

## **L'asimmetria nominale del primo lessico come tappa iniziale di una conoscenza linguistica *softly assembled***

**Giuseppe Città**

Università degli Studi di Messina  
langravio@gmail.com

**Abstract** The target of this article is to focus some crucial points related to the problem of the acquisition and organization of lexicon in children. One of the main part of reflection on language is represented by the investigation on words as genuine operational units of our language. It follows that a specific notion of lexicon influences the way in which the various linguistic phenomena are analyzed and, accordingly, influences the specific phenomenon that will be the subject of this article: the organization of the early vocabulary in children. We will analyze the process of language acquisition in order to show how, within a specific stage of this process, termed as '*first burst*' (18-21 months), the structure of language and representations about it depend directly on the action of different lexical classes and the relationships between them, their elements and perception. Namely, we will show how a early unit of linguistic knowledge emerges from the acquisition of a particular set of terms, within the lexical set of nouns, enabling children to move from a one-word stage to a multi-word stage of language learning process.

**Keywords:** language acquisition, lexicon, naming explosion, perception, linguistic knowledge.

### **0. Introduzione**

Uno dei nodi centrali nell'ambito della riflessione sul linguaggio è rappresentato dall'indagine sulle parole, elementi che solo una definizione ingenua può mostrare in termini di entità linguistiche semplici ma che, in realtà, costituiscono le vere e proprie unità operative del nostro linguaggio. Ne consegue che una determinata concezione di lessico si pone alla base di un determinato modo di concepire i diversi fenomeni linguistici, compreso quello che costituirà il terreno di riflessione di questo articolo: la composizione del primo vocabolario attivo del bambino. Muovendosi entro questo dominio si avrà l'obiettivo primario di mostrare come, all'interno di una specifica fase del processo di acquisizione del linguaggio che verrà indicata come periodo del *first burst* (18-21 mesi), la strutturazione del linguaggio e delle rappresentazioni ad esso relative (organizzazione della conoscenza linguistica) dipendano direttamente dall'azione delle diverse classi lessicali e dalle relazioni che intercorrono tra esse, i loro elementi e la percezione. Nello specifico, in relazione al periodo di sviluppo menzionato, si mostrerà come dall'apprendimento di un particolare gruppo di termini, gruppo appartenente alla classe dei nomi, emerga la prima conoscenza linguistica attiva del bambino. Si tratta di un primo embrione di una conoscenza, in continua maturazione, che traghetta il bambino verso quella fase

immediatamente successiva, il periodo delle espressioni multiparola, della quale ci si preoccuperà di evidenziare quei tratti che la legano a filo doppio all'organizzazione regolare di quell'insieme di nomi a cui poco sopra si è fatto riferimento.

### **1. Una rappresentazione complessa di lessico**

Di particolare interesse è una metafora operativa che delinea chiaramente i termini entro i quali si vuole porre la questione: è molto fruttuoso concepire le parole di una lingua come operatori piuttosto che come operandi (ELMAN 2004). Centrale risulta, dunque, una funzione attiva delle parole che si viene a configurare come la base di uno studio del rapporto che intercorre tra la struttura del lessico stesso e i processi di organizzazione della conoscenza. Questo modo di concepire le parole di una lingua, parafrasando un'illuminante similitudine<sup>1</sup>, consente uno studio di esse non in quanto frammenti linguistici che danno vita a strutture grammaticali, ma in quanto elementi portanti che sono già di per sé ricche entità grammaticali. Difatti, che le parole siano operatori significa, dunque, che esse sono molto più che semplici oggetti; significa che si abbandoni la metafora del lessico-dizionario, entro il quale campeggia una lista di parole su cui operare attraverso una batteria di regole<sup>2</sup>, in luogo di una rappresentazione più complessa, articolata e flessibile all'interno della quale l'informazione lessicale sia sintattica che semantica svolge un ruolo fondamentale anche nella struttura e nella costruzione *on-line* delle prime espressioni complesse (ELMAN 1995, JACKENDOFF 2007). Le parole, stando a questo modo di analizzare il fenomeno, potrebbero essere di per sé gli elementi fondativi dai quali epifenomenicamente emergerebbe la grammatica (ELMAN 2009: 2); sarebbero, elementi che solo un'osservazione superficiale restituirebbe nei termini di semplici oggetti celando, invece, una loro natura predicativa interna alquanto complessa (LENCI 2006).

Il problema non è di poco conto poiché attribuire al lessico un tale ruolo attivo equivale a concepire le parole allo stesso modo di come si concepiscono gli stimoli sensoriali: come componenti che agiscono direttamente sugli stati mentali (ELMAN 2004).

In riferimento a ciò una consistente parte della letteratura degli ultimi anni smentisce nettamente una visione riduttiva dell'apparato lessicale proponendone una rappresentazione in stretta, o meglio simbiotica, relazione con la componente grammaticale e ponendosi in aperto contrasto con quel gruppo di prospettive teoriche che, pur essendo composito, individua nell'azione di meccanismi grammaticali innati il motore primario che dirige il processo di ontogenesi linguistica (LIDZ 2010, LIDZ *et al.* 2003, LUST 1999)<sup>3</sup>. Lo scopo di questo scritto sarà delineare un'immagine più

---

<sup>1</sup> «Many linguists have come to see the words not simply as flesh that gives life to grammatical structures, but as bones that are themselves grammatical rich entities» (Elman 2009: 2).

