

CORPO, SPAZIO E METAFORA
Prospettive di Linguistica e di Grammatica Cognitiva
in italiano L2/LS e nella glottodidattica a italofoeni

A cura di
Andrea Ghirarduzzi



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Università degli Studi di Milano
Italiano LinguaDue, 2025
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Amorati Riccardo, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Francesco Goglia Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)
Michela Dota
Elena Felicani
Alessandro Canazza
Viviana De Leo

CORPO, SPAZIO E METAFORA
Prospettive di Linguistica e di Grammatica Cognitiva
in italiano L2/LS e nella glottodidattica a italofoni

A cura di
Andrea Ghirarduzzi

INDICE

Introduzione <i>Andrea Ghirarduzzi</i>	6
Prima sezione – La metafora concettuale	
La competenza metaforica in italiano L2/LS: uno studio sulle concettualizzazioni metaforiche nelle espressioni idiomatiche e nei proverbi <i>Maira De Iaco</i>	19
Time is space: evidenze preliminari e proposte didattiche del progetto CoMetaI <i>Alfonsina Buoniconto, Federica Fumante</i>	35
La concettualizzazione del [tempo] in italiano, inglese, polacco e slesiano. Un'analisi cognitiva <i>Ryszard Wyleciol</i>	55
Seconda sezione – Le preposizioni	
L'insegnamento delle preposizioni agli apprendenti polacchi di italiano LS nella prospettiva della grammatica cognitiva <i>Aleksandra Paliczuk, Agnieszka Pastucha-Blin</i>	84
La Grammatica Cognitiva nella didattica delle preposizioni in contesti di vulnerabilità <i>Andrea Fiorista, Borbala Samu</i>	108
Terza sezione – I verbi di movimento	
L'acquisizione dei verbi di movimento in apprendenti cecofoni, slovaccofoni e anglofoni <i>Egle Mocciano, Cinzia Russi, Silvia Luongo, Magdaléna Nabálková, Marek Jungvirth</i>	131
Imparare i verbi di movimento in italiano L2: il caso delle sezioni europee nei licei francesi <i>Simona Anastasio, Patrizia Giuliano</i>	153
Il movimento metaforico attraverso i testi giornalistici: una proposta didattica per l'insegnamento dell'italiano a studenti universitari <i>Nicola Florio</i>	169

Apprendere i verbi di moto russi attraverso la linguistica cognitiva: un'analisi esplorativa del coinvolgimento degli studenti <i>Paolo Antonio Della Putta, Elena Comisso</i>	183
--	-----

Quarta sezione – Le costruzioni grammaticali

“Là dove il <i>si</i> suona”: per una presentazione in chiave cognitiva delle costruzioni riflessive, reciproche e intransitive pronominali nel contesto di italiano L2 <i>Sara Cattani, Andrea Ghirarduzzi</i>	202
Towards a constructionist approach to Italian L2 pedagogy: a case-study on light verb constructions <i>Beatrice Bernasconi, Claudia Borghetti, Francesca Masini, Matteo Pucci</i>	229
“Nomina sunt consequentia rerum”. Insegnare il periodo ipotetico in italiano L2/LS da una prospettiva semantico-cognitiva <i>Ida Tucci</i>	254
Apprendenti italofofoni con DSA e verbi frasali inglesi: uno studio preliminare sul ruolo dell'istruzione cognitiva <i>Michele Daloiso, Christopher Liam McDonnell</i>	278

INTRODUZIONE

*Andrea Ghirarduzzi*¹

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

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

I principi contenuti in queste e in altre opere ascrivibili al paradigma cognitivo hanno avuto implicazioni rilevanti non solo sul piano teorico, ma anche su quello applicativo, aprendo nuove prospettive per la didattica delle lingue e per la riflessione sull'apprendimento linguistico. In effetti, parallelamente allo sviluppo internazionale della Linguistica Cognitiva, si è progressivamente consolidato un filone di studi volto a esplorarne le potenzialità nel campo della glottodidattica. In particolare, la Grammatica Cognitiva è emersa nel tempo come strumento promettente per ripensare l'insegnamento della lingua, superando modelli prescrittivi e formalistici a favore di approcci centrati sull'uso, sulla significatività e sulla costruzione attiva del sapere linguistico da parte dell'apprendente. In questo scenario, a partire dai primi anni Duemila, sono emerse a livello internazionale diverse pubblicazioni (la maggior parte delle quali in lingua inglese) relative alla ricerca sperimentale sull'applicazione dell'approccio cognitivo all'insegnamento delle lingue straniere e seconde, tra le quali possiamo citare, *inter alia*, Achard, Niemeier (2004), Kristiansen *et al.* (2006), Boers, Lindstromberg (2008), De

¹ Università di Parma.

Knop, De Rycker (2008), Littlemore (2009), Tyler (2012), Masuda *et al.* (2015), De Knop, Guilquin (2016).

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

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

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

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

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

- le unità di base della lingua sono le costruzioni linguistiche (intese come associazioni convenzionali tra una forma – struttura fonologica – e un significato – struttura semantica), e tutti gli elementi di una costruzione contribuiscono al suo significato complessivo;
- nelle costruzioni, il significato e il polo semantico sono preminenti rispetto alle forme e al polo strutturale;
- le forme delle costruzioni sono motivate (e quindi non del tutto arbitrarie), e sono il frutto di una concettualizzazione della realtà collegata ai sensi (in particolare la vista, ma non solo) e a funzioni cognitive quali la percezione del proprio corpo e dello spazio circostante, l'assunzione di un punto di vista mentale, la suddivisione della realtà in categorie e prototipi, ecc.;
- l'esperienza corporea svolge un ruolo di primaria importanza (*embodied cognition*) e anche le strutture linguistiche dipendono da strutture cognitive basilari (e acquisite

nella prima infanzia) quali gli schemi di immagine (*image schemas*) e i *construals* (campo visivo ampio o ristretto, generalità e specificità, punto di vista, ecc.);

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

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

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

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

Il tema del movimento rappresenta infatti uno degli ambiti privilegiati della ricerca cognitiva, e ciò è testimoniato dalla presenza, all'interno del numero, di un'intera sezione (la terza) dedicata al tema. Oltre la già citata esplorazione del movimento metaforico (Florio), l'argomento è declinato attraverso l'analisi delle componenti del movimento (Jungwirth, Luongo, Mocchiari, Naháľková, Russi; Anastasio, Giuliano) e tramite uno studio epistemico sul coinvolgimento degli studenti in una sperimentazione cognitiva relativa ai verbi di moto russi (Comisso, Della Putta).

Come dimostrato dagli articoli di De Iaco, di Buoniconto, Fumante, di Anastasio, Giuliano e di Bernasconi, Borghetti, Masini, Pucci, gli studi glottodidattici hanno scoperto

nella ricerca *corpus-based* un valido alleato nell'individuazione delle costruzioni linguistiche più frequenti e salienti, dell'ordine di acquisizione di tali costruzioni e nella creazione di sillabi più efficaci basati da un lato sugli usi reali dei parlanti nativi, e dall'altro sugli stadi di interlingua degli studenti (*usage-based*).

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

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

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

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

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

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

Il contributo di Moira De Iaco esplora la possibilità di un'applicazione del paradigma cognitivo e delle metafore concettuali nel contesto di italiano L2 di livello intermedio e/o avanzato: partendo dal concetto di “competenza metaforica” e dalla constatazione che tale competenza rivesta un ruolo cruciale nell'apprendimento di una lingua, l'autrice propone l'analisi di un corpus di espressioni idiomatiche e di uno di proverbi in lingua italiana al fine di analizzarne le concettualizzazioni metaforiche sottostanti e di sottolineare le difficoltà, in termini di opacità di significato, che possono presentare per un apprendente straniero. Tali analisi possono fare emergere come tra il sistema linguistico della L1 e quello della lingua target non vi siano sempre corrispondenze concettuali precise e come, dal punto di vista glottodidattico, occorra predisporre percorsi

multimodali ispirati alla Linguistica Cognitiva in cui le concettualizzazioni vengano illustrate anche attraverso input visuali, quali le immagini, e attività ispirate alla teoria dell'*embodied cognition* e che prevedano il ricorso a gesti, l'uso del corpo e il richiamo allo spazio circostante.

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

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

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

La seconda sezione della monografia affronta invece il tema dell'insegnamento delle preposizioni italiane da una prospettiva cognitiva. Rispetto a quella precedente, in questa sezione viene dedicato maggiore spazio alle riflessioni metodologiche di ambito glottodidattico e alle buone pratiche di insegnamento. Inoltre, per la prima volta nella monografia, in uno dei contributi vengono presentati dati ricavati dalla sperimentazione di una proposta didattica nel contesto-classe.

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

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

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

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

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

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

Lo studio di Nicola Florio riguarda invece l'applicazione della Teoria della Metafora Concettuale ai verbi di movimento in un contesto di italiano LS (nel dettaglio, un corso

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

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

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

Per quanto concerne le “costruzioni con *si*”, Cattani e Ghirarduzzi partono dal presupposto (suffragato dalla letteratura scientifica sul tema) che tali costruzioni rappresentino «uno dei punti critici nella descrizione dei fenomeni grammaticali dell'italiano» (Pescarini, 2016) per via della difficoltà a rintracciare un'interpretazione univoca circa il valore della particella, a classificare le costruzioni nelle quali compare e di conseguenza a trovare una nomenclatura condivisa nei manuali e nelle grammatiche (Ghirarduzzi, 2026). Attraverso un'analisi di ordine semantico-cognitivo, i due autori propongono un percorso grammaticale di italiano L2 relativo alle “costruzioni con *si* anaforico” (cioè riflessivo, reciproco e pronominale). Il percorso, coniugato all'approccio didattico della *Processing Instruction* (Van Patten, Cadierno, 1993), sperimentato all'interno

di corsi universitari per studenti non italofofoni e, al pari di quanto avvenuto nello studio di Samu e Fiorista, confrontato con un percorso di controllo incentrato sull'approccio tradizionale del modello PPP (*Presentation-Practice-Production*), sembra confermare in buona parte l'efficacia e la validità di un'istruzione di tipo cognitivo.

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

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

Infine, Dallois e McDonnell esaminano i verbi frasali inglesi, una tipologia di costruzione complessa per tutti gli apprendenti italofofoni (che tendono in generale a evitarli nelle loro produzioni orali), ma soprattutto per quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), per i quali si rilevano, tra le altre cose, difficoltà specifiche

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

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

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

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

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

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

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

PRIMA SEZIONE
LA METAFORA CONCETTUALE

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

*Moira 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 fluency 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 Concettuale (Lakoff, 1987, 1990, 1993; Lakoff, Johnson, 1980, 1999; Lakoff, Turner,

¹ Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

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 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

² Traduzione nostra.

³ Traduzione nostra.

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:

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

⁵ Traduzione nostra.

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 *avere*⁶.

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 dietro*" significa 'Non prenderlo come esempio', 'Non lasciarti influenzare dalle sue idee o dai suoi comportamenti'.

⁶ Traduzione nostra.

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 concise: 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 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.

⁷ Traduzione nostra.

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 fiaschi 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.
14. <i>fare il passo più lungo della gamba</i>	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.
15. <i>aggiungere benzina sul fuoco</i>	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.
16. <i>dare le perle ai porci</i>	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.
17. <i>essere il prezzemolo di ogni minestra</i>	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.
18. <i>essere sempre la solita minestra riscaldata</i>	L'immagine di una stessa pietanza riscaldata e riproposta più volte concettualizza metaforicamente qualcosa di noioso, poco convincente, non piacevole.
19. <i>rigirare come una frittata</i>	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.
20. <i>fare una frittata</i>	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.
21. <i>né carne né pesce</i>	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.
22. <i>tutto fa brodo</i>	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.
23. <i>essere una pera cotta</i>	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.
24. <i>essere un broccolo, essere un maccherone, essere un baccalà</i>	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.
25. <i>essere un salame</i>	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> .

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 italofoni 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, seguito</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 frasari 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 dell'acquisizione della competenza socio-pragmatica. In ambito glottodidattico,

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.

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(c)', 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 reinterpretando 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., Lórinčz 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

LA CONCETTUALIZZAZIONE DEL [TEMPO] IN ITALIANO, INGLESE, POLACCO E SLESIANO. UN'ANALISI COGNITIVA

Ryszard Wyleciol¹

1. INTRODUZIONE

Parlare dell'ora, chiedere “*Che ore sono?*” e poi rispondere a questa domanda rappresentano una delle pratiche linguistiche più elementari e quotidiane, apparentemente priva di complessità concettuale. Nella comunicazione ordinaria, tali espressioni vengono generalmente percepite come formule puramente funzionali, il cui unico scopo è quello di trasmettere un'informazione oggettiva e facilmente verificabile. Tuttavia, come mostra un'analisi condotta nell'ottica della Linguistica Cognitiva (LC), anche questo ambito del linguaggio rivela una stratificazione concettuale sorprendentemente ricca, nella quale interagiscono metafore, schemi spaziali e operazioni di messa a fuoco prospettica.

Il presente contributo si propone di analizzare la concettualizzazione del [TEMPO] così come emerge dalle espressioni utilizzate per chiedere e indicare l'ora in quattro sistemi linguistici: italiano, inglese, polacco e slesiano. L'obiettivo non è quello di descrivere differenze meramente formali o grammaticali, bensì di indagare i meccanismi cognitivi sottostanti che guidano tali scelte linguistiche e che riflettono diversi modi di strutturare l'esperienza temporale. Partendo da un dominio altamente convenzionalizzato e regolato – quello dell'orologio e della misurazione del tempo – l'analisi mette in luce come le lingue differiscano nel modo in cui rendono accessibile questo dominio astratto attraverso risorse concettuali radicate nell'esperienza corporea e spaziale.

Il quadro teorico di riferimento è quello della LC, e in particolare della Teoria della Metafora Concettuale (Lakoff, Johnson, 1980), secondo cui concetti astratti come il tempo vengono sistematicamente compresi in termini di domini più concreti, quali lo spazio, il movimento, la quantità o gli oggetti materiali. All'interno di questo approccio, un ruolo centrale è svolto dagli schemi preconettuali (i cosiddetti *image schemas*), come SCALA, PERCORSO, CONTENITORE, PARTE-TUTTO, SUPERFICIE, che forniscono strutture concettuali di base per l'organizzazione dell'esperienza e la sua codifica linguistica. Le espressioni temporali analizzate in questo studio vengono pertanto interpretate come istanziazioni linguistiche di tali schemi, piuttosto che come semplici convenzioni arbitrarie.

Un ulteriore strumento analitico fondamentale adottato in questo lavoro è il concetto di *profilazione* elaborato da Ronald Langacker (1987). Secondo questa prospettiva, le differenze tra espressioni linguistiche non dipendono necessariamente da basi concettuali differenti, ma dal modo in cui una stessa *base* viene messa a fuoco, ossia dal *profilo* che viene selezionato all'interno di una struttura concettuale condivisa. Applicato al dominio temporale, la profilazione consente di spiegare perché lingue diverse – o anche la stessa lingua in contesti diversi – possano descrivere lo stesso preciso momento come punto raggiunto, distanza residua, parte di un contenitore, tratto di un percorso o quantità appoggiata su una superficie.

¹ Università della Slesia.

Attraverso l'analisi comparativa di ore intere, ore frazionate (quarti e metà) e ore espresse in forma sottrattiva, l'articolo mostra come il tempo possa essere concettualizzato alternativamente come oggetto in movimento, spazio attraversabile, risorsa misurabile, contenitore strutturato o forza agente, e come queste metafore interagiscano con categorie grammaticali quali singolarità e pluralità, numerabilità e non-numerabilità, cardinalità e ordinalità. L'inclusione dello slesiano, accanto a lingue standard ampiamente descritte, permette inoltre di osservare come varietà regionali possano conservare o sviluppare soluzioni concettuali particolarmente trasparenti e fortemente ancorate all'esperienza quotidiana.

In definitiva, questo studio intende dimostrare che anche un ambito linguistico considerato "banale" come quello del dire l'ora costituisce un terreno privilegiato per esplorare la relazione tra linguaggio, cognizione ed esperienza, e che gli strumenti della LC offrono un apparato teorico particolarmente efficace per descrivere, confrontare e interpretare tali fenomeni.

2. IPOTESI DI RICERCA PRINCIPALI

Come è stato appena menzionato, l'obiettivo principale del presente lavoro è quello di dimostrare in che modo il [TEMPO]² venga concettualizzato e strutturato linguisticamente nelle lingue italiana, inglese, polacca e slesiana, sulla base delle espressioni utilizzate per chiedere e indicare l'ora. Partiamo dall'assunto che, nonostante l'elevato grado di convenzionalizzazione di tali espressioni, esse non costituiscano semplici formule referenziali, bensì riflettano strategie concettuali profondamente radicate, dipendenti dall'organizzazione cognitiva dello spazio, del movimento e della quantità.

L'oggetto centrale dell'analisi è costituito dai costrutti linguistici che realizzano lo schema preconconcettuale generale della localizzazione temporale, che può essere rappresentato in forma astratta come:

[SOGGETTO ESPERIENTE + COPULA / COSTRUTTO IMPERSONALE + ESPRESSIONE TEMPORALE]

Tale schema, analogamente a quanto avviene nelle strutture spaziali, implica una relazione tra un valore temporale profilato e una base concettuale più ampia, costituita dal sistema convenzionale dell'orologio e dalla sua rappresentazione spaziale (quadrante, linea temporale, percorso ciclico). In questo senso, il valore temporale indicato svolge una funzione analoga a quella del *landmark*, mentre l'atto linguistico di indicare l'ora corrisponde a un'operazione di profilazione su tale base. Quindi, alla luce del tema intrapreso e in base ai principi della LC, formuliamo le seguenti ipotesi di ricerca principali:

1. La concettualizzazione del [TEMPO] nelle espressioni orarie è fondata su schemi preconconcettuali di natura spaziale, quali SCALA, PERCORSO, CONTENITORE, PARTE-TUTTO E SUPERFICIE, che derivano dall'esperienza corporea e percettiva e che vengono sistematicamente proiettati sul dominio astratto della temporalità. La selezione e la combinazione di tali schemi dipendono, fra l'altro, dalla struttura dello specifico sistema linguistico e dai tratti cognitivi e culturali dell'utente della lingua.
2. Le differenze osservabili tra le lingue analizzate non riguardano primariamente il contenuto referenziale delle espressioni temporali, bensì il modo in cui il [TEMPO] viene profilato all'interno di una base concettuale condivisa. In particolare, l'italiano,

² I concetti vengono scritti [TRA PARENTESI QUADRE E IN MAIUSCOLETTO], mentre gli schemi preconconcettuali e le metafore concettuali vengono scritti IN MAIUSCOLETTO SENZA PARENTESI.

l'inglese, il polacco e lo slesiano differiscono sistematicamente nella scelta del PUNTO DI ANCORAGGIO concettuale (ora attuale vs. ora successiva), nella direzionalità del PERCORSO temporale (prospettiva retrospettiva vs. prospettiva) e nel grado di reificazione del valore temporale espresso.

3. La concettualizzazione del [TEMPO] è di carattere eminentemente relazionale e si basa sull'interazione tra categorie intese come categorie di concettualizzazione quali numerabilità vs. non-numerabilità, singolarità vs. pluralità e cardinalità vs. ordinalità. Tali categorie, pur manifestandosi a livello morfosintattico, riflettono scelte concettuali più profonde, che determinano se il tempo venga trattato come grandezza continua, insieme discreto di unità, posizione in una serie ordinata oppure quantità oggettivata.
4. Il modo in cui vengono espresse le ore frazionarie (quarti, metà) e le ore successive alla metà (costruzioni sottrattive) costituisce un indicatore particolarmente sensibile delle differenze concettuali interlinguistiche. In tali contesti, il [TEMPO] può essere concettualizzato alternativamente come parte interna di un contenitore, distanza percorsa o residua lungo un percorso, punto-meta di un viaggio o superficie su cui viene collocata una quantità, e la preferenza per uno di questi modelli è sistematicamente codificata nelle strutture linguistiche analizzate.
5. Le varietà linguistiche non standard, in particolare lo slesiano, mostrano una maggiore trasparenza nella relazione tra struttura linguistica e struttura concettuale, conservando o sviluppando soluzioni che rendono esplicita la metaforizzazione spaziale del [TEMPO] (ad esempio tramite lo schema di SUPERFICIE). Ciò suggerisce che tali varietà possano costituire un terreno privilegiato per l'osservazione dei meccanismi cognitivi alla base della concettualizzazione temporale.

Alla luce di queste ipotesi, le indagini presentate in questo lavoro si collocano nel quadro teorico della grammatica cognitiva sviluppata da Langacker (1987, 1990, 1996, 2000, 2009, 2013), assumendo in particolare i seguenti presupposti:

- a) il linguaggio è una delle principali risorse cognitive attraverso cui l'essere umano struttura e interpreta l'esperienza;
- b) il significato linguistico emerge dalla costruzione concettuale della scena, e non è riducibile a una corrispondenza diretta con il mondo esterno;
- c) le scelte grammaticali e lessicali riflettono diverse modalità di profilare della stessa base concettuale;
- d) l'uso e la stabilizzazione delle strutture linguistiche sono influenzati anche da fattori di frequenza, convenzionalizzazione e salienza cognitiva.

Oltre a questi presupposti, l'analisi si avvale delle riflessioni sulla concettualizzazione spaziale e temporale nell'ambito delle metafore concettuali di Lakoff e Johnson (2003, 2010) come pure delle riflessioni osservabili in Talmy (2000), Jackendoff (1987, 2002), nonché di studi dedicati specificamente alla semantica delle preposizioni, dei numerali e delle categorie spaziali e temporali nelle lingue europee, fra cui ad esempio le osservazioni svolte in ambito cognitivo proposte da Przybylska (2002), Malinowska (2005, 2013, 2014, 2017), Paliczuk (2025) o Kwapisz-Osadnik (2011, 2013, 2016, 2017, 2025) o Wyleciol (2021). Una particolare attenzione viene inoltre riservata ai concetti astratti spesso basati sugli schemi preconettuali che strutturano il mondo concettualizzato quali PERCORSO, META, DISTANZA, CONTENITORE, PARTE, SUPERFICIE, CICLO e PUNTO e altri (Lakoff, 2011: 263-453; Wierzbicka, 1980), i quali risultano cruciali per l'interpretazione delle espressioni temporali analizzate.

Nel prosieguo dell'articolo, tali ipotesi verranno verificate attraverso un'analisi dettagliata delle strutture linguistiche selezionate, mostrando come il dire l'ora costituisca,

in realtà, una finestra privilegiata sulla costruzione cognitiva del [TEMPO] nelle diverse comunità linguistiche considerate.

2.1. Metodologia e criteri di selezione dei dati

La presente sezione è dedicata all'esplicitazione delle procedure metodologiche adottate per la raccolta, la selezione e l'analisi dei dati linguistici su cui si fonda il contributo. In una prospettiva di linguistica cognitiva, l'interesse non è rivolto alla frequenza assoluta delle forme, bensì alla loro stabilità, salienza e trasparenza concettuale all'interno di un dominio altamente convenzionalizzato. Per questo motivo, la metodologia adottata combina un approccio qualitativo, basato sull'analisi di esempi attestati e ricorrenti, con criteri di comparabilità interlinguistica e di rilevanza cognitiva, che consentono di mettere in luce differenze sistematiche di concettualizzazione del tempo nelle lingue considerate.

2.1.1. Fonti dei dati e delimitazione del dominio analizzato

Il presente studio si fonda su un insieme di dati linguistici selezionati congiuntamente da risorse lessicografiche elettroniche, corpora indiretti accessibili tramite dizionari contestuali e, nel caso dello slesiano, da ricerche mirate tramite il motore di ricerca Google. L'obiettivo non è quello di fornire una descrizione esaustiva dell'uso complessivo delle espressioni temporali nelle lingue considerate, bensì di individuare pattern ricorrenti e cognitivamente salienti nella concettualizzazione del tempo all'interno di un dominio altamente convenzionalizzato, quale quello del dire l'ora.

Il dominio analizzato è stato delimitato intenzionalmente alle espressioni usate per chiedere e indicare l'ora, incluse le strutture con ore integrali, ore con frazioni (quarti, metà), espressioni sottrattive e costruzioni prospettiche (prima e dopo la metà). Questa scelta risponde all'esigenza di mantenere costante la base concettuale (il sistema dell'orologio) e di osservare come lingue diverse effettuino operazioni di profilazione differenti su una stessa struttura di riferimento.

2.1.2. Consultazione dei dizionari elettronici e criteri di ricerca

Per l'italiano, l'inglese e il polacco, gli esempi sono stati raccolti a partire dai dizionari elettronici *Glosbe*, *Bab.la*, *Linguee* e *Reverso Context*, scelti in quanto basati su corpora ampi e contenenti esempi contestualizzati provenienti da testi di registro diverso.

La consultazione di tali risorse è avvenuta secondo criteri sistematici:

- sono state utilizzate come parole chiave le principali unità lessicali temporali (ad es. *time*, *hour*, *o'clock*, *past*, *to*, *ora*, *ore*, *meno*; *godzina*, *dwunasta*, *po*, *za*), nonché le forme interrogative e costruttive tipiche delle domande e delle risposte sull'ora;
- la selezione degli esempi si è concentrata su costrutti stabilizzati e ricorrenti, evitando casi marcati, creativi o fortemente idiomatici non rappresentativi dell'uso ordinario;
- sono stati esclusi esempi ambigui o polisemici non pertinenti al dominio temporale strettamente inteso (ad es. *time* in senso discorsivo o narrativo);
- in presenza di più varianti funzionalmente equivalenti, sono stati privilegiati quegli esempi che mostrano in modo più trasparente l'attivazione di specifici schemi

preconcettuali o metafore concettuali (ad es. *past / to* vs. *minus*, oppure *cardinalità* vs. *ordinalità*).

Gli esempi selezionati non vengono interpretati come attestazioni statisticamente rappresentative, ma come indizi qualitativi di configurazioni concettuali stabilizzate e convenzionalizzate.

2.1.3. Raccolta dei dati slesiani e uso del motore di ricerca Google

Per quanto riguarda lo slesiano, la disponibilità limitata di corpora strutturati ha reso necessario un approccio metodologico integrato. Oltre al dizionario *Dykcyjnonorż.eu*, è stato utilizzato il motore di ricerca Google per individuare esempi d'uso autentico in contesti quotidiani (forum, blog, commenti, materiali informativi locali).

La procedura seguita è stata la seguente:

- impiego di stringhe di ricerca mirate, basate su forme interrogative e costruttive tipiche per il dominio analizzato (ad es. *wiela je na zygorze, je pol na, je cwierc na, na bezrok*);
- selezione esclusiva di esempi che mostrano coerenza strutturale e ricorrenza in più contesti indipendenti;
- esclusione di traduzioni automatizzate evidenti o di testi che presentano interferenze massicce con il polacco standard;
- confronto incrociato con la competenza nativa dell'autore e con le attestazioni lessicografiche disponibili.

Anche in questo caso, lo scopo non è stato quello di quantificare la frequenza assoluta delle forme, bensì di verificare la vitalità e la sistematicità di specifici schemi concettuali (in particolare lo schema di superficie attivato dalla preposizione *na*).

2.1.4. Criteri di selezione e funzione degli esempi

Gli esempi presentati nell'analisi sono stati selezionati in base a tre criteri principali:

1. *rilevanza concettuale*, ossia la capacità dell'esempio di attivare in modo chiaro uno schema preconcettuale o una metafora concettuale specifica;
2. *comparabilità interlinguistica*, vale a dire la possibilità di confrontare strutture funzionalmente equivalenti nelle quattro lingue analizzate;
3. *trasparenza analitica*, intesa come facilità con cui l'esempio consente di ricostruire l'operazione di profilazione rispetto a una base concettuale condivisa.

In questa prospettiva, gli esempi svolgono una funzione eminentemente argomentativa ed esplicativa, tipica dell'analisi qualitativa in linguistica cognitiva, piuttosto che dimostrativa in senso statistico.

2.1.5. Sulla produttività degli schemi metaforici e sui limiti quantitativi

Le osservazioni relative alla maggiore o minore produttività di determinati schemi metaforici (ad es. *ego-moving* vs. *time-moving*) nelle lingue considerate devono essere intese come ipotesi descrittive, fondate su convergenze sistematiche rilevabili a livello qualitativo. Tali ipotesi non pretendono di esaurire la complessità dell'uso reale, né di sostituirsi a studi corpus-based di ampio respiro.

Tuttavia, la coerenza interna dei dati analizzati, la loro ricorrenza in più fonti e la congruenza con risultati già attestati in letteratura (ad es. per l'inglese e le lingue slave) consentono di sostenere che le differenze individuate non siano episodiche, ma riflettano preferenze concettuali convenzionalizzate.

In questa prospettiva, l'analisi presentata può essere considerata come un primo passo esplorativo, suscettibile di essere ulteriormente approfondito mediante studi quantitativi su corpora strutturati, in particolare per quanto riguarda varietà non standard come lo slesiano.

2.1.6. Osservazioni comparative e frequenza dei contenitori temporali concreti

Analoghe considerazioni valgono per le osservazioni relative alla maggiore salienza, in polacco e in slesiano, di riferimenti a contenitori temporali concreti e ciclici (anni, stagioni, festività). Sebbene l'analisi presentata si basi su un repertorio esemplificativo limitato, la convergenza dei dati suggerisce una tendenza verso una reificazione più concreta del tempo, coerente con altre caratteristiche morfosintattiche e lessicali discusse nell'articolo.

Questa tendenza non viene interpretata come un dato assoluto, ma come una preferenza relativa, emergente dal confronto qualitativo con l'italiano e l'inglese, e aperta a future verifiche corpus-based.

2.1.7. Categorie analitiche e organizzazione dell'analisi

Prima di procedere all'analisi dettagliata dei dati, è opportuno esplicitare in modo sistematico le categorie e sottocategorie analitiche adottate in questo studio, al fine di facilitare l'orientamento del lettore e di chiarire la logica che governa l'organizzazione della parte empirica. Le categorie non vengono intese come etichette descrittive a posteriori, bensì come strumenti euristici derivati dal quadro teorico della Linguistica Cognitiva e impiegati per rendere comparabili le diverse soluzioni linguistiche osservate.

L'analisi si fonda su un insieme di metafore concettuali di base, ampiamente attestate nella letteratura cognitivista, che consentono di strutturare il dominio astratto del tempo attraverso schemi spaziali e motori radicati nell'esperienza corporea. Tali metafore costituiscono il primo livello di categorizzazione e fungono da cornice generale entro cui vengono successivamente analizzate le realizzazioni linguistiche specifiche.

Nel presente contributo vengono adottate in particolare le seguenti categorie principali, che organizzano la parte analitica (§ 3):

1. *Il tempo come oggetto mobile*, in cui il tempo è concettualizzato come entità dinamica che si muove verso il soggetto esperiente (*time-moving*), dando luogo a sottocategorie quali *il tempo si avvicina all'uomo*.
2. *L'uomo come viaggiatore nel tempo*, in cui il soggetto è profilato come figura in movimento lungo un asse temporale concepito come spazio (*ego-moving*), con il tempo che funge da sfondo o percorso.
3. *Il tempo come risorsa o bene materiale*, che struttura il tempo in termini di quantità misurabile, gestibile e valutabile (ad es. *spendere, perdere, risparmiare tempo*).
4. *Il tempo come contenitore*, all'interno del quale eventi e stati vengono collocati (*in the past, nel futuro*), con particolare attenzione alla natura più o meno astratta dei contenitori temporali.
5. *Il tempo come agente o forza animata*, a cui vengono attribuite proprietà causali e trasformative (*il tempo guarisce*).

Accanto a queste metafore di base, l'analisi introduce un secondo livello di articolazione, costituito dagli schemi preconettuali (scala, percorso, parte-tutto, contenitore, superficie, ciclo), che permettono di descrivere con maggiore precisione il modo in cui ciascuna metafora viene linguisticamente realizzata nelle diverse lingue. In questo senso, categorie come *tempo-percorso*, *tempo-contenitore* o *tempo-superficie* non designano metafore alternative, ma specificazioni schematiche di una stessa base concettuale.

Infine, nei cosiddetti *casi particolari* (domande sull'ora, risposte con ore intere, frazioni, forme sottrattive), l'analisi adotta come criterio organizzativo l'operazione di profilazione (Langacker), mostrando come le diverse lingue selezionino aspetti differenti della medesima base concettuale: il valore letto come grandezza, la posizione nella serie, la quantità numerabile, la distanza residua o la porzione di un contenitore.

Questa struttura categoriale a più livelli consente di leggere la parte analitica non come una semplice sequenza di esempi, ma come un percorso argomentativo coerente, in cui ogni sezione corrisponde a una precisa modalità di concettualizzazione del tempo e prepara l'interpretazione delle differenze interlinguistiche discusse nelle conclusioni.

3. PARTE ANALITICA

La presente sezione analitica è dedicata alla descrizione e al confronto del concetto di [TEMPO] in quattro lingue e tradizioni linguistiche diverse: italiano, inglese, polacco e slesiano. L'obiettivo non è soltanto quello di osservare le differenze e le somiglianze lessicali o grammaticali nella resa di questo concetto astratto, ma soprattutto di indagare i meccanismi cognitivi sottostanti che ne guidano la concettualizzazione. In particolare, l'analisi si concentra sul ruolo delle metafore concettuali, intese come strutture cognitive fondamentali attraverso cui l'esperienza temporale viene organizzata, interpretata e resa linguisticamente accessibile. Inoltre, verranno adottati principi della Grammatica Cognitiva (GM) di Langacker (1987), la quale ci permette di definire la configurazione concettuale del *traiettore* e del *landmark* come pure il profilare di tutto il *construal* sottostante alla scena.

Seguendo l'impostazione della LC, il tempo viene considerato non come un'entità oggettiva e direttamente osservabile, ma come un dominio astratto che l'essere umano comprende principalmente attraverso il ricorso a domini più concreti e radicati nell'esperienza corporea e spaziale. Espressioni linguistiche apparentemente quotidiane rivelano, a un'analisi più attenta, la presenza di schemi metaforici sistematici (ad esempio IL TEMPO È SPAZIO, IL TEMPO È MOVIMENTO, IL TEMPO È UNA RISORSA), che orientano il modo in cui gli eventi vengono collocati, ordinati e valutati. Queste metafore non sono semplici figure retoriche, ma riflettono modelli concettuali profondamente condivisi all'interno di una comunità linguistica.

Il confronto tra italiano, inglese, polacco e slesiano consente di mettere in luce sia metafore concettuali ampiamente condivise, potenzialmente di natura universale, sia soluzioni linguistiche e concettuali più specifiche, legate alla storia, alla cultura e all'uso quotidiano delle singole lingue. Particolare attenzione verrà dedicata alle convergenze e alle divergenze nei modi di "spazializzare" il tempo, di attribuirgli direzionalità, valore o agentività, nonché al ruolo delle espressioni idiomatiche e delle costruzioni verbali nella costruzione dell'esperienza temporale. In questo senso, l'analisi mira a mostrare come lo studio delle metafore concettuali come pure lo studio del modo in cui certe informazioni vengono profilate e le altre vengono messe nello sfondo rappresentino una via scientifica per comprendere l'interazione tra lingua, pensiero e cultura nei diversi sistemi linguistici presi in esame.

Il nostro studio inizia da cinque metafore concettuali condivise da tutti e quattro i sistemi linguistici analizzati, che, a nostro avviso, costituiscono la scaletta cognitiva per comprendere il concetto di [TEMPO] attraverso diverse culture linguistiche, tutte però appartenenti ad un insieme di culture occidentali, radicate da secoli nel pensiero europeo. Dopo la loro descrizione, ci dedichiamo ai casi particolari, che illustrano come, nonostante una gran parte della conoscenza su come funziona il mondo sia condivisa, i sistemi linguistici in quanto tali possono avere influsso sul modo in cui concettualizziamo e immaginiamo il mondo attorno. Per questo motivo, presentiamo nello specifico quattro casi particolari, in cui notiamo e analizziamo in chiave cognitiva le differenze come pure le somiglianze nella strutturazione concettuale del concetto di [TEMPO].

Tutti gli esempi provengono dai dizionari elettronici basati sui corpora di testi di vari registri e tipologie, fra cui *Glosbe*, *Bab.la*, *Linguee* e *Reverso Context*. Nell'ambito dei sintagmi e delle frasi slesiane, è stato usato il dizionario *Dykejonorz.eu* ed il motore di ricerca *Google*.

3.1. *Il tempo è un oggetto mobile. Il tempo si avvicina all'uomo*

Lingua	Esempio
Inglese	<i>Christmas is coming; The deadline is approaching.</i>
Italiano	<i>Il Natale sta arrivando; La scadenza si avvicina.</i>
Polacco	<i>Zbliżają się święta; Termin nadchodzi.</i>
Slesiano	<i>Świynta idom; Termin sie zbližo³.</i>

La metafora concettuale IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE rappresenta uno dei modelli più diffusi e cognitivamente salienti attraverso cui l'esperienza temporale viene strutturata nelle lingue naturali. In questo schema, il soggetto esperiente è concettualizzato come statico, mentre il tempo viene interpretato come un'entità dinamica che si muove nello spazio e si avvicina all'osservatore. Espressioni quali *Christmas is coming*, *Il Natale sta arrivando*, *Zbliżają się święta* o *Świynta idom* costituiscono realizzazioni linguistiche superficiali di una struttura concettuale condivisa, in cui eventi futuri sono descritti come oggetti in movimento lungo un asse spaziale orientato verso il parlante.

Dal punto di vista cognitivo, tale metafora si fonda su un'esperienza percettiva primaria e profondamente incarnata: l'osservazione di oggetti che si muovono verso di noi nello spazio fisico. Come ampiamente sostenuto dalla LC, i domini astratti, come quello temporale, vengono sistematicamente compresi attraverso il ricorso a domini più concreti e direttamente esperibili, tra cui il movimento e la spazialità. In questo senso, la metafora in esame non va interpretata come una semplice figura stilistica, bensì come una vera e propria struttura di pensiero, che organizza la nostra comprensione degli eventi futuri come entità dotate di traiettoria, direzione e velocità.

Un elemento centrale di questa concettualizzazione è l'asimmetria tra soggetto ed evento: il parlante non "va incontro" al tempo, ma è il tempo che "viene" verso di lui. Ciò implica una rappresentazione del soggetto come punto di riferimento stabile, mentre il flusso temporale è esternalizzato e oggettivato. Tale configurazione ha conseguenze rilevanti sul piano semantico e pragmatico, poiché favorisce una lettura del futuro come qualcosa di ineluttabile e indipendente dall'azione individuale. Eventi come scadenze,

³ In italiano: *arrivano le feste* e *arriva la data*. La versione polacca e slesiana sono uguali dal punto di vista della loro traduzione in italiano.

festività o cambiamenti stagionali vengono così concettualizzati come forze che avanzano, riducendo implicitamente il margine di controllo dell'agente umano.

Il confronto interlinguistico tra inglese, italiano, polacco e slesiano mostra un'ampia convergenza nell'adozione di questo schema metaforico, ma rivela al contempo differenze significative nella sua realizzazione linguistica e nella sua salienza discorsiva. In inglese e in italiano, la metafora si manifesta frequentemente attraverso verbi di movimento telico (*to come, to approach; arrivare, avvicinarsi*), spesso associati a entità temporali astratte (*deadline, future, Natale*). In polacco e in slesiano, invece, si osserva una maggiore tendenza all'uso di forme verbali che evocano un movimento più concreto e quotidiano (*iść / idom*), il che contribuisce a rafforzare il carattere incarnato e narrativo della metafora.

In particolare, nel caso dello slesiano, l'uso di verbi di moto tipici dell'esperienza corporea quotidiana conferisce alla metafora una dimensione più immediata e meno astratta. Espressioni come *Świynta idom* non solo attivano lo schema del movimento verso l'osservatore, ma lo radicano in un immaginario fortemente legato alla ciclicità della vita comunitaria e al ritmo stagionale. Di conseguenza, il tempo che "arriva" non è soltanto una coordinata astratta su una linea temporale, bensì un evento che si inserisce in una sequenza esperienziale condivisa.

In termini più generali, la metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE può essere interpretata come complementare alla metafora opposta L'ESSERE UMANO SI MUOVE NEL TEMPO. La scelta, spesso inconscia, dell'una o dell'altra prospettiva non è neutra: mentre la metafora del movimento dell'essere umano tende a enfatizzare l'azione, il progresso e il controllo, la metafora del tempo che si muove verso di noi mette in primo piano la passività, l'attesa e l'inevitabilità. La presenza e la produttività di questa metafora nei quattro sistemi linguistici analizzati suggeriscono che essa svolge un ruolo cruciale nella costruzione culturale del futuro come dominio che "si avvicina", piuttosto che come spazio che viene attivamente attraversato.

In conclusione, l'analisi della metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE conferma che la concettualizzazione del tempo è profondamente radicata in schemi spaziali e motori condivisi, ma al tempo stesso modulata da fattori linguistici, culturali e discorsivi specifici. Lo studio comparativo di tali metafore offre quindi una prospettiva privilegiata per comprendere come diverse comunità linguistiche strutturino l'esperienza del futuro e il rapporto tra l'individuo e il fluire temporale.

3.2. *Il tempo è un oggetto mobile, l'uomo è un viaggiatore, il tempo è lo spazio in cui l'uomo si sposta, l'uomo si sposta nel tempo e verso il tempo*

Lingua	Esempio
Inglese	<i>We are approaching the end of the year.</i>
Italiano	<i>Ci avviciniamo alla fine dell'anno.</i>
Polacco	<i>Zbliżamy się do końca roku.</i>
Slesiano	<i>Zbližomy sie do końca roka⁴.</i>

In stretta relazione con la metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE, la LC identifica un secondo schema concettuale fondamentale per la strutturazione dell'esperienza temporale, ovvero la metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO. In questo modello, noto in letteratura come *ego-moving metaphor* (Xu, Jia, Chen, 2023), la direzione del movimento

⁴ In italiano: *arriviamo alla fine dell'anno* o come nella versione italiana presentata nella tavola. Tra il polacco e lo slesiano appaiono solamente differenze a livello diacritico tra *a* e *o* in *zbliżamy* e *zbližomy*.

viene invertita rispetto allo schema analizzato nella sezione precedente: non è più il tempo a muoversi verso un osservatore statico, bensì l'essere umano a essere concettualizzato come entità dinamica che avanza lungo un asse temporale concepito come spazio. Espressioni quali *We are approaching the end of the year*, *Ci avviciniamo alla fine dell'anno*, *Zbliżamy się do końca roku* o *Zbliżomy się do końca roku* costituiscono istanziazioni linguistiche di questo schema concettuale.

Dal punto di vista cognitivo, questa metafora presuppone una mappatura sistematica tra il dominio sorgente del movimento intenzionale nello spazio e il dominio bersaglio del succedersi degli eventi nel tempo. Il soggetto umano assume il ruolo di agente in movimento, dotato di direzionalità e, almeno potenzialmente, di controllo, mentre il tempo viene rappresentato come uno sfondo esteso e relativamente stabile, attraversabile in modo progressivo. Rispetto alla metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE, si osserva dunque un'inversione dei ruoli concettuali di Figura e Sfondo: l'essere umano passa da punto di riferimento statico a figura dinamica, mentre il tempo da entità mobile a spazio strutturato.

Questa differenza non è meramente formale, ma comporta importanti implicazioni concettuali. Mentre la metafora del tempo che si muove verso di noi tende a enfatizzare l'inevitabilità degli eventi e la relativa passività dell'esperiente, la metafora *ego-moving* mette in primo piano l'azione, l'intenzionalità e la progettualità. Avanzare verso il futuro implica, a livello concettuale, una certa forma di orientamento e di controllo, anche quando tale controllo è in realtà limitato. In questo senso, la metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO risulta particolarmente funzionale nei contesti discorsivi legati alla pianificazione, alla crescita personale e al progresso, ambiti in cui l'agente umano viene rappresentato come protagonista del proprio percorso temporale.

L'analisi contrastiva delle quattro lingue considerate mostra che anche questa metafora gode di ampia diffusione, ma con differenze significative in termini di frequenza d'uso e di valore pragmatico. In inglese, lo schema *ego-moving* risulta altamente produttivo e costituisce una risorsa centrale nel discorso manageriale, educativo e motivazionale, dove il tempo è concepito come una traiettoria da percorrere attivamente. L'italiano presenta un comportamento simile, sebbene con una maggiore oscillazione tra i due modelli metaforici. In polacco e in slesiano, invece, la metafora è pienamente disponibile a livello linguistico, ma tende a coesistere con una più marcata preferenza per lo schema opposto, in cui è il tempo ad avanzare verso il soggetto. Questa asimmetria suggerisce che la scelta tra le due metafore non sia casuale, ma rifletta differenti atteggiamenti culturali nei confronti del rapporto tra individuo e temporalità. In particolare, nelle varietà slesiane, l'uso della metafora *ego-moving* appare spesso limitato a contesti specifici e convive con una rappresentazione del tempo come forza esterna e autonoma, già evidenziata nell'analisi della metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE. Ciò contribuisce a una visione del tempo meno orientata al controllo individuale e più attenta alla dimensione esperienziale e ciclica del vivere quotidiano.

Dal punto di vista teorico, è fondamentale sottolineare che le due metafore non si escludono a vicenda, ma costituiscono piuttosto prospettive complementari attraverso cui lo stesso dominio astratto viene concettualizzato. I parlanti possono attivare alternativamente l'una o l'altra metafora a seconda del contesto comunicativo, degli obiettivi discorsivi e delle convenzioni linguistiche. Tuttavia, la preferenza sistematica per uno dei due schemi all'interno di una lingua o di una varietà linguistica contribuisce a modellare in modo duraturo la rappresentazione culturale del tempo.

In continuità con l'analisi precedente, possiamo dunque affermare che la metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO introduce una configurazione concettuale in cui il futuro non "arriva" semplicemente, ma viene progressivamente raggiunto. Tale configurazione rafforza un'immagine del soggetto come agente orientato in avanti, e del tempo come

spazio strutturato da attraversare. Il confronto con la metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE mette in luce come variazioni apparentemente minime nella scelta dei verbi di movimento riflettano differenze profonde nel modo in cui le comunità linguistiche concettualizzano l'esperienza temporale e il ruolo dell'individuo al suo interno.

3.3. *Il tempo è una risorsa, un bene materiale. Il tempo è denaro*

Lingua	Esempio
Inglese	<i>Time is money; You're wasting my time.</i>
Italiano	<i>Il tempo è denaro; Perdere tempo</i>
Polacco	<i>Czas to pieniądź; Tracić czas.</i>
Slesiano	<i>Czas to piniondź; Tracić czas⁵.</i>

La metafora concettuale IL TEMPO È UNA RISORSA / UN BENE MATERIALE costituisce un ulteriore livello di astrazione nella concettualizzazione dell'esperienza temporale. A differenza delle metafore precedentemente analizzate, che si fondano prevalentemente su schemi spaziali e motori, questa metafora struttura il tempo attraverso il dominio sorgente dell'economia e della gestione delle risorse. Espressioni quali *time is money, save time, spend time, oszczędzać czas, perdere tempo* o *czas to piniondź* indicano che il tempo viene rappresentato come una quantità limitata, misurabile e potenzialmente scambiabile, soggetta a perdita o accumulazione.

Dal punto di vista cognitivo, questa metafora presuppone una reificazione avanzata del tempo, che non viene soltanto spazializzato o dinamizzato, ma trasformato in un oggetto astratto dotato di valore. In tal senso, la metafora IL TEMPO È UNA RISORSA può essere vista come parzialmente derivata e concettualmente compatibile con le due metafore discusse in precedenza. Affinché il tempo possa essere “speso” o “risparmiato”, esso deve essere preliminarmente concepito come qualcosa di separabile dall'esperiente: un'entità che, come nel modello IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE, esiste indipendentemente dal soggetto, oppure come uno spazio attraversabile e quantificabile, come nel modello L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO.

Tuttavia, rispetto ai modelli basati sul movimento, la metafora economica introduce una dimensione valutativa e normativa. Il tempo non è soltanto qualcosa che “arriva” o che “attraversiamo”, ma diventa una risorsa che può essere utilizzata in modo efficiente o inefficiente. Questa riconcettualizzazione ha profonde implicazioni culturali e pragmatiche, poiché stabilisce un legame diretto tra temporalità e moralità dell'azione: sprecare tempo equivale a un comportamento deviante, mentre risparmiarlo o investirlo è implicitamente valorizzato.

L'analisi interlinguistica mostra differenze rilevanti nella produttività e nella centralità di questa metafora. In inglese, la metafora IL TEMPO È UNA RISORSA è altamente sistemica e si manifesta in un'ampia rete di espressioni convenzionalizzate che ricalcano direttamente il lessico economico (*budget, invest, waste, save*). Questa elevata produttività suggerisce che, nel contesto anglofono, la concezione del tempo come capitale costituisca uno schema cognitivo dominante, fortemente integrato con pratiche sociali legate alla pianificazione, all'efficienza e alla performance.

In italiano e in polacco la metafora è anch'essa presente, ma appare meno estesa e meno rigidamente strutturata. Sebbene espressioni come *il tempo è denaro* o *oszczędzać czas*

⁵ Le traduzioni della versione slesiana e polacca corrispondono con la versione italiana presentata nella tavola.

siano pienamente grammaticalizzate, la rete metaforica risulta più limitata e tende a coesistere con modelli alternativi, in particolare quelli basati sul movimento e sull'esperienza soggettiva del tempo. Ciò suggerisce una concettualizzazione meno monolitica, in cui il tempo non è esclusivamente interpretato come risorsa, ma mantiene una dimensione fenomenologica più marcata.

Nel caso dello slesiano, la metafora economica del tempo mostra caratteristiche ancora diverse. Pur essendo disponibile a livello lessicale, essa appare meno radicata e spesso accompagnata da sfumature ironiche o metadiscorsive. Espressioni come *czas to pinióndź* tendono a riflettere un modello importato, piuttosto che una concettualizzazione nativa e pienamente interiorizzata. In questo contesto, il tempo continua a essere rappresentato prevalentemente come esperienza ciclica e condivisa, coerentemente con la preferenza, osservata nelle sezioni precedenti, per metafore che riducono il controllo individuale sul flusso temporale.

Mettendo in relazione questa metafora con le due precedenti, possiamo osservare una progressione concettuale significativa. La metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE esternalizza il tempo e lo rende dinamico; la metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO attribuisce all'agente umano un ruolo attivo nel rapporto con la temporalità; la metafora IL TEMPO È UNA RISORSA, infine, razionalizza tale rapporto, trasformando il tempo in un'entità calcolabile e valutabile secondo criteri di efficienza. Questa progressione riflette un crescente grado di astrazione e di oggettivazione del dominio temporale.

In conclusione, l'analisi della metafora IL TEMPO È UNA RISORSA / UN BENE MATERIALE, in dialogo con i modelli del tempo in movimento e dell'io in movimento, mostra come la concettualizzazione del tempo non sia unitaria, ma stratificata e culturalmente modulata. Le differenze osservate tra inglese, italiano, polacco e slesiano evidenziano come la stessa esperienza temporale possa essere interpretata, valutata e normativizzata in modi diversi, a seconda delle priorità discorsive e delle pratiche sociali di una determinata comunità linguistica. Questa metafora, più di altre, rende evidente il nesso tra linguaggio, cognizione e organizzazione socio-culturale del tempo.

3.4. Il tempo è un contenitore. Gli eventi si trovano nel tempo

Lingua	Esempio
Inglese	<i>In the past; In the future.</i>
Italiano	<i>Nel passato; Nel futuro.</i>
Polacco	<i>W przeszłości; W przyszłości.</i>
Slesiano	<i>We przizłości; We przizłym roku; Na bezrok⁶*</i>

La metafora concettuale IL TEMPO È UN CONTENITORE rappresenta uno dei modelli più stabili e diffusamente attestati nella concettualizzazione linguistica del tempo. In questo schema, il tempo viene interpretato come uno spazio delimitato, dotato di confini interni ed esterni, all'interno del quale eventi, stati e processi possono essere collocati. Espressioni quali *in the past, nel futuro, w przeszłości* o *we przizłym roku* mostrano come le unità temporali vengano sistematicamente trattate come contenitori che “ospitano” eventi, analogamente a luoghi fisici.

Dal punto di vista cognitivo, questa metafora si fonda su uno schema d'immagine estremamente basilare e incarnato, ovvero lo schema del CONTENITORE, derivato

⁶ *Na bezrok* viene spiegato nel sottoparagrafo 3.10 come un caso particolare. *We przizłości* e *we przizłym roku* e i corrispettivi polacchi possono essere tradotti come la versione italiana nella tavola.

dall'esperienza corporea primaria di essere dentro o fuori spazi delimitati. La sua applicazione al dominio temporale consente di strutturare un concetto astratto e sfuggente come il tempo in termini di relazioni spaziali binarie (dentro/fuori, inizio/fine), favorendo così l'organizzazione cronologica degli eventi e la loro classificazione discorsiva.

In relazione alla metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE, la metafora del CONTENITORE introduce un cambiamento significativo nella rappresentazione del tempo. Se nel primo caso il tempo è concettualizzato come entità dinamica che si muove verso il soggetto, nel modello del CONTENITORE esso assume una configurazione relativamente statica e strutturata. Il movimento non è più attribuito al tempo stesso, ma agli eventi che “si trovano” o “accadono” all'interno di porzioni temporali concepite come spazi delimitati. In questo senso, la metafora del CONTENITORE può essere interpretata come una modalità di stabilizzazione concettuale del flusso temporale, che consente di segmentarlo e renderlo cognitivamente maneggevole.

Analogamente, il confronto con la metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO mette in luce una diversa focalizzazione del rapporto Figura-Sfondo. In questo modello, il tempo è uno spazio astratto da attraversare, mentre l'essere umano è la figura dinamica. Nel caso del CONTENITORE, invece, sia il soggetto sia gli eventi tendono a essere concettualizzati come ENTITÀ situate all'interno di unità temporali più ampie, quali giorni, anni o epoche. Ne risulta una rappresentazione del tempo meno orientata al movimento e più alla localizzazione, che privilegia la collocazione degli eventi rispetto alla traiettoria dell'agente.

La metafora IL TEMPO È UN CONTENITORE risulta inoltre pienamente compatibile con la metafora IL TEMPO È UNA RISORSA / UN BENE MATERIALE, poiché la concezione del tempo come spazio delimitato costituisce una preconditione cognitiva per la sua quantificazione e gestione. Solo se il tempo viene concepito come suddivisibile in unità discrete – “periodi”, “intervalli”, “fasi” – esso può essere trattato come risorsa misurabile, accumulabile o sprecabile. In questo senso, la metafora del CONTENITORE fornisce l'infrastruttura concettuale che rende possibile la successiva reificazione economica del tempo.

Nel caso dello slesiano, la metafora del CONTENITORE appare spesso intrecciata con una visione narrativa e comunitaria del tempo. Espressioni che collocano eventi “nel” ciclo dell'anno o “nel” periodo delle feste non servono soltanto a localizzare temporalmente un'azione, ma la inseriscono in una cornice esperienziale condivisa. Ciò rafforza una concezione del tempo come spazio vissuto, piuttosto che come coordinata astratta su una linea cronologica.

Nel quadro complessivo delle metafore analizzate, IL TEMPO È UN CONTENITORE svolge dunque una funzione di mediazione concettuale. Rispetto alla dinamicità della metafora IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE e all'agenzialità della metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO, essa offre una rappresentazione più statica e classificatoria del tempo, mentre rispetto alla metafora IL TEMPO È UNA RISORSA fornisce la struttura necessaria alla misurazione e alla valutazione. La coesistenza di questi modelli all'interno di uno stesso sistema linguistico dimostra che la concettualizzazione del tempo non è unitaria, ma il risultato di una rete di metafore parzialmente sovrapposte e funzionalmente complementari.

In conclusione, l'analisi della metafora IL TEMPO È UN CONTENITORE conferma il ruolo centrale degli schemi d'immagine spaziali nella costruzione cognitiva del tempo e mette in evidenza come tale metafora contribuisca a stabilizzare, segmentare e rendere socialmente condivisibile l'esperienza temporale. Inserita nel dialogo con le metafore del movimento e della risorsa, essa rappresenta un elemento chiave per comprendere la complessità e la flessibilità dei modelli concettuali attraverso cui le diverse comunità linguistiche organizzano il dominio del tempo.

3.5. *Il tempo è un agente animato – Il tempo fa qualcosa*

Lingua	Esempio
Inglese	<i>Time heals all wounds.</i>
Italiano	<i>Il tempo guarisce.</i>
Polacco	<i>Czas leczy rany.</i>
Slesiano	<i>Czas goji rany⁷.</i>

La metafora concettuale IL TEMPO È UN AGENTE ANIMATO introduce una configurazione particolarmente rilevante nella concettualizzazione del tempo, in quanto attribuisce al tempo stesso proprietà tipicamente riservate ad agenti animati o a forze naturali. Espressioni quali *Time heals all wounds*, *Il tempo guarisce*, *Czas leczy rany* o *Czas goji rany* mostrano come il tempo venga rappresentato non soltanto come sfondo degli eventi o come risorsa da gestire, ma come entità capace di produrre cambiamenti, effetti e trasformazioni nel mondo e nell'esperienza umana.

Dal punto di vista cognitivo, questa metafora si fonda su una mappatura che trasferisce al dominio temporale schemi di causalità e di agentività derivati dall'interazione con persone e forze fisiche. Il tempo viene così personificato o, quantomeno, dotato di una capacità causale autonoma, che lo rende responsabile di processi quali la guarigione, il mutamento, la risoluzione o l'oblio. Tale concettualizzazione risponde all'esigenza cognitiva di spiegare cambiamenti graduali e non immediatamente attribuibili all'azione intenzionale di un soggetto umano.

In relazione alla metafora IL TEMPO È UN AGENTE ANIMATO, la metafora della forza agente può essere vista come uno sviluppo ulteriore del processo di reificazione del tempo. Se nel primo modello il tempo è già concepito come entità autonoma che “si muove” verso l'osservatore, nel modello agentivo esso acquisisce un potere causale esplicito. Il tempo non si limita più ad arrivare o a scorrere, ma fa qualcosa: guarisce, cambia, risolve. In questo senso, la metafora IL TEMPO È UN AGENTE ANIMATO radicalizza l'esternalizzazione del tempo, rafforzandone lo statuto di entità indipendente dall'agire umano.

Il confronto con la metafora L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO mette in luce una tensione concettuale significativa. In questo modello concentrato egocentricamente, l'essere umano è l'agente principale che avanza lungo il tempo-spazio; nel modello agentivo, invece, l'azione viene sottratta al soggetto e attribuita al tempo stesso. Questa inversione dell'agenzia ha importanti conseguenze discorsive: laddove la metafora *ego-moving* enfatizza responsabilità, controllo e progettualità, la metafora del tempo come forza tende a veicolare una visione più fatalistica o attendista, in cui il cambiamento avviene indipendentemente dall'intervento umano.

La metafora IL TEMPO È UN AGENTE ANIMATO si colloca inoltre in un rapporto complesso con la metafora IL TEMPO È UNA RISORSA / UN BENE MATERIALE. Mentre quest'ultima presuppone un soggetto attivo che gestisce il tempo come risorsa scarsa, la metafora agentiva riduce il ruolo del soggetto a quello di paziente dell'azione. Il tempo non viene più “speso” o “investito”, ma agisce autonomamente, producendo effetti nel lungo periodo. La coesistenza di queste due metafore all'interno di uno stesso sistema linguistico evidenzia una duplice concettualizzazione del tempo: da un lato, oggetto di controllo razionale; dall'altro, forza che sfugge al controllo e opera secondo una propria logica.

⁷ Letteralmente, nella versione slesiana *czas goji rany* abbiamo *il tempo che guarisce le ferite*, mentre nella versione polacca abbiamo *il tempo che tratta le ferite*.

Un ulteriore punto di contatto emerge nel confronto con la metafora IL TEMPO È UN CONTENITORE. In molti casi, la forza trasformativa del tempo è implicitamente ancorata a periodi o intervalli concepiti come CONTENITORI: è nel tempo che avviene la guarigione, col tempo che si producono i cambiamenti. La metafora del CONTENITORE fornisce dunque il quadro spaziale all'interno del quale la forza agente del tempo può dispiegare i propri effetti, rendendo compatibili una rappresentazione statica del tempo come spazio e una dinamica del tempo come agente.

Dal punto di vista interlinguistico, inglese, italiano, polacco e slesiano condividono ampiamente questa metafora, ma differiscono nella sua coloritura pragmatica e culturale. In inglese e in italiano, il tempo come agente tende a essere rappresentato come meccanismo neutro e impersonale, che “fa il suo corso”. In polacco e, in modo ancora più marcato, in slesiano, la metafora assume spesso una tonalità più esistenziale, in cui il tempo appare come una forza quasi inevitabile, capace di ristabilire un equilibrio indipendentemente dalla volontà individuale. Ciò rafforza una visione del tempo come istanza superiore, alla quale l'essere umano deve adattarsi piuttosto che opporsi.

Nel quadro complessivo delle metafore analizzate, IL TEMPO È UN AGENTE ANIMATO occupa una posizione cruciale, poiché rende esplicita la dimensione causale e trasformativa del tempo. Se le metafore del movimento e del CONTENITORE organizzano la struttura del dominio temporale, e la metafora della RISORSA ne governa la valutazione e la gestione, la metafora agentiva attribuisce al tempo una funzione quasi ontologica, facendone un principio attivo di cambiamento.

In conclusione, l'analisi della metafora IL TEMPO È UN AGENTE ANIMATO, in relazione alle metafore precedentemente discusse, mostra come la concettualizzazione del tempo emerga dall'interazione di schemi parziali e complementari, che riflettono differenti atteggiamenti cognitivi e culturali nei confronti della temporalità. L'attribuzione di agentività al tempo consente ai parlanti di dare senso a processi complessi e gradualmente, ma al contempo contribuisce a costruire una visione del tempo come forza autonoma, che ridimensiona il ruolo dell'azione umana e rafforza una concezione del vivere orientata all'attesa, alla durata e alla trasformazione.

3.6. Casi particolari: le domande sull'ora

Lingua	Esempio
Inglese	<i>What is the time?</i>
Italiano	<i>Che ora è? / Che ore sono?</i>
Polacco	<i>Która jest godzina?</i>
Slesiano	<i>Wiela je godzina? / Wiela je na zygorze?</i> ⁸

Nel quadro della LC, anche espressioni altamente routinizzate e apparentemente banali come le domande sull'ora costituiscono un terreno privilegiato per osservare le modalità attraverso cui il dominio astratto del tempo viene concettualizzato e reso linguisticamente accessibile. La richiesta dell'ora non implica soltanto un atto deittico o informativo, ma attiva una serie di operazioni concettuali complesse che coinvolgono metafore, schemi preconettuali e specifiche scelte di profilare. Le differenze riscontrabili tra italiano (*Che ora è? / Che ore sono?*), inglese (*What's the time?*), polacco (*Która jest godzina?*) e slesiano (*Wiela je godzina? / Wiela je na zygorze?*) non riguardano il contenuto referenziale della domanda,

⁸ Nelle versioni slesiane abbiamo le domande che letteralmente significano *quante ore ci sono* oppure *quante ore ci sono sull'orologio*. Nella versione polacca osserviamo invece la domanda *quale ora è*.

bensi il modo in cui il tempo viene strutturato cognitivamente prima ancora di essere verbalizzato.

Dal punto di vista degli schemi preconettuali, il tempo interrogato in queste espressioni è riconducibile principalmente allo schema di SCALA, che consente di ordinare valori lungo una dimensione astratta, e allo schema di QUANTITÀ, che rende possibile la misurazione. Tuttavia, le lingue analizzate differiscono in modo significativo nel modo in cui tali schemi vengono attivati, combinati e messi a fuoco. In particolare, risulta cruciale l'opposizione tra numerabilità e non-numerabilità, nonché tra singolarità e pluralità, che non va interpretata come mera proprietà grammaticale, ma come indice di diverse strategie di concettualizzazione.

Nel caso dell'inglese, la domanda *What's the time?* attiva una rappresentazione del tempo come sostanza continua e non numerabile. Il sostantivo *time*, privo di marcatura plurale e strutturalmente assimilabile a nomi di grandezze fisiche (*temperature, pressure*), profila il tempo come una quantità omogenea, accessibile tramite lettura strumentale ma non segmentata in unità discrete. Dal punto di vista metaforico, qui è pienamente operativa la metafora TEMPO COME SOSTANZA MISURABILE, che presuppone un'entità continua di cui si può rilevare lo stato attuale. In termini langackeriani, la base concettuale è costituita dall'intero sistema convenzionale della misurazione temporale, mentre il profilo seleziona il valore corrente di tale sistema, senza focalizzarsi sulle unità che lo compongono.

L'italiano presenta una situazione più complessa e concettualmente ambigua, come mostrato dall'alternanza tra *Che ora è?* e *Che ore sono?*. Nel primo caso, il tempo viene profilato come singola unità saliente: *l'ora* non è tanto una quantità da contare quanto un punto rilevante sulla scala temporale. Pur trattandosi di un nome grammaticalmente numerabile, l'uso al singolare attiva una concettualizzazione prossima alla non-numerabilità funzionale, in cui l'attenzione è rivolta all'identificazione qualitativa del momento piuttosto che alla sua collocazione quantitativa. Nel secondo caso, il plurale (*ore*) non introduce una vera pluralità referenziale, ma segnala l'attivazione dello schema di INSIEME STRUTTURATO: le ore come sistema articolato e convenzionalizzato. Qui la pluralità ha una funzione metaconcettuale, poiché rinvia all'organizzazione interna del dominio temporale più che a una molteplicità concreta. La coesistenza di queste due forme indica che l'italiano consente una doppia profilazione dello stesso dominio: il tempo può essere messo a fuoco sia come punto singolare sia come parte di un sistema discreto, senza che una delle due opzioni prevalga in modo netto.

Il polacco, con la formulazione *Która jest godzina?*, adotta una strategia concettuale più vincolata. L'uso del pronome interrogativo *Która* ('Quale delle possibili?') presuppone esplicitamente un insieme di unità numerabili tra cui operare una selezione. Il tempo è dunque concettualizzato come COLLEZIONE DISCRETA DI ORE, ordinate lungo una SCALA, dalla quale viene profilata l'unità attualmente valida. In questo caso, la numerabilità non è soltanto una proprietà lessicale del nome *godzina* 'tempo', ma una componente strutturale della domanda stessa. Dal punto di vista degli schemi preconettuali, domina una combinazione di SCALA DISCRETA e SELEZIONE, che riduce l'indeterminatezza e impone una rappresentazione del tempo come sistema segmentato e pienamente quantificabile.

Lo slesiano, infine, porta questa tendenza alla discrezione e alla concretezza ancora oltre. La forma *Wielu je godzin?* ('Quante ore ci sono?') attiva in modo diretto la categoria di numerabilità, rendendo il conteggio concettualmente centrale. Il tempo viene profilato come insieme di unità contabili, e la domanda si struttura analogamente a interrogativi su quantità materiali. Ancora più significativa è la variante *Wielu je na zegorze?* ('Quanto c'è sull'orologio?'), in cui si verifica uno spostamento metonimico dal dominio temporale all'oggetto che lo rende visibile. Qui il tempo non è più profilato come entità autonoma, ma come contenuto di uno strumento: ciò che viene interrogato è il quadrante dell'orologio, e il tempo emerge solo per inferenza. Questa strategia rafforza una

concettualizzazione fortemente incarnata e situata, in cui il dominio astratto viene sistematicamente ancorato a oggetti e pratiche dell'esperienza quotidiana.

Considerate nel loro insieme, queste differenze mostrano come una stessa funzione comunicativa possa poggiare su configurazioni concettuali profondamente diverse. L'inglese privilegia una visione del tempo come sostanza astratta e continua; il polacco lo struttura come insieme discreto da cui selezionare un'unità; l'italiano mantiene una flessibilità che consente di oscillare tra punto e sistema; lo slesiano, infine, tende a concretizzare e reificare il tempo, rendendolo numerabile o addirittura oggettivandolo nello strumento di misurazione. In termini di profilazione, ciò che varia non è la base concettuale – il sistema condiviso dell'orario – bensì l'elemento che viene messo in primo piano: valore continuo, unità selezionata, struttura del sistema o supporto materiale.

Questa analisi conferma, in continuità con le sezioni precedenti dedicate al TEMPO COME OGGETTO IN MOVIMENTO, SPAZIO ATTRAVERSABILE, RISORSA O FORZA AGENTE, che la concettualizzazione del tempo non è mai neutra. Anche nelle espressioni più routinarie, le lingue riflettono e al contempo rinforzano specifici modi di pensare il tempo, radicati in schemi preconettuali fondamentali e modulati da operazioni di profilare linguisticamente convenzionalizzate.

3.7. Casi particolari: le risposte sulle ore integrali

Lingua	Esempio
Inglese	<i>It is twelve o'clock.</i>
Italiano	<i>Sono le dodici; è l'una; è mezzanotte; è mezzogiorno.</i>
Polacco	<i>Jest dwunasta.</i>
Slesiano	<i>Je dwanoscie⁹.</i>

Nel modo in cui rispondiamo alla domanda sull'ora si manifestano differenze concettuali rilevanti tra italiano, inglese, polacco e slesiano, che investono gli schemi preconettuali (SCALA, QUANTITÀ, CONTEGGIO VS. MASSA, CONTENITORE, INDICE), le metafore concettuali (TEMPO COME GRANDEZZA MISURABILE, TEMPO COME SISTEMA DISCRETO, TEMPO COME OGGETTO VISIBILE/LEGGIBILE) e le operazioni di profilazione langackeriane, ossia quale porzione della base concettuale del sistema orario viene messa a fuoco nell'atto enunciativo. Tali risposte, pur restituendo referenzialmente lo stesso stato del mondo, variano nel trattamento di numerabilità/non-numerabilità, singolarità/pluralità, e nel valore ordinale/cardinale dei numerali, rivelando concezioni diverse del tempo come sostanza continua o come insieme di unità discrete.

In italiano, la risposta canonica *Sono le dodici* profila il tempo come COLLEZIONE PLURALE (le ore), attivando lo schema di INSIEME STRUTTURATO e la metafora del tempo come sistema discreto: si assume una serie convenzionale di segmenti (le ore), tra i quali si identifica l'elemento *dodici*. L'accordo al plurale (*sono*) rafforza la reificazione delle ore come ENTITÀ multiple presenti “sullo sfondo” del sistema, anche se pragmaticamente si riferisce a un unico valore. La forma *è l'una*, insieme a *è mezzanotte* ed *è mezzogiorno*, costituisce un'eccezione rivelatrice: qui il singolare (*è*) e la designazione unitaria (*l'una*, forme suppletive *mezzanotte/mezzogiorno*) comprimono la pluralità del sistema in una configurazione puntuale, avvicinando l'ora a una misura di stato (come *è caldo*, *è tardi*). In termini di profilazione, la base rimane l'intero orologio sociale (24/12 segmenti, minuti,

⁹ Rispetto alla versione italiana, in slesiano abbiamo *ci sono dodici ore* e in polacco diciamo che *è la dodicesima ora*.

convenzioni), ma il profilo ora insiste su una unità singolare saliente (1, mezzanotte, mezzogiorno) oppure sull'insieme plurale come sfondo attivo, a seconda della formula. Sul piano degli schemi d'immagine, l'italiano oscilla tra SCALA DIRETTA (conteggio delle ore) e STATO DI UNA GRANDEZZA (tempo come valore in atto), mostrando una bivalenza tra numerabilità (le ore come elementi contabili) e una non-numerabilità funzionale (lo stato "attuale" del tempo come singolo valore).

In inglese, *It is twelve o'clock* impone una concettualizzazione più lineare e monofocale: *time* non è menzionato; l'enunciato profila il valore di lettura di un dispositivo (metonimia convenzionale: LO STRUMENTO PER LA GRANDEZZA), con una copula impersonale (*it is*) che non attribuisce pluralità agli elementi del sistema. L'espressione *o'clock* (da *of the clock*) rende esplicito L'ANCORAGGIO ALLO STRUMENTO E AL CONTEGGIO CONVENZIONALE, ma, a differenza dell'italiano, evita di attivare il plurale delle ore e non coinvolge la categoria nominale *ora*. Cognitivamente, ciò rafforza la metafora TEMPO COME GRANDEZZA MISURABILE (analogia a *It's 20 degrees*), con non-numerabilità sul piano lessicale (assenza di **hours* come soggetto grammaticale) e discrezione implicita solo nella cifra annunciata. La profilazione seleziona il punto su una scala senza reificare l'insieme: il profilo è il valore; la base è la scala strumentale (il quadrante, analogico o digitale). Lo schema preconettuale dominante è quello di SCALA/INDICATORE, con un contributo del CONTENITORE nel senso in cui le ore fungono da "slot" di collocazione (tuttavia non linguisticamente attivato dal plurale).

In polacco, *Jest dwunasta* mostra un pattern decisivo: l'ora è espressa con numerale ordinale (femminile singolare, sottintendendo *godzina: dwunasta [godzina]*), dunque il tempo è concettualizzato come sequenza ordinata di unità discrete, e la risposta profila l'indice posizionale sulla SCALA ('la dodicesima [ora]'). A differenza dell'italiano, nessun plurale emerge in superficie: non **sa godziny*, ma uno stato copulare (*jest*), con singolarità sull'elemento selezionato. Ciò denota una numerabilità forte (le ore sono contabili), ma grammaticalmente resa tramite ordinalità e singolarità; la base è l'intera fila ordinata di ore, il profilo è l'elemento posizionale attualmente in vigore. La metafora concettuale attiva è TEMPO COME SERIE ORDINATA DI UNITÀ, distinta dall'inglese (grandezza continua) e dall'italiano (oscillazione sistema/punto). L'ordinalità codifica la relazione d'ordine e suggerisce un modello del tempo come progressione (1^a, 2^a, ..., 12^a/24^a), integrando lo schema SCALA con quello di SEQUENZA.

In slesiano, *Je dwanoście* impiega un numerale cardinale (non ordinale), dunque l'ora è concettualizzata come QUANTITÀ ('Quante?') più che come posizione ('Quale?'). In termini cognitivi, il cardinale attiva lo schema di QUANTITÀ/CONTEGGIO: TEMPO COME INSIEME CUMULABILE DI UNITÀ, letto come numero assoluto visualizzato sul quadrante. La vicinanza con la forma interrogativa *Wiele je godzin?* ('Quante ore ci sono?') mostra coerenza interna: il dominio di base è trattato come insieme numerabile, e la risposta fornisce il cardinale corrispondente. Inoltre, nella variante interrogativa *Wiele je na zegorze?* ('Quanto c'è sull'orologio?'), già notata altrove, l'oggetto strumentale funge da metonimo dell'intero dominio: ciò rende la risposta *Je dwanoście* ancora più prossima alla lettura del quadrante. Rispetto al polacco, che seleziona l'ordinalità (posizione nella serie), lo slesiano seleziona la cardinalità (conteggio d'unità): si tratta di due profilature alternative della medesima base discreta. Il polacco profila la relazione (il "posto" dell'ora nella serie), lo slesiano profila la QUANTITÀ (il "numero" presente), con conseguenze sottili nella salienza cognitiva: ordine vs. conto.

Se rimappiamo trasversalmente queste strategie sui macro-schemi e sulle metafore già discusse nelle sezioni precedenti, emergono alcune continuità.

Primo: la triade SCALA – SEQUENZA – QUANTITÀ struttura le risposte in modo differenziale. L'inglese aderisce alla SCALA continua (GRANDEZZA MISURABILE), il polacco enfatizza la SEQUENZA ordinata (ordinalità, singolarità), lo slesiano la QUANTITÀ discreta

(cardinalità), mentre l'italiano mantiene una biforcazione tra sistema plurale (*sono le...*) e punto singolare (*è l'una / è mezzanotte / è mezzogiorno*).

Secondo: sul piano delle metafore concettuali, l'inglese privilegia TEMPO COME GRANDEZZA (non-numerabile in superficie), l'italiano oscilla tra TEMPO COME SISTEMA DI CONTENITORI (le ore come “slot” plurali) e TEMPO COME STATO (forme singolari suppletive), il polacco codifica TEMPO COME SERIE ORDINATA, lo slesiano TEMPO COME COLLEZIONE CONTABILE. Terzo: la profilazione (Langacker) varia sistematicamente pur tenendo fissa la base (il sistema orario convenzionale): valore (inglese), insieme ↔ valore (italiano), posizione nella serie (polacco), numero letto/contato (slesiano).

Queste differenze si intrecciano con altre osservazioni.

La presenza di forme suppletive in italiano (*mezzanotte, mezzogiorno*) segnala un ancoraggio enciclopedico e rituale: non è soltanto “12:00” o “24:00”, ma una soglia ciclica (schema CICLO) che acquisisce un nome proprio e produce singolarità grammaticale (è).

L'inglese, privo di un plurale visibile e di un sostantivo “ore” in funzione soggettuale, tende ad allinearsi con i predicati di misura e con una visione strumentale del tempo; ciò è coerente con la più ampia metafora TEMPO COME GRANDEZZA MISURABILE osservata anche in altre espressioni.

Il polacco, con l'ordinalità obbligatoria nell'uso standard (*piętnaście, druga, trzecia...*), mette in rilievo la relazionalità ordinata dell'ora rispetto alla serie, attenuando tanto la pluralità grammaticale quanto la metonimia strumentale.

Lo slesiano, invece, mostra una vicinanza operativa alla pratica della lettura (“Che numero c'è sul quadrante?”), coerente con la strategia interrogativa cardinalizzante; ciò rende lo schema CONTEGGIO particolarmente saliente e, con esso, la numerabilità.

In sintesi, nel semplice atto di dire l'ora, le quattro lingue profilano diversamente la medesima base cognitiva (il sistema orario):

- (i) l'italiano oscilla tra insieme plurale e valore singolare marcato;
- (ii) l'inglese focalizza il valore di una grandezza letta sullo strumento;
- (iii) il polacco seleziona la posizione ordinata di un'unità singola nella serie;
- (iv) lo slesiano restituisce il numero cardinale come quantità.

Tali scelte, osservate attraverso gli schemi preconettuali, le metafore e la profilazione, non sono meri dettagli formali: esse rivelano diverse ontologie del tempo che, pur convergendo pragmaticamente sul medesimo riferimento situazionale, orientano la nostra esperienza verso la misurazione di uno stato (inglese), la selezione in un sistema (polacco), la reificazione plurale o suppletiva (italiano), o il conteggio strumentale (slesiano). Questa rete di corrispondenze e divergenze conferma, ancora una volta, che la temporalità linguistica non è mai neutra: è l'esito di metafore incarnate, schemi d'immagine e prospettive di profilo che le comunità linguistiche apprendono, condividono e riproducono nell'uso quotidiano.

3.8. Casi particolari: le risposte sull'ora con frazioni (quarti, metà)

Lingua	Esempio
Inglese	<i>It is a quarter past twelve; it is fifteen minutes past twelve; it is half past twelve.</i>
Italiano	<i>Sono le dodici e quindici; sono le dodici e un quarto; sono le dodici e mezz'ora / mezzogiorno.</i>
Polacco	<i>Jest piętnaście po dwunastej; jest kwadrans po dwunastej; jest w pół do dwunastej.</i>
Slesiano	<i>Je čwierć na dwanaście; je piętnaście na dwanaście; je pół na dwanaście¹⁰.</i>

¹⁰ Le differenze nella traduzione vengono spiegate nella parte analitica.

Quando si tratta di rispondere alla domanda sull'orario ma l'ora non è “piena” (quarti e metà), le quattro lingue considerate – italiano, inglese, polacco e slesiano – manifestano strategie concettuali distintive che coinvolgono schemi preconettuali (in particolare SCALA, PARTE-TUTTO, CONTENITORE, PERCORSO E SUPERFICIE), metafore concettuali (TEMPO COME GRANDEZZA MISURABILE; TEMPO COME SPAZIO/PERCORSO; TEMPO COME SISTEMA DISCRETO DI UNITÀ; TEMPO COME OGGETTO/CONTENUTO DI UNO STRUMENTO), e precise operazioni di profilazione (Langacker) su numerabilità vs. non-numerabilità, singolarità vs. pluralità, e ordinalità vs. cardinalità. Proprio nelle espressioni con *quarto* e *mezzo/a*, le lingue rendono visibile il passaggio dal “PUNTO orario” alla composizione frazionaria del tempo, trattando la frazione ora come parte autonoma oppure come *offset*¹¹ lungo un percorso temporale.

