

## Wittgenstein sull'acquisizione del linguaggio: “in principio era l'azione”<sup>1</sup>

**Danièle Moyal-Sharrock**  
University of Hertfordshire  
d.moyal-sharrock@herts.ac.uk

Se vogliamo comprendere la comunicazione  
umana [...], non possiamo cominciare dal  
linguaggio.  
(Michael Tomasello)

### 1. La critica del referenzialismo

Una delle cose importanti che Wittgenstein ha detto sul linguaggio è che le sue radici sono nel gesto – o, come si è anche espresso – nell’“azione” [*deed*] e, più precisamente, nella “reazione” o “istinto”.

Ciò che chiamiamo ‘significato’ deve essere collegato al linguaggio primitivo dei gesti (linguaggio-indicatore<sup>2</sup>) (BT 24).

Questo ha indotto il primatologo Michael Tomasello a sostenere che i precursori del linguaggio umano sono i gesti delle scimmie, non i loro vocalizzi (Tomasello 2008: 53-5). Infatti Wittgenstein aveva compreso che i nostri giochi linguistici sono radicati nelle reazioni originarie o istintuali: il nostro comportamento primitivo condiviso. Con ciò egli intende cose come i gesti spontanei, che, grazie all’addestramento, vengono sostituiti dalle parole. Questo, che John Canfield (1997: 258) chiama il «primitivismo» di Wittgenstein, contrasta con l’indomito *intellettualismo* o *mentalismo* di concezioni come quelle di Fodor e Chomsky, secondo i quali alla base del linguaggio c’è una “grammatica universale” o un “linguaggio del pensiero” (il Mentalese) realizzati nel cervello. Secondo questo punto di vista le parole sono, per così dire, informate dal cervello; esse ricevono il loro significato da ciò che deve essere un vero e proprio linguaggio “referenziale” interno. L’acquisizione del linguaggio è pertanto essenzialmente il problema di riuscire a capire a quale concetto mentale una parola corrisponde o si aggancia<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Traduzione di Alfredo Paternoster di D. Moyal-Sharrock (2010), *Coming to Language: Wittgenstein’s Social “Theory” of Language*, in V. Munz, K. Phul, J. Wang, a cura di, *Language and World. Part One: Essays on the Philosophy of Wittgenstein*, Ontos Verlag, pp. 291-314.

<sup>2</sup> M. Blaschke e G. Ettlenger (1987: 1520-1523) mostrano che, mentre le scimmie rhesus, come gli scimpanzé comuni (*Pan Troglodytes*), possono essere addestrate a indicare, gli scimpanzé pigmei (*Pan paniscus*) sono in grado di indicare naturalmente come un bambino.

<sup>3</sup> Secondo Chomsky, la mente umana colma la lacuna tra suoni esterni e significati interni (che sono rappresentazioni mentali astratte) tramite un “sistema computazionale” che associa in una direzione significati a successioni di suoni e nell’altra direzione successioni di suoni a significati nella mente. La mente converte la rappresentazione del linguaggio usata dal sistema computazionale nei concetti generali che essa usa, detti “sistema concettuale-intenzionale” (Chomsky 2000); per esempio, *luna* è collegato al

Tuttavia, a dispetto delle continue riformulazioni delle teorie di Chomsky e Fodor, sono stati fatti progressi dal Referenzialismo. Derek Montgomery, nel suo eccellente *Verbi mentali e sviluppo semantico*, mostra come, quando e a quale scopo le parole vengono usate. Egli chiama la propria posizione «concezione contestuale», che riassume nel modo seguente:

Il modo migliore di caratterizzare lo sviluppo semantico dei verbi mentali è nei termini di un processo di apprendimento di come si usa una parola piuttosto che di apprendimento di etichettatura di un referente. Il significato non è definito “nella testa” di colui che apprende la parola; esso è bensì incorporato nelle pratiche sociali preposte alla formulazione dello scopo a cui serve una parola e alla guida ai modi appropriati di usarla all’interno dei contesti discorsivi pertinenti (Montgomery 2002: 376).

Nemmeno un atto ostensivo può conferire significato a un oggetto o a un segno, o fornire criteri per gli usi successivi. Come scrive Jerome Bruner:

C’è una *lunga strada* dal seguire lo sguardo altrui rivolto a un oggetto all’essere capaci di comprendere un’espressione referenziale come ‘il formaggio alla crema sullo scaffale più in alto sopra il frigorifero’ (1983: 123, corsivo mio).

È nelle pratiche sociali, non nel cervello, che troveremo questa lunga strada verso la comprensione, perché è nelle pratiche sociali che vengono istituiti il significato delle parole e gli standard per il loro uso. Il significato, come dice Wittgenstein, è “nell’uso” – là fuori – non nella testa o in qualche magazzino mentale.

## 2. La “lunga strada” alla comprensione

### 2.1 L’originarietà dell’azione: atto, non parola

Nel *Blue Book* Wittgenstein scrive che «lo studio dei giochi di linguaggio è lo studio delle forme di linguaggio primitive o dei linguaggi primitivi» (BB, 26). Queste forme primitive non sono parole o simboli, bensì «reazioni».

L’origine e la forma primitiva del gioco linguistico è una reazione; solo da questa possono svilupparsi le forme più complicate.

Il linguaggio – vorrei dire – è un raffinamento, “in principio era l’azione” (UW: 23).

La forma di base del gioco dev’essere una in cui si agisce (UW: 25).

L’essenziale del gioco linguistico è un metodo pratico (un modo di agire) – nessuna speculazione, nessuna chiacchiera (UW: 25).

Il linguaggio, dunque, è un raffinamento; esso emerge dallo *sviluppo* di alcune delle nostre reazioni naturali. Non da *qualsiasi* reazione naturale – non da quelle insolite o idiosincratice, come i tic, ma dalle reazioni naturali *condivise*. È questo che Wittgenstein esattamente suggerisce quando scrive «è caratteristico del nostro linguaggio che esso cresca su un terreno di *solide forme di vita, di azioni regolari*» (UW: 24, corsivo mio). Il tipo di reazione da cui il linguaggio può svilupparsi deve essere il comportamento istintivo o

---

concetto “satellite della Terra”. Nella direzione opposta, mentre si parla, la mente deve convertire i concetti in rappresentazioni linguistiche per il sistema computazionale, cioè “satellite della Terra” è convertito in *luna* (Cook & Newson 2007: 6).

*condiviso* dell'umanità, reazioni come: piangere quando siamo tristi o abbiamo male; sorridere quando siamo lieti; sobbalzare quando siamo sorpresi; ansimare o urlare quando siamo spaventati; ma anche reagire alla sofferenza di qualcun altro. Infatti

La forma più primitiva [del gioco linguistico] è una reazione ai lamenti e ai gesti dell'altro; una reazione di compassione o qualcosa del genere (UW: 16).

Queste reazioni comuni istintive o schemi di azione sono i prototipi dei nostri concetti<sup>4</sup>, inclusi quelli di credenza o di dubbio:

Esser sicuro che l'altro prova dolore, dubitare se provi dolore, e così di seguito, sono altrettanti modi istintivi naturali di comportarsi nei confronti degli altri uomini, e il nostro linguaggio è soltanto un mezzo ausiliario e un'ulteriore estensione di questo comportamento. Il nostro gioco linguistico è un'estensione del comportamento primitivo (Z: 545; si veda anche BPP: 151).

Così, le basi dello sviluppo del linguaggio sono costituite di alcuni schemi di comportamento istintivi e primitivi che John Canfield chiama «proto-giochi linguistici» (Canfield 1996: 128). Il linguaggio si estende a partire da queste strutture comportamentali. Questo è vero sia filogeneticamente sia ontogeneticamente; infatti queste configurazioni naturali di comportamento, – come: «il comportamento naturale, non insegnato, di un ominide pre-linguistico che, vedendo ferito un conspecifico, lo aiuta – sono parte dell'eredità della specie» (*ibidem*) e sono alla base della nostra evoluzione linguistica. Così, anche per Wittgenstein l'ontogenesi ricapitola la filogenesi.

