

***ESSERE O AVERE?* UNA PROPOSTA DI APPLICAZIONE DELLA GRAMMATICA COGNITIVA ALL'INSEGNAMENTO DELLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE IN ITALIANO L2**

*Cinzia Russi*¹

1. INTRODUZIONE

A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso, la ricerca sull'applicabilità della Linguistica Cognitiva (LC) – in particolare della Grammatica Cognitiva (GC), un approccio specifico della LC – all'insegnamento delle lingue straniere si è sviluppata e ampliata considerevolmente producendo risultati di grande interesse (Pütz, Niemeier, Dirven, 2001a, 2001b; Achard, Niemeier, 2004; Kristiansen *et al.*, 2006; De Knop, De Rycker, 2008; Robinson, Ellis, 2008; Holme, 2009; Littlemore, 2009; Tyler, 2012; Bielak, Pawlak, 2013; Masuda, Arnett, Labarca, 2015; Tyler, Huang, Jan, 2018; *inter alia*). Gli aspetti sui quali la ricerca sull'applicazione della LC all'insegnamento L2 si è concentrata principalmente sia a livello teorico che in prospettiva empirica (ovvero realizzando strumenti didattici concreti) includono il lessico (Dirven, 2001; Kurtyka, 2001; Boers, Lindstromberg, 2008; Kemsies, 2016; Zhao, Yau, Li, Wong, 2018; Kohl-Dietrich, 2019), le preposizioni (Boers, Demecheleer, 1998; Verspoor, Lowie, 2003; Tyler, Evans, 2004a, 2004b; Tyler, Mueller, Ho, 2010a; Tyler 2012; Buescher, Strauss, 2015), i verbi modali (Dirven, Taylor, 1994; Tyler, Mueller, Ho, 2010b) e il tempo e l'aspetto verbali (Niemeier, Reif, 2008; Bielak, Pawlak, 2011; Reif, 2012). Per quanto riguarda l'italiano come L2, gli studi più recenti si sono dedicati ai verbi di movimento (Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Spreafico, Valentini, 2009; Anastasio, Giuliano, Russo, 2018; Anastasio, Russo, Giuliano, 2018; Bandecchi, 2011; Romagnoli, 2018), al tempo e all'aspetto verbali (Rosi, 2009; Samu, 2020), alle preposizioni (Imperato, 2021; Kwapisz-Osadnik, 2021) e agli articoli (Tucci, Leopardi, 2021).

In generale, la ricerca sull'utilizzo di materiali didattici improntati alla LC si è indirizzata principalmente alle strutture grammaticali che presentano maggiore difficoltà per gli apprendenti di una L2 a causa della loro complessità intrinseca o di caratteristiche specifiche della L2, e/o perché assenti in L1. Una struttura alla quale non si è prestata molta attenzione, nonostante sia notoriamente uno dei punti grammaticali più difficili per gli studenti di italiano L2 specialmente per studenti la cui L1 non presenta questo fenomeno, è la selezione dell'ausiliare nei tempi composti. Il presente articolo intende contribuire alla ricerca sull'applicazione della LC all'insegnamento delle lingue straniere presentando uno strumento didattico per l'insegnamento della selezione dell'ausiliare a studenti anglofoni di italiano L2 di

¹ University of Texas at Austin.

Ringrazio Egle Mocciano per i preziosi suggerimenti e commenti offertimi per la stesura di questo articolo e Adria Frizzi per avermi assistito nella traduzione in italiano delle citazioni inglesi. Errori e imprecisioni sono da attribuirsi esclusivamente a chi scrive.

livello A1-B1. Lo strumento proposto consiste di diagrammi che riproducono la struttura concettuale di eventi denotati da verbi di alta frequenza d'uso da usarsi in classe per spiegare la distribuzione (e l'alternanza) dei due ausiliari. Negli schemi proposti i tratti semantici più pertinenti alla selezione dell'ausiliare sono riformulati in termini di aspetti e meccanismi della concettualizzazione degli eventi espressi dal verbo, partendo dal presupposto che 'tradurre' tali tratti in semplici immagini schematiche li renda strumenti didattici più accessibili e pertanto più efficaci.

La struttura dell'articolo è la seguente: il paragrafo 2 offre una sintesi dei principali fondamenti teorici della Grammatica Cognitiva (GC) e della Semantica Cognitiva (SC) – un altro approccio specifico della LC che dà priorità allo studio dei nessi tra il sistema cognitivo dell'essere umano, l'esperienza sensoriale che ha della realtà che lo circonda e le strutture semantiche codificate dal linguaggio – e presenta le nozioni chiave adottate nella realizzazione dei diagrammi da usare come strumenti didattici (§§ 2.1, 2.2)². Il paragrafo 3 presenta le spiegazioni della selezione dell'ausiliare fornite in due manuali di italiano L2 (scritti in inglese) molto diffusi nelle università statunitensi e in due manuali analoghi in italiano (§ 3.1), riassume le problematiche collegate all'impiego della nozione di transitività e altre nozioni correlate nella spiegazione della selezione dell'ausiliare (§ 3.2), e presenta lo studio di Hamrick e Attardo (2010) il quale, salvo involontarie omissioni da parte di chi scrive, è l'unico studio disponibile sull'applicazione di uno strumento didattico di ispirazione LC all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2 (§ 3.3). Il paragrafo 4 presenta gli schemi, per motivi di spazio limitatamente ai verbi di movimento, e un esempio di come usarli in classe.

2. LA GRAMMATICA COGNITIVA

Come accennato nel paragrafo precedente, la GC è un approccio specifico della LC considerato uno degli approcci cognitivi più autorevoli e associato principalmente a Ronald W. Langacker (1987, 1991a, 1991b in Evans, 2007: 20). La SC, i cui rappresentanti più noti includono George Lakoff e Leonard Talmy, si concentra sull'esame della struttura concettuale (cioè la rappresentazione della nostra conoscenza) e la concettualizzazione (cioè la costruzione del significato linguistico). La GC e la SC (come la LC in generale), pertanto, divergono radicalmente dagli approcci teorici di tipo formalista/generativo (alla Chomsky), i quali reputano che la sintassi sia la componente fondamentale del linguaggio, relegando la semantica ai margini dell'analisi linguistica o ignorandola completamente³.

L'assunto centrale della GC e della SC è che il linguaggio è una parte costitutiva della cognizione umana, nel senso che i principi e i processi sottesi al linguaggio sono gli stessi principi e processi sottesi ad altri aspetti cognitivi e comportamentali. In altre parole, il linguaggio non è un modulo autonomo separato dagli altri processi cognitivi e, di

² Compendi più particolareggiati sono offerti in Taylor (2002), Croft, Cruse (2004), Evans, Green (2006), Langacker (2008) in inglese, e in italiano in Gaeta, Luraghi (2003), Arduini, Fabbri (2008), Croft, Cruse (2010), Bazzanella (2014); si veda anche il dettagliato glossario di Vyvyan Evans (Evans, 2007).

³ Tra i linguisti che hanno contribuito in modo significativo alla LC e quindi anche alla GC e alla SC vanno decisamente ricordati Wallace Chafe (1970), Gilles Fauconnier (1994), Charles J. Fillmore (1982, 1985). È, inoltre, importante ricordare che sebbene SC, CG e altri approcci specifici della LC possano apparire separati a livello pratico, in realtà rimangono intimamente uniti per quanto riguarda il loro ambito generale di ricerca e, infatti, la maggioranza dei linguisti cognitivi combinano semantica e 'grammatica' (morfosintassi) nei loro studi (Evans, 2007: 18)

conseguenza, non può essere considerato un sistema formale, astratto e completamente arbitrario. Dato il legame inscindibile tra linguaggio e cognizione, lo studio del linguaggio e delle strutture linguistiche non può separarsi dallo studio delle capacità cognitive umane. La struttura del linguaggio è spiegata facendo riferimento a principi e meccanismi cognitivi che non sono pertinenti esclusivamente al linguaggio, ossia principi generali di categorizzazione e concettualizzazione e principi comunicativi e pragmatici. Riassumendo, dunque, l'assunto principale della GC/SC è che il linguaggio esterna il modo in cui concettualizziamo (cioè interpretiamo) la realtà che ci circonda.

La tesi che esista una correlazione diretta tra il nostro sistema concettuale e il modo in cui facciamo esperienza della realtà in cui viviamo è l'essenza della nozione di *embodiment* elaborata dai due esponenti principali della LC/SC, George Lakoff e Mark Johnson. Come scrive Lakoff nel suo lavoro più noto (e uno tra i più influenti per lo sviluppo della LC) «il pensiero è *embodied*, vale a dire che le strutture usate per elaborare il nostro sistema concettuale hanno origine nell'esperienza corporea, fisica e hanno senso in questo contesto; inoltre, il centro del nostro sistema concettuale è direttamente basato sulla percezione, sul movimento corporeo e sull'esperienza di carattere fisico e sociale» (Lakoff, 1987: xv), e come sintetizza Carla Bazzanella (2014: 5) «la mente è condizionata sia dalle dimensioni fisiche del cervello, del corpo, delle leggi del mondo circostante (come la legge di gravità), sia dall'esperienza soggettiva e culturale».

Un secondo assunto chiave della GC/SC – strettamente legato all'assunto che il linguaggio riflette la concettualizzazione – è che il linguaggio si compone di unità simboliche, ossia di relazioni simboliche tra strutture fonologiche e strutture semantiche e che la componente primaria del linguaggio è il significato. Dato che sia le unità lessicali che le unità grammaticali si compongono di abbinamenti simbolici e convenzionalizzati di significato e suono, gli elementi grammaticali (determinativi, preposizioni, ausiliari, ecc.) sono, come gli elementi lessicali, semanticamente pieni. Il lessico e la grammatica (o morfosintassi), infatti, formano un *continuum* e gli elementi lessicali differiscono dagli elementi grammaticali solo nel grado di specificità e astrazione, ovvero gli elementi lessicali sono specifici e concreti sia a livello fonologico che semantico mentre gli elementi grammaticali sono essenzialmente schematici e astratti.

Inoltre, GC si propone di analizzare il linguaggio in relazione al suo contesto concreto d'uso e in relazione alle dinamiche d'interazione tra produzione e interpretazione; in altre parole, la GC è un approccio linguistico basato sull'uso attuale, concreto, vivo del linguaggio e, pertanto, risulta particolarmente appropriato (e potenzialmente di grande efficacia) allo studio sia dell'apprendimento che dell'insegnamento delle lingue straniere.

I presupposti fondamentali della GC più pertinenti al presente studio sono riepilogati in (1).

(1) Fondamenti essenziali della GC e della SC:

- a. Il linguaggio è concepito come ancorato alla esperienza concreta (spaziale, temporale, sensoriale) che gli esseri umani hanno della realtà che li circonda e pertanto riflette il nostro sistema cognitivo e percettivo, il modo in cui facciamo esperienza/veniamo a conoscenza della realtà.
- b. Il significato di un'espressione linguistica (o costruzione) è definito dalla struttura specifica che la costruzione impone a una data immagine concettuale; in altri termini, il significato di una costruzione equivale alla sua concettualizzazione, e concettualizzazione equivale a

costruire un'esperienza mentale virtuale facendo riferimento agli aspetti sensoriali ed emotivi, così come alla comprensione del contesto linguistico, sociale e culturale.

