

Pačesová, Jaroslava; Wotkeová, Zuzana

## Un contributo alle teorie dell'apprendimento del linguaggio

*Études romanes de Brno*. 1983, vol. 14, iss. 1, pp. 61-69

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/113551>

Access Date: 18. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JAROSLAVA PAČESOVÁ — ZUZANA WOTKEOVÁ

## UN CONTRIBUTO ALLE TEORIE DELL'APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO

L'indagine sul linguaggio infantile ha sul piano internazionale una tradizione di lunga durata. Molti sono gli studi dedicati allo sviluppo del linguaggio di bambini delle più varie nazionalità; il loro elenco raggiunge una cifra notevole, si veda a riguardo la bibliografia di W. F. Leopold, T. Šlama Cazacu e D. I. Slobin.<sup>1</sup> Ogni opera apporta, a modo suo, un contributo interessante. Da una rapida scorsa ai singoli titoli, o ancor più dallo studio di questi lavori, possiamo notare che la maggior parte è dedicata soprattutto all'aspetto fonetico, rispettivamente lessicale. Pochi lavori, però, riguardano l'acquisizione del piano grammaticale e solo eccezionalmente esistono fino ad oggi studi sistematici sullo sviluppo del piano semantico della lingua. Una lacuna sensibile si trova anche nella spiegazione teorica dell'acquisizione del linguaggio. I primi tentativi di spiegare in modo teorico tale processo appaiono negli anni sessanta, dopo i quali seguono altri che si propongono di scoprire la competenza linguistica del bambino, vale a dire la sua conoscenza della struttura e delle regole della lingua nel primo periodo dello sviluppo grammaticale. Da parte nostra, cercheremo di esaminare le tre principali concezioni considerate per tradizione nel passato — e che a volte sono considerate tuttora — come concezioni fondamentali nella soluzione di tale problema.

Appartiene a queste tre, la concezione di un tipo di grammatica «a perno» («pivot»). Suo fondatore è M. D. S. Braine (1963), le cui idee sono poi riprese e elaborate da R. Brown con C. Fraser (1963) e W. Miller con S. Ervin (1964) che ne confermano la validità e l'universalità. Questo modello ha il compito di spiegare la composizione delle costruzioni verbali nel periodo, che, in generale, è considerato come il primo stadio dello sviluppo grammaticale, si veda il periodo della costruzione di due parole. Il metodo della ricerca applica i principi classici dello strut-

---

<sup>1</sup> Per i dati bibliografici dei lavori di questi e altri esperti scientifici dello studio del linguaggio infantile si veda W. F. Leopold, *Bibliography of Child Language*, Evanston III, Northwestern Univ. Press., 1952; T. Šlama Cazacu, *Studii și cercetări lingvistice* 2, 3, 4, 5, Bucuresti 1969; D. I. Slobin, *Leopold's Bibliography of Child Language*, revised and augmented edition, Bloomington 1972;

turalismo. Il centro dell'interesse è il cosiddetto «privilegio di occorrenza», con cui l'attenzione è dedicata non soltanto alla posizione della parola nella frase, ma anche alla possibilità della sua combinazione con altre parole. In base all'analisi del linguaggio infantile Braine è giunto all'opinione che tutte le parole infantili del primissimo periodo sono rappresentanti di due classi sintattiche: la prima che contiene pochissimi elementi, che però hanno una alta frequenza e una posizione fissa. Braine li chiama «pivot» perché formano un perno al quale si legano liberamente altre parole — come rappresentanti della seconda classe. Braine le chiama le parole «X», correntemente si parla di parole che formano la classe aperta. A differenza delle parole pivot, le parole «X» sono più usate, però il loro occorrenza è meno frequente. Un'altra differenza fra pivot e «X» è il fatto che le parole «X» possono ricorrere indipendentemente e che possono combinarsi reciprocamente e questo in ordine diverso. Il punto cruciale delle osservazioni di Braine sta nel fatto che l'appartenenza di una parola alla categoria «pivot» o «X» non ha nulla a che fare con le tradizionali distinzioni del tipo «sostantivo» «verbo» ecc. L'esistenza delle due classi sintattiche e la distinzione «pivot» — «X» rappresentano secondo la scuola americana pedolinguistica il primo stadio dell'apprendimento del sistema grammaticale. Le parole possono essere diverse secondo i diversi bambini, però le regole che determinano il loro occorrenza hanno un valore generale. Detto con altre parole la loro capacità di base della sintassi del bambino è data dalla grammatica che genera il suo linguaggio nelle seguenti possibili costruzioni:

