

Margherita Orsolini

Strumenti per l'analisi della conversazione adulto-bambini

1. Verso una definizione di Comunicazione

1.1. Comunicazione come condivisione

Comunicare significa scambiarsi pensieri, sensazioni, punti di vista. E' qualcosa che facciamo da quando siamo molto piccoli, è un aspetto fondamentale del nostro essere uomini e donne. Tutto sembra essere piuttosto semplice e naturale. Ma come riusciamo a comunicare? Una prima provvisoria risposta possiamo provare a costruirla esaminando l'esempio qui sotto.

Come riusciamo a comunicare?

Una donna cammina per la via principale di un paese, è vestita in maniera sportiva, jeans e giacca di pelle. Ha uno zainetto in spalla e tiene in mano un sacchetto dell'immondizia; sembra stia cercando un cassonetto.

In cima alla strada c'è un cassonetto, la donna si avvicina, fa oscillare il sacchetto che tiene in mano e lo lancia con gesto elegante. Un ragazzo sta fermo, in piedi davanti al cassonetto, sull'altro lato della strada.

Il sacchetto cade fuori del cassonetto, si rompe e fuoriescono schifezze di ogni genere.

La donna guarda il ragazzo che visibilmente fa un grande sforzo per trattenersi dal ridere. La donna scoppia in una fragorosa risata mentre il ragazzo sorridendo si avvicina e chiede "serve una mano?".

Potremmo chiederci quando si stabilisca una comunicazione tra la donna e il ragazzo. Probabilmente dal momento in cui alla risata trattenuta del ragazzo è seguita la risata della donna. Il ridere reciproco è un'azione comune con cui i due partecipanti condividono una valutazione emotiva della situazione.

L'esempio che abbiamo appena discusso ci porta ad una prima affermazione.

Quando due persone entrano in comunicazione stanno partecipando a un'azione comune, stanno condividendo il "significato" di quest'azione comune e adattandosi reciprocamente uno all'altro.

Nell'esempio 1 l'azione comune è il ridere; ognuno dei due partecipanti, ridendo, condivide sia pure ad un livello implicito (non definibile a parole) una valutazione: è successo qualcosa che non ci si aspettava e questo qualcosa non è così grave. Condividere una valutazione emotiva (ridere insieme della stessa cosa, sbuffare per la stessa cosa) è un tipo di comunicazione resa possibile dal fatto che i due partecipanti hanno qualche aspettativa su ciò che l'altro sta provando. I partecipanti hanno conoscenze (implicite) con cui possono interpretare emotivamente ciò che ognuno sta facendo.

Il significato che stiamo fin qui dando al termine "comunicazione" è diverso da quello, più vicino al senso comune, che vede nella comunicazione uno scambio e una trasmissione di informazioni. Ad esempio, in un cartellone pubblicitario l'informazione grafica e le scritte trasmettono un messaggio che viene ricostruito (e in parte re-interpretato) da chi guarda e legge il cartello. Ma, se applichiamo la definizione di comunicazione come partecipazione ad un'azione comune, non possiamo dire che tra cartellone e lettore ci sia una comunicazione. Non c'è scambio comunicativo tra cartello e il lettore; non c'è un'azione comune o una condivisione di significati. In conclusione: nella comunicazione "faccia faccia" una parte essenziale di ciò che viene comunicato dai partecipanti sono "valutazioni emotive".

Dal punto di vista della Psicologia dello Sviluppo

La condivisione di una valutazione emotiva richiede al bambino un complesso sviluppo sia cognitivo sia emotivo.

Questo sviluppo è ben esemplificato dal sorriso. Prima di essere una reazione emotiva con cui si può stabilire uno scambio comunicativo, il sorriso è una reazione di attivazione (e di piacere) a particolari tipi di stimoli. Il sorriso compare nello stato di veglia a circa tre settimane. La voce di una persona familiare e la vista del suo volto possono stimolare il sorriso nel bambino. Un evento visivo dinamico (un volto che si muove) è lo stimolo più efficace per il sorriso fino alla quinta settimana. Da questo momento in poi anche un viso in posizione statica elicitava il sorriso. Il riconoscimento di una categoria (il volto umano) piuttosto che un singolo stimolo interessante (un volto in movimento) elicitava il sorriso. Alcuni mesi più tardi (6-7 mesi) il sorriso può prodursi in assenza di uno stimolo specifico ed essere elicitato dall'anticipazione mentale di un evento che per il bambino è interessante (es. il bambino sorride sentendo il rumore della porta che si apre, perché anticipa l'arrivo del papà). "Sempre di più nella seconda metà del primo anno, la comparsa di un'emozione e il tipo di emozione che compare dipendono dal significato che l'evento acquista per il bambino. Il significato stesso coincide sempre meno con lo "stimolo oggettivo" e sempre più con la valutazione soggettiva del bambino fondata sull'esperienza passata e sulle circostanze attuali" (Sroufe, 1995/2000; p.78)

1.2 Molte valutazioni emotive si costruiscono nel processo interattivo

Nel video mostrato a lezione osserviamo una bambina di circa 10 mesi che per gioco viene lanciata in aria dal papà; la bambina all'inizio è molto eccitata e gorgheggia in un modo che sembra quasi l'inizio di un pianto. Il papà la lancia in aria sorridendo, e ripete più volte la stessa azione; la bambina si calma e sorride.

Possiamo notare che all'inizio di questa situazione papà e bambina non condividono la stessa valutazione emotiva. Il papà sa che sta per iniziare un gioco divertente, la bambina all'inizio ha paura. Ma la sua reazione emotiva viene "regolata" dalla comunicazione con il papà. Lo sguardo e il sorriso del papà sono segnali interpretabili per la bambina, comunicano gioia e sono associati a situazioni piacevoli; la ripetizione dell'essere ripresa in braccio, permette alla bambina di capire l'azione (prima in alto e poi in braccio); queste due diverse comprensioni (il segnale emotivo nel volto del papà, l'anticipazione di ciò che sta per succedere) permettono alla piccola di condividere una prospettiva comune: stiamo giocando, stiamo insieme con piacere.

Per regolare le proprie reazioni emotive comunicando con il caregiver è necessario un notevole sviluppo cognitivo e sociale. Dal punto di vista cognitivo, il bambino collega certe reazioni emotive dell'adulto ad alcuni tipi di situazioni (ad esempio, un certo tipo di sorriso del papà, a situazioni di gioco, di movimento piacevole). Dal punto di vista sociale, il legame affettivo che si è venuto creando tra il bambino e gli adulti che si prendono cura di lui/lei, ha creato una forte tendenza del bambino ad usare i segnali dell'adulto (l'espressione del viso, lo sguardo) come strumenti per regolare le proprie reazioni emotive.

Perché certe espressioni del caregiver sono interpretate come rassicuranti, o come gioiose? Che tipo di esperienza è alla base della capacità del bambino di interpretare le espressioni del caregiver (espressioni del viso, gesti, sguardo, tono di voce)?

1.3 Contingenza nell'interazione genitore-bambino

Per rispondere alla domanda del precedente paragrafo dobbiamo compiere un percorso all'indietro che ci riporta ai primi mesi di vita del bambino e si snoda lungo tutto il primo anno; dobbiamo ricostruire il ruolo del caregiver nel promuovere il benessere del bambino in questo periodo. Nei primi tre mesi di vita il ruolo del caregiver consiste nella qualità dell'accudimento: fornire abitudini lineari e armoniche, imparare a riconoscere i bisogni del bambino, rispondere prontamente ai segnali di disagio e di stress, provare interesse e coinvolgimento positivo nell'interazione col bambino. Una buona qualità dell'accudimento non significa certo che il caregiver sia sempre disponibile, o sia sempre efficace nel confortare il bambino o nell'indovinare i suoi bisogni. Tuttavia, se la qualità dell'accudimento è sufficientemente "responsiva" e affidabile il bambino si abituerà a vivere le interazioni con il caregiver come fonte di benessere e di piacere.

1 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Come hai interpretato l'espressione "qualità dell'accudimento sufficientemente "responsiva" e affidabile"?

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

In un'interazione c'è la possibilità che la risposta di ognuno tenga conto di ciò che l'altro ha espresso, oppure che ci sia fundamentalmente un'incomprensione. Un'armonia creata dai gesti di due persone, oppure una disarmonia.

Nel video a lezione abbiamo osservato un esempio precoce di interazione armonica nella situazione di allattamento: il piccolo piange, è affamato; la mamma dà il seno al piccolo, che comincia a succhiare; il bambino smette di succhiare e si stacca dal seno, la mamma parla al bambino e lo accarezza vicino alla bocca; il bambino si riattacca al seno. In quest'interazione c'è contingenza tra i comportamenti dell'uno e dell'altro. Contingenza vuol dire che *l'uno tiene conto di ciò che fa l'altro* sia temporalmente sia nella modalità di azione. In questo caso la contingenza è soprattutto creata e mantenuta dal genitore. E' la mamma che sembra dare ogni volta la risposta adeguata ai bisogni del bambino; lo avvicina al seno quando lui è pronto per ciucciare; aspetta e mantiene un contatto quando lui si è stancato di succhiare.

L'interazione sembra fluire senza intoppi, con piacere da parte del bambino e della mamma.

Un'interazione che ha una serie di comportamenti contingenti, genera un tono emotivo positivo. In questi comportamenti contingenti avviene una reciproca regolazione emotiva tra i partecipanti, un adattamento reciproco ai bisogni e alle richieste dell'altro.

Alla base di un'interazione "contingente" c'è la capacità del genitore di interpretare i comportamenti del bambino in termini emotivi ("che cosa vorrà", "che cosa starà provando"....). Un modo di stare insieme che permette lo stabilirsi di una comunicazione emozionale e un senso di connessione reciproca.

"L'accordo emotivo tra genitore e figlio implica lo stabilirsi di un temporaneo "allineamento", una corrispondenza tra gli stati della mente dell'uno e dell'altro, l'instaurarsi di uno "stato di risonanza mentale" (Siegel, 2001).

Questo stabilirsi di una "risonanza mentale" è una forma di *dialogo emotivo* (Fraiberg, 1999).

"Il dialogo comincia col pianto che richiama il partner. Molto prima che il bambino scopra la connessione tra il suo pianto e la comparsa di un viso umano, e molto prima di poter usare il pianto come segnale, deve aver avuto l'esperienza di "risposta" al suo pianto..Il bambino impara che i suoi segnali richiamano la madre e portano alla soddisfazione del bisogno" (Fraiberg, 1999; p.98)

1.4 Il bambino sperimenta la propria efficacia comunicativa

In una seconda fase, tra i 3 e i 6 mesi può esserci una maggiore cooperazione tra adulto e bambino, perché quest'ultimo ha un ruolo più attivo nel creare e nel rispondere alla stimolazione. Il bambino si coinvolge emotivamente in maniera più pronta ma è anche più vulnerabile a comportamenti non responsivi dell'adulto.

Lo psicoanalista Stern ha descritto molte situazioni di "gioco faccia a faccia" in cui bambino e caregiver iniziano a sorridersi reciprocamente e alla fine manifestano un'intensa gioia e reciproca ilarità. In queste interazioni il bambino sperimenta una *tensione* (o attivazione, che aumenta ogni volta in cui ci sono stimoli nuovi); il caregiver riesce a modulare questa tensione facendo sperimentare al bambino un'emozione positiva (gioia, piuttosto che paura). Il ruolo del caregiver, anche in questo caso, può essere più o meno responsivo ai segnali del bambino; ad esempio se il bambino distoglie lo sguardo e rallenta il ritmo del suo agitare braccia e gambe, anche l'adulto ridurrà l'intensità della sua stimolazione, interpretando il bisogno del bambino di avere una pausa. Se il bambino inizia a rispondere alla stimolazione, l'adulto continuerà a stimolare (ad esempio parlando e guardando) ma poi aspetterà di vedere e ascoltare la reazione del bambino. Insomma ciò che fa il caregiver può far aumentare e diminuire l'intensità del livello di tensione del bambino, e può creare uno spazio per far emergere l'iniziativa del bambino. A ogni età il bambino può essere sovrastimolato (e sovraeccitato) o sotto stimolato. Per questo è importante la sensibilità del caregiver nel cogliere i segnali del bambino. "Il bambino alle volte ha bisogno di un'opportunità per riorganizzarsi prima di continuare. Il caregiver sensibile si rilasserà e aspetterà il bambino, rendendosi conto che i suoi segnali non sono un indice di rifiuto personale...Comprendendo che i bambini hanno bisogno di modulare il proprio livello di tensione, il caregiver può rimanere rilassato quando essi interrompono il contatto, e riprendere l'interazione quando sono nuovamente pronti. Cogliendo l'importanza di questi scambi, o semplicemente provando piacere, il caregiver rimane coinvolto con il bambino, e gli episodi e la totalità dell'incontro diventano più lunghi, più ricchi e variati" (Sroufe, 2000/1995; p. 260).

2 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Come hai interpretato il termine "tensione"?

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

Dunque conta molto la capacità del genitore di cooperare col bambino, di lasciare spazio alle sue azioni, di rispondere alle sue iniziative. Gli interventi del genitore possono invece talvolta interferire con le attività che il bambino sta svolgendo, e non tener conto di ciò a cui il bambino sta spontaneamente prestando interesse. Ad esempio, lo spostare bruscamente il bambino dal suo seggiolone e prepararlo per andare a dormire può essere un comportamento intrusivo del genitore. Lo stesso obiettivo di "andare a nanna" può realizzarsi in una maniera cooperativa, tentando di suscitare l'interesse e l'attenzione del bambino verso il sollevarsi dal seggiolone

(ad esempio, avvicinandosi con l'animale di peluche preferito dal bambino) e passando gradualmente alla nuova attività.

In interazioni che tengono conto dei suoi ritmi e delle sue iniziative il bambino comincia a sperimentare le basi del dialogo: non è solo il genitore a dare e il bambino a prendere, è anche il bambino a dare e il genitore a prendere-rispondere. Non sono solo gli altri a influenzare il bambino; il bambino sperimenta la propria capacità di influenzare gli altri.

3 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Elenca le parole chiave con cui si possono descrivere interazioni in cui c'è *contingenza*

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

1.5 Comunicazione e relazioni

Nella comunicazione tra persone i segnali trasmessi contribuiscono a creare un'interazione. Ad esempio i segnali di gioia espressi da Chiara (esercitazione 1) creano nel padre una risposta d'affetto (la prende e se la stringe al petto). Tuttavia non sono solo i segnali a far "muovere" le interazioni, cioè a far agire e rispondere in un certo modo i partecipanti. In un'interazione conta anche molto la memoria "implicita" di altre interazioni, le aspettative reciproche che i partecipanti hanno appreso da passate interazioni. Chiara ormai "sa" che il papà è felice quando al ritorno lei lo accoglie con gesti di gioia; il papà sa che Chiara lo accoglierà festosamente al suo ritorno e che sarà felice di essere presa in braccio.

La comunicazione tra persone, compresa quella genitore-bambino, è inserita in una "storia". La storia è quella di tutti gli scambi precedenti, che hanno creato nei partecipanti una serie di aspettative, di conoscenze condivise. Un'interazione genitore-bambino prende una certa tonalità emotiva non solo grazie alle sue caratteristiche presenti ma anche grazie a tutta la serie di scambi comunicativi con cui i due partecipanti hanno interagito in passato.

La comunicazione genitore-bambino è inoltre inserita in una cultura costituita da quell'insieme complesso di valori, norme sociali, atteggiamenti condivisi dalla comunità di cui i genitori fanno parte. Anche la cultura plasma ciò che il genitore fa con il bambino, il modo con cui se ne prende cura, le azioni che cerca di insegnargli/le.

