

## ANATOMIA DI UN ERRORE TRADUTTIVO. VALENZE E PREDICATI PSICOLOGICI IN INGLESE L1 – ITALIANO L2\*

IGNAZIO MAURO MIRTO  
(UNIVERSITÀ DI PALERMO)

### 0. Introduzione

Queste pagine prendono spunto da un enigmatico errore traduttivo analizzato in un articolo del 1991 dell’italianista Carol Rosen. L’errore, unitamente alla spiegazione che l’autrice dà per renderne conto, è presentato nella prima sezione. La seconda fornisce le ragioni di una spiegazione alternativa. La terza allarga lo sguardo fino a valutare il ruolo che il fenomeno della valenza (o struttura argomentale) di un predicato svolge nell’errore traduttivo e, più ampiamente, allo spazio ad esso dedicato in glottodidattica. L’ultima sezione ritorna sull’articolo di Rosen per descriverne concisamente una teoria, il *selective transfer*, che getta luce sull’annosa questione con la quale si misurano inevitabilmente tutte le teorie di apprendimento (o, per altri, di acquisizione) di una lingua straniera: quali elementi di L1 vengono trasferiti alla L2?

### 1. L’errore

L’errore traduttivo riguarda il verbo *piacere* e il suo traduce *like* in inglese. Si tratta di verbi comunemente etichettati come ‘psicologici’, caratterizzati da due ruoli semantici (v. Cennamo 2011): l’Esperiente, ritenuto sede di un processo o stato mentale, e lo Stimolo, chiamato anche Tema o Causa, che rende possibile l’esperienza.

Il verbo *piacere* appartiene alla classe di predicati psicologici detti ‘a inversione’ (Perlmutter 1984).<sup>1</sup> L’etichetta si giustifica per il paragone tra le codifiche sintattiche di *piacere* e *like*. Si osserva infatti una sorta di ‘incrocio’ tra le relazioni grammaticali dei due argomenti del verbo. Con il transitivo *like* l’esperiente è soggetto e lo stimolo è

---

\* Per le domande poste e le osservazioni condivise, l’autore ringrazia sia i partecipanti alle Giornate di Studio ‘Linguistica e didattica’ che gli studenti e i colleghi del dottorato in ‘Linguistica storica, linguistica educativa e italianistica. L’italiano, le altre lingue e culture’, dell’Università per Stranieri di Siena, presenti in occasione di un’altra presentazione (23 maggio 2014). Nel titolo, L2 è da intendere esclusivamente come ‘lingua straniera’.

<sup>1</sup> È la classe III in Cennamo 2011, composta da una minoranza sparuta di verbi. Cennamo la esemplifica con i seguenti otto: *bastare, dispiacere, interessare, mancare, piacere, rincrescere, seccare, toccare*. In letteratura, il fenomeno dell’inversione è noto anche come *quirky subject*, soggetto dativo, soggetto non-nominativo.

oggetto diretto, mentre con *piacere*, intransitivo, l’esperienza è oggetto indiretto, lo stimolo è soggetto.

Gli errori discussi nell’articolo, illustrati in (1) (1991: 133), sono commessi da studenti universitari che hanno di norma l’inglese come L1 e che muovono i primi passi come apprendenti della lingua italiana:

- (1) a. \**Teresa piace i fiori.* [for: ‘Teresa likes flowers’]  
b. \**Teresa si piace i fiori.* [for: ‘Teresa likes flowers’]

A proposito delle difficoltà di apprendimento legate all’uso del verbo *piacere*, l’autrice scrive (*ibid.*):

« early encounters with the *piacere* construction seem to be bewildering to the average student, and errors are very persistent »

Si noti, *en passant*, quanto accurati siano gli studenti che producono le frasi in (1). Primo, per il corretto accordo di III persona singolare tra soggetto e verbo; secondo, per il corretto accordo in genere e numero tra articolo determinativo e il maschile plurale di *fiori*; terzo, ma solo in (1b), per la corretta III persona del clitico, tratto tuttavia dalla serie sbagliata (un punto su cui si tornerà).

