

L'acquisizione degli aggettivi. Quello che i bambini ci dicono sul significato degli aggettivi relativi

Francesca Panzeri

Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.panzeri@unimib.it

Abstract Children as young as two year-olds produce relative adjectives such as *big*, *tall*, *long*, even if their interpretation appears to be complex. In order to judge a particular toy as a *big mouse*, for instance, one has to first identify the intended standard of comparison (i.e., the mouse is big “as a mouse”, or “compared to another toy”), and then compare the two sizes. Previous studies showed that pre-school aged children exhibit a good performance in experimental settings, being able to correctly identify the intended normative or perceptual standards, even though they also make a consistent series of errors (substitution and extreme labeling). HH Clark suggested that younger children access only the nominal interpretation of relative adjectives, and only at a later stage they switch to the comparative one. I review the main results concerning the process of the acquisition of adjectives, I argue that Clark’s hypothesis can account for the data, and I eventually suggest that the switch from the nominal to the comparative interpretation can also shed some light on the analysis of the meaning of adjectives, and that it is a process that bears some analogy to the computation of implicatures.

Keywords: Acquisition of adjectives, Relative adjectives, Semantics of adjectives.

1. Introduzione

I bambini, già a partire dai due anni di età, comprendono e producono aggettivi come *grande*, *piccolo*, *lungo*, *caldo*. L’interpretazione di questo tipo di aggettivi, denominati nella letteratura aggettivi *relativi*, richiede l’individuazione di uno standard contestuale di riferimento, dal momento che ciò che conta come *grande*, ad esempio, dipende dalla situazione di proferimento (come vedremo, una stessa macchinina giocattolo può essere valutata come “grande *come macchinina*”, e come “non grande (o piccola) *come giocattolo*”).

In questo contributo, dopo aver brevemente illustrato nella prima sezione le caratteristiche della categoria degli aggettivi, concentrandomi sul loro significato, intendo riportare e discutere alcuni dei dati presenti nella letteratura concernenti il processo di acquisizione degli aggettivi, sia per quanto riguarda l’acquisizione di nuove parole che vengono presentate come aggettivi, sia per quanto riguarda l’interpretazione che i bambini assegnano ad aggettivi che già conoscono. Il quadro che emerge è, almeno apparentemente, discordante. I bambini infatti, già a partire dai 3 anni di età, sembrano essere in grado di interpretare correttamente aggettivi relativi come *grande*, facendo riferimento a standard contestuali di diverso tipo. Ma al tempo

stesso, i bambini compiono una serie sistematica di errori nell'interpretazione di aggettivi che già producono, e inoltre, in compiti di laboratorio, tendono a interpretare parole nuove, che appartengono alla categoria degli aggettivi in base a indizi morfo-sintattici, come se fossero nomi comuni, che denotano categorie di individui. Nella parte conclusiva di questo contributo, propongo di riprendere una considerazione avanzata da Clark nel 1970, che a mio avviso riesce a rendere conto dei risultati discussi.

2. Gli aggettivi

La categoria degli aggettivi può essere identificata con criteri distribuzionali, e comprende espressioni che assumono una funzione attributiva, come in (1), dove l'aggettivo "buono" modifica il sintagma nominale "uomo" attribuendogli la proprietà di essere buono,¹ oppure una funzione predicativa, come in (2), in cui l'aggettivo funge da complemento di determinati verbi (se si tratta di verbi copulativi, come in (2a), l'aggettivo modifica il soggetto della frase, se si tratta invece di verbi epistemicici, come in (2b), l'aggettivo modifica l'oggetto)² (cfr. GUASTI 2001):

- (1) Gianni è un uomo buono.
- (2a) Gianni [è / sembra / appare] buono.
- (2b) Io [considero / ritengo / reputo] Gianni buono.

Per quanto riguarda invece l'interpretazione semantica, queste espressioni non sembrano comportarsi in maniera uniforme, e sono state proposte varie classificazioni.³ Focalizzandosi sulle proprietà inferenziali degli aggettivi, ossia sul tipo di conseguenze logiche che possono essere tratte a partire dalla combinazione "nome + aggettivo", si possono riconoscere aggettivi che semanticamente possono essere identificati con insiemi di individui (o come funzioni da individui a valori di verità), e per i quali la combinazione "nome + aggettivo" può essere interpretata come l'operazione di intersezione tra due insiemi – l'insieme denotato dall'aggettivo e l'insieme denotato dal nome. Esempi di tali aggettivi, che possiamo appunto definire aggettivi intersettivi, sono: *italiano*, *disoccupato*, *grigio* e, come si evince da (3), assumendo che l'enunciato in (3a) sia vero, è possibile anche inferire la verità sia di (3b) che di (3c):

¹ Come illustrato da Nespor (cfr. NESPOR 2001), in italiano, all'interno del sintagma nominale, l'aggettivo può sia seguire che precedere il nome, anche se la distribuzione non è completamente libera, ma vincolata sia da criteri di tipo semantico (cfr. la differenza in significato tra "uomo buono" e "buon uomo"), sia da criteri di tipo sintattico (ad es., quando l'aggettivo è seguito da un suo complemento, può apparire solo in posizione postnominale, cfr. la differenza tra "donna [fedele a Mario]" e "* [fedele a Mario] donna"), e di tipo lessicale (ad es., alcuni aggettivi possono comparire solo in posizione prenominali, cfr. "l'italiano Dante" vs. "* il Dante italiano", e altri solo in posizione postnominale, cfr. "l'energia elettrica" vs. "l'elettrica energia").

