

CORPO, SPAZIO E METAFORA. PROSPETTIVE DI LINGUISTICA E DI GRAMMATICA COGNITIVA IN ITALIANO L2/LS E NELLA GLOTTODIDATTICA A ITALOFONI

INTRODUZIONE

*Andrea Ghirarduzzi*¹

Negli ultimi decenni, il paradigma della Linguistica Cognitiva si è progressivamente affermato come uno degli approcci più influenti nello studio teorico del linguaggio, contribuendo a ridefinire in modo sostanziale la concezione stessa della lingua, della grammatica e dei processi di acquisizione. Nato tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta del Novecento nel contesto accademico americano (più specificamente nelle università della California), questo orientamento teorico si distingue per una visione del linguaggio come fenomeno intrinsecamente legato ai processi cognitivi generali, all'esperienza corporea e alle pratiche d'uso. In questa prospettiva, la grammatica non è più intesa come un sistema autonomo e formale di regole astratte, bensì come un insieme dinamico di schemi costruiti attraverso l'uso (*usage-based*), profondamente radicati nei meccanismi di categorizzazione, nella metafora e nella metonimia concettuale e nei processi di costruzione del significato.

Tra le opere fondative della disciplina vi è il celebre volume *Metaphors We Live By* (1980) di George Lakoff e Mark Johnson, in cui viene per la prima volta formulata la Teoria della Metafora Concettuale, ma anche *Foundations of Cognitive Grammar* (1987) di Ronald Langacker, pietra miliare della Grammatica Cognitiva, e *The Body in the Mind* (1987), in cui Mark Johnson, rifacendosi anche a concetti di ambito psicologico (quali gli *image schemas* e la teoria dell'*embodied cognition*), dimostra l'inscindibilità tra la lingua (e le concettualizzazioni che essa esprime) e il corpo, che riveste un ruolo fondamentale nella costruzione del significato. Nel contesto italiano non sono molti, a dire il vero, i volumi dedicati alla prospettiva cognitiva, ma si ricorderanno, tra gli altri, *Introduzione alla Linguistica Cognitiva* (Gaeta, Luraghi, 2003), *Che cos'è la Linguistica Cognitiva* (Arduini, Fabbri, 2008), *Linguistica Cognitiva. Un'introduzione* (Bazzanella, 2014) e *Manuale di Semantica Cognitiva* (Damiani, 2016), o la traduzione, a cura di Silvia Luraghi (2008), del volume *Cognitive Linguistics* di Croft, Cruse (2004).

I principi contenuti in queste e in altre opere ascrivibili al paradigma cognitivo hanno avuto implicazioni rilevanti non solo sul piano teorico, ma anche su quello applicativo, aprendo nuove prospettive per la didattica delle lingue e per la riflessione sull'apprendimento linguistico. In effetti, parallelamente allo sviluppo internazionale della Linguistica Cognitiva, si è progressivamente consolidato un filone di studi volto a esplorarne le potenzialità nel campo della glottodidattica. In particolare, la Grammatica Cognitiva è emersa nel tempo come strumento promettente per ripensare l'insegnamento della lingua, superando modelli prescrittivi e formalistici a favore di approcci centrati sull'uso, sulla significatività e sulla costruzione attiva del sapere linguistico da parte

¹ Università di Parma.

dell'apprendente. In questo scenario, a partire dai primi anni Duemila, sono emerse a livello internazionale diverse pubblicazioni (la maggior parte delle quali in lingua inglese) relative alla ricerca sperimentale sull'applicazione dell'approccio cognitivo all'insegnamento delle lingue straniere e seconde, tra le quali possiamo citare, *inter alia*, Achard, Niemeier (2004), Kristiansen *et al.* (2006), Boers, Lindstromberg (2008), De Knop, De Rycker (2008), Littlemore (2009), Tyler (2012), Masuda *et al.* (2015), De Knop, Guilquin (2016).

Questo stretto collegamento tra formulazioni teoriche e pratica di insegnamento ha inoltre contribuito a formare figure professionali a cavallo tra la linguistica teorica e la glottodidattica, e ha avvicinato i due ambiti in una maniera raramente osservabile per altri paradigmi della linguistica. Tali figure hanno cercato (e stanno ancora cercando) di trasmettere a chi opera in contesti di glottodidattica e di educazione linguistica alcune teorizzazioni e principi grammaticali emersi in ambito teorico, e di calarli all'interno delle grammatiche pedagogiche, specialmente quelle rivolte a studenti non madrelingua.

Se si considera più nello specifico il contesto italiano, prospettive di questo tipo si inseriscono in una tradizione di studi sull'educazione linguistica che, a partire dalle riflessioni di Tullio De Mauro e dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) ha posto al centro la dimensione sociale, cognitiva e funzionale del linguaggio. Tuttavia, l'integrazione sistematica dei principi della Linguistica Cognitiva nella didattica dell'italiano come lingua seconda (L2) o straniera (LS) ancora oggi rappresenta, se paragonata a contesti più floridi come quello dell'insegnamento della lingua tedesca o di quella spagnola, un filone di ricerca ancora in fase di sviluppo, caratterizzato da sperimentazioni, proposte metodologiche e riflessioni teoriche in continua evoluzione.

