

La didattica comparativa dei verbi psicologici all'interfaccia semantica / morfo–sintassi*

GIULIANA GIUSTI, ROSSELLA IOVINO**

1. Introduzione

Una delle esigenze più sentite nella scuola di oggi riguarda la necessità di rinnovare l'insegnamento delle lingue (L2, straniere e classiche), e si discute molto sul ruolo che la “grammatica” debba avere nella prassi didattica.

Allontanandosi da approcci tradizionali strettamente normativi, che considerano la grammatica delle lingue come una serie di regole da memorizzare più che da comprendere, questo contributo propone una strategia nuova per la didattica delle lingue, ispirata a un filone di ricerca che promuove l'apprendimento basato sulla riflessione simultanea e inclusiva su dati tratti da lingue diverse, secondo un approccio “comparativo” (Cardinaletti 2007, 2008; Iovino, Cardinaletti, Giusti 2012).

*. Questo contributo è stato scritto in piena collaborazione da entrambe le autrici; tuttavia, per i requisiti di legge, Giuliana Giusti è responsabile dei paragrafi 1–3.1, Rossella Iovino dei paragrafi 3.2–5. Lo studio è stato condotto mentre Rossella Iovino godeva di un assegno di ricerca dal titolo *The Internal and External Syntax of Latin Nominal Expressions from Latin to Romance. A Diachronic, Comparative and Didactic Analysis* presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

** Giuliana Giusti è professore associato di Linguistica italiana presso l'Università Ca' Foscari Venezia; Rossella Iovino è assegnista di ricerca Università degli Studi Roma Tre.

L'approccio comparativo, mediante l'osservazione empirica dei dati, punta a individuare le proprietà che tutte le lingue hanno in comune (i principi) e quelle per cui si differenziano (i parametri). Almeno due vantaggi immediati si possono ottenere da un insegnamento di questo tipo. In primo luogo, è possibile costruire una strategia didattica vincente sia sul piano interdisciplinare sia su quello multidisciplinare. In secondo luogo, si può far emergere che le somiglianze tra le lingue sono molto più numerose e significative rispetto alle differenze. In tal modo si può ridurre al minimo la richiesta di sforzo mnemonico da parte di chi apprende con l'indubbio e tangibile beneficio di abbassare il cosiddetto "filtro affettivo" (Krashen 1982) nonché di favorire un apprendimento più stabile e duraturo.

Per quanto concerne più da vicino il ruolo della grammatica, l'approccio comparativo si presenta originale e innovativo, pur senza rinnegare i presupposti fondamentali della grammatica tradizionale. Quest'ultima viene, piuttosto, rivista e rinnovata alla luce delle più recenti proposte della linguistica teorica e applicata, che, soprattutto negli ultimi anni, ha chiarito come un apprendimento duraturo, che mette in gioco l'area del cervello preposta al linguaggio, possa essere favorito da una costante istruzione esplicita. Attraverso di essa si può, infatti, condurre chi apprende a sviluppare una sempre maggiore *metacompetenza*, ossia la consapevolezza sul funzionamento dei meccanismi delle lingue studiate, nonché una significativa *metacognizione*, cioè la conoscenza dei propri meccanismi cognitivi (Cornoldi 1995; Moro *et al.* 2001; Musso *et al.* 2003; Giusti 2010). Vista in questo modo, la grammatica, basandosi sull'osservazione dei dati, diventa uno strumento importante in grado di sviluppare le capacità logiche e critiche generali di chi apprende.

Nelle sezioni seguenti saranno proposte alcune riflessioni concrete (e facilmente traducibili in termini di sperimentazione didattica) per l'insegnamento in chiave comparativa di una categoria di verbi che presenta un comportamento sintattico molto variabile nelle lingue oggetto di comparazione, studiate in molti ordinamenti scolastici italiani, cioè l'italiano lingua

madre, l'inglese lingua straniera e il latino lingua classica. Più in dettaglio, dopo aver offerto una panoramica della sintassi e della semantica dei verbi psicologici (§2), sarà proposta una classificazione di essi in sei classi (§3) e si vedrà come, data una solida classificazione di partenza, le differenze intra- e interlinguistiche risultano essere poche, e soprattutto possono essere spiegate e comprese in termini di "variazione" (ad es. di variazione diacronica), piuttosto che di "eccezione" (§4).

