

L'apprendimento linguistico tra parametri e transfer

Benedetta Baldi

Università di Firenze (<benedetta.baldi@unifi.it>)

Abstract:

This article investigates the relation between L1 and L2 in the light of the transfer phenomena. More precisely a revision of the UG notion and parameter is proposed on the basis of the mentalist model proposed within the bio-linguistic program in some recent works by Chomsky. The idea being discussed here is that parameterization is a phenomenon associated with the externalization of linguistic expressions in terms of lexical and morpho-syntactic properties, on the basis of the basic properties of language. The notion of language coincides with a specialized cognitive capability, i.e. the combinatory mechanism (Merge), whereas its application implies the interaction with the external interpretive systems, namely sensory-motor and conceptual-intentional systems. As a consequence, transfer, as depending on the morpho-lexical organization of languages, is a mechanism that does not call into question the cognitive nature of language. On the contrary, we have to look at transfer as the natural solution for the acquisition of L2.

Keywords: L1 and L2 acquisition, parameter, transfer, UG

Le differenze morfo-sintattiche e lessicali tra le lingue rappresentano lo spazio teorico e metodologico nel quale si inserisce l'apprendimento di L2. La variazione tra le lingue può essere ricondotta a un insieme di principi e categorie fondamentali e universali, su cui si costruiscono la conoscenza di L1 e quella di L2. Tradizionalmente, è la nozione di parametro che spiega il rapporto tra facoltà di linguaggio (Grammatica Universale, GU) invariante e differenziazione linguistica, nel senso che i parametri corrispondono a modi diversi nelle lingue di lessicalizzare primitivi semantici e strutturali del linguaggio. Nello specifico, questa nozione spiega anche la relazione tra L1 e L2. Tuttavia, come nota White (2003), la teoria della GU e del *parameter setting* non è una vera teoria della transizione in direzione dell'acquisizione di L1 o L2; la transizione mette in gioco, nel caso di L2, la capacità di riconoscere un parametro e di modificarlo oppure l'effetto di filtraggio che la

grammatica di L1 può esercitare su L2, inibendo o facilitando la percezione e il riconoscimento delle proprietà di L2.

Questo articolo esamina il rapporto tra L1 e L2, e alcuni aspetti del transfer. In particolare, propone una revisione delle nozioni di GU e di parametro nella prospettiva glottodidattica, sulla base del modello mentalista definito nel programma biolinguistico in alcuni recenti lavori di Chomsky (Chomsky 2005, 2016; Berwick e Chomsky 2016). L'idea discussa è che la parametrizzazione, cioè la fissazione di proprietà morfosintattiche, è un fenomeno di superficie rispetto alla “Proprietà Basica” del linguaggio:

Proprietà Basica: (1) un Sistema computazionale interno che costruisce espressioni gerarchicamente strutturate con interpretazioni sistematiche alle interfacce con due altri sistemi interni, cioè (2) un Sistema senso-motorio per l'esternalizzazione come produzione e analisi e (3) un sistema concettuale per l'inferenza, l'interpretazione, la pianificazione, e l'organizzazione dell'azione – informalmente chiamato “pensiero”. (Berwick e Chomsky 2016: 11)¹

Le frasi generate dal Sistema computazionale sono soggette al processo di esternalizzazione, “che converte gli oggetti sintattici interni in entità accessibili al sistema senso-motorio (morfologia e fonologia)” (Berwick e Chomsky 2016: 82). È quindi il processo di esternalizzazione che dà luogo ai fenomeni di variazione e differenziazione linguistica, in quanto a partire da un nucleo computazionale universale le lingue hanno mezzi morfologici e fonologici diversi per rendere accessibili le frasi. Ci possiamo aspettare che un parlante applichi la morfologia e la fonologia di una lingua (ad esempio, quella nativa) nel processo di esternalizzazione di L2, se manca della necessaria padronanza di L2. In questo senso, il transfer è un fenomeno collegato al trasferimento degli ‘oggetti’ sintattici interni all'interfaccia senso-motoria, che non mette in discussione la natura cognitiva della lingua e che, al contrario, ci dobbiamo attendere come soluzione naturale all'acquisizione di L2.

1. Forme di relativismo naturalistico

I paradigmi anti-mentalisti correlano le espressioni linguistiche a fattori extralinguistici – tipicamente il contesto comunicativo – in base a una prospettiva che risale almeno agli approcci comportamentisti (Bloomfield 1933, 1942; Skinner 1957), per i quali l'apprendimento di una lingua – sia L1 che L2 – non è distinto dall'apprendimento in genere. L'apprendimento linguistico è ricondotto a un meccanismo privo di un livello specializzato

¹ La traduzione italiana dei testi in lingua è dell'autrice.

di elaborazione di natura psicologica o mentale (cf. Chomsky 2000 sul contrasto tra naturalismo e mentalismo). Ciò vale anche per gli approcci non propriamente comportamentisti, come il costruzionismo piagetiano (Piaget 1968 [1923], 1969 [1952], 1980) che vede l'apprendimento, anche linguistico, come il risultato del processo tramite il quale il bambino fa esperienza e percepisce il mondo esterno (cf. Piattelli-Palmarini 1980). Così, la "usage-based theoretical perspective" proposta da Tomasello (2006, 2008) come modello dell'acquisizione del linguaggio assume che il linguaggio è raggiunto per mezzo di una procedura di generalizzazione che utilizza "concreti pezzi di lingua", cioè costrutti/espressioni linguistiche, che "comprende molteplici elementi linguistici usati insieme per una funzione comunicativa relativamente coerente" (Tomasello 2006: 258). In questa prospettiva, la proprietà fondamentale del linguaggio è la sua natura simbolica, che poggia sulla capacità umana di capire le intenzioni comunicative, di avere una 'teoria della mente' dell'interlocutore. Tomasello (2003) riconduce questo meccanismo ad abilità cognitive che emergono nell'ontogenesi umana intorno ai 9-12 mesi, come il prestare attivamente attenzione a persone, oggetti, comportamenti e l'imitare i comportamenti intenzionali degli altri. Sono insomma alcune procedure come l'imitazione e l'analogia che, sospinte dall'attenzione, determinerebbero il formarsi delle strutture linguistiche.

