

LA COMPETENZA METAFORICA IN ITALIANO L2/LS: UNO STUDIO SULLE CONCETTUALIZZAZIONI METAFORICHE NELLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE E NEI PROVERBI

*Maira De Iaco*¹

1. INTRODUZIONE

La necessità che gli apprendenti di una lingua seconda (L2) o straniera (LS) acquisiscano una competenza metaforica all'interno dello sviluppo della competenza linguistica e nella prospettiva del conseguimento di una competenza comunicativa nella lingua target sta emergendo in modo sempre più evidente attraverso gli studi di pragmatica interculturale e gli approcci cognitivi e comunicativi all'insegnamento delle lingue. Si tratta di una competenza associata all'applicazione della Teoria della Metafora Concettuale all'ambito della Linguistica Educativa (Littlemore, 2009; Littlemore, Low, 2006a, 2006b; Farias, Lima, 2010; O'Reilly, Marsden, 2022; Zhao *et al.*, 2014, 2018; Danesi, 2016; Zhou *et al.*, 2022; Pope, 2023): tale applicazione ha un impatto sull'acquisizione di elementi pragmatici nella lingua target caratterizzati da specificità culturali.

Questo contributo ha innanzitutto l'obiettivo teorico di considerare la competenza metaforica nel quadro dell'interconnessione tra Linguistica Cognitiva (d'ora in avanti, LC) e pragmatica interculturale che emerge dalla disamina della necessità – che è anche un'opportunità – di fare acquisire tale competenza agli apprendenti di L2 o LS. Dopo aver delineato lo stato dell'arte rispetto a tale obiettivo, si intende presentare uno studio empirico sulle concettualizzazioni metaforiche basato sull'analisi di un corpus di esempi di espressioni idiomatiche e proverbi in italiano, raccolti nel contesto di usi effettivi della lingua, anche in ambito didattico, che ha una finalità applicativa. Infatti, le tabelle che strutturano l'analisi del corpus che viene qui presentata possono essere utilizzate per la progettazione di attività didattiche nella classe di italiano L2/LS, a partire da un livello intermedio, all'interno di un approccio comunicativo e di *cooperative learning*. Si ritiene che un'analisi multimodale e condivisa di espressioni idiomatiche e proverbi, basata sull'interazione consapevole e strategica tra gesti, parole e immagini, e finalizzata a esplicitare e rendere visibile l'immagine delle concettualizzazioni metaforiche e al confronto tra questa immagine e quella alla base delle espressioni idiomatiche e dei proverbi delle diverse L1 presenti nella classe, permetta agli apprendenti non solo di sviluppare una fluenza concettuale in italiano, bensì anche di ampliare la competenza lessicale e migliorare quella interculturale.

2. LA COMPETENZA METAFORICA

Lo studio della competenza metaforica è un'implicazione diretta dell'applicazione alla didattica delle lingue (Danesi, 1992, 1993, 1995; Azuma, 2005) della Teoria della Metafora

¹ Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Concettuale (Lakoff, 1987, 1990, 1993; Lakoff, Johnson, 1980, 1999; Lakoff, Turner, 1989). In accordo con tale teoria, la metafora è una struttura cognitiva alla base dei nostri modi di pensare, vivere e parlare. Pertanto, molte delle espressioni quotidiane attraverso cui pensiamo e comunichiamo gli eventi del mondo, si basano su concetti metaforici, ovvero su un vedere, un interpretare, un comprendere qualcosa nei termini di qualcos'altro. Questi concetti metaforici scaturiscono dalle nostre esperienze corporee nel mondo e, più precisamente, dall'interazione tra tali esperienze e i processi della mente. In tal senso, l'*embodied cognition* può essere considerata un fondamento teorico della competenza metaforica. Infatti, nella prospettiva della LC è stata evidenziata la centralità della metafora nell'uso quotidiano del linguaggio e, secondo tale prospettiva, i significati delle parole e delle espressioni linguistiche derivano principalmente dalla percezione del mondo che si basa sulle nostre esperienze incarnate, ovvero sull'integrarsi di mente e corpo nelle interazioni che abbiamo con il mondo e con gli altri all'interno di uno spazio che è culturalmente specifico (Barsalou, 1999).

Le nostre percezioni del mondo, il nostro vivere nel mondo, i nostri movimenti vengono spesso elaborati metaforicamente. Per esempio, buona parte del sistema concettuale su cui si basano gli usi linguistici è fortemente legata al nostro orientamento nello spazio, ovvero è collegata al modo in cui viene concettualizzato l'orientamento del nostro corpo nello spazio nel quale viviamo (Farias, Costa Lima, 2010: 461). Pertanto, quando siamo tristi diciamo di *sentirci giù* o di *avere il morale a terra* (orientamento del corpo verso il basso) e di avere la necessità di *tirarci su* (orientamento del corpo verso l'alto) per invertire questo stato emotivo, ovvero per volgerlo verso la positività; infatti, quando siamo felici diciamo di *essere su di giri* o di *avere il morale alle stelle*; in alcune circostanze, poi, ci *lasciamo dietro* o ci *lasciamo alle spalle* (orientamento del corpo all'indietro) i brutti ricordi e le esperienze negative, quindi, il nostro passato; invece, in altre, *guardiamo avanti* (orientamento del corpo in avanti) pensando ai nostri progetti futuri. Inoltre, ci basiamo su esperienze riferite ai nostri movimenti o a quelli degli oggetti del mondo nello spazio quando, per esempio, lamentiamo il *girare intorno* a un discorso di qualcuna/o che non dice quello che ci sarebbe da dire o parliamo di un *puntare in alto* in riferimento a delle ambizioni e di un *vedere affondare* tutti i propri sogni quando falliscono gli obiettivi prefissati. Queste espressioni si basano su concettualizzazioni metaforiche che possono presentare delle differenze nel passaggio da una cultura a un'altra al punto da non essere valide o comprensibili se vengono tradotte letteralmente in un'altra lingua.

Come sostiene Mey (2006: 57), la metafora è «un atto attraverso il quale diamo forma corporea ai nostri pensieri e alle nostre parole, facendo sì che le nostre azioni si riflettano nei pensieri e nelle parole, e che quelle parole e quei pensieri ci vengano restituiti attraverso i nostri corpi»². In tal senso, possiamo dire che la metafora è una forma di cognizione incarnata. Farias e Costa Lima (2010: 455) sostengono, infatti, che l'incarnazione sia «un aspetto fondamentale del pensiero metaforico. La natura del nostro apparato cognitivo e sensomotorio limita in modo significativo la natura dell'esperienza umana e dei sistemi concettuali. Il modo in cui ragioniamo è fondamentalmente basato sul corpo»³. Le nostre lingue sono largamente strutturate dal pensiero metaforico che concettualizza qualcosa nei termini di qualcos'altro e rende possibile comprendere un'idea o un evento nei termini di un'altra idea o un altro evento (Black, 1962; Gibbs, 1994). Se si considera la metafora come una struttura concettuale che modella e riflette il modo in cui chi parla pensa, vive e agisce quotidianamente in ogni lingua e cultura, sebbene con concettualizzazioni diverse (Kövecses, 2003, 2005), allora si rende necessario far diventare la competenza metaforica un obiettivo essenziale dell'apprendimento di una lingua. Infatti, il pensiero metaforico è

² Traduzione nostra.