<sup>2</sup> «Traditional grammar divides language into distinct components. The first is the lexicon – the store of words, which are basically idiosyncratic. The second is the grammar proper, the rules that express all regularities about how words are combined into sentence» (JANCKENDOFF 2007: 5).

<sup>3</sup> Il riferimento critico è costituito dalle cosiddette teorie nativiste o innatiste dell'acquisizione del linguaggio. Nello specifico qui ci si riferisce a quelle prospettive che fanno della nozione di *grammatical mapping* il loro asse portante. Essa sia nell'ambito della *Strong Continuity Hypothesis of Universal Grammar* (LUST 1999: 137-145) sia nell'ambito del *Selective Learning Account* (LIDZ 2010) si configura da un lato come il processo in base al quale una competenza grammaticale innata guida l'acquisizione della struttura grammaticale di una specifica lingua (LUST 1999: 144), dall'altro come il processo in cui il bambino, dotato di una conoscenza innata di possibili configurazioni di determinate costruzioni linguistiche, di fronte alle proposizioni che deve comprendere è capace di

complessa e articolata del problema in relazione al fenomeno dell'apprendimento del linguaggio in particolare durante una fase specifica ed un arco temporale limitato (il cosiddetto *naming explosion*), che, a nostro parere, mostra chiaramente quanto fondamentale e cruciale sia il ruolo del lessico nella strutturazione della competenza e della cognizione linguistica e quanto sia poco vantaggioso, nonché poco produttivo, porlo in analisi separatamente da quella che si verrà a configurare un suo ingrediente fondamentale, la grammatica.

## **2. Il *first burst*: la priorità evolutiva dei nomi**

Il passo iniziale per centrare lo sguardo sul tema proposto è analizzare la fase in cui si comincia a strutturare una prima porzione del lessico che, man mano, costituirà il terreno a partire dal quale il bambino costruirà e imparerà ad usare le prime espressioni complesse. Si tratta, nel particolare, della classe lessicale dei nomi che, per prima rispetto alle altre, si struttura secondo determinate regolarità. E concentrarsi su questa categoria significa anche puntare lo sguardo sul momento cruciale a partire dal quale si innesca l'organizzazione sopra menzionata; significa assestarsi sulla fase che in senso ampio è da circoscrivere nel periodo che oscilla tra i 12 e i 30 mesi d'età e che, in senso stretto, fa registrare il proprio acme intorno ai 18-21 mesi (si passa da una media di meno di 50 parole prima dei 18 mesi ad una media di 400 tra i 20 e i 21 mesi (CAMAIONI-DI BLASIO 2002: 148)). Significa, in altri termini, puntare la lente su quel momento che rappresenta il picco di 'nascita di parole nuove' e, nello stesso tempo, fa registrare l'inizio della stabilizzazione del lessico (ROY B. *et al.*, 2009), picco in cui i bambini attraversano un repentino passaggio, che interessa il loro vocabolario sia nella produzione che nella comprensione rendendoli parlanti attivi a tutti gli effetti che da qui in poi si indicherà come *first burst* per sottolineare il fatto che esso costituisce solo il primo di una serie di tasselli di quel mosaico che è la costruzione e l'uso delle prime strutture complesse.

L'apprendimento delle parole si configura come un fenomeno articolato che vede confluire nel piccolo apprendista diversi fattori che tutti insieme costituiscono l'*humus* entro il quale e grazie al quale egli diventerà nel tempo un parlante maturo. Sin dalla nascita, difatti, ci si trova immersi in un ambiente linguistico eterogeneo all'interno del quale assume un ruolo cruciale il rapporto che si viene a creare con coloro che generalmente costituiscono la porta d'ingresso del bimbo al linguaggio ovvero i familiari più stretti e in particolare la madre. Nel rapporto che si instaura tra il piccolo e i diversi membri del contesto familiare-sociale nel quale egli si trova risiedono le basi a lui utili per compiere gli iniziali passi produttivi con le parole. Ed è di fondamentale importanza, soprattutto per lo sviluppo lessicale, il ruolo che gioca quello che in letteratura viene indicato come *child directed speech* (CDS) e che costituisce l'ambiente linguistico al cui interno vive il bambino e da cui, sia a livello di comprensione sia a livello di produzione, trae avvio la costruzione e l'organizzazione della conoscenza linguistica. Si tratta di un fattore fondamentale che si configura come elemento determinante l'età di acquisizione, il ritmo di crescita e la

---

mettere in relazione le varie strutture superficiali con le configurazioni linguistiche corrispondenti facenti parte del suo bagaglio cognitivo innato (LIDZ 2010: 214). In entrambi i casi il fulcro del processo di acquisizione è individuato esclusivamente nella componente grammaticale relegando le parole al ruolo di attori secondari.

dimensione del vocabolario produttivo (HUTTENLOCHER 1998, ROY B. *et al.* 2009, ROY D. 2009).