2. Semantica/sintassi dei verbi psicologici

Analogamente alle altre classi di verbi, anche quelli psicologici presentano una struttura semantica universale. Si tratta, in particolare, di verbi biargomentali, che selezionano un argomento <esperiente> e uno <stimolo> (Babby 2009), e che, dal punto di vista della diatesi, possono essere classificati come medi (Ježek 2005, p. 31).

I verbi psicologici presentano, però, una struttura sintattica soggetta ad ampia variazione interlinguistica, e proprio da questo sono determinate le maggiori difficoltà in ambito didattico. Per quanto riguarda l'italiano, ad esempio, Belletti e Rizzi (1988) individuano tre classi di verbi psicologici. La prima classe comprende i verbi psicologici che selezionano un soggetto <esperiente> e un oggetto <stimolo> (*Gianni*_{<exp.>} *teme / ama / odia il suo professore*_{<stim.>}); la seconda classe quelli che selezionano un soggetto <stimolo> e un oggetto <esperiente> (*Il professore*_{<stim.>} *preoccupa / spaventa / disturba gli allievi*_{<exp.>}); la terza, infine, quelli che selezionano un oggetto preposizionale <esperiente> e un soggetto <stimolo> (*A Maria*_{<exp.>} *piace la matematica*_{<stim.>}). Due delle tre classi dell'italiano si ritrovano in inglese, e cioè quella dei verbi come *fear* e *worry*, che hanno un comportamento analogo a quello dei corrispondenti italiani *temere* e *preoccupare*, mentre il verbo inglese *like*, a differenza dell'italiano *piacere*, ha una sintassi transitiva (Giusti 2009²).

Sebbene uno studio dedicato all'analisi sistematica delle classi di verbi psicologici del latino non sia ancora disponibile, la variabilità interlinguistica del comportamento sintattico dei verbi psicologici nelle tre lingue considerate risulta evidente osservando in maniera contrastiva un passo ciceroniano, riportato in (1a), e la sua resa in italiano (1b) e in inglese (1c):

- (1) a. Eoque, me_{<exp>} minus instituti mei_{<stim>} paenitet quod facile sentio, quam multorum non modo discendi, sed etiam scribendi studia commoverim (Cic. nat. 1,8)
- b. Tanto meno io_{<exp>} mi pento della mia decisione_{<stim>} perché mi rendo ben conto di quanto io abbia suscitato in molti non solo il desiderio di apprendere, ma anche di scrivere.
- c. I_{<exp>} am the less inclined to regret my decision_{<stim>} because I can clearly perceive how much I have stimulated many people's desire not only to learn but also to write.

L'esempio latino in (1a) presenta un verbo come *paenitet* "pentirsi", che, insieme a *miseret* "avere compassione", *piget* "provare rincrescimento", *puget* "vergognarsi", *taedet* "annoarsi", appartiene alla classe di verbi impersonali che indicano un sentimento dell'animo¹. Questi verbi sono detti assolutamente impersonali², ammettono solamente la terza persona singolare

1. Rientrano tra i verbi impersonali del latino anche i verbi che indicano fenomeni atmosferici, come *fulget* "lampeggia", *pluit* "piove", *tonat* "tuona", *ningit* "neveica" etc.; verbi personali che diventano impersonali quando usati con accezioni particolari, come *accedit* "si aggiunge", *fit* "accade", *patet* "è manifesto", *restat* "rimane", *pertinet* "riguarda", *interest* "interessa", *refert* "importa" etc.; verbi intransitivi che nel passivo sono usati nelle terze persone singolari con valore impersonale, come *ventum est* "si venne", *itur* "si va" etc.

2. Oltre ai verbi assolutamente impersonali, le grammatiche fanno riferimento anche ai verbi cosiddetti relativamente impersonali (*fallit* "inganna", *fugit* "sfugge", *latet* "rimane nascosto", *praeterit* "è ignoto", *iuvat* "giovare", *delectat* "diverte", *decet* "convenire", *dedecet* "sconvenire"), che ammettono anche l'uso della terza persona

e si costruiscono con l'accusativo della persona che prova il sentimento (cioè l'esperiente) e con il genitivo della cosa che suscita il sentimento (cioè lo stimolo) (Traina e Bertotti 1985, pp. 58–60). Questi verbi presentano, quindi, un comportamento sintattico “eccezionale”, che viene normalmente richiesto di memorizzare in quanto tale.