## 2.2 Addestramento

Nelle *Ricerche* Wittgenstein scrive che le forme primitive del linguaggio sono quelle usate dal bambino quando impara a parlare e che in questo caso «l'insegnamento del linguaggio non è spiegazione, ma addestramento» (PU: 5). Perché? Per una ragione ovvia: nella misura in cui *in questo caso* – cioè nell'apprendimento della prima lingua – chi impara non dispone di parole ma soltanto di reazioni, l'apprendimento *dovrà* avere a che fare con l'azione o il comportamento; le parole possono svolgere un ruolo secondario (musica di sottofondo). È per questo che all'inizio – quando l'insegnante può lavorare soltanto con l'istinto del bambino – l'insegnamento del linguaggio non può essere altro che addestramento, non spiegazione. Il linguaggio non può affondare le sue radici nel pensiero o nella riflessione.

Voglio dire, propriamente, che gli scrupoli che si provano quando si pensa una certa cosa cominciano (hanno le loro radici) nell'istinto. O anche così: il gioco linguistico non ha la sua origine nella *riflessione*<sup>5</sup>. La riflessione è una parte del gioco linguistico (Z: 391).

Qui voglio considerare l'uomo come un animale: come un essere primitivo a cui si fa credito bensì dell'istinto, ma non della facoltà del ragionamento. Come un essere in uno stato primitivo [...] Il linguaggio non è venuto fuori da un ragionamento (UG: 475).

---

<sup>4</sup> Ma che cosa vuol dire qui la parola «primitivo»? Senza dubbio che questo modo di comportarsi è prelinguistico: che su di esso si basa il gioco linguistico, che esso è il prototipo di un modo di pensare e non il risultato del pensare (BPP: 916; Z: 541).

<sup>5</sup> Ho modificato qui la traduzione di *Überlegung* con 'riflessione' [*reflection*], preferendolo al più opaco 'considerazione' [*consideration*].

Poiché possiede reazioni ma non parole, il bambino preverbale è molto simile a un animale; così il tipo di addestramento a cui è sottoposto assomiglia a quelli effettuati con gli animali – assomiglia all'*addomesticamento* (*Abrichten*, PU: 5)

Io uso la parola 'addestramento' in modo strettamente analogo a quello in cui noi parliamo di addestramento degli animali a fare certe cose. Ciò si fa mediante l'esempio, il premio, la punizione ecc. (BB: 104).

Quindi il linguaggio è un'estensione del nostro comportamento prelinguistico strutturato, ottenuta tramite addestramento. Ma «come viene istituita la connessione tra il nome e la cosa?», si chiede Wittgenstein; e risponde:

La domanda è identica a quest'altra: come impara un uomo il significato dei nomi di sensazioni? Per esempio, della parola 'dolore'? Ecco qui una possibilità: si collegano certe parole con l'espressione originaria, naturale della sensazione, e si sostituiscono ad essa. Un bambino si è fatto male e grida; gli adulti gli parlano e gli insegnano esclamazioni e, più tardi, proposizioni. Insegnano al bambino un nuovo comportamento del dolore (PU 244).

Dunque la connessione tra il nome e la cosa non è fissata da un atto ostensivo, né da un mero agganciare gesti ai loro referenti pubblici, bensì da processi di esercitazione o abitudine simili al condizionamento stimolo-risposta, che devono tuttavia essere integrati dall'addestramento *nella pratica* in cui quelle parole sono usate<sup>6</sup>.

Ciò che si insegna al bambino che impara a sostituire reazioni primitive con parole è «un nuovo comportamento» (PU: 244). Le reazioni naturali sono sostituite da schemi *modificati* di azione: «una sovrimpressione stilizzata dei precedenti schemi di interazione» (Canfield 1997: 261). Così, ad esempio, il bambino impara a sostituire il suo pianto iniziale allo scopo di essere nutrito con gesti intenzionali verso il cibo, ed eventualmente con richieste linguistiche. La parola sostituisce il gesto e ne assume la funzione. Non è che la parola sia adesso agganciata o messa in corrispondenza col comportamento, ma che lo *rimpiazza*. Nel suo primo uso di un'espressione linguistica, il bambino non sta con essa descrivendo o riferendosi a qualcosa, bensì sta *reagendo*:

“Tu dunque dici che la parola 'dolore' significa propriamente quel gridare?” Al contrario; l'espressione verbale del dolore sostituisce, non descrive, il grido (PU: 244)<sup>7</sup>.

Qui Wittgenstein non sta suggerendo che il linguaggio verbale rende le espressioni gestuali superate. Pone l'enfasi sul 'sostituire' per correggere l'idea che l'equivalente verbale sia una mera descrizione del, o un riferimento al, gesto. Vuole essere sicuro che noi capiamo che, nell'usare un'espressione linguistica, il bambino, lungi dallo stare con essa *descrivendo* o *riferendosi a qualcosa*, sta *reagendo*; e che l'espressione verbale è – a questo stadio del gioco – soltanto un nuovo *comportamento* (PU: 244). Cosicché

---

<sup>6</sup> Come osserva Montgomery, se l'adulto usa ripetutamente il verbo 'volere' nell'interpretare il comportamento del bambino in certi contesti, è ragionevole sospettare che quando il verbo comparirà nel lessico del bambino, questi ne farà uso in contesti familiari simili a quelli in cui egli lo ha sentito usare più volte. Il significato del termine, così come il significato del gesto prelinguistico, è vincolato dal ruolo che esso svolge all'interno di tali contesti (Montgomery 2002: 372).

<sup>7</sup> Il comportamento primitivo del dolore è un comportamento connesso alla sensazione; comportamento che viene sostituito da una espressione linguistica (BPP: 313).

nell'acquisizione/evoluzione del linguaggio, le parole sostituiscono i gesti, ma senza eliminare questi ultimi dal gioco linguistico: l'espressione e la comunicazione gestuale restano una parte inerente al gioco linguistico, ma esse non sono più il *solo* modo di espressione<sup>8</sup>.

Questo nuovo comportamento viene insegnato al bambino prelinguistico tramite *l'insegnamento* ostensivo (in quanto opposto alla *definizione* ostensiva). Ciò comporta un condizionamento comportamentale: attraverso esercizi e ripetizioni si insegna al bambino a proferire certe parole in certi contesti o situazioni. Queste esercitazioni sono usate per selezionare e incanalare le reazioni naturali del bambino. Ciò a cui assistiamo in queste fasi iniziali non è ancora linguaggio, bensì «processi che somigliano al linguaggio» (PU: 7); infatti un linguaggio non consiste nella mera ripetizione di certi suoni in certi contesti dopo certe sollecitazioni [*prompts*]<sup>9</sup>. Wittgenstein non è un comportamentista. L'esercizio non è sufficiente; oltre al mero condizionamento (cfr. PU: 6), è necessario inculcare al bambino un *atteggiamento* normativo riguardo ai proferimenti e a come si devono fare le cose, in modo che egli possa apprendere ad autoregolarsi<sup>10</sup>. È grazie all'acquisizione di questo atteggiamento normativo che il bambino diviene infine capace di procedere per conto proprio; di passare *dall'essere regolato all'autoregolarsi* (Medina 2004: 83). L'acculturamento successivo consente al bambino di giudicare autonomamente se una parola o una frase hanno senso in una specifica circostanza, senza fare un confronto con un uso acontestuale di riferimento, bensì sulla base della sua esperienza di una molteplicità di giochi linguistici in cui la parola o frase è stata impiegata. Per Wittgenstein l'acquisizione del linguaggio è l'acquisizione di una tecnica o di una capacità, e le capacità sono flessibili a seconda delle persone e delle circostanze; esse consentono – in effetti, ne sono alla base – la produttività e la creatività.

Pertanto, contro Chomsky e Fodor, l'apprendimento della prima lingua è *essenzialmente* sociale; esso richiede che almeno un membro della comunità linguistica del bambino plasmi le sue reazioni originarie e i suoi proto-giochi linguistici in giochi linguistici, portando il bambino, tramite un processo di acculturamento, ad assimilare, applicare e conformarsi agli standard di correttezza della sua comunità linguistica. Onde evitare che questa *normalizzazione* del bambino sia considerata non wittgensteiniana, dovrei aggiungere che Wittgenstein si riferisce molto spesso a un *modo normale* di fare cose e usare parole. Così, ad esempio, nelle sue *Lezioni sulla Psicologia Filosofica*: «una volta che glielo si è insegnato, il bambino deve usare le parole in modo normale» (LPP: 37). Torneremo su questo punto.