² Guasti cita anche la funzione presentativa degli aggettivi, in cui gli aggettivi sono complementi di verbi copulativi, e formano delle frasi che hanno la funzione di presentare un evento o introdurre nel discorso il soggetto sintattico, come in "È sicuro che Maria verrà alla festa", ed "È nota solo la destinazione delle merci" (esempi tratti da GUASTI 2001: 324).

³ Non mi occuperò qui dei cosiddetti aggettivi "intensionali", espressioni come *ex*, *supposto*, che richiedono per la loro analisi il riferimento a nozioni intensionali (per poter analizzare una espressione come "ex presidente", ad esempio, è necessario fare riferimento a quello che era l'insieme dei presidenti in un tempo precedente al momento dell'enunciazione).

- (3a) Leo è un uomo [italiano / disoccupato].
- (3b) Leo è un uomo.
- (3c) Leo è [italiano / disoccupato].

2.1. Gli aggettivi relativi

Ad altri aggettivi, invece, non sembra possibile assegnare come denotazione un insieme di individui *tout court*. Si considerino ad esempio espressioni come *grande*, *alto*, *giovane*: da un lato non sembra aver senso parlare in generale dell'“insieme delle cose che sono grandi” visto che, come vedremo ampiamente in seguito, ciò che reputiamo come *grande* dipende dal contesto particolare che abbiamo in mente, e, dall'altro lato, non sembra più possibile derivare (4c) da (4a) (mentre l'inferenza in (4b) rimane preservata per questo tipo di aggettivi)⁴, e quindi la combinazione “nome + aggettivo” non potrebbe essere comunque equiparata all'operazione di intersezione tra due insiemi:

- (4a) Tina è una formica grande.
- (4b) Tina è una formica.
- (4c) Tina è grande.

Sono state avanzate diverse proposte per rendere conto dell'interpretazione di questo tipo di aggettivi. Secondo Partee (PARTEE 1995), si tratta di aggettivi “di sottoinsieme” (*subsective adjectives*), visto che il loro significato può essere catturato considerando direttamente la combinazione “nome + aggettivo”, e il contributo dell'aggettivo consiste nell'identificare un sottoinsieme all'interno dell'insieme denotato dall'insieme-nome: ad esempio, per analizzare (4a), il contributo semantico di *grande* è quello di individuare all'interno dell'insieme delle formiche il sottoinsieme delle “formiche grandi”. Questo tipo di analisi prevede quindi la derivazione di (4b) da (4a), dal momento che qualsiasi individuo che si trovi nell'insieme denotato da “formiche grandi” apparterrà necessariamente all'insieme delle formiche, e inoltre blocca la derivazione di (4c) perché Tina risulta essere grande “come formica”, ma questo non assicura che Tina possa essere reputata grande, ad esempio come animale o in generale.

Questo tipo di analisi, però, incontra delle difficoltà nell'analizzare ad esempio usi dell'aggettivo in posizione predicativa, senza cioè che l'aggettivo modifichi un nome comune esplicitamente presente. Come analizzare ad esempio enunciati come (5)?

- (5) Gianni è alto.

⁴ Il pattern inferenziale degli aggettivi intensionali (cfr. nota precedente) è diverso da entrambi i tipi di aggettivi sopra discussi. Infatti, gli aggettivi di tipo intersettivo permettono di derivare da “*a* è un nome + aggettivo intersettivo” (cfr. (3a)) la verità sia di “*a* è un nome” (cfr. (3b)), che di “*a* è aggettivo intersettivo” (cfr. (3c)); gli aggettivi relativi invece permettono di derivare da “*a* è un nome + aggettivo relativo” (cfr. (4a)) solo la verità sia di “*a* è un nome” (cfr. (4b)), mentre bloccano la derivazione di “*a* è aggettivo relativo” (cfr. (4c)). Gli aggettivi intensionali, infine, non permettono la derivazione di nessuno dei due enunciati in (b) e in (c), o meglio, (ib) rappresenta un'inferenza non legittimata, mentre (ic) non ha senso, visto che gli aggettivi intensionali devono necessariamente modificare un nome:

- (ia) Gianni è un ex presidente. “*a* è un aggettivo intensionale + nome”
- (ib) Gianni è un presidente. “*a* è un nome”
- (ic) * Gianni è ex. “*a* è aggettivo intensionale”