L'eccezionalità e la difficoltà della sintassi della classe di verbi a cui appartiene *paenitet* risulta ancora più evidente nel caso in cui si chiedesse a una classe di apprendenti latino di tradurre il passo ciceroniano in italiano e in inglese. Ci si ritroverebbe immediatamente a fare i conti con una struttura sintattica diversa per ciascuna delle due lingue di arrivo, e cioè, rispettivamente, con un verbo cosiddetto pronominale, come *pentirsi* in (1b) e con uno transitivo, come *regret* in (1c). Tale variabilità può causare sconforto e confusione in chi apprende (e in chi insegna), dato che le lingue sembrano effettivamente variare in maniera arbitraria, almeno stando a una prima osservazione dei dati.

Come si vedrà di seguito, un'analisi condotta in maniera sistematica può mettere in evidenza come, oltre a presentare dei margini di differenziazione, le lingue presentano numerose corrispondenze significative anche nella struttura sintattica. A questo proposito, nelle sezioni seguenti saranno presentati e discussi dati tratti da italiano, inglese e latino, allo scopo di riflettere sulla struttura semantica dei verbi considerati e sul modo in cui essa viene realizzata all'interfaccia con la morfologia e con la sintassi nelle lingue oggetto di studio.

plurale. Il soggetto è espresso in nominativo, oppure con un'infinitiva, con l'infinito semplice o con un'interrogativa indiretta, a seconda dei verbi (Traina e Bertotti 1985, pp. 61–62).

3. Una nuova classificazione dei verbi psicologici in chiave comparativa

In questa sezione, si vedrà come l'analisi comparativa dei dati consente di proporre una sistematizzazione dei verbi psicologici in sei classi, che si riscontrano in tutte e tre le lingue oggetto di indagine, e che possono essere utilizzate come "input comprensibile" (Krashen 1982, p. 1983), con indubbe ricadute positive sulla didattica.

3.1. *I verbi psicologici transitivi*

La prima classe sintattica individuabile in seguito all'analisi dei dati tratti da latino, italiano e inglese è quella dei verbi psicologici transitivi.

Osservare i dati alla luce dell'interfaccia tra semantica e morfo-sintassi consente di proporre una classificazione ancora più approfondita, che distingue due (sotto)classi di verbi transitivi in base a come la struttura semantica si organizza in sintassi. La prima (sotto)classe comprende i transitivi che si possono definire "diretti", che assegnano al soggetto il ruolo di <esperiente> e all'oggetto il ruolo di <stimolo>, come mostrano gli esempi in (2); la seconda (sotto)classe comprende invece i transitivi che si possono definire "inversi", che assegnano al soggetto il ruolo di <stimolo> e all'oggetto il ruolo di <esperiente>³, come mostrano gli esempi in (3):

3. L'etichetta di transitivi "diretti" e "inversi" è stata assegnata sulla base del fatto che l'esperiente è, in quanto tale, presumibilmente [+animato], mentre, al contrario, uno stimolo può essere anche [-animato]. L'animatezza è stata definita da Croft (1990) in termini gerarchici, per cui, data una linea in cui si possono inserire elementi dal più animato al meno animato, laddove i secondi siano gerarchicamente implicati dai primi, si ottiene l'ordine seguente: umano > animale > inanimato. In prospettiva tipologica, si è osservato che la gerarchia di animatezza è strettamente collegata, tra l'altro, all'accordo verbale, dato che in molte lingue il verbo accorda con l'elemento più animato; e all'ordine delle parole, dato che in molte lingue l'elemento più animato precede quello meno animato. È sembrato dunque opportuno classificare come transitivi diretti quelli che hanno sicuramente un soggetto animato, in quanto riceve il ruolo di <esperiente>.