Acquisire il linguaggio è come imparare a camminare: il bambino è avviato al linguaggio da un iniziatore e, dopo molte esitazioni e vacillamenti ripetuti, grazie a una pratica

---

<sup>8</sup> E naturalmente non dovremmo dimenticare che anche nei giochi linguistici degli adulti alcune parole, in certi contesti, hanno lo statuto di azioni o comportamenti: Le parole «sono felice» equivalgono a un comportamento di gioia (BPP: 450). «Pensa infatti alle sensazioni provocate dai gesti di paura: anche le parole 'provo orrore di questa cosa' sono un tale gesto; e se pronunciandole le odo, e le sento, questo rientra fra quelle altre sensazioni» (PU, II: 230).

<sup>9</sup> Con buona pace di Dore, secondo il quale i primi proferimenti sono «formule per sapere abilmente come emettere certi suoni grosso modo appropriati in certi contesti apparentemente appropriati» (Dore 1985: 35); e di Harrison: «Ciò che si insegna [al bambino] [...] è un repertorio di versi-da-emettere-quando-certe-condizioni-ambientali-hanno luogo» (Harrison 1972: 79).

<sup>10</sup> Come ci ricorda Medina, seguire ciecamente una regola non è cecità di risposta condizionata; non è il prodotto di meccanismi causali, bensì l'interiorizzazione di standard di correttezza; seguire una regola ciecamente è caratteristico della padronanza di una tecnica (Medina 2004: 84).

multiforme e a una ripetuta esposizione, col tempo egli lascia la mano del maestro e diviene capace, per così dire, di correre col linguaggio.

### 3. I due problemi dell'acquisizione del linguaggio: l'apprendimento e la produttività

I due problemi principali dell'acquisizione della prima lingua sono, a un esame della letteratura: 1) il problema di apprendere ciò che viene insegnato; 2) il problema della produttività di nuovi enunciati. La soluzione di Chomsky e Fodor ad entrambi i problemi consiste nel postulare un linguaggio del pensiero innato, o un organo del linguaggio, o una grammatica universale che consente l'apprendimento e la produttività. Riassumo qui in breve il loro approccio a questi problemi, quindi mostro che anche la soluzione di Wittgenstein chiama in causa una grammatica, ma di diverso genere.

#### 3.1 Il problema dell'apprendimento

Il problema dell'apprendimento è riassumibile in una delle affermazioni centrali di Fodor: «non è possibile apprendere un linguaggio se già non si possiede un linguaggio» (1975: 64)<sup>11</sup>. Come può un bambino comprendere le parole o gli enunciati che stiamo cercando di insegnargli se già non ha un linguaggio a sua disposizione? Nella prospettiva di Chomsky il bambino non potrebbe dar senso al linguaggio che gli viene insegnato se non avesse un dispositivo innato di acquisizione del linguaggio (LAD – *Language Acquisition Device*) con cui riconoscere, analizzare e interpretare il linguaggio. La conoscenza del linguaggio si basa su un nucleo di principi incorporati in tutte le lingue<sup>12</sup> e immagazzinati da qualche parte nella mente/cervello di ogni essere umano (Cook & Newson 2007: 12). La Grammatica Universale consiste di questo sistema fisso di principi, che si applicano a tutte le lingue *esterne* o naturali (come l'inglese, il greco, l'ebraico ecc.), e di un insieme di parametri i cui valori variano da lingua a lingua<sup>13</sup>. Secondo Chomsky i requisiti di apprendimento di una lingua umana sono: essere un essere umano ed avere una minima esposizione a “dati linguistici”, necessari per innescare i diversi parametri della Grammatica Universale (*ivi*: 186). Questa grammatica universale innata consente al bambino di astrarre o inferire la struttura corretta o le regole della sua lingua nativa dalle sue limitate e lacunose esemplificazioni. Pertanto, secondo Chomsky, l'acquisizione del linguaggio consiste nella graduale rivelazione, stimolata dall'esperienza, della grammatica innata; si tratta di un processo di fissazione dei parametri il cui esito è l'acquisizione da parte del bambino della corretta *struttura* della sua lingua nativa. Un'ovvia obiezione è che ciò può al più offrire una spiegazione di come il bambino giunge ad apprendere qual è la *struttura* (o sintassi) corretta della sua

---

<sup>11</sup> L'idea è che «non si può apprendere un linguaggio i cui termini esprimono proprietà semantiche che non sono espresse dai termini di un altro linguaggio che si è già capaci di usare» (Fodor 1975: 61).

<sup>12</sup> Il fatto che un principio non sia manifesto in ogni lingua non pregiudica l'universalità del principio: «In che senso un universale che non ricorre in tutte le lingue può ancora essere un universale? [...] Posto che l'universale sia riscontrato in qualche lingua umana, non deve essere presente in tutte [...] La teoria della Grammatica Universale, tuttavia, non ammette che i principi possano essere *violati*» (cit. in Cook & Newson 2007: 21); «non è necessario che un principio universale ricorra in decine di lingue [...] Non ho esitato ad avanzare un principio generale di struttura linguistica sulla base di osservazioni relative a una sola lingua» (cit. in *ivi*: 23).

<sup>13</sup> Questa è la teoria dei Principi e Parametri. Un esempio di parametro è il “parametro testa”, in base al quale in tutti i sintagmi di una lingua particolare le teste sono collocate sistematicamente dalla stessa parte rispetto ai complementi, prima o dopo di essi. Così, ad esempio, l'inglese ha la testa all'inizio: in *in the house*, la preposizione-testa precede il complemento; analogamente, in *killed the man* il verbo-testa precede il complemento. Nel giapponese le teste sono alla fine.

lingua nativa particolare, ma che dire del significato? La difficoltà è stata illustrata molto efficacemente dall'argomento della "stanza cinese" di Searle, secondo il quale la competenza sintattica non è sufficiente per la comprensione. Nello sforzo di importare il significato nel suo lacunoso scenario, Chomsky fa appello alle "strutture profonde". Ma veniamo a Fodor.

Sulla scia di Chomsky, Fodor afferma che l'acquisizione del linguaggio richiede di possedere già un «linguaggio del pensiero» (LOT), vale a dire un linguaggio interno che contiene tutti i concetti o rappresentazioni di qualsiasi cosa possiamo imparare, pensare o esprimere. È dal riuscire a mettere in corrispondenza le parole (o i concetti) che incontra nell'esperienza con i concetti (o *significati fisici*) già presenti nel linguaggio del pensiero, che il bambino giunge ad acquisire il linguaggio. In altri termini, è il linguaggio del pensiero che fornisce il significato. Infatti, in una riesposizione della sua posizione, *Lot 2: The Language of Thought Revisited*, Fodor afferma chiaramente che: «'apprendimento dei concetti' è un ossimoro» (Fodor 2008: 153). L'assunto fondamentale è che non si può apprendere un concetto se già non lo si possiede: «c'è qualcosa di radicalmente incoerente nella tesi che i concetti possono essere appresi» (*ivi*: 130), perché, se apprendere, per esempio, il concetto VERDE equivale a credere che VERDE si applica a tutte e sole le cose verdi, in che modo qualcuno sprovvisto del concetto VERDE potrebbe crederlo? Come potrebbe anche solo *contemplare* di crederlo? Così, a pena di circolarità, giungere a crederlo non può essere il processo tramite cui VERDE è acquisito (*ivi*: 131)<sup>14</sup>. Il Fodor di *Lot 2*, tuttavia, ha riconosciuto l'imprescindibilità di una connessione tra i nostri concetti e il mondo: «come è possibile che così tanti dei nostri concetti si accordino col mondo? [...] Perché così tanti nostri concetti sono esemplificati? Un innatista con un briciolo di coscienza deve confrontarsi con questo problema» (*ivi*: 148-149). Dunque egli concede che l'impossibilità di apprendere un concetto non implica la sua innatezza – a meno che 'innato' significhi qualcosa del tipo «non acquisito tramite l'esperienza» (*ivi*: 144)<sup>15</sup>. Ma se sono acquisiti tramite l'esperienza e tuttavia non per *apprendimento*, in che modo i concetti *sono* acquisiti? La risposta di Fodor è: per *acquisizione*. Egli distingue il concetto di *acquisizione* da quello di *apprendimento* (il secondo è soltanto una specie del primo)<sup>16</sup>: è attraverso l'apprendimento di stereotipi che *il cervello* acquisisce un concetto, cosicché l'acquisizione di un concetto è un processo neurologico ed è tramite il nostro cervello che acquisiamo i concetti. Così, «sebbene il mondo possa contribuire (ad esempio causalmente) all'acquisizione dei concetti, non li apprendiamo affatto *dal* mondo» (*ivi*: 149), bensì dal cervello. Il mio cervello acquisisce i concetti dal mondo e li acquisisco dal mio cervello. Fodor ammette che questa teoria