Dunque, i bambini imparano le loro prime parole da contesti interattivi complessi ed eterogenei ma una costante che caratterizza il fenomeno di apprendimento è che nelle varie lingue del mondo essi imparano i nomi con maggiore facilità rispetto ad altri elementi lessicali quali i verbi o gli aggettivi. E ciò avviene nonostante il fatto che in tutte le varie lingue alcuni elementi appartenenti a classi lessicali diverse, come ad esempio i verbi, nelle espressioni con cui gli adulti (nel CDS) si rivolgono agli apprendisti parlanti ricorrono un numero maggiore di volte rispetto a quanto ricorrono i nomi. In altri termini, nonostante l'esperienza maggiormente regolare a livello di frequenza che i bimbi hanno con alcuni tipi di parole, come ad esempio verbi relativi alla propria esperienza motoria (alcuni verbi di movimento), essi all'inizio imparano con maggiore facilità i nomi che, pur essendo in maggioranza legati alla loro esperienza concreta degli oggetti che li circondano, sono esperiti individualmente con minore frequenza e regolarità, nell'ambito cioè di esperienze più irregolari ed eterogenee. Si tratta di una costante nell'acquisizione delle lingue la quale evidenzia che, nel fenomeno di acquisizione delle prime parole, nei futuri parlanti si registra una tendenza netta a padroneggiare e ad imparare *in primis* nuovi nomi piuttosto che nuovi aggettivi o nuovi verbi, cosa che sembra suggerire quello che parte della letteratura a tal proposito indica con l'espressione *noun bias* (TOMASELLO 2003) sottolineando una priorità evolutiva di questa classe lessicale (GENTNER 1982).

Proprio questa priorità evolutiva si lega a doppio filo con il periodo che qui si sta prendendo in esame. Sembra esserci una sorta di relazione biunivoca tra due termini, i nomi come classe dominante e il lasso di tempo che interessa il *first burst*, che alimenta entrambi i fattori in gioco e li stringe sempre di più all'interno di un rapporto simbiotico. Accade, difatti, che raggiunta una certa dimensione critica del vocabolario produttivo (tra 50 e 100 parole mediamente), il momento in cui il bambino attraversa la fase poco sopra indicata come fase esplosiva, si verifica in termini quantitativi la crescita smisurata della classe lessicale dei nomi e l'assestamento di una sua organizzazione interna con la conseguente strutturazione di una seppur embrionale conoscenza lessicale. Infatti, fino a quando il bimbo produce meno di 50 parole non solo il ritmo di apprendimento e produzione di parole nuove si mantiene costante ma la maggior parte di esse sono nomi per oggetti, nomi di animali o nomi propri. Quando poi il numero delle parole del vocabolario produttivo raggiunge la soglia critica delle 100 unità, sia il ritmo di apprendimento sia la velocità di crescita del vocabolario aumentano e il numero di nomi acquisiti rispetto ad altre parti del discorso cresce vertiginosamente, nomi nell'ambito dei quali, in riferimento a quell'organizzazione interna sopra anticipata, si cominciano a delineare da un lato una predominanza di un genere particolare (GERSHKOFF-STOWE-SMITH 2004), e dall'altro i prodromi di una nuova fase che vedrà passare gradualmente il bambino all'uso di espressioni multiparola, un passaggio, cioè, dal cosiddetto *one-word stage* al *multi-word stage*.

## **2.1 La doppia asimmetria nominale del primo vocabolario produttivo**

Nel dettaglio si verificano due fenomeni di cruciale importanza di cui il primo mostra l'emergere di una asimmetria nominale del lessico in quanto la classe dei nomi viene a configurarsi, in questa precisa fase, come quantitativamente dominante, mentre il secondo mostra un'ulteriore organizzazione asimmetrica tutta interna alla classe

lessicale in questione che consiste nell'esplosione, in termini quantitativi, di nomi che stanno per oggetti concreti, di nomi, cioè, che stanno per oggetti percepibili mediante i sensi. La nozione di *oggetto concreto*, nell'ambito dell'analisi di tale asimmetria nominale, gioca un ruolo cruciale in quanto per mezzo di essa si vuole delineare una ben precisa classe di unità che potremmo indicare come il primo gruppo di entità mappate linguisticamente in modo regolare e coerente. Tale concetto lo si potrebbe definire come una vera e propria nozione operativa attraverso cui siamo in grado di effettuare, a livello d'analisi, un'operazione dal duplice carattere: grazie ad esso, riferendosi a ciò che è percepibile mediante il contributo integrato dei diversi sensi e delle informazioni linguistiche annesse, siamo in grado da un lato di trarre informazioni circa la posizione di ogni singolo oggetto all'interno di questa prima classe di entità<sup>4</sup> e, dall'altro, di individuare, nel contempo, i rapporti che intercorrono tra i diversi elementi della stessa. Si tratta, in definitiva, di una nozione organizzativa che consente di inglobare nella classe in questione entità differenti, e nella struttura e nella funzione, accomunate dal fatto di possedere caratteristiche percettive ben delineate e individuabili.

