

TIME IS SPACE: EVIDENZE PRELIMINARI E PROPOSTE DIDATTICHE DAL PROGETTO COMETA

Alfonsina Buoniconto, Federica Fumante¹

1. TIME IS SPACE: UN'INTRODUZIONE

Nelle antiche società l'alternanza giorno-notte e il ciclo stagionale costituivano un'esperienza strutturante per l'organizzazione della vita collettiva e per la sopravvivenza. Tuttavia, la mera percezione ciclica di tali fenomeni naturali non risultava sufficiente: si rese progressivamente necessario misurare, quantificare e registrare il tempo annotando occorrenze e ricorrenze (Gnerre, 1995: 121). La necessità di fissare durate, cicli e successioni di eventi contribuì in modo così netto all'emergere di pratiche di registrazione simbolica da determinare, nelle civiltà storiche, i primi sistemi di scrittura. In questa prospettiva, la scrittura può essere interpretata non soltanto come strumento amministrativo o comunicativo, ma anche come risposta culturale alla necessità di oggettivare e rendere calcolabile la temporalità.

La trasformazione del tempo in oggetto di calcolo implica inevitabilmente un processo di spazializzazione. Per essere misurato e registrato, infatti, il tempo deve essere segmentato, allineato, disposto in sequenze comparabili: operazioni che presuppongono l'impiego di schemi strutturali originariamente legati all'esperienza spaziale. L'iscrizione grafica di segni su un supporto materiale, la disposizione lineare dei simboli, comportano la traduzione della temporalità in configurazioni spazialmente organizzate. Questa progressiva spazializzazione del tempo non rappresenta soltanto una strategia tecnica di registrazione, ma costituisce un passaggio cruciale nella formazione delle categorie linguistiche e concettuali attraverso cui il tempo viene pensato e verbalizzato. È in tale contesto che si colloca la metafora cognitiva TIME IS SPACE², la quale formalizza a livello teorico una tendenza già radicata nelle pratiche culturali: comprendere e organizzare il tempo mediante un ancoraggio spaziale.

All'interno di questo processo di spazializzazione, il tempo viene progressivamente organizzato a seconda dell'orientamento che ricalca l'esperienza corporea del movimento nello spazio. Il presente tende a configurarsi come un "qui e ora" assimilabile a una posizione stabile rispetto alla quale si organizzano le altre coordinate temporali, mentre il passato è rappresentato come ciò che è alle spalle, già attraversato o lasciato indietro. Il futuro viene concettualizzato come ciò che si trova davanti, nella direzione del movimento e dell'avanzamento, sviluppandosi semanticamente in parallelo al lessico del movimento³. La funzione grammaticale del futuro, infatti, mostra profonde connessioni con significati

¹ Università degli Studi di Salerno.

Il presente lavoro è frutto della collaborazione tra le due autrici, che hanno contribuito in egual misura alla stesura dell'articolo. Nello specifico, si attribuiscono ad Alfonsina Buoniconto i §§ 2, 4, 4.1, 5 e a Federica Fumante i §§ 1, 3, 4.2.

² Sulla metafora concettuale si vedano Lakoff, Johnson (1999, 2003). Sulla metafora TIME IS SPACE si veda Cappelle (2009).

³ A tal proposito si faccia riferimento allo schema realizzato da Cardona (2006: 69).

dinamici e direzionali⁴. Che il movimento rechi in sé una proiezione verso il futuro emerge chiaramente da numerose formazioni lessicali e perifrastiche che esprimono finalità, consequenzialità, posteriorità e previsione. Si consideri, ad esempio, l'aggettivo *venturo*, di base latina participiale, che significa “futuro” nel senso letterale di “che verrà”, così come espressioni quali *il tempo che verrà*, nelle quali il valore prospettico è inscritto nel verbo di movimento. Analogamente, il sostantivo italiano *avvenire* (“il futuro”), così come il francese *avenir*, lo spagnolo *porvenir* e il portoghese *porvir*, conservano al proprio interno la dimensione telica del verbo “venire”, ovvero l'idea di un evento che si dirige verso un punto di arrivo (Fumante, 2024).

Tali dati evidenziano che la concettualizzazione del futuro non sia soltanto metaforicamente collocata nello spazio anteriore rispetto al punto di riferimento considerato, ma sia strutturalmente connessa a schemi dinamici di movimento orientato e finalizzato. Il futuro, in altri termini, non è semplicemente una porzione di tempo non ancora realizzata, bensì ciò che “viene incontro”, o ciò verso cui il punto di riferimento si dirige, secondo una configurazione profondamente radicata nell'esperienza corporea che fa leva sull'intenzionalità. Tale strutturazione spazio-tempo, infatti, non è arbitraria, ma radicata nell'esperienza incarnata (*embodied*) dell'essere umano (Gibbs, 2006; Lakoff, Johnson, 1999, 2003) : il corpo si muove in avanti e/o indietro, orienta lo sguardo verso ciò che sta di fronte (immediatamente percepibile se a distanza ravvicinata) e percepisce ciò che è dietro come non immediatamente visibile (se non nel ricordo).

La proiezione di questo schema spaziale sul dominio temporale consente di comprendere il tempo come un percorso, un tragitto lungo il quale si avvanza oppure lungo il quale gli eventi “si avvicinano” o “si allontanano”. Espressioni linguistiche quali “guardare avanti”, “lasciarsi il passato alle spalle”, “avvicinarsi a una scadenza” o “venire incontro a tempi difficili” testimoniano la sistematicità di tale mappatura. Il tempo, dunque, non viene semplicemente espresso attraverso configurazioni spaziali statiche, ma è concepito come dinamica di movimento (Cardona, 2006: 71)⁵. In entrambi i casi, la comprensione della temporalità si fonda su schemi di orientamento e movimento propri dell'esperienza spaziale. L'orientamento spaziale dei gesti che accompagnano espressioni linguistiche, infine, pure riflette tale organizzazione, come quando si muovono le mani all'indietro per indicare il passato e in avanti per indicare il futuro (Cardona, 2006: 69).

La metafora TIME IS SPACE genera, a sua volta, sottotipi metaforici coerenti tra loro come l'idea che il tempo venga concepito come un percorso (“siamo arrivati a un punto della nostra vita”)⁶, oppure che il tempo sia uno spazio che contiene eventi (“in quel periodo”, “dentro l'infanzia”)⁷. Altre metafore, infine, si generano grazie alla personificazione (Lakoff, Johnson, 2003: 33): è il tempo stesso ad occupare uno spazio e a farsi corpo. Questo processo ci permette di immaginarlo come un agente che agisce o si muove: espressioni come “è arrivato il momento” derivano dalla tendenza a concepire il tempo come entità che “arriva”, “corre” o “scivola”, o, ancora come chi ci sfugge, ci inganna⁸.

La sovrapposizione tempo-spazio non è casuale, ma riflette una tendenza profonda della cognizione umana a comprendere l'astratto attraverso il concreto.

Tempo e spazio, come grandezze fisiche, condividono la dispersione (Cardona, 2006: 1); nelle loro dimensioni generali, essi sono infiniti e sfuggono a ogni misura e confinamento; tuttavia, il tempo del singolo individuo, inteso come durata della vita, è

⁴ Sulla categoria del futuro si veda Fleischman (1982).

⁵ Ad esempio, sulla metafora IL TEMPO È QUALCOSA CHE SI MUOVE VERSO DI NOI si veda Casadei (1996: 114, 204-205, 223).

⁶ Su IL TEMPO È UN PERCORSO SU CUI CI SI MUOVE si veda Casadei (1996: 114, 202-204, 390).

⁷ Su IL TEMPO È UN CONTENITORE si veda Casadei (1996: 204).

