

Lo sviluppo degli aspetti grammaticali del linguaggio

Antonella Devescovi*

Quando si parla di sviluppo degli aspetti grammaticali del linguaggio ci si riferisce specificamente a due componenti della grammatica: la morfologia e la sintassi. In concreto, si fa riferimento innanzi tutto all'acquisizione dei suffissi e prefissi che servono a modificare la "forma" delle parole: per esempio a formare il singolare e il plurale oppure il maschile e il femminile di nomi e aggettivi, a coniugare i verbi, a trasformare un aggettivo in un nome (bello-bellezza) o a derivare un nome da un altro nome (forno-fornaio); in secondo luogo alla comparsa nel linguaggio infantile di quelle parole e particelle che hanno quasi esclusivamente funzione grammaticale, come gli articoli, i pronomi, i verbi ausiliari ecc.; infine alla comparsa di combinazioni di parole ordinate in sequenze frasali, che rispettino le regole strutturali della lingua che il bambino sta apprendendo.

Processi universali di acquisizione del linguaggio

La maggior parte dei bambini comincia ad acquisire questi aspetti del linguaggio fra i 20 e i 30 mesi, e intorno ai tre anni produce frasi che appaiono "ben formate" dal punto di vista grammaticale, qualunque sia la lingua che sta imparando.

La generalità di questo fenomeno ha indotto molti studiosi a pensare che il meccanismo di acquisi-

zione del linguaggio sia lo stesso per tutte le lingue (Chomsky 1962), e che tale meccanismo sia collegato agli altri processi di sviluppo cognitivo. Alcuni (Pinker 1979, Brown 1973) hanno avanzato l'ipotesi, per esempio, che i bambini si basano sull'ordine delle parole più ricorrente nelle frasi degli adulti (l'ordine canonico) come criterio di riferimento fondamentale per formare le loro prime frasi e per interpretare ciò che viene detto. Ed altri hanno sostenuto che il modo più "naturale" di ordinare una frase semplice composta di un verbo e due nomi è SVO: Soggetto-Verbo-Oggetto (es. Il bambino mangia la mela), oppure SOV: Soggetto-Oggetto-Verbo. Questi due ordini, infatti, riflettono in qualche modo l'ordine dell'azione e del pensiero, perchè il Soggetto precede l'oggetto sul quale compie l'azione espressa dal verbo. Pur su posizioni psicologiche diverse, molti di questi autori (Bruner 1975, Osgood e Tanz 1977) prevedono da una parte che questi ordini delle parole saranno i primi a comparire nel linguaggio spontaneo del bambino e dall'altro che le lingue le cui "frasi canoniche" non riflettano l'ordine "naturale" delle parole saranno acquisite con maggiori difficoltà (Slobin 1982).

Gli effetti della diversità delle lingue sui processi di acquisizione

Bisogna notare che la maggior parte degli studi del linguaggio infantile basati sull'ipotesi della "na-

turalità" riguardano la lingua inglese, una lingua in cui l'ordine delle parole nelle frasi è sempre molto rigido e la morfologia è molto povera. Infatti, recenti ricerche relative soprattutto all'acquisizione di lingue come il tedesco, il giapponese, l'ebraico, il serbo-croato ecc. (si veda ad esempio: Hakuta 1982, Sinclair e Bronckart 1972, Frankel e Arbel 1980, Weist 1983) e che hanno messo a confronto più lingue molto diverse fra loro (Slobin e Bever 1982, Bates et al. 1984), portano a concludere con Mc Neill (1979) che l'idea di un ordine delle parole "intrinsecamente naturale" perde credibilità.

I dati più impressionanti a questo proposito sono forse quelli che riguardano il turco, una lingua flessiva (ha 7 casi: Nominativo, Genitivo, Accusativo, Strumentale-Comitativo, Dativo, Locativo, Ablativo) i cui morfemi di caso sono molto regolari e altamente frequenti (si applicano infatti oltre che ai nomi anche a pronomi, dimostrativi, normalizzazioni, interrogativi). Slobin e Bever (1982) affermano che, sebbene in questa lingua l'ordine delle parole più frequente sia SOV, tutte le altre combinazioni sono possibili: infatti, su 500 frasi rivolte da adulti a bambini si trovavano quasi tutte le combinazioni possibili e il Soggetto precedeva l'Oggetto solo la metà delle volte. Contrariamente a quanto previsto dall'ipotesi della naturalità, i bambini turchi imparano molto presto a servirsi dei diversi ordini delle parole e delle informazioni fornite dalla morfologia della

(*) Ricercatrice. Istituto di Pedagogia. Università "La Sapienza". Roma.