$$P_1 + X \quad X + P_2 \quad X + X \quad X$$

D'altra parte non genera né  $P + P$ , né  $P$  isolati, perché nel sistema linguistico del bambino non ci sono.

La teoria di Braine e dei suoi seguaci era diventata il credo nei piani dell'indagine sul linguaggio infantile. Sembrava che il problema dell'origine del sistema grammaticale infantile fosse definitivamente risolto. Ma ben presto arrivò la delusione: altri, studi, infatti sugli enunciati a due parole di bambini, la cui lingua madre è l'inglese,<sup>2</sup> ugualmente di bambini di altre nazionalità, dimostrarono che la grammatica a perno non spiega sufficientemente la competenza linguistica del bambino nel periodo in cui il bambino comincia a apprendere la lingua.<sup>3</sup> È carente soprattutto nelle seguenti asserzioni:

— la discutibilità nel determinare quale parola è pivot e quale appartiene alla classe aperta; qualche parola, vale a dire, viene adoperata dallo

<sup>2</sup> Oltre gli autori sopra nominati, lo sono per es. L. Bloom, (1970), M. Bowerman (1973), R. Brown (1973), J. Aitchison (1975) ecc.;

<sup>3</sup> Citiamo qui almeno M. Bowerman, il cui oggetto di ricerca erano bambini finlandesi, Tschang-Zin Park con bambini tedeschi, van der Geest con bambini olandesi, E. Oksaar con bambini che apprendono l'estone e lo svedese, G. B. Blount che ha seguito lo sviluppo linguistico dei bambini che apprendono la lingua Luo e finalmente K. Kernan con bambini, la cui lingua materna è il samoano;

- stesso bambino una volta come «pivot» e una volta come parola «X», per es. *questo* o *mangiare*;
- la discutibilità nel presupporre che «pivot» abbia una posizione fissa, cioè «P<sub>1</sub>» davanti alla parola «X», e «P<sub>2</sub>» dopo la parola «X». Gli esemplari presi dal linguaggio di bambini diversi mostrano che le parole inglesi come per es. «*here*», «*there*», «*this*» ugualmente come i loro equivalenti cechi e italiani, si veda *qui*, *là*, *questo* si trovano sia davanti che dopo la parola «X»;
  - da discutere è anche l'ipotesi che pivot non ricorre da solo; infatti, le espressioni come *ancora*, *via*, *non c'è*, sono la prova che queste parole possono trovarsi da sole;<sup>4</sup>
  - altro elemento discutibile è il negare le combinazioni reciproche di due «pivot». Le nostre ricerche hanno chiaramente dimostrato, che corrispondono pienamente alle caratteristiche di «pivot», si possono combinare in modo reciproco, cfr. per es. *voglio mangiare*, *mettere via* ecc.;
  - come molto discutibile appare anche l'ipotesi che tutte le parole «X» presentano un gruppo unico e inseparabile. Esistono, infatti, esempi, dai quali si deduce con evidenza che, già nel primissimo stadio dello sviluppo linguistico, il bambino distingue le parti del discorso come *sostantivo*, *verbo*, *aggettivo*, *avverbio*. La prova ne è il fatto che alcuni «pivot» combinano soltanto con il sostantivo, gli altri solo con il verbo. Se il bambino non facesse la distinzione fra le parti del discorso, dovrebbe necessariamente produrre le combinazioni sbagliate come *aggettivo + verbo*, *avverbio + sostantivo* e così via;
  - discutibile è anche l'affermazione che le parole «pivot» hanno una alta frequenza e le parole «X» una minore frequenza. Tale affermazione è contraria al fatto che il bambino usa molto spesso le espressioni che appartengono evidentemente alla classe aperta, si veda il suo proprio nome, eventualmente i nomi delle persone e delle cose, con cui il bambino si trova in contatto diretto;
  - la mancanza più grave della grammatica «a perno», a nostro parere, consiste nel non tener conto né delle relazioni sintattiche, né dei rapporti semantici che, senza dubbio, esistono fra le parti del discorso già nel primo stadio di sviluppo;

Da quanto detto, risulta evidente che il modello «pivot» — «X» non spiega il sistema grammaticale del bambino e, in sostanza, non apporta nessun contributo alla soluzione del problema dello sviluppo linguistico.