---

<sup>14</sup> «non tutti i concetti possono essere appresi; alcuni devono esserci fin dal principio per mediare l'acquisizione di altri concetti [...] Le *tabulae rasae* non imparano nulla [...] è ovvio che dal nulla nulla può venir fuori» (Fodor 2008: 131). Ma si può replicare a Fodor che altrettanto ovvio è che quello che ci deve essere non è necessariamente della stessa natura di quello che verrà, come è testimoniato dai casi del seme e del fiore, dell'uovo e di una persona, di un'idea e di una corporazione. Non c'è bisogno di avere (nell'ambito di una certa capacità) il concetto VERDE per acquisirlo (in un'altra capacità). Ciò che è necessario possedere già, come vedremo, sono mezzi di un'altra natura.

<sup>15</sup> «c'è qualcosa di radicalmente incoerente nella tesi che i concetti possono essere appresi. Tuttavia non ne segue che i concetti siano innati, per due ragioni. Primo, 'appreso' e 'innato' non esauriscono le opzioni possibili [...] Secondo, il contenuto mentale non è necessariamente concettuale ed è plausibile che ciò valga *inter alia* per il contenuto mentale innato» (*ivi*: 130). «non si può inferire dal fatto che un concetto non è appreso che allora esso è innato; non, almeno, se 'innato' significa qualcosa del tipo 'non acquisito per esperienza'» (*ivi*: 144).

<sup>16</sup> «Uso *acquisizione di un concetto* per qualsiasi processo il cui esito è il conseguimento di un concetto. Uso *apprendimento di un concetto* per una specie di acquisizione di un concetto» (*ivi*: 132n).

non è nulla di più di un abbozzo della geografia pertinente (*ivi*: 145-146). Direi che è già una sovrastima.

### 3.2 Il problema della produttività

Il problema della produttività, o creatività, è quello di dar conto della nostra capacità di produrre e comprendere un numero potenzialmente infinito di enunciati nuovi e corretti. Qui l'argomento della *povertà dello stimolo* colpisce le teorie sociali dell'acquisizione del linguaggio con l'affermazione che i proferimenti in cui il bambino si imbatte nell'esperienza sono troppo pochi (Chomsky non sta parlando di dati linguistici contenenti errori, ma soltanto della loro povertà o esiguità<sup>17</sup>) perché il bambino possa apprendere il linguaggio tramite generalizzazioni a partire da essi. Inoltre la sintassi di ogni lingua è così astrusa che nessun bambino potrebbe apprenderla, se non avesse già la forma della grammatica cablata nel cervello. Poiché l'esperienza non può dar conto della nostra capacità di comprendere e produrre enunciati nuovi e corretti, siamo costretti a supporre che esista una grammatica universale che sia da un lato dotata di regole ricorsive per consentire la produttività e la creatività, e dall'altro *innata* poiché non potremmo mai acquisirla dall'esposizione a un uso del linguaggio limitato e imperfetto. Talvolta è difficile individuare in che cosa Chomsky è in errore, non soltanto perché le sue idee sono cambiate considerevolmente negli anni, ma anche per la sua mancanza di chiarezza. Nel parlare di acquisizione del linguaggio, Chomsky parla talvolta di acquisizione del *linguaggio*, talaltra di *principi* acquisiti. Così quando afferma che i bambini vengono raramente corretti dai genitori, sarebbe facile dissentire, mentre è più difficile essere in disaccordo con la tesi secondo cui i genitori non insegnano ai bambini *principi* linguistici, il che conduce Chomsky a concludere che questi debbano essere innati. Si noti tuttavia che qui l'implicazione problematica è che è necessario conoscere i principi del linguaggio ai fini di acquisire una lingua –il che spiega perché Chomsky insiste sul fatto che apprendere una lingua non è come apprendere ad andare in bicicletta o a cucinare (altrimenti avrebbe dovuto dire che abbiamo bisogno di conoscere i principi dell'andare in bicicletta o del cucinare prima di imparare queste attività). Come scrivono Cook e Newson:

L'acquisizione del linguaggio, per Chomsky, è apprendimento in un senso peculiare: [...] non è come imparare ad andare in bicicletta, dove con la pratica viene sviluppata e adattata un'abilità preesistente. Si tratta invece di uno sviluppo interno in risposta a un'esperienza cruciale ma comparativamente banale (Cook & Newson 2007: 185).

In effetti Chomsky afferma che l'acquisizione del linguaggio è più simile al *crescere* che all'apprendere: «Sotto certi aspetti fondamentali non si “apprende” in realtà una lingua; piuttosto, la grammatica cresce nella mente» (Chomsky 1980, tr. it.: 127). Chomsky non nega che l'esposizione al linguaggio o i “dati linguistici” siano cruciali per il processo di

---

<sup>17</sup> Oggi l'argomento della povertà dello stimolo è incentrato sulla povertà del linguaggio a cui i bambini sono esposti, cioè sul fatto che esso non contiene il giusto tipo di dati sintattici (invece che dati scorretti – il fatto che non è sempre ben formato). Questo cambiamento è una conseguenza delle ricerche sul linguaggio parlato ai bambini, che hanno mostrato che esso è notevolmente regolare; si può dunque affermare che i dati linguistici non siano così scorretti come si pensava in precedenza. Newport (1977) ha scoperto che soltanto 1 proferimento su 1500 rivolti ai bambini era non grammaticale (cfr. Cook & Newson 2007: 192-193).

acquisizione; affinché i bambini siano capaci di sviluppare una competenza *pragmatica*<sup>18</sup>, devono ascoltare gli usi del linguaggio: «non sarebbe affatto sorprendente trovare che l'apprendimento linguistico normale richiede in qualche modo l'uso del linguaggio in situazioni reali» (Chomsky 1965, trad. it.: 73). Ma, dice Chomsky, i *principi* della Grammatica Universale (GU) non possono essere appresi tramite l'interazione sociale, quindi il linguaggio stesso non può essere appreso tramite l'interazione sociale. Senza i principi, non c'è linguaggio.

Tuttavia questo requisito dei principi è nel migliore dei casi un'inutile e nel peggiore un'illogica imposizione sulla possibilità di acquisire il linguaggio. Come abbiamo visto prima, il linguaggio è radicato nel gesto, nell'azione, non nei principi (non nell'inferenza, astrazione o analisi). Ovviamente non è possibile acquisire i principi del linguaggio se non abbiamo un linguaggio, ma questo non implica che i principi siano innati; mostra soltanto che sono *irrelevanti* per l'acquisizione del linguaggio. Non abbiamo bisogno di conoscere il *Location Principle* o qualsiasi altro principio chomskiano ai fini di acquisire una lingua. Stipulare un requisito dei principi crea un problema dove non ce n'erano, e fare appello all'innatezza costruisce una soluzione non necessaria.

#### 4. La concezione sociale dell'acquisizione del linguaggio secondo Wittgenstein

Una regola in quanto tale è scollegata, se ne sta, per così dire, da sola nella sua gloria; sebbene ciò che le conferisce importanza siano i fatti dell'esperienza quotidiana.

(Ludwig Wittgenstein).