³ Traduzione nostra.

alla base della maggior parte di espressioni quotidiane quali, ad esempio, verbi, verbi sintagmatici (cfr. De Iaco, 2023), modi di dire, nomi (soprattutto astratti), espressioni idiomatiche, proverbi, ecc. Nella quotidianità utilizziamo inconsciamente espressioni metaforiche lessicalizzate alle quali corrispondono dei concetti metaforici: di conseguenza, nel contesto dell'apprendimento di una L2 o LS, per imparare a utilizzare e comprendere correttamente tali usi linguistici, occorre acquisire una competenza metaforica. Quest'ultima diviene una competenza essenziale per saper fare cose con le parole della lingua target.

La competenza metaforica è stata definita come la capacità di comprendere le metafore degli altri e di produrre metafore nella comunicazione (Sabet, Tavakoli, 2015: 32). Come affermano Farias e Costa Lima (2010: 458),

è molto importante che gli apprendenti di lingue straniere siano consapevoli dell'uso delle metafore nel linguaggio comune e che queste fanno parte del nostro modo di ragionare. Se comprendono ciò, si renderanno conto che molte lingue condividono concetti metaforici; questo contribuirà ad ampliare il loro vocabolario e li aiuterà a fare ipotesi plausibili quando leggono o ascoltano nuove metafore⁴.

Nel modello della competenza comunicativa di Littlemore e Low (2006), la competenza metaforica assume un ruolo essenziale in ogni fase e in ogni parte dell'educazione linguistica (apprendimento, insegnamento, valutazione). È essenziale che chi studia una lingua acquisisca una competenza metaforica, in quanto i concetti metaforici che sono alla base di numerose espressioni linguistiche sono frequenti nella comunicazione quotidiana e le espressioni metaforiche svolgono una vasta gamma di funzioni. Littlemore (2010: 292) sostiene che per questa ragione gli apprendenti devono essere in grado di padroneggiare i processi metaforici della lingua target in modo relativamente rapido onde evitare di rallentare la conversazione, ricevere o procurare frustrazione. Normalmente nella L1 la competenza metaforica si sviluppa in modo naturale fin dall'infanzia; gli apprendenti di una L2/LS, invece, devono imparare a comprendere e usare in modo efficace le metafore attraverso lo studio e la pratica, in considerazione del fatto che esse svolgono funzioni diverse e sempre importanti per tutte le sotto-competenze del modello di competenza linguistica di Bachman (1990): «competenza illocutiva, competenza testuale, competenza grammaticale e competenza strategica» (Littlemore, Low, 2006: 272).

L'apprendente deve acquisire una conoscenza del sistema concettuale della lingua target per poter comunicare fluentemente. Il sistema concettuale metaforico della L1 non è mai identico al sistema concettuale metaforico della L2/LS. I due sistemi possono essere simili in alcuni casi e molto diversi in altri. Pertanto, se l'apprendente usa la lingua target accordandola con il sistema concettuale della propria L1, produce un discorso che può suonare inappropriato, talvolta incomprensibile; in ogni caso, si tratta di un discorso in grado di rivelare che chi parla non conosce la prospettiva cognitiva e culturale della lingua target. Il caso dell'apprendente L2/LS che applica il sistema concettuale della propria L1 alle parole della L2/LS corrispondenti a un sistema concettuale diverso è un caso in cui si verifica un'interferenza linguistica che più in profondità è un'interferenza concettuale. Secondo Danesi (2016: 145), in questi casi l'apprendente manifesta una mancanza di fluency concettuale. Egli ipotizza che questa fluency concettuale sia la capacità di utilizzare sistematicamente il sistema concettuale-semanticò alla base del discorso metaforico nella dimensione quotidiana, ed è una capacità che può essere insegnata. A tal proposito, Danesi (ivi: 145) suggerisce un esempio molto efficace:

⁴ Traduzione nostra.

Un'espressione come *He played booky from school* richiede un adeguamento completo perché coinvolge due differenti sistemi concettuali. In italiano, l'espressione corrispondente è *Lui ha marinato la scuola*. Anche se questa potrebbe sembrare una semplice sostituzione idiomatica, resta il fatto che tale sostituzione richiede la capacità di comprendere che sono in gioco due sistemi concettuali diversi, cosa che gli apprendenti in generale non suppongono. Essi tendono quindi a fare il calco della frase dall'inglese all'italiano, parola per parola, anche se questo spesso comporta un *code-switching*: **Lui gioca 'booky' dalla scuola*. L'incapacità di effettuare adeguamenti concettuali di questo livello è un modello costante nelle interlingue degli apprendenti e del loro processamento di nuovi input⁵.

Nell'esempio proposto da Danesi l'apprendente deve trasferire dall'inglese all'italiano un'esperienza che consiste in una possibile azione di uno studente o una studentessa. Si tratta di un'esperienza comune a diversi gruppi sociali, la quale, tuttavia, può essere concettualizzata in modo differente: l'apprendente non deve semplicemente trasferire un significato, letteralmente, ma deve effettuare il trasferimento di un'esperienza comune dal sistema concettuale inglese – in particolare dalla rappresentazione concettuale di questa esperienza nella lingua e nella cultura inglese – al sistema concettuale italiano, ovvero alla sua rappresentazione concettuale in italiano. La concettualizzazione di questa esperienza nei due sistemi si basa infatti su esperienze differenti; quindi, il trasferimento come calco eseguito nella traduzione letterale non solo porta a una frase non naturale, ma anche produce un'incomprensione. Sia che si tratti di un apprendente di inglese L2/LS che deve imparare a usare l'espressione idiomatica *to play booky from school*, sia che si tratti di un apprendente l'italiano L2/LS che deve imparare l'uso corretto dell'espressione *marinare la scuola*, è necessario imparare l'idea alla base del significato idiomatico dell'espressione. È possibile fare apprendere questa idea mostrando l'uso dell'espressione direttamente in contesti comunicativi in cui la sua funzione è chiara, superando così il rischio che gli apprendenti siano spinti a tradurla letteralmente.

