

Alessandro
Duranti

Elinor
Ochs

L'alfabetizzazione in un villaggio samoano

Estratto da *Età evolutiva*, febbraio 1984, n. 17

1. Introduzione *

L'alfabetizzazione è stata analizzata sotto molti aspetti, in particolare per le trasformazioni cognitive che produce su chi vi perviene, nella società occidentale e in altre. Temi rilevanti in questo senso sono lo sviluppo del ragionamento e pensiero astratto, lo sviluppo del decentramento (cioè della capacità di assumere una prospettiva diversa dalla propria) e della

* Una versione precedente di questo articolo è stata presentata, accompagnata da una documentazione filmata, al convegno su alfabetizzazione e linguistica tenutosi all'Università della California meridionale nel novembre 1981 e, nello stesso mese, al Dipartimento di antropologia del Pitzer College. Vogliamo ringraziare i partecipanti ad entrambe le riunioni per le loro domande e osservazioni stimolanti.

Siamo grati agli abitanti di Falefaa, un villaggio dell'isola di Upolu (Samoa occidentale), per la loro pazienza e collaborazione durante tutta la durata della nostra ricerca. Un grazie particolare al Rev. Fa'atau'oloo Maula e a sua moglie Sau'iluma per la loro gentilezza e disponibilità a capire le nostre idee ed esigenze di *paalagi*.

Vorremmo inoltre ringraziare le seguenti istituzioni per aver finanziato la ricerca su cui si basa questo articolo: La National Science Foundation, il Dipartimento di antropologia della Scuola di ricerche sul Pacifico, presso l'Università Nazionale australiana, il Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma e la Gardner Howard Foundation.

Convenzioni di trascrizione. Abbiamo usato la tradizionale ortografia samoana, ad eccezione che per la lunghezza delle vocali, che abbiamo trascritto fonemi-

capacità di decontestualizzare il proprio linguaggio, tutti e tre argomenti fra loro collegati (Greenfield, 1972; Goody, 1977; Scribner e Cole, 1978).

Scribner e Cole (1978; 1981) hanno posto il problema del rapporto fra alfabetizzazione e scolarizzazione, avanzando l'ipotesi che molti dei fenomeni cognitivi accennati derivino dall'esperienza scolastica piuttosto che dall'alfabetizzazione in sé e per sé. Questa ipotesi ha portato a fare più attenzione agli usi della competenza acquisita con l'alfabetizzazione e ai modi in cui si insegna a leggere e scrivere: le abilità cognitive tenderanno a variare in ragione di questi due fattori.

Oggetto di questo articolo è l'insegnamento del leggere e scrivere. Prenderemo in esame il processo di alfabetizzazione di un villaggio tradizionale nella zona occidentale di Samoa. La nostra tesi è semplice, ma le sue implicazioni hanno una vasta portata: *nel trasmettere le competenze pertinenti all'alfabetizzazione, l'insegnante espone e socializza i bambini a nuove*

camente, cioè con una vocale doppia, anziché con il segno di lunga su una vocale singola. La lettera *g* indica una velare nasale e l'apostrofo invertito (') un'occlusione della glottide.

Per le trascrizioni dell'interazione verbale, ci siamo attenuti alle convenzioni dell'analisi della conversazione riportate in appendice da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), salvo usare il trattino non solo per le parole troncate, ma anche per indicare la pronuncia sillabata a scopo didattico.

aspettative circa la relazione adulto-bambino e l'adempimento di compiti.

Ruoli e comportamenti di adulto e bambino entro quella classe di eventi che possiamo chiamare «didattica dell'alfabetizzazione» corrispondono ai ruoli e comportamenti tipici di molte interazioni sociali adulto-bambino nella cultura della borghesia occidentale (Heath, 1982), ma non corrispondono a certe credenze, valori e norme sociali tradizionali samoane, che sono alla base della relazione fra l'adulto e il bambino in quella società. La nostra ipotesi di lavoro è che un effetto globale dell'alfabetizzazione sia il cambiamento dell'identità sociale del bambino nella cultura samoana.

Un effetto più specifico dell'alfabetizzazione riguarda il concetto di adempimento di un compito, o riuscita. L'istruzione è organizzata in modo tale che solo il bambino viene rappresentato come colui che porta a termine un certo lavoro: l'insegnante l'ha assistito, ma il suo contributo alla realizzazione non è riconosciuto da nessuno di coloro che partecipano all'interazione. I compiti tradizionali al di fuori del contesto didattico, invece, non sono strutturati secondo questo modello: sono visti come un qualcosa che si porta a termine in cooperazione e non individualmente. In queste pagine analizzeremo le differenze fra queste due idee di riuscita e realizzazione, attraverso il confronto fra gli atti di apprezzamento e di lode nel contesto dell'insegnamento di lettura e scrittura e in vari contesti sociali della vita quotidiana di Samoa.

Le conseguenze che derivano dall'acculturazione dei bambini samoani in modelli occidentali d'interazione adulto-bambino e di adempimento dei compiti sono difficili da documentare, ma non sono meno ampie e profonde degli altri effetti dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione fin qui presi in esame. Nel momento stesso in cui trasmette loro le competenze di lettura e scrittura, l'insegnante trasforma il modo in cui questi bambini percepiscono se stessi in rapporto agli altri. L'accento particolare posto dalla didattica sulla realizzazione *individuale* è in linea con i concetti occidentali non solo di riusci-

ta scolastica, ma anche di riuscita economica. La nostra ipotesi è che l'alfabetizzazione in questo villaggio samoano fornisce al bambino le conoscenze sociali e culturali necessarie a partecipare ad un'economia di tipo occidentale: trovare lavoro, eseguire le proprie mansioni ed essere remunerato in denaro a seconda del rendimento individuale.

L'articolo è strutturato in cinque sezioni diverse. Dopo questa, introduttiva, la seconda introduce i contesti d'uso di lettura e scrittura e i caratteri principali del materiale scritto usato nell'alfabetizzazione (letture bibliche). Nella terza parte si descrive l'organizzazione sociale di compiti e mansioni e il concetto di riuscita nel villaggio, al di fuori del contesto scolastico. La quarta analizza i modelli di conversazione che intervengono nel processo di alfabetizzazione: modelli che rivelano atteggiamenti, aspettative e valori non caratteristici dell'interazione sociale in altri contesti situazionali del villaggio. In particolare, si sottolinea come l'interazione verbale sia centrata sul bambino ed orientata verso una riuscita individuale anziché collettiva. La quinta ed ultima parte riassume i nostri dati e la nostra prospettiva d'interpretazione circa gli effetti dell'alfabetizzazione.

L'analisi che presentiamo in queste pagine si basa su due lavori sul campo: una ricerca longitudinale sull'acquisizione del linguaggio e la socializzazione in un villaggio samoano, da noi condotta con Martha Platt nel 1978-9, e una documentazione filmata che abbiamo raccolta nella primavera '81.

2. Contesti e fonti dell'alfabetizzazione in un villaggio agricolo di Samoa

In un villaggio agricolo ^{delle Samoa} della zona occidentale di Samoa, le fonti principali di materiale scritto in samoano sono due: la traduzione samoana della Bibbia e i giornali che arrivano settimanalmente dalla capitale, Apia. C'è poi un certo numero di pubblicazioni religiose e didattiche, edite rispettivamente dalle varie confessioni e dal Dipartimento dell'istruzione: le prime sono


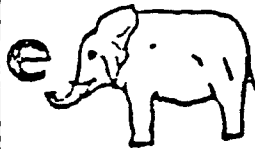















a 	e 	i 	o 
u 	f 	g 	l 
m 	n 	p 	s 
t 	v 	ai-ai au-au ei-ei eu-eu ia-ia ea-ca	
h 	k 	r 	
a e i o u f g l m n p s t v · h k r I 2 3 4 5 6 7 8 9 10 I II III IIII IIII IIII IIII IIII IIII IIII			
s f m t g n i o v a p e n k l r f s n t m g n i h p u s a r h o			

Fig. 1 - Il sillabario.

Fig. 2 - Chiave del sillabario.