È importante sottolineare come (5) sia soggetto a variabilità contestuale: le sue condizioni di verità cambiano a seconda della situazione in cui tale enunciato viene valutato. Anche se sappiamo con precisione l'altezza di Gianni, assumiamo 187 cm, lo stesso enunciato verrà valutato come vero nel caso in cui la conversazione verta sugli uomini italiani in generale, mentre può essere considerato come falso nel caso in cui si stia parlando di giocatori di basket. Quello che varia, in altre parole, sembra essere lo standard di riferimento che usiamo per valutare quali individui contano come alti e quali no, uno standard che viene identificato con l'altezza media degli italiani nel primo scenario, e con l'altezza media dei giocatori dei basket nel secondo scenario. Più in generale, ci sono diversi modi per identificare lo standard di riferimento per interpretare un aggettivo come *alto*: questo, come abbiamo visto, può essere desunto a partire dall'individuazione di una determinata classe normativa (l'insieme degli uomini italiani, piuttosto che l'insieme dei giocatori di basket, come nell'esempio precedente), oppure si può basare su indizi percettivi, come in (6), dove lo standard di riferimento è dato dall'altezza di Leo, o infine può essere interpretato funzionalmente, come in (7):

- (6) Rispetto a Leo, Gianni è alto.
- (7) Gianni è (abbastanza) alto per raggiungere lo scaffale.

Concentrandosi sulla caratteristica della variabilità contestuale per la loro interpretazione, aggettivi come *grande*, *alto*, *intelligente*, e così via, sono quindi visti come aggettivi "relativi", dal momento che la loro interpretazione varia a seconda della situazione in cui vengono valutati, e in particolare a seconda dello standard di riferimento inteso.

Sono state proposte diverse analisi semantiche per rendere conto di questa peculiarità. Senza entrare nei dettagli, la linea di ricerca che al momento pare più consolidata (cfr. i riferimenti in KENNEDY 2007) assume che aggettivi di questo tipo coinvolgono il riferimento a *gradi*: un aggettivo relativo come *grande*, ad esempio, evoca una scala di gradi ordinati secondo la dimensione della grandezza, e il significato di *grande* viene visto come una funzione che attribuisce a un individuo il grado con cui quell'individuo possiede la caratteristica di grandezza.

Questo approccio permette un'analisi immediata di costruzioni comparative,⁵ mentre quando l'aggettivo viene utilizzato nella sua forma non modificata, come in (5), questi autori assumono che sia presente un operatore implicito, POS, che ha la funzione di introdurre uno standard contestuale di riferimento nei confronti del quale viene valutato l'enunciato, come in (8):

- (5) Gianni è alto.
- (8) Esiste uno standard contestualmente determinato di altezza d , e il grado di altezza di Gianni supera lo standard d .

La variabilità contestuale nella interpretazione degli aggettivi relativi viene quindi ricondotta a modi diversi di fissare lo standard contestuale di riferimento d . Tornando agli scenari visti precedentemente, lo standard d richiesto per valutare (5) può essere identificato come l'altezza media degli italiani, o dei giocatori di basket

⁵ Semplificando molto la questione, l'enunciato "Gianni è più alto di Leo" viene analizzato come "il grado di altezza di Gianni supera il grado di altezza di Leo".

(interpretazioni normative), oppure come l'altezza dei Leo (interpretazione percettiva, cfr. (6)), oppure come l'altezza richiesta per raggiungere lo scaffale (interpretazione funzionale, cfr. (7)).

Riassumendo, abbiamo visto che la categoria degli aggettivi, sebbene si comporti in maniera abbastanza uniforme dal punto di vista sintattico, non è omogenea da un punto di vista semantico. In particolare, si possono identificare degli aggettivi intersettivi il cui significato può essere adeguatamente catturato in termini di insiemi di individui (e quindi queste espressioni ricevono una denotazione analoga a quella dei nomi comuni), mentre per altri aggettivi tale analisi appare non soddisfacente. Un'analisi possibile degli aggettivi relativi li vede come relazioni tra individui e gradi, e in particolare, per poter assegnare un valore di verità a un enunciato del tipo "a è aggettivo-relativo" è necessario preliminarmente individuare quale sia lo standard *d* di riferimento inteso (e lo standard può ricevere un'interpretazione di tipo normativo, percettivo e funzionale), e poi verificare se il grado con cui l'individuo *a* possiede la proprietà denotata dall'aggettivo relativo supera o meno lo standard *d*.