L'interazione bambino-caregiver può essere interpretata attraverso il concetto di *attaccamento* introdotto da Bowlby (1969/1982). Il bambino e il genitore possono utilizzare diversi comportamenti per promuovere l'attaccamento. I sorrisi, la vocalizzazione, la ricerca della vicinanza fisica e, da parte del genitore, la responsività e contingenza emotiva possono essere utilizzati al servizio dell'attaccamento. Ma l'attaccamento non è nessuno di questi specifici comportamenti; e non è neanche, semplicemente un "bisogno di vicinanza e di contatto". E' invece una particolare organizzazione emotivo-cognitiva che permette al bambino di sentirsi protetto e avere una base sicura per l'esplorazione del mondo. In una relazione di attaccamento sicuro il caregiver e il bambino hanno stabilito una condivisione emotiva, vissuto interazioni contingenti, sperimentato un senso di efficacia nel regolare le emozioni,

specialmente quelle negative. Questa esperienza facilita il bambino nella separazione e nell'esplorazione dell'ambiente. In una relazione di attaccamento sicuro il bambino sente che può allontanarsi e usare la comunicazione, piuttosto che la vicinanza fisica, per avere sicurezza. Allontanandosi dal genitore può usare sguardi e interazione a distanza per riavere un senso di sicurezza e procedere nell'esplorazione. "Il caregiver, come fonte mobile di sicurezza cui far riferimento a distanza, sostiene il coinvolgimento con l'ignoto e potenzialmente minaccioso mondo. In presenza del caregiver l'equilibrio tra attrazione e diffidenza per la novità è chiaramente sbilanciato in favore dell'esplorazione. Quando questa esplorazione porta al disagio, il caregiver è disponibile per il conforto, sostenendo il ritorno al gioco" (Sroufe, 2000/1995; p. 283).

Paradossalmente, maggiore è l'attaccamento iniziale più facile diventerà per il bambino affrontare autonomamente le esperienze nuove, sentirsi un essere autonomo e indipendente.

4 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Come definiresti i termini "interazione" e "relazione"?

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

1.6 Interpretare i "segnali emotivi"

Eravamo partiti da una domanda: che tipo di esperienza è alla base della capacità del bambino di interpretare le espressioni del caregiver (espressioni del viso, gesti, sguardo, tono di voce)? A questo punto possiamo ipotizzare una risposta attraverso il concetto di "rispecchiamento emotivo" (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 2002/2005).

Il caregiver interagisce con il bambino non solo fornendo risposte adeguate ai bisogni segnalati dal bambino, ma anche rispecchiando e in parte imitando il "significato emotivo" dei segnali del bambino. Se il bambino piange, e il caregiver cerca di consolare, non vedremo nel volto del caregiver espressioni come riso ma segnali di preoccupazione. Se il bambino sorride, la mamma sorride. Insomma il caregiver tende a rispecchiare nel suo volto le sensazioni del bambino. Stern descrive un bambino di otto mesi e mezzo che sta cercando di afferrare un oggetto fuori della sua portata. Mentre il bambino si sta sforzando di afferrare l'oggetto la mamma fa dei gridolini con un crescendo di tensione vocale, come se stesse "dando voce" allo sforzo del bambino. Questo è un esempio di rispecchiamento emotivo.

Dal punto di vista dello sviluppo comunicativo le azioni di rispecchiamento emotivo del caregiver permettono al bambino di associare un segnale (l'espressione facciale della mamma) alle reazioni emotive che il bambino stesso sta sperimentando. I cambiamenti interni al bambino (un aumento di tensione sperimentato come negativo) vengono così connessi ai segnali con cui il genitore rispecchia l'emozione del bambino. In questo modo l'espressione del genitore (ad esempio un viso corruciato) viene associata a qualcosa che il bambino ha

sperimentato a un livello più "viscerale"; il bambino può collegare l'espressione del genitore alla propria sensazione interna.

Dal punto di vista dello sviluppo affettivo e sociale, la relazione di attaccamento ha creato nel bambino una forte aspettativa di trovare nel genitore una fonte di benessere, una sicurezza, una possibilità di ridurre emozioni negative come paura. Quindi il bambino sa che troverà nel genitore (e nel suo volto) segnali che lo aiuteranno.

Sia grazie all'aspettativa di trovare nel genitore sicurezza e conforto, sia attraverso le esperienze di rispecchiamento emotivo il bambino impara così ad usare le espressioni del genitore per valutare emotivamente una situazione nuova. Le espressioni del genitore sono diventate segnali emotivamente interpretabili.

Ricapitolando: la qualità dell'interazione bambino-adulto (molto determinata dalla capacità dell'adulto di capire che cosa sta provando il bambino e di comportarsi di conseguenza), la relazione di attaccamento, e i comportamenti di rispecchiamento emotivo permettono al bambino di interpretare i segnali del genitore in termini emotivi. Ecco che certi gesti dell'adulto, certe espressioni facciali, certi suoni, avranno per il bambino una valenza emotiva e diventeranno così segnali interpretabili. La comunicazione, prima di essere una condivisione di *idee o pensieri* è una condivisione di emozioni. Il percorso che abbiamo ricostruito finora ci fa capire che per condividere emozioni non basta però "provare sensazioni simili", è necessario saper interpretare i segnali emotivi dell'altro.

Una definizione di emozione

Le emozioni possono essere descritte come un "sesto senso": "una modalità sensoriale diretta verso l'interno" (Solms & Turnbull, 2002), che fornisce informazioni valutative su come il nostro ambiente interno (respirazione, digestione, pressione sanguigna, pulsione sessuale, temperatura) reagisce a stimoli esterni o interni.

Le strutture cerebrali che generano emozioni sono coinvolte con la regolazione del tono e dell'attivazione corticale. Le emozioni sono un fenomeno dinamico che può essere descritto in termini di tre fasi. **La prima fase è di orientamento**: in seguito a determinati stimoli, il cervello e altri sistemi dell'organismo entrano in uno stato di aumentata vigilanza (arousal) e attivazione. **La seconda fase è un processo di valutazione** con cui l'individuo determina se uno stimolo è buono o cattivo, e se la sua sensazione ha una valenza positiva o negativa. Come abbiamo visto, questa valutazione è influenzata dal significato che viene attribuito allo stimolo e alla stessa tensione, ed è molto variabile in funzione della capacità di autoregolazione emotiva dell'individuo (un'alta attivazione può essere percepita come stress o come interesse/eccitazione).

In una terza fase (che si verifica quando c'è una forte consapevolezza delle proprie reazioni) c'è una differenziazione dei pattern di attivazione associati agli stati emozionali primari e questa differenziazione si accompagna a **emozioni "discrete", "di base", o "fondamentali"** come paura, rabbia, gioia, sorpresa.

La valutazione degli stimoli e l'attribuzione di significati sono funzioni fondamentali della mente. Il cervello valuta gli stimoli che gli giungono dal mondo esterno e interno, e associa alle rappresentazioni di questi stimoli un senso generale di positività o negatività. Man mano che il bambino cresce, il progressivo sviluppo dei suoi sistemi rappresentazionali permette la comparsa di sensazioni valutative più sottili e complesse, e queste variazioni sul tema "buono" e "cattivo" generano l'ampio repertorio delle emozioni.

Le emozioni hanno un aspetto percettivo (di cui abbiamo accennato finora) e un aspetto motorio. L'esperienza emotiva provoca cambiamenti motori nell'espressione facciale e comportamenti complessi come l'urlare, il correre, il colpire. Ci sono reazioni affettive universali che consistono in associazioni (predeterminate geneticamente) tra alcune situazioni esterne di rilevante significato per la sopravvivenza della specie (ad esempio, la vista di un serpente) e le risposte emotive da queste evocate.

L'esperienza emotiva è *valutativa e soggettiva*.

5 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Cerca di spiegare quest'affermazione "La comunicazione, prima di essere una condivisione di idee o pensieri è una condivisione di emozioni"

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

1.7 Interazioni in cui il genitore dice "no"

Nei primi mesi di vita del bambino una parte centrale della comunicazione genitore-bambino è la condivisione e amplificazione di stati emotivi positivi e la riduzione di emozioni negative. Insomma, il genitore condivide gioia, attenzione, eccitazione per le novità e cerca di ridurre le emozioni negative rassicurando, calmando, consolando. Quando il bambino diventa più autonomo i suoi stati emotivi positivi (eccitazione, grande piacere nel fare e nel muoversi) in alcuni casi debbono invece essere **inibiti da proibizioni e divieti**, che sono inevitabili per salvaguardare la stessa incolumità del bambino. In queste situazioni, in cui i genitori debbono dire "no", la comunicazione è caratterizzata dalla frustrazione degli stati emotivi positivi del bambino e si crea una "disconnessione emotiva" tra bambino e genitore. Tuttavia sono proprio questi momenti, e il modo in cui vengono superati, ad insegnare al bambino una capacità di autocontrollo, di autoregolazione delle emozioni, di adattamento al contesto sociale.

Il modo in cui i genitori gestiscono i momenti di disconnessione emotiva può essere molto variabile. Molti genitori tendono a mostrare fermezza senza spaventare il bambino e poi offrono prontamente un successivo ristabilirsi del contatto. Ad esempio, con un bambino di un anno che cerca in tutti i modi di salire su un tavolo il genitore può gridare "no" e/o fermare il bambino e poi proporgli un modo più sicuro per muoversi. In questo caso il bambino può imparare che certe cose "non si fanno" ma anche che qualcosa del suo desiderio viene riconosciuto e raccolto dal genitore. Il modo in cui i genitori gestiscono i momenti di disconnessione emotiva è essenziale perché il bambino impari a tollerare le emozioni che sono spesso in gioco nell'apprendimento di regole di vita sociale: la vergogna (creata dal "no" a uno stato emotivo positivo per il bambino), il senso di frustrazione per l'impossibilità di realizzare un proprio desiderio. Nei bambini che imparano ad autoregolarsi, la comunicazione con i genitori ha facilitato una capacità di gestire "freni ed acceleratore": "ai miei genitori non piace quello che sto facendo, ma se cambio le mie attività saranno di nuovo in rapporto con me; alla fine tutto andrà bene" (Siegel, 2001; p.274). Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, la comunicazione con i genitori ha anche fornito al bambino l'esperienza di una regolazione emotiva supportata e facilitata dall'esterno (attraverso la responsività e la contingenza emotiva).

2 Comunicazione, intenzionalità e condivisione dell'attenzione

2.1 L'emergere dell'intenzionalità nelle azioni sugli oggetti e nelle azioni comunicative

Nei primi mesi di vita il principale modo di comunicare tra il bambino e chi si prende cura di lui/lei è l'espressione affettiva di stati interni. Si comunica di come ci si sente, dell'emozione di stare insieme, del fastidio che si prova prima di essere cambiati, dell'eccitazione nel rivedersi, della calma dell'essere cullati.

Se qualche oggetto viene utilizzato nell'interazione è un prolungamento dell'espressione affettiva e non un argomento su cui si incentra il dialogo. Questo non vuol dire, come sappiamo bene dalle osservazioni di Piaget e di altri, che il bambino non sia interessato al mondo degli oggetti. Vuol dire che gli oggetti -nei primi mesi di vita del bambino- fanno parte dell'azione senso-motoria ma non entrano nello scambio comunicativo.

La situazione cambia intorno alla fine del primo anno di vita, in cui emergono comportamenti di attenzione condivisa e in cui il bambino inizia a comprendere e usare l'*intenzionalità* sia nelle azioni sugli oggetti sia negli scambi comunicativi. I comportamenti di attenzione condivisa consistono nel seguire la direzione dello sguardo dell'adulto, nel prestare attenzione allo stesso oggetto a cui l'adulto sta dedicando attenzione, nell'osservare quello che sta facendo qualcuno e cercare di imitarlo.

Come si fa a riconoscere l'emergere dell'intenzionalità nel bambino?

Per ciò che riguarda le azioni sugli oggetti, alcuni importanti criteri emergono da Piaget (1936) e da Frye (1991):

- 1) E' evidente che il bambino persegue uno scopo e utilizza una o più azioni come mezzo per conseguirlo (ad esempio, tira una cordicella per far scuotere una farfallina)
- 2) L'uso dell'azione che svolge la funzione di "mezzo" (o strumento) non si fonda su una scoperta *casuale* (es., il bambino ha urtato la cordicella e ha visto che la farfallina si muoveva) oppure su una semplice abitudine (l'adulto ha messo la cordicella in mano al bambino, gliel'ha fatta tirare, e il bambino ha ripetuto successivamente quest'azione da solo)
- 3) il bambino mostra di saper elaborare piani mentali: sa anticipare mentalmente anche azioni *nuove* che servono per raggiungere lo scopo.
- 4) Mostra sorpresa per un cambiamento inatteso nell'esito della sua azione, quindi dimostra di capire che lo scopo da raggiungere non è stato raggiunto.

Per ciò che riguarda l'intenzionalità nella comunicazione:

- 1) il bambino usa *gesti deittici* (indicare, mostrare un oggetto) per orientare l'attenzione dell'adulto verso oggetti desiderati. Mostra così di capire che influenzare il comportamento di una persona e modificare qualcosa in un oggetto sono due cose completamente diverse. Ad esempio, comprende che per avvicinare un giocattolo può tirarlo e che per far avvicinare una persona è necessario richiamare la sua attenzione.
- 2) il bambino usa *il guardare* come segnale per richiamare l'attenzione su di sé e sugli eventi che vengono "commentati". Ad esempio guarda la mamma, mentre vocalizza un'espressione di sorpresa indicando il papà con uno strano cappello.

6 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Pensa a qualche esempio di azione non intenzionale o intenzionale

Pensa a qualche esempio di comunicazione non intenzionale o intenzionale

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

2.2 Il gesto di indicazione: un segnale intenzionale per condividere l'attenzione

Alla fine del primo anno di vita il bambino comincia a coordinare due processi nella comunicazione: l'attenzione verso l'adulto (seguire il suo sguardo, o richiamare il suo sguardo) e l'interesse verso un oggetto (qualcosa che il bambino desidera avere, o qualcosa che lo emoziona).

Il cambiamento nella comunicazione è ben esemplificato dallo sviluppo del gesto di indicazione. Prima degli 8-9 mesi, se la madre indica qualcosa (ad esempio, chiama il bambino e gli indica il gattino di peluche sopra al divano), il bambino tende a guardare il dito della madre e non la

direzione indicata. Successivamente il bambino sa utilizzare l'indicazione dell'adulto per guardare l'oggetto a cui la mamma sta rivolgendo attenzione.

Un analogo sviluppo si può notare nell'uso dell'indicazione da parte del bambino. Quando desidera avere un oggetto il bambino, prima degli 8-9 mesi, cerca di usare l'adulto come un prolungamento della propria mano (es. sposta la mano dell'adulto sull'oggetto che desidera). A 9-10 mesi il bambino comincia invece a *utilizzare l'indicazione per chiedere qualcosa* (**uso "imperativo" dell'indicazione**) e comprende che la riuscita comunicativa del suo gesto dipende dall'aver l'attenzione dell'adulto; l'adulto deve guardare nella direzione indicata dal bambino per poter comprendere quello che il bambino vuole.

Si può notare un po' successivamente a queste prime richieste che il bambino può usare il gesto di indicazione non solo per richiedere e avere un oggetto, ma anche per "commentare" qualcosa. In **quest'uso "dichiarativo" dell'indicazione** (Camaioni e Perucchini, 2002) il gesto del bambino può essere preceduto dallo sguardo verso l'adulto, per controllare se il successivo gesto di indicazione verrà notato. Ad esempio, un gatto entra improvvisamente nella stanza, il bambino guarda l'adulto, poi indica e vocalizza con eccitazione.

L'indicazione è un gesto comunicativo con cui il bambino cerca di sintonizzare l'attenzione dell'adulto con la propria attenzione verso un'entità esterna.

La capacità del bambino di comprendere e utilizzare il gesto di indicazione promuove un enorme sviluppo nella comunicazione. Bambino e adulto hanno uno strumento per condividere l'attenzione su particolari entità del mondo esterno. Queste entità possono essere oggetto di richieste, rifiuti, commenti. Queste entità sono i *referenti* del discorso bambino-adulto (per ora, un discorso non-verbale). Prima ancora di poter condividere *idee e pensieri* la comunicazione bambino-adulto condivide *referenti* (entità del mondo verso cui bambino e adulto condividono l'attenzione).