LETTERA	PAROLA (scrittura)	PAROLA (pronuncia)	GLOSSA
A	<i>ato</i>	ʔato	« cestino »
E	<i>'elefane</i>	elefane	« elefante » (prestito)
I	<i>ipu</i>	Pipu	« tazza »
O	<i>ofu</i>	ʔofu	« vestito »
U	<i>uati</i>	wati	« orologio » (prestito)
F	<i>fagu</i>	fagu	« bottiglia »
G	<i>gata</i>	gata	« serpente »
L	<i>logo</i>	logo	« campana »
M	<i>moa</i>	moa	« pollo »
N	<i>nofoa</i>	nofoa	« sedia »
P	<i>pusi</i>	pusi	« gatto » (prestito)
S	<i>solofanua</i>	solofanua	« cavallo »
T	<i>taavale</i>	taʔavale	« auto, camion »
V	<i>vaa</i>	vaʔa	« barca, nave »
H*	<i>Herota</i>	herota	« Erode » (prestito)
K*	<i>kirikiti</i>	kirikiti	« cricket » (prestito)
R*	<i>rapiti</i>	rapiti	« coniglio » (prestito)

* Solo nei prestiti.

destinate nelle attività ecclesiali, le seconde alle scuole pubbliche. I testi per l'istruzione secondaria sono in inglese.

Nella vita quotidiana, troviamo la scrittura utilizzata per varie ragioni e in contesti sociali diversi. L'uso più comune è probabilmente di elenchi di nomi, specie nella raccolta di somme, per contributi o ammende da pagare alle locali commissioni giudiziarie o alle congregazioni religiose. La scrittura è usata inoltre per la corrispondenza con parenti emigrati oltreoceano, in Nuova Zelanda, Australia o Stati Uniti.

Ci sono anche registri ufficiali, come ad esempio i registri parrocchiali in cui il pastore o il prete scrivono le date di nascita e di morte, o annotano speciali servizi religiosi officiati per questa o quella famiglia o gruppo. Anche gli ospedali locali registrano i pazienti, o trattamenti, le nascite e le morti. Vale la pena di notare che nei registri ospedalieri le persone sono elencate sotto il nome del portatore di un titolo tradizionale (*matai*) che è a capo della famiglia allargata (v. § 3.1) e non secondo l'ordine alfabetico dei singoli nomi.

In casa, ad accezione della corrispondenza e di certi libri segreti in cui gli anziani tengono le

genealogie e le formule rituali di saluto (*fa'alupega*)¹, la scrittura è un'attività tutt'altro che comune.

2.1. L'apprendimento di lettura e scrittura

Molto prima dell'età scolastica, verso i tre o quattro anni, i bambini sono mandati alla scuola parrocchiale dove imparano l'alfabeto e alcuni brani della Bibbia (che devono mandare a memoria come «compiti a casa»). Imparano l'alfabeto recitando il sillabario individualmente e in gruppo. Una versione del sillabario è riprodotta in fig. 1 (un quinto delle dimensioni originali), mentre la fig. 2 elenca le parole corrispondenti

¹ È infatti tabù per chiunque altro, al di fuori di chi li ha scritti, leggere questi elenchi di nomi e formule rituali di saluto. La violazione di questo tabù si crede possa portare disgrazie o addirittura la morte. Tale restrizione rinforza (o più semplicemente rispecchia) la fondamentale convinzione samoana che si debba imparare per esperienza diretta, cioè osservando ed ascoltando persone competenti.

alle singole lettere dell'alfabeto, trascritte secondo l'ortografia attualmente in uso² e corredate dell'esatta pronuncia.

Ai bambini s'insegna a leggere dicendo prima il nome della lettera (che per le vocali corrisponde al suono), seguita dalla parola suggerita dall'immagine del sillabario: recitano quindi a voce alta «a *ato*, e *elefane*, i *ipu*», ecc. per le vocali, «fa *fanu*, ga *gata*, la *logo*, mo *moa*», ecc. per le consonanti.

Ci sono diverse ragioni per voler considerare un po' da vicino il sillabario riprodotto in fig. 1. Ci dice infatti varie cose importanti sull'alfabetizzazione a Samoa, oltre a confermare quanto già sappiamo di questo processo in altre società. Ci soffermeremo su due aspetti del sillabario: 1) l'orientamento decontestualizzato del suo contenuto (v. anche Cook-Gumperz e Gumperz, 1981), intendendo per «contenuto» le cose rappresentate nel sillabario e il modo di rappresentarle; 2) le convenzioni per trascrivere fonemi e parole samoane.

1) *Orientamento decontestualizzato del sillabario.* Anche senza saper molto della cultura samoana, si vede facilmente che c'è un ben preciso orientamento occidentale in questo sillabario. Più in generale, comunque, c'è una preferenza chiara per un'iconografia che evoca contesti situazionali, referenti e valori non tradizionali. Su 17 immagini scelte a rappresentare parole samoane, non ce n'è nessuna che rappresenti un referente samoano «tradizionale» («tradizionale» almeno dal punto di vista storico: nessuna immagine rappresenta qualcosa che esistesse o fosse noto ai samoani prima del contatto con gli europei). La cosa non poteva

essere evitata per le ultime tre lettere (*b*, *k*, *r*), che corrispondono a suoni introdotti dagli europei per i prestiti linguistici: troviamo così il biblico Erode (*Herota* in samoano), il gioco del cricket (*kirikiti*) e un coniglio (*rapiti*, dall'inglese *rabbit*). Quello che colpisce però è che anche per quelle parole che avrebbero potuto essere rappresentate da un'immagine tradizionale, o almeno familiare a un bambino samoano nella sua vita quotidiana, si scelga un oggetto meno familiare, più estraneo alla tradizione (almeno relativamente). È il caso, per esempio, della figura in alto a sinistra, una specie di cestino (per la parola *ato*) che è prodotto per i turisti e infatti si vede solo nei negozi della capitale, invece del cestino tradizionale, anch'esso chiamato *ato*, che si usa tutti i giorni per portare le cose o raccogliere i rifiuti. La tazza scelta per rappresentare *ipu* è una tazza di porcellana, invece della tradizionale tazza polinesiana fatta con mezza noce di cocco. Il vestito da donna, *ofu*, è un abito fine secolo da moglie del pastore (si notino le maniche corte che coprono le spalle, una foggia piuttosto infelice per il clima caldo e umido di Samoa). Infine, per rappresentare un'imbarcazione (*va'ya*) troviamo un transatlantico invece della più familiare deriva samoana.

Questi fatti suggeriscono che il bambino samoano quando per la prima volta a contatto con l'insegnamento di lettura e scrittura, impara qualcosa di più dell'alfabeto. Fin dal primo giorno di scuola, l'alfabetizzazione è accompagnata da un'attenzione per un mondo di oggetti e valori che sono estranei al contesto immediato della sua vita quotidiana, oppure privilegiano alternative occidentali entro un ventaglio di scelte possibili in cui rientrerebbero anche oggetti e valori più tradizionali. Le parole e le immagini rappresentate nel sillabario suggeriscono, per esempio, un codice occidentale per il vestiario, prodotti occidentali (la bottiglia di «cola»), un veicolo meno funzionale e meno comune (la berlina invece della più utile e consueta camionetta, la grande nave invece della deriva)³. Queste parole rimandano ai racconti che presto si leggeranno nella Bibbia (il serpen-

² Come dimostra il confronto della versione scritta di ogni parola con la sua pronuncia esatta, le pubblicazioni didattiche attualmente in uso a Samoa tendono a trascurare l'occlusione della glottide, malgrado i missionari abbiano inizialmente introdotto un segno convenzionale per indicarla, precisamente l'apostrofo invertito ('). Questo segno è usato, benché in maniera irregolare, nella Bibbia samoana e negli articoli di giornale.

FIG. 3 - Repertori fonetici del « linguaggio buono » e del « linguaggio cattivo ».

A) Consonanti:	
« LINGUAGGIO BUONO »	« LINGUAGGIO CATTIVO »
p t	k* ?
f s l, r*	p s l
m n	g h* m g
B) Vocali:	
i	u
e	o
a	

* Solo nei prestiti.