Se seguiamo la visione sociale wittgensteiniana dell'acquisizione del linguaggio, il problema dell'apprendimento cessa subito di essere tale. Il bambino non ha bisogno di *avere* già un linguaggio per apprendere una lingua; quello che gli serve è: trovarsi in una situazione in cui *c'è già* linguaggio (ma non ancora nel bambino); e *avere* istinti e reazioni umane, nonché qualcuno che possa addestrarlo a sviluppare le reazioni istintive in parole. In tal modo, possiamo sostituire lo slogan fodoriano “Non si può apprendere un linguaggio se già non se ne possiede uno” con “Non si può apprendere un linguaggio se già non ce n'è uno qui”. Nel caso del primo linguaggio umano non ci fu apprendimento, bensì *evoluzione* delle reazioni naturali condivise in linguaggio.

Pertanto il problema dell'apprendimento, così come articolato da Chomsky e Fodor – come può un bambino comprendere le parole e gli enunciati che cerchiamo di insegnargli se non ha già un linguaggio a sua disposizione, o come può un bambino acquisire un concetto se non possiede già il concetto in questione? – è un falso problema. L'affermazione che il principiante deve già possedere (almeno in qualche forma o capacità) il concetto che sta cercando di acquisire (nella misura in cui l'acquisizione richiede la capacità di discriminare tra ciò che appartiene al concetto e ciò che non vi appartiene) potrebbe avere qualche attrattiva<sup>19</sup> se non disponessimo mezzi

---

<sup>18</sup> In quanto opposta alla competenza *grammaticale*, che è uno stato cognitivo astratto e indipendente dall'uso e dalla situazione. La competenza grammaticale secondo Chomsky rappresenta ciò che il parlante conosce in astratto, proprio come le persone possono conoscere il codice della strada o le regole dell'aritmetica indipendentemente dal fatto che essi siano capaci di guidare un'automobile o di fare le addizioni in colonna (Cook & Newson 2007: 15). Chomsky ha introdotto la nozione di competenza *pragmatica* per replicare alle obiezioni secondo cui la sua nozione di competenza non è in grado di dar conto degli usi effettivi del linguaggio.

<sup>19</sup> Posto che si possa dar senso alla nozione di concetto come simbolo del mentalese, un vicolo cieco. Ma concediamo qualcosa a Fodor.

più ovvi con cui attivare la discriminazione nel principiante, come la trasmissione di criteri tramite la guida, l'addestramento, l'insegnamento e l'esposizione ripetuta. Non abbiamo bisogno di avere già il concetto VERDE ai fini di imparare come applicare VERDE alle cose verdi; tutto ciò che ci serve è essere ripetutamente guidati e/o esposti all'uso delle parole in vari contesti. Naturalmente sono necessari tempo ed esperienza ed è per questa ragione che è corretto parlare di *formazione* dei concetti.

Anche la connessa affermazione che il principiante deve già possedere un linguaggio per capire ciò che gli viene insegnato sarebbe ammissibile se il solo strumento di trasmissione a disposizione dell'insegnante *fin dall'inizio* fosse il linguaggio in tutta la sua complessità; enunciati complessi incomprensibili per il bambino. Ma non è questo il caso. Nella primissima fase di insegnamento l'insegnante non usa il linguaggio nella sua completezza, bensì i suoi meri rudimenti; e l'insegnamento consiste non solo nell'uso delle parole ma (più importante in questa fase) in azioni contestualizzate, gesti, espressioni facciali, toni ecc. Inoltre il bambino non consegue immediatamente la comprensione, che richiede svariate ripetizioni in svariati contesti. Dunque, perché mai sarebbero necessari fin dall'inizio un linguaggio del pensiero o una grammatica mentale cablata?

Quanto alla grammatica necessaria per l'acquisizione del linguaggio, non è necessario che sia già in possesso del *principiante*; è semplicemente richiesto che sia disponibile nel suo ambiente. Il principiante non ha bisogno di avere una conoscenza preliminare del genere di cosa che sta apprendendo –ovvero del linguaggio–; ha soltanto bisogno delle dotazioni necessarie per apprenderlo; e con questo voglio dire: deve essere un essere umano biologicamente e socialmente sano che vive in un mondo umano. Per ricapitolare: nella concezione wittgensteiniana le condizioni necessarie per iniziare ad acquisire il linguaggio includono le seguenti:

a) che ci sia *un linguaggio completo e che questo sia usato* nell'addestramento da chi si occupa del bambino;

b) che il bambino abbia *reazioni naturali condivise con gli altri esseri umani*, quali, come si è visto, un comportamento istintivo condiviso (ad es., piangere quando è ferito o triste; sobbalzare quando è spaventato), ma anche risposte istintive condivise (ad es. al dolore o all'indicazione) e discriminazioni basilari condivise (ad es. di sapori, colori, forme). Infatti la nostra acquisizione di concetti come quello di dolore richiede appropriate (cioè normali) reazioni umane.

Se un bambino sembrasse ruggente quando viene ferito o si mettesse a strillare senza alcuna ragione apparente, non si potrebbe insegnargli ad usare la parola 'dolore'. Anche se gli insegnassimo ad usarla invece di strillare, non vi sarebbero conseguenze come quella di portarlo dal dottore; si tratterebbe di un nuovo uso. Non potremmo insegnargli il nostro uso delle parole psicologiche (LPP: 37).

Il quadro di riferimento a cui noi allacciamo queste parole è il comportamento umano ordinario. Quanto più un essere umano si allontana dal quadro, tanto meno sapremo come fare a insegnargli (LPP: 159).

Affinché l'acquisizione di un concetto possa anche solo cominciare, il principiante deve essere reattivo all'insegnamento; deve reagire in modo appropriato a cose come l'indicare e l'incoraggiare:

molti di tali atti [di incoraggiamento] saranno possibili solo se l'alunno risponde, e risponde in un modo particolare. Immagina i gesti, i suoni ecc. di incoraggiamento che tu usi quando insegni ad un cane a riportare la selvaggina. Immagina, invece, di cercare di insegnare ciò a un gatto. In quanto il gatto non risponderà al tuo

incoraggiamento, saranno vani molti degli atti di incoraggiamento da te compiuti quando addestravi il cane (BB: 119).

c) per acquisire il linguaggio è richiesta anche una *fondamentale fiducia* da parte del principiante; la sua accettazione *cieca* dell'autorità dell'insegnante o della regola (PU: 219). In *Della certezza* Wittgenstein insiste sulla cieca fiducia che deve sottostare alla base del processo di apprendimento, affinché questo possa avere luogo:

Il bambino impara, perché crede agli adulti. Il dubbio vien *dopo* la credenza (UG: 160).

Infatti, come può il bambino dubitare immediatamente di quello che gli s'insegna? Questo potrebbe soltanto voler dire che non è stato in grado di imparare certi giochi linguistici (UG: 283).

Un bambino impara che ci sono narratori degni di fede e narratori che degni di fede non sono molto dopo aver imparato fatti che gli vengono raccontati (UG: 143).

Con questo non si vuole dire che i bambini non si interrogheranno spesso su ciò che viene loro insegnato, bensì che i bambini normalmente non mettono in discussione l'autorità dell'insegnante o le regole fondamentali o i fatti che vengono loro insegnati (ad esempio, le tabelline, le lettere dell'alfabeto, che Napoleone è esistito, che Parigi è la capitale della Francia, che cosa significano alcune parole). Alexander Bain parla della «credulità naturale o originaria della mente» (Bain 1868: 377):

Siamo tutti fede all'inizio; diventiamo scettici con l'esperienza, ovvero, facendo controlli e scoprendo eccezioni. Cominciamo con una sconfinata credulità (*ivi*: 382).

d) infine, una condizione importante per l'acquisizione del linguaggio ricade sotto l'etichetta generica di *addestramento*, e comprende l'esercizio, l'esposizione ripetuta, nonché un insegnante competente – cioè, un utente del linguaggio ragionevolmente esperto, dotato di sufficiente capacità pedagogica per modellare e plasmare le risposte del bambino all'addestramento in modo tale che queste risultino in armonia con la norma. Si potrebbe sostenere che l'addestramento deliberato non sia necessario per acquisire il linguaggio e che a questo scopo l'*esposizione* a un linguaggio sia sufficiente<sup>20</sup>. Queste condizioni, quindi, sono in netto contrasto con l'immagine chomskiana dell'acquisizione del linguaggio nativo, nella quale il bambino, dovendo costruirsi il linguaggio da solo a partire dagli scarsi dati disponibili, non è soggetto a correzioni né rinforzi.

