

Narratività e acquisizione delle lingue

di *Grazia Basile*

Abstract

This article focuses on narrativity as an access key to the symbolic-cultural universe in which the human being is immersed. Narrativity has to be intended as a pre-theoretical term, to designate the basic structure of knowledge, i.e. the natural tendency of human beings (in the construction and interpretation of reality) to think in terms of stories. Starting from their perceptual and motor skills, children build their basic semantic concepts within narrative sequences. This article deals mainly with mother tongue acquisition, although many of the processes described may also be referred to second language acquisition.

I

Premessa

L'obiettivo di questo lavoro è di proporre una riflessione sulle principali caratteristiche del pensiero di tipo narrativo, ossia sulla naturale tendenza degli esseri umani – nella costruzione e interpretazione della realtà – a pensare in termini di storie e sull'importanza che il pensare in termini di storie, di scene ha nell'acquisizione di una qualsivoglia lingua storico-naturale. In questo lavoro parleremo di acquisizione linguistica facendo riferimento allo sviluppo spontaneo della lingua materna, molti dei processi di cui parleremo possono però valere anche per l'apprendimento di una qualsiasi L2, sia in situazioni naturali sia in contesti istituzionalizzati.

A partire dal carattere sincretico e “per complessi” delle sue prime rappresentazioni il bambino sviluppa una tendenza del tutto naturale a pensare, a costruire e a interpretare la realtà in termini narrativi, e tale tendenza si configura come una dimensione fondamentale del conoscere: essa rappresenta, per così dire, una chiave d'accesso all'universo simbolico-culturale in cui ciascun individuo si trova immerso ed è all'interno delle sequenze narrative che – già a livello prelinguistico – i bambini costruiscono, a partire dalle loro capacità percettive e motorie, i concetti semantici di

base e l'acquisizione delle parole atte a esprimerli sancisce il loro ingresso nel mondo linguisticamente e culturalmente condiviso della comunità di parlanti di cui si trovano a far parte.

2

Narrazione e narratività

In un suo famoso saggio sulle proprietà strutturali del racconto Roland Barthes sostiene il carattere pervasivo della narrazione, la quale

è presente nel mito, le leggende, le favole, i racconti, la novella, l'epopea, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, la pantomima, il quadro (si pensi alla S. Orsola di Carpaccio), le vetrate, il cinema, i fumetti, i fatti di cronaca, la conversazione. Ed inoltre, sotto tutte queste forme quasi infinite il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti [...] il racconto si fa gioco della buona e della cattiva letteratura: internazionale, trans-storico, transculturale, il racconto è là come la vita¹.

Dove c'è vita umana c'è racconto, dove c'è *homo loquens* – potremmo dire – c'è anche *homo fabulans*, proprio per il profondo bisogno di affabulazione insito in ciascun essere umano. Le narrazioni fanno intrinsecamente parte della nostra vita, non tanto e non soltanto perché ci capita frequentemente di imbatterci in prodotti culturali che hanno la forma di storie (fiabe, romanzi, film ecc.), ma anche – e soprattutto – perché anche normalissime forme della comunicazione quotidiana, ad esempio due amici che si raccontano le reciproche vacanze, la mamma che racconta una favola al suo bambino ecc., sono a tutti gli effetti delle narrazioni: ciò che le fiabe, i romanzi, i racconti di vita quotidiana ecc. hanno in comune sono in primo luogo una *storia*, ossia una concatenazione di eventi gestiti da uno o più personaggi, e un *discorso*, ossia un insieme di particolari procedimenti espressivi utili a comunicare il contenuto di una storia².

Parliamo dunque di narrazione per individuare non soltanto un insieme di contenuti organizzati per sequenzialità, particolarità e concretezza, intenzionalità ecc.³ e circoscrivibili alla sola sfera letteraria, immaginativa e finzionale, ma per riferirci a un fenomeno supposto universale per produrre e articolare «il senso umano e sociale», quindi per dare «forma [...] consistenza e valore all'esperienza collettiva e individuale, più o meno codificata, più o meno istituzionale»⁴.

Nel momento in cui invece si intendono sottolineare i caratteri specifici che fanno di un dato testo (novella, romanzo ecc.) un testo narrativo, di conseguenza quando si ha a che fare con lo studio dell'insieme delle strutture narrative, si parla solitamente, in senso tecnico, di *narratività* a indicare

lo specifico ambito di indagine della narratologia, che si occupa, per l'appunto, dello studio delle strutture narrative astratte che stanno alla base dei testi raccontati⁵. In questa sede faremo invece uso del termine *narratività* in senso preteorico risalendo – secondo il percorso tracciato da Paul Ricoeur che a sua volta si rifà ad Algirdas J. Greimas – a un livello semiotico ancor più basilico rispetto al livello del discorso, a un livello in cui si può parlare di *narratività* come di qualcosa di già situato e organizzato prima ancora della sua manifestazione⁶. Il colpo di genio di Greimas – dice Ricoeur – è di aver rintracciato la *narratività* in una struttura logica estremamente semplice, la più semplice possibile, quella nota come «la struttura elementare della significazione», la quale «organizza in sistemi gli universi semantici nel loro insieme»⁷ ed è dunque dipendente dalle condizioni di presa del senso, di qualsiasi senso⁸. La *narratività* non è dunque altro che una sorta di

falda strutturale autonoma, luogo d'organizzazione di vasti campi della significazione, falda che dovrà venir integrata in ogni teoria semiotica generale, nella misura appunto in cui quest'ultima mira a dar conto dell'articolazione e della manifestazione dell'universo semantico come totalità del senso, sia d'ordine culturale sia d'ordine individuale⁹.