In italiano (*Sono le dodici e quindici*, *Sono le dodici e un quarto*, *Sono le dodici e mezzo/mezza*) il soggetto grammaticale plurale (*le dodici*) mantiene attivo lo sfondo collezionale delle ore come insieme discreto (schema INSIEME/SCALA DISCRETA) mentre la seconda parte dell'enunciato profila un valore additivo: *e quindici / e un quarto / e mezza*. Qui compaiono due modalità: con cardinali (*quindici minuti*) e con frazionali convenzionali (*un quarto*, *mezza/mezzo*), che linguaggio e cognizione trattano come ENTITÀ-PARTE. Sul piano degli schemi d'immagine, ciò attiva gli schemi PARTE-TUTTO (la “frazione” come parte interna dell'ora-CONTENITORE) e SCALA (una distanza misurata dall'inizio dell'ora). La variazione *mezzo/mezza* è cognitivo-rilevante: *mezza* (accordo con ora, femm.) profila la frazione come attributo interno del contenitore “ora” (ora mezza = ora simmetricamente bipartita), mentre *mezzo* si comporta talvolta da avverbiale non concordato, suggerendo una rianalisi operativa (“+30”) meno ancorata al nome “ora”. In entrambi i casi, la frazione appare come seconda ENTITÀ accanto all'ora piena, con un rapporto compositivo: TEMPO = TUTTO (ora) + PARTE (quarto/mezzo). In termini di profilazione, la base è il ciclo minuto-per-minuto all'interno dell'ora-CONTENITORE; il profilo è la quantità aggiunta (15/30) misurata dall'inizio convenzionale (xx:00). La numerabilità è forte (minuti, frazioni convenzionali), mentre la pluralità è codificata sul soggetto (*le dodici*), non sull'*an*. Restano salienti due metafore già viste altrove: TEMPO COME CONTENITORE (la frazione è “dentro” l'ora) e TEMPO COME GRANDEZZA MISURABILE (somma espressa da *e*).

In inglese (*It is a quarter past twelve*, *It is fifteen minutes past twelve*, *It is half past twelve*) si osserva una strutturazione direzionale: la preposizione *past* codifica lo schema PERCORSO SOURCE – PATH – GOAL) e la metafora TEMPO COME SPAZIO CON AVANZAMENTO EGOCENTRICO: il “punto” *twelve* funge da *landmark*, rispetto al quale si misura un *offset* positivo. Le frazioni salienti (*a quarter*, *half*) sono trattate come oggetti misurabili standard (pattern culturale di salienza percettivo-pratica: $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ come “buoni gesti” cognitivi), mentre *fifteen minutes* esplicita la cardinalità dei minuti (numerabilità forte), restando però implicita la non-numerabilità di *time* (assente in superficie). La copula impersonale (*It is ...*) evita ogni pluralità del soggetto *hours* e mette a fuoco il valore posizionale lungo il percorso oltre *twelve*. Sul piano della profilazione, la base è il quadrante come percorso circolare (o la scala digitale), il profilo è la distanza percorsa dopo il *landmark*. Rispetto all'italiano, la frazione non è “una PARTE dentro l'ora-CONTENITORE”, ma un tratto di percorso “oltre” un punto: spostamento da PARTE-TUTTO a OFFSET DIREZIONALE. La cardinalità (*fifteen minutes*) coesiste con i frazionali (*quarter/half*) come misure convenzionali di percorso.

In polacco (*Jest piętnaście po dwunastej*, *Jest kwadrans po dwunastej*, *Jest w pół do dwunastej*) convivono due configurazioni spaziali, entrambe altamente istruttive. Con *po* (“dopo”),

¹¹ In tutto l'articolo, il termine *offset* viene inteso come il valore differenziale che permette di calcolare e concettualizzare le espressioni come *e un quarto*, *meno un quarto*, *past fifteen*, *za piętnaście*, *trzy ćwierci* na ecc.

come in inglese *past*, il “PUNTO-ora” (*dwunasta*, codificata in caso locativo dopo *po*) funge da *landmark* e la frazione (*pietnaście*, cardinale; *kwadrans*, frazionale convenzionale) profila un *offset* positivo misurato dall’inizio dell’ora. Con *w pół do* (‘a metà verso’), invece, si innesca una metafora di VIAGGIO verso la prossima ora: *w pół do dwunastej* per 11:30 concettualizza ‘la dodicesima’ come META e ‘metà’ come punto mediano del tragitto. Qui la frazione non è più “PARTE CONTENUTA” né “DISTANZA OLTRE”, ma una sorta di punto sul PERCORSO tra due ore. In termini di schemi, *po* attiva PERCORSO (*post-landmark*), mentre *w pół do* attiva PERCORSO (*pre-landmark* con *midpoint*); in entrambi i casi rimane forte la numerabilità (*pietnaście* come cardinale; *kwadrans* come frazionale lessicalizzato), ma cambia il frame spaziale. La singolarità morfosintattica (*jest ...*) profila uno stato più che un soggetto plurale; l’ordinalità resta sullo sfondo nella denominazione dell’ora (serie ordinata), mentre l’*offset* si esprime per cardinale o frazionale. In prospettiva langackeriana, cambia la scelta del *landmark* (ora attuale vs. ora successiva) e il segmento profilato (tratto dopo vs. prima di), a parità di base (CICLO ORARIO COME PERCORSO RICORSIVO).

In slesiano (*Je ćwierć na dwanasto, Je pietnaście na dwanasto, Je pół na dwanasto*) la preposizione *na* introduce una differenza sottile e importante: il punto-ora (*dwanasto*) è concettualizzato come SUPERFICIE/PIANO DI APPOGGIO su cui si “posa” l’*offset* (schema SUPERFICIE + ANCORAGGIO). A differenza dell’“oltre/dopo” (inglese/polacco *past/po*), qui la frazione (*ćwierć, pół*, o il cardinale *pietnaście*) è trattata come ENTITÀ depositata “su” il valore orario: TEMPO COME OGGETTO SU UNA SUPERFICIE DI LETTURA. Cognitivamente, ciò enfatizza la reificazione dell’*offset*: non solo “distanza percorsa”, ma quantità-cosa localizzata sul punto-ora. La cardinalità (*pietnaście*) è perfettamente naturale (in linea con l’impostazione slesiana “quantificativa” già osservata), mentre le frazioni lessicalizzate (*ćwierć, pół*) fungono da ENTITÀ-PARTI altrettanto “POSABILI”. Dal punto di vista della profilazione, la base resta il quadrante; il profilo è “la COSA-*offset* sul SUPPORTO-ora”. Converte qui una triade di schemi: SCALA (posizione), PARTE-TUTTO (frazione standard), SUPERFICIE (ANCORAGGIO *na*).

Messi a sistema, questi quattro modelli mostrano un ventaglio coerente di metafore attivate dall’atto di dire “e un quarto / e quindici / e mezz’ora”:

- (i) italiano: CONTENITORE + PARTE-TUTTO (la frazione come parte interna dell’ora, con marcatori di pluralità sul soggetto e con la variabilità *mezzo/mezza* che riflette la tensione tra attributo dell’ora e operatore additivo);
- (ii) inglese: PERCORSO POST-LANDMARK (*past*) con frazioni come misure di tratto (cardinali e frazionali), privo di soggetto plurale e dunque orientato alla MISURA DI STATO più che alla COLLEZIONE;
- (iii) polacco: (doppia regia spaziale): *post-landmark* (*po*) come in inglese e *pre-landmark* con *midpoint* (*w pół do*) che trasforma l’ora successiva in META DI VIAGGIO;
- (iv) slesiano: SUPERFICIE DI LETTURA (*na*) su cui la frazione/quantità è posta, con spiccata cardinalità e forte reificazione dell’*offset*. In tutti i sistemi, l’*offset* è numerabile (cardinali/frazionali); ciò che cambia è l’ANCORAGGIO SPAZIALE (*dentro, oltre, verso, su*), il rapporto con l’ora-*landmark* (attuale vs. successiva), e la morfosintassi del soggetto (plurale esplicito vs. copula impersonale).

Dal punto di vista di Langacker, le differenze non toccano la base comune – il ciclo orario come struttura ricorsiva (schemi CICLO/SCALA) – ma la scelta del profilo:

- (i) l’italiano profila PARTE-IN-CONTENITORE e mantiene in evidenza l’insieme delle ore (pluralità sul soggetto);
- (ii) l’inglese profila il TRATTO DI PERCORSO oltre un *landmark* (senza COLLEZIONE in soggetto);
- (iii) il polacco alterna il TRATTO OLTRE e il MIDPOINT PRIMA DELLA META (VIAGGIO VERSO LA PROSSIMA ORA);

(iv) lo slesiano profila la QUANTITÀ COME OGGETTO POSATO SU UNA SUPERFICIE-ORA.

Questa varietà di profili riflette una medesima esigenza cognitiva –rendere computabile e percepibile il flusso – realizzata mediante metafore spaziali e mereologiche diverse: MISURAZIONE ADDITIVA ($e + X$), DISTANZA PERCORSA ($past/p\acute{o}$), AVVICINAMENTO AD UN CERTO PUNTO ($w p\acute{o}l do$), DEPOSIZIONE SU SUPPORTO (na).

Due osservazioni conclusive sono quanto segue. Primo, l'uso di frazioni convenzionali ($\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$) in tutte le lingue evidenzia un principio di salienza cognitiva: come per la vista e la manipolazione, le frazioni “buone” (simmetriche, facilmente immaginabili) diventano etichette lessicali che compattano la computazione (*quarter/half; un quarto/mez̧za; kwadrans/p\acute{o}l/ w p\acute{o}l; \acute{c}wierc/p\acute{o}l*). Secondo, la co-presenza di cardinali minuti (15) e frazioni ($\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$) dentro lo stesso sistema mostra che le comunità linguistiche oscillano tra due modalità di accesso al dominio: quantificazione intensiva (numero assoluto) e quantificazione strutturale (PARTE DEL TUTTO o TRATTO DEL PERCORSO). Nella pratica, questo rende il dire l'ora un perfetto laboratorio in miniatura delle nostre ontologie del tempo: SOSTANZA MISURATA, CONTENITORE SEGMENTATO, SPAZIO ATTRAVERSATO, SUPERFICIE DI LETTURA – quattro metafore che, lungi dall'escludersi, cooperano per offrire scorci complementari sullo stesso fenomeno.

3.9. Casi particolari: descrizione delle ore dopo aver passato la loro metà

Lingua	Esempio
Inglese	<i>It is fifteen minutes to twelve / a quarter to twelve.</i>
Italiano	<i>Sono le dodici meno quindici / meno un quarto.</i>
Polacco	<i>Jest \acute{z}a pi\acute{e}tna\acute{s}cie dwunasta / \acute{z}a kwadrans dwunasta.</i>
Slesiano	<i>Je trz\acute{e} \acute{c}wierci na dwanosto / Je \acute{z}a pi\acute{e}tna\acute{s}cie dwanosto¹².</i>

Nel descrivere l'ora dopo la metà (il tratto 30-59), le quattro lingue considerate – italiano, inglese, polacco e slesiano – attivano configurazioni concettuali distintive che mettono in gioco schemi preconettuali come PERCORSO (SOURCE-PATH-GOAL), PARTE-TUTTO, SCALA, CONTENITORE E SUPERFICIE, nonché metafore concettuali quali IL TEMPO È SPAZIO, IL TEMPO È UNA GRANDEZZA MISURABILE, IL TEMPO È UN SISTEMA DISCRETO DI UNITÀ, e, in senso metonimico, IL TEMPO È IL CONTENUTO/VALORE DI UNO STRUMENTO. Le differenze emergono anche sul piano delle operazioni di profilazione: a base comune (il ciclo orario convenzionale), ogni lingua profila un diverso aspetto – il PUNTO-META, il TRATTO MANCANTE, la PARTE SOTTRATTA o la QUANTITÀ APPOGGIATA. Cruciali sono inoltre le opposizioni numerabilità vs. non-numerabilità; singolarità vs. pluralità; cardinalità vs. ordinalità.

In italiano (*Sono le dodici meno quindici / meno un quarto*), la struttura è sottrattiva: si enuncia prima la META (*le dodici*), quindi si torna indietro di un TRATTO (*meno quindici / meno un quarto*). In termini di schema PERCORSO, *dodici* è il GOAL già nominato; l'operatore *meno* innesca una RETRO-NAVIGAZIONE lungo la SCALA dei minuti. Emuliamo così una lettura “da fine PERCORSO”: profiliamo il PUNTO-META e poi evidenziamo il SEGMENTO MANCANTE che ci separa da quella META. Rispetto alle espressioni “post-mezza” con *e* (addizione), qui cambia il calcolo concettuale: non PARTE dentro al CONTENITORE ma TRATTO residuo verso il GOAL. Sul piano della numerabilità, *quindici* è cardinale (minuti

¹² Le differenze nella traduzione vengono spiegate nella parte analitica, in cui osserviamo che la configurazione spaziale tra le lingue è diversa, e perciò contribuisce a differenze significative a diversi livelli, in particolare quello cognitivo.

contabili), *un quarto* è frazionale convenzionale (PARTE standard del TUTTO-ora). La pluralità rimane marcata nel soggetto (*sono le*), quindi il sistema delle ore resta uno Sfondo collezionale attivo, mentre l'*offset* sottrattivo è singolare e misurabile. Da notare l'effetto cognitivo di orientamento inverso: la lingua ci fa immaginare la fine del GIRO (xx:00 successivo) e l'ARRETRAMENTO fino al PUNTO ATTUALE; l'orologio mentale viene "girato" in senso opposto rispetto alle formulazioni additive, con un incremento del carico di navigazione spaziale. Ne risulta un profilo di TRAIETTORIA INCOMPLETA focalizzata sull'assenza residua ("Quanto manca?"), affine alla metafora IL TEMPO È UNA DISTANZA DA COLMARE:

In inglese (*It is fifteen minutes to twelve / a quarter to twelve*), il lessico evita il sottrattivo esplicito (*meno*) e costruisce un orientamento prospezionale: *to* profila la META futura (*twelve*) come *landmark* ancora da raggiungere; il valore espresso (*fifteen minutes / a quarter*) è il TRATTO RIMANENTE. A differenza dell'italiano, non ci collochiamo "dopo aver raggiunto" il GOAL per poi retrocedere, bensì sul PERCORSO con la META davanti. È un caso netto di EGO-MOVING su PERCORSO (noi o l'indicatore ci muoviamo verso *twelve*), coerente con IL TEMPO È SPAZIO e con l'inglese che privilegia il frame direzionale (*past / to*). Segnaliamo una tensione deittico-temporale: parliamo al presente di una META che è nel futuro immediato (*twelve*), ma descriviamo LO STATO ATTUALE COME DISTANZA RESIDUA. Sul versante numerabilità, *fifteen minutes* è cardinale esplicito; *a quarter* è frazionale standard; non compaiono né pluralità nominali (*hours*) né ordinalità. La profilazione seleziona il GOAL (*twelve*) come riferimento e IL SEGMENTO RESIDUO COME VALORE MISURATO, senza reificare il set delle ore come soggetto. Il risultato cognitivo è una navigazione in avanti, con l'ora-META chiaramente "accesa" sullo Sfondo.

Il polacco (*Jest za piętnaście dwunasta / za kwadrans dwunasta*) è concettualmente allineato all'inglese. La particella *za* ('fra', 'tra', 'in') profila il TRATTO MANCANTE PRIMA DELLA META, con *dwunasta* (ordinalità della serie oraria) a funzione di GOAL. Di nuovo, lo schema PERCORSO è prospezionale: l'ora successiva è avanti; l'*offset* è la DISTANZA RESIDUA. *Piętnaście* è cardinale; *kwadrans* è frazionale lessicalizzato; la copula impersonale (*jest*) e l'assenza di soggetto plurale elidono la "COLLEZIONE ORE" a vantaggio di un predicato di stato ("mancano 15 a..."). È interessante notare la complementarità con l'altro profilo polacco (non richiesto qui ma rilevante per il quadro), *po* ('dopo'), che segnala post-*landmark*: il sistema polacco offre DUE VISUALI DI NAVIGAZIONE – OLTRE IL PUNTO e FINO AL PUNTO – di cui *za* + 'ora' è la variante anticipatoria. In termini langackeriani, la base (CICLO orario) resta identica; cambia il *landmark* profilato (ora successiva) e il segmento messo a fuoco (TRATTO FUTURO RESIDUO).

In slesiano coesistono due strategie che illuminano scelte concettuali differenti. Da un lato, *Je trzj ćwierci na dwanosto* ("Sono tre quarti su dodici") mantiene l'idea – già osservata per i quarti – dell'ORA COME SUPERFICIE/PIANO DI APPOGGIO (*na*), su cui si "posano" le frazioni: schemi SUPERFICIE e PARTE-TUTTO con forte reificazione dell'*offset* (le "tre PARTI" sono COSE-frazioni collocate su *dwanosto*). È un profilo stazionario e oggettuale: non "andiamo verso" dodici, ma vediamo tre quarti appoggiati su dodici; la numerabilità è massima (tre × 1/4), con il numero cardinale (*trzj*) che conta i "PEZZI" frazionali; l'ordinalità resta implicita nell'identità dell'ora. Dall'altro lato, *Je za piętnaście dwanosto* replica il profilo prospezionale alla polacca (polacchismo recente nella norma slesiana): la sequenza *za* + numero cardinale mette in primo piano il TRATTO RESIDUO fino all'ora-META. Il contatto intersistemico ha dunque introdotto uno schema PERCORSO-FUTURO accanto allo schema SUPERFICIE-DEPOSIZIONE, offrendo al parlante due profili cognitivi: APPOGGIO QUANTITATIVO (statico) vs. DISTANZA RESIDUA (dinamico).

Se osserviamo trasversalmente le categorie di concettualizzazione richieste, il quadro si chiarisce ulteriormente.

- *Numeralità*: in tutti i sistemi, l'*offset* è messo in cifre attraverso numeri cardinali (*quindici / fifteen / piętnaście / piętnaście*) o frazionali standard (*un quarto / quarter / kwadrans / ćwierć; mezz'ora / half / pół / pół*), ma cambia come questa quantità è integrata: SOTTRAZIONE DA UN GOAL GIÀ DICHIARATO (italiano), DISTANZA VERSO UN GOAL DA RAGGIUNGERE (inglese, polacco, slesiano-polacchizzato), oppure DEPOSIZIONE SU UNA SUPERFICIE-ORA (slesiano nativo).
- *Singularità/pluralità*: l'italiano conserva la pluralità del soggetto (*sono le*), reificando il set delle ore; le altre lingue preferiscono strutture impersonali (*It is / Jest / Je*), profilando uno STATO SCALARE piuttosto che un INSIEME.
- *Ordinalità/cardinalità*: l'ordinalità è più visibile nel polacco per la denominazione dell'ora (*dwunasta = la dodicesima*), mentre cardinali e frazionali quantificano l'*offset* in tutte le lingue; in slesiano la cardinalità è spesso esplicita e "contatrice di frazioni" (*trzy ćwierci*), segno di una quantificazione oggettuale della parte.
- *Carattere dell'ora*: in italiano *dodici* è GOAL già presentato (poi sottratto); in inglese/polacco *twelve/dwunasta* è META FUTURA sul PERCORSO; in slesiano nativo *dwunasto* è SUPPORTO/SUPERFICIE.

Due osservazioni conclusive mettono in relazione queste risposte con i risultati precedenti. Primo, le due grandi famiglie di profilo – *post-GOAL* sottrattivo (italiano) vs. *pre-GOAL* prospezionale (inglese/polacco, e slesiano con un polacchismo) – sono due sezioni dello stesso schema PERCORSO: cambiano il PUNTO DI ANCORAGGIO (*GOAL* RAGGIUNTO vs. *GOAL* DA RAGGIUNGERE) e la DIREZIONE IMMAGINATA (RETRO-NAVIGAZIONE vs. AVVICINAMENTO), ma la base è condivisa (IL QUADRANTE COME SPAZIO NAVIGABILE). Secondo, il modello slesiano della SUPERFICIE è una variazione concettualmente ricca perché oggettualizza l'*offset* come ENTITÀ-PARTE posata "sull'ora", integrando PARTE-TUTTO e SCALA con una geometria di appoggio che rende la lettura quasi visiva-tattile. In tutti i casi, l'uso convergente di cardinali e frazionali conferma il principio di salienza cognitiva delle frazioni "buone" ($1/4$, $1/2$), mentre le differenze nelle scelte sintattiche e preposizionali – *meno, to/za, na* – sono spie linguistiche di prospettive concettuali: quanto manca rispetto alla META futura, quanto retrocediamo dalla META già nominata, o quanta PARTE "sta" sull'ora-SUPPORTO. Questa micro-tipologia mostra, ancora una volta, come le lingue non si limitino a "dire l'ora", ma insegnino – nella routine dell'uso – modi diversi di vedere, percorrere e toccare il tempo.

3.10. Casi particolari: "na bezrok", ossia il tempo-superficie e il tempo-senza-tempo

La struttura slesiana *na bezrok* (letteralmente 'per senza anno'; similmente funziona *na beztydziny*, ossia 'per senza settimana') costituisce un caso particolarmente significativo per comprendere come il dominio del [TEMPO] possa essere concettualizzato attraverso schemi spaziali di forte concretezza e, allo stesso tempo, come tali schemi possano spingersi fino ai margini stessi della temporalità convenzionale. Questa espressione, infatti, combina due operazioni cognitive distinte: da un lato, l'attivazione dello schema di SUPERFICIE mediante la preposizione *na*, tipica del sistema slesiano nella codifica di collocazioni temporali; dall'altro, la radicale de-temporalizzazione indotta dal prefisso *bez-* ('senza'), che trasforma *rok* ('anno') in una configurazione concettuale di TEMPO-SENZA-TEMPO, ossia un tempo privo di struttura, di confini e della sua abituale funzione ordinativa.

Dal punto di vista degli schemi preconettuali, *na bezrok* rappresenta una prosecuzione coerente del modello slesiano in cui il TEMPO viene immaginato come un PIANO DI APPOGGIO sul quale il *traiettore* può essere "posto". Analogamente alle espressioni *na*

dwanasto, na świnynta o *na lato*, la preposizione *na* attiva la metafora IL TEMPO È UNA SUPERFICIE, in contrasto con le metafore CONTENITORE o PERCORSO dominanti in italiano, inglese e polacco. Tuttavia, nell'espressione *bezrok*, la SUPERFICIE temporale è svuotata della sua articolazione interna: non vi sono LIMITI, né SEGMENTI, né CONFINI che delimitino una REGIONE TEMPORALE. Il TEMPO, pur mantenendo la sua forma di SUPERFICIE, viene privato della propria DIMENSIONE METRICA e della propria regolarità CICLICA. In termini langackeriani, il *landmark* temporale presenta un profilo attutito, una sorta di *landmark* "incompleto" o "evaporato", che funge da base astratta piuttosto che da riferimento concreto. Il costrutto concettuale sottostante può essere schematicamente rappresentato come: [TR] –SU – [SUPERFICIE TEMPORALE VUOTA].

Si tratta di una configurazione profondamente diversa da quella osservata nella metafora IL TEMPO È UN CONTENITORE, in cui il tempo funziona come uno SPAZIO DELIMITATO, suddivisibile in REGIONI DISCRETE e capaci di fungere da CONTENITORE per eventi. In *na bezrok*, al contrario, la REGIONE TEMPORALE appare INDETERMINATA, SENZA CONFINI, e priva di qualsiasi possibilità di numerazione o segmentazione. Questa trasformazione implica un indebolimento dello schema di SCALA (che ordina i valori temporali) e una sospensione dello schema di PERCORSO (che permette di interpretare il tempo come DISTANZA PERCORSO O RIMANENTE). Anche lo schema PARTE-TUTTO, fondamentale nelle espressioni frazionarie (*un quarto, mezzzo, quarter, kwadrans*), viene del tutto neutralizzato: non esiste un "TUTTO" temporale di cui esprimere una parte.

Il prefisso *bez-* svolge qui un ruolo fondamentale, poiché introduce una forma di negazione concettuale interna al dominio del tempo. *Bezrok* non significa semplicemente 'senza anno', ma indica una mancanza strutturale del tempo come ENTITÀ ORGANIZZATA. In altre parole, il TEMPO viene mantenuto nella sua componente metaforica di SPAZIO ma privato di qualsiasi parametro di misurazione o orientamento. Questa assenza di parametri produce un effetto cognitivo specifico: l'evento inserito in *na bezrok* è collocato non in un futuro indefinito, ma in uno SPAZIO TEMPORALE NON MISURABILE, volutamente sospeso e non calendarizzabile. Si tratta di un caso di ciò che potremmo chiamare TEMPO-LIMINALE, una regione concettuale intermedia tra tempo misurabile e non-tempo.

Dal punto di vista della numerabilità, *na bezrok* rappresenta un caso estremo: il TEMPO diventa totalmente non-numerabile, non nel senso di "massa continua" tipico dell'inglese (*time* come SOSTANZA), bensì nel senso di assenza di struttura numerabile o ordinalizzabile. Non è possibile identificare un'UNITÀ (anno), né una SERIE (anni), né un PUNTO (un anno specifico). La pluralità e la singolarità non sono pertinenti, così come la distinzione tra cardinalità e ordinalità. Tutto il sistema grammaticale della quantificazione temporale è, per così dire, disattivato.

La metafora IL TEMPO È SPAZIO, sebbene ancora operativa, assume in questa struttura un carattere astratto e minimalista: non un PERCORSO, non un CONTENITORE, non una LINEA, ma una SUPERFICIE VUOTA, una sorta di "TAVOLA CONCETTUALE" SENZA COORDINATE. Ne consegue una rappresentazione del tempo come spazio potenziale, una regione semanticamente disponibile ma non strutturata, su cui un evento può essere posizionato senza implicare alcuna aspettativa temporale concreta. In ambito pragmatico, ciò consente ai parlanti di segnalare intenzioni vaghe, rinvii *sine die*, oppure la sospensione di un impegno temporale.

Rispetto alle altre metafore temporali discusse nell'articolo, *na bezrok* può essere considerato un caso limite che rivela la natura graduale della concettualizzazione temporale: se IL TEMPO È UN OGGETTO MOBILE organizza il tempo come EVENTO DINAMICO, L'UOMO SI SPOSTA NEL TEMPO rende l'individuo agente del movimento, IL TEMPO È UNA RISORSA lo trasforma in grandezza economicamente quantificabile, IL TEMPO È UN CONTENITORE in regione delimitata, allora *na bezrok* (oppure *na beztędzyn*, che si riferisce analogamente alla settimana) rappresenta la forma più indebolita e rarefatta

del dominio: il TEMPO COME SPAZIO PRIVO DI ORDINE, SENZA CONFINI, SENZA MISURAZIONE, dove solo lo schema di SUPERFICIE rimane operativo, sebbene svuotato della sua funzione di ANCORAGGIO.

L'espressione slesiana *na bezrok* ci permette di osservare una configurazione concettuale che sfida la tradizionale struttura del tempo nelle lingue europee: qui il TEMPO non scorre, non si misura, non si divide e non vincola. Diventa, piuttosto, un piano metaforico su cui l'esperienza può essere collocata senza obbligo di specificazione, un luogo di sospensione cognitiva che rivela, in modo particolarmente trasparente, la natura metaforica, incarnata (*embodied*) e flessibile della temporalità linguistica.

Oltre alla lettura di *bezrok* come configurazione di tempo svuotato di struttura, è possibile proporre una seconda interpretazione cognitiva, non alternativa bensì complementare, che riguarda il valore del prefisso *bez-* nello slesiano. Accanto al significato più evidente di 'senza', *bez-* è infatti semanticamente affine a costruzioni che implicano l'idea di passaggio attraverso o di superamento di una regione, analogamente a quanto avviene con il valore spaziale di attraversare qualcosa senza soffermarsi in esso. In questa prospettiva, *bezrok* può essere concettualizzato non solo come "assenza di anno", ma anche come attraversamento del tempo-anno senza segmentazione o ancoraggio.

Dal punto di vista degli schemi preconconcettuali, questa lettura riattiva in modo latente lo schema del PERCORSO, già indebolito ma non completamente annullato nella prima analisi. Se il tempo-anno è concepito come una regione ciclica normalmente strutturata (con inizio, fine, soglie rituali, punti di riferimento), *bezrok* segnala che tale regione viene percorsa senza essere abitata: il soggetto attraversa il tempo senza soffermarsi su alcun punto distintivo del ciclo. In termini langackeriani, potremmo dire che il landmark temporale (anno) rimane accessibile a livello enciclopedico, ma non viene profilato come regione rilevante, fungendo al massimo da sfondo attenuato del *construal*.

Questa interpretazione consente di integrare due dimensioni concettuali già individuate nel testo: da un lato, la detemporalizzazione (tempo senza confini, misurazione o segmentazione), dall'altro, una forma minima e quasi residuale di dinamicità. Il tempo non scorre in modo orientato né viene misurato come distanza, ma viene piuttosto oltrepassato, attraversato come uno spazio privo di punti di arresto. In tal senso, *na bezrok* non colloca un evento in un vuoto temporale assoluto, bensì in una fase di transito non contabilizzato, in cui il tempo passa senza "fare presa" sull'esperienza.

L'effetto cognitivo che ne risulta è particolarmente significativo: l'evento situato *na bezrok* non è semplicemente rimandato a un futuro indefinito, ma viene rappresentato come sospeso in un flusso temporale anonimo, che il soggetto attraversa senza orientamento, senza cicli riconoscibili e senza possibilità di localizzazione puntuale. In questo senso, la struttura combina lo schema di superficie (SU attivato da *na*) con uno schema di percorso deprofilato, in cui il movimento non è orientato verso una meta né misurato in termini di distanza, ma ridotto a puro "passaggio".

Questa doppia concettualizzazione rafforza il carattere liminale di *na bezrok*. Da un lato, il tempo è ridotto a superficie vuota e non strutturata; dall'altro, esso viene comunque attraversato, suggerendo che il vivere procede, ma senza iscriversi in una temporalità calendarizzata. Il costrutto mette così in luce una concezione del tempo non come entità organizzatrice dell'esperienza, bensì come mezzo trasparente, attraversabile e neutralizzato, in cui il cambiamento può avvenire senza essere temporalmente tematizzato.

Nel quadro complessivo delle metafore temporali discusse nell'articolo, questa lettura arricchisce ulteriormente il valore teorico di *na bezrok*. Se IL TEMPO COME OGGETTO MOBILE enfatizza l'inevitabilità, IL TEMPO COME PERCORSO l'orientamento, IL TEMPO COME CONTENITORE la strutturazione e IL TEMPO COME SUPERFICIE l'ancoraggio visivo, *na bezrok* mostra come una lingua possa spingersi verso una concettualizzazione del tempo

come spazio puramente attraversabile, privo di soglie e di metriche. Ciò conferma, in modo particolarmente trasparente, la flessibilità e la gradualità con cui i domini temporali vengono costruiti, indeboliti o sospesi nelle pratiche linguistiche quotidiane.

4. CONCLUSIONI

L'analisi contrastiva condotta in questo studio ha mostrato come un ambito linguistico apparentemente marginale e altamente routinizzato, quale il modo di chiedere e indicare l'ora, costituisca in realtà un osservatorio privilegiato per indagare la concettualizzazione del tempo nelle lingue naturali. Attraverso il confronto sistematico tra italiano, inglese, polacco e slesiano, abbiamo evidenziato come le differenze non si collochino primariamente a livello referenziale – il valore temporale indicato rimane identico – bensì a livello concettuale, ossia nel modo in cui tale valore viene strutturato, interpretato e reso cognitivamente accessibile.

Nel complesso delle analisi emerge con chiarezza che tutte e quattro le lingue condividono un insieme limitato di schemi preconettuali fondamentali, in particolare SCALA, PERCORSO, PARTE-TUTTO, CONTENITORE e, in misura minore, SUPERFICIE. Tali schemi, profondamente radicati nell'esperienza corporea e spaziale, fungono da infrastruttura cognitiva comune per la concettualizzazione del dominio temporale. Analogamente, risulta condivisa una costellazione di metafore concettuali di base, tra cui IL TEMPO È SPAZIO, IL TEMPO È UNA GRANDEZZA MISURABILE, IL TEMPO È UN SISTEMA DISCRETO DI UNITÀ E IL TEMPO È UN OGGETTO ACCESSIBILE TRAMITE UNO STRUMENTO.

All'interno di questa base comune, tuttavia, le lingue divergono in modo sistematico nelle operazioni di profilazione, ossia nella scelta di quale aspetto del dominio venga messo in primo piano. L'inglese tende a profilare il tempo come VALORE DI UNA GRANDEZZA CONTINUA, privilegiando strutture impersonali e una prospettiva strumentale che riduce la salienza della pluralità e della numerabilità nominale. Il polacco, al contrario, impone una concettualizzazione del tempo come SERIE ORDINATA, rendendo centrale l'ordinalità delle ore e la loro posizione all'interno di una sequenza. L'italiano mostra una notevole flessibilità concettuale, oscillando tra pluralità sistemica (*sono le dodici*), puntualità singolare (*è l'una, è mezzanotte*), addizione (*e un quarto*) e sottrazione (*meno un quarto*), e rendendo così visibile la coesistenza di più modelli cognitivi nello stesso sistema linguistico. Lo slesiano, infine, si distingue per una marcata tendenza alla reificazione concreta del tempo, che emerge tanto nella preferenza per la cardinalità quanto nell'uso dello schema di SUPERFICIE, in cui l'ora funge da SUPPORTO su cui vengono “posate” le frazioni temporali.

Particolarmente istruttiva risulta la distinzione tra le strategie adottate per esprimere le ore prima e dopo la metà. Qui si osserva una biforcazione concettuale netta tra lingue che privilegiano una prospettiva prospezionale, orientata verso la META futura (inglese e polacco, con *to / za*), e lingue che ammettono o privilegiano una prospettiva retrospettiva, in cui si raggiunge prima il PUNTO-META per poi sottrarre UNA DISTANZA (italiano). Lo slesiano, ancora una volta, integra questa opposizione con una soluzione alternativa, meno dinamica e più statica, basata sull'ANCORAGGIO SUPERFICIALE dell'*offset*. Queste differenze mostrano come lo stesso intervallo temporale possa essere concettualizzato come DISTANZA DA PERCORRERE, DISTANZA MANCANTE, PARTE INTERNA DI UN CONTENITORE O QUANTITÀ OGGETTIVATA, a seconda delle scelte linguistiche convenzionalizzate.

Dal punto di vista teorico, i risultati confermano che la concettualizzazione del tempo non è mai monolitica, ma emerge dall'interazione di metafore parziali e complementari, attivate selettivamente in base al contesto e alla struttura linguistica disponibile. Il dominio del [TEMPO] si configura così come una rete di prospettive, piuttosto che come un modello

unico e coerente, e le differenze interlinguistiche possono essere efficacemente descritte come differenze di profilo su una base concettuale in larga misura condivisa.

Queste osservazioni hanno implicazioni rilevanti anche sul piano didattico. L'insegnamento delle espressioni temporali nelle lingue straniere è spesso ridotto a una questione di memorizzazione di forme e regole, senza esplicitare le motivazioni concettuali che ne stanno alla base. L'approccio della LC, al contrario, consente di rendere trasparenti tali motivazioni, mostrando agli apprendenti perché una lingua "dice le cose in quel modo" e non in un altro. Esplicitare metafore come TEMPO COME PERCORSO o TEMPO COME CONTENITORE, e visualizzare gli schemi spaziali sottostanti, permette di ridurre l'arbitrarietà percepita e di facilitare il trasferimento interlinguistico.

In particolare, il confronto guidato tra lingue – ad esempio tra il *meno* italiano e il *to* inglese, o tra l'ordinalità polacca e la cardinalità slesiana – può diventare uno strumento didattico potente per sviluppare consapevolezza metalinguistica e competenza concettuale, oltre che formale. L'uso di diagrammi, gesti, linee temporali e metafore visive, coerentemente con gli schemi preconettuali individuati, risulta particolarmente efficace nel rendere l'apprendimento più intuitivo e duraturo.

In conclusione, lo studio delle espressioni dell'ora, lungi dall'essere un ambito periferico, si rivela un campo di indagine altamente produttivo per comprendere l'interazione tra linguaggio, cognizione ed esperienza. L'analisi condotta dimostra che anche le pratiche linguistiche più quotidiane riflettono scelte concettuali profonde e culturalmente radicate, e che la LC offre strumenti teorici e applicativi particolarmente adatti a descriverle, confrontarle e valorizzarle tanto nella ricerca quanto nella didattica delle lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Chen R., Miaolei J., Xiaobing X. (2023), "Time moving or ego moving? How time metaphors influence perceived temporal distance", in *Journal of Consumer Psychology*, 34, pp. 466-480.
- Jackendoff R. (1983), *Semantics and cognition*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Jackendoff R. (2002), *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*, Oxford University Press, Oxford.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind. The bodily basis, of meaning, imagination, and reason*, University of Chicago Press, Chicago-London.
- Kwapisz-Osadnik K. (2011) "L'expression des valeurs dans une approche cognitive", in *Neophilologica*, 23, pp. 191-201.
- Kwapisz-Osadnik K. (2013), "Tra percezione e lingua: alcune osservazioni sul funzionamento dei complementi che fanno riferimento alle proprietà fisiche degli esseri umani", in *Studia Romanica Posnaniensa*, 40, 3, pp. 33-43.
- Kwapisz-Osadnik K. (2016), "Sémantique de l'article dans un cadre cognitif: préliminaires", in *Orbis Linguarum*, 45, pp. 63-71.
- Kwapisz-Osadnik K. (2017), "Przymyki jako znaczniki różnych konceptualizacji: analiza zagadnienia na przykładzie języka włoskiego", in *Acta Neophilologica*, 19, pp. 123-147.
- Kwapisz-Osadnik K. (2025), "Essere dentro in casa ed essere dentro nella politica: le preposizioni italiane *in* e *dentro* sono diverse? Un'analisi in chiave cognitiva", in *Roczniki Humanistyczne*, 73, 5, pp. 9-21.

- Lakoff G. (2011), *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Universitas, Kraków.
- Lakoff G., Johnson M. (2003), *Metaphors we live by*, Chicago Press University, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (2010), *Metafory w naszym życiu*, Aletheia, Warszawa.
- Langacker R. (1987), "Nouns and Verbs", in *Language*, 63, 1, pp. 53-94.
- Langacker R. (1990), *Concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. (1996), *Foundations of cognitive grammar: Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. (2000), *Grammar and conceptualization*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. (2009), *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, Universitas, Kraków.
- Langacker R. (2013), *Essentials of cognitive grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Malinowska M. (2005), *Il ruolo degli schemi iconici (parte-tutto, percorso, punto iniziale, contenitore, supporto e contiguità) nella semantica preposizionale in italiano*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Malinowska M. (2013), "La preposizione in e i suoi corrispettivi polacchi – uno studio cognitivo", in *Romanica Cracoviensa*, 13, pp. 59-70.
- Malinowska M. (2014), "Insegnamento delle preposizioni in, su, a a discenti di madrelingua polacca (livelli C1 e C2) – uno studio cognitivo", in *Romanica Cracoviensa*, 1, pp. 125-137.
- Malinowska M. (2017), "La preposizione da e alcuni suoi corrispettivi polacchi – uno studio cognitivo", in *Romanica Cracoviensa*, 1, pp. 33-43.
- Paliczuk A. (2025), "The concept of casa in Italian in the context of social relationships. A cognitive analysis", in Rabsztyn A., Kadlubek Z., Wyleciol R. (eds.), *Framing human experience: Language, culture and affect*, 19, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, pp. 143-155.
- Przybylska R. (2002), *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Universitas, Kraków.
- Talmy L. ([1983] 2000), *Towards a cognitive semantics. Concept structuring systems*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Wierzbicka A. (1980), *Lingua mentalis: The semantics of natural language*, Academic Press, London.
- Wyleciol R. (2021), *Andare a casa o in casa? Analisi cognitiva della preposizione semplice italiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Fonti di ricerca

- BAB.LA: www.bab.la.
- GLOSBE: www.glosbe.com.
- LINGUEE: www.linguee.com.
- REVERSO CONTEXT: www.context.reverso.net.
- DYKCJONORZ.EU: www.dykcjonorz.eu.
- GOOGLE: www.google.com.

L'INSEGNAMENTO DELLE PREPOSIZIONI AGLI APPRENDENTI POLACCHI DI ITALIANO LS NELLA PROSPETTIVA DELLA GRAMMATICA COGNITIVA

Aleksandra Paliczuk, Agnieszka Pastucha-Blin¹

1. INTRODUZIONE

L'applicazione di un approccio cognitivo all'analisi e, di conseguenza, all'insegnamento, consente di comprendere più a fondo perché lingue diverse concettualizzino le relazioni spaziali in modi differenti. Nell'ambito della didattica delle lingue straniere, tale prospettiva offre strumenti più efficaci per l'insegnamento delle preposizioni, privilegiando la visualizzazione delle relazioni concettuali rispetto all'imposizione di rigide regole grammaticali. Il presente studio intende mostrare come, alla luce della teoria cognitiva, sia possibile introdurre in modo efficace le preposizioni italiane nell'insegnamento dell'italiano LS a studenti polacchi. Prima, però, riteniamo indispensabile introdurre da un punto di vista teorico l'approccio cognitivo alla lingua, soffermandoci in particolare sulla Grammatica Cognitiva di Langacker (1987) e sugli schemi di immagine di Johnson (1987). Nel presente contributo si stabilisce un collegamento esplicito tra i presupposti teorici e la loro applicazione operativa nella didattica delle preposizioni, proponendo un'integrazione sistematica tra teoria e pratica, in cui gli schemi di immagine vengono tradotti in strumenti didattici concreti e immediatamente utilizzabili in classe. L'elemento di novità del lavoro risiede proprio in questa integrazione operativa che mira a colmare la distanza tra riflessione teorica e pratica didattica.

2. LA GRAMMATICA COGNITIVA DI LANGACKER

Con la svolta epistemologica che ha caratterizzato gli studi linguistici tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta del XX secolo, vengono formulate numerose teorie e prospettive volte a interpretare la struttura della lingua, le sue modalità di funzionamento e la sua natura. In questo ambito nasce la Linguistica Cognitiva (d'ora in avanti, LC), ovvero un ambito teorico della linguistica che studia il linguaggio in quanto parte integrante della cognizione umana. Essa si fonda sull'idea che le strutture linguistiche riflettono i meccanismi mentali e concettuali attraverso cui gli esseri umani percepiscono, organizzano e interpretano l'esperienza. La LC considera il linguaggio non solo come un mezzo di comunicazione, ma come una finestra sulla mente. Analizzare le strutture linguistiche significa comprendere come l'uomo costruisce e organizza la propria esperienza del mondo.

Tra i modelli teorici riconducibili alla LC si colloca la Grammatica Cognitiva (*Cognitive Grammar*, in precedenza denominata *Space Grammar* (1982)), elaborata da Langacker (1987,

¹ Università della Slesia, Katowice.

1991a, 1991b, 1995, 2000, 2008). La teoria «nasce alla metà degli anni settanta negli Stati Uniti, parallelamente agli studi cognitivi, e le sue fondamenta si trovano nei due volumi che Langacker pubblica nel 1987 e nel 1991: *Foundations of Cognitive Grammar* vol. I e vol. II» (Arduini, Fabbri, 2008: 89). Nelle sue opere Langacker ricorre frequentemente a relazioni di natura spaziale e visiva che, a suo avviso, costituiscono strumenti illustrativi particolarmente efficaci per descrivere strutture e relazioni concettuali di diverso carattere. La correlazione tra percezione visiva e concettualizzazione investe, in effetti, numerosi aspetti della semantica del linguaggio naturale (Tabakowska, 1999: 59). Langacker sostiene che il significato di un'espressione linguistica non si limita solo al contenuto concettuale a cui essa fa riferimento, ma comprende anche ciò che egli definisce *conventional imagery* (immaginario convenzionale) o *scene construal* (costruzione della scena); più recentemente, il fenomeno viene designato con il termine *construal* (cfr. Paliczuk, 2024: 3).

Più in generale, il significato comprende sia un contenuto concettuale che un particolare modo di costruire quel contenuto. Il termine *construal* si riferisce alla nostra evidente capacità di concepire e ritrarre la stessa situazione in modi alternativi (Langacker, 2008: 43; trad. nostra)².

Nel quadro teorico proposto da Langacker, la nozione di *construal* è impiegata per descrivere le modalità di costruzione della scena, ovvero per spiegare come il contenuto concettuale viene organizzato al fine di renderlo esprimibile linguisticamente e, più precisamente, per consentirne una rappresentazione in una forma determinata.

Langacker (2000: 203-217) utilizza il concetto di metafora visuale (*viewing metaphor*) paragonando il contenuto concettuale a una scena e il processo stesso di *construal* alla sua percezione (Langacker, 2008: 85). In questo contesto, ciò che “vediamo” all'interno di una determinata scena dipende dal grado di attenzione con cui la esaminiamo, dagli elementi su cui decidiamo di concentrarci, da quelli che attraggono la nostra attenzione, nonché dal punto di vista da cui la osserviamo (Langacker, 2008: 55). Si tratta di un processo complesso, articolato secondo le seguenti dimensioni: specificazione (*specificity*), focalizzazione (*focusing*), prominenza (*prominence*) e prospettiva (*perspective*) (Langacker, 2008: 55). Per osservatori (o concettualizzatori) si intendono gli interlocutori coinvolti in un'interazione finalizzata alla comprensione del significato di una determinata espressione. Ciascuno di essi adotta una prospettiva e un punto di vista diverso: le posizioni effettive dell'emittente e del ricevente possono infatti differire, il che implica che i due concettualizzano una medesima situazione in modo individuale. «La stessa situazione oggettiva può essere osservata e descritta da una molteplicità di punti di vista differenti, risultando in interpretazioni divergenti, le quali possono avere conseguenze evidenti» (Langacker, 2008: 75; trad. nostra)³. In sintesi, il *construal* è un fenomeno che consiste nella costruzione di un contenuto concettuale specifico attraverso l'impiego di strutture simboliche, ossia di elementi linguistici. Ogni individuo costruisce la propria concezione della realtà progressivamente, pezzo dopo pezzo, fase dopo fase, attingendo a un'infinità di esperienze sensoriali e motorie eterogenee. È questa concezione della realtà – e non la realtà in sé – a rivestire un ruolo centrale nella linguistica semantica (Langacker, 1987: 113-114; cfr. Paliczuk, 2024).

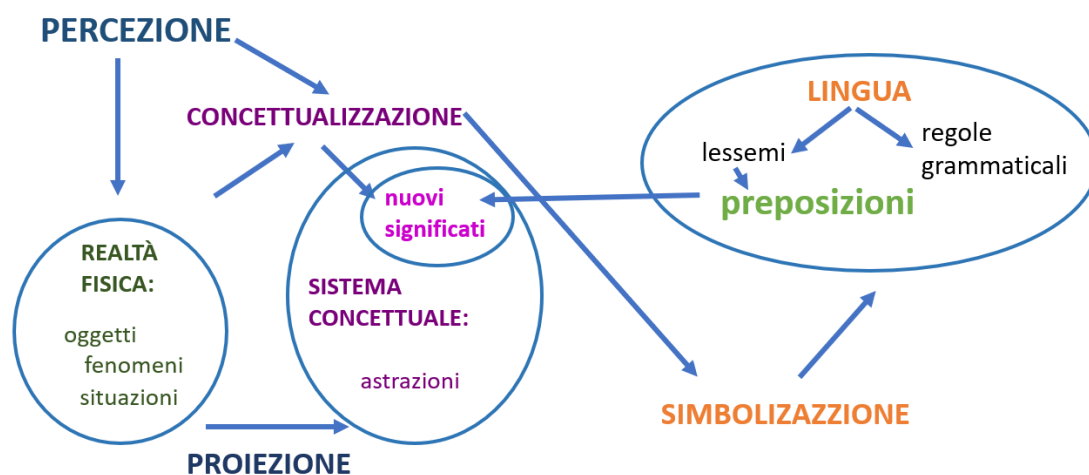
La lingua costituisce uno degli strumenti fondamentali della conoscenza e dell'interpretazione del mondo; attraverso le unità simboliche viene riflesso il modo (o i

² «Most broadly, a meaning consists of both conceptual content and a particular way of construing that content. The term *construal* refers to our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways» (Langacker, 2008: 43).

³ «The same objective situation can be observed and described from any number of different vantage points, resulting in different *construals* which may have overt consequences» (Langacker, 2008: 75).

modi) in cui l'essere umano percepisce e concettualizza la realtà (Paliczuk, 2024: 5). Il *construal* conduce alla formazione di nuovi significati o di nuove interpretazioni, basate sia sul contenuto concettuale sia sul processo stesso di elaborazione di tale contenuto. Il fenomeno è illustrato dallo schema seguente

Figura 1. *Le principali operazioni della mente umana* [elaborazione nostra]



I processi che si attivano nell'esperienza del mondo comprendono: la percezione (attraverso i sensi cogliamo la realtà fisica), la proiezione (confrontiamo la realtà fisica con fenomeni di natura astratta), la concettualizzazione (sulla base della proiezione elaboriamo nuovi concetti nella nostra mente), e infine la simbolizzazione (i concetti così formati sono rappresentati nella mente mediante unità linguistiche appropriate e le relazioni che le organizzano).

Nel caso della costruzione della scena basata sulla relazione introdotta tramite le preposizioni, un ruolo centrale nel processo di concettualizzazione è svolto dall'allineamento *trajector-landmark*⁴ (*trajector-landmark alignment*), il quale descrive la relazione tra due entità nello spazio. Il *trajector*⁵ rappresenta l'oggetto che costituisce il fulcro principale della situazione (ad esempio, un oggetto in movimento); il *landmark*, invece, funge da sfondo o punto di riferimento rispetto al quale viene determinata la posizione del *trajector* (cfr. Langacker, 2008: 55-85).

3. GLI SCHEMI DI IMMAGINE DI JOHNSON

Compiere azioni quotidiane come andare in biblioteca e prendere un libro implica un alto grado di complessità percettiva, motoria e concettuale. Queste attività svelano aspetti fondamentali del pensiero e del linguaggio umano e si fondano su schemi esperienziali semplici accumulati culturalmente. Una struttura cognitiva proposta per organizzare tali esperienze è lo schema di immagine, divenuto uno degli elementi centrali nell'ambito della LC.

Lo schema di immagine è una riformulazione condensata dell'esperienza percettiva, utile per mappare la struttura spaziale nella struttura concettuale. Secondo Johnson (1987),

⁴ Questa struttura è un fenomeno riguardante la prominenza (tra le quattro dimensioni distinte da Langacker).

⁵ In alcuni studi redatti in lingua italiana, il termine *trajector* è tradotto e reso nella forma italianizzata *traietttore* (cfr. Kwapisz-Osadnik, 2022; Paliczuk, 2014, 2024; Paliczuk, Pastucha-Blin, 2017).

questi schemi emergono come strutture significative nelle nostre interazioni corporee con lo spazio e gli oggetti. Essi operano come “distillatori” di esperienze spaziali e temporali, fungendo da base per l'organizzazione della conoscenza e del ragionamento.

La Teoria degli Schemi di Immagine ha origine nella Teoria della Metafora Concettuale di Lakoff e Johnson (1980) e si è sviluppata in vari campi: psicologia (Gibbs, 1994; Gibbs, Colston, 1995), sviluppo cognitivo (Mandler, 1992), poetica (Lakoff, Turner, 1989), grammatica (Langacker, 1987, 2008), semantica (Talmy, 1983).

Gli esseri umani generano costantemente immagini mentali che, nell'ottica della LC, implicano la percezione in ogni atto di concettualizzazione. I concetti (anche astratti) derivano da rappresentazioni percettive che combinano stimoli visivi, uditivi, tattili, motori, olfattivi e gustativi. Le immagini mentali sono rappresentazioni analogiche di oggetti o attività specifiche e, pur basandosi sulla percezione e sull'immaginazione mentale, sono astrazioni che l'individuo può completare man mano con i dettagli affrontando nuove esperienze.

I linguisti cognitivi tendono maggiormente a spiegazioni di tipo immaginativo. La proposta più nota ipotizza un insieme di schemi di immagine, descritti come modelli schematici di attività astratti tratti dall'esperienza corporea quotidiana, in particolare relativi alla visione, allo spazio, al movimento e alla forza. Gli schemi di immagine sono considerati strutture di base, “preconcettuali”, che danno origine a concezioni più elaborate e più astratte (o che almeno forniscono la loro organizzazione strutturale) attraverso combinazione e proiezione metaforica (Langacker, 2008: 32; trad. nostra)⁶.

Ad esempio, il modello mentale di una biblioteca è specifico (per es. la biblioteca del campus universitario di un dato studente) per ciascuna persona e può servire a costruire un'immagine mentale schematizzata di “biblioteca” come concetto generale.

Lo schema, dunque, è un modello fisso che serve per strutturare informazioni specifiche, mentre l'immagine è una rappresentazione di modelli specifici capace di assumere una forma schematica.

Gli schemi di immagine sono strutture composite, né fisse né del tutto specifiche, ma presentano tratti di entrambe le tipologie. Sono caratterizzati da una topologia spaziale astratta: definiscono “spazi” suddivisi in aree, senza precisarne dimensioni, forma o materiale. La loro flessibilità e preconcettualità li rendono strumenti cognitivi primitivi, utili per ragionare in molti contesti (Johnson, 1987).

Secondo Johnson (1987), i principali schemi di immagine includono: CONTENITORE, EQUILIBRIO, COMPULSIONE, BLOCCO, FORZA CONTRARIA, RIMOZIONE DELLA RESTRIZIONE, ABILITÀ, ATTRAZIONE, NON NUMERABILE-NUMERABILE, PERCORSO, LEGAME, CENTRO-PERIFERIA, CICLO, VICINO-LONTANO, SCALA, PARTE-TUTTO, FUSIONE, SEPARAZIONE, PIENO-VUOTO, CORRISPONDENZA, SOVRAPPOSIZIONE, ITERAZIONE, CONTATTO, PROCESSO, SUPERFICIE, OGGETTO, COLLEZIONE (Johnson, 1987: 126)⁷.

⁶ «Cognitive linguists incline more to imagistic accounts. The best-known proposal posits a set of image schemas, described as schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force. Image schemas are seen as basic, “preconceptual” structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (or at least provide their skeletal organization) through combination and metaphorical projection» (Langacker, 2008: 32).

⁷ Concettualizzazioni complesse, come andare in biblioteca, si basano su una combinazione di schemi di immagine: ORIGINE-PERCORSO-DESTINAZIONE, CONTENITORE, COLLEZIONE, PARTE-TUTTO, TRASFERIMENTO, ITERAZIONE. La biblioteca esiste come punto finale di un percorso. Ha anche un interno e un esterno, è quindi capace di contenere persone e oggetti. Poiché gli oggetti che contiene sono dello stesso tipo, la biblioteca sfrutta la nozione di collezione, che si basa sull'opposizione tra parte e tutto. Il possesso fisico di questi oggetti contenuti nella collezione si serve dello schema TRASFERIMENTO e la sua

Per non oltrepassare i limiti redazionali stabiliti abbiamo deciso di presentarne solo alcuni – quelli proposti da Lakoff (1987: 271-275) che, riferendosi alle idee di Johnson (1987) sulle basi corporee della concettualizzazione, usa il termine “schemi di immagine cinestetici”. Nel suo libro, Lakoff descrive alcuni schemi di immagine (classificati da Johnson), partendo dallo schema CONTENITORE, composto da un confine che distingue un interno da un esterno.

3.1. *Lo schema CONTENITORE*

Lo schema CONTENITORE definisce la distinzione più basilare tra dentro e fuori. Concettualizziamo i nostri corpi come contenitori (composti da elementi strutturali: interno, confine, esterno) e forse le azioni più basilari che svolgiamo hanno a che fare con uno scambio tra interno ed esterno: ingerire ed espellere, inspirare aria nei polmoni ed espirarla.

Come nel caso della maggior parte degli schemi di immagine, la struttura interna dello schema CONTENITORE è organizzata in modo da produrre una “logica” di base. Tutto si trova dentro o fuori dal contenitore. Lakoff spiega lo schema CONTENITORE con alcune metafore esemplificative: il campo visivo è concettualizzato come un contenitore, per esempio, le cose entrano ed escono dalla vista. Anche le relazioni personali sono concettualizzate in termini di contenitori, ad esempio: si è intrappolati in un matrimonio e si esce da esso.

La struttura fondamentale degli schemi di immagine si fonda sulla loro natura di configurazioni gestaltiche, vale a dire unità concettuali che non possono essere ridotte alla semplice somma dei loro elementi costitutivi. La coerenza interna di tali schemi rappresenta dunque una conseguenza diretta della loro organizzazione percettivo-cognitiva, la quale si colloca pienamente all’interno di una prospettiva di tipo cognitivista:

è difficile spiegare la nostra conoscenza degli schemi di immagine senza considerare il modo in cui cresciamo, apprendiamo e facciamo esperienza del mondo.

3.2. *Lo schema ORIGINE-PERCORSO-DESTINAZIONE*

Ogni volta che ci muoviamo da un luogo a un altro, vi sono: un punto di partenza, un punto di arrivo e una sequenza di posizioni contigue che collegano in modo continuo l’inizio e la fine, nonché una direzione del movimento.

Gli elementi strutturali dello schema di PERCORSO sono: una ORIGINE (punto di partenza), una DESTINAZIONE (punto di arrivo), un PERCORSO (una sequenza di posizioni contigue che collegano l’origine e la destinazione) e una DIREZIONE (verso la destinazione).

Se ci muoviamo da un’origine a una destinazione lungo un percorso, allora dobbiamo attraversare ogni punto intermedio lungo tale percorso; inoltre, quanto più ci troviamo avanti lungo il percorso, tanto più è il tempo trascorso dall’inizio.

Partendo da questo schema, Lakoff formula la metafora GLI SCOPI SONO DESTINAZIONI, la quale ci consente di vedere che la realizzazione di uno scopo viene concettualizzata come il procedere lungo un percorso da un punto di partenza a uno di arrivo. Così, si può *fare molta strada verso* il proprio obiettivo, o si può *deviare dalla strada* che porta a questo obiettivo, o trovare qualcosa che *ostacola il proprio cammino* verso il

ripetibilità dello schema ITERAZIONE. Questo modello rappresenta uno degli schemi utilizzati per costruire una nozione operativa di biblioteca più misurabili concettualmente (Oakley, 2007: 216-217; trad. nostra).

raggiungimento dell'obiettivo. In generale, molti eventi complessi sono concettualizzati nei termini dello schema ORIGINE-PERCORSO-DESTINAZIONE; gli eventi complessi hanno infatti stati iniziali (ORIGINE), una sequenza di fasi intermedie (PERCORSO), e uno stato finale (DESTINAZIONE) proprio grazie alla metafora GLI SCOPI SONO DESTINAZIONI.

Altri schemi di immagine sono gli schemi SU-GIÙ, FRONTE-RETRO, PARTE-TUTTO, LEGAME, CENTRO-PERIFERIA, lo schema D'ORDINE LINEARE, ecc. (cfr. Johnson, 1987; Oakley, 2007; Kövecses, 2011).

Gli schemi di immagine forniscono prove particolarmente importanti per affermare che il ragionamento astratto si compone di due fattori: (a) ragioni fondate sull'esperienza corporea e (b) proiezioni metaforiche da concetti concreti a concetti astratti. Prove dettagliate sono fornite da Johnson (1987). L'argomentazione di Johnson si fonda su quattro punti:

- a) gli schemi di immagine strutturano la nostra esperienza in modo preconettuale;
- b) esistono concetti schematizzati corrispondenti a tali schemi;
- c) ci sono motivazioni per estendere questi schemi a domini astratti, conservando le loro proprietà di base;
- d) le metafore non sono arbitrarie, ma sono motivate da strutture che sono insite nell'esperienza corporea quotidiana (Lakoff, 1987: 271-275).

L'applicazione delle concezioni di Johnson e Langacker all'analisi delle preposizioni consente di comprendere più a fondo le ragioni per cui lingue diverse possono presentare modalità differenti di concettualizzazione delle relazioni spaziali. Ad esempio, le espressioni italiane *in macchina* e *sul treno* riflettono due distinti schemi di immagine: nel primo caso si tratta di uno spazio chiuso (schema CONTENITORE), mentre nel secondo si fa riferimento a uno spazio aperto, accessibile (schema SUPERFICIE).

4. LA PREPOSIZIONE NELLA PROSPETTIVA COGNITIVISTA

Le preposizioni costituiscono una sfida rilevante nell'ambito dell'analisi contrastiva, in particolare dal punto di vista pedagogico. Tale difficoltà è riconducibile, in larga misura, al modo in cui le preposizioni vengono tradizionalmente trattate nelle grammatiche e nei manuali di riferimento, dove il loro uso è spesso descritto come arbitrario o idiomatico, ovvero come un aspetto della lingua che lo studente deve semplicemente memorizzare, senza l'ausilio di spiegazioni sistematiche o modelli concettuali coerenti. Nella didattica delle lingue straniere, l'approccio basato sulle idee della LC offre un'alternativa efficace all'insegnamento tradizionale delle preposizioni, poiché favorisce la visualizzazione delle relazioni concettuali piuttosto che il ricorso esclusivo a regole grammaticali rigide. Come osserva Taylor:

[...] una determinata preposizione tende a essere usata in un'ampia varietà di contesti diversi e con una varietà di significati differenti; inoltre, la sua distribuzione difficilmente corrisponderà alla distribuzione di una qualsiasi altra preposizione (o forma linguistica) in un'altra lingua. In altre parole, le preposizioni sono altamente polisemiche e la loro polisemia è specifica della lingua (Taylor, 1988: 300; trad. nostra)⁸.

⁸ «[...] a particular preposition is likely to be used in a very wide range of different contexts, and in a variety of different senses; furthermore, its distribution is unlikely to match the distribution of any one preposition (or other language form) in another language. Prepositions, in other words, are highly polysemous, and their polysemy is language specific» (Taylor, 1988: 300).

In altre parole, il problema centrale delle preposizioni risiede nella loro marcata polisemia e nella non corrispondenza interlinguistica: una singola preposizione può infatti manifestarsi in numerosi contesti con significati diversi, mentre la sua distribuzione semantica e sintattica raramente coincide con quella di preposizioni equivalenti in altre lingue.

Nella sua opera teorica della Grammatica Cognitiva, Langacker (1987: 243) definisce la preposizione nel modo seguente⁹:

[...] la preposizione è un'espressione simbolica categorizzata semanticamente come una relazione atemporale, e coinvolge dunque sia fattori semantici che formali. Essa definisce il rapporto, di solito asimmetrico, tra gli elementi profilati: traiettore e landmark. In base alle preposizioni si può dimostrare come è organizzata la struttura grammaticale della lingua e, allo stesso tempo, la struttura concettuale (cfr. Paliczuk, 2024: 7-8).

In ambito cognitivo si riscontrano definizioni della preposizione che emergono dalla constatazione che tutte le unità lessicali sono portatrici di un certo significato. Ad esempio, Malinowska osserva che le preposizioni:

[...] non sono morfemi grammaticali inseriti in vari contesti sintattici in seguito all'applicazione di una regola trasformazionale, ma sono considerate al pari dei morfemi lessicali, i quali, com'è generalmente noto, sono dotati di significato (Malinowska, 2005: 35).

Altri linguisti cognitivi il cui interesse si focalizza sulla preposizione si riferiscono spesso alla Grammatica Cognitiva di Langacker e al processo di *construal*. Si consideri, ad esempio, quanto scrive la linguista polacca Kwapisz-Osadnik:

La preposizione è una categoria grammaticale che funge da frizione per collegare i costituenti della frase e allo stesso tempo per specificare il rapporto che si è formato tra di loro (Kwapisz-Osadnik, 2022: 13).

[...] Il significato delle preposizioni è quindi l'effetto della concettualizzazione della scena percepita in un dato momento, in particolare esso si costruisce tra un traiettore e un landmark, i due rimasti in relazione (Kwapisz-Osadnik, 2022: 15).

La preposizione, dunque, non è soltanto un elemento di natura sintattica, ma innanzitutto un'unità dotata di significato, in grado di riflettere relazioni spaziali, temporali e astratte nella mente di chi utilizza la lingua (cfr. Langacker, 1987: 243). Langacker, nel suo approccio, sostiene che la preposizione non possiede un significato assoluto; la sua interpretazione dipende invece dal contesto d'uso e dalle strutture concettuali che essa attiva nella mente del ricevente. A questo proposito si può parlare, come già proposto da Milewski (1965) e Wróbel (1995), di "funzione sinsemantica": la preposizione ha il ruolo

⁹ Invece tradizionalmente la preposizione viene definita come: (a) un elemento che svolge la funzione di raccordare, ossia di unire gli elementi in un enunciato (Dardano, Trifone, 2003); (b) un elemento dipendente, con la funzione di connettore; un lessema invariabile (Laskowski, 1984; Saloni, 1974); (c) la parte del discorso che serve a esprimere e determinare le relazioni sintattiche; possiede tratti semantici autonomi (Serianni, 1991); (d) un lessema sinsemantico, ossia un lessema funzionale e ausiliare che introduce relazioni tra gli altri elementi lessicali e completa il significato; che ha la funzione co-semantica, oltre a quella sintattica (Milewski, 1965; Wróbel, 1995); (e) un elemento polisemico dotato di significato lessicale (Di Tommaso, 1996).

di completare il significato, contribuendo a dare ai sintagmi in cui è inserita unità sia sintattica che semantica.

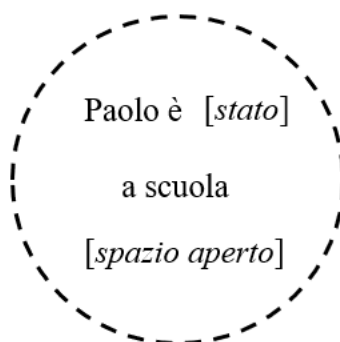
5. LA POLISEMIA DELLE PREPOSIZIONI

L'approccio cognitivo alla lingua attribuisce significato anche agli elementi della lingua – come le preposizioni – che la grammatica tradizionale tende a ritenere privi di contenuto semantico. In questo studio le preposizioni sono intese come unità simboliche dotate di un duplice carattere: fonologico e semantico. Non si tratta quindi di elementi “vuoti”, ma di costituenti significanti a tutti gli effetti, paragonabili agli altri componenti lessicali della lingua italiana (Di Tommaso, 1996: 257; Malinowska, 2005: 78). L'analisi cognitiva di queste unità si fonda sull'uso concreto della lingua, includendo le condizioni contestuali in cui un evento linguistico si realizza, nonché le sue dimensioni discorsive, interazionali e il sapere enciclopedico, secondo quanto proposto da Langacker (1997: 235-236), superando la tradizionale separazione tra semantica e pragmatica negli studi linguistici. Data la natura polisemica delle preposizioni italiane, ovvero della molteplicità di significati che esse possono assumere in contesti differenti, si è scelto di esaminare un gruppo rappresentativo costituito dalle preposizioni *a*, *su*, *in*.

5.1. La preposizione *A*

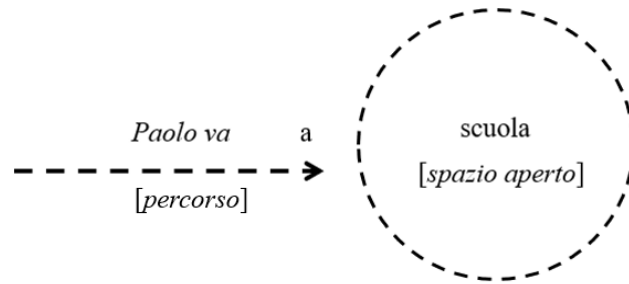
La preposizione *a* si configura come un elemento connettivo impiegato in una vasta gamma di contesti sintattici e semantici. Rappresenta un'unità marcatamente polisemica, il cui significato risulta strettamente influenzato dalla natura semantica delle entità che essa mette in relazione. Attiva due schemi di immagine: SPAZIO APERTO (per relazioni statiche, assenza/porosità del confine) e PERCORSO (relazioni dinamiche). Nel primo caso riguarda una localizzazione in un'area i cui limiti non vengono messi a fuoco (a differenza dello schema di CONTENITORE: interno/esterno + confine chiuso), ad esempio: *Paolo è a scuola*.

Figura 2. Lo schema SPAZIO APERTO per il significato spaziale statico



L'altro significato della preposizione *a*, invece, rappresenta il movimento direzionale, ossia *a* esprime il punto finale del percorso (*endpoint*): *Paolo va a scuola*.

Figura 3. *Lo schema PERCORSO per il significato spaziale dinamico*

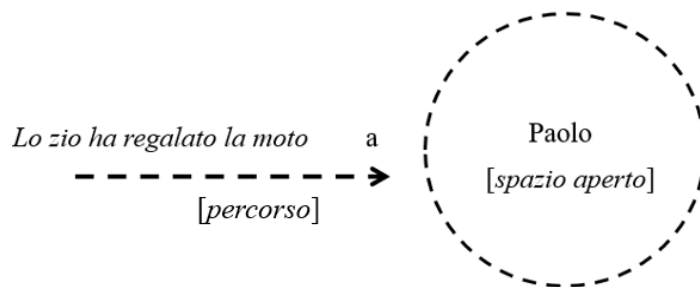


È opportuno, comunque, sottolineare che la direzionalità non è una proprietà intrinseca della preposizione *a*, ma dipende dal verbo con cui essa è usata.

Le configurazioni spaziali, in contesti sia dinamici che statici, risultano strutturalmente replicate nei diversi domini astratti, mantenendo come base gli stessi schemi di immagine applicati; nel caso del movimento concettuale o soggettivo si tratta dello schema di PERCORSO.

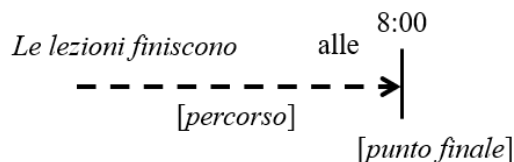
E così, il dativo analitico, associato ai ruoli di destinatario, ricevente o esperiente, rappresenta il punto terminale di un evento, riflettendo la struttura di un'azione dinamica, analoga a un movimento fisico con partenza, percorso e destinazione: *Lo zio ha regalato la moto a Paolo*; *Paolo dà molta importanza alla manutenzione della sua moto*; *A Paolo piacciono le moto*.

Figura 4. *Lo schema PERCORSO per il dativo analitico*



Lo schema di PERCORSO struttura anche altri domini, come quello della temporalità, secondo la metafora concettuale TIME IS SPACE¹⁰ (Radden, 1997: 147-166). Negli usi temporali, sia dinamici che statici, *a* proietta le caratteristiche spaziali di un punto finale, al quale pone un limite temporale all'azione: *È partito all'una*; *Le lezioni finiscono alle otto*.

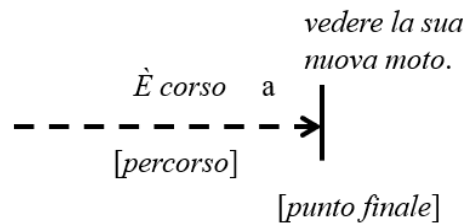
Figura 5. *Lo schema PERCORSO per il concetto di tempo*



Le strutture finali introdotte da *a* riflettono lo schema di un PERCORSO delimitato da una meta esplicita, fungendo da tappa conclusiva raggiunta dai partecipanti all'evento. Ad esempio: *È corso a vedere la sua nuova moto*.

¹⁰ IL TEMPO È SPAZIO.

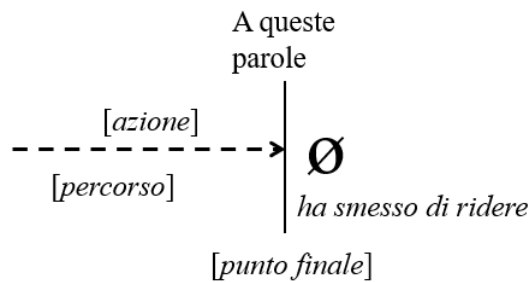
Figura 6. Lo schema PERCORSO per il concetto di fine/scopo



Questo schema si applica anche a attività mentali (astratte) dinamiche orientate verso una fine: *L'ha costretto a pulire la sua moto.*

La preposizione *a*, in alcuni contesti, è interpretabile come portatrice di significati causali richiamando concettualmente l'idea di un percorso. Essa individua un punto d'arrivo di natura astratta verso cui tende il percorso implicato da un evento di tipo trasformativo: *La moto di Paolo si è fermata al semaforo rosso; A queste parole ha smesso di ridere.* Lo schema di PERCORSO è alla base del concetto di CAUSA in quanto LE CAUSE SONO FORZE e LE FORZE CHE LIMITANO AZIONI LIMITANO MOVIMENTI (Lakoff, 1990: 57, 59).

Figura 7. Lo schema PERCORSO per il concetto di causa



La flessibilità dello schema percettivo PERCORSO, applicabile a diversi ambiti dell'esperienza, consente anche di comprendere concetti come quello di "strumento". In quest'ottica la preposizione *a* indica un punto specifico all'interno di uno schema PERCORSO, da cui deriva la metafora concettuale GLI STRUMENTI SONO PERCORSI CHE PORTANO ALLE DESTINAZIONI: *Paolo va a piedi.* In modo analogo, lo schema motiva le espressioni modali, poiché queste rappresentano traiettorie concettuali che collegano l'evento principale al co-evento modale. In questo schema, la preposizione *a* indica un punto di localizzazione idealizzato lungo il percorso che lega i due eventi: *Paolo va a massima velocità.*

Alla luce delle considerazioni precedenti, si può notare che il nucleo semantico fondamentale della preposizione *a* è strettamente connesso allo schema concettuale di PERCORSO (e di SPAZIO APERTO), articolato nelle sue coordinate di localizzazione iniziale, finale o intermedia, sia in riferimento a percorsi concreti che astratti.

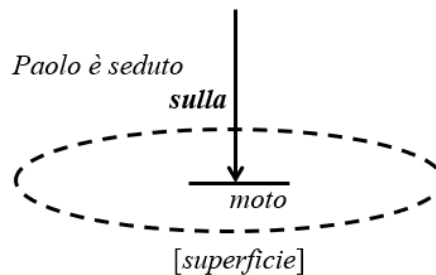
5.2. La preposizione SU

L'uso della preposizione *su* si estende a contesti spaziali e astratti, richiamando lo schema basato sulla relazione di SUPPORTO e CONTIGUITÀ¹¹ tra superfici. Tale schema

¹¹ Cfr. Malinowska (2005). Secondo l'elenco di schemi di Johnson (1987) si tratta dello schema SUPERFICIE (SURFACE).

implica un rapporto fra un *trajector* di dimensioni minori e un *landmark* concettualizzato come superficie portante con cui il *trajector* entra in contatto in modo esteso, non puntuale: *Paolo è seduto **sulla** moto*.

Figura 8. Lo schema SUPERFICIE per il significato spaziale



L'uso della preposizione *su* impone una prospettiva di superficie, appiattendolo concettualmente il *landmark* e impedendone la percezione come elemento tridimensionale. Il *landmark* funge sempre da supporto stabile per la figura primaria, con cui è in contatto totale o parziale, anche quando l'asse di contiguità non è orizzontale ma verticale, o nei casi in cui i punti di riferimento risultano invertiti: *una mosca **sulla** parete / **sul** soffitto*.

La preposizione *su* appare sia nei contesti dinamici (*Paolo è salito **sulla** moto*) sia in quelli di movimento non direzionale (*Paolo viaggia **sull'**autostrada*), implicando rispettivamente una traiettoria che comprende o non comprende il punto di arrivo nel campo visivo.

Gli schemi di SUPPORTO e CONTIGUITÀ, propri dei contesti spaziali, si ritrovano anche negli impieghi metaforici, dove le superfici vengono concettualizzate come piani astratti riferiti a diverse dimensioni dell'esperienza mentale. Tale corrispondenza (tra piani fisici e mentali) si verifica nella metafora cognitiva COMPRENDERE È VEDERE e I PIANI ASTRATTI SONO SUPERFICI: *Bisogna ragionare **sul** piano di difesa*.

Nelle configurazioni spaziali con *su* non è necessario un contatto fisico diretto tra la superficie portante e portata, ma è sufficiente il contatto visivo che consenta di percepirle come contigue. Si tratta, in questo caso, di una contiguità imperfetta o approssimativa, risultato della rielaborazione dei dati percettivi da parte del concettualizzatore che modella il *trajector* come contiguo al *landmark*: *Un ragazzo **sui** vent'anni; torna **sulle** quattro; Un libro **sulle** moto*.

Partendo dalle riflessioni precedenti, è opportuno evidenziare che la preposizione *su* mantiene un significato relativamente autonomo, fondato sugli schemi di SUPPORTO e CONTIGUITÀ.

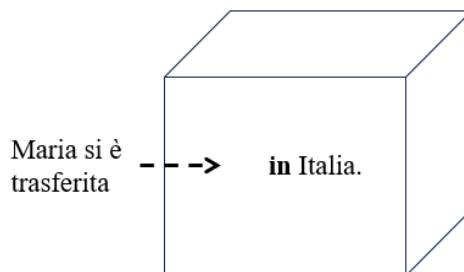
5.3. La preposizione IN

In italiano la preposizione *in*, impiegata sia in contesti statici sia dinamici, specifica la collocazione spaziale di un *trajector* che può essere immobile oppure coinvolto in un movimento direzionale. Essa concerne la relazione spaziale, di semplice localizzazione o di punto di arrivo di un percorso: *Paolo è/va **in** città*.

In questa prospettiva, la preposizione *in* assume la funzione semantica di evocare l'immagine (fondata sul rapporto contenitore/contenuto) di spazi chiusi (CONTENITORI). La preposizione *in* opera come elemento linguistico che delimita l'interno rispetto all'esterno, ossia rispetto all'ambiente circostante: *Maria si è trasferita **in** Italia, **nel** Sud, **in***

campagna. In questi esempi il *landmark* viene concettualizzato come luogo che è in relazione funzionale di contenitore con il *trajector* (contenuto).

Figura 9. Lo schema CONTENITORE per il significato spaziale



Lo schema CONTENITORE permette di adoperare la medesima unità linguistica per la rappresentazione linguistica dello spazio e di ambiti astratti. In un esempio come *Lo zio ha introdotto Paolo nel mondo delle quattro ruote*, il *landmark* (*Il mondo delle quattro ruote*), introdotto dall'unità *in*, organizza tutto il sintagma in base alla dicotomia parte interna/parte esterna.

Considerazioni analoghe possono essere estese al dominio temporale, in cui il concetto di durata viene concettualizzato come una forma di contenimento. I segmenti temporali, infatti, sono rappresentati come entità che racchiudono attività, processi o stati destinati a compiersi entro i limiti definiti dalle espressioni temporali introdotte da *in* (conformemente alle metafore GLI ANNI / LE STAGIONI / I MESI / I GIORNI / I MOMENTI DELLA GIORNATA SONO CONTENITORI TEMPORALI): *Nel 2025 vanno in vacanza solo in inverno, in dicembre, nel giorno di Natale, nel pomeriggio*. In questo caso i *landmark* temporali introdotti da *in* sono segmenti di tempo durativi, con un inizio, uno sviluppo e una fine, i cui confini delimitano ciò che è contenuto all'interno del periodo da ciò che ne è esterno.

Osservazioni simili possono essere applicate anche all'ambito dei co-eventi modali, intesi come contenitori metaforici di stati o eventi, poiché conferiscono forma e caratteristiche allo svolgimento di un'azione o un processo, analogamente alla percezione fisica delle entità spaziali. In questo modo, l'evento verbale viene interpretato come inglobato nella circostanza modale che lo caratterizza: *Paolo va in moto, in posizione inclinata; guida in modo sicuro, è vestito in nero*.

In virtù degli esempi forniti, si può affermare che lo schema CONTENITORE consente di ricondurre a un medesimo denominatore semantico i diversi usi spaziali e metaforici della preposizione *in*, interpretandoli come varianti che ruotano attorno a un unico nucleo di significato derivante dalla struttura olistica propria del concetto di CONTENITORE.