3. L'acquisizione del linguaggio

3.1. L'acquisizione delle prime parole

Come è noto, il processo di acquisizione del linguaggio percorre diverse fasi, e quando i bambini cominciano a produrre le prime parole, il loro vocabolario, sia in comprensione ma soprattutto in produzione, contiene un numero molto alto di nomi (cfr. CASELLI ET AL. 2007 per l'italiano)⁶. È stato suggerito (si veda MARKMAN 1990) che questo fatto possa essere spiegato assumendo che esistano dei vincoli cognitivi che guidano i bambini nel processo di comprensione del legame che intercorre tra le parole e i loro significati. Infatti, se posti di fronte a una nuova parola in un contesto comunicativo (ad es., sentendo *cane* in una situazione in cui è presente un esemplare di cane, assumiamo un alano che sta scodinzolando) i bambini dovrebbero prendere in considerazione tutti i possibili significati che quella parola potrebbe esprimere ("cane", ma anche "coda di cane", "(oggetto) peloso", "(oggetto) che scodinzola", ecc.) non si potrebbe spiegare la velocità con cui, nella fase di esplosione del vocabolario, i bambini riescano ad apprendere i significati di nuove parole dopo poche esposizioni. Markman quindi ipotizza che i bambini assumano che una nuova parola si riferisca a un oggetto nella sua interezza, e non a una sua parte o sostanza, o altra proprietà transitoria (e che quindi *cane* non si riferisca a coda di cane, né a peloso, né all'evento di scodinzolare), e che inoltre la parola si riferisca a oggetti tassonomicamente e non tematicamente legati a quell'oggetto (e quindi che *cane* possa poi essere usato per etichettare altri cani, e non ad esempio collari o cucce di cane), e infine che una nuova parola non si riferisca a oggetti di cui già si conosce l'etichetta.

Mentre le prime due assunzioni (quella dell'"oggetto intero", e quella tassonomica) rendono conto della presenza preponderante nel primo vocabolario del bambino di nomi che si riferiscono a oggetti concreti, è la terza assunzione, quella della mutua esclusività, che può spiegare come il bambino riesca a superare il vincolo concettuale

⁶ Nella primissima fase di produzione delle parole, quando il vocabolario è inferiore alle 50 parole, sono presenti in maniera assolutamente preponderante le cosiddette parole sociali ("ciao", "grazie", etc.). Ma in seguito la proporzione di parole sociali diminuisce sempre più sensibilmente, e la categoria dei nomi rimane per lungo tempo significativamente sovra-rappresentata rispetto al linguaggio adulto.

che lo porta ad assumere che una nuova parola si riferisca a categorie di oggetti, e imparare poi anche il significato di aggettivi e verbi.

Infatti, nel momento in cui il bambino avrà già acquisito una serie di etichette che si riferiscono ad oggetti (ad esempio il bambino ha già acquisito il significato della parola *cane*), e sentirà una parola nuova che si riferisce a quell'oggetto (ad esempio, il bambino sente la parola *marrone* riferita a un cane), il vincolo della mutua esclusività lo porterà a escludere che la nuova parola si riferisca all'oggetto "cane" di cui già conosce il nome, e cercherà quindi di coglierne il significato (in questo caso, come di qualcosa che si riferisce a una proprietà dell'oggetto, ossia al suo colore).

Sembrano quindi esistere dei vincoli di tipo cognitivo che in una prima fase dell'acquisizione del linguaggio spingono il bambino a interpretare una nuova parola come qualcosa che si riferisce a oggetti, e quindi come se fosse un nome, e ovviamente questi vincoli rallentano l'acquisizione degli aggettivi, ma il bambino sembra essere sensibile anche ad indizi di altro tipo. Diversi autori (si veda, *inter alia*, GLEITMAN ET AL. 2005; WAXMAN e LIDZ 2006; WAXMAN e MARKOW 1998; WOODWARD e MARKMAN 1998) hanno suggerito che i bambini sfruttino informazioni di tipo (morfo)sintattico per comprendere il linguaggio, e in particolare vengano aiutati dal fatto di riconoscere una nuova parola come appartenente alla categoria sintattica dei nomi o degli aggettivi – anche se questa capacità sembra emergere in maniera graduale. La questione a mio avviso interessante diventa quindi quella di capire quali siano gli indizi che guidano il bambino nei processi di acquisizione del significato degli aggettivi.

3.2. Esperimenti sull'acquisizione di parole nuove presentate come aggettivi

Questa domanda è stata al centro di una serie di esperimenti, in cui i ricercatori hanno cercato di ricreare in laboratorio una situazione che potesse portare il bambino ad acquisire il significato di una nuova parola, in questo caso di un aggettivo. Al bambino veniva presentato un oggetto, descritto con una parola nuova – di fatto non esistente, ma possibile da un punto di vista fonologico. Tale parola poteva essere riconosciuta come appartenente alla categoria dei nomi comuni, oppure degli aggettivi, in base ad indizi di tipo morfo-sintattico: per i nomi, ad esempio, venivano proposte descrizioni come "Questo è un *fapole*" ("This is a zav", in inglese), per gli aggettivi, invece, si ricorreva a costruzioni come "Questa è una cosa *faposa*" ("This is a zavish one"), dove appunto la desinenza *-osa* in italiano (*-ish* in inglese), oltre al fatto che occorreva all'interno del sintagma nominale, poteva suggerire al bambino che la nuova parola da apprendere apparteneva alla categoria degli aggettivi (si veda Waxman e Guasti (2009) per l'italiano, e Waxman et al. (1997), per il francese e lo spagnolo). Questi studi mostrano che i bambini in età prescolare tendono comunque a interpretare parole nuove come etichette per categorie di oggetti (e quindi come nomi comuni), e non per proprietà di oggetti (e quindi non come aggettivi), anche se in base agli indizi morfo-sintattici queste dovrebbe essere intese come aggettivi. Per poter comprendere che le parole nuove sono da interpretare come etichette per proprietà di oggetti (e quindi come aggettivi) i bambini, almeno fino ai 4 anni, hanno bisogno di altri indizi. Hall et al. (1993) hanno mostrato che i bambini riescono a interpretare la parola nuova come proprietà solo quando questa è usata per riferirsi a oggetti familiari (ad esempio, quando viene descritto loro un oggetto come *zavish*, i bambini con meno di 4 anni estendono quella parola ad altri oggetti che hanno in comune con il primo oggetto delle proprietà particolari solo quando quell'oggetto è ad esempio un piatto, di cui già conoscono l'etichetta, ma non uno schiaccia-aglio, di