A partire da questo senso preteorico della *narratività* procederemo a vedere in che modo l'essere umano, in virtù di una predisposizione presente in lui fin dalla nascita, si lasci guidare da quella che Jerome Bruner definisce *biologia del significato*, ossia la capacità del tutto naturale di “entrare” poco alla volta nel linguaggio, imparando ad assegnare un senso, in particolare un senso narrativo, al mondo che lo circonda¹⁰.

3

Come “dare senso” al mondo

3.1. All'inizio era l'azione

L'essere umano è predisposto fin dalla nascita ad attribuire significati al mondo che lo circonda. Non esiste nulla al mondo che abbia significato di per sé, ma solo in rapporto a noi esseri umani che ci rapportiamo ad esso, dunque – come afferma Greimas – a

il *noi* elevato a istanza suprema del senso: è questo *noi* che impone il filtro culturale della nostra percezione del mondo, ed è lui che seleziona e ordina le epistemi che si “implicitano” in quegli oggetti particolari – quadri, poesie, racconti – i quali non sono altro che il risultato di determinati sviluppi e connessioni del significante¹¹.

In che modo si costituisce e prende forma questa istanza suprema di senso di cui parla Greimas, o – altrimenti detto – l'istanza di significazione che

fa sì che noi “diamo senso” al mondo? Da Immanuel Kant in poi abbiamo imparato a non poter prescindere dal riferimento necessario allo spazio e al tempo quali condizioni di possibilità perché si dia esperienza di qualcosa. «Tutti i fenomeni», dice Kant, «contengono un'intuizione nello spazio e nel tempo, che è a priori fondamento di essi tutti»¹²: spazio e tempo sono dunque le condizioni di possibilità esistenti a priori, necessarie e dipendenti dalla dotazione biologica dell'essere umano, affinché noi possiamo fare esperienza di qualche cosa.

A questa fondamentale intuizione kantiana però – secondo Bruner – bisogna aggiungere, come condizione soggiacente, un'istanza di base che è, per così dire, ancora più fondante e che rende possibile la rappresentazione della realtà attraverso lo spazio e il tempo ed è quella che Bruner definisce l'istanza di “dare senso” al mondo¹³, di comprendere e costruire significati. Prima di qualsiasi rappresentazione spazio-temporale dobbiamo quindi configurarci un'istanza di significazione che muove e dà senso al mondo. Ciascun essere umano – in sostanza – opera in base al suo “fare significato”, ossia il suo comportamento è guidato dal significato che egli, fin dai primi istanti della sua esperienza nel mondo, è portato ad attribuire alla realtà che lo circonda e questo significato è negoziato con gli altri suoi simili all'interno di una determinata comunità linguistica.

Negli esseri umani questa istanza di significazione si mette in moto e si organizza in primo luogo attraverso la narratività, attraverso la quale le esperienze umane vengono collocate nel tempo e nello spazio¹⁴, rispondendo, al tempo stesso, alla naturale esigenza umana di creare coesione sociale e condivisione delle esperienze: «dubito», dice Bruner, «che una simile vita collettiva sarebbe possibile se non fosse per la capacità umana di organizzare e comunicare l'esperienza in forma narrativa»¹⁵.

Il momento originario in cui tale istanza di significazione inizia a mettersi in moto, in particolare – come abbiamo anticipato – attraverso la narratività, costituisce un momento di grosso interesse teorico, in quanto ci obbliga a una riflessione sul rapporto tra linguaggio e lingue storico-naturali alla luce delle condizioni che stanno alla base e rendono possibile il processo di acquisizione di una lingua. Roman Jakobson nel 1941 aveva sostenuto che «l'unica occasione di osservare il linguaggio umano *in statu nascendi* ce la offre il bambino»¹⁶, il che vuol dire che se vogliamo comprendere in che modo una facoltà naturale come il linguaggio si incontra con una lingua storico-naturale dobbiamo guardare al momento dell'acquisizione come a un primo osservatorio di cruciale importanza¹⁷. Come ci insegna Tullio De Mauro,

il linguaggio, facoltà naturale innata come il vedere o il respirare, coesiste con l'intera specie umana sui tempi lunghi dell'evoluzione delle specie viventi. Ma per

maturare appieno in un individuo deve per dir così incontrarsi con una lingua, che è invece una formazione culturale contingente, che nasce, vive e muore in una certa area nei tempi della mutevole storia dei gruppi umani¹⁸.

Uno sguardo al punto di “incontro”, per dir così, tra la facoltà di linguaggio e una qualsivoglia lingua storico-naturale, rappresentato per appunto dall’acquisizione, ci condurrà – come afferma in maniera suggestiva Charles Bally – «aux couches profondes de la langue»¹⁹, laddove questi “strati profondi” della lingua di cui parla Bally si annidano in uno spazio relativo al costituirsi dei rapporti tra pensiero e linguaggio, uno spazio in cui – come dice Lev S. Vygotskij nelle conclusioni di *Pensiero e linguaggio* – «il legame del pensiero con la parola non è originario, un legame dato una volta per tutte», ma è un legame che «compare nel corso dello sviluppo e si sviluppa esso stesso. “All’inizio era il Verbo”. A queste parole del Vangelo Goethe rispondeva con la voce di Faust: “All’inizio era l’azione”, desiderando così svalutare la parola»²⁰. La parola non è dunque all’inizio, né a livello filogenetico né a livello ontogenetico, ma all’inizio – riprendendo Goethe attraverso le parole di Faust – vi è un contesto di azioni (e, in particolare, di interazioni), di attività e di esperienze che precedono e favoriscono, per così dire, la comparsa e lo stabilizzarsi della parola.