- c. Una costruzione rappresenta un qualsiasi tipo di unità linguistica che possa essere decomposta e analizzata nelle sue parti costitutive e le costruzioni variano in termini di complessità e schematicità.
- d. Lessico, morfologia e sintassi costituiscono unità simboliche, ovvero associazioni simboliche di unità fonologiche e unità semantiche strutturate in forma di continuum.
- e. Sia i lessemi che gli elementi grammaticali sono portatori di significato.

Due nozioni particolarmente rilevanti per questo studio in quanto svolgono un ruolo centrale per la realizzazione dei diagrammi sono *stato di delimitazione* («*state of boundedness*»; Talmy, 2000a: 50) e *schema d'immagine* («*image schema*»; Lakoff, 1987; Johnson, 1987; Lakoff, Johnson, 1999)⁴, esposte in maggior dettaglio nei sottoparagrafi seguenti.

2.1. *Stato di delimitazione*

Anche Leonard Talmy, uno dei pionieri e rappresentanti più influenti della SC, abbraccia la tesi secondo la quale il linguaggio è un'entità simbolica e gli elementi grammaticali sono semanticamente pieni, sebbene esprimano significati di livello più astratto in confronto agli elementi lessicali. Più specificamente, Talmy sostiene che il linguaggio si compone di due sottosistemi che svolgono funzioni complementari: il 'sottosistema grammaticale' che include i costituenti grammaticali ed è quindi una categoria chiusa, e il 'sottosistema lessicale' che contiene i costituenti lessicali ed è quindi una categoria aperta. Talmy afferma inoltre che questi due sottosistemi costituiscono due sottosistemi concettuali separati, i quali codificano aspetti qualitativamente distinti del nostro sistema concettuale generale: il *sistema della struttura concettuale* («*conceptual structuring system*»), il quale rappresenta il contenuto concettuale, e il *sistema del contenuto concettuale* («*conceptual content system*»), il quale fornisce lo scheletro sul quale il contenuto concettuale si specifica (Talmy, 2000a: 39-40).

Riassumendo, il *sistema della struttura concettuale* si serve dei costituenti grammaticali per esprimere significati schematici, astratti, i quali forniscono l'impalcatura sulla quale si costruiscono i significati più elaborati, 'concreti' espressi dal *sistema del contenuto concettuale*. La funzione principale degli elementi grammaticali è quindi quella di determinare la struttura concettuale (ivi: 24). Le nozioni espresse dagli elementi grammaticali a loro volta danno forma a determinate categorie concettuali definite *categorie schematiche* («*schematic categories*»), le quali convergono per formare *sistemi schematici* («*schematic systems*») (ivi: 40). Uno di questi sistemi schematici è la *struttura configurazionale* («*configurational structure*») che comprende i lineamenti spaziali e temporali e lineamenti relativi ad altri campi qualitativi specificati dagli elementi grammaticali (ivi: 47) e include sette categorie schematiche una delle quali è appunto lo *stato di delimitazione*.

Lo *stato di delimitazione* si compone di due nozioni contrapposte definite in (2).

(2) Nozioni costitutive dello *stato di delimitazione* (Talmy, 2000a: 50):

⁴ Va notato che la nozione di *image schema* è in realtà comune a molti approcci specifici (se non a tutti) della LC; si veda, ad esempio Langacker (1999, 2008).

- a. *Non-delimitato* («*unbounded*») – Si definisce *non-delimitata* una quantità concepita come estendibile indefinitamente e priva di limiti intrinseci.
- b. *Delimitato* («*bounded*») – Si definisce *delimitata* una quantità concepita come demarcata in un'unità finita, individuale.

In altri termini, lo *stato di delimitazione* descrive se una determinata quantità – cioè un oggetto, una azione o una qualità – è concepita come circoscritta da delimitazioni inerenti oppure no. Legato allo *stato di delimitazione* è il concetto di *limite* («*boundary*») il quale, nel caso di esempi di concettualizzazioni prototipiche, costituisce la sezione più estrema di una quantità delimitata, ovvero la racchiude completamente in modo che si trovi interamente all'interno del confine. Una quantità non delimitata, invece, è concettualizzata come priva di limiti. A livello del lessico, ad esempio, il sostantivo 'mare' e il verbo 'vestirsi' sono quantità delimitate mentre il sostantivo 'acqua' e il verbo 'dormire' sono quantità non-delimitate (Talmy, 2000a: 51).⁵

2.2. Schema d'immagine

Lakoff e Johnson (1999: 77) sostengono che

[e]siste un “livello basilare” di concetti che proviene in parte dai nostri schemi motori e dalla nostra capacità di percezione gestaltica e di formazione di immagini. La struttura concettuale scaturisce dalla nostra esperienza sensomotoria e dalle reti neurali da cui ha origine. La nozione stessa di “struttura” nel nostro sistema concettuale è caratterizzata da elementi quali schemi di immagine e schemi motori.

Uno schema d'immagine è una struttura relativamente semplice che ricorre costantemente nella nostra esperienza fisico-corporea quotidiana (Lakoff, 1987: 267). In altre parole, gli schemi d'immagine sono radicati nelle reti neurali in forma di modelli di attivazione nelle nostre mappe neurali topologiche (Johnson, 2017: 82) e equivalgono a un livello di significato emergente preverbale e pre-riflessivo (ivi: 86); sono una sorta di rappresentazioni concettuali essenzialmente astratte che emergono direttamente dalla nostra esperienza *embodied* (cioè dalla nostra esperienza sensoriale e percettuale, dall'osservazione della realtà che ci circonda e dal diretto interagire con essa) e strutturano la comprensione e il pensiero.

Gli schemi d'immagine, dunque, corrispondono a dei prototipi semantici e possono includere strutture grammaticali in quanto, come notato in precedenza, anche le strutture grammaticali sono semanticamente piene. Lo schema d'immagine utilizzato nella realizzazione dei diagrammi proposti in questo studio è lo schema *origine-percorso-destinazione* («*source-path-goals*»), definito in (3).

(3) Schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* (adattato da Lakoff, 1987: 275; Johnson, 2017: 82-83):

- a) Esperienza corporea/fisica – Ogni evento di movimento implica un punto di partenza, un punto di arrivo, una serie di luoghi contigui che collegano il punto di partenza e il

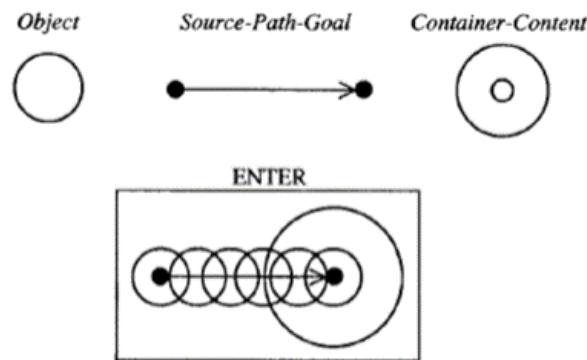
⁵ Langacker (1987) elabora e utilizza la nozione di «*(un)bounded*», in sostanza equivalente allo «*state of (un)boundedness*» di Talmy.

punto di arrivo, e una direzione. Usiamo il termine ‘destinazione’ invece di ‘obiettivo’ quando ci riferiamo a un punto di arrivo specificamente spaziale.

- b) Elementi strutturali costitutivi – (a) ‘origine’ (il punto di partenza), (b) ‘destinazione’ (il punto di arrivo), (c) ‘percorso’ (una serie di luoghi contigui che collegano l’origine e la destinazione) e ‘direzione’ (verso la destinazione).

La rilevanza dello schema d’immagine *origine-percorso-destinazione* per la concettualizzazione di eventi di movimento è, in realtà, notata espressamente già da Langacker (2008: 32-33), secondo il quale «il concetto ENTRARE può essere analizzato come la combinazione degli schemi d’immagine oggetto, origine-percorso-destinazione e contenitore-contenuto» e rappresentato come nella Figura 1.

Figura 1. ‘Entrare’ in Langacker (2008: 33)



3. APPROCCI DIDATTICI ALLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE

Questo paragrafo espone le spiegazioni della selezione dell’ausiliare offerte in due recenti manuali didattici (in lingua inglese) per studenti di livello A1 a larga diffusione nelle università statunitensi – *Piazza* di Donatella Melucci ed Elisa Tognozzi (seconda edizione, 2019) e *Sentieri* di Julia Cozzarelli (quarta edizione, 2024) (§ 3.1), e in due recenti testi italiani analoghi – *Grammatica pratica della lingua italiana* di Marco Mezzadri (2016) e *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano* di Andrea Petri, Marina Laneri e Andrea Bernardoni (2015) (§ 3.2), per poi segnalarne alcuni ‘punti deboli’ e ‘punti di forza’ (§ 3.3). Seguono il riassunto e il commento a Hamrick e Attardo (2010).

3.1. Manuali didattici in inglese

Melucci e Tognozzi (2019) introducono la selezione dell’ausiliare insieme al passato prossimo e in due unità didattiche separate. In *Struttura 2* (Melucci, Tognozzi, 2019: 156) si spiega che il passato prossimo è un tempo passato che si compone di due elementi: «(1) il presente indicativo del verbo ausiliare (*avere* o *essere*), (2) il participio passato del verbo principale». Si nota poi che molti verbi usano l’ausiliare ‘avere’ e che il participio passato è invariabile e si rimanda a *Struttura 3* per i verbi che selezionano l’ausiliare *essere*. Infine, una

nota a piè di pagina segnala che «[t]utti i verbi **transitivi** (quelli che possono avere un oggetto diretto) e molti verbi **intransitivi** (quelli che non possono avere un oggetto diretto) usano l'ausiliare **avere** per formare il **passato prossimo**.» (*ibid.*, grassetto originale) In *Struttura 3* leggiamo che «[a]llcuni verbi usano l'ausiliare **essere avere** per formare il **passato prossimo**. In questo caso il **participio passato** deve concordare in genere e numero con il soggetto del verbo» (ivi: 166, grassetto originale) e di seguito si specifica che *essere* è usato con verbi che esprimono movimento «*a/da* qualche luogo, *in/fuori da, su/giù*» (*ibid.*) e verbi che denotano stati e cambiamento di stati. Inoltre, per ciascuno dei due gruppi è offerta una lista di verbi seguita da due esempi esplicativi; i verbi di movimento elencati sono *andare, venire, partire, (ri)tornare, arrivare, entrare, uscire, salire, scendere*, e come esempi di verbi di stato e cambiamento di stato sono dati *essere, stare, restare, rimanere, nascere, morire, vivere, crescere, diventare, iniziare, finire* (ivi: 167), mentre in un quadro intitolato «Attenzione!» si spiega che verbi come *cominciare, iniziare e finire* vogliono *avere* quando sono transitivi (ossia quando possono selezionare un oggetto diretto, mentre scelgono *essere* quando sono intransitivi (ossia quando non possono selezionare un oggetto diretto) (*ibid.*). Infine, in due note a piè di pagina leggiamo

salire e **scendere** prendono *essere* quando sono seguiti da una preposizione: Paolo è salito **sul** palco. Maria è scesa **dal** letto. Altrimenti entrambi prendono *avere*: Oggi **ho salito** le scale a piedi.