cui è probabile che non conoscano il nome). Analogamente, Klibanoff e Waxman (2000) hanno trovato che i bambini riescono a estendere il significato di un nuovo aggettivo quando questo si riferisce a oggetti della stessa categoria di base (ossia, se sentono *zavish* riferito a un cavallo con gobbe (verde), lo estendono a un altro cavallo con gobbe (rosso), ma non a un rinoceronte con gobbe). Infine, Mintz e Gleitman (2002) hanno riscontrato che l'acquisizione del significato dell'aggettivo è facilitata quando il bambino è esposto a più esempi di usi dell'aggettivo nella sessione di prova (ossia, quando al bambino vengono descritti come *zavish* un elefante, un cubo e una palla che condividono una stessa proprietà, allora nella sessione test il bambino riuscirà più facilmente a estendere quella proprietà anche a una macchinina).

Riassumendo, questi esperimenti di laboratorio suggeriscono che, almeno fino ai 4 anni, i bambini hanno una forte tendenza a interpretare una parola nuova come qualcosa che si riferisce a un oggetto (quindi, a interpretarla come se fosse un nome), anche se tale parola è presentata linguisticamente come aggettivo; tale tendenza può essere superata solo se il contesto linguistico e/o non-linguistico indica chiaramente che la nuova parola non può riferirsi ad altri oggetti simili, ma deve ricevere un'altra interpretazione.

3.3. Come i bambini interpretano gli aggettivi relativi

Al tempo stesso, però, già dall'età di 2 anni i bambini cominciano a usare gli aggettivi, e a 3 anni i bambini producono aggettivi come *grande/piccolo*, *alto/basso*, *lungo/corto*, *alto/basso*, *pesante/leggero*. Si noti soprattutto come la maggior parte dei primi aggettivi usati dai bambini appartenga alla categoria degli aggettivi relativi, che, come abbiamo visto, per essere correttamente interpretati necessitano preliminarmente della identificazione dello standard di riferimento inteso – standard che deve essere desunto dal contesto comunicativo, e che tipicamente varia a seconda della situazione –, e poi della verifica se quello standard è superato o meno (ossia, per comprendere correttamente “questo è grande”, bisogna prima individuare quale è lo standard contestuale di grandezza, e poi verificare se quell'oggetto è effettivamente grande rispetto a tale standard). Diventa allora interessante comprendere se l'uso e la comprensione che i bambini hanno di tali aggettivi relativi è paragonabile a quella degli adulti, o se invece i bambini passino attraverso diverse fasi nella loro interpretazione degli aggettivi.

In diversi esperimenti, i bambini sembrano dimostrare una buona comprensione degli aggettivi relativi. Ad esempio, Ebeling e Gelman (EBELING e GELMAN 1988) hanno mostrato come bambini di 2 anni e mezzo riescano ad accedere a una interpretazione di tipo normativo di un aggettivo come *grande*, giudicando un uovo di 10 cm come “grande”, e un libro di 10 cm come “piccolo”. Inoltre, gli stessi bambini utilizzano anche una interpretazione di tipo percettivo, considerando come “grande” la più grande di due uova (o di due libri). Infine, i bambini riescono anche a passare da una interpretazione all'altra: lo stesso uovo che veniva giudicato come grande in isolamento (usando l'interpretazione normativa) viene poi ri-etichettato come piccolo quando viene presentato insieme a un uovo ancora più grande (usando l'interpretazione percettiva). Inoltre, i bambini sembrano accedere anche alla interpretazione di tipo funzionale dello standard di riferimento: in un altro studio (GELMAN e EBELING 1989) bambini di 3 anni giudicavano correttamente un vestito come grande (o piccolo) rispetto alle dimensioni di una bambola (e quindi lo stesso vestito risultava grande per una bambola, e piccolo per un'altra bambola), anche se la performance dei bambini sembra dipendere dal tipo di oggetto (i vestiti

vengono giudicati meglio degli attrezzi), e il compito deve essere esplicitato molto chiaramente, altrimenti i bambini sotto i 4 anni hanno delle difficoltà.

