. Bruner, per esempio, parla di come il linguaggio acquisisca significato in un contesto particolarmente importante per il bambino, come nella diade madre-bambino, quando il bambino si impegna in uno scopo comune con chi ha di fronte, per esempio una routine, dove gli scambi comunicativi sono prevedibili e ripetuti nel tempo<sup>82</sup>. Ecco, quindi, che la qualità del tempo trascorso dai bambini in routines accompagnate dalla presenza dell'adulto, prima dei 18 mesi, influisce sullo sviluppo lessicale<sup>83</sup>. Riprendendo Bonifacio e Hvastja Stefani, la relazione tra l'adattamento dei comportamenti comunicativi dell'adulto in risposta a quelli del bambino e lo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino è un dato consolidato<sup>84</sup>, così come fondamentale, da parte dell'adulto, risulta essere il nominare oggetti e azioni su cui il bambino è in quel momento focalizzato<sup>85</sup>.

---

<sup>80</sup> Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*.

<sup>81</sup> Hoff, E. *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech*. *Child development*, 74, 1368-78. 10.1111/1467-8624.00612. 2003

<sup>82</sup> Bruner, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton. 1983

<sup>83</sup> Laakso, M.L., Poikkeus, A. M., Katajamäki, J., & Lyytinen, P. *Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers*. *First Language*, 19(56, Pt 2), 207-231. 1999 <https://doi.org/10.1177/014272379901905604>

<sup>84</sup> Bonifacio S., Hvastja Stefani L. "L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo"

<sup>85</sup> Tamis-LeMonda, Catherine S., et al. "Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones." *Child Development*, vol. 72, no. 3, 2001, pp. 748-67. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/1132453>. Accessed 19 Apr. 2024.

### Capitolo 3: Il dibattito pedagogico contemporaneo attorno all'acquisizione del linguaggio e l'eredità chomskiana

Nella stesura di quest'ultimo capitolo si è preso in considerazione il punto di vista degli studi più recenti circa l'apprendimento del linguaggio, tenendo conto di ciò che rimane ancora oggi delle teorie chomskiane e di come questo dibattito si sia evoluto in base alle nuove scoperte nel campo.

Si è visto, negli scorsi capitoli, che la teoria della GU, così come era nata, e la successiva revisione della stessa in quella che viene chiamata “teoria dei principi e parametri”, viene oggi, da molti scienziati – soprattutto in ambito cognitivo – criticata. La stessa teoria viene però considerata ancora oggi dominante nell'ambito della linguistica.

Janet F. Werker, una psicolinguista nota per i suoi studi sull'acquisizione del linguaggio e lo sviluppo precoce della percezione linguistica, afferma: “*[I bambini] iniziano la vita con predisposizioni biologiche che supportano l'acquisizione del linguaggio, in generale, e hanno già iniziato, dalla nascita, il processo di acquisizione della lingua madre attraverso la percezione di proprietà superficiali del linguaggio/i che sperimentano*”<sup>86</sup>. Anche se la Werker non si è detta aderente alle teorie chomskiane, dalla sua affermazione si può dedurre che le teorie di Chomsky abbiano rivoluzionato il modo di intendere il linguaggio ed il suo apprendimento, spostando il focus degli studi più recenti sulla ricerca di basi biologiche per l'apprendimento e su aspetti riconducibili alla prospettiva generativista.

Negli ultimi 15 anni, ad esempio, la ricerca neurobiologica si è concentrata in particolar modo sui cosiddetti “periodi sensibili” nell'apprendimento del linguaggio, e si teorizza che, nonostante la plasticità del cervello permanga di base per tutta la vita dell'individuo, esistono dei momenti, oltrepassati i quali il cervello si struttura maggiormente e acquisire determinate capacità risulta essere quindi più complesso rispetto ai cosiddetti periodi sensibili. Comprendendo i meccanismi biologici attraverso i quali il processo di organizzazione del cervello si compie, si potrebbe riuscire a conoscere le condizioni che

---

<sup>86</sup> Werker, J.F., *Critical Periods in Speech Perception: New Directions*, Annual Review of Psychology, Volume 66, [<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015104>], N.d.T. “[...] they begin life with biological biases that support acquisition of language in general and have already begun – at birth – the process of acquisition of the native language via perception of the surface level properties of the language(s) experienced. [...]”

portano a questa stabilizzazione e, di conseguenza, si potrebbero mettere in pratica strategie utili al mantenimento di un'apertura o alla riattivazione dei periodi critici<sup>87</sup>. Ad esempio, la studiosa sottolinea l'importanza della tempestiva esposizione agli stimoli linguistici durante i periodi critici ed evidenzia come fattori biologici, ambientali e persino legati all'alimentazione possano influenzare l'apertura e la chiusura di questi periodi. Si citano anche casi di bambini che hanno fatto esperienza di più lingue durante l'infanzia, i quali, anche quando smettono di essere esposti a una delle due lingue, mantengono comunque una certa sensibilità verso di essa.<sup>88</sup>

Angela D. Friederici, fondatrice e direttrice del Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences (MPI CBS) di Lipsia, ritorna sul tema del linguaggio come capacità innata umana, inserendo in questa classificazione non solamente i suoi presupposti biologici, presenti sin dalla nascita nel bambino, ma anche quelle abilità che si sviluppano nel tempo, seguendo precisi intervalli, secondo quella che definisce “programmazione biologica”<sup>89</sup>. Per avvalorare questa tesi, si riportano i casi di bambini vissuti isolati da altri esseri umani per i primi anni di vita, i quali, nonostante corsi intensivi di lingua e numerosi stimoli linguistici somministrati successivamente al periodo di isolamento, non riescono a raggiungere conoscenze di sintassi pari ai coetanei che non hanno vissuto situazioni di disagio. Quello di Genie, per esempio, è il caso di una bambina americana ritrovata, negli anni 70, in condizioni di completo isolamento e assenza di interazioni umane per più di dieci anni della sua vita. Ella aveva raggiunto capacità linguistiche estremamente limitate nonostante fosse stata seguita con costanza da studiosi e stimolata linguisticamente successivamente al suo ritrovamento<sup>90</sup>.

Elika Bergelson afferma che c'è ancora molto da capire su come i bambini imparano il linguaggio e su come questa conoscenza si sviluppa nel tempo; nonostante decenni di studi, gli esperti non sono ancora venuti a capo di questo interrogativo<sup>91</sup>. Basandosi su risultati ottenuti tramite l'osservazione diretta di alcuni gruppi di bambini, la studiosa sostiene che l'input verbale da parte delle figure di riferimento, soprattutto in

---

<sup>87</sup> ibidem

<sup>88</sup> ibidem

<sup>89</sup> Friederici, A., D., *Language in Our Brain: The Origins of a Uniquely Human Capacity*, The MIT Press, 2017, DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/11173.001.0001>

<sup>90</sup> Curtiss, S., *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*, Academic Pr, 1977.

<sup>91</sup> Bergelson E., *The Comprehension Boost in Early Word Learning: Older Infants Are Better Learners*. *Child development perspectives*, 2020 14(3), 142–149. <https://doi.org/10.1111/cdep.12373>

concomitanza con il primo anno di età, risulti di fondamentale importanza nello sviluppo della comprensione del linguaggio. Ascoltare le parole aiuterebbe sia con la memorizzazione dei termini che con l'articolazione degli stessi, ma i risultati sarebbero molto variabili, soprattutto dai 6 ai 17 mesi di età. Si osserva anche un aumento massiccio della comprensione linguistica a partire dall'anno, secondo un "modello di accumulazione": i bambini accumulano comprensione linguistica quando esposti più e più volte agli stimoli linguistici; quindi, il raggiungimento dell'anno di età chiarirebbe il conseguimento di una soglia di esposizione linguistica tale da comportare i miglioramenti osservati anche nella comprensione linguistica.