[...] **vivere**, insieme a pochi altri verbi italiani, quali **piovere** [...] e **nevicare** [...], possono prendere sia **essere** che **avere** [...]: **Ho vissuto** (o **Sono vissuto**) **in Italia per un mese ... L'anno scorso ha piovuto** (o è piovuto) e **ha nevicato** (o è nevicato) **molto** [...] (*ibid.*, grassetto originale)

Cozzarelli (2024) adotta una organizzazione analoga in quanto anche in questo manuale la selezione dell'ausiliare è introdotta insieme al passato prossimo e la spiegazione è suddivisa in due lezioni. Più precisamente, il passato prossimo è presentato come una forma verbale usata «per esprimere azioni o stati che sono terminati nel passato» che è formata dalla forma presente «del verbo ausiliare (**avere** o **essere**) seguita dal *participio passato* del verbo che esprime l'azione» (Cozzarelli, 2024: 172, grassetto originale). Riguardo alla selezione di *essere* si nota che molti verbi che selezionano *essere* «esprimono movimento o assenza/mancanza di movimento. Avete già imparato alcuni di questi verbi: *andare, arrivare, partire, stare, tornare, uscire e venire* [...] *essere* si usa anche con verbi che esprimono stati o cambiamenti di stato» e si elencano *cadere, costare, diventare, entrare, essere, morire, nascere, piacere, restare, rimanere, salire, scendere* (Cozzarelli, 2024: 198).

3.2. Manuali didattici in italiano

Mezzadri (2018: 65) spiega che *avere* si usa con «i verbi che possono avere un complemento oggetto (verbi transitivi): *A pranzo ho mangiato una pizza margherita*» mentre *essere* si usa nei casi elencati in (4):

(4) Verbi che selezionano *essere* (Mezzadri 2018: 65; grassetto originale):

- a. Verbi che **non** possono avere un complemento oggetto (verbi intransitivi), in quasi tutti i casi e, soprattutto, con i verbi di:
 - **moto** (*andare, arrivare, partire, tornare* ecc.): *Luc è tornato a Parigi*.

- **stato** (*essere, stare, rimanere* ecc.): **Sono stata** male tutta la notte.
 - **cambiamento di stato** (*crescere, diventare, nascere* ecc.): **Francesca Marina è nata** in mare.
- b. **Verbi riflessivi** (*alzarsi, lavarsi, svegliarsi*): **Gaia si è svegliata** a mezzogiorno.
- c. **I verbi bastare e piacere**:
Sono bastati venti minuti per preparare la cena.
Mi è piaciuto molto il film che ha vinto al Festival di Cannes.

Si nota inoltre che *essere* è usato anche per i «seguenti verbi comuni: *accadere, succedere, sembrare, parere, costare, finire, mancare, dipendere, dispiacere, occorrere*» (*ibid.*), che «con alcuni verbi, normalmente intransitivi, si usa **avere** quando **sono seguiti da un complemento oggetto** ma si usa **essere** quando **non** lo sono: **Ho finito il primo esercizio** e ora mi riposo un po'. **La lezione è finita tardi oggi**» (*ibid.*, grassetto originale) e che «si comportano come *finire*: *scendere, salire, passare, continuare, bruciare, saltare, cambiare, aumentare, diminuire*: **Da giovane, sono salito** sulla vetta del Monte Rosa. **Ho salito** le scale correndo» (*ibid.*, grassetto originale).

Petri, Laneri, Bernardoni (2015) – il cui sottotitolo, ricordiamo, è *La prima grammatica cognitiva dell'italiano* – adotta una strategia diversa in quanto la selezione dell'ausiliare non è introdotta nel contesto del passato prossimo. A differenza dei testi esaminati finora, infatti, questo manuale presenta i verbi *avere* ed *essere* insieme ai verbi transitivi e intransitivi. *Essere* è presentato come un verbo che focalizza il centro dell'attenzione sul soggetto e quindi è usato principalmente per descrivere, definire, identificare e localizzare un soggetto (cioè per parlare di identità, caratteristiche, professioni, stati fisici, ecc.); *avere*, invece, è un verbo che focalizza il centro dell'attenzione sull'oggetto e quindi è usato principalmente per esprimere possesso concreto o astratto (cioè per parlare di cose e caratteristiche fisiche e intellettuali possedute e sensazioni fisiche) (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 132). I verbi transitivi e intransitivi sono definiti come segue:

(5) Definizione dei verbi (in)transitivi in Petri, Laneri, Bernardoni (2015):

- a. «I **verbi intransitivi** esprimono uno stato e un'azione che si esauriscono nel soggetto, infatti **non hanno mai un oggetto diretto**. Per questa caratteristica assomigliano al verbo **essere**, che dà informazioni sul soggetto e non sull'oggetto. [...] E come **essere**, usano l'ausiliare **essere nei tempi composti**» (135; grassetto originale).
- b. «I **verbi transitivi** mettono in evidenza l'azione svolta e l'oggetto su cui si svolge, infatti **possono avere un complemento diretto**. Per questa caratteristica assomigliano al verbo **avere**, che focalizza l'attenzione sull'oggetto. [...] E come **avere**, usano l'ausiliare **avere nei tempi composti**» (136; grassetto originale).

Petri, Laneri, Bernardoni (2015) introduce anche i verbi inergativi, definendoli verbi che «hanno caratteristiche simili a **essere** (non possono avere un oggetto diretto), ma usano l'ausiliare **avere** nei tempi composti, come i verbi transitivi» (138; grassetto originale) e individuando come «più comuni» verbi inergativi *lavorare, camminare, passeggiare, ballare, brindare, dormire, parlare, viaggiare, tremare, sospirare, russare, respirare, piangere, ridere* (*ibid.*).

3.3. 'Punti deboli' e 'punti di forza'

Questo sottoparagrafo identifica quelli che, a mio avviso, sono dei 'punti deboli' delle spiegazioni della selezione dell'ausiliare introdotte nel paragrafo precedente, ovvero le

nozione di *(in)transitività* (§ 3.3.1) e di *movimento* (o *moto*) (§ 3.2.2) e quelli che, invece, sono dei 'punti di forza', ossia le nozioni di *stato* e *cambiamento di stato* (§ 3.3.3).

3.3.1. *(In)transitività*

Il primo punto debole, comune a tre dei quattro manuali esaminati (Melucci, Tognozzi, 2019; Mezzadri, 2018; Petri, Laneri, Bernardoni, 2015), è utilizzare la nozione di *(in)transitività*. L'inadeguatezza della nozione di *(in)transitività* a livello pedagogico deriva principalmente dal fatto che i concetti grammaticali e linguistici su cui si fonda (per es., complemento di oggetto diretto, agentività (cioè la distinzione tra i ruoli semantici agente e paziente), coinvolgimento dell'oggetto/paziente) spesso non sono chiari, o addirittura mancano del tutto, agli apprendenti L2 (cfr. Achard, 2004). Ciò vale in particolare per gli studenti universitari statunitensi, molti (se non la maggioranza) dei quali seguono corsi di lingua esclusivamente per soddisfare requisiti curricolari. La nozione di *(in)transitività*, in ogni caso, non è una nozione precisa, nel senso che non è basata sull'opposizione dicotomica transitivo vs. intransitivo (Hopper, Thompson, 1980, 1982) e, anche volendo trascurare questo punto, il problema rimane che molti verbi intransitivi selezionano l'ausiliare *avere* e alcuni verbi alternano *avere* ed *essere*. La tendenza generale riguardo all'alternanza tra *avere* ed *essere* che caratterizza, ad esempio, *salire* e *scendere* e *cominciare* e *finire* è attribuirle alla 'duplicità' di questi verbi, i quali selezionano *avere* quando sono transitivi e richiedono *essere* quando sono intransitivi (per es., Melucci, Tognozzi, 2019: 167); ma questo tipo di spiegazione implica che gli studenti siano in grado di determinare (facilmente) quando un certo verbo è transitivo e quando invece è intransitivo.

Per quanto riguarda i verbi *cominciare* e *finire* (e sinonimi) l'alternanza tra *avere* ed *essere* non è governata propriamente dalla distinzione tra stato transitivo vs. stato intransitivo del verbo, ma dalla distinzione tra verbo lessicale vs. verbo aspettuale. Questi verbi, infatti, hanno significato lessicale in contesti quali *la lezione è cominciata/finita*, mentre in contesti quali **Ho cominciato l'ultimo libro di Antonio Manzini** oppure **«Ho finito il primo esercizio e ora mi riposo un po'»** (Mezzadri, 2018: 65; grassetto originale) hanno funzione aspettuale, rispettivamente incoativa e terminativa, e sono quindi verbi ausiliari. In questo tipo di enunciati, infatti, il verbo 'vero', ossia il verbo lessicale, è sottinteso e identificabile per mezzo del sintagma nominale che segue il verbo di cui è il complemento di oggetto diretto; nel caso dei due esempi dati i verbi 'veri' sono rispettivamente *leggere* e *fare*.

Una componente centrale della spiegazione della nozione di *(in)transitività* offerta da Petri, Laneri, Bernardoni (2015) (che non troviamo nelle spiegazioni tradizionali) è la distinzione tra focus sul soggetto vs. focus sull'oggetto. I verbi intransitivi denotano stati e azioni «che si esauriscono nel soggetto» (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 135) e per questo somigliano al verbo *essere* che fornisce informazioni sul soggetto e, infatti, è usato principalmente per: (a) delineare e definire un soggetto (*Carla è antipatica/noiosa/una ragazza*); (b) per identificarlo e localizzarlo (*Carla è la sorella di Mario, Carla è in ospedale*); (c) per esprimere identità (*Carla è italiana*), caratteristiche (*Carla è bassa/bionda*), professioni (*Carla è un'infermiera*), stati fisici (*Carla è stanca*) (ivi: 132). I verbi transitivi, viceversa, evidenziano «l'azione svolta e l'oggetto su cui si svolge» quindi «assomigliano ad **avere**, che focalizza l'attenzione sull'oggetto» (ivi: 136, grassetto originale) e si usa principalmente per esprimere possesso concreto (per es., *Carla ha una bicicletta rossa*) o astratto, ossia caratteristiche fisiche e intellettuali (*Carla ha gli occhi azzurri/i*

capelli biondi/poca pazienza) e sensazioni fisiche (*Carla ha mal di testa/freddo*) (ivi: 132). A proposito dell'uso di *avere* per descrivere attributi fisici e intellettuali (possesso astratto) verrebbe però da chiedersi perché enunciati del tipo *Carla ha gli occhi azzurri/i capelli corti, poca pazienza/mal di testa/freddo/fame* focalizzano l'attenzione sull'oggetto (cioè *gli occhi azzurri/i capelli corti/poca pazienza/ mal di testa/freddo/fame*) piuttosto che sul soggetto *Carla*. In altre parole, in che senso esattamente gli enunciati descrittivi con *avere* si differenziano dagli enunciati descrittivi con *essere* (*Carla è un'infermiera /giovane /bionda /bassa /antipatica /noiosa /irascibile /italiana*) dato che entrambi caratterizzano *Carla*?