L’errore in (1a) è per certi versi banale: la struttura argomentale di *like* viene applicata all’italiano *piacere*, un fenomeno piuttosto comune di transfer linguistico negativo.<sup>2</sup> Quanto a (1b), Rosen aggiunge (*ibid.*):

« The error in (14b) [= (1b)] is puzzling and intriguing for two reasons: first because it is perennial, sprouting anew every year (with different teachers, different texts), and second because it is not interpretable as a **transfer** error in any simple way. Why the reflexive? »

Dunque (1b) è al centro degli interessi della studiosa per via della comparsa del clitico riflessivo, che viene spiegato come segue (*ibid.*). Basandosi sull’abbinamento tra ruoli semantici e ruoli sintattici con *like*, l’apprendente di madrelingua inglese è

---

<sup>2</sup> In questa sede si preferisce utilizzare il termine ‘transfer’ anziché ‘interferenza’, più comune in studi italiani sull’apprendimento di L2 (v. Bernini 2011).

convinto che *Teresa* (l’esperiente, il ‘liker’) debba essere un soggetto. Ma dall’insegnante e da altro input arriva il messaggio che in italiano *Teresa* deve essere un oggetto indiretto. Come risolvere questo conflitto? L’apprendente che produce *\*Teresa si piace i fiori* assegna a *Teresa* entrambi i ruoli sintattici. Così su *Teresa* convergono i ruoli di soggetto e oggetto indiretto, come accade nelle riflessive indirette *Teresa regala i fiori a se stessa* → *Teresa si regala i fiori*.

Prima di proporre una spiegazione alternativa, ci si soffermi per un momento sul menzionato ‘altro input’ che arriva agli apprendenti. Un’indagine informale sugli usi del verbo *piacere* ne *I promessi sposi*, mostra che su 25 occorrenze del verbo,<sup>3</sup> l’argomento con il ruolo semantico di esperiente ricorre quattro volte (16%) con sintagma preposizionale lessicalmente pieno (ad es. *A Lucia piace*), 19 volte (76%) con particella clitica (ad es. *Le piace*) e, infine, due volte (8%) privo di manifestazione (ad es. *Questo piace*). L’alta frequenza del verbo *piacere* contribuisce a rendere più probabile il cosiddetto *noticing* (Schmidt 1990), da parte degli apprendenti, dell’uso pressoché regolare di una forma clitica.<sup>4</sup>

## 2. La spiegazione alternativa

Per gli oggetti diretti, indiretti e i riflessivi, l’italiano dispone di forme clitiche, che risultano identiche alla I e alla II persona, ma che differiscono alla III:

		Oggetto diretto	Oggetto indiretto	Riflessivo
SG	I	<i>Mi</i>	<i>mi</i>	<i>mi</i>
	II	<i>Ti</i>	<i>ti</i>	<i>ti</i>
	III	<i>lo / la</i>	<i>gli / le</i>	<i>si</i>
PL	I	<i>Ci</i>	<i>ci</i>	<i>ci</i>
	II	<i>Vi</i>	<i>vi</i>	<i>vi</i>
	III	<i>li / le</i>	<i>gli / loro</i>	<i>si</i>

Tabella 1: Particelle pronominali in italiano

<sup>3</sup> Nelle seguenti forme e quantità: *piacere* (6 occorrenze), *piace* (10), *piacciono* (1), *piacque* (2), *piaciuto* (4), *piaceva* (2).

<sup>4</sup> L’errore in (1b) potrebbe essere modellato anche su un costrutto di largo uso in italiano, l’antipassivo (ammesso che entri a far parte dell’input cui l’apprendente è esposto), come in *I bambini si sono divorati i pasticcini* (La Fauci 2009: 107). Il costrutto non è però consentito proprio con i verbi psicologici: *Io amo i fiori*, *\*Io mi amo i fiori*; *Piero annoia gli alunni*, *\*Piero si annoia gli alunni* (rispettivamente classi I e II in Cennamo 2011).