N.B.: le vocali brevi sono fonemicamente opposte alle lunghe, che possono essere analizzate come due vocali identiche consecutive (Milner, 1966; Pawley, 1966); benché le vocali possano essere considerate un unico insieme per entrambi i registri, nel « linguaggio cattivo », come notato da Shore (1977), la tendenza ad articolare ogni suono più indietro influisce sulla qualità delle vocali.

te sull'albero: non esistono serpenti così a Samoa).

2) *Caratteri del registro di alfabetizzazione.* Per illustrare il carattere principale del sistema fonetico riprodotto dal samoano scritto, prendiamo come esempio la parola scelta per la lettera *t*, precisamente *ta'avale*, « auto » ma anche « camion » (letteralmente « cosa che va su ruote »).

Specialmente quando il villaggio è situato lungo una strada, con camion, autobus, furgoni

¹ Con queste osservazioni non vogliamo dire che certi manufatti o concetti importanti debbano essere considerati « non samoani ». Prendiamo atto che berline, tazze di porcellana, vestiti europei, orologi, ecc. sono parte integrante della cultura e dell'ambiente samoano contemporaneo. Vogliamo semplicemente sottolineare che le scelte compiute nell'elaborazione del sillabario rispecchiano una tendenza a privilegiare quegli elementi della cultura samoana contemporanea che sono tuttora legati allo stile di vita e ai valori occidentali.

FIG. 4 - Corrispondenze fra « linguaggio buono » e « linguaggio cattivo ».

« LINGUAGGIO BUONO »	« LINGUAGGIO CATTIVO »
t, k	k
es.: <i>lota</i> « mio » <i>loka</i> « chiudere »	<i>loka</i> « mio » o « chiudere »
n, g	g
es.: <i>fana</i> « fucile » <i>faga</i> « baia »	<i>faga</i> « fucile » o « baia »
l, r	l
es.: (nessuna omofonia)	
<i>kirikiti</i> <i>natura</i>	<i>kilikiki</i> <i>gakula</i>

N.B.: il numero di coppie che danno luogo ad omofonia nel « linguaggio cattivo » è molto basso per i suoni *t/k* ed *n/g*.

e automobili che passano a tutte le ore del giorno, i bambini samoani devono imparare appena cominciano a muovere i primi passi a badare a questi veicoli che spesso arrivano a tutta andatura. La parola che li indica si sente spesso intorno alla strada, in genere gridata ai bambini dagli adulti o dai fratelli maggiori: « *Va'ai ka'avale!* » [« Attento (al/la) macchina/camion »], o semplicemente « *Ka'avale!* » (« Macchina/camion! »). In queste situazioni la parola è pronunciata con la *k* invece che con la *t* (*ka'avale*, invece di *ta'avale*). Questa differenza fra il modo in cui la parola è scritta o letta e il modo in cui è pronunciata nella maggior parte delle interazioni quotidiane rispecchia una distinzione importante fra due registri fonologici nettamente contrassegnati.

Nelle comunità samoane, questi registri si chiamano « lingua buona » (*tautala lelei*) e « lingua cattiva » (*tautala leaga*). La fig. 3 illustra le differenze fra i due repertori fonemici.

Come indica sommariamente la fig. 4, nel « linguaggio cattivo » le alveolari *t* ed *n* si confondono con le velari *k* e *g* rispettivamente (N.B.: in questo articolo abbiamo seguito regolarmente la convenzione ortografica samoana di usare la lettera *g* per rappresentare la nasale velare; nessuna ambiguità nasce con l'occlusiva velare sonora, dato che il samoano non la possiede e la sostituisce con *k* nei prestiti — per esempio, l'inglese *gallon* è reso dal samoano *kalone*) —. Inoltre, *r* ed *l* si confondono in *l*, mentre *b* generalmente non è pronunciata nel « linguaggio cattivo », od è pronunciata come un'occlusione della glottide (?).

Il « linguaggio buono » è usato in lettura, scrittura, insegnamento scolastico, preghiere, canti, trasmissioni radiofoniche, oppure quando si parla con stranieri. Il « linguaggio cattivo » lo troviamo nelle interazioni quotidiane, in situazioni sia informali che formali, compresi i discorsi ufficiali nelle sedi tradizionali (v. Duranti, 1981, per il linguaggio oratorio; Ochs, 1982a, 1982b e Platt, 1982, per il linguaggio delle interazioni familiari; Duranti, 1981, cap. 8; Ochs, in corso di stampa, e Shore, 1977, per un'analisi generale della variazione fra i due registri).

Quello che conta ai fini della nostra analisi è che i contesti in cui prevale il « linguaggio buono » sono strettamente connessi ad attività « d'importazione » pertinenti al mondo occidentale (come notava per primo Shore, 1977) e in qualche maniera legate alla parola scritta. Storicamente, la cosa si spiega col fatto che furono i missionari a introdurre in Samoa il cristianesimo e l'alfabetizzazione.

3. L'organizzazione sociale dell'adempimento di compiti al di fuori del contesto scolastico

Vorremmo a questo punto fermare l'attenzione su un singolo aspetto particolare della società e della cultura samoana, precisamente sull'idea e pratica della realizzazione di compiti. Per illustrare questo concetto, è necessario presentare certi aspetti dell'organizzazione sociale samoana,

più precisamente la sua tradizionale struttura stratificata e la responsabilità collettiva nell'adempimento dei compiti.

3.1. Stratificazione sociale

La società samoana è stata giustamente definita « stratificata » (Sahlins, 1958): si tratta cioè di una società in cui le distinzioni, per quanto attiene al potere decisionale ed al prestigio, si fanno non solo in base agli attributi universali di età, sesso e caratteristiche personali, ma anche (e in misura decisiva) secondo lo statuto sociale di particolari « titoli » che gli adulti possono ricevere da un certo momento della loro vita in poi (generalmente fino alla morte). Una distinzione molto fondamentale quindi nella società samoana è quella fra portatori di titoli, detti *matai*, e persone prive di titolo, « comuni borghesi » (*tautele'a*). I titoli si conferiscono mediante un'apposita seduta della famiglia allargata (*'aaiga potopoto*) e danno al portatore privilegi e doveri, nei confronti della famiglia allargata e della struttura politica del villaggio. Più specificamente, il titolo di *matai* comporta il controllo su un appezzamento di terra e i suoi prodotti (taro, frutti dell'albero del pane, banane, noci di cocco), poteri decisionali e responsabilità sia nell'ambito della famiglia che in un ambito più vasto, per esempio negli affari del villaggio. Il titolo di *matai* implica il diritto e il dovere di partecipare alle riunioni del consiglio del villaggio (*fono*), dove si prendono decisioni importanti e si negozia, fra i membri più influenti della comunità, la soluzione di scontri e drammi sociali (Duranti, 1981).

La stratificazione sociale è visibile nella divisione del lavoro all'interno della famiglia. Generalmente uomini e donne privi di titoli sono quelli che coltivano i terreni della famiglia, vanno a pescare o, al giorno d'oggi, a lavorare nella capitale, riportando il prodotto della loro fatica da spartire fra tutti i membri della famiglia in base allo statuto sociale e ai bisogni complessivi del gruppo familiare. Il capo di rango più alto nella famiglia ha generalmente il

diritto di prima scelta sulla qualità e quantità di cibo: gli adulti più giovani, di rango inferiore, e i bambini si spartiscono quello che resta.

Un rango elevato è associato a un comportamento statico, a una postura controllata e dignitosa (*mamalu*): si pensi che il termine usato per indicare la cerimonia di conferimento di un titolo è *saofa'i*, il vocabolo di riguardo per « sedere ». Le persone di rango inferiore sono invece mobili, fanno commissioni, portano oggetti e messaggi. La dicotomia fra RANGO ELEVATO = STATICO e RANGO INFERIORE = ATTIVO si manifesta in molti modi diversi, in ogni tipo di situazione.