- (2) a. Nemo_{<exp>} enim patriam_{<stim>} quia magna est amat, sed quia sua (Sen. *epist.* 66,26)
 b. Nessuno_{<exp>} infatti ama la patria_{<stim>} perché è grande, ma perché è sua
 c. No one_{<exp>} loves the country_{<stim>} because it is big, but because it is his country
- (3) a. Nihil_{<stim>} te_{<exp>} perturbat (Cic. *fam.* II,16,1)
 b. Niente_{<stim>} ti_{<exp>} turba
 c. Nothing_{<stim>} worries you_{<exp>}

L'aspetto più interessante è che, come mostrano gli esempi in (2) e (3), entrambi i gruppi di verbi transitivi si trovano sia in latino sia in italiano sia in inglese, vista la corrispondenza perfetta nella struttura sintattico-semanticamente di *amo/amare/love* e di *perturbo/turbare/worry*.

3.2. Due sottoclassi di verbi psicologici intransitivi

Come è noto, in molte lingue del mondo, la classe dei verbi intransitivi è tutt'altro che omogenea, e si divide in due classi, individuabili per lo più in base al comportamento sintattico del soggetto: quella degli inergativi e quella degli inaccusativi. In letteratura sono stati proposti test utili a questo scopo⁴. Nel caso dei verbi inergativi, il soggetto condivide con i verbi transitivi la proprietà di essere un agente, come si vede in verbi

4. Uno dei test più utilizzati è quello della selezione dell'ausiliare: mentre gli inaccusativi prendono ai tempi composti e al passivo l'ausiliare *essere* (*sono arrivato, mi sono lamentato*), e possono contenere il cosiddetto "falso riflessivo", che è importante non identificare come oggetto diretto (*fidarsi, lamentarsi*), gli inergativi hanno come ausiliare *avere* (*ho lavorato, ho dormito*). Inoltre, i verbi inaccusativi, a differenza di quelli inergativi: permettono la pronominalizzazione del soggetto con il clitico partitivo *ne* (*arrivano molte lettere* → *di lettere, ne arrivano molte* vs *molti bambini dormono* → **di bambini, ne dormono molti*); permettono la costruzione assoluta per il participio passato (*arrivato Luca, ...* vs **dormito il bambino, ...*); presentano l'accordo del participio passato con il soggetto (**hanno dormiti molti bambini* vs *sono partiti molti bambini*). Per un'ampia panoramica, cfr. Ježek (2003).

come *telefonare, lavorare, dormire, etc.*, mentre nel caso dei verbi inaccusativi, il soggetto presenta caratteristiche tipiche dell'oggetto dei verbi transitivi, e si caratterizza, quindi, per essere un <tema> o un <paziente>.

Come si vedrà nelle sezioni seguenti, il latino, l'italiano e l'inglese presentano un comportamento sintattico omogeneo, dal momento che è possibile riscontrare in tutte e tre le lingue l'esistenza di verbi psicologici inergativi e inaccusativi.

3.2.1. I verbi psicologici inergativi

Latino, italiano e inglese presentano una classe di verbi inergativi, che assegnano il ruolo di <esperiente> al soggetto e quello di <stimolo> a un caso obliquo, nel caso del latino, oppure a un sintagma preposizionale, nel caso delle lingue prive di morfologia di caso, come l'italiano e l'inglese:

- (4) a. *Perfertur nuntius hostem*_{<exp>} / *fervere caede noua*_{<stim>} (Verg. *Aen.* 9, 692–3)
 b. Il messo riferisce che il nemico_{<exp>} ferve di nuova strage_{<stim>}
 c. The messenger says that the enemy_{<exp>} is raging against a new massacre_{<stim>}

Più in dettaglio, in (4a) si vede che in latino il verbo *fervo* assegna al soggetto (qui reso in accusativo perché in presenza di una struttura *Accusativo cum Infinitivo*) il ruolo di <esperiente> e a un ablativo il ruolo di <stimolo>. L'italiano, illustrato in (4b), assegna i medesimi ruoli, rispettivamente, al soggetto e a un sintagma preposizionale introdotto da *di*, mentre l'inglese (5c) al soggetto e a un sintagma preposizionale introdotto da *against*. Anche per quanto riguarda gli inergativi si può quindi osservare un comportamento sintattico perfettamente omogeneo nelle tre lingue.