L'inglese si differenzia dall'italiano perché da un lato non ha particelle pronominali per tali relazioni grammaticali, dall'altro perché nelle forme pronominali non ci sono identità:<sup>5</sup>

		Oggetto diretto	Oggetto indiretto	Riflessivo
SG	I	<i>me</i>	<i>to me</i>	<i>myself</i>
	II	<i>you</i>	<i>to you</i>	<i>yourself</i>
	III	<i>him / her</i>	<i>to him / to her</i>	<i>himself / herself</i>
PL	I	<i>us</i>	<i>to us</i>	<i>ourselves</i>
	II	<i>you</i>	<i>to you</i>	<i>yourselves</i>
	III	<i>them</i>	<i>to them</i>	<i>themselves</i>

Tabella 2: Forme pronominali in inglese

L'uso corretto di una qualsiasi forma appartenente alle tre serie di clitici dipende da una computazione, fondata su:

- corretta identificazione della relazione grammaticale (RG) del sintagma da cliticizzare;
- individuazione di persona e numero, ma anche del genere per alcune terze persone, della testa del sintagma;
- corretta memorizzazione delle forme delle tre serie.

Ora, tenuto conto delle differenze che le due tabelle evidenziano, quali potenziali problemi si presentano all'apprendente di madrelingua inglese? Se si trova in uno stadio iniziale, questi può non esercitare un perfetto controllo delle tre serie. Ciò causerebbe il fallimento della computazione. L'errore, inoltre, è più probabile se la L1, tipologicamente diversa dalla L2, non possiede particelle pronominali né per le RG degli oggetti diretti o indiretti né per i riflessivi. Infine, le identità nelle prime e seconde persone delle tre serie possono creare confusione e ingenerare errori per quanto riguarda le terze.

Sull'apprendente agiscono forze opposte che per il medesimo argomento della proposizione producono una costante oscillazione tra due RG. L'apprendente sembra così lo spettatore (chiamato però a decidere) di un continuo rimpallo tennistico tra due soluzioni diverse: per le caratteristiche della L1 l'esperienza andrebbe codificato come

<sup>5</sup> Non si tiene conto in questa sede del costrutto detto 'a doppio accusativo', che con una classe lessicalmente determinata di verbi trivalenti consente la 'promozione' dell'oggetto indiretto a oggetto diretto.

soggetto, mentre l’input a cui è esposto suggerirebbe di codificarlo *prima di tutto in forma di clitico* e, per i più attenti, come oggetto indiretto.

Si consideri ancora l’errore traduttivo in (1b). Da una parte la forza esercitata dalla L1 ha la meglio nella codifica dell’esperienza come soggetto, cioè come sintagma nominale, privo di preposizione e canonicamente disposto, in entrambe le lingue, in posizione pre-verbale. Dall’altra, la forza dell’input spinge l’apprendente a usare una particella clitica. Per insufficiente controllo delle serie di clitici, il calcolo può condurre al clitico riflessivo di III persona. Quest’ultimo è meno complesso perché, a differenza dei clitici di III persona per l’oggetto indiretto, non codifica il genere ed è invariabilmente identico al singolare e al plurale.

### 2.1. *Un errore parallelo*

Un errore commesso da una studentessa anglofona riguarda una predicazione la cui struttura argomentale è simile a quella di *piacere*, che viene però realizzata analiticamente, con un verbo supporto e un nome predicativo. Alla studentessa era stata richiesta una sintesi scritta del film *Pane e tulipani*. Nel tentare di descrivere la scena in cui la protagonista perde l’anello nuziale in un w.c., l’apprendente, che con tutta probabilità intende produrre la frase (2a), scrive quella in (2b):

- (2) a. Le faceva schifo [sottinteso: prendere la fede]  
b. Si faceva schifo.

La proposizione (2a) contiene due argomenti veicolanti i tipici ruoli semantici dei verbi detti psicologici: l’esperienza si realizza nella particella pronominale *le*, mentre lo stimolo è la proposizione infinitiva *prendere la fede*. L’analisi che vede *schifo* come nome predicativo (v. Tronci 2007) e *fare* come verbo supporto appare pacifica (si noti la possibile parafrasi con *Prendere la fede la schifava*).