I passaggi argomentativi che seguono saranno dedicati all'analisi dei due fenomeni di asimmetria che, man mano si procederà, si mostreranno così interrelati da apparire più come due facce dello stesso fenomeno, il concavo e il convesso della medesima figura. Lo scopo primario, difatti, è evidenziare quella priorità evolutiva dei nomi nella composizione di quel gruppo di parole che costituisce la prima cassetta di attrezzi linguistici a disposizione del bambino sottolineando come questa priorità si traduce, inoltre, in una organizzazione regolare dipendente direttamente da meccanismi cognitivi ben strutturati.

Nel concreto, dati alla mano, accade che fino a quando il vocabolario produttivo del bambino è molto ridotto (meno di 50 unità, prima dei 18 mesi d'età) esso, pur essendo composto in gran parte da nomi, risulta ben distribuito lungo le varie tipologie nominali: nomi comuni per esseri animati, nomi comuni per cibi, nomi specifici o nomi propri, nomi per oggetti concreti, più una piccola quantità di parole di altro genere che costituiscono il nucleo più antico delle espressioni produttive (quando il vocabolario non supera 10 parole) alcune delle quali sono parole che stanno per versi di animali o per rumori di altro genere (es. '*ciuf-ciuf*') e altre parole che ricoprono una funzione sociale<sup>5</sup>. Nel momento in cui, poi, si entra in possesso, nel periodo che mediamente si assesta tra i 18 e i 21 mesi, di una massa critica di parole quantificabile in un bagaglio lessicale che si aggira intorno alle 100 unità, cresciuto, fino a questo momento, a ritmi costanti e non veloci, accade che in termini di velocità di acquisizione comincia a delinearsi un'accelerazione nell'apprendere e una crescente abilità nel padroneggiare un particolare genere di nomi, inizia a definirsi, cioè, un'organizzazione particolare tutta interna alla classe lessicale che per prima sedimenta nella conoscenza linguistica del bambino (GERSHKOFF-STOWE-

---

<sup>4</sup> Informazioni su quali siano, ad esempio, i sensi maggiormente coinvolti nella 'categorizzazione' di un particolare oggetto e su quale relazione essi intrattengano con gli altri.

<sup>5</sup> In letteratura sono state proposte diverse classificazioni circa la composizione del primo lessico nelle sue varie fasi di sviluppo. Una tra le più famose è quella operata da Nelson K. (1973) che propone una classificazione che divide i vari nomi o elementi nominali appartenenti al primo lessico in: generali (nomi comuni di cose), specifici (nomi propri di persone e nomi indicanti parentela come 'mamma', 'papà', ecc.), nomi che richiamano azioni, nomi o espressioni sociali ('grazie', 'ciao ciao'). Al di là delle varie possibili e numerose classificazioni che sono state operate e che si possono operare, la cosa fondamentale da notare per l'economia della presente argomentazione è l'organizzazione asimmetrica che caratterizza il lessico in questa fase.

SMITH 2004: 1104-1105). Emerge, in altri termini, una prima regolarità lessicale che viene fuori da relazioni costanti tra spunti percettivi (*perceptual cues*), etichette linguistiche (*labels*) e contesti linguistici in cui queste ricorrono (COLUNGA-SMITH 2008). Diventa cruciale, dunque, per la comprensione della primissima organizzazione lessicale, la relazione che si instaura tra le proprietà degli oggetti e il modo in cui essi e le loro caratteristiche vengono mappati linguisticamente, relazione che si configura come la prima base organizzativa del lessico umano caratterizzandolo come radicato percettivamente.

### 2.1.1 I nuclei organizzativi della prima conoscenza linguistica

Proprio in questa direzione si sono mossi alcuni lavori sperimentali (COLUNGA-SMITH 2005, 2000; GERSHKOFF-STOWE-SMITH 2004; SAMUELSON-SMITH 1999) che, sulla base di indagini condotte a partire dall'uso congiunto di alcuni strumenti d'analisi del primo linguaggio, il *MacArthur Communicative Development Inventory*<sup>6</sup> (MCDI) e il *Novel Noun Generalization Task*, hanno mostrato nei particolari i tratti essenziali di questo primo fenomeno di regolarità linguistica. Risulta utile, a questo punto, vagliare questi risultati ed interpretarli alla luce di quanto espresso poco sopra circa la costruzione delle prime espressioni complesse. Si è detto che tre sono i nuclei organizzativi in gioco (*perceptual cues, labels, linguistic context*). Nel caso del primo elemento, in relazione agli oggetti, due tra le proprietà percettive maggiormente salienti per un bambino sono forma e solidità. Un oggetto è solido se ha una forma dai confini stabili che non muta al tocco; un oggetto è non-solido se ha una forma variabile e muta in diversi modi al tocco. Quando si parla di etichette linguistiche (*labels*) si intendono quei termini con cui il bambino si riferisce agli oggetti solidi e non-solidi e ai gruppi di oggetti che vengono raccolti sotto lo stesso nome. Facendo riferimento al contesto linguistico, invece, si intendono, le espressioni e le cornici sintattiche entro cui viene appreso un determinato termine. In quest'ottica una distinzione basilare si pone tra termini che si riferiscono ad entità concrete ed astratte che vengono percepite come unità discrete, che generalmente nelle espressioni che il bambino percepisce (nel CDS) cooccorrono sempre con un articolo e occorrono sia al singolare che al plurale (*count nouns*), e termini che si riferiscono ad entità concrete ed astratte che sono percepite come continue e che non hanno il plurale (*mass nouns*). Ora, analizzare l'amalgama della prima composizione di ciò che, in realtà, non è ancora una categoria lessicale vera e propria significa focalizzare lo sguardo sui rapporti reciproci tra queste forze organizzative in gioco: il rapporto tra spunti percettivi e contesti linguistici/cornici sintattiche; la relazione tra spunti percettivi ed etichette linguistiche; il legame tra le etichette linguistiche e i contesti linguistici/cornici sintattiche in cui esse ricorrono. Da tale indagine si