Introdurre la nozione di inergatività non chiarisce granché in quanto, oltre a essere una nozione complessa la cui comprensione richiede una competenza grammaticale e linguistica di livello avanzato, non fa altro che aggiungere una terza classe di verbi alle due classi di transitivi e intransitivi. Per di più, la spiegazione offerta da Petri, Laneri, Bernardoni (2015) non è molto chiara. Come notato nel sotto-paragrafo precedente, i verbi inergativi sono presentati come verbi che condividono con il verbo *essere* l'impossibilità di avere un complemento oggetto diretto ma selezionano l'ausiliare *avere* e come esempi illustrativi sono dati i verbi *lavorare, camminare, passeggiare, ballare, brindare, dormire, parlare, russare, viaggiare, tremare, sospirare, russare, respirare, piangere* e *ridere* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 138). Dato che anche i verbi intransitivi sono presentati come verbi che somigliano a *essere* perché «non hanno mai un oggetto diretto» (ivi: 135) ma selezionano l'ausiliare *avere*, sembrerebbe indispensabile chiarire da cosa dipende la differenza nella selezione dell'ausiliare, ma nessuna spiegazione è offerta. Si potrebbe ipotizzare che questa differenza sia dovuta al fatto che i verbi intransitivi esprimono stati e azioni che si concludono nel soggetto, ovvero danno informazioni che si focalizzano sul soggetto piuttosto che l'oggetto, mentre i verbi inergativi non hanno questa caratteristica. Ma il fatto che i verbi inergativi selezionino *avere* non può essere attribuito a una somiglianza con i verbi transitivi in quanto i verbi inergativi, non potendo avere un complemento di oggetto diretto, non possono evidenziare l'azione svolta e l'oggetto su cui si svolge. Sembrerebbe, dunque, che utilizzare la nozione di inergatività non risulti particolarmente utile⁶.

In conclusione, il nocciolo della questione è che sia la selezione dell'ausiliare (*avere* vs. *essere*) che l'alternanza tra *avere* ed *essere* sono fenomeni variabili piuttosto che dicotomici e sono controllati da una serie alquanto complessa di fattori (Van Valin, 1990; Centineo, 1996; Sorace, 2000; Bentley, 2006; *inter al.*); pertanto, non possono essere spiegati adeguatamente utilizzando nozioni o classificazioni dicotomiche. Ad eccezione dei verbi riflessivi e dei verbi pronominali, facilmente individuabili perché marcati dalla particella *si*, non è semplice classificare i verbi che selezionano *essere* e quelli che richiedono *avere* né i verbi che alternano i due ausiliari sulla base di proprietà semantiche uniformi e, soprattutto, di facile e rapida comprensione per gli studenti di italiano L2.

3.3.2. Movimento

La nozione di movimento è senza dubbio valida e utile, tuttavia può presentare alcuni problemi in quanto è una nozione vasta; in senso stretto, infatti, anche il verbo *mangiare* implica movimento (delle mani che prendono il cibo e lo portano alla bocca, delle mascelle che masticano, ecc.; Aski, 2005: 337). Pertanto, è cruciale definire con esattezza le componenti

⁶ Verrebbe da chiedersi, inoltre, perché includere la nozione di inergatività ma non quella di inaccusatività.

distintive di questa nozione alle quali fare riferimento nella spiegazione della selezione dell'ausiliare.

Tre dei manuali esaminati – Mezzardi (2018), Melucci e Tognozzi (2019) e Cozzarelli (2024) – fanno riferimento alla nozione di movimento per spiegare la selezione di *essere*, ma l'unico che la presenta più dettagliatamente è Melucci e Tognozzi (2019: 167), nel quale si specifica che *essere* è usato con verbi che esprimono movimento «*a/da* qualche luogo, *in/fuori, su/giù*».⁷ Segnalare queste preposizioni o avverbi come indizi chiave per la selezione dell'ausiliare *essere* non è sufficiente. Come illustrato dagli esempi in (6), esistono verbi che denotano movimento e prendono come complementi sintagmi preposizionali introdotti dalle preposizioni *a, in* e *su* ma selezionano l'ausiliare *avere*.

- (6) a) ***a*** – passeggiare **a Milano**, pattinare **al Circo Massimo**⁸, sciare **a Cervinia**
b) ***in*** – nuotare **in piscina**, passeggiare **in montagna**, sciare **in Colorado**
c) ***su*** – camminare **sul marciapiede**, passeggiare **sulla spiaggia**, pattinare **sul lungomare**, sciare **sulle Alpi**

Le preposizioni *a, in* e *su*, in questo caso, denotano stato in luogo o, più esattamente il luogo in cui si svolge l'azione, piuttosto che moto a luogo, vale a dire movimento verso un luogo. Inoltre, la preposizione *a* in correlazione con la preposizione *da* indica un movimento da un luogo a un altro (per es., *camminare da casa a scuola*⁹, *nuotare da una riva all'altra*¹⁰) ma i verbi che prendono questo tipo di complemento selezionano *avere*.

Riguardo all'inclusione di *fuori*, oltre a ricordare che in certi casi la preposizione *fuori* può o deve essere accompagnata dalla preposizione *di* (per es., *fuori (di) casa, fuori d'Italia*), va anche osservato che frasi come *fuori della/dalla stanza* non implicano necessariamente 'movimento da un luogo' e possono anche denotare un luogo in cui un evento di movimento può svolgersi, come illustrato in (7), dove *fuori dall'ufficio* indica lo spazio esterno all'ufficio.

- (7) Mentre aspettava che lo chiamassero per il colloquio, ha passeggiato per mezz'ora **fuori dall'ufficio** del direttore.

Mezzardi (2018: 65) non dettaglia ulteriormente la nozione di moto, limitandosi a fornire liste di esempi; e l'affermazione di Cozzarelli (2024: 198; corsivo originale, grassetto mio) che «[m]olti verbi che prendono *essere* nel *passato prossimo* **esprimono movimento o assenza/mancanza di movimento**» fa sorgere la domanda che cosa si intenda per verbo che esprime «assenza/mancanza di movimento».

Concludendo, i manuali che suggeriscono la nozione di movimento come indizio della selezione di *essere* in realtà trascurano quelle che sono le componenti più significative di questa

⁷ Considerata la centralità di cui la nozione di 'movimento'/'moto' gode nella SC e nella GC (e nella LC in generale), sorprende alquanto che venga ignorata da Petri, Laneri, Bernardoni (2015).

⁸ «Quando andiamo a **pattinare al Circo Massimo** mademoiselle porta un cappello di feltro color topo e non dà confidenza a nessuno.» (grassetto mio), Corpus CORIS: <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=74220979&End=74220979>.

⁹ «Vittorio spiava le mie espressioni a occhiate intermitteni, **camminava da un punto all'altro** della grande stanza.» (grassetto mio), Corpus CORIS: <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=73592944&End=73592945>.

¹⁰ «Il pesce **nuotava da un'estremità all'altra** della sua vaschetta» (grassetto mio), Corpus CORIS: <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=84698904&End=84698905>.

nozione in questo contesto: la direzionalità intrinseca e la limitatezza dell'evento di movimento.

3.3.3. *Stato e cambiamento di stato*

Le nozioni di 'stato' e 'cambiamento di stato' sono indicate esplicitamente come segnale della selezione di *essere* dagli stessi manuali che fanno riferimento alla nozione di movimento: Mezzadri (2018), Melucci e Tognozzi (2019) e Cozzarelli (2024). La nozione di cambiamento di stato risulta particolarmente efficace in quanto prevede con esattezza la selezione dell'ausiliare *essere*, almeno per i verbi d'uso più comune (per es., *nascere, crescere, diventare, morire, ingrassare, dimagrire, impallidire, arrossire*).

La nozione di stato potrebbe sembrare non altrettanto efficace in quanto esistono verbi di stato per i quali si riscontra una certa variabilità nella selezione dell'ausiliare, come illustrato dagli esempi seguenti tratti dal corpus di italiano scritto CORIS/CODIS.

(8) *appartenere*

L'idea di universo come macchina organizzata da leggi misteriose ma decifrabili (idea specifica dell'astrologia) **ha appartenuto** da millenni al patrimonio collettivo dell'umanità¹¹.

Un racconto mitico è tale perché per secoli **è appartenuto** al patrimonio comune di una cultura e di una società¹².

(9) *contare*

la relativa rapidità di accesso alla cittadinanza, in quel caso, **ha contato** molto più di ogni pretesa assimilazionistica¹³.

Negli ultimi anni nella moda **è contato** più il marketing della creatività¹⁴.

In ogni modo, i verbi di stato d'uso più comune (*esistere, restare/rimanere, bastare, mancare*) selezionano regolarmente *essere* quindi anche la nozione di stato risulta decisamente efficace.

3.4. *Hamrick e Attardo (2010)*

L'articolo di Hamrick e Attardo (2010) riporta i risultati di un esperimento condotto su 45 studenti statunitensi anglofoni iscritti a corsi di italiano A1 in due università dell'Ohio il cui obiettivo è verificare l'efficacia dell'impiego di materiali didattici modellati sulla GC nell'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano (limitatamente al *passato prossimo*) in

¹¹ Corpus CORIS, <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=101460172&End=101460175>, grassetto mio.

¹² Corpus CORIS, <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=40758759&End=40758763>, grassetto mio.

¹³ Corpus CORIS, <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=40360324&End=40360325>, grassetto mio.

¹⁴ Corpus CORIS, <https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/Context.php?Start=160606307&End=160606309>, grassetto mio.

confronto a materiali didattici tradizionali. Partendo dal presupposto che gli ausiliari *avere* ed *essere* si associano a verbi che corrispondono a due prototipi semantici definiti in base a una serie di caratteristiche specifiche, Hamrick e Attardo (2010) propongono come metodo pedagogico di educare gli apprendenti a individuare l'ausiliare corretto analizzando la semantica del verbo lessicale in rapporto ai due prototipi semantici identificati.

3.4.1. *Materiali*

Gli strumenti didattici messi a confronto sono due handout di una pagina, uno 'tradizionale' (denominato «Tipo O») e l'altro improntato alla GC, ossia basato sui prototipi semantici (denominato «Tipo X») (vedi *infra* 3.3.3). La valutazione comparativa è realizzata per mezzo di un questionario di 24 frasi del tipo «Mario *è ha* comprato un libro» (Hamrick, Attardo, 2010: 281) per le quali gli studenti devono cerchiare l'ausiliare corretto; le frasi sono accompagnate dalla traduzione inglese per garantirne la comprensione.

3.3.2. *Raccolta dei dati*

La raccolta dei dati è eseguita in tre fasi corrispondenti a tre prove amministrare in classe per le quali gli studenti non ricevono un voto; le frasi incluse nel questionario sono sempre le stesse ma in randomizzazioni diverse. La prima prova (test preliminare), da completarsi in dieci minuti, è amministrata all'intero campione di studenti prima che ricevano un handout. Per la seconda prova, amministrata a distanza di una settimana dalla prima, gli studenti sono divisi a caso in due gruppi di dimensione analoga; un gruppo riceve l'handout «Tipo O» e l'altro l'handout «Tipo X», e gli studenti hanno dieci minuti per studiare l'handout prima di completare la prova. I primi due test e gli handout sono prelevati dall'insegnante dopo la seconda prova per impedire che gli studenti possano studiare ulteriormente prima della terza prova che viene amministrata a sorpresa due settimane dopo.