L’errore in (2b), con il *si* al posto di *le*, appare per molti versi parallelo a quello in (1b). Si noti tuttavia che in (1b) esso dà luogo a una frase mal fatta, mentre quello in (2b) ne produce una ben fatta. Ciò dipende dalla manifestazione del sintagma post-verbale: in (2b) il soggetto, l’infinitiva *prendere la fede*, non viene espresso, diversamente da *i fiori* in (1b). L’origine dell’errore potrebbe ancora risiedere in un imperfetto controllo delle serie di clitici.

### 3. La valenza

Nell’analisi condotta da Rosen sugli errori commessi con *piacere*, il concetto di valenza di un predicato è centrale. Informalmente, la studiosa ne dà la seguente definizione (1991: 138): « the valence [...] registers a predicate’s combinatory properties », che non tiene conto degli aspetti semantici,<sup>6</sup> rivelandosi in ciò in contrasto con altre definizioni in cui il significato del verbo consentirebbe di prevedere il numero di argomenti che il predicato legittima. Come esempio, si consideri quella di Frascarelli *et al.* (2012: 58): « I costituenti che compongono la struttura argomentale di un verbo sono in un numero limitato, determinato dal significato del verbo stesso ».

Ci sono motivi per dubitare della fondatezza di simili definizioni, che presentano una visione del lessico nella quale il significato di un elemento pre-esiste alla composizione sintattica.<sup>7</sup> Ad esempio, le frasi *Mario ha messo il biglietto nel cestino* e *Mario ha gettato il biglietto nel cestino* differiscono semanticamente per la rapidità con cui il biglietto passa da Mario al cestino. Il locativo *nel cestino* risulta però obbligatorio nella prima frase e facoltativo nell’altra: *\*Mario ha messo il biglietto* vs. *Mario ha gettato il biglietto*. Per continuare a sostenere la rilevanza della semantica nel determinare l’esatto numero di argomenti di un predicato, come fanno Frascarelli *et al.* 2012, bisognerebbe far dipendere la differenza nella occorrenza del locativo dalla rapidità con cui il biglietto finisce nel cestino. Ci sembra ragionevole mettere in dubbio questo tipo di rapporto tra semantica e sintassi, così come ogni tipo di automatismo dettato dalla semantica.

Qualche ulteriore elemento di chiarezza sull’interfaccia semantica-sintassi proviene da alcune osservazioni di Cruse (2000: 284-285) su coppie di verbi quasi-sinonimi:

« An important question concerning the relation between semantics and syntax is the extent to which the syntactic properties of words are determined by, or predictable from, their meanings. There is a substantial body of opinion which holds that there is a significant degree of arbitrariness in grammar. That this is so, is suggested by such elementary considerations as the obvious syntactic differences between near synonyms, as in the following:

---

<sup>6</sup> Per i ruoli semantici, vale quanto segue (Rosen 1991: 136): “each predicate has in its lexical entry a **valence** (a subcategorization frame) which states in terms of G[rammatical] R[elation]s what arguments that predicate can or must take, and in most cases also associates a semantic role with each of those GRs.”

<sup>7</sup> Piuttosto che una in cui il significato sia in funzione delle relazioni che volta per volta il predicato verbale instaura con eventuali suoi argomenti.

- (79) Let's hide it.  
Let's conceal it.
- (80) Let's hide.  
\*Let's conceal.
- (81) We've finished the job.  
We've completed the job.
- (82) We've finished.  
\*We've completed. »

A nostro avviso, queste considerazioni fanno pendere la bilancia a favore di definizioni che escludano un rapporto diretto tra la semantica e il numero di argomenti che obbligatoriamente si aggregano al predicato.