È proprio all'interno di questo quadro teorico e applicativo ancora in evoluzione che si colloca la presente monografia, proponendosi di esplorare l'apporto della Linguistica e della Grammatica Cognitiva alla didattica delle lingue, con particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano ad apprendenti non italofoeni. L'obiettivo è quello di offrire una rassegna aggiornata (ma che non pretende di essere esaustiva) di alcune delle principali linee di ricerca del settore e di presentare alcuni studi empirici e applicazioni concrete che mostrino l'efficacia della prospettiva nei contesti educativi. I tredici contributi raccolti nella monografia si articolano in quattro sezioni, relative ad altrettante macrotematiche: la metafora concettuale (1), le preposizioni (2), i verbi di movimento (3) e infine le costruzioni grammaticali (4).

Ciò che senza dubbio accomuna tutti gli articoli della monografia è la visione della prospettiva cognitiva come strumento fondamentale per il superamento di quegli approcci tradizionali all'insegnamento basati su modelli formalistici, su una visione prescrittiva della lingua, sull'apprendimento mnemonico, su una mancanza di spiegazioni univoche e coerenti e su modelli operativi che non tengono in considerazione il *processing* linguistico.

Pur nella diversità dei temi affrontati, è possibile individuare alcuni presupposti teorici comuni ai diversi contributi:

- le unità di base della lingua sono le costruzioni linguistiche (intese come associazioni convenzionali tra una forma – struttura fonologica – e un significato – struttura semantica), e tutti gli elementi di una costruzione contribuiscono al suo significato complessivo;
- nelle costruzioni, il significato e il polo semantico sono preminenti rispetto alle forme e al polo strutturale;
- le forme delle costruzioni sono motivate (e quindi non del tutto arbitrarie), e sono il frutto di una concettualizzazione della realtà collegata ai sensi (in particolare la vista, ma non solo) e a funzioni cognitive quali la percezione del proprio corpo e dello

- spazio circostante, l'assunzione di un punto di vista mentale, la suddivisione della realtà in categorie e prototipi, ecc.;
- l'esperienza corporea svolge un ruolo di primaria importanza (*embodied cognition*) e anche le strutture linguistiche dipendono da strutture cognitive basilari (e acquisite nella prima infanzia) quali gli schemi di immagine (*image schemas*) e i *construals* (campo visivo ampio o ristretto, generalità e specificità, punto di vista, ecc.);
 - le metafore (e le metonimie) concettuali sono un meccanismo cognitivo di base molto più esteso di quanto comunemente si creda e la maggior parte delle nozioni astratte (quindi tutto ciò che riguarda il pensiero o le emozioni) sono veicolate tramite metafore tratte dal mondo corporeo e fisico;
 - l'esistenza della polisemia è una delle prove della pervasività del meccanismo metaforico, ma la polisemia è organizzata in reti che, se analizzate in maniera approfondita, permettono di individuare il perché delle estensioni metaforiche e delle accezioni secondarie di una parola;
 - il movimento e i verbi che lo veicolano risultano fondamentali nella descrizione e nell'analisi della grammatica, sia per quanto riguarda il significato letterale e fisico sia quello metaforico e “non prototipico” (ad esempio utile per l'espressione del cambiamento);
 - la lingua si apprende specialmente attraverso l'uso concreto e l'esperienza comunicativa reale (prospettiva *usage-based*). Per capire quale lingua insegnare occorre creare dei corpora di produzioni linguistiche molto ampi, che consentano ai ricercatori (*corpus-based research*) di rilevare il lessico e le costruzioni più frequenti e salienti;
 - quando pensano e parlano, le persone non costruiscono direttamente sul piano della realtà, bensì creano degli spazi mentali temporanei e organizzati (*mental spaces*) che contengono sia elementi del mondo reale sia di quello immaginario. Tali spazi sono funzionali alle concettualizzazioni e alle loro trasformazioni in enunciati, e spesso vengono evocati tramite *space builders*, quali ad esempio le collocazioni nello spazio e nel tempo (*in cantina, ieri, ecc.*) o il riferimento a realtà immaginarie o ipotetiche (*Immagina che..., Se fossi ricco..., ecc.*).

Naturalmente, all'interno della monografia, tali principi assumono un'importanza diversa a seconda della sezione e del contributo.

Il corpo e la mano rivestono ad esempio un ruolo primario nella distinzione tra verbi riflessivi e verbi pronominali (Cattani, Ghirarduzzi), mentre gli *image schemas* risultano fondamentali per la descrizione delle preposizioni e dei loro usi (Paliczuk, Pastucha-Blin; Samu, Fiorista), ma anche dei verbi con particella (Daloiso, McDonnell e, in misura minore, Anastasio, Giuliano).

La “competenza metaforica” viene invece promossa come componente essenziale per una buona educazione linguistica (De Iaco), mentre i verbi di movimento, grazie alla loro polisemia, possono acquisire un'accezione metaforica ed essere utilizzati per descrivere azioni e cambiamenti non fisici (Florio). Ma, grazie alla metafora IL TEMPO È SPAZIO/IL TEMPO COME SPAZIO (Buoniconto, Fumante; Wyleciol), risultano metaforici anche gli usi temporali delle preposizioni (Paliczuk, Pastucha-Blin; Samu, Fiorista) e gli usi non fisici delle preposizioni nei verbi frasali (Daloiso, McDonnell).

Il tema del movimento rappresenta infatti uno degli ambiti privilegiati della ricerca cognitiva, e ciò è testimoniato dalla presenza, all'interno del numero, di un'intera sezione (la terza) dedicata al tema. Oltre la già citata esplorazione del movimento metaforico (Florio), l'argomento è declinato attraverso l'analisi delle componenti del movimento (Jungwirth, Luongo, Mocchiari, Nahálková, Russi; Anastasio, Giuliano) e tramite uno

studio epistemico sul coinvolgimento degli studenti in una sperimentazione cognitiva relativa ai verbi di moto russi (Comisso, Della Putta).