In questa sede – cfr. in particolare PAR. 3.2 – ci soffermeremo su alcuni processi relativi all’ontogenesi del linguaggio umano, in cui – come afferma Ludwig Wittgenstein – molti sono i processi messi in atto dagli esseri umani tra loro (non solo dai bambini ma anche dagli adulti che se ne prendono cura), così che prima delle parole «molte cose devono già essere pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso»²¹.

3.2. Costruire e vivere scene

Lo spazio in cui si muove ciascun essere umano fin dai suoi primi istanti di vita è uno spazio agito e interagito. Vedremo ora come in tale spazio si sviluppino le «istanze *ab quo* della generazione della significazione», in maniera tale che «a partire da agglomerati di senso elementari, sia possibile ottenere percorrendo stadi successivi articolazioni significative sempre più complesse»²². In particolare, vedremo come tale spazio, in virtù delle azioni e interazioni degli esseri umani tra loro, prenda fin dall’inizio le forme di uno spazio vissuto come un racconto e suscettibile di essere raccontato.

Fin dagli inizi della loro esistenza gli esseri umani manifestano la tendenza a procedere per insiemi, per blocchi unitari, non solo individuando – come aveva messo in evidenza Aristotele – somiglianze, contrasti e contiguità nel tempo e nello spazio²³, ma creando dei veri e propri microuni-

versi cognitivi ed esperienziali. Per riferirsi a tali microuniversi negli anni Trenta del Novecento gli studi pionieristici di Frederic C. Bartlett²⁴ e quelli più sistematici di Jean Piaget²⁵ avevano parlato di *schema*, come di quella struttura che ci consente sia di organizzare i nostri contenuti cognitivi, sia di rappresentarci i concetti presenti nella nostra memoria. In particolare – come specifica Piaget – si tratta di schemi agiti in cui il bambino mette in atto un tipo di intelligenza prevalentemente pratica, tesa a ottenere dei risultati (ad esempio raggiungere oggetti lontani, nascosti ecc.), costruendo un complesso sistema di schemi organizzativi e a organizzare il reale secondo un insieme di strutture spazio-temporali e causali²⁶. Si tratta, in sostanza, di strutture che servono agli esseri umani per organizzare e interpretare la realtà prima che compaia il linguaggio e si sviluppi pienamente la funzione simbolica, dunque di strutture organizzate sulla base di percezioni e di movimenti e costruite a partire da una rete concettuale derivata dall'esperienza personale del bambino con l'ambiente e gli oggetti circostanti²⁷.

Tali strutture hanno inoltre necessariamente bisogno che si sviluppino, contestualmente al loro nascere e costituirsi, una sorta di rete sociale, ossia che si sviluppino delle forme di intersoggettività dapprima molto semplici e poi via via sempre più sviluppate. Gli scambi reciproci tra il bambino e la madre (e di altri che si prendono cura di lui), in particolare la condivisione dell'attenzione per oggetti, persone, eventi ecc. della realtà favorisce le prime forme di intersoggettività e di attenzione reciproca. Tale condivisione si realizza in primo luogo attraverso la cosiddetta co-orientazione degli sguardi: la madre o l'adulto che si prende cura del bambino, già dalla fine del primo mese di vita di quest'ultimo, tende a seguirne la direzione dello sguardo e molto spesso chiama per nome gli oggetti con cui entrambi interagiscono, all'interno di una sorta di protoconversazione²⁸ in cui sia l'adulto che il bambino stabiliscono una cosiddetta referenza congiunta nei confronti della medesima realtà²⁹.

L'adulto svolge una funzione di sostegno (detta *scaffolding*, letteralmente "impalcatura") nei confronti del bambino, in quanto promuove e stimola le interazioni con quest'ultimo in maniera tale che questi riesca a trovare le occasioni e gli stimoli giusti per sviluppare e affinare le proprie capacità psichiche. Tali capacità si sviluppano quindi «all'interno di *strutture di sequenze interattive (format)* che si ripetono con ritmi regolari»³⁰, come ad esempio il momento del mangiare, del cambio del pannolino, del bagnetto ecc., che costituiscono, per così dire, l'impalcatura dell'iniziale acquisizione del linguaggio da parte del bambino nel senso che creano «with no need of a conventional language whatsoever, a shared referential context within which the language of the adult makes sense to the prelinguistic child»³¹.

Prima che il bambino emetta le sue prime parole ed enunciati, insomma, sono già ben consolidati dei giochi linguistici che lo predispongono alla futura acquisizione di una lingua storico-naturale: come afferma Bruner, l'acquisizione del linguaggio ha inizio sin dal momento in cui la madre e il bambino creano un formato (in inglese *format* "modello") prevedibile di interazione reciproca che ha la funzione di un microuniverso per la costruzione e la condivisione di una realtà comune.

Le interazioni abituali, routinarie e ripetute all'interno dei *format* costituiscono lo sfondo che servirà poi al bambino per imparare la grammatica, a far riferimento a qualcosa di esterno, a significare e a realizzare in modo comunicativo le sue intenzioni³². I *format* svolgono, insomma, un ruolo essenziale nel passaggio dalle prime forme di comunicazione preverbale alla comunicazione verbale vera e propria: è proprio all'interno e grazie a tali prime forme costanti e ripetute di scambio tra adulti e bambini che questi ultimi imparano ad attribuire attivamente un significato alle azioni e alle espressioni della madre o di chi si prende cura di loro e imparano a produrre dei segnali (gestuali e verbali) sempre più "stabili" e condivisibili³³.