### 3.1. Valenze iniziali ed estese

Si torni alla transitività di *like* e all'intransitività del suo traduceute *piacere*. Quest'ultima viene messa in discussione da Perlmutter 1984, che la ritiene una differenza di superficie. Egli mostra che l'oggetto indiretto del verbo *piacere* possiede una proprietà tipica dei soggetti, quella di controllo su subordinate implicite non argomentali introdotte dalla preposizione *da*, come in *A Lea è piaciuto tanto Teo da perderci la testa*. L'esempio proviene da La Fauci (2009: 78), che fa notare che « chi ci perde la testa è *Lea* e non *Teo* » e che considera l'oggetto indiretto in commutazione funzionale con il soggetto. Rosen, in linea con Perlmutter 1984, attribuisce a *piacere* una valenza *iniziale* transitiva identica a quella dell'inglese *like*.<sup>8</sup> La struttura proposta per proposizioni come *A tutti piacciono i fiori* è allora quella diagrammata in (3) (1991: 137), che chiama in causa la nozione di valenza estesa (*extended valence*, Dubinsky e Davies 1991):<sup>9</sup>

(3)

①	P	②
③	P	2
3	P	1
A tutti	piacciono	i fiori

<sup>8</sup> Per quanto riguarda le valenze iniziali, ciò ridurrebbe da tre a due i tipi di predicati psicologici elencati in Cennamo 2011.

<sup>9</sup> Le cifre 1, 2 e 3 indicano rispettivamente le relazioni grammaticali di soggetto, oggetto diretto e oggetto indiretto, mentre P sta per predicato. Si tratta dei simboli normalmente utilizzati nella teoria della Grammatica relazionale (v. La Fauci 1988).

Il primo strato (quello più in alto) del diagramma è determinato dalla valenza iniziale di *piacere*, che, come *like*, assegna all’esperienza la RG 1 (soggetto) e allo stimolo la RG 2 (le cifre cerchiato indicano che a ogni RG viene abbinato un ruolo semantico). Il verbo *piacere* impone all’1 iniziale di abbandonare tale RG per assumere quella di 3 (oggetto indiretto). Ciò ha luogo nel secondo strato, dove il 3 cerchiato indica l’obbligatorietà della commutazione funzionale. È questa la ‘valenza estesa’ che caratterizza i verbi psicologici come *piacere*. La commutazione crea però un livello privo di soggetto. L’ultimo strato è dovuto a un universale linguistico, la necessità che ogni proposizione abbia un soggetto finale, che nel diagramma è prodotto da un’ulteriore commutazione funzionale, quella del 2 (oggetto diretto) che avanza a 1.

Il diagramma in (3) rende conto di almeno tre proprietà delle proposizioni con *piacere*, che rimarrebbero inspiegabili con una rappresentazione monostratale (per le prime due v. La Fauci 1988): (a) la selezione dell’ausiliare *essere* (*A tutti sono piaciuti i fiori*); (b) la possibilità del *ne* partitivo per l’1 finale (*Gli piacciono molti fiori* → *Glíene piacciono molti*); (c) il già notato controllo dell’oggetto indiretto sul soggetto di una subordinata implicita introdotta dalla preposizione *da*, giacché tale controllo è una proprietà dei soggetti.<sup>10</sup>

### 3.2. Complessità paradigmatica

La rappresentazione in (3) presenta una complessità paradigmatica che la struttura di *Teresa likes flowers* non ha perché monostratale:<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Per ciò che riguarda l’ordine lineare, vale la pena di notare che al fine di produrre *A tutti piacciono i fiori*, con soggetto posposto, sarebbero rilevanti le RG non finali ma iniziali del diagramma in (3). Rimane da valutare l’ipotesi della presenza di un espletivo.

<sup>11</sup> Come notato nella sezione 1, la comparsa del clitico riflessivo in (1b) è dovuta alla convergenza delle RG di soggetto e oggetto indiretto, parallelamente a quanto accade, ad esempio, in *Teresa si regala i fiori*. In Grammatica relazionale, una rappresentazione di queste frasi è quella in (i). L’avanzamento della RG 3 alla RG 2 che ha luogo nel secondo strato è dovuto al fenomeno dell’imbuto funzionale (La Fauci 1988, 2009). Per la Legge dell’Unicità Stratale (La Fauci 1988: 17), il 2 iniziale abbandona la propria RG e diventa Chô(meur):

(i)	①,③	P	②
	1,2	P	Chô
	1	P	Chô
	Teresa	si regala	i fiori
	Teresa	si piace	i fiori

Un paragone tra i diagrammi (3) e (i) suggerisce gradi comparabili di complessità paradigmatica e dunque gradi paragonabili di difficoltà di apprendimento (ma v. la sezione 4 per le differenze riguardanti il transfer di valenze iniziali ed estese).