Le considerazioni teoriche fin qui esposte costituiscono il fondamento della proposta didattica presentata nella sezione successiva. In particolare, gli schemi di immagine (CONTENITORE, PERCORSO, SUPERFICIE) e la relazione *trajector-landmark* vengono operativizzati sotto forma di rappresentazioni grafiche, attività di visualizzazione e compiti induttivi, finalizzati a rendere accessibili agli apprendenti i meccanismi di concettualizzazione sottostanti all'uso delle preposizioni.

6. LA DIDATTICA DELLE PREPOSIZIONI

L'acquisizione di una lingua straniera rappresenta un processo complesso e multidimensionale, determinato da molteplici variabili. Essa non si limita

all'apprendimento delle regole grammaticali o del repertorio lessicale, ma coinvolge anche aspetti supplementari di notevole significato (Paliczuk, Pastucha-Blin, 2017: 221).

Uno dei temi che procura maggiori ostacoli nell'apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti polacchi sono le preposizioni, vista la pluralità dei loro significati. Però la complessità della polisemia preposizionale si rivela meno arbitraria se analizzata attraverso l'impiego degli schemi di immagine, integrati al modello concettuale di *trajectory* e *landmark*. Tuttavia, nonostante la solidità teorica di tali approcci, esso non ha ancora trovato un'effettiva concretizzazione in applicazioni didattiche o operative (Citraro, 2018: 83).

L'obiettivo del presente contributo, dunque, sarà quello di facilitare l'acquisizione delle preposizioni italiane nelle scuole e università come pure quello di sgravare l'intervento didattico dell'insegnante di inutili complicazioni.

L'organizzazione della proposta dell'unità didattica si fonda su un approccio di tipo induttivo, orientato a condurre il discente dapprima all'identificazione dei concetti sottostanti, per poi guidarlo nella progressiva scoperta delle forme linguistiche che li esprimono all'interno di contesti autentici o simulati.

Le unità didattiche seguono un principio di progressione graduale, in linea con i livelli e le competenze delineati dal Quadro comune Europeo di riferimento per le Lingue (QCER 2002) e in linea con gli orientamenti più aggiornati della glottodidattica per l'insegnamento dell'italiano come L2/LS (Semplici, 2016: 12-27; Tucci, 2018: 293).

Ciascuna unità è articolata in sezioni che comprendono una fase iniziale di motivazione (in Vedovelli, 2010 definita "contestualizzazione") durante la quale, mediante stimoli visivi, gli apprendenti sono incoraggiati a richiamare concetti generali e ad attivare le proprie conoscenze già acquisite. Stimolato il loro interesse, si crea una base comune di partenza per poter intraprendere il percorso didattico previsto.

Nella fase di svolgimento, complessa e di conseguenza estesa, i contenuti da apprendere sono veicolati attraverso un testo che li esemplifica mediante i meccanismi propri della L2/LS. Gli studenti sono guidati inizialmente attraverso una comprensione globale del testo, seguita da un'analisi più dettagliata, fino a giungere, una volta consolidate le strutture, a una fase di riflessione. In questa fase, è richiesto loro di riconoscere e mettere in discussione i significati veicolati dalle strutture osservate.

Infine, nella fase conclusiva del percorso, si verifica se gli apprendenti abbiano effettivamente acquisito i contenuti selezionati come obiettivi didattici. A tal fine, vengono proposte attività di natura comunicativa, volte non solo al controllo delle conoscenze e competenze sviluppate, ma anche al consolidamento dell'uso creativo e autonomo delle strutture linguistiche apprese.

In questa sezione si intende trasferire al contesto glottodidattico alcuni orientamenti teorici che possono costituire un supporto efficace all'insegnamento. Il riferimento concettuale di base è rappresentato dalla Grammatica Cognitiva di Langacker (1987), nonché dagli schemi di immagine elaborati da Johnson (1987), i quali svolgono una funzione organizzativa sia nei confronti dell'esperienza percettiva che dei contenuti linguistici legati al significato.

Gli schemi di immagine rappresentano uno strumento prezioso nel processo di insegnamento delle locuzioni preposizionali italiane contestualizzate, in quanto evidenziano le strutture preconettuali fondamentali che plasmano il valore semantico delle preposizioni. Ad esempio, lo schema PARTE-TUTTO è rintracciabile nelle locuzioni preposizionali con *di*, mentre lo schema PERCORSO si manifesta nelle locuzioni introdotte da *a* oppure *da*.

In sintesi, le tre preposizioni condividono il principio del significato come costruzione schematico-esperienziale: in altri termini, *a* profila i punti/la meta e l'accesso entro percorsi e spazi aperti; *su* profila il supporto/contacto su superfici; *in* profila l'inclusione

entro contenitori. Le estensioni metaforiche e metonimiche non sono arbitrarie, ma motivate dagli schemi d'immagine che strutturano l'esperienza corporea e la concettualizzazione.

6.1. Le attività didattiche nella fase iniziale dell'UD

Nella fase iniziale dell'UD si propone una rappresentazione grafica basata su un processo di tipo unidirezionale, in quanto il docente, con l'ausilio di diversi sussidi, si rivolge agli studenti senza che abbia luogo una vera e propria interazione. La visualizzazione come tecnica di apprendimento si basa sull'uso intenzionale di immagini mentali o supporti visivi per facilitare la comprensione, la memorizzazione e il recupero delle informazioni. Questa strategia sfrutta la naturale tendenza del cervello umano a elaborare e ricordare meglio i contenuti associati a rappresentazioni visive, integrando quindi il canale verbale con quello visivo.

Per poter agevolare la comprensione e l'apprendimento del significato delle preposizioni, si presentano graficamente degli schemi di immagine che governano la percezione visiva degli esseri umani e sono inoltre reperibili nell'organizzazione linguistica dello spazio e nelle corrispondenze metaforiche che riflettono il modello spaziale (Malinowska, 2014: 128). Analizzando frasi come: 1) *Il ragazzo è in città* (Figura 10) e 2) *Il ragazzo è a scuola* (Figura 11), si propongono le visualizzazioni schematiche seguenti:

Figura 10. Lo schema CONTENITORE (*in/dentro*)

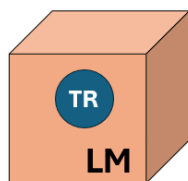
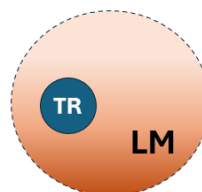


Figura 11. Lo schema SPAZIO APERTO (*a*)



La Figura 10 rappresenta la preposizione *in* nella relazione statica di contenimento, cioè la localizzazione di un oggetto (*trajector*) in/dentro uno spazio (*landmark*), delimitato, ben determinato e dai confini riconoscibili, in quanto contenuto chiuso in un CONTENITORE. La Figura 11, invece, rappresenta la relazione statica tra i due elementi introdotta dalla preposizione *a*, la quale riproduce lo schema SPAZIO APERTO.

Tuttavia, la relazione *trajector-landmark*, introdotta dalle preposizioni *in* e *a*, non sempre è statica. Nel caso delle frasi come: 1) *Il ragazzo va in città* (Figura 12) e 2) *Il ragazzo va a scuola* (Figura 13), si propone la coppia seguente di schemi, la quale visualizza la relazione dinamica in cui il *trajector* si sposta verso il *landmark*:

Figura 12. Lo schema PERCORSO verso il CONTENITORE (*in*)

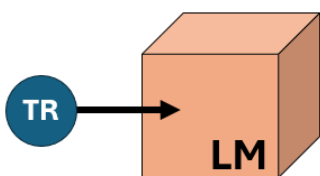
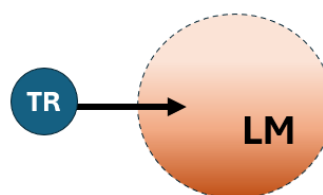


Figura 13. Lo schema PERCORSO verso lo SPAZIO APERTO (*a*)



Nella descrizione degli eventi dinamici emergono differenze tra l'italiano e il polacco nella selezione delle preposizioni, dato che in italiano la scelta della preposizione dipende spesso dal carattere del *landmark* (nel caso di un determinato landmark si usa la stessa preposizione) e non dalla natura statica o dinamica dell'azione, mentre in polacco spesso dipende proprio dalla natura della situazione/dell'azione: 1) *Chłopiec jest w mieście* e 2) *Chłopiec jedzie do miasta*. Al fine di evidenziare le differenze tra la lingua italiana e la lingua polacca, si rivela proficuo l'impiego di immagini o fotografie in grado di stimolare associazioni semantiche immediate, soprattutto per gli eventi statici e dinamici, i quali, come si è detto sopra, nella lingua italiana fanno ricorso alle medesime unità preposizionali.

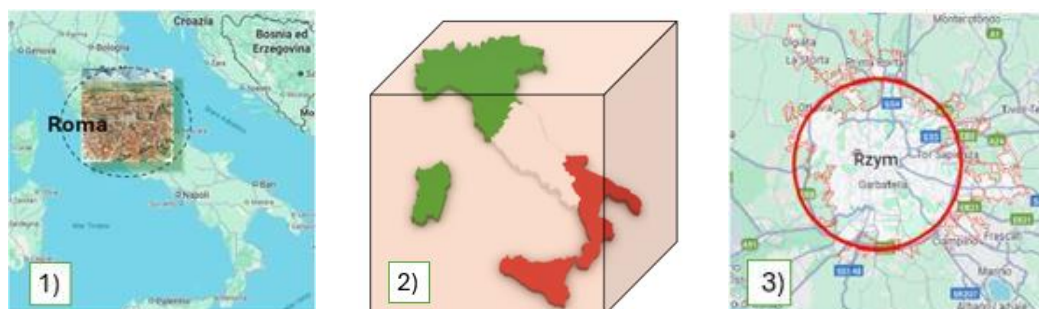
Figura 14. *Staticità vs. dinamicità marcate dal contesto della preposizione in (it.) e w/do (pol.)*



Come sostiene Tucci (2018: 286), nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera, risulta fondamentale incoraggiare il confronto con la lingua madre dell'apprendente. In particolare, per quanto riguarda l'acquisizione delle preposizioni, l'approccio comparativo favorisce l'individuazione delle affinità e delle divergenze tra le lingue nella resa di determinati concetti, talvolta espressi mediante strutture differenti, consentendo di ricondurli in modo induttivo a contesti d'uso diversificati.

Figura 15. *Lo schema che esprime le differenze e le somiglianze nella concettualizzazione degli spazi:*

1) *a Roma* (SPAZIO APERTO) vs. 3) *w Rzymie* (CONTENITORE), 2) *in Italia* (CONTENITORE) e *we Włoszech* (CONTENITORE)



Per dimostrare le differenze nell'uso delle preposizioni italiane e polacche si possono proporre coppie di frasi esemplificative e illustrazioni, come ad esempio:

Figura 16. L'illustrazione della frase:
Mieszkam w Rzymie



Figura 17. L'illustrazione della frase:
Abito a Roma



Figura 18. L'illustrazione della frase:
Jutro jadę do Mediolanu

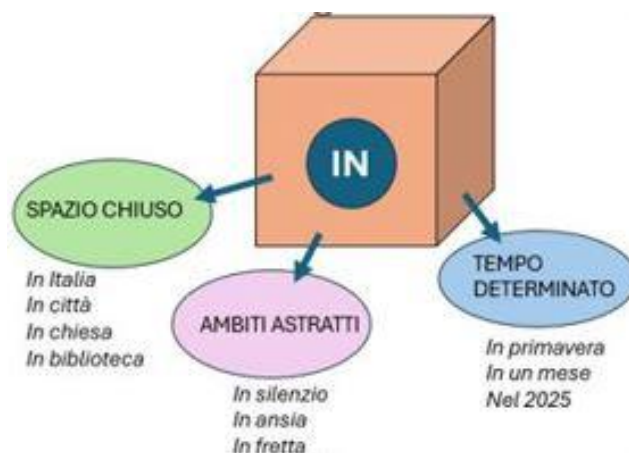


Figura 19. L'illustrazione della frase:
Domani vado a Milano



Gli ulteriori strumenti visivi impiegati per organizzare le informazioni, soprattutto in modo gerarchico e reticolare, sono le mappe mentali (radiali o verticali). Si tratta di rappresentazioni grafiche che favoriscono il pensiero associativo, rendendo più facile la comprensione e la memorizzazione di informazioni complesse.

Figura 20. Proposta di una mappa mentale per l'uso della preposizione *in*

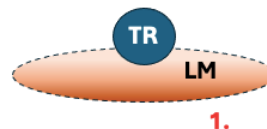
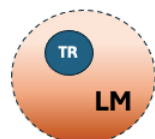
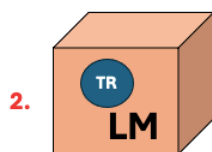


Tra le ulteriori attività previste per la fase introduttiva dell'UD si possono includere, tra l'altro, esercitazioni di tipo associativo, come ad esempio:

Figura 21. *Esempio di esercizio associativo*

Le frasi seguenti illustrano gli schemi di immagine di: **CONTENITORE**, **SPAZIO APERTO**, **SUPERFICIE**. Abbina le frasi con gli schemi adatti:

- Sono **in** ufficio dalle otto.
- Oggi passo tutta la giornata **a** casa.
- Il libro è **sul** davanzale.



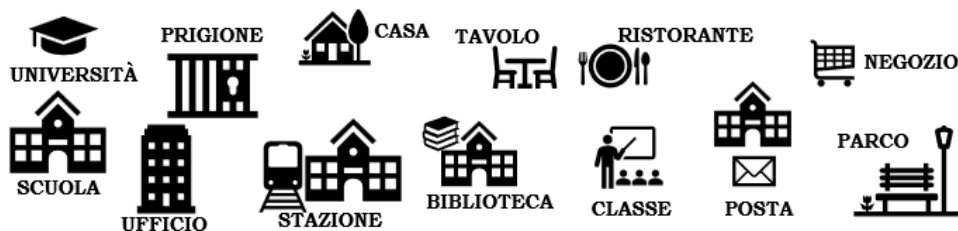
SOLUZIONI:

- 2.
- 3.
- 1.

Figura 22. *Esempio di esercizio da svolgere nella fase iniziale*

Indica quali di questi spazi/luoghi rappresentano: **CONTENITORE**, **SPAZIO APERTO**, **SUPERFICIE**:

chiesa, scuola, stazione, ufficio, prigione, classe, biblioteca, ristorante, parco, pavimento, tavolo, davanzale, università, scaffale, posta, negozio, edificio...



SOLUZIONI:

CONTENITORE:
chiesa, biblioteca,
classe, prigione...

SPAZIO APERTO:
scuola, casa,
ristorante, università...

SUPERFICIE:
davanzale, scaffale,
pavimento...

In definitiva, la visualizzazione agisce rafforzando il doppio codice di elaborazione (verbale e visivo) e creando ancoraggi mnemonici più stabili in questa prima fase dell'UD: una fase essenziale per attivare lo schema mentale dell'apprendente e motivarlo alla realizzazione del compito (Ellis, 2003).

6.2. Le attività didattiche nella fase centrale dell'UD

La fase centrale dell'UD consiste in una successione di attività riguardanti l'analisi, la sintesi e la riflessione sul materiale introdotto nella fase iniziale. Nel corso dello svolgimento dell'UD, caratterizzato da un'articolazione complessa e di ampia portata, vengono attuate diverse operazioni didattiche, tra cui la comprensione del testo input.

Tale attività si colloca all'interno di un contesto specifico – reale o simulato – nel quale concetti e informazioni sono inseriti in modo da facilitarne la comprensione e potenziarne la rilevanza interpretativa. Un esempio di testo che impiega la preposizione *in*, capace di organizzare il riferimento temporale o spaziale, distinguendo tra localizzazione e movimento verso una meta (distinzione non marcata a livello preposizionale, ma esclusivamente di natura verbale), può essere il seguente:

Figura 23. *Esempio di testo da impiegare nella fase di comprensione globale*

*È una mattina, **in** piena primavera. Anna si trova **in** cucina: sta preparando il caffè mentre il gatto dorme **in** poltrona. Più tardi, Anna decide di uscire. Entra **in** macchina e guida fino al centro. Una volta arrivata, cammina per le vie del mercato e si ferma **in** una piccola libreria. Nel pomeriggio, torna a casa e si siede di nuovo **in** salotto, dove legge un libro trovato quella mattina **in** città.*

Un testo del genere, fornito agli studenti durante la lezione, evidenzia l'importanza del contesto, visto che il significato delle preposizioni è determinato dall'ambito sintattico in cui si trovano (Rizzi, 1988: 511).

In fase di scoperta analitica si propongono gli esercizi di riconoscimento volti a favorire il coinvolgimento degli apprendenti nel loro processo di acquisizione dei significati della determinata preposizione. Ad esempio, si può ricorrere alla tecnica dell'identificazione, particolarmente efficace per favorire l'induzione di regole di tipo semantico, e che richiede agli studenti di completare una tabella con dati specifici, al fine di mettere a confronto i diversi usi di una medesima preposizione. Ad esempio, in base al testo (o ai testi) in cui viene introdotta la preposizione *a* con le sue diverse applicazioni, si può proporre agli studenti di eseguire un esercizio come il seguente:

Figura 24. *Esempio di esercizio nella fase di analisi guidata*

Completa la tabella con le locuzioni che esprimono le relazioni concettuali indicate:

Relazione concettuale	Esempi di locuzioni
Nomi di città	<i>a Roma, a Milano</i>
Spazi aperti	<i>al parco, alla stazione, alla posta</i>
Istituzioni	<i>a scuola, a casa, a lezione, a teatro</i>
Tempo	<i>a mezzanotte, alle 9:00, ad agosto</i>
Destinatario	<i>parlare a qualcuno, dare qualcosa a qualcuno</i>
Scopo	<i>andare a vedere qualcosa, andare a dormire</i>
Modo	<i>a piedi, a memoria</i>

Con esercizi di questo tipo, quanto precedentemente assimilato sotto il profilo semantico, viene ora distinto e classificato secondo la struttura. A un livello più avanzato di padronanza linguistica, è possibile arricchire il testo input con espressioni contenenti la preposizione *a* che, oltre a denotare valori spaziali e temporali, struttura linguisticamente anche ambiti astratti e metaforici. L'obiettivo degli esercizi di riordinamento degli esempi in base ai relativi significati è quello di far emergere la polisemia e le accezioni derivate. In questa sezione può essere previsto anche un momento di riflessione metalinguistica guidata, con riferimento alla lingua polacca. Le attività tipiche di tale fase possono includere, tra l'altro, domande aperte o a scelta multipla e test di tipo vero/falso (p.e.

“Quali forme preposizionali polacche corrispondono alla preposizione italiana *in* (a/su) nei suoi differenti usi?”. Risultano utili le tabelle che rappresentano le divergenze particolari (ad esempio nella traduzione da una lingua all'altra).

Figura 25. *Confronto delle preposizioni italiane e polacche che esprimono la stessa relazione concettuale (dall'italiano al polacco e dal polacco all'italiano)*

IT	PL	PL	IT
in	w, na, do	w	in, a, su
a	w, na, do, o	na	su, a, in, per
su	na, do, w	do	in, a, su, per, da

All'interno di un approccio induttivo, fondato sulla riflessione linguistica, è fondamentale consolidare nella memoria dell'apprendente le strutture e i meccanismi individuati autonomamente. Una volta formulata la regola, si possono impiegare tecniche prevalentemente di tipo ripetitivo, che non richiedono particolare creatività da parte degli studenti, come le parole intrecciate, il completamento di uno schema, il riempimento di spazi vuoti, la trasformazione, ecc.

Figura 26. *Esempio di esercizio basato sulle mappe mentali/ semantiche con l'uso della preposizione **in***

Completa la mappa semantica della preposizione **IN** con parole trovate nello schema precedente; colloca le espressioni seguenti nella giusta area della mappa: in estate, in fretta, in città.

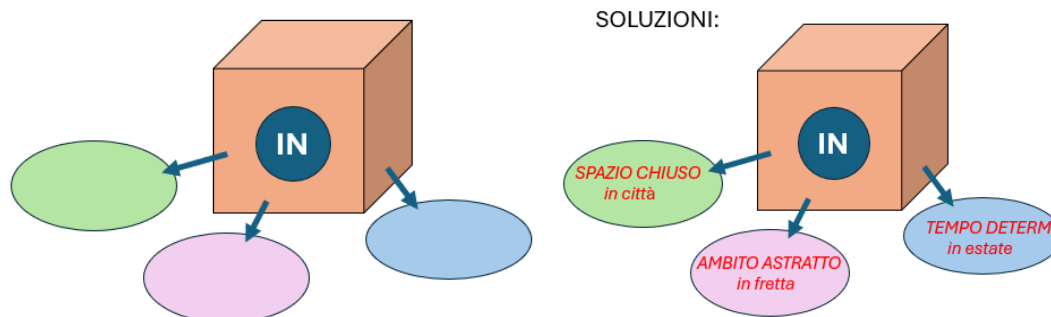


Figura 27. *Esempio di esercizio di completamento basato sulla distinzione tra le diverse concettualizzazioni degli spazi*

Completa le frasi con le preposizioni adatte (a, in, su). Attenzione a diversi tipi di spazi: **CONTENITORE**, **SPAZIO APERTO**, **SUPERFICIE**:

- Sono andato **_(a)_** scuola con un mio amico.
- Vado **_(in)_** Italia il mese prossimo.
- State zitti! Entriamo **_(in)_** biblioteca.
- Metti il libro **_(su)_** questo scaffale.
- Mia madre va **_(in)_** chiesa ogni domenica.
- I miei genitori vanno **_(a)_** teatro ogni fine-settimana.

Figura 28. Esempio di esercizio di trasformazione con l'uso di diverse preposizioni

Riscrivi le frasi cambiando lo schema di immagine
(tipo di spazio, relazione, direzione ecc.)

Sono in ufficio dalle otto.	Sono (a) scuola dalle otto.
Lavoro in ufficio tre volte a settimana.	Lavoro (da) casa tre volte a settimana.
Vado a / parto per Roma domani mattina.	Parto (da) Roma domani mattina.
Metti il libro sul il tavolo.	Prendi il libro (dal) tavolo.
Penso alle vacanze.	Parlo (di) politica con i miei amici.

Come precedentemente emerso, la fase di svolgimento dell'unità didattica consiste nella presentazione e comprensione del testo input, prima in modo globale e poi analitico, seguita dall'analisi delle strutture linguistiche e dalla riflessione sui loro significati e meccanismi d'uso.

6.3. Le attività didattiche nella fase finale dell'UD

Nella fase finale dell'UD, invece, volta a verificare l'effettiva acquisizione dei contenuti proposti, si realizza il controllo e il consolidamento delle competenze e delle conoscenze sviluppate, richiedendo agli apprendenti l'esecuzione di specifici compiti e attività, anche tra quelli già proposti per la fissazione. Possono essere, ad esempio, attività strutturate come la scelta multipla, l'abbinamento, la trasformazione e il completamento e, inoltre, la procedura cloze o il riutilizzo del materiale appreso in contesti nuovi. Da non sottovalutare sono anche gli esercizi di traduzione dalla lingua madre all'italiano:

Figura 29. Esempio di esercizio di traduzione (con soluzioni) basato sulla distinzione tra le diverse concettualizzazioni dello spazio

Traduci le frasi in italiano usando le preposizioni **in, a, su**; definisci il tipo di spazio/luogo o relazione (**contenitore, spazio aperto, superficie, direzione**); fa' confronto tra le versioni: polacca e italiana.

1) Mieszkam w Rzymie.	
2) Książka leży na stole.	
3) Jutro jadę do Mediolanu.	
4) On jedzie do biura.	
5) Widziałam to w telewizji.	
6) Jesteśmy na plaży.	
7) Spotkamy się w parku.	
8) Mam zdjęcie na smartfonie/ w telefonie.	
9) Ona jest już w autobusie.	
10) Wczoraj bytam na koncercie.	

SOLUZIONI:

- 1) Abito **a** Roma. [contenitore] **w** → **a** [spazio aperto]
- 2) Il libro è **sul** tavolo. [superficie] **na** → **su** [superficie]
- 3) Domani vado **a** Milano. [direzione] **do** → **a** [direzione] + [spazio aperto]
- 4) Lui va **in** ufficio. [direzione] **do** → **in** [contenitore]
- 5) L'ho visto **alla** TV. [contenitore] **w** → **a** [spazio aperto]
- 6) Siamo **in**/**sulla**/**alla** spiaggia. [superficie] **na** → **in** [contenitore] / **su** [superficie] / **a** [spazio aperto]
- 7) Ci incontriamo **al** parco. [contenitore] **w** → **a** [spazio aperto]
- 8) Ho una foto **sul** telefonino. [superficie] **na** / [contenitore] **w** → **su** [superficie]
- 9) Lei è già **sull'**autobus. [contenitore] **w** → **su** [superficie]
- 10) Ieri sono stata **al** concerto. [superficie] **na** → **a** [spazio aperto]

In questa fase del percorso didattico gli studenti possono essere anche supportati da stimoli visivi, utili a mantenere l'ancoraggio semantico (ad esempio attraverso la descrizione di immagini) oppure da attività cooperative in coppia o in gruppo (come dialoghi e giochi di ruolo).

Figura 30. Esempio di esercizio da impiegare nelle attività cooperative

**Descrivi le illustrazioni – dove si trovano le persone?
Usa la preposizione adatta (in, a, su) e spiega la tua scelta:**



Gli esercizi possono essere incatenati e correlati tra di loro, e alcuni possono essere propedeutici a quelli successivi, come ad esempio:

Figura 31. Esempio di esercizio da impiegare nella fase finale

Abbina gli esempi seguenti con le illustrazioni dell'esercizio precedente:

Esempio 1: Oggi sono **in spiaggia** a rilassarmi.

Immagina di essere sdraiato sul lettino, sotto un ombrellone: sei immerso **nel** contesto della spiaggia.

Esempio 2: Ho visto Marco **sulla spiaggia** mentre faceva jogging.

Immagina di camminare **sulla** sabbia o stare in piedi **sulla** riva: sei letteralmente sopra la spiaggia.

Esempio 3: Ci vediamo **alla spiaggia** alle 10! (indica un punto di incontro, magari all'ingresso o vicino al lido).

Immagina di essere appena arrivato **alla spiaggia**, magari **al** parcheggio o davanti a un cartello con scritto "Spiaggia": sei nei dintorni ma non ancora "dentro".

Sono inoltre previsti esercizi di individuazione degli errori, di produzione autonoma di frasi contenenti le preposizioni target e di traduzione di frasi dal polacco all'italiano. Altre tecniche proposte, scelte sia per la varietà dei contenuti-obiettivo sia per il loro carattere ludico, includono i giochi linguistici (il memory semantico o il domino delle preposizioni) e i quiz.

In questo momento sono previste due principali operazioni didattiche: la verifica formale, condotta dal docente per valutare il raggiungimento degli obiettivi, e l'autovalutazione, in cui il discente controlla autonomamente il proprio livello di apprendimento rispetto agli obiettivi stabiliti.

La prima operazione può avvalersi del riutilizzo produttivo attraverso attività quali la redazione di brevi testi (diari, descrizioni, racconti) che impieghino le preposizioni target, oppure simulazioni di interviste ("Dove sei andato? Come ci sei andato?"). L'autovalutazione, a sua volta, può essere condotta ricorrendo a tecniche già sperimentate oppure mediante test specifici, checklist o discussioni di gruppo ("Qual è stata la preposizione più difficile? Perché?").

7. CONCLUSIONI

L'insegnamento della L2/LS richiede competenze composite e aggiornamento costante. La classe diventa il principale laboratorio di ricerca educativa, dove le ipotesi pedagogiche vengono continuamente verificate attraverso la pratica didattica. In questo contributo si è inteso presentare uno strumento particolarmente efficace per l'insegnamento di un aspetto altamente complesso per i discenti stranieri: le preposizioni italiane. L'obiettivo dello studio è dimostrare come, attraverso la visualizzazione delle relazioni concettuali e con il supporto dell'approccio cognitivo alla lingua – in particolare la Grammatica Cognitiva di Langacker (1987) e gli schemi di immagine preconettuali di Johnson (1987) – sia possibile introdurre in maniera più efficace le preposizioni italiane nell'insegnamento dell'italiano LS rivolto agli studenti polacchi.

È opportuno sottolineare che tutti i tipi di esercizi presentati in questa proposta si fondano sui principi della Linguistica Cognitiva (LC), e si ricollegano al modo in cui gli elementi della realtà e le relazioni che li connettono vengono concettualizzati; in particolare, nel caso delle preposizioni, l'analisi linguistica e la proposta didattica si sono concentrate sulle modalità (tra loro diverse) che alcune di esse (A, IN, SU) hanno di interpretare e percepire – e dunque di visualizzare – la relazione tra il *trajector* e il *landmark*.

L'approccio cognitivo all'insegnamento delle preposizioni consente agli apprendenti di coglierne in maniera più chiara il valore semantico, la funzione e gli usi. La visualizzazione, l'inquadramento contestuale e l'analisi dei processi di concettualizzazione - ovvero delle modalità con cui una comunità linguistica interpreta e organizza la realtà - rendono l'acquisizione delle preposizioni un processo più intuitivo ed efficace. Rispetto alla letteratura esistente, l'approccio proposto contribuisce a rendere più accessibili i meccanismi di concettualizzazione sottesi all'uso delle preposizioni, offrendo al contempo uno strumento efficace per integrare la riflessione teorica e la pratica didattica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arduini S., Fabbri R. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Citraro C. (2018), "Il caos preposizionale: analisi dell'errore e didattica" in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 81-92.
- Council of Europe (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Dardano M., Trifone P. (2003), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Di Tommaso V. (1996), "Preposizioni e espressioni locative: un'analisi semantica", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 25, 2, pp. 257-290.
- Ellis R. (2003), *Task-Based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Gibbs R. W. Jr. (1994), *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibbs R. W. Jr., Colston H. L. (1995), "The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations", in *Cognitive Linguistics*, 6, pp. 347-378.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, The University of Chicago Press, Chicago-London.

- Kövecses Z. (2011), *Jezyk, umysl, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, trad. di Kowalcze-Pawlik A, Buchta M., Universitas, Kraków.
- Kwapisz-Osadnik K. (2022), *Diverse concettualizzazioni delle relazioni attraverso preposizioni neutre in italiano. Un approccio cognitivo*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Lakoff G. (1990), "The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas?", in *Cognitive Linguistics*, 1-1, pp. 39-74.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago-London.
- Lakoff G., Johnson M. (2002), *Elementi di linguistica cognitiva*, in Casonato M., Cervi M. (a cura di), Quattro Venti, Urbino.
- Lakoff G., Turner M. (1989), *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*, University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker R. W. (1982), "Space grammar, analysability, and English passive", in *Language*, 58, pp. 22-80.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar. Theoretical prerequisites*. Vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991a), *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (1991b), *Foundations of cognitive grammar. Descriptive application*. Vol. 2, Stanford., Stanford University Press.
- Langacker R. W. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, UMCS, Lublin.
- Langacker R. W. (1997), "The contextual basis of cognitive semantics", in Nuyts J., Pederson E. (eds.) *Language and conceptualization*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 229-252.
- Langacker R. W. (2000), *Grammar and conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Laskowski R. (1984), "Podstawowe pojęcia morfologii", in Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (eds.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, PWN, Warszawa, pp. 9-57.
- Malinowska M. (2014), "Insegnamento delle preposizioni 'in', 'su', 'a' a discenti di madrelingua polacca (livelli C1 e C2) – uno studio cognitivo", in *Romanica Cracoviensia*, 14, pp. 125-137.
- Malinowska M. (2005), *Il ruolo degli schemi iconici (parte-tutto, percorso, punto iniziale, contenitore, supporto e contiguità) nella semantica preposizionale in italiano*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mandler J. (1992), "How to build a baby: II. Conceptual primitives", in *Psychological Review*, 99, pp. 597-604.
- Milewski T. (1965), *Jezykoznanstwo*, PAN, Warszawa.
- Oakley T. (2007), "Image Schemas", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 214-235.
- Paliczuk A., Pastucha-Blin A. (2017), "I fraseologismi come fonte di errori nel contesto dell'immagine linguistica del mondo", in *Neophilologica*, 29, pp. 209-223.
- Paliczuk A. (2014), "Spazio-pensiero-lingua. La concettualizzazione della 'città' in italiano", in *Neophilologica*, 26, pp. 298-309.
- Paliczuk A. (2024), "Il ruolo delle preposizioni nella percezione del mondo. Analisi cognitiva del confronto di alcuni casi in italiano e polacco", in *Neophilologica*, 36, pp. 1-26.

- Przybylska R. (2002), *Polisemia przymków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Universitas, Kraków.
- Radden G. (1997), "Time is space", in Śmieja B., Tasch M. (eds.), *Human contact through language and linguistics*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 147-166.
- Rizzi L. (1988), "Il sintagma preposizionale", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna, pp. 507-531.
- Saloni Z. (1974), "Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich" in *Język Polski*, 54, pp. 3-13, 93-101.
- Semplici S. (2016), "Tecniche didattiche: strumenti per una didattica comunicativa", in *Aggiornamenti. Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania*, 9, pp. 12-27.
- Serianni L. (1991), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Tabakowska E. (1999), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, PAN "Nauka dla wszystkich", Kraków.
- Talmy L. (1983), "How Language Structures Space", in Pick H. L., Acredolo L. P. (eds.), *Spatial orientation: Theory, research, and application*, Plenum Press, New York, pp. 225-282.
- Taylor J. R. (1988) "Contrasting prepositional categories: English and Italian", in Rudzka-Ostyn B. (ed.), *Topics in cognitive linguistics. Current issues in linguistic theory*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 299-326.
- Tucci I. (2018), "La didattica delle preposizioni in italiano L2: un approccio semantico-cognitivo", in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 277-303.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Wróbel H. (2004), "Co to są leksemy funkcyjne?" in Kita M. (ed.), *Z problemów gramatyki polskiej i słowiańskiej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice, pp. 7-15.

LA GRAMMATICA COGNITIVA NELLA DIDATTICA DELLE PREPOSIZIONI IN CONTESTI DI VULNERABILITÀ

Andrea Fiorista, Borbala Samu¹

1. INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA IN CONTESTI VULNERABILI, IL CONTRIBUTO DELLA GRAMMATICA COGNITIVA

Negli ultimi decenni l'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio ha alimentato un'ampia riflessione glottodidattica sul profilo dell'apprendente adulto immigrato e sui percorsi didattici più adeguati a rispondere alla complessità dei suoi bisogni formativi (Minuz, 2005; Minuz *et al.*, 2016; Diadori *et al.*, 2017; Troncarelli, La Grassa, 2018; Diadori, 2019; Diadori, 2023; Minuz, Rocca, 2023). Questa attenzione si inserisce in un quadro europeo più ampio, nel quale l'integrazione dei migranti e l'impatto della competenza nelle lingue del Paese ospitante costituiscono oggetto di iniziative di *policy*. Un riferimento centrale è rappresentato dal progetto *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), attivo dal 2006, attraverso il quale il Consiglio d'Europa mette a disposizione linee guida di politica linguistico-educativa e risorse pedagogiche a supporto delle autorità e dei professionisti impegnati nei percorsi di integrazione linguistica di rifugiati e altri migranti. Particolarmente rilevanti, sul versante della qualità dell'offerta formativa, sono le risorse rivolte ai promotori dei corsi; tra questi è disponibile anche in lingua italiana la guida *Enti erogatori di corsi per migranti adulti. Guida all'autovalutazione* (Rossner, 2014), utile per la riflessione organizzativa e didattica e per l'adozione di pratiche di miglioramento continuo.

In Italia i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) assumono un ruolo strategico nei processi di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative dei migranti, configurandosi come spazi centrali di alfabetizzazione, apprendimento dell'italiano L2 e integrazione nel tessuto sociale e istituzionale del Paese. I CPIA sono istituzioni scolastiche pubbliche, istituite nel 2012, che offrono percorsi formativi per adulti (dai 16 anni) in collaborazione con scuole secondarie, enti locali, pubblici e privati. Organizzano corsi finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni, promuovono l'ampliamento dell'offerta formativa e contribuiscono alla formazione linguistica dei cittadini stranieri, oltre a svolgere attività di ricerca sull'istruzione degli adulti. L'offerta si articola in tre tipologie: percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; percorsi di primo livello, che conducono al titolo conclusivo del primo ciclo e alla certificazione delle competenze di base del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado; percorsi di secondo livello, finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica, realizzati dalle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado nell'ambito della rete territoriale dei CPIA. I CPIA svolgono inoltre un ruolo chiave nella verifica dei requisiti linguistici per il permesso di soggiorno e nella formazione civica prevista dall'*Accordo di integrazione* (Deiana, 2022: 39-50).

¹ Università per Stranieri di Perugia.

L'articolo è frutto di una collaborazione congiunta tra gli autori. Tuttavia, la responsabilità delle singole parti è così ripartita: si devono a Borbala Samu i §§ 1, 2, 3 (prima parte) e 6, mentre si devono ad Andrea Fiorista i §§ 3 (seconda parte), 4 e 5.

L'intensificazione dei flussi migratori ha determinato una profonda trasformazione, sia quantitativa sia qualitativa, della composizione dell'utenza dei CPIA (v. Ennas, 2019), oggi caratterizzata da una marcata eterogeneità dei profili. All'interno di questo quadro composito si collocano diverse condizioni di vulnerabilità educativa e sociale, tra cui quella dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). Come evidenzia D'Agostino (2017a, 2017b), la popolazione migrante si caratterizza per un elevato grado di plurilinguismo individuale e comunitario e per una profonda disomogeneità dei sistemi scolastici di provenienza, che si riflette in una forte variabilità nei livelli di istruzione formale. A ciò si aggiunge una significativa eterogeneità nella qualità dei percorsi educativi, spesso distante da standard minimi in grado di garantire una piena alfabetizzazione².

La complessità dei profili linguistici, educativi e sociali degli apprendenti migranti rende necessaria una riconfigurazione dei modelli di progettazione glottodidattica, che sia fondata sul riconoscimento sistematico delle variabili socioculturali e linguistiche che incidono sui bisogni di apprendimento della persona migrante (Beacco, 2010; Beacco *et al.*, 2014; Borri *et al.*, 2014; Beacco *et al.*, 2017; Diadori, 2019; Deiana, Spina, 2020). Tale prospettiva risulta particolarmente rilevante nei contesti di vulnerabilità educativa rappresentati da apprendenti a nulla o scarsa scolarizzazione, per i quali i percorsi di apprendimento linguistico richiedono forme specifiche di sostegno didattico. Negli ultimi anni numerosi studi si sono concentrati su apprendenti scarsamente o per nulla alfabetizzati, offrendo una lettura più articolata dei processi di acquisizione linguistica in contesti di bassa scolarizzazione e del rapporto strutturale tra alfabetizzazione e sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. In particolare, le ricerche della rete transnazionale LESLLA (*Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*) hanno evidenziato un divario strutturale rispetto agli apprendenti pienamente alfabetizzati, sia nei tempi di apprendimento – significativamente più lunghi – sia negli esiti del processo acquisitivo, spesso segnati da fenomeni precoci di fossilizzazione. Il quadro è stato completato da contributi provenienti dalla psicologia cognitiva e dalle neuroscienze, che hanno indagato in prospettiva sperimentale gli effetti della *literacy* sull'organizzazione cognitiva e, in particolare, sulle aree implicate nei processi di acquisizione linguistica. Studi recenti condotti su adulti analfabeti apprendenti L2 mostrano come, in assenza di alfabetizzazione, «il linguaggio sia visto solo come un sistema referenziale e un mezzo di comunicazione e non come una stringa di elementi» (D'Agostino, 2017b: 154).

In relazione ai fenomeni di rallentamento acquisitivo e di fossilizzazione riscontrati negli apprendenti a bassa o nulla alfabetizzazione, l'insegnamento della grammatica può avere un ruolo strategico, ma solo se è funzionale alla comunicazione e non si riduce alla mera trasmissione di regole formali. Ciò implica la progettazione di percorsi didattici che includano l'osservazione guidata, il *noticing* e la riflessione sulla lingua, anche in assenza di una pregressa capacità di riflessione metalinguistica strutturata in L1. L'introduzione sistematica di attività metalinguistiche assume un valore strutturale nella progettazione didattica, pur richiedendo una particolare cautela metodologica nei confronti di apprendenti privi di una formazione scolastica consolidata (Minuz *et al.*, 2016: 156-158). Negli apprendenti adulti non alfabetizzati o scarsamente alfabetizzati, la riflessione metalinguistica non è spontaneamente disponibile, ma una competenza che si sviluppa in stretta relazione con i processi di alfabetizzazione. Come mostrano Minuz e Rocca (2023), tali apprendenti, pur possedendo competenze comunicative orali anche in più lingue, non hanno consapevolezza della struttura formale del linguaggio: non riconoscono il

² In alcune aree assume un peso crescente la diffusione di scuole coraniche (*madrassa*), nelle quali le attività educative risultano talvolta orientate alla memorizzazione del testo sacro piuttosto che allo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura. In questi contesti la frequenza scolastica protratta nel tempo non coincide necessariamente con l'acquisizione di competenze alfabetiche adeguate, né con una reale alfabetizzazione funzionale.

linguaggio come sequenza di unità discrete (fonemi, parole, morfemi), non percepiscono in modo sistematico i confini tra parole nel flusso dell'oralità e non identificano elementi morfologici e grammaticali come componenti funzionali del significato. La *literacy* introduce infatti una nuova forma di accesso cognitivo al linguaggio, rendendo possibile la rappresentazione consapevole delle strutture linguistiche e la loro manipolazione riflessiva. Bisogna, quindi, predisporre dei percorsi didattici che rendano progressivamente accessibile la dimensione formale della lingua attraverso il ricorso alla mediazione concettuale, la visualizzazione, l'esperienza situata e la costruzione guidata della consapevolezza metalinguistica, tutte strategie ancorate all'esperienza concreta e agli usi comunicativi della vita quotidiana. Per apprendenti a nulla o scarsa scolarizzazione, tale impostazione implica un ripensamento del concetto stesso di studio della grammatica, che può essere più adeguatamente riformulato, secondo la proposta di Minuz *et al.* (2016: 161), in termini di “orientamento grammaticale”, cioè un percorso graduale di avvicinamento alla riflessione metalinguistica intesa come scoperta della possibilità di descrivere la lingua attraverso regolarità, ricorrenze e schemi concettuali. In questa direzione si collocano proposte come l'introduzione del modello della grammatica valenziale (Sabatini *et al.*, 2015), ripreso da Gilardoni (2021) nel contesto dei percorsi con migranti come strumento di mediazione tra esperienza linguistica e rappresentazione metalinguistica.

I benefici individuati per la grammatica valenziale risultano, per molti aspetti, convergenti con i presupposti teorici della Grammatica Cognitiva (d'ora in avanti, GC), che costituisce la cornice teorica del presente contributo: il rilievo attribuito al nesso tra strutture e significato, l'adozione di una terminologia metalinguistica minima, l'uso di rappresentazioni grafiche che, anche attraverso il colore e la visualizzazione dinamica, rendono percepibile la struttura della frase e favoriscono un approccio induttivo alla scoperta delle regolarità linguistiche. Inoltre, la GC presenta alcune specificità teoriche di particolare rilievo nei contesti di insegnamento rivolti ad apprendenti migranti vulnerabili. In primo luogo, l'assunzione dell'*embodiment* come principio fondativo della cognizione linguistica consente di collegare la costruzione delle categorie grammaticali all'esperienza percettiva e motoria, rendendo i contenuti grammaticali maggiormente accessibili³. In secondo luogo, la centralità dei processi di concettualizzazione e la funzione mediatrice delle rappresentazioni metaforiche conferiscono alla GC un potenziale inclusivo, favorendo l'accessibilità dei contenuti grammaticali anche per apprendenti con bisogni linguistici specifici (Daloiso, 2019). Nei contesti di alfabetizzazione e apprendimento dell'italiano L2 con adulti migranti a scarsa scolarizzazione, queste caratteristiche permettono di progettare attività di riflessione grammaticale a partire da usi comunicativi della vita quotidiana, integrando esperienza linguistica, rappresentazione visiva e mediazione concettuale.

2. L'APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO DELLE PREPOSIZIONI IN ITALIANO L2

L'insegnamento e l'apprendimento delle preposizioni nelle lingue straniere – incluso l'italiano L2 – costituiscono un ambito riconosciuto come particolarmente problematico nella ricerca glottodidattica e nella pratica didattica. Le difficoltà possono essere ricondotte a una pluralità di fattori strutturali e cognitivi, tra i quali è possibile individuare almeno quattro criticità principali. In primo luogo, le funzioni semantiche e sintattiche svolte dalle preposizioni in italiano sono realizzate in altre lingue attraverso meccanismi grammaticali differenti, come ad esempio i sistemi flessivi (Mosca, 2018). In secondo

³ Cfr. Raspollini (2023), che, con riferimento ai migranti adulti analfabeti nei CPIA, richiama la prospettiva della cognizione incorporata in collegamento ai processi di alfabetizzazione emergente.

luogo, non c'è una corrispondenza tra i significati spaziali delle preposizioni nelle diverse lingue – neanche tra lingue tipologicamente e genealogicamente vicine – e c'è una divergenza ancora più marcata nei significati astratti (si vedano, ad esempio, le coppie *vado a Parigi / je vais à Paris*, ma *vado in banca / je vais à la banque* e *va in rovina / va à la ruine*). In terzo luogo, le preposizioni si collocano in contesti semantici e sintattici difficilmente riconducibili a un unico principio organizzatore (Tucci, 2018: 286), presentano un'elevata polisemia e compaiono in numerose strutture lessicalizzate (collocazioni, espressioni idiomatiche), rendendo complessa una loro sistematizzazione semantica. In quarto luogo, l'input linguistico a cui è esposto l'apprendente di L2 è spesso caratterizzato da variazioni formali e d'uso, legate a differenze semantiche sottili o a variazioni diatopiche (come, ad esempio, *in spiaggia, alla spiaggia, sulla spiaggia*), che contribuiscono a rendere instabile e opaco il processo di categorizzazione. Gli apprendenti possono non disporre nella loro L1 di una parola che corrisponda alla categoria di 'preposizione' o la L1 può concettualizzare le relazioni spaziali e astratte in modo differente, rendendo necessario un processo di ricategorizzazione concettuale o la costruzione di nuove categorie compatibili con la lingua target. La semplice frequenza d'uso non costituisce una condizione sufficiente per la comprensione del funzionamento delle preposizioni; è necessario orientare esplicitamente l'attenzione dell'apprendente di L2 verso specifici aspetti semantici e funzionali di questi elementi.

Nelle descrizioni tradizionali il significato delle preposizioni italiane viene spesso rappresentato come largamente arbitrario e difficilmente sistematizzabile. Un esempio di questa impostazione è offerto da una pagina Berlitz sulle preposizioni italiane, in cui la preposizione *di* viene presentata nei seguenti termini: «*Di (...)* has literally 30 different functions. [...] *Di* can be used to specify to whom or of whom, cause, origin, topic, agent, substance, quality, measure, motion to, from and through a place, and many others. If it sounds complicated, it's because it is. But no worry, with the help of some examples you'll learn!»⁴. In coerenza con questa visione, nella pratica didattica spesso si privilegiano strategie basate sulla memorizzazione, presupponendo che la complessità semantica delle preposizioni sia tale da rendere impraticabile una riflessione sistematica con gli apprendenti. Le grammatiche e i materiali didattici tendono a proporre un apprendimento frammentato, item per item, contesto per contesto. Ad esempio, il *Nuovo espresso plus 1* (Ziglio, Rizzo, 2025), manuale destinato ad un pubblico generico di livello A1, nella Lezione 4 introduce gli usi delle preposizioni *in* e *a* con verbi di stato e verbi di movimento, mentre nella Lezione 5 gli usi temporali di *da* e *a* (Figura 1), secondo una logica di presentazione per contesti d'uso che privilegia l'esposizione progressiva dei casi.

Figura 1. La presentazione delle preposizioni nei manuali destinati al pubblico generico (Ziglio, Rizzo, 2025: 61, 75)

Le preposizioni <i>in, a, con</i>	
Sto / Sono in palestra. • Vado in palestra.	Con i verbi di stato e con i verbi di movimento in molti casi si usano le stesse preposizioni. La preposizione con indica compagnia. La preposizione e l'articolo molte volte formano una sola parola: a + il = al • a + l' = all'
Sto / Sono a casa. • Vado a casa.	
Esco con gli amici.	
Vado al cinema. • Vado all' opera.	
Le preposizioni di tempo	
Affitto un appartamento da dicembre a marzo.	Da... a... indicano un inizio e una fine.

⁴ La pagina si intitola *An amazing guide to Italian prepositions: How to use them all* ed è accessibile al link <https://www.berlitz.com/blog/italian-prepositions-chart>.

Sebbene una componente di apprendimento mnemonico sia inevitabile, la sistematicità dei significati delle preposizioni è spesso sottovalutata (Lindstromberg, 1996: 227); ciò apre uno spazio teorico e didattico per approcci fondati su una concettualizzazione più strutturata e consapevole di questa categoria grammaticale.

I manuali di corso destinati ai migranti adulti presentano generalmente in modo frammentario un numero limitato di significati per ciascuna preposizione, distribuiti lungo numerose unità. Si propone l'uso delle preposizioni in alcuni contesti e l'apprendente deve inferire il significato e le regolarità, come mostrano gli esempi riportati di seguito (Figura 2), tratti da diverse unità (Unità 1 e Unità 4) del manuale di livello elementare *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti. Pre A1 – A1 – verso A2* (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016).

Figura 2. *Le preposizioni in e a negli esercizi* (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016: 18, 51)

LE PREPOSIZIONI IN E A NEGLI INDIRIZZI



6. SCRIVI LE PAROLE AL POSTO GIUSTO. POI AGGIUNGI I TUOI DATI.

CINA • ROMA • INDIA • VIA PARINI 7 • BANGLADESH • PARIGI •
PIAZZA GARIBALDI 3 • MOGADISCIO • VIALE TURATI 126

CITTÀ	NAZIONE	INDIRIZZO
PARIGI	CINA	VIA PARINI 7
IO	IO	IO



7. LEGGI E COMPLETA LA REGOLA CON L'AUTO DELL'INSEGNANTE.

ABITO **IN** ITALIA, **A** ROMA,
IN VIA BOLLANI 76.

IN con le
A con le
IN con gli



8. COMPLETA CON I TUOI DATI. POI LEGGI AD ALTA VOCE.

ABITO
(NAZIONE) (CITTÀ) (INDIRIZZO)

LE PREPOSIZIONI IN E A



6.A COMPLETA CON LE PREPOSIZIONI IN O A.

1. OGGI DEVO ANDARE CENTRO.
2. IL LUNEDÌ E IL MARTEDÌ VADO SCUOLA.
3. PRENDO L'AUTOBUS PER ANDARE CASA.
4. VADO COMUNE A FARE LA CARTA D'IDENTITÀ.




6.B COMPLETA CON LE PREPOSIZIONI IN O A.

1. Non prendo mai l'autobus, preferisco andare piedi.
2. Qualche volta vado bicicletta.
3. Samira oggi deve andare posta.
4. I miei amici vanno lavorare motorino.

Successivamente (Unità 9), le nuove strutture vengono presentate in forma esplicita in una sezione intitolata *Studiamo la grammatica* (Figura 3).

Figura 3. *Sistematizzazione delle conoscenze relative all'uso delle preposizioni* (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016: 102)



2. Leggi le frasi e cerchia la preposizione. Poi scrivi il numero delle frasi nella tabella. Attenzione: alcune frasi contengono 2 preposizioni: devi scrivere il numero della frase 2 volte nella tabella.

Presentare le preposizioni articolate che compaiono senza soffermarsi a spiegarle nel dettaglio. Proporre eventualmente una spiegazione alla lavagna, se si ritiene che la classe sia di livello adeguato.

1. La banca è tra il supermercato e la posta.
2. Quando fa caldo, non mi piace andare al lavoro in bici.
3. Abito in Europa ormai da molti anni.
4. Da quanto tempo sei in Italia?
5. Come vieni a scuola?
6. Marco, puoi andare in farmacia?
7. ● Dove vai? ■ Vado a casa.
8. Per fare la carta di identità, bisogna andare in Comune.
9. Ho mal di gola da una settimana.
10. Ho la febbre, devo prendere l'antibiotico per dieci giorni.
11. Abito a Bergamo, una città del Nord Italia, e mi piace molto.
12. Parto da Torino e vado a Parigi.
13. Ali, tra quanti giorni parti?
14. Aziza viene dal Marocco.

IN	<ul style="list-style-type: none"> • Stato o continente • mezzo di trasporto • alcuni uffici o negozi
DA	<ul style="list-style-type: none"> • quanto tempo • città, nazione, continente
A	<ul style="list-style-type: none"> • città • alcuni luoghi (casa, scuola)
PER	<ul style="list-style-type: none"> • quanto tempo • per quale motivo
TRA/ FRA	<ul style="list-style-type: none"> • quanto tempo • per dire dove è qualcosa

Significativa è l'indicazione fornita all'insegnante nel momento in cui si riassumono le preposizioni introdotte nelle unità precedenti. Il manuale suggerisce di «Presentare le preposizioni articolate che compaiono senza soffermarsi a spiegarle nel dettaglio. Proporre eventualmente una spiegazione alla lavagna, se si ritiene che la classe sia di livello adeguato» (Aloisi, Fiamenghi, Scaramelli, 2016: 102), confermando un'impostazione didattica che tende a privilegiare l'esposizione e l'uso contestuale rispetto a una trattazione esplicita e strutturata delle preposizioni.

Coerentemente con questa linea, il manuale *Italiano di base. Corso per studenti migranti* (Bolzoni *et al.*, 2016: 143) presenta le preposizioni prevalentemente in forma implicita, con spiegazioni metalinguistiche sporadiche, ad es. «Per indicare la distanza usi le preposizioni da → a». Nel manuale *Bla bla A1* (Mattioli, 2021), nell'Unità 2 intitolata *Come va?*, si prende avvio da un dialogo introduttivo contenente esempi delle preposizioni target, seguito da una esplicitazione schematica delle forme e degli usi attraverso un quadro riepilogativo (Figura 4) e da un esercizio di completamento, finalizzato al riutilizzo controllato delle preposizioni presentate.

Figura 4. *Schema esplicativo sulle preposizioni in, a, da* (Mattioli, 2021: 17)

NAZIONI	CITTÀ/LUOGHI SPECIFICI	TEMPO
 IN + "Sono IN Italia,"	 A A Milano	DA + 12345... DA sei anni."

In *Facile Facile A2* (Mattioli, Cassiani, 2016), invece, si propone una riflessione interlinguistica esplicita chiedendo all'apprendente di trovare la traduzione delle preposizioni nella propria lingua (Figura 5).

Figura 5. *Riflessione inter- e metalinguistica sull'uso delle preposizioni* (Mattioli, Cassiani, 2016: 14)

le preposizioni semplici

Nella lingua italiana ci sono piccole parole di due-tre lettere che si chiamano **PREPOSIZIONI SEMPLICI**. Guarda gli esempi e scrivi, sotto, come si possono tradurre nella tua lingua.

LUI È IL MARITO DI MIA SORELLA	SONO NATA A NAPOLI	SONO IN ITALIA DA UN ANNO	SONO NATO IN BRASILE
SONO IN ITALIA CON MIA MARITO	LE CHIAVI SONO SU QUEL MOBILE	SONO IN ITALIA PER LAVORARE	PESARO È TRA (FRA) RIMINI E ANCONA

MA CHE STRANO PARTICOLARITÀ DELLA LINGUA ITALIANA

<p>IN</p> <ul style="list-style-type: none"> - CON STATO E CONTINENTE: sono nato in Italia, in Africa, in Cina... - CON NEGOZI CHE FINISCONO IN -IA è in pizzeria, in farmacia, in libreria... - CON NOMI CHE FINISCONO IN -TECA vado in discoteca, in biblioteca... - CON STANZE e LOCALI COMUNI sono in bagno, in cucina, in garage, in palestra, in chiesa, in ufficio... 	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> - CON CITTÀ: a Roma, a Napoli, a Santiago... - CON ANDARE e INIZIARE + ALTRO VERBO ALL'INFINITO vado a dormire, andiamo a lavorare, ho iniziato a studiare, inizia a piovare - CON SCUOLA, CASA, TEATRO sono a scuola, vado a casa, poi a teatro
---	--

★ **INDOVINA:** che differenza c'è tra **IN PIEDI** e **A PIEDI**?

A parte quest'ultimo esempio, nei manuali destinati ai migranti adulti si osserva la tendenza a presentare le preposizioni in modo implicito e frammentato, coerentemente con un'impostazione didattica che privilegia l'efficacia comunicativa rispetto alla sistematizzazione formale delle strutture linguistiche. Tale orientamento è in linea con la prospettiva veicolata dai *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio*, elaborati nell'ambito del Progetto nazionale FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi)⁵, che propongono una contestualizzazione dei descrittori del QCER in rapporto a un pubblico di apprendenti migranti. Gli elementi grammaticali "micro" – quali articoli, preposizioni, pronomi personali e congiunzioni – tendono a essere considerati marginali rispetto alla trasmissione del messaggio, poco salienti sul piano fonologico e grafico e scarsamente rilevanti per l'intelligibilità globale del testo.

Se tale orientamento è pienamente giustificato sul piano valutativo, appare invece parziale se considerato dal punto di vista dei processi di apprendimento. Per apprendenti a bassa o nulla scolarizzazione, l'assenza di un lavoro guidato sulla funzione degli elementi grammaticali rischia di ostacolare l'accesso ai meccanismi che collegano le strutture linguistiche alla costruzione del significato, favorendo opacità interpretative e processi di fossilizzazione. L'attenzione agli elementi "micro" non risponde necessariamente a una

⁵ I sillabi sono accessibili al seguente link: <https://www.associazionecliq.it/sillabi/>.

logica di correttezza normativa, ma può essere proposta come mediazione cognitiva, finalizzata a rendere comprensibile il funzionamento della lingua e il ruolo funzionale di unità grammaticali a bassa salienza formale, come le preposizioni, coniugando efficacia comunicativa e consapevolezza linguistica. Infatti, la focalizzazione sugli elementi strutturali non coincide necessariamente con lo studio formale della grammatica. Come chiariscono Whittle e Nuzzo (2015: 51), «[l]a focalizzazione sulla lingua in quanto oggetto, se attuata in un contesto nel quale viene preservato l'ancoraggio alla comunicazione (Long, 1996: 425 e 429), non implica una riproposizione dell'insegnamento grammaticale, inteso come descrizione del sistema linguistico e presentazione o spiegazione delle regole della lingua (*focus on forms*). Il *focus on form* [(al singolare)] prevede invece una focalizzazione sulla forma, e quindi un insegnamento grammaticale, che resta radicato nello scambio comunicativo e in cui l'attenzione prioritaria è sul significato». Il *focus on form*, inteso come attenzione alla forma integrata nello scambio comunicativo, trova un naturale punto di appoggio nella prospettiva della Linguistica Cognitiva, che consente di rendere il significato grammaticale concettualmente interpretabile attraverso l'esperienza e la visualizzazione, come verrà discusso nei paragrafi seguenti.

3. LE PREPOSIZIONI NELLA CORNICE DELLA LINGUISTICA COGNITIVA

Per introdurre la prospettiva della Linguistica Cognitiva (LC) sulle preposizioni, si può partire da una formulazione di Evans e Tyler (2005: 13), secondo cui «the differences in expressing spatial relations found across different languages can be accounted for in non-arbitrary ways and that the distinct meanings associated with a particular preposition are related in systematic, principled ways». Dalla prospettiva della LC emergono alcuni principi teorici centrali che risultano particolarmente rilevanti per l'interpretazione del funzionamento delle preposizioni. In primo luogo, la LC assume che i concetti si costruiscano a partire dall'esperienza corporea e dall'interazione dell'essere umano con l'ambiente, e che il linguaggio rifletta tali strutture cognitive (Evans, Tyler, 2005: 17–18). Le categorie concettuali non si configurano dunque come entità puramente astratte, ma si fondano su esperienze percettive e motorie ricorrenti, organizzate in configurazioni schematiche che possono essere rappresentate in forma visiva. Da qui deriva la nozione di *image-schema* (schema d'immagine), intesa come struttura cognitiva astratta che organizza pattern ricorrenti dell'esperienza sensomotoria (Lakoff, 1987; Johnson, 1987). In questa cornice teorica, le preposizioni sono considerate come espressioni linguistiche di relazioni spaziali concettualizzate. A partire dai primi studi di orientamento cognitivista degli anni Ottanta (ad es., Lakoff, 1987), le preposizioni vengono interpretate come unità che codificano una relazione tra due entità: un elemento messo a fuoco, il *Trajector* (TR), e un elemento di sfondo che funge da riferimento localizzante, il *Landmark* (LM), secondo la terminologia di Langacker (1987). Tali relazioni sono considerate come configurazioni cognitive idealizzate e astratte, riconducibili a schemi d'immagine. I molteplici significati associati a una stessa preposizione non vengono interpretati come una lista arbitraria di usi indipendenti. Numerosi studi hanno mostrato come i significati associati a una preposizione si sviluppino a partire da uno schema d'immagine primario attraverso processi sistematici di estensione semantica, configurandosi come una rete di polisemia organizzata attorno a un nucleo centrale (Lakoff, 1987; Evans, Tyler, 2005).

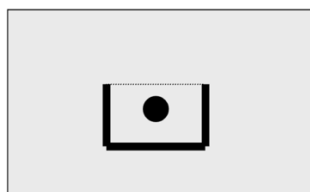
Celce-Murcia, Larsen-Freeman (1998) e Lindstromberg (1996) presentano tentativi significativi di applicare gli apporti delle analisi cognitive alla grammatica pedagogica. In particolare, Lindstromberg propone l'applicazione della teoria dei prototipi per spiegare il significato delle preposizioni, assumendo che ciascuna di esse presenti un numero relativamente ridotto di significati letterali correlati, tra i quali tende a emergere uno come

psicologicamente “prototipico”, ovvero come il miglior esemplare della categoria. Alcuni dei significati letterali, in particolare quello prototipico, vengono poi estesi per via metaforica, dando origine a un altro insieme relativamente ristretto di significati correlati (Lindstromberg, 1996: 225).

L’approccio adottato nel nostro studio si colloca nella prospettiva della semantica delle preposizioni sviluppata da Evans e Tyler (Tyler, Evans, 2001; Tyler, Evans, 2003; Evans, Tyler, 2004a; Evans, Tyler, 2004b; Evans, Tyler, 2005), che può essere sintetizzata nei seguenti quattro punti principali.

1. Base incarnata (*embodied*) dei concetti preposizionali. I concetti codificati dalle preposizioni (relazioni spaziali) hanno una base incarnata, in quanto derivano dall’interazione dell’essere umano con il mondo fisico-spaziale. Di conseguenza, «they are better represented as being more gestalt-like and image-schematic in nature rather than as linguistic propositions or semantic feature bundles (Langacker 1987)» (Evans, Tyler, 2005: 13).
2. Le preposizioni come rappresentazioni schematizzate di scene spaziali. Una preposizione codifica una rappresentazione mentale astratta della relazione spaziale tra due entità. Gli esseri umani costruiscono tali rappresentazioni attraverso un processo di rianalisi e generalizzazione dell’informazione percettiva, a partire dall’esperienza ricorrente dell’interazione con il mondo fisico-spaziale. Le scene spaziali concrete, ricche dal punto di vista informativo, vengono progressivamente astratte in configurazioni schematiche altamente generalizzate, stabilizzate nella memoria come strutture cognitive ricorrenti, che Evans e Tyler (2005: 13-14) definiscono come proto-scene (*proto-scenes*).
3. Dimensione funzionale della relazione spaziale schematizzata. La relazione spaziale schematizzata codifica anche un elemento funzionale, che deriva dal modo in cui le relazioni spaziali risultano salienti e rilevanti per l’azione umana e per l’interazione con l’ambiente fisico. Nel caso della preposizione *in*, ad esempio, la configurazione spaziale implica un *Landmark* (LM) in relazione di inclusione rispetto al *Trajector* (TR) (Talmy, 2000) e l’elemento funzionale corrisponde alla nozione di contenimento (*containment*). In questa configurazione, una entità è rappresentata come situata all’interno dei confini di un’altra, con conseguenze funzionali rilevanti: l’azione dell’entità contenuta risulta limitata e regolata dai confini dell’entità contenente, che ne vincolano i movimenti e l’interazione con l’ambiente esterno (Evans, Tyler, 2005: 14). Il contenimento non è quindi solo una relazione spaziale, ma una configurazione concettuale funzionalmente significativa, legata all’esperienza corporea e all’interazione con il mondo fisico. Nel caso del concetto di *containment*, si può dunque ipotizzare che l’elemento funzionale includa nozioni quali localizzazione, confinamento, protezione e (parziale) non visibilità dell’elemento contenuto (Johnson, 1987). La Figura 6 riporta la proto-scena schematizzata per la preposizione inglese *in*, in cui la pallina rappresenta il *Trajector* (TR) e le linee marcate il *Landmark* (LM).

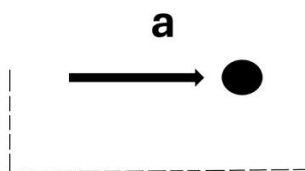
Figura 6. *Proto-scena della preposizione inglese in* (Evans, Tyler, 2005: 19)



4. Estensione sistematica dei significati dal dominio spaziale a quello astratto. I significati aggiuntivi che compongono la rete semantica di una preposizione si sviluppano in modo sistematico e non arbitrario a partire dal significato spaziale primario, rappresentato dalla proto-scena. Attraverso un insieme limitato di principi cognitivi ricorrenti, le configurazioni spaziali originarie vengono progressivamente estese verso domini concettuali astratti, dando luogo alla molteplicità di usi – spesso non spaziali – associati a una stessa preposizione (Evans, Tyler, 2005: 14).

Per rappresentare le preposizioni italiane *a*, *in* e *da* proponiamo le seguenti proto-scene. La proto-scena della preposizione *a* (Figura 7) è stata progettata per rappresentare il suo significato primario in termini di orientamento verso un punto e di relazione di adiacenza, piuttosto che di inclusione. L'immagine raffigura un TR, rappresentato da una freccia, orientato verso un LM, raffigurato da un punto, mettendo in evidenza il valore di direzionalità tipico di costrutti quali *andare a casa*. Al tempo stesso, la presenza del punto e della freccia all'interno di una sorta di contenitore consente di rappresentare anche usi statici della preposizione, come *essere* o *stare a casa*, nei quali il TR è concettualmente localizzato in prossimità di un riferimento spaziale puntuale.

Figura 7. Proto-scena della preposizione *a*

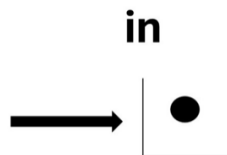


Sia la freccia sia il punto sono collocati all'interno di un'area delimitata da contorni tratteggiati, che non configurano un vero e proprio contenitore. Tale scelta grafica risponde all'esigenza di distinguere la preposizione *a* dalla preposizione *in*, evitando una rappresentazione basata sull'idea di contenimento. I confini tratteggiati indicano infatti uno spazio non rigidamente delimitato, suggerendo che i luoghi veicolati dalla preposizione *a* non sono necessariamente concettualizzati come contenitori, ma piuttosto come punti di riferimento funzionali. L'elemento centrale della proto-scena è dunque la relazione di adiacenza tra TR e LM, intesa come prossimità orientata verso un punto, in linea con quanto proposto da Wyleciol (2021). La preposizione *a* codifica una relazione spaziale minima e altamente schematica, che si presta a essere estesa a diversi contesti d'uso, sia dinamici sia statici.

La proto-scena della preposizione *in* (Figura 8) è stata progettata per rappresentare il suo significato prototipico in termini di inclusione all'interno di uno spazio concettualizzato come contenitore. Nell'immagine, il LM è raffigurato come un'area delimitata da confini continui, all'interno della quale è collocato il punto che rappresenta il TR, rendendo visibile la relazione di contenimento che caratterizza gli usi spaziali di base della preposizione *in*⁶.

⁶ Kwapisz-Osadnik (2025: 14) definisce l'invariante semantico della preposizione *in* nei seguenti termini: «*in* indica un LM attributivo localizzante che serve da contenitore a un TR; il rapporto tra il TR e il LM è intrinseco e tangente». Una simile definizione permette di precisare che *in* può essere impiegata tanto in contesti attributivi (ad es. *statua in bronzo*) quanto in configurazioni localizzanti, senza per questo sovrapporsi a preposizioni pienamente locative come *dentro*. La distinzione tra *in* e *dentro* riflette modalità diverse di concettualizzazione della scena: mentre *dentro* codifica un rapporto di inclusione percepita, *in* costruisce una relazione più astratta e intrinseca tra TR e LM. Nel contesto di insegnamento considerato si è ritenuto opportuno adottare una semplificazione sul piano concettuale, rimandando a una fase successiva l'introduzione di tali distinzioni.

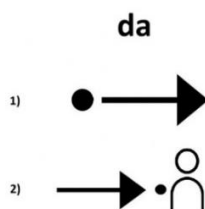
Figura 8. Proto-scena della preposizione in



Il contenitore è rappresentato come aperto, in quanto privo del confine superiore, a segnalare che la nozione di contenimento associata a *in* non implica necessariamente uno spazio fisicamente chiuso. Tale scelta grafica riflette il fatto che la preposizione *in* può essere utilizzata anche con luoghi che non corrispondono a contenitori prototipici, come in *in spiaggia* o *in piazza*, i quali vengono tuttavia concettualizzati come spazi delimitati funzionalmente. Analogamente alla proto-scena della preposizione *a*, è presente una freccia che indica l'orientamento del TR verso il LM, consentendo di rappresentare gli usi dinamici (*andare in palestra*). Tuttavia, la dinamicità non è un tratto essenziale, per cui la freccia potrebbe anche non esserci in alcuni casi e rappresentare soltanto il punto in un contenitore; questo darebbe ragione degli usi statici (*essere/stare in palestra*). Così, la proto-scena integra la dimensione di movimento e quella di localizzazione, mantenendo al centro la relazione di contenimento come tratto semantico distintivo della preposizione *in*. L'uso della proto-scena ha permesso di rendere visibile il contrasto concettuale tra *in* e *a*, mostrando come la differenza tra le due preposizioni non risieda esclusivamente nel verbo o nella struttura sintattica, bensì nel modo in cui lo spazio viene concettualizzato.

La preposizione *da* è stata rappresentata attraverso due proto-scene distinte (Figura 9), corrispondenti a due significati primari rilevanti nel percorso didattico: da un lato, la relazione di origine o provenienza; dall'altro, la relazione di movimento orientato verso una meta "umana", tipica di costrutti quali *andare da Mario* o *andare dal medico*.

Figura 9. Proto-scene per la preposizione da



Nella prima proto-scena (Figura 9.1), la preposizione *da* codifica una relazione di origine. Il LM è rappresentato da un punto, che funge da punto di partenza, mentre la freccia indica il movimento del TR che si allontana da esso. La configurazione rende visibile la nozione di separazione e di distacco da un'origine spaziale, che costituisce il significato prototipico della preposizione *da* in contesti di provenienza (*venire da Palermo*, *partire da casa*). In questa proto-scena, l'attenzione è focalizzata non sulla meta del movimento, ma sul punto iniziale a partire dal quale esso si sviluppa. La seconda proto-scena (Figura 9.2) rappresenta invece un uso apparentemente divergente, ma concettualmente motivato, della preposizione *da*, in cui essa introduce una destinazione, a condizione che la meta sia una persona o un referente umano. In questo caso, il LM è raffigurato come una figura umana, mentre la freccia indica il movimento orientato verso tale riferimento. Pur trattandosi di un uso direzionale, la relazione espressa da *da* non coincide con quella codificata dalla preposizione *a*: il LM non è concepito come un punto astratto o funzionale, bensì come un centro relazionale umano, rispetto al quale il movimento è interpretato in termini di contatto, interazione o servizio (*andare dal medico*,

andare da un amico). La giustapposizione delle due proto-scene permette di mostrare come i diversi usi della preposizione *da* siano riconducibili a configurazioni concettuali coerenti, fondate sull'idea di relazione con un'origine o con un referente umano, piuttosto che apprese come eccezioni o irregolarità formali⁷.

4. DISEGNO SPERIMENTALE E IMPIANTO METODOLOGICO

Lo studio adotta un approccio quantitativo e si basa su un disegno quasi-sperimentale, articolato in tre fasi: *pre-test*, trattamento didattico e *post-test*. L'indagine è stata condotta all'interno di un contesto autentico di insegnamento, configurandosi come una forma di ricerca in classe (*classroom-based research*), orientata alla verifica empirica delle ricadute didattiche di specifiche scelte educative e metodologico-didattiche. Il disegno della ricerca prevede il confronto tra due gruppi di apprendenti: un gruppo di controllo, sottoposto a un trattamento di tipo tradizionale basato sulla metodologia *Presentation, Practice, Production* (PPP), e un gruppo sperimentale, per il quale è stato adottato un percorso didattico ispirato ai principi della GC, applicati all'insegnamento delle preposizioni *a*, *in* e *da*. In linea con gli obiettivi dello studio, non è stato previsto un *delayed post-test*. L'indagine, infatti, non intende misurare l'acquisizione a lungo termine del fenomeno linguistico oggetto di analisi, quanto piuttosto verificare gli esiti differenziali di due trattamenti espliciti sull'uso delle preposizioni, in relazione a una conoscenza prevalentemente esplicita e consapevole del contenuto grammaticale preso in esame.

L'intervento didattico sperimentale è stato progettato come un'attività di *noticing* guidato, finalizzata a favorire la presa di coscienza delle caratteristiche semantico-concettuali sottese all'uso delle preposizioni *a*, *in* e *da*, più che la loro automatizzazione o acquisizione implicita. Nei paragrafi che seguono vengono presentati il contesto e i partecipanti coinvolti nello studio, le caratteristiche dei trattamenti didattici somministrati ai due gruppi e gli strumenti utilizzati per la raccolta e l'analisi dei dati.

4.1. Contesto e partecipanti

Lo studio sperimentale è stato condotto presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Messina nel mese di ottobre 2025 e ha coinvolto due classi del primo periodo didattico⁸. Si tratta di classi composte da una popolazione con background migratorio, in particolare apprendenti adulti e minori stranieri non accompagnati (MSNA), per i quali il percorso formativo prevede 200 ore aggiuntive di italiano integrativo, erogate da un docente esperto in didattica dell'italiano come L2. Le due classi coinvolte nello studio presentavano una marcata disomogeneità interna in termini di

⁷ Nella descrizione proposta da Kwapisz-Osadnik (2022: 81-82), la preposizione *da* individua il punto di avvio di un percorso, che può essere tanto fisico quanto mentale. Ad esempio, in espressioni come *una ragazza dai capelli neri*, il processo di costruzione della scena procede dal dettaglio all'insieme: l'attenzione percettiva si focalizza dapprima sui capelli, che costituiscono il punto di accesso alla rappresentazione della ragazza.

⁸ Il primo periodo didattico dei CPIA è orientato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media) e prevede un impegno complessivo di 400 ore. Qualora emergano carenze nelle competenze di base o in assenza della certificazione di scuola primaria, il percorso può essere ampliato fino a ulteriori 200 ore (Cogoni *et al.*, 2026: 366). I percorsi del primo periodo didattico rappresentano un contesto caratterizzato da bisogni linguistici ed educativi particolarmente complessi, poiché vi afferiscono apprendenti spesso neoarrivati in Italia o comunque con un livello di competenza linguistica iniziale molto basso; in alcuni casi si tratta di apprendenti non alfabetizzati o con una scolarizzazione pregressa discontinua.

competenza linguistica, riconducibile alle diverse biografie individuali degli apprendenti, quali il tempo di permanenza in Italia, il livello di scolarizzazione pregressa e l'eventuale frequenza di corsi di italiano precedenti. Nonostante tali differenze, il profilo linguistico complessivo degli apprendenti poteva essere collocato, in termini generali, nell'area del livello A1 del QCER, rendendo possibile il confronto tra un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale all'interno di un medesimo livello di riferimento. La sperimentazione didattica è stata condotta dall'insegnante delle classi coinvolte, che coincide con uno degli autori dell'articolo e assume pertanto il ruolo di insegnante-ricercatore. Tale scelta si colloca nel quadro della *classroom-based research*, un approccio ampiamente riconosciuto in ambito educativo e glottodidattico, che prevede la conduzione della ricerca all'interno del contesto reale dell'aula da parte del docente stesso. In questo paradigma, l'insegnante-ricercatore indaga in modo sistematico la propria pratica didattica, con l'obiettivo di valutarne empiricamente l'efficacia, beneficiando al contempo di un'elevata validità ecologica e di una conoscenza approfondita del contesto e degli apprendenti (Taber, 2013).

Il campione complessivo è costituito da 37 apprendenti, di cui 19 appartenenti al gruppo di controllo e 18 al gruppo sperimentale. L'età media dei partecipanti è pari a 19,5 anni (il range registrato è tra i 16 e i 35 anni). Per quanto riguarda le lingue di origine, il gruppo risulta linguisticamente eterogeneo, comprendendo apprendenti con lingue madri diverse, tra cui: amarico, arabo, baoulé, bambara, bengalese, dioula, hausa, igbo, mandinka, oromo, punjabi, singalese, tamil, wolof, yoruba. La netta maggioranza dei partecipanti non aveva precedentemente studiato l'italiano in un contesto di istruzione formale, e l'esposizione alla lingua italiana risultava prevalentemente riconducibile a contesti informali e comunicativi extrascolastici.

4.2. *Il gruppo di controllo*

Il gruppo di controllo ha seguito un percorso didattico di tipo tradizionale, riconducibile all'approccio PPP, ampiamente diffuso nella didattica delle lingue straniere e caratterizzato da una progressione che prevede la presentazione esplicita della regola, una fase di esercitazione guidata e un successivo riutilizzo delle strutture linguistiche oggetto di insegnamento (Tomlinson, 2011: ix-xviii). L'intervento didattico, della durata complessiva di 90 minuti, è stato inserito all'interno di un'unità didattica più ampia finalizzata allo sviluppo della competenza comunicativa di base su temi semplici, quali la presentazione di sé. In particolare, l'unità mirava allo sviluppo di alcune funzioni comunicative di base legate ad ambiti quotidiani: chiedere come stai, chiedere da quanto tempo sei in Italia, esprimere la provenienza. All'interno di tale cornice comunicativa è stato realizzato un focus esplicito sull'uso delle preposizioni semplici *a*, *in* e *da*. La presentazione del contenuto grammaticale è avvenuta prevalentemente in relazione al contesto semantico delle funzioni citate, facendo riferimento ai verbi di uso frequente con cui le preposizioni in esame tendono a co-occorrere, quali *venire*, *andare*, *essere*, *stare*, *abitare*, *vivere*. Il manuale adottato è *Bla bla A1* (v. § 2).

4.3. *Il gruppo sperimentale*

Il gruppo sperimentale ha seguito un percorso didattico progettato secondo i principi della GC. Al fine di garantire la comparabilità tra i due gruppi, il manuale di riferimento e il contesto didattico sono stati i medesimi del gruppo di controllo: l'attività sperimentale si è infatti inserita all'interno della stessa unità di apprendimento (Unità 2, *Come va?* di *Bla*

bla A1), in quanto le due classi coinvolte erano classi parallele. A differenza del gruppo di controllo, durante la lezione dedicata alla sperimentazione l'insegnante ha fornito agli apprendenti un materiale didattico integrativo appositamente progettato, sotto forma di scheda operativa, contenente spiegazioni alternative e attività basate su un approccio cognitivo al significato e all'uso delle preposizioni. Tale materiale ha sostituito, per la durata dell'intervento, la tradizionale schematizzazione formale proposta dal manuale. L'intervento didattico, della durata complessiva di 90 minuti, si è articolato in tre fasi principali, concepite come strettamente interconnesse:

- una fase di *noticing* guidato, finalizzata a favorire l'attenzione consapevole degli apprendenti sulle occorrenze delle preposizioni target in contesto;
- una fase di rielaborazione concettuale mediante l'uso di proto-scene, orientata al recupero delle conoscenze pregresse e alla familiarizzazione con le categorie concettuali utilizzate per descrivere il significato delle preposizioni;
- una fase di *output* riflessivo, dedicata alla produzione linguistica degli apprendenti come momento di restituzione e verifica delle ipotesi formulate nelle fasi precedenti.