Il tema del mese / Il linguaggio verbale



loro lingua: in un campione di linguaggio spontaneo prodotto da 14 bambini fra 2 anni e 2 mesi e 3 anni e 8 mesi ricorrevano infatti tutti gli ordini presenti nel linguaggio adulto e con la stessa frequenza. Inoltre i risultati di un test di comprensione dimostrano che fin dai due anni di età questi bambini sono capaci di utilizzare correttamente la morfologia per interpretare le frasi.

Dati di questo tipo hanno convinto Slobin (1982) che occorre fare più attenzione "alla diversità delle lingue umane e ai differenti problemi di acquisizione posti da lingue di diverso genere". Ogni lingua infatti "costituisce in se stessa un insieme complesso di conoscenze che deve essere scoperto e strutturato nei suoi propri termini". Di conseguenza, Slobin ha avanzato l'ipotesi che i bambini, fin dalle prime fasi dell'acquisizione linguistica, usano per interpretare le frasi le informazioni morfosintattiche che appaiono più regolari e consistenti nella propria lingua e che la evoluzione della morfosintesi nei bambini dipenderà dalla chiarezza, dalla regolarità e dal valore informativo che i singoli aspetti della morfologia e della sintassi hanno

per la lingua specifica che viene appresa. Così il sistema dei casi della lingua turca, molto regolare nell'uso ed estremamente chiaro nel significato, verrà appreso facilmente dai bambini. Viceversa, i bambini russi e serbocroati, alle prese con un sistema dei casi molto irregolare e spesso arbitrario, riescono ad usarlo correttamente solo verso i 6/7 anni.

Vediamo allora quali difficoltà di acquisizione può offrire una lingua come l'italiano. Secondo studi recenti, (Bates et al. 1982, Mac Whinney et al. 1984) l'informazione morfosintattica più rilevante per la comprensione delle frasi semplici in italiano è l'accordo soggetto-verbo: infatti, data una frase come "Il cane inseguono i gatti" gli adulti italiani scelgono il secondo nome come soggetto agente perché con esso è accordato il verbo. Mancando questa informazione, si basano sul significato per interpretare la frase. Per esempio in: "L'agnello insegue il lupo", il lupo viene prevalentemente indicato come soggetto. Solo in ultima analisi gli italiani fanno ricorso alla informazione portata dall'ordine delle parole, come per esempio nella frase:

"Mario segue Giovanni", attribuendo al primo nome il ruolo di soggetto. Ciò non deve sorprendere perché, data la presenza della morfologia, almeno nella lingua orale è possibile variare molto l'ordine delle parole, perciò non sempre il primo nome è il soggetto.

Nelle loro produzioni spontanee, i bambini italiani presentano molto presto ordini delle parole variati e l'accordo fra soggetto e verbo. Dai dati di due bambini, Claudia e Francesco, le cui produzioni spontanee sono state registrate sistematicamente (si veda Antinucci e Parisi 1976, Antinucci e Volterra 1975, Bates 1976) risulta che entro i tre anni di età acquisiscono l'intera flessione verbale, e il soggetto appare sempre accordato al verbo. Per esempio, Claudia a 1 anno, 11 e 2 giorni (da questo momento le età saranno indicate nel modo seguente: 1; 11;2) dice: "Paua, paua, ci ho paua io"; a 2;1;11; "Salti anche tu, salti anche tu"; a 2; 11;2 "Sotto il cappotto di Paola stavano i braccialetti". E Francesco a 1;11;1; "lo o metto dento etto?" e a 2;0; 15; "Tu sei una carne" a 1;10;4 "Ta su

bimbo". La persona del verbo più tarda a comparire sembra essere la seconda plurale: solo a 2;9;9 Francesco dice: "(...) aspettate me qua". Apparentemente, dunque, i bambini sembrano aver pienamente acquisito le forme della frase semplice entro i primi tre anni di età. In realtà sappiamo che se questo è vero per la produzione del linguaggio, non è altrettanto vero per la comprensione: recenti ricerche (Caselli e Devescovi, D'Amico e Caselli 1984, Bates et al. 1984) hanno messo in evidenza che i bambini italiani cominciano a interpretare le frasi come gli adulti solo verso i 7 anni: solo a questa età infatti l'accordo fra soggetto e verbo diventa l'informazione più importante per individuare chi compie l'azione espressa dal verbo. Per i bambini più piccoli è l'informazione portata dal significato (che è tutta via la variabile seconda per importanza per gli adulti, quella usata in assenza dell'accordo) a dominare le altre e