Ci sono poi molte espressioni idiomatiche in una lingua che non hanno equivalenti in un'altra lingua: infatti, non sempre esiste una corrispondenza concettuale, per quanto differente, tra due sistemi linguistici. A volte la concettualizzazione presente in una lingua è unica e vale solo per la cultura di riferimento di quella lingua. In questi casi, è molto utile per gli apprendenti avere l'opportunità di *vedere* la rappresentazione concettuale dell'esperienza fisica o dell'idea attraverso un richiamo esplicito a essa. L'espressione idiomatica italiana *levare le tende*, per esempio, non sembra avere un'espressione corrispondente nel sistema concettuale inglese. Ai fini didattici, si potrebbe rendere esplicita l'immagine dell'esperienza concettualizzata in essa in modo da contestualizzare il significato metaforico che questo idiom assume. Si tratta, quindi, di utilizzare nella classe di lingua la tecnica di rivelazione dello schema di immagine (Johnson, 1987). Questa tecnica può essere applicata anche per insegnare alcune differenze grammaticali, rivelando le diverse immagini sottese ad alcuni usi dei verbi, che possono portare a trasferimenti grammaticali errati. A tale riguardo, per esempio, possiamo pensare al diverso uso di *avere* e *to be* in espressioni come *ho fame* che corrisponde in inglese a *I am hungry*: in italiano si può dire *sono affamato* per esprimere una sensazione, mentre in inglese non è possibile dire **I have hungry*. Sostenendo l'efficacia della tecnica della rivelazione dello schema di immagine, Danesi (2016: 147) afferma che il soggetto in italiano è metaforicamente interpretato come un contenitore di stati fisici e mentali:

⁵ Traduzione nostra.

Lo stesso schema è alla base di tutta una serie di espressioni in italiano, come *io ho torto, tu hai ragione, loro hanno sonno*, e così via [...]. Quindi, concetti come il calore, il freddo, il sonno e simili vengono percepiti come sostanze all'interno di un contenitore: se il contenitore è il corpo umano, allora esso (letteralmente) possiede la sostanza (la contiene), e da qui scaturisce l'uso di *aver⁶*.

Esplicitare in classe l'immagine del soggetto-contenitore può aiutare gli apprendenti ad applicare correttamente lo schema di immagine del sistema concettuale italiano a cui corrisponde l'uso del verbo *avere* laddove in lingue come l'inglese si usa il verbo *to be* ('essere'). Anche l'espressione idiomatica *avercela con qualcuno* si basa sull'immagine metaforica dell'io come contenitore, in questo caso, di un risentimento verso qualcuno che ha procurato un'offesa.

Rendere visibile l'immagine delle concettualizzazioni metaforiche alla base delle espressioni, attraverso il ricorso da parte del docente di lingua a gesti, immagini proiettate e disegni, può rendere comprensibile il sistema concettuale della lingua target favorendo la memorizzazione del vocabolario e dei contenuti grammaticali. In tal senso, lo sviluppo della competenza metaforica permette all'apprendente, in generale, di diventare fluente dal punto di vista concettuale e di imparare a usare correttamente, in base al contesto, il vocabolario, ampliando così la propria competenza lessicale; inoltre, tale sviluppo gli/le consente di migliorare la competenza interculturale attraverso il confronto con il sistema concettuale della propria L1, anche su stimolo del/della docente. Per esempio, mostrare l'immagine metaforica alla base dei verbi sintagmatici italiani permette di insegnare i diversi usi delle preposizioni o i diversi termini utilizzati in questo tipo di verbi (De Iaco, 2023). Il verbo *mandare giù*, usato in italiano per parlare dell'accettazione di una situazione o di un evento, può corrispondere concettualmente a *to suck it up* in inglese; sia il verbo che la preposizione sono diversi, ma assolvono la stessa funzione concettuale basata però su uno schema di immagine diverso: l'espressione italiana si basa sull'immagine dell'ingerire, mentre quella inglese si basa sull'immagine del succhiare/risucchiare. E, ancora, il verbo italiano *stare dietro*, usato in molteplici situazioni comunicative con differenti funzioni semantiche, può corrispondere a diversi verbi frasali inglesi e ciò richiede il disvelamento di differenti schemi di immagine. Consideriamo qualche esempio:

1. *Stare dietro* a qualcuno/a nel senso di 'prendersi cura di lui/lei, accudirlo/a' corrisponde a *taking care of him/her*.
2. *Stare dietro* a qualcuno/a nel senso di 'tentare di mantenere il suo stesso livello di vita o di successo lavorativo o scolastico' corrisponde a *keeping up with someone*, mentre *stare dietro* a qualcosa nel senso di 'seguire un'attività o mantenersi aggiornato su una situazione o un progetto' corrisponde a *keeping up with something*. In italiano si usa anche l'espressione idiomatica *stare al passo* con qualcuno o qualcosa.
3. *Stare dietro* a qualcuno/a nel senso di 'accompagnarlo/a' corrisponde a *coming along someone*.
4. *Stare dietro* a qualcuno/a nel senso negativo di 'esercitare un controllo opprimente su di lui/lei' corrisponde a *hovering over someone*. Con questo stesso significato, in italiano si usa l'espressione idiomatica *stare addosso*.
5. *Stare dietro* a qualcuno/a nel senso di 'imitarne le azioni o prenderlo/a come esempio' corrisponde a *model after someone*. In italiano questo verbo sintagmatico viene usato spesso anche in senso negativo: "*Non stargli troppo*

⁶ Traduzione nostra.

dietro” significa ‘Non prenderlo come esempio’, ‘Non lasciarti influenzare dalle sue idee o dai suoi comportamenti’.

Littlemore e Low (2006: 270) sostengono che «se gli insegnanti richiamano sistematicamente l’attenzione degli apprendenti di lingue sui domini di origine delle metafore linguistiche e sul vocabolario che le coinvolge, allora la profondità della conoscenza di quella lingua da parte degli apprendenti e la loro capacità di conservarla possono migliorare in modo significativo»⁷. Le metafore, come abbiamo osservato, concettualizzano attraverso immagini che offrono una forma visiva dell’input verbale: se utilizzate in classe, come parte integrante della riflessione metalinguistica e, dunque, dei processi di insegnamento e apprendimento della lingua, esse possono creare un ambiente multimodale nel quale gli input linguistici risultano maggiormente comprensibili e memorizzabili. Le metafore hanno infatti un potenziale cognitivo: possono essere utilizzate come strategia didattica in una classe di lingua per facilitare o migliorare l’acquisizione di una competenza lessicale come risultato di un’unità tra la creazione di conoscenze grammaticali e l’apprendimento del vocabolario della lingua target. Inoltre, le metafore variano da cultura a cultura: illuminare le differenze culturali attraverso le immagini metaforiche può strategicamente insegnare non solo la lingua target, bensì anche la cultura associata a tale lingua.