*Le teorie trasformazionali* della lingua si sono basate sullo studio di due processi fondamentali: l'acquisizione del linguaggio e l'uso del linguaggio. La tendenza contemporanea è di spiegare questi due processi sui modelli linguistici creati da N. Chomsky nell'ambito della cosiddetta psicolinguistica trasformazionale, la quale, oltre il tema cen-

<sup>4</sup> Soltanto quelle date parole «pivot» che Brown e Bellugi (1964) chiamano «modifiers» e che non si presentano indipendenti; si tratta delle parole la cui funzione consiste nel modificare le parole appartenenti alla classe aperta, cfr. per es. «*some boy*», «*put on*», «*take off*», ecc.;

trale della competenza linguistica degli adulti, si interessa anche della competenza linguistica del bambino e del suo sviluppo. Il bambino — secondo l'opinione di Chomsky (1964) — apprendendo la lingua crea la grammatica della lingua, in base alle capacità innate e secondo l'ambiente in cui cresce. La sua competenza linguistica si sviluppa gradualmente e si avvicina alla competenza linguistica dell'adulto. Questa concezione, mettendo in rilievo la creatività del bambino nel processo dell'acquisizione del linguaggio, è, senza dubbio, un passo avanti rispetto alla teoria tradizionale behavioristica, che aveva limitato questo processo ad una semplice formazione del sistema delle abitudini linguistiche sulla base dei meccanismi di apprendimento e di associazione. Questo punto di vista è naturalmente ristretto e meccanicistico. L'estremo opposto è rifiutare l'influenza dell'apprendimento nella formazione della competenza linguistica e il tentativo, da parte dei sostenitori della psicolinguistica trasformazionale, di spiegare l'acquisizione del linguaggio soltanto attraverso la disposizione innata. Inoltre mancano prove che facciano supporre che i vari meccanismi del comportamento linguistico siano soltanto un prodotto generativo. Cercheremo, almeno brevemente, di riassumere i principi fondamentali, dai quali deriva la teoria dell'acquisizione del linguaggio, creata nell'ambito della grammatica trasformazionale, e di verificarne la validità e l'impiego nella ricerca sul linguaggio infantile. Essi sono:

- l'ipotesi che la competenza linguistica del bambino si sviluppi in base alla capacità biologica innata di apprendere la lingua la cui componente importante è la conoscenza delle relazioni grammaticali principali. Il sistema linguistico è costruito con l'acquisizione delle relazioni esistenti fra la struttura superficiale espressa nella parlata concreta e gli aspetti universali della struttura profonda.<sup>5</sup> Da questo parere sul processo dell'acquisizione del linguaggio segue un'altra ipotesi, vale a dire:
- l'esistenza delle leggi generali, comuni a tutte le lingue per cui lo studio di queste leggi è identico allo studio della grammatica generativa. Come tratto caratteristico per i primi stadi dello sviluppo linguistico è citata poi l'ipotesi che le costruzioni infantili sono generate tramite la componente fondamentale della grammatica trasformazionale, mentre la componente trasformazionale comincia ad affermarsi nello stadio superiore.<sup>6</sup> La tesi principale a favore di questa ipotesi è il fatto che le prime costruzioni infantili concordano, in fin dei conti, con le strutture del sistema grammaticale degli adulti e che il bambino è capace — con l'aiuto dell'analogia con i modelli lingui-

<sup>5</sup> In base alla competenza linguistica così compresa, il modo dell'apprendimento della grammatica dai bambini di varie nazioni viene studiato fra l'altro da D. I. Slobin (1970) e D. McNeill (1970);