3.2.2. I verbi psicologici inaccusativi

Analogamente ai verbi transitivi, anche gli inaccusativi si suddividono in “diretti” e “inversi” nelle tre lingue considerate, in base alla distribuzione degli argomenti in sintassi.

Per quanto riguarda, gli inaccusativi “diretti”, essi assegnano il ruolo di <esperiente> al soggetto e quello di <stimolo> a un oggetto preposizionale, come si vede in (5):

- (5) a. Caesar_{<exp>} [...] ad hostes contendit, eo minus veritus navibus_{<stim>}, quod in litore molli atque aperto deligatas ad ancoram relinquebat (Caes. Gall. 5,9,1)
- b. Cesare_{<exp>} [...] si diresse contro i nemici, preoccupandosi di meno per le navi_{<stim>} per questo, perché le lasciava legate all’ancora su un lido sabbioso e aperto
- c. Caesar_{<exp>} [...] went against the enemies, worrying/worried less about the ships_{<stim>} for this reason, because he left them tied to the anchor on a sandy and open beach

Sarà utile mettere in evidenza che l’inaccusatività, oltre a essere inequivocabilmente individuata utilizzando i test (cfr. nota 4), può essere segnalata anche mediante marche specifiche, almeno nelle lingue morfologicamente ricche, come è il caso del latino e dell’italiano. In particolare, gli esempi in (5) mostrano che *vereor*, da cui si ottiene il participio in *-tus veritus*, appartiene alla classe dei verbi deponenti del latino, che sono noti alla grammatica normativa per avere forma passiva, ma significato attivo⁵; mentre *preoccuparsi* appartiene alla classe dei

5. In realtà, il significato dei deponenti non è attivo, bensì più propriamente “medio”, come notato da Gianollo (2010), la quale osserva che “i deponenti rappresentano, almeno in origine, una classe di verbi fondamentalmente intransitivi, che si organizzano in una categoria la cui motivazione semantica sottende anche al comportamento di quegli intransitivi dell’italiano che vanno sotto il nome di *inaccusativi*” (p. 23). In quanto tali, “i verbi che descrivono eventi spontanei, movi-

verbi cosiddetti pronominali, a cui si è fatto cenno nel §2. Il “falso riflessivo” che si trova in questi verbi è una marca di inaccusatività molto presente in italiano. Sebbene l’inaccusatività in inglese non sia individuabile per mezzo di una marca morfologica (e pertanto un verbo come *worry* può essere usato sia in una struttura transitiva, come mostra l’esempio in (3c) sia in una struttura inaccusativa come in (5c)), questa categoria di verbi è tuttavia riconoscibile applicando il test delle costruzioni assolute del participio, esemplificato dalle coppie minime in (6) e (7), che mostrano che, mentre un verbo inaccusativo può essere usato in una struttura assoluta, al contrario, un verbo inergativo produce una frase agrammaticale, se utilizzato nel medesimo contesto:

- (6) a. Mary worries about John
 b. Worried about John, Mary had to leave earlier
- (7) a. Mary complains about John
 b. *Complained about John, Mary had to leave earlier

Rispetto, invece, agli inaccusativi “inversi”, essi assegnano il ruolo di <esperiente> all’oggetto preposizionale (o al caso indiretto nel caso del latino) e quello di <stimolo> al soggetto, come si vede in (8):

- (8) a. Placent vobis_{<exp>} hominum mores_{<stim>}? (Cic. *Verr.* II,3,208)
 b. Vi_{<exp>} piacciono i comportamenti degli uomini_{<stim>}?
 c. Do men’s behaviors_{<stim>} appeal to you_{<exp>}?

Per quanto riguarda la resa in inglese del verbo *placeo* / *piacere*, si è scelto, per il momento, di utilizzare il verbo *appeal*, che presenta una sintassi di tipo inaccusativo, dal momento che *like*

menti, processi psicologici e cognitivi sono centrali all’interno della categoria, ne costituiscono il prototipo; essi corrispondono al valore eventivo riconosciuto per il medio indoeuropeo” (p. 42).

presenta una sintassi di tipo transitivo. Sebbene questa possa sembrare una scelta *ad hoc*, nel §4 si vedrà che la corrispondenza imperfetta tra *placeo/piacere/like*, dovuta alla transitività di quest'ultimo verbo, è evidente soltanto in sincronia, e può, quindi, essere spiegata in termini di variazione diacronica piuttosto che di eccezione.