3. LE CONCETTUALIZZAZIONI METAFORICHE NELLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE E NEI PROVERBI IN ITALIANO

In questo contributo ci focalizziamo su due esempi di usi linguistici in cui giocano un ruolo essenziale le concettualizzazioni metaforiche che strutturano la nostra mente, i nostri modi di pensare e comprendere: le espressioni idiomatiche e i proverbi. Entrambi sono molto frequenti nella comunicazione quotidiana, soprattutto nei contesti colloquiali, e rivelano spesso, in modo emblematico, la stretta relazione che intercorre tra le concettualizzazioni metaforiche e la cultura espressa in una lingua (Cowie, 1998). Si tratta di unità fraseologiche (Ginzburg *et al.*, 1979) che – per via della loro elevata frequenza nel discorso quotidiano e della stretta correlazione con la cultura di riferimento – sono un obiettivo essenziale nell’apprendimento delle lingue finalizzato allo sviluppo di una competenza comunicativa: imparare le espressioni idiomatiche e i proverbi significa imparare a comprendere e produrre la lingua, ma soprattutto significa «imparare la cultura espressa nella lingua» (Berruto, 2011: 45).

Espressioni idiomatiche e proverbi sono accomunati dal condensare in immagini pregnanti l’espressione di qualcosa nei termini di qualcos’altro; entrambi, dunque, si basano su un’elaborazione di tipo metaforico e spesso richiedono la capacità di usare e comprendere in modo appropriato l’ironia. Le immagini sono rappresentate in forme linguistiche brevi e coincise: nel caso dei proverbi tali forme linguistiche possono essere anche ritmate e in rima. Il significato delle espressioni idiomatiche può essere motivato dalla concettualizzazione cristallizzata di un’esperienza o di un evento storico, come nel caso dell’espressione italiana *È una vittoria di Pirro*, in cui un risultato ottenuto con il sacrificio di grandi risorse viene concettualizzato nei termini di un evento storico che, a causa delle gravi perdite che lo hanno caratterizzato, induce a pensare più a un fallimento che a una vittoria (Cacciari, 1989, 1993; Gibbs, 1992, 1994; Kövecses, 2003; Kövecses, Szabó, 1996). In ogni caso, il loro significato può essere difficile da comprendere e apprendere in quanto non è deducibile dalla somma del significato letterale delle parole

⁷ Traduzione nostra.

che le compongono (Cardona, 2008, 2022). Imparare a comprendere e usare in modo appropriato le espressioni idiomatiche e i proverbi favorisce l'acquisizione del sistema concettuale a cui la lingua si riferisce.

3.1. *Analisi di un corpus di esempi di espressioni idiomatiche*

Le espressioni idiomatiche funzionano come unità lessicali più o meno fisse caratterizzate da differenti gradi di idiomaticità che sono influenzati dai diversi livelli di trasparenza e opacità del significato. Esse vengono tendenzialmente percepite come espressioni trasparenti dai parlanti nativi esperti, i quali sono in grado di produrle e comprenderle attivando inconsciamente i processi mentali connessi alla concettualizzazione metaforica delle nostre percezioni sensoriali e delle nostre esperienze incarnate. I parlanti stranieri, invece, possono incontrare delle difficoltà nella loro comprensione e nel loro apprendimento: il grado di difficoltà varia in relazione ai livelli di trasparenza e opacità che le caratterizzano e dipende dalle differenze tra il sistema concettuale della loro L1 e quello della lingua target.

Appare evidente che, anche alla luce di quanto abbiamo argomentato finora, per comprendere e apprendere le espressioni idiomatiche, è necessario acquisire una competenza metaforica nella lingua target (Levorato, 1993). Al fine di osservare da vicino questa necessità che, come abbiamo avuto modo di sostenere, è anche un'opportunità di espansione del vocabolario e, in generale, di ampliamento della competenza comunicativa nella lingua target nonché di acquisizione della cultura, viene qui di seguito proposta l'analisi linguistico-cognitiva di un corpus di espressioni idiomatiche italiane costruito attraverso la registrazione empirica dell'occorrenza di esse in contenuti comunicativi e anche prettamente linguistico-educativi. Tale analisi si basa sul disvelamento della concettualizzazione metaforica, ovvero l'immagine che funge da schema concettuale, che può essere strategicamente praticato dal/dalla docente di lingua per agevolare la comprensione e la memorizzazione del lessico nonché degli aspetti culturali che lo caratterizzano. Il/la docente, infatti, può, a partire dallo schema di immagine costruire consapevolmente e strategicamente un'azione didattica multimodale basata sull'interazione tra gesti, parole e immagini funzionali a condurre il gruppo di apprendenti verso ipotesi di significato condivise e comparabili con le diverse L1 presenti in classe. Nella colonna di destra della tabella 1 troviamo un elenco di espressioni idiomatiche, mentre nella colonna di sinistra è presente la descrizione dell'immagine della concettualizzazione metaforica su cui si basa ciascuna espressione idiomatica.

Tabella 1. *Corpus di espressioni idiomatiche*

Espressione idiomatica	Concettualizzazione metaforica
1. <i>partire in quarta</i>	L'immagine è quella di un avvio dell'auto con la marcia che si usa quando la velocità è sostenuta: un avvio a tutta velocità nei termini del quale viene concettualizzata un'azione energica, entusiastica, talvolta frettolosa, come nel caso di un'interpretazione dei fatti avventata.
2. <i>essere al bivio</i>	L'immagine è quella di un punto da cui si diramano due strade, arrivati al quale siamo costretti a scegliere in quale direzione andare: essa rappresenta una situazione in cui si deve necessariamente optare per una scelta.