Pertanto, nella visione di Wittgenstein, lo sfondo che deve essere presente per acquisire il linguaggio è, lungi dall'essere omogeneo, eterogeneo. E con buona pace di Chomsky e Fodor il cervello umano, sebbene biochimicamente necessario per acquisire il linguaggio, non è un deposito del linguaggio né dei significati. I significati sono stabiliti al di fuori delle menti individuali, quindi la loro acquisizione *richiede* l'interazione socio-linguistica. Le regole grammaticali che stabiliscono i criteri per gli usi appropriati delle parole non sono principi applicati internamente o privatamente; esse sono norme o convenzioni applicate e regolate da una comunità linguistica, e trasmissibili soltanto

---

<sup>20</sup> Sono incline a sostenere, con Narboux, che l'addestramento è una condizione necessaria ma non sufficiente per apprendere il linguaggio nativo, mentre l'acquisizione di una seconda lingua non lo richiede e può basarsi sulla sola definizione ostensiva, in quanto poggia sull'addestramento precedente.

tramite l'acculturazione. Ciò rende l'acquisizione del linguaggio logicamente connessa all'apprendimento, all'esposizione e alla iniziazione a pratiche normative.

## 5. La “grammatica” wittgensteiniana, non nella testa

qualsiasi cosa che in un modo o nell'altro  
significa è intersoggettiva, quindi pubblica.  
(Clifford Geertz)

Come scrive Christina Erneling, «Comunicare richiede qualcosa che va al di là dello stato mentale privato soggettivo; richiede uno sfondo oggettivo e intersoggettivo, che i parlanti condividono» (Erneling 1993: 26). Wittgenstein non ha mai negato che uno sfondo oggettivo e intersoggettivo sia necessario affinché il linguaggio sia possibile. E certamente non ha mai negato che il linguaggio o la comunicazione dipendono dalla *grammatica* – tenendo a mente l'uso in qualche misura idiosincratico di ‘grammatica’ come la rete di regole convenzionali che descrivono che cosa ha senso o non ha senso dire in un dato linguaggio. La grammatica di Wittgenstein non ha nulla di mentale: non è né innata né interna; è trasmessa socioculturalmente – sia esplicitamente, tramite mezzi euristici, sia implicitamente, tramite l'esposizione ai, e la pratica dei, giochi linguistici.

### 5.1 La grammatica impregnata di realtà di Wittgenstein

Mentre Chomsky interpreta la grammatica come un insieme di *principi* arbitrari preesistenti all'uso o alla pratica, secondo Wittgenstein non sono i principi bensì le regole o le norme ad essere necessarie per l'esistenza di un linguaggio; e queste non sono preesistenti al linguaggio, ma inestricabilmente legate alla sua pratica. Le regole grammaticali si limitano ad esprimere o far emergere il nostro uso normativo di parole ed espressioni. Infatti le regole della grammatica, così come Wittgenstein le concepisce, non assomigliano per niente ai principi linguistici; esse sono ordinarie o normalissime espressioni (promemoria) delle norme che regolano il nostro uso significativo delle parole (per esempio, “Uno scapolo è un uomo non sposato”, “Questo è ciò che chiamiamo un ‘tavolo’”, “Il rosso è più scuro del rosa”, “Una sbarra ha una lunghezza”). Il bambino assimila queste norme nell'assimilare il linguaggio – tramite la guida (che può, ma non necessariamente, comportare richiami espliciti delle norme) e l'esposizione all'uso corretto. Apprendere il significato di una parola non è nient'altro che imparare come viene usata; in altre parole *assimilare le norme che governano il suo uso*, ciò che Wittgenstein chiama la sua *‘grammatica’*. La regola grammaticale “Una sbarra ha una lunghezza” non è una conclusione che traiamo dall'osservazione delle sbarre, bensì una descrizione del modo in cui usiamo i termini ‘sbarra’ e ‘lunghezza’; in accordo con la regola, se io dicessi “Quella sbarra traccia un cerchio perfetto”, non starei parlando in modo grammaticale.

La grammatica, Wittgenstein ama dire, è «autonoma» (PG: 29); con questo non intende che non ha un legame con la realtà, ma che non deve *rispondere* o *dare conto* di alcuna realtà (BT: 184, PG: 147). Come dire che le regole grammaticali non sono giustificate razionalmente in riferimento all'empirico: non possiamo né *giustificare* né *invalidare* empiricamente una regola grammaticale. Questo non equivale a dire che le nostre regole della grammatica non sono mai collegate alla realtà, ma che, ove ci sia tale legame, questo non è *razionale* bensì *causale* (UG: 130-131, 429, 474) – causale nel senso di condizionato, in quanto opposto a motivato. L'ancoraggio di queste regole è effettuato nella e tramite la pratica, non per decisione. La loro oggettività o autonomia è garantita dalla cecità con cui esse sono stabilite e seguite intersoggettivamente.

È in *Della Certezza* che Wittgenstein si rende conto di quanto la grammatica sia più profonda di quello che pensava prima: essa comprende le certezze della nostra immagine del mondo, che, quando vengono formulate, assomigliano a – ma non sono – proposizioni empiriche e contingenti<sup>21</sup>.

Voglio dire: del fondamento di tutto l'operare con i pensieri (con il linguaggio) fanno parte non soltanto le proposizioni della logica, ma anche certe proposizioni che hanno *la forma* di proposizioni empiriche (UG: 401, corsivo mio).

Quando dico: “Noi *supponiamo* che le terra esistesse già molti anni fa” (o cose del genere), suona certamente strano che dobbiamo *supporre* una cosa del genere. Ma nel sistema totale dei nostri giochi linguistici questa assunzione fa parte del fondamento. L'assunzione, si può dire, forma il fondamento dell'agire e dunque, naturalmente, anche del pensare (UG: 411).

Queste “proposizioni” che assomigliano a – hanno la forma di – ma in realtà non sono proposizioni epistemiche né empiriche sono proposizioni<sup>22</sup> che noi affermiamo senza sottoporle a un controllo particolare; cioè proposizioni che nel sistema delle nostre proposizioni empiriche svolgono una funzione *logica* del tutto particolare (UG: 136, corsivo mio) – in realtà, regole grammaticali. Esse possono essere:

1) certezze che *un tempo erano state apprese come proposizioni empiriche o epistemiche*, ma sono divenute così radicate e fossilizzate intersoggettivamente da non far più parte del patrimonio di proposizioni empiriche o epistemiche di una data comunità (ad esempio quella dei moderni adulti istruiti), appartenendo bensì alla “impalcatura” dei suoi pensieri (UG 211); ad esempio: “la terra è rotonda”, “i treni arrivano nelle stazioni”, “gli esseri umani possono andare sulla luna”;

2) certezze che *possiamo avere appreso da bambini, ma come regole, non come fatti empirici che possono essere messi in discussione*: “i neonati non sono capaci di parlare”, “le persone muoiono”, “le persone talvolta mentono”, “la terra esiste da molto tempo”;

3) certezze che possono non essere mai state espresse o pensate; queste sono o *certezze vissute* oppure certezze che sono *assimilate tramite esposizione ripetuta*, per esempio: “Ho un corpo”, “ci sono altre persone oltre a me”, “il mondo esiste”, “la terra è un (grosso) corpo sulla cui superficie ci muoviamo”, “gli alberi non si tramutano gradualmente in uomini né gli uomini si mutano in alberi”; “se si taglia la testa di una persona, questa muore e non tornerà mai a vivere”; “normalmente le persone sorridono o ridono quando sono felici, piangono quando sono tristi o provano dolore, urlano o aggrediscono quando sono arrabbiati”, “riconosco le persone con cui ordinariamente vivo”, “la maggioranza delle persone non si sbaglia sul proprio nome”<sup>23</sup> ecc.

Le basilari certezze elencate negli ultimi due gruppi possono essere denominate “certezze universali” o “regole grammaticali universali”, in quanto appartengono all'impalcatura del pensiero di ogni normale essere umano<sup>24</sup>. Si tratta di regole

---

<sup>21</sup> Queste proposizioni *apparentemente* empiriche che il “terzo Wittgenstein” disvela essere regole grammaticali non devono essere confuse con le proposizioni *apparentemente sovra-empiriche o metafisiche* che il secondo Wittgenstein mostra essere regole grammaticali. Per una discussione più elaborata, si veda (Moyal-Sharrock 2002, 2007).