Il segnale che permette questa condivisione, come abbiamo visto, è l'indicazione. Il gesto di indicazione si fonda su una comunicazione intenzionale e su un'iniziale considerazione per la *mente dell'altro*. Indicando, il bambino usa uno strumento che gli permette di raggiungere uno scopo (l'oggetto voluto) attraverso l'attenzione dell'adulto. Tomasello (1999/2005; p. 90) afferma: "i bambini cominciano a impegnarsi in interazioni di attenzione condivisa quando cominciano a comprendere le altre persone come agenti intenzionali al pari del Sé. Gli agenti intenzionali sono esseri animati che hanno scopi e che compiono scelte attive tra i mezzi comportamentali per raggiungere tali scopi".

La comunicazione attraverso la condivisione dell'attenzione permette al bambino di apprendere regole e abitudini sociali, di partecipare ad una grande varietà di attività sociali, di apprendere dall'adulto. "L'adulto osserva il bambino alle prese con un certo compito e cerca in vari modi di facilitare il compito o di attirare l'attenzione del bambino su certi suoi aspetti cruciali, o esegue egli stesso una parte del compito così che il bambino non sia sopraffatto da troppe variabili... In certi casi gli adulti si limitano a fornire assistenza, in quello che può essere chiamato

scaffolding (Tomasello,1999/2005; p. 103). Insomma, la comprensione delle altre persone come agenti intenzionali, e la condivisione dell'attenzione permettono *l'apprendimento culturale*: il bambino ha ormai strumenti comunicativi e cognitivi per imparare alcune basilari "pratiche" dell'ambiente sociale in cui sta crescendo. Può imparare procedure di azione, modi di usare gli oggetti, modi di stare in certi luoghi, insomma uno stile di vita. Può anche imparare a conversare.

Attenzione volontaria e comunicazione adulto-bambino

Per Vygotskij l'attenzione ha due linee di sviluppo, una naturale e l'altra culturale. La storia dello sviluppo culturale dell'attenzione ha inizio, secondo Vygotskij, già nel primo contatto sociale che si determina fra il bambino e gli adulti che lo circondano.

"Come ogni altro sviluppo culturale, esso si rivela uno sviluppo sociale, e consiste nel fatto che il bambino, a misura che s'inserisce nell'ambiente sociale circostante, sviluppa e modella nel processo di adattamento a tale ambiente quella fondamentale operazione di comportamento sociale dell'individuo che i vecchi psicologi chiamavano *attenzione volontaria*. (...)

L'attenzione volontaria sorge dal fatto che quanti circondano il bambino vengono via via, mediante una serie di stimoli e di mediazioni, a dirigere l'attenzione di lui, a regolarla, a sottometterla al loro dominio, e così mettono fra le mani del bambino tutti quei mezzi con l'aiuto dei quali egli stesso, in seguito, acquista il dominio della propria attenzione di quel medesimo tipo.

Lo sviluppo culturale di qualsiasi funzione –ivi compresa l'attenzione- sta nel fatto che, durante il processo del vivere e dell'agire nella collettività, l'uomo elabora tutta una serie di segni-stimoli artificiali: sono questi stimoli che rendono possibile la regolazione del comportamento, sono questi segni che divengono il mezzo fondamentale per cui l'individuo acquista il dominio dei propri processi di comportamento"(da L.S. Vygotskij (1973) *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma:Editori Riuniti).

L'indicazione può essere considerata uno dei primi strumenti con cui l'adulto indirizza l'attenzione del bambino e con cui il bambino può orientare l'attenzione dell'adulto e controllare volontariamente la propria attenzione.

7 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Tomasello (1999/2005; p. 90) afferma: "i bambini cominciano a impegnarsi in interazioni di attenzione condivisa quando cominciano a comprendere le altre persone come agenti intenzionali al pari del Sé".

Da quali indizi possiamo capire se un bambino *si riconosce* come agente intenzionale? Da quali indizi possiamo capire se un bambino *ricosce l'interlocutore* come agente intenzionale?

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

3. La comunicazione con le parole

3.1 Le prime parole

La mamma di Bianca (14 mesi), viene svegliata nel pieno della notte dai borbottii della bambina che dorme in un lettino a fianco al suo. Senza accendere la luce, senza lasciare completamente il sonno, prende il biberon appoggiato sul comodino e lo porge alla bambina, che lo afferra e inizia a succhiarlo. Dopo qualche minuto la mamma sente ripetere: [a:tsie], [a:tsie] (*grazie*). Si gira verso Bianca e intravede il braccino che le sta porgendo il biberon: la bambina pronuncia la formula rituale con cui la mamma accompagna il gesto del ricevere.

Per un adulto la parola *grazie* ha un significato stabile, che si colorisce di diverse sfumature a seconda delle situazioni e dei contesti frasali, ma in parte rimane fisso, con confini precisi che lo distinguono da altri significati. Le prime parole dei bambini non hanno invece un nucleo di significato stabile, *sono parte indissolubile di un'azione comunicativa* e di una situazione, hanno significato all'interno di essa. Tuttavia esse marcano un profondo cambiamento nelle capacità cognitive del bambino. Da una parte riflettono la capacità di cogliere somiglianze tra la situazione presente e una situazione passata: l'azione del ridare alla mamma il biberon è percepita come simile ad altri giochi in cui la mamma ha detto *grazie* prendendo un oggetto che le porgeva Bianca. D'altra parte, c'è una comprensione di nessi causali: l'azione del porgere un oggetto "provoca" nell'altro l'azione del prendere. Infine, c'è una comprensione (che è già emersa nel gesto di indicazione) della natura intersoggettiva delle azioni comunicative, della loro intenzionalità. Ascoltando [a:tsie], la mamma non riprende immediatamente il biberon che la bambina non vuole più. Bianca ripete, finché la mamma capisce. Gli esseri umani non funzionano come le cose, per ottenere da loro ciò che vogliamo essi devono capire e condividere il senso della nostra azione.

Il duplice aspetto della capacità del bambino di rappresentarsi uno scopo dell'azione e di costruirne un senso intersoggettivo è espresso bene in questo passo di Briosi (1993): "L'azione comunicativa di un soggetto si definisce, anche ai suoi livelli più elementari, dal suo fine di trasmettere ad un altro soggetto **un'informazione sulla realtà**, propria o del mondo circostante, che ha per lo più **lo scopo di influenzarne il comportamento**. Ma la coscienza di questa natura non puramente reattiva del comportamento altrui, presuppone anche la coscienza della separazione della propria stessa azione dalla realtà cui essa si applica. Tra l'atto del nutrirsi e un gesto che trasmette l'intenzione di ottenere cibo deve porsi qualcosa come una **sospensione, un'interruzione del proprio agire** che permette al soggetto di cogliere l'azione stessa (e quindi il suo risultato) come un evento" che ha un "senso" prima che uno scopo" (p.28).

Quando il bambino impara ad usare una parola si è appropriato di un'intenzione comunicativa e del ruolo che in precedenza ha osservato nell'adulto. Ciò che l'adulto comunicava (*grazie*, ricevendo un oggetto dal bambino) ora è il bambino che lo comunica (*grazie*, ricevendo un

oggetto dall'adulto). Bianca ci ha permesso di osservare una delicata e tenera "incomprensione", un momento in cui la parola marca in maniera indifferenziata i due ruoli del dare e del ricevere.

Per imparare a comunicare con le parole "il bambino deve imparare ad usare un simbolo nei confronti dell'adulto nello stesso modo in cui l'adulto lo ha usato nei suoi confronti...il bambino non deve soltanto sostituirsi all'adulto come attore (che è quel che accade in tutte le forme di apprendimento culturale), ma anche sostituire l'adulto a se stesso come bersaglio dell'atto intenzionale" (Tomasello, 1999/2005; p.131). Insomma si deve verificare non solo un'inversione dei ruoli, ma anche la capacità di gestire due ruoli contemporaneamente (ad esempio, rivestire *il ruolo di chi dà* e tener presente che il bersaglio della propria azione è *l'altro che prende* nel dire "Tieni").

3.2 Comunicare con il linguaggio

Il linguaggio è la capacità dell'uomo di utilizzare un codice nella comunicazione. Il codice può essere costituito da simboli vocali (lingue parlate), simboli scritti (lingue scritte) o simboli gestuali (lingue dei segni usate dai sordi).

Per chiarire che cosa è un simbolo è più semplice pensare ai sostantivi (le cose si complicano con altri tipi di parole). Nei nomi c'è una relazione arbitraria tra una forma linguistica (es., il suono /ciccia/ o la stringa di lettere CICCIA) e un significato (una categoria semantica, es., *cibo*, qualcosa che hanno esseri viventi).

Il significato è collegato a una forma linguistica non attraverso un legame che può formarsi per una semplice abitudine. Questo legame, di natura arbitraria, si stabilisce quando il bambino padroneggia la funzione simbolica e costruisce una categoria semantica. Ascoltando /ciccia/ sa che si tratta di qualcosa da mangiare, che potrebbe avere una forma allungata -come una fettina- o tondeggiante, come una polpetta. Il bambino sa anche (sia pure implicitamente) che dicendo /ciccia/ l'interlocutore comprenderà il particolare cibo che lui/lei sta chiedendo.

Possiamo notare subito un'importante differenza tra il simbolo e il gesto dell'indicazione.

L'indicazione permette ad adulto e bambino di condividere un referente (la particolare entità del mondo a cui stanno prestando attenzione) solo se si tratta di un'entità presente nel contesto (es., la polpetta che Roberto vede). Il simbolo permette invece di condividere un referente anche se non è presente e può essere utilizzato per chiedere qualcosa che non c'è ancora, o per commentare qualcosa che non c'è più. Immaginiamo questa situazione: io arrivo a casa di un'amica, lei mi dice "Lascia pure qui la tua giacca", io appendo la giacca in un appendiabiti dove c'è già un impermeabile e un cappotto. Quando sto per andarmene, il marito della mia amica gentilmente chiede "Vado a prenderti il cappotto?"; dico "Grazie, avevo una giacca". Il marito mi porta la giacca. Qui i due partecipanti (io e il marito) non condividevano inizialmente uno stesso referente (il marito non mi aveva visto entrare con una giacca, pensava addirittura che avessi un cappotto). Condividendo la *categoria semantica* a cui può

applicarsi la parola GIACCA i due partecipanti hanno potuto però anche condividere un referente. Il marito non ha avuto dubbi su quale oggetto dovesse scegliere tra quelli presenti nell'appendiabiti.

Una lingua permette all'adulto e al bambino di realizzare un modo più complesso di intendersi: si può condividere una rappresentazione semantica e una particolare prospettiva concettuale sulla realtà.

"La categorizzazione del mondo ai fini della comunicazione linguistica ha, sotto alcuni aspetti, caratteristiche uniche...Così, per esempio, ogniqualvolta una persona voglia fare riferimento a un oggetto deve scegliere se chiamarlo il cane, quell'animale laggiù, il cocker spaniel, Fido, e così via... Le scelte sono determinate in larga parte da una valutazione da parte del parlante, dell'ascoltatore e di ciò che permetterebbe di raggiungere lo scopo comunicativo"

(Tomasello,1999/2005; p.198-199).

In aula abbiamo osservato in Victor (dal film "Ragazzo Selvaggio") due diversi modi di richiedere. Una prima volta Victor, che vuole del latte, prende un recipiente e con questo urta più volte Madame Garin, la donna che si prende cura di lui insieme al medico Itard. Usa così la donna come se fosse un semplice strumento per avere ciò che desidera. Non la guarda né prima né dopo aver compiuto il gesto di richiesta. Una seconda volta Victor mostra un incredibile progresso. Richiama l'attenzione dell'interlocutore bussando al vetro della finestra da cui si intravede la padrona di casa. Entra nella stanza, tocca il suo interlocutore e compone con alcune lettere di legno che si è portato da casa, la parola LAIT (latte).

Finalmente, in questa seconda situazione, assistiamo a una vera comunicazione linguistica, in cui Victor è consapevole che l'interlocutore deve prestargli attenzione (bussa al vetro per essere visto, tocca per essere guardato mentre compone le lettere); è consapevole che la donna capirà ciò che Victor desidera, anche se vedrà lettere che sono pezzi di legno, e non hanno alcun legame naturale con il latte; è consapevole che quei pezzi di legno indicheranno alla donna un referente (il latte nell'armadio).

La comunicazione linguistica è una tappa dello sviluppo preparata da una serie complessa di apprendimenti. Gli studi degli ultimi vent'anni sui bambini nel primo e secondo anno di vita (per una rassegna, Belacchi e Gobbo, 2004; p. 70-85) mostrano che il comunicare "parlando" richiede la capacità di rappresentarsi mentalmente un piano d'azione, lo sviluppo di un pensiero causale e dell'intenzionalità; la differenziazione concettuale tra oggetti e persone; l'attenzione visiva condivisa; un'iniziale conoscenza dell'altro, come qualcuno che può soddisfare desideri e intenzioni a condizione che "capisca".

8 - Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Quali capacità cognitive sono sottostanti alle prime parole dei bambini?

Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

3.3 Apprendere significati

Immaginiamo questa scena: Chiara ha due anni, la mamma cerca di insegnarle una filastrocca leggendola più volte da un libro illustrato. Chiara ha imparato facilmente la filastrocca, la mamma l'ha molto lodata e poi ha commentato con il marito dicendo "Questa bambina è veramente intelligente!"; il papà ha replicato "Avrà l'intelligenza del padre!"; e la madre ha aggiunto "Beh, anche l'intelligenza della madre!".

Qualche giorno dopo la zia di Chiara si avvicina alla nipotina con un libro e dice "Vogliamo leggere una storia?", Chiara prende il libro, lo sfoglia (il libro non ha immagini) e poi lo ridà alla zia dicendo molto seria "Quetto no è un libo pé bambini". La zia si trattiene dallo scoppiare al ridere e chiede stupita "Tu come hai fatto a capirlo?"; Chiara "Pecché io ci ho la tiligentsa di papà, mamma, nonno, nonna". Insomma, Chiara ha appreso qualche aspetto del significato di intelligenza (parola da lei pronunciata [tiligentsa]), al punto da poter usare la parola in un diverso contesto comunicativo. Che cosa ha permesso a Chiara questo rapido apprendimento? Certamente deve aver avuto un ruolo l'aver compreso l'emozione dei genitori (soddisfazione, gioia) sia dai segnali del volto e della voce sia dalla funzione comunicativa della frase (un apprezzamento). Ha anche avuto un ruolo l'aver pensato che si ha intelligenza quando si è ammirati dalle persone. Interagendo con la zia probabilmente Chiara ha intuito che c'era di nuovo quest'ammirazione nel modo con cui la zia le ha chiesto "Tu come l'hai capito?". Probabilmente per Chiara il significato di *intelligenza* è per ora parzialmente diverso da quello degli adulti: significa essere bravi, imparare presto, essere lodati, essere come papà, mamma, ecc.

Per molto tempo filosofi e psicologi hanno creduto che apprendere il significato di parole nuove consistesse essenzialmente nell'associare un suono a un referente (es., l'adulto indica un orsetto e dice "Ecco l'orsetto"). Se questa fosse la situazione tipica che permette agli esseri umani di apprendere i significati delle parole, come faremmo ad apprendere il significato di verbi come *mangiare*, *parlare*, *nuotare* e di nomi come *intelligenza*? Immaginiamo un papà che nell'acqua chiede al figlio "vuoi imparare a nuotare?" e poi mostra al bambino come muovere braccia e gambe. Che cos'è nuotare? E' il braccio che si muove, o la gamba? O sono tutti i gesti che permettono di galleggiare e di spostarsi nell'acqua? Potrebbe costruire il significato di *nuotare* un bambino che non comprendesse qual è lo scopo di tutto quel muovere gambe e braccia?