3.3.2. *Risultati*

L'analisi comparativa delle prime due prove rivela un progresso superiore per gli studenti che hanno ricevuto l'handout «Tipo X» rispetto agli studenti che hanno ricevuto l'handout di «Tipo O» (precisamente, 66,4% vs. 60,2%) mentre l'analisi comparativa della seconda e terza prova rivela il risultato opposto: un miglioramento superiore per gli studenti che hanno ricevuto l'handout «Tipo O» rispetto agli studenti che hanno ricevuto l'handout di «Tipo X» (66,4% vs. 61,9%); entrambi i risultati, però, non sono statisticamente significativi. Va inoltre notato che la terza prova ha prodotto meno dati in quanto si sono ottenuti solo 27 test validi (vs. i 45 delle prime due prove).

In conclusione, lo studio di Hamrick e Attardo non è riuscito a determinare se un approccio didattico fondato sulla GC sia più (o meno) efficace di approcci di stampo 'tradizionale'. Gli autori attribuiscono l'esito non risolutivo del loro esperimento al fatto che «un conto è far sì che gli studenti apprezzino il potere esplicativo di un determinato approccio didattico GC; ma ricordarlo abbastanza da permettere loro di utilizzarlo indipendentemente con successo è ben altra cosa» (Hamrick, Attardo, 2010: 284) e ad altre limitazioni dello

studio, in particolare il suo focus troppo specifico, il numero ridotto di studenti e il fatto che gli studenti abbiano svolto la seconda prova immediatamente dopo aver letto gli handout ma la terza senza aver potuto consultarlo di nuovo. A mio avviso, un ulteriore fattore che potrebbe aver contribuito alla mancata riuscita di questo studio è la metodologia adottata nella realizzazione degli handout.

3.3.3. *Gli handout*

La struttura generale dei due handout utilizzati nello studio di Hamrick e Attardo (2010) è essenzialmente la stessa. Entrambi si compongono di tre parti:

- La dichiarazione che «il *passato prossimo* è un tempo composto (ha *essere* (*è*) o *avere* (*ha*) più il ‘verbo principale’). È un tempo passato» (Hamrick, Attardo, 2010: 290, 291).
- Una tabella che riporta i criteri di riferimento nella selezione dell’ausiliare, cioè le proprietà semantiche che definiscono i prototipi semantici che devono servire da guida agli studenti nella selezione dell’ausiliare corretto (Tabelle 1 e 2).
- Alcuni esempi illustrativi accompagnati da una breve spiegazione (Tabelle 3 e 4).

Tabella 1. *Handout tradizionale («Tipo O»)* (Hamrick, Attardo, 2010: 291)

Verbi che scelgono <i>essere</i> (<i>è</i>)	Verbi che scelgono <i>avere</i> (<i>ha</i>)
Intransitivo	Transitivo
Descrive movimento e stati	
*Ricordate: molti verbi possono essere sia transitivi che intransitivi	

Tabella 2. *Handout GC («Tipo X»)* (Hamrick, Attardo, 2010: 290)

Proprietà tipiche dei verbi che scelgono <i>essere</i> (<i>è</i>)	Proprietà tipiche dei verbi che scelgono <i>avere</i> (<i>ha</i>)
Intransitivo	Transitivo
Entità singola	Due entità
Il partecipante è coinvolto/cambiato	L’agente coinvolge l’oggetto/il paziente
Non-intenzionale	Intenzionale
Stato o cambiamento di stato	L’agente si muove verso o tocca l’oggetto
Cambiamento di luogo	Processo
*Ricordate: molti verbi possono essere sia transitivi che intransitivi	

Tabella 3. *Esempi illustrativi nell'handout tradizionale (Hamrick, Attardo, 2010: 291)*

<i>Maria ha mangiato il pane</i>	
Ha è l'ausiliare corretto perché <i>il pane</i> è il complemento di oggetto diretto del verbo transitivo <i>mangiato</i> .	
Ha è usato con tutti i verbi transitivi e con molti verbi intransitivi. Un verbo transitivo ha un complemento di oggetto diretto: qualcosa che riceve l'azione del verbo.	
<i>Maria è arrivata</i>	
Qui la scelta corretta è <i>è</i> perché <i>arrivata</i> è intransitivo.	
Usiamo <i>è</i> per molti verbi intransitivi. Molti verbi che usano <i>è</i> descrivono movimento e stati.	
Altri esempi	
<i>Maria è tornata a casa</i>	
La scelta corretta è <i>è</i> perché <i>tornata</i> è intransitivo in questa frase.	
<i>Maria ha portato il pane a casa</i>	
La scelta corretta è <i>ha</i> perché <i>portato</i> è un verbo transitivo che prende l'oggetto diretto <i>il pane</i> .	

Tabella 4. *Esempi illustrativi nell'handout GC (Hamrick, Attardo, 2010: 290)*

<i>Maria ha mangiato il pane</i>	
Due entità	<i>Maria</i> e <i>il pane</i> (indizio a favore di <i>ha</i>).
L'agente coinvolge l'oggetto	<i>Maria</i> coinvolge <i>il pane</i> (indizio a favore di <i>ha</i>).
Azione intenzionale	<i>Maria</i> mangia il pane deliberatamente (indizio a favore di <i>ha</i>).
Processo	Mangiare è un processo che comprende masticare, inghiottire, ecc. (indizio a favore di <i>ha</i>).
→ Dato che l'uso di questo verbo ha più in comune con <i>ha</i> e niente in comune con <i>è</i> , usiamo <i>ha</i> .	
<i>Maria è arrivata</i>	
Una entità	<i>Maria</i> (indizio a favore di <i>è</i>).
Intenzionalità	È possibile che <i>Maria</i> sia arrivata intenzionalmente (indizio a favore di <i>ha</i>) ma l'enfasi non è sul suo arrivare intenzionalmente (indizio a favore di <i>è</i>).
Cambiamento di luogo	<i>Maria</i> era in un luogo A ed è arrivata in un luogo B (indizio a favore di <i>è</i>).
→ Dato che l'uso di questo verbo ha più in comune con <i>è</i> che con <i>ha</i> , usiamo <i>è</i> .	
Altri esempi	
<i>Maria è tornata a casa</i>	
Una entità	<i>Maria</i>
Cambiamento di luogo	[<i>Maria</i>] era altrove e poi è andata a casa.
<i>Maria ha portato il pane a casa</i>	
Due entità	<i>Maria</i> e <i>il pane</i> .
L'oggetto è coinvolto	<i>Maria</i> coinvolge il pane.
Azione intenzionale	[<i>Maria</i>] intendeva portare il pane a casa.

Come notato all'inizio del paragrafo 3.3, Hamrick e Attardo (2010) partono dal presupposto che gli ausiliari *avere* ed *essere* si associno a verbi che corrispondono a due prototipi semantici distinti individuati sulla base di una serie di caratteristiche specifiche; e l'obiettivo principale dello studio è verificare la validità di un approccio pedagogico improntato alla GC che consiste nell'educare gli apprendenti L2 a identificare l'ausiliare corretto basandosi sull'analisi semantica del verbo lessicale in rapporto ai due prototipi semantici proposti dagli autori o, più esattamente, valutare l'efficacia di questo tipo di approccio rispetto ad approcci didattici tradizionali. A mio giudizio, il fatto che l'esperimento di Hamrick e Attardo (2010) non abbia ottenuto risultati precisi va attribuito in primo luogo alle proprietà semantiche selezionate per identificare i prototipi semantici, al modo in cui che queste sono spiegate e agli esempi illustrativi forniti.

Innanzitutto, notiamo che sia la nozione di (in)transitività che quella di stato o cambiamento di stato sono incluse tra le proprietà semantiche distintive di riferimento per la selezione dell'ausiliare. La validità di queste nozioni è stata discussa nel paragrafo precedente, pertanto possiamo procedere all'esame delle altre proprietà distintive selezionate da Hamrick e Attardo (2010)¹⁵.

La proprietà «il partecipante è coinvolto/cambiato», segnalata come tipica dei verbi che scelgono *essere*, può certamente essere utile per i verbi che denotano un cambiamento di stato (per es., *nascere, morire, crescere, invecchiare, impallidire, arrossire*, ecc.) ma non è chiaro quanto o come sia valida per i verbi che denotano semplicemente stato (per es., *rimanere/restare*) o i verbi che denotano movimento; ovvero, date frasi del tipo *Carlo è rimasto a casa* e *Carlo è andato a casa*, ci si chiede in che modo è coinvolto/cambiato Carlo.

La proprietà «intenzionalità», più esattamente l'opposizione «intenzionale vs. non-intenzionale» è problematica in quanto difficile da determinare. Il dizionario Treccani definisce l'aggettivo 'intenzionale' come segue: «[f]atto o detto con intenzione, cioè consapevolmente e con deliberato proposito [...]. Si contrappone a *involontario, casuale*»¹⁶. Per alcuni verbi, stabilire se esprimono un evento intenzionale o non-intenzionale può essere semplice; ad esempio, i verbi che denotano cambiamenti di stato che si verificano naturalmente, quali *invecchiare, ingrassare*, ecc., sono intuitivamente associabili alla proprietà 'non-intenzionale', anche se non è affatto impossibile che alcuni cambiamenti di stato "naturali" possano essere causati con consapevolezza e deliberatamente, quindi siano intenzionali¹⁷. L'attribuzione di questa proprietà ai verbi di movimento è, però, meno semplice: sulla base di quali criteri determiniamo che *andare* denota un'azione 'non-intenzionale'? Dato un enunciato del tipo *Carlo è venuto a chiedermi scusa* non è implausibile che Carlo abbia eseguito l'azione di *venire* intenzionalmente. Va notato, inoltre, che la spiegazione

¹⁵ Andrebbe anche notato che Hamrick e Attardo (2010) presentano la nozione di (in)transitività in modo più difficile rispetto ai manuali esaminati (§§ 3.1, 3.2) in quanto fanno un uso più ampio di termini metalinguistici piuttosto specialistici (agente, paziente, coinvolgimento [*affectedness*]). Osserviamo, inoltre, che nel paragrafo introduttivo gli autori scrivono: «La 'regola grammaticale' che si usa tradizionalmente nell'insegnamento della lingua italiana per il *passato prossimo* è [quella di] associare *essere* con i verbi intransitivi e *avere* con quelli transitivi [...]. Sebbene questa formula possa essere pratica in termini d'investimento di tempo didattico e sforzo di apprendimento, ci sono numerose eccezioni a questa regola della transitività, la cui lista palesemente compromette l'efficacia della regola stessa.» (p. 278; corsivo originale) Questa citazione fa nascere una certa perplessità a proposito della decisione di includere la nozione di (in)transitività tra le proprietà distintive dei prototipi semantici.

¹⁶ <https://www.treccani.it/vocabolario/intenzionale>.

¹⁷ Serva come esempio l'attore Robert de Niro che dovette ingrassare notevolmente per il film *Toro scatenato* (Martin Scorsese, 1980).

offerta nell'handout – «È possibile che *Maria* sia arrivata intenzionalmente (indizio a favore di *ha*) ma l'enfasi non è sul suo arrivare intenzionalmente (indizio a favore di *è*)» – non è di molto aiuto in quanto, di nuovo, ci si chiede quali siano i criteri per stabilire che l'enfasi non è sul fatto che *Maria* sia arrivata intenzionalmente.