L'ipotesi che la pragmatica guidi la correlazione (*mapping*) tra sintassi e semantica è sostenuta da alcuni autori sulla base dei numerosi fenomeni nei quali l'interpretazione completa o integra l'informazione sintattica. Ne deriva una concezione del linguaggio che riconduce le costruzioni morfo-sintattiche a principi di ordine funzionale. Di conseguenza, non vi sono veri universali, se non quelli extralinguistici, a cui gli enunciati ricorrono per ogni singola lingua, come sintetizzato da Croft (2005: 309):

[...] virtualmente tutte le strutture grammaticali formali sono specifiche di ogni lingua e specifiche per ogni costruzione. Questo non vuol dire che le categorie e le costruzioni sono casuali. Ci sono universali soggiacenti alla diversità grammaticale delle lingue del mondo. Ma gli universali sono funzionali, cioè, semantici/pragmatici/discorso-funzionali.

In alte parole, non vi sarebbero generalizzazioni o regolarità prevedibili tra le diverse lingue e nemmeno all'interno di una stessa lingua. Un esempio spesso riportato è quello contro le "relazioni sintattiche", per cui le "molte pretese relazioni sintattiche sono in effetti semantiche" (Croft 2005: 289). In approcci che escludono o rendono marginale l'esistenza di una specifica facoltà cognitiva associata al linguaggio, i fattori extralinguistici della comunicazione e della cultura di una comunità hanno un ruolo decisivo nel determinare le caratteristiche delle lingue. Le espressioni linguistiche sono contemporaneamente ciò che viene associato alla situazione e ciò che permette di individuare

la situazione. Nello stesso tempo, restano fuori dalla portata della spiegazione alcune proprietà specifiche delle lingue naturali, come sintassi, categorie morfosintattiche e semantiche, fonologia, organizzazione del lessico, ecc.

Una posizione estrema sul rapporto tra dispositivi pragmatici e comunicativi e lingua è proposta in Everett (2005) in merito alla particolare semplicità strutturale e lessicale della lingua amazzonica Pirahã. La mancanza dell'incassamento di frasi e complementi, il lessico numerico, quantificazionale, temporale ridotto e l'inventario essenziale di pronomi sarebbero in rapporto con la cultura elementare di questo gruppo, priva di miti e di finzione, di espressioni artistiche, di memoria collettiva o individuale che superi le due generazioni, e dotata di un sistema di parentela molto semplice. Secondo Everett (2005) le proprietà morfosintattiche e lessicali della lingua Pirahã rifletterebbero il fatto che i Pirahã non hanno la possibilità di "discutere di cose al di là dell'esperienza immediata". Nevins, Pesetsky e Rodrigues (2007) replicano affermando che le proprietà trattate da Everett come lacune corrispondono a normali strutture grammaticali, ampiamente attestate nelle lingue conosciute; in secondo luogo l'ipotesi di una corrispondenza verificabile tra i tratti grammaticali in esame e specifiche proprietà culturali sarebbe infondata. La prova principale è l'esistenza di somiglianze e corrispondenze con sistemi grammaticali diversi parlati da popolazioni di cultura diversa.

È noto che la connessione tra rappresentazione del mondo reale e strutture linguistiche è molto debole, anche se forse rintracciabile in fenomeni per cui la singola lingua rende disponibile il lessico al pensiero (Levinson 2003). Come ricorda Sapir (1921: 216, 217):

Il contenuto latente di tutte le lingue è lo stesso. La *scienza* intuitiva dell'esperienza [...] La cultura può essere definita come: *ciò* che una società fa e pensa. La lingua è un particolare *come* del pensiero. [...] è facile dimostrare che lingua e cultura non sono apparentate intrinsecamente. Esistono lingue del tutto diverse che partecipano ad una stessa cultura, esistono lingue intimamente apparentate anche con una sola lingua che appartengono a tipi di cultura distinti [...]. (Sapir 1921: 180)

In conclusione, tutte le lingue rappresentano altrettante attuazioni di uno stesso programma geneticamente guidato. Non a caso è possibile individuare le proprietà universali condivise da tutte le lingue naturali che definiscono la facoltà di linguaggio (Pinker e Jackendoff 2013). Non vi sono quindi lingue più perfette di altre, né sembra possibile individuare in alcuna lingua una forma linguistica primitiva. L'organizzazione lessicale e morfologica delle lingue può modellare in modi diversi la rappresentazione delle proprietà del mondo esterno, influenzando la sensibilità dei parlanti nei confronti di distinzioni concettuali preesistenti. Dehaene, Izard, Pica e Spelke (2006), in uno studio sui primitivi concettuali della geometria in un gruppo isolato

di indigeni dell'Amazzonia, la cui lingua ha un lessico ridotto per i concetti aritmetici, geometrici o spaziali, osservano che

La conoscenza geometrica può essere arricchita in maniera sostanziale da invenzioni culturali tali come mappe, strumenti matematici o i termini geometrici della lingua. Al di sotto di questa frangia di variabilità culturale, comunque, la comprensione spontanea di concetti geometrici e di mappe da parte di questa remota comunità umana fornisce evidenza che il nucleo delle conoscenze geometriche, come l'aritmetica di base, è un costituente universale della mente umana. (Dehaene, Izard, Pica, Spelke 2006: 384)

Possiamo pensare che vi sia un livello di concettualizzazione del mondo esterno su cui si innestano le forme linguistiche e che in questo spazio si determini la variazione morfosintattica e lessicale. Quest'ultima non implica differenze nella facoltà di linguaggio né nell'organizzazione cognitiva generale, ma rivela l'uguaglianza della dotazione iniziale.