⁸ Su IL TEMPO È UN AVVERSARIO (Casadei, 1996: 205).

finito e misurabile. Da questa contrapposizione nascono metafore cognitive che traducono l'astratto in esperienza concreta: TIME IS MONEY esprime l'esigenza di ancorare il tempo soggettivo a un valore pratico, economico, distinto dal tempo universale. Così si delineano due modalità di vivere il tempo: quella che necessita un riferimento spaziale e quella che si lega alla produttività e al denaro, entrambe derivanti dalla medesima tensione tra infinito e finito. È in questa frattura tra dimensione universale ed esperienza individuale che il linguaggio, la cultura e la percezione plasmano significati concreti a partire da realtà astratte.

Il tempo deve assumere per l'individuo una dimensione concreta e misurabile: per l'uomo è necessario quantificarlo, delimitarne la durata e definire intervalli specifici, in una parola "concretizzarlo". Questa esigenza ha radici antichissime che si riassumono in *homo mensura est*. L'uomo rapporta tutto a sé stesso: lui, spazialmente definibile, è finito ma avverte il tempo intorno a lui come infinito e, a questo avversario, lui stesso, col suo tempo finito, non sopravviverà. Dal confronto tra la finitezza della vita umana e l'infinità della dimensione temporale, si costituisce un processo attraverso cui il concetto astratto di tempo viene trasformato in un parametro tangibile. La misurazione del tempo permette di organizzare le attività, strutturare esperienze e stabilire sequenze cronologiche in un contesto altrimenti continuo e indefinito. Collateralmente, però, si aggiunge che la stessa istanza temporale può corrispondere a orari e stagioni differenti in fusi orari o emisferi diversi, evidenziando come ogni misura sia dipendente dall'osservatore e dal sistema di riferimento adottato, richiamando in gioco, ancora una volta il peso del determinante: l'uomo. Pertanto, strumenti come orologi e calendari rappresentano tentativi di standardizzare e rendere comunicabili intervalli temporali, pur restando, esattamente come lo spazio⁹, inevitabilmente vincolati al punto di osservazione di chi li utilizza.

Date queste premesse teoriche, nel contributo saranno delineate due proposte didattiche incentrate sulla metafora TIME IS SPACE, rivolte ad apprendenti non italofofoni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Tali proposte sono state sviluppate a partire da una serie osservazioni emerse dallo spoglio dei dati interlinguistici estratti dai corpora di italiano L2 nell'ambito del progetto CoMetaI (*Cognitive Metaphors in Interlanguage*)¹⁰.

2. COMETA I: DALL'ANALISI DELL'INTERLINGUA ALL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Come anticipato, il contributo si colloca nel contesto di un più ampio progetto di ricerca, denominato CoMetaI (*Cognitive Metaphors in Interlanguage*), volto a indagare in modo sistematico le strutture metaforiche nelle interlingue di apprendenti di italiano L2.

Più specificamente, seguendo i principi della *Learner Corpus Research* (Granger *et al.*, 2015), CoMetaI si propone quattro obiettivi specifici interdipendenti.

1. Creare un dataset di costruzioni linguistiche che esprimono metafore cognitive, estrapolandone le occorrenze da brani di interlingua dei principali corpora di italiano L2 attualmente disponibili¹¹, correlando tali occorrenze ai metadati linguistici, sociolinguistici, cognitivo-formativi dei parlanti.
2. Analizzare la possibile relazione tra (i) l'emergere di specifiche metafore, (ii) le forme linguistiche impiegate nella loro espressione e (iii) i metadati di cui al punto 1.

⁹ Sulla relatività dello spazio si veda (Cardona 2006: 21).

¹⁰ Sui corpora interrogati e sul progetto CoMetaI, si veda §2.

¹¹ Al momento la selezione di corpora interrogati per la raccolta dati del progetto CoMetaI comprende: VALICO (Corino, Marellò, 2009) e il Corpus del progetto Osservare l'Interlingua (d'ora in poi OI; Pallotti, 2007-ad oggi).

3. Classificare le strutture individuate dal punto di vista dell'analisi dell'interlingua, collocandole lungo un *continuum* che va da forme aderenti allo standard a forme devianti, interpretabili come errori in senso glottodidattico e acquisizionale (cfr. Corder, 1967; Selinker, 1972; Andorno, 2009; Grassi, 2018; Pallotti, 2017). Tale prospettiva permette di cogliere la dimensione sistematica delle produzioni interlinguistiche di stampo metaforico, evitando di interpretare le realizzazioni non convenzionali come deviazioni isolate, errori e/o interferenze dalla L1.
4. Elaborare, a partire dai risultati dell'analisi, interventi didattici e linguistico-educativi mirati come quelli presentati in § 4.

Attualmente il progetto si sta occupando della creazione di un database dedicato alla metafora TIME IS SPACE. I dati in analisi provengono dall'interrogazione sistematica dei corpora di apprendenti di italiano L2, con l'obiettivo di individuare le occorrenze in cui elementi lessicali caratterizzati da un nucleo semantico prototipicamente spaziale assumono una funzione temporale, come mostrato in (1).

- (1)
a. [VALICO]
*Questa scena si succede alla stazione ad un'ora **dove** c'è molta gente*
b. [OI; 4A – ML_11busta]
*E dopo ando sopra il mar e **li**, finì la storia*

In (1a) il referente a cui l'avverbio *dove* rimanda non corrisponde a un luogo, come ci si aspetterebbe, bensì a uno specifico momento della giornata, più precisamente a un'ora, come menzionato nello stesso estratto. Analogamente, in (1b) il deittico **li* (*lì* in ortografia dell'italiano standard) non fa riferimento all'antecedente *mare*, ma a un momento nel tempo che corrisponde al culmine dell'evento narrato.

Dal punto di vista metodologico, è opportuno sottolineare che la ricerca assume come parametro di analisi una categoria semantico-cognitiva, in questo caso la spazializzazione del tempo, che non è normalmente annotata nei corpora disponibili e, nello specifico, risulta assente nei corpora di italiano L2 qui considerati.

Tale impostazione comporta alcune rilevanti implicazioni operative. In assenza di una annotazione diretta dei valori semantici spaziali e temporali, l'individuazione delle occorrenze non può avvenire a partire da parametri di contenuto, ma richiede necessariamente un passaggio preliminare attraverso una selezione di forme linguistiche per le quali i dizionari riportano una descrizione semantica primariamente spaziale. Ne consegue che la procedura adottata per la costituzione del nostro database preveda l'interrogazione dei corpora a partire da una lista unità lessicali selezionate a partire dai lessemi fondamentali con significato spaziale del Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana (NVdB, De Mauro, 2016), seguita da una successiva valutazione del loro valore semantico in contesto e in relazione al contesto.

Per quanto concerne la metafora TIME IS SPACE le *queries* sono state condotte a partire da una lista di 36 strighe corrispondenti ai lemmi e alle forme riportate in Tabella 1¹². L'interrogazione è stata effettuata trasversalmente all'interno dei corpora interrogati, senza limitazioni relative al livello di competenza o allo stadio di sviluppo dell'interlingua, proprio allo scopo di verificare se e in che misura tale metafora emergesse lungo l'intero *continuum* acquisizionale, dalle fasi iniziali fino agli stadi più avanzati. Le occorrenze estratte provengono pertanto da apprendenti collocabili in momenti differenti dello sviluppo interlinguistico. Nel corpus VALICO, in particolare, sono disponibili informazioni

¹² Ringraziamo Arianna Alfieri e Immacolata Iadanza, tirocinanti presso il laboratorio P.A.R.O.L.E. dell'Università di Salerno, per il prezioso lavoro svolto in questa fase.

relative all'età, alla lingua di origine e al percorso di istruzione delle/dei partecipanti, mentre nel corpus OI i dati sono riferibili ad apprendenti inseriti in diversi anni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Poiché il database è ancora in fase di costruzione e annotazione, la correlazione sistematica tra strutture metaforiche e stadio acquisizionale non costituisce ancora oggetto del presente contributo, ma rappresenta uno degli sviluppi previsti del progetto CoMetaI.