---

<sup>6</sup> Si tratta di uno strumento per effettuare misurazioni del vocabolario produttivo dei bambini e consiste in liste di parole, frasi e gesti compresi e prodotti dai bambini in una fascia temporale che va dagli 8 ai 30 mesi d'età. Nella versione originale per l'inglese-americano ne esistono due forme. La prima relativa all'indagine di parole e gesti e consiste in una lista di 396 elementi organizzati in 19 categorie semantiche e progettata per indagare il vocabolario produttivo di bimbi in età compresa tra 8 e 16 mesi d'età. La seconda, rivolta all'indagine di parole e proposizioni, è strutturata per indagare la produzione lessicale e lo sviluppo morfo-sintattico di bambini in età compresa tra i 16 e i 30 mesi e consta di 680 elementi organizzati in 22 categorie semantiche (es. nomi di animali, di veicoli, di parti del corpo) (Jahn-Samilo *et al.* 2000). Tale strumento viene spesso usato per realizzare liste di controllo nell'ambito di ricerche effettuate in laboratorio (Cfr. <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/cdiwelcome.htm>).

riescono chiaramente ad ottenere informazioni interessanti circa l'accelerazione repentina nel passo evolutivo preso in esame e circa l'emergenza, in seguito alla crescita del vocabolario produttivo connessa all'accelerazione, di tendenze regolari (*biases*) durante i processi di estensione dei nomi acquisiti ad entità animate, oggetti e sostanze. In questo genere di indagine un ruolo centrale lo svolge il *Novel Word Generalization Task*, un *test* durante il quale, nella versione standard (SAMUELSON-SMITH 1999), in laboratorio, sotto determinate condizioni sperimentali, a dei bambini viene mostrato un oggetto con cui non sono mai venuti a contatto il quale funge da oggetto campione e di cui viene pronunciato innanzi a loro il nome, oppure vengono riferiti dei fatti ad esso relativi. In seguito viene mostrata al bambino, generalmente dopo un intervallo brevissimo di tempo, una coppia di nuovi oggetti simili al campione ciascuno secondo caratteristiche differenti. Di fronte ai due nuovi oggetti viene pronunciato il nome con cui era stato battezzato il campione e si chiede al bambino di operare una scelta. Si chiede al bambino di estendere il nome, appreso inizialmente come nome del campione, ad uno dei due nuovi oggetti ad esso simile secondo certi aspetti per stabilire così quali caratteristiche percettive vengono ritenute salienti nell'operazione dell'estensione dei nomi e che tipo di relazione esse intrattengono da un lato con le etichette linguistiche vere e proprie e dall'altro con le cornici sintattiche in cui esse ricorrono (COLUNGA-SMITH 2008). Bene, nel compito di estensione di un nome facente parte del vocabolario produttivo ad un nuovo oggetto, la maggioranza dei bambini estende il nome ad oggetti solidi somiglianti nella forma all'oggetto campione. Secondo i dati a disposizione, passati al vaglio di liste di controllo<sup>7</sup> realizzate per mezzo di resoconti genitoriali si ha che su un vocabolario produttivo medio di circa 100-110 parole circa il 65% di esse (SAMUELSON-SMITH 1999) sono nomi che si riferiscono ad oggetti solidi che vengono estesi in base ad una somiglianza di forma e vengono appresi entro cornici sintattiche ben definite. Alla luce di quanto detto si potrebbe tracciare un asse lungo il quale corrono i tratti primari di quella che potremmo chiamare la prima conoscenza linguistica attiva del bambino e nello stesso tempo la colonna portante della prima organizzazione interna alla classe di parole dominante: solidità – somiglianza formale – nomi per entità discrete. Questi tre elementi si mostrano come i tratti caratteristici del radicamento percettivo del primo lessico di cui determinano una ben precisa organizzazione; tratti che dipendono direttamente da quella abilità a cogliere forma e dimensione degli oggetti che costituisce un meccanismo percettivo ben strutturato già a partire dai due mesi di vita<sup>8</sup> (RAKISON 2005) e che funge, dunque, da solido supporto alla strutturazione della cognizione linguistica del bambino.