2. *La lingua nella testa*

L'essenza del linguaggio è quella di strumento del pensiero (Chomsky 2016). Una lingua è un sistema di conoscenza raggiunto e rappresentato internamente nella mente/cervello del parlante, che Chomsky (1986, 1988) definisce *Lingua-I*(nterna). L'essere umano sviluppa la *Lingua-I* in virtù della sua dotazione cognitiva, e in particolare di una facoltà specializzata della sua mente, la facoltà di linguaggio, che può essere concepita come un insieme di istruzioni e di proprietà che circoscrivono la classe delle lingue possibili. Anche se nell'indagine pedagogica e glottodidattica il mentalismo chomskyano è presentato nella vulgata concettuale degli anni Settanta-Ottanta, nella quale la nozione di Grammatica Universale detta in maniera univoca la forma delle lingue possibili e il legame con gli aspetti pragmatici non trova spazio, è più utile tener conto della cornice concettuale successiva. Infatti i lavori che seguono la proposta minimalista e che definiscono il cosiddetto programma biolinguistico (Hauser *et al.* 2002; Chomsky 2005; Berwick e Chomsky 2011) forniscono una chiave di lettura e una base concettuale adeguate a rendere conto dell'interazione tra lingua, comunicazione e apprendimento. La *Lingua-I* è un sistema cognitivo così definito in (Chomsky 2016: 29):

Qualsiasi lingua fornisce una gamma illimitata di espressioni strutturate, che ricevono interpretazione alle due interfacce, senso-motoria per l'esternalizzazione e concettuale-intenzionale per i processi mentali. (*Ibidem*)

L'interpretazione comprende l'articolazione e la percezione/riconoscimento dei suoni e, secondariamente, dei simboli grafici (sistema Senso-motorio SM) e il sistema Concettuale-Intenzionale (C-I). I due sistemi esterni sono capaci-

tà cognitive necessarie “per padroneggiare una qualsiasi lingua”. La proprietà elementare che dà luogo alle espressioni linguistiche e alla loro organizzazione gerarchica è l’operazione che combina due oggetti (sintattici) in un nuovo oggetto, l’operazione di *Merge* (Chomsky 2016).

La variazione tra lingue non è arbitraria, ma riflette i limiti imposti dalla nostra facoltà di linguaggio, e dipende essenzialmente dalla maniera in cui gli elementi lessicali di una lingua introducono le categorie concettuali su cui opera la computazione sintattica:

La Lingua-I consiste di una procedura computazionale e un lessico. [...] C’è ragione di credere che il sistema computazionale è invariante, virtualmente. [...] la variazione linguistica appare risiedere nel lessico. [...] Il collegamento di concetto e suono può essere acquisito sulla base di prove minime, così la variazione qui non è sorprendente. [...] la variazione può essere limitata ad aspetti formali della lingua – il caso dei nomi, la flessione verbale, e così via. (Chomsky 2000: 120)

La variazione risiede quindi nel trasferimento (esternalizzazione) delle strutture generate dal meccanismo sintattico ai sistemi interpretativi, in particolare al sistema SM, associando ai significati gli elementi lessicali della lingua specifica (Berwick e Chomsky 2011).

La progressiva revisione chomskyana identifica il linguaggio con una struttura cognitiva biologicamente determinata, che comprende categorie concettuali universali che concorrono a fissare il lessico delle diverse lingue, incluse le categorie grammaticali (Chomsky 2000, 2002). Gli elementi lessicali saranno cioè acquisiti dal bambino esposto agli enunciati della sua lingua nativa sulla base di ‘schemi concettuali’ che sono parte dello stadio iniziale della facoltà di linguaggio. Così,

i concetti di natura locativa e agentiva, di movimento, etc. entrano ampiamente nella struttura lessicale, spesso in modi del tutto astratti. Inoltre, nozioni come agente, ricevente, strumento, evento, intenzione e altri sono elementi pervasivi della struttura lessicale, con le loro specifiche proprietà e interrelazioni [...]. (Chomsky 2000: 62)

A differenza di quanto assunto o implicato da altre teorie e da molti approcci didattici, nei sistemi linguistici, le parole e le frasi non denotano individui, oggetti, eventi del mondo reale se non in forza delle condizioni pragmatiche in cui ricorrono:

[...] perfino i concetti più elementari del linguaggio umano non sono in relazione con oggetti indipendenti dalla mente secondo una qualche relazione referenziale tra simboli e caratteristiche fisiche identificabili del mondo esterno, come sembra essere universale nei sistemi di comunicazione animale. Piuttosto, sono creazioni dei “poteri conoscitivi” che ci forniscono di mezzi ricchi per riferirci al mondo esterno da precise prospettive, ma sono individuati da operazioni mentali che non possono

essere ridotte a una “particolare natura che appartiene” alla cosa di cui stiamo parlando [...]. (Chomsky 2004: 6)

In altri termini, le lingue non sono nomenclature, ma utilizzano l'indeterminatezza del significato come dispositivo chiave dell'interpretazione. Se gli elementi linguistici sono “operazioni mentali”, cioè una sorta di istruzioni per l'uso non direttamente collegate al mondo esterno, un approccio semplicistico al rapporto tra lingua e messaggio appare insostenibile. Di conseguenza, le ipotesi sul rapporto tra lingua e cultura/pensiero risultano drasticamente ridimensionate. Questa conclusione si accorda con il reale processo di significazione, per cui l'idea ingenua che il significato delle parole sia definito in maniera univoca si scontra con il fatto che le parole e le frasi delle lingue hanno per natura un significato almeno parzialmente indeterminato, la cui interpretazione richiede il contesto extralinguistico (Jackendoff 1993). La comunicazione include la vaghezza, intesa come la produzione di “effetti cognitivi” non necessariamente decidibili e identificabili in maniera univoca (Sperber e Wilson 1996: 91, 260).