Sebbene questi dati sembrano suggerire che bambini anche molto piccoli mostrino una comprensione degli aggettivi relativi paragonabile a quella degli adulti, è stato anche notato come i bambini compiano una serie consistente di errori, sia nel parlato spontaneo, sia in esperimenti di laboratorio. In particolare, i bambini più piccoli compiono errori di sostituzione, interpretando termini negativi come se fossero positivi (ad esempio, interpretando *piccolo* come se significasse *grande*), e confondendo le dimensioni che sono rilevanti per vari aggettivi (ad esempio, etichettando come *grandi* oggetti che sono *alti*). Inoltre, un'altra caratteristica peculiare dei bambini fino ai 4-5 anni di età è il cosiddetto *extreme labeling*: se vengono posti di fronte a una serie di oggetti che possiedono tutti una proprietà rilevante a diversi gradi (ad esempio, una serie di sette oggetti ordinati secondo la loro altezza, con intervalli regolari), gli adulti tendono a considerare come *alti* i primi tre oggetti, e come *non-alti* gli ultimi tre (il punto di *cross-over* è cioè posto nel mezzo della serie), mentre i bambini più piccoli tendono a etichettare come *alto* (o come *basso*) solo l'elemento estremo della serie (quindi, solo il primo oggetto viene considerato come *alto*, e solo l'ultimo come *basso*) (si veda, *inter alia*, SMITH ET AL. 1986).

A mio avviso, diventa a questo punto interessante cercare di comprendere se gli errori sistematici che vengono compiuti dai bambini nell'uso e nell'interpretazione che i bambini fanno degli aggettivi relativi possono essere visti come indizi di una comprensione che è diversa da quella adulta, e, in caso affermativo, cercare inoltre di capire che tipo di interpretazione i bambini assegnino agli aggettivi.

4. L'acquisizione degli aggettivi ci può dire qualcosa sul loro significato?

Nella seconda sezione abbiamo discusso dell'interpretazione semantica degli aggettivi, e abbiamo sottolineato come gli aggettivi relativi (*grande*, *alto*, *intelligente*, ecc.) non possano essere analizzati come insieme di individui che condividono una stessa proprietà, visto che non ha senso ad esempio parlare delle cose che sono "grandi" in generale, e che l'interpretazione di ciò che conta come "grande" sembra essere sempre relativa a degli standard contestuali.

Nella sezione precedente abbiamo visto come l'acquisizione degli aggettivi si riveli un compito arduo, visto che, in situazioni di laboratorio, bambini fino ai 4 anni di età posti di fronte a una parola che in base a indizi morfosintattici è un aggettivo tendono a interpretarla come se fosse un nome (ossia come qualcosa che si riferisce a categorie di oggetti) e non un aggettivo (ossia come qualcosa che si riferisce a proprietà di oggetti). Al tempo stesso però bambini di 3 anni producono già aggettivi relativi, e, sempre in compiti sperimentali, sembrano accedere correttamente alla loro interpretazione normativa, percettiva, e, anche se con maggiori difficoltà, funzionale. Abbiamo inoltre sottolineato come i bambini compiano una serie di errori sistematici, in particolare incontrano maggiori difficoltà con i termini negativi di una coppia antonimica di aggettivi (confondono *piccolo* con *grande*) e inoltre tendono a considerare solo l'elemento estremo di una serie come avente una proprietà (solo il primo di una serie di 7 oggetti con gradi diversi di altezza viene reputato come *alto*).

Il quadro derivante da queste osservazioni sembra, almeno apparentemente, complicato, e in questa sezione conclusiva vorrei avanzare una ipotesi esplicativa che possa rendere conto dei fatti. Propongo di riprendere una considerazione che era stata avanzata da H.H. Clark (cfr. CLARK 1970): aggettivi relativi come *alto* sembrano

avere due interpretazioni distinte. Da un lato, infatti, hanno un significato “neutro”, come in (9), dall’altro lato hanno una interpretazione inerentemente comparativa, come in (10):

- (9) Il tavolo è lungo 120 cm.
- (10) Questo tavolo è lungo.

In (9) l’aggettivo *lungo* non implica il riferimento ad alcuno standard contestuale, ma ha la funzione semplicemente di segnalare quale sia la dimensione rilevante – ossia la lunghezza, e non l’altezza o il peso. Si noti che solo i termini positivi di coppie antonimiche possono essere usati in questo modo, come indicato dalla non-grammaticalità di frasi come (11):

- (11) * Il tavolo è corto 60 cm.