## 2.2 I confini esterni dell'asimmetria nominale

Tuttavia, giunti a tali conclusioni, corroborate, inoltre, da numerosi dati sperimentali, bisogna fare un ulteriore passo interpretativo per conferire loro un'adeguata posizione e per evitare il rischio di rendere assoluto un fenomeno che non lo è. Precisati i confini interni di questa asimmetria lessicale è opportuno precisarne anche i confini

---

<sup>7</sup> Attraverso il MacArthur Communicative Development Inventory.

<sup>8</sup> «Infants as young as 2 months of age possess both shape and size constancy. In seminal works (BOWER 1966) [researchers] conditioned infants to turn their head to one stimulus and then presented a number of novel stimuli that varied from that stimulus in orientation, distance, and retinal and real size. Infants responded (with head turns) to objects that were the same shape and size as the original stimulus regardless of their orientation and distance, which suggests that they perceive shape and size as constant» (RAKISON 2005: 323).

esterni. In altri termini, affermare che il primo vocabolario produttivo dei bambini è radicato percettivamente non significa dire che tutte le nostre prime parole abbiano appunto dei riferimenti concreti con le caratteristiche sopra descritte. Equivale a dire solo che all'interno di una classe di elementi dello stesso genere, che nasce ben distribuita lungo le varie tipologie nominali, ad un certo punto del processo di crescita si registra che tale classe inizia a foggare le basi della propria organizzazione su elementi cognitivi ben definiti e strutturati. E questo non significa assolutamente escludere dal vocabolario produttivo la presenza di nomi privi di riferimenti concreti, che sfuggono più o meno, ma mai del tutto, a nostro parere, all'asse percettivo sopra menzionato<sup>9</sup>, e che, anche se di gran lunga inferiori nel numero, sono presenti e hanno un uso molto frequente nella produzione del bambino. Dunque, anche se è innegabile che i nomi per oggetti concreti con forma e consistenza definita godono di uno *status* speciale, bisogna sottolineare che l'apprendimento di altri generi di nomi, in questa fase, rientra pienamente nelle capacità di un bambino, anche se sotto un aspetto quantitativo, tale apprendimento si traduce in un numero di nomi di gran lunga inferiore e questo potrebbe esser dovuto a diversi fattori che insieme concorrono a determinare il fenomeno. Secondo la visione di Bloom (1999), un nome come *'palla'* può essere concettualmente più semplice di uno che sta per un'entità temporale come *'giorno'* probabilmente perché a questa età si ha una comprensione maggiore, supportata, aggiungiamo noi, da quei meccanismi percettivi sopra menzionati, degli oggetti e delle loro proprietà rispetto a quella che si ha del tempo. In più, i nomi con riferimento concreto oltre a poter essere acquisiti per ostensione ricorrono nel discorso adulto-bambino (CDS) in proporzione maggiore rispetto a quanto ricorrono nel discorso tra adulti.

Cominciano a mostrarsi, dunque, con più chiarezza i confini e i tratti della doppia asimmetria del primo vocabolario; si mostra con maggiore chiarezza quali siano i suoi tratti distintivi e come sia legata, nel periodo in questione, alla percezione, periodo che si configura come la fase referenziale del lessico infantile (CASELLI *et al.* 1999). Una fase in cui la maggioranza delle parole del vocabolario è costituita da nomi la maggior parte dei quali sono parole che hanno un riferimento concreto e diretto. Si tratta di un periodo, quindi, in cui sicuramente la percezione costituisce una roccia ferma su cui poggia l'organizzazione lessicale ma in cui, in quanto fenomeno complesso, entrano in gioco altre componenti che rivestono un ruolo altrettanto importante nel conferire ai nomi lo *status* di cui godono. La spiegazione di ciò potrebbe risiedere nella possibile semplicità concettuale dei nomi rispetto ad altri elementi linguistici. È possibile, difatti, che i bambini imparino nomi che stanno per oggetti concreti perché questi, a livello semantico, sono più semplici da rappresentare grazie al supporto fornito dalla percezione la quale permette di cogliere alcune parti

---

<sup>9</sup> Tale precisazione è strettamente connessa alla teorizzazione della nozione operativa di oggetto/riferimento concreto. Proprio in relazione a tale concetto, quelli che qui si indicano come termini privi di riferimento concreto sono quei termini che stanno per entità che, all'interno di quel primo gruppo di elementi mappati linguisticamente in modo coerente e regolare, pur non denotando delle entità identificabili in maniera univoca così come quelle denotate da *'palla'*, *'latte'*, *'scarpe'*, sono in relazione diretta, relativamente al contesto d'uso e alle espressioni linguistiche entro cui ricorrono, con le esperienze percettive del bambino. Un esempio di questo particolare gruppo, nel caso della lingua italiana, sono nomi quali *'cucina'*, *'bagno'*, *'salotto'* e ancor di più *'favola'* e *'lavoro'* (RINALDI *et al.* 2003). Si tratta, in sostanza, di termini che costituiscono i mattoni di quelli che abbiamo chiamato i confini esterni dell'asimmetria nominale fin qui analizzata e che si mostrano come una sorta di passo ulteriore all'interno di un continuum (la classe dei nomi) la cui estremità terminale sarà costituita, in una fase linguistica matura, dalla classe dei nomi astratti (BORGHI *et al.* 2011)

del mondo sensibile, in questo caso gli oggetti, in termini di entità coerenti e stabili (GENTNER 1983).