Per esempio, osservando una famiglia che restaura una vecchia casa, possiamo vedere i giovani maschi senza titolo che trasportano lunghi pali pesanti, mentre una donna anziana intreccia foglie di pandano per fare i nuovi infissi. Oppure, un giovane titolato con la moglie sorvegliano da vicino quelli che eseguono il lavoro pesante, dando consigli e dirigendo i bambini che collaborano, mentre l'uomo più vecchio della casa, l'oratore di rango più alto nel gruppo, siede silenzioso nella casa accanto, osservando di quando in quando gli altri al lavoro, mentre continua meccanicamente a intrecciare una fune di treccia di cocco (*'afa*), che poi servirà a fissare alla costruzione i nuovi infissi e la copertura del tetto. La partecipazione a questo compito collettivo è quindi differenziata in base al rango sociale.

Come si capisce da questa descrizione, le differenze di rango sono contrassegnate anche da qualcos'altro oltre al livello di attività. Generalmente ci si aspetta che le persone di rango inferiore prestino una costante attenzione a quelle di rango superiore, mediante un sistematico *accomodamento*: l'accomodamento è allo stesso tempo fisico e mentale, in quanto si tratta in sostanza di assumere la prospettiva di coloro che si devono servire.

Fino dalla più tenera età i bambini vengono socializzati, esplicitamente ed implicitamente, verso una disposizione di attenzione e accomodamento (Ochs, 1982b). Lattanti e divezzi spesso vengono tenuti in braccio e nutriti in

modo da guardare verso gli altri presenti intorno. Quando cominciano a parlare, ci si aspetta che i bambini notino e raccontino le attività degli altri, non solo, ma ci si aspetta che parlino in maniera intelligibile: le frasi inintelligibili generalmente non vengono interpretate e riformulate dagli adulti presenti, secondo lo schema d'interazione comune nella classe media occidentale (Ochs e Scheffelin, di prossima pubblicazione). Verso i tre anni e mezzo-quattro anni, ai bambini si chiede di trasmettere oralmente lunghi messaggi a persone di altri gruppi familiari, un compito che esige da loro competenza nelle norme di convenienza e nel vocabolario di riguardo, adeguati alle condizioni sociali del destinatario. *Generalmente i bambini non ricevono lodi o complimenti per l'esecuzione di questi compiti*: l'accomodamento del bambino agli adulti rientra nella manifestazione di *fa'aa-loalo*, « rispetto », una dimensione centrale nella vita sociale samoana.

3.2. Riuscita collettiva: il concetto di *taapua'i* (« sostenitore »)

Dopo questi rapidi cenni all'organizzazione delle attività quotidiane secondo il rango sociale e alla socializzazione dei bambini entro un sistema del genere, possiamo cominciare a introdurre un concetto molto importante nella cultura samoana, precisamente quello di *taapua'i*, che si può tradurre con « sostenitore » o « simpatizzante ».

Nelle attività quotidiane d'ogni genere, secondo i samoani, c'è bisogno di avere accanto qualcuno che, per così dire, « faccia il tifo »: è rarissimo che un samoano faccia qualcosa senza avere vicino qualcuno che gli dia un riconoscimento delle sue azioni, tentativi o successi. Costruiscano una casa, cantino una canzone, riparino un attrezzo rotto o guidino l'automobile, i samoani fanno di poter contare in genere sulla compagnia di uno o più simpatizzanti. Il rapporto fra chi agisce e chi offre il suo sostegno morale ha un « carattere transitivo », è cioè reciproco e non unidirezionale. Quando un lavoro o un successo ottiene l'apprezzamento e il

riconoscimento di un sostenitore, anche il « lavoro » di quest'ultimo nel dare approvazione e sostegno morale è riconosciuto da colui che ha eseguito l'azione. Questo rapporto reciproco è simbolicamente e correntemente segnalato dall'uso di quello che chiameremo « uno scambio *maaloo* ». Se l'autista, per esempio, evita lo scontro con un altro veicolo, i passeggeri riconoscono la sua presenza di spirito con un *maaloo* e l'autista a sua volta dà atto del loro sostegno morale con un altro *maaloo*.

Lo scambio si svolge così:

- (1) (Contesto: l'autista fa qualcosa che dimostra abilità e presenza di spirito).

Passeggero/i: *Maaloo le ja'auli!*
« Ben fatta la sterzata! »

Autista: *Maaloo le taapua'i!*
« Ben fatto il sostegno! »

Se l'autista riesce a vedere un ostacolo sulla strada e l'evita in tempo, lo scambio potrebbe essere il seguente:

- (2)

Passeggero/i: *Maaloo le silasila!*
« Ben fatto il guardare! »

Autista: *Maaloo le taapua'i!*
« Ben fatto il sostegno! »

Questo tipo di scambio stereotipo si ritrova in situazioni che a prima vista sono più difficili da capire per un non samoano. Così, come illustra l'esempio 3, quando una comitiva ritorna a casa da una gita, quelli che sono rimasti a casa li salutano con un *maaloo* e i reduci rispondono con un altro *maaloo*:

- (3)

Rimasti a casa: *Maaloo le malaga!*
« Ben fatta la gita! »

Gitanti: *Maaloo le ja'amuli!*
« Ben fatto lo stare a casa! »

Per capire questo scambio, dobbiamo renderci conto che agli occhi dei samoani la risposta dei reduci non solo dà atto a quelli rimasti a casa della loro partecipazione (qualcuno di loro può essere stato in pensiero), ma anche riconosce il fatto che la gita acquista il suo pregio, diventando qualcosa che merita un riconoscimento, per il fatto stesso che qualcuno è rimasto a casa invece di andarci. Lo stesso vale per lo scambio fra l'autista e i passeggeri: l'autista è bravo e capace solo nella misura in cui i suoi sostenitori sono disposti a riconoscerlo.

Più in generale, un qualcosa è un successo solo in grazia e per il tramite del riconoscimento che gli altri sono disposti a dare. Qualunque realizzazione può quindi esser vista come il prodotto congiunto di chi l'ha materialmente eseguita e di chi ha fatto il tifo per lui. Dal punto di vista samoano, se un'azione va a buon fine il merito va diviso fra chi l'ha compiuta e chi l'ha sostenuta con i suoi incoraggiamenti e riconoscimenti. La cosa è tanto vera che se l'attore materiale riceve un premio o un compenso stabilito in anticipo, dovrà spartirlo con i suoi sostenitori.

In conclusione, il concetto di « sostenitore » e lo stereotipo scambio *maaloo* ribadiscono l'idea samoana che ogni realizzazione o adempimento di un compito sia un'impresa collettiva e collaborativa, in cui la competenza del singolo è definita dall'apprezzamento del suo pubblico e i meriti del singolo si inquadrano nei meriti del suo gruppo. Essere bravo (*poto*) in qualcosa non significa eccellere su chiunque altro, quanto esser capace di creare le condizioni per un riuscito sforzo collettivo. Distribuendo i prodotti della sua fatica o gli eventuali guadagni con i suoi sostenitori, una persona non fa altro che ricambiare con i beni coloro che per primi gli hanno dato il loro partecipe sostegno.

4. L'alfabetizzazione nei contesti scolastici

Come si è già accennato, generalmente i bambini samoani cominciano l'apprendimento di lettura e scrittura nella scuola parrocchiale del villaggio, dove entrano due o tre anni prima di

passare alla classe preparatoria della scuola pubblica.

4.1. Il contesto situazionale

Le lezioni si tengono nel tardo pomeriggio e molti ragazzi della congregazione continuano a frequentarle fino alla preadolescenza. Le interazioni che analizziamo nelle pagine seguenti sono ricavate sia dalla scuola parrocchiale che dalla scuola pubblica, ma la nostra attenzione è concentrata soprattutto sugli interventi di alfabetizzazione iniziale che si svolgono nella scuola parrocchiale.

In quella sede i più piccoli trascorrono il tempo nello studio del sillabario, mentre i più grandi si dedicano a due compiti importanti: lettura orale della Bibbia e interpretazione dei brani biblici. Di norma gli alunni siedono su una stuoia con le gambe incrociate, di fronte all'insegnante (il pastore, sua moglie, l'assistente), che a sua volta siede su un'altra stuoia. Ogni bambino tiene la Bibbia sulle ginocchia o l'appoggia davanti a sé sulla stuoia. La lezione comincia con la lettura della Bibbia. In questa fase ogni bambino legge un versetto, assistito dal pastore (v. esempio 4). Seguono le domande del pastore che interroga i bambini su quello che hanno capito del brano appena letto. Riportiamo come esempio tre sequenze d'interazione fra il pastore e i suoi alunni.