La ripetizione e la stabilizzazione di *routine* o *format* dà poi luogo a quelle che la linguistica cognitiva ha definito *rappresentazioni di eventi*, laddove un evento è definibile come qualcosa di ben radicato nella nostra esperienza, come una *routine* ben stabilizzata che si realizza in maniera più o meno automatica e con modalità prevedibili ogniqualvolta ha inizio³⁴. Gli eventi sono insiemi cognitivamente stabili e ben strutturati che si sviluppano precocemente nei bambini e incorporano persone, oggetti e relazioni in un tutto più ampio: si tratta, in sostanza, di insiemi complessi e dinamici, di strutture olistiche con uno svolgimento di tipo temporale³⁵ che contengono rappresentazioni, sistemi di aspettative in parte fisse e in parte mutevoli circa gli eventi e le situazioni, consentono un notevole risparmio di risorse cognitive e al tempo stesso permettono di cogliere gli elementi essenziali di una determinata esperienza³⁶. Già a partire dai 2-3 anni di età i bambini sono in grado di costruirsi una prima rappresentazione degli eventi, degli episodi di vita familiare, scolastica, di gioco ecc. a cui prendono parte in maniera complessa e dinamica. Si tratta di rappresentazioni di natura olistica, di vere e proprie scene che prevedono uno svolgimento di tipo narrativo nel tempo e nello spazio³⁷ e una messa a fuoco dei ruoli dei partecipanti a tali eventi (ad esempio, nel concettualizzare l'evento del baciare i bambini fin da piccolissimi riescono a stabilire colui che bacia e colui che è baciato)³⁸.

I bambini, insomma, nel momento in cui si rappresentano la loro esperienza nel mondo e mettono a punto la loro conoscenza di esso sembrano basarsi, in modo del tutto naturale, su percezioni e rappresentazioni di tipo situazionale³⁹ o – per riprendere un termine diffusosi a partire dagli

studi di intelligenza artificiale – scriptico. Tale conoscenza è poi, in un certo senso, “verificabile”, nel senso che i resoconti verbali che i bambini fanno di eventi e fatti da loro vissuti rivelano un notevole livello di coerenza e di coerenza⁴⁰, costituendo così una sorta di banco di prova che attesta la precocità dell’insorgenza nei bambini del pensiero situazionale o scriptico. Ciò induce a pensare che lo *script* (che rappresenta eventi assai frequenti nella vita di tutti i giorni con un certo grado di stereotipia come, ad esempio andare al ristorante, sottoporsi a una visita medica, far visita a un amico ecc.)⁴¹ sia una delle prime forme di conoscenza stabili, condivise e generalizzabili e che costituisca la base di partenza perché possano poi evolversi altre strutture cognitive, quali ad esempio i concetti⁴².

Insomma, questi spazi esperienziali, queste situazioni condivise che hanno origine a partire da generalizzazioni prelinguistiche ed extralinguistiche e che si caratterizzano come vere e proprie scene sono l’*humus*, per così dire, da cui traggono linfa il nostro agire e il nostro sapere linguistico come pure la nostra soggettività. Che si parli di *formats*, di *frames*, di *scripts*, di scene, di schemi di eventi ecc., o – altrettanto opportunamente ed efficacemente – di *forme naturali* come aveva inteso Vygotskij⁴³ o di *forme di vita* come aveva proposto Wittgenstein⁴⁴, l’idea di fondo che sta alla base di tutte queste nozioni è quella di strutture cognitive spazialmente e temporalmente organizzate che costituiscono le condizioni di possibilità affinché i bambini acquisiscano i primi simboli linguistici e a poco a poco diventino membri a pieno titolo della comunità linguistica di cui si trovano a far parte⁴⁵. Se infatti così non fosse,

if a child were born into a world in which the same event never recurred, the same object never appeared twice, and the adult never used the same language in the same context, it is difficult to see how that child – no matter her cognitive capabilities – could acquire a natural language⁴⁶.

4

Narrazioni e sviluppo delle prime parole

Il costituirsi di tali *frames*, *scripts* ecc. o – per riprendere l’espressione di Vygotskij – forme naturali, ossia situazioni dalle quali hanno origine e sviluppo le nostre esperienze e pratiche di vita così come, strettamente intrecciate ad esse, le nostre parole, i nostri discorsi e i nostri saperi, porta “inscritte” con sé, per così dire, sia la nostra capacità di agire e comunicare con i nostri simili, sia la nostra capacità di rappresentarci tali situazioni o scene. È a partire da questi due fattori che si sviluppa il pensiero cosiddetto narrativo che ci caratterizza e ci definisce in quanto esseri umani⁴⁷, sono insomma tali spazi di azione e interazione a costituire quello che

Ricoeur (cfr. PAR. 2) aveva definito il livello semiotico più fondamentale rispetto al livello del discorso, il livello in cui si colloca, per l'appunto, la narratività come qualcosa di già organizzato prima delle sue concrete manifestazioni.

Pensare in termini narrativi, in termini di storie costituisce – come si è già detto – una tendenza del tutto naturale, precoce e necessaria con cui l'essere umano, fin dalla sua primissima infanzia, costruisce, dà forma alle sue esperienze e spiega la realtà che lo circonda, insomma, il nostro modo normale e abituale di render conto dell'esperienza quotidiana prende la forma di storie⁴⁸ e, oltre a ciò, il pensiero narrativo contribuisce fortemente alla formazione e al mantenimento del nostro senso di identità⁴⁹.

In generale, quando parliamo di pensiero narrativo e di testi narrativi ci riferiamo a testi caratterizzati da una certa chiusura, nel senso che presentano un intreccio con un inizio, uno sviluppo e una fine (cosa che invece non accade per altri tipi di testi come quelli descrittivi o argomentativi, per i quali non c'è motivo perché finiscano in un punto piuttosto che in un altro) e a testi che parlano di azioni umane, il che spiega l'organizzazione temporale⁵⁰.