(4)

①	P	②
Teresa	likes	flowers

Ai fini di una corretta produzione di frasi con *piacere*, a uno studente di madrelingua inglese si richiede di passare dalla struttura monostratale della propria L1 a una struttura della L2 caratterizzata da pluristratalità, con valenza estesa, quindi obbligatoria, e due commutazioni funzionali che producono la menzionata ‘inversione’. La struttura italiana è paradigmaticamente più complessa di quella inglese e per Rosen la complessità crea difficoltà di apprendimento. Il metro con cui misurare semplicità e complessità è infatti il numero di strati (*length of derivation*, p. 131) o, in altri termini, la complessità paradigmatica.<sup>12</sup> L’esistenza di una misura assoluta, dunque indipendente, per misurare la complessità è stata in passato messa in discussione. A tal proposito la ricercatrice nota che (1991: 132):

« The contrasting view that complexity creates difficulties was at one time hard to accept, because in a climate of pure linguistic relativism it seemed unsound to envision any absolute, language independent measures of complexity »

Uno dei meriti del lavoro di Rosen è quello di mettere al centro della riflessione in glottodidattica l’importanza delle valenze dei predicati e la portata dei problemi che le differenze valenziali tra L1 e L2 possono creare all’apprendente.<sup>13</sup> Su questo aspetto verte la seguente osservazione di Allerton (2006: 301):

«Valency is thus to be seen as the capacity a verb (or noun, etc.) has for combining with particular patterns of other sentence constituents [...] Such

<sup>12</sup> Parlanti di madre lingua inglese o tedesca con numerosi anni di assiduo studio e grande padronanza della lingua italiana producono tuttavia errori come \**Vuole tre*, causati dall’assenza del *ne* partitivo. Nella teoria presentata, tali errori suggeriscono una maggiore complessità paradigmatica del costruito con il *ne* partitivo non solo rispetto a costrutti paragonabili nelle L1 di questi parlanti, entrambe prive di forme clitiche per il *ne* partitivo, ma anche rispetto al costruito italiano con clitici tratti dalla serie per gli oggetti diretti, ad es. *lo/la/li/le*, che non sembrano creare loro problemi nella stessa misura.

<sup>13</sup> Ecco alcune cifre riguardanti la quantità degli errori in L2 riconducibili alla L1: Mitchell e Myles (1998: 30) riferiscono che le percentuali vanno dal 3% al 51%, mentre secondo Bettoni (2001: 119) tali errori vanno dal 3% al 15%. Sempre Mitchell e Myles (1998: 112-117) riferiscono di uno studio longitudinale (1982-1988) condotto dalla *European Science Foundation* che asserisce che «These ESF researchers argue that the early grammars produced by learners in their multilingual study show little trace of L1 influence» (p. 14). Sono cifre e affermazioni difficilmente compatibili con l’esperienza riportata da Rosen 1991, ma anche con quelle di tanti insegnanti di lingua straniera.

information is vital for language learners but was never adequately presented in traditional grammars and dictionaries.»