La fase di *noticing* guidato (Schmidt, 1990) ha avuto l'obiettivo primario di favorire negli apprendenti una presa di coscienza dell'importanza funzionale delle preposizioni all'interno della frase. In questa fase, l'attenzione degli studenti è stata orientata non tanto alla forma in sé, quanto alla funzione svolta dalle preposizioni nella costruzione del significato. L'attività iniziale è consistita in un esercizio di ascolto attivo e discriminazione, nel quale agli apprendenti veniva richiesto di ascoltare una serie di frasi e di giudicarle come complete oppure come incomplete. Alcune frasi contenevano infatti la preposizione corretta, mentre in altre la preposizione era assente. A titolo esemplificativo:

(1) *Vado a scuola tutti i giorni* (frase completa)

(2) *Vengo Palermo* (frase incompleta)

Per ciascuna frase è stata condotta una breve riflessione metalinguistica guidata *in plenum*, attraverso domande stimolo volte a sollecitare il giudizio di accettabilità e di chiarezza comunicativa (ad es., “Che cosa cambia tra *Vengo Palermo* e *Vengo da Palermo*? Quando capisci meglio? Perché?”). Tale confronto ha permesso di far emergere in modo induttivo come l'assenza della preposizione renda l'enunciato semanticamente incompleto.

A partire da queste osservazioni, l'insegnante ha guidato una riflessione esplicita sul ruolo delle preposizioni come elementi relazionali, sottolineando come, nonostante la loro ridotta salienza formale, esse veicolino informazioni fondamentali per l'interpretazione del messaggio. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata sulle due macro-categorie concettuali di SPAZIO e TEMPO, attraverso le quali vengono introdotti gli usi di base delle preposizioni *a*, *in* e *da*: indicazioni di destinazione, posizione, provenienza, collocazione temporale e durata. In questa fase e a questo livello di competenza, l'analisi si è limitata agli usi spaziali e temporali prototipici, rimandando l'introduzione degli usi estesi e metaforici a fasi successive del percorso, in un'ottica di sillabo a spirale.

All'interno della stessa fase è stata inoltre proposta la lettura e la comprensione di un breve dialogo, coincidente con quello presentato nel manuale adottato e utilizzato anche nel gruppo di controllo. A differenza di quest'ultimo, tuttavia, le attività di comprensione sono state ricalibrate secondo i principi della GC: agli apprendenti è stato richiesto di individuare le preposizioni presenti nel testo e di riflettere sulle informazioni semantiche e concettuali da esse veicolate. Questa attività ha svolto una funzione di ponte verso la fase successiva, preparando gli studenti alla rielaborazione più sistematica del significato delle preposizioni.

Il cuore del percorso didattico sperimentale è rappresentato dalla fase di rielaborazione concettuale, dedicata alla riflessione metalinguistica attraverso gli strumenti teorici e operativi della GC. In questa fase, l'attenzione degli apprendenti è stata progressivamente spostata dalla semplice individuazione delle preposizioni alla costruzione consapevole del loro significato, inteso come relazione concettuale tra entità, eventi e punti di riferimento.

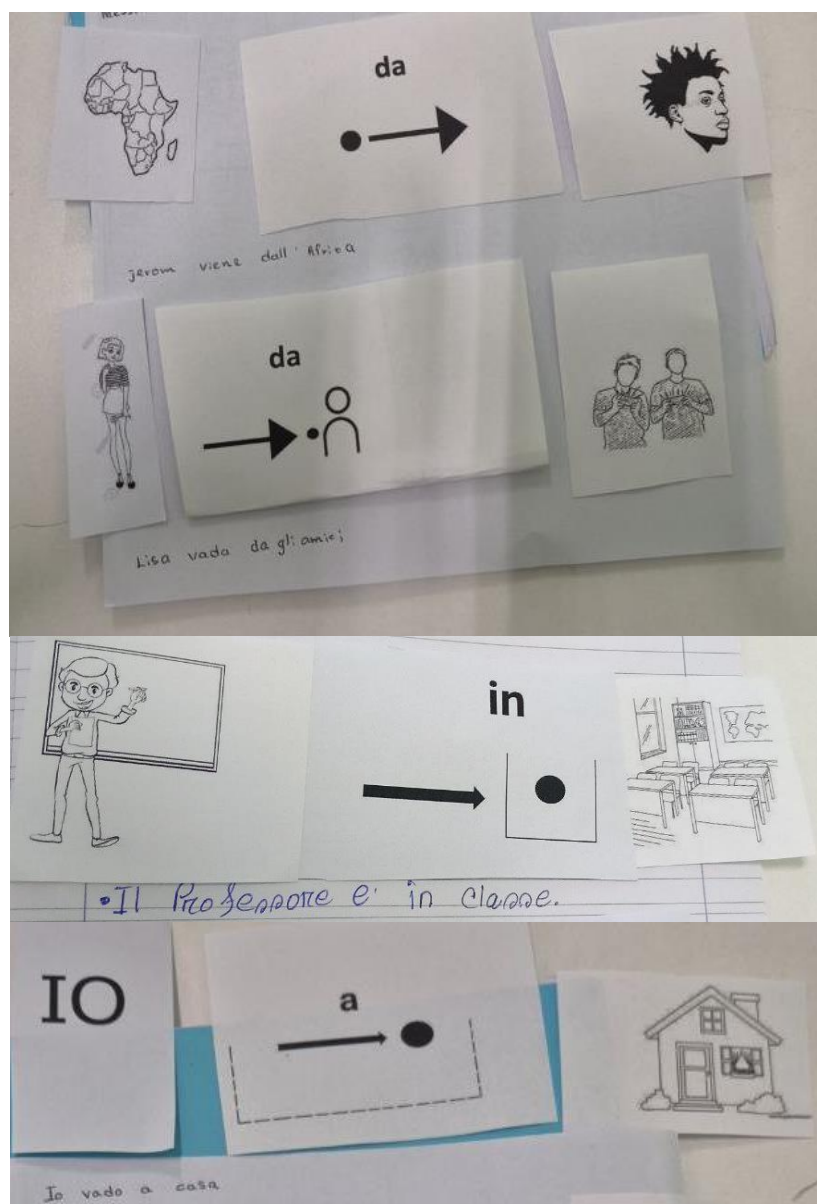
Accanto alle macro-categorie di SPAZIO e TEMPO, già introdotte nella fase di *noticing*, si è fatto ricorso a un supporto visivo e grafico mirato, mediante immagini appositamente progettate per rappresentare il significato delle preposizioni *a*, *in* e *da* (le proto-scene presentate nel § 3). In tal modo, l'uso delle preposizioni non è stato presentato come una lista di regole arbitrarie o come una semplice associazione verbo-preposizione, bensì come l'espressione linguistica di una relazione concettuale motivata, accessibile anche ad apprendenti con competenze linguistiche iniziali. Grazie alle proto-scene presentate, le preposizioni sono state introdotte mediante rappresentazioni visive elementari e gesti corporei, che hanno permesso di tradurre i concetti spaziali e relazionali in esperienze percettive immediate. L'obiettivo è stato quello di rendere intuitivamente comprensibili alcune relazioni fondamentali attraverso pochi concetti chiave: direzione, movimento, punto di partenza, punto di arrivo.

La presentazione delle preposizioni è avvenuta in forma fortemente semplificata, combinando immagini, oggetti presenti in aula e movimenti del corpo dell'insegnante e degli studenti. La preposizione *a* è stata introdotta come *andare verso un punto*: l'insegnante simulava un movimento direzionale verso un luogo ("Vado *a* casa") oppure si fermava in un punto preciso per rappresentare lo stato ("Sono *a* casa"). Il messaggio concettuale trasmesso era: *a* = *andare verso un posto / essere vicino a un posto*. La preposizione *in* è stata introdotta facendo riferimento all'idea di trovarsi o muoversi all'interno di uno spazio: l'insegnante mimava l'idea di essere all'interno di uno spazio, ad esempio indicando con le mani i confini dell'aula dicendo "Adesso siamo *in* classe", oppure usciva e rientrava nell'aula esclamando "Vado *in* classe", per rappresentare l'ingresso in uno spazio percepito come contenitore. Il concetto trasmesso era: *in* = essere o andare in uno spazio, inteso come ambiente o area di riferimento. Infine, per la preposizione *da*, la spiegazione è avvenuta attraverso due gesti semplici: (i) un movimento di allontanamento da un punto, in cui l'insegnante si spostava verso l'esterno dell'aula simulando l'idea di *uscire da* un luogo (*da* = *origine/partenza*); (ii) un movimento verso una persona, in cui l'insegnante camminava verso uno studente e diceva "Vado *da*...", indicando il compagno (*da* = *andare verso una persona*). Quindi, le proto-scene sono state utilizzate come supporti visivi e corporei per costruire schemi concettuali minimi e accessibili. Le immagini e i movimenti hanno funzionato come mediatori cognitivi, permettendo agli apprendenti di associare ogni preposizione a un'esperienza concreta: *muoversi verso un punto, essere vicino a un luogo, trovarsi in uno spazio, entrare in uno spazio, uscire da un luogo, andare da una persona*.

A conclusione della fase di riflessione metalinguistica, sono state proposte due attività operative. Entrambe le attività miravano a rafforzare il legame tra forma linguistica e significato, favorendo una rielaborazione consapevole delle preposizioni attraverso il riferimento allo spazio e al tempo e alle rispettive proto-scene. La prima attività consisteva in un esercizio di completamento, in cui agli apprendenti veniva richiesto di inserire la preposizione corretta all'interno di brevi frasi contestualizzate. A differenza degli esercizi tradizionali, il compito prevedeva una riflessione metalinguistica esplicita: per ciascuna frase, gli studenti dovevano indicare se la preposizione esprimesse un valore spaziale o temporale e collegarla alla proto-scena corrispondente. In questo modo, l'attenzione non era focalizzata esclusivamente sulla correttezza formale, ma sulla relazione tra uso linguistico, categoria concettuale attivata e rappresentazione visiva del significato. La seconda attività aveva invece un carattere maggiormente produttivo e manipolativo. L'insegnante forniva a ciascun apprendente due mazzetti di immagini ritagliate: il primo

raffigurava luoghi e persone, il secondo conteneva le proto-scene delle preposizioni oggetto di studio. Agli studenti veniva inoltre consegnato un foglio bianco su cui costruire liberamente delle scene combinando le immagini a disposizione. Le immagini potevano essere spostate, orientate e incollate secondo le scelte degli apprendenti; a ciascuna scena costruita corrispondeva poi la produzione di una frase descrittiva (ad esempio *Il bambino esce da scuola / Il bambino va a scuola*). Ogni scena veniva infine fotografata, così da creare una raccolta di produzioni visive e linguistiche. A titolo esemplificativo, di seguito riportiamo alcune produzioni degli apprendenti (Figura 10).

Figura 10. Esempi di produzioni degli apprendenti



Questa attività, pur coinvolgendo solo parzialmente il corpo, si colloca all'interno di una prospettiva di *embodied cognition* di tipo visivo, in cui la costruzione del significato avviene attraverso la manipolazione e l'interpretazione di rappresentazioni spaziali. Come sottolineato da Della Putta e Suñer (2023), l'*embodiment* nella didattica delle lingue può manifestarsi anche a livello rappresentazionale, attraverso immagini e schemi che attivano simulazioni cognitive delle relazioni spaziali e concettuali veicolate dalla lingua. In tal

senso, l'uso delle proto-scene e delle immagini non costituisce una semplice strategia di supporto visivo, ma uno strumento per rendere accessibili e cognitivamente salienti i significati grammaticali, favorendo una maggiore integrazione tra esperienza percettiva, concettualizzazione e uso linguistico.

4.4. *La raccolta dei dati*

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di un *pre-test* e di un *post-test* a entrambi i gruppi (controllo e sperimentale), rispettivamente alcuni giorni prima e alcuni giorni dopo l'intervento didattico. Né il *pre-test* né il *post-test* erano temporizzati, in quanto l'obiettivo dello studio non era misurare l'acquisizione a lungo termine del fenomeno linguistico indagato, bensì verificare se specifiche scelte didattiche e metodologiche, fondate su un impianto teorico cognitivo, potessero favorire una migliore comprensione dell'uso delle preposizioni, riducendo la percezione di arbitrarietà frequentemente associata a tali elementi grammaticali. Il *pre-test* e il *post-test* sono stati progettati come prove diverse, piuttosto che come identiche somministrazioni ripetute. Questo tipo di scelta metodologica risulta particolarmente appropriata nella ricerca sperimentale in linguistica applicata, soprattutto quando si desidera minimizzare gli effetti di familiarizzazione con la prova e ottenere una misura più affidabile del cambiamento concettuale indotto dall'intervento. In particolare, l'utilizzo di forme di test diverse ma comparabili consente di ridurre il rischio di *practice effects* – cioè l'aumento delle prestazioni dovuto alla sola ripetizione del test – e di ottenere una valutazione più realistica dei progressi linguistici intervenuti dopo l'intervento didattico (Suzuki, Koizumi, 2021: 456-466).

Nello specifico, le due prove in oggetto differivano in funzione dei rispettivi obiettivi. Il *pre-test* era strutturato come un task di produzione orale guidata: agli apprendenti veniva chiesto di osservare alcune immagini-stimolo e di rispondere a domande mirate, finalizzate a elicitarne l'uso delle preposizioni oggetto di studio. La scelta di un task comunicativo con elicitazione controllata delle preposizioni è apparsa particolarmente adeguata in relazione alla natura dell'intervento didattico successivo, incentrato sul *noticing*. Tale impostazione ha consentito di osservare se e in che misura le preposizioni fossero presenti nelle produzioni spontanee degli apprendenti prima del trattamento didattico. Le produzioni orali raccolte nel *pre-test* sono state valutate secondo una griglia di punteggio a tre livelli: 0 punti in caso di assenza della preposizione richiesta, 0,5 punti in caso di uso scorretto e 1 punto in caso di uso corretto. Il punteggio massimo conseguibile era pari a 10 punti, corrispondenti a 10 item complessivi.

Il *post-test* era invece un *Grammaticality Judgment Test* (GJT), composto da 20 item, ciascuno dei quali consisteva in una frase da giudicare come grammaticalmente corretta o scorretta. Attraverso questo strumento si è inteso verificare se l'adozione di un approccio didattico differente – tradizionale nel gruppo di controllo e cognitivo nel gruppo sperimentale – influisse sulla capacità degli apprendenti di valutare in modo più accurato l'uso delle preposizioni all'interno di frasi contestualizzate, facendo riferimento a una conoscenza prevalentemente esplicita del fenomeno linguistico. Nel paragrafo successivo vengono presentati e discussi nel dettaglio i risultati emersi dall'analisi dei dati raccolti.

5. RISULTATI

In questa sezione vengono presentati i risultati dell'analisi statistica condotta sui dati raccolti attraverso la somministrazione del *pre-test* e del *post-test* nei due gruppi (controllo e

sperimentale). L'analisi mira a verificare se il trattamento didattico sperimentale abbia prodotto un miglioramento significativamente maggiore rispetto alla condizione di controllo, sia in termini di progresso interno ai gruppi (confronto *pre/post*) sia in termini di differenze tra i gruppi. Le analisi statistiche sono state condotte tramite *Analyse-it for Microsoft Excel* (versione integrata in Excel), applicando t-test per campioni appaiati per i confronti entro i gruppi e t-test di Welch per campioni indipendenti per i confronti tra gruppi.

Tabella 1. *Confronto tra i gruppi al pre-test*

	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
Controllo	23	33,70%	23,46%	4,89%
Sperimentale	19	33,42%	19,72%	4,52%

Il confronto tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale al *pre-test* non evidenzia differenze statisticamente significative. Le medie percentuali risultano sostanzialmente sovrapponibili (controllo: 33,70%, DS = 23,46; sperimentale: 33,42%, DS = 19,72) e il t-test per campioni indipendenti con correzione di Welch conferma l'assenza di differenze significative ($t = -0,04$, $p = 0,97$). Tali risultati indicano che i due gruppi possono essere considerati omogenei in partenza rispetto alla conoscenza delle preposizioni oggetto di studio.

Tabella 2. *Confronto entro i gruppi: pre-test e post-test*

Controllo	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
Pre-Test	19	36,32%	23,50%	5,39%
Post-Test	19	69,21%	22,06%	5,06%

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, il confronto tra *pre-test* e *post-test* mostra un miglioramento statisticamente significativo. La media percentuale passa dal 36,32% (DS = 23,50) al 69,21% (DS = 22,06); il t-test per campioni appaiati evidenzia una differenza significativa ($t = 5,78$, $p < 0,001$), indicando che anche il trattamento didattico tradizionale ha avuto un effetto positivo sulle prestazioni degli apprendenti.

Tabella 3. *Confronto nel gruppo sperimentale*

Sperimentale	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
Pre-Test	18	33,89%	20,19%	4,76%
Post-Test	18	83,06%	13,19%	3,11%

Un miglioramento significativo emerge anche nel gruppo sperimentale, con un incremento più marcato. La media percentuale passa dal 33,89% (DS = 20,19) all'83,06% (DS = 13,19). Anche in questo caso, il t-test per campioni appaiati conferma la significatività della differenza tra *pre-test* e *post-test* ($t = 7,98$, $p < 0,001$).

Tabella 4. *Confronto tra i gruppi al post-test*

	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
Controllo	19	69,21%	22,06%	5,06%
Sperimentale	18	83,06%	13,19%	3,11%

Il confronto tra i due gruppi al *post-test* mostra una differenza statisticamente significativa a favore del gruppo sperimentale. Il gruppo sperimentale ottiene infatti una media percentuale superiore (83,06%, DS = 13,19) rispetto al gruppo di controllo (69,21%, DS = 22,06). Il t-test per campioni indipendenti con correzione di Welch conferma che tale differenza è significativa ($t = 2,33$, $p = 0,03$).

Nel complesso, i risultati indicano un miglioramento significativo in entrambi i gruppi, confermando l'efficacia di un trattamento esplicito sull'uso delle preposizioni. Tuttavia, il gruppo sperimentale, sottoposto a un intervento didattico basato sui principi della GC, mostra un guadagno finale significativamente superiore rispetto al gruppo di controllo. Questo dato suggerisce che l'approccio cognitivo adottato possa aver favorito una comprensione più solida e meno arbitraria del fenomeno grammaticale oggetto di studio.

6. CONCLUSIONE

La riflessione grammaticale in una prospettiva glottodidattica è da considerarsi sempre come una graduale scoperta della struttura della lingua condotta grazie alla guida del docente (Balboni, 2008: 136-137). Nel caso di percorsi per adulti poco scolarizzati, una riflessione grammaticale così intesa potrà essere funzionale allo sviluppo della consapevolezza della lingua come oggetto di osservazione e manipolazione, così da contribuire allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

I risultati della sperimentazione, pur riferiti a un intervento circoscritto e a un campione numericamente contenuto, indicano che un trattamento esplicito sulle preposizioni può produrre effetti misurabili anche a livello iniziale e in classi caratterizzate da forte eterogeneità. In particolare, il vantaggio osservato nel gruppo sperimentale suggerisce che l'impostazione ispirata alla GC, centrata su *noticing* guidato, visualizzazione e mediazione concettuale, contribuisca a rendere più trasparente la funzione delle preposizioni. Il punto non è raggiungere obiettivi di "correttezza", ma permettere l'accesso a quei meccanismi minimi che legano forma e significato e che, per apprendenti con bassa scolarizzazione, non risultano immediatamente disponibili. La grammatica non viene proposta come insieme di regole da memorizzare, bensì come orientamento progressivo alla riflessione linguistica, ancorato alla comunicazione e reso praticabile da rappresentazioni semplici e ripetibili.

Sul piano didattico, l'esperienza descritta mostra la praticabilità di un *focus on form* coerente con il livello A1 e con i vincoli dei contesti CPIA, a condizione di calibrare con attenzione i contenuti e di lavorare su poche opposizioni concettuali salienti, veicolate attraverso immagini, gesti e attività manipolative. Le proto-scene hanno funzionato come mediatori utili per introdurre gli usi prototipici spaziali e per creare un "lessico visivo comune" per il riuso in compiti comunicativi semplici.

Restano, naturalmente, alcuni limiti. L'assenza di un *delayed post-test* non consente di avere informazioni sulla stabilità nel tempo degli apprendimenti. Inoltre, la scelta di strumenti diversi per *pre-test* e *post-test* orienta l'interpretazione dei risultati soprattutto verso una conoscenza di tipo esplicito. Infine, la conduzione dell'intervento da parte di un insegnante-ricercatore, pur garantendo una coerenza tra impianto teorico e pratica

didattica, solleva interrogativi circa la trasferibilità dell'approccio in contesti con docenti diversi.

Pur consapevoli di questi limiti, riteniamo che la GC, integrata in un'ottica di orientamento grammaticale, possa offrire una cornice promettente per intervenire su nodi "micro" dell'italiano L2 senza spostare l'asse dalla comunicazione alla norma. Nei contesti di vulnerabilità educativa, la possibilità di rendere visibili, con strumenti accessibili, le relazioni tra forme e significati può costituire una leva per sostenere comprensione, autonomia e fiducia nell'uso della lingua. La formazione degli insegnanti potrebbe avere un ruolo decisivo, non tanto per "aggiungere teoria", quanto per fornire modalità e dispositivi concreti con cui trasformare concetti complessi in pratiche didattiche semplici e sensibili alla pluralità dei profili presenti nelle classi dei CPIA.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aloisi E., Fiamenghi N., Scaramelli E. (2016), *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti. Pre A1 – A1 – verso A2*, Loescher, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Beacco J-C. (2010), *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Beacco J-C., Krumm H.-J., Little D., Thalgott P. (2017), *The linguistic integration of adult migrants/l'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/les enseignements de la recherche*, Council of Europe, Walter de Gruyter, Berlin.
- Beacco J-C., Little D., Hedges C. (2014), *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Bolzoni A., Contini M., Frascoli D., Notaro P.C., Perrella P. (2022), *Italiano di base. Corso per studenti migranti. Livello preA1 / A2*, Alma, Firenze.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. (1998), *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*, Newbury House, Rowley.
- Cogoni C., Deiana I., Ligas G. C., Usalla I. (2026), "Bisogni linguistici nei percorsi di primo livello-primo periodo didattico dei CPIA: il punto di vista delle e dei docenti", in Lugarini E., Rocca M. (a cura di), *Educazione linguistica democratica e accessibilità*. Atti del convegno GISCEL di Torino, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 363-381.
- D'Agostino M. (2017a), "Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro", in *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28, pp. 35-58.
- D'Agostino M. (2017b), "L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati", in *Testi e linguaggi*, 11, pp. 141-156.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Deiana I. (2022), *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Deiana I., Spina S. (2020), "Second language learning for vulnerable adult migrants: The case of the Italian public school", in *Glottodidactica*, 47, 2, pp. 67-81.
- Della Putta P., Suñer F. (2023), "Using the body to activate the brain: Research trends and issues", in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 1-8.

- Diadori P. (2019), “Insegnare italiano L2: profilo ‘immigrati’”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 239-253.
- Diadori P. (2023), *I nuovi italiano e l'italiano fuori d'Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Diadori P., Caruso G., Lamarra A. (2017) (a cura di), *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*, Guida Editori, Napoli.
- Ennas G. (2019), “Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativo formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA”, in Caon F., Bricchese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp. 213-218.
- Evans V., Tyler A. (2004a), “Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of in”, in Radden G., Panther K. (eds.), *Studies in linguistic motivation*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 157-192.
- Evans V., Tyler A. (2004b), “Rethinking English ‘prepositions of movement’: The case of to and through”, in Cuyckens H., de Mulder W., Mortelmans T. (eds.), *Belgian Journal of Linguistics*, 18, *Adpositions of Movement*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 247-270.
- Evans V., Tyler A. (2005), “Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The English prepositions of verticality”, in *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5, 2, pp. 11-42.
- Gilardoni S. (2021), “Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre A1. Un’indagine sul territorio lombardo”, in *Lingue e Linguaggi*, 16, pp. 137-157.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind: The bodily basis of reason, thought and imagination*. Chicago University Press, Chicago.
- Kwapisz-Osadnik K. (2022), *Diverse concettualizzazioni delle relazioni attraverso preposizioni neutre in italiano. Un approccio cognitivo*, Katowice, Università della Slesia.
- Kwapisz-Osadnik K. (2025), “Essere dentro in casa ed essere dentro nella politica: le preposizioni italiane in e dentro sono diverse? Un’analisi in chiave cognitiva”, in *Roczniki Humanistyczne*, 73, pp. 9-21.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire and dangerous things*, University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- Lindstromberg S. (1996), “Prepositions: meaning and method”, in *ELT Journal*, 50, 3, pp. 225-236.
- Long M. (1996), “The role of linguistic environment in second language acquisition”, in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *Handbook of language acquisition*, vol. 2, *Second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Mattioli L., Cassani P. (2016), *Facile Facile A2*, NINA edizioni, Pesaro.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Minuz F., Rocca L. (2023), “Una guida europea di riferimento per l’alfabetizzazione in lingua seconda di migranti adulti: “Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants””, in *Publiforum*, 39, 1, pp. 10-29.
- Mosca M. (2018), “Preposizioni *a, in, per, tra*. L’italiano L2 di parlanti polacchi”, in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 195-218.
- Raspollini K. (2023), “La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti”, in *Mosaic*, 14, 1, pp. 469-477.
- Rossner R. (2014), *Enti erogatori di corsi per migranti adulti. Guida all'autovalutazione*, traduzione italiana a cura di Giulia D’Apollonio, Consiglio d’Europa, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802fd005>.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2015), “Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell’italiano L1 e L2”, in Bianco M. T., Brambilla

- M. M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma, pp. 33-58.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Suzuki Y., Koizumi R. (2021), "Using equivalent test forms in SLA pretest–posttest research design", in Winke P., Brunfaut T. (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*, Routledge, London, pp. 456-466.
- Taber K. S. (2013²), *Classroom-based research and evidence-based practice: An introduction*, Sage Publications, London.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, MIT Press, Cambridge.
- Tomlinson B. (2011) (ed.), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Tucci I. (2018), "La didattica delle preposizioni in italiano L2: un approccio semantico-cognitivo", in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 277-303.
- Tyler A., Evans V. (2001), "Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over", in *Language*, 77, 4, pp. 724-765.
- Tyler A., Evans V. (2003), *The semantics of English prepositions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Officinaventuno, Milano.
- Wyleciol R. (2021), "Analisi comparata dei costrutti concettuali [and + a] e [and + in] in base ad esempi scelti della lingua italiana, spagnola e francese: uno studio cognitivo", in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 397-419: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17145>.
- Ziglio L., Rizzo G. (2025), *Nuovo Espresso plus 1*, Alma, Firenze.

TERZA SEZIONE
I VERBI DI MOVIMENTO

L'ACQUISIZIONE DEI VERBI DI MOVIMENTO IN APPRENDENTI CECOFONI, SLOVACCOFONI E ANGLOFONI

Egle Mocciano¹, Cinzia Russi², Silvia Luongo³, Magdaléna Nabálková⁴, Marek Jungwirth⁵

1. INTRODUZIONE

La ricerca sull'applicazione della Linguistica Cognitiva (LC) – in particolare della Grammatica Cognitiva (GC; Langacker, 1987, 1990, 1991, 2008), un approccio specifico della LC – all'insegnamento delle lingue straniere ha avuto uno sviluppo notevole a partire dagli inizi del terzo millennio, producendo risultati copiosi e di grande interesse (Pütz, Niemeier, Dirven, 2001a, 2001b; Achard, Niemeier, 2004; Kristiansen *et al.*, 2006; De Knop, De Rycker, 2008; Robinson, Ellis, 2008; Holme, 2009; Littlemore, 2009; Tyler, 2012; Bielak, Pawlak, 2013; Masuda, Arnett, Labarca, 2015; Tyler, Huang, Jan, 2018; *inter alia*). L'analisi delle modalità di codificazione degli eventi di movimento è uno dei temi dominanti nello studio dell'apprendimento di L2 e LS, in quanto concerne aspetti linguistici molto importanti (ad es., deissi, maniera di movimento, selezione del verbo ausiliare), i quali mettono in discussione aspetti chiave delle modalità di concettualizzazione e codificazione dell'esperienza. Riguardo all'italiano come L2, le modalità dell'apprendimento dei verbi di movimento sono state esaminate in diversi contributi importanti (per es., per l'italiano L2, Anastasio, Giuliano, Russo, 2018; Anastasio, Russo, Giuliano, 2018; Bandecchi, 2011; Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Spreafico, Valentini, 2009; Romagnoli, 2018). Il presente articolo contribuisce a questa traiettoria di ricerca con un'indagine comparativa di apprendenti le cui L1 sono l'inglese, il ceco e lo slovacco, lingue queste ultime che non figurano tra le L1 finora esaminate, le quali includono cinese (Romagnoli, 2015, 2018), lingue germaniche (Bandecchi, 2011; Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Spreafico, Valentini, 2009), spagnolo (Bandecchi, 2011), arabo e francese (Spreafico, Valentini, 2009).

L'obiettivo principale del nostro contributo è di presentare ed esaminare i risultati di uno studio comparativo sulle modalità di acquisizione dei verbi di movimento nell'italiano L2 di apprendenti con L1 ceco, slovacco e inglese condotto all'Università Masaryk (Brno, Repubblica Ceca) e l'Università del Texas a Austin (USA) e centrato su due aspetti principali: (1) la selezione dell'ausiliare *essere* o *avere* e (2) il numero e la tipologia delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso), per determinare, da un lato, se chi apprende usi prevalentemente e in maniera coerente strategie tipiche delle lingue a “cornice satellitare” (*satellite-frame*), oppure strategie tipiche delle lingue a “cornice verbale” (*verb-framed*) (Talmy, 1985, 2000a, 2000b) e, dall'altro lato, quali strumenti formali siano usati per esprimere le componenti dell'evento di movimento (verbo, satellite,

¹ Università Masaryk, Brno.

² Università del Texas, Austin.

³ Università del Texas, Austin.

⁴ Università Masaryk, Brno.

⁵ Università Masaryk, Brno.

sintagma preposizionale, avverbio). Un terzo aspetto preso in considerazione, collegato a (2), è l'influenza della L1.

L'articolo è organizzato in sei paragrafi. Il paragrafo 2 presenta brevemente le premesse teoriche fondamentali del nostro studio, ovvero la classificazione tipologica delle lingue in base alla modalità di espressione degli eventi di movimento. Il paragrafo 3 presenta la metodologia impiegata, i risultati sono riportati nel paragrafo 4 e discussi nel paragrafo 5. Il paragrafo 6 offre alcune osservazioni conclusive e spunti per ricerche future.

2. PREMESSE TEORICHE

2.1. *Eventi di movimento*

I modelli tipologici più usati nell'analisi della lessicalizzazione degli eventi di movimento sono quelli elaborati da Talmy (1985, 2000a, 2000b) e Slobin (2004). Le componenti concettuali interne di ogni evento di movimento sono:

- a) Figura (*Figure*) – l'entità che si muove;
- b) Sfondo (*Ground*) – l'entità fissa in un quadro di riferimento rispetto al quale si definisce lo spostamento della Figura;
- c) Percorso (*Path*) – la traiettoria del movimento della Figura;
- d) Movimento (*Motion*) – l'espressione del movimento.

Inoltre, un evento di movimento può essere caratterizzato dalle componenti Causa (*Cause*), che determina lo spostamento della Figura, e Maniera (*Manner*), che descrive il modo in cui avviene il movimento. Secondo Talmy (2000b: 25), l'evento di movimento di base «consists of one object (the Figure) moving or located with respect to another object (the reference object or Ground)». Il Percorso, pertanto, risulta essere una componente essenziale, mentre Causa e Maniera sono componenti accessorie.

Nella classificazione delle lingue in base agli eventi di movimento proposta da Talmy (1985, 2000a, 2000b), il Percorso è l'elemento più importante, non solo perché è una componente essenziale di ogni evento di movimento, ma perché è la componente più soggetta a variazioni. In base alla modalità in cui il Percorso viene lessicalizzato, ossia nel verbo o in elementi esterni al verbo (chiamati *satellites* 'satelliti'), Talmy distingue tra lingue a "cornice satellitare" (*satellite-framed*) e lingue a "cornice verbale" (*verb-framed*). Esempi di lingue a cornice satellitare sono le lingue germaniche e le lingue slave (1), nelle quali il Percorso è espresso dai satelliti *out* 'fuori' (1a) e dal prefisso verbale *vy-* 'fuori' insieme al sintagma preposizionale ζ *domu* 'da casa' (1b) e il verbo lessicalizza Movimento e Maniera:

- (1) a. Inglese

*The girl **hopped out** of the house.*

hop 'saltellare' = Movimento e Maniera; *out of* 'fuori' = Percorso, *the house* = Sfondo

- b. Ceco

*Dívka **vy-běhla** ζ domu.*

ragazza.NOM.F fuori-correre.PFV.PST da casa.GEN.M

běžet 'correre' = Movimento e Maniera; *vy-*, ζ 'fuori' = Percorso; *domu* 'casa' = Sfondo

Le lingue romanze, d'altro canto, sono esempi di lingue a cornice verbale (2), nelle quali il Percorso è lessicalizzato dal verbo e la Maniera è espressa dal satellite *saltellando* (it.)/*saltando* (sp.).

(2) a. Italiano
La bambina è uscita di casa saltellando.

b. Spagnolo
La niña salió de la casa saltando.
 ‘uscire’ / *salir*’ = Movimento ‘di / de’ = Percorso; ‘casa / la casa’ = Sfondo; ‘saltellare / saltar’ = Maniera

Le componenti concettuali degli eventi di movimento rappresentati negli esempi in (1) e (2) sono riassunte nella Tabella 1.

Tabella 1. *Componenti concettuali degli eventi di movimento*

<i>La bambina</i>	<i>è uscita</i>	<i>di</i>	<i>casa</i>	<i>saltellando</i>
<i>La niña</i>	<i>salió</i>	<i>de la</i>	<i>casa</i>	<i>saltando</i>
Figura	Movimento	Percorso	Sfondo	Maniera
<i>The girl</i>	<i>hopped</i>	<i>out of</i>	<i>the house</i>	
Figura	Movimento e Maniera	Percorso	Sfondo	
<i>Dívka</i>	<i>běhla</i>	<i>vy- z</i>	<i>domu</i>	
Figura	Movimento e Maniera	Percorso	Sfondo	

Slobin (2004) aggiunge una terza categoria di lingue, quelle che codificano Percorso e Maniera per mezzo di forme grammaticali equivalenti, che denomina lingue a “cornici equipollenti” (*equipollently-framed*). Appartengono a questa categoria le lingue che fanno uso di verbi seriali (ad es., mandarino, thai, alcuni creoli, alcune lingue africane del gruppo Niger-Congo), le lingue in cui la radice verbale lessicalizza contemporaneamente Percorso e Maniera (lingue amerindiane) e le lingue che codificano insieme Percorso e Maniera in elementi preverbal (lingue dell’Australia settentrionale). Inoltre, Slobin (2004) sostiene che l’elemento fondamentale per la classificazione tipologica delle lingue in base alle modalità di codificazione degli eventi di movimento sia la Maniera e non il Percorso, e distingue tra lingue ad “alta prominenza di maniera” (*high manner-salient*), come le lingue germaniche e slave, caratterizzate da un repertorio di verbi di maniera molto ampio, e lingue a “bassa salienza di maniera” (*low-manner salient*) come le lingue romanze, in cui i verbi di maniera sono invece in numero minore.

La classificazione dell’italiano come lingua a cornice verbale è stata messa in discussione (cfr. Simone, 1997; Bernini, 2006; Iacobini, Masini, 2006; Cini, 2008; Iacobini, 2009; Anastasio, 2014; Russo, 2017), in quanto l’italiano presenta in effetti strutture di tipo satellitare. Tre fenomeni, in particolare, indicano che l’italiano sia più propriamente caratterizzato come una lingua di tipo misto: (a) la diffusione/frequenza d’uso dei *verbi sintagmatici* (Simone, 1997), ossia verbi che lessicalizzano Maniera e/o Percorso sia nella radice verbale sia in un satellite, come ad esempio *correre via*; (b) l’alternanza di strategia verbale e satellitare in uno stesso contesto (es. *salire* o *andare su*); (c) l’espressione ridondante del Percorso (es. *entrare dentro, uscire fuori*).

2.2. Selezione dell’ausiliare

2.2.1. Selezione dell’ausiliare in italiano

In italiano, la selezione dell’ausiliare nei tempi composti riflette una distinzione, ampiamente descritta nella letteratura di riferimento, tra verbi transitivi, verbi inergativi e

verbi inaccusativi. I verbi transitivi selezionano sistematicamente *avere* e presentano almeno due partecipanti; l'oggetto può essere sostituito dal clitico partitivo *ne* (3). I verbi inergativi, che denotano attività controllate con un unico partecipante il cui ruolo semantico è quello di agente (ad es., *camminare*, *passaggiare*, (4)), selezionano anch'essi *avere*, ma non ammettono la pronominalizzazione con *ne* dell'unico partecipante. I verbi inaccusativi, invece, hanno un unico argomento non agente (ad es., *arrivare*, *cadere*, *uscire*), che può essere pronominalizzato con *ne*, e selezionano *essere* (5).

- (3) a. **Ha mangiato** tre mele.
 b. **Ne** ha mangiate tre.
- (4) a. Tre studenti **hanno passeggiato** nel parco.
 b. ***Ne** hanno passeggiato tre.
- (5) a. Tre studenti **sono arrivati** in ritardo.
 b. **Ne** sono arrivati in ritardo tre.

Secondo Sorace (2000), la distinzione tra verbi inaccusativi e inergativi non è discreta, ma forma un *continuum*, ai due poli del quale si collocano i verbi più stabili nella selezione dell'ausiliare: da un lato, i verbi che denotano un cambiamento di luogo e presentano un chiaro punto finale o *telos*, che selezionano *essere*; dall'altro, i verbi che denotano processi controllati e privi di confine intrinseco (atelici), che selezionano *avere*. I verbi collocati nell'area intermedia mostrano invece una maggiore variabilità nella selezione dell'ausiliare. Queste proprietà semantiche sono particolarmente rilevanti nel caso dei verbi di movimento, nei quali telicità, agentività e schemi concettuali attivati interagiscono con le modalità di codifica del movimento descritte da Talmy. In questa prospettiva, la distinzione tra Percorso e Maniera può essere vista come un ulteriore riflesso dei fattori semantici che influenzano la selezione dell'ausiliare.

La distribuzione dell'ausiliare nei verbi di movimento in italiano è riassunta dagli esempi in (6) – (10). I verbi che lessicalizzano Movimento e Percorso (per es., *andare/venire*, *arrivare/partire*, *entrare/uscire*) selezionano l'ausiliare *essere* (6), mentre i verbi che lessicalizzano la Maniera (ad es., *camminare*, *nuotare*) selezionano l'ausiliare *avere* (7).

- (6) a. **È andata** a casa.
 b. **È arrivata** alle 19,00.
 c. **È uscita** due ore fa.
- (7) a. **Ha camminato** a lungo nel parco.
 b. **Ha nuotato** in piscina.
 c. **Ha sciato** sulle Dolomiti.

Un ristretto gruppo di verbi che lessicalizza la Maniera alterna tra l'ausiliare *avere* e l'ausiliare *essere* in base all'evento specifico concettualizzato (cfr. anche Cennamo, Lenci, 2018: 381): se il Percorso è concettualizzato (ed espresso per mezzo di un satellite) l'ausiliare è *essere* (8); se invece il Percorso rimane inespresso l'ausiliare è *avere* (9).

- (8) a. La ragazza **è corsa** a casa.
 b. La ragazza **è salita** in soffitta.
 c. La ragazza **è saltata** dalla scala.
 d. La rondine **è volata** sull'albero.

- (9) a. La ragazza **ha corso** lungo la spiaggia.
 b. La ragazza **ha salito** le scale di corsa.
 c. La ragazza **ha saltato** il fosso.
 d. La rondine **ha volato** per ore.

2.2.1. Selezione dell'ausiliare in ceco e slovacco

A differenza dell'italiano, il ceco e lo slovacco non presentano alcuna selezione dell'ausiliare nei tempi composti. Il passato si forma tramite un complesso preterito costituito dal participio in *-l-* e da forme finite specializzate del verbo *byt* (ceco) / *byt'* (slovacco) presenti solo nella prima e seconda persona (singolare e plurale), mentre nella terza persona (singolare e plurale) il participio appare senza ausiliare.

Il participio in *-l-* è una forma pienamente paradigmatica, derivata da tutti i verbi mediante l'aggiunta del suffisso *-l-* alla radice passata del verbo. In morfosintassi, il participio regge desinenze nominali che esprimono genere e numero in accordo con il soggetto. Il ceco distingue il genere anche al plurale (10), mentre lo slovacco utilizza una forma plurale unica (11c).

(10) Ceco

a. <i>Já</i>	<i>jsem</i>	<u><i>ode-šla</i></u> / <u><i>ode-šel</i></u> .
io.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.1SG	via-andare (a piedi).PFV.PST.SG.F/M
b. <i>Ty</i>	<i>jsi</i>	<u><i>ode-šla</i></u> / <u><i>ode-šel</i></u> .
tu.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.2SG	via-andare (a piedi).PFV.PST.SG.F/M
c. <i>On / Ona</i>	<u><i>ode-šel</i></u> / <u><i>ode-šla</i></u> .	
lui/lei.NOM	via-andare (a piedi).PFV.PST.SG.M/F	
d. <i>My</i>	<i>jsme</i>	<u><i>ode-šly</i></u> / <u><i>ode-šli</i></u> .
noi.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.1PL	via-andare (a piedi).PFV.PST.PL.F/M
e. <i>Vy</i>	<i>jste</i>	<u><i>ode-šly</i></u> / <u><i>ode-šli</i></u> .
voi.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.2PL	via-andare (a piedi).PFV.PST.PL.F/M
f. <i>Ony / Oni</i>	<i>jsou</i>	<u><i>ode-šly</i></u> / <u><i>ode-šli</i></u> .
loro.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.3PL	via-andare (a piedi).PFV.PST.PL.F/M

(11) Slovacco

a. <i>Ja</i>	<i>som</i>	<u><i>pri-šla</i></u> / <u><i>pri-šiel</i></u> .
io.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.1SG	venire.PFV.PST.SG.F/M
b. <i>Ty</i>	<i>si</i>	<u><i>pri-šla</i></u> / <u><i>pri-šiel</i></u> .
tu.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.2SG	venire.PFV.PST.SG.F/M
c. <i>On / Ona</i>	<i>je</i>	<u><i>pri-šiel</i></u> / <u><i>pri-šla</i></u> .
lui/lei.NOM.F	essere.AUX.PFV.PST.3SG	venire.PFV.PST.SG.F/M
d. <i>My</i>	<i>sme</i>	<u><i>pri-šli</i></u> .
noi. NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.1PL	venire.PFV.PST.SG.F/M
e. <i>Vy</i>	<i>ste</i>	<u><i>pri-šli</i></u> .
voi.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.2PL	venire.PFV.PST.PL.F/M
f. <i>Ony/Oni</i>	<i>sú</i> _	<u><i>pri-šli</i></u> .
loro.NOM.F/M	essere.AUX.PFV.PST.3PL	venire.PFV.PST.PL.F/M

Poiché l'ausiliare del preterito è unico, il sistema ceco e quello slovacco non riflettono nella morfosintassi del passato le distinzioni semantiche che in italiano influenzano la selezione dell'ausiliare (inergatività vs. inaccusatività, telicità, Percorso vs. Maniera). Le proprietà semantiche legate al movimento vengono invece espresse attraverso i mezzi

tipici delle lingue a cornice satellitare, come prefissi verbali, sintagmi preposizionali e avverbi direzionali (12).

(12) a. Ceco

Od-skákala **prýč.**
 via-saltellare.PFV.PST.SG.F via.ADV.DIR
skákat ‘saltellare’ = Movimento & Maniera; *od-* ‘via’, *prýč* ‘via’ = Percorso

b. Slovacco

Pri-tancoval **do kuchyne.**
 verso-danzare.PFV.PST.SG.M in cucina.GEN.F
tancovat ‘ballare’ = Movimento & Maniera; *pri-* ‘verso’, *do kuchyne* ‘in cucina’ = Percorso

2.2.2. Selezione dell’ausiliare in inglese

L’inglese, come il ceco e lo slovacco, non presenta alternanza dell’ausiliare nei tempi composti: tutti i verbi, inclusi quelli di movimento, ricorrono alla costruzione *have* ‘avere’ + participio.

(13) a. *The students **have eaten** pizza.*

b. *The students **have arrived** late.*

Per le persone L1 anglofone e ceco- e slovaccofone, abituate a un sistema privo di selezione dell’ausiliare, la distinzione tra *essere* e *avere* risulta quindi particolarmente difficile da acquisire⁶.

3. METODOLOGIA

3.1 Disegno di ricerca

Il nostro studio è basato su una raccolta trasversale di dati condotta seguendo una procedura di elicitazione ben consolidata nella ricerca sull’acquisizione linguistica: una prova di descrizione narrativa sviluppata sul testo *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), che narra le avventure di un bambino e del suo cane alla ricerca di una rana che è sfuggita al bambino. Il libro non contiene testo e la trama è illustrata da 29 immagini in bianco e nero, che presentano interazioni dinamiche tra esseri viventi e l’ambiente fisico circostante (Berman, Slobin, 1994: 1), così favorendo una vivida rappresentazione mentale degli eventi da parte del lettore. Il testo è, infatti, utilizzato di frequente in studi di questo tipo (ad es., Berman, Slobin, 1994; Slobin, 2004; Bernini, 2006; Bernini, Spreafico, Valentini, 2006; Anastasio, Giuliano, Russo, 2018; Anastasio, Russo, Giuliano, 2018).

Gli obiettivi principali dello studio nel suo insieme sono i seguenti:

1. esaminare la selezione e la distribuzione degli ausiliari *essere* e *avere*;
2. investigare il numero e la natura delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso), per determinare, da un lato, se le persone partecipanti allo studio

⁶ Ricordiamo che il *present perfect* e il passato prossimo non sono esattamente equivalenti dal punto di vista funzionale in quanto, anche se entrambi esprimono eventi completi accaduti nel passato, il *present perfect* implica una relazione precisa di rilevanza tra l’evento passato e il presente (cioè il momento dell’enunciato) che invece manca al passato prossimo; infatti, il passato prossimo corrisponde spesso al passato semplice inglese.

usino prevalentemente e in maniera coerente strategie tipiche delle lingue a cornice satellitare (come nella loro L1) oppure strategie tipiche delle lingue a cornice verbale (come nella L2); dall'altro lato, quali strumenti formali siano usati per esprimere le componenti-dell'evento di moto (verbo, satellite, sintagma preposizionale, avverbio);

3. determinare il livello di influenza della L1.

Dati i vincoli di spazio, nel presente articolo ci limitiamo ad affrontare solo il primo punto.

3.2. Procedura

Per ragioni di ordine pratico, le procedure adottate per UM e UT Austin differiscono in alcuni aspetti, come specificato nei sottoparagrafi seguenti.

3.2.1. UT Austin

Lo studio è stato condotto in una sezione dell'*ITL601C Beginning Italian* – il primo corso di lingua italiana offerto a UT Austin – durante il semestre autunnale del 2023⁷. Il corso, di formato ibrido, dura quindici settimane ed è strutturato in due lezioni settimanali, tenute in classe, della durata di 75 minuti ciascuna; nei restanti tre giorni, le studentesse e gli studenti lavorano in modalità asincrona su materiali creati appositamente per lo studio individuale della grammatica e del vocabolario, i quali vengono poi utilizzati in attività comunicative nei due giorni di lezione frontale. La raccolta dei dati è stata eseguita in classe durante una lezione tenutasi nella tredicesima settimana del corso. Il punto grammaticale del passato prossimo e il suo utilizzo erano stati introdotti per la prima volta nella settimana precedente alla raccolta dei dati. La partecipazione allo studio è stata volontaria e anonima e le persone partecipanti non hanno ricevuto nessun credito aggiuntivo. Chi non ha voluto partecipare allo studio ha lavorato sul materiale in maniera asincrona. In totale hanno partecipato allo studio 12 persone con L1 inglese e un livello di esperienza generale in lingua italiana identico o molto simile; nessuna aveva trascorso un soggiorno significativo in Italia.

La procedura adottata nello studio si suddivide in due fasi. Nella prima fase sono stati concessi cinque minuti per esaminare individualmente (per la prima volta) il materiale selezionato, ovvero 19 delle 29 immagini di cui si compone *Frog, where are you?* (n. 3, 6-8, 11-20, 23, 25-27 e 29); è stata inoltre fornita una lista composta da 50 vocaboli (15 sostantivi e 35 verbi) particolarmente rilevanti per la storia⁸. Nella seconda fase, che corrisponde a quella delle interviste, sono state mostrate consecutivamente le immagini selezionate e per ognuna è stata data la consegna “Descrivi che cosa pensi che sia successo e perché?”; quando, nelle loro risposte, le studentesse o gli studenti omettevano di descrivere un'azione compiuta dal protagonista o dagli animali, veniva loro posta una seconda domanda: “Che cosa fanno i protagonisti?”.

Le interviste sono state condotte da Silvia Luongo, insegnante del corso, e Cinzia Russi, ognuna delle quali ha intervistato sei persone. Nel corso delle interviste, si è cercato di evitare di influenzare le risposte, quindi le intervistatrici si sono limitate a utilizzare solo espressioni come “Va bene”, “Ehm”, “Sì, qualcos'altro?” o a fare un cenno per

⁷ UT Austin International Review Board STUDY00004257.

⁸ Le immagini considerate e la lista di vocaboli sono riportate in Appendice.

confermare l'ascolto e la conclusione della risposta⁹. Le risposte sono state registrate su file audio MP3 e successivamente trascritte in formato testuale ai fini dell'analisi.

3.2.2. UM Brno

I dati sulle e sugli apprendenti ceco- e slovaccofoni derivano dalle produzioni di 9 persone iscritte al secondo semestre del programma di Laurea Triennale in Lingua e Letteratura Italiana della UM Brno, di cui 5 di L1 ceca e 4 di L1 slovacca. Presentavano un livello di italiano corrispondente al livello A1 del QCER, raggiunto al termine del corso *Italiano pratico I* (4 lezioni di 90 minuti a settimana); non avevano soggiornato in Italia per periodi significativi. I dati sono stati raccolti da Eliška Hamerská e Marek Jungwirth, che stavano scrivendo la propria tesi in linguistica per il programma di italianistica di UM.

I dati utilizzati per lo studio qui descritto provengono dalla tesi di Jungwirth (2023), incentrata principalmente sull'analisi dei verbi di maniera. Questa impostazione originaria spiega alcune differenze metodologiche rispetto allo studio condotto a UT Austin. In primo luogo, sono state selezionate 18 immagini parzialmente diverse dalle 19 utilizzate nello studio UT: mancano le immagini n. 3, 19, 23, 27 e 29, mentre sono incluse le immagini n. 1, 2, 5 e 28. In secondo luogo, poiché l'obiettivo iniziale non era quello di indagare l'uso del passato prossimo, durante la raccolta dei dati non è stata posta particolare enfasi sulla produzione verbale al passato; di conseguenza, possiamo solo affidarci a quello che chi ha partecipato ha prodotto spontaneamente. Infine, lo studio originario comprendeva anche livelli linguistici diversi dal livello A1, che è invece il livello qui discusso soprattutto per ragioni di comparabilità con i dati di UT Austin.

Le persone partecipanti hanno avuto circa cinque minuti per sfogliare individualmente l'intera pubblicazione. Successivamente sono state intervistate sulle immagini selezionate, che potevano comunque continuare a osservare mentre rispondevano. Le domande principali erano due e venivano ripetute per ogni immagine: "Che cosa pensi che sia successo e perché?" e "Che cosa fanno i protagonisti?". La seconda domanda veniva posta solo quando la persona non menzionava gli eventi in questione. Dopo aver descritto tutte le immagini, veniva chiesto di ricostruire l'intera storia dall'inizio alla fine.

Chi conduceva le interviste cercava di mantenere un ruolo neutrale, limitandosi a segnali di ascolto non direttivi. Le risposte sono state registrate in formato M4A, trascritte e successivamente organizzate in schede per l'analisi.

4. RISULTATI

4.1. Risultati UT Austin

Solo cinque delle 12 persone partecipanti (S1, S3, S5, S8 e S11) hanno prodotto dati utilizzabili. Quelli prodotti dalle rimanenti sette sono stati eliminati per i motivi elencati di seguito:

- a) selezione esclusiva o quasi dell'ausiliare *avere*, verificatasi per quattro partecipanti (S4, S6, S9 e S10). Precisamente, due (S4, S6) hanno usato solo *avere*, S9 ha selezionato *essere* una sola volta in una delle due occorrenze totali del verbo ("La rane è uscito" vs. "Le rane hanno uscito") e S10 ha usato in quattro casi *essere* in modo non target: due volte con il verbo *guardare* ("Il cane e il bambino sono guardato le rane" e "Le rane ...

⁹ In soli due casi, le intervistatrici hanno sollecitato l'uso del passato prossimo, dato che la persona partecipante stava producendo solo forme verbali di altro tipo.

ha guardato sono guardato lo stagno”), nonostante avesse usato in precedenza *avere* con questo stesso verbo (“Il bambino e il cane *ha guardato* le api”, due occorrenze), la terza volta in “Le rane e le rane piccolo *sono sedute*”, forse da interpretare come ‘sono sedute’ (stato) piuttosto che ‘si sono sedute’ (evento), e la quarta in “Il bambino e il cane *sono svegliati*”, che potrebbe essere la terza persona plurale del passato prossimo di *svegliarsi* senza il pronome *se* o, analogamente a *sono seduto*, stare per ‘sono svegli’;

- b) selezione esclusiva dell’ausiliare *essere*, verificatasi in un solo caso (S12);
- c) uso di forme verbali equivalenti a forme dell’infinito (ad es., *vedera, cadera*) e di due occorrenze di *era*, verificatosi in un solo caso (S7);
- d) omissione sistematica dell’ausiliare, anche questa riscontrata in un solo caso in S2, che ha usato l’ausiliare *avere* due volte solo dopo che l’intervistatrice aveva esplicitamente sollecitato l’uso del passato prossimo (e dell’ausiliare) producendo “Il bambino *ha chiamato* per la rana” e “Il cervo *hanno correre* ne il pendio”.

4.2. Risultati UM Brno

Sette delle nove persone partecipanti hanno prodotto dati utilizzabili: AS, SH, AL, JS, NB, KV e JH. I dati delle altre due sono stati esclusi per i motivi elencati di seguito:

- a) selezione esclusiva dell’ausiliare *avere*. LC seleziona *avere* anche con verbi di movimento (“Il cane *ha caduto* della finestra... e *ha caduto*”; “e *úl³ ha caduto*”). Potrebbe trattarsi di un’influenza dello spagnolo, che LC dichiara come L2 a livello C1. Lo stesso vale per numerose altre forme lessicali e morfologiche, tra le quali si osservano forme ibride o pienamente spagnole quali “*ha escapato*”, “Non *emquentra* la rama”, “Nel *bosche* il ragazzo *encontro* un animale che vive la *tierra*”, nonché l’uso della forma verbale spagnola *escapo* (“Sì e la rana *escapo? Tak/ako sa to povie?*¹⁰”). In questo caso, l’intervistatore fornisce il modello corretto (“*è scappata*”), che LC ripete, ma nella frase successiva ritorna immediatamente alla forma precedente, senza accordo di genere e con l’ausiliare *avere* (“I protagonisti cercano la rana perché *ha escapato*”)¹¹;
- b) omissione sistematica dell’ausiliare. LV non utilizza mai l’ausiliare nelle forme del passato prossimo e impiega sistematicamente il participio in forma femminile indipendentemente dal soggetto (“Il ragazzo *andata* al cane”; “Il criceto *uscita* alla buco”; “Il ragazzo *andata via* la pittura”; “La rana *andata via*”). La produzione verbale è quasi interamente al presente e il livello linguistico complessivo risulta sensibilmente inferiore rispetto agli altri partecipanti.

5. DISCUSSIONE

Dall’analisi dei risultati, sia di quelli ottenuti per UM Brno sia di quelli conseguiti per UT Austin, emergono due tendenze generali nelle modalità di selezione dell’ausiliare, provvisoriamente classificate “selezione approssimativamente corretta” e “selezione potenzialmente casuale”, e che saranno discusse in maniera più approfondita nei seguenti sottoparagrafi.

¹⁰ In slovacco “Come si dice?”.

¹¹ Le considerazioni relative al verbo *scappare* si basano su una nuova verifica dei dati riportati in Jungwirth (2023), in cui sono state annotate le forme “*è scappò*” ed “*è scappato*”, non corrispondenti alla registrazione audio.

5.1. “Selezione approssimativamente corretta”

5.1.1. UT Austin

Tre partecipanti (S1, S5 e S8) si caratterizzano per una selezione generalmente corretta dell’ausiliare.

5.1.1.1. S1

La produzione di S1 mostra soltanto due casi di selezione non corretta degli ausiliari. Il primo è un’occorrenza dell’ausiliare *avere* con il verbo *uscire* (“Le api *hanno uscito* la casa di api”), sebbene il partecipante abbia selezionato *essere* in un’altra frase con lo stesso verbo (“Il gufo *è uscito* da l’albero”); il secondo consta di tre occorrenze di selezione non corretta di *essere* con i verbi *inseguire* (“Le api *sono inseguito* il cane”, “Il gufo *è inseguito* il bambino”) e *seguire* (“Il cane *è seguito*”). La selezione di *essere* con *inseguire* e *seguire* potrebbe indicare che S1 concettualizza gli eventi denotati come direzionali. D’altro canto, S1 seleziona correttamente l’ausiliare *essere* con i verbi target *cadere*, *uscire*, *volare*, *salire*, *scendere*, *correre* e *partire* (interpretato come ‘andare via’/‘andarsene’). Degno di nota è che S1 usa *essere* con l’unica occorrenza prodotta del verbo *volare* (“Le ape ... *sono volato*”) e con l’unica occorrenza prodotta del verbo *correre* (“Il cervo *è corruto* con il bambino”), sebbene le frasi non includano elementi visibili che permettano di attribuire a *volare* e *correre* valore direzionale. Potremmo dunque ipotizzare che S1 abbia selezionato *essere* perché identifica *volare* come un verbo di movimento, vale a dire ha elaborato la generalizzazione che i verbi di movimento richiedono l’ausiliare *essere*, ma non ha ancora acquisito la distinzione tra direzionale e non-direzionale, che determina l’alternanza tra *essere* e *avere*. Alternativamente, la selezione di *essere* con *volare* e *correre* potrebbe attribuirsi al fatto che S1 concettualizza i due verbi come direzionali. Va però osservato che S1 manifesta consapevolezza della distinzione direzionale/non-direzionale in quanto la applica ai verbi *salire* e *scendere* producendo “Il bambino *è salito* nell’albero”, “Il bambino *è salito* la roccia”, “Il bambino e il cane *sono saliti* il tronco”, “Il bambino *è scenduto* da il tronco”. Infine, è interessante notare che S1 seleziona *essere* con il verbo *stare* (“Il bambino e il cane *sono stati* allo stagno” e “Le rane *sono state* sul tronco”).

Riguardo alla selezione di *avere*, se si escludono le due occorrenze di *inseguire* discusse sopra, non si riscontrano errori.

Riassumendo, S1 sembra aver fondamentalmente acquisito le modalità di selezione dei due ausiliari. La selezione non corretta di *essere* con *inseguire* e *seguire* e la selezione non corretta di *avere* con *uscire* indicherebbero che l’acquisizione non è ancora completa¹².

5.1.1.2. S5

Nei dati prodotti da S5 emergono solo due casi di selezione non corretta. Il primo consiste nella selezione dell’ausiliare *avere* con il verbo target *salire* (“Il bambino *ha saluto* il arbore”) nonostante S5 abbia anche prodotto “Il bambino e il cane *sono saluto* il tronco”. Il secondo, invece, consiste nella selezione dell’ausiliare *essere* con il verbo non-target *inseguire* (“Il gufo *è inseguito* il bambino”), sebbene S5 abbia anche selezionato

¹² Un ulteriore elemento attestante un’acquisizione ancora in via di sviluppo è il passaggio da *essere* ad *avere* nella frase “Le ape *scorruto è ha scorruto* sono volato”, nella quale S1 usa il verbo *scorrere*, incluso nella lista di vocabolario fornita. La scelta di questo verbo deriva probabilmente dal fatto che l’immagine (n. 14) ritrae lo sciame di api in volo, come suggerirebbe anche la correzione a “*sono volato*”.

correttamente *avere* con il verbo *seguire* (“Le api *ha seguito* il cane”). Tuttavia, S5 mostra una selezione corretta dell’ausiliare *essere* con i verbi target *cadere* (“Il cane è *caduto*”), *uscire* (“e api *sono usciti*”), *salire* (“Il bambino e il cane *sono saliti* il tronco”), *scendere* (“Il bambino è *scenduto* il tronco”), *correre* e *andare* (“Il cervo è *andato* è *corrotto*”) così come con il verbo riflessivo *svegliarsi* (“Il bambino e il cane *si sono svegliati* o *svegliati*”) e i verbi *essere* (“Il cane è *stato felice*”) e *stare* (“[Il bambino e il cane] *sono stato* un stagno”).

Per quanto riguarda la selezione dell’ausiliare *avere*, notiamo la selezione corretta con i verbi *cercare* (“Il bambino e il cane ... *hanno cercato* la rana”, “Il bambino *ha cercato*”, “Il cane *ha cercato*”), *guardare* (“Il bambino *ha guardato*”, “Le rane *hanno guardato* il bambino e il cane”), *tenere* (“Il bambino *ha tenuto* il cane”), *chiamare* (“Il bambino *ha chiamato* per la rana”, occorrenza prodotta due volte), *mordere* (“La marmotta *ha morduto* il bambino”), *abbaiare* (“Il cane *ha abbaiato*”), *rompere* (“Il cane *ha romputo* la casa delle api”), *ascoltare* (“Il bambino e il cane *hanno ascoltato* per la rana”), *trovare* (“Il bambino e il cane *hanno trovato* le rane”).

Va osservato il fatto che S5 ha selezionato sistematicamente l’ausiliare *avere* con il verbo target *volare* in “Le api *hanno volato*”, “Le api *hanno volato* uh le api *sono usciti*”, “e le api *ha volato* or *hanno volato*”; l’aggiunta di *sono usciti* potrebbe dimostrare che il soggetto non distingue ancora il duplice significato del verbo *volare* (direzionale / non-direzionale).

Riepilogando, i dati forniti da S5 sembrano rivelare uno scenario simile a quello emerso dai dati prodotti da S1; più precisamente, S1 e S5 selezionano non correttamente l’ausiliare *essere* con il verbo *inseguire*, ma S5 seleziona correttamente l’ausiliare *avere* con il verbo *seguire*. Tuttavia, la corretta selezione dell’ausiliare *avere* da parte di S5 offre una valutazione più conclusiva dell’acquisizione (parzialmente) raggiunta dell’alternanza tra *essere* e *avere*. Infine, l’oscillazione tra la selezione dell’ausiliare *avere* in “*ha salito* il tronco” e l’ausiliare *essere* in “*sono saliti* il tronco” suggerirebbe che le modalità di selezione dell’ausiliare con verbi di movimento che alternano gli ausiliari non sia stata ancora pienamente acquisita.

5.1.1.3. S8

Riguardo a S8, si rilevano due casi di selezione incerta dell’ausiliare *essere*. Nel primo caso, *essere* viene selezionato con il verbo non-target *rompersi* nelle frasi *Il cane si è si ha romputo* e *Il bambino si è romputo ... si ha romputo*, subito corretto però con *avere*. In entrambe è però poco chiaro quale sia il significato attribuito a *romper-e/-si*. La prima frase si riferisce all’immagine 7, che ritrae il bambino mentre tiene in braccio il cane dopo la caduta dalla finestra; a terra sono visibili i cocci del barattolo in cui l’animale si era infilato (immagine precedente). In questo caso, dato che il soggetto del verbo è *il cane*, *romper-e/-si* potrebbe significare ‘uscire fuori’ o anche (più plausibilmente) ‘farsi male’, dato che il cane è caduto. La seconda frase si riferisce all’immagine 14, in cui vediamo il bambino a terra dopo essere caduto dall’albero su cui si era arrampicato (immagine precedente); pertanto *romper-e/-si* potrebbe anche in questo caso stare per ‘farsi male’. Il fatto che in entrambi i casi S8 abbia scelto prima *essere* e poi *avere* potrebbe essere dovuto al fatto che attribuisce al verbo *romper-e/-si* un significato diverso. Nel secondo caso, S8 seleziona *essere* con i verbi non-target *cercare* (“Il bambino e il cane è *cercato ha cercato* a la rana”, con un altro esempio di autocorrezione), *vedere* (“Il bambino e il cane è *veduto* molta rana”) e *tenere* (“Il cervo è *tenuto* in bambino” relativa all’immagine 18 che raffigura il bambino sulla testa del cervo).

A proposito dei verbi target, notiamo che S8 seleziona correttamente *essere* con *uscire* (“Il cane è *salito* [= uscito] de la finestra” e “Le rane è *uscite*”), sceglie *essere* con *correre* (“Il cane è *corrotto*”) e *volare* (“Il gufo è *volato*”), ma *avere* con *saltare* (“Il bambino e il cane *hanno saltato* il tronco”, dove *saltare* potrebbe stare per *salire*). L’alternanza tra i due ausiliari potrebbe indicare che S8 non abbia ancora acquisito pienamente la funzione che il tratto direzionalità svolge nella selezione degli ausiliari.

La selezione dell'ausiliare *avere* risulta corretta con il verbo *inseguire* (“Il cane *ha inseguito* alle api”) e una serie di verbi non target, tra cui *chiamare* (“Il bambino *ha chiamato* alla rana”, “Il bambino *ha chiamato*”), *prendere* (“Il cervo ha il cervo *ha prenduto* il bambino”), *ascoltare* (“Il bambino e il cane ascolta *ha ascoltato*”), *saltare* usato nel senso di ‘saltare oltre; scavalcare’ (“Il bambino e il cane *hanno saltato* il tronco”), *buttare* (“Il cervo *ha buttato* il bambino”) e *trovare* (“Il bambino e il cane *hanno trovato* i ragni le rane”).

In sintesi, S8 sembra dimostrare una consapevolezza linguistica leggermente meno avanzata rispetto a S1 e S5 in quanto, se da un lato la sua gestione degli ausiliari è buona – come dimostrato dall’uso fondamentalmente corretto dell’ausiliare *essere* con i verbi di movimento e di *avere* con diversi verbi transitivi – dall’altro omette sistematicamente di concordare in numero e genere l’ausiliare (per es. “Le api *ha inseguito* la cane”, “Le rane *è uscito*”). Un segnale particolarmente positivo di progresso di S8 è la capacità di monitorare la propria produzione, evidenziata dai diversi tentativi di autocorrezione durante la prova.

5.1.2. UM Brno

Sei partecipanti (AS, AL, JS, NB, KV e JH) si caratterizzano per una selezione apparentemente corretta dell’ausiliare. All’interno di questo gruppo emergono tuttavia differenze rilevanti nella quantità e nella varietà dei verbi prodotti al passato prossimo. In alcuni casi il repertorio, pur limitato, consente di osservare il comportamento nella selezione dell’ausiliare; in altri, invece, il numero molto ridotto di occorrenze, sia di verbi di movimento che di altri verbi, pone dei limiti alla valutazione del livello di acquisizione della regola. Nei paragrafi seguenti vengono presentati i profili delle persone partecipanti.

5.1.2.1. AS

La produzione di AS presenta errori esclusivamente con verbi a doppio ausiliare (*correre*, *volare*), realizzati con *avere* in contesti che richiederebbero *essere*: “Un gufo... *ha volato* dall’albero” e “Il cane è... il cane... *ha corso da bees*”. L’esitazione nella seconda frase suggerisce che AS stia effettivamente riflettendo sulla scelta dell’ausiliare. Ciò lascia supporre che la distinzione tra le diverse interpretazioni dei verbi che ammettono entrambi gli ausiliari non sia ancora del tutto acquisita: AS sembra riconoscere il valore direzionale del verbo, ma l’applicazione della regola rimane ancora incerta.

Per il resto, AS seleziona correttamente *essere* con *andare* (“Il ragazzo... *è andato* a letto”, “Il cane e il ragazzo *sono andati* fuori”) e *uscire* (“La rana *è uscita* dalla bottiglia”, “[La rana] *è uscita* dalla casa”, “La rana *è uscita* da casa”) e usa in modo appropriato *essere* con il verbo riflessivo *svegliarsi* (“[Il] ragazzo *si è svegliato*”). Anche la gestione dell’accordo di genere e numero nel passato prossimo risulta sistematicamente corretta nei casi prodotti. Con i verbi transitivi, AS impiega coerentemente *avere*, come in *chiamare* e *trovare* (“[Il ragazzo] *ha chiamato* la rana”, “[Il cane e il ragazzo] *hanno trovato*... forse un topo”).

5.1.2.2. JH

JH mostra un comportamento coerente nella selezione dell’ausiliare e si distingue per un repertorio relativamente più ampio nel passato prossimo. Tra i verbi di movimento prodotti compaiono *andare*, *uscire*, *salire* e *cadere*, tutti realizzati con *essere* (“Il ragazzo con il cane *sono andati* più lontano dalla casa”, “Un animale che *è uscito* dalla terra”, “Il ragazzo *è salito* a un albero”, “È *uscito* un grande uccello”, “Il ragazzo *è caduto*”, “Il cane e il ragazzo *sono caduti* giù dall’animale”). L’uso corretto di *essere* con diversi verbi di movimento

direzionali, inclusi quelli meno frequenti come *salire* e *cadere*, insieme alla formazione appropriata dei participi passati, indica che JH gestisce con sicurezza questi contesti.

Anche con i verbi transitivi JH impiega in modo sistematico *avere* (“Il cane *ha rotto* il vetro”, “Il ragazzo e il cane *hanno trovato* qualcosa”, “*hanno sentito* qualcosa”, “*li hanno trovato* la rana”, “*hanno lasciato* il suo amante”), comportamento che conferma una distinzione stabile tra i due ausiliari.

Nel complesso, JH sembra avere chiaro il funzionamento della selezione dell’ausiliare nei contesti prodotti. Il suo repertorio comprende anche *salire*, che appartiene ai verbi a doppio ausiliare, ma qui è attestato solo nell’uso intransitivo e direzionale. Non compaiono invece altri verbi potenzialmente ambigui, come *correre* o *volare*, che avrebbero permesso di osservare la sensibilità del partecipante alle distinzioni semantiche rilevanti per la scelta dell’ausiliare.

5.1.2.3. KV

Rispetto ad AS e JH, KV presenta un repertorio notevolmente più ridotto: utilizza infatti solo due verbi di movimento, *uscire* e *montare*. Nonostante la limitatezza del repertorio, in tutti i casi la selezione dell’ausiliare è corretta “[Animale] *si... si è... uscito*”, “Il ragazzo è... è *montato?*”, “Il ragazzo *si è montato* in un animale grande” e “Il cane è *montato* in un...”. L’uso di *essere* con entrambi i verbi è dunque coerente con l’interpretazione direzionale richiesta dal contesto. La produzione presenta tuttavia alcuni problemi strutturali, in particolare due casi di uso improprio della forma riflessiva (“[Animale] *si è... uscito*”; “il ragazzo *si è montato*”), che non riguardano la scelta dell’ausiliare, ma piuttosto difficoltà nella costruzione sintattica. Si osserva inoltre l’uso della preposizione *in* con *montare*, probabilmente riconducibile a strategie di semplificazione o a interferenze interlinguistiche.

Per il resto, KV seleziona correttamente *essere* con il verbo riflessivo *addormentarsi* (“Il ragazzo e il cane *si sono addormentati?*”) e *avere* con i verbi transitivi *rompere* e *trovare* (“Il cane *ha rotto* la cosa”, “Il ragazzo e il cane... forse *hanno trovato* qualcosa”, “Il ragazzo e il cane già *hanno trovato* l’animale”). Anche in questi casi il comportamento appare coerente e non emergono oscillazioni nella scelta dell’ausiliare; tuttavia, il repertorio limitato non consente di trarre conclusioni più ampie sul livello di acquisizione.

5.1.2.4. AL

AL produce un numero molto limitato di verbi al passato prossimo. Per quanto riguarda i verbi di movimento, utilizza esclusivamente *cadere*, ripetuto in tre occorrenze, sempre con l’ausiliare *essere* (“Il cane è *caduto* dalla finestra”, “Il ragazzo è *caduto* dall’albero”, “Il ragazzo e il cane *hanno... sono caduti?*”). In tutti i casi la selezione dell’ausiliare è corretta e anche la formazione del participio passato risulta appropriata. Nell’ultima occorrenza si nota un breve passaggio iniziale ad *avere*, immediatamente sostituito da *essere*, segnale che AL sta effettivamente riflettendo sulla scelta dell’ausiliare.

Oltre a *cadere*, AL impiega pochi verbi transitivi, tutti con *avere* (“[Il ragazzo] *ha aperto* la finestra”, “[Il ragazzo] *ha visto*... questo animale”, “Il ragazzo e il cane *hanno trovato* qualcosa”, “*hanno trovato* la loro... questo animale”). Anche in questi contesti la scelta dell’ausiliare è coerente e non emergono oscillazioni.

Nel complesso, l’uso degli ausiliari appare adeguato, ma la limitatezza del repertorio verbale non offre elementi sufficienti per formulare conclusioni più ampie sull’acquisizione.

5.1.2.5. NB

NB produce un repertorio estremamente ridotto di verbi al passato prossimo. Per quanto riguarda i verbi di movimento, utilizza esclusivamente *cadere*, attestato in quattro occorrenze, sempre con l'ausiliare *essere* (“Il cane è *caduto* dalla questa finestra”, “Casa di volpi è *caduta* dall'albero”, “Ragazzo è *caduto* dall'albero”, “Lui e il suo cane *sono caduti* al pezzo di albero”). In tutti i casi la selezione dell'ausiliare è corretta e anche l'accordo del participio passato risulta appropriato.

Oltre a *cadere*, NB impiega un solo verbo transitivo, *trovare*, anch'esso con l'ausiliare atteso *avere* (“*hanno trovato*... il suo animale”).

Nel complesso, NB mostra un uso corretto degli ausiliari nei contesti prodotti; tuttavia, il repertorio verbale è molto ristretto, composto di fatto da due verbi soltanto, e non offre elementi sufficienti per valutare in modo più affidabile il livello di acquisizione dell'alternanza *essere/avere*.

5.1.2.6. JS

Il repertorio di JS al passato prossimo è molto limitato e, per certi aspetti, paragonabile a quello di NB. Per quanto riguarda i verbi di movimento, ne utilizza soltanto due, *cadere* e *uscire*, di cui il primo è attestato in quattro occorrenze e sempre con l'ausiliare *essere* (“*Pero è caduto* un po’”, “*Il pero è caduto*”, “*La cosa è caduta*”, “*Pero e ragazzo sono caduti*”). La selezione dell'ausiliare è sempre corretta e anche l'accordo del participio passato risulta appropriato. L'unica occorrenza del verbo direzionale *uscire* compare nella forma prefissata *riuscire* (“Un animale... è *riuscito*... della parte”), possibilmente favorita dall'influenza della L1 (slovacco), dove i prefissi con valore direzionale sono molto produttivi.

Per quanto riguarda i verbi transitivi, JS impiega soltanto *trovare*, con l'ausiliare atteso *avere* (“*hanno trovato* due animali”). Anche in questo caso l'uso dell'ausiliare è appropriato, ma il repertorio complessivo rimane molto ristretto.

Un elemento distintivo della produzione di JS è la presenza di numerosi prestiti dallo spagnolo, dichiarato come L2 a livello B1–B2, che emergono soprattutto a livello lessicale (*pero, naturaleza, vidrio, nervioso, ventana*). Questa influenza, tuttavia, non sembra interferire con la selezione dell'ausiliare nel passato prossimo.

Nel complesso, JS mostra un comportamento coerente nei contesti disponibili; tuttavia, la quantità molto limitata di verbi prodotti non permette di valutare con sicurezza il grado di acquisizione della distinzione tra *essere* e *avere*.

5.2. “Selezione potenzialmente casuale”

5.2.1. UT Austin

S3 e S11 manifestano una selezione dell'ausiliare potenzialmente casuale, la cui produzione è esaminata individualmente nei sottoparagrafi che seguono.

5.2.1.1. S3

S3 seleziona sistematicamente l'ausiliare *avere* con i verbi di movimento, con un'unica eccezione rappresentata dalla frase “*L'api è volati*” in due casi, che costituiscono le

occorrenze totali di questo verbo. Nello specifico, il soggetto utilizza l'ausiliare *avere* con i verbi target *uscire* (“La rana *ha uscito*”, “La marmotta *ha uscito*” e “Il gufo *ha uscito* da l'arbore”), *cadere* (“Il cane *ha caduto* dalla finestra”, “La casa delle api *ha caduto*”, “Il bambino *ha caduto* da l'arbore” e “Il cane *ha caduto*”), *scendere* (“Il bambino *ha sceso*”), *salire* (“Il bambino *ha salito* el arbore” e “Il cervo *ha salito* de la roccia”), *correre* (“Il cane *ha corruto* de le api”, “Il bambino *ha corruto* del gufo” e “Il cervo *ha correto* al pendio”), *arrivare* (“*ha arrivato* alla roccia”) e *tornare* (“Il cane *ha tornato* a la roccia”). Data la sistematicità della selezione di *avere* con tutti i verbi di movimento usati, sembra plausibile che la selezione corretta di *essere* con *volare* (da interpretarsi come direzionale) sia dovuta al caso.

L'uso dell'ausiliare *essere* risulta però corretto con il verbo non-target *svegliarsi* (“Il cane e il bambino *si è svegliati*”). Inoltre, S3 ha prodotto la frase “Il bicchiere è *romputo* ... *rotto*”, nella quale *romputo* potrebbe essere interpretato come un *pronominale* con omissione del clitico oppure come uno stato. Si nota invece la selezione errata dell'ausiliare *essere* con il verbo non-target *guardare*, che appare per ben cinque volte nella forma “Il bambino è *guardato*”.

La selezione dell'ausiliare *avere*, d'altro canto, è corretta con i verbi *chiamare* (“Il bambino *ha chiamati* a la rana”), *cercare* (“Il bambino *ha cercato* la rana”), *seguire* (“Le api *ha seguito* il cane”), presente in cinque occorrenze, *prendere* (“*ha prenduto* il bambino”) e *buttare* (“Il cervo *ha buttato* il bambino”).

Riassumendo, i dati prodotti da S3 suggeriscono una competenza ancora molto incerta. La selezione corretta dell'ausiliare *essere* con *svegliarsi* e possibilmente *rompersi* potrebbe indicare una prima, parziale consapevolezza dell'alternanza tra gli ausiliari *avere* ed *essere*, ma limitata esclusivamente alla classe dei verbi pronominali. L'uso ricorrente dell'ausiliare *essere* con un verbo transitivo come *guardare* (cinque occorrenze) e la selezione corretta con *volare* sembrano invece riconducibili a una scelta casuale o comunque non ancora sistematizzata.

5.2.1.2. S11

I dati ottenuti da S11 evidenziano schemi di selezione dell'ausiliare piuttosto specifici. Si osserva, innanzitutto, la selezione dell'ausiliare *essere* con diversi verbi transitivi (non-target), come ad esempio *vedere* (“Il bambino e il cane *sono veduto* la rana” e “Il bambino e il cane *sono veduto* i bambini de le rane”). Lo stesso si ripete con i verbi *rompere* (“Il cane è *romputo* il vaso”), *mordere* (“La marmotta è *morduto* il bambino”) e *prendere* (“Il cervo è *prenduto* il bambino”).