Come dimostrato dagli articoli di De Iaco, di Buoniconto, Fumante, di Anastasio, Giuliano e di Bernasconi, Borghetti, Masini, Pucci, gli studi glottodidattici hanno scoperto nella ricerca *corpus-based* un valido alleato nell'individuazione delle costruzioni linguistiche più frequenti e salienti, dell'ordine di acquisizione di tali costruzioni e nella creazione di sillabi più efficaci basati da un lato sugli usi reali dei parlanti nativi, e dall'altro sugli stadi di interlingua degli studenti (*usage-based*).

Infine, le considerazioni di Tucci sul "periodo ipotetico" ci conducono nel campo degli spazi mentali controfattuali, degli scenari fittizi sottratti al mondo reale, e ci fanno riflettere su quanto la creazione di dimensioni immaginarie alternative sia, oltre che una facoltà della nostra mente, una necessità esistenziale riflessa in una precisa costruzione linguistica.

Oltre alle specifiche tematiche affrontate negli articoli, dalla monografia emergono tre ulteriori linee di riflessione rispetto alla necessità di coniugare la ricerca sulle applicazioni della Linguistica e della Grammatica Cognitiva ad altre prospettive di ambito educativo e pedagogico.

La prima riflessione concerne la necessità, esplicitata in diversi contributi, di coniugare l'approccio cognitivo con modelli operativi riferiti alla grammatica alternativa a quelli tradizionali e che tengano conto delle fasi e delle tempistiche del *processing* linguistico, quali il *Focus on Form* (Long, 1991), la *Processing Instruction* (Van Patten, Cadierno, 1993) o il *Focus sulla Costruzione* (Daloiso, 2018), al fine di rendere l'input linguistico maggiormente accessibile, saliente e processabile da parte degli apprendenti.

La seconda riflessione è strettamente connessa alla prima, e riguarda il particolare (ma certamente non casuale) legame che unisce la Linguistica Cognitiva all'Educazione Linguistica Inclusiva. Esiste infatti un filone di ricerca (parzialmente esplorato anche in questo numero da Samu, Fiorista e da Daloiso, McDonnell) che indaga l'efficacia delle applicazioni cognitive alla glottodidattica in presenza sia di discenti con DSA (o più in generale con BiLS – Bisogni Linguistici Specifici) sia di discenti con situazioni di vulnerabilità dovute a un difficile *background* migratorio e a una scarsa o nulla alfabetizzazione.

La terza e ultima riflessione riguarda la possibilità, suggerita dallo studio di Comisso e Della Putta, di integrare i dati (soprattutto quelli positivi) forniti dalle ricerche di ambito cognitivo con dati qualitativi di ordine epistemico che permettano di valutare se l'efficacia dell'approccio didattico corrisponda anche a una maggiore motivazione e a un maggiore coinvolgimento da parte degli studenti.

La prima sezione della monografia è dedicata alla Teoria della Metafora Concettuale (Lakoff, Johnson, 1980) e alle sue applicazioni nel campo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri. Secondo questa teoria la metafora non dovrebbe essere vista, come accade nella tradizione letteraria e scolastica, come figura retorica o tropo, bensì come meccanismo cognitivo di prim'ordine, e nello specifico come «connessione tra la semantica astratta, propria di un codice complesso come la lingua, e la base cognitiva che informa la nostra conoscenza» (Gaeta, Luraghi, 2003: 20-21).

Il contributo di Moira De Iaco esplora la possibilità di un'applicazione del paradigma cognitivo e delle metafore concettuali nel contesto di italiano L2 di livello intermedio e/o avanzato: partendo dal concetto di "competenza metaforica" e dalla constatazione che tale competenza rivesta un ruolo cruciale nell'apprendimento di una lingua, l'autrice propone l'analisi di un corpus di espressioni idiomatiche e di uno di proverbi in lingua italiana al fine di analizzarne le concettualizzazioni metaforiche sottostanti e di sottolineare le difficoltà, in termini di opacità di significato, che possono presentare per

un apprendente straniero. Tali analisi possono fare emergere come tra il sistema linguistico della L1 e quello della lingua target non vi siano sempre corrispondenze concettuali precise e come, dal punto di vista glottodidattico, occorra predisporre percorsi multimodali ispirati alla Linguistica Cognitiva in cui le concettualizzazioni vengano illustrate anche attraverso input visuali, quali le immagini, e attività ispirate alla teoria dell'*embodied cognition* e che prevedano il ricorso a gesti, l'uso del corpo e il richiamo allo spazio circostante.

Con il secondo (Buoniconto, Fumante) e il terzo contributo (Wyleciol) si passa ad analisi concettuali più specifiche, e relative a quella che secondo Lakoff è una delle principali metafore strutturali rintracciabili nelle lingue storico-naturali (2006: 200), cioè IL TEMPO È SPAZIO/IL TEMPO COME SPAZIO. Tale metafora sembra infatti coinvolgere la gran parte delle concettualizzazioni sul tempo, le quali spaziano dal modo di collocare il futuro di fronte al nostro corpo (es. *Voglio pensare al mio futuro e guardare avanti*) e il passato dietro di esso (es. *Voglio lasciarmi il passato alle spalle*) alle preposizioni di tempo (e alle loro estensioni a partire da quelle di spazio: *essere "nel" mese di maggio, incontrarsi "alle" ore otto, ecc.*). Secondo l'impostazione cognitiva, la larga diffusione di questa metafora trarrebbe la sua origine nel fatto che la nostra esistenza fisica e il nostro corpo ci forniscono i recettori per percepire lo spazio ma non quelli per percepire il tempo, il quale per questo motivo tende a essere concettualizzato attraverso lo spazio e i suoi riferimenti cognitivi e linguistici.