<sup>22</sup> Cioè, ci interessa che a proposito di certe proposizioni empiriche non possa esserci alcun dubbio se, in generale, un giudizio sia possibile. Oppure anche: sono disposto a credere che non tutto quello che ha la forma di una proposizione empirica sia una proposizione empirica (UG: 308).

<sup>23</sup> La maggior parte di questi esempi è tratta da *Della certezza*.

<sup>24</sup> Dunque non sto usando il termine ‘universale’ come sinonimo di ‘applicabile a tutti i mondi possibili’.

grammaticali radicate in modo irriflessivo nei “generalissimi fatti di natura” riguardanti la “storia naturale degli uomini” (PU: 415). Ogni indagine empirica deve assumere queste regole grammaticali o universali quali “il mondo esiste”, “gli esseri umani vivono e muoiono”, “i neonati non sono capaci di parlare”, come parte delle sue basi di partenza *logiche* o *grammaticali* – della sua grammatica.

In questo modo il linguaggio si sviluppa a partire dai gesti riflessi, nonché dalle certezze che funzionano come regole grammaticali, sebbene, in realtà, queste siano a stento distinguibili dai gesti riflessi: entrambi condizionano il nostro uso del linguaggio, determinandone i significati. A differenza di quella chomskyana, la grammatica di Wittgenstein – una grammatica parzialmente *universale* – non consiste di simboli o strutture, ma di fondamenti indiscutibili di senso: i cardini stabili che ci consentono di esprimerci e comunicare sensatamente, di formulare ipotesi, domande e risposte; ed essa «è ancorata in tutte le mie domande e in tutte le mie risposte, in modo tale che non posso toccarla» (UG: 103). Infatti questa grammatica non è in realtà altro che un modo di agire – una logica *in azione*<sup>25</sup>. Infatti, sebbene siamo in grado di formulare le nostre regole della grammatica (come ho fatto qui e come Wittgenstein spesso fa), questa formulazione o verbalizzazione è meramente euristica; l'*uso* della grammatica si trova sempre e soltanto in ciò che facciamo e *in* ciò che diciamo (ad esempio, la mia padronanza della regola grammaticale “Ci sono altri esseri oltre a me” si mostra nel mio parlare agli altri o di altri); non può essere sensatamente espresso nel flusso del gioco linguistico<sup>26</sup>:

Ma la fondazione, la giustificazione delle prove, arrivano a un termine. Il termine, però, non consiste nel fatto che certe proposizioni ci saltano immediatamente agli occhi come vere, e dunque in una specie di *vedere* da parte nostra; ma è il nostro *agire* che sta a fondamento del gioco linguistico (UG: 204).

Infatti Wittgenstein parla spesso della padronanza del linguaggio nei termini di un sapere-come, di essere capace di *fare* certe cose, di eseguire mosse accettabili nel linguaggio:

“Capire una parola” può voler dire: *sapere* come la si usa, *essere in grado* di applicarla (PG: 13).

“Posso applicare la parola ‘giallo’” è analogo a “Negli scacchi posso muovere il re” (PG: 15).

Ma è falso dire: “Il bambino che padroneggia un gioco linguistico deve *sapere* certe cose”? Se invece di dir questo dicessi “deve *poter fare* certe cose”, questo sarebbe un pleonasma, e tuttavia è proprio *quello* che vorrei contrapporre alla prima proposizione (UG: 534).

---

<sup>25</sup> Per una discussione più approfondita, si veda (Moyal-Sharrock 2003).

<sup>26</sup> In *Della certezza* Wittgenstein offre diversi esempi in cui l’affermazione della padronanza di una regola grammaticale o la mera formulazione di una regola grammaticale in contesti non euristici suscita reazioni di perplessità: «il guardaboschi va nel bosco con i suoi lavoranti e dice: “*questo* albero è da abbattere, e anche *questo*, e *questo*”, e [...] mentre dice così, fa l’osservazione “*so* che questo è un albero”» (UG: 353); «se dunque dicessi a un amico “*so* che questo è un albero” [...], il filosofo potrebbe usare questa proposizione soltanto allo scopo di mostrare che questa forma di discorso si usa effettivamente. Ma se questa non deve essere semplicemente un’osservazione sulla grammatica italiana, il filosofo dovrà indicare le circostanze in cui questa espressione funziona» (UG: 433, trad. it. leggermente modificata). Per una discussione più elaborata della ineffabilità (tecnica) delle regole grammaticali nel flusso del gioco linguistico – il loro essere «eliminate dal traffico» (UG: 210) del discorso ordinario – si veda (Moyal-Sharrock 2007: 65 ss., 94 ss.).

Wittgenstein descrive anche l'acquisizione del linguaggio come acquisizione di una *capacità*:

Quando [il bambino] per la prima volta impara i nomi dei colori, che cosa gli insegnano? Ebbene, impara, per esempio, a esclamare 'rosso!' quando vede qualcosa di rosso [...] Quello che gli insegno [...] non può non essere un *potere*. Adesso, quando glielo comandano, il mio allievo *può* portare una cosa rossa; oppure può ordinare certi oggetti, secondo i loro colori (Z: 421).

In tal modo siamo tornati al punto di partenza, la sfera dell'azione; e giustamente, perché l'originarietà dell'atto, dell'azione, non è soltanto antropologica ma anche logica. Quando Wittgenstein scrive che «da forma *basilare* del gioco deve essere quella in cui agiamo» (UW, tr. it.: 25, corsivo mio), non sta parlando soltanto dell'originarietà dell'azione nell'acquisizione del linguaggio, ma nella *possibilità* del linguaggio: «è il nostro *agire* che sta a fondamento del gioco linguistico» (UG: 204).

## 6. Seguire la regola: la risposta di Wittgenstein al problema della produttività

La nostra capacità di seguire una regola [e applicarla dopo l'insegnamento iniziale e gli esempi] si deve all'addestramento, nient'altro può spiegarla. Cercare di spiegarla è come "cercare di spiegare perché i cani abbaiano".

(Norman Malcolm)

Come facciamo a estendere la nostra limitata conoscenza acquisita del linguaggio a nuovi contesti e situazioni? La risposta di Wittgenstein è che insegnare il linguaggio non è insegnare definizioni, bensì trasmettere una tecnica – «Comprendere un linguaggio significa essere padroni di una tecnica» (PU: 199) – e che esso non mira a un disciplinamento totale, ma all'auto-disciplina. Wittgenstein non screditava l'uso della definizione ostensiva nell'insegnamento; ne sottolineava tuttavia i suoi limiti:

Un addestramento che intenda arrestarsi all'esibizione di esempi si differenzia da un addestramento che "*additi oltre*" l'esempio (PU: 208).

Infatti l'argomento wittgensteiniano del seguire una regola mostra precisamente che generare nuovi enunciati non è che un caso particolare del sapere come andare avanti, «come estendere il linguaggio che abbiamo a nuovi contesti» (Bruner 1983: 39)<sup>27</sup>.

Ci sono criteri che determinano se un parlante sta seguendo una regola o usando una parola in accordo con la norma che gli è stata inculcata. Questi criteri sono pubblici, non privati; essi possono essere trasmessi al bambino e invocati per guidarlo e correggerlo nei suoi tentativi di usare le parole che gli vengono insegnate. I molteplici tentativi del bambino sono guidati (incoraggiati/scoraggiati) fino a quanto l'addestramento è sufficiente per consentirgli di cogliere quali *tipi di contesto* sono appropriati all'uso della parola: lo sviluppo semantico comporta precisamente «il divenire sempre più sensibili al modo in cui le caratteristiche di differenti contesti vincolano le parole che si possono usare» (Montgomery 2002: 373). Tuttavia, sebbene tale vincolo sia necessario, non vi è

---

<sup>27</sup> Come nota H.-J. Glock, anche il primo Wittgenstein era interessato a quello che oggi è noto come il problema della creatività del linguaggio: il numero di proposizioni è illimitato sebbene il numero di parole sia finito (TLP 4.02, 4.027 ecc.). Questo era uno dei problemi che la cosiddetta teoria raffigurativa della proposizione doveva risolvere.

una determinazione esaustiva dell'uso, bensì un'indicazione dell'uso appropriato (l'uso è *vincolato, non incatenato*) per consentire la creatività/produttività. Potremmo qui fare un'analogia col caso di un cane che viene addestrato a non mordere: il cane non soltanto non morde le persone presenti durante l'addestramento, ma non morde in tutti i contesti simili (cioè, quelli che non costituiscono una minaccia). O, di nuovo, quando si insegna al bambino ad aprire una porta, non impara soltanto ad aprire *quella* porta bianca a un solo pannello che sua madre sta usando per insegnargli, ma ad aprire tutte le porte con cui avrà a che fare nell'esperienza, che siano bianche, nere, a due pannelli, di vetro e così via.