Siamo arrivati al problema della reciproca comprensione linguistica tra parlanti, cioè di che cosa significa “parlare la stessa lingua”. La questione, ovviamente, è generale, e riguarda sia L1 e la sua acquisizione, sia la possibilità stessa di apprendere in senso proprio una L2. Naturalmente, gli approcci comportamentisti danno una risposta apparente, nel senso che l'apprendimento è frutto della ripetizione di espressioni prodotte da altri parlanti, suggerendo quindi un riconoscimento reciproco, anche se tutto da spiegare. Assumere la facoltà di linguaggio spiega gli aspetti essenziali dello sviluppo linguistico, ma restano alcuni interrogativi riguardo alla condivisione della stessa lingua e alla comprensibilità degli atti di comunicazione.

L'esistenza di un “linguaggio pubblico comune” in gruppi di parlanti che si capiscono tra di loro è una situazione derivata dal fatto che la Lingua-I (o le Lingue-I) di ciascuno di essi è ampiamente o parzialmente simile a quella di ciascun altro. La reciproca comprensione tra parlanti, che, come si dice normalmente, parlano la stessa lingua, è assimilata da Chomsky al fatto che gli interlocutori stabiliscono una relazione di congruenza tra i loro enunciati, nel senso che ciascun interlocutore, nell'ascoltare l'altro, “assume qualche apparato di modificazioni che egli/ella deve calcolare” (Chomsky 2000: 30). La comprensione degli enunciati prodotti da un interlocutore è quindi un processo inferenziale, di approssimazione a strutture linguistiche basate su una stessa operazione combinatoria (*Merge*), che l'ascoltatore raggiunge elaborando i dati in entrata che, per ipotesi, assume identici a quelli che lui produrrebbe. L'unica struttura realmente condivisa è, perciò, la facoltà di linguaggio, intesa come l'insieme delle dotazioni basiche iniziali di ogni essere umano su cui si costruisce la propria lingua interna. Questa conclusione stabilisce un ordine e una prospettiva inusuali per la nozione di apprendimento,

inteso quindi prima di tutto come applicazione di strutture mentali innate in condizioni di comunicazione. Le componenti pragmatiche e i mezzi espressivi che le traducono in azioni hanno una radice genetica sviluppata spontaneamente durante il processo di acquisizione del bambino, che, nuovamente subisce le restrizioni dell'ambiente socio-culturale in cui vive (Baldi 2013; Baldi e Savoia 2017, 2018).

In particolare, se la comprensione è basata sul riconoscere una stessa operazione sintattica, ci possiamo aspettare ampi margini di differenza, vaghezza e mancata interpretazione delle produzioni di altri parlanti. Questo ci sembra un argomento particolarmente delicato, in quanto abbraccia la nozione stessa di insegnamento e apprendimento di L2. I sociolinguisti (Romaine 2000a; 2000b) e in generale gli studi sul bilinguismo ricordano che la maggior parte delle persone nasce e vive in ambienti bilingui. Naturalmente, le componenti emotive, socio-culturali e identitarie influenzano l'atteggiamento verso le diverse lingue che il parlante ha interiorizzato (Baker 2001), e, più specificamente, il parlante bilingue può avere una diversa padronanza delle due (o più) varietà linguistiche. Il grado di conoscenza di una varietà linguistica ne influenza l'utilizzo in base alle circostanze e, nello stesso tempo, la conoscenza di L2 non è necessariamente uniforme in tutte le sue componenti (lessico, morfosintassi, fonetica) (Romaine 2000a; Bee Chin e Wigglesworth 2001). In questo quadro, l'apprendimento di L2 risulta un fenomeno molto diverso rispetto a quello spesso rappresentato nelle interpretazioni di taglio pedagogico e metodologico in termini di rapporto tra L1 e L2. La conoscenza di più lingue è una condizione cognitiva usuale, e probabilmente imprescindibile della conoscenza linguistica, visto che almeno varianti stilistiche e di registro sono compresenti in qualsiasi parlante. Tuttavia, le lingue che un parlante padroneggia non sono conosciute in maniera uniforme, nel senso che ciascuna lingua corrisponde a usi, domini e motivazioni diverse (Romaine 2000a, 2000b; Bee Chin e Wigglesworth 2001). Di conseguenza è una idealizzazione la pretesa di fissare il grado di completezza della competenza di una lingua.

Le osservazioni precedenti ci inducono a riprendere brevemente lo schema acquisizione *vs* apprendimento. Negli approcci glottodidattici si distingue usualmente tra acquisizione e apprendimento (Krashen e Terrell 1983; Krashen 1985; cf. Balboni 2006), dove l'acquisizione designa il processo di sviluppo della prima lingua (L1) su base spontanea e, come è usualmente asserito, inconscia. L'apprendimento sarebbe un processo secondario, consapevole, che sviluppa la conoscenza di un sistema linguistico (L2). L'età ha un ruolo decisivo per la capacità di sviluppare il tipo e il grado di competenza in una lingua (Jackendoff 1993, 2002), a cui possono corrispondere aree neurali parzialmente diverse. Se L2 viene acquisita prima degli otto anni, le parole di classe chiusa sono associate alle stesse strutture neurali di L1, mentre un'esposizione tardiva dà luogo a un'organizzazione cerebrale di L2 parzialmente diversa da quella di L1 (Fabbro 1999, 2004). L'esposizione prolungata

avvicina la competenza di L2, almeno dal punto di vista comportamentale, a quella di L1. Infine, le ricerche sull'apprendimento mostrano che avere più anni può indurre un miglior apprendimento iniziale, anche se gli adulti comunque rallentano mentre i bambini raggiungono un più alto grado di competenza (Cook 2008).