3. <i>comprendere/prendere fischi per fiaschi</i>	L'immagine è quella di due oggetti denominati con parole che si distinguono solo per la presenza/assenza della vocale "a": essa configura la confusione generata dal considerare o dal comprendere qualcosa come fosse qualcos'altro completamente diverso.
4. <i>andare a ruba</i>	L'immagine è quella di qualcosa di prezioso che viene rubato e metaforizza qualcosa che viene apprezzato o di cui si sente il forte bisogno come, ad esempio, un cibo o una pietanza consumati avidamente o una merce che viene esaurita a causa di acquisti massicci.
5. <i>avere le mani bucate</i>	L'immagine è quella di un buco sul palmo della mano attraverso il quale cade ciò che si prende in mano: viene concettualizzato lo spreco di denaro, il caso di una persona che spende facilmente/rapidamente i propri soldi.
6. <i>fare colpo</i>	L'immagine è quella del compimento di un'azione d'urto nei termini del quale viene concettualizzato il riuscire ad attirare l'attenzione o a suscitare l'interesse, l'ammirazione.
7. <i>chiudere un occhio</i>	L'immagine è quella della riduzione della capacità di vedere attraverso un solo occhio che metaforizza il voler essere indulgenti davanti a un errore, il fare finta di non vedere uno sbaglio.
8. <i>far venire la pelle d'oca</i>	L'immagine è quella del sollevamento pilifero che caratterizza la pelle di alcuni animali come l'oca e si presenta negli esseri umani quando percepiscono sensazioni di freddo o provano emozioni forti. Essa viene usata per metaforizzare eventi, situazioni, esperienze che appassionano, suscitano ammirazione, commuovono.
9. <i>arrampicarsi sugli specchi</i>	L'immagine è quella del vano tentativo di trovare un appoggio per arrampicarsi su una superficie scivolosa e metaforizza il tentativo di sostenere un argomento o difendere una posizione che viola la logica e il buon senso ed è contraria a evidenze incontrovertibili.
10. <i>prendere qualcosa sottogamba</i>	L'immagine è quella di qualcosa che passa sotto le gambe e perciò non può essere visto e riconosciuto; è usata per rappresentare la sottovalutazione di un impegno, di una situazione, di una prova per scarsa conoscenza delle sue implicazioni.
11. <i>perdere il filo del discorso</i>	L'immagine del filo che non può essere perso metaforizza il senso logico che deve essere mantenuto per intero durante un discorso perché, in caso contrario, ciò che si dice diventa poco sensato, incoerente, inconcludente.
12. <i>mettere troppa carne al fuoco</i>	L'immagine è quella della griglia sulla brace sovraccarica di carne che non si cuoce bene: essa metaforizza una situazione in cui si prova a fare più di quanto di fatto sia possibile fare.
13. <i>leggere tra le righe</i>	L'immagine è quella del comprendere elementi sottintesi durante la lettura di un testo e viene usata per concettualizzare la necessità di cogliere anche ciò che non viene esplicitamente detto durante un discorso, ovvero di comprendere elementi impliciti e contestuali.

<p>14. <i>fare il passo più lungo della gamba</i></p>	<p>L'immagine è quella dell'impossibilità di compiere un passo superiore a quello della lunghezza della propria gamba, che rappresenta metaforicamente l'avventurarsi in imprese o l'intraprendere azioni o il prendere impegni che richiedono risorse superiori a quelle di cui si dispone e che richiedono sforzi superiori alle proprie capacità.</p>
<p>15. <i>aggiungere benzina sul fuoco</i></p>	<p>L'immagine è quella dell'amplificazione di un fuoco determinata dal getto di benzina su di esso e metaforizza la situazione in cui qualcuno aggiunge elementi in grado di peggiorare una situazione già di per sé negativa.</p>
<p>16. <i>dare le perle ai porci</i></p>	<p>L'immagine è quella di dare qualcosa di prezioso a un animale che vive nella sporcizia e nell'incuria: viene usata per concettualizzare il fare dono di qualcosa (non necessariamente un oggetto, ma anche parole di supporto, consigli, o azioni generose) a qualcuno/a che non è in grado di apprezzarne il valore.</p>
<p>17. <i>essere il prezzemolo di ogni minestra</i></p>	<p>L'immagine è quella del prezzemolo, ingrediente usato in moltissime ricette italiane e immancabile in ogni minestra: viene usata per concettualizzare la presenza invadente di qualcuno/a o comunque la presenza costante di qualcuno/a in differenti luoghi e situazioni.</p>
<p>18. <i>essere sempre la solita minestra riscaldata</i></p>	<p>L'immagine di una stessa pietanza riscaldata e riproposta più volte concettualizza metaforicamente qualcosa di noioso, poco convincente, non piacevole.</p>
<p>19. <i>rigirare come una frittata</i></p>	<p>L'immagine è quella del gesto che si compie in cucina quando si gira in padella la frittata per cuocere l'altro lato: rappresenta metaforicamente la situazione in cui qualcuno/a capovolge la versione dei fatti, ribalta un contenuto, a proprio favore.</p>
<p>20. <i>fare una frittata</i></p>	<p>L'immagine è quella delle uova rotte per preparare la frittata e concettualizza un'azione o una situazione che è il risultato di un errore o una distrazione e che non può essere riparato.</p>
<p>21. <i>né carne né pesce</i></p>	<p>L'immagine è quella della scelta netta tra carne e pesce usata per metaforizzare la mancanza di caratteristiche definite in una situazione, in qualcosa o in qualcuno/a.</p>
<p>22. <i>tutto fa brodo</i></p>	<p>L'immagine è quella dei diversi ingredienti usati per preparare il brodo, ciascuno dei quali contribuisce in modo unico a conferire sapore: rappresenta metaforicamente l'importanza di ogni singolo elemento o di ogni piccola risorsa per conseguire un risultato.</p>
<p>23. <i>essere una pera cotta</i></p>	<p>L'immagine è quella dell'aspetto flaccido della pera dopo la cottura usata per concettualizzare metaforicamente l'essere innamorato/a o il cadere ingenuamente in un inganno.</p>
<p>24. <i>essere un broccolo, essere un maccherone, essere un baccalà</i></p>	<p>L'immagine del broccolo (infiorescenza ancora immatura del cavolo), quella del maccherone (pasta dalla forma lunga, sottile e bucata che si lascia attraversare dal sugo), quella del baccalà (anch'esso dalla forma allungata, magra, poco consistente) vengono usate per concettualizzare metaforicamente l'essere stupido, sciocco, ingenuo di qualcuno/a.</p>

25. *essere un salame*

L'immagine dell'immobilità del salame legato nello spago metaforizza l'incapacità, l'essere impacciato di qualcuno/a.

Le espressioni idiomatiche incluse nella tabella 1 provengono, come abbiamo anticipato, da situazioni comunicative reali. In particolare, alcune sono state raccolte da chi scrive nel contesto dell'osservazione delle concettualizzazioni metaforiche alla base della lingua italiana durante scambi comunicativi quotidiani tra parlanti nativi e sono state registrate per via della frequenza con cui esse vengono utilizzate nella quotidianità; quelle che metaforizzano il cibo sono state raccolte, ancora una volta da chi scrive, nell'ambito di ricerche linguistiche *corpus-based* condotte per il PRIN 2020 *About the origin. Identity, authenticity and contradictions of food* (cfr. Silvestri, De Iaco, 2025). Il corpus, così costituito e illustrato nella tabella 1, nasce dunque dall'integrazione di ricerche empiriche dedicate alla registrazione di espressioni idiomatiche finalizzata alla riflessione linguistico-educativa sulle basi metaforiche di esse. Inoltre, la maggior parte delle espressioni incluse nella tabella 1 – anche quelle registrate nelle interazioni quotidiane e nel contesto di ricerca sopramenzionato – sono state rilevate come oggetto di apprendimento in una sessione di insegnamento dell'italiano a stranieri di livello B1 basata su un approccio comunicativo, nel corso di uno studio osservazionale sulla multimodalità nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue condotto presso la scuola *Passaporto Italia* di Bari. Nel contesto di questo studio, è stato possibile osservare come le spiegazioni del/della docente, spesso multimodali e comunque culturalmente specifiche, che emergono nel contesto di un approccio comunicativo possono essere strutturate in modo più mirato e consapevole da parte del/della docente affinché la competenza metaforica diventi un obiettivo didattico e una strategia per l'espansione del lessico e lo sviluppo della competenza interculturale. La tabella 1 offre da questo punto di vista un supporto per l'applicazione didattica finalizzata al conseguimento di tale obiettivo e all'uso strategico di esso.