La seconda ipotesi sostenuta dalla Bergelson afferma che il miglioramento nella comprensione del bambino è conseguente ad una maggiore interazione sociale, oltre che allo sviluppo cognitivo e a quello linguistico<sup>92</sup>.

Come già sostenuto da Tomasello<sup>93</sup>, la capacità del bambino di condividere l'attenzione, e cioè di focalizzarsi su qualcosa insieme ad un adulto, capacità che ha inizio a partire dai 12 mesi, permetterebbe al bambino di associare parole e referenti nell'ambiente che lo circonda. La capacità di condividere l'attenzione potrebbe spiegare anche l'incremento nella comprensione osservato dalla Bergelson. Nella conclusione del suo studio, la ricercatrice afferma come la comprensione delle motivazioni sottostanti all'incremento della comprensione e dello sviluppo del linguaggio del bambino potrebbero anche comportare una maggiore comprensione delle patologie legate al linguaggio. Ciò potrebbe offrire una diagnosi e un intervento tempestivo nei casi in cui il linguaggio non si sviluppi nei tempi canonici previsti, ma anche una visione più approfondita della mente umana.<sup>94</sup>

Gervain Judit, psicologa, neuro linguista e professoressa di psicologia dello sviluppo all'Università di Padova, afferma che la domanda che ci si deve porre nei confronti dell'apprendimento della lingua non sia più riferita a quale sia la sua origine, visto che si è d'accordo su una compresenza di fattori biologici ed ambientali; il focus

---

<sup>92</sup> *ivi*

<sup>93</sup> Tomasello M (2001). Could we please lose the mapping metaphor, please? *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 1119–1120. 10.1017/S0140525X01390131

<sup>94</sup> Bergelson E., *The Comprehension Boost in Early Word Learning: Older Infants Are Better Learners. Child development perspectives*

della ricerca dovrebbe ora spostarsi su come questi fattori interagiscano durante lo sviluppo umano<sup>95</sup>.

Studiando i neonati, la Gervain si chiede se l'acquisizione del linguaggio sia dovuta a predisposizioni che si manifestano prima che il contesto in cui si è inseriti vada ad incidere sull'apparato cognitivo<sup>96</sup>. In tal senso, per la studiosa, è importante fondere assieme discipline come la linguistica, la psicologia e tutte quelle materie che connettono allo studio del cervello quello dei comportamenti e della mente, poiché solo uno studio integrato di un argomento così complesso come lo sviluppo dell'apprendimento può portare al successo nella ricerca. Comparando studi di etologia e studi sullo sviluppo del linguaggio, nello specifico studi relativi al gene FOXP2 implicato nello sviluppo delle abilità linguistiche, condotti sia sull'essere umano che sugli uccelli, è emerso che gli uccelli canori possiedono meccanismi di apprendimento del canto che sono analoghi a quelli umani per l'apprendimento del linguaggio e sono sensibili alle mutazioni del gene FOXP2<sup>97</sup>. A partire da questi risultati, vari altri esperimenti hanno ampliato la comprensione dell'espressione genetica e delle capacità di apprendimento. Ciò che è chiaro fin ora è che il linguaggio è una facoltà esclusiva dell'essere umano e sono ancora in corso le ricerche per comprendere cosa abbia portato, nella nostra complessa storia evolutiva, a sviluppare questa abilità.

Uno dei più illustri e prolifici studiosi nell'ambito dell'acquisizione del linguaggio è Peter W. Jusczyk. Nel suo lunghissimo lavoro sulla percezione del linguaggio nei neonati, egli si collega alle teorie di Noam Chomsky, in particolare al concetto di grammatica universale, formulando teorizzazioni a sostegno della predisposizione biologica del neonato all'apprendimento. I suoi studi si concentrano, in particolar modo, su tematiche come la segmentazione del linguaggio da parte del neonato che, secondo quanto affermato dallo studioso, è in grado di suddividere le frasi del parlato utilizzando degli "indizi": come la posizione dell'accento e come la sua distribuzione sulle sillabe delle varie parole. Per esempio, le parole bisillabiche in italiano possono essere classificate principalmente attraverso due categorie: parole piane (accento sulla penultima sillaba) e parole tronche (accento sull'ultima sillaba). Jusczyk fornisce contributi

---

<sup>95</sup> Gervain, J., *Speech Perception and Language Acquisition in the First Year of Life*, 2010, Annual Review of Psychology

<sup>96</sup> Gervain, J., *Speech Perception and Language Acquisition in the First Year of Life*.

<sup>97</sup> ivi

importanti anche in merito alla percezione dei suoni nel linguaggio e alle preferenze linguistiche precoci.

Per concludere, il dibattito pedagogico attuale sull'acquisizione del linguaggio rimane fortemente influenzato dall'impatto delle ricerche e delle teorizzazioni di Noam Chomsky, sebbene le sue teorie abbiano affrontato sia critiche che revisioni. Le sue ricerche hanno aperto numerose strade per analisi approfondite nel campo della linguistica, della psicologia e delle neuroscienze ed è proprio grazie a un dialogo interdisciplinare e all'integrazione di approcci diversi che si può giungere alla comprensione dei complessi meccanismi dell'acquisizione del linguaggio, che rimane un campo di indagine centrale e in espansione.

### 3.1 Le principali tendenze della riflessione pedagogica contemporanea

La riflessione pedagogica contemporanea si articola in un panorama complesso e variegato, influenzato da mutamenti sociali, tecnologici e culturali. Soprattutto negli ultimi decenni, e ancora di più successivamente alla pandemia da Covid-19, una serie di tendenze hanno iniziato a delineare nuovi approcci e paradigmi nell'educazione, riflettendo la necessità di una maggiore attenzione verso l'inclusività, la personalizzazione dell'apprendimento e l'integrazione delle tecnologie digitali nel mondo scolastico.

Questo capitolo esamina le principali tendenze della pedagogia moderna, evidenziando come le diverse correnti di pensiero cerchino di dare una risposta efficace alle sfide educative del XXI secolo.

L'analisi prenderà in considerazione l'inclusione e l'equità, l'apprendimento personalizzato, l'uso delle tecnologie educative, la pedagogia critica, l'educazione ambientale e l'apprendimento permanente, esplorando come queste influenzino sia le pratiche educative che la formazione degli insegnanti e come vadano ad impattare sull'apprendimento da parte degli studenti.

#### 3.1.1 Pedagogia Inclusiva

La pedagogia inclusiva si propone di rispondere alle sempre maggiori richieste di creare ambienti educativi in grado di accogliere e non emarginare gli studenti, a prescindere dalle differenze individuali che possono presentarsi nel contesto di una classe, siano esse fisiche, cognitive, sociali o culturali. Per farlo, la pedagogia inclusiva si propone di creare una serie di pratiche che siano in grado di soddisfare le esigenze diverse di ciascuno studente, promuovendo l'equità e l'accesso all'istruzione.