La produttività o creatività è possibile nella misura in cui le regole sono viste come meri *abilitatori* di linguaggio sensato. Le regole grammaticali non veicolano o circoscrivono completamente l'uso; esse sono *standard* dell'uso. Wittgenstein parla a questo proposito di una regolarità APPROSSIMATIVA nel nostro uso delle parole (LPP: 968, maiuscoletto nell'originale). In questo modo il significato può essere guidato da regole specifiche e nondimeno applicarsi, ed essere riconosciuto applicarsi, a nuovi casi. Le regole grammaticali sono meri strumenti con cui possiamo costruire un numero illimitato di enunciati dotati di significato. La risposta di Wittgenstein al problema della produttività è sintetizzata in questo passaggio: «Sì, c'è una gran cosa nel linguaggio –che possiamo fare ciò che non abbiamo appreso» (LSP: 28).

La comunicazione, l'oggettività e la costanza del significato sono rese possibili da una grammatica, ma tale grammatica non è innata. Wittgenstein sa bene che è «il *sistema* del linguaggio che fa di un enunciato un pensiero e lo rende un pensiero *per noi*» (PG: 153), ma questo sistema non “cresce nella mente”; è incorporato nelle nostre pratiche socioculturali. È l'acculturamento sociale, non un linguaggio del pensiero, ad essere alla base dell'acquisizione del linguaggio e a consentire la produzione di enunciati nuovi dotati di significato.

## Bibliografia

Bain, Alexander (1868), «Belief», in *Mental and Moral Science*, 3<sup>rd</sup> Edition, Longmans, London 1879, pp. 371-85.

Blaschke, M; Ettliger, G. (1987), «Pointing as an act of social communication by monkeys», in *Animal Behaviour*, 35, 5, pp. 1520-23.

Bruner, Jerome (1983), *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford University Press, Oxford.

Canfield, John V. (1996), «The Community View», in *The Philosophical Review*, 105, 4, pp. 469-88.

Canfield, John V. (1997), «Wittgenstein's Later Philosophy», in *Philosophy of Meaning, Knowledge and Value in the Twentieth Century*. Routledge History of Philosophy, Vol. X, ed. J. V. Canfield, Routledge, London pp. 247-85.

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge MA (*Aspetti della teoria della sintassi*, trad. it. in N. Chomsky, *Saggi linguistici. Vol 2. La grammatica generativa e trasformativa*, Bollati Boringhieri, Torino 1970, pp. 39-258).

Chomsky, Noam (1969), «Linguistics and Philosophy», rpt. in *Language and Mind*, 3<sup>rd</sup> Edition, Cambridge University Press, Cambridge 2006, pp. 143-72.

Chomsky, Noam (1980), *Rules and Representations*, Columbia University Press, New York (*Regole e rappresentazioni*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1990).

Chomsky, Noam (2000), *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge University Press, Cambridge (*Nuovi orizzonti nello studio del linguaggio e della mente*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 2005).

Cook, Vivian J. & Newson, Mark (2007), *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, 3<sup>rd</sup> Edition, Blackwell Publishing, Oxford, UK.

Dore, John (1985), *Holophrases revisited: their "logical" development from dialog*, in M. D. Barrett, ed., *Children's single-word speech*, Wiley, New York, pp. 23-58.

Erneling, Christina E. (1993), *Understanding Language Acquisition: The Framework of Learning*, SUNY Press, Albany.

Fodor, Jerry A. (1975), *The Language of Thought*, Harvester Press, Brighton.

Fodor, Jerry A. (2008), *LOT 2: The Language of Thought Revisited*, Oxford University Press, Oxford.

Harrison, Bernard (1972), *Meaning and structure: An essay in the philosophy of language*, Harper and Row, New York.

Medina, José (2004), *Wittgenstein's Social Naturalism: The Idea of Second Nature after the Philosophical Investigations*, in D. Moyal-Sharrock, ed., *The Third Wittgenstein: the post-Investigations works*, Ashgate, Aldershot, UK 2004, pp. 79-92.

Montgomery, Derek E. (2002), «Mental Verbs and Semantic Development», in *Journal of Cognition and Development*, 3:4, pp. 357-84.

Moyal-Sharrock, Danièle (2003), «Logic in Action: Wittgenstein's Logical Pragmatism and the Impotence of Scepticism», in *Philosophical Investigations*, 26:2, pp. 125-48.

Moyal-Sharrock, Danièle (2007), *Understanding Wittgenstein's On Certainty*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Narboux, P. (2004), «Jeux de langage et jeux de dressage: Sur la critique éthologique d'Augustin dans les Recherches philosophiques», in *Europe, Ludwig Wittgenstein*, ed. C. Lecerf, pp. 130-42.

Ninio, Anat (1993), *Is early speech situational? An examination of some current theories about the relation of early utterances to the context*, in D. Messer & G. Turner, eds., *Critical Influences on Language Acquisition and Development*, Macmillan, London, pp. 23-39.

Tomasello, Michael (2008), *Origins of Human Communication*, MIT Press, Cambridge, MA (*Le origini della comunicazione umana*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2009).

Wittgenstein, Ludwig

- BB (1969<sup>2</sup>), *The Blue and Brown Books*, Blackwell, Oxford (*Libro blu e libro marrone*, trad. it. di A.G. Conte, Einaudi, Torino 2000<sup>2</sup>).
- BPP (1980), *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*, vol. I, ed. G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, Blackwell, Oxford (*Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, trad. it. di R. De Monticelli, Adelphi, Milano 1990).
- BT (2005), *The Big Typescript: TS 213*, ed. & trans. by C. Grant Luckhardt & Maximilian A. E. Aue, Blackwell, Oxford.
- LPP (1988), *Wittgenstein's Lectures on Philosophical Psychology 1946-47*, notes by P. T. Geach, K.J. Shah and A. C. Jackson, ed. P. T. Geach, Harvester Press, Hassocks.
- LSP (1982), *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie*, vol. I, eds. G. H. von Wright and H. Nyman, Blackwell, Oxford (*Ultimi scritti 1948-1951. Filosofia della psicologia*, trad. it. di B. Agnese e A. Gargani, Laterza, Roma-Bari 1998).
- PG (1974), *Philosophische Grammatik*, ed. R. Rhees, Blackwell, Oxford (*Grammatica filosofica*, trad. it. di M. Trincherò, La Nuova Italia, Firenze 1990).
- PU (1953), *Philosophische Untersuchungen*, tr. G. E. M. Anscombe, Blackwell, Oxford (*Ricerche filosofiche*, trad. it. di R. Piovesan e M. Trincherò, Einaudi, Torino 1967).
- TLP (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, London 1961 (*Tractatus logico-philosophicus*, trad. it. di G. A. Conte, Torino, Einaudi 1964).
- UG (1977), *Über Gewissheit*, eds. G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, amended 1<sup>st</sup> Edition, Blackwell, Oxford (*Della certezza*, trad. it., a cura di A. Gargani, Einaudi, Torino 1978).
- UW (1993), *Ursache und Wirkung: Intuitive Erfassen*, in *Philosophical Occasions: 1912-1951*, ed. J. C. Klagge and A. Nordman, Hackett, Indianapolis, pp. 368-426 (*Causa ed effetto. Consapevolezza intuitiva*, trad. it. a cura di A. Voltolini, Torino, Einaudi 2006).
- Z (1967), *Zettel*, eds. G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, Blackwell, Oxford (*Zettel*, trad. it. di M. Trincherò, Einaudi, Torino 1986).