I genitori spesso denominano oggetti indicandoli ai bambini. Questa è una parte relativamente più semplice dell'imparare i significati. Ma certo, come nota la psicolinguista Gleitman, quando una madre tornando a casa apre la porta non dirà "sto aprendo la porta", piuttosto dirà "Ehi, chi c'è? Come state?". Il discorso dei genitori non è un resoconto delle scene e degli eventi che si stanno verificando. Se il guardare le cose mentre stanno avvenendo fosse ciò che permette ai

bambini di scoprire e costruire mentalmente i significati delle parole, come potrebbero mai apprendere il significato dei verbi? E come potrebbero apprendere significati delle parole i bambini che sono ciechi dalla nascita? Come potrebbero apprendere i significati delle parole i bambini di culture dove i genitori non hanno l'abitudine di dire nomi indicando oggetti, ma cercano piuttosto di far ripetere al bambino frasi appropriate ai ruoli sociali e alla situazione comunicativa (prendere in giro qualcuno, difendersi, scusarsi...)?

Lo psicolinguista Paul Bloom (2000) afferma che apprendere parole è un compito veramente arduo; questo compito è risolto dal bambino utilizzando varie abilità cognitive: "un'abilità di inferire le intenzioni altrui, un'abilità di acquisire concetti, una conoscenza delle strutture sintattiche, e generali abilità di apprendimento e memoria".. Per apprendere i significati delle parole sono estremamente importanti alcune abilità non linguistiche: capire la mente degli altri (che cosa intendono fare), capire il senso di un'attività, categorizzare il mondo.

SIGNIFICATO	
Significato: una definizione della teoria semantica	<p>Conoscere il significato di una parola vuol dire sapere come debbono essere certe entità del mondo perché la parola si possa applicare a loro. Ad esempio, se sento /cane/ mi aspetterò di vedere un animale peloso, con quattro zampe...So che non ci sarà un felino...</p> <p>Il significato è la conoscenza di un insieme di condizioni (o di caratteristiche) che permettono di applicare una certa espressione a certi oggetti nel mondo.</p>
Significato: una definizione della teoria pragmatica	<p>"Il significato di ogni espressione ha confini definiti in modo solo parziale, in funzione delle conoscenze dei parlanti, dei loro interessi e obiettivi, delle attività che li vedono coinvolti: questo le rende aperte a usi inediti, alla creazione di nuove convenzioni in contesti inattesi" (Bianchi, 2003; p.16)</p> <p>Così sentendo /cane/ potremmo non meravigliarci se la parola viene indirizzata a un uomo. Immagineremo un contesto in cui quest'uso è sensato.</p>

	<p>Per la pragmatica è l'attività del "significare" al centro dell'attenzione. Ciò che un parlante intende <i>significare</i> con un'espressione linguistica () dipende dall'uso, da ciò che con quell'espressione si vuole fare.</p>
Significato: una definizione psicologica	<p>Per gli psicologi, il significato è costituito da quell'insieme di conoscenze (dunque rappresentazioni mentali) che sono rilevanti per spiegare l'uso di una parola. Per tornare ai nostri esempi: quelle conoscenze che permettono di spiegare come mai le persone dicono /cane/ solo a un certo tipo di animale; quelle conoscenze che permettono di spiegare come mai le persone, in certi contesti, possono dire /cane/ a qualcuno il cui comportamento è stato valutato in un certo modo (es., rabbioso, poco gentile, crudele, inesperto).</p>

4 Parlare in un contesto

4.1 Azioni comunicative svolte dagli enunciati

La riflessione sulle funzioni che può avere l'espressione "grazie" nella comunicazione tra adulti, ci ha fatto comprendere che gli enunciati del linguaggio funzionano in due modi: da una parte veicolano un significato, dall'altra compiono un'azione comunicativa nell'interazione.

Gli enunciati possono svolgere un'enorme quantità di azioni comunicative: richiamare l'attenzione dell'interlocutore, richiedere un oggetto, minacciare, consigliare, narrare, asserire, negare (un elenco interminabile, diverso da cultura a cultura).

Il linguista Grice afferma che in un enunciato dobbiamo distinguere *significato dell'espressione* (determinato dal significato delle parole e dalla sintassi della frase) e *significato del parlante*.

Ad esempio, nell'enunciato "Hai da fare stasera?" il *significato del parlante* può essere quello di fare un invito.

"Il significato del parlante corrisponde a quello che il parlante vuole dire, a ciò che intende comunicare al proprio interlocutore. In un caso di comunicazione intenzionale infatti, il parlante P vuole produrre nel destinatario D la credenza *p*, usando una certa espressione" (Bianchi, 2003; p.69). Ritornando all'esempio ("Hai da fare stasera?"), P (parlante) vuole che D (destinatario) riconosca che P sta per invitarlo. Ovviamente, il fatto che D riconosca quest'intenzione di P dipende non solo dal comprendere l'espressione linguistica usata dal parlante, ma anche dal comprendere *le convenzioni sociali* usate dalla comunità a cui appartiene P. Insomma, perché un'azione comunicativa abbia successo l'intenzione comunicativa del parlante deve essere *riconosciuta* dall'interlocutore.

Per comprendere il *significato del parlante* c'è bisogno di condividere un contesto, inteso non solo come ambiente-situazione in cui si svolge la comunicazione, ma anche come insieme di convenzioni, di usi e valori propri di una certa comunità di parlanti. Senza un contesto, inteso come l'insieme di credenze, desideri, intenzioni, usi e valori degli interlocutori, parlante e destinatario non potrebbero condividere le stesse aspettative e le intenzioni comunicative non potrebbero essere riconosciute.

Con le frasi interrogative i parlanti possono compiere diverse azioni comunicative	
Enunciato	Azione Comunicativa
Chiuderesti la porta?	Richiesta di azione: il parlante vuole che D (destinatario) compia una certa azione
Quando viene papà?	Richiesta per sapere: il parlante vuole che D dia un'informazione
Quanto fa due per tre?	A seconda del contesto può essere una Richiesta "per sapere" oppure una richiesta "per insegnare" Nella richiesta per insegnare il parlante vuole

	controllare se D sa o non sa una certa cosa, ed eventualmente correggerlo
Lo sai chi viene stasera a cena?	A seconda del contesto può essere una richiesta "per sapere" oppure un pre-annuncio in cui il parlante vuole avere l'attenzione di D prima di dargli un'informazione
E' uno scoiattolo?	a seconda del contesto può essere una Richiesta "di conferma", oppure una richiesta "per insegnare"; oppure una richiesta di riparazione (vedere più avanti, su questo tipo di azione comunicativa). Nella richiesta di conferma il parlante vuole che D confermi la verità della sua asserzione Nella richiesta per insegnare, il parlante vuole controllare se D ricorda o no qualcosa, e vuole anche dargli un suggerimento
Secondo te, perché il lupo ha indicato a Cappuccetto Rosso la strada più lunga?	a seconda del contesto può essere una richiesta "di spiegare" oppure una richiesta "per insegnare" Nella richiesta "di spiegare" il parlante vuole conoscere l'opinione di D Nella richiesta "per insegnare" il parlante dà un suggerimento perché vuole che D compia un certo ragionamento (immaginiamo che un bambino abbia chiesto, "perché il lupo dice una bugia a Cappuccetto Rosso?")

9 Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Adesso continua tu e ipotizza le azioni comunicative svolte dagli enunciati qui sotto. Controlla in Appendice se la tua interpretazione è in linea con quella proposta dalla docente

Chi ha portato questo regalo?	
Non pensi che la donna debba fare ancora molto lavoro a casa?	
Hai preso tu le forbici?	
Vi ricordate la data della Rivoluzione francese?	
Non ti ricordi che anche tu da piccolo qualche volta dicevi le bugie?	

4.2 Attività: un aspetto importante del contesto

Il linguaggio organizza e contribuisce a creare pratiche sociali complesse; attività sociali comuni come l'andare in treno o al ristorante non sarebbero le stesse senza la comunicazione linguistica. Viceversa, l'uso del linguaggio in queste attività non potrebbe essere pienamente compreso se i partecipanti non comprendessero l'attività stessa.

Un'attività può essere considerata in analogia con un gioco. Se pensiamo ad esempio al gioco della "briscola", ci sono dei **ruoli** (chi dà le carte e chi no, e poi chi gioca la carta e chi aspetta il proprio turno), delle **regole** (non si possono guardare le carte dell'altro, ecc.), degli **scopi** (fare un punto alto, non perdere, ecc.). Infine, in un gioco c'è un inizio e una conclusione. L'inizio è spesso creato da una formula d'apertura (ad esempio, "vi va una briscoletta?") che crea una definizione condivisa di ciò che si farà. Questa definizione condivisa è molto importante perché, come afferma Bateson, crea una cornice per l'interazione, "assiste la mente dell'osservatore nella comprensione dei messaggi", cioè stabilisce la chiave interpretativa delle azioni comunicative veicolate dagli enunciati. Ad esempio, se qualcuno dice "ma quando tiri?" nel gioco della briscola, i partecipanti comprendono che l'enunciato richiede all'interlocutore di mettere sul tavolo una carta, e non di "lanciare" una carta (ben diversa sarebbe l'interpretazione se i partecipanti stessero giocando a pallone).

Torniamo alla somiglianza tra gioco e attività nella comunicazione. Ci sono attività molto flessibili e non definite da regole precise, e attività più regolate e in qualche modo definite culturalmente. Nell'attività "racconto di barzelletta", ad esempio, i partecipanti condividono una **definizione** (implicita): il discorso è una storia di eventi non reali e riguarda una situazione comica. Ci sono **ruoli** (chi racconta, chi ascolta e sorride, o chiede tutt'al più chiarimenti). Ci sono **regole** (molto specifiche da cultura a cultura) e **scopi** (es., stare insieme divertendosi; intrattenere un uditorio).

L'attività, come un gioco, "assiste la mente" dei partecipanti nell'interpretazione delle azioni comunicative svolte dagli enunciati.

Il sociologo Goffman condivide con Bateson l'idea che le interazioni tra le persone, proprio come i giochi, sono *attività che costruiscono mondi*; implicano cerimonie di entrata e di uscita, e provocano l'emergere di un senso del "noi", cioè il senso di una cosa tutta particolare che *noi* stiamo facendo insieme in un certo momento. Insomma *un'attività* è una pratica sociale che per svolgersi richiede il linguaggio e una conoscenza condivisa di alcune regole. Un battesimo, un matrimonio, l'acquisto al supermercato, un pranzo al ristorante, un esame scolastico, una cerimonia religiosa sono esempi di *attività*.

L'analisi conversazionale

L'analisi della conversazione (AC) è una metodologia nata negli studi sociologici ed etnologici. Analizza il comportamento verbale spontaneo basandosi su trascrizioni molto accurate ricavate da videoregistrazioni. Ha l'obiettivo di "scoprire" come le azioni dei partecipanti alla conversazione sono coordinate tra loro, e di individuare le regole e le norme sociali inconsapevoli su cui si basano. L'AC ritiene infatti che l'organizzazione della vita quotidiana sia sorretta da una serie di presupposti condivisi e continuamente confermati proprio attraverso gli scambi sociali, dai quali discende la possibilità stessa di muoversi nelle situazioni, perseguire i

propri scopi, e rendere la propria azione intelligibile agli altri" (Fasulo e Pontecorvo, 1999; p.22).

Le interpretazioni dell'AC hanno un criterio di verificabilità molto particolare: debbono essere congruenti con l'interpretazione manifestata dagli stessi partecipanti alla conversazione.

Riprendiamo un esempio da Fasulo e Pontecorvo (1999):

Simone: non è tanto buona la pasta oggi

Madre: non la mangiare

Qual è l'azione comunicativa svolta dall'enunciato di Simone, in cui viene espressa una valutazione negativa della pasta? L'enunciato successivo, in cui la mamma invita il bambino a non mangiarla, mostra l'interpretazione dell'enunciato di Simone: era una richiesta di smettere di mangiare. Che l'intenzione di Simone fosse veramente quella di smettere di mangiare nessuno può saperlo, e non è questo che interessa all'AC; interessa invece l'interpretazione fornita dai partecipanti e negoziata attraverso il discorso. "Dunque una prima analisi del parlato è condotta già dai parlanti e i risultati di questa analisi sono visibili nelle loro stesse repliche" (Fasulo e Pontecorvo, 1999; p.24).

4.3 La conversazione si impara partecipando

Ai bambini nessuno spiega esplicitamente come funzionino la comunicazione. Quali siano gli scopi, i ruoli, le regole, e quali azioni comunicative svolgano gli enunciati, i bambini lo comprendono *partecipando* al dialogo e utilizzando tanti diversi tipi di risorse: la comprensione dei significati delle parole, la capacità linguistica di interpretare frasi, l'inferenza sulle intenzioni comunicative dell'interlocutore, la conoscenza sociale di una certa attività.

Cerchiamo ora di individuare, analizzando l'interazione tra una mamma e la sua bambina di due anni, alcune strategie con cui l'adulto può aiutare i bambini in questa impresa. In altre parole, che cosa fanno gli adulti per aiutare i bambini a partecipare al discorso?

Analizzando la trascrizione presentata in una delle esercitazioni si nota che la mamma ha una notevole flessibilità nel modificare l'attività in funzione delle risposte di Sara. Prima propone qualcosa che si potrebbe definire "giochiamo a fare la spesa", ma Sara risponde con un enunciato che non abbiamo identificato (forse *mamma*) e con un'azione non verbale (avvicinarsi con un cestino pieno di frutta di plastica). La mamma definisce l'azione non verbale di Sara in modo da renderla coerente con la sua iniziale proposta della spesa ("vediamo un po' che hai comprato"), ma Sara non risponde. A questo punto la mamma inizia un'attività di denominazione, sia con un enunciato sia con un'azione non verbale (*..che c'è qua... la-? Questa cos'è?* mentre prende una patata e la mostra a Sara). Sara risponde (*la xxussa*), la mamma corregge fornendo lei la risposta (togliendo il ciuccio a Sara, *la patata*), e Sara ripete (*patata*). A questo punto sembra essersi conclusa una sequenza.

In quest'osservazione vediamo un adulto mettere in atto tre strategie per facilitare la partecipazione del bambino al discorso:

- ridefinire l'azione del bambino in modo da renderla coerente con il tema di gioco ("vediamo un po' che hai comprato");
- semplificare l'attività in modo da poter avere una risposta verbale dal bambino (la richiesta di denominazione)
- la "riparazione" (corregge Sara dicendo "la patata")

1.	Sara	((ha il ciuccio in bocca, guarda verso la telecamera e poi i due cestini pieni di frutta e verdura finte che sono sopra un tavolino))	
2.	mamma	Oh che bel.. oh tesò...allora abbiamo finito di fare la spesa? Eh? Hai finito di fare la spesa?	
3.	Sara	Xxxxx ((prende i due cestini con la frutta))	
4.	mamma	Mamma portami qua, va. Portami qua va, vediamo un po' che c'è	
5.		((va dalla mamma portando i cestini))	
6.	mamma	Uh quanta spesa hai fatto...ah ((sospiro di meraviglia)) Allora vediamo un po' che hai comprato. ((mentre prende i cestini, uno lo appoggia sul tavolo, l'altro se lo tiene sulle ginocchia))	
7.	mamma	..che c'è qua..., la-? Questa cos'è? ((prende una patata, la mostra a Sara))	
8.	Sara	La xxussa	
9.	mamma	((toglie il ciuccio a Sara)) La patata	
10.	Sara	Patata	
11.	mamma	Ecco...Poi..	
12.	Sara	((prende la patata, finge di mangiarla))	
13.	mamma	uh, uh, ((sospiro di meraviglia ; sorride mentre Sara finge di mangiare la patata)) questa? ((dà a Sara una zucchina))	
14.	Sara	((prende la zucchina, finge di mangiarla))	
15.	mamma	Uh uh Uh ((sospiro di meraviglia))	
16.	mamma	Questa... è la...zucchina ((abbassa il volume))	
17.	mamma	((prende un peperone lo dà a Sara)) Questo...	
18.	Sara	((finge di mangiare il peperone))	
19.	mamma	Uh ((sospiro di meraviglia))	
20.	mamma	Ah ma allora non c'è bisogno che ti faccio la pappa...xxxx lo stai mangiando... ((prende un pomodoro, Sara lo afferra e finge di mangiarlo))	
21.	mamma	questo è il pomodoro, che a te piace tanto, vero mannaggia ((veloce e abbassa il volume))	
22.	mamma	((dà il finocchio a Sara)) Questo è il finocchio	
23.	Sara	((finge di mangiare il finocchio))	
24.	mamma	Uh ((sospiro di meraviglia))	
25.	mamma	E questa? ((mostra a Sara una banana))	
26.	Sara	((prende la banana e finge di mangiarla))	
27.	mamma	Ah...e l' altro peperone,	
28.	Sara	((prende il peperone e finge di mangiarla))	
29.	mamma	Uh ((sospiro di meraviglia)) E un altro peperone?	
30.	Sara	((prende il peperone e finge di mangiarla))	

31.	mamma	Tutti te li mangi? ((dà un pomodoro a Sara))	
32.	mamma	E un altro pomodoro, pure il pom	
33.	Sara	((mette il pomodoro sul tavolo))	
34.	mamma	Anche il fico ti mangi?	
35.	Sara	((prende il fico, finge di mangiarlo)) uh!	
36.	mamma	Uh ((sospiro di meraviglia))	
37.	Sara	((dà un altro cestino alla madre, che lo rimette sul tavolo))	
38.	mamma	oh, oh, lascia. adesso rimettiamola però qua la verdura però, dai	

Un discorso può avere gradi diversi di condivisione. Un alto grado di condivisione si verifica quando bambino e adulto riescono a *coordinare le rispettive azioni*, quando anche *il bambino ha un proprio ruolo* che l'adulto riesce ad integrare con il proprio.