Tabella 1. *Elenco delle forme cercate e lemmi corrispondenti*

	Stringa cercata	Lemmi Corrispondenti	Forme Restituite
1.	<i>dove</i>	<i>dove</i>	<i>dove</i>
2.	<i>in cui</i>	<i>in cui</i>	<i>in cui</i>
3.	<i>qui</i>	<i>qui</i>	<i>qui</i>
4.	<i>qua</i>	<i>qua</i>	<i>qua</i>
5.	<i>lì</i>	<i>lì</i>	<i>lì</i>
6.	<i>li</i>	<i>lì</i>	<i>li</i>
7.	<i>là</i>	<i>là</i>	<i>la</i>
8.	<i>la</i>	<i>là</i>	<i>là</i>
9.	<i>verso</i>	<i>verso</i>	<i>verso</i>
10.	<i>avanti</i>	<i>avanti</i>	<i>avanti</i>
11.	<i>indietro</i>	<i>indietro</i>	<i>indietro</i>
12.	<i>sopra</i>	<i>sopra</i>	<i>sopra</i>
13.	<i>sotto</i>	<i>sotto</i>	<i>sotto</i>
14.	<i>su</i>	<i>su</i>	<i>su, sul, sullo, su lo, sulla, su la, sugli, su gli, sulle, su le</i>
15.	<i>giù</i>	<i>giù</i>	<i>giù</i>
16.	<i>giu</i>	<i>giù</i>	<i>giu</i>
17.	<i>vicin</i>	<i>vicino, avvicinar(si)</i>	<i>vicino, vicina, vicini, vicine, forme del verbo avvicinarsi</i>
18.	<i>lontan</i>	<i>lontano, allontanar(si)</i>	<i>lontano, lontana, lontani, lontane, forme del verbo allontanar(si)</i>
19.	<i>arriv</i>	<i>arrivo, arrivare</i>	<i>arrivo, arrivi, forme del verbo arrivare</i>
20.	<i>pass</i>	<i>passaggio, passare</i>	<i>passaggio, passaggi, forme del verbo passare</i>
21.	<i>ven</i>	<i>venire</i>	forme regolari e irregolari del verbo <i>venire</i>
22.	<i>and</i>	<i>andar(sen)e</i>	forme regolari del verbo <i>andar(sen)e</i>
23.	<i>va</i>	<i>andare</i>	forme irregolari del verbo <i>andar(sen)e</i>
24.	<i>attravers</i>	<i>attraverso, attraversare</i>	<i>attraverso, forme del verbo attraversare</i>
25.	<i>oltre</i>	<i>oltre</i>	<i>oltre</i>

26.	<i>direzion</i>	<i>direzione</i>	<i>direzione, direzioni</i>
27.	<i>posizion</i>	<i>posizione</i>	<i>posizione, posizioni</i>
28.	<i>spazi</i>	<i>spazio</i>	<i>spazio, spazi</i>
29.	<i>luog</i>	<i>luogo</i>	<i>luogo, luoghi</i>
30.	<i>post</i>	<i>posto</i>	<i>posto, posti</i>
31.	<i>prossim</i>	<i>prossimo</i>	<i>prossimo, prossima, prossimi, prossime</i>
32.	<i>succe</i>	<i>succedere</i>	forme regolari e irregolari del verbo <i>succedere</i>
33.	<i>segu</i>	<i>segunte, seguire, sèguito</i>	<i>segunte, seguenti</i> , forme del verbo <i>seguire</i>
34.	<i>torn</i>	<i>(ri)tornare, intorno</i>	<i>intorno</i> , forme dei verbi <i>tornare</i> e <i>ritornare</i>
35.	<i>sal</i>	<i>(ri)salire</i>	forme dei verbi <i>salire</i> e <i>risalire</i>
36.	<i>sce</i>	<i>scendere</i>	forme regolari e irregolari del verbo <i>scendere</i>

Le occorrenze estratte sono state successivamente riportate in un foglio di lavoro Excel e sottoposte a un processo di annotazione strutturata. In una prima fase, sono stati distinti usi chiaramente spaziali e casi caratterizzati da valore metaforico incerto o distintamente temporale. Solo queste ultime occorrenze sono state ulteriormente annotate, registrando il contesto d'uso, il segmento testuale contenente il lessema, il corpus di provenienza, i principali metadati disponibili e la lingua di origine del/della parlante.

Poiché il progetto si trova ancora in una fase iniziale e il database è tuttora in costruzione e annotazione, non è ancora possibile fornire dati quantitativi pienamente rappresentativi. Tuttavia, lo spoglio preliminare del database provvisorio ha già consentito di individuare alcune tendenze e di proporre una prima classificazione delle strutture osservate dal punto di vista dell'analisi dell'interlingua.

In particolare, è stato possibile identificare almeno tre tipologie di costruzioni:

- a) Lessemi spaziali impiegati con valore temporale all'interno di strutture pienamente aderenti allo standard, che non presentano anomalie dal punto di vista grammaticale o pragmatico, come quella mostrata in (2).
- b) Lessemi spaziali utilizzati con valore temporale in strutture non pienamente conformi allo standard, ma comunque accettabili per i parlanti nativi e talvolta presenti nell'uso corrente, come esemplificato in (3).
- c) Lessemi spaziali impiegati con valore temporale in strutture chiaramente devianti, interpretabili come errori e riconducibili a interlingue ancora instabili, come nell'esempio (4).

(2)

[OI 2A-RS_11tempo1]

*poi so- # poi, poi **sono arrivate** le altre sta- stagioni*

(3)

[VALICO]

*Noi non possiamo fumare in nessuna parte, ma loro [i cani] possono andare liberamente in tutti posti, e, essendo così, il pasticcio **è seguito***

(4)
[OI 4A - LM_09reksio]
ha preso (le sue mani) è andato dentro la scarpa # poi è andata è andata a scivolare

In (2) l'espressione *sono arrivate le altre stagioni* realizza una concettualizzazione del tempo come movimento nello spazio, in cui le stagioni vengono rappresentate come entità che "si avvicinano" lungo un percorso orientato verso il parlante o l'*hinc et nunc* dell'atto comunicativo. Il verbo di movimento *arrivare*, tipicamente associato a uno spostamento spaziale con raggiungimento di una meta, viene qui impiegato in senso temporale in modo pienamente conforme all'uso dell'italiano nativo, senza dar luogo ad anomalie né sul piano grammaticale né su quello pragmatico. L'esempio è pertanto rappresentativo delle costruzioni di tipo a).

In (3), invece, l'elemento rilevante è rappresentato dal verbo *seguire* nella forma *è seguito*, che, pur avendo un significato originariamente spaziale (relazione di contiguità o successione lungo un percorso), è impiegata con valore temporale per esprimere una relazione di successione tra eventi. Tale estensione semantica è pienamente convenzionalizzata in italiano e ampiamente attestata anche a livello lessicografico. Tuttavia, nel contesto specifico, la scelta risulta pragmaticamente poco naturale. La costruzione si colloca dunque in una zona intermedia: non pienamente conforme allo standard in termini di naturalezza d'uso, ma comunque accettabile e interpretabile senza ambiguità, ed è pertanto riconducibile alle costruzioni di tipo b).

Infine, in (4) la sequenza *è andata a scivolare* mostra un uso del verbo di movimento *andare* come marcatore di valore aspettuale-prospettico, con funzione affine a quella di un futuro. In questo caso, tuttavia, l'estensione del valore spaziale non si traduce in una costruzione convenzionale dell'italiano standard, risultando poco naturale nel contesto dato. L'esempio è pertanto rappresentativo delle costruzioni di tipo c), in cui l'estensione di elementi spaziali al dominio temporale si accompagna a esiti non conformi allo standard, riconducibili a un'interlingua ancora instabile.