Passando alle proprietà «l'agente si muove verso o tocca l'oggetto» e «cambiamento di luogo», frasi come *Maria è arrivata a casa*, *Carlo è entrato nella stanza* implicano, in fondo/senso stretto, l'avvicinamento (e, possibilmente, anche il contatto) di *Maria* con l'oggetto, così come frasi quali *Maria ha passeggiato nel parco* implicano, seppure in maniera minima, un cambiamento di luogo in quanto è decisamente ragionevole che *Maria* si sia mossa all'interno del parco. Ciò che fa la differenza, più propriamente, è la presenza/assenza di uno spostamento delimitato da un punto di partenza e un punto di arrivo.

Riguardo alla proprietà «processo», il verbo *mangiare* esprime senza dubbio un processo, come anche, ad esempio, i verbi *lavorare* e *telefonare*; ma anche i verbi che denotano un cambiamento di stato graduale (per es., *crescere*, *maturare*, *invecchiare*) denotano processi.

Per finire, la proprietà «l'agente coinvolge l'oggetto/il paziente» è problematica per i verbi che esprimono attività intellettive o percettive, illustrati rispettivamente negli esempi in (10) e (11), in quanto non è chiaro in che modo l'oggetto possa essere coinvolto dato che non subisce alcun cambiamento tangibile.

(10) leggere **una rivista**, memorizzare **un numero di telefono**, studiare **la storia**

(11) ascoltare **la musica rock**, guardare **un documentario**, annusare **un fiore**

Sembrerebbe, quindi, che nessuna delle proprietà che Hamrick e Attardo (2010) identificano come distintive dei prototipi semantici sia valida per tutti i verbi che selezionano *avere* o per tutti i verbi che selezionano *essere*. Inoltre, sembra che non sia sempre semplice determinare se («l'uso di») un verbo ha più proprietà in comune con *avere* o con *essere*, come possiamo vedere testando il verbo *passeggiare* nella frase *Maria ha/è passeggiato nel parco*.

Tabella 5. *Test per determinare l'ausiliare del verbo 'passeggiare'*

Proprietà tipiche dei verbi che scelgono 'essere'		Proprietà tipiche dei verbi che scelgono 'avere'	
Intransitivo	+	Transitivo	-
Entità singola	+	Due entità	-
Il partecipante è coinvolto/cambiato	-/?	L'agente coinvolge l'oggetto/il paziente	-
Non-intenzionale	-/?	Intenzionale	+/?
Stato o cambiamento di stato	-	L'agente si muove verso o tocca l'oggetto	-
Cambiamento di luogo	+	Processo	-

La Tabella 5 rivela che *passeggiare* ha più proprietà in comune con *essere* che con *avere* suggerendo la scelta dell'ausiliare scorretto.

4. UNA PROPOSTA ALTERNATIVA DI APPLICAZIONE DELLA GC ALLA SPIEGAZIONE DELLA SELEZIONE DELL'AUSILIARE

Studi recenti nel campo della linguistica applicata sottolineano l'efficacia di metodologie e strumenti didattici che includono componenti figurative (Connor, 1992; Hernán, 1994; Westfall, Foerster, 1996; Blyth, 2005; *inter alia*). Pertanto, lo strumento didattico che vorrei proporre è uno strumento essenzialmente figurativo in quanto consiste in una serie di diagrammi, ciascuno dei quali raffigura la 'concettualizzazione' di una determinata tipologia di evento o, per l'esattezza, tre tipi principali di eventi di movimento che corrispondono alle tre alternative di selezione dell'ausiliare: (a) solo *essere*, (b) solo *avere* e (c) sia *avere* che *essere*.

Come anticipato nel paragrafo 2, gli elementi chiave dello strumento didattico proposto sono il concetto di *stato di delimitazione* (2, § 2.1) e lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* (3, § 2.2). Lo *stato di delimitazione* e lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* sono concetti accessibili agli studenti in quanto basati sulla nozione di spazio, e lo spazio è uno dei *domini di base* («*basic domains*»), vale a dire quelle entità cognitive che derivano direttamente dalla nostra esperienza sia sensoriale che soggettiva e forniscono il contesto per rappresentare un'unità semantica (Langacker, 1987: 147). Queste due nozioni, dunque, possono essere spiegate facilmente senza dover usare termini metalinguistici e/o specialistici e la loro comprensione non richiede nessuna competenza di concetti (e termini) grammaticali e/o linguistici.

Il resto di questo paragrafo offre una proposta di applicazione di questi due concetti alla spiegazione della selezione dell'ausiliare per le seguenti tre categorie di verbi di movimento: (a) verbi che richiedono *essere* (§ 4.1), (b) verbi che richiedono *avere* (§ 4.2) e (c) verbi che alternano *avere* ed *essere* a seconda della situazione espressa (§ 4.3); il paragrafo si conclude con alcuni brevi suggerimenti su come condurre le lezioni (§ 4.4).

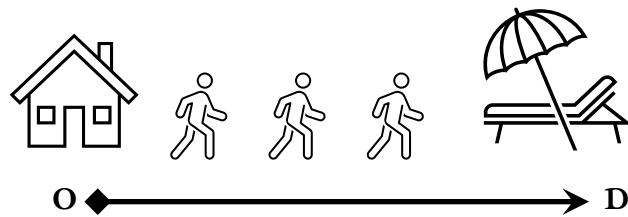
4.1. *Verbi di movimento che selezionano solo 'essere'*

I verbi di movimento che richiedono categoricamente l'ausiliare *essere* sottendono lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* e denotano un evento di movimento *delimitato* dallo schema stesso, vale a dire uno spostamento racchiuso tra due limiti spaziali inerenti: il punto di partenza (l'origine) e il punto di arrivo (la destinazione). Origine e destinazione sono tratti semantici intrinseci, ossia sono inclusi nel dominio semantico di tutti i verbi di movimento che appartengono a questo gruppo. La selezione di *essere* per i verbi elencati in (12), che sono i più fondamentali di questa classe, è quindi determinata dal fatto che gli eventi denotati dai verbi sono concettualizzati come *delimitati* nel dominio dello spazio e presuppongono lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, come schematizzato nel diagramma riprodotto nella Figura 2¹⁸.

(12) *andare/venire, arrivare/partire, (ri)tornare, entrare/uscire*

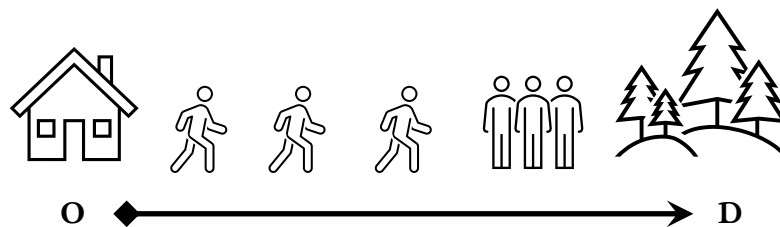
¹⁸ Preferisco non seguire come modello per la realizzazione dei diagrammi lo schema proposto da Langacker (2008: 33) per *entrare* riprodotto nella Figura 1 (§ 2.2) in quanto credo che immagini meno astratte possano essere capite e soprattutto ricordate più facilmente dagli studenti.

Figura 2. 'Carlo è andato in spiaggia'.



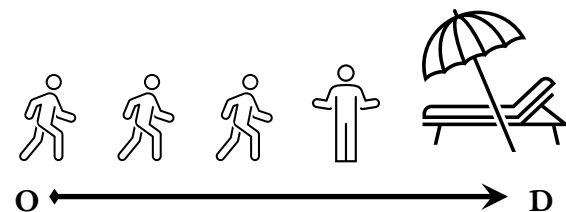
Il diagramma riportato nella Figura 2 schematizza la 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *andare*. Lo stato *delimitato* di questo tipo di evento è espresso dalla linea orizzontale solida e delimitata da un rombo che simboleggia l'origine (O) e una freccia che simboleggia la destinazione (D) e la direzionalità, raffigurate anche dalle immagini esplicite della casa e dell'ombrellone e lettino. Il diagramma proposto per *andare* è applicabile anche al verbo *venire* poiché anche *venire* implica lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*. *Andare* e *venire*, però, divergono in termini di deissi in quanto *andare* esprime un allontanamento dal parlante mentre *venire* esprime un avvicinamento: «dicendo *andare a scuola*, *venire a casa*, il luogo nel quale si colloca idealmente chi parla è la casa, intesa come punto di partenza, poi come punto di arrivo»¹⁹. Questa differenza deittica può essere raffigurata nel diagramma aggiungendo un'immagine che simboleggia il parlante (i tre omini) accanto all'immagine del luogo simboleggiante la destinazione (gli alberi), come illustrato nella Figura 3.

Figura 3. 'Carlo è venuto al parco'.



La 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *arrivare* è schematizzata nel diagramma riportato nella Figura 4.

Figura 4. 'Carlo è arrivato in spiaggia'.

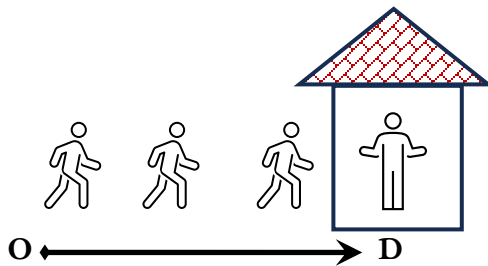


¹⁹ <https://www.treccani.it/vocabolario/venire>.

Nell'evento di movimento denotato dal verbo *arrivare* la destinazione predomina sull'origine; l'imparità dell'origine è espressa dalla grandezza minore del rombo che delimita l'origine e dall'omino fermo vicino alla destinazione (ombrellone e lettino).

La 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *entrare* è, in sostanza, la stessa di quella espressa da *arrivare*; l'unica differenza è che *entrare* implica l'ingresso in un determinato spazio. Pertanto, per derivare il diagramma che schematizza *entrare* basterà modificare il diagramma di *arrivare* posizionando la figura dell'omino all'interno di un edificio, come illustrato nella Figura 5.

Figura 5. 'Carlo è entrato in casa'.



I diagrammi che schematizzano la 'concettualizzazione' degli eventi denotati dai verbi *partire* e *uscire* sono ricavati facilmente dai diagrammi proposti per i verbi *arrivare* ed *entrare*. Per *partire* l'enfasi sarà spostata sull'origine omettendo di fornire un'immagine concreta della destinazione e rimpicciolendo la freccia e la D che la indicano; per *uscire*, invece, si aggiungerà la rappresentazione dell'egresso e si eliminerà quella della destinazione.

Figura 6. 'Carlo è partito'.

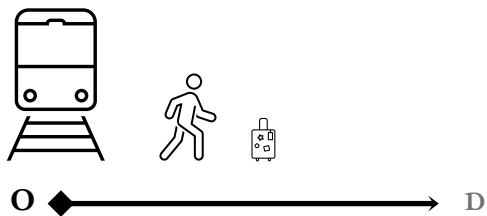
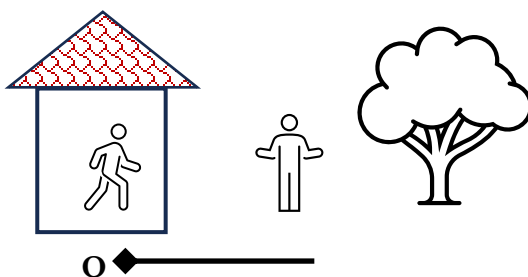


Figura 7. 'Carlo è uscito di casa'.