Tra i valori su cui la pedagogia inclusiva si basa, si trovano la valorizzazione delle differenze, viste come punto di forza invece che come ostacolo; la partecipazione attiva di tutti al contesto scolastico; l'accessibilità degli spazi e degli strumenti, che devono essere alla portata di chiunque; la collaborazione tra i vari attori del contesto scolastico. Quello dell'inclusività è un tema complesso, poiché richiede formazione continua del personale, lotta alla resistenza al cambiamento e l'uso di risorse che non sempre sono disponibili a livello economico. Citando Santi:

“Un tema difficile e senza risposte certe, appena sfiorato dalle teorie che se ne sono occupate. Queste sono spesso molto attente a valorizzare le libertà individuali ma lasciano in ombra la questione del funzionamento delle società umane, che non sono un servizio alla persona, ma la struttura di cui l’individuo è parte e senza la quale non potrebbe esistere”<sup>98</sup>. Si cita come esempio l’obiettivo dei *disability studies*, nati nel Regno Unito negli anni Settanta, ovvero quello di creare una risposta di inclusività che sia sistemica e non “emergenziale” o legata alla visione della diversità come evento straordinario.

### 3.1.2 Personalizzazione dell’apprendimento

Una tendenza emergente nel panorama scolastico contemporaneo è quella della personalizzazione dell’apprendimento. Adattando l’apprendimento alle esigenze, agli interessi e ai ritmi di apprendimento individuali, si vuole dare una risposta ai diversi bisogni educativi che spesso non vengono colmati dalla didattica standardizzata, non permettendo ai singoli di esprimere al massimo le proprie potenzialità.

Secondo questo approccio, ogni studente, in quanto soggetto unico nelle sue caratteristiche, riuscirebbe a dare risultati migliori quando inserito in un contesto “su misura”, che preveda non solo una differenziazione dei contenuti in base alle affinità personali, ma anche una modalità di insegnamento e valutazione più flessibili e in linea con la sua individualità.

Per rendere possibile la personalizzazione dell’apprendimento, sono state individuate alcune strategie e modelli; si cita l’apprendimento basato sui dati, che mira ad analizzare e utilizzare i dati estratti tramite la somministrazione di test, valutazioni formative e monitoraggi dei progressi degli studenti. Altro esempio è la progettazione incentrata sullo studente, attraverso la quale si pianifica e si valuta il percorso individuale; oppure l’apprendimento autodiretto, con il quale si incoraggia lo studente a sviluppare strategie di auto-regolazione e auto-motivazione attraverso lo sviluppo di autonomia e responsabilità personale. Anche per mezzo dell’apprendimento misto (*blended learning*), combinando insegnamento tradizionale e strumenti digitali, si vuole offrire un’esperienza di apprendimento più flessibile, dando la possibilità di accedere ai materiali didattici

---

<sup>98</sup> Santi M., Zorzi E., *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, Itinera, N. 10, 2015, pag. 9

online, e con la possibilità dello studente di lavorare al proprio ritmo e secondo le proprie necessità, affiancati da una figura di supporto individuale.<sup>99</sup>

Di fronte agli evidenti vantaggi di una didattica personalizzata, come l'aumento dell'engagement dello studente, lo sviluppo di competenze trasversali come l'autonomia, e il miglioramento dei risultati accademici, è però necessario sottolineare alcuni limiti di questa pratica, come la necessità di investire tempo e risorse maggiori nell'organizzazione scolastica rispetto a quelle richieste dall'apprendimento standardizzato, sia per la formazione degli insegnanti che per ottenere gli strumenti necessari a mettere in pratica quanto citato. Ecco che le differenze potrebbero sorgere a livello di equità quando un contesto socioeconomico difficoltoso non permette l'accesso alle stesse risorse di un contesto agiato; oppure se la riluttanza da parte delle istituzioni a adottare nuovi metodi di insegnamento ostacola la messa in pratica di quanto detto.

### 3.1.3 Apprendimento Socio-Emozionale (SEL)

Secondo l'UNESCO,

*Oltre alla mera acquisizione di conoscenze, l'attenzione si è spostata verso il riconoscimento degli individui come esseri umani che partecipano alla società con un insieme completo di competenze. È emersa una miriade di risposte innovative quasi da un giorno all'altro, creando nuove opportunità e cambiando le priorità. All'interno di questo paradigma, il benessere degli individui all'interno delle comunità di apprendimento a casa o a scuola ha assunto un ruolo centrale.<sup>100</sup>*

L'apprendimento Socio-Emozionale nasce a partire dagli anni '90, e si attua concentrandosi su autoconsapevolezza, gestione delle emozioni, empatia, relazioni interpersonali, all'interno di tre aree: classe, scuola e comunità. Tutto ciò incide positivamente sull'apprendimento disciplinari/accademico, ma ha anche riscontri positivi sulla vita lavorativa e personale. Il SEL e la sua importanza sono tornati ad essere

---

<sup>99</sup> Indicazioni in merito sono rintracciabili nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) proposto dal Governo italiano alla Commissione europea nel 2021. I pilastri su cui si basa il PNRR sono la transizione verde e digitale, la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva e la coesione sociale e territoriale.

<sup>100</sup> UNESCO International Bureau of Education, *Strengthening social and emotional learning in hybrid modes of education: building support for students, teachers, schools and families: a UNESCO-IBE discussion paper*, 2024, IBE/2024/PI/01

argomento di discussione a seguito della pandemia da Covid-19, che ha sollecitato una riflessione su come questa abbia influito sui metodi educativi e sull'accesso all'istruzione.

#### 3.1.4 Educazione Sostenibile

*“Entro il 2030, [è necessario] assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”*<sup>101</sup>

Il sempre più crescente interesse globale per la salvaguardia dell'ambiente ha portato a promuovere la consapevolezza ambientale anche nell'ambiente scolastico, in modo da formare individui consapevoli e educare ai temi dell'ecologia e della sostenibilità. È di fondamentale importanza, in questo ambito, la partecipazione attiva degli studenti alle iniziative che hanno questi obiettivi, attraverso esperienze sul campo, con la correlazione con le materie di studio affrontate e la collaborazione con gli enti sociali per dare risonanza a queste tematiche. La sostenibilità, sia in termini ambientali che sociali ed economici, deve occupare un posto centrale nella riflessione pedagogica. Educare alla sostenibilità significa non solo trasmettere conoscenze di base sul tema, ma anche sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente e della comunità in cui si è inseriti.

#### 3.1.5 Apprendimento Permanente

Anche l'apprendimento permanente (*lifelong learning*) figura come necessità imprescindibile per affrontare i numerosi e veloci cambiamenti cui la realtà contemporanea è soggetta. Questo approccio si è dimostrato di fondamentale importanza sia per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro attuale sia per lo sviluppo personale degli individui.

La formazione continua degli insegnanti è fondamentale per garantire che siano dotati delle competenze necessarie per attuare strategie didattiche efficaci. Ad esempio, un'integrazione delle tecnologie nel contesto scolastico richiede che gli insegnanti non

---

<sup>101</sup> Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research) INDIRE, Agenda 2030

solo sappiano utilizzare gli strumenti digitali, ma siano anche capaci di progettare esperienze di apprendimento che favoriscano l'engagement e il coinvolgimento degli studenti tramite il loro uso.

Guardando al futuro, il mondo della scuola deve continuare a evolversi per riuscire ad essere in grado di rispondere agli stimoli provenienti da un mondo in costante cambiamento. Le istituzioni educative devono essere pronte ad affrontare le sfide derivanti da questi cambiamenti, integrando approcci innovativi che preparino gli studenti a un futuro incerto e complesso.