3.2. *Analisi di un corpus di esempi di proverbi*

I proverbi erigono un'esperienza particolare a principio universale e talvolta concettualizzano esperienze rituali riferite a tradizioni di uno specifico gruppo culturale. Essi condensano in un'immagine uno schema di pensiero condiviso in riferimento a vari argomenti: le esperienze di vita familiare o sociale, i vizi e le virtù delle persone, le situazioni di vita lavorativa o popolare, gli eventi metereologici, il susseguirsi dei mesi e delle stagioni, spesso in relazione alle abitudini di vita di un certo luogo. I proverbi vengono classificati in base alle funzioni che svolgono e possono essere normativi o descrittivi: sono normativi quelli che suggeriscono delle regole di vita, dei comportamenti o una morale, mentre sono descrittivi quelli che esprimono constatazioni circa fatti o situazioni di vita reale.

Nelle situazioni di interazione quotidiana, come scrive Trevini Bellini (2015: 48), nell'evento comunicativo il proverbio compare come

intervento di comprensione fra due interlocutori, all'interno di una conversazione, prevalentemente informale. Nel momento in cui si racconta un'esperienza o un fatto avvenuto a un amico, a una persona conosciuta, con la quale si è in confidenza, si desidera avere una conferma di essere stati compresi. Il sopraggiungere di un proverbio appropriato alla situazione significa che la conversazione ha avuto l'effetto desiderato, c'è stata

comunicazione, c'è stata comprensione. Questo crea nei due soggetti una piacevole sensazione di appartenenza e complicità. Talvolta capita anche che non ci sia necessità di enunciare interamente il proverbio, tanto è dato per scontato il resto.

La produzione e la comprensione di un proverbio richiedono la condivisione di uno schema di pensiero che deriva dalla concettualizzazione di un'esperienza; tale schema di pensiero è solitamente largamente diffuso all'interno della comunità linguistica di riferimento e viene tramandato per lo più oralmente come forma di saggezza popolare. Al fine di osservare le concettualizzazioni metaforiche alla base del funzionamento dei proverbi, nella Tabella 2 viene proposta l'analisi di un corpus di proverbi: nella colonna di destra è presente l'elenco dei proverbi e nella colonna di sinistra è inclusa la descrizione dell'immagine che funge da schema metaforico della concettualizzazione.

I proverbi inclusi nella Tabella 2 sono stati registrati durante una lezione con approccio comunicativo dedicata ai proverbi e indirizzata a una classe di apprendenti l'italiano di livello B1 presso la scuola *Passaporto Italia* di Bari. Nel corso della lezione si è riscontrato come la concettualizzazione metaforica dei proverbi possa essere illustrata in modo efficace attraverso il ricorso a qualche immagine e soprattutto a gesti in grado di fare vedere il significato, incarnando così il processo di significazione secondo una modalità di *embodied cognition* applicata all'insegnamento linguistico. La tabella 2, dunque, come la tabella 1, si propone quale strumento per la costruzione di un'azione didattica consapevole fondata sul disvelamento multimodale delle immagini metaforiche alla base di ciascun proverbio al fine di far conseguire agli apprendenti una competenza metaforica strategica per l'espansione del lessico e l'ampliamento della competenza interculturale.

Tabella 2. *Corpus di proverbi*

Proverbio	Concettualizzazione metaforica
1. <i>moglie e buoi dei paesi tuoi</i>	L'immagine è quella della sicurezza conferita da ciò che appartiene a un ambiente noto e familiare, sulla base della quale si suggerisce di stringere relazioni sentimentali e rapporti lavorativi con persone con cui si condividono idee, tradizioni, costrutti culturali.
2. <i>chi ha il pane non ha i denti, chi ha i denti non ha il pane</i>	L'immagine del pane come bene essenziale e dell'uso dei denti come capacità necessaria per consumarlo viene utilizzata per concettualizzare la situazione in cui chi possiede le risorse essenziali non ha le capacità per farne buon uso, mentre chi avrebbe le capacità non ha le risorse a disposizione.
3. <i>meglio un uovo oggi che una gallina domani</i>	L'immagine è quella della preferibilità di qualcosa di piccolo; ma che si è certi di avere nell'immediato (rappresentato dall'uovo) rispetto a qualcosa di maggiore valore ma che non si è certi di riuscire a ottenere in futuro (rappresentato dalla gallina).
4. <i>l'ospite è come il pesce: dopo tre giorni puzza</i>	L'immagine è quella del pesce che deve essere consumato entro tre giorni altrimenti emana un cattivo odore; è usata per rappresentare la situazione sgradevole che si crea quando la visita di un ospite si protrae a lungo creando fastidi e disagi.
5. <i>chi troppo vuole nulla stringe</i>	L'immagine è quella di ciò che per poter essere stretto in un pugno non deve superare certe dimensioni e

	concettualizza metaforicamente la necessità di non avere aspirazioni eccessive, di non essere avidi/e, perché altrimenti si rischia di non ottenere neppure il minimo risultato.
6. <i>la lingua batte dove il dente duole</i>	L'immagine è quella della lingua che tende istintivamente a toccare ripetutamente un dente dolorante e rappresenta la situazione in cui pensieri e parole si concentrano in modo ricorrente e piuttosto automatico, a volte ossessivo, su eventi spiacevoli, preoccupazioni o sofferenze.
7. <i>l'erba del vicino è sempre più verde</i>	L'immagine è quella della percezione che l'erba del vicino abbia un colore più vivido. È intesa come rappresentazione della tendenza a desiderare o invidiare ciò che possiedono o hanno realizzato gli altri disprezzando o ritenendo inferiore quello che si possiede o si è riusciti a realizzare.
8. <i>tutte le strade portano a Roma</i>	L'immagine è quella della possibilità di scegliere tra molteplici metodi rappresentati dalle strade per raggiungere una stessa meta rappresentata dalla città di Roma, nota per essere raggiungibile attraverso una estesa ed efficiente rete stradale costruita durante l'Impero Romano.
9. <i>meglio soli che male accompagnati</i>	L'immagine è quella di una compagnia negativa che può trascinare in situazioni nocive procurando disagi o danni e rappresenta la preferibilità della solitudine alla compagnia in determinate circostanze dell'esistenza.
10. <i>occhio non vede, cuore non duole</i>	L'immagine è quella di ciò che non potendo essere visto non può suscitare sentimenti e rappresenta metaforicamente il tenersi lontani dalle situazioni che possono essere deludenti e possono procurare dispiacere.
11. <i>mal comune mezzo gaudio</i>	L'immagine è quella di una situazione negativa che riguarda più persone e in cui la condivisione del dispiacere può compensare, almeno parzialmente, la delusione e aiutare a sentirsi meglio.