All'interno di tali testi esistono delle costanti che si ritrovano in tutti gli ambienti e in tutte le culture e che sono state studiate e denominate in vario modo. Accenniamo ad alcuni studi particolarmente significativi: Vladimir Propp nello studio delle fiabe russe ha individuato degli elementi, o funzioni, che rimangono costanti: tali sono gli eventi di un racconto (da intendersi come cambiamenti di stato) cui corrispondono le funzioni di evento, quali un membro della famiglia che si assenta da casa, l'eroe a cui viene impedito di fare qualcosa, l'aggressore che reca un danno a un membro della famiglia ecc., e i personaggi cui corrispondono alcune funzioni fondamentali quali l'aggressore, l'eroe, il falso eroe, la principessa ecc.⁵¹; sulla scia di Propp, Greimas ha formulato la cosiddetta teoria attanziale⁵², in base alla quale nelle narrative è possibile identificare categorie generali ben definite (i cosiddetti attanti), quali soggetto *vs.* oggetto, colui che dà *vs.* colui che riceve, colui che aiuta *vs.* colui che si oppone ecc.⁵³; Kenneth Burke nella sua *Grammar of Motives* ha individuato i cinque principali elementi di un evento (agente, azione, scena, strumento e scopo, per cui l'agente compie delle azioni per raggiungere uno scopo servendosi di strumenti) in risposta alla domanda «What is involved, when we say what people are doing and why they are doing it?»⁵⁴; Charles Fillmore negli anni Settanta-Ottanta del Novecento ha descritto la relazione tra verbo e complementi come una scena in cui i casi (in origine sei: agentivo, strumentale, dativo, fattivo, locativo e oggettivo) indicano i ruoli semantici (o casi profondi, o semplicemente casi) giocati dalle varie parti del discorso: si tratta di elementi che sono comuni a tutte le lingue, si trovano a un li-

vello profondo e soggiacciono a qualsiasi rappresentazione⁵⁵. Nell'ipotesi della *Case Grammar* di Fillmore i singoli casi sono comprensibili esclusivamente all'interno di una scena, di un *frame* di riferimento in cui agiscono più o meno come degli attori su un palcoscenico. Scene, *frames*, *scripts* ecc. sono da considerarsi come «the basic conceptual tools in the way of reasoning»⁵⁶, essi descrivono la base fattuale per le relazioni e in questo senso sono prerelazionali⁵⁷, così che a partire dai *frames* e dagli intrecci, dalle relazioni tra i casi all'interno dei *frames* si sviluppano e strutturano le interazioni degli esseri umani tra loro e, di conseguenza, anche i loro modi di organizzare linguisticamente i discorsi.

Tra questi modi – come abbiamo detto – c'è in primo luogo e in maniera fondante quello che potremmo definire il *modus narrativus*, anzi, dal momento che abbiamo proposto di considerare la narratività, in senso pre-teorico, come quel livello che rende semioticamente possibile il livello del discorso, possiamo assumere – in accordo con Michael Bamberg⁵⁸ – che attori, azioni, scene spaziali e temporali non sono dei primitivi, dei prerequisiti grazie ai quali si formano le narrazioni, ma che bisogna invertire il punto di vista. L'ipotesi è che alla base di qualsiasi discorso vi sia la narratività, l'impulso a strutturare e raccontare qualsiasi esperienza in forma narrativa e che, di conseguenza, costruire un discorso significhi costruire eventi, scene, azioni ecc. «as meaningful units at the plane of language – most typically in narration»⁵⁹. In altre parole, eventi, scene, azioni e attori sono dei “prodotti” dell'attività di discorso, il frutto del nostro «being-in-the-world qua discursive-beings»⁶⁰ e sono orientati «to the establishment of global, meaningful wholes»⁶¹, laddove queste unità globali «may best be characterized in analogy to narratology as *plots*»⁶².

Su questo sfondo, la fondamentale esigenza di significatività da cui siamo partiti ha origine da un livello di discorso soggiacente – caratterizzato per l'appunto dalla narratività – e si concretizza innanzi tutto nell'individuazione di ruoli semantici o casi (agente, esperiente, strumento ecc.) che sono, da un lato⁶³, a un livello profondo, comuni a tutte le lingue, e, dall'altro, la loro realizzazione risulta possibile e comprensibile solo all'interno di una determinata scena, in cui hanno una funzione analoga a quella degli attori su un palcoscenico.

Fin dai loro primi mesi di vita i piccoli della specie umana fanno esperienza di ciò: essi sono infatti soggetti attivi in *routine* di azioni e interazioni condivise in cui imparano a esercitare in modo reversibile, innanzi tutto, le funzioni di destinatario e di agente. Queste funzioni sono una sorta di base primitiva a partire dalla quale prendono poi forma, a livello comportamentale e cognitivo, i ruoli conversazionali di parlante e di ascoltatore: si tratta dell'Io e del Tu che si definiscono, già a livello prelinguistico, come nozioni interdipendenti e che poi, in un secondo momento, diventano no-

zioni linguistiche la cui interpretazione varia in funzione del contesto comunicativo in cui ci si trova⁶⁴.

I bambini poi, oltre al ruolo di agente e a quello di destinatario, acquisiscono, passo dopo passo, anche gli altri ruoli relativi, grosso modo, a ciò di cui si parla, in che modo, a chi e in quali circostanze ecc., ossia a tutti quegli elementi che, in linea generale, costituiscono i punti cardine dei discorsi di ciascun membro di una determinata comunità storico-culturale⁶⁵.