Riprendendo le parole di Chomsky:

*“Ciò che è importante per una persona, a qualsiasi livello, è coltivare la propria capacità di pensare autonomamente. [...] Ogni bambino ce l'ha: è per questo che i bambini fanno domande tutto il tempo [...]. E questo può essere incoraggiato per un bambino piccolo fino agli studi universitari. [...] c'è una linea standard qui, al MIT. C'era un fisico di fama mondiale che insegnava corsi di fisica ai principianti, ed era famoso per quanto gli veniva chiesto in classe: "Cosa tratteremo questo semestre?". Lui rispondeva: non importa cosa tratteremo, è importante ciò che scoprite. Questa è l'educazione. Una volta che hai coltivato quel talento, sei pronto per qualsiasi sfida successiva che arriverà.”<sup>102</sup>*

Chomsky, a proposito del sistema scolastico, sottolinea quanto questo e le esperienze personali influenzino l'acquisizione della conoscenza. Egli ha criticato il sistema educativo tradizionale perché non riuscirebbe a riconoscere e valorizzare la diversità intellettuali e culturali. Egli crede che l'educazione dovrebbe incoraggiare l'inclusione di diverse prospettive e stimolare la curiosità degli studenti. In quest'ottica, sicuramente l'educazione inclusiva e il SEL si sposano con il suo punto di vista; mettendo in primo piano lo studente e le sue esigenze, si creerà un contesto “sicuro” dove lo studente avrà la possibilità di esprimersi nei tempi e nelle modalità che preferisce, senza dover per forza seguire schemi rigidi, che secondo Chomsky non fanno altro che allontanare l'interesse dall'apprendimento. Da grande sostenitore dell'apprendimento continuo, che permette all'individuo di essere sempre pronto e reattivo nei confronti dei

---

<sup>102</sup> Robichaud A., Interview with Noam Chomsky on education, Forthcoming in Radical Pedagogy, interview March 26, 2013

cambiamenti, ma anche di sviluppare uno sguardo critico sul mondo e su ciò che avviene, Chomsky evidenzia la necessità di un'educazione che non solo trasmetta conoscenze, ma che promuova soprattutto la capacità di interrogare e di interrogarsi, riflettere e adattarsi ai cambiamenti. Solo in questo modo è possibile diventare cittadini consapevoli.

La riflessione pedagogica contemporanea offre un'opportunità unica per rinnovare e rafforzare il sistema educativo attuale. Adattarsi a queste tendenze e promuovere le pratiche citate non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma contribuisce a costruire una società più giusta e all'altezza delle sfide della contemporaneità. La strada da percorrere è impegnativa, ma il potenziale per continuare a trasformare l'educazione in un motore di cambiamento sociale è enorme. Solo attraverso un impegno collettivo e una visione condivisa del futuro si può garantire che l'educazione rimanga un pilastro fondamentale della crescita e dello sviluppo umano nel mondo contemporaneo, e che disponga delle risorse necessarie per farlo.

### 3.2 Applicazioni pratiche delle teorie chomskiane nell'insegnamento

Premettendo che Chomsky si è concentrato principalmente sulla descrizione teorica, senza fornire indicazioni pratiche per la didattica, in questo capitolo verranno analizzate alcune metodologie nelle quali si possono ritrovare alcune analogie con le teorie chomskiane. Riuscire a tradurre nella pratica educativa le teorie scientifiche è utile al fine di fornire a chi insegna strumenti che poggiano su una base solida, per quanto questa, come specificato in precedenza, possa essere soggetta a critiche e a revisioni.

Per quanto riguarda l'apprendimento, si può riassumere quanto detto fin ora come segue: per Chomsky, la conoscenza cresce e matura dentro l'essere umano, è qualcosa di innato, che può essere stimolato o meno. La motivazione, per lo studioso, è ciò che davvero ha potere di incidere sull'apprendimento. Ecco, quindi, che anche attraverso metodologie e approcci educativi diversi si possono raggiungere risultati positivi o, al contrario, si possono incontrare maggiori ostacoli. Il ruolo dell'insegnante deve essere quello di mantenere alta l'attenzione dello studente, coinvolgendolo attivamente nel processo educativo, e di fornire il supporto necessario affinché egli diventi fiducioso nella propria indipendenza e competenza nell'apprendere. L'apprendimento deve essere una scoperta e non la memorizzazione di concetti ripetitivi<sup>103</sup>.

Per Chomsky, non esistono percorsi migliori di altri al fine di raggiungere un livello di apprendimento adeguato; è il soggetto stesso a scegliere il proprio percorso e può farlo tramite l'aiuto di attori, come gli insegnanti, che devono essere in grado di notare potenzialità e inclinazioni. Nel momento in cui il soggetto sentirà di avere appreso e di aver formato tutto quell'insieme di competenze supplementari che affiancano l'apprendimento, quali autonomia, fiducia, capacità di organizzarsi in maniera adeguata, ecc., egli si sentirà ben disposto nei confronti dell'apprendimento e continuerà a voler progredire nella conoscenza.

Poiché Chomsky vede l'acquisizione di conoscenza come qualcosa di intimo, interno al soggetto, e quindi non necessariamente bisognoso di un intervento esterno per riuscire, è proprio la disposizione interna del soggetto che giocherà un ruolo fondamentale nel determinare il successo dell'apprendimento.

---

<sup>103</sup> Robichaud A., *Interview with Noam Chomsky on education, Forthcoming in Radical Pedagogy*, interview March 26, 2013

Infatti, sfidando il comportamentismo, Chomsky critica l'approccio educativo basato su rinforzo e punizione. È necessario sviluppare innanzitutto delle strategie, ma anche un ambiente, che siano in grado di motivare.

La conoscenza si costruisce anche attraverso l'interazione educativa e l'obiettivo dell'insegnante deve essere quello di far comprendere allo studente come si impara, deve cioè essere un insegnante facilitatore *“non si tratta di trasmettere a ragazze e ragazzi pacchetti di conoscenza dati a priori e immutabili, bensì di farli entrare in relazione dialogica con il sapere: l'acquisizione della lingua e del linguaggio, infatti, rappresenta una via essenziale per la partecipazione alla vita democratica, poiché la persona realizza se stessa solo se è capace di esprimersi tramite il dialogo con gli altri.”*<sup>104</sup>

La visione che Chomsky ha del sistema educativo contemporaneo è che esso riflette spesso la necessità di formare lavoratori competitivi, che sappiano rispondere alle esigenze del mercato. Lo studioso individua una forte debolezza legata a questa prospettiva, che va a riflettersi sulla difficoltà degli studenti a sviluppare una forma di pensiero critico, personale, in favore dell'acquisizione di una conoscenza nozionistica, quello che egli chiama “indottrinamento”. La scuola è punto di mediazione tra l'individuo e la società e, per questa ragione, lo scopo che la scuola dovrebbe inseguire è di riuscire a trasmettere un insieme di conoscenze che siano utili allo sviluppo sociale e alla creazione di valori condivisi tra le persone. In altre parole, l'obiettivo dell'educazione *“consiste nel produrre esseri umani i cui valori non sono accumulazione e dominazione, ma invece associazione libera su basi di uguaglianza”*<sup>105</sup>.

Citando Dovigo:

*“Per quanto spaesanti possano apparire le forme molteplici della diversità che caratterizzano le classi contemporanee, il tema delle differenze non riguarda solo i singoli individui, ma investe tutta la scuola nel suo insieme. Fattori demografici, sociali, culturali, economici – così come i cambiamenti continui che investono il mondo della produzione e le possibilità offerte dalle nuove tecnologie – concorrono non solo a rendere l'attività educativa sempre più diversificata, ma anche ad accrescere le attese che riponiamo nella sua capacità di creare persone in grado di fronteggiare le richieste*

---

<sup>104</sup> Ferrero Valerio Ferrero., “Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente” Vol. 13, n. 22/2021 – ISSN 2038-1034

<sup>105</sup> Chomsky, N., *Chomsky on democracy and education, (Social Theory, Education, and Cultural Change)*, RoutledgeFalmer, New York, 2002. pag. 26

*di un mondo sempre più complesso. Ciò che è evidente agli occhi di molti osservatori è che le forme di istruzione, così come sono state concepite tradizionalmente fino ad oggi, mostrano evidenti limiti a fronte di tali sfide e richiedono pertanto un profondo ripensamento*<sup>106</sup>.