Buoniconto e Fumante propongono una riflessione sull'utilizzo della metafora strutturale IL TEMPO È SPAZIO/IL TEMPO È COME SPAZIO nell'interlingua degli studenti di italiano L2, presentando i primi risultati del progetto CoMetaI (*Cognitive Metaphor in Interlanguage*), basati appunto sull'analisi di corpora di produzioni autentiche. In seguito all'analisi dei dati dei corpora, le autrici rilevano che l'uso delle metafore e degli schemi spaziali per concettualizzare il tempo si manifesta negli apprendenti, con diversi gradi di accettabilità e di grammaticalità, fin dai primi stadi di interlingua. Basandosi sulle evidenze ottenute, operazionalizzano la metafora in due proposte didattiche rivolte rispettivamente alla scuola primaria e alla scuola secondaria e che valorizzano la metafora come risorsa cognitiva per l'italiano L2 attraverso un approccio incorporato (*embodied*) e l'uso di immagini che rendono tangibili relazioni come anteriorità, posteriorità e distanza temporale.

Lo studio di Ryszard Wyleciol si concentra sulla concettualizzazione del TEMPO COME SPAZIO in relazione alle espressioni utilizzate per chiedere e indicare l'orario in quattro diverse lingue: italiano, inglese, polacco e slesiano. Più precisamente, tramite i principi della Teoria della Metafora Concettuale (Lakoff, Johnson, 1980) e della Grammatica Cognitiva (Langacker, 1987), e il riferimento a "schemi di immagine" proposti da Johnson nel 1987 (e a cui si è già accennato più sopra) quali SCALA, PERCORSO, CONTENITORE, PARTE-TUTTO e SUPERFICIE che derivano dall'esperienza corporea e percettiva, l'autore mostra come il "dire l'ora" attivi in modo sistematico metafore spazio-motorie che differiscono a seconda delle lingue e delle diverse operazioni di "profilazione" che queste attuano nel quadro di una base concettuale condivisa e culturalmente determinata. Al termine della complessa analisi cognitiva vi è una sezione dedicata alle ricadute glottodidattiche delle differenze concettuali tra le quattro lingue: qui viene rimarcata l'importanza di superare l'insegnamento basato sulla memorizzazione di regole e forme e di promuovere invece, in ottica multimodale, la competenza concettuale, la consapevolezza metalinguistica e la loro trasferibilità interlinguistica.

La seconda sezione della monografia affronta invece il tema dell'insegnamento delle preposizioni italiane da una prospettiva cognitiva. Rispetto a quella precedente, in questa sezione viene dedicato maggiore spazio alle riflessioni metodologiche di ambito glottodidattico e alle buone pratiche di insegnamento. Inoltre, per la prima volta nella

monografia, in uno dei contributi vengono presentati dati ricavati dalla sperimentazione di una proposta didattica nel contesto-classe.

Paliczuk e Pastucha-Blin propongono un'analisi delle preposizioni (in particolare *a*, *su* e *in*) che si rifà di nuovo a quelli che sono i pilastri teorici dell'approccio cognitivo e che, partendo dal significato eminentemente fisico, spaziale e concreto di questi elementi linguistici discreti, allarga il campo visivo per intercettarne anche gli usi metaforici (inclusi quelli temporali che sottendono la metafora IL TEMPO È SPAZIO/IL TEMPO COME SPAZIO). Segue all'analisi la proposta didattica, calata nel contesto dell'italiano LS ad apprendenti polacchi e basata sulla progressione gestaltica espressa nel modello operativo dell'Unità Didattica (motivazione-globalità-analisi-sintesi-riflessione-controllo), su una prospettiva contrastiva tra la semantica e l'uso delle preposizioni in italiano e in polacco e su un approccio induttivo. Tale proposta è un invito a superare le metodologie tradizionali rintracciabili nella maggior parte dei manuali e delle grammatiche di riferimento, basate su una descrizione delle preposizioni come elementi arbitrari o idiomatici, e ad adottare invece una visione basata sul valore semantico e su spiegazioni sistematiche e coerenti che alleggeriscano il carico cognitivo e il ruolo della memorizzazione.

Anche il contributo di Samu e Fiorista affronta il tema delle preposizioni (nello specifico, *a*, *in* e *da*) dal punto di vista cognitivo, ma declinandolo in un ambito didattico di vulnerabilità come quello dell'insegnamento dell'italiano L2 all'interno dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti). Partendo da un punto di vista sulle preposizioni simile a quello adottato da Paliczuk e Pastucha-Blin (che vede cioè nelle preposizioni un nodo critico dell'italiano L2 a causa «della loro polisemia, variabilità d'uso e limitata convergenza interlinguistica nei mezzi di codifica delle relazioni sintattico-semantiche»), i due autori presentano i risultati di uno studio sperimentale portato avanti in un CPIA e basato sul confronto tra un approccio tradizionale (incentrato sul modello PPP: *Presentation-Practice-Production*) e uno cognitivo nell'insegnamento di questi elementi discreti della lingua. Alla luce dei dati positivi ottenuti nel percorso a impostazione cognitiva, Samu e Fiorista individuano in questo tipo di glottodidattica (fondato sul ricorso alla mediazione concettuale, alla visualizzazione e all'esperienza situata) lo strumento cardine per promuovere il *noticing* (Schmidt, 1990) e lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica nei discenti a scarsa o nulla scolarizzazione in contesti complessi ed eterogenei come i CPIA, i cui fruitori spesso si distinguono per un «elevato grado di plurilinguismo individuale e comunitario e per una profonda disomogeneità dei sistemi scolastici di provenienza, che si riflette in una forte variabilità nei livelli di istruzione formale».