### **3. Verso una conoscenza linguistica *softly assembled***

La regolarità organizzativa interna alla classe dei nomi risponde ad un'azione congiunta messa in atto da meccanismi percettivi e concettuali che insieme cominciano a strutturare una prima versione di quella che può essere la rappresentazione linguistica di un oggetto strutturando, inoltre, la rappresentazione che il bambino ha del proprio linguaggio, o meglio di una parte specifica di esso. In altri termini, l'apprendimento lessicale in questione sembra creare a livello concettuale un corpo di relazioni tra i nomi e le proprietà fisiche degli oggetti che avvia la strutturazione di quella che in una fase ben più matura sarà una categoria (COLUNGA-SMITH 2005). Siamo di fronte, cioè, ad un corpo di relazioni, che pur essendo in costante crescita e in continua riorganizzazione, in questo momento ben preciso dello sviluppo linguistico, scattandone una metaforica istantanea, appare costituito da associazioni nome-oggetto e da informazioni ad esso relative, ad esempio informazioni relative alla funzione (MARKSON *et al.* 2008), che scorrendo costanti all'interno del CDS giocano un ruolo cruciale nella direzione e nella guida dell'apprendimento linguistico. Un ruolo guida che emerge, dunque, da quell'elemento, che in precedenza abbiamo presentato come uno dei tre punti cardine da cui viene fuori la prima regolarità lessicale, il contesto linguistico, ricco, dunque, non solo di indicazioni relative alle cornici sintattiche entro cui ricorrono le parole che i bambini apprendono ma anche, e soprattutto, di informazioni che contribuiscono sia a creare una rappresentazione articolata di ciò di cui esse sono informazioni, sia a creare una rappresentazione articolata dell'uso di singoli termini che stanno per singoli oggetti. Il tutto si configura, dunque, come una sorta di doppio processo cognitivo complesso che struttura la conoscenza della realtà nello stesso momento in cui struttura una parte importante di tale conoscenza, la conoscenza linguistica. Un doppio processo cognitivo i cui motori, percettivo e concettuale, sviluppandosi individualmente nello stesso tempo progrediscono in reciproca coordinazione. La composizione interna del lessico, in questo caso del primo lessico, allora, appare come il campo concreto in cui si articola lo sviluppo della coordinazione tra due sistemi autonomi, concettuale e percettivo, profondamente interrelati, e man mano si costituisce come sistema autonomo che a sua volta influenza la direzione e lo sviluppo dei motori da cui prende vita inserendosi all'interno del fenomeno generale della cognizione la quale, in definitiva, si struttura come un fenomeno articolato emergente da un complesso gruppo di processi strettamente legati tra di loro e al mondo, come un fenomeno, cioè, che emerge dalla correlazione tra i diversi sistemi cognitivi attraverso i quali interagiamo con la realtà che ci circonda, e di cui il linguaggio insieme alla percezione, l'azione, la memoria e l'apprendimento costituisce un perno irrinunciabile. Ritornando al rapporto specifico che dà luogo alla prima composizione lessicale, in conclusione, si può tranquillamente chiamare in causa, a nostro parere, una relazione di carattere bidirezionale i cui elementi si rinforzano costantemente a vicenda dando vita ad una organizzazione linguistica *softly assembled*, in costante maturazione (COLUNGA-SMITH 2005).

### **4. Conclusioni**

È proprio all'interno di questo embrione di conoscenza linguistica attiva, in definitiva, che si cominciano a delineare le premesse per quello che sarà lo sviluppo grammaticale del bambino. Difatti, la prima esplosione del linguaggio, e quindi l'incremento quantitativo del lessico produttivo e la strutturazione di una prima conoscenza linguistica, determina un movimento cruciale che consiste nel passaggio da espressioni composte da una singola parola, fenomeno che si verifica a partire mediamente dai 12 mesi circa (i casi precoci arretrano addirittura ad 8 mesi) e che consiste nella produzione di parole isolate (olofrasi in cui un singolo elemento linguistico è usato per esprimere un'intenzione comunicativa), ad espressioni costituite mediamente da due-tre parole, fenomeno che, invece, prende avvio mediamente nel momento in cui si verifica quell'esplosione dovuta al raggiungimento della massa critica (18 mesi circa) e che consiste nella produzione di espressioni in riferimento alle quali non si può parlare di emergenza di categorie sintattiche vere e proprie ma sicuramente di emergenza di elementi grammaticalmente organizzati (es. combinazioni tra parole di contenuto [nome + verbo], combinazioni tra parole di funzione e parole di contenuto [articolo + nome], espressioni con la copula) che mostrano strutture semplici, in relazione, ad esempio, alla morfologia, e che ancora non rientrano a pieno titolo nel novero di una grammatica matura (BASSANO-VAN GEERT 2007).