Ma la lacuna che a noi appare più grave, e da cui ci sembra derivi quella segnalata da Allerton, è l'assenza del termine ‘valenza’ anche in importanti manuali ed enciclopedie dedicati alla glottodidattica. Nessuna voce per ‘valence’ o ‘argument structure’ figura, ad esempio, nell'indice analitico del voluminoso *The Study of Second Language Acquisition* di Rod Ellis del 1994, né nell'indice di *Second Language Learning Theories* (Mitchell e Myles 1998), una bella ed efficace sintesi del pensiero novecentesco sulla linguistica applicata all'insegnamento di una lingua straniera. Come rivela il titolo, ancora più significativa risulta l'assenza in *The Acquisition of Second Language Syntax* (Braidì 1999). Quanto a dizionari ed enciclopedie, nessuna voce ‘valence’ o ‘argument structure’ o ‘subcategorization frame’ è presente nel volume *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* (Johnson e Johnson 1998; l'indice analitico riporta una sola occorrenza per *syntactic frame*); e, in ultimo, nelle tre voci dedicate all'apprendimento di una L2 presenti nella *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Brown 2006, 14 volumi, 12.353 pagine)<sup>14</sup> la parola ‘valenza’ non ricorre nemmeno una volta. Poiché si tratta di opere che complessivamente contano centinaia e centinaia di riferimenti bibliografici, le assenze rivelano, nel migliore dei casi, una sottovalutazione nella letteratura dell'importanza che le valenze, verbali e non, rivestono nei processi di apprendimento guidato di lingue seconde.

#### 4. **Il *selective transfer***

In entrambi gli errori in (1a) e (1b) si rinvengono abbinamenti tra ruoli semantici e ruoli sintattici che fanno codificare l'esperienza come soggetto. Il fatto che l'errore si ripresenti ogni anno con studenti diversi, insegnanti diversi e testi diversi fa comprendere quanto forte sia la resistenza che l'apprendente oppone, almeno inizialmente, a qualsiasi abbinamento diverso. Per quali motivi questa resistenza è così difficile da vincere? E poi, in che modo è collegabile al fenomeno del transfer da L1 a L2?

Una risposta originale a queste domande si trova nel *selective transfer*. Per Rosen, inconsapevolmente il parlante opera una bipartizione nel materiale della L1 tra

---

<sup>14</sup> Si tratta di: *Second and Foreign Language Learning and Teaching* di P. Skehan; *Second Language Acquisition of Phonology, Morphology, and Syntax* di R. Hawkins e C. Lozano; e *Language Teaching Traditions: Second Language* di D. Musumeci.

*language knowledge* e *world knowledge*. Solo la seconda, l'unica che l'apprendente colleghi alla propria esperienza extra-linguistica, è soggetta a transfer. Ecco alcuni esempi che illustrano la differenza tra i due tipi di 'conoscenza' (1991: 125):

«The Italian suffix *isc*, occurring mandatorily just in certain persons of certain tenses of certain verbs, is not depictive of anything whatever, and has no link with the outside world. English 'do-support' also has no link with my extra-linguistic experience. But the fact that *mud* is a mass noun and *shovel* a count noun does correlate with my world knowledge. As a result, I experience the illusion that it is the outside world, not my L1 grammar, that makes *popcorn* a mass noun and *peanuts* a count noun.»

Come parte della *language knowledge*, al fenomeno del *do-support* la studiosa affianca quello delle forme fonetiche dei morfemi flessivi, illustrato con errori che per la sua esperienza non sono mai commessi da parlanti di madrelingua inglese che apprendono l'italiano, come nel caso di \**Leo suons/suonas il flauto* (1991: 124). Al contrario, categorie come quella del 'genere', vengono avvertite come *world knowledge*, cioè influenzate dal mondo extra-linguistico, come dimostra l'apprendente italiano che, studiando l'inglese, chiede “*Could you tell me the gender of the word 'issue' in English?*” (*ibid.*).

Tenendo conto della bipartizione ipotizzata, come valutare le valenze dei predicati? Rosen afferma che esse sono collocate nella *world knowledge*, dunque soggette a transfer (1991: 137):

«Together, valences in the lexicon form an interface where extra-linguistic reality meets syntax. Because valences map participant roles onto syntactic categories (GRs), we experience the illusion that the structure of the outside world **determines** the valence of a predicate. »

Secondo l'italianista, tuttavia, ciò è vero esclusivamente per le valenze iniziali, non per quelle estese, che inconsapevolmente l'apprendente colloca nella *language knowledge* perché giudicate non collegabili al mondo fenomenico. La non-trasferibilità delle valenze estese contribuisce a rendere conto della persistenza degli errori con *piacere* che si osservano nello stadio iniziale di apprendimento dell'italiano L2.