La terza sezione amplia ulteriormente la prospettiva, e da un elemento linguistico discreto (“micro”) come le preposizioni si passa all'analisi delle modalità di codificazione dei verbi di movimento, che, come sottolineano Jungwirth et al. nel loro articolo, «è uno dei temi dominanti nello studio dell'apprendimento di L2 e LS, in quanto concerne aspetti linguistici molto importanti (per es. deissi, maniera di movimento, selezione del verbo ausiliare), i quali mettono in discussione aspetti chiave delle modalità di concettualizzazione e codificazione dell'esperienza».

Il contributo di Jungwirth, Luongo, Mocciaro, Nahálková e Russi riporta appunto i dati di uno studio sperimentale svolto all'interno di corsi universitari di italiano LS. Nello specifico, agli studenti di italiano dell'Università del Texas (Austin) e dell'Università Masaryk di Brno (Repubblica Ceca) è stato richiesto di descrivere-narrare il testo solo visivo *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), una tecnica di elicitazione ormai consolidata nella ricerca acquisizionale. L'obiettivo generale della ricerca era sia quello di verificare a che punto fosse, all'interno dell'interlingua degli apprendenti, l'acquisizione della selezione e distribuzione degli ausiliari *essere* e *avere* con i verbi intransitivi di movimento sia di

verificare il numero e la tipologia delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso) e, sulla base di questi ultimi dati, stabilire, sulla base delle classificazioni di Talmy (1985, 2000a e 2000b) e di Slobin (2004), in che misura le L1 degli studenti (le quali sono in tutti e tre i casi lingue a cornice tendenzialmente satellitare e ad alta prominenza di maniera) influenzino la produzione in L2 (cioè in italiano, lingua tendenzialmente a cornice verbale e a bassa prominenza di maniera). I dati dello studio, che sono da considerarsi preliminari e che indagano solo il primo degli obiettivi (cioè la selezione e la distribuzione degli ausiliari), sembrano suggerire che gli studenti di madrelingua ceca e slovacca abbiano «raggiunto uno stadio più avanzato nell'acquisizione e distribuzione dei due ausiliari» rispetto a quelli americani, e questa difformità è stata attribuita «alla diversa struttura dei corsi di italiano offerti nelle due università, in particolare in termini di durata e [...] alla metodologia». Le autrici si augurano in futuro di potere replicare lo studio con partecipanti più numerosi e anche di livello più avanzato e, possibilmente, di condurre uno studio longitudinale su una parte degli studenti. Inoltre, valutano l'opportunità di «adottare un approccio pedagogico diverso da quello attualmente utilizzato per introdurre il passato prossimo e le modalità di selezione dei due ausiliari, ad esempio quello proposto in Russi (2023), che si basa su un'impostazione di Grammatica Cognitiva e su una presentazione più sistematica dei verbi di movimento».

Anastasio e Giuliano propongono una ricerca in continuità con la precedente sia a livello di contenuti (i verbi di moto) che per quanto concerne la metodologia impiegata (elicitazione di una narrazione orale tramite un input visivo) e gli strumenti di analisi teorica (gli studi cognitivi di Talmy e Slobin). La ricerca, svolta nell'ambito dell'italiano L2, è stata condotta presso una classe della sezione europea di un liceo francese, in cui l'italiano viene studiato sia come lingua straniera sia come lingua veicolare di una delle materie. Le produzioni orali in italiano (elicitate tramite un episodio animato muto della serie polacca *Reksio* - Marszałek, 1963) degli studenti francofoni sono poi state comparate a quelle fornite da francofoni (in francese) e da italofoeni nativi (in italiano) con l'obiettivo «di indagare se l'input istituzionale a cui gli apprendenti sono esposti in combinazione con la vicinanza tipologica francese-italiano possa favorire l'utilizzo delle strategie di lessicalizzazione della lingua target [e] se il comportamento linguistico degli apprendenti si adegui alle strategie di lessicalizzazione della lingua target o risenta dell'influenza della L1». Infatti, secondo numerosi studi (tra cui, Ellis, Cadierno, 2009; Cadierno, Ruiz, 2006; Han, Cadierno, 2010), tale influenza sarebbe particolarmente forte nella verbalizzazione di eventi di moto, anche in discenti di livello intermedio-avanzato (Anastasio, 2021, 2023; Hendriks, Hickmann, 2011; Treffers-Daller, Tidball, 2015). I risultati dello studio di Anastasio e Giuliano mostrano in effetti come la somiglianza tra le due lingue faciliti l'acquisizione degli eventi di moto in L2, ma come allo stesso tempo possa indurre in errore se lemmi formalmente simili hanno funzioni diverse (es. il francese *partir* vs l'italiano *partire*). Inoltre, gli studenti di italiano sembrano utilizzare in maniera molto minore rispetto ai nativi italofoeni i verbi di Causa (*buttare, togliere, spargere, infilare, stendere*), mostrando come, anche un livello di apprendimento avanzato della lingua target, in presenza di verbi di moto il comportamento linguistico degli apprendenti continui a rispecchiare maggiormente le preferenze della propria L1. Alla luce dei dati, le due autrici riflettono sul fatto che l'espressione del movimento presenti delle complessità intrinseche e delle differenze di concettualizzazione tra una lingua e l'altra che ne rendono complesso il controllo in una LS/L2 da parte del discente, e per tale ragione rimarcano la necessità per il docente di intervenire proponendo delle attività mirate sul lessico di quest'area semantica basate su estratti di corpora (*usage-based*) orali plurilingui e che sviluppino una consapevolezza circa le somiglianze e le differenze formali e funzionali tra L1 e lingua target.