<sup>6</sup> Però questa opinione è in contrasto con un'altra ipotesi della grammatica trasformazionale e cioè che le regole morf fonematiche e fonologiche non hanno niente a che fare con i simboli astratti presenti nella struttura profonda, ma soltanto alla comparsa delle componenti principali e trasformazionali, cioè nelle strutture superficiali;

stici — di produrre le forme grammaticali anche dalle parole che incontra per la prima volta;

- l'ipotesi che il processo dell'acquisizione del linguaggio si svolga molto velocemente (cioè nel corso dei primi tre anni). Il bambino, secondo il parere dei protagonisti della psicolinguistica trasformazionale, è capace di superare un compito così difficile solo perché, apprendendo il linguaggio, parte dai fenomeni che sono universali, cioè da quelli che limitano la struttura della lingua indipendentemente dalle condizioni storico-sociali e da altre;

Benché la teoria dell'acquisizione del linguaggio, che propagano gli psicolinguisti in base alle idee di Chomsky, sia molto in voga e molti ricercatori (per es. Smith, Miller, McNeill, Klima, Bloom, Menyuk, Slobin, Ervin, Söderberg, Lang, Larson) non solo l'accettano, ma anzi continuano a svilupparla nei loro piani di ricerca sul linguaggio infantile, bisogna tenere presente che la teoria poggia semplicemente sulle ipotesi, la cui validità non ha trovato sufficiente conferma fino ad oggi. Assumono invece una posizione critica Ter-Minas, Kruteckij, Průcha, Oksaar, Bielefeld, Grimm, Bowerman, Aitchison e altri. Le obiezioni possono essere riassunte nel modo seguente:

- una delle principali carenze dei modelli trasformazionali è il fatto, che tengono conto prevalentemente della parte sintattica, prescindendo dalla parte semantica. I motivi sono probabilmente di carattere formale: il modello linguistico della grammatica trasformazionale è stato elaborato quasi esclusivamente dal punto di vista sintattico, mentre gli esperimenti della loro applicazione alla semantica della parola e della frase hanno avuto in sostanza poco successo. Da qui derivano altre mancanze, cioè:
- l'incompleta caratterizzazione della competenza linguistica del bambino. È generalmente noto che il bambino capisce il linguaggio prima di essere capace di usarlo in modo attivo. Tuttavia, la descrizione esistente della competenza linguistica prende in considerazione soltanto il linguaggio del bambino, non la sua capacità di comprenderlo;
- discutibile è anche l'ipotesi della competenza linguistica innata come insieme, lo stesso come l'ipotesi dell'immunità delle capacità linguistiche dai fattori esterni. La sopravvalutazione del fattore biologico, da una parte, e contrariamente, la sottovalutazione del fattore storico-sociale e educativo spiegando l'acquisizione della lingua materna, dall'altra; e ugualmente la creazione del linguaggio in base ai modelli innati, sono, a nostro parere, giustamente oggetto di critica. L'ipotesi che il bambino debba avere la capacità linguistica innata non proviene dal fatto che le sue costruzioni corrispondano più o meno alla struttura principale della grammatica degli adulti. Benché si possa ammettere che la maggior parte delle costruzioni nel primo stadio di sviluppo possono essere generate senza trasformazioni, pur tuttavia, questo non vuol dire che tali costruzioni rappresentino la struttura fondamentale. A nostro avviso la maggior parte di esse subisce l'influenza

delle espressioni semplici che l'adulto usa correntemente nella conversazione col bambino, si veda *il cagnolino abbaia, il mimmino fa la nanna nel lettino, mettiamo la bambola nella carrozzina ecc.* La loro funzione non è di scoprire la struttura di base, ma di dare un modello di linguaggio, sulla cui base il bambino crea le proprie costruzioni come *cagnolino bau, bambola carrozzina* e così via. Gli esempi riportati mostrano che i bambini non riproducono meccanicamente tutti gli aspetti delle strutture superficiali che sentono, ma fanno una selezione e accettano solo ciò che loro conviene nel loro sistema linguistico e che corrisponde alle loro conoscenze momentanee;