L’enunciato in (10) rappresenta invece l’interpretazione di tipo comparativo “più lungo di uno standard di comparazione”, e quindi relativa in quanto soggetta a dipendenza contestuale. Secondo Clark, i bambini nella loro prima fase di comprensione e produzione di aggettivi relativi accedrebbero di fatto solo all’uso “neutro” degli aggettivi relativi, che Clark definisce uso “nominale”, per sottolinearne l’analogia con l’interpretazione che ricevono i nomi comuni. Infatti, come in nomi comuni denotano insiemi di individui (ad es., *bambino* si riferisce all’insieme di bambini), così anche gli aggettivi, nella loro interpretazione neutra, nominale, denotano un insieme definito di oggetti: *lungo* denoterebbe l’insieme di oggetti che hanno una estensione orizzontale. Solo in una fase successiva i bambini riuscirebbero ad accedere all’altra interpretazione, di tipo comparativo, esemplificata dall’enunciato in (10), che sarebbe quindi letto come “la lunghezza di questo tavolo supera lo standard di riferimento per i tavoli”.

Si noti come l’interpretazione di tipo nominale degli aggettivi porta ad assegnare lo stesso significato a coppie antonimiche: sia il termine positivo *grande* sia il suo opposto *piccolo* si riferiscono all’insieme di oggetti che hanno una estensione, e questo spiegherebbe quindi perché i bambini più piccoli compiono sistematicamente errori di sostituzione, interpretando alla stessa maniera i termini negativi e quelli positivi. Un altro comportamento deviante rispetto a quello degli adulti era il cosiddetto *extreme labeling*, ossia il fatto di ritenere che solo l’estremo di una serie possieda la caratteristica denotata da un aggettivo. Questo tipo di errore è anch’esso facilmente spiegabile assumendo l’ipotesi di Clark, in base alla quale i bambini piccoli non hanno ancora del tutto sviluppato la capacità di identificare uno standard di riferimento (solo intorno ai 5 anni lo pongono intorno all’elemento mediano di una serie, come gli adulti). Al tempo stesso, l’interpretazione di tipo nominale degli aggettivi permette ai bambini di produrre e comprendere gli aggettivi relativi, sia nel loro linguaggio spontaneo, sia in *setting* sperimentali, in una maniera che sembra essere adeguata, visto che in molti casi l’interpretazione minimale di *alto* come “qualcosa che ha una dimensione verticale” è sufficiente per derivare molti degli usi corretti di quell’aggettivo

L’ipotesi che i bambini partano assegnando agli aggettivi relativi una interpretazione di tipo nominale, ossia li interpretino come denotanti un insieme di oggetti che condividono delle proprietà stabili (avere una certa dimensione per *grande*, avere una estensione verticale per *lungo*, e così via) sembra infine maggiormente compatibile con i vincoli cognitivi che guidano i bambini nel primo *mapping* tra parole e oggetti.

5. Conclusioni

Nell'ultima sezione, ho presentato alcuni argomenti in favore dell'ipotesi formulata da Clark, che può spiegare gli errori sistematici compiuti da bambini in compiti volti a verificare l'interpretazione di aggettivi relativi. Inoltre, a mio avviso, l'assunzione che i bambini partano assegnando ad aggettivi relativi un significato di tipo nominale può gettare nuova luce anche sulla questione dell'analisi semantica degli aggettivi relativi, e infine sull'acquisizione di competenze di tipo pragmatico.

Per quanto concerne il primo punto, il modo con cui i bambini interpretano e producono gli aggettivi relativi suggerisce che gli aggettivi relativi condividano con gli altri aggettivi intersettivi un significato base (insieme di individui che condividono certe proprietà), e per ragioni pragmatiche, di informatività, avrebbero inoltre un significato rafforzato che coinvolge il riferimento ad elementi contestuali per individuare lo standard di riferimento. I bambini in una prima fase accedrebbero solo al primo significato, ipotesi compatibile con i vincoli cognitivi dei bambini, e solo in un secondo momento, intorno ai 5 anni, arriverebbero a esibire un comportamento linguistico paragonabile a quello degli adulti.

Si noti infine come il passaggio dall'interpretazione di tipo nominale a quella di tipo comparativo possa in un certo senso essere forzata da ragioni di tipo pragmatico: assumere ad esempio che *alto* significhi semplicemente "che ha una dimensione verticale" diventa assolutamente non informativo nella maggior parte dei contesti, e quindi diventa necessario ricalibrare l'interpretazione, attestandosi infine sulla interpretazione di tipo comparativo (*alto* significa "più alto di uno standard"). Abbiamo visto come i bambini comincino a esibire correttamente questa interpretazione non prima dei 5 anni, e altri studi hanno suggerito che è intorno a questa età che i bambini cominciano a calcolare in maniera automatica le implicature conversazionali (interpretando ad esempio "alcuni" non più in base al significato logico, ma poco informativo, "alcuni *e possibilmente tutti*", ma in base al significato rafforzato, perché più informativo, "alcuni *ma non tutti*"). Diventa quindi interessante esplorare più a fondo la questione, per valutare possibili punti in comune, o divergenze, tra questi procedimenti.

Bibliografia

BIERWISCH, Manfred (1989) «The semantics of gradation» in BIERWISCH e LANG, a cura di, *Dimensional adjectives*, Berlin, Springer, pp. 71–262.