Un caso ambiguo è rappresentato da *tenere*, che S11 inizialmente seleziona in “Il bambino è *tenuto* il cervo”, per poi oscillare tra “Il bambino *ha è tenuto* il cervo” e “Il cane è *tenuto*”. La prima occorrenza si riferisce all'immagine 17, nella quale il bambino è ritratto in piedi su una roccia con una mano aggrappata alle corna del cervo nascosto dietro la roccia; pertanto, “è *tenuto*” potrebbe significare ‘si è tenuto (aggrappato) a’. La seconda occorrenza si riferisce all'immagine successiva (18) che ritrae il bambino tra le corna del cervo, la cui testa non è più nascosta dalla roccia; in questo caso il passaggio da *avere* a *essere* potrebbe essere attribuito ad una concettualizzazione passiva dell'evento: ‘Il bambino è tenuto dal cervo’. Parallelamente, si riscontra una selezione non corretta dell'ausiliare *avere* con verbi di movimento target, quali *uscire* (“Le api *hanno uscito* dall'alveare”), *salire* (“Il bambino *ha salito* la roccia”, “Il bambino e il cane *hanno salito* la roccia/il tronco”) e *saltare* (“Il cane *ha saltato* alla fenestra”).

D'altro canto, la selezione dell'ausiliare *avere* risulta corretta con i verbi non-target *chiamare* (“*hanno chiamato* per la rana”), *buttare* (“Il cervo *ha buttato* il bambino e il cane”), *trovare* (“*hanno trovato* le rane”), *guardare* (“Le rane *hanno guardato* il bambino e il cane”) e *inseguire* (“Le api *hanno inseguito* il cane”).

Concludendo, i dati relativi a S11 rivelano una competenza linguistica instabile, caratterizzata da sovraestensioni opposte: il soggetto usa l'ausiliare *essere* con verbi transitivi (“*sono veduto*”), creando strutture pseudo-passive, mentre generalizza l'uso dell'ausiliare *avere* con i verbi di movimento che selezionano esclusivamente *essere* (“*hanno uscito*”). Nonostante queste incertezze, S11 seleziona l'ausiliare *avere* con il verbo target *inseguire* e alcuni verbi transitivi specifici come *chiamare* e *guardare*, sebbene l'instabilità prodotta con il verbo *tenere* confermi un sistema grammaticale ancora in fase di assestamento e non pienamente sistematizzato.

5.2.2. UM Brno

SH mostra un profilo caratterizzato da una combinazione di scelte corrette e irregolarità sistematiche, che nel loro insieme delineano una selezione dell'ausiliare solo parzialmente controllata.

SH seleziona correttamente *essere* con diversi verbi di movimento (*cadere, uscire, andare, salire, partire*), ma la produzione presenta numerose incertezze morfologiche e sintattiche, ad esempio nell'accordo della persona nell'ausiliare (“Il ragazzo piccolo... *sono uscito* o... *sono andato* per il cane”; “Il ragazzo... *sono caduto*”, “Questo bambino *sono salito* a montagna”, “*sono andato* in bosco”) e nel participio (“[Il ragazzo e il cane] *sono andato* in bosco”, “[Il ragazzo e il cane] *sono salito*... *siete*... no no... *sono salito*”), nelle forme pronominali (“Il cane *si è caduto*”) e nei participi (“*sono creduto*... *è creduto*” invece di *caduto*). A questi dati si aggiungono due produzioni prive di errori nella forma del passato prossimo: “[Animale] *è uscito* del bottiglia”, “Il animale *è andato*... *partito*... no *andato*”. La seconda, però, mostra incertezza nella scelta del verbo più adeguato.

Accanto a queste forme, si osserva anche l'uso di *essere* con verbi non-target, in particolare con l'inergativo *dormire* e il transitivo *cercare* (“Il bambino *è sono dormito*... e il cane anche *è dormito*”; “Il cane *è cercato* questo animali”). Un dato particolarmente significativo è l'alternanza interna alla stessa forma del verbo: *cercare* compare quattro volte al passato prossimo, due con *avere* (“[Il ragazzo] *ho cercato* qualcosa”, “Il ragazzo e il cane... loro... *hanno cercato*”) e due con *essere* (“Il cane *è cercato* questo animali”, “Il bambino e questi animali e... o... *è cercato* per il amico”), il che indica che la scelta dell'ausiliare non segue ancora un criterio stabile.

Accanto a queste oscillazioni, si osserva anche l'uso dell'ausiliare *avere* con alcuni verbi transitivi. In particolare, *mangiare* e *prendere* compaiono con l'ausiliare atteso: “Il creceto *ha mangiato*” e “Lo amico *ho preso* il animale”. Nel primo caso, *mangiare* è impiegato con valore transitivo nel senso di ‘mordere’: si tratta del commento all'immagine n. 11, in cui il bambino si tiene il naso dopo essere stato morso dal roditore. Sembra che SH, non conoscendo il verbo *mordere*, abbia fatto ricorso a *mangiare* come sostituto lessicale, comunque, la forma del passato prossimo risulta adeguata.

Nel complesso, la coesistenza di scelte diverse e oscillazioni intraverbali suggerisce che la selezione dell'ausiliare da parte di SH non è ancora sistematizzata. Le difficoltà morfologiche e la variabilità osservata indicano una competenza in via di sviluppo, nella quale l'alternanza *essere/avere* è applicata in modo solo parzialmente consapevole.

6. CONCLUSIONI

I dati raccolti per UT Austin rivelano alcuni fenomeni di un certo interesse per il modo in cui si sviluppa la morfologia delle forme verbali composte (nel nostro caso il passato prossimo). Il primo riguarda la produzione da parte di tutte o della maggioranza delle

persone partecipanti di diversi esempi di formazione non corretta del participio passato, precisamente: “*corruto*”, “*morduto*”, “*prenduto*”, “*romputo*”, “*scenduto*” e “*veduto*”, forme che costituiscono esempi di sovraestensione delle forme regolari, un fenomeno non inaspettato in quanto naturale (Banfi, Bernini, 2003: 102-104), che suggerisce una consapevolezza della struttura morfosintattica del passato prossimo buona ma ancora in via di sviluppo o di rifinitura, come anche indicato dai numerosi casi di mancata concordanza in genere e numero nelle forme del participio passato. Considerata la natura *fast-paced* del corso insegnato a UT Austin, che comportava un’esposizione molto breve a questo punto grammaticale (una settimana, quindi solo due lezioni in presenza), i risultati mostrano comunque che le studentesse e gli studenti hanno raggiunto un livello di acquisizione delle modalità di selezione degli ausiliari complessivamente buono.

Un secondo fenomeno emerso dai dati di UT Austin è la prominenza della selezione (quasi) esclusiva dell’ausiliare *avere*, riscontrata in quattro partecipanti (quindi corrispondente a un terzo del totale), che potrebbe essere correlata all’influenza dello spagnolo, dato il numero elevato di bilingui anglo-ispanofoni; non abbiamo tuttavia a disposizione nessun dato che possa avvalorare questa ipotesi, in quanto non abbiamo raccolto informazioni relative al repertorio linguistico. Alcuni ispanismi sono tuttavia attestati dai nostri risultati, quali una presenza diffusa dell’accusativo preposizionale (“Il bambino ha chiamato *alla rana*”), l’uso di *salir* per ‘uscire’ (si veda § 5.1.2.3) e di *el* per ‘il’ e la forma ‘arbore’ (*árbol*) per ‘albero’.

I dati raccolti per UM Brno mostrano un quadro diverso rispetto a quello osservato per UT Austin, in particolare per quanto riguarda la morfologia del participio passato e la stabilità della selezione dell’ausiliare. A differenza del gruppo americano, nei dati di UM Brno non compaiono numerosi casi di mancata concordanza né forme di participio non standard: tali fenomeni sono rari e non sistematici, inoltre la preferenza marcata per l’ausiliare *avere*, riscontrata alla UT Austin, è stata osservata nel gruppo UM Brno solo in un caso. Questo risultato può essere collegato al fatto che, al momento della raccolta dei dati, erano già trascorsi alcuni mesi dall’introduzione del passato prossimo e si era lavorato più a lungo e più intensamente su questo punto grammaticale durante le lezioni.

Nonostante ciò, emergono differenze individuali rilevanti. Due persone partecipanti su 9 sono state escluse dall’analisi: una per l’uso esclusivo dell’ausiliare *avere*, verosimilmente influenzato dallo spagnolo come L2, e una per la mancata produzione di qualsiasi ausiliare. Tra i sette casi analizzati, uno non mostra ancora una selezione sistematica dell’ausiliare. Le sue produzioni presentano difficoltà di natura diversa: nell’accordo dell’ausiliare con la persona e il numero del soggetto, di genere e numero del participio, nell’uso dell’ausiliare con alcuni verbi transitivi, nell’alternanza dei due ausiliari con lo stesso verbo e nell’incertezza nella scelta del verbo e della forma del participio. Nel complesso, la selezione dell’ausiliare da parte di questo soggetto non appare ancora stabilizzata.

Le altre sei persone partecipanti mostrano invece un orientamento generalmente corretto nella scelta dell’ausiliare. Le produzioni pertinenti sono tuttavia numericamente limitate, poiché durante la raccolta non è stato posto un accento esplicito sulla narrazione al passato; ciò ha ridotto la quantità di esempi utili e, di conseguenza, la solidità delle conclusioni possibili. Le poche difficoltà osservate riguardano verbi con doppio ausiliare (riscontrate nella produzione di una sola persona partecipante) e, in alcuni casi, la formazione di strutture riflessive non necessarie.

Poiché per UM Brno disponiamo anche di metadati relativi al repertorio linguistico, è possibile osservare più da vicino l’eventuale influenza dello spagnolo come L2. Tre persone partecipanti dichiarano una buona competenza in questa lingua, ma solo una mostra effetti evidenti nella selezione dell’ausiliare; negli altri casi si osservano piuttosto tracce di natura lessicale.

Nel complesso, i dati UM Brno indicano una competenza del passato prossimo generalmente buona, con una morfologia del participio relativamente stabile e una selezione dell'ausiliare per lo più adeguata, pur con differenze individuali marcate e con limiti interpretativi dovuti alla quantità ridotta di produzioni pertinenti.

Considerato il numero complessivamente limitato di partecipanti e, di conseguenza, la quantità ridotta di dati raccolti in entrambi i contesti universitari, lo studio presentato è da considerarsi come uno studio pilota da replicare con un gruppo più ampio di partecipanti. In una futura riproduzione dello studio si potrebbero applicare alcune modifiche nella metodologia; ad esempio, si potrebbero testare livelli più avanzati (*ITL 611 Intermediate Italian* e/o *ITL 320 Advanced Italian*, rispettivamente il secondo e terzo corso di lingua offerti a UT Austin; i corsi di lingua pratica del secondo e terzo anno del programma di Laurea Triennale in Lingua e Letteratura Italiana a UM Brno) e, possibilmente, condurre uno studio longitudinale mirato a chi segue l'intero percorso curricolare. Un'altra revisione metodologica potrebbe consistere nell'adottare un approccio pedagogico diverso da quello attualmente utilizzato per introdurre il passato prossimo e le modalità di selezione dei due ausiliari, ad esempio quello proposto in Russi (2023), che si basa su un'impostazione di Grammatica Cognitiva (GM) e su una presentazione più sistematica dei verbi di movimento. In questa direzione, sono già stati avviati lavori preliminari sia a UM Brno dove un progetto longitudinale di più ampia portata è già in fase di sviluppo nell'ambito della ricerca di dottorato di Naháľková¹³.

Rimangono infine aperti alcuni aspetti che rientrano negli obiettivi generali delineati nel paragrafo 3 e che non sono stati affrontati in questa sede. Tra questi, l'esame sistematico delle componenti di movimento codificate (Causa, Maniera, Percorso) e delle strategie formali impiegate dagli apprendenti per esprimerle, al fine di comprendere se essi si orientino verso pattern tipici delle lingue a cornice satellitare o verbale. Un'ulteriore linea di indagine riguarda la valutazione del ruolo dell'influenza della L1, che sarà sviluppata in analisi successive nell'ambito del progetto complessivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Achard M., Niemeier S. (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Anastasio S. (2014), "Diversité dans l'expression de l'espace dynamique en L1 : étude contrastive entre italien, français et anglais", in *Diversité des Langues. Les universaux linguistiques à l'épreuve des faits de langues*, Actes du COLDOC 2014, Nanterre 13-14 novembre: http://coldoc2014.free.fr/docs/coldoc2014_actes.pdf.
- Anastasio S., Giuliano P., Russo R. (2018), "I verbi di movimento in italiano lingua seconda: le interlingue dei bambini immigrati nell'area di Napoli", in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28-30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 85-102.
- Anastasio S. Russo R., Giuliano P. (2018), "Événements de mouvement en italien L2: stratégies de lexicalisation dans l'interlangue d'apprenants polonais et ghanéens", in Antonelli R., Glessgen M., Videsott P. (a cura di), *Atti del XXVIII Congresso*

¹³ Per quanto riguarda UM Brno, un progetto longitudinale di più ampia portata è già in fase di sviluppo nell'ambito della ricerca di dottorato di Naháľková. A UT Austin, invece, Luongo e Russi cominceranno la raccolta dei dati per uno studio mirato a testare la validità didattica della metodologia proposta in Russi (2023) in marzo 2026 (UT Austin International Review Board STUDY00008060).

- Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (18-23 luglio 2016, Roma), Vol. 2, ELiPhi, Strasbourg, pp. 1447-1461.
- Bandecchi V. (2011), "Classi di parole, strutture e combinazioni nella lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano L2", in *Studi e Saggi Linguistici*, 49, pp. 125-153.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Berman R. A., Slobin D. I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bernini G. (2006), "Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto", in *Lili Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 36, 143, pp. 95-118.
- Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (2006), "Acquiring motion verbs in a second language: The case of Italian L2", in *Linguistica e Filologia*, 23, pp. 7-26.
- Bielak J., Pawlak M. (2013), *Applying cognitive grammar in the foreign language classroom*, Springer, Heidelberg.
- Cennamo M., Lenci A. (2018), "Gradience in subcategorization? Locative phrases with Italian verbs of motion", in *Studia Linguistica*, 73, 2, pp. 369-397.
- Cini M. (a cura di) (2008), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*, Peter Lang, Frankfurt.
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Holme R. (2009), *Cognitive linguistics and language teaching*, Palgrave Mcmillan, New York.
- Iacobini C. (2009), "The role of dialects in the emergence of Italian phrasal verbs", in *Morphology*, 19, pp. 15-44.
- Iacobini C., Masini F. (2006), "The emergence of verb-particle constructions in Italian: locative and actional meanings", in *Morphology*, 16, 2, pp. 55-188.
- Jungwirth M. (2023), *L'acquisizione dei verbi di maniera di movimento nell'italiano di apprendenti cechi e slovacchi*, Tesi di Laurea, Masaryk University.
- Kristiansen G., Achard M., Dirven R., Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J. (eds.) (2006), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 1, *Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1990), *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar* (Cognitive Linguistics Research 1), Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (1991), *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 2, *Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford University Press, New York.
- Littlemore J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, New York.
- Masuda K., Arnett C., Labarca A. (eds.) (2015), *Cognitive linguistics and sociocultural theory: Applications for second and foreign language teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Mayer M. (1969), *Frog, where are you?*, Dial, New York.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001a), *Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.) (2001b), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Robinson P., Ellis N. C. (eds.) (2008), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York-London.

- Romagnoli C. (2015), “Analisi preliminare delle strategie di lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano e in cinese”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2, pp. 281-294.
- Romagnoli C. (2018), “Rana, dove sei? L’espressione degli eventi di moto in italiano e cinese”, in Manco A. (a cura di), *Le lingue extra-europee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (28-30 settembre 2017, Napoli), Officinaventuno, Milano, pp. 307-321.
- Russi C. (2023), “Essere o avere? Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all’insegnamento della selezione dell’ausiliare in italiano L2”, *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 104-132: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21941>.
- Russo R. (2017), *L’expression de l’espace dynamique en français L2 par des apprenants italoalphones*, Tesi di dottorato, Université Paris 8.
- Simone R. (1997), “Esistono verbi sintagmatici in italiano?”, in De Mauro T., Lo Cascio V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma, pp. 155-170.
- Slobin D. I. (2004), “The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events”, in Strömquist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative*. Vol. 2., *Typological and contextual perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahaw, NJ, pp. 219-257.
- Sorace A. (2000), “Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs”, in *Language*, 76, 4, pp. 859-890.
- Spreafico L., Valentini A. (2009), “Gli eventi di moto: strategie di lessicalizzazione nell’italiano di nativi e di non nativi”, in *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, pp. 66-87.
- Talmy L. (1985), “Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms”, in Shopen T. (ed.), *Language typology and syntactic description*, Vol. 3, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000a), *Toward a cognitive semantics*. Vol. I, *Concept structuring systems*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Talmy L. (2000b), *Toward a cognitive semantics*. Vol. II, *Typology and process in concept structuring*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Tyler A. (2012), *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York.
- Tyler A., Huang L., Jan H. (2018), *What is applied cognitive linguistics. Answers from current SLA research*, De Gruyter, Berlin.

APPENDICE

Vocabolario utile

Nouns	Verbs	
<i>Il bambino</i> = child	<i>entrare</i> = to enter	<i>rompere / rompersi</i> = to break (onself)
<i>Il cane</i> = dog	<i>uscire</i> = to go out	<i>dormire</i> = to sleep
<i>La rana</i> = frog	<i>salire</i> = to go up	<i>svegliarsi</i> = to wake up

<i>Il cervo</i> = deer	<i>scendere</i> = to go down	<i>prendere</i> = to take
<i>Il gufo</i> = owl	<i>saltare</i> = to jump	<i>tenere</i> = to hold
<i>La marmotta</i> = groundhog	<i>cadere</i> = to fall	<i>vestirsi</i> = to dress oneself
<i>Le api</i> = bees	<i>guardare</i> = to watch	<i>volare</i> = to fly
<i>Il pendio</i> = slope	<i>chiamare</i> = to call	<i>mordere</i> = to bite
<i>Il fiume</i> = river	<i>salutare</i> = to wave	<i>inseguire</i> = to chase
<i>Il sasso / La roccia</i> = rock	<i>andare</i> = to go	<i>buttare</i> = to throw
<i>Il tronco</i> = log	<i>arrivare</i> = to arrive	<i>scorrere</i> = to flow
<i>Lo stagno</i> = pond	<i>correre</i> = to run	<i>dire</i> = to say
<i>Il barattolo</i> = glass jar	<i>attraversare</i> = to go through	<i>nuotare</i> = to swim
<i>L'alveare</i> = beehive	<i>stare</i> = to stay / to be	<i>vedere</i> = to see
<i>La finestra</i> = window	<i>essere</i> = to be	<i>trovare</i> = to find
	<i>seguire</i> = to follow	<i>mettere</i> = to put
	<i>cercare</i> = to look for	<i>abbaiare</i> = to bark
	<i>succedere</i> = to happen	

Frog, where are you? ('Rana, dove sei?')

«Descrivi cosa pensi che sia successo nelle immagini e perché?». Usa i verbi al *passato prossimo* e fai attenzione alla scelta dell'ausiliare¹⁴.



¹⁴ ■ Immagini usate solo a UM; ■ immagini usate solo a Ut Austin; ■ immagini in comune.



IMPARARE I VERBI DI MOVIMENTO IN ITALIANO L2: IL CASO DELLE SEZIONI EUROPEE NEI LICEI FRANCESI

Simona Anastasio¹, Patrizia Giuliano²

1. INTRODUZIONE

La capacità di rappresentare e di costruire linguisticamente una situazione spaziale costituisce una componente essenziale della cognizione umana. Nell'ambito della Linguistica Cognitiva (LC), il linguaggio e il pensiero sono strettamente legati e ci sarebbe un legame diretto tra il modo in cui gli esseri umani concettualizzano la realtà e il modo in cui mobilitano gli strumenti linguistici offerti dalla loro lingua per parlarne. Questo sarebbe il motivo per cui le specificità linguistiche influenzerebbero il modo di concettualizzare e di verbalizzare gli eventi, in particolare gli eventi di moto. L'espressione del movimento è proprio uno dei domini linguistici più studiati negli ultimi quarant'anni nell'ambito della LC, grazie ai lavori pionieri di Talmy (1985, 2000), e della psicolinguistica (Slobin, 1991, 1996).

Secondo Talmy (1985: 60), un evento di moto corrisponde ad una «situazione contenente un movimento o il mantenimento di una localizzazione» (nostra trad.). Un evento di moto di base si compone di quattro componenti obbligatorie (cfr. es.1): la semplice nozione di Movimento, un'entità (Figura) in movimento lungo una direzione (Traiettoria) o localizzata rispetto ad un quadro di riferimento (Sfondo). Altre due componenti secondarie e non obbligatorie, dette Co-eventi, possono apparire in un evento di moto: nella fattispecie, la Maniera del movimento (modo in cui l'entità effettua il movimento; cfr. es. 2) e la Causa (forza esterna che provoca il movimento dell'entità-paziente; cfr. es. 3).

1. <i>Maria</i> Figura	<i>esce</i> Movimento + Traiettoria	<i>di casa</i> Sfondo	
2. <i>Maria</i> Figura	<i>fugge</i> Movimento + Traiettoria + Maniera	<i>di casa</i> Sfondo	
3. <i>Maria</i> Figura-Agente	<i>butta</i> Movimento + Causa	<i>i fogli</i> Figura-Paziente	<i>a terra</i> Sfondo

Talmy (1985, 2000) ha proposto due tipi di classificazioni tipologiche che si rivelano essere complementari in quanto riguardano l'associazione tra senso spaziale ed espressione linguistica secondo due prospettive diverse. La prima tipologia riguarda le

¹ Université de Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (LNPL).

² Dipartimento Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Le due autrici hanno lavorato in maniera congiunta alla realizzazione del presente lavoro. In particolare, S. Anastasio si è occupata della concezione dello studio, della costituzione del quadro teorico (§ 2) e metodologico (§ 3), dell'analisi dei dati (§ 4) e della formattazione del testo. P. Giuliano si è occupata della raccolta dati e della redazione dei paragrafi 1 e 4. Entrambe le autrici hanno lavorato alla discussione dei risultati e alle conclusioni (§ 6).

componenti spaziali semantiche che sono lessicalizzate nel verbo, mentre nella seconda le lingue sono classificate in base al *Locus* di codifica della componente Traiettorie, considerata come l'elemento base (*core scheme*) di un evento di moto.

Nell'ambito della prima tipologia, Talmy identifica tre gruppi principali di verbi: 1) verbi che lessicalizzano Movimento + Causa/Maniera (in inglese *roll* 'rotolare', *blow* 'sollevarsi per il vento'); 2) verbi che lessicalizzano la Traiettorie (*entrare, uscire*), frequenti nelle lingue romanze; 3) verbi che lessicalizzano la Figura (in inglese *rain* 'piovere'), non frequenti nelle lingue indoeuropee.

In merito alla seconda classificazione tipologica, Talmy distingue due grandi famiglie di lingue in base all'elemento linguistico (verbo o altro) che codifica la componente Traiettorie. Nella fattispecie, le lingue a quadro satellitare (*satellite-framed*, d'ora in poi lingue S-), come le lingue germaniche e le lingue slave, tendono a lessicalizzare i Co-eventi (Maniera e/o Causa) nella radice verbale (in inglese *run* 'correre') e la Traiettorie nei cosiddetti satelliti³ (*into*), ossia in elementi esterni al verbo. Al contrario, le lingue a quadro verbale (*verb-framed*, d'ora in poi lingue V-), quali le lingue romanze, codificano la Traiettorie nella radice verbale (*entrare*) ed esprimono, se necessario, le componenti secondarie attraverso degli elementi extra-verbali, spesso delle frasi subordinate (*correndo*).

Inoltre, i parlanti delle lingue S- sembrerebbero essere facilitati nell'espressione della Maniera del movimento rispetto ai parlanti delle lingue V-. I primi, infatti, dispongono di un vasto repertorio di verbi di Maniera che permette loro di prestare attenzione alla Maniera e di codificarla linguisticamente (ad es. in inglese *jog* 'correre per allenarsi/fare jogging'). Al contrario, i parlanti delle lingue V- esprimono la Maniera raramente, poichè i mezzi linguistici atti a farlo (gerundio, subordinate) sono sintatticamente più complessi (Treffers-Dallar, Tidball, 2015). Ad esempio, Cardini (2006) mostra che gli italofoeni, non dispongono della stessa quantità di verbi di Maniera né adottano lo stesso comportamento linguistico dei parlanti delle lingue S-, come l'inglese, sebbene costruzioni del tipo *Pietro è corso in casa*, siano del tutto possibili. Per tale motivo, Slobin (2004, 2006) propone una classificazione discreta: le lingue si dispongono su un *continuum* che si estende dalle lingue ad alta salienza di Maniera (*high-manner salient*) e che corrispondono alle lingue S-, alle lingue a bassa salienza di Maniera (*low-manner salient*) che coincidono con le lingue V-.

I principi di organizzazione tra forme linguistiche e senso spaziale sopra descritti rappresentano ovviamente delle tendenze preferenziali da parte dei parlanti. Diversi linguisti (Beavers *et al.*, 2010) ritengono che sia rischioso raggruppare tutte le lingue in un solo tipo, dal momento che alcune di esse presentano caratteristiche comuni a entrambe le tipologie. L'inglese stesso non può essere considerato come una lingua S- prototipica, in quanto provvisto di verbi di Traiettorie (*fall* 'cadere', *rise* 'alzarsi'). In aggiunta, all'interno delle lingue romanze considerate come lingue V-, l'italiano si distingue dal francese⁴ (Anastasio, 2021) e dallo spagnolo (Ibarretxe-Antuñano, Hijazo-Gascón, 2013; Hijazo-

³ La nozione di satellite è stata molto discussa nella letteratura a causa della definizione poco chiara fornita da Talmy (1985). L'autore definisce un satellite come un elemento diverso da un sintagma preposizionale o nominale, ma che detiene una forte relazione con il verbo (Talmy, 2000: 102; nostra trad.). Le preposizioni sono seguite da un nome e non rientrerebbero quindi nella categoria dei satelliti. Tuttavia, diversi strumenti linguistici dell'inglese possono avere un doppio valore, ossia un valore preposizionale (the bird flew *over* the house), oppure un valore satellitare (the bird flew *over*), il che mette in discussione la definizione fornita dal linguista. Per tal motivo, diversi autori (ad esempio, Beavers *et al.*, 2010; Fortis, 2010) preferiscono includere le preposizioni nella categoria dei satelliti. Nel presente lavoro, ci allineeremo al principio seguito da Berman e Slobin (1994), secondo il quale un satellite corrisponde a una particella (e non a un sintagma preposizionale) di Traiettorie.

⁴ Kopecka (2006) sostiene che il francese presenti un sistema tipologico ibrido in virtù della presenza di prefissi preverbalis che esprimono la Traiettorie e paragonabili a dei satelliti (*s'en-voler*, 'volare via'). Tuttavia, la produttività morfologica di questi prefissi è alquanto debole, fatta eccezione per i prefissi *dé-* (che designa un cambiamento di stato) e *ré-* (con valore iterativo), il che non li rende realmente paragonabili alle particelle direzionali delle lingue S-.

Gascón, 2021⁵) per l'uso produttivo dei verbi a particella. Questi ultimi, conosciuti sotto la denominazione di verbi sintagmatici⁶ (Schwarze, 1985; Simone, 1997; Iacobini, Masini, 2007), sono costituiti da un verbo (di movimento; ad es. *correre*) e da una particella postverbale (*via*) che sottolinea la Traiettoria del movimento al di fuori del nucleo verbale, caratteristica che li accomuna alle costruzioni satellitari dell'inglese. Nonostante l'uso importante che di tali costrutti fanno gli italo-foni nativi (Spreafico, 2009; Anastasio, 2021, 2023), gli apprendenti d'italiano come lingua seconda (L2)⁷ in ambito istituzionale non sembrano esserne a conoscenza (Anastasio, 2023)⁸. L'esistenza di differenze intratipologiche oltre che intertipologiche ha spinto diversi ricercatori (cfr. Anastasio, 2021, 2023; Beavers *et al.*, 2010; Ibarretxe-Antuñano, 2009; Slobin, 2006; Spreafico, 2009) a considerare le lingue sulla base di un gradiente di salienza delle componenti spaziali piuttosto che suddividerle in due categorie.

Il presente lavoro vuole contribuire al filone di ricerca sugli eventi di moto, con un'attenzione particolare all'italiano L2 di studenti francesi all'ultimo anno della sezione europea-Italiano di un liceo del Sud della Francia. Per quanto ne sappiamo, gli studi sull'apprendimento degli eventi di moto in L2 in ambito scolastico sono piuttosto scarsi soprattutto nelle sezioni internazionali (fatta eccezione per Piot, 2022 per il francese L2). Il nostro contributo mira dunque a fornire uno spunto rilevante per tale tipo di studi, con una particolare attenzione all'acquisizione dei verbi di movimento. L'obiettivo principale è quello di fornire i risultati preliminari di un'analisi sull'uso dei verbi di moto da parte di una popolazione che dovrebbe essere facilitata nell'utilizzo di tali verbi in L2, data la prossimità tipologica e la trasparenza lessicale tra il francese lingua materna (L1) e l'italiano L2, ma che spesso manifesta delle difficoltà di tipo acquisizionale e/o legate all'input di esposizione alla lingua.

2. PARLARE DI MOVIMENTO IN L2

Nonostante le numerose critiche mosse al quadro tipologico di Talmy (1985, 2000), questo è stato adottato all'interno della prospettiva psicolinguistica del *Thinking for Speaking* (Slobin, 1991, 1996), corrispondente ad una versione debole dell'ipotesi Sapir-Whorf. Secondo l'ipotesi del *Thinking for Speaking*, parlanti di diverse lingue prestano attenzione ad aspetti differenti della realtà e adottano una *prospettiva* diversa per parlarne sulla base delle strutture lessicali e grammaticali disponibili nella loro L1. Slobin ha potuto testare tale ipotesi sulla verbalizzazione degli eventi di moto da parte di parlanti (adulti e bambini) di diverse lingue, mostrando che, a partire dall'età di 3 anni, i parlanti nativi adottano le strategie di lessicalizzazione tipiche della loro L1. Ad esempio, i bambini delle lingue S- usano molti più verbi di Maniera rispetto ai bambini di lingue V-. Inoltre, in generale, i parlanti delle lingue S- forniscono più dettagli sulla Traiettoria servendosi di

⁵ Hijazo-Gascón (2021: 191) sostiene che la più grande differenza intratipologica tra le lingue romanze, e in particolare tra francese, italiano e spagnolo, considerate come lingue V-, risiede nella grande combinabilità e frequenza delle particelle direzionali dell'italiano rispetto a quelle esistenti in spagnolo o agli avverbi direzionali del francese.

⁶ Inizialmente Simone (1997) ha attribuito l'esistenza dei verbi sintagmatici all'influenza dei dialetti dell'Italia settentrionale. Di recente, diversi linguisti (cfr., ad esempio, Cini, 2008) hanno mostrato che tali costruzioni, già presenti negli scritti di Dante, si distribuiscono in maniera omogenea sulla penisola italiana.

⁷ Nella presente ricerca, con L2 ci si riferisce a qualsiasi lingua altra dalla L1, indipendentemente dall'ordine cronologico di apprendimento.

⁸ Un'esperienza didattica interessante per l'apprendimento dei verbi sintagmatici in contesto istituzionale è stata elaborata da Florio (2024) con apprendenti ispanofoni d'italiano L2 presso l'Università di Salamanca. Attraverso l'uso di proverbi contenenti dei verbi sintagmatici, l'autore ha proposto delle analisi semantiche e sintattiche di tali verbi ai suoi apprendenti, ottenendo dei risultati positivi in termini di apprendimento.

satelliti e sintagmi preposizionali all'interno di una stessa proposizione (ad es. in inglese *The boy falls down from the rock into the river* 'Il bambino cade dalla scogliera nel fiume').

Per quanto riguarda il processo di apprendimento di una L2, ne scaturisce l'ipotesi, dimostrata da numerosi studi (tra cui, Ellis, Cadierno, 2009; Cadierno, Ruiz, 2006; Han, Cadierno, 2010), che i modelli prediletti per verbalizzare situazioni di moto in L1 sarebbero molto resistenti ad una riformattazione del pensiero in L2, influenzando, di conseguenza, (*positive or negative crosslinguistic influence*, Odlin, 1989, 2016, 2022; Sharwood-Smith, 1986; Jarvis, Pavlenko, 2008) la produzione discorsiva in L2.

La letteratura esistente sull'espressione del movimento in L2 da parte di apprendenti adulti s'interroga soprattutto sulle difficoltà riscontrate dagli apprendenti nella fase di appropriazione di un nuovo sistema linguistico, in particolare quando quest'ultimo è tipologicamente distante dalla lingua di partenza. Difatti, Cadierno (2017) mette in evidenza che l'apprendente di una L2 deve imparare a "ripensare per parlare" prestando attenzione a delle nozioni spaziali codificate in strumenti lessicali e grammaticali a volte diversi da quelli forniti dalla L1. All'unanimità, la maggior parte degli studi sugli apprendenti adulti ritiene che le loro produzioni discorsive siano a metà strada tra quelle dei nativi della lingua target e quelle dei parlanti della loro L1. Inoltre, il livello di competenza in L2 dovrebbe, in linea teorica, giocare un ruolo centrale: ci si attenderebbe che a un alto livello di competenza ci siano meno fenomeni di influenza translinguistica (Cadierno, 2004; Cadierno, Lund, 2004; Cadierno, Ruiz, 2006), e invece è stato dimostrato come anche a un tale livello le produzioni spaziali degli apprendenti non siano esenti dall'influenza della L1 (Anastasio, 2021, 2023; Hendriks, Hickmann, 2011; Treffers-Daller, Tidball, 2015).

La letteratura sugli eventi di moto in L2 ad oggi disponibile ha studiato diverse combinazioni L1-L2, focalizzandosi principalmente su combinazioni di lingue tipologicamente lontane. Sono ancora pochi, invece, gli studi che prendono in considerazione l'incrocio di lingue tipologicamente vicine e che presentano un alto livello di trasparenza lessicale (fatta eccezione per Hijazo-Gascón, 2018; 2021; Anastasio, 2021, 2023; Anastasio, Gugliotta, in revisione). Ad esempio, Hijazo-Gascón (2018) ha mostrato come in compiti di tipo narrativo (*Frog story*, Mayer, 1969) apprendenti italo-foni di spagnolo L2 tendano a fornire più dettagli sulla Traiettoria e a produrre più costruzioni causative (ad esempio *far cadere*) rispetto agli ispanofoni nativi, seguendo così le tendenze riscontrate nelle produzioni di italo-foni nativi. Anastasio e Gugliotta (in revisione), attraverso la *Frog story*, hanno mostrato come apprendenti italiani del francese L2 e apprendenti francesi d'italiano L2 siano facilitati dalla trasparenza lessicale dei verbi di movimento in L2, ma che allo stesso tempo tale trasparenza formale possa indurli in errore quando due lemmi non hanno necessariamente la stessa semantica (in italiano, *partire* [per un viaggio] vs. in francese *partir* nel senso di 'andare via'; per lo stesso risultato, cfr. Bernini, 2006; Valentini, 2021; Anastasio, 2021).

Come si evince da quanto appena mostrato, la stragrande maggioranza degli studi in L2 ha focalizzato la propria attenzione sul movimento volontario/spontaneo in compiti di tipo narrativo o descrittivo. Il movimento causato/provocato, che riferisce ad un movimento causato da una forza esterna ha, invece, ricevuto sino ad oggi poca attenzione. Ad esempio, Hendriks *et al.* (2008) e Hendriks, Hickmann (2011) si sono focalizzate essenzialmente sul contrasto francese vs inglese e hanno dato evidenza della difficoltà ad esprimere eventi di moto causati in L2, data la complessità di tale tipo di movimento. Per quanto riguarda un tipo particolare di movimento causato, ossia gli eventi di disposizione (ad es. *mettere la penna nella borsa*), Cadierno *et al.* (2023) mostrano un comportamento ibrido da parte di apprendenti spagnoli di danese L2 rispetto alle scelte preferenziali attestate nelle due lingue. Tali apprendenti, infatti, sembrano a primo impatto aderire alle

strategie di lessicalizzazione del danese, preferendo, tuttavia, molto più che gli ispanofoni, costruzioni non causative e locative offerte dalla loro L1.

Gli eventi di moto di disposizione sono stati di recente studiati anche rispetto all'italiano L2 di adulti (Anastasio, Gugliotta, in revisione) e di bambini immigrati (Anastasio, Giuliano, in stampa). Anastasio e Gugliotta (in revisione) mostrano che la disposizione è correttamente espressa da apprendenti adulti con la combinazione L1 romanza-L2 romanza. In merito ai bambini immigrati, a partire da una certa fascia d'età i verbi di disposizione (*mettere, prendere, buttare*) rappresentano il tipo di verbo di causa più utilizzato (Anastasio, Giuliano, in stampa), indipendentemente dalla distanza tipologica tra le lingue in contatto.

Dal punto di vista metodologico, gran parte degli studi analizza dati narrativi o descrittivi dal punto di vista del *Focus* (componente spaziale maggiormente espressa) e del *Locus* (elemento linguistico che codifica la componente espressa: verbo o altro). Altri studi (tra cui, Hendriks, Hickmann, 2011) valutano anche la densità semantica, ossia il numero di componenti semantiche espresse per proposizione.

Per valutare in che modo i nostri apprendenti esprimono la nozione di movimento e per avere dei dati comparabili con le ricerche precedenti, il nostro studio fornirà un'analisi dei *Foci* di attenzione e dei tipi di lemmi verbali di moto selezionati dal nostro campione all'orale.

In breve, la presente ricerca mira ad analizzare l'espressione del movimento nell'interlingua di liceali francofoni di livello B1-B2 in italiano L2. A tal fine, ci focalizzeremo su come tali apprendenti esprimono il movimento volontario e causato nell'ambito di un compito narrativo orale (*Reksio*, Marszalek, 1963) con una particolare attenzione ai tipi di verbi di moto usati dagli apprendenti. L'obiettivo ultimo è quello di capire se in ambito scolastico, dove l'input consente di lavorare maggiormente sulle strutture linguistiche, gli apprendenti siano più sensibili all'uso appropriato dei mezzi linguistici atti all'espressione del movimento nella lingua target.

3. DOMANDE DI RICERCA E IPOTESI

Il presente studio si propone di analizzare la verbalizzazione degli eventi di moto in compiti narrativi orali (*Reksio*, Marszalek, 1963) prodotti da studenti di italiano L2 che frequentano la sezione europea-Italiano di un liceo generalista e tecnologico francese. L'oggetto di interesse non è soltanto capire se tali apprendenti riescano o meno ad aderire alle strategie di lessicalizzazione della lingua target, bensì anche indagare se l'input istituzionale a cui sono esposti, associato alla prossimità lessicale e tipologica delle lingue in contatto (francese-italiano), possa favorire l'apprendimento degli eventi di moto. Al fine di avere un campione che possa essere rappresentativo delle tendenze, soprattutto lessicali, in italiano e in francese, è stato necessario disporre di un gruppo di controllo italofono e di un gruppo di controllo francofono. I dati raccolti ci hanno consentito di rispondere alle seguenti domande di ricerca (DR):

DR1: Su quale componente semantica (Traiettorie, Maniera, Causa) gli informatori focalizzano la loro attenzione? (*Focus*)

DR2: Quali sono i lemmi verbali esprimenti un evento di moto maggiormente utilizzati dai nostri informatori? Ci sono differenze tra le preferenze dei parlanti nativi e quelle degli apprendenti?

DR3: Emergono costruzioni satellitari nei dati dei nostri informatori?

Rispetto alla DR1, si è ipotizzato che tutti gli informatori focalizzino la loro attenzione principalmente sulla Traiettorie, trattandosi dell'elemento base di un evento di moto

(Talmy, 1985). Tuttavia, all'interno del compito *Reksio*, alcune scene illustrano un movimento causato. Ci si aspetta quindi che anche la Causa possa apparire, soprattutto nelle produzioni dei nativi italofofoni.

Per la DR2, è ipotizzabile che gli apprendenti usino meno lemmi verbali dei nativi e che tendano a privilegiare verbi Neutri di movimento (*andare*) o verbi di Traiettorie (*entrare, uscire*), che sono largamente utilizzati nell'input didattico.

Infine, per quanto riguarda la DR3, l'ipotesi è che costruzioni satellitari, come verbi a particella, frequenti soprattutto nella modalità orale dell'italiano, potrebbero essere usate dagli italofofoni ed essere quasi assenti nei racconti degli apprendenti, dato la loro scarsa presenza nell'input istituzionale.

4. METODOLOGIA

4.1. *Gli informatori*

La presente ricerca prevede un corpus costituito da 30 partecipanti: 10 parlanti nativi di francese, 10 italofofoni nativi e 10 studenti francesi di italiano L2, di un liceo francese.

I 2 gruppi di controllo sono costituiti da studenti francesi e italiani che hanno tra i 17 e i 24 anni e che sono stati registrati nei loro rispettivi paesi natali. Tutti i parlanti nativi hanno almeno una lingua straniera nel loro bagaglio linguistico.

Per quanto riguarda il gruppo di apprendenti (cfr. Tabella 1), si tratta di studenti francesi che hanno tra i 16 e i 18 anni e che frequentano l'ultimo anno di un liceo generalista e tecnologico sito nel Sud della Francia. Tali apprendenti sono iscritti alla sezione *Lingue, Letteratura e Culture Straniere: Italiano*⁹, sezione che dà loro l'opportunità di prepararsi alla mobilità nello spazio europeo e di essere autonomi nell'utilizzo della lingua italiana in vista di un percorso universitario in italianistica. Il programma d'insegnamento per questo tipo di classe prevede dei lavori sull'italiano scritto e parlato in termini di comprensione e di produzione. Gli studenti svolgono anche traduzioni e sono sensibilizzati alla diversità dei registri di lingua e ai riferimenti storici, culturali e letterari. Il numero di ore di lezioni d'italiano settimanali previsto (8 ore) ha come obiettivo l'ottenimento del livello C1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Council of Europe, 2001) alla fine dell'ultimo anno del liceo. Pertanto, al momento della raccolta dati, gli studenti sono all'inizio dell'ultimo anno del liceo e il loro livello oscilla tra il B1 e il B2.

Tabella 1. *Profilo linguistico degli apprendenti*¹⁰

Apprendenti	Genere	Età	Altre L2 conosciute
1	F	17	inglese
2	F	18	inglese
3	M	16	inglese
4	F	17	inglese
5	M	17	inglese, tedesco
6	F	17	inglese
7	F	17	inglese, spagnolo

⁹ *Langues, Littératures et Cultures Européennes: Italien (LLCER Italien)*.

¹⁰ Nella presente ricerca utilizzeremo degli pseudonimi al fine di proteggere l'identità degli informatori.

8	M	17	inglese
9	M	17	inglese
10	F	18	inglese

4.2. Il protocollo

La narrazioni orali analizzate sono state elicitate per il tramite di un episodio animato muto della serie polacca *Reksio*¹¹ (Marszałek, 1963) dalla durata di cinque minuti circa. La storia narra le avventure di un cane dal nome Reksio e di un ragazzino che si allontanano dalle loro abitazioni per andare a pattinare su un lago ghiacciato. Durante l'attività di pattinaggio, il ghiaccio cede e il ragazzino cade in acqua. Alla fine della storia il ragazzino riesce a salvarsi grazie all'aiuto prezioso di Reksio.

Il supporto video qui utilizzato contiene eventi di moto volontario e un evento di moto provocato importante nella scena in cui Reksio riesce a tirare il suo amico fuori dall'acqua. Tuttavia, la difficoltà relativa di tale supporto video è che viene visionato una sola volta dagli intervistati prima del racconto, il che richiede un grande sforzo di memorizzazione degli eventi.

Tutti gli informatori sono stati registrati individualmente in un'aula silenziosa e, dopo aver visionato il video, sono stati invitati a restituirne il contenuto a una persona terza che non conosceva la storia.

Nell'ultima fase dell'intervista, sono stati raccolti dati socio-biografici attraverso un questionario, il che ci ha consentito soprattutto di conoscere il bagaglio linguistico di ogni apprendente.

I dati raccolti sono stati trascritti secondo le convenzioni CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) utilizzati nella banca dati CHILDES (MacWhinney, 2000). Terminata la trascrizione dati, i racconti sono stati suddivisi in proposizioni (*clauses*¹²) e sono state sottoposte ad analisi unicamente le proposizioni contenenti uno o più eventi di moto.

L'analisi è stata incentrata su due principali parametri: a) il *Focus*, ossia la componente spaziale su cui i partecipanti portano la propria attenzione e che tendono poi a lessicalizzare e b) i tipi di lemmi verbali di moto selezionati dagli informatori. In merito ai verbi di moto, abbiamo preso in considerazione la classificazione di tali verbi adottata in studi precedenti (cfr. Berman, Slobin, 1994; Spreafico, 2009; Hickmann *et al.*, 2022). In particolare, la nostra analisi include: verbi di Traiettorie, detti anche di Percorso (*entrare, cadere*¹³); verbi Neutri (*andare, muoversi*), ossia verbi che esprimono genericamente il moto senza dare informazioni né sulla Traiettorie né sulla Maniera/Causa; verbi di Maniera (*camminare, scivolare, pattinare*); verbi di Causa (*mettere*) e/o costruzioni analitiche causative (*far cadere*); verbi di Maniera e di Causa (*tirare*); verbi di Causa e di Traiettorie (*lanciare*).

Nell'analisi dei dati abbiamo anche indagato l'utilizzo di particelle direzionali (*giù, su, via*), dato il carattere ibrido dell'italiano (cfr. *supra*).

¹¹ Per l'episodio della serie *Reksio* da noi utilizzato, ci siamo serviti dello stesso protocollo di ricerca usato da Watorek (2004) nell'ambito del progetto APN-CNRS "Construction du discours par des apprenants de langue, enfants et adultes".

¹² Si intende per proposizione qualsiasi unità contenente un solo predicato e i suoi argomenti (cfr. Berman, Slobin, 1994, Hickmann *et al.*, 2022).

¹³ In altri studi (Spreafico, 2009; Valentini, 2021), il verbo *cadere* è stato considerato come un verbo di Maniera per l'assenza di controllo sul movimento discendente dell'entità-Figura.

5. RISULTATI

I primi risultati riguardano il *Focus*, ossia l'attenzione che i nostri informatori (nativi e apprendenti) portano alle componenti spaziali: Traiettorie, Maniera e Causa. Il Grafico 1¹⁴ riassume tali risultati.

Grafico 1. *Focus*



Tutti gli informatori intervistati esprimono principalmente la componente Traiettorie. Nella fattispecie, su 110 eventi di moto i francofoni esprimono la Traiettorie nel 54% dei casi. Gli italo-foni producono 130 eventi di moto riferendo alla Traiettorie con una proporzione del 35,4%. Gli apprendenti producono meno eventi di moto rispetto ai nativi, ossia 93, focalizzandosi anch'essi principalmente sulla Traiettorie (49,4%).

Segue la Maniera come componente più espressa: i parlanti di francese L1 la esprimono nel 28% dei casi, gli italo-foni nel 33,8% e gli apprendenti nel 27,6% dei casi.

La Causa risulta essere la componente spaziale meno espressa (L1 FRA: 18%; L1 ITA: 30,8%; L2 ITA: 23%), sebbene lo scarto tra la Maniera e la Causa all'interno di ogni gruppo non sia significativo.

Malgrado alcuni comportamenti simili tra i tre gruppi presi in esame, una differenza statisticamente significativa emerge rispetto al *Focus* ($p < 0.05^{15}$). Difatti, nei dati L1 ITA la distribuzione delle componenti è più equilibrata rispetto agli altri due gruppi. I due gruppi di controllo differiscono significativamente rispetto alla distribuzione della Traiettorie (più presente in francese) e della Causa (più presente in italiano). E sebbene il gruppo di apprendenti sembra, a primo impatto, seguire le preferenze della propria L1, esso presenta in realtà una distribuzione intermedia delle suddette categorie, senza differenze significative tra L1 FRA e L2 ITA e tra L1 ITA e L2 ITA.

È bene mettere in evidenza che le componenti espresse sono principalmente lessicalizzate nella radice verbale. Fa eccezione la Traiettorie, che compare nella periferia verbale soltanto quando nell'evento di moto viene usato il verbo Neutro *andare* (ess. 4-5) oppure quando vengono impiegate costruzioni satellitari, il cui numero è in realtà esiguo (2 occorrenze in L1 FRA, es. 6; 3 occorrenze in L1 ITA, es. 7 e 2 occorrenze in L2 ITA, es. 8).

¹⁴ Abbreviazioni riportate nel presente Grafico e in quelli successivi: FRA francese; ITA italiano; T Traiettorie; M Maniera; C Causa, N neutri.

¹⁵ Ci siamo serviti del test X^2 d'indipendenza per esaminare l'associazione tra i gruppi (L1 FRA, L1 ITA, L2 ITA) e la categoria (T, M, C), che ha mostrato una differenza statisticamente significativa tra i gruppi: $X^2(4) = 10.4$, $p = 0.34$. L'analisi *post-hoc* Bonferroni ci ha consentito di individuare dove si situa tale differenza, che resta marginale ($V = 0.13$).

4. L'ha messo sopra al ghiaccio // è andato *fino alla padroncina*.
5. Va *su questa lastra di ghiaccio*.
6. Parce qu'il met du blé *dedans*.
'Perché mette del grano dentro'.
7. Il cagnolino esce *fuori* perché si é svegliato.
8. Mette dell'erba *dentro*.

In merito ai verbi di moto selezionati dai nostri informatori, il numero di verbi è leggermente più basso nel gruppo di apprendenti, il che va di pari passo con il numero leggermente ridotto di eventi di moto espressi (*supra*). La Tabella 2 riassume il numero di tipi di verbi di moto selezionati dagli informatori e le occorrenze totali per ogni categoria di verbo.

Tabella 2. *Verbi di movimento: tipi (e occorrenze)*

	L1 FRA	L1 ITA	L2 ITA
N	4 (19)	3 (13)	3 (9)
T	12 (58)	10 (43)	8 (42)
M	4 (23)	4 (34)	4 (22)
C	3 (9)	9 (27)	2 (16)
T+M	-	-	-
C+M	3 (9)	5 (9)	2 (2)
C+T	2 (2)	3 (4)	2 (2)
TOT	28 (120)	34 (130)	21 (93)

Si evince subito che i verbi di Traiettorie sono quelli ampiamente utilizzati dai tre gruppi analizzati.

I parlanti francesi hanno usato un totale di 58 verbi di Traiettorie ricorrendo a 12 tipi di verbi. Il verbo di Traiettorie più utilizzato è *sortir* ('uscire') con le sue 18 repliche, seguito da *rentrer* ('rientrare', 16 occorrenze), *tomber* ('cadere', 11 occorrenze), *avancer* ('avanzare', 3 occorrenze), *revenir* ('ritornare', 2 occorrenze), *partir* ('andarsene', 2 occorrenze). I verbi *remonter* ('risalire'), *s'approcher* ('avvicinarsi'), *arriver* ('arrivare'), *entrer* ('entrare'), *se diriger* ('dirigersi'), *monter* ('salire') sono stati prodotti una sola volta nel corpus francese L1.

Le produzioni degli italofoeni presentano 43 verbi di Traiettorie, nella fattispecie di 10 tipi. Con le stesse proporzioni (13 occorrenze), *uscire* e *(ri)cadere* sono i lemmi più utilizzati, seguiti poi da *(ri)tornare* con 10 repliche. Gli altri tipi di verbi, ossia *allontanarsi* (x 2), *sopraggiungere* (x 1), *giungere* (x 1), *rientrare* (x 1), *arrivare* (x 1) e *scendere* (x 1) sono stati prodotti in maniera esigua.

Il gruppo di apprendenti presenta un totale di 8 tipi di verbi di Traiettorie per un totale di 41 occorrenze. I verbi più utilizzati sono *cadere* (x 16) e *uscire* (11) con la sua forma idiosincratice **escere* (x 1) e il prestito dal francese *sortir*¹⁶(x 1). Seguono poi *rientrare* (x 4), *entrare* (x 3), **rantrare* (x 2), calco dal francese *rentrer* (rientrare), *venire* (x 2), *partire* (x 1) e *risalire* (x 1).

La Traiettorie compare non solo nei verbi di Traiettorie o di Percorso sopra illustrati, ma anche in alcuni lemmi ibridi, ossia che lessicalizzano due componenti spaziali simultaneamente, in questo caso Traiettorie e Causa. In particolare, i francofoeni si sono serviti di due tipi di verbi, quali *faire sortir* ('far uscire') e *ramener* ('riportare'), ciascuno con una sola occorrenza. Gli italofoeni hanno fatto ricorso a 4 tipi di verbi ibridi esprimenti la

¹⁶ *Uscire, escere* e *sortir* sono stati categorizzati sotto un unico tipo.

Traiettorie: *far risalire* (x 2), *riportare* (x 1) e *far uscire* (x 1). In ultimo, gli apprendenti hanno prodotto solo due tipi di verbi: *portare* e *far uscire*, ognuno dei quali impiegato una sola volta.

I verbi di Maniera rappresentano il secondo gruppo di verbi di moto più utilizzati dai tre gruppi di parlanti. Anche questa componente viene lessicalizzata in verbi di Maniera e in verbi a carattere ibrido. Per quanto riguarda i verbi di Maniera, i lemmi più utilizzati hanno a che vedere con l'attività principale di Reksio, ossia il pattinaggio. Il verbo *patiner* o i suoi equivalenti *faire du patin/patinage* compaiono 9 volte nei racconti dei francofoni ed entra quasi in concorrenza con il verbo *glisser* ('scivolare'), che compare 8 volte. Seguono poi i verbi *courir* ('correre', 4 occorrenze), *marcher* ('camminare', 1 occorrenza) e *se promener* ('passeggiare', 1 occorrenza). Sui 9 verbi ibridi di Causa e Maniera, i francofoni hanno prodotto 4 occorrenze del verbo *tirer* ('tirare'), 4 del verbo *tendre* ('tendere') e una costruzione causativa *faire glisser* ('far scivolare').

Sempre nell'ambito dei verbi di Maniera, gli italo-foni hanno prodotto il verbo *pattinare* per ben 13 volte, seguito da *scivolare* con le sue 9 repliche, *camminare* con 6 occorrenze, *correre* con 3 e *schettinare* con altrettante 3 occorrenze. Tra i verbi ibridi, *tendere* è il tipo maggiormente usato (4 occorrenze), seguito da *tirare* e dalla costruzione causativa *far scivolare*, (ognuno con 2 repliche rispettive) e *far scorrere* con una sola occorrenza.

Gli apprendenti di italiano L2 hanno usato gli stessi tipi di verbi di Maniera dei due gruppi di controllo ma con delle proporzioni leggermente diverse: *pattinare* o le sue forme equivalenti *fare del/il pattinaggio* compare per ben 14 volte, *camminare* con la sua variante francese *marcher* compaiono 6 volte e di *scivolare* si attestano soltanto 2 occorrenze. Rispetto ai gruppi di nativi, gli apprendenti usano un numero esiguo di radici verbali che lessicalizzano la Maniera e la Causa: si attestano una sola occorrenza di *lanciare* e una di *acchiappare*.

Come si evince dalla Tabella 1 e dal Grafico 1, il gruppo di parlanti che è ricorso maggiormente ai verbi di Causa, in particolare ai verbi di disposizione, è rappresentato dagli italo-foni, soprattutto per raccontare la scena in cui Reksio riesce a salvare il ragazzino.

I francofoni hanno prodotto 9 verbi di Causa e 11 verbi ibridi contenenti anche la Causa (*supra*). Tre tipi di verbi di Causa sono stati utilizzati nelle narrazioni: *mettre* ('mettere', 4 occorrenze) *prendre* ('prendere', 3 occorrenze) e *retirer* ('togliere', 2 occorrenze).

I racconti degli italo-foni presentano invece una varietà maggiore di tipi di verbi di Causa. Sono stati riscontrati 9 tipi di verbi: *prendere* e *mettere*, ciascuno con 7 repliche, *buttare* e *togliere* (3 occorrenze rispettive), *spargere* e *infilare* con 2 occorrenze ciascuno, *stendere*, *porgere* e *appoggiare*, quest'ultimi 3 tipi usati rispettivamente una sola volta. Si noti anche che le produzioni degli italo-foni sono quelle con il più alto numero di verbi ibridi con 13 occorrenze in totale.

Dai compiti narrativi degli apprendenti, emergono invece 16 occorrenze di verbi di Causa e soltanto 4 verbi ibridi. Il tipo di verbo di Causa più utilizzato è *mettere* con 10 repliche, seguito da *prendere* con 6 occorrenze.

In ultimo, per quanto riguarda i verbi di moto Neutri, i francofoni sono il gruppo che ne ha fatto più uso con 19 occorrenze e 3 tipi: *aller* ('andare', x 16), *faire le/un tour* ('fare il/un giro', x 2) e *se rendre* ('recarsi', x 1).

Il gruppo italiano L1 ha prodotto un numero leggermente più basso di verbi Neutri, ossia 13 in totale di 3 tipi. *Andare* rappresenta ancora una volta il verbo più utilizzato con le sue 10 repliche, seguito da 2 occorrenze di *percorrere* e una di *recarsi*.

Le narrazioni degli apprendenti di italiano L2 presentano 9 verbi Neutri con 3 tipi: *andare* (x 7), *fare un giro* (x 1) e *andare in giro* (x 1).

Sebbene l'inventario lessicale del gruppo ITA L2 sembri essere molto simile a quello dei parlanti della lingua target, va sottolineato che le produzioni degli apprendenti non sono esenti da forme idiosincratiche e dal ricorso alla L1. Uno dei verbi che sembra porre più difficoltà agli apprendenti è il verbo di Traiettorie *rientrare*. Difatti, due soggetti si servono di un calco sul francese dandogli però la flessione verbale dell'italiano (es. 9-10).

9. Quindi alla fine la donna e il cane *rantrano* a loro casa.
10. E finalmente il bambino *rantra* a casa.

Un altro verbo di Traiettorie che sembra non essere facile da apprendere in L2 è il verbo *uscire* (es. 11-12), non tanto per la sua semantica quanto più per la sua flessione irregolare, costringendo talvolta il parlante a ricorrere alla L1 (es. 13), malgrado il livello di competenza B1-B2.

11. Il cane l'aiuta per uscire e **uscono* dal lago.
12. Dunque dopo il ragazzo riesce a **escere* dal ghiaccio.
13. E la sua amica **esciu* [/] **usca* [/] no *sort*.

Il verbo *partire* dell'italiano, anche se in un solo soggetto, viene utilizzato con la semantica del verbo francese *partir* col suo significato di 'andare via' (es. 14), traducendosi così in un'influenza translinguistica di tipo lessicale e semantica.

14. [Ragazzo] fa un giro sull'acqua //cade // e non **riusce a partire*.

I verbi di Maniera sembrano, invece porre meno difficoltà agli apprendenti nell'adempiere al compito richiesto. Rispetto al verbo più utilizzato, ossia *pattinare*, un solo apprendente riproduce la forma lessicale tipica francese *fare del pattinaggio* (es. 15), mentre un altro soggetto prende in prestito dal francese il verbo *marcher* (es. 16), equivalente di 'camminare'.

15. Poi cerca di *fare del pattinaggio*.
16. Anche lei non può *marcher*.

Il fatto che tali realizzazioni continuino a manifestarsi in contesto istituzionale a un livello di competenza intermedio mette in evidenza che apprendere una L2 tipologicamente e geneticamente vicina alla L1 può avere dei vantaggi nell'appropriazione di verbi di moto trasparenti e frequenti nell'input, ma può anche implicare effetti secondari rispetto all'utilizzo corretto di tali verbi e all'inventario sviluppato.

Nel successivo paragrafo riassumeremo e discuteremo i risultati principali della presente ricerca con riferimento alle nostre ipotesi iniziali e alla letteratura esistente sugli eventi di moto.

6. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

La presente ricerca ha esaminato la verbalizzazione degli eventi di moto in italiano L2, con particolare attenzione ai verbi di movimento impiegati in compiti narrativi di tipo orale (Marszalek, 1963) da studenti francesi iscritti all'ultimo anno della Sezione Europea d'italiano di un liceo generalista e tecnologico nel Sud della Francia. L'obiettivo principale è stato quello di indagare se l'input istituzionale a cui gli apprendenti sono esposti in

combinazione con la vicinanza tipologica francese-italiano possa favorire l'utilizzo delle strategie di lessicalizzazione della lingua target. Al fine di comprendere se il comportamento linguistico degli apprendenti si adegui alle strategie di lessicalizzazione della lingua target o risenta dell'influenza della L1, è stato necessario disporre anche di due gruppi di controllo: un gruppo per il francese L1 e uno per l'italiano L1.

Dai risultati emerge che globalmente il gruppo di apprendenti aderisce alla strategia di lessicalizzazione dominante dell'italiano lingua target, ossia quella a quadro verbale, che del resto è anche quella prototipica del francese L1. Come ipotizzato, la componente maggiormente espressa (*Focus*, DR1) in L1 e in L2 è la Traiettorie (per gli stessi risultati, cfr. Anastasio, 2021, 2023; Hendriks, Hickmann, 2011), trattandosi dell'elemento base di un evento di moto (Talmy, 1985) e anche della componente che ricorre più frequentemente all'interno del compito narrativo svolto dagli informatori.

La Maniera risulta essere la seconda informazione spaziale più espressa, grazie al verbo di azione *pattinare* e ai suoi equivalenti (DR2), che rappresentano l'azione principale dei protagonisti all'interno del racconto. Le proporzioni attestate nei tre gruppi rispetto alla Maniera non presentano divergenze notevoli (L1 FRA: 28%; L1 ITA: 33,8%; L2 ITA: 23%).

In merito alla Causa, questa risulta essere la componente meno espressa, in particolare dai francofoni nativi e dagli apprendenti. Una differenza statisticamente significativa emerge nella distribuzione delle tre categorie tra i tre gruppi, sebbene l'effetto sia minimo. In particolare, il gruppo italofono esprime meno frequentemente la Traiettorie e più spesso la Causa rispetto ai francofoni nativi. Il gruppo di apprendenti mostra invece una distribuzione più equilibrata delle componenti. In sostanza, sebbene lo scarto tra i gruppi sia minimo, si può dedurre che la Causa risulta essere una componente visivamente e concettualmente più saliente per gli italofondi rispetto al compito richiesto, in particolare per la scena in cui il cagnolino salva il suo amico, episodio che sollecita appunto l'espressione della Causa. Va da sé che disporre di un campione più ampio permetterebbe di chiarire se questo risultato rifletta delle differenze stabili tra i gruppi oppure delle variazioni specifiche al campione esaminato.

Le tre componenti sopra illustrate sono principalmente espresse nella radice verbale (DR2). I verbi di Traiettorie sono quelli maggiormente utilizzati da tutti e tre i gruppi. I tipi più utilizzati sono *cadere* e *uscire*, due lemmi sicuramente frequenti nell'input d'esposizione degli apprendenti e che rispondono al tipo di Traiettorie più seguito dalle entità in movimento nel supporto *Reksio*. La categoria dei verbi di Traiettorie, tuttavia, fornisce anche problemi agli apprendenti. È il caso, ad esempio, del calco **rantrare* dal francese per il verbo *rientrare*. L'influenza translinguistica emerge anche col verbo *partire*, a cui l'apprendente conferisce la semantica del verbo francese *partir*, operando quindi un vero e proprio trasferimento lessicale e semantico dalla L1. In questo caso, in linea con Bernini, (2006), Valentini (2021) e Anastasio (2021), ne consegue che la trasparenza lessicale tra i lemmi verbali non sembra necessariamente facilitare il compito dell'apprendente, dando luogo, di conseguenza, a delle influenze translinguistiche, in questo caso negative, sulla forma (**rantrare* per *rientrare*) o sulla funzione (*partire* vs *partir*).

Non mancano poi difficoltà legate alla morfologia del verbo di moto che si riversano sulla forma, in particolare per i verbi di moto irregolari (*uscire* in es. 11-13), difficoltà in realtà non legate al dominio del movimento da codificare, ma piuttosto a dei processi cognitivi generali e/o a caratteristiche della lingua target.

Differenze più importanti rispetto ai tipi di verbi di moto selezionati emergono nella codifica della Causa. Gli italofondi usano il triplo dei verbi di Causa dei francofondi e quasi il doppio rispetto agli apprendenti. Anche l'inventario lessicale dei verbi di Causa è maggiore nei dati d'italiano L1, sia per quanto riguarda i verbi che esprimono la sola Causa sia per i verbi ibridi che lessicalizzano la Causa e un'altra componente (ad es. *far cadere*).

Nella fattispecie, gli apprendenti usano principalmente i verbi di disposizione *mettere* e *prendere* come i due gruppi di controllo, ma nelle loro produzioni sono assenti 7 radici verbali (*buttare, togliere, spargere, infilare, stendere*), presenti invece nelle produzioni in italiano L1. Questo dato non è da sottovalutare: certamente gli apprendenti si servono principalmente di verbi a cui sono esposti nel loro input, ossia i verbi di disposizione basici, ma allo stesso tempo, diversamente da quanto sostenuto da Cadierno *et al.* (2023), il loro comportamento sembra rispecchiare più le preferenze dei francofoni che degli italo-foni. I nostri risultati confermano quindi che, come suggerito da Hendriks *et al.* (2008) e Hendriks, Hickmann (2011), il movimento provocato rappresenta un tipo di movimento piuttosto complesso per gli apprendenti e che può risentire anche delle tendenze tipiche della L1 (è un tratto più saliente in italiano che in francese).

Rispetto alla presenza di costruzioni satellitari (DR3), ne emergono poche nei dati dei nostri informatori. Contrariamente alla nostra ipotesi di partenza, anche gli italo-foni se ne sono serviti raramente (3 repliche), nonostante il carattere ibrido dell'italiano (Spreatico, 2009; Anastasio, 2021; 2023). Ricordiamo a tal proposito che, malgrado l'uso frequente in italiano di verbi a particella all'orale, il quadro verbale resta il modello dominante per parlare di movimento. In merito al gruppo di apprendenti, la quasi assenza di costruzioni satellitari è da considerarsi un fenomeno piuttosto prevedibile, dato che tali costrutti continuano a non essere insegnati in ambito istituzionale (Anastasio, 2023).

Dal punto di vista della didattica dell'italiano L2, i risultati preliminari del nostro lavoro mostrano che, nonostante le 8 ore di lezioni d'italiano settimanali a cui i nostri apprendenti sono esposti, un lavoro più mirato sul lessico del movimento sarebbe auspicabile attraverso delle attività che consentano agli apprendenti non solo di individuare delle somiglianze obiettive tra l'italiano e il francese, ma anche di sviluppare una consapevolezza sulle similarità formali (ma non necessariamente funzionali) che possono indurre in errore. L'utilizzo di estratti di corpora (*usage-based*) orali plurilingui, ad esempio francese-italiano, permetterebbe all'apprendente di rilevare ciò che è saliente e ciò che non lo è nella sua L1 e nella lingua target, per poi spingerlo ad integrare e a produrre delle forme appropriate alla L2.

A livello più generale, la presente ricerca esplorativa conferma che imparare a parlare di movimento in L2 non è facile, nonostante la centralità di tale dominio cognitivo. I parlanti delle lingue V- sono facilitati dalla strategia di lessicalizzazione prototipica di tali lingue, dalla presenza di lemmi verbali simili nella forma ma non necessariamente nella funzione. Tuttavia, benché esposti a un contesto istituzionale in cui la riflessione metalinguistica gioca un ruolo importante, gli apprendenti presentano delle difficoltà non trascurabili, da un lato legate a principi generali d'acquisizione e dall'altro dovute ad aspetti cognitivi e discorsivi tipici della loro L1.

In ultimo, vale la pena sottolineare che i risultati qui presentati vanno trattati con prudenza, dato che lo studio presenta dei limiti importanti. Il primo limite è rappresentato dalla taglia del campione: il numero relativamente ridotto di apprendenti non consente di generalizzare i risultati a delle popolazioni più importanti. In secondo luogo, si è scelto di utilizzare un solo compito narrativo in formato video e, come detto in precedenza, tale formato richiede agli informatori uno sforzo di memorizzazione degli eventi. Studiare anche altri livelli interlinguistici (ad es. i livelli A e i livelli C) potrebbe consentire di interpretare meglio le tendenze generali legate allo sviluppo linguistico e le divergenze dovute al livello di competenza. Ciononostante, lo studio fornisce dei risultati preliminari interessanti rispetto all'acquisizione del movimento in L2 in contesto scolastico e può rappresentare il punto di partenza per ricerche future di tipo trasversale o longitudinale su campioni più vasti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anastasio S. (2021), *Parler de déplacement en L2. Perspectives acquisitionnelles dans une approche translinguistique. Linguistica delle differenze*, 6, Aracne, Roma.
- Anastasio S. (2023), "Motion event construal in L2 French and Italian: from acquisitional perspectives to pedagogical implication", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 1, pp. 37-60: <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0046>.
- Anastasio S, Giuliano P. (2026/in stampa), "Construire une grammaire pour parler de déplacement en L2: le cas des enfants immigrés", in *Linx*, 91.
- Anastasio S., Gugliotta E. (2025/in revisione), "L2 acquisition of voluntary and caused motion: a case of crosslinguistic influence or acquisitional path?", in Singleton D. (ed.), *Focus on French as L1 or L2 in cross-linguistic studies: Perspectives on acquisition, processing and use*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- Beavers J., Levin B., Tham S. W. (2001), "The typology of motion expressions revisited", in *Journal of Linguistics*, 46, 2, pp. 331-377.
- Berman R., Slobin D. I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ).
- Bernini G. (2006), "Strategie di lessicalizzazione: tipologia e apprendimento. Il caso dei verbi di moto", in *LILI Zeitschrift Fuer Literaturwissenschaft und Linguistik*, 36, pp. 95-118.
- Cadierno T. (2004), "Expressing motion events in a second language: a cognitive typological perspective", in Achard M., Niemeier S. (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, De Gruyter, Berlin, pp. 13-50.
- Cadierno T. (2017), "Thinking for speaking about motion in a second language", in Ibarretxe-Antuñano I. (ed.), *Motion and space across languages: Theory and applications*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, pp. 279-300.
- Cadierno T., Lund K. (2004), "Cognitive linguistics and second language acquisition: motion events in a typological framework", in VanPatten B., Williams J., Rott S., Overstreet M. (eds.), *Form-meaning connections in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp. 139-154.
- Cadierno T., Ruiz L. (2006), "Motion events in Spanish L2 acquisition", in *Annual Review of Cognitive Linguistics* 4, pp. 183-216.
- Cadierno T., Ibarretxe-Antuñano I., Hijazo-Gascón A. (2023), "Reconstructing the expression of placement events in Danish as a second language", in *Frontiers in Psychology* 13: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922682>.
- Cardini F.-E. (2008), "Manner of motion saliency: an inquiry into Italian", in *Cognitive Linguistics*, 19, 4, pp. 533-569.
- Cini M. (2008), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Fortis J.-M. (2010), "Space in language", *Leipzig Summer School 2010*. On line: https://www.eva.mpg.de/lingua/conference/2010_summerschool/pdf/course_materials/Fortis_3.MOTION%20EVENTS.pdf.
- Ellis N. C., Cadierno T. (2009), "Constructing a second language: introduction to the special section", in *Review of Cognitive Linguistics*, 7, 1, pp. 111-139.
- Florio N. (2024), "Verbi e proverbi: un'esperienza didattica per l'insegnamento dei verbi sintagmatici di movimento italiani a studenti universitari ispanofoni", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1159-1168:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23894>.
- Han Z., Cadierno T. (2010), *Linguistic relativity in second language acquisition: Thinking for speaking*, Multilingual Matters, Bristol - Buffalo.
- Hendriks H., Hickmann M. (2011), “Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French”, in Cook V., Bassetti B. (eds.), *Language and bilingual cognition*, Psychology Press, New York - Hove, pp. 315-340.
- Hendriks H., Hickmann M., Demagny A. C. (2008), “How adult English learners of French express caused motion: a comparison with English and French natives”, in *AILE – Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, pp. 15-41:
<https://journals.openedition.org/aile/3973>.
- Hickmann M., Hendriks H., Demagny A.-C., Engemann H., Iakovleva T., Ji Y., Harr A.-K., Soroli E. (2022), *Spatial representation-experimental and cross-linguistic studies*, vol 1: *Coding manual*. Online:
https://shs.hal.science/halshs-03836445v1/file/Manual_English_version_FINAL.pdf (July, 2025)
- Hijazo-Gascón A. (2018), “Acquisition of motion events in L2 Spanish by German, French and Italian speakers”, in *The Language Learning Journal*, 46, 4, pp. 241-262.
- Hijazo-Gascón A. (2021), *Moving across languages: Motion events in Spanish as a second language*, Mouton De Gruyter, Berlin-Boston.
- Iacobini C., Masini F. (2007), “Verb-particle constructions and prefixed verbs in Italian: Typology, diachrony and semantics”, in Booij G., Ducceschi L., Fradin B., Guevara E., Ralli A., Scalise S. (eds.), *On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting – MMM5*, Università degli Studi di Bologna, Bologna, pp. 157-184.
- Ibarretxe-Antuñano I. (2009), “Path salience in motion events”, in Guo J., Lieven E., Budwig N., Ervin-Tripp S., Nakamura K., Özçalışkan S. (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*, Psychology Press, New York, pp. 403-414.
- Ibarretxe-Antuñano I., Hijazo-Gascón A. (2013), “Same family, different paths: Intratypological differences in three romance languages”, in Goschler J., Stefanowitsch A. (eds.), *Variation and change in the encoding of motion events*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 39-54.
- Jarvis S., Pavlenko A. (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Routledge, London-New York.
- Kopecka A. (2006), “The semantic structure of motion verbs in French: Typological perspectives”, in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 83-101.
- MacWhinney B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, L. Erlbaum, Mahwah-London.
- Odlin T. (1989), *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Odlin T. (2016), “Was there really ever a contrastive analysis hypothesis?”, in Alonso R. (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol, pp. 1-23.
- Odlin T. (2022), *Explorations of language transfer*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol.
- Piot C. (2022), “Is Sylvester pacing up and down or is he going back and forth?”, in *I-LanD Journal: Identity, Language and Diversity*, 2, pp. 61-86.
- Schwarze C. (1985), “‘Uscire’ e ‘andare fuori’”: struttura sintattica e semantica lessicale, in Franchi De Bellis A., Savoia L. M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*, Bulzoni, Roma, pp. 355-371.

- Sharwood Smith M. (1983), "Cross-linguistic aspects of second language acquisition", in *Applied Linguistics* 4, 3, pp. 192-199.
- Simone R. (1997), "Esistono verbi sintagmatici in italiano", in De Mauro T., Lo Cascio V. (a cura di), *Lessico e grammatica. Teorie linguistiche e applicazioni lessicografiche*, Bulzoni, Roma, pp. 47-61.
- Slobin D. I. (1991), "Learning to think for speaking: native language, cognition and rhetorical style", in *Pragmatics* 1, pp. 7-26.
- Slobin D. I. (1996), "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'", in Gumperz J., Levinson S. (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 70-96.
- Slobin D. I. (2004), "The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression in motion events", in Strömquist S., Verhoeven L. (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Erlbaum, Mahwah, pp. 219-257.
- Slobin D. I. (2006), "What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse and cognition", in Hickmann M., Robert S. (eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 59-81.
- Spreafico L. (2009), *Problemi di tipologia lessicale. I verbi di moto nello Standard Average European*, Bulzoni, Roma.
- Talmy L. (1985), "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms", in Shopen T. (eds.), *Language typology and syntactic description (Grammatical categories and the lexicon 3)*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 57-149.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, MIT Press, Cambridge.
- Treffers-Daller J., Tidball F. (2015), "Can L2 learners learn new ways to conceptualize events? A new approach to restructuring in motion event construal", in Guijarro-Fuentes P., Schmitz K., Müller, N. (eds.), *The acquisition of French in multilingual contexts*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, Bristol, pp. 145-184.
- Valentini A. (2021), "Competenze lessicali in italiano L2: gli eventi di moto in testi narrativi", in Jafrancesco E., Lagrassa M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, Firenze University Press, Firenze, pp. 83-96.
- Watorek M. (ed.) (2004), *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*, in *Langages* 155.

IL MOVIMENTO METAFORICO ATTRAVERSO I TESTI GIORNALISTICI: UNA PROPOSTA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STUDENTI UNIVERSITARI

*Nicola Florio*¹

1. INTRODUZIONE

Sebbene sia comune considerare le metafore come una risorsa letteraria o una questione meramente linguistica, legata all'uso che facciamo delle parole, negli ultimi decenni la linguistica cognitiva ha dimostrato che le metafore fanno parte della nostra vita quotidiana e hanno una relazione diretta non solo con il linguaggio, ma anche con il nostro pensiero e le nostre azioni. Autori come Lakoff e Johnson (1980), massimi esponenti della ricerca nel campo, affermano che il sistema concettuale dell'essere umano è di natura essenzialmente metaforica, ovvero che il modo in cui strutturiamo il pensiero, concettualizziamo il mondo, percepiamo la realtà e interagiamo con l'ambiente fisico che ci circonda e con le altre persone si basa fundamentalmente su questo strumento cognitivo. Le metafore non vanno intese solo come strutture linguistiche di grande complessità e creatività, poiché esse sono presenti nella nostra quotidianità e alcune sono così semplici e comuni che non le percepiamo nemmeno come tali. Le metafore sono schemi astratti di pensiero che ci aiutano a strutturare la realtà con maggiore coerenza e chiarezza, stabilendo relazioni di somiglianza, soggettiva o reale, tra due elementi distinti che tendono ad essere associati in modo ricorrente. Queste associazioni dipendono fundamentalmente dall'esperienza fisica e dal modo in cui i parlanti interagiscono con l'ambiente circostante, quindi possono variare in contesti socioculturali diversi. Tenendo conto che la comunicazione tra gli esseri umani si basa sullo stesso sistema concettuale del pensiero (Lakoff, Johnson, 1980), si può affermare che ogni lingua è il riflesso della percezione che i suoi parlanti hanno del mondo e, pertanto, lo studio delle metafore come strutture linguistiche e concettuali rappresenta un campo di ricerca particolarmente rilevante e fruttuoso che ci permette di comprendere meglio il funzionamento di tale sistema e il legame esistente tra linguaggio, pensiero e cognizione.

Secondo Lakoff e Johnson (1980), le metafore concettuali possono essere classificate in tre diverse categorie: metafore strutturali, metafore orientazionali e metafore ontologiche.

Le metafore strutturali sono quelle in cui un concetto, solitamente astratto, viene rappresentato in termini di un altro, solitamente più concreto, tangibile, specifico o vicino all'esperienza fisica umana nel mondo, aiutando così i parlanti a comprendere meglio alcuni elementi complessi come, ad esempio, il tempo, che viene spesso concettualizzato come denaro (Soriano, 2012).

Le metafore orientazionali si differenziano da quelle strutturali perché organizzano un sistema completo di concetti attorno all'orientamento spaziale, assegnando ai diversi

¹ Universidad de Salamanca.

concetti correlati tra loro una posizione concreta nello spazio sempre in base alla nostra esperienza fisica nel mondo reale – il che porta inevitabilmente all'esistenza di variazioni tra culture e lingue. Le metafore orientazionali sono quelle che ci portano a concettualizzare la felicità in una posizione elevata e l'infelicità o la tristezza in una posizione inferiore, così come il successo è spesso concettualizzato in alto e il fallimento in basso, o il futuro davanti a noi e il passato dietro di noi (Lakoff, Johnson, 1980).

Infine, le metafore ontologiche sono quelle che permettono di concettualizzare le nostre esperienze, emozioni, idee o attività nel mondo fisico attraverso oggetti o sostanze concrete, facilitandone la categorizzazione, il raggruppamento, la delimitazione, la localizzazione e la quantificazione. Quest'ultima tipologia di metafore nasce dall'esigenza che abbiamo in quanto esseri umani di organizzare e strutturare la realtà attraverso elementi tangibili, che ci consentono di concettualizzare alcuni enti astratti come spazi fisici delimitati o contenitori con un interno, un esterno e una superficie con cui interagire. Le metafore ontologiche sono quelle che ci permettono di entrare e uscire da una festa, ma anche di entrare e uscire dalla vita di una persona- o di immergerci nello studio di una materia (Lakoff, Johnson, 1980).