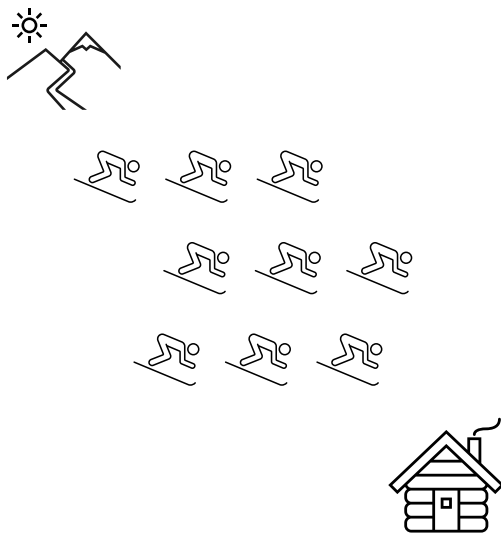


4.2 Verbi di movimento che selezionano solo 'avere'

I verbi di movimento che selezionano categoricamente l'ausiliare *avere* non sottendono lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* e denotano un evento di movimento *non-delimitato*, ovvero uno spostamento non compreso tra un punto di partenza (l'origine) e un punto di arrivo (la destinazione). Origine e destinazione, così come direzionalità e percorso, quindi, non sono tratti inclusi nel dominio semantico dei verbi di movimento che appartengono a questa categoria. La selezione di *avere* per i verbi elencati in (11), che sono tra quelli d'uso più comune, è dunque determinata dal fatto che gli eventi denotati da questi verbi sono concettualizzati come *non-delimitati* nel dominio dello spazio e non implicano lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*. Il diagramma riportato nella Figura 8 schematizza la 'concettualizzazione' dell'evento di movimento espresso dal verbo *sciare* ma vale in sostanza per tutti i verbi in (13). Le figure sono disposte in ordine sparso per indicare che l'evento rappresentato non implica origine, percorso, direzionalità e destinazione.

- (13) *camminare, passeggiare, guidare, viaggiare, ballare, nuotare, pattinare, sciare*

Figura 8. 'Carlo ha sciato a Cervinia'.



4.3 Verbi di movimento che alternano 'avere' ed 'essere'

La nozione di *stato di delimitazione* e lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* permettono anche di spiegare con semplicità il fatto che alcuni verbi di movimento (tra i quali verbi di alta frequenza d'uso come, ad esempio, *correre, salire e scendere*) possono selezionare sia *avere* che *essere*. L'alternanza tra i due ausiliari che distingue questo terzo gruppo di verbi di movimento dipende specificatamente dalla concettualizzazione dell'evento: se l'evento è *delimitato* nel dominio dello spazio, ovvero sottende lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, l'ausiliare sarà *essere*. Se, invece, l'evento è *non-delimitato* nel dominio dello spazio, cioè non sottende lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, l'ausiliare sarà *avere*. Le

Figure 9 e 10 illustrano, rispettivamente, le due diverse concettualizzazioni usando come modello il verbo *volare*.

Figura 9. *La farfalla ha volato in giardino*'.

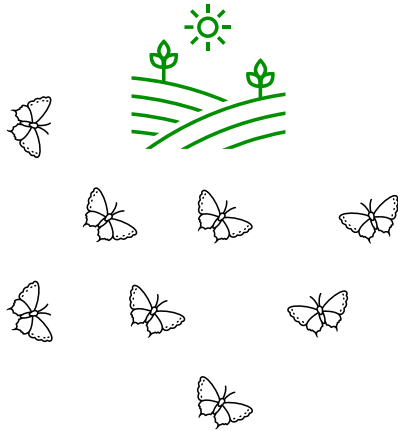
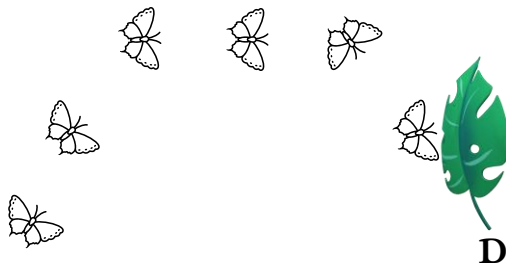


Figura 10. *La farfalla è volata sulla foglia*'.



Nella Figura 9 l'evento di volo della farfalla è *non-delimitato* in quanto non è caratterizzato né da un percorso preciso né da una destinazione (*la farfalla **ha volato** in giardino*), mentre nella Figura 10 l'evento è *delimitato* perché l'evento di volo della farfalla implica sia un percorso preciso che una destinazione, la foglia (*la farfalla **è volata** sulla foglia*). Come nel caso dei verbi *arrivare*, *partire*, *entrare* e *uscire*, l'origine dell'evento di movimento assume una rilevanza minore rispetto alla destinazione che rappresenta invece la componente principale della concettualizzazione dell'evento.

Riguardo ai verbi *salire* e *scendere* si potrebbe rilevare che, in concreto, selezionano l'ausiliare *avere* solamente quando seguiti dal sintagma nominale *le scale* (e sinonimi). Ciò è avvalorato chiaramente dall'esame di dati estratti da corpora; ad esempio, nel corpus CORIS troviamo 13 occorrenze della forma verbale *ha salito* tutte accompagnate da *le scale*, *i gradini*, *gli scalini*, *quattro piani di scale*, e quattro occorrenze di *ha sceso*, tre accompagnate da *le scale* e la quarta da *tre rampe di scale*.

I verbi di questa categoria, quindi, contrastano con i verbi che selezionano categoricamente *avere* esaminati nel sottoparagrafo precedente precisamente nel fatto che questi ultimi non possono ricevere una duplice concettualizzazione, come dimostrato dal fatto che frasi come

camminare a casa, passeggiare al parco non sono grammaticalmente corrette, e se considerate accettabili significano *camminare in casa, passeggiare nel parco*²⁰.

Per finire, i diagrammi proposti sono intesi come 'realizzazioni visive' (concrete, quindi più immediatamente accessibili agli studenti) delle concettualizzazioni degli eventi espressi dai verbi di movimento d'uso più corrente che possono sostituire le 'regole grammaticali' tradizionali (astratte, dunque più problematiche da comprendere e applicare).

4.4. *Suggerimenti per le lezioni*

Concludo questo paragrafo offrendo alcuni suggerimenti su come utilizzare la proposta elaborata in classe. All'inizio dell'unità didattica dedicata alla selezione dell'ausiliare (ovvero prima di introdurre i tempi composti o semplicemente il passato prossimo), l'insegnante presenterà agli studenti i principi e i termini chiave della GC, evidenziando in particolare le nozioni di *stato di delimitazione* e schemi d'immagine, in particolare lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*²¹. Nella lezione successiva, l'insegnante distribuirà agli studenti i diagrammi elaborati per i tre gruppi di verbi esaminati (oppure diagrammi equivalenti realizzati dall'insegnante), i quali verranno esaminati e discussi in classe in relazione allo *stato di delimitazione* e allo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*. Agli studenti sarà poi assegnato il compito di abbinare i diagrammi ad altri verbi di movimento d'uso meno comune suggeriti dall'insegnante o a scelta degli studenti; gli abbinamenti saranno accompagnati da brevi didascalie in forma di enunciati completi (cioè composti di un soggetto, verbo al passato prossimo e sintagma preposizionale esprimente un luogo, come nei diagrammi modello) e gli studenti dovranno spiegare come sono arrivati a scegliere l'ausiliare. Queste attività saranno preferibilmente svolte in gruppo in classe ma possono anche essere completate a casa. In aggiunta allo *stato di delimitazione* e allo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione*, l'insegnante potrebbe introdurre il test per determinare lo *stato di delimitazione* che si basa sulla compatibilità con locuzioni avverbiali introdotte dalle preposizioni *in* o *per*, illustrato in (14).

- (14) a. Carlo è arrivato a casa **in/*per cinque minuti**.
b. Carlo ha passeggiato nel parco ***in/per cinque minuti**.

Come rivela il contrasto tra (14a) e (14b), le quantità *delimitate* sono compatibili soltanto con locuzioni avverbiali introdotte dalla preposizione *in*, mentre le quantità *non-delimitate* sono compatibili solo con locuzioni avverbiali introdotte dalla preposizione *per*.

Concludendo, vorrei notare che la formulazione delle didascalie potrebbe essere una buona opportunità per ripassare/approfondire le preposizioni locative, un altro punto grammaticale alquanto spinoso.

²⁰ I verbi *camminare, nuotare, passeggiare, pattinare*, ecc. possono 'acquisire' lo schema d'immagine *origine-percorso-destinazione* grazie ai verbi sintagmatici *andare a piedi/ a nuoto/ passeggiando/ pattinando*, ecc., che includono appunto *andare*.

²¹ Vale la pena notare che fornire agli studenti questo tipo di background risulta utile per la spiegazione di altri punti grammaticali particolarmente spinosi per gli apprendenti di italiano L2, tra i quali, ad esempio l'aspetto verbale (cioè l'uso dell'imperfetto indicativo e del passato prossimo o passato remoto; si veda a questo proposito il contributo di Samu, 2020).

5. CONCLUSIONI

Questo articolo ha presentato la proposta di uno strumento didattico ispirato alla GC da impiegarsi nell'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2 indirizzata principalmente a corsi di livello A1–B1 in università statunitensi (quindi rivolta ad apprendenti anglofoni o bilingue anglofoni-ispnofoni, i quali costituiscono la maggioranza degli studenti universitari negli Stati Uniti). Lo strumento didattico proposto consiste di immagini schematiche raffiguranti la struttura concettuale (o concettualizzazione) degli eventi di movimento denotati dai verbi d'uso più comune; in altri termini, negli schemi proposti le proprietà semantiche più rilevanti per la selezione dell'ausiliare sono rese in forma di immagini semplici e facilmente interpretabili dagli studenti, partendo dal presupposto che 'tradurre' queste proprietà in termini di aspetti e meccanismi della concettualizzazione degli eventi espressi dal verbo faciliti l'apprendimento di questo difficile punto grammaticale.

L'elaborazione della proposta qui presentata nasce essenzialmente dal desiderio di verificare empiricamente la validità di uno strumento didattico basato sulla GC/LC, in particolare esaminare se risulti più efficace rispetto alle spiegazioni 'tradizionali' che si trovano nei manuali di italiano L2 di largo uso sia in inglese che in italiano, le quali continuano a utilizzare la nozione di (in)intransitività e altri concetti grammaticali (e, in conseguenza, termini tecnici e metalinguistici) che potrebbero essere difficili per gli studenti. La mia proposta, dunque, ha le stesse motivazioni e obiettivi di fondo dello studio di Hamrick e Attardo (2010), sebbene sia considerevolmente diversa a livello pratico, ossia gli strumenti didattici elaborati siano completamente differenti.