(4) Scuola parrocchiale: lettura ad alta voce (Contesto: un bambino, leggendo ad alta voce la Bibbia, sbaglia la parola *faaliu*, « rivolgersi a » — scritta *faliu* —, per la parola *fa'aliliu*, « tradurre »).

- 1 Bambino: 'A 'ua fa'aliliu * Iesuu iaa (* Errore)
« Ma Gesù traducendo a- »
- 2 Pastore: *Sipela le 'upu!*
« Sillaba la parola! »
- 3 (3.0)
- 4 Bambino: *Fa-a-la-i-u.*
« F-a-l-i-i-u ». (N.B.: la parola è sillabata con una sola *a*)
- 5 Pastore: *Ia. Le aa laa?*
« Sì. Che cos'è allora? »

- 6 (6.0)
- 7 Bambino: *A 'ua fa'ai'u **. (* Errore)
« Ma terminò ».
- 8 Pastore: (*A 'ua-*) (1.5) *Sipela le 'upu!*
« (Ma egli)- (1.5) Sillaba la parola! »
- 9 Bambino: *Fa-a-la-i-u*
« F-a-l-i-u »
- 10 (1.0)
- 11 Pastore: *Faa.*
« Faa ».
- 12 Bambino: *Fa'aliliu **. (* Errore)
« Tradusse ».
- 13 Pastore: *Leo kele!*
« Parla forte! »
- 14 Bambino: *Fa'aliliu **. (* Errore)
« Tradusse ».
- 15 Pastore: *'E lee se fa'aliliu! Fa'aliliu fa'aifea?*
« Non è 'tradurre'! Tradurre da che? »
Fa-a-la-i-u
« F-a-l-i-u »
- 16
- 17 (4.5)
- 18 Pastore: *'O le 'faa' ma le 'liu'. 'O le aa le 'upu?*
« 'Faa' e 'liu'. Che cos'è la parola? »
- 19 (2.0)
- 20 Bambino: (Non chiaro)
- 21 Pastore: *Le aa?*
« Che cosa? »
- 22 Bambino: *Faaliu.*
« Volgersi ».
- 23 Pastore: *Faaliu. Leo kele!*
« Volgersi. Parla forte! »
- 24 (1.0)
- 25 Bambino: *'A 'ua fa al-faaliu Iesuu i- iaa te 'i-*
« Ma Gesù trad- volgendosi a- »
ia- iaa te 'i laitou 'ua fetalai
(0.3) *atu*
« verso- verso di loro disse »
- 26

(5) Scuola parrocchiale: discussione su Erode

- 1 Pastore: *'O ai Herota?*
« Chi è Erode? »
- 2 Teresa: *Tupu.*
« Re ».
- 3 Pastore: *'O le aa?*
« Che cos'è? »
- 4 Teresa: *'O le tupu.*
« È il re ».

- 5 Pastore: 'O le tupu. Lelei.
« È il re. Bene ».
- 6 E iai se si e 'ese sana tali?
« C'è qualcun altro con una risposta diversa? »
- 7 Bambino: 'O le tagata lea na fia fasi fua iaa Iesuu.
« La persona che voleva uccidere Gesù senza nessuna ragione ».
- 8 Pastore: Lelei fo'i.
« Bene anche (questo) ».
- 9 'A 'o le aa lona-lona tofiga?
« Ma qual è la sua- sua professione? »
- 10 'O le tupu aa.
« Il re, non è vero? »
- 11 Tupu lea saa- saa lee fiafia iaa Iesuu
« (Il) re che- che non amava Gesù »
- 12 ia 'ua fanau mai Iesuu
« perché Gesù era nato »
- 13 ma 'ua folafola mai e tagata
« ed era stato proclamato dalla gente »
- 14 'o ia 'o e tupu o tagata Iutaia aa,
« (che) era il re degli Ebrei, non è vero? »
- 15 saa- saa lee fiafia la iai
« e- e (lui) non lo amava allora »
- 16 'ona 'o le manatu o Herota
« perché l'idea di Erode (era che) »
- 17 na 'o ia lava le tupu aa,
« solo lui stesso era il re, non è vero? »
- 18 e lee ai se si tagata e tatau
« non c'era nessun'altra persona (che) doveva »
- 19 ona- ona fai ma tupu.
« diventare re ».
- 20 Se'i vaganaa 'o ia lava.
« Eccetto lui stesso ».

(6) Scuola parrocchiale: discussione su Barabba.

- 1 Pastore: ... Parapa saa fouvale i le- i le nu'u.
« Barabba aveva fatto disordini nella- nella città ».
- 2 Saa tele fo'i ana amio leaga na fai.
« Molte erano le cattive azioni che aveva compiuto ».
- 3 'Ona 'ave ai lea tu'u i le fale-...
« Cosicché era stato messo nella pri-...

- 4 Bambino: -puipui!
« -gione! »
- 5 Pastore: Falepuipui!
« Prigione! »
- 6 Ia. 'o lona uiga 'a tu'u tagata
« Sì. Cioè a dire, se uno è messo »
- 7 i le falepuipui 'o le aa le tagata legata?
« in una prigione, che cos'è questa persona? »
- 8 'O le paago-...
« Un prigio-... »
- 9 Bambino: Paagota *. (* Errore: l'ultima a dovrebbe essere lunga, aa)
- 10 Pastore: (Correggendo la pronuncia)
PaagotAA!
« PRIGIONIERO! »
- 11 Po 'o le paagota?
« Che cos'è un prigioniero? paagota "1"?
(senza accento finale)

4.2. Il ruolo dell'alfabetizzazione nel ridefinire i rapporti adulto-bambino

Esaminando l'interazione verbale in questi esempi, possiamo vedere che il pastore-insegnante s'inserisce nell'attività di lettura e interpretazione in molti punti. In maniera molto simile agli educatori occidentali contemporanei, il pastore in questa scuola di villaggio sceglie a chi dare la parola, sceglie gli argomenti, rileva gli errori, correggendone alcuni, e chiarisce termini e frasi.

Ci sono tre costruzioni tipiche abbondantemente usate per introdurre e chiarire gli argomenti: *domande retoriche* (Esempio 5, riga 9), *domande-test* (Esempio 5, riga 1) e *frasi incomplete* (Esempio 6, righe 3 e 8). Le domande retoriche e le domande-test sono simili, in quanto in entrambi i casi chi parla conosce la risposta alla domanda. Si distinguono perché alla domanda retorica risponde lo stesso che l'ha posta, mentre la domanda-test aspetta risposta dall'interlocutore prescelto. La frase incompleta funge anch'essa da domanda, in quanto l'insegnante sollecita attraverso suggerimenti prosodici la parte mancante della frase iniziata. Sia la domanda-test che la frase incompleta coinvolgo-

no l'insegnante e l'alunno nell'espressione di un'idea: l'insegnante fornisce la prima parte e l'alunno la seconda.

Queste procedure pedagogiche sono molto familiari al pubblico dei lettori di questo articolo. Queste costruzioni e strategie ricalcano quelle che si incontrano nelle classi scolastiche strutturate sul tradizionale modello pedagogico europeo ed occidentale (Philips, 1983). E di fatto il parallelismo non è affatto una coincidenza: la scuola parrocchiale è organizzata dalla chiesa, che fornisce una preparazione pedagogica ai pastori e alle loro mogli per un periodo di quattro anni in un seminario teologico.