Lo studio di Nicola Florio riguarda invece l'applicazione della Teoria della Metafora Concettuale ai verbi di movimento in un contesto di italiano LS (nel dettaglio, un corso per studenti universitari di madrelingua spagnola); più precisamente, vengono analizzate quelle espressioni in cui un verbo normalmente utilizzato per esprimere un movimento fisico viene usato per esprimere un'azione o un cambiamento non spaziale (es. *entrare nella vita di qualcuno, immergersi nello studio di una materia, ecc.*). Nel suo studio, Florio propone appunto un percorso didattico per la classe universitaria in cui 15 verbi di movimento italiani e i loro usi fisici e metaforici vengono analizzati attraverso la loro ricorrenza nei proverbi e nei testi giornalistici. Agli studenti viene richiesto inoltre di riflettere sugli "schemi di immagine" (cioè quelli che secondo la psicologia sono i modelli basilari della conoscenza fisica umana, basati su punti di riferimento come l'immobilità, il movimento, la forza, la distanza, ecc.), quali lo schema CONTENITORE o lo schema ORIGINE-TRAIETTORIA-META (Johnson, 1987), e sulle componenti isolabili all'interno degli eventi di movimento, quali la Figura, lo Sfondo, la Traiettoria (e la componente Percorso) e appunto il Movimento (Talmy, 2000a, 2000b), poi di individuare le estensioni astratte di questi nell'espressione del movimento metaforico, e infine di operare un confronto tra le differenze di concettualizzazione tra due lingue affini ma talvolta divergenti come l'italiano e lo spagnolo.

L'ultimo contributo della sezione (Comisso, Della Putta) si basa su una precedente ricerca svolta dai due autori e relativa alla valutazione empirica ("quasi-sperimentale") dell'efficacia dell'insegnamento dei verbi di moto russi a studenti universitari italofofoni tramite un approccio cognitivo ed *embodied*, ed estende tale ricerca al fine di indagare anche gli indicatori dei processi psico-cognitivi chiamati in causa durante l'esperienza di apprendimento. Infatti, secondo gli autori (i quali si rifanno a un filone di ricerca ormai consolidato), un'indagine epistemologica sulla motivazione e il coinvolgimento dell'apprendente può fornire un quadro più completo sul modo in cui quest'ultimo ha interagito con l'ambiente linguistico e su come l'intervento didattico abbia facilitato l'acquisizione del dato linguistico. Se lo studio empirico (Comisso, Della Putta, 2023) ha dimostrato, per quanto riguarda la spiegazione dei verbi di moto russi, la maggiore efficacia di un insegnamento ispirato alla Linguistica Cognitiva rispetto a uno basato su una procedura tradizionale (PPP), il contributo odierno (i cui dati sono stati raccolti tramite una rilevazione post-intervento basata su *self-report*) aggiunge un nuovo tassello. I dati suggeriscono che le due procedure didattiche abbiano generato due profili di apprendenti diversi in termini di coinvolgimento: infatti gli studenti del percorso cognitivo mostrano, oltre che risultati migliori, un indice di gradimento maggiore, e citano il ruolo positivo svolto dagli input visivi (animazioni, immagini, diagrammi) e dalle attività dinamiche e interattive. Gli studenti del percorso PPP lamentano invece un carico cognitivo troppo elevato e una mancanza di condizioni di controllo, di feedback e di tempo di processamento.

La quarta e ultima sezione si concentra invece sull'argomento delle costruzioni grammaticali, in particolare le "costruzioni anaforiche con *si*" (riflessive, reciproche, pronominali), le costruzioni con verbo supporto (*light verbs*) e infine il periodo ipotetico.

Per quanto concerne le "costruzioni con *si*", Cattani e Ghirarduzzi partono dal presupposto (suffragato dalla letteratura scientifica sul tema) che tali costruzioni rappresentino «uno dei punti critici nella descrizione dei fenomeni grammaticali dell'italiano» (Pescarini, 2016) per via della difficoltà a rintracciare un'interpretazione univoca circa il valore della particella, a classificare le costruzioni nelle quali compare e di conseguenza a trovare una nomenclatura condivisa nei manuali e nelle grammatiche (Ghirarduzzi, 2026). Attraverso un'analisi di ordine semantico-cognitivo, i due autori propongono un percorso grammaticale di italiano L2 relativo alle "costruzioni con *si*

anaforico” (cioè riflessivo, reciproco e pronominale). Il percorso, coniugato all’approccio didattico della *Processing Instruction* (Van Patten, Cadierno, 1993), sperimentato all’interno di corsi universitari per studenti non italofoeni e, al pari di quanto avvenuto nello studio di Samu e Fiorista, confrontato con un percorso di controllo incentrato sull’approccio tradizionale del modello PPP (*Presentation-Practice-Production*), sembra confermare in buona parte l’efficacia e la validità di un’istruzione di tipo cognitivo.