In sintesi, si parte da una primitiva distinzione di ruoli all'interno di *routines*, *scripts* ecc.⁶⁶ strutturati e condivisi con altri esseri umani per poi arrivare, in un secondo momento, a una differenziazione funzionale tra elementi linguistici⁶⁷, dunque a una distinzione tra un "io", un "tu", un "che cosa", un "a chi", un "in che modo" ecc., il tutto in relazione al proprio universo di esperienza. Insomma, la capacità da parte dei bambini di costruire, sulla base delle loro capacità percettive e motorie, i concetti semantici di base ha origine già a livello dei primissimi *scripts*, dunque a livello prelinguistico, e per la successiva acquisizione delle parole atte a esprimere tali concetti il bambino dovrà imparare a tener conto dei modi convenzionali con cui tali unità linguistiche sono utilizzate dai parlanti di una determinata lingua⁶⁸.

5 Conclusioni

Acquisire il lessico di una lingua è, insomma, un processo assai complesso e sfaccettato, dove i significati delle parole non hanno una loro *virtus* significativa intrinseca, ma sono da considerarsi piuttosto come «risultato e funzione del significare, del comportarsi linguistico dell'uomo nell'ambito delle collettività storiche nelle quali [...] egli si inserisce e vive»⁶⁹, laddove tale comportarsi linguistico è il risultato (sia a livello filogenetico che ontogenetico) di una storia lunga e complessa in cui gli esseri umani hanno imparato a identificare se stessi e gli altri all'interno e in relazione a una serie di situazioni condivise, di forme di vita (per esprimerci in termini wittgensteiniani) in cui si creano e si sviluppano – e la narratività gioca a questo proposito un ruolo determinante – i sensi e le significazioni propri di una comunità linguistica. Noi arriviamo a comprendere e produrre sensi e significazioni – sia nel momento in cui acquisiamo la nostra lingua materna, sia quando ci cimentiamo con una L2 – all'interno di contesti situazionali strutturati e condivisi con altri esseri umani e in virtù di negoziazioni e approssimazioni successive con essi.

In tali contesti la nostra naturale tendenza a costruire narrazioni si configura come uno strumento protesico di particolare efficacia⁷⁰, proprio in quanto gli elementi stabili e ricorrenti, che – come abbiamo visto (cfr. PAR.

4) – caratterizzano le narrazioni, costituiscono degli “appigli”, per dir così, a cui tutti noi abitualmente ci aggrappiamo al fine di costruire e organizzare sensi e significati all’interno dell’universo fluido e fluttuante di tutto ciò che è pensabile, esprimibile e dicibile.

Note

1. R. Barthes, *Introduzione all’analisi strutturale dei racconti*, in AA.VV., *L’analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969, pp. 7-46, in partic. p. 7 (ed. or. *L’analyse structurale du récit*, numero speciale di “Communication”, Éditions du Seuil, Paris 1966, n. 8).

2. Cfr. A. Marchese, *L’officina del racconto. Semiotica della narritività*, Mondadori, Milano 1983, p. 1.

3. Cfr. A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze 1994, pp. 78 ss.

4. G. Marrone, *Introduzione. Un nodo teorico: narrazione, esperienza, quotidianità*, in G. Marrone et al. (a cura di), *Narrazione ed esperienza. Intorno a una semiotica della vita quotidiana*, Meltemi, Roma 2007, pp. 7-14, in partic. p. 8.

5. P. Cotticelli Kurras, *Lessico di linguistica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria 2007, s.v. *narratologia* (ed. or. *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Hrsg. von Hadumod Bußmann, Kröner, Stuttgart 1983).

6. Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. II, *La configurazione nel racconto di finzione*, Jaca Book, Milano 1987, in partic. pp. 84-5 (ed. or. *Temps et récit*, II, *La configuration dans le récit de fiction*, Éditions du Seuil, Paris 1984).

7. A. J. Greimas, *Del senso*, Bompiani, Milano 1996, p. 144 e p. 146 (1^a ed. 1974, ed. or. *Du sens. Essais sémiotiques*, Éditions du Seuil, Paris 1970).

8. Cfr. Ricoeur, *Tempo e racconto*, cit., p. 85.

9. Greimas, *Del senso*, cit., p. 169.

10. Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 74 (ed. or. *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1990).

11. Greimas, *Del senso*, cit., pp. 7-8.

12. I. Kant, *Critica della ragion pura*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 149 (ed. or. *Kritik der reinen Vernunft*, Hartknoch, Riga 1781).

13. J. Bruner, H. Haste (eds.), *Making Sense. La costruzione del mondo nel bambino*, Anicia, Roma 2005 (ed. or. *Making Sense. The Child’s Construction of the World*, Methuen & Co., London 1987).

14. Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 18 (1^a ed. 1988, ed. or. *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1986).

15. J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 18.

16. R. Jakobson, *Linguaggio infantile e afasia*, con introd. di L. Gaeta, Einaudi, Torino 2006, p. II (ed. or. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1941).

17. Cfr. G. Basile, *Storie e parole. Le basi naturali della denominazione*, in F. Giuliani, M. Barni (a cura di), *Il logos nella polis. La diversità delle lingue e delle culture, le nostre identità*, Atti del XIV Congresso nazionale della Società di Filosofia del linguaggio, Siena, 24-26 settembre 2007, Aracne, Roma 2008, pp. 179-94.

18. T. De Mauro, *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, UTET Libreria, Torino 2005, p. 4.

19. Ch. Bally, *Le langage et la vie*, 3^e éd. augmentée, Librairie Droz, Genève 1952, p. 137 (1^e éd. Atar, Genève 1913).

20. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, con introd. e comm. di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 395 (ed. or. *Myslenie i reč'. Psihologičeskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo, Moskva-Leningrad 1934).
21. L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1974, p. 122 (ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953).
22. Greimas, *Del senso*, cit., p. 169.
23. Col pensiero infatti «andiamo a caccia della serie successiva dei movimenti cominciando da un'intuizione presente o da un'altra o da una simile o contraria o vicina» (Aristotele, *Della memoria e della reminiscenza*, in Id., *Opere*, vol. 4, Laterza, Roma-Bari 1983, pp. 237-53, in partic. 415b, 15-20 p. 245; trad. it. a cura di R. Laurenti di *De memoria et reminiscencia*).
24. Cfr. F. C. Bartlett, *La memoria*, FrancoAngeli, Milano 1993 (ed. or. *Remembering*, Cambridge University Press, London 1932).
25. Cfr. J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Giunti-Barbera, Firenze 1973 (1ª ed. 1968, ed. or. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris 1936).
26. Cfr. G. Basile, *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*, Carocci, Roma 2012, p. 60.
27. Cfr. J. Piaget, B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 2001, p. 14 (1ª ed. 1970, ed. or. *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris 1966).
28. Termine entrato in uso negli studi di psicologia del linguaggio a partire da M. C. Bateson, *Mother-Infant Exchanges: The Epigenesis of Conversational Interaction*, in D. Aaronson, R. W. Rieber (eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*, in "Annals of the New York Academy of Sciences", 1975, vol. 263, pp. 101-13.
29. Cfr. J. Bruner, *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in L. Camaioni (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, il Mulino, Bologna 1978, pp. 75-112.
30. L. Anolli, *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale nella prospettiva di Bruner*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, pp. 273-94, in partic. p. 278.
31. M. Tomasello, *The Social Basis of Language Acquisition*, in "Social Development", 1992, 1, 1, pp. 67-87, in partic. p. 70.
32. Cfr. J. Bruner, *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Armando, Roma 1987, pp. 18-9 (ed. or. *Child's Talk. Learning to Use Language*, Norton, New York 1983).
33. Cfr. M. C. Caselli, *Il primo sviluppo lessicale*, in G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna 1995, pp. 242-58, in partic. p. 251.
34. Cfr. R. W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1987, p. 100.
35. Cfr. K. Nelson, *Event Knowledge and Cognitive Development*, in Id. (ed.), *Event Knowledge. Structure and Function in Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) 1986, pp. 1-19, in partic. p. 3.
36. Cfr. Smorti, *Il pensiero narrativo*, cit., p. 58.
37. Cfr., ad es., Nelson, *Event Knowledge and Cognitive Development*, cit. e K. Nelson, J. M. Gruendel, *At Morning It's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogues*, in "Discourse Processes", 1979, 2, pp. 73-94.
38. Cfr. M. Tomasello, *Language Is not an Instinct*, in "Cognitive Development", 1995, 19, pp. 131-56, in partic. p. 151.
39. Come ha messo in evidenza Vygotskij ne *Lo sviluppo del linguaggio e del pensiero*, l'essere umano, fin dalla più tenera infanzia, non percepisce affatto il mondo come una quantità o una somma di cose isolate, ma la percezione che egli ha della realtà è di natura sintetica, nel senso che procede per insiemi: persone, oggetti, eventi ecc. vengono assemblati in gruppi e la sua rappresentazione del mondo è, in sostanza, situazionale (cfr. Vygotskij,

Lo sviluppo del linguaggio e del pensiero, in “Studi di psicologia dell’educazione”, 1983, n. 3, numero monografico dedicato a Vygotskij, pp. 29-47, in partic. p. 36, già in Id., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, in *Raccolta di Opere*, Moskva, vol. 3, 1982-84).

40. Cfr. Nelson, Gruendel, *At Morning It’s Lunchtime*, cit., pp. 44-5 e M. C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, il Mulino, Bologna 1988, pp. 252 ss.

41. Cfr. *ivi*, p. 235.

42. Cfr. *ivi*, p. 248.

43. Cfr. L. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti Barbera, Firenze 1974 (ed. or. *Istorija razvitija vyssih psichičeskich funkcij*, Akademija Pedagogičeskich nauk RSFSR, Moskva 1960).

44. Cfr. L. Wittgestein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1974 (ed. or. *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell, Oxford 1953).

45. Cfr. Basile, *La conquista delle parole*, cit., p. 26. Si tratta al tempo stesso di strutture, per così dire, “determinate”, nel senso che risentono fortemente della cultura di cui fanno parte, in quanto ogni cultura organizza il flusso degli eventi e dei comportamenti secondo *scripts* più o meno ritualizzati (cfr. L. Anolli, *Presentazione*, in M. Tomasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, il Mulino, Bologna 2005, pp. 7-18, in partic. p. 8; ed. or. *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1999). Proprio in quanto risentono della cultura di cui fanno parte, tali situazioni stereotipate non sempre sono d’aiuto. Pensiamo al caso della comprensione di una lingua straniera, in cui le informazioni che possediamo in quanto parlanti di una data lingua e in quanto facenti parte di una determinata cultura possono talora essere d’ostacolo: ad esempio, la nostra conoscenza in quanto parlanti italiani di situazioni stereotipate quali “al ristorante” o la “prima colazione” non sempre ci fornisce i dettagli rilevanti per poter capire la stessa situazione stereotipata operante in un’altra cultura, a maggior ragione se si tratta di una cultura distante dalla nostra, rendendo così difficile il processo di comprensione (cfr. A. Ciliberti, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1994, p. 81).