3.3. Verbi psicologici impersonali

Come si è accennato nel §2, alcuni verbi psicologici sono impersonali. L'analisi contrastiva di *paenitet/pentirsi/regret* presentata in (1) ha messo in evidenza delle differenze interlinguistiche rispetto alla resa sintattica del verbo per "pentirsi": in latino *paenitet* è un impersonale che assegna il caso diretto accusativo all'<esperiente> e il caso obliquo genitivo allo <stimolo>; in italiano *pentirsi* è un verbo inaccusativo cosiddetto pronominale, che seleziona un soggetto <esperiente> e un oggetto preposizionale <stimolo>; infine, in inglese *regret* è un verbo transitivo con soggetto <esperiente> e un oggetto diretto <stimolo>. Tuttavia, esempi come quelli presentati in (9) mostrano che i verbi psicologici impersonali sono presenti in tutte e tre le lingue considerate:

- (9) a. Quid Milonis_{<exp>} intererat interfici Clodium_{<stim>}?
(Cic. Mil. 34)
- b. Perché a Milone_{<exp>} importava che Clodio fosse ucciso_{<stim>}?
- c. Why does it matter to Milo_{<exp>} that Clodius was killed_{<stim>}?

Negli esempi in (9) si vede, infatti, che l'impersonale *interest* del latino corrisponde ad altrettanti verbi impersonali in italiano e in inglese e cioè, rispettivamente, a *importare* e a *matter*. Tutti e tre questi verbi attribuiscono all'<esperiente> un caso obliquo (nel caso del latino) oppure un oggetto preposizionale (nel caso

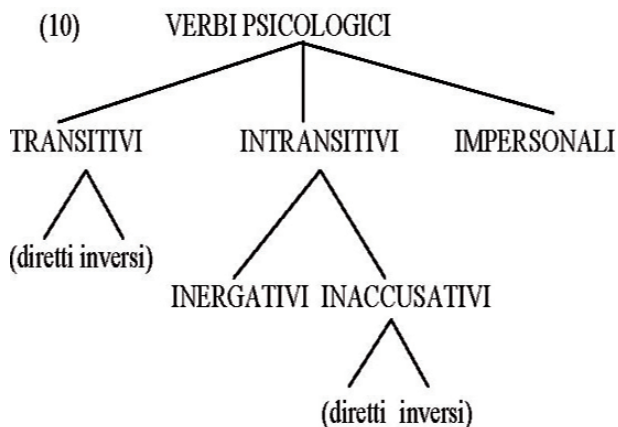
dell'italiano e dell'inglese), mentre lo <stimolo> può essere reso con una frase, ma anche con un oggetto preposizionale.

3.4. *Conclusioni ad interim*

In questa sezione è stata proposta una classificazione dei verbi psicologici del latino, dell'italiano e dell'inglese sulla base di due presupposti fondamentali. Da un lato, l'osservazione sistematica dei dati, che ha messo in evidenza le molte somiglianze interlinguistiche; dall'altro lato, il ricorso a una classificazione sintattica dei verbi psicologici, resa possibile grazie agli strumenti messi a disposizione dalla linguistica teorica. Entrambi questi fattori possono consentire il superamento dell'effetto disorientante, che può scaturire da un'osservazione superficiale di pochi dati, e, soprattutto, possono essere utilizzati per costruire delle unità didattiche mirate all'insegnamento di ciascun argomento di lingua, seguendo un percorso basato sul confronto e sul dialogo collettivo guidato con sicurezza dall'insegnante che ne conosce già la meta.

Per quanto concerne i verbi psicologici, sono state individuate per ciascuna delle tre lingue prese in considerazione le medesime classi e sottoclassi di verbi psicologici (transitivi, intransitivi e impersonali), che sono riassunte di seguito:

Lo schema in (10) può essere utilizzato con profitto nella didattica dei verbi psicologici, che potrebbero essere presentati per classi sintattiche omogenee e di complessità crescente (transitivi > intransitivi > impersonali). In questo modo si potrebbe evitare di affrontare l'argomento in maniera asistematica, limitandosi a scegliere verbi dal significato affine, indipendentemente dalla struttura sintattica sottostante, come si è visto nel caso di *paenitet/pentirsi/regret* discusso in (1), e costringendo a una traduzione *verbum de verbo*, senza che sia offerta (né richiesta) alcuna spiegazione del fenomeno sintattico profondo. Quest'ultimo, evidentemente, può essere compreso solo se inserito in un quadro articolato, complesso e coerente, che viene



reso comprensibile da parte dell'insegnante e, di conseguenza, interessante e avvincente per chi apprende.