Il linguaggio verbale / Il tema del mese

questo è vero fino ai cinque anni, quando comincia la inversione di tendenza. Tra i 5 e i 7 anni, c'è una fase in cui i bambini scoprono l'importanza delle informazioni portate dall'ordine delle parole: infatti in questo periodo tendono ad interpretare le frasi semplici utilizzando una strategia del tipo: "considera agente il primo nome che compare nella frase". In conclusione, dai dati finora in nostro possesso risulta che il processo di acquisizione delle strategie adulte per interpretare le frasi semplici si può dire pienamente concluso per i bambini italiani soltanto verso i nove anni. A cosa si può attribuire questo ritardo nell'usare nei processi di comprensione le informazioni morfologiche? Probabilmente non si tratta di difficoltà dovute a scarsa chiarezza del sistema linguistico, come avviene per il russo e per il serbo-croato: in questo caso i bambini farebbero infatti anche errori di produzione. Piuttosto sembrerebbe che il riconoscimento dell'accordo fra nome e verbo richieda un eccessivo ricorso alla memoria: infatti, per individuare il soggetto di una frase espressa in una lingua in cui esistono i casi per marcare la funzione grammaticale di ciascun nome, basta prendere in considerazione una sola parola alla volta finché si trova il nome declinato al nominativo, senza considerare il resto della frase. Viceversa, per una lingua come l'italiano bisogna ricordare e prendere in considerazione tutta la frase, confrontando ciascun nome con il verbo e solo alla fine di questa operazione di confronto si può prendere la decisione.

Differenze individuali nell'acquisizione del linguaggio

Bambini che imparano lingue diverse potranno perciò seguire processi di apprendimento diversi, determinati dalle difficoltà che la lingua da acquisire può presentare. Ma anche tra bambini che apprendono la stessa lingua spesso ci sono

delle differenze: molti studi che hanno seguito lo sviluppo linguistico di bambini che apprendevano la lingua inglese (si veda tra gli altri: Bowerman 1973, 1978; Bretherton et al 1983; Hardy-Brown 1983; Nelson 1973,1981) hanno messo in luce differenze di stile nell'apprendimento. Alcuni autori sostengono che queste differenze possono essere identificate anche a livello prelinguistico, a 13 mesi, tuttavia esse si rendono sicuramente evidenti intorno ai 19 mesi, quando il vocabolario del bambino ha una dimensione di circa 50 parole. A questa età non si può ancora parlare di "grammatica" nel linguaggio del bambino, ma fin da ora si possono individuare bambini che sembrano più precocemente appropriarsi degli elementi grammaticali della lingua che apprendono. Vedremo che tale precocità è più apparente che reale, ma è interessante notare fin da ora che lo sviluppo degli aspetti grammaticali del linguaggio costituisce la linea di demarcazione fra

le differenze che sono state individuate dai ricercatori.

Sostanzialmente sono stati distinti due stili di apprendimento, che sono stati variamente denominati dai ricercatori: il primo stile "referenziale", o "nominale", oppure "analitico", il secondo "espressivo", "pronominale", "formulaico", ciascuno dei quali è caratterizzato da diversi aspetti sia linguistici (fonologici, semantici, grammaticali) sia non linguistici.

L'approccio referenziale all'apprendimento del linguaggio è caratterizzato, fin dal periodo prelinguistico, da una grande attenzione alle parole e alle sequenze di suoni che distinguono le singole parole: questo porterà in un primo momento a un maggior uso delle consonanti nella lallazione e in seguito a una buona articolazione delle parole e a una grande sistematicità nel modo in cui queste vengono pronunciate. I bambini "referenziali" sono inoltre molto interessati al gioco con oggetti, e que-



Il tema del mese / Il linguaggio verbale

sto fa sì che il loro vocabolario sia ricco di nomi e che si espanda molto presto; il loro primario interesse per la denominazione persiste anche a livelli successivi di sviluppo manifestandosi con una maggiore proporzione di nomi, aggettivi ed altri termini descrittivi. Fino a quando il loro vocabolario contiene un massimo di 50 parole, questi bambini si esprimono con frasi di una sola parola, anche se la loro comprensione delle frasi intere sembra molto buona; in seguito, le prime combinazioni saranno in stile "telegrafico", prive cioè di pronomi (tendono infatti a riferirsi a se stessi e agli altri col nome proprio) e di altre