Queste osservazioni permettono di mettere in luce il ruolo centrale della metafora cognitiva nello sviluppo dell'interlingua. I dati analizzati mostrano infatti che l'attivazione della metafora TIME IS SPACE non è un fenomeno marginale o occasionale, ma rappresenta una strategia sistematica attraverso cui le/gli apprendenti organizzano e rendono esprimibile il dominio temporale, anche in presenza di risorse linguistiche ancora parzialmente sviluppate.

In questa prospettiva, le produzioni non pienamente conformi allo standard non possono essere interpretate esclusivamente in termini di non aderenza alla norma, ma vanno ricondotte a processi di costruzione del significato che riflettono l'interazione tra schemi concettuali condivisi e vincoli specifici della lingua target. La variabilità osservata, dalle forme pienamente convenzionali a quelle non grammaticali, testimonia dunque non tanto l'assenza di competenza, quanto piuttosto diversi gradi di stabilizzazione del rapporto tra concettualizzazione e codifica linguistica.

Ne consegue la necessità di ripensare il ruolo della metafora non solo come oggetto di analisi descrittiva, ma anche come possibile risorsa per l'apprendimento linguistico. Se, da un lato, le metafore cognitive costituiscono un dispositivo fondamentale di organizzazione dell'esperienza, dall'altro esse possono offrire un punto di accesso privilegiato per la costruzione di significati condivisi tra apprendenti con repertori linguistici differenti.

A partire da queste considerazioni, nel paragrafo seguente si esplora il potenziale delle metafore cognitive in ambito glottodidattico, con particolare attenzione al loro ruolo nel

favorire processi di apprendimento inclusivi e nel sostenere lo sviluppo della competenza linguistica in italiano L2.

3. METAFORE COGNITIVE PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Le metafore cognitive rappresentano un dispositivo universale per categorizzare e costruire i significati linguistici. Una metafora cognitiva può essere un *trait d'union* tra discendenti di lingue e culture diverse e, come elemento inclusivo, unire parlanti, docenti e apprendenti, favorendo il senso di appartenenza a uno stesso contesto educativo.

In questo senso le metafore cognitive rappresentano strumenti condivisi che permettono di stabilire punti di riferimento comuni tra la lingua di arrivo (L2) e le lingue di partenza (L1), facilitando l'apprendimento e la comprensione reciproca.

Costruire conoscenze attorno alle metafore cognitive significa partire dalle convergenze tra sistemi linguistici diversi, valutando contemporaneamente analogie e differenze tra L1 e L2. Le convergenze forniscono basi solide su cui comprendere e integrare le divergenze, creando percorsi di apprendimento più chiari e strutturati. Inoltre, utilizzare le metafore cognitive come strumenti didattici può stimolare interesse e partecipazione, favorire la memorizzazione di unità lessicali e strutture linguistiche, e offrire frasi o costrutti iniziali condivisi. In tal modo, si viene a creare un ponte linguistico e culturale tra discendenti di diversa provenienza, promuovendo un apprendimento inclusivo e consapevole della lingua di arrivo¹³.

L'idea di individuare le metafore cognitive come strumento per facilitare l'apprendimento linguistico non è recente (cfr. Dalla Libera, 2017; Danesi, 1992; McDonnell, 2021)¹⁴, tuttavia, l'acquisizione delle espressioni idiomatiche ascrivibili a una data metafora cognitiva rappresenta una sfida cruciale nella glottodidattica della L2, poiché queste unità lessicali presentano un significato non compositivo che diverge radicalmente dalla loro traduzione letterale (Lewis, 1993, Cardona, De Iaco, 2020). Si pensi, ad esempio, al problema dell'opacità semantica in espressioni come *avere le mani bucate*, non di immediata comprensione, né per un italofono frequentante il primo ciclo di istruzione, né per un parlante, ad esempio di lingua inglese che, utilizzerà *to have a hole in one's pocket*. Queste espressioni figurate, alla cui base, talvolta è possibile rintracciare una metafora cognitiva, richiedono strategie didattiche specifiche che oltrepassano la semplice memorizzazione. L'apprendimento di tali forme non deve essere considerato un obiettivo marginale o riservato ai livelli avanzati, ma una componente essenziale della competenza comunicativa fin dalle fasi iniziali del percorso di apprendimento. L'integrazione di metafore e usi figurati nella didattica risponde infatti a una duplice necessità: la loro pervasività nel linguaggio quotidiano ne rende indispensabile l'acquisizione, inoltre la conoscenza queste espressioni va di pari passo con la comprensione di aspetti culturali specifici della lingua di arrivo.

Bisognerebbe, dunque, promuovere un approccio che valorizzi il ruolo delle metafore e degli usi figurati al fine di potenziare la comunicazione dell'apprendente, specialmente in contesti di lingua straniera dove l'esposizione all'*input* è limitata alle ore di corso. La presentazione di tali espressioni nel loro contesto è l'unica via per disambiguarne il significato e comprenderne la pragmatica. L'idiomaticità non è un mero ornamento, ma rappresenta una sfida per chi non è madrelingua in quanto elemento centrale

¹³ Per un esempio di applicazione della metafora cognitiva TIME IS MONEY alla didattica dell'italiano L2 in contesto plurilingue, si veda Fumante (2024b).

¹⁴ In particolare, McDonnell (2021) riserva particolare attenzione ai *phrasal verbs* dell'inglese in una prospettiva inclusiva, rivolta ad apprendenti con bisogni educativi speciali e disturbi dell'apprendimento.

dell'acquisizione della competenza socio-pragmatica. In ambito glottodidattico, l'acquisizione delle espressioni idiomatiche è spesso ostacolata da approcci metodologici che ne limitano lo sviluppo a una mera fase ricettiva. I testi didattici tradizionali tendono a presentare tali espressioni attraverso liste di forme con traduzione a fronte, tecniche di *cloze* o scelte multiple, strumenti che, pur utili per la memorizzazione a breve termine del significato, non supportano la comprensione dell'uso e della rilevanza pragmatica.

Nella preparazione del database nell'ambito del progetto CoMetaI, l'analisi delle occorrenze emerse dallo spoglio dei corpora ha evidenziato la necessità di mettere al centro l'idiomaticità e di non lasciare in secondo piano espressioni come quella evidenziata in (5).

(5)
[VALICO]
*Il stazione dell'autobus è dove **passa** tutti della vita. Viaggi amore, paura, nonni,
carne e cane - si pou pou vedere tutto il mondo in uno solo stazione.*

In questo esempio, *passa* è impiegato con il valore di 'accadere', 'capitare', 'succedere', tendendo quasi al valore di 'esser(cì)', in riferimento a eventi. Si tratta dunque di un verbo originariamente di movimento anche nella L1 dell'informante (inglese nell'esempio specifico) che viene utilizzato per esprimere eventi temporali, perdendo il suo significato spaziale concreto a favore di un'accezione più astratta e figurata per indicare il susseguirsi degli eventi.

Nel tentativo di padroneggiare l'italiano L2, le/gli apprendenti mettono in atto strategie linguistiche che rendono visibili le metafore cognitive sottostanti, le quali emergono in modo naturale attraverso l'uso stesso delle forme interlinguistiche e riflettono schemi concettuali condivisi.

In questo quadro, l'analisi delle occorrenze raccolte nei corpora del progetto CoMetaI permette di osservare come le/gli apprendenti mobilitino spontaneamente risorse cognitive e schemi concettuali condivisi a partire da stimoli forniti. Sulla base di queste intuizioni, è possibile elaborare proposte didattiche inclusive che verranno sviluppate nel paragrafo successivo.

4. PROPOSTE DIDATTICHE DEDICATE

Gli esempi commentati in § 2 e § 3 mostrano che, già nelle prime fasi di sviluppo dell'interlingua, le/gli apprendenti di italiano L2 ricorrono spontaneamente a strategie di spazializzazione del tempo, seppur con realizzazioni linguistiche che mostrano diversi gradi di grammaticalità.