4. UNA PROSPETTIVA PER LA LINGUISTICA EDUCATIVA

Come abbiamo visto, le concettualizzazioni metaforiche sono alla base delle strutture grammaticali, e codificate in elementi quali verbi e pronomi personali; pertanto, la competenza metaforica può essere sviluppata fin dai primi livelli di apprendimento di una L2/LS e lo sviluppo di tale competenza rispetto a tali strutture produce benefici cognitivi in termini di memorizzazione del lessico e delle funzioni grammaticali reali di una lingua, in una prospettiva che può essere quella della Grammatica Cognitiva. Quest'ultima considera infatti la grammatica non come un apparato astratto di regole da cui il lessico discende, bensì come la dimensione effettiva in cui si costruisce e si pratica la competenza lessicale. Si tratta dunque di una dimensione che considera «la grammatica di una lingua all'interno di un orientamento comunicativo» (Costa, Daloiso, Ghirarduzzi, 2025: 10).

Le Tabelle 1 e 2 che contengono le espressioni idiomatiche e i proverbi che costituiscono il corpus di esempi che abbiamo scelto di analizzare non hanno pretesa di esaustività, ma, come abbiamo evidenziato, sono state registrate in contesti reali di

comunicazione e sono parte integrante della pragmatica culturale; in particolare, i proverbi e alcune espressioni idiomatiche sono state rilevate come oggetto di insegnamento in una classe di italiano L2. Sappiamo che quotidianamente vengono usate numerose espressioni idiomatiche e tantissimi proverbi che non sono stati qui inclusi. Pertanto, il corpus di esempi può essere oggetto di ampliamento su base empirica per ottenere una visione sempre più ampia delle unità fraseologiche della lingua italiana da utilizzare come base per le attività didattiche. Le tabelle incluse nel presente studio si propongono come una guida per il/la docente suggerendo il modo in cui collegare l'*embodiment* ai contenuti da insegnare, ovvero supportando una progettazione didattica multimodale che prevede il disvelamento delle immagini alla base di espressioni idiomatiche e proverbi, secondo un approccio comunicativo e, dunque, invitando gli apprendenti a condividere ipotesi circa il significato di essi e a proporre eventuali espressioni con funzioni concettuali simili a livello semantico o lessicalmente simili provenienti dalle L1 di ciascuno di loro. In tal senso, l'analisi delle immagini mentali proposta nel precedente paragrafo può essere utilizzata per una riflessione metalinguistica preparatoria in grado di favorire la dimensione di *embodied cognition* in cui calare le attività di insegnamento e apprendimento linguistico: tale riflessione può incentivare l'uso di gesti rappresentazionali per illustrare il significato metaforico di un'espressione idiomatica o di un proverbio o può agevolare la progettazione di una rappresentazione grafica di tale significato che sia un disegno sulla lavagna o la ricerca di un'immagine da proiettare in classe. La dimensione di *embodied cognition* così instaurata stimola l'attenzione degli apprendenti suscitando curiosità ed entusiasmo per la novità dell'immagine che innesca anche un riferimento interculturale e agevola la memorizzazione attraverso una doppia codifica, fonologica e visiva. Inoltre, le tabelle 1 e 2 possono essere utilizzate per costruire esercizi di matching tra espressione idiomatica o proverbio e descrizione del significato.

Come è stato rilevato durante l'osservazione diretta di un contesto didattico, ovvero nel corso del sopramenzionato studio condotto presso la scuola *Passaporto Italia* di Bari e finalizzato principalmente a un'indagine sulla multimodalità nella classe di lingua, è opportuno che l'apprendimento di espressioni idiomatiche e proverbi venga proposto a partire da un livello intermedio, richiamando contesti d'uso effettivo di tali espressioni che possono essere ricreati, per esempio, attraverso la riproduzione di materiale audiovisivo, l'attività condivisa di lettura e comprensione di testi o frasi all'interno di esercizi di matching tra frasi e significato, o anche lo svolgimento in coppia di giochi enigmistici che associano immagini a descrizioni verbali delle situazioni concettualizzate metaforicamente. Tali attività possono anche essere eseguite in modo sequenziale e complementare per costruire e consolidare l'apprendimento. La rappresentazione gestuale si rivela fondamentale sia in fase di spiegazione da parte del/della docente che "incarna" nel gesto la connessione semantica tra un termine e l'altro in gioco nella concettualizzazione metaforica sia in fase di elicitazione del significato da parte dell'apprendente che viene invitato a rispondere su di esso.

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Sulla base degli esiti di questo studio, certamente suscettibile di ampliamento dei dati e di sviluppi argomentativi, possiamo osservare che la competenza metaforica può assumere centralità nella prospettiva dell'educazione linguistica configurandosi come un obiettivo fondamentale per l'acquisizione di una competenza comunicativa nella L2/LS nonché per lo sviluppo di una competenza interculturale che nel panorama contemporaneo si mostra sempre più necessaria.

La competenza metaforica implica acquisire familiarità con il sistema concettuale a cui ogni lingua risponde in modo specifico e, quindi, imparare a pensare in accordo con tale sistema nonché con la cornice culturale in cui esso si iscrive. Infatti, come abbiamo avuto modo di mostrare nel secondo paragrafo, attraverso una breve analisi contrastiva, nelle concettualizzazioni metaforiche delle diverse lingue emergono differenze culturali che caratterizzano la struttura degli schemi concettuali e si riflettono nelle forme linguistiche. Il pensiero metaforico è onnipresente nelle lingue e modella numerose espressioni quotidiane quali verbi, nomi astratti, unità frasali. Pertanto, si afferma la necessità per gli apprendenti L2/LS di acquisire una competenza metaforica in grado di permettere lo sviluppo di una fluenza concettuale nella lingua target e, allo stesso tempo, come abbiamo evidenziato, di offrire l'opportunità di ampliare il vocabolario e di approfondire la conoscenza della cultura.