Le procedure didattiche in uso nella scuola occidentale sono prolungamenti delle pratiche seguite dalle madri e dai loro sostituti nelle case della borghesia occidentale. In altre parole, il cosiddetto *teacher talk*, cioè il modo di parlare tipico dell'insegnante (Cazden, 1979; Coulthard, 1977), ha qualcosa in comune con il modo di rivolgersi dell'adulto al bambino piccolo nelle famiglie della classe media. In entrambe le situazioni, chi parla semplifica e chiarisce ad uso del bambino (Ferguson, 1977). Per esempio, le domande retoriche semplificano il discorso, scomponendo una proposizione in due enunciati distinti: prima si richiama l'attenzione del bambino su una certa informazione (argomento), poi in una frase successiva e separata si enuncia un predicato (commento) circa quell'informazione (Keenan e Schieffelin, 1976; Ochs, Schieffelin e Platt, 1979; Scollon, 1976). Le domande-test e le frasi da completare anch'esse semplificano il discorso, aiutando il bambino ad esprimere un'idea: di norma l'adulto (madre, insegnante, ecc.) produce la prima parte dell'idea (argomento) e il bambino la completa con un predicato, o commento (Keenan, Schieffelin e Platt, 1978; Greenfield e Smith, 1976). Nella classe media occidentale, queste procedure rientrano in un più vasto insieme di elementi semplificanti che caratterizzano il linguaggio indirizzato ai bambini, distinguendolo da molte altre situazioni sociolinguistiche. Quando un bambino di famiglia borghese entra a scuola per la prima volta, quindi, c'è una grande continuità

con le sue esperienze precedenti di scambio verbale con gli adulti.

Questi elementi non sono invece affatto caratteristici del linguaggio tradizionalmente tenuto dagli adulti samoani con i bambini. *Mentre quegli elementi, infatti, rispecchiano ed esprimono nella nostra classe media l'aspettativa che gli adulti debbano adeguare il loro linguaggio nei rapporti coi bambini piccoli* (Ochs e Schieffelin, di prossima pubblicazione), *l'aspettativa tradizionale in Samoa è il contrario: che i bambini, non gli adulti, debbano adeguare il loro comportamento, ivi compreso il modo di parlare* (Ochs, 1982b).

Gli adulti samoani generalmente non semplificano il discorso quando si rivolgono ai bambini. Cosa che particolarmente interessa la nostra analisi in questa sede, non suddividono le proposizioni in domande retoriche e risposte, né fanno sì che le proposizioni siano espresse congiuntamente da adulto a bambino, mediante domande-test o frasi incomplete. Di regola, gli adulti non fanno ai bambini domande di cui conoscono già la risposta: per esempio, le madri samoane non si dedicano coi bambini agli esercizi ripetitivi di denominazione, con domande del tipo « Che cos'è questo? », cui ovviamente sanno rispondere benissimo da sé.

Come si è già notato, a differenza degli adulti occidentali, i samoani attribuiscono molta più responsabilità al bambino per l'acquisizione delle conoscenze: i bambini devono osservare e ascoltare. I samoani dicono che la via alla conoscenza e al potere è servire (cioè, fare attenzione).

Quando, a tre o quattro anni, entra a scuola per essere alfabetizzato, il bambino samoano si trova a partecipare ad interazioni verbali che differiscono per aspetti importanti dalle interazioni con gli adulti al di fuori del contesto scolastico. *Quello che soprattutto conta è che nella scuola l'adulto si adegua verbalmente al bambino (mediante semplificazioni e chiarimenti) più di quanto non avvenga in altre sedi. A scuola le interazioni sono più centrate sul bambino, negli altri contesti sociali del villaggio sono più centrate sull'adulto.* Il risultato netto è

un cambio nelle aspettative sociali circa i ruoli di adulto e bambino.

4.3. Il ruolo dell'alfabetizzazione nella ridefinizione del concetto di adempimento e riuscita

In questa parte vedremo com'è espresso, nel contesto del processo di alfabetizzazione, il concetto di adempimento o riuscita, raffrontandolo con le diverse aspettative vigenti in altri contesti situazionali. Come vedremo, l'idea di esecuzione riuscita di un compito nella situazione scolastica accentua ulteriormente l'orientamento dell'interazione che abbiamo già definito centrata sul bambino.

Abbiamo sottolineato, nelle pagine precedenti, i modi in cui il pastore-insegnante facilita i compiti di lettura e comprensione del materiale scritto. L'esame delle trascrizioni ci mostra come la realizzazione di questi compiti si basi sullo sforzo congiunto di insegnante e alunno: in certi casi la lettura corretta o l'informazione mancante vengono prodotte dai due insieme. Stranamente, però, in questo contesto sociale tali realizzazioni non sono viste come risultato di una collaborazione. *Al contrario, i compiti scolastici sono trattati come un'impresa realizzata individualmente, per essere precisi, come qualcosa che è realizzato dal singolo bambino.*

A conforto di questa affermazione c'è tutto l'insieme di enunciati positivi (lodi o complimenti) che contrassegnano il riuscito adempimento di singoli compiti. Prima di procedere al confronto degli enunciati di lode o complimento nel contesto della classe scolastica e in altri contesti, dobbiamo sottolineare come in tutte le società queste forme di comportamento codifichino le prospettive circa i compiti e la loro realizzazione. Complimenti e lodi servono a indicare *che* qualcosa è stato realizzato, *che cosa* è stato realizzato, *chi* l'ha realizzato e *in che maniera*. Sono quindi ottime fonti per capire come i membri di una data società definiscono il concetto di compito. Quando chiamano in causa i bambini, questi comportamenti verbali li socia-

lizzano a vedere l'adempimento di compiti da un particolare angolo visuale, se vogliamo secondo una certa « visione del mondo ».

Abbiamo già notato in questo articolo (§ 3.2) che l'esecuzione riuscita di compiti nella vita quotidiana del villaggio è spesso contrassegnata da un riconoscimento verbale ritualizzato, lo scambio *maaloo*. Anche nella classe scolastica la riuscita esecuzione di un compito è associata a un rituale verbale: l'insegnante spesso ne dà atto con espressioni di lode, come *lelei* (« bene », « bravo ») o *lelei tele* (« molto bene », « bravissimo »). L'esempio 5 illustra due casi del genere: alle righe 5 e 8 troviamo appunto l'apprezzamento *lelei*, « bene ». In questi casi, il pastore loda due bambini per aver saputo rispondere a una domanda. Qui di seguito diamo un altro esempio di questi apprezzamenti. L'esempio 7 è tratto dalla classe preparatoria della scuola pubblica del villaggio: l'insegnante dà atto della riuscita mediante i predicati *lelei tele*, « benissimo » (righe 5 e 10).

(7) Classe preparatoria

(Contesto: è la seconda settimana di scuola e l'insegnante ha appena portato la classe a fare una passeggiata intorno al terreno della scuola; al ritorno, interroga gli alunni su quello che hanno visto).

- 1 Insegnante: *Lima i luga lima i luga lima i luga!*
« Mani in alto mani in alto mani in alto! »
- 2 *S'i luga lima o le tagata*
« Alzi la mano la persona »
- 3 *e iloa ta'u mai se mea (iaa) te a'u!*
« (che) sa dirmi qualcosa! »
(Un bambino alza la mano)
- 4 Insegnante: *Lelei tele. 'O ai fo'i le igoa laa?*
« Molto bene. Come ti chiami costù? »
- 5 Bambino: *Salani.*
« Salani ».
- 6 Insegnante: *'O ai?*
« Chi? »
- 7 Bambino: *Salagi.*
« Salagi ».

- 9 Insegnante: *Salagi tama lelei Salagi. Tu'u i luga Salagi.*
« Salagi bravo Salagi. Alzati Salagi ».
- 10 *Ta'u mai se mea na 'e va'ai iai.*
« Racconta(ci) qualcosa (che) hai visto ».
- 11 Salagi: *'Ulu!*
« Frutto(i) dell'albero del pane! »
- 12 Insegnante: *Lelei tele. (Continua)*
« Molto bene ».

Passiamo ora a confrontare *maaloo* e *lelei* nei diversi contesti sociali in cui sono usati. *Maaloo* è usato diffusamente nelle situazioni sociali al di fuori della scuola; a scuola invece si usa raramente. *Lelei* compare sistematicamente nel linguaggio degli insegnanti nel corso del processo di alfabetizzazione, mentre è usato di rado come forma di lode nelle situazioni sociali al di fuori di questo specifico contesto⁴. Nella nostra analisi prenderemo di mira una sola variabile, il destinatario del complimento o della lode (la persona o le persone cui viene accreditato il riuscito adempimento del compito).