Un'educazione tradizionale, basata sul nozionismo, che vede lo studente come recipiente vuoto, da colmare, non permette l'emergere dei talenti e il loro incontro (e scambio) all'interno della classe; quindi, per un'educazione che sia al passo con i tempi, è necessario porre interrogativi, cambiare rotta aggiustandola, se necessario, quando gli strumenti che si hanno non sono sufficientemente in grado di rispondere alle necessità del mondo contemporaneo.

La società è sempre più soggetta a cambiamenti repentini, le tematiche nuove che riguardano la sfera educativa, ma anche quella culturale e sociale, emergono velocemente e necessitano di essere comprese ed elaborate. All'interno del mondo scolastico, il dialogo deve essere un punto di partenza per lo scambio insegnante-allievo; l'insegnante non dovrebbe dare per certe le proprie conoscenze, ma accrescerle anche per mezzo dello studente, in un dialogo continuo, un cambio di prospettiva e accoglienza verso ciò che è altro da sé.

Le implicazioni dell'innatismo chomskiano per l'insegnamento, e in particolare per l'insegnamento del linguaggio, è il punto centrale di questo capitolo.

In Italia, l'inserimento della lingua straniera nei curriculum delle scuole ha una storia piuttosto recente; è infatti a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta che viene coniato un termine per indicare l'insegnamento delle lingue ai bambini: "glottodidattica precoce". Ad essa fanno riferimento modelli teorico-metodologici per l'acquisizione di più lingue sin dall'infanzia. L'Italia è stato il primo Paese europeo ad introdurre la lingua straniera nei programmi della scuola elementare nel 1985. La questione del bilinguismo si stava diffondendo sempre più, ed erano sorte riflessioni per una educazione plurilingue, che si interessava della lingua straniera e della lingua materna, di cui il bambino non ha ancora una competenza completa durante gli anni della scuola di infanzia<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Dovigo F., *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma: Carocci, 2017 pag.19-20.

<sup>107</sup> Daloiso M., *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università, 2009

Le teorie di Noam Chomsky hanno rivoluzionato l'apprendimento della lingua e, conseguentemente, sono andate ad incidere sui metodi con i quali la lingua viene insegnata.

Si pensi, per esempio, a come si è passati a concepire l'insegnamento della lingua in modalità immersiva ed esperienziale, allontanandosi dai metodi prettamente teorici che vedevano come imprescindibile imparare la lingua prima di tutto attraverso le regole grammaticali (il cosiddetto metodo "traduttivo", che emerge a partire dal 1700, tipico nell'insegnamento delle lingue classiche, che non prevedeva l'esercizio nella conversazione o nella comprensione orale), e attraverso la creazione di ambienti di insegnamento dove gli studenti entrano in contatto con la lingua in maniera naturale e significativa.

Facendo un breve excursus storico, per quanto riguarda l'insegnamento della lingua a scuola, tra la fine dell'800 e gli anni '40 si cerca un'alternativa alla metodologia grammatico-traduttiva ed emerge e si diffonde, grazie alle Berlitz Schools di New York nei primi del '900<sup>108</sup>, il metodo diretto per l'insegnamento della lingua. Secondo la filosofia seguita da queste scuole, per conoscere una lingua bisogna "saper pensare in quella stessa lingua". Prendendo come modello l'apprendimento della lingua materna, l'attenzione si concentra sul coinvolgimento dello studente, che deve entrare il più possibile a contatto con la lingua da imparare. Gli insegnanti sono madrelingua, per stimolare il più possibile lo sviluppo di una pronuncia corretta e la fruizione di materiali autentici. Solamente alla fine del percorso di apprendimento si giungerà alla grammatica, scoperta in maniera induttiva.

Sicuramente, la difficoltà nella messa in pratica di questa metodica è riscontrabile se inseriti in un contesto molto numeroso di classe, poiché l'ideale sarebbe un numero limitato di studenti che possano interagire a turno.

A partire dal secondo dopoguerra si afferma l'approccio strutturalista, basato sulla teoria comportamentistica dell'apprendimento del linguaggio, che a sua volta aveva radici nella teoria neo-behavioristica di Skinner, fondata su rinforzo positivo o negativo. Di stampo strutturalista è il metodo audio-orale, tipico dei laboratori di lingua e di alcuni materiali, presente ancora oggi. La lingua viene frammentata e non si fa riferimento agli

---

<sup>108</sup> Chini M., Bosisio C., *Fondamenti di glottodidattica, Apprendere e insegnare le lingue oggi, A cura di*, Carocci editore, 2014

aspetti culturali. Si svolgono esercizi ripetitivi che non prevedono l'uso di creatività, l'accento è posto sulla corretta esecuzione della struttura; tuttavia, attraverso la ripetizione e la manipolazione delle frasi, gli studenti interiorizzano la grammatica e la pronuncia corrette.

Si arriva poi, negli anni '60, all'approccio comunicativo, che è ancora largamente utilizzato. Come intuibile dal nome, il focus è sulla capacità di comunicazione di chi apprende la lingua, capacità che, in questa prospettiva, non è meno rilevante della competenza grammaticale. Di grande rilievo è la conoscenza della cultura del Paese della lingua che si sta imparando.

Tra gli anni '60 e '70 si cerca di porre rimedio all'estrema macchinosità del metodo audio-orale ed emerge il metodo situazionale, che prevede l'uso della lingua in un contesto realistico, successivamente integrato con il metodo nozionale-funzionale<sup>109</sup> (si promuove l'uso continuo della lingua straniera in contesti comunicativi autentici, con una forte enfasi sulla lingua orale rispetto a quella scritta, pur senza escludere tecniche di consolidamento simili a quelle strutturaliste<sup>110</sup>).

In ultimo, esistono gli approcci umanistico-affettivi, arrivati in Italia dopo gli anni '70, alternativi tanto agli approcci strutturalisti quanto all'impostazione chomskiana. Questi metodi considerano non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli affettivi e fisici dell'apprendimento, valorizzando teorie come quella delle intelligenze multiple di Gardner, degli stili cognitivi e della multi-sensorialità. Si mira a ridurre al minimo i fattori che generano ansia, fattore che può ostacolare l'apprendimento. L'obiettivo è quello di favorire la piena realizzazione delle potenzialità individuali in un contesto sociale, rispettando le differenze tra gli individui e promuovendo l'integrazione delle loro capacità.

Le strategie di insegnamento delle lingue si concentrano attualmente su approcci integrati, innatisti e interazionisti<sup>111</sup>; di seguito viene riportata una tabella che illustra come le varie componenti didattiche vengano declinate secondo l'approccio innatista e secondo quello interazionista.