Come possiamo vedere, le metafore sono direttamente correlate a innumerevoli aspetti della nostra vita quotidiana e si incorporano in modo naturale nel linguaggio che utilizziamo abitualmente per parlare della realtà che ci circonda. Il ruolo che le metafore svolgono nel linguaggio e nei processi cognitivi dell'essere umano è stato studiato da diverse prospettive negli ultimi decenni nel campo della Linguistica Cognitiva (d'ora in avanti, LC), con contributi di ricercatori come Fauconnier (1994), Fillmore (1985), Jackendoff (1983), (Lakoff, Johnson, 1980), Johnson (1987), Lakoff (1987), Langacker (1987), Searle (2012), Slobin (1987) o Talmy (2000), tra gli altri. Nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere, le metafore sono particolarmente rilevanti, poiché la codifica attraverso il linguaggio degli schemi di pensiero legati ad esse fornisce una grande quantità di informazioni sul modo concreto in cui una comunità di parlanti concettualizza il mondo, e inoltre le variazioni esistenti tra una lingua e l'altra possono rappresentare un ostacolo importante nel processo di apprendimento.

La proposta didattica che qui si presenta rientra quindi nell'ambito della Linguistica Cognitiva e dei principi della Teoria della Metafora sviluppata da Lakoff, Johnson (1980) e Johnson (1987). Nello specifico, si è concentrata l'attenzione sull'espressione del movimento metaforico nella lingua italiana, concetto che approfondiremo ampiamente nella successiva sezione, e sulla presenza di questo tipo di strutture nei testi giornalistici. Sebbene attualmente esista un'abbondante letteratura sulle strategie e le risorse linguistiche disponibili nelle diverse lingue del mondo per parlare dello spazio e del movimento, le ricerche condotte sull'espressione del movimento metaforico attraverso il linguaggio sono più limitate, specialmente in italiano, dove troviamo poche pubblicazioni come quelle di Cacciari, Bolognini *et al.* (2011), Cappelli (2012), Núñez Román (2014) o Suadoni (2016). Pertanto, questa proposta didattica è stata elaborata intorno al tema del movimento metaforico in lingua italiana, alle diverse risorse linguistiche disponibili nella lingua per esprimere tale movimento e a una serie di attività da proporre attraverso i testi giornalistici in corsi universitari di italiano come lingua straniera a studenti ispanofoni.

2. IL MOVIMENTO METAFORICO

Il modo in cui interagiamo con l'ambiente fisico attraverso il nostro corpo e i nostri sensi spiega perché gli schemi fondamentali della conoscenza umana si basano su punti di riferimento essenziali come lo spazio, il movimento e l'immobilità. Le esperienze corporee e sensoriali che un bambino vive nelle prime fasi della sua vita prima di

sviluppare il linguaggio, come osservare il movimento di oggetti e persone, spostarsi per avvicinarsi o allontanarsi da essi, o introdurre ed estrarre elementi da diversi contenitori, gli forniscono modelli ricorrenti di comportamento che si ripetono in diverse situazioni e che sono applicabili a contesti progressivamente più complessi. Questi modelli sono noti in LC come *schemi di immagine* e si riferiscono a strutture universali basate sull'interazione sensoriale e motoria dell'essere umano con l'ambiente fisico. Tali strutture ci aiutano a organizzare cognitivamente la realtà, ossia ciò che percepiamo attraverso i sensi e le nostre azioni nel mondo, e facilitano la comprensione di concetti più astratti (Lakoff, 2012). Alcuni ricercatori come Mandler e Cánovas (2014) affermano che, durante i primi mesi di vita, precedenti al linguaggio, l'essere umano concettualizza la realtà essenzialmente a partire dalle relazioni spaziali e dal movimento dei diversi oggetti nello spazio e gradualmente incorpora a questi schemi di immagini primitive e semplici altri elementi più complessi, come le emozioni o il concetto di tempo, dando origine a ciò che conosciamo come metafore concettuali.

Esistono innumerevoli schemi di immagine, ma per la nostra proposta didattica ne sono stati selezionati solo due che si adattano con precisione all'espressione del movimento metaforico su cui lavorare in classe e che compaiono negli elenchi di schemi di immagine proposti sia da Johnson (1987) che da Lakoff (1987): schema di immagine CONTENITORE e schema di immagine ORIGINE-TRAIETTORIA-META o semplicemente TRAIETTORIA-META. Per comprendere meglio la struttura di questi schemi di immagine e il movimento metaforico, è fondamentale ricordare brevemente gli elementi che, secondo Talmy (2000a; 2000b), sono presenti in qualsiasi evento di movimento: la Figura, lo Sfondo, il Movimento e la Traiettoria. Secondo Talmy (2000b), la Figura è l'entità mobile o potenzialmente mobile che può variare di posizione, orientamento o traiettoria; lo Sfondo rappresenta il quadro di riferimento statico rispetto al quale si determinano la posizione, l'orientamento o la traiettoria della Figura; il Movimento indica l'eventuale cambiamento di posizione della Figura rispetto allo Sfondo; infine, la Traiettoria si riferisce al percorso reale o immaginario tracciato dalla Figura in relazione allo Sfondo. Tenendo conto di questi aspetti, possiamo dire che nello schema di immagine CONTENITORE la Figura si sposta dall'interno verso l'esterno di un elemento concettualizzato come un contenitore, o viceversa, cioè dall'esterno verso l'interno. Per quanto riguarda lo schema di immagine ORIGINE-TRAIETTORIA-META, la Figura si sposta da un punto di partenza determinato a un punto di arrivo finale, seguendo una Traiettoria concreta, mentre nello schema di immagine TRAIETTORIA-META si fa semplicemente riferimento alla Traiettoria che descrive la Figura rispetto allo Sfondo e al suo punto di arrivo, senza specificare il punto di origine.

L'applicazione di questi schemi di immagine al movimento metaforico permette di strutturare in modo più chiaro e semplice la realtà, concettualizzando come entità tangibili e ben definite i diversi elementi che partecipano a un evento di movimento di questo tipo. Langacker (2006) e Özçalışkan (2003) definiscono il movimento metaforico come quello che si produce quando una Figura si sposta, si muove o cambia posizione nello spazio solo in senso figurato, in contrapposizione al movimento reale, che implica un cambiamento di posizione o di ubicazione della Figura da un punto di partenza iniziale a un punto di arrivo finale mediante un effettivo dislocamento fisico (Walinski, 2018). Nel nostro caso, riteniamo che esista un movimento metaforico quando l'elemento che agisce come Figura è un'entità astratta senza alcuna possibilità reale di eseguire un movimento o uno spostamento, ma viene concettualizzato metaforicamente come un elemento mobile che si sposta, si muove o cambia posizione. Allo stesso modo, riteniamo che esista un movimento metaforico quando la Figura ha una reale capacità di movimento, ma l'elemento che funge da Sfondo è un'entità astratta concettualizzata metaforicamente come un contenitore o una meta. Questo ci permette di applicare lo schema di immagine

CONTENTITORE a eventi di movimento metaforico come entrare in un dibattito e uscire da una crisi, o lo schema di immagine TRAIETTORIA-META (e la metafora ad esso associata GLI OBIETTIVI SONO METE) a contesti come il salto di carriera o il raggiungimento della laurea, l'aumento dei prezzi o il calo delle azioni di un'azienda. Come possiamo osservare in questi esempi, gli elementi che fungono da Sfondo (*dibattito e crisi*) o da Figura (*prezzi e azioni* di un'azienda) in questi eventi di movimento metaforico sono entità astratte, ma concettualizzandoli come elementi concreti, delimitati, con una superficie, un interno e un esterno, li trasformiamo metaforicamente in entità con la capacità di spostarsi nello spazio o di agire come contenitori in cui altri elementi tangibili entrano o escono, creando così metafore concettuali che fanno parte della nostra quotidianità e ci aiutano a strutturare in modo più comprensibile il mondo che ci circonda.

3. OBIETTIVI E METODOLOGIA

L'obiettivo fondamentale della proposta didattica che qui si presenta consiste nell'introdurre nei corsi universitari di italiano come lingua straniera il concetto di movimento metaforico, nel lavorare con gli studenti sulle strutture linguistiche e cognitive alla base di questo tipo di eventi di movimento attraverso l'uso di testi giornalistici e nell'aiutarli a identificare le differenze e le somiglianze esistenti tra l'italiano e lo spagnolo nell'espressione del movimento metaforico, analizzando in profondità gli elementi che compongono le strutture linguistiche utilizzate a tal fine e la funzione svolta da ciascuno di questi elementi. L'obiettivo finale è quello di promuovere la riflessione linguistica e il pensiero critico tra gli studenti, attraverso attività che favoriscano lo sviluppo di una profonda consapevolezza linguistica dell'italiano e della propria lingua madre. Mediante l'analisi sull'espressione del movimento metaforico attraverso i testi giornalistici, gli studenti hanno l'opportunità di approfondire le risorse linguistiche disponibili nella lingua italiana potendo meglio comprendere, al contempo, il legame esistente tra il linguaggio e la cognizione umana. L'analisi permette inoltre di indagare le strutture linguistiche che, utilizzate da una determinata comunità di parlanti, riflettono la loro concettualizzazione della realtà, la visione del mondo e il modo di relazionarsi con l'ambiente. Questo tipo di contenuti sociolinguistici acquisiscono particolare rilevanza nell'apprendimento di una lingua straniera a livello universitario, poiché consentono agli studenti di acquisire una conoscenza approfondita e completa non solo della lingua oggetto di studio, ma anche degli aspetti culturali e antropologici legati alla sua comunità di parlanti.

Per quanto riguarda la metodologia, la proposta didattica è stata realizzata con un gruppo di 26 studenti che frequentavano il corso di *Studi linguistici in lingua italiana III* nell'ambito del piano formativo del Corso di Studio in *Lenguas modernas y sus literaturas* tenuto presso l'Università di Valencia durante l'anno accademico 2024-2025, con un livello di competenza linguistica della lingua italiana equiparabile al livello C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER). Partendo da altri nostri studi precedenti condotti sull'espressione del movimento reale e del movimento metaforico reale nella lingua italiana (Florio, 2019, 2025), è stato selezionato un elenco di 15 verbi di movimento diversi (*andare, arrivare, ballare, cadere, camminare, correre, entrare, fuggire, salire, saltare, scendere, tornare, uscire, venire e volare*) che compaiono con alta frequenza nella costruzione di eventi di movimento metaforico in italiano. Come si può vedere, si tratta di un elenco variegato di verbi di movimento, in cui troviamo verbi che includono dettagli sulla traiettoria seguita dalla figura durante lo spostamento (*andare, arrivare, entrare, salire, scendere, tornare, uscire e venire*), verbi che incorporano informazioni sul modo in cui si produce il movimento eseguito dalla figura (*ballare, camminare, correre, saltare e volare*) e verbi che offrono informazioni combinate sia sulla traiettoria che sul modo in cui viene eseguito il

movimento (*cadere e fuggire*). Una volta scelti i 15 verbi di movimento con cui lavorare in classe, è stata selezionata una serie di testi giornalistici originali in italiano su diversi argomenti, provenienti da mezzi di comunicazione di rilievo in Italia, in cui compaiono i diversi verbi della nostra lista utilizzati sia in strutture linguistiche che esprimono un movimento metaforico sia in contesti in cui indicano un movimento reale, per osservarne le differenze. A partire da questa selezione di testi giornalistici, è stata progettata una serie di attività didattiche per lavorare in classe sull'espressione del movimento metaforico in italiano, studiare le caratteristiche proprie di questo tipo di movimento in contrapposizione a quello reale, approfondire la struttura degli schemi di immagine che sottendono questa concettualizzazione, analizzare le espressioni linguistiche che la contengono e confrontarle con quelle equivalenti nella lingua spagnola, identificando somiglianze e differenze e individuando le possibili difficoltà che gli studenti dovranno affrontare.

4. PROPOSTA DIDATTICA

La proposta didattica che si presenta di seguito è suddivisa in tre sessioni della durata di due ore ciascuna, per un totale di sei ore dedicate allo svolgimento di tutte le attività incluse in questa proposta.

4.1. Sessione 1

Nella prima sessione viene introdotto il tema del movimento metaforico e la sua espressione nella lingua italiana attraverso una selezione di esempi tratti dal *Dizionario dei proverbi italiani*, pubblicato da Carlo Lapucci nel 2007. Quest'opera, che raccoglie oltre 25.000 proverbi della lingua italiana, include numerosi esempi in cui compaiono verbi di movimento utilizzati in espressioni comuni e frasi fatte. Si sono scelti i proverbi per presentare il concetto di movimento metaforico perché questo tipo di unità fraseologiche sono particolarmente motivanti per gli studenti, aiutano a contestualizzare i contenuti linguistici su cui lavorare in classe e forniscono inoltre informazioni molto interessanti a livello linguistico, socioculturale e cognitivo sui parlanti italiani. La lezione inizia mostrando agli studenti una serie di proverbi italiani in cui si trovano verbi di movimento utilizzati sia per esprimere un movimento reale che un movimento metaforico attraverso frasi sentenziose che riflettono una conoscenza enciclopedica e una visione del mondo comuni a tutta la comunità di parlanti (Echenique Elizondo, 2021). Sono stati selezionati in particolare dieci proverbi:

1. *Chi sale più in alto di quanto deve cade più in basso di quanto crede.*
2. *Chi esce dalla miseria perde la memoria.*
3. *Anche nelle grosse travi entrano i piccoli tarli.*
4. *Chi non sa la questione non entri in discussione.*
5. *Col tempo arriva anche la lumaca.*
6. *L'occasione non viene tutti i giorni.*
7. *Dopo il brutto viene il bello.*
8. *Chi ha fretta vada adagio.*
9. *Va la farina a chi non ha i sacchi, e i sacchi vanno a chi non ha la farina.*
10. *La bugia va a cavallo e la verità va a piedi.*

Agli studenti viene chiesto di analizzare queste dieci unità fraseologiche, di identificare i verbi di movimento presenti in esse e di provare a spiegare con parole proprie il significato di ciascun proverbio. Successivamente, viene richiesto loro di stabilire se il tipo

di movimento espresso in questi proverbi è reale o metaforico, giustificando le loro risposte. Questa prima attività aiuta ad attivare le conoscenze pregresse degli studenti in merito all'espressione del movimento attraverso il linguaggio e a fare sì che formulino le prime ipotesi sulle caratteristiche del movimento metaforico.

Successivamente vengono presentati in modo esplicito e dettagliato i diversi elementi che compongono gli eventi di movimento espressi attraverso il linguaggio, seguendo la proposta di Talmy (2000b), affinché gli studenti acquisiscano familiarità con i concetti di Figura, Sfondo, Movimento e Traiettorie. Si chiede quindi agli studenti di analizzare nuovamente i proverbi mostrati in precedenza, identificando ora la Figura, lo Sfondo, il tipo di Movimento e la Traiettorie in ciascuno di essi, con l'obiettivo di studiare la struttura di queste unità fraseologiche in modo più approfondito. La seguente attività che si propone alla classe si basa sull'approccio della Linguistica Contrastiva; nello specifico viene chiesto agli studenti di cercare nella lingua spagnola gli equivalenti dei proverbi italiani analizzati in precedenza per confrontare le strutture linguistiche utilizzate nelle due lingue. Durante lo svolgimento di questa attività agli studenti è concesso di utilizzare la risorsa (disponibile online) *Refranero Multilingüe* del *Centro Virtual Cervantes* in cui si trova un elenco di proverbi in diverse lingue come lo spagnolo, l'italiano, il portoghese, l'inglese, il francese, il tedesco o il rumeno, tra le altre, con brevi spiegazioni sul significato e l'uso di ciascun proverbio e alcuni equivalenti tra le lingue (Centro Virtual Cervantes, 2026). Successivamente, gli studenti devono analizzare in profondità i proverbi trovati in spagnolo con significati e usi simili a quelli delle unità fraseologiche italiane, per poi riflettere sulle somiglianze e le differenze riscontrate nella struttura sottostante alla costruzione di eventi di movimento nelle due lingue. Questa attività viene condotta in modo che gli studenti prestino particolare attenzione agli elementi che compongono gli eventi di movimento presenti nei proverbi (Figura, Fondo, Movimento e Traiettorie), alle risorse linguistiche utilizzate in italiano e spagnolo e al tipo di Movimento espresso in entrambe le lingue. Questa prima sessione si conclude con alcune attività pratiche sull'uso dei verbi di movimento in italiano e sull'alternanza dei verbi ausiliari per la formazione dei tempi composti.

4.2. Sessione 2

Nella seconda sessione vengono introdotti i testi giornalistici come risorsa didattica per lavorare in classe sul movimento metaforico in italiano. Si è selezionata una serie di brani tratti da pubblicazioni originali provenienti da mezzi di comunicazione di rilievo in Italia, come *la Repubblica*, *Corriere della Sera* o *Sky TG24*, tra gli altri; se ne riportano di seguito alcuni esempi:

LA FORZA DELLO SPORT PER SUPERARE LA CRISI: LEBRON JAMES, NEL NUOVO SPOT NIKE, RACCONTA IL RISCATTO DEGLI ATLETI

Cristiano Ronaldo, Rafa Nadal, Serena Williams. Sono questi alcuni dei campioni protagonisti del nuovo spot della Nike che vuole essere di ispirazione per chi, in questo momento, ha perso speranza per il futuro. In un minuto e trenta la voce del cestista LeBron James racconta la caduta e la rinascita di alcuni degli atleti più famosi: un esempio a cui guardare dopo lo stop a cui gran parte del mondo è stato costretto per l'emergenza sanitaria da coronavirus. "Se lo sport ci ha insegnato qualcosa è che non importa quanto possiamo cadere in basso. Non si è mai troppo in basso per ritornare in vetta".

(*la Repubblica*, 24 maggio 2020)

LA MOBILITÀ SOCIALE? A FIRENZE È FERMA DA SECOLI

Com'è difficile cadere in basso in Italia. Se non per la reputazione, per qualcosa che per molti conta anche di più: il reddito e il patrimonio. Se la vostra famiglia era a buon punto sei secoli fa, è improbabile che oggi vi possa succedere qualcosa di estremamente sgradevole. Così almeno va a Firenze, una città talmente tranquilla e civile da essere anche piuttosto emblematica. La scoperta è di due ricercatori di Banca d'Italia, Guglielmo Barone e Sauro Mocetti. Di recente hanno pubblicato uno studio che incrocia i registri sui contribuenti di Firenze nel 1427 – con dati sui cognomi, la professione, il reddito e la ricchezza – con quelli del 2011. Il risultato è che in questi 584 anni non è successo molto. Tre fra i primi cinque contribuenti di cinque anni fa appartengono a famiglie che già sei secoli fa si trovavano nel 7% più ricco della popolazione per reddito e nel 15% più ricco per patrimonio. Sembra esserci un pavimento di vetro che per la durata di sei secoli ha impedito loro di scivolare in basso. Al contrario, le famiglie dei cinque contribuenti più poveri nel 2011 facevano già parte della metà meno ricca della popolazione di Firenze nel 1427. Barone e Mocetti stimano che essere discendenti della famiglia Bernardo, che era nel 10% dei fiorentini all'epoca, comporta oggi in media un reddito del 5% più alto rispetto a quello dei discendenti dei Grasso, che erano nel 10% più povero nel 1427. Quanto ai patrimoni, l'effetto è anche più forte. Non era scontato che finisse così. Dopotutto, nel frattempo, il reddito per abitante si è moltiplicato per dodici, la popolazione è decuplicata e Firenze è passata da città-Stato a città di media taglia dell'Unione Europea. Ma a quanto pare in Italia solo una cosa è più difficile di cadere in basso quando si è nati in alto: salire in alto, venendo dal basso.

(Fubini, *Corriere della Sera*, 21 maggio 2016)

METRO REPUBBLICA A ROMA: CEDE LA SCALA MOBILE, FERITI 24 TIFOSI DEL CSKA MOSCA

Salgono a 24 i tifosi russi del Cska Mosca rimasti feriti dal cedimento della scala mobile nella stazione Metro Repubblica e trasportati in ospedale dal 118. Oltre agli iniziali 17 feriti ne sono stati portati in ospedale altri 7 in codice giallo per diversi traumi. Il ferito più grave ha subito una semi amputazione del piede. La Procura di Roma ha aperto un fascicolo di indagine. L'incidente è stato anche ripreso da un video che è stato postato su Twitter da un tifoso russo: si vede che la scala mobile aveva preso una velocità eccessiva, molto maggiore rispetto a quella a fianco, da dove viene ripreso il filmato. Alcuni passeggeri si gettano nella parte centrale della scala mobile, per non cadere in basso, altri rallentano la caduta aggrappandosi ai corrimani. Ad un certo punto la caduta dei passeggeri si ferma, con alcuni rimasti in piedi, mentre altri schiacciati in basso.

(*Sky TG24*, 23 ottobre 2018)

AGROECOLOGIA PER USCIRE DALLA CRISI, CI VUOLE PIÙ CORAGGIO

Sono tempi complessi per il mondo dell'agroalimentare in Italia, in Europa ma un po' dappertutto. La consapevolezza che il sistema globalizzato ha determinato un modello non sostenibile dal punto di vista ambientale, economico e sociale aveva già mandato alcuni segnali inequivocabili durante la pandemia. In realtà, avevamo capito già da decenni che l'agricoltura di piccola scala era la soluzione giusta per il rafforzamento dei sistemi locali del

cibo ma è sempre lasciata ai margini delle politiche agricole pur essendo riconosciuto come l'unico modello a poter garantire una vera svolta ecologica.
(Sottile, *la Repubblica*, 6 aprile 2022)

Disposti in piccoli gruppi, agli studenti viene chiesto di leggere i testi giornalistici forniti e di identificare tutti i verbi di movimento presenti in essi. Successivamente, i gruppi discutono sul tipo di movimento espresso in ciascun caso e formulano una prima proposta di classificazione di tutti gli esempi trovati in base a ciò che ritengono esprimere un movimento reale o un movimento metaforico. Questa attività permette agli studenti di formulare ipotesi sulle caratteristiche del movimento metaforico basandosi su esempi linguistici reali e contestualizzati. Dopo aver identificato e classificato i diversi eventi di movimento trovati nei testi giornalistici, la parte successiva della lezione è dedicata a una presentazione esplicita ed esaustiva delle metafore concettuali, degli schemi immaginativi e delle differenze tra il movimento reale e il movimento metaforico espressi attraverso il linguaggio. Dopo aver approfondito il concetto di movimento metaforico, i meccanismi linguistici disponibili in italiano per la sua espressione e i suoi diversi usi dal punto di vista della LC, si chiede agli studenti di analizzare nuovamente gli esempi tratti dai testi giornalistici e le loro proposte di classificazione come movimento metaforico o movimento reale, rivedendo le loro prime ipotesi e apportando le modifiche necessarie ora che conoscono più dettagliatamente le caratteristiche del movimento metaforico e la sua espressione in lingua italiana.

L'attività che segue è volta a consolidare le conoscenze acquisite nella prima e nella seconda sessione sui diversi elementi che compongono gli eventi di movimento, le loro funzioni e la loro rilevanza nell'espressione del movimento reale e metaforico nel linguaggio. Gli esempi tratti dai testi giornalistici vengono ora rianalizzati in dettaglio per identificare i diversi elementi (Figura, Sfondo, tipo di Movimento e Traiettoria), in modo che gli studenti possano verificare attraverso esempi reali e contestualizzati il ruolo determinante che svolge l'entità che agisce come Figura e l'elemento che agisce come Sfondo, nonché, al momento di distinguere tra un movimento metaforico e uno reale, il tipo di Movimento effettuato. Agli studenti viene quindi chiesto di identificare lo schema di immagine a cui si adatta ciascuno degli esempi estratti: schema di immagine CONTENITORE, schema di immagine ORIGINE-TRAIETTORIA-META o schema di immagine TRAIETTORIA-META. Questa attività offre agli studenti l'opportunità di riflettere sul modo in cui i parlanti strutturano la realtà e su come le metafore concettuali aiutano l'essere umano a comprendere meglio e, in modo più chiaro e coerente, i concetti più astratti e meno tangibili che fanno parte della sua vita quotidiana.

Successivamente, partendo da un approccio basato sulla Linguistica Contrastiva e al fine di promuovere l'acquisizione di una profonda consapevolezza linguistica sia dell'italiano che della propria lingua madre, si chiede agli studenti di trovare strutture equivalenti in spagnolo per le occorrenze di eventi di movimento tratti dai testi giornalistici italiani. Gli studenti devono ora confrontare gli schemi di immagine presenti negli esempi in italiano con gli schemi di immagine sottesi alle strutture linguistiche equivalenti in spagnolo. L'obiettivo di questa attività è rendere gli studenti consapevoli delle somiglianze e delle differenze esistenti tra l'italiano e lo spagnolo nel concettualizzare la realtà attraverso il suo riflesso nella lingua. Quest'ultima sessione si conclude con una serie di attività di consolidamento dell'uso dei verbi di movimento in italiano e delle preposizioni corrispondenti secondo lo schema di immagine legato all'espressione del movimento metaforico.

4.3. Sessione 3

La terza e ultima sessione è dedicata alla messa in pratica delle conoscenze linguistiche acquisite durante le due sessioni precedenti e allo sviluppo del pensiero critico nel campo della linguistica. Si continua a utilizzare testi giornalistici come risorsa didattica per approfondire l'espressione del movimento metaforico in italiano, fornendo agli studenti una nuova selezione di brani autentici in italiano, anch'essi tratti da mezzi di comunicazione con una lunga tradizione in Italia. Agli studenti viene chiesto di lavorare in piccoli gruppi per leggere i testi giornalistici selezionati, ma in questo caso vengono loro forniti brani di testi in cui non ci sono esempi di eventi di movimento metaforico, ma solo alcuni eventi di movimento reale. In gruppo, devono discutere sulle possibilità di incorporare in modo coerente e significativo strutture linguistiche che esprimano un movimento metaforico all'interno di ogni testo giornalistico, scegliendo i contesti più adeguati e suscettibili di essere collegati a concettualizzazioni metaforiche della realtà. L'obiettivo di questa attività è promuovere la consapevolezza linguistica, il pensiero critico e la creatività nell'uso della lingua, poiché gli studenti devono adattare le loro proposte alla concettualizzazione della realtà che hanno i parlanti italiani e alle risorse linguistiche disponibili. Di seguito si riportano alcuni esempi di brani di testi giornalistici selezionati per il lavoro in classe:

LA GENEROSITÀ? È CONTAGIOSA: CONDIVIDIAMO PERCHÉ LO FANNO GLI ALTRI

È una delle caratteristiche che più ci distingue, nonché una delle chiavi di successo della nostra specie: la capacità di cooperare, e di farlo in maniera flessibile, a seconda del contesto e delle esigenze. Lo facciamo persino quando apparentemente non guadagniamo nulla in cambio, per esempio donando sangue o contribuendo a cause benefiche. Ma più che un comportamento ereditato appare piuttosto come qualcosa che facciamo in virtù di quello che fanno gli altri membri del gruppo in cui viviamo. In altre parole, è come se la cooperazione, ma anche la condivisione e persino la generosità, fossero contagiose, poco legate alle predisposizioni individuali. A suggerirlo è oggi uno studio apparso sulle pagine di *Current Biology*, che ha analizzato il comportamento di alcuni membri degli Hazda, in Tanzania.

(Bonfranceschi, *la Repubblica*, 20 settembre 2018)

LA SOLITUDINE DI GIOVANI E ANZIANI

La solitudine in Italia già nel 2015, secondo i dati Eurostat, si ritrovava nel 13% delle persone dai 16 anni che dichiarava di non avere nessuno a cui chiedere aiuto nel momento del bisogno e nel 12% che affermava di non aver nessuno con cui parlare dei propri problemi, con percentuali ben più alte rispetto alla media europea. Dobbiamo anche considerare che l'Italia è uno dei paesi più vecchi al mondo con il 20% della popolazione, circa 14 milioni, over 65. La stessa solitudine, che rappresenta una esperienza soggettiva di sentirsi soli a differenza dell'isolamento sociale quale stato oggettivo dell'essere soli, è un importante fattore di rischio per la depressione. Ma non solo. È infatti associata al declino cognitivo e alle malattie cardiovascolari che rappresentano la maggiore causa di morte. In altre parole, la solitudine rappresenta un problema di salute pubblica non risolvibile con gli psicofarmaci.

(Cozza, *la Repubblica*, 18 novembre 2024)

CAMBIO VITA, IL COVID E LE SCELTE
CHE NON AVREMMO MAI PENSATO DI FARE

Claudia, 33 anni, viveva a Milano da quando ne aveva 19. Prima gli studi universitari, poi il lavoro l'avevano convinta che Milano fosse proprio la sua città del cuore. «Facevo una vita senza orari ma mi piaceva: lavoravo in continuazione, urgenze senza sosta, uscivo dall'ufficio e andavo a bere qualcosa con i colleghi e mi dicevo sempre "A Faenza non tornerei manco morta". Ed oggi eccomi qui, a Faenza, in mezzo alla natura che non vorrei tornare più a Milano». Ognuno di noi ha una storia simile a quella di Claudia da raccontare: un vicino di casa, un amico, una famiglia che ha scelto e ha potuto, dopo l'emergenza sanitaria, cambiare vita. Andando via dalla città, scegliendo di riappropriarsi degli spazi all'aperto, i più fortunati prendendo una casa con giardino o vista mare. C'è chi è tornato nel paese d'origine da cui era scappato dopo il diploma, chi invece ha deciso di cambiare completamente lavoro e stile di vita. Scelte che non avremmo mai pensato di fare e che invece, dopo la pandemia, sembrano non solo possibili ma persino diffuse.

(De Cesare, *Corriere della Sera*, 22 marzo 2021)

Gli studenti condividono le loro proposte di incorporazione di eventi di movimento metaforico all'interno dei testi giornalistici che abbiamo fornito loro, giustificando le loro risposte con argomenti linguistici e socioculturali. L'attività seguente consiste invece nell'analizzare in profondità le diverse strutture linguistiche proposte dagli studenti, identificando gli elementi che le compongono (Figura, Sfondo, tipo di Movimento e Traiettoria), nonché gli schemi di immagine sottostanti. Si chiede agli studenti di riflettere, da un approccio basato sulla LC, sulle caratteristiche degli elementi che agiscono come Figura e Sfondo e sul tipo di movimento espresso nelle loro proposte, per approfondire i meccanismi linguistici e cognitivi legati all'espressione del movimento metaforico attraverso il linguaggio. Si verificano poi la correttezza e la precisione linguistica in italiano delle strutture proposte dagli studenti, si chiariscono i dubbi e si analizzano i possibili errori. La parte centrale di questa terza e ultima sessione è dedicata alla produzione scritta da parte degli studenti di un breve articolo di opinione su un tema di attualità, in cui devono esprimere il loro punto di vista incorporando in modo coerente, coeso e significativo diversi esempi di eventi di movimento metaforico. L'incorporazione di queste strutture linguistiche nei loro testi deve essere ragionata e giustificata, adattarsi alla concettualizzazione della realtà dei parlanti italiani e deve essere naturale dal punto di vista linguistico e stilistico. Gli studenti consegnano quest'ultimo compito al docente per la valutazione e la sessione si conclude con una piccola attività di autovalutazione.

5. ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLA PROPOSTA DIDATTICA

La proposta didattica che si è qui presentata è pensata per essere realizzata con un gruppo di studenti ispanofoni che apprendono l'italiano come lingua straniera in ambito universitario. Per facilitarne l'applicazione, si è ritenuto opportuno aggiungere questa piccola sezione in cui sono inclusi alcuni consigli o suggerimenti sulla messa in pratica delle attività proposte.

Durante la prima sessione, è importante sottolineare l'analisi contrastiva tra le strutture linguistiche presenti nei proverbi italiani e i loro equivalenti in spagnolo, affinché gli studenti possano prendere coscienza delle differenze esistenti tra queste due lingue storicamente e tipologicamente affini. È interessante notare che alcuni dei proverbi italiani

scelti per essere studiati in classe trovano equivalenti simili nella lingua spagnola, anche se non sempre questi sono legati a eventi di movimento. Ad esempio, il proverbio italiano *Va la farina a chi non ha i sacchi, e i sacchi vanno a chi non ha la farina* ha il suo equivalente in spagnolo solo nel proverbio *Dios da pan a quien no tiene dientes*, anche se in questo caso non è presente alcun verbo di movimento. Qualcosa di simile accade con il proverbio italiano *Chi ha fretta vada adagio*, il cui equivalente in spagnolo (dove di nuovo non troviamo alcun elemento riferibile al movimento) sarebbe *Vísteme despacio, que tengo prisa*. Da parte sua, il proverbio italiano *Chi sale più in alto di quanto deve cade più in basso di quanto crede* ha un equivalente simile in spagnolo nel proverbio *Quien aprisa sube, aprisa se hunde*, dove troviamo i verbi di movimento *subir* e *hundirse* per indicare rispettivamente una traiettoria ascendente e una traiettoria discendente, e troviamo anche un altro equivalente nel proverbio *A gran subida, gran caída*, anche se in questo caso non vengono utilizzati verbi ma sostantivi per fare riferimento al movimento ascendente e discendente della Figura. Particolarmente interessante è il caso del proverbio italiano *La bugia va a cavallo e la verità va a piedi*, per il quale troviamo in spagnolo un proverbio simile, anche se in questo caso non si parla di verità e menzogna, ma di bene e male: *El bien viene andando; el mal, volando*. In entrambi i casi si utilizza un verbo di movimento (*andare* in italiano e *venir* in spagnolo) accompagnato da una forma di spostamento (*a cavallo, a piedi, andando* e *volando*), ma dobbiamo comunque guidare i nostri studenti affinché osservino le differenze tra le due lingue. Tali differenze riguardano da un lato verbi utilizzati (*andare* in italiano e *venir* in spagnolo) e le sfumature di significato (di ordine deittico) che questi hanno nelle due lingue; dall'altro, il fatto che la lingua italiana scelga come struttura linguistica per l'espressione del Movimento e del Modo in cui questo si produce un verbo + preposizione + sostantivo (*andare a cavallo* e *andare a piedi*), mentre lo spagnolo utilizzi la forma del gerundio per incorporare informazioni sul Modo (*venir andando* e *venir volando*).

Durante la seconda sessione, il lavoro in classe con i testi giornalistici deve concentrarsi sull'identificazione e sull'analisi dettagliata degli esempi di eventi di movimento metaforico e movimento reale estratti. È importante che gli studenti acquisiscano familiarità con gli schemi di immagine presenti in ciascuno degli esempi, poiché una conoscenza approfondita delle strutture sottostanti li aiuterà a comprendere meglio la concettualizzazione che gli italofoeni fanno della realtà e dell'espressione del movimento metaforico. Le attività svolte in questa seconda sessione hanno lo scopo di aiutare gli studenti a identificare le differenze tra movimento metaforico e movimento reale. A tal fine, è fondamentale che gli studenti comprendano l'importanza delle caratteristiche degli elementi che agiscono come Figura e Sfondo, nonché il tipo di movimento eseguito. Occorre ricordare che esiste un movimento metaforico quando l'entità che svolge la funzione di Figura non è un elemento potenzialmente mobile, sia perché è un essere inanimato che non ha la capacità di compiere alcun movimento, sia perché si tratta di un concetto astratto e, quindi, il movimento descritto può essere solo figurato; ma esiste anche un movimento metaforico quando l'elemento che agisce come Sfondo è un'entità astratta concettualizzata metaforicamente come un elemento tangibile e delimitato.

In questa seconda sessione è inoltre importante che gli studenti imparino a individuare le somiglianze e le differenze esistenti tra le strutture linguistiche disponibili in italiano e in spagnolo per l'espressione del movimento metaforico, attraverso l'analisi approfondita dei diversi elementi che compongono gli eventi di movimento e gli schemi di immagine. Osserviamo, ad esempio, che le strutture italiane *cadere in basso* e *salire in alto* si adattano allo schema di immagine CONTENITORE, dove la Figura si sposta dall'esterno all'interno di un elemento concettualizzato come un recipiente delimitato. Al contrario, gli equivalenti in spagnolo sarebbero *caer bajo* o *caer abajo*, e *llegar alto, subir arriba*, o semplicemente *subir*, per cui lo schema di immagine presente in questi eventi di movimento sarebbe TRAIETTORIA-META. Vediamo che nella lingua spagnola la posizione

inferiore (*abajo*) e la posizione superiore (*arriba*) non sono concettualizzate come un recipiente in cui la Figura viene introdotta, ma come un punto di arrivo, senza interno né esterno. Qualcosa di simile accade con l'evento di movimento in italiano *ritornare in vetta*, che si adatta nuovamente allo schema di immagine CONTENITORE, poiché la cima appare concettualizzata in italiano come uno spazio delimitato, con un interno e un esterno, dove entra la Figura quando esegue il movimento. Al contrario, osserviamo che nell'equivalente in lingua spagnola (*regresar a la cima*), la parte superiore viene nuovamente visualizzata come un punto di arrivo e non come un recipiente. Queste attività permetteranno agli studenti di prendere coscienza delle differenze che esistono nella concettualizzazione della realtà tra i parlanti italiani e quelli spagnoli, e di come ogni visione del mondo si rifletta nella lingua; in questo caso, ad esempio, nella scelta di preposizioni diverse a seconda che la meta sia percepita come un contenitore o come un punto.

Infine, nella terza sessione, è opportuno ricordare agli studenti l'importanza di applicare in modo significativo le conoscenze linguistiche e socioculturali acquisite durante le lezioni precedenti. Quest'ultima sessione è dedicata principalmente alla produzione scritta come compito di consolidamento dei contenuti trattati, che consentirà agli studenti di riflettere individualmente sulle caratteristiche del movimento metaforico in italiano e sulle strutture linguistiche disponibili per la sua espressione attraverso la lingua, prestando al contempo particolare attenzione alla correttezza e alla precisione linguistica in italiano attraverso un uso creativo della lingua. La fase di produzione è essenziale perché aiuta gli studenti a scoprire fino a che punto hanno interiorizzato i contenuti su cui si è lavorato in classe, poiché quando si confrontano con l'uso della lingua straniera in un contesto comunicativo reale emergono i dubbi e le incertezze tipici del processo di apprendimento che fino a quel momento non erano apparsi. L'insegnante deve fungere da guida e supporto durante lo svolgimento delle attività di produzione scritta, ricordando agli studenti che l'errore è naturale e fa parte del processo di apprendimento di una lingua straniera, ma allo stesso tempo offrendo loro gli strumenti necessari per evitare che tali errori si fossilizzino.

6. CONCLUSIONI

Come si è potuto constatare, le metafore fanno parte della nostra quotidianità e il movimento metaforico è presente in modo costante e naturale nel linguaggio che utilizziamo abitualmente. Questo tipo di contenuti linguistici e socioculturali, legati alla LC, non sempre vengono affrontati nei corsi universitari come parte del processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera. Tuttavia, si è visto che le strutture linguistiche utilizzate da una comunità di parlanti non sono interessanti solo dal punto di vista dell'uso della lingua, ma anche da una prospettiva socioculturale e cognitiva. Gli studenti che apprendono l'italiano come lingua straniera nelle università diventeranno futuri linguisti e specialisti di italiano fuori dall'Italia, quindi la loro formazione deve fornire loro sia un'elevata padronanza della lingua italiana sia una profonda conoscenza degli elementi cognitivi e socioculturali inevitabilmente legati ai parlanti di questa lingua. Incorporare questo tipo di contenuti nelle aule universitarie è auspicabile e necessario e può essere realizzato, come si è mostrato in questa sede, attraverso proposte didattiche che combinano in modo significativo contenuti linguistici, spiegazioni da parte del docente, materiali autentici ed elementi socioculturali, attraverso attività varie che promuovono il lavoro individuale e di gruppo, il pensiero critico, la riflessione linguistica, la comunicazione spontanea nella lingua straniera, la produzione di testi scritti e l'uso creativo della lingua italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonfranceschi A. L. (2018), “La generosità? È contagiosa: condividiamo perché lo fanno gli altri”, in *La Repubblica* (20 settembre 2018):
https://www.repubblica.it/scienze/2018/09/20/news/la_generosita_e_contagiosa-206938700/.
- Cacciari C., Bolognini N., Senna I., Pellicciari M.C., Miniussi C., Papagno C. (2011), “Literal, fictive and metaphorical motion sentences preserve the motion component of the verb. A TMS study”, in *Brain and Language*, 119, 3, pp. 149-157:
<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.004>.
- Cappelli G. (2012), “Travelling in space: Spatial representation in English and Italian tourism discourse”, in *Textus*, 25, 1, pp. 19-35:
<https://www.rivisteweb.it/doi/10.7370/71232>.
- Centro Virtual Cervantes (2026), *Refranero Multilingüe*:
<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>.
- Cozza M. (2024), “Depressione, perché oltre ai farmaci il medico dovrebbe prescrivere anche la socialità”, in *la Repubblica* (18 novembre 2024):
https://www.repubblica.it/salute/2024/11/18/news/controllo_depressione_e_solitudine_la_prescrizione_sociale_del_medico-423640079/.
- De Cesare C. (2021), “Cambio vita, il Covid e le scelte che non avremmo mai pensato di fare”, in *Corriere della Sera* (22 marzo 2021):
https://www.corriere.it/economia/consumi/21_marzo_22/cambio-vita-covid-scelte-che-non-avremmo-mai-pensato-fare-71f91d66-8b11-11eb-96d7-1b239199ed0f.shtml.
- Echenique Elizondo M.T. (2021), *Principios de fraseología histórica española*, Instituto Universitario «Seminario Menéndez Pidal», Madrid.
- Fauconnier G. (1994), *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*, Cambridge University Press, Cambridge (MA).
- Fillmore C. J. (1985), “Frames and the semantics of understanding”, in *Quaderni di semantica*, 6, 2, pp. 222-254.
- Florio N. (2019), “Los verbos de movimiento en las metáforas cotidianas en italiano y español”, in González Martín V., Heras García M., Romano Martín Y., Velázquez García S. (eds.), *Del aula de italiano a los medios de comunicación: la lengua y la traducción como puente hacia un nuevo humanismo*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 175-188.
- Florio N. (2025), “Movimento reale, metaforico e fittizio nei proverbi italiani: l’influenza dei componenti semantici di Traiettorie e Maniera”, in *Romanica Olomucensia*, 37, 1, pp. 41-59: <https://doi.org/10.5507/ro.2025.003>.
- Fubini F. (2016), “La mobilità sociale? A Firenze è ferma da secoli”, in *Corriere della Sera* (21 maggio 2016): https://www.corriere.it/opinioni/16_maggio_22/mobilita-sociale-5c1b7efe-1f8b-11e6-8875-c5059801ebee.shtml.
- Jackendoff R. (1983), *Semantics and cognition*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Johnson M. (1987), *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G. (2012), “Explaining embodied cognition results”, in *Topics in cognitive science*, 4, 4, pp. 773-785:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x>.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago.

- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (2006), “Subjectification, grammaticization, and conceptual archetypes”, in Athanasiadou A., Canakis C., Cornillie B. (eds.), *Subjectification: Various paths to subjectivity*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 17-40.
- Lapucci C. (2007), *Dizionario dei proverbi italiani*, Mondadori, Milano.
- Mandler J., Cánovas C. (2014). “On defining image schemas”, in *Language and Cognition*, 6, 4, pp. 510-532: <https://doi.org/10.1017/langcog.2014.14>.
- Núñez Román F. (2014), “La expresión fraseológica de la ira en italiano y español: un estudio cognitivo”, in *Philologia Hispalensis*, 28, 3-4, pp. 213-233: <http://dx.doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i02.08>.
- Özçaliskan S. (2003), “Metaphorical motion in crosslinguistic perspective: A comparison of English and Turkish”, in *Metaphor and Symbol*, 18, 3, pp. 189-228: https://doi.org/10.1207/S15327868MS1803_05.
- Searle J. R. (2012), “Metaphor”, in Ortony A. (ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge (MA), pp. 83-111.
- Slobin D.I. (1987), “Thinking for speaking”, in *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, pp. 435-445.
- S.N. (2020), “La forza dello sport per superare la crisi: LeBron James, nel nuovo spot Nike, racconta il riscatto degli atleti”, in *La Repubblica* (24 maggio 2020); https://www.repubblica.it/sport/2020/05/24/video/la_forza_dello_sport_per_superare_la_crisi_lebron_james_nel_nuovo_spot_nike_racconta_il_riscatto_degli_atleti-422495121/.
- S.N. (2018), “Metro Roma, crolla scala mobile: 24 feriti, molti tifosi del Cska”, in Sky TG24 (23 ottobre 2018): <https://tg24.sky.it/cronaca/2018/10/23/roma-metro-incidenti>.
- Soriano C. (2012), “La metáfora conceptual”, in Ibarretxe-Antuñano I., Valenzuela J. (eds.), *Lingüística Cognitiva*, Anthropos, Barcelona, pp. 97-121.
- Sottile F. (2022), “Agroecologia per uscire dalla crisi, ci vuole più coraggio”, in *la Repubblica* (6 aprile 2022): https://www.repubblica.it/green-and-blue/2022/04/06/news/crisi_agroalimentare_guerra_ucraina_agroecologia_slow_food-344375520/.
- Suadoni A. (2016), “Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir”, Universidad de Granada, Granada: <http://hdl.handle.net/10481/39788>.
- Talmy L. (2000a), *Toward a cognitive semantics. Concept structuring systems*, Vol. 1, MIT Press, Cambridge (MA).
- Talmy L. (2000b), *Toward a cognitive semantics. Typology and process in concept structuring*, Vol. 2, MIT Press, Cambridge (MA).
- Walinski J. T. (2018), *Verbs in fictive motion*, Lodz University Press, Lodz.

APPRENDERE I VERBI DI MOTO RUSSI ATTRAVERSO LA LINGUISTICA COGNITIVA: UN'ANALISI ESPLORATIVA DEL COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI

Paolo Della Putta¹, Elena Comisso²

1. INTRODUZIONE

Uno degli assunti focali della Glottodidattica sperimentale è che la valutazione empirica dell'efficacia dell'insegnamento non possa basarsi esclusivamente su indici comportamentali, ovvero sui cambiamenti osservabili nelle prestazioni (o nelle conoscenze) degli apprendenti, misurabili ad esempio tramite test linguistici; accanto a tali dati, devono essere considerati anche gli indicatori dei processi psico/cognitivi chiamati in causa dall'istruzione durante l'esperienza di apprendimento (Nuzzo, Rastelli, 2011, cap. 1). Meccanismi cognitivi quali la memoria e l'attenzione e costrutti psicologici quali la motivazione e il coinvolgimento (*engagement*) dovrebbero essere misurati e messi in relazione con gli esiti linguistici di un intervento glottodidattico, così da rendere più esplicito non solo *se e in che misura* un trattamento produca un effetto, ma anche *attraverso quali dinamiche* tale effetto si sia realizzato (Gurzynski-Weiss, 2024). In questa prospettiva, studiare gli effetti linguistici di un intervento pedagogico significa anche ricostruire come l'apprendente, proprio grazie alle condizioni create dal trattamento, ha interagito con l'ambiente linguistico, ha elaborato l'input e le attività proposte e ha trasformato (o meno) i dati dell'esperienza in conoscenza utilizzabile; in altre parole, significa interrogare i meccanismi attraverso cui l'istruzione facilita la trasformazione di dati ambientali in rappresentazioni mentali (Han, 2016). Rifacendoci a questo orientamento, nel presente contributo riprendiamo un precedente studio quasi-sperimentale sull'insegnamento dei verbi di moto russi a studenti universitari italo-foni, nel quale un intervento ispirato alla Linguistica Cognitiva (LC, d'ora in avanti) e all'*embodiment* è stato confrontato con un trattamento di tipo Presentazione – Pratica – Produzione (PPP), mostrando un vantaggio del gruppo trattato con LC, soprattutto in termini di ritenzione dell'apprendimento nel *delayed post-test* (Comisso, Della Putta, 2023). In questa sede ci proponiamo di discutere se e in che misura i due trattamenti didattici abbiano generato profili diversi di coinvolgimento e se tale differenza possa rappresentare un meccanismo plausibile – ma, naturalmente, non l'unico – per interpretare le divergenze osservate negli esiti dei due trattamenti.

Negli ultimi due decenni, la LC si è ritagliata uno spazio crescente nelle scienze applicate del linguaggio e, in particolare, nella Glottodidattica, offrendo sia una cornice teorica coerente con una concezione *usage-based* dell'apprendimento (Liu, Quin, 2024; Comisso *et al.*, in stampa), sia indicazioni operative per l'insegnamento di strutture grammaticali complesse (Tyler, Ortega, 2018; Dalouis, 2018). Secondo la LC,

¹ Università di Torino.

² Universidad de Córdoba.

La presente ricerca è stata realizzata all'interno delle attività del Gruppo di Ricerca ESFILTRA HUM872: "Estudios de Filología italiana y traducción".

l'apprendimento e la conoscenza delle lingue sono abilità cognitive integrate e non scindibili dall'esperienza fisica, mentale e sociale dell'individuo; in questa prospettiva, le grammatiche sono quindi viste come insiemi di costruzioni simboliche (associazioni convenzionali di forma e significato) la cui organizzazione è motivata da meccanismi cognitivi generali, spesso radicati nell'esperienza corporea e sociale (Talmy, 2000; Goldberg, 2006). Su queste basi, la didattica ispirata alla LC tende a sostituire – o quantomeno a integrare – la classica presentazione regolistico-deduttiva di una L2 con attività che promuovono la scoperta guidata del funzionamento della L2, come il *problem solving* linguistico e la focalizzazione sulla forma orientata al significato: l'obiettivo non è memorizzare regole grammaticali, ma rendere trasparenti i principi concettuali che motivano il comportamento pragmatico e morfosintattico della L2.

Un punto chiave, centrale in questo studio, è che molte applicazioni glottodidattiche della LC usano tecniche *embodied* che, come anticipato sopra, danno spazio all'attivazione di canali sensoriali e motori che possono favorire l'apprendimento (cfr. discussione in Della Putta, Suner, 2023). Operativamente, ciò si traduce in un continuum di tecniche che possono esitare in un coinvolgimento corporeo di basso livello – grazie a gestualità, rappresentazioni grafiche su carta etc. – o di alto livello – grazie ad attività di rappresentazione teatrale, di mimo, di movimento etc. –, con l'idea che l'esperienza corporea possa rendere la grammatica più cognitivamente accessibile, e dunque più comprensibile e memorizzabile (Holme, 2012). In questa cornice, le pratiche *embodied* non sono finalizzate soltanto a “dare respiro” alla lezione, ma sono pensate per sostenere la costruzione del significato e l'orientamento attentivo verso i nessi forma-significato, ovvero verso ciò che l'apprendente deve effettivamente elaborare per appropriarsi di un nuovo sistema grammaticale. È qui che entra in gioco il tema del coinvolgimento, che nel dominio educativo viene comunemente trattato come costruito multidimensionale (comportamentale, affettivo e cognitivo) e come variabile critica per spiegare la qualità dell'esperienza di apprendimento (Fredricks *et al.*, 2004). In Glottodidattica, il coinvolgimento è stato concettualizzato come ciò che gli studenti fanno proattivamente per apprendere, distinguendolo quindi dalla sola motivazione dichiarata (Oga-Baldwin, 2019; Svalberg, 2009). In particolare, il coinvolgimento cognitivo rimanda all'investimento mentale necessario per comprendere, notare e consolidare relazioni forma-significato; quello comportamentale alla partecipazione e all'agentività sul compito; quello affettivo alle reazioni emotive che possono facilitare la “messa in gioco” di risorse cognitive ed emotive. La rassegna di Hiver *et al.* (2024) sottolinea inoltre come il coinvolgimento durante l'apprendimento di una L2 sia un fenomeno situato, dinamico e sensibile alle pratiche didattiche, e come la sua misurazione richieda trasparenza definitoria e metodologica, specie quando si ricorre agli strumenti che verranno usati in questo studio, ovvero *self-report* degli informanti (Hiver *et al.*, 2024). Se la LC, tramite attività esplorative ed *embodied*, produce più opportunità di agentività, negoziazione e “presa” concettuale sul materiale linguistico, è plausibile aspettarsi un coinvolgimento cognitivo più intenso rispetto a una didattica più procedurale, mnemonica e ripetitiva. Per verificare questa ipotesi, in questo articolo riprendiamo lo studio sui verbi di moto russi (Comisso, Della Putta, 2023) e, accanto ai risultati acquisizionali, ci focalizziamo su una loro potenziale dimensione esplicativa: quanto e in che modo i due percorsi abbiano coinvolto gli studenti. Per questo motivo, oltre alle prove di apprendimento previste nel disegno sperimentale, abbiamo somministrato un questionario post-intervento (una settimana dopo il *delayed post-test*, per motivi logistici) volto a rilevare percezioni di difficoltà, valutazioni delle attività svolte e, più in generale, indicatori di coinvolgimento cognitivo ed emotivo. Nelle sezioni seguenti discutiamo se e come l'intervento basato sulla LC abbia favorito un profilo di coinvolgimento più elevato rispetto al trattamento didattico fatto

con il PPP, e in che misura ciò sia compatibile con il vantaggio osservato sul piano acquisizionale.

2. IL TRATTO LINGUISTICO DA INSEGNARE: I VERBI DI MOTO RUSSI

I VMR consistono in quattordici coppie di verbi³, ciascuna delle quali indicante un movimento preciso. I VMR possiedono caratteristiche e proprietà uniche tali da rendere indispensabile la loro distinzione non solo rispetto al sistema verbale nel suo complesso, ma anche rispetto agli altri verbi che hanno una componente semantica di movimento (Janda, 2007). Infatti, se la maggior parte dei verbi russi si presenta a coppie aspettuali perfettivo/imperfettivo⁴, i VMR nella loro forma base sono di aspetto imperfettivo; ciò che differenzia i membri della coppia è la distinzione fra moto definito e indefinito, motivata dal punto di vista assunto dal parlante verso le dinamiche motorie espresse nell'enunciazione (Kagan, 2007). I VMR definiti esprimono un movimento singolo e/o monodirezionale, mentre i VMR indefiniti indicano un movimento attuato in più direzioni o ripetuto nel tempo; l'indefinitezza del moto riceve spesso, al passato, letture abituali o iterative.

Possiamo apprezzare tali distinzioni se consideriamo le due seguenti frasi corrispondenti all'italiano 'Io vado al parco'

- 1) se il parlante si riferisce al momento presente e dunque ad un'azione singola, userà il verbo *идти*, il membro definito della coppia:

Я	<i>иду</i>	в	<i>парк</i>
Io	andare(pres.1sg.dir)	al	parco-acc

- 2) se il parlante vuole esprimere un'azione che avviene regolarmente, utilizzerà il verbo *ходить*, dunque il membro indefinito della coppia:

Я	<i>хожу</i>	в	<i>парк</i>
Io	andare(pres.1sg.ind)	al	parco-acc

Nello studio di Comisso e Della Putta (2023), sono state prese in considerazione le cinque coppie di VMR più prototipiche e frequenti, riportate in Tabella 1:

³ Riportiamo qui le 14 coppie: *идти* (idti) – *ходить* (chodit') 'andare a piedi'; *ехать* (echat') – *ездить* (ezdit') 'andare con un mezzo'; *бежать* (bežat') – *бегать* (begat') 'correre'; *плыть* (plyt') – *плавать* (plavat') 'nuotare'; *лететь* (letet') – *летать* (letat') 'volare'; *нести* (nesti) – *носить* (nosit') 'portare in mano, a piedi'; *вести* (vesti) – *водить* (vodit') 'condurre', 'accompagnare'; *везти* (vezti) – *возить* (vožit') 'portare con un mezzo'; *тащить* (taščit') – *тащить* (taskat') 'trascinare'; *гнать* (gnat') – *гонять* (gonjat') 'sospingere'; *катить* (katit') – *катать* (katat') 'far rotolare'; *бредти* (bresti) – *бродить* (brodit') 'vagare'; *ползти* (polzti) – *ползать* (polzat') 'strisciare'; *лезть* (lezt') – *лазить/лазать* (lazit'/lazat') 'arrampicarsi'.

⁴ Non rientrano in questa dicotomia i verbi biaspettuali, che hanno una sola forma valevole per entrambi gli aspetti. Si tratta di voci verbali ricevute da altre lingue più o meno integrate nel sistema russo (cfr. Janda, 2007).

Tabella 1. *Le cinque coppie di VMR considerate nello studio*

Definito		Indefinito		Traduzione
<i>Идти</i>	(idti)	<i>Ходить</i>	(chodit')	'Andare a piedi'
<i>Ехать</i>	(echat')	<i>Ездить</i>	(ezdit')	'Andare con un mezzo'
<i>Бежать</i>	(bežat')	<i>Бегать</i>	(begat')	'Correre'
<i>Нести</i>	(nesti)	<i>Носить</i>	(nosit')	'Portare (in mano, a piedi)'
<i>Везти</i>	(vezti)	<i>Возить</i>	(vozit')	'Portare con un mezzo'

Inoltre, i VMR si possono agglutinare a 17 prefissi direzionali⁵ che apportano al verbo cambiamenti grammaticali e semantici. Dal punto di vista grammaticale, l'aggiunta dei prefissi trasforma la distinzione definito/indefinito in una classica distinzione aspettuale: una volta aggiunto il prefisso direzionale, il membro indefinito rimane imperfettivo, mentre il membro definito diventa di aspetto perfettivo. Nella Tabella 2 possiamo apprezzare il comportamento combinatorio della coppia di VMR *идти/ходить* (andare) agglutinata al prefisso *вы-*, indicante un moto dall'interno verso l'esterno.

Tabella 2: *Combinazione di вы- con la coppia идти/ходить*

Verbo definito <i>ИДИ</i>	Verbo indefinito <i>ХОДИТЬ</i>
<i>В пятницу я ВЫЙДУ</i> из дома рано утром. <i>vy-andare (det-pres-1ps)</i> 'Venerdì uscirò presto di casa'. Azione singola futura, aspetto perfettivo	<i>По пятницам я ВЫХОЖУ</i> из дома рано утром. <i>vy-andare (ind-pres-1ps)</i> 'Il venerdì esco presto di casa'. Presente abituale, aspetto imperfettivo
<i>В пятницу я ВЫШЕЛ</i> из дома рано утром. <i>vy-andare (det-past-1ps)</i> 'Venerdì sono uscito presto di casa'. Azione singola passata, aspetto perfettivo.	<i>По пятницам я ВЫХОДИЛ</i> из дома рано утром. <i>vy-andare (ind-past-1ps)</i> 'I venerdì uscivo presto di casa'. Azione ripetuta passata, aspetto imperfettivo.

Dal punto di vista semantico, i prefissi codificano il *path of motion*, ovvero specificano la direzione del movimento. Anche per i prefissi direzionali, in Comisso e Della Putta (2023) sono stati considerati i cinque più comunicativamente rilevanti (cfr. Tabella 3).

Tabella 3: *I cinque prefissi considerati nello studio*

Prefisso	<i>Path of motion</i> espresso
<i>В-</i> (V)	ingresso
<i>ВЫ-</i> (VY)	uscita
<i>ПРИ-</i> (PRI)	avvicinamento
<i>У-</i> (U)	allontanamento
<i>ПЕРЕ-</i> (PERE)	Attraversamento o trasferimento

⁵ Non vi è unanimità su quanti siano i prefissi direzionali. Per esempio, Hasko (2009: 364) riporta i seguenti 17 prefissi indicati da Mudrav'eva: *в-* (v-), *вы-* (vy-), *вз-* (vz-), *при-* (pri-), *у-* (u-), *под-* (pod-), *от-* (ot-), *до-* (do-), *за-* (za-), *про-* (pro-), *пере-* (pere-), *с-* (s-), *об-* (ob-), *из-* (iz-), *на-* (na-), *с-[ся]* (s-[sja]), *раз-[ся]* (raz-[sja]), *но-* (no-). Janda (2007) afferma che i prefissi direzionali sono, invece, 18, aggiungendo il prefisso *над-* (*nad-*) ai 17 citati da Hasko.

Le complessità strutturali dei VMR sono acuite dalla loro difficoltà di apprendimento per gli italofoeni: l'italiano e il russo, infatti, usano diverse strategie per codificare gli eventi di moto. Seguendo la classificazione tipologica di Talmy (2000) e Slobin (2003), infatti, queste due lingue ricadono prototipicamente nelle categorie *verb-framed language* (italiano) e *satellite-framed language* (russo): l'italiano codifica il *path of motion* all'interno del verbo⁶, come in “entrare/uscire”, mentre il russo usa, per questa operazione, l'agglutinamento di due preposizioni diverse allo stesso verbo, come in *во́зму*, ‘entrare’ (letteralmente “movimento verso l'interno + andare”), e *вы́йду*, ‘uscire’ (letteralmente “movimento verso l'esterno + andare”). Tale distinzione crea, per gli italofoeni, difficoltà acquisizionali importanti, che implicano un cambiamento profondo nel modo in cui il movimento viene concettualizzato e in cui le proprietà dell'azione sono distribuite su diversi elementi frasali. Robinson ed Ellis (2008) parlano, a questo proposito, di *rethinking [movement] for speaking in a L2*.

2.1. Il trattamento sperimentale e i suoi risultati

La sperimentazione condotta sull'insegnamento dei VMR⁷ a studenti universitari italofoeni (per dettagli, cfr. Della Putta, Comisso, 2020; Comisso, Della Putta, 2023) ha le caratteristiche di uno studio *classroom-based*, ovvero condotto in classi intere, non create *ad hoc* e con un controllo necessariamente parziale di tutte le variabili in gioco. Tuttavia, lo studio ha caratteristiche abbastanza robuste per permettere una generalizzazione dei suoi risultati, almeno per la popolazione considerata, ovvero studenti universitari italofoeni con nessuna conoscenza di altre lingue slave oltre al russo. Gli informanti sono studenti italofoeni di russo di livello A2, iscritti all'Università di Bologna (n = 54). I partecipanti sono stati suddivisi in un gruppo sperimentale (n = 25) e in un gruppo di controllo (n = 29) e hanno seguito, in due lezioni, per un totale di circa 160 minuti, un intervento focalizzato su cinque coppie frequenti di verbi di moto (cfr. Tabella 1) e su cinque prefissi direzionali (cfr. Tabella 3) ad alta rilevanza comunicativa.

Il gruppo di controllo ha ricevuto un trattamento di tipo PPP centrato su presentazioni decontestualizzate e metalinguistiche (tabelle riassuntive, spiegazioni esplicite di regole, esercizi meccanici e traduzioni, con poco spazio per il riuso comunicativo). Il gruppo sperimentale, invece, ha seguito un intervento ispirato alla LC, strutturato come un continuum di attività a diverso grado di coinvolgimento corporeo: una prima fase più “a bassa corporeità” (animazioni, schemi d'immagine, disegni e rappresentazioni dinamiche per rendere salienti la traiettoria dei prefissi, con lavoro induttivo e discussione guidata) e una seconda fase più “ad alta corporeità” (attività ludiche di attivazione e *Total Physical Response*, con un gioco finale di mimo) finalizzata a far esperire e rielaborare in modo attivo le opposizioni semantico-aspettuali del sistema. L'efficacia dei due interventi è stata valutata con un disegno *pre-test* → *post-test* → *delayed post-test*, impiegando tre prove temporizzate (10 secondi per item) per sollecitare soprattutto conoscenza implicita: un *acceptability judgement test* sulle combinazioni prefisso-verbo, un *sentence-picture matching test*

⁶ Non mancano, però, eccezioni anche in italiano e in altre lingue latine. Non è questa la sede per approfondire il discorso, ma cfr. Baicchi (2010) per una distinzione più fine per quanto riguarda l'italiano.

⁷ È opportuno precisare che l'insegnamento dei verbi di moto russi costituisce da decenni un nodo centrale nella didattica del russo come lingua straniera, con un'ampia tradizione di manuali e grammatiche pratiche che propongono tabelle, schemi e attività guidate per affrontare coppie, prefissazione e valori aspettuali. In tale tradizione, l'uso di supporti grafici e di esercizi progressivi è ampiamente attestato (cfr. Motov, 2025, per una discussione). Il presente lavoro non rivendica dunque la ‘novità’ dell'oggetto o della sua presenza nei sillabi, bensì colloca l'intervento entro un razionale esplicito di Linguistica Cognitiva ed *embodiment* e, soprattutto, ne discute un possibile meccanismo di funzionamento in termini di coinvolgimento, in raccordo con il confronto PPP vs. LC già validato sul piano degli esiti (Comisso, Della Putta, 2023).

sulla semantica dei prefissi, e un *multiple-choice completion test* sulla scelta aspettuale nei verbi di moto prefissati. Le analisi (ANOVA a misure ripetute) hanno mostrato un vantaggio sistematico del trattamento basato sulla LC: il gruppo sperimentale migliora dal *pre-* al *post-test* e mantiene (o accresce) la prestazione nel *delayed post-test*, mentre il gruppo trattato con PPP tende a migliorare meno e/o a non consolidare l'apprendimento nel tempo. In sintesi, l'intervento basato sulla LC risulta più efficace nel promuovere l'uso e la comprensione del sistema dei verbi di moto prefissati rispetto a un insegnamento PPP tradizionale. A conclusione della sperimentazione, inoltre, è stato somministrato un questionario (v. Appendice) relativo sia alla piacevolezza/valutazione dell'esperienza sia a indicatori di coinvolgimento, in particolare cognitivo: nel presente contributo utilizzeremo tali dati per mettere a confronto le due condizioni didattiche e discutere se, ed eventualmente in che misura, il percorso LC abbia coinvolto gli studenti verso l'apprendimento dei VMR più del percorso PPP.

3. IL COINVOLGIMENTO NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Il coinvolgimento è un costrutto che descrive la partecipazione effettiva e fattuale dello studente all'apprendimento linguistico, sia che esso avvenga in contesto formale o in contesto informale. Si tratta dunque di *Engagement with language*, ossia di un processo cognitivo ed emotivo in cui l'apprendente agisce proattivamente con e sulla lingua che sta imparando (Hiver *et al.*, 2024).

A livello descrittivo, la letteratura tende a convergere su una struttura multidimensionale del costrutto, con le sue tre componenti centrali (comportamentale, affettiva e cognitiva) interrelate ma distinguibili. Il coinvolgimento comportamentale riguarda l'esecuzione e la qualità della partecipazione, tenendo in considerazione variabili come il tempo dedicato al compito, l'iniziativa del discente, i suoi contributi nelle interazioni con il prossimo, la ricerca strumentale di aiuto etc.). Il coinvolgimento affettivo riguarda le reazioni emotive e valutative verso lingua, compito e contesto, come l'interesse, l'entusiasmo, il piacere esperito durante lo studio; oppure, in negativo, l'ansia, la noia e la frustrazione), con effetti a cascata sulle altre dimensioni perché gli stati affettivi modulano la disponibilità di risorse mentali e la prontezza all'azione. Il coinvolgimento cognitivo, infine, riguarda l'energia mentale investita nell'elaborazione: attenzione deliberata e sostenuta, ricerca di senso, uso di strategie di apprendimento, episodi di negoziazione forma–significato e *exploratory talk* funzionali a costruire conoscenza linguistica fanno parte di quest'ultima dimensione.

Seguendo questa impostazione, il coinvolgimento si distingue da costrutti confinanti (come la motivazione) perché non descrive primariamente l'intenzione o l'orientamento (“vorrei imparare”), ma l'azione in atto (“sto effettivamente lavorando sulla/con la L2”): è, per riprendere una formulazione ricorrente, “energia in azione”, ossia il momento in cui la disposizione si traduce in comportamento, pensiero e gestione emotiva durante il compito. Questa centralità dell'azione rende il coinvolgimento particolarmente cruciale nell'apprendimento linguistico: per sviluppare competenze in L2, gli apprendenti devono usare, riusare e rielaborare la lingua nel tempo, e ciò richiede attenzione, persistenza e una partecipazione significativa e piena ad attività semiotiche condotte nella L2.

3.1. *La misurazione del coinvolgimento in questo studio*

Queste considerazioni motivano direttamente la scelta, nel presente lavoro, di affiancare ai risultati acquisizionali dello studio sui VMR una misura del coinvolgimento. L'ipotesi è che un intervento ispirato alla LC – basato su esplorazione guidata della grammatica, visualizzazioni e attività dinamiche – possa orientare l'attenzione degli apprendenti in modo più stabile verso i legami fra forma e significato e promuovere un investimento cognitivo qualitativamente più profondo rispetto a un percorso di tipo PPP, spesso maggiormente centrato su esercizi statici e procedure ripetitive. In questa prospettiva, il coinvolgimento non è solo un “indice di gradimento” del corso ma, potenzialmente, il meccanismo mentale che facilita l'apprendimento.

Operativamente, nel nostro studio misuriamo il coinvolgimento tramite un questionario post-intervento somministrato ai gruppi sperimentale e di controllo, con item volti a catturare (i) aspetti di piacevolezza/valutazione dell'esperienza e (ii) indicatori di coinvolgimento, con particolare attenzione alla componente cognitiva (attenzione, sforzo mentale, percezione di “lavoro attivo” sui VMR, utilità percepita delle attività per capire e usare il sistema). Questa scelta risponde a due vincoli tipici della ricerca in aula: da un lato, il coinvolgimento è in parte “interno” e non sempre osservabile direttamente; dall'altro, un questionario consente di comparare la percezione degli studenti rispetto a specifiche tipologie di attività e al loro impatto sul lavoro linguistico richiesto. Nelle sezioni che seguono utilizziamo dunque i dati del questionario per delineare un profilo comparativo del coinvolgimento nei due percorsi, mettendolo in relazione con le caratteristiche delle attività (più statiche vs. più dinamiche/esplorative) e con gli esiti di apprendimento emersi dallo studio.

4. METODOLOGIA

4.1. *Partecipanti*

L'indagine sul coinvolgimento riprende gli stessi informanti coinvolti nello studio quasi-sperimentale sui VMR a cui, in aggiunta alle prove di apprendimento, è stato somministrato un questionario post-intervento finalizzato a raccogliere percezioni degli studenti relative: (i) alla difficoltà dei VMR e ai punti critici del sistema; (ii) alle attività svolte e ai materiali impiegati; (iii) a indicatori di coinvolgimento (in particolare coinvolgimento cognitivo) e di piacevolezza/valutazione complessiva dell'esperienza. Per ragioni logistiche, il questionario è stato somministrato una settimana dopo il *delayed post-test*, e non immediatamente al termine della sperimentazione. La partecipazione al questionario è risultata parziale rispetto al campione originario: hanno risposto complessivamente 33 studenti, di cui 20 appartenenti al gruppo di controllo (PPP) e 13 al gruppo sperimentale (LC).

4.2. *Il questionario*

I dati provengono da due questionari distinti (v. Appendice), uno per ciascun gruppo. In entrambi i casi prevalgono domande aperte, adatte a far emergere spiegazioni, valutazioni argomentate, richieste e vissuti emotivi. Il questionario somministrato al gruppo sperimentale include anche prompt valutativi su scale Lykert, collegati alla percezione di utilità dei materiali e delle attività, e una serie di domande centrate sulle caratteristiche del trattamento LC (percezione dell'utilità d'uso di rappresentazioni

visive/animazioni nello studio dei VMR e di attività più interattive e dinamiche). Il questionario del gruppo che ha studiato i VMR con il PPP, invece, raccoglie in modo più ampio la percezione della difficoltà del tema, le difficoltà specifiche dei prefissi e dell'aspetto dei VMR, i giudizi su spiegazioni/materiali, desideri di modifica del corso e la percezione di capacità di usare i VMR nel parlato.

Poiché i due questionari non sono perfettamente simmetrici, il confronto tra gruppi non viene impostato come confronto "item-per-item", ma come confronto per temi trasversali e per indicatori di coinvolgimento ricorrenti nelle risposte. In altre parole, non si mira a stimare quanto coinvolgimento è stato attivato dai trattamenti, bensì a ricostruire un profilo comparativo di coinvolgimento a partire da ciò che gli studenti dicono in merito alle lacune e all'utilità delle attività didattiche, a quanto esse favoriscano la comprensione e la memorizzazione dei VMR e a quanto rendano agente l'apprendente verso questo tratto della grammatica russa.

5. ANALISI DEI DATI

Le risposte ai due questionari sono state analizzate attraverso una *directed qualitative content analysis* (Hsieh, Shannon, 2005), un approccio in cui la codifica dei dati qualitativi parte da categorie teoriche già note (deduttive), lasciando però spazio all'emersione di sottotemi e specificazioni (induttive) dal corpus. In termini affini, la procedura è compatibile anche con una *thematic analysis* (Braun, Clarke, 2006) "guidata dalla teoria", ovvero una procedura che interpreta e codifica dati qualitativi sulla base di categorie proprie di una disciplina e già determinate aprioristicamente. Questa scelta è coerente con la ricerca sull'*engagement* in L2, dove la misurazione indiretta tramite *self-report* (questionari e interviste) rappresenta una prassi largamente diffusa, ma che richiede particolare trasparenza nell'operationalizzazione (Hiver *et al.*, 2024). Inoltre, poiché il coinvolgimento è per definizione contestuale a una particolare esperienza di apprendimento, l'analisi assume esplicitamente che le risposte riflettano percezioni "a posteriori" della qualità della proposta didattica (Hiver *et al.*, 2024).

5.1. Unità di analisi e comparabilità

Dato che i questionari sono composti prevalentemente da domande aperte e non perfettamente simmetriche tra il gruppo di controllo e quello sperimentale, l'analisi non è stata impostata come confronto item-per-item, ma come confronto per temi trasversali, centrati su indicatori di coinvolgimento e su condizioni didattiche che lo facilitano o lo inibiscono. L'unità minima adottata è un segmento testuale sufficientemente chiaro, coerentemente con pratiche di *content analysis* su dati testuali brevi. A fini di quantificazione descrittiva (cfr. Tabella 4 nel par. 6), a ciascun segmento è stato assegnato un codice prevalente, scelto in base al tema più saliente; le compresenze (ad es. giudizi affettivi insieme a riferimenti a materiali o strategie) sono state considerate nella discussione qualitativa, ma non entrano nel conteggio dei segmenti per codice. La codifica è così stata organizzata su due livelli: il primo operativizza le dimensioni del coinvolgimento, mentre il secondo mette quest'ultima in relazione con gli aspetti della pratica didattica che hanno attivato (o non attivato) una determinata dimensione del coinvolgimento.

5.2. Dimensioni di coinvolgimento

In linea con la letteratura che riconosce al costrutto almeno tre dimensioni centrali, e con la particolare applicazione alla didattica e all'apprendimento delle L2 (Svalberg, 2009; Hiver *et al.*, 2024), sono stati considerati:

- Coinvolgimento cognitivo (CE): attenzione e sforzo mentale sulla lingua studiata, operazioni mentali per notare, analizzare e memorizzare i VMR.
- Coinvolgimento affettivo (CA): vissuti emotivo-valutativi (piacevolezza, interesse, noia, frustrazione, ansia etc.), nella forma di indicatori positivi/negativi.
- Coinvolgimento comportamentale (CC): agentività, partecipazione e impegno nel “fare” (esercizi, pratica, interazione, richiesta di più attività, richiesta di feedback etc.).

Questa tripartizione è coerente con l'idea di *engagement* come «azione e investimento di energia mentale» (Hiver *et al.*, 2024).

5.3. Aspetti didattici

Sono stati poi codificati elementi che gli studenti associano al loro modo di lavorare sui VMR:

- VIZ: visualizzazione e multimodalità (immagini, animazioni, PPT/slide, video).
- DYN: attività dinamiche / interattive (giochi, role play, *enactment*, “movimento”, interazione).
- SCH: schematizzazione/strutturazione (tabelle, schemi, catalogazione).
- TIME: tempo / ritmo di processamento (necessità di “ragionare”, lentezza, gradualità).
- DIFF: difficoltà / insicurezza / confusione (carico percepito).
- USO: trasferimento delle conoscenze teoriche all'uso, soprattutto nel parlato.

Accanto alla discussione qualitativa, e senza finalità inferenziali, sui parametri analitici qui sopra riportati sono stati fatti conteggi descrittivi (frequenze di segmenti codificati per tema) come “ancoraggio quantitativo” delle tendenze emerse.

6. RISULTATI

Sono stati codificati 236 segmenti testuali per il gruppo di controllo (PPP) e 56 segmenti⁸ per il gruppo sperimentale (LC), suddivisi nelle sottocategorie di analisi come da Tabella 4.

⁸ La codifica dei segmenti è stata condotta separatamente dai due autori, che hanno poi confrontato e discusso i risultati, giungendo al calcolo qui presentato. Ricordiamo che un segmento testuale può ricadere in più categorie descrittive.

Tabella 4. *Distribuzione descrittiva dei temi nei due corpora*

Tema (codice)	LC: n segmenti	LC: % su 56	PPP: n segmenti	PPP: % su 236
VIZ (immagini/animazioni/video/slide)	11	19.7%	14	5.9%
DYN (attività dinamiche/interattive)	6	10.7%	6	1.2%
SCH (schemi/tabelle)	3	5.3%	22	9.3%
TIME (tempo/ritmo/processamento)	4	7,1%	20	8.4%
DIFF (difficoltà/confusione/insicurezza)	1	2.9%	47	22.4%
USO (parlato/automatizzazione/uso)	3	5.3%	15	7.1%
CE (indicatori cognitivi: memorizzare/capire/logica)	13	23.2%	42	17.7%
CC (indicatori comportamentali: esercizi/pratica/partecipazione)	11	19,6%	47	19.1%
CA+ (affettivo positivo)	3	5.7%	12	5%
CA- (affettivo negativo)	1	2.9%	11	4.6%

6.1. *Commento dati gruppo LC*

I membri del gruppo trattato con LC fanno relativamente più riferimenti a visualizzazione/multimodalità (VIZ) e a dinamicità/interattività (DYN), spesso collegati a indicatori di comprensione e memorizzazione (CE). Nel corpus PPP emergono più densamente riferimenti a “difficoltà” (DIFF), a “necessità di schematizzazione” (SCH) e a “bisogno di tempo di processamento” (TIME), con una quota non trascurabile di commenti sulla distanza tra “capire” e “usare nel parlato” (USE). Nel gruppo sperimentale, le risposte descrivono spesso l'intervento LC come un dispositivo che rende più accessibile la relazione forma-significato dei prefissi e dei VMR, soprattutto grazie a risorse visive e animate. L'elemento ricorrente è che la visualizzazione non è percepita come “decorativa”, ma come strumento di chiarificazione concettuale e di memoria:

[...] animazioni e rappresentazioni [...] molto utili per capire e memorizzare.
 Vedere il significato di un prefisso è più funzionale che spiegarlo solo a voce.
 Vedere visivamente il moto aiuta la memorizzazione e la comprensione [...] vedi le differenze anche sottili.

Queste formulazioni sono interpretabili come indicatori di coinvolgimento cognitivo (CE) in senso “forte”: gli studenti attribuiscono alle attività LC la capacità di guidare l'attenzione su aspetti rilevanti e di stabilizzare rappresentazioni mnemoniche (Svalberg, 2009; Hiver *et al.*, 2021). Un aspetto particolarmente utile per la nostra ipotesi è che la spiegazione tramite LC può rendere i VMR realmente utilizzabili nella pratica linguistica: un partecipante nota che “nel momento del parlato... è più semplice ricordare l'animazione”. Accanto al canale visivo, il gruppo LC associa spesso l'utilità delle attività

a una dimensione di agentività e partecipazione (CC), che si sovrappone alla percezione di maggiore *engagement*:

[...] le attività sono più coinvolgenti.

[...] soluzione migliori degli esercizi classici che sono più passivi, diciamo.

Lo studente mette subito in pratica la teoria.

È significativo che l'idea di "coinvolgimento" venga esplicitata dagli studenti proprio attraverso un contrasto fra compiti percepiti come passivi e compiti percepiti come interattivi: ciò è coerente con definizioni di coinvolgimento come investimento di risorse in attività finalizzate e con la dimensione comportamentale del costrutto (Fredricks *et al.*, 2004; Hiver *et al.*, 2024). Al tempo stesso, emerge una nota importante che evita una lettura semplicistica: alcuni studenti sottolineano che la dinamicità dovrebbe essere bilanciata con un maggior tempo per ragionare e con una fase più deduttiva:

Sarebbe importante avere un po' più tempo per ragionare, oltre che agire [...].

Le pratiche fisiche e visuali sono ottime, ma dovrebbero essere accompagnate da un procedimento deduttivo.

Questo punto è rilevante: le attività di attivazione corporea proposte sono state ben accolte, ma alcuni studenti le vorrebbero accostate a spiegazioni (più) esplicite o a maggior tempo per la processazione dei meccanismi dei VMR.