D'altra parte, è vero che l'acquisizione della prima lingua si protrae oltre il periodo più ristretto nel quale il bambino sfrutta le capacità cognitive legate alla memoria procedurale, con la conseguenza che anche L1 sfrutta strutture neurali associate a processi non impliciti. Inoltre, L2 può comunque ricorrere alle strutture specializzate per il linguaggio, come nei casi di L2 precoce. In ogni caso, il ricorso alla facoltà di linguaggio, cioè della struttura cognitiva che ci permette di sviluppare la conoscenza linguistica, sarà sempre disponibile anche nell'acquisizione di L2, come appare anche dal fatto che il formarsi di L2 è un processo soggetto a restrizioni non dissimili da quelle che valgono per L1. Lo sviluppo di L2 – per quanto possa coinvolgere strutture cerebrali parzialmente diverse da quelle di L1, per lo meno nell'apprendimento tardivo – riflette requisiti e un'organizzazione della conoscenza linguistica basati sulle stesse proprietà delle lingue materne, quali la combinazione sintattica, la ricorsività e il lessico, accanto alle condizioni pragmatiche. Questo suggerisce che la demarcazione tra acquisizione e apprendimento riguarda aspetti riguardanti l'interazione tra linguaggio e sistemi esterni, piuttosto che la sua organizzazione interna.

3. *Da L1 a L2: la Grammatica Universale*

In letteratura alla nozione di *Lingua-I* si oppone quella di *Lingua-E* (sterna) (Chomsky 1986, 1995, 2000), per riferirsi a un “corpus di dati” – o come preferisce dire Chomsky (2016), a una concezione “debole” di lingua. Mentre la *Lingua-I* ha uno statuto scientifico chiaro, designando gli oggetti definiti dalla procedura computazione del linguaggio, *Lingua-E* ne è priva. La possiamo pensare come una maniera di specificare gli enunciati legata a variabili individuali, situazionali e sociali non falsificabili. Tuttavia, riferirsi alla lingua intesa come un insieme di pratiche enunciative associate a contesti e intenzioni è alla base di molti dei metodi di insegnamento di tipo comunicativo e funzionalista, nei quali la L2 è fatta coincidere con il suo uso. In realtà, è proprio la lingua-E, cioè enunciati prodotti in rapporto a situazioni e intenzioni, che rappresenta l'input per l'acquisizione del bambino e per l'apprendimento, guidato o spontaneo, di L2 nell'adulto. È interessante chiederci perciò se *Lingua-E* e *Lingua-I* sono incompatibili e così diverse. In che senso, inoltre, la dotazione innata – GU – interagisce con gli enunciati prodotti dai parlanti nel processo di acquisizione/apprendimento?

Spesso la nozione di Grammatica Universale è identificata con quella di dispositivo di acquisizione della lingua (LAD). In realtà, il LAD può inclu-

dere anche proprietà non strettamente linguistiche, dalla memoria all'attenzione, a procedure di segmentazione e analisi (White 2003; Cook e Newson 2007). In altre parole, la GU non è esplicitamente un modello del processo di acquisizione. Tuttavia, fin dalle prime formulazioni del modello innatista, la facoltà di linguaggio e l'insieme dei suoi principi (GU) sono stati visti come dispositivi che interagiscono con l'esposizione del bambino (e dell'adulto) ai dati primari, imponendo dei limiti alle grammatiche possibili.

La tradizionale nozione di parametro implica il ricorso a scelte tra soluzioni strutturali diverse che, almeno a partire dagli anni Ottanta, sono state viste come parte della GU, insieme ai principi invarianti del linguaggio. La linguistica educativa li ha utilizzati come chiave interpretativa delle fasi dell'acquisizione di L1 e dell'apprendimento di L2, alla base, sostanzialmente, delle interlingue e, in generale, delle lingue secondarie. La questione dell'accesso alla GU nel processo d'acquisizione di L2 è stata molto discussa in riferimento al modello parametrico. Infatti la facoltà di linguaggio può essere concepita come uno stato della mente/cervello del bambino dal quale inizia l'acquisizione, cioè la formazione della conoscenza della lingua particolare. Lo stato iniziale contiene le proprietà elementari generali delle lingue naturali, il formato di lingua possibile. L'acquisizione determina lo sviluppo di successivi stati che implementano possibili scelte (parametri) e un lessico, fino a raggiungere la conoscenza linguistica corrispondente a una Lingua-I particolare. La Lingua-Interna rappresenta lo stato stabile, che quindi coincide idealmente con lo stato iniziale fissato su un determinato lessico e su determinati principi e proprietà strutturali (Cook, Newson 2007).

Nel caso di L2, l'accesso allo stato iniziale di L1 non è più possibile, visto che il parlante ha già fissato i parametri della GU sulla propria lingua. Di conseguenza, lo sviluppo di L2 parte dallo stato stabile di L1 e dalle istruzioni in esso contenute per raggiungere un qualche livello di conoscenza di L2. In questo quadro teorico, il compito del parlante è quello di sviluppare una lingua ricavando istruzioni relative alle proprietà della GU dallo stato stabile di L1 o basandosi solo su L1. Sono gli enunciati effettivamente ascoltati a fornire le prove positive; o le prove negative indirette, cioè la presenza o la mancanza di enunciati di un certo tipo. D'altra parte, è difficile capire come possa realizzarsi l'apprendimento di L2 se questo processo non potesse attingere le proprietà della facoltà di linguaggio. Se assumiamo che la GU non è altro che lo stato iniziale che verrà modificato dall'esposizione a L1, dovremo necessariamente prevedere un certo grado di interferenza di L1 su L2, come mostrano i fenomeni di transfer osservati in letteratura. Ci possiamo perciò aspettare che l'apprendente ricorra alla sua conoscenza linguistica nel processo di sviluppo di L2 (Cook 2008).