condizioni dei contesti. I bambini "espressivi" sono molto più portati a imitare tutto ciò che dice l'adulto, anche senza capire quello che dicono, e questo fa sì che anche nel primo vocabolario di 50 parole sono comprese delle "frasi" come: "Non lo voglio", "Cosa vuoi?", "Apri la porta". che in verità sembrano "frasi fatte", formule apprese tutte intere senza essere analizzate. Infatti, non compaiono combinazioni originali di parole e queste formule vengono pronunciate senza articolare le singole parole. Tuttavia, la precocità nella produzione di frasi e il fatto che queste fin dall'inizio contengano pronomi

caratteristiche demografiche e sociali dei bambini: lo stile referenziale sembra essere più spesso individuabile nelle femmine, nei primogeniti e nei bambini appartenenti ad una classe socioculturale medioalta, mentre quello espressivo nei maschi, nei secondogeniti e nei bambini appartenenti a una classe socioculturale medio bassa

Diverse sono state le spiegazioni che si è tentato di dare a questo fenomeno. Alcuni autori vorrebbero addirittura farle risalire a cause biologiche, per esempio ad una diversa velocità di maturazione dei due emisferi del cervello, altri le attribuiscono a fattori temperamentali (i bambini referenziali sarebbero più riflessivi e timidi mentre quelli espressivi più impulsivi e socievoli), altri a differenze cognitive (i bambini referenziali più analitici, quelli espressivi più intuitivi), altri ancora a una diversa attenzione ai diversi processi linguistici (i bambini referenziali sarebbero più assorbiti dai problemi di comprensione e gli altri da quelli di produzione). Infine alcuni cercano una spiegazione nel diverso "ambiente" linguistico in cui i bambini crescono, mettendo l'accento sullo stile comunicativo dei genitori e degli adulti allevanti, e alla maggiore attenzione da loro posta nel gioco con gli oggetti e nelle attività di denominazione e di conoscenza della realtà, piuttosto che alla comunicazione e allo scambio interattivo.

Bisogna ricordare, tuttavia, che i due stili fin qui descritti sono forse più delle astrazioni teoriche che non la descrizione di singoli bambini: infatti i bambini non sono mai o espressivi o referenziali, piuttosto tendono a possedere in misura diversa le caratteristiche pertinenti a ciascuno stile. In un certo modo, ciascuno stile è funzionale a scopi diversi e in letteratura si riferisce almeno un caso di un bambino che usava lo stile espressivo nelle interazioni con i coetanei e quello referenziale quando "leggeva" i libri con la madre. In questo senso la predominanza di uno stile rispetto



particelle grammaticali, anche se le loro combinazioni di parole sono spesso originali. Ma quando gli aspetti grammaticali diventano produttivi la loro competenza grammaticale è assai avanzata. Hanno una minore varietà di intenzioni comunicative e, secondo alcuni autori, sono più interessati al gioco simbolico e di finzione.

L'approccio espressivo all'acquisizione del linguaggio si manifesta in fase prelinguistica con un interesse per le caratteristiche intonazionali della lingua, e in seguito con una minore intelligibilità delle frasi e una grande variabilità della pronuncia delle singole parole a se-

e altre particelle grammaticali fa apparire questi bambini molto precoci, precocità che verrà smentita da una maggiore lentezza nello sviluppo del vocabolario (che a conferma della scarsa attenzione alla denominazione conterrà un maggior numero di verbi) e a una minore competenza grammaticale ai livelli successivi di sviluppo. Tuttavia la loro comunicazione sarà più ricca di intenzioni comunicative e più socialmente orientata: questi bambini sono infatti più interessati alle interazioni sociali e ai giochi in cui si riproduce la realtà. Alcuni studi hanno correlato anche queste differenze a diverse ca-

Il linguaggio verbale / Il tema del mese

ad un altro può essere spiegata da un maggiore interesse per certi tipi di situazioni o attività.

In conclusione, dobbiamo dire che molto lavoro di ricerca deve essere ancora fatto per avere un quadro preciso di riferimento teorico che spieghi adeguatamente i processi di sviluppo linguistico.

Tuttavia, ciò che fino ad ora sappiamo ci permette di affermare che individuare strategie generali di acquisizione non significa ancora descrivere ciò che realmente accade in ciascun bambino: possono esserci differenze determinate dalla lingua che quel bambino apprende e anche una grande variabilità individuale attribuibile a fattori personali e ambientali.