---

<sup>109</sup> Chini M., Bosisio C., *Fondamenti di glottodidattica, Apprendere e insegnare le lingue oggi.*

<sup>110</sup> Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, 2008

<sup>111</sup> Peregoy S., Boyle, *Reading, writing, and learning in ESL: a resource book for teaching. K-12 English learners*, Pearson, 2013

## Implicazioni didattiche per l'acquisizione della seconda lingua

Componenti didattici	Innatisti	Interazionisti
<b>Fonte dell'input linguistico</b>	Linguaggio naturale da insegnanti, amici, libri	Linguaggio naturale da insegnanti, amici, libri
<b>Natura dell'input</b>	Non strutturato, reso comprensibile dall'insegnante	Non strutturato, focalizzato sulla comunicazione con altri
<b>Classe ideale</b>	Studenti della lingua target con una seconda lingua simile	Madrelingua e studenti della lingua con lo scopo di comunicare
<b>Produzione degli studenti</b>	Non è una preoccupazione, avverrà naturalmente	Comunicazione naturale con altri
<b>Pressione a parlare</b>	Previsto un periodo di silenzio	Nessuna pressione eccetto quella naturale
<b>Trattamento degli errori</b>	Non corretti, si correggono col tempo	Corretti naturalmente man mano che il significato si sviluppa
<b>Correzione degli studenti</b>	Gli studenti si autocorreggono	Negoziata, talvolta esplicita

Tabella 2: *Second Language Acquisition Instructional Implications*, Mulyani P. K.<sup>112</sup>

<sup>112</sup> Mulyani P. K., in "Innatist and Interactionist Learning Approaches of Elementary School Students' Language Acquisition", HUMANIORA, Vol. 31, No. 1, February 2019, pag. 17

Si pensa che un approccio ideale all'insegnamento delle lingue debba prevedere la sinergia tra le due prospettive teoriche, che devono completarsi a vicenda, considerato che per entrambi gli approcci permangono alcune criticità.

Un esempio in merito, per il panorama italiano, è l'approccio ludico con cui si inizia a fare esperienza della seconda lingua al nido d'infanzia o alla scuola d'infanzia; si citano a questo proposito Giovanni Freddi e la scuola linguistica veneziana. Nel suo lavoro di ricerca, lo studioso mette il bambino al centro del processo di apprendimento e la lingua viene utilizzata in maniera autentica e funzionale, attraverso l'esposizione a parole utili e significative per quella fascia di età, che, se usate, possono rispondere a bisogni concreti (lessico familiare, colori, animali, saluti, cibo...ecc).

Soprattutto in questa fase dell'apprendimento, si fa leva sulla costruzione dell'autostima e sulla scoperta della lingua, in modo che il bambino possa sentirsi competente e di conseguenza motivato ad imparare di più. Per riuscire in questo intento si ricorre, nella pratica, all'uso delle canzoni, delle filastrocche, dei libri e, in generale, alla ripetitività, sfruttando la capacità dei bambini di memorizzare espressioni linguistiche e di riutilizzarle in contesti analoghi: questo tipo di linguaggio è chiamato "*linguaggio prefabbricato*" e fa leva sulla priorità comunicativa che ha il bambino rispetto al mezzo comunicativo da lui utilizzato (ciò significa che il bambino sarà stimolato ad utilizzare la lingua straniera, anche mescolata alla materna, allo scopo di creare una relazione comunicativa con l'adulto di riferimento).<sup>113</sup>

Inizialmente il bambino utilizzerà questa forma di linguaggio prefabbricato in maniera imitativa, per poi passare, una volta presa dimestichezza con la lingua, a forme sempre più creative.

Lo scopo di questi metodi immersivi e allo stesso tempo deduttivi (poiché ci si concentra non tanto sulla memorizzazione dei vocaboli ma su quelle che sono le regole sottostanti implicite, e sulla formazione di frasi di senso compiuto) è di stimolare quella che nelle teorizzazioni di Chomsky è considerata come una dote innata attraverso la motivazione e l'apprendimento naturale.

---

<sup>113</sup> Per approfondire, si citano organizzazioni che si occupano di inserire la seconda lingua già dagli anni del nido d'infanzia, come per esempio Pingu's English.

## L'approccio ludico nell'insegnamento della lingua inglese al nido d'infanzia



fig. 7: Bambini di 1-2 anni partecipano a un progetto di inglese. Da in alto, a sinistra: associazione e categorizzazione tramite input dell'insegnante, lettura albo illustrato e associazione figura/parola, percorso su tappeto morbido seguendo input, uso di tessere per associare parole e figure, utilizzo di gioco per imparare le parti del corpo. Foto di Sara Cogo.

Si è scelto di riportare alcune fotografie relative a un progetto di inglese che si è svolto in un nido di infanzia della provincia ferrarese. Nelle fotografie si possono notare diverse attività attraverso le quali i bambini fanno esperienza della seconda lingua. Il progetto è stato implementato nell'offerta formativa del nido tramite la collaborazione con l'istituto "Pingu's English" di Ferrara. Il progetto ha preso il via nel mese di gennaio ed è continuato fino alla fine di giugno, termine dell'anno scolastico. Gli incontri con un'insegnante madrelingua avevano luogo tutti i giovedì mattina; i 22 bambini della sezione venivano divisi in tre gruppi che, a rotazione, seguivano la lezione di inglese, che aveva una durata di 45 minuti per ciascun gruppo.

Nella prima figura in alto a sinistra, si può vedere come l'insegnante abbia fatto associare ai bambini colori e oggetti familiari (forme, frutta...). Il gioco consisteva in una prima fase in cui, attraverso stoffe colorate, i bambini prendevano confidenza con i nomi inglesi dei colori, ascoltando una canzone dove questi venivano ripetuti (mettendo in pratica la tecnica del "warming-up"). Successivamente, venivano posizionati a terra dei

fogli con figure colorate e i bambini, a cui era stato consegnato un drappo colorato, dovevano andarlo a posizionare sul foglio corrispondente al colore che avevano in mano; erano poi sollecitati a ripetere ad alta voce il colore una volta raggiunta la posizione corretta.

Nella seconda figura a sinistra, si può vedere una bambina che si avvicina ad un albo illustrato con finestrelle apribili. Attraverso la lettura della storia, i bambini imparavano ad associare i termini inglesi relativi agli animali e facevano esperienza delle preposizioni di luogo, ripetute dall'insegnante.

Nella fotografia in alto centrale, si notano due bambini su un tappeto decorato che raffigurava un villaggio. Il gioco consisteva nel posizionarsi sul luogo corretto successivamente all'ascolto di una canzone (*action song*) in cui questi luoghi venivano elencati e indicati dall'insegnante. Attraverso questo gioco si metteva in atto quella che è denominata TPR, *Total Physical Response*, metodo di insegnamento delle lingue secondo il quale i bambini sono facilitanti nell'imparare "agendo fisicamente".

Nell'immagine centrale in basso, i bambini sono di fronte ad un albo illustrato che raffigura i mezzi di trasporto. L'insegnante ripeteva il nome e riproduceva il suono che ogni mezzo genera; in questo modo i bambini potevano associare un suono familiare anche nella lingua materna a un termine inglese.

Nella fotografia in alto a destra, si può vedere un bambino che gioca con delle tessere flashcards, associando un termine inglese proposto dall'insegnante a un disegno. Il bambino era poi sollecitato a ripetere la parola inglese.

Infine, nell'ultima immagine a destra, troviamo i bambini intenti a imparare le parti del corpo; per farlo, l'insegnante utilizza un giocattolo come se fosse un manichino, in modo da rendere inequivocabile la correlazione tra parte del corpo e termine pronunciato.