Ritornando all'esercitazione, Sara finge di mangiare l'oggetto denominato dalla mamma. La mamma integra quest'azione di finzione nel discorso di denominazione, dicendo lei stessa il nome dell'oggetto che poi Sara finge di mangiare. Inizia così un'intensa condivisione, in cui i ruoli complementari di madre e bambina si ripetono varie volte (12-13-14-15; 17-18-19; 21-22-23) come schematizzato nella figura riportata qui sotto.

Troviamo in questa parte dell'interazione una caratteristica importante delle interazioni che danno piacere: la co-regolazione della comunicazione. Il bambino che sta imparando a parlare, a capire come funziona il mondo, e a conversare, non sempre riesce a produrre azioni comunicative coerenti con il tema di gioco o con l'argomento proposto dall'adulto. L'azione di Sara, mangiare per finta un oggetto che la mamma aveva chiesto di denominare (12), poteva non essere una risposta pertinente. E' l'adulto che si adatta alle risposte del bambino (il sospiro di stupore della mamma, in 13) e riesce così a inserire queste risposte in un'attività comune. Nella comunicazione si costruisce una co-regolazione, un adattamento reciproco. Si stabilisce così una connessione tra ciò che sta facendo l'adulto e ciò che fa il bambino. Questa connessione crea una definizione condivisa di ciò che si sta facendo e stabilisce un "noi" nella comunicazione.

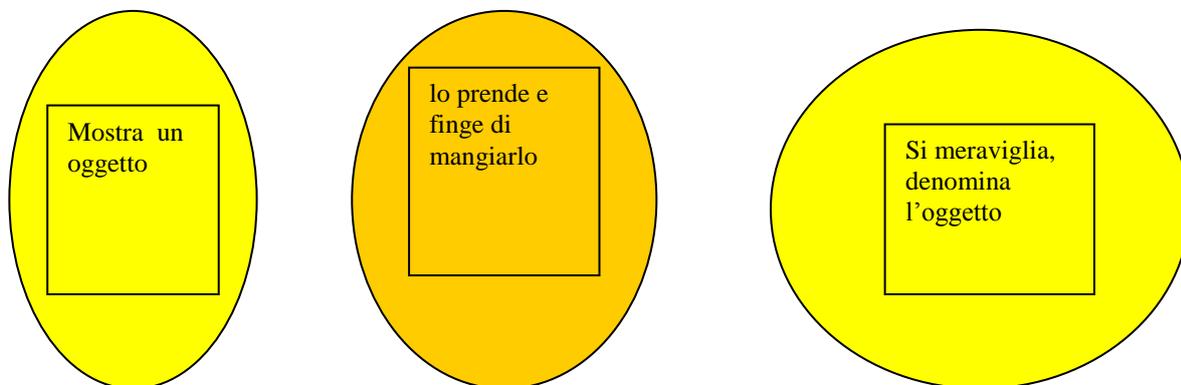
Troviamo in questo esempio anche una capacità dell'adulto di innalzare il coinvolgimento emotivo del bambino: i toni marcati dell'adulto (una sorta di recitazione che elicitare interesse, attivazione) e la vicinanza fisica tra madre e bambina contribuiscono a creare interesse e piacere.

10 Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Nella comunicazione tra Sara e la mamma si costruisce una co-regolazione, un adattamento reciproco. Si stabilisce così una connessione tra ciò che sta facendo l'adulto e ciò che fa il bambino.

Le due affermazioni precedenti sembrano riportarci al concetto di contingenza. C'è differenza tra "comunicazione co-regolata" mostrata da partecipanti che conversano e "interazione con contingenza"?

I ruoli della mamma (giallo) e di Sara in un discorso condiviso



4.4 La presa del turno

La convenzione conversazionale più diffusa riguarda il fatto che le persone debbano parlare a turno. Ma come fanno le persone qual'è il loro turno? Nelle situazioni formali (i dibattiti televisivi, o una conversazione insegnante-allievi) ci sono spesso indicazioni esplicite del fatto che l'oratore di turno sta per cedere la parola, e chiari riferimenti a chi dovrà parlare in seguito.

Nelle situazioni informali (i dialoghi a casa, tra amici, ecc.) non c'è qualcuno che assegna agli altri il ruolo di "parlante", ma anche in questo caso i partecipanti intuiscono quando si avvicina il momento in cui possono intervenire. Questo momento è un punto (nel discorso di chi sta parlando) di *rilevanza transizionale*, cioè un punto adeguato per la transizione di turno: la fine di una frase, o l'intonazione discendente alla fine di una semplice esclamazione (ah!). Le unità di cui sono costituiti i turni di discorso possono avere caratteristiche prosodiche (intonazione di conclusione) oppure sintattiche (una frase è stata completata) che segnalano la fine dell'unità stessa. La fine di un'unità costitutiva del turno è un punto di *rilevanza transizionale*, un punto in cui un altro parlante si può inserire per prendere a sua volta il turno.

Si può prendere il turno con varie modalità:

- 1) Il parlante attuale seleziona il parlante successivo (etero selezione)

- 2) Il parlante attuale, dopo la fine di un'unità transizionale, continua a parlare perché nessuno ha preso il turno
- 3) Il parlante successivo si autoseleziona, inserendo il suo turno in un punto di rilevanza transizionale.

Nonostante il meccanismo per la presa del turno garantisca ai parlanti un modo ordinato per aggiudicarsi un bene a "disponibilità limitata" (l'ascolto degli altri partecipanti), la conversazione ha molti momenti in cui possono verificarsi variazioni in quest'ordine. Possono esserci pause molto lunghe tra un turno e l'altro, oppure momenti di sovrapposizione, in cui diversi parlanti tentano di prendere il turno.

Dal film "Hollywood Party".	
Siamo a Londra, nella casa di un ricco regista cinematografico, nel bel mezzo di un party organizzato da sua moglie. P (interpretato da Peter Seller), è un attore di origine indiana, o pakistana, che per sbaglio è stato invitato al party. Non conosce nessuno dei presenti; ha cercato di attaccare discorso con un uomo e una donna seduti su un divano, ma dopo qualche minuto questi si sono alzati e l'hanno lasciato solo. Si aggira nel salone con un'aria fintamente disinvolta e si avvicina ad un gruppo formato da una donna D (la padrona di casa), un uomo U1 e un altro uomo U2. U1 sta raccontando una barzelletta e gli altri ascoltano sorridendo.	
Che cosa fa e dice P	Che cosa fanno e dicono le persone del gruppo
Sorridendo si avvicina al gruppo	U1 "la madre dice al padre -oh, mio Dio, abbiamo preso un altro bambino. Il padre fa xxxxx" ((tono esagerato, da recitazione))
Ride guardando il gruppo	Tutti ridono
Ride guardando il gruppo	D e U2 guardano P ridendo U1 guarda P perplesso
1. "Io ho perduto la prima parte ma posso immaginare da come ridete di gusto che dev'essere un barzelletto molto umoristico quello...si eh eh si perché da come ridete si capisce quanto vi ha divertito (..) a me piace ridere, a voi? oh, non c'è niente come ridere, oh è tanto bello ridere"	D guarda P sorridendo
	U1 guarda D e poi U, come per capire se D e U conoscono P
	D guarda P sorridendo e annuendo
	U1 guarda P annuendo
	D guarda P sorridendo e annuendo
si gira e si allontana	D guarda P andarsene, ha un'espressione perplessa

In questa comica situazione interattiva possiamo notare che nel turno di P ci sono diversi punti per la transizione di turno, ma nessuno degli altri partecipanti ne approfitta per prendere il turno. P continua così il suo discorso, che comincia a diventare un monologo.

Nella presa del turno c'è qualcosa di più che una semplice alternanza nel discorso: non si tratta solo di iniziare a parlare quando l'altro ha finito. Nel "prendersi il turno" si realizza la volontà di comunicare verbalmente con chi ha parlato fino a quel momento (per tornare all'esempio, nessuno desidera comunicare verbalmente con P) o con l'intero gruppo che sta conversando; questo "prendersi il turno", o questa volontà di comunicare verbalmente, si realizza secondo certe regole, e avviene in punti adeguati.

Il modo in cui i parlanti si succedono nel prendere la parola ci dà molte informazioni sulla situazione comunicativa, ad esempio sul suo grado di formalità. "Mentre in una conversazione i turni dei parlanti tendono ad essere brevi e non è possibile prevedere l'ordine di chi prenderà la parola, in altri tipi di scambi verbali, come ad esempio le conferenze o i dibattiti parlamentari, l'ordine dei parlanti è in parte predeterminato e uno stesso turno può durare diversi minuti se non addirittura ore." (Duranti, 1992; p.57)

In una conversazione, le domande sono tipi di enunciati in cui chi fa la domanda seleziona il parlante successivo. Tornando all'interazione tra Sara e la mamma, esaminata in precedenza, possiamo notare che gli unici turni del bambino sono risposte a domande dell'adulto. In una certa misura le domande possono essere una strategia con cui l'adulto facilita il bambino nella presa del turno. Tuttavia il meccanismo di eteroselezione rischia di limitare l'iniziativa del partner: è sempre uno che prende il turno spontaneamente (autoselezionandosi) e un altro che riceve il turno. Come se in un gioco ci fosse qualcuno che dice sempre agli altri quando giocare.

4.5 L'aspetto sequenziale del discorso

Riprendendo l'analogia tra gioco e conversazione possiamo notare un altro importante aspetto delle interazioni: la funzione di ogni mossa dei partecipanti può essere compresa solo in base alla sua *collocazione in una sequenza*. Analizzando il discorso tra un adulto e un bambino abbiamo interpretato l'enunciato *la patata* (vedere esempio 4 sotto), come una *correzione*. Abbiamo potuto dare questa interpretazione proprio considerando la collocazione sequenziale di questa risposta:

- 5** Domanda dell'adulto
- 6** Risposta poco comprensibile del bambino
- 7** Risposta in cui l'adulto dice la risposta attesa dal bambino (la patata)
- 8** Il bambino ripete quanto detto dall'adulto

In un discorso gli enunciati svolgono un'azione comunicativa a seconda della posizione che occupano e al "lavoro" che svolgono rispetto ai turni precedenti e alle possibili continuazioni degli altri parlanti.

Molte interazioni sono caratterizzate da strutture sequenziali in cui il ruolo di chi inizia e il ruolo di chi risponde formano una *coppia adiacente*. Domanda-risposta, saluto-saluto, offerta-accettazione, scuse-minimizzazione, sono esempi di coppie adiacenti. Le coppie adiacenti sono

strettamente interrelate con il sistema della presa del turno, sono tecniche per selezionare il parlante successivo.

La prima parte di una coppia adiacente può essere un pre-invito ("hai da fare stasera?"), un saluto, l'apprezzamento-valutazione di qualcosa, una formula rituale ("Come va?"). La seconda parte della coppia è una risposta. Prima e seconda parte di una coppia adiacente sono prodotte da parlanti diversi. La prima parte di una coppia adiacente delimita un campo di risposte possibili, crea delle attese che verranno realizzate nella seconda parte. Tra le risposte attese, ci sono tipi di risposte preferenziali, date rapidamente e senza bisogno di spiegazione, e tipi di risposte non preferenziali che richiedono un qualche lavoro di mitigazione o di spiegazione per garantire fluidità all'interazione. In generale, le *risposte preferenziali* sono pronunciate senza particolare impegno linguistico e con una forte contiguità temporale. Le *risposte non preferenziali* sono caratterizzate da: pause, marcatori che procrastinano il discorso ("beh", "veramente", "ma"), esitazioni, uso di spiegazioni o di scuse.

Esempi di coppie adiacenti				
Prime parti in una coppia adiacente				
	Richiesta di un bene <i>Hai una sigaretta?</i>	Offerta/invito <i>Ti va di venire a cena stasera?</i>	Valutazione <i>Questa volta Elena ha fatto un figurone!</i>	Richiesta per sapere <i>Può indicarmi la strada per Piazza Euclide?</i>
Seconde parti preferenziali				
	esaudire <i>Eccola</i>	accettare <i>A che ora?</i>	accordo <i>Sì!</i>	D conosce quello che P non sa <i>prenda la prima strada a destra</i>
Seconde parti non preferenziali				
	rifiutare <i>Mi dispiace, non fumo</i>	rifiutare <i>Oddio, stasera sono un po' impicciata...</i>	disaccordo <i>T'è sembrato?</i>	D non sa <i>Mi dispiace, non sono di Roma</i>

11 Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Spiega il significato di risposta "preferenziale" e "non preferenziale"

4.6 Riparazioni

Nell'interazione verbale ci sono talvolta sequenze inserite in un'attività discorsiva principale, come nell'esempio seguente. Nell'esempio 1 il turno iniziale è una richiesta, dunque la risposta attesa (la seconda parte di una coppia adiacente) è un esaudimento (risposta preferenziale) o un diniego (risposta non preferenziale). La risposta dell'interlocutore è invece una riparazione, che invita il parlante precedente a ripetere ciò che evidentemente non è stato capito (lasciamo aperto il problema se questa richiesta di "riparazione" non sia in effetti un modo per procrastinare un rifiuto).

ESEMPI DI RIPARAZIONI	
1	
Bambino	voglio il mio the da solo
Madre	vuoi che cosa?
Bambino	il mio the da solo
Madre	adesso? stiamo per prendere il the tutti insieme (tratto da Levinson, 1983)
2	
MO	Anche nelle barzellette ci sono formule di apertura. Ad esempio, se io dico <i>sapete di Berlusconi?</i> voi capite subito che è una barzelletta
Alcuni Studenti	((applaudono))
MO	ah ((ridendo)) volevo dire <i>sapete l'ultima di Berlusconi?</i>
3	
Parlante A	Beh, lavoro con la società Amfat
Parlante B	Con chi?
Parlante A	la società Amfat, è una società per azioni
4	
mamma	..che c'è qua..., la-? Questa cos'è? ((prende una patata, la mostra a Sara))
Sara	La xxussa
mamma	((toglie il ciuccio a Sara)) La patata
Sara	Patata

Le *autoriparazioni* possono essere iniziate dal parlante stesso (esempio 2) o sollecitate con domande dall'interlocutore (esempi 1, 3). Le *eteroriparazioni* sono compiute dall'interlocutore (esempio 4). Che cosa viene "riparato" in queste sequenze è piuttosto vario; può trattarsi di parole pronunciate in maniera non chiara (l'interlocutore sollecita una riparazione nel senso di una semplice ripetizione del contenuto del turno), di parole che non vengono in mente a chi sta

parlando (così che l'enunciato incompleto viene "riparato" nel senso che viene completato), di parole pronunciate in maniera non corretta (la riparazione le corregge), di frasi in cui secondo l'interlocutore è stato detto qualcosa di non corretto (la riparazione sostituisce l'informazione scorretta con quella corretta) o di non completo (la riparazione suggerisce).