Le concettualizzazioni metaforiche sono essenzialmente multimodali e si strutturano come forme di *embodied cognition*. Queste caratteristiche permettono di inserire l'insegnamento di tali concettualizzazioni in un approccio comunicativo che utilizza, in una dimensione pragmatico-interculturale, i vantaggi dell'applicazione degli esiti della Linguistica Cognitiva (LC) alla didattica delle lingue: stimolare l'immaginazione attraverso l'associazione alle parole di immagini proiettate o disegnate o attraverso la rappresentazione gestuale che incarna i processi di significazione permette di attivare e tenere attiva l'attenzione degli apprendenti incentivando la loro motivazione all'apprendimento linguistico; rendere visibili le immagini create dai processi metaforici oltre che fare ascoltare frasi nella lingua target offre l'opportunità di ricorrere alla doppia codifica per accelerare i processi di comprensione e memorizzazione del lessico e dei meccanismi grammaticali che sono parti di un'unità nel corso dell'apprendimento; comparare i modi di rappresentare esperienze, percezioni, emozioni attraverso la visualizzazione di immagini mentali nuove rispetto a quelle usate nella propria L1 permette all'apprendente di affinare i meccanismi di flessibilità cognitiva favorendo la creazione di archivi concettuali interculturali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Azuma M. (2005), *Metaphorical competence in an EFL context*, Toshindo Publishing, Tokyo.
- Bachman L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Barsalou L. W. (1999), "Perceptual symbol systems", in *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 4, pp. 577-660.
- Berruto G. (2012), "Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche", in Bernini G., Valentini A. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'XI Congresso AItLA (Bergamo, 9-11 giugno 2011), Guerra, Perugia, pp. 27-53.
- Black M. (1962), *Models and metaphors. Studies in language and philosophy*, Cornell University Press, Ithaca-London.
- Cacciari C. (1989), "La comprensione delle espressioni idiomatiche. Il rapporto tra significato letterale e significato figurato", in *Giornale Italiano di Psicologia*, 16, 3, pp. 413-437.
- Cacciari C. (1993), "The place of idioms in a literal and metaphorical word", in Cacciari C., Tabossi P. (eds.), *Idioms: Processing, structure and interpretation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J., pp. 27-55.

- Cardona M. (2008), “La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche”, in *Studi di Glottodidattica*, 3, pp. 45-64.
- Cardona M. (2022), “Gli idioms: un aspetto centrale della competenza lessicale”, in Marin, T. (a cura di), *Insegnare il lessico*, Edilingua, Roma, pp. 144-150.
- Costa G., Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2025), *Grammatica viva. Insegnare l'italiano con la grammatica cognitiva*, Erikson, Trento.
- Cowie A. P. (1998) (e d.), *Phraseology. Theory, analysis, and applications*, Oxford University Press, Oxford.
- Danesi M. (1992), “Metaphor and classroom second language learning”, in *Romance Languages Annual*, 3, pp. 189-93.
- Danesi M. (1993), “Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching”, in ALATIS J. E. (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington D. C., pp. 489-500.
- Danesi M. (1995), “Learning and teaching languages: the role of conceptual fluency”, in *Applied Linguistics*, 5, 1, pp. 3-20.
- Danesi M. (2016), “Conceptual fluency in second language teaching: An overview of problems, issues, research findings, and pedagogy”, in *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5, 1, pp. 145-153.
- De Iaco M. (2023), “La competenza metaforica come strategia di espansione del lessico dell'apprendente nella classe di italiano L2/LS. Un'analisi di alcuni verbi sintagmatici basata sui corpora”, in *Italiano Lingua Due*, 15, 1, pp. 373-388:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20399>.
- Gibbs R. W. (1992), “What do idioms really mean?”, in *Journal of Memory and Language*, 31, pp. 485-506.
- Gibbs R. W. (1994), *The poetics of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ginzburg R. S., Khidekel S. S., Knyazeva G. Y., Sankin A. A. (1979), *A course in modern English lexicology*, Vuisshaya Shkola, Moskva.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Kövecses Z., Szabó P. (1996), “Idioms: A view from cognitive semantics”, in *Applied Linguistics*, 17, 3, pp. 326-354.
- Kövecses Z. (2003), “Language, figurative thought and cross-cultural comparison”, in *Metaphor and Symbol*, 18, 4, pp. 311-320.
- Kövecses Z. (2005), *Metaphor in culture: universality and variation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G. (1990), “The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas?”, in *Cognitive Linguistics*, 1, 1, pp. 39-74.
- Lakoff G. (1993), “The contemporary theory of metaphor”, in Ortony A. (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 202-251.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books, New York.
- Lakoff G., Turner M. (1989), *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*, Chicago University Press, Chicago.
- Levorato M. C. (1993), “The acquisition of idioms and the development of figurative competence”, in Cacciari C., Tabossi P. (eds.) *Idioms: Processing, structure and interpretation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.

- Littlemore J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, London.
- Littlemore J., Low G. (2006a), “Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability”, in *Applied Linguistics*, 27, 2, pp. 268-294.
- Littlemore J., Low G. (2006b), *Figurative thinking and foreign language learning*, Palgrave Macmillan, London.
- Low G. (1988), “On teaching metaphor”, in *Applied Linguistics*, 9, 2, pp. 125-147.
- Mey J. (2006), “Metaphors and activity. Essays on metaphor in language and thought”, in *D. E. L. T. A.*, 22 Especial, pp. 45-65.
- Farias E. M. P., Lima P. L. C. (2010), “Metaphor and foreign language teaching”, in *D.E.L.T.A.*, 26, pp. 453-478.
- Sabet M. K., Tavakoli M. (2016), “Metaphorical competence: A neglected component of communicative competence”, in *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4, 1, pp. 32-39.
- O’Reilly D., Marsden E. (2021), “Elicited metaphoric competence in a second language: a construct associated with vocabulary knowledge and general proficiency?”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, pp. 287-327.
- Pope L. (2023), “Metaphor matters. Teaching metaphoric competence metaphor matters: Teaching metaphoric competence”, in *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*, 945: https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/945.
- Silvestri F., De Iaco M. (2025), *Il cibo. Sensi, gusti, significati tra semiotica e linguistica educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Trevini Bellini L. (2015), “Il proverbio: un evento comunicativo fra cultura e ironia. La sperimentazione di una lezione in classi di italiano L2 e LS”, in *Bollettino Itals, Supplemento Rivista ELLE*, 2013, 59, pp. 43-67.
- Zhao H., Siu-ho Yau T., Li K., Nga-yan Wong N. (2018), “Polysemy and conceptual metaphors”, in Tyler A., Lihong H., Hana J. (eds.), *What is applied cognitive linguistics?* De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 257-286.
- Zhao Q., Liang Y., Yang Y. (2014), “Correlation between receptive metaphoric competence and reading proficiency”, in *English Language Teaching*, 7, 11, pp. 168-181.
- Zhou X., Younas M., Omar A., Guan L. (2022), “Can second language metaphorical competence be taught through instructional intervention? A meta-analysis”, in *Frontiers in Psychology*, 13: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1065803> .