Confrontando gli esempi 1, 2 e 3 con gli esempi 5 e 7, vediamo che *maaloo* (« ben fatto ») e *lelei* (« bene », « bravo ») hanno conseguenze diverse nella conversazione. Come abbiamo già detto (§ 3.2), *maaloo* fa parte di uno scambio verbale. Nei termini tecnici dell'analisi della conversazione, il primo enunciato contenente *maaloo* (*maaloo* 1: « ben fatto ») è il primo membro di una coppia adiacente, il cui secondo membro è costituito dal susseguente enunciato contenente *maaloo* (*maaloo* 2:

⁴ Fuori della scuola, *lelei* è usato principalmente per esprimere accordo e concludere un argomento, come in inglese *okay, sure, fine*. In quei contesti, *lelei* è tipicamente preceduto dalla particella *la'*, un contrassegno che indica il confine fra due unità del discorso, approssimativamente corrispondente all'inglese *well, so, then*. Anche nel contesto dell'interazione scolastica *lelei* funge da segno di confine, ma esegue un diverso atto linguistico (lode anziché accordo). Inoltre, ci sono differenze prosodiche tra le frasi in cui *lelei* è usato come lode e quelle in cui serve ad esprimere accordo.

« ben fatto a te »; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). La proprietà importante è che una volta prodotto *maaloo* 1 c'è una forte aspettativa che sopravvenga *maaloo* 2.

Lelei (« bene », « bravo »), invece, non è il primo membro di una coppia adiacente di scambio. Quando l'insegnante dà atto della riuscita del bambino dicendo *lelei*, il bambino non contraccambia riconoscendo all'istruttore quanto ha fatto nell'evento sociale in questione: non dice, per esempio, « *Lelei fo'i* », o « *Lelei fo'i 'oe* » (« Hai fatto bene anche tu »). *Lelei* chiude l'argomento, a differenza di *maaloo*.

In base alla loro pura e semplice organizzazione sequenziale, *maaloo* e *lelei* rispecchiano differenze nell'attribuzione dei meriti per l'adempimento di un compito: quando il parlante usa *maaloo*, i meriti di norma sono attribuiti reciprocamente (in senso bidirezionale), mentre l'uso di *lelei* indica un'attribuzione unidirezionale.

Maaloo presenta anche altre proprietà che lo distinguono da *lelei*. Lo scambio *maaloo* non è un semplice scambio di lodi o complimenti, ma esprime l'idea che entrambi i partecipanti allo scambio *maaloo* hanno contribuito a portare a termine lo stesso compito. Come già notato, l'espressione iniziale di *maaloo* di per sé è sufficiente a trasformare il parlante in un *taapua'i*, « sostenitore », e ai sostenitori va attribuita una parte di merito per l'esecuzione del compito: per questo il parlante di *maaloo* 1 diventa destinatario di *maaloo* 2. L'uso di *lelei* a quanto pare non comporta nessuna condizione del genere: all'insegnante che usa questa espressione non viene dato atto, da parte del bambino, del suo ruolo facilitante nell'acquisizione delle competenze del leggere e scrivere. Al di fuori di questo contesto situazionale lo stesso bambino, se gli vien detto *maaloo*, *contraccambia con maaloo*, riconoscendo il contributo degli altri nel venire a capo di un dato compito.

I piccoli samoani ricevono un certo tipo di socializzazione secondaria nel corso dell'alfabetizzazione. Apprendono norme sociolinguistiche che differiscono da quelle vigenti nelle interazioni di famiglia nel villaggio. Nel corso della

socializzazione primaria, imparano a non aspettarsi lodi e complimenti per aver eseguito i compiti ordinati: ci si aspetta che eseguano questi compiti per gli adulti e per la famiglia. Nella socializzazione secondaria, invece, imparano ad aspettarsi riconoscimenti e apprezzamenti positivi, quando riescono in un compito. Nella socializzazione primaria i bambini samoani imparano a considerare i compiti come qualcosa che si realizza attraverso la cooperazione, come prodotti sociali; nella socializzazione secondaria, imparano a considerarli un lavoro e una realizzazione del singolo.

Questa particolare differenza non rientra nell'esperienza della maggior parte dei bambini della classe media occidentale al momento di iniziare la scuola. Questi bambini infatti sono abituati alla lode (LeVine, 1980) e inoltre, fin dalla prima infanzia, sono socializzati a una percezione dei compiti come imprese individuali. Hanno vissuto interazioni quotidiane in cui le realizzazioni che sono il frutto di un impegno congiunto di adulto e bambino vengono accreditate interamente a quest'ultimo (Ochs e Schieffelin, di prossima pubblicazione): gli adulti forniscono al bambino i mezzi per adempiere un compito, ma poi lo considerano come una realizzazione individuale del bambino. Le figure adulte che nella cultura borghese occidentale si fanno carico della cura dei piccoli replicano sistematicamente questo schema, nei giochi, nei disegni, nelle costruzioni (Bruner, 1975), quando ripongono i giocattoli, quando raccontano una storia insieme ai bambini. Il comportamento degli insegnanti nella scuola occidentale oggi non presenta soluzione di continuità, sotto questo aspetto, nei confronti del comportamento degli adulti in famiglia: in entrambi i casi, l'adulto non si assume (o riceve) alcun merito per la sua parte nella realizzazione del compito, mentre il merito viene attribuito totalmente al bambino, attraverso una lode unidirezionale.

È chiaro da questa descrizione che la socializzazione secondaria dei bambini samoani può avere una portata che trascende le norme dell'interazione nel contesto scolastico: può darsi che i bambini acquisiscano certi atteggiamenti che

caratterizzano la società borghese occidentale. Si tratta di atteggiamenti che governano un largo ventaglio di relazioni sociali, comprese (quel che più conta) le relazioni economiche.

Nei villaggi agricoli di Samoa l'alfabetizzazione serve principalmente a saper leggere la Bibbia e a trovare lavoro: la capacità di leggere e scrivere correntemente è un requisito indispensabile per la maggior parte dei lavori salariati nella capitale dell'isola. Ma per poter partecipare con successo all'economia monetaria urbana, al samoano non bastano le competenze dell'alfabetizzazione, nel senso ristretto di saper leggere e scrivere. L'economia urbana è fortemente influenzata dai valori occidentali. In particolare, il sistema economico urbano si fonda sull'idea di realizzazione individuale: è esattamente questo ciò che rappresenta un *salario*. Il salario simboleggia il riconoscimento e l'approvazione degli adempimenti di un singolo: dà atto che il singolo individuo ha fatto quello che da lui ci si aspettava (o più di quanto ci si aspettasse). Le procedure pedagogiche di taglio occidentale, usate per trasmettere le competenze dell'alfabetizzazione, preparano i bambini a quell'economia di taglio occidentale in cui molti di loro finiranno per integrarsi. Con in mano la licenza di scuola elementare, avranno acquisito (in qualche misura) la competenza non solo linguistica, ma anche sociale, che si richiede in questi contesti economici.

5. Conclusioni

Scriva Graff in una recente raccolta di articoli sull'alfabetizzazione e il mutamento storico: « L'importanza dell'alfabetizzazione non si può intendere in isolamento, o solo in termini di avanzamento individuale e di competenze; la sua significatività sta piuttosto nel rapporto con la trasmissione di valori morali, disciplina e valori sociali » (1981, p. 258). Graff ed altri sociologi (per esempio, Galtung, 1981; Gintis, 1971) affermano che nell'insegnamento del leggere e scrivere, gli educatori sono continuamente impegnati nel « rimodellamento di carattere,

comportamento, moralità e cultura» (Graff, 1981, p. 257). I promotori dell'industrializzazione, a quanto pare, lo sapevano già molto prima dei sociologi, se nel XIX secolo incoraggiavano la diffusione delle scuole per promuovere valori in armonia con la produttività economica: automotivazione, puntualità, regolarità, ecc.