## 5. Conclusione

Tramite un parallelismo tra proposizioni con *piacere* e proposizioni riflessive indirette, Rosen rende conto della comparsa nelle prime del clitico riflessivo. Allargando lo sguardo ai processi di apprendimento di una L2, la studiosa mostra di ritenere significativo il ruolo svolto dalla valenza verbale, accoglie la distinzione tra valenza iniziale ed estesa, divide la L1 dell'apprendente in *language knowledge* e *world knowledge* e, con il *selective transfer*, propone una innovativa soluzione alla complessa questione del transfer linguistico. Applicata ai verbi psicologici, la bipartizione conduce l'apprendente a collocare valenze iniziali ed estese in due domini diversi di 'conoscenza' linguistica, ritenendo le prime, a torto o a ragione, determinate dal mondo extra-linguistico, dunque esportabili in L2, e giudicando le seconde non trasferibili perché ad esso estranee. La complessità paradigmatica della struttura italiana può spiegare le difficoltà di uso del verbo *piacere* in apprendenti anglofoni. A queste soluzioni su rese traduttive e transfer, abbiamo prima accostato una spiegazione alternativa per la comparsa del clitico riflessivo nella produzione di frasi con *piacere*, poi delle osservazioni sulla irrilevanza della semantica nel determinare l'esatto numero di argomenti che un predicato aggrega e, infine, alcuni dati sulla scarsa importanza che gli specialisti attribuiscono alla nozione di valenza nella recente letteratura sull'apprendimento guidato di lingue seconde. La forma quasi recensoria con cui si sono presentate le idee di Rosen è dettata dall'intento di renderle note a un maggior numero di studiosi di linguistica applicata e di insegnanti di lingua straniera, nella convinzione che le valenze dei predicati e il *selective transfer* possano rivelarsi nozioni di grande utilità per l'insegnamento delle lingue straniere.

## Bibliografia

- Allerton, David J. (2006). 'Valency grammar' *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2<sup>nd</sup> edition, chief editor Keith Brown), vol. XIII, 301-314.
- Bernini, Giuliano (2011). 'Acquisizione dell'italiano come L2', in: *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, online, [http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Braidi, Susan M. (1999). *The Acquisition of Second Language Syntax*, London/New York: Arnold.

- Brown, Keith (2006, chief editor). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Cennamo, Michela (2011). 'Verbi psicologici', in: *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, online, [http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-psicologici\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-psicologici_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cruse, Alan (2000). *Meaning in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Dubinsky, Stanley W. & Davies, William (1991) 'On representing and constraining lexical government of syntactic structures' *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences* 29: 1011-1051.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frascarelli, Mara; Francesca, Ramaglia; Barbara, Corpina (2012). *Elementi di sintassi*. Cesena/Roma: Caissa.
- Johnson Keith & Helen Johnson (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford-Malden (MA): Blackwell.
- La Fauci, Nunzio (1988). *Oggetti e soggetti nella formazione della morfosintassi romanza*. Pisa: Giardini Editori.
- La Fauci, Nunzio (2009). *Compendio di sintassi italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles (1998). *Second Language Learning Theories*. Londra: Arnold.
- Perlmutter, David M. (1984). 'Working 1s and inversion in Italian, Japanese, and Quechua', in Perlmutter D. M. e Carol Rosen (a cura di), *Studies in Relational Grammar 2*, Chicago: The University of Chicago Press, 292-330.
- Rosen, Carol (1991). 'Relational Grammar: L2 learning and the components of L1 knowledge', in Huebner Thom e Charles A. Ferguson (a cura di), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 123-142.
- Schmidt, Richard W. (1990). 'The role of consciousness in second language learning' *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Tronci, Liana (2007). 'Contextes de "peur". Sur l'opérateur à lien', in Camugli Catherine, Dister Ann, Constant Mathieu (a cura di), *Actes du XXVI Colloque international sur le lexique et la grammaire*, Bonifacio, <http://infolingu.univ-mlv.fr/Colloques/Bonifacio/proceedings/tronci.pdf>: 167-174.