4. Rendere conto delle differenze

Se finora si sono tenute in considerazione le molte somiglianze tra le lingue, non si può non rendere conto delle differenze riscontrabili a livello inter- e intra-linguistico.

Per quanto concerne la variabilità interlinguistica, si è visto che le differenze tra latino, italiano e inglese riguardano oltre al verbo per “pentirsi”, che è un impersonale in latino, un inaccusativo pronominale in italiano e un transitivo in inglese, anche il verbo per “piacere”, che è un inaccusativo inverso in italiano e latino, ma un transitivo in inglese.

Da un punto di vista didattico, si pone il problema di come affrontare le differenze allo scopo di motivarle e renderle, dunque, comprensibili. Si propone qui di spiegare le differenze in termini di variazione, che può avvenire a più livelli.

Per quanto riguarda il verbo *like*, è stato notato che la transitività è frutto di un sostanziale mutamento sintattico che si è

verificato nella diacronia dell'inglese (Anderson 1986; Aitchinson 2013). Si considerino i due esempi riportati da Aitchinson (2013, p. 106) (la traduzione in italiano della glossa è nostra):

(11) a.	Hu	him	sesige	gelicade
	Come	a-lui.Dat	lavittoria.Nom	piacque
b.	Ac	Gode	ne licode	na heora ge- leafleast
	Ma	a-Dio.Dat	non piacque	non loro in- fedeltà

Gli esempi in (11) mostrano che in inglese antico (V–XII d.C.) il verbo per “like” presentava una sintassi diversa rispetto a quella dell'inglese moderno, in quanto l'<esperiente> era espresso dall'oggetto indiretto, mentre lo <stimolo> dal soggetto esattamente come avveniva in latino e come avviene in italiano moderno.

Sebbene non sia richiesto nella scuola italiana di studiare le fasi antiche delle lingue straniere, non sembra del tutto irrealistico la possibilità di offrire una panoramica diacronica non fine a sé stessa, bensì finalizzata alla contestualizzazione e alla motivazione di un fenomeno della fase contemporanea della lingua, soprattutto negli indirizzi di studi, quali quelli liceali, in cui cenni di grammatica storica, soprattutto per quanto concerne il passaggio dall'indoeuropeo ricostruito al latino, oppure dal latino arcaico a quello classico, o anche dal latino all'italiano, sono già previsti.

Rispetto alla variabilità intralinguistica, è facile constatare come in italiano, ad esempio, per esprimere il concetto di “lamentarsi”, è possibile utilizzare sia una struttura sintattica inaccusativa, come in (12a), sia una transitiva, come in (12b):

- (12) a. Maria_{<exp>} si è lamentata della mancanza di mezzi_{<stim>}
 b. Maria_{<exp>} ha lamentato la mancanza di mezzi_{<stim>}

Qualcosa di analogo si verifica anche nel caso di “interessare”, che presenta una variazione articolata in tre livelli, dal momento che può avere una struttura transitiva inversa (I3a), una inaccusativa diretta (I3b) e una inaccusativa inversa (I3c):

- (I3) a. La linguistica_{<stim>} ha interessato Maria_{<exp>}
 b. Maria_{<exp>} si è interessata di linguistica_{<stim>}
 c. A Maria_{<exp>} è interessata la linguistica_{<stim>}

È interessante notare anche che la variabilità sintattica può realizzarsi all’interfaccia con la morfologia, come mostra il caso di *fidarsi/diffidare*, illustrato in (I4), in cui si vede che il verbo base ha una struttura inaccusativa (I4a), mentre il composto negativo ha una struttura inergativa (I4b):

- (I4) a. Maria_{<exp>} si è fidata di suo marito_{<stim>}
 b. Maria_{<exp>} ha diffidato di suo marito_{<stim>}