Queste osservazioni non contraddicono quelle di Scribner e Cole (1981). Se è vero che gli storici possono forse attribuire più importanza alle trasformazioni sociali anziché cognitive (se una tale distinzione è possibile), entrambe le prospettive indicano l'importanza degli usi dell'alfabetizzazione. Le conseguenze dell'alfabetizzazione, in altri termini, sono rapportate alle attività cui essa viene adibita dentro e fuori della scuola: i bambini che acquisiscono l'alfabetizzazione acquisiscono nello stesso tempo la competenza in queste attività.

Questo articolo ha perseguito questa ipotesi con un taglio un po' diverso da quello dello storico o dello psicologo. Dopo aver ipotizzato due conseguenze importanti della partecipazione dei bambini samoani alle attività connesse col processo di alfabetizzazione, abbiamo analizzato la struttura di conversazione caratteristica di queste attività, ponendo in relazione gli usi specifici del linguaggio e l'organizzazione sequenziale del discorso con atteggiamenti, aspettative e valori.

In particolare, in queste pagine ci siamo occupati degli atteggiamenti, aspettative e valori pertinenti alla relazione sociale adulto-bambino e al concetto di adempimento del compito. La nostra tesi è che nel contesto scolastico gli adulti (insegnanti) adeguino il loro comportamento ai bambini nel trasmettere l'informazione: tale accomodamento non è affatto caratteristico dell'interazione verbale adulto-bambino al di fuori della scuola. Questa differenza emerge da un confronto della conversazione adulto-bambino in casa e a scuola (frequenza di domande-test, frasi da completare e domande retoriche). Abbiamo inoltre formulato la tesi che il discorso tipico dell'interazione didattica, in sede di alfabetizzazione, riveli un orienta-

mento verso la realizzazione dei compiti. In particolare ci siamo soffermati sulla struttura degli apprezzamenti positivi (lodi, complimenti), sostenendo che nel processo di alfabetizzazione questi comportamenti verbali sono unidirezionali, dall'insegnante all'alunno. Anche se l'insegnante ha partecipato all'esecuzione del compito (lettura, comprensione del testo), tale partecipazione non viene verbalmente riconosciuta dal bambino. Nella maggior parte degli altri contesti situazionali del villaggio, invece, lo scambio di lodi e complimenti è un atto reciproco: la riuscita è vista come un prodotto sociale, dipendente dalla partecipazione di persone diverse che rivestono diversi ruoli, ivi compreso quello di sostenitore.

Attraverso un esame di questo tipo, ci avviciniamo a una più adeguata comprensione degli effetti che l'alfabetizzazione e la scolarizzazione esercitano sui bambini. Partecipando a tali interazioni verbali, i bambini vengono socializzati a certe prospettive ed a certi valori. La portata di questi effetti dipende dalla misura in cui i bambini proseguono nell'istruzione formale e, per converso, continuano a partecipare alla vita sociale del villaggio: quelli che passano alla scuola secondaria e quelli che lasciano il villaggio per andare a lavorare o studiare altrove, ovviamente, sono più influenzati degli altri. Per la maggioranza dei samoani, la visione occidentale delle relazioni adulto-bambino e dell'adempimento di un compito è circoscritta a particolari contesti situazionali, precisamente la scuola e il lavoro salariato nella capitale. Questa visione coesiste con altre più tradizionali. Gli abitanti di un villaggio samoano sono in grado di cambiare condotta e cornice interpretativa circa i bambini e l'esecuzione di compiti, con la stessa facilità con cui sanno entrare ed uscire dal registro che è proprio della parola scritta.

Università di Roma
University of Southern California
[5 luglio 1983]

(Traduzione di Gabriele Noferi)

Bibliografia

- BRUNER J. S. (1975), The ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language*, 2, 1-21.
- CAZDEN C. (1979), Language in Education: Variation in the Teacher-Talk Register. Proceedings from the 3rd Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, *Language in Public Life*, Georgetown University Press, Washington, D. C.
- COOK-GUMPERZ J., GUMPERZ J. J. (1981), From Oral to Written: The Transition To Literacy. In M. F. WHITEMAN (a cura di), *Writing: The Nature Development, and Teaching of Written Communication*, Erlbaum, Hillsdale N.J., 89-109.
- COULTHARD M. (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London.
- DURANTI A. (1981), The Samoan Fono: a Sociolinguistic Study, *Pacific Linguistics, Series B*, vol. 80, The Australian National University, Department of Linguistics, R. S. Pac. S., Canberra.
- FERGUSON C. A. (1977), Baby Talk as a Simplified Register. In C. E. SNOW e C. A. FERGUSON (a cura di), *Talking to Children: Language Input & Acquisition*, 209-235.
- GALTUNG J. (1981), Literacy, Education and Schooling. For What? In H. J. GRAFF (a cura di), *Literacy and Social Development in the West*, Cambridge University Press, Cambridge, 271-285.
- GENTIS H. (1971), Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity. *American Economic Review*, 61, 266-279.
- GOODY J. (1977), *Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GRAFF H. J. (1981), Literacy, Jobs, and Industrialization: The Nineteen Century. In H. J. GRAFF (a cura di), *Literacy and Social Development in the West*, 231-260. Cambridge University Press, Cambridge.
- GREENELD P. M. (1972), Oral and Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England, *Language and Speech*, 15, 169-178.
- GREENFIELD P. M. e SMITH J. H. (1976), *The Structure of Communication in Early Language Development*, Academic Press, New York.
- HEATH S. B. (1982), What no bedtime story means: Narrative skills at home and school, *Language in Society*, 11, 49-76.
- KEENAN E. O. e SCHIEFFELIN B. (1976), Topic as a Discourse Notion. In C. N. LI (a cura di), *Subject and Topic*, Academic Press, New York, 335-384.
- KEENAN, E. O., SCHIEFFELIN B. e PLATT M. (1978), Questions of Immediate Concern. In E. GOODY (a cura di), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, 44-55.
- LEVINE R. A. (1980), Anthropology and Child Development. In *Anthropological perspectives on Child Development*, fascicolo speciale di *New Directions for Child Development*, 81, 71-86.
- MILNER G. B. (1966), *Samoan Dictionary*, Oxford University Press, London.
- OCHS E. (1982a), Ergativity and Word Order in Samoan Child Language: A Sociolinguistic Study, *Language*, 58, 646-671.
- OCHS E. (1982b), Talking to Children in Western Samoa, *Language in Society*, 11, 77-104.
- OCHS E. (in corso di stampa), Variation and Error: A Sociolinguistic Approach to Language Acquisition in Samoa. In D. I. SLOBIN (a cura di), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- OCHS E. e SCHIEFFELIN B. (di prossima pubblicazione), Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. In R. SHWEDER e R. A. LEVINE (a cura di), *Culture and its Acquisition*. Apparirà anche in J. SHERZER e R. BAUMAN (a cura di), *Working Papers in Sociolinguistics*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.
- OCHS E., SCHIEFFELIN B. e PLATT M. (1979), Propositions across Utterances and Speakers. In E. OCHS e B. SCHIEFFELIN (a cura di), *Developmental Pragmatics*, Academic Press, New York, 251-268.
- PHILIPS S. U. (1963), *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Longman, New York.
- PLATT M. (1982), *Social and Semantic Dimensions of Deictic Verbs and Particles in Samoan Child Language*, Dissertazione, University of Southern California.
- PAWLEY A. (1966), Samoan Phrase-Structure: The Morphology-Syntax of a Western Polynesian Language, *Anthropological Linguistics*, 1, 1-63.
- SACKS H., SCHEGLOFF E. e JEFFERSON G. (1974), A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation, *Language*, 50, 696-735.
- SAHLINS M. D. (1958), *Social Stratification in Polynesia*, University of Washington Press, Seattle.
- SCOLLON R. (1976), *Conversations with a One Year Old*, University of Hawaii Press, Honolulu.
- SCOLLON R. SCOLLON S. B. K. (1981), *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic communication*, Ablex, Norwood, N. J.
- SCRIBNER S. e COLE M. (1981), Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects, *Harvard Educational Review*, 48, 4.
- SCRIBNER S. e COLE M. (1981), *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- SHORE B. (1977), *A Samoan Theory of Action: Social Control and Social Order in a Polynesian Paradox*, Dissertazione, University of Chicago, Ill.