- disputabile è, in fin dei conti, anche la celerità con la quale i bambini — secondo l'opinione dei rappresentanti della psicolinguistica trasformazionale — apprendono la lingua materna. Sebbene non si possa negare che il bambino è il più produttivo all'età dai due ai quattro anni, quando i presupposti biologici per l'acquisizione del linguaggio sono nella fase ottimale, tuttavia occorre notare che lo sviluppo della competenza linguistica è, in questo periodo, ancora molto incompleto.<sup>7</sup>

Nonostante i motivi di riserva esposti, occorre constatare che la teoria dell'acquisizione del linguaggio nella grammatica trasformazionale apporta — rispetto alla teoria divulgata dalla grammatica «a perno» — un certo contributo. Mentre la prima prendeva in considerazione soltanto la forma e la posizione delle parole, la grammatica trasformazionale ha permesso di chiarire alcune caratteristiche sintattiche del linguaggio infantile e sulla base di queste fare un confronto tra i bambini di varie nazioni.

Il pioniere della «*grammatica dei casi*» è Ch. Fillmore. Sebbene la sua teoria sia motivata da considerazioni puramente linguistiche e non dalla caratteristica del linguaggio infantile, sembra tuttavia che proprio la sua grammatica sia adatta per spiegare più chiaramente la competenza linguistica del bambino. Essa sottolinea particolarmente le relazioni semantiche, indubbiamente molto importanti nei primi stadi dello sviluppo del linguaggio e — a differenza dei modelli della grammatica trasformazionale — non esige la presenza di elementi della frase che definiscono le principali relazioni grammaticali nella struttura profonda. Tale orientamento verso l'analisi del linguaggio infantile viene propagato soprattutto da Schlesinger, Kernan, Antinucci, Parisi, Brown, Bowerman, Oksaar e altri.

In alcuni punti la teoria linguistica di Fillmore assomiglia alla teoria di Chomsky, fra l'altro, nella posizione centrale della sintassi e nella opportunità di riconoscere alle frasi le rappresentazioni sottosuperficiali e superficiali che sono legate tramite trasformazioni. Per quanto riguarda l'interpretazione della struttura profonda, Fillmore si differenzia da Chomsky. Egli, infatti, considera la definizione di Chomsky come «un

<sup>7</sup> Per tale problema cfr. per es. le ricerche condotte da Charlotte Chomsky (1969) e Paola Menyuk (1969) sui bambini che apprendono l'inglese, dalle quali risulta evidente che il bambino non conosce nessuna struttura sintattica nemmeno all'età di nove anni;

piano artificialmente copulativo fra la struttura profonda semantica, empiricamente scopribile, e la struttura superficiale, accessibile all'osservazione, piano, le cui qualità hanno qualcosa in comune, più con i ripensamenti metodologici dei grammatici, che con il carattere delle lingue». Secondo Fillmore, gli elementi principali della struttura profonda sono i concetti semantici sintatticamente importanti, chiamati relazioni fra i casi; esse contengono una serie di concetti universali che identificano determinati tipi di giudizi che l'essere umano è capace di dare su situazioni quali «*chi l'ha fatto*», «*a chi è successo*», «*che cosa è cambiato*», ecc.

Le relazioni fra i casi possono essere espresse nella struttura superficiale in modi diversi (per es. attraverso la flessione, le preposizioni, le postposizioni, l'ordine delle parole), ma le relazioni e le strutture che comportano sono generalmente valide nelle lingue. I casi poi sono definiti nei termini delle relazioni che i sostantivi possono avere con l'attività espressa dal verbo, al quale sono associativamente legati. Secondo i vari tipi di lingua «K» (= *kasus*, cioè *caso*) può essere espresso dalla preposizione, dalla postposizione, dalla desinenza dei casi o dalla desinenza zero. Applicando la teoria della grammatica dei casi al linguaggio infantile del primo periodo, si evidenzia una notevole differenza dal linguaggio dell'adulto; il simbolo «K» nel bambino è sempre zero, perché il bambino non realizza né le preposizioni, né le desinenze dei casi; da ciò ne consegue che i sostantivi nel linguaggio infantile non hanno con i casi il rapporto che hanno invece col verbo o con gli altri sostantivi, cfr. le costruzioni infantili quali *macchina andiamo* (= *andiamo in macchina*), *bambola carrozzina* (= *la bambola è in carrozzina*).