Tale dato risulta particolarmente rilevante dal punto di vista acquisizionale. Esso infatti suggerisce che la concettualizzazione temporale attraverso categorie spaziali non dipenda primariamente dalla padronanza delle strutture linguistiche della lingua target, ma costituisca piuttosto una risorsa cognitiva già disponibile per il parlante. In questa prospettiva, le produzioni non convenzionali non possono essere interpretate unicamente come errori, ma come manifestazioni di ipotesi interlinguistiche (Corder, 1967; Selinker, 1972) che riflettono l'attivazione di schemi concettuali condivisi.

Come abbiamo già detto, la metafora cognitiva non costituisce un sapere metalinguistico esplicito, ma rappresenta una modalità primaria di organizzazione dell'esperienza messa in atto dai parlanti secondo gli schemi discussi in §1. La spazializzazione del tempo, in quanto radicata in schemi corporei e percettivi, risulta

pertanto accessibile anche in presenza di una competenza linguistica ancora limitata (Johnson, 1987), inclusi apprendenti in età scolare.

Alla luce di tali considerazioni, appare opportuno interrogarsi sulle possibili implicazioni glottodidattiche di questi fenomeni. In particolare, se la metafora costituisce una risorsa cognitiva già attiva nell'interlingua, l'intervento didattico può essere orientato non tanto all'introduzione *ex novo* di strutture, quanto piuttosto al loro riallineamento progressivo con le convenzioni linguistiche della lingua target, anche attraverso pratiche di uso guidato e riformulazione.

Le proposte didattiche presentate nei paragrafi seguenti si muovono in questa direzione. Esse mirano a valorizzare la dimensione *embodied* e condivisa della metafora TIME IS SPACE (Gibbs, 2006; Lakoff, 1999), utilizzandola come punto di partenza per lo sviluppo della competenza lessicale (De Iaco, 2023) e più in generale linguistico-comunicativa in italiano L2 in relazione sia al dominio semantico spaziale che a quello temporale. Pur rivolgendosi a fasce d'età differenti, le due proposte condividono un medesimo impianto teorico-metodologico: da un lato, l'attivazione di schemi spaziali attraverso esperienze concrete o stimoli visivi; dall'altro, la progressiva costruzione di forme linguistiche convenzionali attraverso pratiche di uso guidato, riformulazione e confronto, approccio inclusivo.

4.1. *Proposta didattica per apprendenti di italiano L2 nella scuola primaria: Esplorare passato, presente e futuro attraverso il movimento*

In questo paragrafo presentiamo una proposta didattica rivolta ad una classe della scuola primaria con apprendenti di italiano L2. La proposta qui delineata mira a favorire la consapevolezza metacognitiva delle strutture linguistiche utilizzate per esprimere la temporalità in italiano, sostenendo l'allineamento progressivo tra concettualizzazione e forme linguistiche della lingua target.

La proposta didattica si fonda su tre principi pedagogici principali, coerenti con le caratteristiche cognitive e linguistiche delle/degli apprendenti coinvolti. In primo luogo, si focalizza la centralità dell'esperienza corporea e spaziale nell'apprendimento e più in generale nello sviluppo linguistico e cognitivo. Nelle bambine e nei bambini, infatti, l'apprendimento linguistico è strettamente legato all'azione e al movimento e approcci come il *Total Physical Response* (TPR; Asher, 1969) risultano particolarmente efficaci anche in presenza di BES (Basso, Daloiso, 2013; Faouri *et al.*, 2025). La metafora del tempo come spazio, dunque, può essere efficacemente attivata attraverso esperienze fisiche, che rendano tangibili concetti astratti quali anteriorità, posteriorità e durata.

In secondo luogo, considerata la limitata competenza metalinguistica in età primaria, le attività proposte privilegiano la scoperta induttiva e l'uso contestualizzato della lingua, evitando spiegazioni teoriche esplicite sulle metafore e favorendo la scoperta guidata e l'apprendimento implicito (DeKeyser, 1994; Krashen, 1981; Rebuschat, Williams, 2013).

Infine, il terzo e ultimo principio vede la mediazione della/del docente come elemento fondamentale dell'apprendimento e del modellamento linguistico. Il ruolo dell'insegnante è centrale nel fornire modelli linguistici appropriati attraverso riformulazioni, espansioni e riprese (Long, 1996; Nuzzo, Grassi, 2016), favorendo l'interiorizzazione progressiva delle espressioni temporali convenzionali dell'italiano.

1. *Situazione di partenza*

La proposta è rivolta a bambine e bambini apprendenti di italiano L2 che frequentano la scuola primaria in contesto di immersione linguistica, caratterizzato da classi plurilingui

e livelli di competenza eterogenei. Il percorso è pensato per essere integrato nella didattica ordinaria, senza richiedere materiali straordinari, e può essere adattato a diversi livelli iniziali di competenza. Le attività di attivazione corporea e verbalizzazione guidata risultano accessibili anche ad apprendenti collocabili nei livelli iniziali del QCER (pre-A1/A1), poiché fortemente supportate da elementi contestuali, gestuali e visivi. Le attività di produzione e rielaborazione, invece, richiedono una maggiore autonomia comunicativa e risultano particolarmente adatte ad apprendenti che abbiano raggiunto almeno un livello A2 di competenza linguistico-comunicativa. Tale progressione riflette l'assunto teorico alla base della proposta, secondo cui la concettualizzazione metaforica può essere attivata anche in presenza di competenze linguistiche ancora limitate, mentre la sua realizzazione attraverso forme convenzionali richiede un progressivo sviluppo dell'interlingua.

Il tempo di svolgimento della proposta può essere dilazionato nel corso dell'anno scolastico, integrando le singole fasi alle attività disciplinari curricolari, sulla base delle esigenze specifiche della classe e delle singole/dei singoli apprendenti.

2. Obiettivi linguistici e didattici

La proposta si prefigge di:

- favorire l'emergere e il consolidamento di espressioni temporali attraverso il ricorso a schemi spaziali *embodied*;
- sostenere l'allineamento tra concettualizzazione temporale e forme linguistiche dell'italiano;
- sviluppare la capacità di collocare eventi nel tempo (anteriorità, posteriorità, simultaneità);
- promuovere la produzione orale guidata in contesti narrativi e dialogici;
- potenziare la consapevolezza (pre-)metalinguistica attraverso il confronto implicito tra forme target e produzioni interlinguistiche;
- valorizzare le risorse linguistiche pregresse delle/degli apprendenti in un'ottica plurilingue e inclusiva.

3. Materiali

Per la realizzazione della proposta, occorreranno:

- spazio aula o palestra per attività motorie;
- nastro adesivo o corde per costruire una linea del tempo sul pavimento;
- carte/immagini rappresentanti eventi quotidiani (es. andare a scuola, festa, compleanno);
- sequenze della *frog story* (Mayer, 1969);
- eventuali supporti visivi (linee del tempo semplificate, frecce, simboli).

4. Fasi di lavoro e attività

Il percorso si articola in tre fasi scandite rispettivamente da un'attività specifica.

FASE 1 – Esperienza e attivazione: introduzione del concetto temporale attraverso attività corporee o visive.

Attività 1 – *Il tempo come percorso nello spazio*

La prima fase ha l'obiettivo di attivare la concettualizzazione temporale attraverso l'esperienza corporea, rendendo tangibili relazioni astratte come anteriorità, posteriorità e distanza temporale.

L'attività si basa sulla rappresentazione fisica di una linea del tempo tracciata sul pavimento dell'aula o della palestra. In una prima sottofase, l'insegnante, utilizzando nastro adesivo o corde, costruisce nello spazio dell'aula una linea del tempo fisica con tre punti di riferimento principali: ieri, oggi, domani.