Il compito dell'apprendente – bambino o adulto – è, in ultima analisi, acquisire i dispositivi di esternalizzazione corrispondenti a quelli di L2 nativa,

cioè un particolare insieme di elementi lessicali e funzionali, e di proprietà relative all'ordine superficiale, sulla base dell'evidenza fornita dagli enunciati in L1 o L2. Ci possiamo aspettare perciò che i dispositivi morfo-sintattici, lessicali e fonologici di L1 influenzino L2 (Cook e Newson 2007; Cook 2008; White 2003). Seguendo Chomsky (2005), possiamo pensare la GU come l'insieme di principi che viene imposto sui dati primari a cui il bambino è esposto nel processo di acquisizione di L1 e che definiscono il formato di lingua possibile:

[...] il nucleo teorico del linguaggio – Grammatica Universale (GU) – deve fornire, in primo luogo, un inventario strutturato di voci lessicali possibili correlate o forse identiche ai concetti che sono gli elementi dei “poteri conoscitivi”, talvolta ora visti come un “linguaggio del pensiero” [...]; e, secondariamente, mezzi per costruire a partire da questi elementi lessicali la varietà infinita di strutture interne che entrano nel pensiero, nell'interpretazione, nella pianificazione e negli altri atti mentali umani, e che sono qualche volta messe in azione includendo l'esternalizzazione [...]. (Chomsky 2005: 4)

La Proprietà Basica delle lingue naturali, le categorie semantiche universali, il lessico del linguaggio del pensiero, e il meccanismo che genera le frasi sono presenti nel bambino fin dall'inizio dello sviluppo di L1. Infatti, i bambini molto piccoli capiscono espressioni molto più complesse di quelle che sono in grado di dire, suggerendo l'effetto di restrizioni estranee alla facoltà di linguaggio, come limitazioni nella memoria e nell'attenzione (Chomsky 2005). In altre parole la GU è immediatamente disponibile al bambino, come ci possiamo attendere per una proprietà geneticamente fissata.

4. *Transfer e GU*

Rivediamo, a questo punto, come il ripensamento della natura della GU in termini di Proprietà Basica invariante modifica le ipotesi sull'apprendimento di L2, all'interno di quello che Chomsky chiama “paradigma biolinguistico”. Le opzioni parametriche sono rilette come modi differenti di lessicalizzare lo spazio semantico del linguaggio tramite il lessico; il processo di esternalizzazione interagisce con i fattori dell'esperienza esterna e con i principi non specificamente linguistici, portando a fenomeni di variazione, come suggerito in (1).

- (1) Proprietà Basica [*Merge*] + categorie concettuali
differenze linguistiche = esternalizzazione/morfologia e lessico → sistema
SM/sistema C-I

Come abbiamo visto, le proprietà basiche/GU restano comunque accessibili, se è tramite queste che le persone si capiscono, anche parlando la stessa L1. Il ricorso al meccanismo di combinazione permette alle persone di riconoscere e interpretare le espressioni linguistiche emesse da altri parlanti. In

presenza di lessicalizzazioni uniformi si parla la stessa lingua. Possiamo pensare che quindi sia comunque disponibile, sia per l'acquisizione di L1, per l'uso di L1 e per l'acquisizione di L2. È una proprietà mentale degli esseri umani. In conclusione, se l'apprendente non acquisisce le specifiche proprietà veicolate e esternalizzate dal lessico di L2, a parte il ricorso alle proprietà basiche della facoltà di linguaggio, potrà fare affidamento sui corrispondenti elementi della sua prima lingua. Vi sono prove evidenti e ben note della rilevanza della Proprietà Basica nel processo di acquisizione di L2. Nel caso delle lingue di apprendimento, cioè L2 acquisite da adulti in maniera spontanea, e delle lingue miste e in generale nei fenomeni di code-mixing, il meccanismo combinatorio si preserva indipendentemente dall'esternalizzazione morfo-lessicale, rendendo possibili espressioni leggibili ai sistemi SM e C-I (vedi la discussione in Baldi e Savoia 2017, 2018).

Consideriamo brevemente il parametro del soggetto nella prospettiva di L2. La domanda classica è come fa il parlante a trattare la lingua che acquisisce come lingua a soggetto nullo o a soggetto obbligatorio. L'apprendente può applicare la regola che emerge nelle produzioni dell'adulto, per cui in inglese il soggetto ricorrerà sempre, mentre in italiano o in spagnolo questo non avviene. Resta vero che la scoperta di un eventuale principio sottostante non è evidente né usualmente a portata di una riflessione consapevole da parte dell'apprendente. Al rapporto tra soggetto e verbo la letteratura ha associato anche altri fenomeni sintattici: la posizione post-verbale del soggetto stesso e l'estrazione del soggetto interrogativo dalla frase incassata. Le lingue che escludono il soggetto nullo escludono anche gli altri due costrutti, come illustrato in (2) dal confronto tra italiano, inglese e francese.

- (2)
- | | | |
|-----|--------------------------------|-----------------------------|
| a. | (loro) parlano | |
| b. | hanno parlato gli autori | |
| c. | chi pensi che parlino? | |
| a'. | *(they) are speaking | 'stanno parlando' |
| b'. | *have spoken they | 'hanno parlato loro' |
| c'. | *who do you think that speaks? | 'chi pensi che parli?' |
| a". | *(ils) parlent | 'parlano' |
| b". | *ont parlé les enfants | 'hanno parlato dei bambini' |
| c". | *qui pense-tu que est venu? | 'chi pensi che sia venuto?' |

Potremmo pensare che la distribuzione del soggetto nullo *vs* obbligatorio rifletta una differenza nella flessione nominale del verbo, per cui lingue come l'italiano, a soggetto nullo o pro-drop, possono fare a meno di un soggetto lessicale espresso in quanto dotate di flessione verbale distinta per persona e numero, che quindi rende sempre interpretabile il soggetto. Lingue come l'inglese, il tedesco, il francese e molte altre, dette a soggetto obbligatorio/non

pro-drop, in quanto totalmente o parzialmente prive di una lessicalizzazione distinta della persona, richiedono che un soggetto lessicale o pronominale sia comunque realizzato per ottenere una frase ben formata, cioè interpretabile². Così, in inglese, una frase come *are reading a book* di per sé si associa sia alla 2ps che a tutte le persone plurali; *came* da solo si riferisce a tutte le persone. Questa spiegazione non è comunque soddisfacente. Infatti lingue come il cinese o il giapponese ammettono frasi senza il soggetto espresso (Huang 1984) anche se il verbo manca di flessione di accordo (persona, genere e numero) col soggetto. E, viceversa, vi sono lingue con flessione di accordo che richiedono il soggetto espresso.