Analizzando le conversazioni è stato osservato che anche nelle riparazioni ci sono mosse preferenziali. L'ordine di preferenza è il seguente:

- 1) *autoriparazioni* iniziate dal parlante stesso (esempio 2)
- 2) *autoriparazioni* sollecitate con domande dall'interlocutore (esempi 1,3).
- 3) *eteroriparazioni* (esempio 4)

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) notano che nei rari casi di eteroriparazioni il turno ha segnalatori di modulazione della forza assertiva come "credo", "mi pare".

La riparazione è un'attività discorsiva (in genere complementare ad un'altra attività principale) con cui i partecipanti compiono un monitoraggio della comprensione reciproca, e un controllo sulla correttezza di ciò che si sta dicendo. In questo controllo le competenze di chi parla possono essere messe in questione "in termini di capacità di formulare correttamente i propri enunciati o di essere pertinente e qualificato per dire ciò che dice" (Fasulo, 1999; p.79).

Questo spiega perché le autoriparazioni siano largamente preferite rispetto alle eteroriparazioni.

5 Analizzare la conversazione: a che serve?

5.1 Le azioni comunicative che il bambino sa capire e produrre

Ho sintetizzato nella tabella 2 qui sotto le principali osservazioni compiute analizzando l'interazione tra Sara e la mamma (esercitazione 6) con le categorie che sono state esposte finora. Il primo aspetto, **la presa del turno**, ci indica che Sara ha un'esperienza variegata dei ruoli conversazionali. Sa inserirsi in un dialogo non solo quando l'interlocutore le dà il turno con una richiesta, ma anche spontaneamente (autoselezionandosi). Questo ci dice che la sua esperienza del dialogo è tendenzialmente simmetrica, che non è sempre l'adulto a tenere il controllo del discorso. Nel dialogo Sara ha uno spazio per introdurre verbalmente ciò che le interessa e su cui intende spostare l'interesse dell'adulto.

Se osserviamo **le azioni comunicative** ci appare evidente che Sara attraverso il dialogo è in grado di esprimere tre tipi di azioni: asserzioni, richieste "per sapere", richieste di conferma. Le asserzioni hanno l'intonazione di affermazioni, e sono risposte a richieste con cui la mamma verifica se Sara "sa" qualcosa (vedere il turno 7, esercitazione 6). Sono anche risposte sulla cui correttezza qualche volta Sara insiste "difendendosi" dalle correzioni della mamma. Le richieste "per sapere" sono enunciati interrogativi con cui Sara vuole avere dalla mamma un'informazione, o un racconto. Le richieste di conferma sono anch'essi enunciati interrogativi che tuttavia contengono un'asserzione ("E' blu?") e richiedono all'interlocutore un controllo sulla verità-correttezza. Con questi enunciati Sara vuole che la mamma le dica se ciò che lei sta dicendo è *vero*.

Se ora osserviamo la comprensione di azioni comunicative, possiamo notare che Sara distingue molto nettamente una richiesta di riparazione della mamma da altri tipi di richieste. Se la mamma chiede "e che colore è questo?" Sara risponde con il nome di un colore; se la mamma compie una richiesta di riparazione, Sara riformula il suo enunciato di partenza, quello che la mamma mostra di non aver compreso. Dunque comprende che in un caso l'intenzione comunicativa della mamma è di sollecitare una risposta, nell'altro caso è di sollecitare una ripetizione della domanda di partenza.

Un primo scopo dell'analisi del discorso adulto-bambino è quello di osservare con un metodo qualitativo e naturalistico (piuttosto che attraverso un test) quali **azioni comunicative** il bambino sa comprendere e produrre.

Tabella 2 – Sintesi delle osservazioni compiute analizzando l'interazione tra Sara (a 2 anni) e la mamma

	Come prende il turno	Alcune azioni comunicative prodotte	Alcune azioni comunicative comprese

Sara	Sia auto sia eteroselezione: non sa soltanto rispondere, sa anche dare inizio a uno scambio, o continuarlo senza essere sollecitata da una domanda dell'adulto	richieste per "sapere" ("Chi l'ha portato questo?") asserzioni sul nome degli oggetti o sul colore ("E' blu") Asserzioni con richiesta di conferma ("questo che è? Blu?")	richieste per "insegnare" (con cui la mamma vuole che Sara mostri se sa o non sa una certa cosa) richieste di riparazione
------	--	---	--

5.2 Analizzare l'interazione bambino-genitori

In molti contesti psicologici può essere importante capire se l'interazione genitori-bambino ha una qualità sufficientemente ricca, che può permettere al bambino di avere una relazione sicura, essere coinvolto nell'esplorazione del mondo, acquisire strategie per apprendere, costruire un'immagine di sé come persona competente.

Fogel (2000) ha proposto uno schema di codifica che vuole cogliere alcune dimensioni importanti della comunicazione genitore-bambino. La prima idea è di cogliere la dimensione di coordinazione e *reciproca regolazione*, in cui c'è "un continuo dischiudersi dell'azione individuale che è suscettibile di venire continuamente modificata dalle azioni, in continuo mutamento, del partner" (Fogel, 2000; p.125). La coordinazione e co-regolazione richiede certamente un orientamento comune dell'attenzione, un reciproco coinvolgimento (interesse e piacere reciproco nell'interagire), ma soprattutto una negoziazione: i partecipanti alla comunicazione si adattano reciprocamente uno all'altro.

La seconda dimensione è l'*innovazione*, una dimensione che si può cogliere più facilmente se una certa coppia o un certo gruppo vengono osservati ripetutamente. L'innovazione si riferisce alla capacità dei partecipanti di *apportare contributi nuovi*, di portare nel discorso un punto di vista, di elaborare un argomento in modo non ripetitivo, di introdurre nuovi argomenti. Anche l'innovazione può essere creata congiuntamente oppure no.

Il sistema di codifica di Fogel "è stato creato per catturare le dinamiche in corso della comunicazione come processo. Non è una misura globale della qualità dell'intera conversazione o episodio comunicativo, ma piuttosto un modo per seguire il progresso della comunicazione nel tempo" (Fogel, 2000; p.151).

Consideriamo le categorie di codifica, che sono tra loro esclusive ed esaustive:

Comunicazione simmetrica è caratterizzata da un comune focus attentivo, creazione reciproca di nuove azioni (verbali e non) in sequenza. Il focus è un'attività comune, non semplicemente un oggetto. Ci può essere un responsabile principale dell'attività ma è chiaro che questo "responsabile" cerca di comunicare e di avere l'attenzione del partner. A sua volta il partner contribuisce, anche con semplici commenti, all'avanzamento dell'attività. E comunque,

quando sorge l'opportunità di partecipare (es., gli è stata rivolta una richiesta), lo fa. Anche quando i due partecipanti esprimono disaccordo la comunicazione è simmetrica (a meno che uno dei due non esprima un secco rifiuto dell'azione o del contributo dell'altro).

Comunicazione asimmetrica è caratterizzata da un comune focus attento ma uno dei due partner ha solo il ruolo di *spettatore*. Pur mostrando interesse e attenzione non contribuisce all'innovazione e al progredire dell'attività. Ad esempio, non commenta l'azione dell'altro. Oppure, quando sorge l'opportunità di partecipare (es., gli è stata rivolta una richiesta), non lo fa. Ci sono due ruoli: **innovazione rispetto ad una possibile attività comune; *attenzione al partner.

Comunicazione unilaterale è caratterizzata da un partecipante impegnato in una propria azione, e da un secondo partecipante che cerca di avere, senza successo, la sua attenzione o la sua collaborazione. Il secondo partecipante cerca di inserirsi nell'attività del primo, ma non ci riesce. Ad esempio, quando c'è una pausa nell'attività del primo, il secondo tocca l'oggetto che il primo aveva in mano, o dice qualcosa che si collega all'attività del primo, ma il primo non risponde. Ci sono due ruoli: *attenzione e innovazione solo di una propria attività; **innovazione rispetto a una possibile attività comune e/o attenzione all'altro;

Interruzione è simile a unilaterale, ma il tentativo di inserimento è fatto in un momento che contrasta con l'attività e il flusso delle azioni del primo partner. Si nota una resistenza e un rifiuto attivo del primo partner. Non c'è negoziazione, si crea un disagio o un rifiuto nel primo partner. Ci sono due ruoli: **tentativo di innovazione reciproca che interrompe l'azione dell'altro; *ritiro o rifiuto

Non coinvolta è caratterizzata dall'assenza di un focus condiviso di attenzione. I partner non stanno cooperando tra loro, né si interrompono a vicenda. Può essere una fase temporanea che poi termina con un ritorno (o con la creazione) di un'attività comune.

Nel caso di comunicazione asimmetrica, unilaterale, interruzione, si marca con l'identità del partner che sta avendo il ruolo contraddistinto da **.

Unità di analisi minima: un'azione seguita da un'opportunità di partecipare (in analogia con il concetto di "turno di discorso"); se l'opportunità di partecipare viene realizzata dal partner e ne segue una sequenza di azioni comunicativamente collegata (co-regolazione), l'intera sequenza è codificata come "comunicazione simmetrica". Si codifica il flusso continuo dell'interazione, marcando il tempo in cui si passa da un tipo di comunicazione all'altra. L'inizio di una categoria rappresenta automaticamente la fine della precedente.

Ecco un breve esempio di applicazione delle categorie.

Un bambino di 24 mesi (B), sua madre (M) in una stanza di casa. Ci sono dei giochi (tazze, bicchieri, posate di plastica) e una persona che videoregistra.	
--	--

M guarda B mentre lui dispone le tazzine una sopra l'altra. B è molto concentrato su quello che fa, M non parla e sembra anche lei concentrata su ciò che sta facendo B.	2,05 Asimmetrica (un comune focus attento ma uno dei due partner ha solo il ruolo di <i>spettatore</i>)
B "blu è"	
M "è blu, bravo"	
M guarda B che mette una tazzina sul suo piattino	
M "il piattino piccolo rosso è rimasto sul tavolo, guarda", lo dice mentre B è ancora concentrato sullo spostare tazzine e non la guarda	3,01 Unilaterale **M (Madre cerca di avere, senza successo, l'attenzione o la collaborazione di B)
M ripete, lo chiama	
B non guarda M	
M sorride, sembra un po' imbarazzata	
M "è talmente impegnato, neanche mi sente" (si rivolge alla persona che videoregistra)	
M ripete il richiamo sfiorando B sulla guancia	
B ancora non la guarda	
M ripete il richiamo, indicando verso il tavolo	4,06 Simmetrica
B guarda verso il tavolo e finalmente va a prendere il piattino	
B mostra il piattino a M che sorride, annuisce, "ecco".	

La codifica con le categorie proposte da Fogel ci permette di osservare nell'interazione precedente una certa difficoltà a stabilire una mutua coordinazione. Potrebbe essere una difficoltà momentanea, che nasce dal bisogno di B (bambino) di avere una pausa da una precedente sequenza in cui il suo impegno nella comunicazione con M è stato più intenso. Oppure potrebbe essere una difficoltà momentanea di B e M a sintonizzarsi reciprocamente in una situazione nuova, in cui c'è una persona che videoregistra.

Fogel sottolinea la necessità di cautela nell'uso delle categorie; analizzare un'interazione con queste categorie non può essere un modo per misurare la qualità di una relazione adulto-bambino. Un'indicazione di qualità della relazione può invece essere fornita da "parametri dinamici come le relative durate di tutte le categorie, e/o le sequenze preferite tra categorie". E' anche importante ricordare che le categorie si applicano a una situazione comunicativa e riguardano "quella" situazione piuttosto che una caratteristica stabile di una relazione. Guardiamo ora un'altra interazione che è una lunga sequenza di comunicazione simmetrica, per cercare di capire meglio come la coordinazione e co-regolazione comunicativa dia sia al bambino sia ai genitori un'importante possibilità di apprendimento reciproco, di affetto, di sviluppo e innovazione personale.

12 Guida per uno studio "organizzato" e strategico

Considera la categoria di *comunicazione simmetrica*. Pensa ad un collegamento con i seguenti concetti: contingenza nell'interazione, condivisione emotiva, presa del turno.

La comunicazione simmetrica può anche consistere in un conflitto

Situazione: Ale (3 anni e 11 mesi) è seduto a tavola (pranzo), il papà è alla sua destra, la mamma alla sinistra

(Ale beve e si versa un pò d'acqua addosso e sul tavolo)

1. Papà Ale! e dai Alessà però stai facendo un maialino adesso. No, adesso mi arrabbio
2. Ale no: no lo faccio più
3. Papà e non basta non farlo più, devi stare attento quando fai le cose, stai facendo un un eh!
(asciuga la maglietta di Ale)
4. Ale non sono fatto un maialino
5. Papà hai fatto un maialino sì, prima butti l'acqua per terra, poi ti ti ingozzi
6. Ale no, non sono un maialino (arrabbiato)
7. Papà (grugnisce)
8. Ale tu sei un maialino
9. Papà (grugnisce)
10. Papà tira dentro quella lingua
11. Mamma e allora tu, sei un topolino
12. Ale e allora tu, sei, un uccello
13. Mamma e allora
14. Papà [e io sono un gatto, e mi mangio l'uccello
15. Mamma e allora io sono un cane e mi mangio il gatto
16. Ale no, tu non sei un cane
17. Mamma cosa sono?
18. Ale un colore
19. Mamma un colore? e allora io sono il colore giallo
20. Ale tu sei un pennello
21. Papà e tu sei l'acqua
22. Ale no tu sei un pennello
23. Papà papà si bagna nell'acqua, poi prende un pò di colore e poi disegna il sole (tocca prima Ale in testa, poi il braccio di mamma, poi finge di disegnare sulla tovaglia)
24. Ale sì (guarda papà sorridendo) Pendi un pò di l'acqua?

La sequenza inizia con un rimprovero del papà; Ale si è inserito nel discorso prima per scusarsi, ma poi per respingere il rimprovero del padre; non ha dunque interrotto l'interazione dopo il rimprovero, e sta contrattaccando. Il grugnito del papà in 7 è un tentativo per mitigare la rabbia di Ale; la mamma prosegue nel tentativo di mitigare la rabbia e "innova" completamente il tema del discorso proponendo un gioco di finzione (dal turno 11 in poi). L'enunciato della mamma "tu sei un topolino" riprende una frase che era servita per rimproverare e per sfidare ("tu sei un maialino") e ne ripropone una nuova interpretazione, appunto di gioco, con cui riesce a mitigare la rabbia sia del papà sia di Ale. A partire da questa frase ogni partecipante diventa prima un animale, e poi un oggetto che serve per disegnare e si ristabilisce un accordo e un'armonia tra i tre partecipanti. Ale ha un ruolo importante, sia nell'elaborare l'idea della mamma (12), sia nel mettere di nuovo in discussione il ruolo del papà (16) e nel fare da regista al gioco.

Sia nel momento in cui c'è un crescendo del conflitto, sia nel momento della mitigazione, il bambino Ale può far pratica di azioni comunicative importanti. Riceve dal papà una valutazione negativa ("adesso mi arrabbio") accompagnata sia da una spiegazione che fa appello a regole ("devi stare attento quando fai le cose") sia da una valutazione del suo modo di stare a tavola ("ti sei ingozzato", "hai fatto un maialino"). Riceve anche, dalla mamma, una nuova interpretazione della situazione emotiva: ci si può arrabbiare, si può dire a qualcuno che è un animale, ma poi si può scherzare e giocare.