## **Bibliografia**

- BASSANO, D., VAN GEERT, R. (2007), «Modeling continuity and discontinuity in utterance length: a quantitative approach to changes, transitions and intraindividual variability in early grammatical development» in *Developmental Science*, 10:5, pp. 588-612.
- BLOOM, P. (1999), «Theories of Word Learning: Rationalist Alternatives to Associationism» in [a cura di, RITCHIE, W.C., BHATIA, T.K.] *Handbook of Child Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 249-278.
- BORGHI, A.M., FLUMINI, A., CIMATTI, F., MAROCCO, D., SCOROLLI, C. (2011), «Manipulating objects and telling words: a study on concrete and abstract words acquisition» in *Frontiers in Psychology*, vol. 2:15, pp. 1-14.
- CAMAIONI, L., DI BLASIO, P. (2002), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Società Editrice Il Mulino.
- CASELLI, M.C., CASADIO, P., BATES, E. (1999), «A Comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian» in *Journal of Child Language*, n. 26, pp. 69-111.
- COLUNGA, E., SMITH, L.B. (2008), «Knowledge embedded in process: The self-organization of skilled noun learning» in *Developmental Science*, n. 11(2), pp. 195-203.

COLUNGA, E., SMITH, L.B. (2005), «From the Lexicon to Expectations About Kinds: A Role for Associative Learning» in *Psychological Review*, Vol. 112, No. 2, pp. 347-382.

COLUNGA, E., SMITH, L.B. (2000), «Learning to Learn Words: A Cross-Linguistically Study of the Shape and Material Biases» in *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*, pp. 197-207.

ELMAN, J. (2009), «On the meaning of words and dinosaur bones: Lexical knowledge without a lexicon» in *Cognitive Science*, n. 33, pp. 1-36.

ELMAN, J. (2004), «An alternative view of mental lexicon» in *Trends in Cognitive Science*, 7, pp. 301-306.

ELMAN, J. (1995), «Language as a dynamical system», in [a cura di PORT, R., van GELDER, T.] *Mind as Motion*, Cambridge, MA: MIT Press, pp. 195-225.

GENTNER, D. (1982), «Why Nouns are Learned Before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning» in [a cura di KUCZAJ, S.] *Language development, Volume 2 : Language thought and culture*. Hillsdale N.J Lawrence Erlbaum, pp. 301-334.

GERSHKOFF-STOWE, L., SMITH, L.B. (2004), «Shape and the first hundred nouns», in *Child Development*, vol. 75 No. 4, pp.1098-1114.

HUTTENLOCHER, J. (1998), «Language Input and Language Growth» in *Preventive Medicine* n. 27, pp. 195-199.

JAHN-SAMILO, J., GOODMAN, J., BATES, E., SWEET, M. (2000), «Vocabulary Learning In Children From 8 To 30 Months Of Age: A Comparison Of Parental Reports And Laboratory Measures», in <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.140.3495>.

JACKENDOFF, R. (2007), «A Parallel Architecture perspective on language processing» in *Brain Research* n. 1146, pp. 2-22.

LENCI, A. (2006), «The Lexicon and the Boundaries of Compositionality» in [a cura di AHO, T., AHTI-VEIKKO, P.] *Truth and Games. Essays in Honor of Gabriel Sandu*, Helsinki, Helsinki University Press, pp. 119-138.

LIDZ, J. (2010), «Language Learning and Language Universal» in *Biolinguistics*, 4.2-3, pp. 201-217.

LIDZ, J., WAXMAN, S., FREEDMAN, J. (2003), «What infants know about syntax but couldn't have learned: experimental evidence for syntactic structure at 18 months» in *Cognition*, 89, pp. B65-B73.

LUST, B. (1999), «Universal Grammar: The Strong Continuity Hypothesis in First Language Acquisition» in [a cura di, RITCHIE, W.C., BHATIA, T.K.] *Handbook of Child Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 111-155.

MARKSON, L., DIESENDRUCK, G., BLOOM, P. (2008), «The shape of thought» in *Developmental Science*, 11:2, pp. 204-208.

RAKISON, D.H. (2005), «Infant perception and cognition. An evolutionary perspective on Early Learning», in [a cura di BJORKLUND, D.F., ELLIS, B.J.] *Origin of the social mind: Evolutionary Psychology and Child Development*, New York, Guilford Publications Inc., pp.317-353.

RINALDI, P., BARCA, L. E BURANI, C. (2003), «Valori di età di acquisizione, immaginabilità e frequenza per 527 parole del Primo Vocabolario del Bambino» in [Database: pvbvarless.xls]: <http://www.cnr.it/istituti/Banchedati.html?cds=078>

ROY, D. (2009), «New Horizons in the Study of Child Language Acquisition» in *Keynote at Interspeech 2009*, Brighton, UK.

ROY, D., ROY, C.B., FRANK, M.C. (2009), «Exploring Word Learning in a High-Density Longitudinal Corpus» in *Proceedings of the 31st Annual Cognitive Science Conference*.

SAMUELSON, L.K., SMITH, L.B. (1999), «Early noun vocabularies: do ontology, category structure and syntax correspond?» in *Cognition* n. 73, pp. 1-33.

TOMASELLO, M. (2003), *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Harvard University Press.