Il parametro del soggetto nullo (pro-drop) è stato indagato sia in merito all'acquisizione di L1 che in merito a quella di L2 (Cook e Newson 2007; Cook 2008). Le ricerche di Hyams (1986, 1992) sull'acquisizione dell'inglese come L1 hanno mostrato che nelle prime produzioni i bambini trattano l'inglese come una lingua pro-drop, producendo frasi come (3):

- (3) read bear book
'leggo il libro dell'orso'. (Cook e Newson 2007: 211)

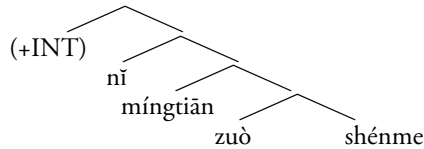
Lo stesso fenomeno è stato osservato per i bambini che acquisiscono il tedesco come L1 (White 2003). Questo suggerisce che la GU non contempla una scelta tra pro-drop o non pro-drop, ma si affida alle prove positive offerte dalla sintassi delle frasi adulte.

Per quanto riguarda l'apprendimento di L2, Cook (2008) ricorda che alcune ricerche sull'apprendimento dell'inglese da parte di ispanofoni e francofoni mostrano che gli ispanofoni hanno una maggiore tolleranza per frasi inglesi prive di soggetto rispetto ai parlanti con L1 francese. D'altra parte, parlanti inglesi che apprendono lo spagnolo non mostrano particolari difficoltà a omettere il soggetto. Quindi, la prova positiva, cioè l'occorrenza di determinate strutture, è decisiva nel fissare il tipo di sintassi. D'altra parte, la mancanza di prova negativa, come appunto nel caso dell'inglese appreso da ispanofoni, lascia libera l'applicazione di GU, come ci possiamo aspettare se è il processo di esternalizzazione che guida l'apprendimento di dispositivi morfo-sintattici delle specifiche lingue. A simili conclusioni portano anche altri fenomeni di apprendimento di L2, come nel caso dell'elemento interrogativo del cinese mandarino. Nelle interrogative di lingue come l'italiano e l'inglese, oltre al riordino tra soggetto e verbo, troviamo la posizione alta dell'elemento interrogativo, che lessicalizza la forza illocutiva, come in (4a, 4a'). In cinese questo non è richiesto, e l'elemento interrogativo rimane in

² L'intuizione alla base di questo trattamento è condivisa da numerose teorie del parametro del soggetto nullo a partire da Taraldsen (1979), Chomsky (1981) fino ad arrivare Baker (2003).

posizione argomentale, alla destra del verbo, come in (4b). Saranno sufficienti le proprietà lessicali degli elementi interrogativi a attivare il tipo di domanda. In italiano e in inglese, gli elementi interrogativi sono dotati di proprietà lessicali specializzate caratterizzabili come [+Interrogativo]; al contrario, in lingue dove l'elemento interrogativo resta in posizione bassa, come in (4b) per il cinese, dovremo ammettere che ha proprietà diverse.

- (4) a. che cosa farai?
 a'. what will you do?
 'che cosa farai?'
- b. nǐ míngtiān zuò shénme
 tu domani fare che cosa?
- c.



A differenza degli interrogativi italiani o inglesi, quelli cinesi ricorrono anche come quantificatori indefiniti (Li 1992, Lin 2014), implicando quindi differenti proprietà lessicali e sintattiche che spiegano la diversa distribuzione dei due tipi interrogativi. La forza illocutiva è la stessa, ma lingue come l'italiano e l'inglese la esprimono con elementi specializzati che segnalano la portata dell'interrogazione, mentre il cinese utilizza quantificatori che restano nella posizione argomentale. I dati disponibili sull'apprendimento di italiano L2 da parte di madrelingua cinese non mostrano particolari difficoltà per quanto riguarda la posizione alta degli elementi interrogativi italiani. Questa può essere vista come una conferma del fatto che gli interrogativi cinesi e italiani hanno proprietà lessicali diverse che non interagiscono nel processo di apprendimento. In sostanza, ci possiamo aspettare che la prova esterna sia sufficiente a fissare l'esternalizzazione dell'elemento interrogativo.

5. Conclusioni

La discussione proposta in questo articolo ha evidenziato come il ruolo del transfer non è in contraddizione con l'ipotesi della GU in quanto proprietà specializzata del linguaggio, alla base dello sviluppo e del funzionamento della conoscenza linguistica. Per quanto gli approcci tradizionali abbiano individuato nell'errore e nell'analisi contrastiva tra L1 e L2 i principali inibitori di un soddisfacente apprendimento di L2, la letteratura successiva ha attribuito al transfer e alle interlingue un ruolo attivo e dirimente nella costruzione di L2. Questa conclusione trova un importante fondamento teori-

co nella revisione del quadro mentalista proposta nei termini del programma biolinguistico formulato da Chomsky e altri autori in questi ultimi anni. Le nozioni di GU/facoltà di linguaggio e di lingua sono state definite come proprietà conoscitive in rapporto con il processo di esternalizzazione. La nozione di linguaggio è venuta a coincidere con una capacità cognitiva ristretta, il meccanismo combinatorio, mentre la sua applicazione implica la relazione con i sistemi esterni, percettivo/motorio e concettuale/intenzionale. In questa prospettiva, i processi interpretativi entrano in gioco sia nell'acquisizione che nell'utilizzo della lingua. A maggior ragione, il ricorso a L1 nell'apprendimento di L2 risulta inevitabile nella misura in cui le proprietà basiche del linguaggio presenti in L1 sono condivise in L2, e la conoscenza di L1 fornisce le strutture di partenza per L2.