CASELLI, Maria Cristina, PASQUALETTI, Patrizio, STEFANINI, Silvia (2007), *Parole e frasi nel "primo vocabolario del bambino". Nuovi dati normativi fra i 18 e i 36 mesi e Forma breve del questionario*, Milano, Franco Angeli.

CLARK, Herbert H. (1970) «The primitive nature of children's relational concepts», in J.R. HAYES, a cura di, *Cognition and the development of language*, New York, Wiley, pp. 269-278.

CRESSWELL, Max J. (1977) «The semantics of degree» in PARTEE, Barbara, a cura di, *Montague grammar*, New York, Academic Press, pp. 261–92.

EBELING, Karen S. & GELMAN, Susan A. (1988), «Coordination of size standards by young children» in *Child Development*, n. 59, pp. 888-896.

GELMAN, Susan A. & EBELING, Karen S. (1989), «Children's use of nonegocentric standards in judgments of functional size», in *Child Development*, n. 60, pp. 920-932.

GLEITMAN, Lila R., CASSIDY, K., NAPPA, R., PAPAFRAGOU, A. & TRUESWELL, J. C. (2005), «Hard words», in *Language Learning and Development*, n. 1.1, pp. 23–64.

GUASTI, Maria Teresa (2001), «La struttura interna del sintagma aggettivale», in RENZI, Lorenzo, SALVI, Giampaolo e CARDINALETTI, Anna, a cura di, *Grande Grammatica Italiana di Consultazione. Vol. II*, Bologna, Il Mulino, pp. 321-337.

HALL, D. Geoffrey, WAXMAN, Sandra R. & HURWITZ, Wendy M. (1993), «How two- and four-year-old children interpret adjectives and count nouns», in *Child Development*, n. 64, pp. 1651–1664.

KENNEDY, Chris (2007), «Vagueness and grammar: the semantics of relative and absolute gradable adjectives», in *Linguistics and Philosophy*, n. 30.1.

KLIBANOFF, Raquel S. e WAXMAN, Sandra R. (2000), «Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: evidence from preschool-aged children», in *Child Development*, n. 71.3, pp. 649-659.

MARKMAN, Ellen M. (1990), «Constraints children place on word meanings», in *Cognitive Science*, n. 14, pp. 57-77.

MINTZ, Toben H. e GLEITMAN, Lila R. (2002), «Adjectives really do modify nouns: the incremental and restricted nature of early adjective acquisition», in *Cognition*, n. 84, pp. 267–293.

NESPOR, Marina (2001), «Il sintagma aggettivale», in RENZI, Lorenzo, SALVI, Giampaolo e CARDINALETTI, Anna, a cura di, *Grande Grammatica Italiana di Consultazione. Vol. I*, Bologna, Il Mulino, pp. 439-455.

PARTEE, Barbara H. (1995), «Lexical semantics and compositionality», in [a cura di GLEITMAN, Lila R. e LIBERMAN, Mark], *Invitation to Cognitive Science. Vol. I*, Cambridge (MA), MIT Press, pp. 311–360.

ROTSTEIN, Carmen e WINTER, Yoad (2004), «Total adjectives vs. partial adjectives: scale structure and higher-order modifiers», in *Natural Language Semantics*, n. 12, pp. 259–288

SERA, Maria e SMITH, Linda B. (1987) «*Big and little: “nominal” and relative uses*», in *Cognitive Development*, n. 2, pp. 89-111.

SEUREN, Pieter A.M. (1973), «The comparative», in KIEFER, F. e RUWET, N., a cura di, *Generative grammar in Europe*, Dordrecht, Reidel, pp. 528-564.

SMITH, Linda B., COONEY, Nancy J. e McCORD, Carol (1986), «What is “high”? The development of reference points for “high” and “low”», in *Child Development*, n. 57.3, pp. 583-602.

WAXMAN, Sandra R. e LIDZ, Jeffrey L. (2006), «Early word learning», in [a cura di KUHN, D. e SIEGLER, R.], *Handbook of child psychology. 6th ed. Vol. 2*, Hoboken (NJ), Wiley, pp. 299–335.

WAXMAN, Sandra R. e GUASTI, Maria Teresa (2009), «Nouns, adjectives, and the acquisition of meaning: new evidence from Italian-acquiring children», in *Language Learning and Development*, n. 5:1, pp. 50-68.

WAXMAN, Sandra R., e MARKOW, Dana B. (1998), «Object properties and object kind: Twenty-one-month-old infants’ extension of novel adjectives», in *Child Development*, n. 69.5, pp. 1313–1329.

WAXMAN, Sandra R., SENGHAS, Ann e BENVENISTE, Susana (1997), «A cross-linguistic examination of the noun-category bias: Its existence and specificity in French- and Spanish-speaking preschool-aged children», in *Cognitive Psychology*, n. 32.3, pp. 183–218.

WOODWARD, Amanda L. e MARKMAN, Ellen M. (1998), «Early word learning», in [a cura di DAMON, W., KUHN, D. e SIEGLER, R.], *Handbook of child psychology. Vol. 2*, New York, Wiley, pp. 371–420.