Capiamo da questa sequenza:

- 1) in una comunicazione simmetrica il bambino sente di poter esprimere il suo rifiuto e l'adulto che discute col bambino tende a spiegare i motivi del disaccordo, e le proprie valutazioni.
- 2) L'ironia, lo scherzo, il gioco, gli usi non letterali del linguaggio sono strumenti fondamentali per mitigare il conflitto e ricreare una condivisione emotiva.
- 3) Un conflitto non crea un'interruzione dell'interazione se i partecipanti si spiegano e danno ragioni delle proprie posizioni.

5.3 Il conflitto è importante per imparare a dare spiegazioni

I bambini imparano a "spiegare" nella comunicazione caratterizzata da un conflitto di valutazioni e di opinioni. Il rifiuto di una richiesta, insieme con i divieti, le prescrizioni, il rimprovero, costituiscono uno dei primi e più frequenti contesti in cui bambini e adulti interagiscono offrendo spiegazioni. Le spiegazioni offrono una giustificazione all'azione che ha dato luogo a un conflitto, facendo appello a motivi, norme, nesso azione-conseguenza; convincono l'interlocutore sull'appropriatezza di ciò che è stato detto o fatto e offrono un supporto al punto di vista del parlante; ristabiliscono la collaborazione nell'interazione. Un "no" spiegato può mitigare il rifiuto e il disaccordo, è un'alternativa al litigio o all'imposizione, un modo per negoziare l'accettabilità di azioni e punti di vista. In una comunicazione in cui sia l'adulto sia il bambino contribuiscono a innovare l'argomento del discorso, a formulare

un'opinione o un problema, lo "spiegare" diventa una costruzione condivisa, come in questa interazione tra Laing e sua figlia Natasha di 4 anni (Laing, 1978/2000).

Spiegazioni in una comunicazione simmetrica	
Natasha	cos'è quel libro?
Laing	questa è la Bibbia
Natasha	cos'è la Bibbia?
Laing	è un libro di storie su di Dio e su di noi
Natasha	racconta delle storie su Dio?
Laing	si
Natasha	ma sono <i>davvero</i> su Dio?
Laing	non lo so
((Laing legge i primi ventidue versi della Genesi))	
Natasha	è tutto su Dio?
Laing	si
Natasha	e Dio c'è in questa pagina?
Laing	si
Natasha ripete poi la stessa domanda più volte indicando pagine a caso	
Natasha	allora Dio è su tutte le pagine?
Laing	gli hanno dato diversi nomi ma lui non ha veramente un nome e noi non possiamo nominarlo davvero
Natasha	lo so, non è una bambina né un bambino. Non si sa se è un bambino o una bambina, vero?
Laing	no
....	
Laing	credi che a Dio dispiaccia che parliamo di lui in questo modo?
Natasha	no. Non gli dispiace. Forse possiamo vedere <i>attraverso</i> di lui, come con i suoi occhiali (ridendo, seriamente, scherzosamente) Non credi?
Laing	Non lo so. Vedere <i>attraverso</i> di lui ma non vedere lui.
Natasha	Lui può vedere sé ma noi non possiamo vedere lui. Certi dèi possono vederlo. Lui può vederci. ((sfogliando le pagine della Bibbia)) Stasera non posso guardare tutte le pagine perché dovrei stare alzata troppo e mi stancherei e allora adesso vado papà.

In questo dialogo, in cui delicatamente - tra pause pensose e divertite- i partecipanti affrontano un argomento dove lo spiegare sembra impossibile, adulto e bambino si alternano nel ruolo di chi avanza richieste e di chi ipotizza spiegazioni. Natasha chiede per sapere (è *tutto su Dio?*), oppure chiede conferma ad una sua opinione (*non si sa se è un bambino o una bambina, vero?*), o continua la spiegazione del padre (*può vedere sé ma noi non possiamo vedere lui*). La risposta del padre talvolta soddisfa la richiesta, in altri casi è un sincero "non lo so". Ancora, il discorso del padre continua ed elabora quanto già detto dalla bambina (vedere *attraverso* di lui ma non vedere lui); altre volte chiede conferma riguardo ad un'opinione (credi che a Dio dispiaccia...). Vediamo così delinearsi, nei ruoli discorsivi del padre e della figlia, una situazione comunicativa dove dal punto di vista della presa del turno c'è asimmetria (il papà prende il turno per eteroselezione, per lo più), ma dal punto di vista delle azioni

comunicative è simmetrica. Infatti l'adulto svolge il ruolo di chi può fornire risposte ma anche di chi può esprimere dubbi; la bambina può manifestare il suo non-sapere, ma anche sentirsi riconosciuta nel ruolo di chi ha opinioni, sa qualcosa, e sta cercando una spiegazione. Questa simmetria comunicativa è una condizione importante per l'imparare a spiegare. Crea un clima che facilita il bambino nell'espressione verbale delle conoscenze. Offre uno spazio dove non ci sono risposte "corrette" che l'adulto si aspetta ma c'è una libertà di esplorare un argomento molto complesso. In una comunicazione simmetrica adulto e bambino possono collaborare sia per costruire insieme una spiegazione sia, come in questo caso, per individuare problemi da spiegare.

5.4 L'esperienza delle menti altrui

Le ricerche sulla teoria della mente hanno offerto un contributo importante alla psicologia dello sviluppo. Sappiamo che con il termine "teoria della mente" si intende una gamma di capacità molto complesse. Esempi dei *precursori* di queste capacità includono la distinzione oggetto-persona, o la capacità condividere un gesto di indicazione con funzione dichiarativa. Esempi più maturi di questa capacità sono invece le espressioni verbali con cui si parla di ciò che un altro può credere o pensare. I compiti cosiddetti di *falsa credenza* cercano proprio di stabilire se un bambino sa esplicitare che un'altra persona crede qualcosa di diverso da quello che lui stesso sa (es., nel tubetto degli smarties ci sono matite).

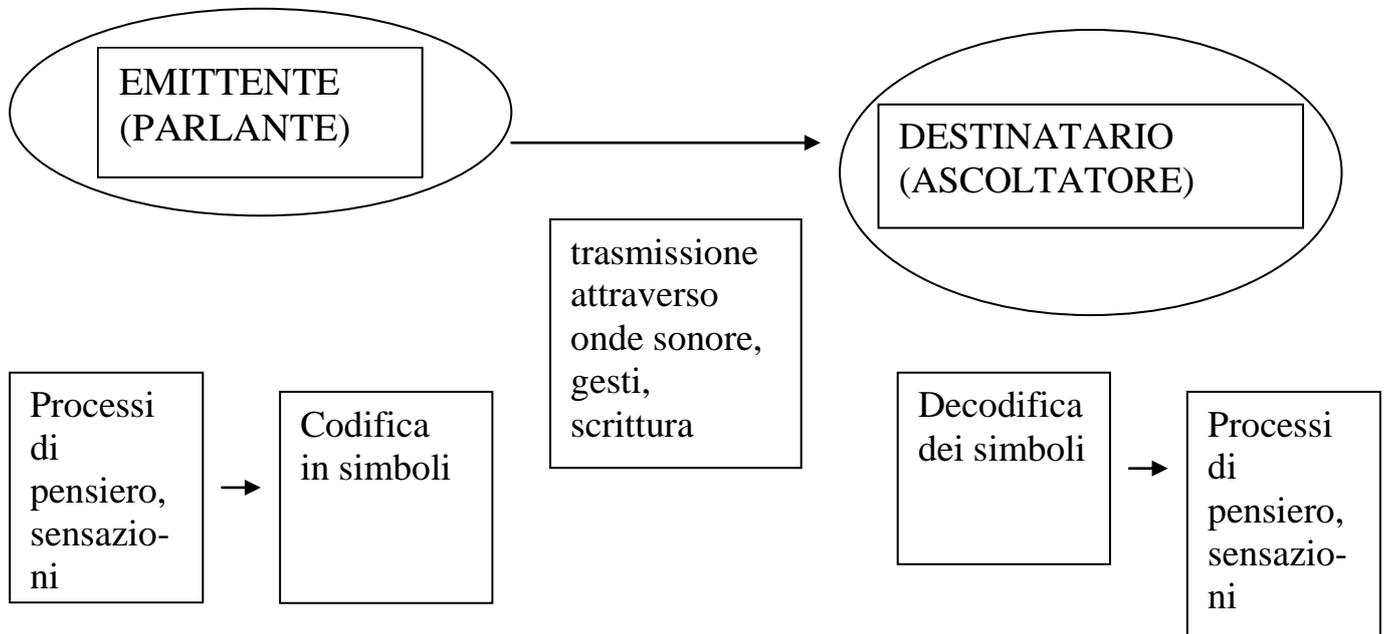
Un approccio "esperienziale" alla teoria della mente (Nelson, Plesa, Henseler, 1998) ipotizza che il bambino imparando a conversare e a interagire entri in una *comunità di menti* (il plurale è importante), menti che hanno punti di vista diversi. Quest'approccio ritiene che per studiare i concetti sulla mente e sulle menti altrui dovremmo osservare di più come i bambini comunicano. Quindi *studia le condizioni in cui il bambino fa esperienza delle menti altrui*, in specifici contesti sociali e culturali. E studia anche il modo in cui il bambino "esperisce" le menti altrui in questi contesti. L'accento sull'"esperire" ci riporta all'importanza dei legami affettivi che permettono al bambino non solo di sentirsi più o meno sicuro nelle interazioni ma anche di provare interesse e piacere nell'esplorare le altre persone e se stesso. Esperire le menti significa fare pratica della mente degli altri "sentendo" le emozioni collegate a questa pratica. Studiare il modo in cui il bambino costruisce relazioni con gli altri (nella famiglia, con i pari, con altri adulti all'esterno della famiglia) e il modo in cui interpreta queste relazioni attraverso il linguaggio ci permette di capire come si costruisce nel bambino la conoscenza delle menti altrui.

5.5 Conclusioni: Come si fa...a comunicare?

Un modello molto diffuso sulla comunicazione verbale è illustrato nella Figura qui sotto. Secondo questo modello, nella comunicazione verbale c'è un emittente che formula un pensiero e lo esprime usando il codice linguistico. Il codice può consistere in parole della lingua

parlata (emissione vocale), o in gesti (come nella lingua dei segni usata dai sordi), o in segni scritti. Il ricevente riceve i segni trasmessi dall'emittente, li decodifica, ricostruisce il pensiero dell'emittente.

Un modello sulla comunicazione



Il modello della comunicazione schematizzato sopra ha una lunga tradizione nella cultura occidentale. Considera la comunicazione in analogia con un processo "fisico" in cui l'informazione "sta" nella mente dei partecipanti e passa da una mente all'altra attraverso l'uso di un codice comune. Descrivere una comunicazione come "scambio" (così abbiamo iniziato nel primo paragrafo) in fondo riproduce questa visione.

Questo modello tuttavia non è adeguato per descrivere la comunicazione tra esseri umani, in cui vi è un continuo processo di regolazione e adattamento reciproco che porta a creare nuova informazione proprio nel corso dell'interazione. La comunicazione non è un insieme di azioni e reazioni, ma un'azione congiunta, a cui le persone partecipano attraverso un continuo, dinamico processo di co-regolazione. Attraverso la comunicazione si crea qualcosa di nuovo piuttosto che una sorta di travaso di informazioni da una mente all'altra.

"la comunicazione può essere concettualizzata sia come continuamente coordinata che come creativa, poiché vi è una co-azione mutuamente regolata e genera qualcosa che va al di là della semplice somma dei contributi individuali. La comunicazione...è un continuo dischiudersi dell'azione individuale che è suscettibile di venire continuamente modificata dalle azioni, in continuo mutamento, del partner (Fogel, 2000; p.125).

Che ruolo hanno le parole (più in generale, una lingua) nella comunicazione?

Arnauld e Lancelot, nella "Grammatica di Port Royal" descrivono il linguaggio come "una meravigliosa invenzione che attraverso la composizione di 25-30 suoni diversi può formare un'infinita varietà di parole, le quali non hanno nessuna somiglianza naturale con le operazioni

della mente, e tuttavia sono gli strumenti con cui la mente dispiega i suoi segreti, mostrando a quelli che non possono vedere dentro i nostri cuori tutta la varietà dei nostri pensieri e dei nostri sentimenti" (citazione ripresa da Sperber & Wilson, 1986, p.6). Insomma, le parole non hanno una somiglianza naturale con le sensazioni. Eppure le parole ci permettono di condividere sentimenti.

Attraverso quale meccanismo le parole permettono alla mente di "svelarsi" e di mostrare le sue pieghe più nascoste? Qualcuno potrebbe rispondere che con le parole possiamo descrivere ciò che proviamo e ciò che pensiamo. Insomma, con le parole possiamo in un certo senso "fotografare" sensazioni e idee, possiamo creare immagini. E queste immagini, passando da chi parla a chi ascolta, riescono a "svelare i segreti della mente".

Ma è proprio vero? Siamo sicuri che le parole "descrivono" i nostri sentimenti e i nostri pensieri? Parlare delle sensazioni è qualcosa di molto diverso da una descrizione.

Autoverifiche della comprensione di concetti importanti del corso

Se dico "mi fa male un dente" non sto descrivendo quello che provo, così che un interlocutore possa ricostruire nella sua mente un analogo della mia sensazione. Mi sto piuttosto lamentando, sto facendo qualcosa che potrebbe sostituire un sospiro, un brontolio, o un grido. Se volessi, semplicemente, che il mio interlocutore "sentisse" il mio dolore, sarebbe sufficiente la mia espressione di malessere, e un lamento senza parole.

Collega quest'affermazione ai concetti di condivisione emotiva e di azione comunicativa

Le parole non funzionano come semplici "immagini verbali" di sentimenti, sensazioni, pensieri. Con le parole si impara prima di tutto un uso, una funzione. Il senso di enunciati come "Sei triste?", "guarda, che bello", "ti voglio bene", "che male!" non si comprende se non comprendiamo l'azione comunicativa svolta da questi enunciati. E' un'azione che in parte può essere svolta anche con segnali non verbali, ma che viene strutturata in modo nuovo dal linguaggio.

Dunque le parole non sono descrizioni di ciò che succede nella nostra mente. Non sono fotografie di ciò che vediamo o di ciò che abbiamo in mente. E del resto, anche molte vere descrizioni (una carta stradale, un disegno architettonico) non si limitano a rappresentare la realtà, sono rappresentazioni che "fanno fare" qualche cosa a chi le guarda.

Autoverifiche della comprensione di concetti importanti del corso

"Ciò che chiamiamo "descrizioni" sono strumenti per impieghi particolari. Pensa, a questo proposito, al disegno di una macchina, a una sezione, o a un piano prospettico che un meccanico ha davanti a sé. C'è qualcosa di fuorviante nel pensare a una descrizione come a un quadro verbale dei fatti: forse si pensa soltanto ai quadri appesi alle nostre pareti, che

sembrano semplicemente riprodurre una cosa così come appare, com'è fatta" (Wittgenstein, 1956; oss.291).

Collega quest'affermazione al concetto di attività

I disegni non sempre servono a illustrare qualcosa. Spesso servono a mostrare come si deve costruire un certo oggetto, o come si può arrivare in un certo luogo (carte stradali). Dunque sono strumenti per attività che hanno scopi diversi dal ricreare la realtà con un'immagine. Anche le parole non sono quadri verbali dei fatti che avvengono nella nostra mente. Sono strumenti che impieghiamo per compiere azioni con noi stessi e il nostro interlocutore. Mentre sembriamo "descrivere" ciò che proviamo stiamo non solo dando un nome alle nostre emozioni ma anche partecipando ad un racconto, ad una discussione, a una lezione scolastica.

E mentre qualcuno ascolta il nostro discorso, non si limita a ricostruire nella sua mente i fatti di cui parliamo, interpreta il nostro discorso tenendo presente un'attività condivisa, i propri scopi e quelli che attribuisce a noi.