Queste attività di tipo sperimentale e interattivo avevano lo scopo di rendere piacevole l'apprendimento della seconda lingua. Le immagini documentano come, attraverso la guida attenta dell'insegnante, i bambini abbiano familiarizzato in maniera naturale con l'inglese, grazie a una modalità di insegnamento stimolante e giocosa. I risultati ottenuti sono stati molto positivi. Successivamente a un momento iniziale in cui i bambini si dimostravano incerti, soprattutto nei confronti di una figura esterna, come

però è normale accada considerata l'età e il loro sviluppo cognitivo, essi si sono poi dimostrati molto coinvolti, interagendo e riuscendo ad utilizzare la seconda lingua in maniera efficace e con sorprendente velocità.

Alcuni di loro hanno fin da subito iniziato ad associare spontaneamente l'uso della lingua inglese alla presenza dell'insegnante in sezione, salutavano in inglese e utilizzavano i termini imparati, dando prova di aver compreso e di mettere in pratica l'uso della lingua in situazioni reali.

In relazione a quanto appena detto, appare fondamentale un concetto che troviamo in Chomsky, quello di input linguistico ricco e vario. Gli insegnanti sono incoraggiati a creare attività che richiedano agli studenti di usare la lingua per comunicare idee, risolvere problemi e interagire socialmente. Anche in questo caso si riscontra l'enfasi chomskiana sulla competenza linguistica, che distingue tra la conoscenza implicita delle regole grammaticali (competenza) e l'abilità di usarle effettivamente nella comunicazione (performance), facendo leva sullo sviluppo di pragmatica e sociolinguistica. Chi apprende è coinvolto in attività che richiedono l'uso della lingua per scopi specifici, come negoziare significati, risolvere problemi, condividere informazioni e costruire relazioni sociali.

Perché questo abbia un riscontro positivo, deve essere inserito all'interno di routine educative precise, accostando la lingua straniera a quella madre. Dai risultati riscontrabili a seguito del progetto somministrato al nido, un esempio dimostratosi particolarmente efficace è quello della modalità "una lingua/un momento"<sup>114</sup>. Si sceglie di usare la lingua straniera in contesti e routine precise, identificate in maniera chiara in momenti ben definiti nel corso della giornata scolastica. Successivamente all'appello, nel momento in cui si andava ad illustrare ai bambini le attività della giornata, veniva menzionato il corso di inglese; prima dell'arrivo dell'insegnante madrelingua si preparavano i bambini al suo ingresso in sezione, essi venivano spronati a sistemare l'angolo adibito all'attività con lei. Grazie a questa ripetitività della routine, con il tempo erano i bambini stessi a riconoscere che in tale giorno si sarebbe svolta la lezione in inglese.

Un'altra importante implicazione delle teorie chomskiane per l'insegnamento delle lingue riguarda l'equilibrio tra input e output. Gli insegnanti devono assicurarsi che

---

<sup>114</sup> Daloiso M., *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università, 2009.

gli studenti ricevano un input linguistico adeguato, ma anche che abbiano molte opportunità di praticare l'output, ovvero utilizzare concretamente la lingua. Le attività di ascolto e lettura, per esempio, devono essere bilanciate con attività di parlato e di scrittura (contestualmente all'età degli studenti). Attività come giochi di ruolo, discussioni guidate, presentazioni, dialoghi e collaborazione tra chi apprende sono essenziali per promuovere l'uso della lingua in maniera naturale e utile nel contesto di tutti i giorni e aiutano a sviluppare fiducia nella capacità di comunicare efficacemente in situazioni reali. È importante, in questo senso, avere un feedback da parte dell'insegnante, e questo è un tema centrale, come dimostrano le ricerche di Dalosio: per non interferire sulla motivazione e sull'autostima di chi sta imparando, la correzione non dovrebbe essere troppo invasiva e diretta; si devono mettere in atto strategie, come la ripetizione (da parte dell'insegnante) o la riformulazione delle frasi nel momento in cui si presentano difficoltà nella comprensione. Si può ricorrere all'errore intenzionale per permettere agli studenti di intervenire con le loro conoscenze pregresse e alcuni approcci prevedono il rinforzo positivo. La valutazione degli studenti non deve essere limitata a test formali, ma deve includere osservazioni e auto-valutazioni. Questo tipo di valutazioni non si limita a misurare ciò che gli studenti hanno appreso, ma cerca di comprendere come lo stanno facendo e quali strategie stanno utilizzando.<sup>115</sup> Queste informazioni, successivamente, possono essere utilizzate per adattare le lezioni ai ritmi degli studenti, fornire supporto individualizzato e aiutare a sviluppare metodi di studio efficaci.

---

<sup>115</sup> ibidem

## Conclusioni

La linguistica, nel corso della sua storia, ha subito trasformazioni profonde che hanno contribuito a espandere i suoi confini, portando alla luce nuove domande e prospettive e intersecandola ad altre materie che l'hanno a loro volta arricchita. Da tematica filosofica è diventata una vera e propria scienza. L'opera di ricerca di Noam Chomsky ha dato, in questo senso, un contributo fondamentale; l'idea dell'esistenza di una grammatica generativa, assieme a quella di una matrice innata del linguaggio, hanno avuto un impatto profondo non solamente sulla linguistica ma anche su discipline come la psicologia cognitiva e le neuroscienze, alimentando dibattiti che continuano a suscitare interesse e, a volte, controversie. La tensione tra innatismo e acquisizione linguistica influenzata dall'ambiente e dal contesto in cui il soggetto è inserito ha dato origine a una serie di ricerche che cercano di conciliare questi due aspetti.

Le teorie linguistiche possiedono anche rilevanti implicazioni pratiche, specialmente nel campo dell'educazione e della didattica. Se si accetta la prospettiva chomskiana di un apprendimento linguistico come processo prevalentemente cognitivo e indipendente dal contesto esterno, ciò influenzerà inevitabilmente il modo in cui le strategie didattiche vengono progettate e implementate nella giornata scolastica, così come essere sostenitori dello strutturalismo o di altre teorie linguistiche lo influenzerà a sua volta.

Quello che è evidente è che in un contesto educativo che è sempre più globalizzato e competitivo, la scuola è chiamata a fornire non solo conoscenze disciplinari, ma anche competenze trasversali.

L'insegnante, quindi, non può limitarsi a essere un trasmettitore di conoscenze, ma deve diventare un modello di competenze e abilità, ed essere in grado di guidare gli studenti in un percorso di apprendimento che li prepari a confrontarsi con le sfide del mondo contemporaneo. In questo senso, il contributo di Chomsky al rinnovamento delle teorie sull'apprendimento linguistico ha aperto nuove strade per l'implementazione di strategie didattiche che pongono maggiore enfasi sulla stimolazione degli aspetti cognitivi degli studenti. È importante utilizzare queste strategie considerando le situazioni sociali e culturali in cui avviene l'apprendimento.

Una visione integrata dell'acquisizione del linguaggio, che considera sia gli aspetti cognitivi dell'apprendimento che l'influenza dell'ambiente e dell'interazione sociale, offre una base solida per sviluppare approcci educativi davvero efficaci. Educatori, pedagogisti e insegnanti possono trarre vantaggio da questo per progettare esperienze di apprendimento in grado di rispondere alle esigenze specifiche degli studenti.

Alla luce delle trasformazioni avvenute nel campo della linguistica e, in generale, per via del fatto che il mondo contemporaneo è soggetto a innumerevoli cambiamenti, è chiaro che la disciplina linguistica continuerà a evolversi, così come l'applicazione, in ambito educativo, delle sue teorie.

Le sfide future riguarderanno certamente un ulteriore approfondimento delle teorie esistenti, che potranno essere riviste e/o ampliate, come nel caso di quelle chomskiane; è a chiaro che le scoperte a livello biologico, cognitivo e tecnologico forniranno nuovi strumenti (si pensi per esempio al campo dell'AI). Sarà quindi una conseguenza esplorare anche nuove metodologie di applicazione delle stesse nei contesti educativi.