Nella seconda sottofase le bambine e i bambini sono invitati a posizionarsi fisicamente lungo la linea e a muoversi seguendo le indicazioni dell'insegnante. L'attività si sviluppa come una sequenza di comandi motori semplici:

Andiamo avanti verso il domani.

Torniamo indietro: andiamo verso ieri.

Fermiamoci su oggi.

Facciamo un passo più vicino.

Andiamo lontano da oggi.

In una terza sottofase, il movimento viene associato a eventi concreti. L'insegnante nomina o mostra eventi (ad esempio, fare colazione, andare al parco, fare i compiti) e chiede alle alunne e agli alunni di collocarli lungo la linea. Infine, l'insegnante accompagna l'attività con una verbalizzazione costante, modellando espressioni tipiche dell'italiano che riflettono la metafora spaziale del tempo:

Guardiamo indietro: ieri abbiamo fatto...

Andiamo avanti: domani faremo...

Questo è vicino nel tempo.

Questo è lontano.

Questo succede ieri o domani?

Mettiamolo vicino o lontano da oggi.

In questa fase non è richiesta una produzione autonoma accurata da parte delle/degli apprendenti: l'obiettivo principale è l'esposizione ricca e multimodale a input linguistici coerenti con la metafora TIME IS SPACE, attraverso il coinvolgimento corporeo e percettivo.

FASE 2 – Verbalizzazione guidata: uso di espressioni temporali in contesto narrativo o dialogico, con il supporto dell'insegnante.

Attività 2 – *Raccontare eventi passati e futuri*

Dopo la fase di attivazione corporea, l'attenzione viene progressivamente spostata dal movimento alla verbalizzazione. La seconda attività prevede la costruzione di brevi narrazioni a partire da sequenze di immagini tratte dal libro illustrato senza parole *Frog, Where are you? A Boy, a Dog and a Frog* (Mayer, 1969).

Nella prima sottofase l'insegnante mostra diverse immagini del racconto che rappresentano eventi consecutivi della storia.

Nella seconda sottofase, le/gli apprendenti sono invitati a ordinare le immagini lungo una linea del tempo (tracciata su banco o lavagna), collocandole in relazione ai tre poli *ieri* – *oggi* – *domani* oppure *prima* – *dopo*. Questa operazione consente di mantenere attiva la dimensione spaziale già esperita nella fase precedente, facilitando la transizione verso la

codifica linguistica. Il lavoro può essere svolto collettivamente (discussione guidata), in piccoli gruppi (ordinamento e racconto), o a coppie (domanda–risposta).

Nella terza sottofase, l'insegnante chiede alla classe di raccontare cosa succede alla rana, cosa l'ha portata nella situazione in cui è e come finirà la sua avventura. L'insegnante guida la verbalizzazione e la produzione orale attraverso domande stimolo che orientano l'attenzione sulle relazioni temporali tra gli eventi, facendo leva su schemi spaziali:

Quanto è lontano?

Cosa è successo prima?

Cosa viene dopo?

È vicino o lontano rispetto a quello che succede nella prima immagine?

È già successo o deve ancora succedere?

Siamo prima o dopo questo momento?

Cosa credete che farà più avanti?

Le produzioni delle/degli apprendenti, inizialmente frammentarie o non convenzionali, vengono accolte e sostenute attraverso strategie di *scaffolding* leggero (riprese, completamenti, riformulazioni parziali), senza ricorrere a spiegazioni esplicite. In questa fase, l'obiettivo principale è favorire l'emergere di espressioni temporali in contesto, più che la loro correttezza formale.

FASE 3 – Rielaborazione: produzione linguistica guidata, individuale o collettiva, che consenta di consolidare le strutture emerse.

Attività 3 – Riformulazione e modellamento linguistico

Nella terza fase, le/gli apprendenti sono chiamati a rielaborare in modo più autonomo le strutture emerse, attraverso attività di produzione guidata che consolidano il legame tra rappresentazione metaforico-concettuale e forma linguistica.

Questa attività, dunque, si concentra in modo più diretto sull'interlingua. A partire da produzioni spontanee delle bambine e dei bambini, l'insegnante propone riformulazioni che rendono più trasparente la metafora spaziale convenzionale dell'italiano.

In una prima sottofase le/gli apprendenti sono invitati a produrre brevi sequenze narrative a partire da materiali già utilizzati (immagini ordinate nella fase 2) o da esperienze personali (*Vi ricordate cosa succede in queste immagini? Racconta cosa hai fatto ieri e cosa farai domani?*).

L'insegnante fornisce supporti linguistici espliciti, scritti alla lavagna o su schede:

Prima..., poi..., dopo...

Ieri..., oggi..., domani...

All'inizio..., alla fine ...

Ogni bambina o bambino (o coppia) costruisce un breve racconto orale (20–30 secondi).

Nella seconda sottofase, le produzioni vengono condivise in piccolo gruppo o in plenaria. L'insegnante ascolta senza interrompere e seleziona alcune produzioni significative che vengono riprese oralmente e trascritte alla lavagna.

A partire dalle produzioni raccolte, l'insegnante interviene attraverso strategie di modellamento linguistico (riformulazione, espansione, ripresa selettiva). Le riformulazioni mantengono il significato originario, ma rendono più esplicite e convenzionali le relazioni temporali, spesso sostituendo o reinterprestando espressioni spaziali non *target-like*.

Infine, le bambine e i bambini sono invitati a riprendere la propria produzione iniziale e a riformularla, oralmente o per iscritto, sulla base dei modelli emersi. Questa sottofase consente di attivare un primo livello di attenzione alla forma (*noticing*), pur mantenendo un approccio implicito. Il modellamento linguistico, infatti, consente agli apprendenti di confrontare implicitamente le proprie ipotesi di regola con forme più prossime all'uso nativo, favorendo un progressivo riallineamento concettuale e linguistico.

4.1.2. *Valore inclusivo e innovativo della proposta*

La proposta presenta un elevato valore inclusivo, in quanto fondata su modalità di apprendimento che non presuppongono una competenza linguistica avanzata, ma attivano canali corporei, percettivi e visivi accessibili a ogni apprendente. L'impiego del movimento e dello spazio come strumenti di costruzione del significato consente infatti di ridurre il carico cognitivo iniziale, offrendo un punto di accesso condiviso anche a bambine e bambini con livelli di competenza linguistica eterogenei o con BES.

La metafora TIME IS SPACE permette di valorizzare le convergenze cognitive tra lingue diverse, in quanto la spazializzazione del tempo rappresenta una modalità diffusa e largamente condivisa di organizzazione dell'esperienza. In questo senso, l'attività può favorire anche forme di confronto implicito tra L1 e L2, ad esempio attraverso l'osservazione di espressioni analoghe presenti nelle lingue di origine delle/degli apprendenti, offrendo la possibilità di aprirsi alla didattica plurilingue e agli approcci plurali (Candelier et al., 2012). Il corpo e lo spazio diventano così una base comune accessibile a tutti, mentre la lingua di arrivo si configura come uno strumento di mediazione progressiva, capace di accogliere e riorganizzare repertori linguistici e cognitivi differenti in un ambiente di apprendimento inclusivo.

In questo risiede anche uno degli aspetti più innovativi della proposta. Sebbene il ricorso ad attività corporee, ai principi del TPR o a metodi e tecniche della didattica induttiva non rappresentino di per sé una novità, la specificità del percorso consiste piuttosto nell'assumere un pattern cognitivo come base per la progettazione delle attività. Il lavoro sulla temporalità viene infatti costruito a partire da esperienze di movimento e orientamento nello spazio e conduce progressivamente dall'azione alla verbalizzazione e dalla verbalizzazione alla rielaborazione linguistica. La metafora TIME IS SPACE non viene presentata come contenuto di insegnamento esplicito, ma opera implicitamente nella sequenza didattica, sostenendo la costruzione delle espressioni temporali dell'italiano.