6.2. *Commento dati gruppo PPP*

Nel gruppo PPP, un asse dominante delle risposte è la rappresentazione dei VMR come contenuto ad alto carico cognitivo e ad alto rischio di confusione/insicurezza (DIFF). In diverse risposte la difficoltà è descritta come strutturale (distanza tipologica fra russo e italiano, molta complessità interna ai VMR), e in alcuni casi si accompagna a vissuti di forte fatica:

[...] ho pensato di mollare centinaia di volte, i verbi di movimento sono troppo difficili.

Accanto a ciò, emerge con forza la richiesta di schematizzazione (SCH) come condizione facilitante: tabelle e schemi sono percepiti come strumenti necessari a ridurre confusione e sostenere lo studio.

Necessiterei di più tabelle, più schemi.

Questo mostra che nel percorso PPP l'investimento cognitivo viene spesso "tradotto" in strategie di organizzazione e memorizzazione, ma anche che tale investimento rischia di diventare cognitivamente troppo costoso se mancano strumenti adeguati.

Un altro tema ricorrente è il bisogno di tempo e di condizioni operative che rendano possibile un lavoro più controllato (TIME): diversi studenti chiedono gradualità, lentezza, più esercizi svolti e corretti insieme, e minore dispersione di materiali. Esempi:

[...] c'è bisogno di processare adagio[...].

[...] cambierei il ritmo delle lezioni rendendolo più lento e graduale.

[...] i materiali sono spesso senza soluzioni, e ho bisogno di controllare questi verbi [...] ansia e incertezza possono dominare.

Queste osservazioni sono rilevanti per l'*engagement* perché indicano che l'investimento (CE/CC) è sensibile a condizioni di contesto: quando lo studente percepisce che non può verificare, correggere e schematizzare, l'azione diventa più faticosa e può trasformarsi in frizione emotiva (CA-). Un dato particolarmente utile al confronto è che nel gruppo PPP compaiono richieste esplicite di immagini/video e di modalità più attive e contestualizzate, che fungerebbero da leve per "attivare" meglio l'apprendimento:

[...] La scarsità di immagini è un problema.

[...] imparare, accanto alle attività fatte, anche tramite disegni e brevi video [...].

[...] inserire più attività tipo giochi, video o immagini.

Gli studenti del gruppo PPP, quando descrivono ciò che renderebbe l'argomento più gestibile e coinvolgente, convergono spontaneamente su risorse (VIZ, DYN) che fanno parte dell'intervento LC.

Infine, un aspetto che ricorre nelle risposte PPP è la difficoltà di passare dalla comprensione "sulla carta" alla selezione rapida in produzione, soprattutto orale:

[...] faccio fatica ad usarli nel parlato, quando non ho il tempo di ragionarci su.

Coerentemente, alla domanda sulla capacità di sostenere una conversazione usando i VMR "con semplicità", su 19 risposte disponibili, 13 risultano negative, 5 positive "con riserva" e 1 positiva piena. Questo elemento può essere interpretato come segnale di un gap tra conoscenza esplicita e automatizzazione, cioè un punto in cui la dimensione del tempo di processamento (TIME) si intreccia con l'*engagement* cognitivo: la scelta corretta richiede risorse attentive che non sono sempre disponibili nel parlato.

6.3. Sintesi dei risultati

Nel complesso, l'analisi dei questionari lascia intravedere due profili abbastanza chiari:

- 1) nel gruppo LC il coinvolgimento è frequentemente descritto come attivato da visualizzazioni/animazioni e da attività più interattive, con ricadute percepite su comprensione e memorizzazione (CE) e su partecipazione (CC);
- 2) nel gruppo PPP, dominano percezioni di difficoltà, bisogni di schematizzazione e di tempo di processamento, insieme a una frizione tra sapere dichiarativo e uso nel parlato, ma emergono anche richieste esplicite di strumenti più visivi e di attività più attive, interpretabili come un coinvolgimento sentito come potenziale ma non attivato dal percorso PPP.

7. DISCUSSIONE

Lo studio sperimentale di Comisso e Della Putta (2023; cfr. anche Della Putta, Comisso, 2020) ha mostrato che un insegnamento dei verbi di moto russi basato sui

principi della LC risulta più efficace rispetto a un percorso di tipo PPP, con un vantaggio particolarmente robusto nel *delayed post-test*, dove la performance del gruppo LC si mantiene o migliora mentre quella del gruppo PPP tende a peggiorare. La presente analisi – pur fondata su dati di autovalutazione e dunque da intendersi come esplorativa – aggiunge un tassello interpretativo rilevante allo studio, suggerendo che le due procedure didattiche abbiano generato profili diversi nella qualità del coinvolgimento: le risposte degli studenti delineano infatti una differenza non solo nel gradimento, ma anche nel modo in cui l'intervento ha orientato l'azione dell'apprendente verso l'oggetto linguistico. Tale quadro è coerente con una concezione del coinvolgimento come processo in cui l'apprendente esercita agentività nei confronti e attraverso la L2 (Svalberg, 2009) e con l'idea che il coinvolgimento cognitivo implichi attenzione deliberata e un orientamento stabile alle connessioni forma-significato (Hiver *et al.*, 2024). Nel gruppo LC, gli studenti richiamano ripetutamente il ruolo delle visualizzazioni (animazioni, immagini, diagrammi) come supporto che rende le distinzioni concettuali più “afferrabili”, comprensibili e memorizzabili; ciò appare particolarmente significativo se si considera che i VMR richiedono un riallineamento concettuale complesso, che implica una riorganizzazione aspettuale e, più in generale, la redistribuzione delle informazioni tra verbo, prefisso e contorno semantico, con conseguente rischio di ambiguità e interpretazioni errate. In un simile scenario, risorse che esplicitano la “scena di moto” possono funzionare come strumenti di orientamento attento e riduzione dell'indeterminatezza, aiutando lo studente a selezionare gli aspetti rilevanti e a stabilizzare rappresentazioni mentali più facilmente recuperabili e durature dei VMR; le formulazioni ricorrenti nel gruppo CL (per es. “capire e memorizzare”, “rimane più impresso”, “poterci tornare su da solo”) sono coerenti con la percezione di efficacia riportata dagli studenti e con l'ipotesi che le risorse visive abbiano facilitato l'ancoraggio forma-significato. Parallelamente, le attività dinamiche e interattive – tipiche dell'intervento LC – possono incrementare il coinvolgimento comportamentale (partecipazione) e, indirettamente, sostenere quello cognitivo, perché obbligano a “mettere in gioco” le distinzioni e a verificarle nell'azione linguistica (ad es. durante un *role-play*), spingendo l'apprendente a muoversi da una più classica modalità esecutiva verso una modalità esplorativa e costruttiva del significato. È opportuno chiarire che i dati qui discussi non consentono inferenze causali: il coinvolgimento non viene assunto come unica causa del vantaggio acquisizionale osservato, ma come un possibile meccanismo mediatore – fra altri – compatibile con l'andamento dei risultati. Inoltre, la rilevazione è basata su self-report post-intervento e su due strumenti non perfettamente simmetrici; ne consegue che il confronto tra gruppi non è condotto item per item, ma a livello di tendenze tematiche ricavate da segmenti testuali e ricondotte a dimensioni teoriche del costrutto dell'*engagement* (Fredricks *et al.*, 2004; Hiver *et al.*, 2024). In questa cornice, le differenze rilevate vanno lette come ipotesi interpretative che rafforzano la plausibilità del ruolo del coinvolgimento, senza escludere altre variabili (ad es. fattori legati all'insegnante, alla dinamica di classe, a differenze individuali e all'effetto novità) che non sono state misurate direttamente.

Nel gruppo PPP, invece, il coinvolgimento cognitivo non risulta assente, ma appare frequentemente intrecciato con un carico elevato: gli studenti evocano spesso la necessità di “tempo per ragionare” e la difficoltà di selezionare le forme nel parlato quando tale tempo non è disponibile, rappresentando la competenza come dipendente da procedure lente e da supporti esterni (schemi/tabelle) e richiedendo più condizioni di controllo e feedback. Questa frizione tra comprensione analitica e disponibilità d'uso in condizioni di pressione attentiva è particolarmente pertinente per interpretare la minore tenuta nel *delayed post-test*: se la conoscenza rimane più procedurale e meno stabilizzata in rappresentazioni concettuali accessibili, è plausibile che risulti meno robusta nel tempo e meno pronta al recupero in compiti temporizzati; in tal senso, la presente analisi non

dimostra una causalità, ma identifica un meccanismo compatibile con l'andamento sperimentale osservato.

8. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo ripreso i risultati di un precedente studio quasi-sperimentale sull'insegnamento dei verbi di moto russi a studenti italo-foni e li abbiamo riletti alla luce di una domanda complementare: che tipo di coinvolgimento abbiano generato due approcci didattici diversi – un percorso di tipo PPP e un intervento ispirato alla LC con una componente *embodied* – e se la soglia differenziale di coinvolgimento degli studenti possa costituire un meccanismo plausibile che aiuta a spiegare le differenze di efficacia osservate nei test di apprendimento (Comisso, Della Putta, 2023). Pur con i limiti di una rilevazione post-intervento basata su *self-report* e con strumenti non perfettamente simmetrici tra i due gruppi, i questionari delineano una tendenza coerente con l'ipotesi iniziale: nel gruppo sperimentale LC, gli studenti attribuiscono un ruolo centrale a risorse e attività che rendono “manipolabile” il significato – soprattutto visualizzazioni/animazioni e pratiche interattive – descrivendole come strumenti utili per capire, ricordare e recuperare più rapidamente distinzioni semantiche e combinatorie, in linea con l'idea che tecniche didattiche basate su LC ed *embodiment* possano rendere alcuni tratti di una L2 più facilmente apprendibili perché si offre a chi apprende la possibilità di ancorare categorie grammaticali molto astratte a esperienze percettive senso/motorie (Holme, 2012; Skulmowski, Rey, 2018). Nel gruppo PPP, invece, emerge più spesso un profilo dominato da percezione di difficoltà, bisogno di schematizzazione e soprattutto dalla frizione tra comprensione “sulla carta” e disponibilità d'uso nel parlato, frequentemente legata alla mancanza di tempo di processamento. In modo significativo, proprio dal gruppo PPP arrivano anche richieste esplicite di materiali e attività più visive e più attive, che mostrano come siano gli stessi studenti a volere supporti visivo/concettuali per studiare i VMR.

Questi risultati suggeriscono quindi una lettura integrata: l'efficacia dell'intervento basato su LC documentata nello studio originario, in particolare la tenuta nel *delayed post-test* (Comisso, Della Putta, 2023), è compatibile con un intervento pedagogico che promuove un coinvolgimento cognitivo più “profondo”, ossia un investimento più stabile nell'integrazione forma-significato, nella costruzione di rappresentazioni recuperabili e nell'agentività sul contenuto.

Sul piano didattico, per un oggetto intrinsecamente complesso come i VMR l'intervento LC sembra offrire due vantaggi complementari: (i) riduzione dell'opacità concettuale tramite risorse visive e “scene” di moto (schemi d'immagine, animazioni, rappresentazioni del *path*), e (ii) attivazione dell'apprendente attraverso compiti che rendono necessario applicare le distinzioni in modo situato e corporeo. Tuttavia, i questionari mettono anche in guardia da una possibile semplificazione: attività dinamiche e “ludiche” appaiono particolarmente coinvolgenti, ma non possono sostituire completamente momenti di sistematizzazione e tempo di ragionamento. In altre parole, un modello didattico efficace potrebbe essere quello che integra la forza della LC (motivazione concettuale, visualizzazione, agentività) con una gestione accurata del carico cognitivo (gradualità, consolidamento, feedback), evitando sia l'eccesso di spiegazione meccanicistica e mnemonica sia l'eccesso di dinamismo privo, però, di tempo per una sedimentazione concettuale, anche schematica, dei VMR.

Quanto ai limiti, il presente studio sul coinvolgimento risente di (a) numerosità ridotta e risposta non completa rispetto al campione originario; (b) non perfetta simmetria dei questionari; (c) rilevazione a distanza di una settimana dalla fine dell'esperimento (e

dunque mediata da memoria e valutazione globale); (d) assenza di triangolazione con misure osservazionali o *in-task*. Proprio la letteratura recente sull'*engagement* sottolinea la necessità di maggiore precisione definitoria e metodologica, e di strategie a metodologie integrate per catturare componenti non direttamente osservabili come quella cognitiva (Hiver *et al.*, 2024). In studi futuri sarebbe quindi auspicabile affiancare ai *self-report* osservazioni sistematiche della partecipazione, analisi di episodi di negoziazione linguistica (per es. *Language Related Episodes*) e strumenti più standardizzati per la valutazione delle dimensioni del coinvolgimento (Fredricks *et al.*, 2004; Hiver *et al.*, 2024).

In conclusione, questo lavoro propone di affiancare alla domanda “funziona?” (efficacia acquisizionale) la domanda “come funziona?” (meccanismi didattici e coinvolgimento). I nostri dati indicano che l’insegnamento ispirato alla LC e all'*embodiment*, oltre a migliorare la prestazione nei compiti temporizzati, viene percepito come più efficace nell’attivare gli studenti sul piano cognitivo e di facilitare, così, una relazione più significativa con un dominio grammaticale notoriamente ostico. In questa prospettiva, il “coinvolgimento” non è un accessorio: è una lente interpretativa utile per progettare interventi didattici più efficaci e più sostenibili, soprattutto quando l’obiettivo è trasformare un sapere fragile e lento (“capisco, ma non riesco a usarlo”) in una competenza più stabile e disponibile all’uso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baicchi A. (2010), “Some observations on the typological constraints on translation: The case of directed motion constructions”, in Palumbo G. (a cura di), *I vincoli del tradurre*, Officina Edizioni, Roma, pp. 109-122.
- Braun V., Clarke V. (2006), “Using thematic analysis in psychology”, in *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.
- Comisso E., Della Putta P. (2023), “Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 64-85.
- Comisso E., Della Putta P., Samu B., Suner F., Zhang T. (in stampa), “Revisiting the ecology of usage-based approaches in language education: A systematic literature review”, in *Linguistics and Education*.
- Daloiso M. (2018), “La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384>.
- Della Putta P., Comisso E. (2020), “Facilitare l’apprendimento dei verbi di moto con prefisso in apprendenti italofofoni di russo: uno studio sperimentale ispirato alla linguistica cognitiva”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2/3, pp. 183-202.
- Della Putta P., Suner F. (2023), “Applying embodied cognition and cognitive linguistics to language teaching”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 1-8.
- Fredricks J., Blumenfeld P. C., Paris A. H. (2004), “School engagement: Potential of the concept, state of the evidence”, in *Review of Educational Research*, 74, 1, pp. 59-109.
- Goldberg A. E. (2006), *Constructions at work: The nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford.
- Gurzynski-Weiss L. (2024), “Domain-specific research methods in instructed second language acquisition: A next step for research integrity and impact”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 44, pp. 19-44.

- Han Z. (2016), “A “reimagined SLA” or an expanded SLA? A rejoinder to the Douglas Fir Group”, in *The modern Language Journal*, 100, 4, pp. 736-740.
- Hasko V. (2009), “The locus of difficulties in the acquisition of Russian verbs of motion by highly proficient learners”, in *Slavic and East European Journal*, 53, pp. 360-385.
- Hiver P., Al-Hoorie A., Vitta J., Wu J. (2024), “Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions”, in *Language Teaching Research*, 28, 1, pp. 201-230.
- Holme R. (2012), “Cognitive linguistics and the second language classroom”, in *TESOL Quarterly*, 46, 1, pp. 6-29.
- Hsieh H. F., Shannon S. E. (2005), “Three approaches to qualitative content analysis”, in *Qualitative health research*, 15, 9, pp. 1277-1288.
- Janda L. A. (2007), “Aspectual clusters of Russian verbs”, in *Studies in Language*, 31, 3, pp. 607-648.
- Kagan O. (2007), “On the semantics of verbs of motion in Russian”, in *Proceedings of the Israel Association for Theoretical Linguistics*, 23, pp. 1-16.
- Liu D., Quin J. (2024), “The effectiveness of cognitive linguistics-inspired language pedagogies: A systematic review”, in *The Modern Language Journal*, 108, 4, pp. 794-814.
- Motov S. (2025), “Teaching Russian verbs of motion through Russian-language cinema: A cognitive perspective”, in *Russian Language Journal*, 75, 2, pp. 1-22.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale: Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Oga-Baldwin W. L. Q. (2019), “Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning”, in *System*, 86, pp. 102128.
- Slobin D. (2003), “Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity”, in Gentner D., Goldin-Meadow S. (eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, MIT Press, Cambridge, pp. 157-192.
- Skulmowski A., Rey G. (2018), “Embodied learning: Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration”, in *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3, pp. 6-14.
- Svalberg A. M. L. (2009), “Engagement with language: interrogating a construct”, in *Language Awareness*, 18, 3-4, pp. 242-258.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, Volume 1: *Concept structuring systems*, The MIT Press, Cambridge.
- Tyler A. E., Ortega L. (2018), “Usage-inspired L2 instruction: An emergent, researched pedagogy”, in Tyler A. (ed.), *Usage-inspired L2 instruction*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 3-26.

APPENDICE

Questionario somministrato a gruppo trattato con PPP

1) Trovi lo studio dei verbi di moto russi semplice? Indica quanto su una scala che va da 1 (difficilissimo) a 5 (semplicissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.

2) La complessità del sistema dei verbi di moto russi ti ha mai fatto sentire frustrato/demotivato nei confronti dello studio del russo? Indica quanto su una scala che va da 1 (molto) a 5 (pochissimo), e motiva a parole la tua risposta.

- 3) Come ti sono state presentate le coppie dei verbi di moto? Tutte insieme o una alla volta?
- 4) Quali sono le maggiori difficoltà nello studio dei verbi di moto russi con i prefissi?
- 5) Come ti senti quando affronti lo studio dei verbi di moto russi?
- 6) Come descriveresti il metodo di insegnamento usato dalla tua insegnante?
- 7) Quali materiali ti sono stati forniti per agevolare lo studio dei verbi di moto russi?
- 8) Hai trovato semplice capire il significato dei prefissi? Puoi motivare la tua risposta?
- 9) Ritieni che le attività proposte in classe siano sufficienti per capire e apprendere i verbi di moto russi e i loro prefissi? Puoi motivare la tua risposta?
- 10) Quali sono i punti di forza e i punti deboli usati dal tuo insegnante per spiegare ed esercitare i verbi di moto russi?
- 11) Cambieresti qualcosa nelle spiegazioni e nel modo di affrontarli in classe?
- 12) Vorresti che ti venissero proposti altri tipi di esercizi? Se sì, quali?
- 13) Vorresti che l'insegnante mettesse a disposizione altri tipi di materiali? Se sì, quali?
- 14) Sapresti tenere una conversazione usando anche i verbi di moto e i loro prefissi?

Questionario somministrato a gruppo trattato con LC.

- 1) Conoscevi già i verbi di moto russi? Se hai risposto affermativamente, puoi spiegare brevemente come ti sono stati spiegati e come li hai esercitati, in classe e/o a casa?
- 2) Hai trovato delle differenze in questo corso rispetto a come ti sono stati spiegati in precedenza? Se sì, quali?
- 3) Ritieni che l'uso delle animazioni sia una strategia efficace per capire i verbi di moto russi con prefisso? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.
- 4) Credi che questo tipo di spiegazioni possa agevolare la comprensione dei verbi di moto russi e dei loro prefissi? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.
- 5) Ti farebbe piacere se anche altre aree della grammatica ti venissero spiegate in questo modo? Se sì, perché?
- 6) Questo modo di spiegare i verbi di moto russi ha anche degli svantaggi? Se sì, quali?
- 7) Ritieni che gli esercizi interattivi sui verbi di moto russi ne facilitino l'apprendimento? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.
- 8) Hai trovato le attività proposte per lo studio dei verbi di moto russi piacevoli? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.

- 9) Ritieni che le attività proposte in classe siano sufficienti per capire e apprendere i verbi di moto russi e i loro prefissi? Puoi motivare la tua risposta?
- 10) Quali sono i punti di forza e i punti deboli usati dal tuo insegnante per spiegare ed esercitare i verbi di moto russi?
- 11) Cambieresti qualcosa nelle spiegazioni e nel modo di affrontarli in classe?
- 12) Vorresti che ti venissero proposti altri tipi di esercizi? Se sì, quali?
- 13) Vorresti che l'insegnante mettesse a disposizione altri tipi di materiali? Se sì, quali?
- 14) Sapresti tenere una conversazione usando anche i verbi di moto e i loro prefissi?

QUARTA SEZIONE
LE COSTRUZIONI GRAMMATICALI

“LÀ DOVE IL *SI* SUONA”: PER UNA PRESENTAZIONE IN CHIAVE COGNITIVA DELLE COSTRUZIONI RIFLESSIVE, RECIPROCHE E INTRANSITIVE PRONOMINALI NEL CONTESTO DI ITALIANO L2

Sara Cattani, Andrea Ghirarduzzi¹

1. LE COSTRUZIONI CON ‘SI’ IN ITALIANO: LE RAGIONI DI UNA RICERCA IN AMBITO GLOTTODIDATTICO

1.1. L’analisi teorica delle “costruzioni con *si*”

Come sottolinea Pescarini (2016: 15) «le costruzioni con [marca pronominale] *si* rappresentano uno dei punti critici nella descrizione dei fenomeni grammaticali dell’italiano». Alla base della difficoltà a fornire una descrizione compiuta e condivisa di tali costruzioni vi sono sia ragioni oggettive (la varietà di funzioni ricoperte dalla particella impedisce una spiegazione univoca, una cosiddetta *reductio ad unum*) che motivazioni derivanti dall’eterogeneità di prospettive teoriche dalle quali si guarda alla questione. A ciò si aggiunge un significativo problema riguardante la difficoltà di trovare una classificazione e una nomenclatura condivise per tutte le diverse tipologie di costruzioni in cui compare il *si*.

Nonostante tali difficoltà, «attorno alle costruzioni con *si* è fiorito un nutrito filone di studi formali sviluppati negli anni Ottanta: Belletti (1982), Burzio (1986), Kayne (1986), Manzini (1986), Cinque (1988), Dobrovie-Sorin (1998, 2006) ecc.» (Pescarini, 2015: 11). A proposito di questi studi (per una panoramica completa si veda Pescarini, 2015), si può notare che:

- sebbene si tratti per la maggior parte di ricerche di tipo sincronico, all’interno del filone non mancano ricerche di tipo diacronico «che hanno arricchito la discussione con nuovi dati», come ad esempio Cennamo (1991, 1993) e Salvi (2008a, 2008b);
- la maggior parte delle ricerche si concentrano esclusivamente su interpretazioni di tipo sintattico (e con una forte predominanza di analisi di ambito generativista);
- dato che in italiano tutte le “costruzioni con *si*” richiedono l’ausiliare *essere*, in alcuni casi tali ricerche (es. Burzio, 1986) vengono esplicitamente collegate agli studi di Grammatica Relazionale relativi all’Ipotesti Inaccusativa (Perlmutter, 1978) e all’alternanza tra gli ausiliari *essere* e *avere* nelle costruzioni intransitive (*split intransitivity*).

A proposito dell’ultimo punto, preme sottolineare come nel corso dei decenni, all’interno del paradigma della *Role and Reference Grammar*, si sia sviluppato un filone alternativo a quello principale che ha tentato di rintracciare una correlazione tra

¹ Università di Parma.

L’articolo e la ricerca sono stati concepiti collaborativamente dai due autori. Per quanto concerne la stesura, si devono a Sara Cattani i §§ 2 e 3.3, mentre si devono ad Andrea Ghirarduzzi i §§ 1, 3, 3.1, 3.2 e 4.3. La Conclusione è frutto del lavoro congiunto dei due autori.

l'alternanza tra i due ausiliari e fattori di tipo semantico. Il dibattito che ne è scaturito ha coinvolto appunto anche le “costruzioni con *si*” a causa della loro ricorrenza obbligatoria con l'ausiliare *essere*. Tale filone è riconducibile agli studi di VanValin (1990), Van Valin, La Polla (1997), Sorace (2000), Bentley, Eythórsson (2003), Bentley (2006) (per una rassegna critica rispetto alla possibilità di correlare le costruzioni inaccusative e inergative a determinati valori semantici, si veda Loporcaro, 2003, 2015).

In ogni caso, sia dal punto di vista sintattico che da quello semantico sembra ancora difficile riuscire a rintracciare in sincronia una spiegazione univoca, «un comun denominatore che ci consenta di cogliere la vera natura di *si* [in tutti i tipi di costruzioni nelle quale ricorre]» (Pescarini, 2015: 142) e al momento siamo costretti a definirlo, dal punto di vista formale, come un fenomeno di “sincretismo” (Schäfer, Vivanco, 2015).

1.2. “Le costruzioni con *si*” in prospettiva glottodidattica

Per quanto sia evidente che la questione attiene principalmente all'ambito della Linguistica descrittiva (e non si ha certamente la pretesa di sciogliere in questo contesto i nodi della questione), occorre prendere atto dell'importanza che l'analisi teorica riveste in quanto riferimento per l'elaborazione di grammatiche pedagogiche per parlanti non nativi (Daloiso, 2018a: 1).

A questo riguardo, la nostra esperienza sul campo nell'ambito glottodidattico dell'italiano come L2 e LS ci ha portati a constatare come nella maggior parte dei casi i manuali e le grammatiche per apprendenti non italofoeni tendano a presentare l'argomento delle “costruzioni con *si*”, oltre che in modo poco esaustivo, anche in maniera poco chiara e talvolta imprecisa dal punto di vista linguistico.

Al fine di confermare o confutare questa opinione globale e “impressionistica”, si è deciso di procedere con uno spoglio sistematico di nove tra le principali grammatiche di italiano per apprendenti non italofoeni pubblicate negli ultimi due decenni e di comprendere in che modo tali grammatiche presentino le “costruzioni con *si*” in termini di classificazione delle diverse funzioni e di nomenclatura utilizzata. Lo spoglio di tali grammatiche, i cui esiti sono stati riportati in una nostra recente pubblicazione (Ghirarduzzi, 2026) ha consentito di verificare ad esempio come:

- quasi tutte distinguono tra *si* riflessivo e *si* reciproco, ma nella maggior parte dei casi il reciproco viene descritto come sottoinsieme del riflessivo;
- non tutte distinguono tra riflessivi diretti e indiretti e nessuna distingue tra reciproci diretti (*Loro si baciano*) e indiretti (*Loro si stringono la mano*);
- non tutte distinguono tra costruzioni con *si* riflessivo (*Noi ci laviamo*) e costruzioni con *si* intransitivo pronominale (*Noi ci arrabbiamo*), e quelle che lo fanno tendono a definire le pronominali come un sottoinsieme delle riflessive;
- quasi nessuna distingue tra intransitivi pronominali intrinseci (*Lui si vergogna*) ed estrinseci (*Lei si riposa*);
- la categoria del cosiddetto “*si* intensivo” (*Jacopo si mangia un bel panino*) fatica a trovare una denominazione comune;
- quasi tutte distinguono tra *si* impersonale e *si* passivante, nonostante il fatto che dal punto di vista teorico si tratterebbe di due strutture riconducibili allo stesso costrutto e che il passivante non sia del tutto assimilabile alle costruzioni passive;
- nessuna distingue il “*si* medio” (*Questo libro si legge volentieri*) dall'insieme delle costruzioni impersonali/passivanti;
- una sola include il cosiddetto “uso toscano” del *si* (*Noi, si va sempre al mare*).

Come si evince da questa rapida panoramica, del punto di vista trasversale (tra le diverse grammatiche di italiano L2 e LS) le “costruzioni con *si*” tendono a essere presentate in maniera davvero eterogenea, e anche a livello di nomenclatura si riscontrano molte discrepanze tra le diverse pubblicazioni. Inoltre, sembra trovare riscontro quanto scritto da Pescarini (2015: 11-12) a proposito del fatto che «molti degli spunti provenienti da quei lavori [teorici] fatic[a]no ancor oggi a trovare posto nelle grammatiche tradizionali, incluse quelle pensate per l’insegnamento dell’italiano come lingua seconda»; e ciò stupisce anche in considerazione del fatto che «le spiegazioni offerte nelle sezioni teoriche, per quanto finalizzate alla pratica didattica, dovrebbero ispirarsi il più possibile agli studi condotti nell’ambito della Linguistica teorica» (Daloiso, 2018b: 42).

1.3. “Le costruzioni con *si*”: un approccio teorico alternativo

Come si può evincere sfogliando una qualsiasi grammatica italiana, le “costruzioni con *si*” possono essere suddivise in due macrocategorie:

1. quelle, da alcuni definite “anaforiche²” (Romani, 2008), in cui la particella è co-referente di un soggetto grammaticale e tematico (umano o non umano, animato o non animato): costruzioni riflessive, riflessive intensive, reciproche e intransitive pronominali;
2. quelle, da alcuni definite “non anaforiche” (Romani, 2008), in cui la particella non ha la funzione di co-referente, ma segnala la presenza di un agente indeterminato (obbligatoriamente umano): costruzioni con *si* impersonale, con *si* passivante (o passivo) e con *si* medio.

La presente ricerca si concentra esclusivamente sulle costruzioni del tipo 1), quindi riflessive, reciproche e intransitive pronominali, ed esclude invece quelle del secondo tipo, alle quali sarebbe necessario dedicare una sperimentazione specifica. In particolare, si è deciso di sperimentare un approccio alternativo (di stampo cognitivo) all’insegnamento di queste costruzioni; tale approccio è ispirato dal punto di vista pratico ad alcune proposte precedenti (Petri *et al.*, 2015; Ghirarduzzi, 2023) e, dal punto di vista teorico, agli studi di Maldonado (1988, 1989, 1993, 2000, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2009) sulla particella *se* in lingua spagnola e, in misura minore, all’analisi del *si* italiano in prospettiva lessico-verbale proposta da Ježek (2000, 2003).

Nello specifico, la proposta sperimentale ruota attorno all’esplicitazione dell’asimmetria costituita dall’uso di una singola forma (“*si*”) per esprimere tre differenti categorie (riflessivo, reciproco e pronominale³) e focalizza l’attenzione degli apprendenti

² A questo proposito occorre precisare che alcuni ricercatori, tra cui ad esempio Pescarini (2015: 39; 2022: 1), ritengono che il carattere anaforico sia attribuibile al *si* riflessivo ma non a quello delle costruzioni intransitive pronominali, nelle quali il clitico «non indica nessun argomento, ma è parte integrante della morfologia del verbo».

³ Per quanto concerne il sincretismo formale tra riflessivo e reciproco (peraltro comune nelle varietà romanze e non solo – vedi tedesco), secondo un’indagine di Maslova e Nedjalkov (2005), si tratta di un fenomeno comune a poco meno di un terzo (29,1%) delle lingue del mondo (una percentuale che sale al 38,6% se si tengono in considerazione le lingue che hanno sia una forma reciproca autonoma che una forma sincretica riflessiva-reciproca).

Per quanto concerne invece il sincretismo tra riflessivi e intransitivi pronominali, Ježek (2003: 130-31) riporta la proposta già avanzata da Weher (1995) secondo cui il “*si*” sarebbe una marca di terza diatesi (diatesi “media”) e «marcherebbe un evento che si ripercuote sul partecipante codificato come soggetto, anziché su un secondo partecipante: la differenza consisterebbe nel fatto che nel caso dell’evento riflessivo il Soggetto ha il controllo dell’evento, ne è consapevole e oltre a subirne gli effetti ne è contemporaneamente causa, in quello medio il Soggetto è invece Paziente o Tema».

in special modo sui diversi valori semantici (spesso trascurati nelle spiegazioni grammaticali tradizionali) sottesi alle tre costruzioni.

Per quanto concerne le costruzioni riflessive, nel percorso di tipo cognitivo vengono rimarcati i seguenti aspetti:

- esprimono azioni che la persona compie verso se stessa e possono riferirsi:
 - a) alla persona nella sua interezza: *Marco si lava*;
 - b) a una parte del suo corpo (inalienabile): *Marco si lava i denti*;
 - c) a un oggetto alienabile ma concettualizzato come inalienabile in quanto strettamente in contatto con il corpo (es. capi di abbigliamento, gioielli, borse): *Marco si pulisce la giacca con un fazzoletto*⁴;
- le costruzioni di tipo a) possono riguardare anche azioni che riguardano la persona nella sua interezza ma in senso astratto e non fisico (*Maria si stima molto*) e anche azioni in cui la persona è fisicamente sdoppiata grazie a uno strumento “riflettente” (*Giada si guarda allo specchio*);
- nelle costruzioni di tipo b), che riguardano il “grooming” (cioè la cura del corpo), la parte del corpo interessata può subire un’ellissi grazie all’utilizzo di una metonimia (L’INTERO CORPO PER UNA SUA PARTE): *Si pettina [i capelli] e si trucca [il viso]*.
- vengono utilizzate in maniera estesa anche per descrivere azioni che l’individuo compie non nei confronti del proprio corpo e delle proprie immediate pertinenze, ma in generale verso la propria persona. Quando diciamo, ad esempio, *Luigi si è comprato un’auto nuova*, concettualizziamo l’azione come il trasferimento metaforico di un oggetto alienabile (in questo caso l’auto) all’interno del dominio personale dell’uomo (Maldonado, 2008: 168, 170-171). Tale utilizzo viene esteso anche ad azioni che non descrivono un vero oggetto, ma in cui entità astratte vengono concettualizzate come fossero oggetti (reificazione) e poi sottoposte a trasferimento metaforico: *La squadra si è data un mese di tempo; I miei genitori si sono presi una pausa, ecc*⁵;
- nelle costruzioni di tipo a) (cioè le cosiddette “riflessive dirette”) l’azione viene pensata come statica e il soggetto (il quale subisce uno “sdoppiamento” concettuale e diviene anche oggetto diretto della propria azione) può quindi essere parafrasato tramite un pronome accusativo analitico (*Marco si lava = Marco lava se stesso*). Tutte le restanti costruzioni (tipo b), tipo c) e trasferimento metaforico – in sintesi tutte le cosiddette “riflessive indirette”) rivelano invece una concettualizzazione dell’azione come dinamica e direzionale (tramite il ricorso a uno schema PERCORSO – vedi Paliczuk, Pasticha Blin in questa monografia): in questo secondo tipo di costruzioni la particella “si” può essere parafrasata (sebbene questa operazione produca spesso frasi difficilmente accettabili nell’uso, per quanto grammaticali) tramite un pronome dativo analitico (*Marco si lava i denti = Marco lava i denti a se stesso*);
- tutte le costruzioni riflessive implicano un atto di volontà (o per dirla meglio, una “volizione”), e quindi le “costruzioni con si” in cui il soggetto svolge un’azione in maniera involontaria (*Lucia si è sporcata la camicia*) non possono essere considerate

⁴ Tale tendenza delle lingue romanze (ma dell’italiano in particolare) a preferire i pronomi personali agli aggettivi possessivi per descrivere le azioni che coinvolgono le persone, le loro parti fisiche e il loro circostante si manifesta peraltro anche in un uso esteso degli atoni indiretti (*mi, ti, gli/le, ecc.*): *Mi si è rotto il braccio/Mi sono rotto il braccio* invece di **Si è rotto il mio braccio/*Ho rotto il mio braccio*. Ciò è evidente anche nell’uso del cosiddetto “dativo etico” (es. *Che mi combini?; Non mi ti muovere!; Tesoro, mi si sono ristretti i ragazzi*, ecc.), con il quale si indica «la persona che partecipa emotivamente all’evento» (Ježek, 2003: 133) e del “dativo benefattivo” o “di vantaggio” (es. *Mi ha fatto la spesa; Chi ti ha fatto i compiti?; Gli ho tagliato l’erba*), che indica «nell’interesse di chi avviene l’evento descritto dalla frase» (ivi).

⁵ Occorre notare come nelle frasi del primo tipo la metafora di TRASFERIMENTO è codificata unicamente dal valore dativo della preposizione A (*Luigi ha comprato l’auto a se stesso*), mentre in quelle del secondo tipo tale metafora è veicolata anche dal verbo (*dare un mese; prendere un disturbo*).

riflessive. Infatti, come spiega Ježek (2003: 133-141), sul piano semantico sono tendenzialmente (ma non in maniera assoluta) parametri quali il Controllo e la Causatività a distinguere le costruzioni riflessive da quelle intransitive pronominali (o “medie”);

- in tutte le costruzioni riflessive (tranne quelle di tipo astratto e quelle con strumento riflettente) la mano (che, con Montessori, potremmo definire vero e proprio “organo della mente”) riveste un ruolo fondamentale ed è coinvolta sia fisicamente – nelle azioni di tipo a), b) e c) – che concettualmente – nelle azioni con trasferimento metaforico, per le quali possiamo immaginare di trasferire un oggetto fisico o un concetto reificato all’interno del nostro dominio personale (*Mi sono preso un mese di ferie*). Il ruolo rivestito dalla mano sembra peraltro in accordo con il valore semantico di “atti di volizione” attribuibile alle costruzioni riflessive (vedi punto precedente);

Per quanto concerne le costruzioni reciproche, nel percorso di tipo cognitivo vengono invece portati all’attenzione i seguenti aspetti:

- hanno la stessa forma delle costruzioni riflessive ma, a differenza di queste ultime, interessano obbligatoriamente almeno due soggetti, e possono quindi essere utilizzate solo con le tre persone plurali (*noi-voi-loro*): *Marco e Lucia si amano*;
- in assenza di altri elementi linguistici (es. *l’un l’altro, a vicenda, reciprocamente*, ecc.) o extralinguistici che confermino lo statuto di reciprocità, possono essere interpretate come costruzioni riflessive: *Marco e Lucia si amano* (‘a vicenda’: reciproca; ‘ognuno dei due ama se stesso/a’: riflessiva);
- come le riflessive, possono essere di diversi tipi a seconda del fatto che coinvolgano la persona nella sua interezza (a. *Romeo e Giulietta si amano*), una parte del corpo inalienabile (b. *Le due presidenti si stringono la mano*), un oggetto alienabile ma concettualizzato come inalienabile (c. *I due fratelli si fanno il nodo alla cravatta a vicenda*);

Per quanto riguarda infine le costruzioni intransitive pronominali, nel percorso di tipo cognitivo vengono invece portati all’attenzione i seguenti aspetti:

- hanno la stessa forma delle costruzioni riflessive, ma a differenza di queste non possono mai essere parafrase tramite un pronome analitico accusativo o dativo: *Lorenzo si è ammalato* = *Lorenzo ha ammalato* [**se stesso*]; *Giulia si è rotto un dito (accidentalmente)* = *Giulia ha rotto un dito* [**a se stessa*] (*accidentalmente*).
- tendenzialmente (ma non in maniera assoluta) il loro soggetto non detiene il Controllo [-Controllo] dell’azione e la costruzione non esprime la Causa [-Causatività⁶] dell’evento. Tenendo presente tale distinzione, è possibile capire come la stessa “costruzione con *si*” possa avere un significato differente a seconda che sia interpretata come riflessiva o come intransitiva pronominale:

(1) *Davide si è bagnato perché pioveva* [intr. pron.]

Davide si è bagnato per rinfrescarsi [rifl.]

(2) *Jacopo si è rotto la gamba sciando* [intr. pron.]

Jacopo si è rotto la gamba per non andare in guerra [rifl.]

⁶ L’assenza di Causatività non implica l’assenza di una Causa, bensì la sua «presenza [nella costruzione] a livello sottostante [...]. La Causa è per così dire occultata e l’evento è presentato [e concettualizzato] come ‘spontaneo’ e ‘accidentale’» (Ježek, 2000: 295). Potenzialmente la Causa (involontaria) potrebbe essere anche il soggetto stesso (e questo potrebbe essere il caso dell’esempio (2) e dell’incidente di Jacopo sugli sci), tuttavia questo dato non è deducibile dalla costruzione.

Tuttavia, come già anticipato, fattori quali l'assenza di Controllo da parte del soggetto e la non Causatività dell'evento non sembrano spiegare in tutto e per tutto la distinzione tra costruzioni riflessive e costruzioni intransitive pronominali. Vi sono infatti casi di costruzioni intransitive pronominali (ad esempio quelle che esprimono moti non traslatori: *alzarsi, sedersi, girarsi, spostarsi, ecc.*) in cui il soggetto ha chiaramente il Controllo dell'azione (e ne è probabilmente Causa volontaria), ma in cui tale Controllo non è esercitato tramite un atto della mano. Questo ci permette di delineare in maniera più raffinata la distinzione tra i due tipi di costruzione e di dire appunto che alcune costruzioni intransitive pronominali possono prevedere un Controllo del soggetto sull'azione, ma che tale Controllo non si manifesta mai tramite l'uso della mano. Si considerino a titolo esemplificativo le due seguenti frasi:

- (3) *Lucia si sposta per lasciare libero il passaggio* [intr.pron.]
Lucia si sposta la gamba (che era addormentata) [rifl.]

Infine, il fatto che queste costruzioni implicino l'assenza di Controllo e di Causatività fa sì che esse possano occorrere anche in presenza di soggetti non animati, come avviene nelle costruzioni cosiddette “anticausative” (*La televisione si rompe*).

- ciò che, secondo Maldonado (2008: 188-89), accomuna le costruzioni intransitive pronominali è il fatto che veicolino dei “cambiamenti di stato” e in particolare che pongano l'attenzione sul “momento cruciale” di questo cambiamento (*pivotal moment of change*). Secondo il ricercatore, tali cambiamenti di stato si possono suddividere⁷ in i) spontanei (*Il vaso si è rotto*); ii) puntuali (*Mario si è ammalato*); iii) puntuali controllati (*Lucia si è alzata*); iv) improvvisi (*Il capo se ne è andato*); v) con partecipazione aumentata (*Marta si è calmata*). L'ultima categoria sembra essere la più vicina al riflessivo: infatti alle azioni che descrivono le emozioni e i pensieri può anche essere attribuita una certa dose di Controllo: es. *Ho deciso di calmarmi*.
- secondo Ježek (2003: 156-180) – la cui disamina è a nostro avviso compatibile con quella di Maldonado (2008) – il fatto che tutte le costruzioni intransitive pronominali siano inaccusative ma che non tutte le costruzioni inaccusative siano pronominali (ad es., *rompersi* vs *aumentare*) sarebbe dovuto al fatto che in questo tipo di “costruzioni con *si*” la particella ha un valore telico “risultativo” e che il focus non è sul cambiamento in sé, ma sul risultato di tale cambiamento. Nello specifico, la marca pronominale si presenterebbe unicamente nelle costruzioni con opposizione semantica “polare” (ad es., *rompersi*), che prevedono due poli ma anche degli stadi intermedi, ma non in quelle con opposizione “binaria” (ad es., *morire*), le quali prevedono solo due stadi, e in quelle con opposizione “densa” (ad es., *crescere*), caratterizzata da cambiamenti talmente minimi e all'interno della quale risulta impossibile individuare degli stadi intermedi (2003: 174) (vedi Figura 1).

Figura 1. *I tre tipi di opposizione semantica* (Ježek, 2003: 173-174).



⁷ Nella ricerca originale tale suddivisione è stata proposta per la lingua spagnola, ma qui è stata applicata (con i dovuti adattamenti) all'italiano.

Esiste infine un peculiare tipo di “costruzioni con *si*” (normalmente definito “riflessivo intensivo”⁸), che dal punto di vista sintattico sono analizzabili come transitive. In tale tipo di costruzioni il “*si*” si presenta come opzionale (*Lara si è vista [=ha visto] il concerto; Matteo si è bevuto [=ha bevuto] una birra*) e avrebbe la funzione di marcare il soggetto in quanto “fruitore” e “destinatario” dell’evento (Ježek, 2003: 132) oppure, secondo un’interpretazione leggermente diversa, di segnalare il suo “pieno coinvolgimento” (*full involvement*) nell’evento e il suo “pieno sfruttamento” (*full exploitation*) di tale evento (Maldonado, 2008: 171, 173-189). Inoltre, a livello aspettuale queste costruzioni implicano la completa realizzazione (*accomplishment*) dell’azione interessata: *Laura si è vista il concerto [=tutto quanto]; Matteo si è bevuto una birra [=tutta quanta]*.

Alla luce della nostra classificazione tali costruzioni posseggono sia tratti in comune con le costruzioni riflessive⁹ (il fatto che esprimano atti di volizione caratterizzati da un buon livello di controllo e che implicano il trasferimento metaforico di un oggetto, anch’esso fisico o metaforico) che con quelle intransitive pronominali (il fatto che segnalino un cambiamento inquadrato nel momento della sua realizzazione). Per motivi di praticità a livello di istruzione contrastiva nel percorso didattico (il fatto che ad esempio siano comparabili alle costruzioni inglesi riferite al consumo di cibi con particella risultativa ‘*up*’: *I ate up the sandwich*), si è deciso di presentare queste costruzioni insieme a quelle intransitive pronominali.

2. GRAMMATICA COGNITIVA E *PROCESSING INSTRUCTION*: LE MOTIVAZIONI DI UNA SINERGIA

Un dibattito costante nella glottodidattica degli ultimi decenni è quello che oppone forma e significato nella pratica d’aula (García Santa-Cecilia in Llopis-García, 2012: 8). Sebbene l’approccio comunicativo abbia spostato l’attenzione sul contenuto del messaggio, spesso l’insegnamento della grammatica rischia ancora di ridursi a liste di usi contestuali e regole astratte e faticose da interiorizzare. Tuttavia, affinché l’istruzione sia efficace, la riflessione grammaticale dovrebbe esporre gli apprendenti al significato intrinseco della forma, permettendo loro di accedere alla logica interna del sistema linguistico invece di limitarsi a memorizzare le descrizioni esterne (Llopis-García *et al.*, 2012: 16-17). A ciò si somma il fatto che uno dei problemi fondamentali nella costruzione di una grammatica pedagogica risiede nella difficoltà di rendere accessibili a parlanti non nativi fenomeni di cui la ricerca linguistica offre «spiegazioni rigorose, ma spesso terminologicamente complesse» (Daloiso, 2018a: 1-2). Per superare questo ostacolo, il presente studio adotta un quadro teorico che integra la Grammatica Cognitiva (d’ora in avanti, GC) con la *Processing Instruction* (d’ora in avanti, PI)¹⁰. Questa combinazione mira a catturare l’attenzione consapevole degli apprendenti, offrendo un’istruzione che connetta esplicitamente le forme complesse ai loro significati concettuali.

⁸ Ma da alcuni autori definito anche come *medio transitivo* (Ježek, 2003: 123), *antipassivo* (La Fauci, 2009: 107), riflessivo *benefattivo* (Bentley, 2004: 17) o *pseudobenefattivo* (Pescarini, 2015: 55).

⁹ Si consideri però che, a differenza delle altre riflessive, ma similmente alle intransitive pronominali, questo tipo di costruzioni non hanno la possibilità di essere parafrasate attraverso l’utilizzo di un pronome analitico accusativo (*se stesso*) o dativo (*a se stesso*) o con valore benefattivo (*per se stesso*).

¹⁰ Tale metodologia si configura come l’applicazione didattica della *Input Processing Theory* (VanPatten, Cadierno, 1993), la quale indaga i meccanismi attraverso cui gli apprendenti ricavano dati linguistici dall’input.

2.1. Il contributo della GC: la grammatica come concettualizzazione

La GC si distingue per la sua concezione del linguaggio non come modulo autonomo, ma come parte integrante della cognizione umana. In quest'ottica, il significato non risiederebbe nella verità oggettiva, ma nella concettualizzazione: la grammatica stessa è intrinsecamente simbolica e motivata semanticamente (Langacker, 1990: 29-30). Per la glottodidattica, questo implica un cambio di paradigma fondamentale: le strutture grammaticali non sono regole arbitrarie da memorizzare, ma strumenti per “inquadrare” la realtà in modi specifici. Langacker (1990: 41) definisce questa proprietà *imagery* (o *construal*), intesa non come semplice figura visiva, ma come capacità umana di strutturare una situazione selezionando una particolare prospettiva.

Adottare questo approccio permette di illustrare agli apprendenti la logica interna delle forme, mostrando come ogni scelta grammaticale (ad esempio l'uso del *sz*) corrisponda a una precisa rappresentazione mentale dell'evento, spesso traducibile anche in schemi visivi o grafici che rendono tangibile l'astrazione grammaticale (Colasacco, 2019: 75-76). In questa prospettiva, l'immagine non è più un semplice supporto esornativo, ma diventa la chiave di accesso alla logica interna della lingua, trasformando la grammatica in un sistema trasparente e comprensibile. La GC fornisce quindi la base concettuale per chiarire agli apprendenti i valori operativi delle forme, estendendo la logica naturale della rappresentazione umana del mondo all'apprendimento (Llopis-García *et al.*, 2012: 24, 68-69).

2.2. Il contributo della PI: l'acquisizione come elaborazione dell'input

Se la GC offre la rappresentazione concettuale, la PI fornisce la procedura per trasformare l'input in *intake*. Spesso, infatti, gli apprendenti non riescono a processare forme linguistiche complesse in modo indipendente e necessitano di un'istruzione esplicita che orienti la loro attenzione selettiva verso le connessioni forma-significato (Colasacco, 2019: 74). La PI è un tipo di focus sulla forma che interviene proprio per alterare le strategie di processamento inadeguate adottate dagli apprendenti e incoraggiare la creazione di corrette connessioni forma-significato. L'obiettivo è superare la cosiddetta “istruzione tradizionale”, che si basa sul modello PPP (*Presentation-Practice-Production*) e che si concentra soprattutto sulla manipolazione delle forme in fase di produzione (*output*), una pratica che spesso non influisce sui processi che sottendono l'acquisizione del sistema linguistico (VanPatten, Cadierno, 1993: 45, 47). Al contrario, portare logica nell'aula di lingua è il primo passo affinché gli apprendenti riescano a “sentire il significato” delle forme, piuttosto che limitarsi a memorizzarle, automatizzando così la creazione di significati (Llopis-García *et al.*, 2012: 50-51).

2.3. Verso un modello integrato: forma, significato e processing

L'integrazione tra GC e PI permette di rispondere in modo organico ai bisogni degli apprendenti, coprendo tre dimensioni fondamentali dell'acquisizione: il “cosa”, il “perché” e il “come”. Mentre la GC chiarisce il “cosa” (la rappresentazione concettuale della forma) e il “perché” (la motivazione semantica che la giustifica), rendendo la grammatica trasparente, la PI fornisce il “come”, ovvero la procedura operativa per trasformare queste conoscenze in *intake* attraverso l'elaborazione dell'input. In questo quadro, la spiegazione cognitiva non rimane una conoscenza inerte, ma agisce come un facilitatore che potenzia l'attenzione selettiva degli apprendenti verso l'input, accelerando

la creazione di connessioni forma-significato stabili. La sinergia tra i due modelli permette di superare l'apprendimento meccanico del modello PPP: la GC offre gli strumenti concettuali per comprendere il valore del segno grammaticale, mentre la PI guida l'apprendente a connettere correttamente quella forma al suo significato in tempo reale durante il *processing* (Colasacco, 2019: 74, 90-91). Per rendere operativa questa integrazione, lo studio adotta il modello del *Focus sulla Costruzione* (Daloiso, 2018b: 58-60), che articola l'intervento didattico in fasi sequenziali, guidando gli apprendenti dalla ricezione del significato (polo semantico) a quella della forma (polo strutturale¹¹), per poi passare alla produzione. L'applicazione pratica e i materiali specifici saranno descritti in dettaglio nella sezione metodologica.

3. LA RICERCA

A partire dall'ipotesi dell'efficacia di un'istruzione grammaticale basata sui principi della GC, e dall'ipotesi che GC e PI siano prospettive compatibili e adatte a fornire un'educazione linguistica efficace e inclusiva (Daloiso, Jiménez Pascual, 2017: 372), abbiamo creato un disegno di ricerca che ponesse a confronto due percorsi didattici relativi alle “costruzioni con *s'*” di tipo “anaforico” (uno di tipo “tradizionale”, basato sul modello PPP, e uno di tipo “cognitivo” e rispettoso delle fasi del *processing* linguistico) e ne valutasse la rispettiva efficacia all'interno della classe di italiano L2.

3.1. Ipotesi e domande di ricerca

In questa sezione verranno presentate le ipotesi e le domande di ricerca. Come si è già avuto modo di dire, l'ipotesi di base è che una proposta didattica relativa all'argomento grammaticale delle “costruzioni con *s'*” costruita a partire dai principi teorici della GC e della IP possa essere maggiormente efficace di una proposta didattica basata su un approccio più tradizionale basato sul modello PPP.

Alla luce di questa ipotesi, sono state formulate le tre seguenti domande di ricerca:

DR1: In che modo il diverso tipo di istruzione (cognitivo-contrastiva vs. tradizionale) incide sulla comprensione e la ritenzione delle “costruzioni con *s'*” in studenti universitari non italofofoni?

DR2: Qual è la relazione tra i livelli di efficacia dei due tipi di istruzione (cognitivo-contrastiva vs. tradizionale) e i diversi tipi di task richiesti agli studenti in merito alle “costruzioni con *s'*”: i) traduzione inglese-italiano (distinzione tra costruzioni che richiedono il “*s'*” e costruzioni che non lo richiedono); ii) traduzione italiano-inglese (comprensione delle diverse funzioni semantiche del “*s'*”); iii) riformulazione (consapevolezza sintattica)?

DR3: Qual è la relazione tra i livelli di efficacia dei due tipi di istruzione (cognitivo-contrastiva vs. tradizionale) e il contesto educativo di ricerca (corsi Erasmus/*degree seekers* vs. corsi Foundation Year)?

¹¹ Nel linguaggio utilizzato nell'ambito della Grammatica Cognitiva le costruzioni linguistiche sono denominate “unità simboliche” costituite da un polo strutturale e uno semantico (Daloiso, 2018b: 59).

3.2. Contesto educativo e partecipanti

La ricerca è stata condotta presso l'Università di Parma tra settembre e ottobre 2025 in due diversi contesti educativi: i corsi di italiano L2 per studenti Erasmus (in cui sono presenti anche alcuni studenti internazionali di provenienza extra-UE, i cosiddetti *degree seekers*) e i corsi di italiano L2 per studenti Foundation Year. In entrambi i casi i percorsi sono stati somministrati durante le regolari lezioni dei corsi; tuttavia, nel caso dei gruppi sperimentali, tali lezioni sono avvenute in presenza, mentre, nel caso dei gruppi di controllo, a distanza (tramite la piattaforma Microsoft Teams). Nel caso dei gruppi sperimentali, la lezione è stata condotta da uno dei ricercatori, che quindi ha assunto il ruolo di docente-ricercatore, mentre per quanto riguarda i gruppi controllo è stata condotta da un'altra docente. In linea generale è quindi possibile ricondurre la sperimentazione nell'ambito della *classroom-based research*, e le osservazioni e i risultati ottenuti saranno riutilizzati dal docente anche al fine di auto-valutare e migliorare la propria pratica didattica.

In totale hanno partecipato alla ricerca le classi di sei corsi, di cui tre Erasmus/*degree seekers* e tre Foundation Year, e di cui quattro di livello A2 (due sperimentali e due di controllo) e due di livello B1 (unicamente di controllo).

Il gruppo iniziale di studenti che frequentavano i corsi era più ampio rispetto al campione di ricerca finale. Tuttavia, per garantire la validità interna dello studio, il campione finale è stato ristretto in base a criteri di inclusione, una procedura standard nella progettazione sperimentale. Nello specifico, sono stati inclusi nell'analisi dei dati solo gli studenti che soddisfacevano tutte le seguenti condizioni: (i) essere maggiorenni (18 anni o più); (ii) aver fornito un consenso informato esplicito a partecipare allo studio; e (iii) aver completato tutte le fasi di test richieste (ovvero T0, T1 e T2 per i gruppi di livello A2 e solo T0 per il gruppo di riferimento di livello B1). A seguito di questo processo di selezione, si è costituito il seguente campione finale (vedi Tabella 1):

Tabella 1. I partecipanti alla ricerca suddivisi per gruppi

GRUPPO	Numero di partecipanti
Sperimentale – Erasmus/d.s. A2	7
Controllo – Erasmus/d.s. A2	6
Riferimento – Erasmus/d.s. B1	5
Sperimentale – FY A2	7
Controllo – FY A2	6
Riferimento – FY B1	28

3.3. Metodologia

3.3.1. Il percorso di tipo "cognitivo": materiali e fasi


Sono stati elaborati due pacchetti istruttivi distinti. Ai gruppi di controllo è stata somministrata una lezione tradizionale basata sui manuali di Mezzadri (2015; 2016), che seguono il metodo PPP (*Presentation, Practice, Production*).

Figura 2. Esempio di un'attività di istruzione tradizionale (Mezzadri, 2015: 70)

✓ **15. Nell'attività 1 di p. 67 sottolinea i verbi riflessivi.**

✓ **16. Completa le frasi.**

1. Sono stanco. (svegliarsi) sempre alle 6.
2. Che fortuna ha Alice! Tutti i giorni (alzarsi) alle 12.
3. Quando torno dal lavoro, (vestirsi) e vado subito in palestra.
4. Come (chiamarsi) voi due? Tu (chiamarsi) Filippo e tu?
5. I gatti sono animali puliti, (lavarsi) continuamente.



Ai gruppi sperimentali sono stati invece somministrati materiali creati *ad hoc* dal docente, basati sulla GC e la PI.

Il percorso sperimentale inizia con le costruzioni riflessive, introdotte attraverso riferimenti espliciti al coinvolgimento del corpo nell'azione (*embodiment*). Per prima cosa, seguendo l'analisi di Maldonado (2008: 167), le azioni di cura personale (*grooming*) vengono presentate non come regole astratte, ma come eventi in cui il soggetto agisce fisicamente su se stesso. Per rendere questo concetto tangibile, si mostrano immagini (Figura 3) in cui l'azione compiuta dalla mano sul corpo risulta evidente e viene rimarcata attraverso elementi iconici come le frecce.

Figura 3. Esempio di input multimodale ispirato ai principi della Grammatica Cognitiva



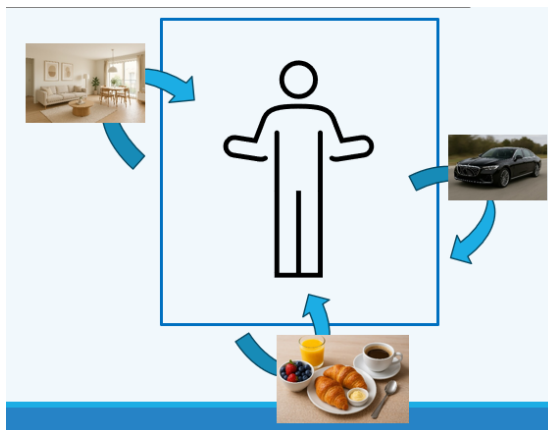
In italiano:

2) un'azione rivolta **verso una parte del proprio corpo**

(Io) mi taglio i baffi

Attraverso un approccio contrastivo (che tiene cioè conto delle differenze concettuali e di conseguenza linguistiche tra l'italiano e l'inglese, il francese e lo spagnolo), si distingue tra riflessivi diretti (azione sull'intero corpo) e indiretti (azioni su parti del corpo o su oggetti alienabili ma a contatto col corpo). Per questi ultimi, si ricorre al concetto di dominio (o sfera di controllo): il "si" segnala che l'azione ricade su pertinenze (vestiti, accessori) che sono concettualizzate come estensioni del corpo del soggetto (Maldonado, 2008: 189). Inoltre, come mostrato nella Figura 4, il concetto di dominio viene esteso per comprendere anche oggetti esterni che, pur non essendo a contatto col corpo, entrano nella sfera di interesse del soggetto (come in *Mi sono comprato una casa/un'auto, Mi sono preparato una colazione coi fiocchi*).

Figura 4. Esempio di spiegazione per i verbi riflessivi



All'interno di questa sezione, ma anche delle due successive (reciproci e intransitivi pronominali), si propone un percorso basato sul modello del *Focus sulla Costruzione*. Infatti, vengono dapprima proposti esercizi strutturati con focus ricettivo sul polo semantico che hanno lo scopo principale di prevenire potenziali errori di *processing*, anche a causa di transfer negativi dalla propria L1 o da altre lingue conosciute. In seguito, si lavora sul focus sul polo strutturale (cioè sulla forma¹²) e solo in ultimo (in modo da garantire sufficiente gradualità tra input e *output*) su quello produttivo del polo semantico.

Successivamente, il materiale affronta la polisemia del clitico introducendo i verbi reciproci, in cui il “*si*” presuppone la partecipazione di più soggetti all’evento. Anche qui (Figura 5) la spiegazione è impostata intorno al corpo, alle sue parti e ai domini personali nell’azione (*embodiment*) e si segue il modello del *Focus sulla Costruzione* (priorità al polo semantico – il quale “contiene” quello strutturale – e al focus ricettivo – con arrivo graduale al focus produttivo).

Figura 5. Spiegazione relativa ai verbi reciproci

Se facciamo attenzione, vediamo che anche i **RECIPROCI** (come i RIFLESSIVI) sono di vario tipo:

2) Verso una parte del corpo:

*I due professori **si** stringono la mano.*



Per quanto riguarda il polo strutturale, la spiegazione verte intorno al fatto che il reciproco possa essere utilizzato esclusivamente alla forma plurale (*ci-vi-si*) e che, in assenza di elementi discriminanti, possa essere confuso con il riflessivo: *Marco e Lucia si amano* (rifl. ‘amano se stessi’; rec. ‘si amano a vicenda’).

¹² Nel caso delle costruzioni riflessive, per lavorare sulla forma si propone ad esempio una riflessione sull’utilizzo obbligatorio dell’ausiliare *essere* (*Ho lavato i denti* → *Mi sono lavato i denti*) e sull’accordo di genere e di numero (*Lucia e Marta si sono lavate i denti*). Inoltre, si fa notare come altre lingue nelle riflessive indirette utilizzino l’aggettivo possessivo invece del pronome: *La ragazza si pulisce la giacca* = ing. *The girl cleans her jacket*; fr. *La fille nettoie sa veste*.

Il confronto interlinguistico viene invece proposto per fare riflettere sul fatto che in lingue diverse dall'italiano (ad esempio in inglese) si utilizzi una forma specifica e diversa da quella del riflessivo (*each other*) per questo tipo di costruzioni.

Infine, l'intervento si concentra sulla categoria più complessa: i verbi intransitivi pronominali. Dopo avere sottolineato che queste costruzioni sono formalmente uguali a quelle riflessive e a quelle reciproche, si introduce, ancora una volta secondo il modello del *Focus sulla Costruzione* (Daloiso, 2018b: 58-60), una spiegazione semantica relativa alla struttura aspettuale dell'evento: il "s" pronominale focalizza un cambiamento di stato (generalmente spontaneo), e in particolare il momento cruciale (*telico risultativo*) di tale cambiamento.

Figura 6. Il "si" pronominale: uso



Per facilitare la comprensione dell'aspetto *risultativo*, è introdotto un confronto esplicito con alcuni verbi inglesi: costruzioni come *svegliarsi* o *sedersi*, *innamorarsi* e *arrabbiarsi* vengono comparate con *wake up/sit down*, *fall in love* e *get angry*. Questo parallelismo permette di mostrare come il clitico *si* svolga una funzione aspettuale telica simile alle particelle *up/down* e ai verbi *fall* e *get*.

Figura 7. L'espressione dell'aspetto risultativo in inglese



Viene inoltre rimarcato come queste costruzioni di tipo *risultativo* possano presentarsi con verbi che esprimono stadi di cambiamento intermedi ma risultino incompatibili con verbi con opposizione "binaria" (*morire*) o con "opposizione densa" (*invecchiare*).

A questo proposito, a livello di polo strutturale si propone un'analisi contrastiva¹³ al fine di mostrare come l'italiano, al contrario dello spagnolo, non accetta (o accetta in

¹³ Occorre specificare che, sebbene l'impianto concettuale, l'uso di immagini e i riferimenti alla teoria dell'*embodied cognition* siano rimasti invariati per tutti i gruppi sperimentali, nei materiali destinati al gruppo Foundation Year è stato mantenuto solo il confronto contrastivo con la lingua inglese, mentre sono stati

misura molto minore) la presenza del clitico *si* con verbi di moto per esprimere un movimento improvviso o con verbi con opposizione “binaria”, come appunto *morire*.

Figura 8. Confronto con il “se” pronominale spagnolo



Il «si» pronominale - USO

ATTENZIONE: a differenza dello SPAGNOLO, il «SI» pronominale NON si può usare con i verbi di movimento per descrivere un movimento energetico e improvviso (o con una morte improvvisa):

Juan **se** subìo a la silla = *Juan è salito sulla sedia.*
 Juan **se** cayò de la silla = *Juan è caduto dalla sedia.*
 Valeria **se** fue al bar = *Valeria se ne è andata al bar* [SOLO «ANDARE» o «TORNARE», «STARE»]
Me bajé rapidamente del camión = *Scesi rapidamente dal camion.*
 El abuelo **se** muriò de repente = *Il nonno morì improvvisamente.*

A livello di polo strutturale, viene rimarcato come la particella possa essere utilizzata per tutte le forme del paradigma (*mi-ti-si-ci-vi-si*) e sia quindi perfettamente coincidente con il riflessivo. Per distinguere questi verbi dai riflessivi senza ricorrere a una terminologia metalinguistica complessa, il materiale didattico operazionalizza la distinzione teorica tra volizione e accidentalità proposta da Maldonado (2008: 159). Viene introdotta un’immagine mentale speculare a quella dei riflessivi: la “mancanza di controllo delle mani”; questa visualizzazione assume anche un senso metaforico nel caso di esempi astratti. Nelle slide, agli studenti vengono spiegate coppie minime comparabili.

Figura 9. Confronto tra il “si” riflessivo e quello pronominale

Nelle situazioni concrete i VERBI PRONOMINALI implicano una MANCANZA DI CONTROLLO delle MANI, e questo li differenzia dai VERBI RIFLESSIVI:

- 1) a) **MI** sono sporcato la camicia (per attirare la sua attenzione)– **RIFL.**
 b) **MI** sono sporcato la camicia (per errore) – **PRON.**
- 2) a) **MI** sono tagliato i baffi (perché volevo) – **RIFL.**
 b) **MI** sono tagliato il mento (involontariamente) – **PRON.**



3.3.2. Strumenti di raccolta e di analisi dei dati

I dati sono stati raccolti tramite tre versioni randomizzate dello stesso test, realizzato tramite Google Form, per minimizzare l’effetto apprendimento. Lo strumento si

eliminati quelli con lo spagnolo e il francese. Tale decisione è stata presa in quanto in questo gruppo, a differenza di quello Erasmus/degree seekers, non vi erano studenti con competenze solide in altre lingue romanze.

componeva di 55 item¹⁴ suddivisi in tre sezioni: 1) traduzione inglese-italiano (distinzione tra costruzioni che richiedono il “*si*” e costruzioni che non lo richiedono); 2) traduzione italiano-inglese (comprensione delle diverse funzioni del “*si*” in italiano e delle sfumature di significato veicolate dal clitico); 3) riformulazione (consapevolezza sintattica). Le tre sezioni sono sempre state proposte secondo l’ordine 1)-2)-3), ma il test veniva sempre visualizzato in un’unica pagina, consentendo così agli studenti di rispondere alle domande nell’ordine preferito e di poter ritornare sulle proprie risposte; inoltre, nel *post-test* e nel *delayed test* l’ordine degli item è stato cambiato rispetto a quello del *pre-test* al fine di ridurre l’effetto “memoria”. Negli item, i partecipanti erano chiamati a scegliere tra due opzioni alternative, a cui si aggiungeva l’opzione *Both sentences* (o, in alcuni casi, *None of the two sentences*). In pochi casi le opzioni alternative erano tre, a cui si aggiungeva la quarta opzione *All the other sentences*.

I punteggi sono stati calcolati nel seguente modo: ogni risposta corretta agli item del test ha ricevuto un punteggio di uno (= 1); le risposte incorrette hanno ricevuto un punteggio uguale a zero (= 0).

Figura 10. Esempio da uno dei test

DALL'INGLESE ALL'ITALIANO

FROM ENGLISH TO ITALIAN

Osserva le seguenti frasi inglesi e indica qual è la migliore traduzione in italiano. Hai sempre a disposizione l'opzione "Both sentences".

Observe the following English sentences and choose the best translation in Italian. You always have at disposal the option "Both sentences".

10. Maria is washing (herself) upstairs *

- Maria si sta lavando di sopra.
- Maria sta lavando di sopra.
- Both sentences

Al fine di determinare l’idoneità delle procedure statistiche, come passaggio preliminare, nelle diverse fasi (*pre-test* [T0], *post-test* [T1] e *delayed test* [T2]) è stata verificata la normalità della distribuzione dei dati raccolti tramite il *test di Shapiro-Wilk*, assicurando così l’adeguatezza dell’uso di test parametrici come il *T-test*. Sono state poi calcolate le statistiche descrittive (mediane e deviazioni standard) per ogni gruppo per ognuno dei test. Infine, è stato pianificato un *T-test per campioni indipendenti* per confrontare il rendimento tra i gruppi sperimentali e di controllo di livello A2, nello specifico per verificare che ci fossero delle differenze statisticamente significative attribuibili al diverso tipo di istruzione. Inoltre, per valutare il progresso all’interno di ogni gruppo col passare del tempo (dal *pre-test* [T0] al *post-test* [T1] e al *delayed test* [T2]), è stato selezionato un *T-test per campioni appaiati*.

Per valutare l’efficacia dei due metodi di istruzione sono stati calcolati sia i punteggi grezzi che i punteggi di guadagno (*gain scores*). I secondi sono stati determinati confrontando i punteggi grezzi di ogni T1 e T2 con i punteggi grezzi dei T0, oltre che

¹⁴ 1) Traduzione inglese-italiano (29 item); 2) traduzione italiano-inglese (20 item); 3) riformulazione (6 item).

confrontando anche i punteggi dei T2 con quelli dei T1; tale metodo è ideale per isolare l'effettivo incremento della competenza tra i tre momenti di *testing*.

3.3.3. Procedura di somministrazione

La procedura ha previsto quattro fasi: 1) somministrazione di un questionario iniziale (*pre-test* [T0]); 2) intervento didattico differenziato; 3) *post-test* immediato [T1]; 4) *delayed test* a distanza di circa dieci giorni per misurare la ritenzione a medio termine [T2]. Tutti i gruppi hanno completato gli stessi test, ad eccezione dei gruppi di riferimento di livello B1, a cui è stato chiesto solo di compilare il *pre-test* [T0] al fine di comparare il grado di competenza relativo alle “costruzioni con *s*” dei gruppi di ricerca con quello degli studenti di un livello superiore (i quali in teoria dovrebbero già avere studiato e introiettato queste strutture).

Tabella 2. *Le somministrazioni all'interno dei gruppi sperimentali e di controllo*

Sperimentale – Erasmus/d.s. A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Controllo – Erasmus/d.s. A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Riferimento – Erasmus/d.s. B1	<i>Pre-test</i> [T0]	X	X	X
Sperimentale – FY – A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Controllo – FY – A2	<i>Pre-test</i> [T0]	<i>Intervento didattico</i>	<i>Post-test</i> [T1]	<i>Delayed test</i> [T2]
Riferimento – FY – B1	<i>Pre-test</i> [T0]	X	X	X

Sia per i gruppi sperimentali che per quelli di controllo di livello A2, l'istruzione (comprendente, oltre che la spiegazione teorica, anche gli esercizi pratici) e i test sono stati somministrati durante i regolari orari di lezione. Tutte le sessioni di istruzione hanno avuto la stessa durata, cioè 4 ore (corrispondenti a due lezioni di 2 ore ciascuna).

4. ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE

4.1. DR1: Tipo di istruzione

Il presente paragrafo analizza l'efficacia dei due trattamenti didattici somministrati: un'istruzione cognitivo-contrastiva (gruppi sperimentali) e un'istruzione tradizionale (gruppi di controllo). L'analisi che segue è suddivisa per contesti educativi (Erasmus/*degree seekers* e Foundation Year) al fine di garantire la massima chiarezza nell'esposizione dei dati. In questa sede ci si concentrerà esclusivamente sulla valutazione dell'efficacia del tipo di istruzione (DR1), rimandando a un paragrafo successivo [4.3.] l'analisi comparativa dei due contesti. L'analisi preliminare condotta tramite il *test di Shapiro-Wilk* ha indicato che i dati seguivano una distribuzione normale ($p > .05$). Di conseguenza, per confrontare le medie dei punteggi è stato usato il *T-test per campioni indipendenti* nel confronto tra i due gruppi su uno stesso valore, relativo al tipo di istruzione, e *per campioni appaiati* nel confronto tra due valori tempo (T0-T1, T1-T2 e T0-T2) all'interno dello stesso gruppo.

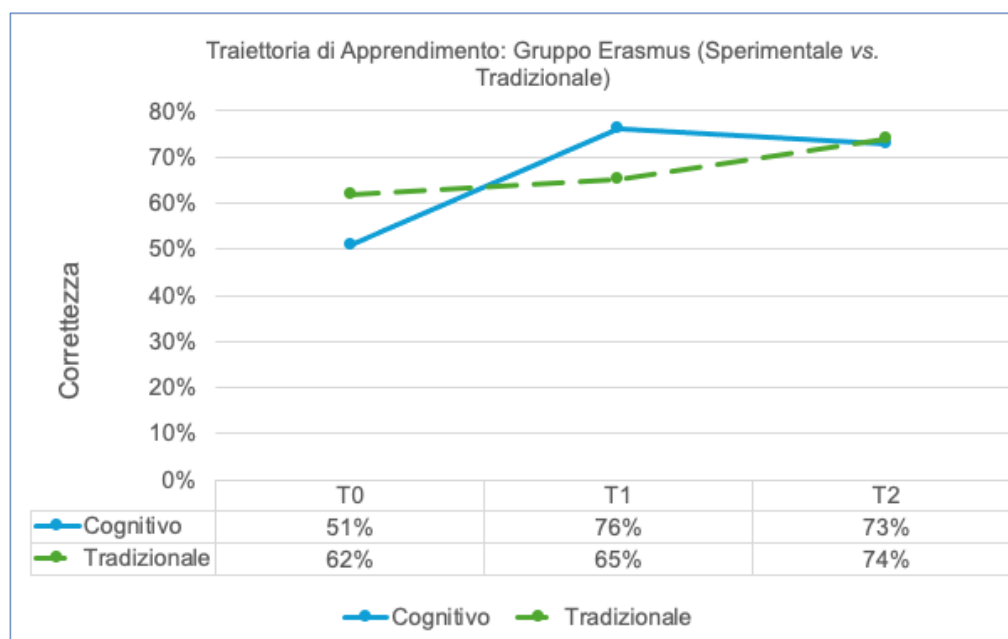
Prima di procedere con l'analisi dettagliata dei trattamenti, è opportuno soffermarsi su un dato descrittivo preliminare emerso nella somministrazione del *pre-test* [T0] ai gruppi di controllo di livello B1 (inseriti nello studio come base di riferimento). Nel contesto Erasmus/*degree seekers* gli studenti B1 hanno registrato una competenza mediana del 64%, mentre nel contesto Foundation Year il punteggio si è fermato al 48%. Tali risultati, sorprendentemente bassi per studenti di livello intermedio, confermano empiricamente l'estrema complessità di apprendimento delle “costruzioni con *s'*”, giustificando ulteriormente l'urgenza di esplorare approcci didattici alternativi per questo specifico snodo grammaticale.

4.1.1. Contesto Erasmus/*degree seekers*: l'annullamento del divario iniziale

Nel contesto Erasmus/*degree seekers* ($N = 13$), i dati evidenziano una situazione di partenza asimmetrica. Il *T-test* condotto sui punteggi del *pre-test* [T0] rivela una differenza significativa tra i due gruppi, $t(11) = 3, p = 0,02$, con il gruppo di controllo (M^{15} : 62%) superiore allo sperimentale (M: 51%). Al *post-test* [T1], il gruppo sperimentale mostra un'evoluzione, raggiungendo una mediana del 76%. Sebbene il confronto assoluto tra i due gruppi a T1 non raggiunga la significatività, $t(11) = 2, p = 0,08$, la reale portata dell'intervento emerge analizzando i punteggi di guadagno. Infatti, come suggerito da Dimitrov e Rumrill (2003: 161), in presenza di gruppi non omogenei a T0, il confronto dei guadagni netti è il metodo più affidabile per isolare l'effetto del trattamento. Il confronto tra i miglioramenti ($\Delta T0-T1$) è difatti estremamente significativo, $t(11) = 4, p = 0,001$.

Inoltre, l'introduzione di un *delayed test* [T2], fondamentale per valutare la ritenzione, conferma la stabilità del metodo cognitivo: il gruppo sperimentale mantiene i progressi nel tempo, $t(6) = 8, p < 0,001$ ($\Delta T0-T2$), mentre il gruppo di controllo non mostra alcun avanzamento reale rispetto ai livelli di partenza, $t(5) = 2, p = 0,1$.

Figura 11. *Evoluzione delle mediane nel contesto Erasmus/degree seekers*



¹⁵ Mediana.

Il grafico illustra un effetto di restringimento del divario: nonostante il gruppo sperimentale (linea continua) avesse iniziato da un livello significativamente più basso a T0 (51%) in confronto al gruppo di controllo (62%), l'intervento cognitivo ha portato a un miglioramento netto a T1 (76%), superando il gruppo a cui è stata somministrata l'istruzione tradizionale e mantenendo il miglioramento a T2.

4.1.2. *Contesto Foundation Year: acquisizione e ritenzione a medio termine*

Il contesto Foundation Year ($N = 13$) presenta un'ottima omogeneità iniziale, $t(11) = 0,4$, $p = 0,67$ (sperimentale M: 51%; controllo M: 46%). In questo scenario, l'approccio sperimentale ha prodotto una traiettoria di crescita assente nel gruppo di controllo. All'interno del gruppo sperimentale, il progresso immediato è significativo, $t(6) = 4$, $p = 0,01$ (T0 *vs.* T1). Al contrario, in questo primo intervallo il gruppo di controllo non evidenzia miglioramenti rilevanti, $t(5) = 2$, $p = 0,17$. Il dato più significativo riguarda la ritenzione a medio termine: nel T2, il gruppo sperimentale consolida i propri risultati (M: 64%), mantenendo un vantaggio statisticamente certo rispetto al livello di partenza, $t(6) = 3$, $p = 0,04$. Nello stesso arco di tempo, il gruppo di controllo rimane ancorato ai punteggi iniziali, $t(5) = 1$, $p = 0,28$.

4.1.3. *Tabella riassuntiva e Discussione*

La seguente tabella sintetizza le performance medie.

Tabella 3. *Punteggi medi (%) e Deviazioni Standard (DS) per gruppo e fase del test*

Gruppo	Pre-test [T0] (M ± DS)	Post-test [T1] (M ± DS)	Delayed test [T2] (M ± DS)	Guadagno Pre-Post
Erasmus – Sperimentale A2	51 ± 0,1	76 ± 0,1	73 ± 0,1	25
Erasmus – Controllo A2	62 ± 0,1	65 ± 0,1	74 ± 0,1	-3
Erasmus – Controllo B1	64 ± 0,06	X	X	X
FY – Sperimentale A2	51 ± 0,1	65 ± 0,1	64 ± 0,1	14
FY – Controllo A2	46 ± 0,2	48 ± 0,1	46 ± 0,1	2
FY – Controllo B1	48 ± 0,1	X	X	X

Come si evince dalla Tabella 3, i gruppi sperimentali hanno mostrato medie nettamente superiori nei *post-test* [T1]. In sintesi, i dati confermano la superiorità del modello cognitivo-contrastivo. Mentre il metodo tradizionale sembra limitarsi a un consolidamento superficiale di conoscenze pregresse, l'approccio sperimentale favorisce l'apprendimento, generando progressi significativi e duraturi, indipendentemente dal livello di partenza degli studenti.

Un'ulteriore riflessione critica emerge dal confronto incrociato con i gruppi di livello B1. Come anticipato, al *pre-test* [T0] gli studenti B1 hanno raggiunto mediane (64% per il gruppo Erasmus/*degree seekers* e 48% per il gruppo Foundation Year) paragonabili o

persino inferiori ai livelli di partenza dei gruppi A2. Considerando che gli studenti B1 sono stati presumibilmente esposti a questo argomento in passato, il loro rendimento offre una prova indiretta di due aspetti. In primo luogo, conferma il fatto che si tratti di una costruzione ostica da interiorizzare anche a livelli di competenza intermedia. In secondo luogo, suggerisce che l'istruzione pregressa ricevuta da questi studenti (ragionevolmente di stampo non cognitivo) si sia rivelata insufficiente nel promuovere una ritenzione a lungo termine, non riuscendo verosimilmente ad alterare in modo stabile le strategie di processamento dell'input.