La spiegazione della competenza linguistica del bambino, presentata dalla grammatica dei casi, offre alcuni vantaggi rispetto al punto di vista della grammatica trasformazionale; il più grande vantaggio — a nostro parere — è:

— l'orientamento della grammatica dei casi verso la parte semantica della lingua. Il modello parte dal presupposto che l'intenzione principale del bambino sia quella di esprimere determinate relazioni semantiche. Il linguaggio concreto contiene sia i concetti che le loro relazioni scambievoli, realizzando i concetti con le parole e le relazioni poi mediante mezzi grammaticali dei quali il primo — e unico all'inizio dello sviluppo grammaticale — è l'ordine delle parole nella lingua che il bambino apprende, senza tener conto se tale ordine sia nel sistema linguistico degli adulti fisso o libero. Risulta ora evidente per quale motivo il bambino, anche nella lingua dove l'ordine delle parole è libero, rimanga legato all'ordine fisso delle parole nel periodo caratterizzato dall'omissione delle desinenze flessibili nelle lingue di tipo sintetico e dall'omissione delle preposizioni nelle lingue di tipo analitico.

Dalle ricerche fatte fino ad oggi si può dedurre che, già nei primi stadi di sviluppo, il bambino conosce le relazioni dei seguenti casi: «*agentativo*», «*dativo*», «*locativo*» e «*oggettivo*» sebbene non li esprima

ancora formalmente.<sup>8</sup> Delle costruzioni a due elementi la più comune è data dal susseguirsi di due casi, si veda A+O, D+O e L+O, oppure dal combinarsi di un caso con il verbo, si veda A+V, rispettivamente V+O. Tra le costruzioni a tre elementi la più frequente nel linguaggio infantile è la serie A+V+O.

- Altro importante elemento vantaggioso della grammatica dei casi nella sua applicazione al linguaggio infantile deriva dal fatto che questa teoria — a differenza del modello della grammatica trasformazionale — non richiede, per la spiegazione della genesi e dello sviluppo della competenza linguistica, la conoscenza innata della struttura profonda, per esempio la necessità di distinguere i concetti come «soggetto» e «predicato». Fin ora non esiste nessun elemento tale da dimostrare che il bambino — nel primo stadio dello sviluppo — usi questi concetti linguistici astratti. D'altra parte non si può negare che anche il modello della grammatica dei casi si serva di concetti che sono, a nostro parere, anche per il bambino, troppo astratti (come per es. *il dativo*) oppure al contrario di concetti semanticamente troppo vaghi (come per es. *l'oggettivo*).

Per quanto riguarda la valutazione complessiva dei tre modelli menzionati, si può fare la seguente constatazione: nessuno dei tre offre una spiegazione esauriente e scientificamente fondata del processo dell'apprendimento del linguaggio come invece asseriscono i sostenitori dei suddetti modelli. Nonostante tutti cerchino di spiegare — secondo il proprio punto di vista — l'origine e lo sviluppo della competenza linguistica del bambino, tuttavia, non prendono in considerazione la caratteristica della funzione di tale competenza, in altre parole, ignorano il comportamento reale linguistico e non tengono conto delle differenti condizioni in cui tale comportamento si svolge. Trascurano dunque il fatto che l'apprendimento del linguaggio non sia regolato soltanto da fattori linguistici e fattori psicologici individuali, ma anche da fattori estra-linguistici. L'acquisizione del linguaggio è il processo evolutivo della comunicazione e, probabilmente, una competenza più vasta della competenza linguistica, vale a dire la competenza comunicativa, dipende dal comportamento del bambino. Essa comprende la conoscenza delle regole sociali, dell'uso delle varie forme e del vario contenuto delle denominazioni linguistiche e dei vari codici non verbali. Dunque non si può isolare lo studio dell'apprendimento del linguaggio dalle condizioni ambientali, dal contesto socio-culturale, in cui il processo si svolge ma, al contrario, si avverte la necessità di seguire tutta una serie di problemi, riguardanti il comportamento del bambino, che, non di rado, oltrepassano il campo attinente alla linguistica. Soltanto la soluzione complessa dei problemi riguardanti l'ontogenesi del sistema linguistico permetterà di cogliere la connessione