4.1.3. *Esiti attesi*

La proposta è finalizzata allo sviluppo della capacità di esprimere relazioni temporali e spaziali di base in italiano L2 attraverso il ricorso a schemi spaziali condivisi. In particolare, ci si attende un aumento progressivo della frequenza e della varietà di espressioni temporali convenzionali (ad esempio *prima, dopo, ieri, domani*), nonché un miglioramento della fluidità nella produzione orale in contesti guidati.

Infine, l'approccio adottato favorisce il coinvolgimento attivo delle/degli apprendenti e la partecipazione anche da parte di coloro che presentano competenze linguistiche limitate, contribuendo allo sviluppo della sicurezza comunicativa e alla costruzione di un ambiente di apprendimento collaborativo.

4.2. Proposta didattica per apprendenti di italiano L2 nella scuola secondaria di primo grado: *L'immagine 'a parole tue'*

Nella scuola secondaria di primo grado, l'impiego di stimoli visivi come quelli proposti dal sito *Say What You See* di *Google Arts & Culture*¹⁵ può configurarsi efficace per l'insegnamento dell'italiano L2 in classi plurilingui, soprattutto nella cornice della metafora cognitiva TIME IS SPACE, secondo cui il tempo viene concettualizzato attraverso categorie spaziali. La somministrazione di un'immagine, ad esempio raffigurante eventi e/ o azioni riferibili a una stagione o ad un mese specifico, offre alle/gli apprendenti un referente comune (e non verbale) da cui partire per l'osservazione e la produzione linguistica, riducendo il carico cognitivo iniziale e favorendo un approccio inclusivo.

In una prima fase, alle studentesse e agli studenti viene richiesto di osservare l'immagine in silenzio, senza interpretarla, per poi descrivere ciò che vedono. Attraverso domande guida, l'attenzione viene progressivamente orientata agli elementi presenti nell'immagine, alle azioni rappresentate e alle caratteristiche dell'ambiente, attivando una produzione linguistica spontanea e autentica. Solo in un momento successivo viene introdotta la dimensione temporale, chiedendo alle/agli apprendenti di collocare la scena osservata in una stagione o in un mese specifico e di motivare tale scelta sulla base di indizi visivi, come il clima, la luce o le attività rappresentate. Questo passaggio consente di rendere esplicito il meccanismo cognitivo che conduce dalla descrizione spaziale alla concettualizzazione temporale, favorendo lo sviluppo della competenza lessicale (De Iaco, 2023) e descrittiva e stimolando la riflessione linguistica. La successiva condivisione delle descrizioni da parte delle/degli apprendenti permette di mettere a confronto strategie espressive diverse, valorizzando le convergenze cognitive tra lingue di partenza differenti e trasformando la lingua di arrivo in uno spazio condiviso inclusivo. In questo modo, l'immagine diventa una base comune accessibile a tutti, la produzione linguistica si fonda sull'esperienza e sull'osservazione, e l'italiano L2 assume il ruolo di lingua di mediazione, promuovendo la partecipazione.

Titolo: *I mesi e le stagioni dell'anno*

1. *Situazione di partenza*

La proposta è rivolta ad apprendenti di italiano L2 con L1 di partenza differenti, in contesto plurilingue e multiculturale. Il livello di competenza in italiano è compreso tra A2 e B1. Le abilità coinvolte sono la produzione orale e quella scritta. Tempo di realizzazione prevista: 2 ore.

2. *Obiettivi didattici*

La proposta si prefigge di:

- stimolare la produzione linguistica spontanea a partire da uno stimolo visivo;
- sviluppare la capacità di descrizione;
- valorizzare le convergenze cognitive tra lingue diverse, in ottica inclusiva.

¹⁵ *Say What You See* (Google Arts & Culture Lab Jack Wild, 2023) è un esperimento interattivo sviluppato da artisti del Google Arts & Culture Lab che invita gli utenti a 'dire quello che vedono' osservando immagini generate dall'intelligenza artificiale. L'esperienza consiste nel guardare un'immagine e scrivere una descrizione. L'elemento didattico dell'esperimento è proprio quello di allenare le capacità di lettura visiva e di formulazione testuale, con *feedback* che aiutano a raffinare descrizioni.

3. *Materiali*

Un'immagine selezionata dalla/dal docente, raffigurante stagioni e/o mesi dell'anno, che rappresenti un'azione (ad esempio: una scena estiva, autunnale, invernale o primaverile). Dato il livello iniziale si procederà a selezionare raffigurazioni con non più di 10/12 elementi.

4. *Fasi di lavoro e attività*

FASE 1 – Osservazione silenziosa

La/il docente mostra l'immagine. Le/gli apprendenti osservano in silenzio per alcuni secondi.

FASE 2 – Attivazione lessicale guidata

La/il docente chiede di esprimere ciò che si vede, seguendo la logica del sito *Say What You See*. Domande-stimolo:

Cosa vedi?

Cosa/chi c'è nell'immagine?

Quali elementi naturali sono presenti?

Ci sono persone? Cosa fanno?

FASE 3 – Tempo e stagionalità

In un secondo momento si introduce il tempo.

Domande:

In che stagione siamo?

Che mese potrebbe essere?

Da cosa lo capisci?

Com'è il clima?

Questa fase permette di:

- lavorare su mesi e stagioni;
- introdurre il lessico del tempo atmosferico e del clima;
- osservare come il tempo venga inferito dall'esperienza visiva.

FASE 4 – Produzione autonoma

Le/gli apprendenti descrivono l'immagine:

- oralmente (a turno o in coppia);
- oppure per iscritto (testo breve).

FASE 5 – Condivisione e confronto

Le descrizioni vengono confrontate:

- emergono differenze lessicali;
- si configurano diverse strategie descrittive e molteplici punti di osservazione;
- si osservano eventuali influenze delle L1.

La/il docente valorizza le convergenze, mostrando che:

- l'immagine è comune e, dunque, il punto di partenza è inclusivo e condivisibile;
- la lingua di arrivo diventa spazio di incontro.

4.2.1. *Valore inclusivo e innovativo della proposta*

L'immagine funziona come base comune accessibile a tutti. Quando il tempo si manifesta attraverso lo spazio (o viceversa) ed emergono espressioni metaforiche, è fondamentale renderle esplicite a studentesse e studenti e motivarle. Si può, inoltre, indagare se nella lingua madre del parlante non italofono si impieghino strutture simili. Si osservi l'esempio (6) dove il parlante sinofono utilizza il verbo di movimento *arrivare* per esprimere l'idea che l'inverno "arrivi".

(6)
[OI 2A-RS_11tempo1]
*poi # la talpa sava andando via (poi) arriva primave:ra esta:te e inv- # autu:no
inve:rno #*

Si potrebbe indagare se, nella L1 presa in considerazione, il verbo corrispondente all'italiano "arrivare" sia già associato a espressioni temporali, oppure se l'apprendente stia acquisendo questo uso attraverso l'italiano. Tali questioni possono essere esplorate, metalinguisticamente e metacognitivamente, direttamente con il discente. Ponendo domande mirate sul suo repertorio linguistico, queste potrebbero, inoltre, stimolare la curiosità di altre/altri apprendenti di lingua e cultura diversa favorendo, così, un'apertura interculturale reciproca nell'ottica degli approcci plurali (Candelier et al., 2012) così come una consapevolezza metalinguistica.

4.2.2. *Esiti attesi*

- Produzioni linguistiche autentiche.
- Arricchimento lessicale legato al tempo e alla stagionalità.
- Maggiore sicurezza comunicativa.
- Coinvolgimento attivo delle/degli apprendenti.

L'attività, pur essendo finalizzata allo sviluppo della competenza lessicale, consente anche di raccogliere un corpus di produzioni orali o scritte, utile per osservare se e in che misura nella lingua di partenza e nella lingua di arrivo ricorrono strutture analoghe per esprimere la relazione tra tempo e spazio.