Riferimenti bibliografici

- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Mark C. 2003. *The Atoms of Language: The Mind's Hidden Rules of Grammar*. Oxford: Oxford UP.
- Balboni, Paolo. 2006. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini.
- Baldi, Benedetta. 2013. "Uguale e diversi: il paradosso della cultura." In AA.VV. *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, 177-219. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- Baldi, Benedetta, e Leonardo M. Savoia. 2007. "Prospettive di educazione linguistica." In GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, 168-196. Milano: Franco Angeli.
- Baldi, Benedetta, e Leonardo M. Savoia. 2017. *Linguaggio & comunicazione*. Bologna: Zanichelli.
- Baldi, Benedetta, e Leonardo M. Savoia. 2018. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue, apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Bee Chin, Ng, and Gillian Wigglesworth. 2007. *Bilingualism: An Advanced Resource Book Routledge Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Berwick, Robert, and Noam Chomsky. 2011. "The Biolinguistic Program: the Current State of its Evolution and Development." In *The Biolinguistic Enterprise*, 19-41, ed. by Anna Maria Di Sciullo and Cedric Boeckx. Oxford: Oxford UP.
- Berwick, Robert, and Noam Chomsky. 2016. *Why Only Us. Language and Evolution*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Henry Holt.
- Bloomfield, Leonard. 1942. *Outline Guide for The Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: L.S.A.
- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. Praeger: New York.
- Chomsky, Noam. 1988. *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

- Chomsky, Noam. 1995. *A Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Chomsky, Noam. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge UP.
- Chomsky, Noam. 2002. *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Chomsky, Noam. 2004. "The Biolinguistic Perspective after 50 Years." *Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze* 14: 3-12.
- Chomsky, Noam. 2005. "Three Factors in Language Design." *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.
- Chomsky, Noam. 2016. *What Kind of Creatures Are We?*, New York: Columbia UP.
- Cook, Vivian J. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Cook Vivian J., and Mark Newson. 2007. *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Croft, William. 2005. "Logical and Typological Arguments for Radical Construction Grammar." In *Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*, ed. by Jan-Ola Östman, Mirjam Fried, 273-314. Amsterdam: John Benjamins.
- Dehaene, Stanislas, Veronique Izard, Pierre Pica, and Elizabeth Spelke. 2006. "Core Knowledge of Geometry in an Amazonian Indigene Group." *Science* 311: 381-384.
- Everett, Daniel L. 2005. "Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã." *Current Anthropology* 46 (4): 621-646.
- Fabbro, Franco. 1999. *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*. Hove: Psychology Press.
- Fabbro, Franco. 2004. *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Hausser, Marc D., Noam Chomsky, and W. Tecumseh Fitch. 2002. "The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it evolve?." *Science* 298: 1569-1579.
- Huang, C.-T. James. 1984. "On the Distribution and Reference of Empty Pronouns." *Linguistic Inquiry* 15: 531-574.
- Hyams, Nina. 1986. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht. Reidel.
- Hyams, Nina. 1992. "A Reanalysis on Null Subjects in Child Language." In *Theoretical Issues in Language Acquisition*, ed. by Juerge Weissenborn, Helen Goodluck, Thomas Roeper, 269-300. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Jackendoff, Ray. 1993. *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. Hemel Hempstead: Harvester Weatsheaf.
- Jackendoff, Ray. 2002. *Foundations of language*. Oxford: Oxford UP.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen. D., and Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Levinson, Stephen C. 2003. "Language and Mind: Let's get the issues straight!." In *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition*, ed. by Dedre Gentner and Susan Goldin-Meadow, 25-46. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Li, Yen-Hui Audrey. 1992. "Indefinite Wh in Mandarin Chinese." *Journal of East Asian Linguistics* 1: 125-155.

- Lin, Jo-Wang. 2014. "Wh-Expressions in Mandarin Chinese." In *The Handbook of Chinese Linguistics*, ed. by Cheng-Teh James Huang, Yen-Hui Audrey Li, Andrew Simpson, 180-207. Oxford: Wiley Blackwell.
- Nevins, Andrew I., David Pesetsky, and Cilene Rodrigues. 2007. *Piraha Exceptionality: a Reassessment*. <lingBuzz/000411> (05/2019).
- Piaget, Jean. 1968 [1923]. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Piaget, Jean. 1969 [1952]. *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Piaget, Jean. 1980. "Schemes of Action and Language Learning." In *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, ed. by Massimo Piattelli-Palmarini, 164-167. London: Routledge & Kegan.
- Piattelli-Palmarini, Massimo (ed.). 1980. *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge & Kegan.
- Pinker, Steven, Ray Jackendoff. 2005. "The Faculty of Language: What's Special About It?." *Cognition* 95 (2): 201-236.
- Romaine, Suzanne. 2000a. *Bilingualism*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Romaine, Suzanne. 2000b. *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford UP.
- Sapir, Edward. 1921. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Skinner, Burrhus F. 1957. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton Century Crofts.
- Sperber, Dan, and Deirdre Wilson. 1996. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Taraldsen, Knut T. 1978. *On the NIC, Vacuous Application, and the That-t Filter*, ms., MIT.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Tomasello, Michael. 2006. "Acquiring Linguistic Constructions." *Handbook of Child Psychology*, 255-298, ed. by Deanna Kuhn, Robert Siegler. New York: Wiley.
- Tomasello, Michael. 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- White, Lydia. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge UP.