<sup>8</sup> In questa connessione cfr. l'analogia nel piano fonetico-fonologico: il bambino si rende conto dell'esistenza dell'opposizione fonologica fra i fonemi (*t*), (*k*), (*l*), (*r*) sebbene non conosca ancora la realizzazione fonetica del secondo membro nelle coppie citate e cioè la differenza fonica nelle coppie come «*Toniček*» — «*koniček*», «*vlásky*» — «*vrásky*» non è espressa.

interdisciplinare e creare un progetto per la ricerca sistematica di questa problematica socialmente molto importante.

#### LETTERATURA

- J. Aitchison, *The Articulate Mammal*, London, 1976;
- F. Antinucci - D. Parisi, *Early Language Acquisition: A model and some data*. In: Ferguson/Slobin, *Studies of Child Language Development*, New York 1973, p. 607-619;
- U. Bellugi - R. Brown, *The Acquisition of Language*. Monogr. Soc. Res. Child Developm., 1964, p. 29 ff.;
- R. Bielefeld, *Untersuchungen zum Spracherwerb 2-4 jähriger Kinder unter besonderer Berücksichtigung semantischer Aspekte*. Diss. Hamburg, 1972;
- L. Bloom, *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*, Cambridge, Mass., 1970;
- M. Bowerman, *Early Syntactic Development*, Cambridge 1973;
- M. D. S. Braine, *The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase*. In: *Language* 39, p. 1-18, 1963;
- R. Brown - C. Fraser, *The Acquisition of Syntax*. In: Cofer/Musgrave, *Verbal Behavior and Learning, Problems and Processes*. New York, 1963, p. 158-197;
- N. Chomsky, *Syntactic Structures*. The Hague, 1957; *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., 1965;
- Ch. Chomsky, *The Acquisition of Syntax in Children from 5-to 10*. Cambridge, Mass., 1968;
- Ch. Fillmore, *Towards a Modern Theory of Case*, 1966; *The Case for Case*. In: *Universals of Linguistic Theory*, New York, 1968, p. 3-96; *Some Problems for Case Grammar*. Working Papers in Linguistics 10, 1971, p. 245-264;
- H. Grimm, *Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache*, Bern, 1973;
- K. T. Kernan, *The Acquisition of Language by Samoan Children*. In: *Anthropological Linguistics* 12, 1970, p. 171-187;
- E. S. Klima - U. Bellugi, *Syntactic Regularities in the Speech of Children*. In: Lyons/Wales, *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh, 1966, p. 183-208;
- V. A. Kruteckij, *Rozvíjení Leninových myšlenek v sovětské psychologii schopnosti*. Čs. psych. 5, p. 405-420;
- S. Lange - K. Larsson, *Syntactic Development of a Swedish Girl Embla, between 20 and 42 months of age*. Stockholm, Stockholms Universitet, 1973;
- P. Menyuk, *The Acquisition and Development of Language*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1971;
- W. Miller - S. Ervin, *The Development of Grammar in Child Language*. In: Bellugi/Brown, op. cit., p. 9-34;
- D. McNeill, *The Creation of Language by Children*. In: Lyons/Wales, *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh 1966, pp. 99-115; *The Development of Language*. In: P. A. Mussen, *Carmichael's Manual of Child Psychology*, New York, 1970, p. 1061-1161;
- D. I. Slobin, *Early Grammatical Development in Several Languages*. Berkeley, 1966;
- R. Söderbergh, *Project Child Language Syntax and Project Early Reading*. Stockholms Universitet, 1973;
- M. Schlesinger, *Production of Utterances and Language Acquisition*. In: D. I. Slobin, *The Ontogenesis of Grammar*, New York, 1971, p. 63-101.