46. M. Tomasello, *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2003, p. 88.

47. Cfr. Basile, *Storie e parole*, cit., pp. 182-3.

48. Cfr. U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. *Harvard University, Norton Lectures 1992-1993*, Bompiani, Milano 1994, p. 161. Nella vita di tutti i giorni, ad esempio, ciascuno di noi raggruppa continuamente degli oggetti e li organizza spazialmente o secondo piani temporali e intenzionali in funzione di costruzioni narrative: ad esempio, prima di uscire di casa controlliamo se abbiamo preso gli oggetti che ci servono come le chiavi di casa, il portafoglio, la borsa, l’ombrello (se piove) ecc., tutti oggetti raggruppati insieme in base allo scopo e che sarebbe difficile classificare in maniera tassonomica e che fanno invece parte di una classificazione narrativa (cfr. Smorti, *Il pensiero narrativo*, cit., p. 176). Sono tre, in sintesi, le modalità classificatorie seguite dal bambino: *a*) secondo criteri di somiglianza, per cui il bambino raggruppa gli oggetti tra loro in virtù di qualche somiglianza (ad esempio, una collezione composta da uomo, donna e bambino raggruppati insieme in quanto persone); *b*) secondo un criterio funzionale, per cui vengono raggruppati insieme oggetti funzionalmente interconnessi (ad esempio, il bambino e il biberon in quanto il biberon serve a dare da mangiare al bambino); *c*) secondo un criterio narrativo, per cui il legame tra gli oggetti è espresso in modo più concreto, attraverso la creazione di situazioni dinamiche con un tema narrativo (ad esempio, una collezione composta da uomo, pane, orso e cane di cui si dica «il babbo sta portando a spasso il cane quando incontra un orso che fa merenda») (cfr. *ivi*, p. 178).

49. Cfr. P. J. Eakin, *How Our Lives Become Stories. Making Selves*, Cornell University Press, Ithaca-London 1999, p. 123.

50. Cfr. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni*, cit., p. 44.

51. Cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000 (1^a ed. 1968, ed. or. *Morfologija skazki*, Academia, Leningrad 1928).

52. Cfr. Greimas, *Del senso*, cit.
53. Il modello attanziale di Greimas può esser considerato come una sorta di scheletro narrativo che rappresenta la struttura profonda di ogni processo semiotico (cfr. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, cit., p. 162).
54. K. Burke, *A Grammar of Motives*, Prentice-Hall, New York 1945.
55. Si tratta, in sostanza, di un insieme di concetti universali e presumibilmente innati che indicano certi tipi di giudizio che gli esseri umani sono in grado di dare sugli eventi che si verificano attorno a loro, giudizi su questioni come chi ha fatto qualcosa, a chi è capitato, che cosa è cambiato ecc. (cfr. Ch. J. Fillmore, *Il caso del caso*, in E. Bach, R. T. Harms, a cura di, *Gli universali nella teoria linguistica*, Bollati Boringhieri, Torino 1978, pp. 27-131, in partic. p. 51; ed. or. *The Case for Case*, in E. Bach, R. T. Harms, eds., *Universals in Linguistic Theory*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968, pp. 1-25).
56. Ch. J. Fillmore, *The Need for a Frame Semantics within Linguistics*, in H. Karlgren (ed.), *Statistical Methods in Linguistics*, Sprakforlaget Skriptor, Stockholm 1976, pp. 5-29, in partic. p. 13.
57. J.-M. Gawron, *Frame Semantics*, in C. Maienborn et al. (eds.), *Semantics. An International Handbook of Natural Language Meaning* (HSK 33.1), De Gruyter Mouton, Berlin-Boston 2011, pp. 664-87, in partic. p. 673.
58. Cfr. M. Bamberg, *Actions, Events, Scenes, Plots and the Drama. Language and the Constitution of Part-Whole Relationships*, in "Language Sciences", 1994, vol. 16, 1, pp. 39-79.
59. Ivi, p. 39.
60. *Ibid.* Cfr. anche N. R. Norrick, *Conversational Narrative. Storytelling in Everyday Talk*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia 2000, pp. 6-7.
61. Bamberg, *Actions, Events, Scenes, Plots and the Drama*, cit., p. 73.
62. *Ibid.*
63. Cfr. Fillmore, *Il caso del caso*, cit.
64. Cfr. E. Baumgartner et al., *Il lessico psicologico dei bambini. Origine ed evoluzione*, Carocci, Roma 2000, pp. 20-1.
65. Cfr. M. C. Levorato, B. Nesi, *Imparare a comprendere e produrre testi*, in L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna 2001, pp. 179-213, in partic. p. 183.
66. Così che l'aspirante parlante conosce già i cosiddetti argomenti dell'azione, cioè chi esegue l'azione, l'azione stessa, su quale oggetto, verso chi, dove, con quale strumento e così via (cfr. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, cit., p. 30).
67. Cfr. M. Moneglia, E. Cresti, *Formazione dell'atto linguistico complesso e intonazione: l'ontogenesi delle relazioni informative in italiano*, in E. Cresti, M. Moneglia (a cura di), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*, Bulzoni, Roma 1993, pp. 63-114, in partic. p. 66.
68. Cfr. B. Benelli, *Il ruolo dei fattori sociali nello sviluppo cognitivo*, in L. Camaioni (a cura di), *Origini e sviluppo della competenza sociale*, FrancoAngeli, Milano 1987, pp. 53-74, in partic. p. 65.
69. T. De Mauro, *Introduzione alla semantica*, Laterza, Roma-Bari 1975, p. 10 (1^a ed. 1965).
70. Cfr. G. Scaratti, I. Grazzani Gavazzi, *La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà*, in O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner*, cit., pp. 295-341, in partic. p. 317.