Lo studio di Bernasconi, Borghetti, Masini, Pucci (unico in inglese della monografia) applica, nell’ambito dell’italiano L2, i principi della Grammatica delle Costruzioni Pedagogica (*Pedagogical Construction Grammar* – Boas, 2022; Della Putta, 2016; Herbst, 2016) e una metodologia *corpus-based* (nello specifico i corpora di apprendenti CELI e il corpus di riferimento CORIS) alle costruzioni con verbi supporto (*light verb constructions*). L’analisi prende in esame le costruzioni Verbo + Nome con cinque verbi supporto molto frequenti (*avere, fare, dare, prendere, mettere*), e i risultati relativi alla distribuzione di tali costruzioni sembrano indicare l’esistenza di una specifica sequenza acquisizionale (*avere+N > fare+N > dare+N > prendere+N > mettere+N*). Nella consapevolezza che l’italiano sia una lingua ancora sottorappresentata negli studi sulle costruzioni, sia per quanto riguarda la prospettiva teorica che per quanto concerne quella applicativa (cioè pedagogica e glottodidattica), le autrici e l’autore partono dai dati *corpus-based* (che peraltro rappresentano una parte del progetto *Adopt a Constructicon* (Masini *et al.*, 2024), il cui obiettivo è la creazione del primo database digitale dedicato alle costruzioni dell’italiano, *l’Italian Construction – ItCon*) per proporre un percorso glottodidattico di livello B2 basato sul modello operativo dell’Unità Didattica (UT) che cala l’insegnamento delle costruzioni con i verbi supporto in una cornice didattica comunicativa. Da questo punto di vista, il contributo può fungere da esempio per chi volesse adottare, in ambito L2/LS, un approccio *construction-based* (che considera cioè la costruzione linguistica, intesa come associazione convenzionale tra una forma e un significato, come unità-base della lingua) che coniughi una pratica didattica orientata all’uso linguistico al rispetto delle sequenze di sviluppo naturale delle costruzioni in lingua italiana.

L’analisi di Tucci sulla costruzione conosciuta come “periodo ipotetico” parte dal presupposto che tale costruzione venga descritta in maniera poco coerente all’interno delle grammatiche pedagogiche dell’italiano e, in particolare, che le tre tipologie (“della realtà”, “dell’irrealtà”/“della possibilità” e “dell’impossibilità”) entro cui viene distinta ostacolino il riconoscimento dell’unica operazione cognitiva sottostante e che un’analisi fondata principalmente sui modi e sui tempi verbali utilizzati finisca per confondere gli apprendenti, allontanandoli dalla comprensione della dimensione speculativa della costruzione. A questo proposito, Tucci rimarca quanto, a livello semantico, sia innanzitutto importante fare riflettere i discenti sulla distinzione tra ragionamenti propriamente ipotetici, operanti appunto a livello speculativo e legati alla categoria logico-semantica della controfattualità (*Se avessi i soldi, partirei per le vacanze*), ed enunciazioni con risvolto pratico e con premesse legate al reale che, pur essendo tradizionalmente etichettate come “ipotetiche della realtà”, nella realtà ipotetiche non sono (*Se non piove, ti porto al mare*). Dopo avere quindi proposto una ridefinizione semantico-concettuale della natura e dei correlati linguistici del ragionamento ipotetico e delle sue differenze con le enunciazioni “potenziali” (quali le previsioni, i postulati e gli atti linguistici con valore pratico), l’autrice enuncia alcuni esempi operativi di didattica del periodo ipotetico da applicare nella classe di italiano LS/L2 di livello intermedio (tra B1+ e B2+), anche per quanto concerne l’esercitazione delle forme corrette da un punto di vista pragmatico e socio-culturale.

Infine, Dalouis e McDonnell esaminano i verbi frasali inglesi, una tipologia di costruzione complessa per tutti gli apprendenti italofoeni (che tendono in generale a evitarli nelle loro produzioni orali), ma soprattutto per quelli con Disturbi Specifici

dell'Apprendimento (DSA), per i quali si rilevano, tra le altre cose, difficoltà specifiche nella gestione del linguaggio figurato. E lo fanno presentando gli esiti di una ricerca svolta su due diversi gruppi di studenti universitari con DSA: al primo gruppo è stato presentato un percorso tradizionale incentrato sulla spiegazione della forma e del significato di ciascun verbo frasale, mentre al secondo è stato presentato un percorso "cognitivo" che esplora le metafore concettuali sottese a questi verbi superando la loro interpretazione come blocchi lessicali o idiomatici. I dati, raccolti tramite tre task orali, forniscono risposte parziali: non sembrano cioè confermare in modo assoluto la maggiore efficacia dell'istruzione cognitiva rispetto a quella tradizionale. Tuttavia, emergono differenze qualitative tra i due gruppi relativamente alle tipologie di verbi frasali utilizzate: infatti gli apprendenti del gruppo sperimentale presentano una maggiore varietà tipologica, mentre il gruppo di controllo sembra preferire una particolare tipologia di verbi (quelli idiomatici). Inoltre, si può notare come il gruppo sperimentale mostri una maggiore varietà lessicale e un eloquio più lento e controllato rispetto al gruppo di controllo, il quale tende a fare un uso più ripetitivo dei verbi e ad avere un eloquio più veloce ma con più autocorrezioni.

In definitiva, nonostante i risultati non del tutto positivi, lo studio ha fornito indicazioni interessanti per eventuali ricerche future, specialmente per quanto riguarda la scelta dell'input didattico, l'integrazione dell'approccio cognitivo con i principi della didattica inclusiva e la durata dell'intervento didattico.