"Come si fa...a comunicare qualcosa? Qual è il gioco linguistico del comunicare? Vorrei dire: tu consideri fin troppo ovvio che si possa comunicare qualcosa a qualcuno. Vale a dire: siamo così abituati alla comunicazione fatta parlando, conversando, che tutto quanto il succo della comunicazione ci sembra consistere nel fatto che un'altra persona afferri il senso delle mie parole – un che di mentale – che lo accolga, per così dire, nella sua mente. Se poi se ne faccia ancora qualcosa, questo non rientra nello scopo immediato del linguaggio. Si vorrebbe dire: la comunicazione fa sì che egli *sappia* che io provo dolore; essa provoca questo fenomeno mentale...che cosa sia questo singolare fenomeno del sapere..." (Wittgenstein, 1956; oss.363)

Il gioco linguistico del comunicare non è soltanto "un sapere e un far sapere", non è soltanto "un che di mentale". E' anche "un che di sociale". Comunicare con qualcuno che mi dice di provare dolore significa non solo ricostruire il significato della parola "dolore", significa saper reagire al dolore dell'altro, sapere che l'altro si aspetta da me di essere consolato, o almeno ascoltato e guardato con attenzione.

In conclusione, c'è qualcosa di profondamente inadeguato nel modello descritto nella figura esposta sopra. Comunicare implica molto di più che associare concetti e significati ai segni linguistici; significa condividere un uso sociale delle parole e del discorso.

Autoverifiche della comprensione di concetti importanti del corso

"Ogni segno, *da solo*, sembra morto. *Che cosa gli dà vita?* Nell'uso esso vive. Ha in sé l'alito vitale? O *l'uso* è il suo respiro? (Wittgenstein, 1956; oss.432). Per segno, Wittgenstein intende qualsiasi simbolo di una lingua (es., parole della lingua parlata o scritta).

Collega quest'affermazione alla definizione pragmatica e psicologica di *significato*

L'uso che dà vita alle parole è un uso sociale e culturale. Parlare serve agli uomini per compiere certe attività, per creare contesti socialmente condivisi, per darsi regole e norme di vita sociale, per dare senso e significato all'esistenza. Imparare a parlare significa appropriarsi di queste norme e di questi significati non meno che appropriarsi di regole linguistiche (sintattiche ecc.). Uso sociale del linguaggio significa anche che il linguaggio è usato dagli esseri umani in modi socialmente prevedibili, cioè in modi che si possono comprendere e apprendere se si comprendono i contesti, le attività, gli scopi delle persone.

Autoverifiche della comprensione di concetti importanti del corso
--

"Non è possibile che un solo uomo abbia seguito una regola una sola volta. Non è possibile che una comunicazione sia stata fatta una sola volta, un ordine sia stato dato e compreso, e così via. –Fare una comunicazione, dare o comprendere un ordine, e simili, non sono cose che possano esser state fatte una volta sola. –Seguire una regola, fare una comunicazione, dare un ordine, giocare una partita a scacchi sono <i>abitudini</i> (usi, istituzioni)." (Wittgenstein, 1956; oss.199).

Collega quest'affermazione al concetto di attività

"Immagina di arrivare, come esploratore, in una regione sconosciuta dove si parla una lingua che ti è del tutto ignota. In quali circostanze diresti che la gente di quel paese dà ordini, comprende gli ordini, obbedisce ad essi, si rifiuta di obbedire, e così via? Il modo di comportarsi comune agli uomini è il sistema di riferimento mediante il quale interpretiamo una lingua che ci è sconosciuta." (Wittgenstein, 1956; oss.206).

APPENDICE

GUIDA PER UNO STUDIO "ORGANIZZATO" E STRATEGICO
<p>1 - Come hai interpretato l'espressione "qualità dell'accudimento sufficientemente "responsiva" e affidabile"?</p> <p>Accudimento è un concetto che si riferisce a tutti i comportamenti con cui il caregiver soddisfa i bisogni del bambino, sia fisiologici (mangiare, dormire, stare al caldo, essere pulito) sia psicofisiologici (essere confortato, essere stimolato con qualche novità).</p> <p>Responsività è un concetto che si riferisce alla <i>sincronia</i> tra i segnali con cui il bambino esprime i suoi bisogni e la risposta con cui il caregiver cerca di soddisfare questi bisogni (ad esempio, non passa tanto tempo tra il pianto del bambino e l'accudimento del caregiver).</p> <p>Affidabilità è un concetto che si applica alla prevedibilità del comportamento del caregiver. Un adulto che alterna risposte pronte ai segnali del bambino con situazioni in cui i bisogni del bambino vengono trascurati o soddisfatti facendo molto aspettare il bambino, fornisce un accudimento poco affidabile.</p> <p>Sufficientemente vuol dire che non esiste un accudimento <u>sempre</u> adeguato, un caregiver <u>sempre</u> responsivo, e che occasionalmente possono essere insoddisfatti sia il bambino sia il caregiver senza che questo crei un danno alla relazione genitore-bambino.</p>
<p>2 - Come hai interpretato il termine "tensione"?</p> <p>In un significato di senso comune, "tensione" ha una connotazione negativa, indica uno stato di agitazione che non viene sperimentato con piacere da chi lo prova. Nella teoria di Sroufe (2000/1995) sullo sviluppo emotivo "tensione" è sinonimo di attivazione fisiologica creata dalla sperimentazione di una discrepanza tra ciò che l'individuo si aspetta e ciò che sta vivendo. Un evento nuovo crea tensione, attivazione.</p> <p>Se la tensione assumerà una connotazione emotiva negativa (circospezione/paura) o positiva (interesse, gioia) dipende dalla valutazione che ne darà l'individuo. L'emozione implica un processo valutativo: sia l'evento nuovo sia la tensione provata vengono <i>valutati e interpretati</i>. Lo stesso evento (un suono molto forte) può provocare una tensione negativa (paura) o positiva (interesse) a seconda di come il bambino valuta l'evento e la sua stessa tensione. Questa valutazione si verifica in maniera sempre più complessa intorno alla fine del primo anno di vita, utilizzando la memoria di eventi simili (ad esempio, suoni di alta intensità percepiti in altre occasioni), e la fiducia verso il caregiver (es., guardando il volto del papà, il bambino coglie segnali di tranquillità).</p>
<p>3 Elenca le parole chiave con cui si possono descrivere interazioni in cui c'è <u>contingenza</u></p> <p>adattamento reciproco ai bisogni e alle richieste dell'altro senso di connessione reciproca</p>
<p>4 - Come definiresti i termini "interazione" e "relazione"?</p> <p><i>Interazione</i> è un singolo episodio di azione condivisa. Sorridersi reciprocamente, salutarsi, conversare al telefono, discutere, litigare, sono esempi d'interazione. In un'interazione i comportamenti dei partecipanti sono connessi tra loro e coordinati; ognuno tiene conto, in qualche modo, dell'azione dell'altro. Ne tiene conto sincronicamente (come quando ci si imita reciprocamente) o in successione temporale (come quando uno risponde a ciò che ha fatto l'altro).</p> <p><i>Relazione</i> è un sistema organizzato di rappresentazioni interne connesse ad una particolare persona. Queste rappresentazioni determinano aspettative, tonalità emotive, interpretazioni dell'azione dell'altro. Così, in una relazione d'attaccamento sicuro, il bambino si rappresenta il caregiver come disponibile, pronto a dare conforto se necessario; non interpreterà l'allontanamento temporaneo del genitore come un abbandono. Una relazione si crea attraverso le interazioni e attraverso il modo in cui queste interazioni sono valutate emotivamente dalla persona.</p>

<p>5 - Cerca di spiegare quest'affermazione "La comunicazione, prima di essere una condivisione di idee o pensieri è una condivisione di emozioni"</p> <p>Per condividere idee o pensieri c'è bisogno del linguaggio, di concetti verbalizzabili. Prima che questo sia possibile bambino e genitore riescono a condividere emozioni. Condividere significa poter costruire un'interpretazione e una valutazione emotiva comune. Nel caso della condivisione emotiva, è necessario che non solo il genitore sappia interpretare emotivamente i comportamenti del bambino, ma anche che il bambino sappia interpretare emotivamente i segnali del genitore. Solo se ambedue i partecipanti hanno questa capacità interpretativa può esserci condivisione. La condivisione emotiva richiede un certo grado di consapevolezza di sé e dell'altro, e uno sviluppo cognitivo che rende possibile al bambino sia di categorizzare i contesti di vita in cui è coinvolto sia di anticipare e prevedere il comportamento del caregiver.</p>	
<p>6 - Pensa a qualche esempio di azione non intenzionale o intenzionale Pensa a qualche esempio di comunicazione non intenzionale o intenzionale</p> <p>Camminando inciampo su un sasso e cado per terra (non sono voluta andare per terra, ci sono finita)</p> <p>Prendo un martello, colpisco un chiodo e poi appendo un quadro (l'azione di colpire è intenzionale, infatti è un <i>mezzo</i> per conseguire <i>l'obiettivo</i> appendere un quadro)</p> <p>Guardo un amico che mi sta raccontando qualcosa, ho sonno e sbadiglio. L'amico mi dice "Oddio, ti sto annoiando" (con il mio sbadiglio <i>non intendevo</i> comunicare noia; dunque comunicazione non intenzionale).</p> <p>Guardo un amico e dico "ehi!"; lui si avvicina e ci salutiamo (guardando e dicendo "ehi" ho voluto attirare l'attenzione del mio amico dunque comunicazione intenzionale;).</p>	
<p>7 - Tomasello (1999/2005; p. 90) afferma: "i bambini cominciano a impegnarsi in interazioni di attenzione condivisa quando cominciano a comprendere le altre persone come agenti intenzionali al pari del Sé".</p> <p>Da quali indizi possiamo capire se un bambino riconosce l'interlocutore come agente intenzionale?</p> <p>Un indizio chiaro è l'uso che il bambino fa della comunicazione. Ad esempio, guardare l'interlocutore, e richiamare la sua attenzione prima di indicare un oggetto è un uso comunicativo che mostra questa consapevolezza.</p> <p>Da quali indizi possiamo capire se un bambino si riconosce come agente intenzionale?</p> <p>Un primo indizio è il riconoscimento di sé, come quello che i bambini mostrano intorno ai 15 mesi quando guardando un filmato hanno reazioni nettamente diverse se vedono altri bambini o se stessi (si riconoscono). Un secondo indizio è la comparsa di emozioni, come imbarazzo o vergogna, in cui il bambino sembra cominciare a vedere se stesso anche "dall'esterno" come un Sé che qualcun altro può giudicare, o semplicemente osservare.</p>	
<p>8 Quali capacità cognitive sono sottostanti alle prime parole dei bambini?</p> <p>Le prime parole richiedono (hanno alla base) la capacità linguistica di memorizzare il suono delle parole e di saperlo articolare; richiedono anche un complesso insieme di capacità cognitive: lo sviluppo della funzione simbolica, uno sviluppo concettuale che permette di categorizzare semanticamente entità del mondo reale, una comprensione dell'intenzionalità e dei ruoli comunicativi tipici di un certo contesto; una capacità di gestire contemporaneamente più di un ruolo (se stesso come parlante, e l'altro come interlocutore).</p>	
<p>9 Ipotizza le azioni comunicative svolte dagli enunciati qui sotto.</p>	
Chi ha portato questo regalo?	Contesto: una festa di compleanno, il parlante prende un pacchetto e chiede al gruppo di invitati Richiesta per sapere

<p>Non pensi che la donna debba fare ancora molto lavoro a casa?</p>	<p>Debbo immaginare un'ipotetica conversazione: A- Le donne dovrebbero avere un lavoro part-time B- Perché, scusa, non hanno gli stessi diritti degli uomini ad avere un lavoro a tempo pieno? A- Non pensi che la donna debba fare ancora molto lavoro a casa?</p> <p>In questo contesto il parlante difende una sua precedente asserzione (ritiene vero che la donna debba fare ancora molto lavoro a casa e dunque che sia meglio avere un lavoro part-time) e vuole che D esprima il suo accordo o disaccordo. P In un altro contesto l'enunciato potrebbe svolgere un'altra azione comunicativa</p>
<p>Hai preso tu le forbici?</p>	<p>A seconda del contesto può essere una richiesta per sapere (es., due persone sono andate a comprare vari attrezzi, alla fine dell'acquisto una chiede all'altra...) oppure un velato rimprovero (un marito non trova le forbici e chiede alla moglie)</p>
<p>Vi ricordate la data della Rivoluzione francese?</p>	<p>Una richiesta per insegnare (è la maestra che parla) oppure una richiesta per sapere (un allievo, prima di essere interrogato, chiede sottovoce ai suoi compagni...)</p>
<p>Non ti ricordi che anche tu da piccolo qualche volta dicevi le bugie?</p>	<p>Debbo immaginare un contesto: Il padre si è molto lamentato perché il figlio ha detto una bugia. La madre dice: <i>Mi sembra che stai esagerando, sono cose che succedono ai bambini... Non ti ricordi che anche tu da piccolo qualche volta dicevi le bugie?</i> In questo contesto, la madre vuole giustificare la sua valutazione negativa del comportamento del marito (stai esagerando) In un altro contesto l'enunciato potrebbe svolgere un'altra azione comunicativa</p>
<p>10 C'è differenza tra una "comunicazione co-regolata" (mostrata da partecipanti che conversano) e "interazione con contingenza"?</p>	
<p>In un'interazione con contingenza può esserci una condivisione soltanto emotiva (es., la bimba piange, il caregiver prontamente la consola). In una comunicazione intenzionale co-regolata sono in gioco sia emozioni sia attività sociali sia rappresentazioni mentali della realtà. Sara e la mamma condividono, nella loro comunicazione co-regolata, un gioco (attività sociale) e una rappresentazione simbolica della realtà (attraverso le azioni di finzione e attraverso le parole).</p>	
<p>11 Spiega il significato di risposta "preferenziale" e "non preferenziale"</p>	

Quando una risposta è "non preferenziale" il parlante tende a spiegare, cerca di dare conto di ciò che sta dicendo. In una risposta "non preferenziale" c'è un po' più di lavoro da fare per mantenere una co-regolazione tra i partecipanti.

Immaginiamo che un amico mi chieda di prestargli una bicicletta. Se dico che non gliela presterò (risposta non preferenziale) cercherò di dare qualche spiegazione. Se non dessi questa spiegazione, e dicessi semplicemente "No" l'interazione potrebbe bruscamente interrompersi (dunque fine della co-regolazione). Le risposte "non preferenziali" compiono azioni comunicative (es., rifiuti) potenzialmente pericolose per il mantenimento dell'interazione; dunque sono costruite in modo tale da preservare l'interazione.

Dobbiamo ricordarci che le persone sono per fortuna esseri innovativi, e mai totalmente prevedibili. Ho assistito a questa scena: Una professoressa inglese sta in un pub, un uomo le si avvicina e chiede "Scusi, ha da accendere?" Lei risponde sorridendo "No, mi dispiace, non sono così stupida da fumare!" (gasp... risposta non preferenziale ma interruzione dell'interazione!)

12 Considera la categoria di comunicazione simmetrica. Pensa ad un collegamento con i seguenti concetti: contingenza nell'interazione, condivisione emotiva, presa del turno.

La coordinazione e co-regolazione, con cui Fogel definisce la comunicazione simmetrica, sono anche caratteristiche di un'interazione in cui c'è contingenza. Possiamo ipotizzare che quando tra genitore e bambino si è precocemente stabilita una certa contingenza interattiva ci sia più probabilità, anche in età successive, di comunicazione simmetrica. La condivisione emotiva (capire che cosa l'altro sta provando, segnalarlo, adattarsi reciprocamente alle emozioni dell'altro) non è però sufficiente perché ci sia comunicazione simmetrica; in quest'ultima c'è anche ciò che Fogel definisce *innovazione*, vale a dire un contribuire reciprocamente allo svolgersi di un'attività, apportando reciprocamente qualche contributo nuovo.

Per definizione, in una comunicazione simmetrica c'è un reciproco adattamento dei partecipanti; possiamo dunque aspettarci che la presa del turno riveli una dinamica interattiva in cui ambedue i partecipanti, almeno alcune volte, prendano il turno autoselezionandosi.