5. DISCUSSIONE FINALE E CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha mostrato come la metafora cognitiva TIME IS SPACE rappresenti un dispositivo centrale nei processi di costruzione del significato nelle interlingue di apprendenti di italiano L2. Il commento degli esempi tratti dal database del progetto CoMetaI ha evidenziato che la spazializzazione del tempo emerge precocemente e in

modo sistematico, dando luogo a realizzazioni linguistiche che si distribuiscono lungo un *continuum* tra forme aderenti allo standard e produzioni non convenzionali.

In questa prospettiva, le deviazioni osservate non possono essere ridotte a errori, ma vanno interpretate come espressione di un sistema interlinguistico dinamico, in cui le/gli apprendenti mobilitano risorse cognitive condivise per colmare lacune linguistiche. La metafora si configura dunque come un punto di intersezione tra dimensione cognitiva e sviluppo linguistico, rendendo visibile il processo di progressivo riallineamento tra concettualizzazione e codifica formale.

Sul piano applicativo, tali risultati suggeriscono l'opportunità di integrare in modo sistematico la dimensione metaforica nella didattica dell'italiano L2. A tale scopo, sono state presentate due proposte didattiche che mostrano come la metafora TIME IS SPACE possa essere operazionalizzata in percorsi didattici concreti, capaci di integrare dimensione cognitiva, esperienza corporea e sviluppo linguistico. In entrambi i casi, la costruzione del significato temporale non viene affidata a spiegazioni metalinguistiche esplicite, ma prende avvio da attività che rendono accessibili concetti astratti attraverso il la percezione visiva, il corpo, il suo movimento e orientamento in relazione allo spazio. In particolare, nella proposta per la scuola primaria, il ricorso al movimento e alla linea del tempo fisica consente di attivare schemi *embodied* che rendono tangibili relazioni come anteriorità, posteriorità e distanza temporale, mentre nella secondaria l'immagine funge da referente condiviso che permette di inferire la dimensione temporale (e anche climatica) a partire da elementi visivi spazio-temporali ed eventi e azioni ad essi correlate.

Questo impianto metodologico favorisce l'emergere di produzioni linguistiche anche in presenza di competenze limitate, sostenendo una progressione che va dall'esperienza alla verbalizzazione guidata fino alla rielaborazione autonoma. In tale prospettiva, il ruolo della/del docente risulta centrale non tanto nella trasmissione di regole, quanto nella mediazione e nel modellamento linguistico: attraverso riformulazioni, espansioni e pratiche di *scaffolding*, l'insegnante accompagna le/gli apprendenti verso un progressivo riallineamento tra schemi concettuali e forme linguistiche convenzionali.

Le attività evidenziano inoltre il potenziale inclusivo di un approccio che si fonda su canali multimodali e su esperienze condivise. Il corpo, lo spazio e l'immagine costituiscono infatti basi comuni accessibili anche ad apprendenti con competenze linguistico-comunicative differenziate e, nelle prime fasi del percorso, anche limitate, permettendo di ridurre il carico cognitivo iniziale e di favorire la partecipazione attiva in contesti plurilingui ed eterogenei. In questo senso, la metafora cognitiva non si configura come contenuto da insegnare, ma come risorsa implicita che orienta la progettazione didattica e consente di valorizzare le convergenze tra lingue e repertori diversi.

Nel loro insieme, le proposte delineano una concezione della didattica dell'italiano L2 in cui la costruzione del significato precede e guida la formalizzazione linguistica, e in cui l'intervento didattico si configura come un processo di accompagnamento e ristrutturazione progressiva dell'interlingua, piuttosto che come semplice correzione dell'errore (Pallotti, 2017).

Restano aperte alcune prospettive di ricerca. In primo luogo, sarà necessario ampliare il database del progetto CoMetaI per consentire analisi quantitative più robuste e verificare eventuali correlazioni tra l'emergere delle metafore e variabili sociolinguistiche e acquisizionali. In secondo luogo, appare auspicabile una validazione empirica delle proposte didattiche attraverso studi in contesto classe, al fine di misurarne l'efficacia sullo sviluppo della competenza linguistica e metacognitiva delle/degli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2009), “Grammatica e acquisizione dell’italiano L2”, in *Italiano LinguaDue* 1, 1, pp. 1-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/450>.
- Asher J. (1969), “The total physical response approach to second language learning”, in *The Modern Language Journal* 53, 1, pp. 3-17.
- Basso E., Daloiso M. (2013), “L’insegnamento dell’italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali Uno studio di caso sull’applicabilità del Total Physical Response”, in *ELLE* 2, 2, pp. 303-329: <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/017>.
- Candelier M. (coordinatore), Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lórinz I., Meißner F.-J., Noguerol A., Schröder-Sura A., Molinié M. (2012), *Il CARAP, un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Cappelle B. (2009), “The TIME IS SPACE metaphor”, in *Faits de langues*, 34, pp.53-62
- Cardona G. R. (2006), *I sei lati del mondo*, Laterza, Roma- Bari.
- Cardona M., De Iaco M., (2020) *Parole nella mente, parole per parlare*, Aracne, Roma
- Casadei F. (1996), *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull’italiano*, Bulzoni, Roma.
- Corder P. (1967), “The significance of learner’s errors”, in *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, pp. 161-170.
- Corino E., Marellò C. (a cura di) (2009), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Guerra Perugia.
- Danesi M. (1992), “Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension”, in Alatis J. E. (ed.), *Language communication and social meaning, Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington DC, pp. 489-500.
- 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 LinguaDue* 15, 1, pp. 373-388: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20399>.
- Dalla Libera C. (2017), “Le metafore concettuali in un approccio comunicativo nell’apprendimento delle lingue straniere”, in *ELLE* 6, 1, pp. 25-40.
- De Mauro T. (2016), “Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana”, in *Internazionale* <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- DeKeyser R. (1994). “Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study”, in *Tesol Quarterly*, 28, 1, pp. 188-194.
- Faouri D., Zibin A., Altakhaineh A. R. M. (2025), “Teaching Italian vocabulary to Arabic speaking children based on total physical response and game-based learning approaches”, in *European Journal of Applied Linguistics*, 13, 1, pp. 252-278: <https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0014>.
- Fleischman S. (1982), *The future in thought and language: Diachronic evidence from Romance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fumante F. (2024a), “Sulla grammaticalizzazione dell’infinito futuro passivo”, in *Graeco-Latina Brunensia*, 29, 1, pp. 93-113.
- Fumante F. (2024b), “GRASP IS UNDERSTAND: cogliere la metafora concettuale per comprendere l’italiano (anche quello delle comunicazioni istituzionali, aziendali e culturali)”, in *Italiano LinguaDue* 16, 1, pp. 46-61: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23825>.
- Gibbs R. W. (2006), *Embodiment and cognitive science*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Google Arts & Culture Lab Jack Wild (2023), *Say what you see*.
<https://artsandculture.google.com/experiment/say-what-you-see/jwG3m7wQShZngw>.
- Granger S., Gilquin G., Meunier F. (eds.) (2015), *The Cambridge handbook of learner corpus research*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Grassi R. (a cura di) (2018), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (2003[1980]), *Metaphors we live by*, The University of Chicago press, Chicago-London.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*, Basic books, New York.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach*, Language Teaching Publication, Hove.
- Long M. H. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 413-468, Academic Press, New York.
- Mayer M. (1969), *Frog, where are you? A boy, a dog and a frog*, Dial Press, New York.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci, Torino.
- Pallotti G. (2017), "Applying the interlanguage approach to language teaching", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55, 4, pp. 393-412.
- Pallotti G. (supervisore) (2007-ad oggi), *Osservare l'interlingua. Sperimentazione educativa promossa dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia*: <https://interlingua.comune.re.it/>.
- Rebuschat P., Williams J. N. (2013), "Implicit learning in second language acquisition", in Chapelle C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 1-7: <http://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0529>.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 1-4, pp. 209-232.