In sintesi, i tredici contributi raccolti nella monografia mostrano come corpo, spazio e metafora costituiscano tre dimensioni profondamente intrecciate tra loro e strettamente collegate alla concettualizzazione della realtà e, di conseguenza, alla lingua. Gli studi sono il risultato di riflessioni teoriche e di ricerche sperimentali che si ispirano alla Linguistica e alla Grammatica Cognitiva, due paradigmi poco diffusi nel contesto accademico italiano, ma che sembrano dare risultati efficaci a livello di applicazioni didattiche all'interno della classe di L2 e LS. Ciò che emerge in maniera più forte dalle ricerche è, oltre all'efficacia di un approccio fortemente motivante grazie alla sua frequente associazione con input interattivi e attività multimodali, la possibilità di coniugare questa prospettiva da un lato con quelle *corpus-* e *usage-based* (al fine di ricavare dati oggettivi sulla lingua dei parlanti e dei discenti) e dall'altro con dei modelli operativi inclusivi che tengano in considerazione le fasi e le tempistiche del *processing* degli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Achard M., Niemeier S. (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Anastasio S. (2021), *Parler de déplacement en L2. Perspectives acquisitionnelles dans une approche translinguistique*. *Linguistica delle differenze*, 6, Aracne, Roma.
- Anastasio S. (2023), "Motion event construal in L2 French and Italian: from acquisitional perspectives to pedagogical implication", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 1, pp. 37-60: <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0046>.
- Arduini S., Fabbri M. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Boas H. (a cura di) (2022), *Directions for pedagogical construction grammar: Learning and teaching (with) constructions*, De Gruyter Mouton, Berlino.
- Boers F., Lindstromberg S. (eds.) (2008), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.

- Cadierno T., Ruiz L. (2006), “Motion events in Spanish L2 acquisition”, in *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4, pp. 183-216.
- Comisso E., Della Putta P. (2023), “Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 64-85.
- Croft W., Cruse D. A. (2004), *Cognitive linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Damiani M. (2016), *Manuale di semantica cognitiva*, Mondadori Università, Milano.
- Daloiso M. (2018), “Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi dell’apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla processing instruction”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 42-68:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11562>.
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- De Knop S., Gilquin G. (2016), *Applied cognitive linguistics and foreign language learning*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston.
- De Mauro T. (1975) [(2019), Loiero S., Lugarini E. (a cura di)], *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*, I Quaderni del GISCEL, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ellis N. C., Cadierno T. (2009), “Constructing a second language: Introduction to the special section”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 7, 1, pp. 111-139.
- Gaeta L., Luraghi S. (2003), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Ghirarduzzi A. (2026), “La spiegazione delle costruzioni con *si* nelle grammatiche di italiano per stranieri”, in Słapek D., Sosnowski R., Vaccaro G. (a cura di), *(Oltre) i canoni grammaticali*, Atti del Convegno AIPI di Siviglia (7-9 novembre 2024), Franco Cesati Editore, Firenze, 39-49.
- Han Z., Cadierno T. (2010), *Linguistic relativity in second language acquisition: Thinking for speaking*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo.
- Herbst T. (2016), “Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards pedagogical construction grammar”, in De Knop S., Gilquin G. (eds.), *Applied construction grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 21-52.
- Hendriks H., Hickmann M. (2011), “Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French”, in Cook V., Bassetti B. (eds.), *Language and bilingual cognition*, Psychology Press, New York - Hove, pp. 315-340.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, The University of Chicago Press, Chicago.
- 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.
- Lakoff G. (2006), “Chapter 6. Conceptual metaphor. The contemporary theory of metaphor”, in Geeraerts D. (ed.), *Cognitive linguistics: Basic readings*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 185-238.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, Chicago-London.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, vol. I, Stanford University Press, Redwood City (CA).
- Littlemore J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, New York.
- Long M. H. (1991), “Focus on form: a design feature in language teaching methodology”, in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 2, 1, pp. 39-52.
- 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.

- Mayer M. (1969), *Frog, where are you? A boy, a dog and a frog*, Dial Press, New York.
- Pescarini D. (2016), “Costruzioni con ‘si’: una classificazione razionale?”, in Bertollo S., Cavallo G. (a cura di), *Atti della Giornate di “Linguistica e Didattica”*, Padova 25-26 febbraio 2014, G&D - Grammatica e Didattica (Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell’Università degli Studi di Padova), Padova, pp. 15-32.
- Russi C. (2023), “*Essere o avere?* Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all’insegnamento della selezione dell’ausiliare in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 15 2, pp. 104-132:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21941>.
- Schmidt R. (1990), “The role of consciousness in second language learning”, in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- Slobin D. I. (2004), “The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression in motion events”, in Strömquist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Erlbaum, Mahwah, pp. 219-257.
- Talmy L. (1985), “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, in Shopen T. (eds.), *Language typology and syntactic description (Grammatical categories and the lexicon, 3)*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000a), *Toward a cognitive semantics. Vol. I: Concept structuring systems*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Talmy L. (2000b), *Toward a cognitive semantics. Vol. II: Typology and process in concept structuring*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Treffers-Daller J., Tidball F. (2015), “Can L2 learners learn new ways to conceptualize events? A New approach to restructuring in motion event construal”, in Guijarro-Fuentes P., Schmitz K., Müller N. (eds.), *The acquisition of French in multilingual contexts*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol, pp. 145-184
- Tyler A. (2012), *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York-London.
- VanPatten B., Cadierno T. (1993), “Input processing and second language acquisition: A role for instruction”, in *The Modern Language Journal*, 77, 1, pp. 45-57.