Riferimenti bibliografici

- ANTINUCCI F. e PARISI D. (1976), "Lo sviluppo semantico nel primo linguaggio del bambino", in F. Antinucci e C. Castelfranchi (a cura di): *Psicolinguistica: percezione, memoria e apprendimento dell'linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- ANTINUCCI F. e VOLTERRA V. (1975) "Lo sviluppo della negazione nel linguaggio infantile: uno studio pragmatico" in *Lingua e stile*, 10,2: 231-260. Riprodotto in L. Camaioni: *Sviluppo dell'linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978.
- BA TES E. (1976) *Language and context: Studies in the acquisition of pragmatics*, Academic Press, New York.
- BATES E., Mc NEW S., MAW WHINNEY B., DEVESCOVI A. and SMITH S. (1982), "Functional constraints on sentence processing: a cross-linguistic study", in *Cognition*, 11: 245-299.
- BATES E., MAC WHINNEY B., CASELLI C., DEVESCOVIA., NATALEF. and VENZA V. (1984), "A cross-linguistic study of the development of sentence interpretation strategies", in *Child Development*, 55: 341-354.
- BOWERMAN M.F. (1973), *Learning to talk: A cross-linguistic study of early syntactic development, with special reference to Finnish*, Cambridge University Press, Cambridge Mass.
- BOWERMAN M.F. (1978), "Words and sentences: Uniformity, Individual variations and shifts over time in patterns of acquisition". In F.D. Minifie e L.L. Lloyd (eds), *Communicative and cognitive abilities: Early behavioral assessment*, Md. University Park Press, Baltimore.
- BRETHERTON I., McNEW S., SNYDER L. and BA TES E. (1983), "Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition", in *Journal of Child Language*, 10: 293-320.
- BROWN R. (1973), *A first language: the early stages*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- BRUNER J.S. (1975), "The ontogenesis of speech acts", in *Journal of Child Language*, 2,1: 1-19. trad. it. "L'ontogenesi degli atti linguistici", in: M.S. Barbieri (a cura di), *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- CASELLI C. e DEVESCOVI A. (1985), "Sentence interpretation in Italian children from 2 to 5 years of age", in *Italian Linguistics*.
- CHOMSKY N. (1962), *Explaining models in linguistics*, trad. it in: N. Chomsky, *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino, 1969, vol. 111.
- DEVESCOVI A., D'AMICO S. e CASELLI C. (1984), *L'acquisizione della morfologia nei bambini italiani: l'accordo soggetto-verbo*, relazione presentata al 111 Congresso Nazionale della Società Italiana di Psicologia-Divisione Ricerca di base in psicologia, Bergamo, 13-14 settembre 1984.
- FRANKEL D. and ARBEL T. (1981), "Developmental changes in assign agent relations in Hebrew. The interaction between word order and structural cues", in: *Journal of Experimental Child Psychology*, 32: 102-114.
- HARDY-BROWN K. (1983). "Universals and individual differences: Distangling two approaches to the study of language acquisition", in: *Developmental Psychology* 19, 4: 610-624.
- HAKUTA K. (1982), "Interaction between particles and word-order in the comprehension of simple sentences in Japanese children", in: *Developmental Psychology*, 18: 62-76.
- Mc NEILL D. (1979), *The conceptual basis of language*, Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum.
- MACWHINNEY B., BATES E., KLIEGL R. (1984), "Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian", in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23: 127-150.
- NELSON K. (1973), "Structure and strategy in learning to talk: *Monograph of the Society of Research in Child Development*, 38, 149.
- NELSON K. "Individual differences in Language development: Implication for development and language", *Developmental Psychology*, 17: 170-187.
- OSGOOD C. E. and TANZ C. (1977), "Will the real direct object in bitransitive sentence please stand up?", in: A. Lulland (ed), *Linguistic studies offered to Joseph Greenberg on the occasion of his sixtieth birthday*, Amnia Libri, Saratoga Calif.
- PINKER S. (1979), "Formal models of languages learning", in: *Cognition*, 7, 217-283.
- SINCLAIR H. and BRONKART I.P. (1972), "SVO -a linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics", in: *Journal of Experimental Child Psychology*, 14: 329-348.
- SLOBIN D.I. (1982), "The origins of grammatical coding of events", in: W. Deutch (ed) *The child's construction of language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SLOBIN D. I. and BEVER R.G. (1982), "Children use canonical sentence schemas. A cross-linguistic study of word order and inflections", in: *Cognition*, 2: 229-265.
- WEIST R.M. "The word order myth", in: *Journal of Child Language*, 10: 97-106.