La riflessione pedagogica contemporanea, influenzata dalle teorie di Chomsky così come da altre correnti di pensiero, comporta un rinnovo del sistema scolastico. Le pratiche e i metodi che ne derivano non solo arricchiscono l'esperienza educativa attraverso nuovi strumenti e tecniche, ma mirano anche a costruire una società in sintonia con il presente, promuovendo un ambiente scolastico più inclusivo. In conclusione, il percorso tracciato dalle teorie linguistiche e dalle loro implicazioni educative dimostra che l'educazione e la linguistica sono profondamente interconnesse e si influenzano a vicenda.

## Riferimenti bibliografici

Anderson, V. (2004) *Research Methods in Human Resource Management*. CIPD, London.

Aitchison, J. *The Articulate Mammal: An introduction to Psycholinguistics*

Balboni P. E., *Fare educazione linguistica, Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, 2008

Barsky, R. F., *Noam Chomsky. Una Vita di Dissenso*, Datanews, Roma, 2004, p. 179

Bates, E., Elman, J., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., Plunkett, K. (1998). Innateness and emergentism. In W. Bechtel, G. Graham (a cura di). *A companion to cognitive science* (560-601). Oxford: Basil Blackwell.

Bergelson E., *The Comprehension Boost in Early Word Learning: Older Infants Are Better Learners. Child development perspectives*, 2020 14(3), 142–149. <https://doi.org/10.1111/cdep.12373>

Bruner, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton. 1983

Camaioni, L., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2007

Caselli M.C, Casadio P. *Il primo vocabolario del bambino*. Milano, Franco Angeli, 2007

Chomsky, N., *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton; trad.it. *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1974

Chomsky, N., *Language and Mind*, third edition, Cambridge ed., trad.it *Linguaggio e Mente*. Bollati Boringhieri, 2011.

Chomsky, N., *Review of Verbal Behavior*. *Language* 35 (1):26—58, 1959

Chomsky, N. *Linguaggio, cognizione e società: prospettive educative*. Mimesis Edizioni, 2012

Chomsky, N. *Il mistero del Linguaggio Nuove Prospettive*. Milano. Raffaello Cortina Editore, 2018

Chomsky, N., *Chomsky on democracy and education, (Social Theory, Education, and Cultural Change)*, Routledge Falmer, New York, 2002

Chomsky N., “*La linguistica contemporanea*”. Intervista rilasciata a Cambridge - U.S.A. il 28-5-92 Enciclopedia Multimediale delle scienze Filosofiche

Chomsky N. *Rules and representations*. Behavioral and Brain Sciences. 1980;3(1):1-15. doi:10.1017/S0140525X00001515

Chomsky N., Moro A., *I segreti delle parole*, La nave di Teseo, 2022

Chini M., Bosisio C., *Fondamenti di glottodidattica, Apprendere e insegnare le lingue oggi*, A cura di, Carocci editore, 2014

Curtiss, S., *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*, Academic Pr, 1977.

D'amico S., Devescovi A. (A Cura Di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino, 2013

Daloiso M., *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Fondamenti di glottodidattica, Torino, UTET Università, 2009b.

Darwin, C. *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, Princeton University Press, volume I, chapter II: "Comparison of the Mental Powers of Man and the Lower Animals", pag. 55, 1981

Dovigo F., *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma: Carocci; 2017 pag.19-20.

European Union, “On key competences for lifelong learning”, *Official Journal of the European Union*, 2006

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

Evans & Levinson: *The myth of language universals: Language diversity and its importance For Cognitive Science*, Behavioral And Brain Sciences, 2009, 32, 429–492 doi:10.1017/S0140525X0999094X

Everett, Daniel L., *Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Piraha. Another Look at the Design Features of Human Language*. Current Anthropology Volume 46, Number 4, August - October, 2005

Ferrero Valerio Ferrero., “*Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente*”  
Vol. 13, n. 22/2021 – ISSN 2038-1034

Ferretti F., *Coevoluzionismo senza se e senza ma*. Rivista di Estetica 44:29-43. 2010

Friederici, A., D., *Language in Our Brain: The Origins of a Uniquely Human Capacity*,  
The MIT Press, 2017, DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/11173.001.0001>

Gervain J., Mehler J., *Speech Perception and Language Acquisition in the First Year of Life*, 2010, Annual Review of Psychology

Graffi G., *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*, Carrocci Editore, Roma, 2019

Graffi, S., & Scalise, S. *Le Lingue e il Linguaggio: Introduzione alla Linguistica*. Milano: Il Mulino (3<sup>a</sup> ed.), 2013

Guasti, M.T. *L'Acquisizione del Linguaggio: Un'Introduzione*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007

Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). *The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?* Science, 298(5598), 1569-1579. <https://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569>

Heilmann, L. *William Von Humboldt nella cultura contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1976

Laakso, M.L., Poikkeus, A. M., Katajamäki, J., Lyytinen, P. *Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers. First Language*, 19(56, Pt 2), 207–231. 1999 <https://doi.org/10.1177/014272379901905604>

Lenneberg, E. H. *Biological Foundations of Language*, Wiley, 1967

Orsolini, M., *Il suono delle parole: percezione e conoscenza del linguaggio dei bambini*, La Nuova Italia, 2000

Robichaud A., Interview with Noam Chomsky on education, Forthcoming in Radical Pedagogy, interview March 26, 2013

Santi M., Zorzi E., *Education as Jazz Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Cambridge Scholars Publishing, 2016

Santi M., Zorzi E., *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, Itinera, N. 10, 2015

Skinner, B.F., *Il comportamento verbale*, trad. Aldo Artani, Roma: Armando, 1976; nuova ed. 2008

Slobin, Dan I.; Bever, Thomas G. (1982). "Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections". *Cognition*. **12** (3): 229–265. doi:[10.1016/0010-0277\(82\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(82)90033-6)

Slobin, Dan. (2014). *Thinking for Speaking. Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 13. 10.3765/bls.v13i0.1826.

Stella G. (2001). I disturbi specifici del linguaggio. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino, pp. 253-281.

Steven R. Quartz e Terrence J. Sejnowski, *The neural basis of cognitive development: A constructivist manifesto, Behavioral and Brain Sciences*, 1997, vol. 20, pp. 537-596.

Tamis-LeMonda, Catherine S., et al. "Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones." *Child Development*, vol. 72, no. 3, 2001, pp. 748–67. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/1132453>. Accessed 19 Apr. 2024.

Thal, D. J., & Bates, E. (1988). Language and gesture in late talkers. *Journal of Speech & Hearing Research*, *31*(1), 115–123. <https://doi.org/10.1044/jslr.3101.115>

Tomasello M (2001). Could we please lose the mapping metaphor, please? *Behavioral and Brain Sciences*, *24*, 1119–1120. 10.1017/S0140525X01390131

Tomasello M. (2003), *Constructing a Language, A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

UNESCO International Bureau of Education, *Strengthening social and emotional learning in hybrid modes of education: building support for students, teachers, schools and families: a UNESCO-IBE discussion paper*, 2024, IBE/2024/PI/01

Werker, J.F., *Critical Periods in Speech Perception: New Directions*, *Annual Review of Psychology*, Volume 66, [<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015104>]

W. von Humboldt, *La diversità delle lingue*, in E. Cassirer, *Tre studi sulla forma formans*  
– Il linguaggio e la costruzione del mondo oggettuale, a cura di G. Matteucci, Clueb,  
Bologna 2004, p. 113.