La ricerca sull'applicabilità della LC all'insegnamento delle lingue straniere/L2, prosperata vigorosamente negli ultimi trent'anni circa, ha dimostrato che la LC e la GC possono essere impiegate con successo in quanto le generalizzazioni di cui si servono per descrivere le strutture linguistiche sono facilmente utilizzabili per la realizzazione di materiali didattici di pronta accessibilità per gli apprendenti L2 (Achar, Niemeier, 2004: 7). Inoltre, essendo fondati su nozioni radicate nell'esperienza fisica (*embodied*), metodologie e strumenti didattici ispirati a LC/GC consentono di rivelare la sistematicità di gran parte di ciò che tradizionalmente è stato considerato come idiosincratico o arbitrario (Tyler, Evans, 2004: 258) e, quindi, di abbandonare metodi pedagogici di stampo tradizionale che ricorrono alla memorizzazione di regole astratte e liste di eccezioni e/o esempi perlopiù arbitrarie.

La proposta esposta in questo articolo ha uno scopo alquanto limitato e, pertanto, suggerisce diversi approfondimenti, primi fra i quali emergono la necessità di modificare lo strumento didattico proposto per estenderlo ai verbi che esprimono stato e cambiamento di stato e di creare immagini meno schematiche che possibilmente includano elementi socioculturali.

Il recentissimo contributo di Wirang, Li, Zhang (2022: 187-190) richiama l'attenzione sul fatto che la ricerca sulla linguistica applicata basata sulla LC continui a rimanere sostanzialmente teorica, sottolineando che la convinzione teorica diffusa tra gli studiosi che approcci didattici basati sulla LC siano vantaggiosi per gli studenti e facilitino l'apprendimento L2 è, purtroppo, raramente corroborata da verifiche empiriche. Il presente contributo offre uno spunto pratico/concreto per corroborare sperimentalmente l'efficacia di orientamenti e metodologie pedagogici ispirati alla GC/LC nell'insegnamento delle lingue straniere; ci auguriamo, pertanto, che ispiri studi futuri che abbiano quale obiettivo principale quello di accertare empiricamente l'efficacia pedagogica sia dello strumento didattico proposto in

questo articolo che di altri approcci e materiali didattici basati sulla GC/LC utilizzandoli ripetutamente in classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anastasio S., Giuliano P., Russo R. (2018), “I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell’area di Napoli”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28–30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 85-102.
- Anastasio S. Russo R., Giuliano P. (2018), “Événements de mouvement en italien L2: stratégies de lexicalisation dans l’interlangue d’apprenants polonais et ghanéens”, in Antonelli R., Glessgen M., Videsott P. (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*, Vol. 2 (18–23 luglio 2016, Roma), ELiPhi, Strasbourg, pp. 1447-1461.
- Archard M. (2004), “Grammatical instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar view”, in Archard, M., Niemeier, S. (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 165-194.
- Arduini S., Fabbri R. (2008), *Che cos’è la linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Bandecchi V. (2011), “Classi di parole, strutture e combinazioni nella lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano L2”, in *Studi e Saggi Linguistici*, 49, pp. 125-153.
- Bazzanella C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un’introduzione*, Laterza, Bari-Roma.
- Bentley D. (2006), *Split Intransitivity in Italian*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110896053>.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2006), “Acquiring motion verbs in a second language: the case of Italian L2”, in *Linguistica e filologia*, 23, pp. 7-26.
- Bielak J., Pawlak M. (2013), *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom: Teaching English tense and aspect*, Springer, Berlin: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-27455-8>.
- Blyth C. (2005), “From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions”, in Ayoun D., Salaberry M. R. (eds.), *Tense and Aspect in Romance Languages*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 211-252: <https://doi.org/10.1075/sibil.29>.
- Boers F., Demecheleer M. (1998), “A cognitive semantic approach to teaching prepositions”, in *ELT Journal*, 52, pp. 197-203: <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.197>.
- Boers F., Lindstromberg S. (2006), “Cognitive Linguistic applications in second or foreign language instruction: Rationale, proposals, and evaluation”, in Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J. (eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, de Gruyter, Berlin, pp. 305-358: <https://doi.org/10.1515/9783110197761.4.305>.
- Boers F., Lindstromberg S. (eds.) (2008), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110199161>.
- Chafe W. (1970), *Meaning and the structure of language*, University of Chicago Press, Chicago.
- Connor M. (1992), “A processing strategy using visual representation to convey the *passé composé/imparfait* distinction in French”, in *International Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 321-328.

- Cozzarelli J. M. (2024), *Sentieri*, Vista Higher Learning, Boston.
- Croft W., Cruse D. A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Croft W., Cruse D. A. (2010), *Linguistica cognitiva*, Carocci, Roma (trad. it. a cura di Silvia Luraghi).
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110205381>.
- Dirven R. (2001), "English phrasal verbs: Theory and didactic application", in Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.), *Applied Cognitive Linguistics*, vol. 2, *Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 3-27: <https://doi.org/10.1515/9783110866254.3>.
- Dirven R., Taylor J. R. (1994), "English modality: A cognitive-didactic approach", in Davidse K., Carlon K., Rudzka-Ostyn B., Vorlat E. (eds.), *Perspectives on English: Studies in Honour of Professor Emma Vorlat*, Peeters, Leuven, pp. 542-556.
- Evans V. (2007), *A Glossary of Cognitive Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh: <https://doi.org/10.1515/9780748629862>.
- Evans V., Green M. (2006), *Cognitive Linguistics: An introduction*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Evans V., Tyler A. (2004a), "Rethinking English 'prepositions of movement': The case of *to* and *through*", in Cuyckens H., De Mulder W., Mortelmans T. (eds.), *Adpositions of Movement (Belgian Journal of Linguistics)*, 18), John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 247-270: <https://doi.org/10.1075/bjl.18.13eva>.
- Evans V., Tyler A. (2004b), "Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of *in*", in Radden G., Panther K. (eds.), *Studies in Linguistic Motivation*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 157-192.
- Fauconnier G. (1994), *Mental Spaces*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fauconnier G. (1997), *Mappings in Thought and Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fillmore C. J. (1982), "Frame semantics", in Linguistic Society of Korea (a cura di), *Linguistics in the morning calm*, Hanshin, Seoul, pp. 111-138.
- Fillmore Ch. J. (1985), "Frames and the semantics of understanding", in *Quaderni di semantica*, 6, pp. 222-254.
- Gaeta L., Luraghi S. (a cura di) (2003), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Hamrick P., Attardo S. (2010), "A prototype approach to auxiliary selection in the Italian *passato prossimo*", in De Knop, S., Boers, F., De Rycker, A. (eds.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 277-292: <https://doi-org.ezproxy.lib.utexas.edu/10.1515/9783110245837>.
- Hernán L. (1994), "VIPI, visualization of the preterite and the imperfect", in *Hispania*, 77, pp. 281-286.
- Holme R. (2009), *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, Palgrave MacMillan, New York.
- Hopper P., Thompson S. (1980), "Transitivity in grammar and discourse", in *Language*, 56, pp. 251-299.
- Hopper P., Thompson S. (eds.) (1982), *Studies in Transitivity*, Academic Press, New York.
- Imperato C. (2021), "Immaginando s'impára. La linguistica cognitiva come strumento per insegnare alcuni usi della preposizione *a* ad apprendenti finlandesi", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 497-512.

- Johnson M. (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, University of Chicago Press, Chicago.
- Johnson M. (2017), *Embodied Mind, Meaning, and Reason. How Our Bodies Give Rise to Understanding*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Kwapisz-Osadnik K. (2021), "Insegnare la grammatica italiana: la preposizione *da* in quanto effetto linguistico della percezione", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 513-526.
- Kemsies R. (2016), "Frame-based instruction: Teaching polysemous nouns in the L2", in *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, 4, 1, pp. 171-191: <https://doi.org/10.1515/gcla-2016-0012>.
- Kohl-Dietrich D. (2019), *Cognitive Linguistics in the English as a Foreign Language Classroom: An empirical study on teaching phrasal verbs*, Waxmann, Münster.
- Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J. (eds.) (2006), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110197761>.
- Kurtyka A. (2001), "Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach", in Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.), *Applied Cognitive Linguistics*, vol. 2, *Language Pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 29-54: <https://doi.org/10.1515/9783110866254>.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire and dangerous things*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh. The embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991a), *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2. Descriptive applications*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991b), *Concept, Imagery, and Symbol: The cognitive basis of grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110857733>.
- Langacker R. W. (1999), *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlin: <https://doi.org/10.1515/9783110800524>.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford University Press, Oxford: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>.
- Littlemore J. (2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Palgrave MacMillan, New York: <https://doi.org/10.1057/9780230245259>.
- Melucci D., Tognozzi E. (2019), *Piazza*, Cengage Learning, Boston.
- Mezzadri M. (2016), *Grammatica pratica della lingua italiana*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Masuda K., Arnett C., Labarca A. (eds.) (2015), *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory: Applications for second and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9781614514442>.
- Niemeier S., Reif S. (2008), "Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom", in De Knop S., De Rycker T. (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 325-356: <https://doi.org/10.1515/9783110205381>.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano*, Casa delle Lingue Edizioni, Barcellona.

- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001a), *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110866247.fm>.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001b), *Applied Cognitive Linguistics II: Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York: <https://doi.org/10.1515/9783110866254.fm>.
- Reif M. (2012), *Making progress simpler? Applying Cognitive Grammar to Tense-Aspect Teaching*, Peter Lang, Frankfurt.
- Robinson P., Ellis N. (eds.) (2008), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, New York-London.
- Romagnoli C. (2018), “Rana, dove sei? L’espressione degli eventi di moto in italiano e cinese”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28–30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 307-321.
- Rosi F. (2009), *Learning Aspect and Actionality in Italian L2: Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- Samu B. (2020), “La Grammatica Cognitiva e l’insegnamento del tempo e dell’aspetto in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 209-236: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13755>.
- Sorace A. (2000), “Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs”, in *Language*, 76, pp. 859-890.
- Spreafico L., Valentini A. (2009), “Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell’italiano di nativi e di non nativi”, in *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, pp. 66-87.
- Talmy L. (2000a), *Toward a Cognitive Semantics. Concept structuring systems*. Volume 1, MIT Press, Cambridge, MA: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6847.001.0001>.
- Talmy L. (2000b), *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*. Volume 2, MIT Press, Cambridge, MA: <https://doi.org/10.7551/mitpress/6848.001.0001>.
- Taylor J. R. (2002), *Cognitive Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Tucci I., Leopardi N. (2021), “La didattica degli articoli in italiano L2: una prospettiva semantico-cognitiva”, in Borreguero Zuloaga, M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 467-496.
- Tyler A. (2012), *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York-London.
- Tyler A., Mueller C., Ho V. (2010a), “Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English *to*, *for*, and *at*: An experimental investigation”, in *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, pp. 181-206.
- Tyler A., Mueller C., Ho V. (2010b), “Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals”, in *AILA Review*, 23, pp. 30-49.
- Tyler A., Huang L., Jan H. (eds.) (2018), *What is Applied Cognitive Linguistics? Answers from Current SLA Research*, Mouton de Gruyter, Berlin-Boston: <https://doi.org/10.1515/9783110572186>.
- Van Valin R. D. (1990), “Semantic parameters of split intransitivity”, in *Language*, 66, 2, pp. 221-260.
- Verspoor M., Lowie W. (2003), “Making sense of polysemous words”, in *Language Learning*, 53, pp. 547-586.

Wirag A., Li Y., Zhang B. (2022), “Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning. Addressing current research challenges”, in *Cognitive Linguistic Studies*, 9, 2, pp. 185-201: <https://doi.org/10.1075/cogls.21010.wir>.