Esempi di variabilità sintattica si trovano, ovviamente, anche in inglese, come si vede negli esempi seguenti, che illustrano come il verbo per “spaventare” può coincidere con *fear*, che ha una sintassi transitiva diretta (I5a), ma anche con *scare*, che è invece transitivo inverso (I5b); e come il verbo per “preoccupare”, cioè *worry*, può avere una sintassi transitiva inversa (I6a) oppure inaccusativa (I6b):

- (I5) a. Mary_{<exp>} fears her professor_{<stim>}
 b. The professor_{<stim>} scares Mary_{<exp>}
- (I6) a. Mary_{<stim>} worries her parents_{<exp>}
 b. Mary’s parents_{<exp>} worry about her_{<stim>}

Dalla discussione proposta, si può quindi evincere quanto possa essere vantaggioso organizzare la didattica delle lingue tenendo conto del fatto che la variabilità non è sempre conseguenza di un'eccezione arbitraria, bensì è una risorsa che fa parte del nostro bagaglio di parlanti (nativi e non).

5. Conclusioni

In questo contributo si è visto come riflettere attraverso la comparazione sulla struttura semantica dei verbi e sul modo in cui viene realizzata all'interfaccia con la morfo-sintassi possa essere utile sotto almeno due punti di vista. Innanzitutto, rende possibile portare alla coscienza di chi apprende le molte somiglianze tra le lingue e le poche differenze, che devono quindi diventare oggetto di particolare attenzione. In secondo luogo favorisce la costruzione di schemi classificatori e interlinguisticamente utili per una didattica efficace. Oltre a ciò, un approccio di questo tipo può contribuire non solo ad un più soddisfacente livello di apprendimento, ma anche allo sviluppo generale delle capacità logico-deduttive.

Riferimenti bibliografici

- Aitchinson J. (2013). *Language Change. Progress or decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson J. (1986). A note on old English impersonals. *Journal of Linguistics*, 22, pp. 166–167.
- Babby L.H. (2009). *The syntax of argument structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belletti A., Rizzi L. (1988). Psych-Verbs and theta theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 6, pp. 291–352.

- Cardinaletti A. (2007). L'approccio comparativo in linguistica e in didattica. *Quaderni Patavini di Linguistica*, 23, pp. 3–18.
- Cardinaletti A. (2008). Le ragioni del comparare per insegnare le lingue. In U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*. Novara: De Agostini Scuola Spa/UTET Università, pp. 267–289.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Croft W. (1990). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gianollo C. (2010). I verbi deponenti latini e l'unità della flessione in *-r*. *Incontri triestini di filologia classica*, 8, pp. 23–49.
- Giusti G. (2010). Quale grammatica per l'insegnamento?. In P.E. Balboni, G. Cinque (a cura di), *Seminario di Linguistica e didattica delle lingue*. Venezia: Cafoscarina, pp. 179–193.
- Giusti G. (2009²). *Strumenti di analisi per la lingua inglese*. Torino: Utet Libreria.
- Giusti G. (2008). Linguistic Metacognition and Language (E)-learning. In B. Arnbjornsdottir & M. Whelpton (a cura di), *Open Source in Education and Language Learning*. Reykjavik: University of Iceland Press., pp. 135–155.
- Grimshaw J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Iovino R., Cardinaletti A., Giusti G. (2012). I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue. In L. Canfora, U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo*. Bologna: il Mulino, pp. 443–452.
- Ježek E. (2003). *Classi di verbi tra semantica e sintassi*, Pisa: ETS.
- Ježek E. (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: il Mulino.
- Krashen S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Krashen S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Moro A., Tettamanti M., Perani D., Donati C., Cappa S. F., Fazio F. (2001). Syntax and the Brain: Disentangling Grammar by Selective Anomalies. *NeuroImage*, 13, pp. 110–118.
- Musso M., Moro A., Glauche V., Rijntjes M., Reichenbach J., Buechel Ch., Weiller C. (2003). *Broca's area and the language instinct*. *Nature Neuroscience*. Nature Publishing Group.
- Traina A., Bertotti T. (1985). *Sintassi normativa della lingua latina*. Bologna: Cappelli.