In questo scenario, le traiettorie dei gruppi sperimentali A2 assumono un valore indicativo: a distanza di circa dieci giorni dal trattamento cognitivo (nel *delayed test* [T2]), questi studenti hanno nettamente superato le competenze dei rispettivi colleghi di livello B1, raggiungendo il 73% nel contesto Erasmus/*degree seekers* e il 64% in quello Foundation Year. Pur misurando una ritenzione a medio (e non a lungo) termine, questo dato suggerisce che la sinergia tra GC e PI sia in grado di fornire a studenti di livello inferiore quegli strumenti concettuali ed elaborativi necessari per superare un ostacolo di apprendimento che approcci meno mirati sul piano cognitivo sembrano lasciare irrisolto anche nel lungo periodo.

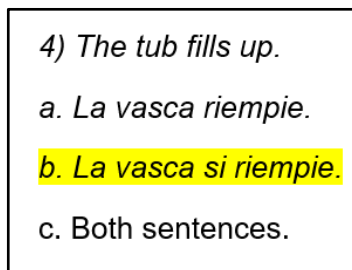
4.2. DR2 Variabile task

Come si è detto, il questionario si componeva di tre sezioni (vedi 3.3.2.): 1) traduzione inglese-italiano (distinzione tra costruzioni che richiedono il “*s?*” e costruzioni che non lo richiedono); 2) traduzione italiano-inglese (comprensione delle diverse funzioni semantiche del “*s?*”); 3) riformulazione (consapevolezza sintattica). Analizzare il rendimento isolato dei *task* ci permette di verificare l'efficacia dei due approcci su diverse abilità cognitive.

4.2.1. Traduzione dall'inglese all'italiano: discriminazione e selezione

Questa sezione valutava la capacità di discriminare i contesti che richiedono obbligatoriamente il “*s?*” da quelli che lo escludono.

Figura 12. Un esempio di item del task i)



I dati evidenziano un'efficacia dell'istruzione cognitivo-contrastiva nel colmare lacune iniziali. Nel contesto Erasmus/*degree seekers*, il gruppo sperimentale partiva svantaggiato (mediana del 52% *vs.* 81% nel gruppo di controllo). Tuttavia, nel T1 ha superato il gruppo di controllo (86% *vs.* 83%), mantenendo il risultato nel tempo (T2: 83%), mentre il gruppo di controllo ha dimostrato una sostanziale stagnazione. Una tendenza di crescita solida si conferma anche nel contesto Foundation Year. Qui, partendo da livelli simili

(sperimentale: 55%; controllo: 53%), l'istruzione cognitiva ha garantito una progressione costante, culminata in un T2 del 79%, superiore a quella del gruppo tradizionale, che si è fermato al 64%. Questi risultati suggeriscono che l'approccio cognitivo permette agli studenti di creare connessioni forma-significato stabili, riducendo anche l'interferenza della lingua ponte (inglese) che spesso porta all'omissione del clitico.

4.2.2. Traduzione dall'italiano all'inglese: comprensione delle sfumature semantiche

La seconda sezione mirava a verificare la comprensione profonda delle diverse funzioni del "si" (riflessivo, reciproco, pronominale), spesso ambiguo.

Figura 13. Un esempio di item del task ii)

- 32) *Anna e Sofia si sono regalate dei gioielli.*
- a. Anna and Sofia gave each other some jewels.
 - b. Both sentences.**
 - c. Anna and Sofia gave themselves some jewels.

Anche in questo caso, la mappatura semantica esplicita ha prodotto risultati superiori, talvolta con un miglioramento nel lungo periodo. Nel gruppo Erasmus/ *degree seekers*, il metodo sperimentale ha portato a una crescita progressiva (dal 50% del T0 al 55% del T1), che nel T2 ha raggiunto il 70%. Il gruppo di controllo, invece, ha mostrato un andamento irregolare e meno efficace (43% al T0, sceso a 38% nel T1 e risalito solo a 53% nel T2). Parallelamente, nel Foundation Year, dove la difficoltà di partenza era evidente per tutti (entrambi i gruppi al 30%), chi ha seguito il percorso cognitivo ha mostrato un miglioramento più solido nel tempo (dal 45% del T1 al 40% del T2), mantenendosi superiore al gruppo di controllo, che è rimasto fermo intorno ai livelli iniziali (30% nel T2). Ciò conferma che la visualizzazione degli aspetti semantici favorisce una comprensione della polisemia più accurata rispetto alla spiegazione tradizionale.

4.2.3. Riformulazione: consapevolezza sintattica

La terza sezione testava una competenza di carattere maggiormente sintattico rispetto alle due precedenti.

Figura 14. Un esempio di item del task iii)

- 53) *I miei amici si sono presentati ('My friends introduced themselves').*
- a. Both sentences.
 - b. *I miei amici hanno presentato a sé stessi.*
 - c. I miei amici hanno presentato sé stessi.**

Qui i dati mostrano una divergenza interessante tra i due contesti. Nel contesto Erasmus/ *degree seekers*, l'istruzione cognitiva ha avuto un picco immediato (dal 50% nel

T0 all'83% nel T1), che però non si è mantenuto al T2, tornando al 50%. Curiosamente, il gruppo di controllo ha mostrato invece una crescita costante, raggiungendo l'83% nel T2. Questo sembra suggerire che il metodo tradizionale (PPP), basato su *drill* e sulla manipolazione formale, possa favorire l'automatizzazione sintattica più rapidamente rispetto alla riflessione concettuale. Tuttavia, nel contesto Foundation Year, il metodo tradizionale ha fallito nella prova di riformulazione (33% al T0, sceso al 25% nel T2), mentre il gruppo sperimentale ha mostrato una crescita robusta nel lungo termine, passando dal 50% iniziale al 67% nel T2. In sintesi, possiamo dire che sia il metodo tradizionale che quello cognitivo sono in grado di fornire strumenti solidi per quanto concerne la manipolazione formale e la competenza sintattica, tuttavia la loro maggiore o minore efficacia sembra dipendere da fattori contestuali e legati al profilo degli apprendenti.

4.2.4. *Discussione conclusiva sulla variabile task*

L'analisi trasversale conferma che l'istruzione cognitivo-contrastiva risulta superiore e più stabile nei compiti di discriminazione e comprensione, ovvero le sezioni 1) e 2), dove è cruciale il legame tra forma e significato. Nei compiti di riformulazione (che richiedono una maggiore consapevolezza sintattica rispetto a quelli dei due task precedenti), i risultati sono misti: il metodo cognitivo si rivela essenziale per gli studenti del Foundation Year, mentre per gli studenti Erasmus/*degree seekers* il metodo tradizionale mantiene una sua validità nell'allenamento sintattico, sebbene a scapito della comprensione semantica profonda evidenziata nelle sezioni precedenti. Mentre questi dati evidenziano l'efficacia dell'approccio cognitivo attraverso diverse tipologie di compito, le discrepanze osservate tra i due contesti educativi (in particolare nel compito di riformulazione) suggeriscono che il profilo degli studenti giochi un ruolo cruciale. Un'analisi approfondita di queste variabili dipendenti dal contesto (Erasmus/*degree seekers* vs. Foundation Year) sarà fornita nella sezione successiva (4.3.).

4.3. *DR3: Contesto educativo di ricerca (Erasmus/degree seekers vs Foundation Year)*

Erasmus+ (precedentemente conosciuto come "Erasmus Programme") è un progetto europeo con una storia pluridecennale alle spalle, mentre Foundation Year è un più recente progetto di ambito italiano che consente a giovani studenti internazionali (extra-UE) di prepararsi, durante un periodo di 10-11 mesi, ad affrontare un percorso accademico colmando le proprie lacune linguistiche (in italiano o in inglese), migliorando le proprie competenze culturali ed interculturali e raggiungendo i requisiti minimi previsti (ad esempio avere 12 anni di scolarità) per accedere a un'università in Italia.

Sebbene a prima vista i corsi di italiano rivolti a studenti universitari internazionali possano sembrare uguali e uniformi tra loro, occorre sottolineare che tra il pubblico Erasmus, quello dei *degree seekers* e quello Foundation Year si possono rilevare differenze rilevanti in termini di età media, esperienza accademica, L1, tipo di motivazione. Infatti, in primo luogo, gli studenti Erasmus e i *degree seekers* hanno in media un'età maggiore (intorno ai 23 anni) rispetto a quelli di Foundation Year (i quali in alcuni casi possono addirittura essere minorenni) e, a differenza di questi ultimi, hanno solitamente alle spalle un'esperienza solida per quanto concerne l'ambito universitario (sia in termini di competenze e conoscenze – anche linguistiche – che di aspetti burocratici e organizzativi).

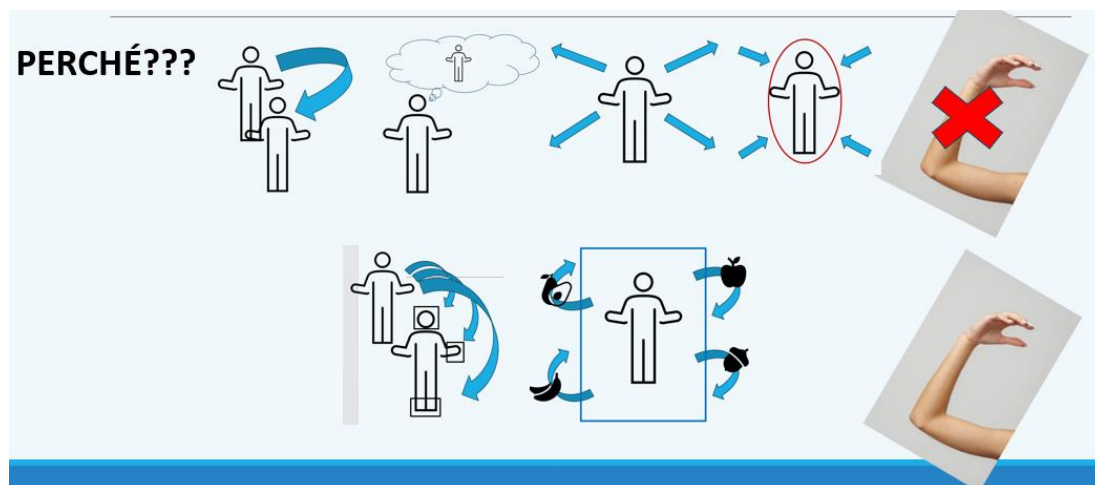
In secondo luogo, per quanto riguarda l'ambito linguistico, mentre gli studenti Erasmus generalmente posseggono competenze (anche parziali) in un'altra lingua

romanza, per la maggior parte degli studenti *degree seekers* e Foundation Year (fanno eccezione gli ispanofoni e i lusofoni di provenienza sudamericana e gli studenti francofoni di origine africana) l'unica lingua di mediazione tra la propria L1 e l'italiano rimane l'inglese.

Infine, a livello di motivazione, sebbene per tutti i profili internazionali siano ipotizzabili sia motivazioni di tipo intrinseco che estrinseco (queste ultime legate in particolar modo al superamento dell'esame finale di italiano e degli altri esami del curriculum), per gli studenti *degree seekers* e Foundation Year si presuppone un livello di investimento più alto legato alla decisione di intraprendere un progetto di vita stabile e di lunga durata (quanto meno di vita "accademica", quindi di almeno 3 anni) in Italia. Tale tipo di investimento è invece generalmente assente negli studenti Erasmus, i quali nella maggior parte dei casi rimangono sul territorio italiano per un semestre accademico.

Alla luce di queste riflessioni possiamo tentare di interpretare la discrepanza di risultati tra i due contesti educativi (Erasmus/*degree seekers* da una parte e Foundation Year dall'altra) rilevata specialmente in relazione al task iii) riformulazione. Tale discrepanza è interpretabile secondo noi come il segnale che i partecipanti del gruppo Erasmus/*degree seekers*, avendo nella maggior parte dei casi un retroterra culturale e scolastico europeo e molto affine a quello italiano, tendano ad avere, almeno per quanto riguarda la riformulazione e la consapevolezza sintattica, maggiore familiarità con un approccio tradizionale. Invece, con gli studenti Foundation Year, i quali hanno un retroterra linguistico-culturale molto distante da quello italiano (o comunque hanno dei retroterra tra loro più variegati), il metodo cognitivo basato su input visivi *embodied* (vedi Figura 15) è risultato mediamente efficace.

Figura 15. *Input visivi relativi all'opposizione "se stesso" vs "a se stesso"*



Occorre aggiungere che probabilmente il task iii), basato sia sulla possibilità o meno di parafrasare la costruzione con "si" che, nel caso la parafrasi fosse possibile, sulla scelta tra la forma "se stesso" e la forma "a se stesso", è risultato particolarmente ostico per tutti i parlanti ispanofoni Erasmus/*degree seekers* (sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo). Gli ispanofoni tendono infatti a utilizzare un accusativo preposizionale anche con verbi che in italiano vogliono un oggetto diretto (*amar a sí mismo* vs. *amare se stesso*), e alcuni di questi apprendenti hanno per l'appunto operato un transfer negativo dalla propria L1 selezionando le opzioni con pronomi analitici dativi: *La presidente si è elogiata* → **La presidente ha elogiato a se stessa*; *I miei amici si sono presentati* → **I miei amici hanno presentato a se stessi*.

5. CONCLUSIONI

Il presente contributo ha analizzato la tematica dell'insegnamento delle funzioni del clitico italiano “*si*” all'interno della classe di italiano L2. In particolare, si è deciso di sperimentare un percorso didattico ispirato ai principi della Grammatica Cognitiva e a quelli della *Processing Instruction* (PI) per spiegare le “costruzioni con *si*” di tipo “anaforico” (cioè riflessive, reciproche e pronominali) e di confrontarlo con un percorso didattico-grammaticale più tradizionale, basato sulla sequenza PPP (*Presentation-Practice-Production*).

I risultati della sperimentazione, portata avanti all'interno di due differenti tipologie di corsi di livello universitario (cioè i corsi per studenti Erasmus e *degree seekers* e quelli per studenti Foundation Year) sono abbastanza in linea con l'ipotesi di ricerca iniziale. Nello specifico, per quanto concerne la prima domanda (DR1), si è dimostrato come, sia in un contesto educativo con studenti Erasmus/*degree seekers* che in un contesto con studenti Foundation Year, un approccio cognitivo-contrastivo possa risultare maggiormente efficace di un approccio tradizionale sulla comprensione e la ritenzione a medio termine delle “costruzioni con *si*”. Per quanto concerne invece la seconda domanda di ricerca (DR2), i risultati migliori si sono manifestati nel primo e nel secondo task (ma con particolare chiarezza nel primo), i quali erano di natura maggiormente semantica e concettuale e miravano a verificare rispettivamente i) la capacità di distinguere tra costruzioni che richiedono il “*si*” e costruzioni che non lo richiedono e ii) la capacità di comprendere tutte le diverse funzioni espresse formalmente dallo stesso clitico. Per quanto concerne invece il terzo task, cioè iii) la capacità di parafrasare alcune “costruzioni con *si*” attraverso una riformulazione sintattica, è stata rilevata una divergenza importante tra i due contesti, in quanto gli studenti del gruppo sperimentale Foundation Year hanno ottenuto risultati abbastanza positivi e un miglioramento costante, mentre gli studenti Erasmus/*degree seekers*, dopo un iniziale (in corrispondenza del *post-test*) miglioramento, non sono riusciti a ritenere le competenze acquisite, venendo ampiamente superati nel *delayed test* dagli studenti del corrispondente gruppo di controllo.

Infine, per quanto riguarda la terza domanda di ricerca (DR3), i risultati sembrano indicare che l'istruzione cognitivo-contrastiva possa dare risultati positivi sia in un contesto Erasmus/*degree seekers* che in uno Foundation Year, ma con una maggiore efficacia nel primo. Fanno eccezione a questa tendenza gli item di riformulazione sintattica del task iii), sui quali gli studenti dei corsi Foundation Year sembrano avere maggiore padronanza. Si è cercato di spiegare tale discrepanza attraverso il retroterra culturale e scolastico degli apprendenti e, in misura minore, attraverso un transfer negativo dalla L1.

La ricerca presenta naturalmente dei limiti, per la cui descrizione faremo riferimento anche alle riflessioni di Llopis-García e Piquer-Píriz (2024) in materia di sperimentazioni in classi di LS/L2 ispirate alla Linguistica Cognitiva:

- il campione della ricerca è piuttosto esiguo e non consente di formulare il tipo di conclusioni deducibili da un campione statisticamente più rilevante. Tale limitazione è dovuta sia alla difficoltà di ottenere il consenso da parte di tutti gli apprendenti (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2-3) che alla mancanza di disponibilità da parte di alcuni apprendenti a portare a termine i compiti richiesti.
- i gruppi di ricerca sono stati formati in modo del tutto casuale e i ricercatori non hanno avuto il controllo su variabili come il genere, l'età, la/e L1 dei partecipanti, in modo da potere formare gruppi omogenei e statisticamente comparabili.
- le esercitazioni sono state svolte in modalità mista (per alcuni gruppi in presenza e per altri online), e questo ha certamente contribuito a limitare il rigore metodologico dello studio.

- il fatto che la figura del docente e quella del ricercatore coincidessero (*classroom-based research*) potrebbe avere influito in qualche misura sulla raccolta dei dati; tuttavia, di accordo con Taber (2007), crediamo che la buona conoscenza del contesto di ricerca e degli apprendenti abbia portato più benefici che svantaggi alla struttura della ricerca.
- la sperimentazione è stata portata avanti per un periodo di tempo molto breve e si sono potuti rilevare dati di ritenzione delle costruzioni solo nel medio termine. Tale restrizione è strettamente legata ai limiti di tempo che si hanno nella classe di LS/L2 ed è talvolta favorita dallo scrupolo del docente di non togliere tempo prezioso all'insegnamento di routine (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2).
- come nella maggior parte delle ricerche applicative nell'ambito della LC, le tecniche innovative utilizzate hanno stimolato ma allo stesso tempo confuso e messo alla prova alcuni degli apprendenti (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2), i quali sono probabilmente abituati a lezioni più tradizionali e basate su esercizi in batteria (*pattern drills*).
- infine, il fatto di avere dedicato due intere lezioni a uno specifico aspetto grammaticale, quando solitamente le lezioni di lingua più standard mirano a sviluppare una gamma di competenze più variegata e trasversali (Llopis-García, Piquer-Píriz, 2024: 2), può essere risultato problematico per alcuni apprendenti.

Come sottolineano Llopis-García e Piquer-Píriz (2024: 1-2), al di là di alcuni singoli studi, sono ancora pochi i percorsi didattici ispirati alla LCA (Linguistica Cognitiva Applicata), e gli spunti preziosi offerti da questa linea di ricerca devono ancora permeare i manuali più diffusi e le pratiche pedagogiche. Inoltre le singole ricerche *classroom-based* ispirate alla LCA sono ancora talmente poco numerose che risulta difficile trovare un terreno comune su cui costruire la ricerca futura; e per di più vi è la tendenza da parte di ricercatori e riviste a pubblicare solo risultati statisticamente significativi e mai risultati non significativi o nulli, dando così una visione distorta di quella che è la ricerca sul campo e del costante lavoro di docenti e studiosi, fatto di fallimenti e fattori imprevedibili (e imprevedibili).

Alla luce di questa riflessione, nonostante la presente ricerca abbia restituito risultati limitati e per forza di cose parziali (aspetto a cui si spera di rimediare attraverso ricerche future comprendenti campioni più ampi e rilevazioni a lungo termine), possiamo sperare che abbia dato almeno un piccolo contributo al filone della LCA, in alcuni casi anche attraverso la restituzione di dati forse non statisticamente significativi ma certamente positivi come i fattori di guadagno (*gain scores*) netti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Belletti A. (1982), "On the anaphoric status of the reciprocal construction in Italian", in *The Linguistic Review*, 2, pp. 101-137.
- Bentley D. (2004), "Unexpressed arguments: si-constructions in Italian", in Nolan B. (ed.), *Book of proceedings of the International Role and Reference Grammar Conference (RRG2004)*, Dublino, Institute of Technology Blanchardstown, pp. 17-48.
- Bentley D. (2006), *Split intransitivity in Italian: Empirical approaches to language typology*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bentley D., Eythórsson T. (2003), "Auxiliary selection and the semantics of unaccusativity", in *Lingua*, 114, pp. 447-471.
- Burzio L. (1986), *Italian syntax: A government-binding approach*, Foris, Dordrecht.

- Cattani S. (2026), *Unlocking the polysemy of Italian “si”: A cognitive-contrastive approach to teaching reflexive, reciprocal, and pronominal constructions*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi di Parma, Parma.
- Cennamo M. (1991), “Se, sibi, suus nelle Inscriptiones Latinae Christianae Veteres ed i successivi sviluppi romanzi”, in *Medioevo Romanzo*, 16, 1-2, pp. 3-20.
- Cennamo M. (1993), *The reanalysis of reflexives: A diachronic perspective*, Liguori, Napoli.
- Cinque G. (1988), “On si constructions and the theory of ‘arb’”, in *Linguistic Inquiry*, 19, pp. 521-582.
- Colasacco M. A. (2019), “A cognitive approach to teaching deictic motion verbs to German and Italian students of Spanish”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 71-95.
- Daloiso M. (2018a), “La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384>.
- Daloiso M. (2018b), “Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi dell’apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla processing instruction”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 42-68:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11562>.
- Daloiso M., Jiménez Pascual G. (2017), “Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva”, in *ELLE*, 6, 3, pp. 363-384.
- Dimitrov D., Rumrill P. (2003), “Pretest-posttest designs and measurement of change”, in *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 20, 2, pp. 159-165.
- Dobrovie-Sorin C. (1998), “Impersonal se constructions in Romance and the passivization of unergatives”, in *Linguistic Inquiry*, 29, 3, pp. 399-437.
- Dobrovie-Sorin C. (2006), “The SE-anaphor and its role in argument realization”, in Evaraert M. (ed.), *The Blackwell Companion to Syntax*, 4, Blackwell, Oxford.
- Ghirarduzzi A. (2023), “L’accessibilità in italiano L1 e L2: metodologie e proposte per un intervento glottodidattico ispirato alla linguistica cognitiva”, in D’Eugenio D., Gelmi A. (a cura di), *Rappresentare per includere: Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 67-87.
- Ghirarduzzi A. (2026), “La spiegazione delle costruzioni con *si* nelle grammatiche di italiano per stranieri” in Slapek D., Sosnowski R., Vaccaro G. (a cura di), *(Oltre) i canoni grammaticali*, Atti del Convegno AIPI di Siviglia (7-9 novembre 2024), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 39-49.
- Ježek E. (2000), “Classi verbali e composizionalità: il caso della ‘doppia inaccusatività’ in italiano”, in Simone R. (a cura di), *Classi di parole e conoscenza lessicale*, n. monografico di *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2, pp. 289-310.
- Ježek E. (2003), *Classi di verbi tra semantica e sintassi*, ETS, Pisa.
- Kayne R. (1986), *Particles, agreement, auxiliaries, se/si and pro*, New York University, ms.
- La Fauci N. (2009), *Compendio di sintassi italiana*, il Mulino, Bologna.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Stanford University Press, Redwood City (CA).
- Langacker R. W. (1990), “Introduction to *Concept, image, and symbol*”, in Geeraerts D. (ed.), *Cognitive linguistics: Basic readings*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 29-67.
- Llopis-García R., Real Espinosa J. M., Ruiz Campillo J. P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Biblioteca Edinumen, Madrid.
- Llopis-García R., Piquer-Píriz A. M. (2024), “Introduction. Lessons learned at the intersection of applied cognitive linguistics and L2 classroom”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 22, 2, pp. 301-308.

- Loporcaro M. (2003), “The unaccusative hypothesis and participial absolutes in Italian: Perlmutter’s generalization revised”, in *Rivista di Linguistica*, 15, 2, pp. 199-263.
- Loporcaro M. (2015), “Perfective auxiliation with reflexives in Medieval Romance: syntactic vs. semantic gradients”, in Kailuweit R., Rosemeyer M. (eds.), *Auxiliary selection revisited: Gradience and gradualness*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 43-77.
- Maldonado R. (1988), “Energetic reflexives in Spanish”, in *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, pp. 153-165.
- Maldonado R. (1989), “Se gramaticalizó: A diachronic account of energetic reflexives in Spanish”, in *Proceedings of the Fourth Meeting of the Pacific Linguistics Conference*, Department of Linguistics, University of Oregon, pp. 339-360.
- Maldonado R. (1993), “Dynamic construals in Spanish”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 22, 3, pp. 531-566.
- Maldonado R. (2000), “Conceptual distance and transitivity increase in Spanish reflexives”, in Frajzyngier Z., Curl T. S. (eds.), *Reflexives. Forms and functions*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, 40, pp. 153-185.
- Maldonado R. (2004a), “Surface syntax versus systemic imagery”, in Lewandowska-Tomaszczyk B., Kwiatkowska A. (eds.), *Imagery in language. Festschrift in honour of Professor Ronald W. Langacker*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 187-215.
- Maldonado R. (2004b), “Voz media o voz antipasiva? Mirada cognoscitiva”, in Serra E., Wotjak G. (eds.), *Cognición y percepción lingüísticas. Comunicaciones presentadas al VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica*, Leipzig, 8-12 de octubre de 2003, 3, pp. 117- 135.
- Maldonado R. (2006 [1999]), *A media voz: Problemas conceptuales del clítico ‘se’*, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Maldonado R. (2008), “Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching”, in De Knop S., De Rycker T. (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 155-196.
- Maldonado R. (2009), “Middle as a basic voice system”, in Guerrero L., Ibáñez S., Belloro V. (eds.), *Studies in role and reference grammar*, pp. 69-109.
- Manzini M.R. (1986), “On Italian ‘si’”, in Borer H. (ed.), *Syntax and semantics 19: The syntax of pronominal clitics*, Academic Press, New York, pp. 241-262.
- Maslova E., Nedjalkov V. P. (2005), “Reciprocal constructions”, in Dreyer M. S., M. Haspelmath M., Gil D., Comrie B. (eds.), *World Atlas of Language Structures*, Oxford University Press, Oxford.
- Mezzadri M., Pieraccioni G. (2015), *Italiano plus*, Bonacci editore, Torino.
- Mezzadri M. (2016), *GP*, Bonacci editore, Torino.
- Montessori M. (2023), (a cura di Novara D., Beltrami L.), *L’intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraverso i sensi e il movimento*, Bur-Rizzoli, Milano.
- Paliczuk A., Pastucha-Blin A. (2026), “L’insegnamento delle preposizioni agli apprendenti polacchi di italiano LS nella prospettiva della Grammatica Cognitiva”, in Ghirarduzzi A. (a cura di), *Corpo, spazio, metafora. Prospettive di Linguistica e di Grammatica Cognitiva in italiano L2/LS e nella glottodidattica a italofoini*, *Italiano LinguaDue*, 18, 1, pp. 67-90.
- Perlmutter D. M. (1978), “Impersonal passives and the unaccusative hypothesis”, in *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, pp. 157-190.
- Pescarini D. (2015), *Le costruzioni con “si”. Italiano, dialetti e lingue romanze*, Carocci, Roma.
- Pescarini D. (2016), “Costruzioni con ‘si’: una classificazione razionale?”, in Bertollo S., Cavallo G. (a cura di), *Atti della Giornate di “Linguistica e Didattica”*, Padova 25-26

- febbraio 2014, Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università degli Studi di Padova), Padova, pp. 15-32.
- Pescarini D. (2022, 11 aprile), “Perché il pronome ‘si’ cambia l’ausiliare del verbo da ‘avere’ a ‘essere’, come in ‘Carlo ha guardato lo specchio’ → ‘Carlo si è guardato allo specchio’ o ‘Abbiamo parlato di libri’ → ‘Si è parlato di libri?’”, in *Treccani Magazine, Lingua italiana*:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/i-perche-dell-italiano/08_pescarini.html.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2016), *Grammatica di base dell'italiano: La prima grammatica cognitiva dell'italiano*, Difusión/Casa delle Lingue, Barcellona.
- Romani P. (2008), Dos tipos de construcciones con “si” en italiano, in *Quaderns d'Italià*, 13, pp. 185-201.
- Salvi G. (2008a), “La formazione della costruzione impersonale in italiano”, in *Linguística. Revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*, 3, 1, pp. 13-37.
- Salvi G. (2008b), “Imperfect systems and diachronic change”, in Detges U., Waltereit R. (eds.), *The paradox of grammatical change: perspectives from Romance*, Benjamins, Amsterdam, pp. 127-146.
- Schäfer F., Vivanco M. (2015), “Reflexively marked anticausatives are not semantically reflexive”, in Aboh E. O., Schaeffer J. C., Sleeman P. (eds.), *Romance languages and linguistic theory 2013: Selected papers from 'Going Romance', Amsterdam 2013*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 203-220.
- Sorace A. (2000), “Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs”, in *Language*, 76, pp. 859-890.
- Taber K.S. (2007), *Classroom-based research and evidence-based practice: An introduction*, Sage Publications, London.
- VanPatten B., Cadierno T. (1993), “Input processing and second language acquisition: A role for instruction”, in *The Modern Language Journal*, 77, 1, pp. 45-57.
- VanValin R. D. (1990), “Semantic parameters of split intransitivity”, in *Language*, 66, pp. 221-260.
- Van Valin R. D., La Polla R. J. (1997), *Syntax, structure, meaning and function*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Weher B. (1995), *SE-Diathese im Italienischen*, Narr, Tübingen.

TOWARDS A CONSTRUCTIONIST APPROACH TO ITALIAN L2 PEDAGOGY: A CASE-STUDY ON LIGHT VERB CONSTRUCTIONS

Beatrice Bernasconi¹, Claudia Borghetti², Francesca Masini³, Matteo Pucci⁴

1. INTRODUCTION

In recent years, Construction Grammar (CxG) has gained increasing attention in Second Language Acquisition (SLA) and Language Teaching (LT), in line with the broader influence of Cognitive Linguistics on applied linguistic research. Within this framework, Pedagogical Construction Grammar has emerged as a prominent approach grounded in the assumption that, if language knowledge consists of constructions, then language instruction should explicitly target such units (Herbst, 2016; Boas, 2022).

Despite this growing body of work, constructionist research remains unevenly distributed across languages and pedagogical contexts. Italian is still underrepresented in construction-based studies on both language acquisition and teaching, with only a limited number of contributions explicitly addressing L2 Italian from a pedagogical constructionist perspective (e.g., Della Putta, 2016). Even more striking is the near absence of research-based pedagogical solutions grounded in SLA-oriented analyses of how constructions develop in L2 Italian, and which could therefore indicate the stages of interlanguage development at which it is most appropriate to introduce one construction rather than another. More generally, both for Italian and for other languages, pedagogical approaches inspired by CxG are often only weakly aligned with Communicative Language Teaching. Many pedagogical proposals focus on how to teach a specific construction in isolation, detaching its learning from the communicative purposes that, in real language-teaching contexts, guide – or should guide – teaching choices. In our view, this constitutes a major deterrent to the effective adoption of construction-based instruction in the L2 classroom, whether for Italian or for other languages.

The present article aims to help fill these gaps by presenting a study conducted within the broader research initiative *Adopt a Construction*, which aims at building ItCon – the first *constructicon* for the Italian language (Masini *et al.*, 2024; Pannitto *et al.*, 2025; Pisciotta *et al.*, 2025) (see Section 2). After outlining the basic principles of Pedagogical Construction Grammar (Section 3), the study focuses on a specific case-study, namely, light verb constructions involving five highly frequent Italian light verbs (*avere* ‘to have’, *fare* ‘to do’, *dare* ‘to give’, *prendere* ‘to take’, *mettere* ‘to put’). The study is bipartite in design. First, it seeks to identify when such constructions emerge in the interlanguage of learners of

¹ Università di Torino.

² Università di Bologna.

³ Università di Bologna.

⁴ Università di Bologna Alumnus.

This article is the result of close and continuous collaboration among the authors, who are equally responsible for its contents. Exclusively for the purposes of Italian academia, Beatrice Bernasconi is responsible for Section 3, Claudia Borghetti is responsible for Section 5, Francesca Masini is responsible for Sections 1 and 2. Francesca Masini and Matteo Pucci are responsible for Section 4.

All authors are equally responsible for Section 6. We would like to thank Paolo Della Putta for his insightful comments on a draft of this paper. All remaining shortcomings are our own.

Italian across different levels of L2 proficiency, with a view of defining when they should be introduced in the L2 curriculum (Section 4). Second, building on these results, the article introduces and discusses a sample Teaching Unit (TU) that translates construction-based developmental insights into pedagogical practice, firmly grounded in the principles of Communicative Language Teaching (Section 5). While this research-informed teaching proposal still requires empirical classroom testing, the study lays the groundwork for designing construction-oriented pedagogical interventions that are both informed by solid understandings of L2 development and oriented toward the communicative use of constructions.

2. TOWARDS AN ITALIAN CONSTRUCTICON

According to CxG, language is a dynamic and adaptive system of constructions (Cxns), namely, form-function pairings with different levels of complexity and schematicity. Constructions range from simple words to idioms to abstract sentence structures (Fried, Nikiforidou, 2025), thus challenging the traditional divide between lexicon and grammar.

The last two decades witnessed a growth of CxG studies in languages other than English, which also favoured the emergence of Constructicography (Lyngfelt *et al.*, 2018), «a blend between [CxG] and Practical Lexicography, which aims at developing constructicons: [digital] repositories of form and function pairings in a language» (Boas *et al.*, 2019). Constructicons are not just inventories of all constructions in a language, but resources that represent and formalize the network of constructions in a given language (Lyngfelt *et al.*, 2018), which are connected by links of different sorts (cf., e.g., Diessel, 2023). In this sense, *constructicons* are goldmines of structured linguistic data that may serve multiple applied purposes. Indeed, not surprisingly, the Constructicography enterprise and *constructicons* are deeply connected with new fields investigating the implications and applications of CxG for language learning and teaching (see Section 3). *Constructicons* provide authentic examples of constructions in context that can be employed by language instructors for creating materials or consulted by learners for self-teaching. Scholars associated with the Swedish and Russian *constructicons* have emphasised this pedagogical potential (Loenheim *et al.*, 2016; Endresen *et al.*, 2022) and, more recently, the link to language assessment (Endresen, Zhukova, 2025). Endresen and colleagues (2022) worked on a digital resource called *Construxercise!* based on the Russian *constructicon*, providing both learners and language instructors of L2 Russian with construction-based exercises.

In this growing international landscape, several research initiatives are emerging to build *constructicons* for different languages: *Adopt a Construction* is a project under development at the University of Bologna's Experimental LAB, aimed at building ItCon, the first *constructicon* for the Italian language (Masini *et al.*, 2024; Pannitto *et al.*, 2025; Pisciotto *et al.*, 2025). ItCon is designed to be an open and collaborative resource, as much interoperable as possible with other existing resources for Italian. Although the resource is still in its infancy, its design is thought to serve theoretical, applied, and computational purposes, being addressed to both human users (linguists, teachers and learners of L2 Italian, laypeople) and machines. The resource's architecture is tripartite, including (i) a git-managed database of constructions; (ii) a corpus/treebank of annotated examples (Universal Dependencies-compatible), linked to as many constructions as possible; (iii) a human-user-friendly web application. Each construction is formalized for machine-readability purposes and is described through several text fields and tags that specify information about its properties and behaviour. Since one of the purposes of ItCon is pedagogical, this information also includes CEFR proficiency levels, which are however difficult to track given the lack of studies on how constructions (of different types)

develop in L2 Italian. This is one of the major challenges faced by Pedagogical Construction Grammar, which is introduced in the following section.

3. PEDAGOGICAL CONSTRUCTION GRAMMAR

Recently, a growing interest in applying CxG to SLA and LT has emerged among construction grammarians, applied linguists, and pedagogists, with the dual aim of (i) testing the relevance of Cognitive Linguistics and CxG assumptions for SLA (e.g., Valenzuela Manzanares, Rojo López, 2008; Baicchi, 2016; Della Putta, 2016; Baicchi, Della Putta, 2019) and (ii) translating those assumptions into pedagogical practice (Holme, 2010).

This trend has consolidated into two closely related strands, namely, Applied Construction Grammar (De Knop, Gilquin, 2016) and, more directly pedagogy-oriented, Pedagogical Construction Grammar (Herbst, 2016; Boas, 2022). In particular, the latter relies on the assumption that if «language learning consists of the learning of constructions», then «language teaching should consist of the teaching of constructions» (Principle 1, Herbst, 2016: 41). It follows that language instruction needs to target constructions for what they are, namely, conventional form-meaning pairings (Principle 2, Herbst 2016: 41), and that learners need to be exposed to authentic and frequent enough input to learn them (Principle 7, Herbst, 2016: 44). Indeed, frequency plays a major role in the entrenchment of constructions, as recurring occurrences enable learners to notice regularities and recurrent patterns, and to generalise from concrete instances to more abstract schemas⁵.

3.1. *Key teaching principles and empirical evidence*

In recent years, empirical research in Pedagogical Construction Grammar has developed along three main lines. The first includes studies concerned with demonstrating the relevance of constructions in L2 learning (Gries, Wulff 2005, 2009) by analysing constructions that are difficult for learners and proposing reflections that can enhance the teaching practice (e.g., Cantarini, Schafroth, 2021 on L2 Italian and L2 German; De Knop, Mollica, 2022 on German; Nettet, Janda, 2022 on Russian; Sambre *et al.*, 2022 on L1/L2 Dutch and French).

The second group moves from corpus or experimental data analysed from a constructionist perspective to pedagogical applications. Della Putta (2016) and Ruiz de Mendoza Ibáñez, LLach (2016), for instance, propose teaching interventions and materials based on their data analyses, but without directly testing learning outcomes.

The third group includes studies that, on the contrary, test interventions and their outcomes empirically. A substantial subset of this experimental work evaluates techniques motivated by the broader Cognitive Linguistics notion of “embodied mind”, translated into LT as “embodied learning” (Macedonia, 2019; Della Putta, Suñer, 2023), and does

⁵ Four other principles are outlined by Herbst (2016) to guide the design of foreign language textbooks and pedagogical grammars in a way that is compliant with the tenets of Construction Grammar: «lexical constructions should be presented in textbooks as units of lexical form and a single sense» (Principle 3, 2016: 42); «in the vocabulary sections of textbooks, important collocations and phrases should be listed explicitly» (Principle 4, 2016: 42); «the most important (and most frequent) valency constructions should always be listed explicitly in the vocabulary sections of textbooks» (Principle 5, 2016: 43); and «the use of grammatical terminology should be restricted to a useful minimum, i.e. to cases in which the use of terminology contributes to language learning» (Principle 6, 2016: 44).

not focus on the distinct added value of a constructionist approach per se. Studies like Fiorista, Della Putta, Samu (2024) and Comisso, Della Putta (2023), for instance, propose and test teaching interventions relying on physical activation and other embodied techniques. In particular, Fiorista, Della Putta, Samu (2024) test how these methods foster learning the aspectual perfective/imperfective alternation in L2 Italian, while Comisso, Della Putta (2023) apply an embodied approach to the teaching and learning of Russian motion verbs to Italian-speaking students. At the same time, some contributions explicitly bridge embodiment and constructionist analysis (De Knop, 2022), showing how construction-based descriptions can motivate the design of embodied activities. Suñer and Roche (2019), starting from a constructional account of German light verb constructions, develop and test multimedia animation tasks aimed at activating embodied concepts underlying those constructions. In addition, empirical evidence on the effectiveness of a constructionist approach to LT has also expanded to underrepresented languages in this field, as in Kim, Kim, Park (2024), who test CxG-based instruction on L2 Chinese learners' comprehension and production of the Ba construction.

3.2. *The case of Italian as a second language*

As shown above, few studies on LT from a cognitive and constructionist perspective focus on L2 Italian (e.g., Della Putta, 2016; Cantarini, Schafroth, 2021; Fiorista, Della Putta, Samu, 2024).

To the best of our knowledge, the constructionist perspective is still rarely, if at all, employed in a principled way in the teaching of L2 Italian. In the absence of empirical data on the actual classroom practices implemented by teachers, it is nevertheless informative to examine textbooks, given that language teachers often rely on coursebooks not only for instructional materials but also, as is well known (Akbari, 2008; Forman, 2014), as a basis for shaping their professional practices. A recent study (Masini *et al.*, 2026), conducted on one textbook series (*Nuovissimo Progetto Italiano*, levels B1-C2), shows that semi-schematic constructions occurring throughout the four volumes are – as expected – numerous and well distributed in a wide range of sections and contexts, including oral and written texts, vocabulary exercises, grammar boxes, etc. However, few of these constructions are explicitly brought into focus, that is, systematically targeted through form-focused instructional activities (e.g., Ellis, 2001), as would be expected within a Pedagogical Construction Grammar framework. As a result, these constructions are largely left to incidental learning, while explicit pedagogical attention is directed elsewhere (oral skills, specific lexical items or defined grammatical rules such as verb tenses or subject-verb agreement).

4. THE CASE-STUDY: LIGHT VERB CONSTRUCTIONS IN LEARNER CORPORA

In this section, we present the results of a study aimed at determining when learners of L2 Italian are ready to process specific constructions. According to interlanguage research, target-language forms develop according to defined acquisitional sequences, largely independent of age, L1, and type of learning (spontaneous vs. instructed) (see Giacalone Ramat, 2003 for Italian). However, little or nothing is known about the natural developmental path that learners follow in processing the interaction between form and function in L2 Italian constructions.

The present study – drawn from Pucci (2025), to which we refer for further details – pursues precisely this objective by investigating when (a set of) light verb constructions

(LVCs) emerge in the interlanguage of learners of Italian across different levels of L2 competence.

LVCs are a well-known strategy to create complex predicates (formed by a light/support verb and a predicative noun) in many languages (Fazly, Nematzadeh, Stevenson, 2009), including Romance languages (Pompei, Piunno, 2023) and, more specifically, Italian (e.g., Ježek, 2004; Mastrofini, 2004). LVCs have been analysed under a variety of theoretical perspectives, including the constructionist one (Quochi, 2016; Pisciotta, Masini, 2025). Given the hierarchical organization of constructions, LVCs may be found at different levels of schematicity: *avere paura* ‘to fear’ (lit. have fear), for instance, is a lexically specified construction, whereas *avere* + N_{PSYCH} is a semi-schematic construction where V is specified and N is a variable slot to be filled by psych nouns (Pisciotta, Masini, 2025). These two constructions are linked together by what Goldberg (1995) called “instance inheritance link”, namely, a taxonomic link: *avere paura* is an instance of a more general and schematic *avere* + N construction (which, in turn, might be taken to be an instance of an even more general and schematic V+N light verb construction, if it turns out to be motivated enough).

4.1. Methodology

The general objective of this case-study is to investigate the use and distribution of light verb constructions (LVCs) in a written corpus of non-native learners of Italian as a Second Language (L2), compared with its use in a reference corpus of written Italian. The targeted expressions are verb-noun LVCs where the noun is any bare noun and the verb corresponds to one of the five most common light verbs in Italian, namely, *avere* ‘to have’, *dare* ‘to give’, *fare* ‘to do/make’, *mettere* ‘to put’, and *prendere* ‘to take’. The two corpora selected for the investigation are CELI and CORIS.

The CELI (*Certificati di Lingua Italiana*, i.e., Certificates of Italian language) corpus was developed at the University for Foreigners of Perugia (Spina *et al.*, 2022)⁶. It consists of written productions (3041 texts, 608614 tokens) taken from the CELI 2, CELI 3, CELI 4, and CELI 5 exams produced by educated adult learners (from 104 different nationalities), covering CEFR levels from B1 to C2. The texts at each level are elicited through different tasks, which vary greatly from one another: at B1 level, candidates are required to write a short letter or email based on a given prompt; at B2 level, they are asked to produce a short composition on personal experiences or on general-interest topics, choosing between two input prompts; at C1 level, they are asked to write a composition chosen from two prompts, which may consist of a report on contemporary social phenomena, a narrative about personal experiences, or a formal letter; at C2 level, they are required to produce a free composition chosen from three prompts, which may be a report, a fictional narrative, or a description of personal experiences.

The CORIS (*Corpus di Riferimento per l’Italiano Scritto contemporaneo*, i.e., Reference corpus for contemporary written Italian) corpus was developed at the University of Bologna starting in the 1990s (Rossini Favretti, Tamburini, De Santis, 2002)⁷. It is a general, synchronic reference corpus of written and authentic texts, divided into thematic sub-corpora (press, fiction, academic prose, legal-administrative prose, miscellany, and ephemera) in varying proportions, determined by external quantitative and qualitative parameters. It is periodically updated by the addition of monitor corpora: the current 2021 version contains 165Mw.

⁶ <https://apps.unistrapg.it/cqweb/celi/>.

⁷ <https://corpora.flclit.unibo.it/TCORIS/>.

Firstly, the corpus CELI was searched by using a simple CQP query that matched the targeted LVCs ([lemma="fare|avere|mettere|prendere|dare"])[pos = "NOUN"]: these data were extracted for each of the four levels (B1, B2, C1, C2). The extracted candidates were then manually checked, to make sure they met the requirements to be regarded as LVCs, following the criteria identified by Riccio and Fleischhauer (2025), Vincze, Nagy and Zsibrita (2013), Maiko (2022). The final dataset consists of 907 valid occurrences for 162 types. For each type, the tokens per CEFR level were traced (e.g., *avere coraggio* has an overall token frequency of 8 in CELI, distributed as follows: 0 in B1; 5 in B2; 2 in C1; 1 in C2).

Secondly, every LVC type found in the CELI corpus was searched in CORIS to check its frequency of use, serving as a benchmark for the data collected in CELI. LVCs with less than 1000 occurrences in CORIS were manually checked, whereas those with many more occurrences were randomly checked. Given the difference in size, frequencies were normalized (words-per-million-words, pmw) to allow for comparability.

Thirdly, data frequencies (absolute and relative) from both corpora (see Appendix) were included in the dataset to assess differences and similarities between L1 and L2 speakers, also with respect to independent findings for other languages. For CELI, the availability of frequency data for each of the four sub-corpora (corresponding to the four levels) allowed for the observation of the first occurrence and subsequent developments of both specific LVCs (e.g., *avere paura* ‘to fear’) and semi-schematic LVCs (e.g., *avere+N*).

4.2. Results

The data collected and organized as described in Section 4.1 led to several observations regarding the emergence and use of LVCs across proficiency levels, including non-target forms (Pucci, 2025).

One general observation that is relevant for the current purposes is that, if we consider relative frequencies, most LVCs are more “frequent” in CELI (L2 Italian) than in CORIS (L1 Italian). For instance, *avere bisogno* ‘to need’ (lit. have need), *fare parte* ‘to be part’ (lit. make part) and *avere paura* ‘to fear’ (lit. have fear) are the three top-ranked LVCs in both CELI and CORIS (in terms of both absolute and relative frequency), but, in terms of relative frequency, they appear more frequently in CELI. Although this is true for most LVCs in our dataset, for some LVCs we also find the opposite situation: for instance, the relative frequency of *avere diritto* ‘to have the right / be entitled’ (lit. have right) and *fare riferimento* ‘to refer to/rely on’ (lit. make reference) are higher in CORIS, probably due to their formal register (see Appendix).

These data overall confirm findings from previous studies on Romance languages (García Salido, 2014; Vincze *et al.* 2016 for L2 Spanish; Bratánková (2015), Scinetti (2013), Benigno, Vedder (2016) for L2 Italian): these studies note the higher token frequency of LVCs in L2 texts compared to L1 texts. Maiko (2022) argues that the reason why the frequency of V+N constructions (and LVCs in particular) differs between L1 and L2 speakers is that the latter use fewer collocations but tend to overuse them. Della Putta (p.c.) also observes that the use of LVCs is economical from an acquisitional viewpoint because it reduces the burden of learning many different verbs: light verbs are indeed very frequent, general verbs that can combine with nouns to obtain (complex) meanings.

However, the main result emerging from the collected data concerns the distribution of semi-schematic LVCs across proficiency levels. Table 1 presents this distribution for the five semi-schematic LVCs under investigation (per type): for each level, we give the total number of types found at that level (“all” column) and the number of new types that emerge for the first time in the dataset at that level (“new” column).

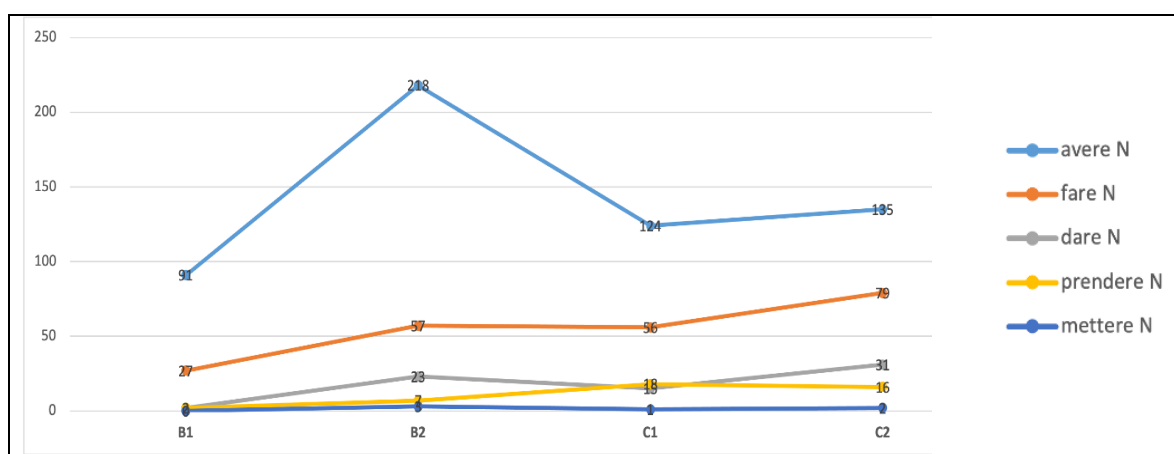
Table 1. *Development of LVC-types across levels*

Cxns	B1		B2		C1		C2		TOTAL (sum of new)
	all	<i>new</i>	all	<i>new</i>	all	<i>new</i>	all	<i>new</i>	
<i>Avere</i> + N 'have N'	17	17	31	20	31	12	32	9	58
<i>Fare</i> + N 'do/make N'	10	10	17	12	21	12	31	18	52
<i>Dare</i> + N 'give N'	2	2	15	14	8	6	19	12	34
<i>Prendere</i> + N 'take N'	2	2	4	3	5	4	6	3	12
<i>Mettere</i> + N 'put N'	0	0	3	3	1	1	2	2	6
TOTAL (per level)	31	31	70	52	66	35	90	44	162

As we can see, most LVCs belong to the *avere* type, followed by *fare*, *dare*, *prendere* and *mettere*. *Avere*+N and *fare*+N display a different development: *avere*+N types increase between B1 and B2 and then drop through C1-C2 in terms of new constructions (but their token frequency remains higher, as we will see), whereas *fare*+N types remain more or less stable until C1 and then rise at C2. *Dare*+N, which is the intermediate construction, displays a discontinuous development, with values that rise and drop, whereas *prendere*+N and *mettere*+N are much less represented and show a faint growth.

Graph 1 shows the overall token frequencies of types belonging to the 5 semi-schematic LVCs throughout the corpus: the same progression can be observed. The token frequency of *avere*+N types peaks at B2 (due to the very high frequency of *avere* *bisogno* 'to need', lit. have need) at then decreases, but is always higher than all other constructions, whereas *prendere*+N and *mettere*+N confirm their marginal role.

Graph 1. *Token frequency of LVC-types across levels*



Based on these results, we might hypothesize a possible acquisitional sequence with regard to the LVC-types examined, which is illustrated in:

- (1) *avere*+N > *fare*+N > *dare*+N > *prendere*+N > *mettere*+N
 ‘to have’ ‘to do/make’ ‘to give’ ‘to take’ ‘to put’

The chain in (1) reflects the raw frequency of the five verbs in both CELI and CORIS (except for *mettere* in CORIS, which is more frequent than *prendere*)⁸: the frequency and the identified level of emergence of a form point to the existence of a specific acquisitional sequence that learners appear to follow in processing these constructions.

Moreover, in their study about the competition between psych LVCs and derived verbs (namely, synthetic verbs) in Italian, Pisciotta and Masini (2025: 151) claim that «LVCs are the main strategy used to form stative psych predicates: LVC types (80% of which are *avere*-LVCs) are three times more numerous than the SV [synthetic verb]». So, *avere*+N is the preferred strategy to talk about mind states, which is one of the first communicative tasks learners face. *Fare*, on the other hand, is usually employed in LVCs to indicate causation (like *mettere*, which is, however, much less frequent), hence events rather than states: usually, learners firstly acquire the ability to talk about themselves and their needs, and only later about actions that affect other entities. Finally, *prendere* expresses inchoativity, an aspect that is conceptually more complex to grasp at initial stages of linguistic competence, and possibly less basic in communicative terms.

In conclusion, the identified sequence (1) may reflect acquisitional patterns while also informing syllabus design and the organisation of pedagogical procedures, as shown in Section 5.

4.3. *Limits of this case-study*

To conclude this section, we would like to emphasize that the identified acquisitional sequence should be taken as a first hypothesis to be tested on a much larger and varied set of data that would also include other text types, including spoken spontaneous speech. Indeed, the CELI corpus includes only written productions, elicited through a range of specific tasks administered during exams. These texts vary in register, but tend to be more formal than everyday spoken language. Moreover, since the CELI corpus begins at the B1 level, no claims can be made about the emergence of LCVs at earlier stages; however, it is reasonable to assume that some LCVs may already occur below the B1 level.

On the one hand, the limitation in terms of communicative situations constraints the use of some lexical items and may favour the use of other forms: for instance, a formal LVC like *dare vita* ‘originate’ (lit. give life) is very little used in CELI compared to CORIS, where higher-register texts are represented. On the other hand, the variety of elicitation tasks may also be problematic because, as Ellis and Wulff (2019: 190) note, «[i]f the elicitation tasks vary, the chance of sampling the same formula and its potential variants diminish accordingly». Moreover, the small size of the CELI corpus may also have an impact in terms of data density, which is crucial for identifying repeated uses and the emergence of certain forms in order to derive an acquisitional sequence (Tomasello, Stahl, 2004). In addition, the present study focused only on verb-(bare)noun LVCs, which is the core type, but Italian has other patterns that involve the same light verbs, like verb-determiner-noun (e.g., *avere la febbre* ‘have a fever’, lit. have the fever; *dare una mano* ‘to help’ lit. give a hand) or verb-PP (e.g., *fare a gara* ‘to compete’, lit. do/make at race; *prendere in considerazione* ‘to consider’, lit. take in consideration; cf. Pompei, 2017). These might well have a role, which will need to be investigated by future research.

⁸ Raw frequency in CELI: *avere* 15265; *fare* 4534; *dare* 756; *prendere* 616; *mettere* 309. Raw frequency in CORIS: *avere* 1696454; *fare* 604801; *dare* 138217; *prendere* 106224; *mettere* 113201.

5. A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR L2 ITALIAN

Based on the results outlined in the previous section, we developed a teaching proposal for B2-level Erasmus students of Italian. Although we could have addressed other proficiency levels (B1, C1, C2), or different learner profiles and contexts (e.g., migrant workers, upper secondary school students), we selected this specific teaching scenario for two main reasons.

Firstly, at the B2 level, we could identify a coherent cluster of constructions that either emerge (e.g., *prendersi cura* ‘to take care’; *dare sicurezza* ‘to give a sense of security’) or consolidate (e.g., *avere paura* ‘to be afraid’) that all belong, from a semantic-functional perspective, to the domain of social relationships and personal well-being. Secondly, at least in this initial example of evidence-based pedagogy, we preferred to remain aligned with the variety of Italian represented in the CELI corpus, which includes texts produced by university students and reflects topics and language uses typical of the academic context.

The Teaching Unit (TU), entitled *Vita Erasmus: studiare, fare amicizia e prendersi cura di sé* (‘Erasmus life: studying, making Friends, and taking care of yourself’), follows the structure of the TU model developed by Zorzi (1995), although some terminology and phase characteristics can be traced back to Balboni (1994)⁹. Both models are mainly rooted in the Italian tradition of language pedagogy (*Unità Didattica*). Despite their historical and conceptual differences, they share a *Focus-on-Forms* approach to grammar instruction (Long, 2000) that is however strongly oriented towards using language in communication.

Regarding content, some of the materials and teaching prompts used in the TU are drawn or adapted from the textbook *Intercultural Education resources for Erasmus Students and their Teachers* - IEREST (2015) and related studies (e.g., Beaven, Borghetti, 2018).

5.1. Learning objectives

Like all TUs, the one presented here pursues multiple objectives. In line with the case study presented in Section 4, however, greater emphasis is placed on the teaching of verb-noun LVCs with *avere* ‘to have’, *dare* ‘to give’, *fare* ‘to do/make’, *mettere* ‘to put’, and *prendere* ‘to take’ (Section 5.1.1). The overall learning objectives (intercultural, communicative, morphosyntactic, sociolinguistic, and pragmatic) will be discussed briefly in Section 5.1.2.

5.1.1. Target constructions

By the end of the TU, learners are expected to be aware of and able to use a range of lexically specified verb-noun LVCs which, according to our data, emerge at the B2 level, i.e., the target exit level envisaged for the group of international students considered here. Table 2 lists all the LVCs identified by Pucci (2025), grouped according to the type of light verb involved and sorted from those emerging at higher proficiency levels to those typically acquired earlier. The last two columns report, respectively, the number of occurrences attested at the B2 level (i.e., the level of emergence) and the total number of occurrences in the CELI corpus.

⁹ For reasons of space and scope, the most recent developments of Balboni’s (2019) Teaching Unit model, including the concept of a “network of acquisition units”, are not considered here.

Table 2. Lexically specified LVCs emerging at the B2 level

Light verbs	Lexically specified LVCs	N. occurrences at B2	N. total occurrences CELI corpus
<i>mettere</i> 'to put'	<i>mettere fine</i> 'to put an end'	1	1
	<i>mettere piede</i> 'to set foot'	1	1
	<i>mettere voglia</i> 'to make someone feel like'	1	1
<i>prendere</i> 'to take'	<i>prendersi cura</i> 'to look after someone'	4	23
	<i>prendere piede</i> 'to take hold'	1	2
	<i>prendere confidenza</i> 'to gain confidence'	1	1
<i>dare</i> 'to give'	<i>dare coraggio</i> 'to give someone courage'	2	2
	<i>dare importanza</i> 'to value'	1	5
	<i>dare spazio</i> 'to give someone space'	1	4
	<i>dare tempo</i> 'to give someone time'	1	2
	<i>dare supporto</i> 'to provide support'	1	1
	<i>dare struttura</i> 'to provide structure'	1	1
	<i>dare stabilità</i> 'to provide stability'	1	1
	<i>dare sicurezza</i> 'to give a sense of security'	1	1
	<i>dare noia</i> 'to get on someone's nerves'	1	1
	<i>dare luogo</i> 'to give rise'	1	1
	<i>dare lavoro</i> 'to provide employment'	1	1
	<i>dare fine</i> 'to put an end'	1	1
	<i>dare esperienza</i> 'to provide experience'	1	1
	<i>dare colore</i> 'to liven up'	1	1
<i>fare</i> 'to do/make'	<i>fare paura</i> 'to be frightening'	5	13
	<i>fare riferimento</i> 'to rely on'	4	10
	<i>fare fatica</i> 'to struggle'	3	12
	<i>fare finta</i> 'to pretend'	2	4
	<i>fare esperienza</i> 'to gain experience'	1	2
	<i>fare carriera</i> 'to advance in one's career'	1	2
	<i>fare conversazione</i> 'to make conversation'	1	1
	<i>fare eccezione</i> 'to be an exception'	1	1
	<i>fare giustizia</i> 'to do justice'	1	1
	<i>fare propaganda</i> 'to engage in propaganda'	1	1
	<i>fare tenerezza</i> 'to seem endearing'	1	1
	<i>fare voglia</i> 'to make someone feel like'	1	1
<i>avere</i> 'to have'	<i>avere senso</i> 'to make sense'	5	10
	<i>avere rispetto</i> 'to respect'	3	4
	<i>avere famiglia</i> 'to have family responsibilities'	2	2
	<i>avere difficoltà</i> 'to struggle'	3	8
	<i>avere coraggio</i> 'to be brave'	5	8

	<i>avere diritto</i> ‘to have the right’	1	11
	<i>avere inizio</i> ‘to begin’	1	10
	<i>avere intenzione</i> ‘to intend’	1	5
	<i>avere fame</i> ‘to be hungry’	1	4
	<i>avere esperienza</i> ‘to be experienced’	1	2
	<i>avere importanza</i> ‘to matter’	1	2
	<i>avere curiosità</i> ‘to be curious’	1	1
	<i>avere fede</i> ‘to be faithful’	1	1
	<i>avere necessità</i> ‘to need’	1	1
	<i>avere orecchio</i> ‘to have a good ear’	1	1
	<i>avere piacere</i> ‘to take pleasure’	1	1
	<i>avere risposta</i> ‘to have an answer’	1	1
	<i>avere torto</i> ‘to be wrong’	1	1
	<i>non avere futuro</i> ‘to have no future’	1	1
	<i>non avere relazione</i> ‘to be unrelated’	1	1

Only a subset of these 52 lexically specified LVCs is explicitly addressed in the TU. Learners, however, are not only expected to acquire the instances introduced in class, but also to produce structurally equivalent ones once the construction has been internalised; for example, exposure exclusively to *fare paura* may lead to the acquisition of *fare fatica* and *fare tenerezza*, even if these are not explicitly taught. Moreover, the hypotheses learners formulate at this stage are expected to support the acquisition of further formulations whose emergence is associated with higher developmental levels (e.g., *fare pena* ‘to evoke pity’ at C2). Finally, the TU also provides an opportunity to reinforce lexically specified LVCs that learners of L2 Italian seem to develop at earlier stages (e.g., *avere paura* ‘to be afraid’ or *avere pazienza* ‘to be patient’).

5.1.2. Overall learning objectives

As anticipated, the acquisition of the verb-noun LVCs addressed here is embedded in a broader set of learning objectives. Firstly, the TU pursues intercultural aims. Drawing on the activity *24b Erasmus life* (IEREST, 2015: 58-73), it invites students to explore and reflect on their emotional reactions (positive or negative) to living abroad, moving beyond simplistic cultural explanations, and to examine how using another language may affect self-image and self-presentation. From a communicative-functional perspective, learners are therefore expected to refine their ability, both orally and in writing, to express emotions, empathy, and needs, to give advice related to others’ well-being, to narrate personal study-abroad experiences, and to discuss interpersonal relationships and group dynamics, also making use of pragmatically marked ironic forms (e.g., *forse faccio tenerezza?* ‘maybe I seem endearing?’). These communicative goals are pursued through guided exploration and practice of morphosyntactic forms typically processed at the B2 level (Spinelli, Parizzi, 2010), including the passive of transitive verbs with *venire*, the past gerund with temporal or causal value, and the past conditional to express future-in-the-past meanings. At the lexical level, the TU focuses on the language of emotions and social relations in the university context, including colloquial expressions, some of which are

realised through verb-noun LVCs (e.g., *mi dà noia tutto*, ‘everything is getting on my nerves’).

5.2. *Teaching phases*

According to Zorzi (1995) and Balboni (1994), a TU is articulated into five phases: Orientation and warm-up, Input presentation, Focusing, Practice, and Reflection. Acknowledging that this structure is by no means rigid (e.g., the phases often overlap and merge) and that it must be adapted to specific educational contexts, we adopt it as a reference framework in the following sections to describe the instructional procedures of *Vita Erasmus: studiare, fare amicizia e prendersi cura di sé*.

5.2.1. *Orientation and warm-up*

After presenting the objectives of the TU, a warm-up activity is introduced to encourage students to talk about their current international mobility experience. In line with the IEREST guidelines (2015: 61), an audiovisual text is shown and stopped shortly before the end¹⁰. Students are then divided into small groups of three or four and asked to share their personal Erasmus experiences, using the video as a starting point. To facilitate interaction, a set of guiding questions is provided to prompt reflection on the representation of Erasmus life in the audiovisual text. These questions address which aspects of Erasmus life are emphasised or omitted, the communicative purpose of the film, and the role of music and the absence of dialogue in shaping its meaning. Students are also invited to speculate about the content of the message shown at the end. After the group discussions, students report their ideas in plenary. The final scene is then shown, and students are asked to compare the actual message (‘Erasmus makes union’) with their earlier hypotheses.

Overall, the video and the ensuing discussion serve as an introduction to the main themes of the TU, including the ability to talk about experiences and emotions related to mobility experiences. During this preliminary phase, the teacher takes note of any constructions potentially produced by the students (including those beyond the target ones), without drawing the learners’ attention to them; this will instead be done later in the form-focused phase.

5.2.2. *Input presentation*

In the second phase of the TU, students are presented with a written text adapted from Beaven, Borghetti (2018). It takes the form of a first-person narrative originally posted on a class blog and recounts an Erasmus student’s emotional experience during the initial months of study abroad. One of the comments received by the blog author is also included, written by a peer who was undertaking an Erasmus experience in a different European destination.

¹⁰ *Erasmus Life in 24h*: <https://www.youtube.com/watch?v=iRTtv60VTEE>.

Original version

Sono qui da un mese e mezzo, per cui è sicuro: sono in Erasmus. E in questo momento mi sembra anche l'unica cosa certa. Insieme alla paura. Ho paura di fallire, paura di non riuscire a dare gli esami al meglio e anche paura di non rispettare le scadenze burocratiche (che sempre, non so perché, vengono comunicate all'improvviso).

Anche la solitudine *fa paura*. Mi ricorderò per sempre i primi giorni: dopo essere arrivata, *avevo necessità di fare conversazione*, di stare con gli altri. Ma, stando tutto il giorno in aula e dopo quattro ore di lezione, anche una semplice chiacchierata con i compagni era più faticosa che altro.

Sono qui da un mese e mezzo e mi chiedo: "Dov'è quella meravigliosa esperienza di cui tutti parlano? Quando inizia?". Mi dicevano che sarebbe stata un'esperienza unica, indimenticabile, che mi avrebbe trasformata per sempre. Si deve essere felici in Erasmus. Vedendo gli altri, comincio a pensare che ci sia qualcosa di sbagliato in me.

Faccio fatica a comunicare bene e con naturalezza in lingua inglese, soprattutto per le cose quotidiane: "Come si dice scolapasta, quella cosa in cui si rovescia la pasta una volta cotta?". Spesso, quando mi parlano tutti insieme e c'è rumore (tipo al pub!), *faccio finta* di capire e sorrido. Secondo me sembro scema. Oppure forse *faccio tenerezza*? Ecco, non è esattamente quello che vorrei.

Sono qui da un mese e mezzo e ho già voglia di *mettere fine* a questa esperienza. Mi *dà noia* tutto, dalle coinquiline che non puliscono la cucina, ai prodotti malsani sugli scaffali del supermercato, ai lavori di gruppo in classe, che vengono organizzati senza tener conto delle difficoltà linguistiche degli studenti internazionali. Inizio a sentire la mancanza di me stessa, di quella ragazza sempre col sorriso che *ha coraggio*, iniziativa, allegria.

Comunque, ragazzi, che devo dirvi? Non voglio più essere triste. Non importa come è iniziato questo Erasmus... *Ho intenzione* di cambiarlo. Ci provo almeno!

Sara

Comment 1:

Hei Sara, dopo un mese e mezzo, sei ancora all'inizio. Devi *avere fede!* 😊 Anche io qualche volta *ho avuto difficoltà* con la lingua, la burocrazia e... con la pioggia! È normale che ci siano momenti difficili. Devi solo *prendere confidenza* con il nuovo ambiente, *avere pazienza* e non *avere paura* di fallire: la vera vittoria sta nel migliorarsi giorno per giorno. Prima di tutto, impara a *prenderti cura di te* o non riuscirai a *prenderti cura del resto*. Vincenzo

Translated version

I've been here for a month and a half, so it's certain: I'm on Erasmus. And right now it feels like the only thing that's certain. Along with the fear. I'm afraid of failing, afraid I won't manage to do well in my exams, and also afraid I won't meet the bureaucratic deadlines (which, I don't know why, are always communicated suddenly).

Loneliness *is frightening* too. I'll always remember the first few days: after arriving, *I needed to make conversation*, to be with other people. But spending the whole day in class, and after four hours of lectures, even a simple chat with classmates felt more exhausting than anything else.

I've been here for a month and a half and I keep asking myself: "Where is that wonderful experience everyone talks about? When does it begin?" I was told it would be a unique, unforgettable experience, that it would change me

forever. You're supposed to be happy on Erasmus. Looking at the others, I'm starting to think there's something wrong with me.

I struggle to communicate well and naturally in English, especially about everyday things: "How do you say colander, that thing you use to drain the pasta once it's cooked?" Often, when everyone talks to me at once and there's noise (like at the pub!), *I pretend* to understand and smile. I probably sound stupid. Or maybe *I seem endearing*? Well, that's not exactly what I want.

I've been here for a month and a half and I already feel like *putting an end* to this experience. Everything *gets on my nerves*, from my flatmates who don't clean the kitchen, to the unhealthy products on the supermarket shelves, to group work in class, which is organised without taking into account the linguistic difficulties of international students. I'm starting to miss myself, the girl who's always smiling, who *is brave*, and full of initiative and cheerfulness.

Anyway, guys, what can I say? I don't want to be sad anymore. It doesn't matter how this Erasmus started... *I intend* to change it. I'll try, at least!

Sara

Comment 1:

Hey Sara, after a month and a half, you're still at the beginning. You have *to be faithful* 😊 *I have* also *struggled* sometimes with the language, the bureaucracy and... the rain! It's normal to have tough moments. You just need *to gain confidence* with the new environment, *be patient* and not *be afraid of failing*: the real victory lies in improving yourself day by day. First of all, learn *to take care* of yourself, or you won't be able *to take care* of the rest. Vincenzo

Although the target verb-noun LVCs are highlighted in italics in the text, these markings are not shown to learners at this stage; explicit attention to form is postponed to a later phase, as this stage is primarily oriented towards text comprehension. Learners are led through a sequence of reading activities designed to support understanding firstly at a global level and then in a more analytical way. Initial activities may include true/false or multiple-choice questions targeting the communicative context, the main topic of the narrative, and the overall emotional states of the blog author, as well as matching tasks linking emotions (e.g., frustration, disappointment, irritation, loneliness) or problems (e.g., lack of linguistic confidence, unintended self-image) to text excerpts. Subsequent activities progressively focus on authorial perspectives, for instance, through open-ended questions addressing the respective attitudes of the two students involved in the online interaction. The teacher may also propose a grid-based matching task designed to draw attention to implicit meanings and attitudes (e.g., irony, self-irony, discouragement) and to the linguistic forms used to convey them. These and similar activities may be carried out in plenary or group work before students are finally invited to reflect on and discuss their own Erasmus stay through questions such as: "Overall, does this blog post represent your feelings and attitudes, and why?" or "Which mentioned aspects have you encountered, and which have not been part of your own experience?"

5.2.3. *Focusing*

Once the teacher is reasonably confident that the class has become familiar with the text and understands its main content, instruction moves to the third phase of the TU, namely, the focusing-on-form phase. As anticipated, for reasons of space and scope, we do not detail here the wide range of activities that could be proposed to help learners notice morphosyntactic forms (e.g., *Mi dicevano che sarebbe stata un'esperienza unica* 'I was told

it would be a unique experience’), features typical of written-spoken discourse (e.g., *Per cui è sicuro: sono in Erasmus* ‘So it’s certain: I’m on Erasmus’) or the linguistic realisation of ironic tones (e.g., *Secondo me sembra scema* ‘I probably sound stupid’), all of which are abundant in the text and constitute – alongside light verb constructions – the instructional targets of the TU.

Regarding the target verb-noun LVCs, this is the stage at which the teacher draws learners’ attention to the underlined forms in the blog post and accompanying comment, in line with the principles of Input Enhancement (Sharwood Smith, 1993). Assuming that *noticing* is a prerequisite for intake (Schmidt, 1990), the texts were adapted to increase the salience of the target constructions through underlining and input flood, i.e., with a slight increase in their frequency. However, exposure to enhanced input does not guarantee *noticing*, which may be partial or even absent. Learners are thus guided in exploring and manipulating the input through a range of activities, including, for example, the following.

- Students are asked to classify the constructions in the text by communicative function and form (type of support verb) through odd-one-out and inclusion tasks. For example, *fare paura* and *prendere confidenza* express emotional states, *mettere fine* conveys intentionality, and *fare fatica* signals difficulty; in formal terms, *fare paura* differs from *avere paura*. Students then expand the classification by adding other verb-noun constructions they know.
- Attention is drawn to the distinction between analytic and synthetic formations. Through a matching activity, learners associate LVCs such as *fare finta*, *mettere fine* or *fare conversazione* with their synthetic counterparts (*fingere*, *terminare*, *conversare*), reflecting on potential differences in register, nuance, and pragmatic force.
- Reformulation tasks are proposed to encourage deeper processing. Students transform adjectival or verbal predicates into LVC-based expressions (e.g., *Marco è timido* ‘Marco is shy’ → *Marco fa fatica a prendere confidenza con il gruppo* ‘Marco finds it difficult to open up to the group’; *Elisa è spaventata* ‘Elisa is scared’ → *Elisa ha paura di fallire* ‘Elisa is afraid of failing’), thereby observing how support-verb constructions often allow for greater semantic precision.
- Through scaffolded completions, learners practise selecting contextually appropriate constructions (e.g., *Per aiutare un compagno che ha difficoltà, è importante [prendersi cura di lui/lei]* ‘To help a classmate who is struggling, it is important [to look after them]’; *Quando si inizia un’esperienza nuova, è normale [fare fatica]* ‘When starting a new experience, it is normal [to find it difficult]’).
- Preferably in pair work, students discuss meaning contrasts (e.g., *prendersi cura* vs. *dare supporto*; *dare coraggio* vs. *dare sicurezza*), as well as evaluative nuances (e.g., Is *fare paura* always negative?). This further step involves a more fine-grained semantic exploration and thus fosters metalinguistic awareness.
- Students are encouraged to engage in sociolinguistic reflection. They consider in which communicative contexts certain constructions are appropriate or marked, formulating hypotheses about register and usage (e.g., the suitability of *mettere fine* vs *fare finta* in academic discourse).
- A collaborative table-construction task is then proposed based on a given list of constructions (which may extend beyond the target ones). The table includes: (a) pragmatic function (e.g., expressing emotion, reassurance, difficulty, relational positioning); (b) morphosyntactic structure (transitivity, prepositions, pronominal forms such as *prendersi cura di*); and (c) register.
- An autonomous practice task is then introduced. Students analyse short *WhatsApp* exchanges between university students containing the target constructions, identify

and categorise them, and reuse selected LVCs in brief written replies, thus transferring the constructions to a new communicative context.

As clearly illustrated by the final example, regardless of the techniques employed, the teaching sequence moves from form-function analysis to guided synthesis in production. This progression then consistently leads to the subsequent phases of the TU, in which teacher support is gradually reduced and learners are encouraged to employ the target constructions more autonomously.

5.2.4. *Practice*

Following this gradual release of responsibility, the TU moves to a phase of communicative practice in which learners mobilise the target verb-noun LVCs in increasingly autonomous interaction. Again, a range of activities may be proposed, including the following.

- Guided micro-dialogues are carried out through short role-plays. Working in pairs, students enact situations related to the blog post: for example, a newly arrived student asks for direction and support, and receives advice on their well-being; a classmate is afraid of failing an exam and needs encouragement; or a group member does not participate and needs to be given space. Such scenarios prompt learners to reuse constructions such as *fare fatica*, *avere fede*, *prendere confidenza*, or *prendersi cura* in contextually appropriate ways. If necessary, further scaffolding can be provided, for instance, by supplying turn-by-turn prompts (e.g., Student 1 says they feel lonely; Student 2 responds that this is common) and thus turning the role-play into guided role-making, and/or by offering a list of potentially useful constructions for the communicative task.
- A second activity consists of an information-gap task carried out in pairs. Students simulate being peer tutors for incoming international students experiencing “integration problems” (e.g., feeling lonely, not understanding university services, being afraid to speak). They collaboratively write an email offering practical advice and emotional support, being required to incorporate at least five target LVCs. In this way, forms previously analysed in the focusing-on-form phase are embedded in meaningful written interaction.
- The sequence then moves to a phase of semi-free oral production. Learners choose one prompt and recount, for instance, an episode in which someone *si è preso cura di loro* at university, describe a situation in which they initially *hanno avuto difficoltà* or did not immediately *presero confidenza* with a group, reflect on behaviours that *danno sicurezza* or *hanno senso* in a new environment, or discuss moments in which they *hanno fatto finta di capire*. This activity encourages more autonomous and personally meaningful use of the target constructions.
- Finally, learners work in small groups on complementary sub-tasks leading to a shared outcome: the design of a well-being campaign for international students. In line with Ellis’s (2003) definition of ‘task’, each group develops a specific component (e.g., identifying emotional challenges, drafting supportive messages, creating promotional materials), which are then integrated into a final product. For example, one group may design a poster titled *Non avere paura di fallire* (‘Don’t be afraid to fail’), encouraging students to *prendere confidenza* and *chiedere supporto* when they *hanno difficoltà*; another may produce a short video stressing that it *ha senso fare fatica* at the beginning and inviting peers to *prendersi cura di sé*. During the task, learners use the target LVCs to pursue a concrete communicative goal through purposeful collaboration.

5.2.5. Reflection

The final phase of the TU is devoted to guided reflection and consolidation. Again, a range of activities may be proposed; here we mention only three. First, learners can be invited to evaluate their own language use and emerging awareness of verb-noun LVCs. They are asked which constructions felt most natural to use, which new ones they have acquired, and whether they can creatively extend the pattern by coining plausible additional combinations. Selected proposals are discussed collectively, allowing the class to test their acceptability and pragmatic appropriateness. Second, a short consolidation quiz combining multiple-choice and completion items targeting the constructions practised throughout the unit can be proposed as a form of formative assessment. Finally, the sequence may conclude with a brief game-based activity, such as a “relational Taboo”: learners draw cards featuring target LVCs and must explain them without using a set of prohibited words. Through this combination of reflection, focused retrieval, and playful reuse, learners consolidate both form-function mappings and pragmatic control of the constructions.

6. CONCLUSIONS

This paper argued for an acquisitionally informed, communicatively oriented Pedagogical Construction Grammar approach to L2 Italian, and illustrates its potential through a case-study on light verb constructions (LVCs) and a sample Teaching Unit. We also showed that constructicographic resources (aimed at teachers and learners) can be complemented with SLA-relevant evidence to support curricular decisions about *when* to introduce specific constructions.

Using the CELI learner corpus (B1–C2), compared with the CORIS reference corpus, we examined verb-noun LVCs built on five frequent light verbs (*avere, fare, dare, prendere, mettere*). The results suggested that LVCs are well-attested in learner writing and often relatively more frequently than in L1 reference data, plausibly reflecting reliance on a smaller set of entrenched combinations. More importantly, the distribution of the five semi-schematic LVC-types across CEFR levels points to a tentative acquisitional ordering, with *avere* + N and *fare* + N emerging earlier and remaining dominant, while *dare* + N shows discontinuous growth and *prendere* + N/*mettere* + N remain marginal. While this sequence must be tested on larger and more varied (especially spoken) data and extended to additional LVC patterns, it provides an initial empirical basis for teachability-oriented sequencing.

Building on these insights, the proposed B2 Teaching Unit embeds selected LVCs in an Erasmus-themed, intercultural and well-being-focused communicative sequence of activities, demonstrating how construction-based targets can be taught as meaningful resources for interaction rather than isolated items. As such, it represents a first operational attempt to teach LVCs in an acquisitionally informed way and within a coherent communicative framework. The specific structure adopted here reflects one possible pedagogical realisation; alternative models – such as Task-Based Language Teaching, which might reverse the sequence by starting from a meaning-focused task and moving towards more explicit focus-on-form instruction – would be equally compatible with the underlying principles. Regardless of the operational model adopted, however, classroom implementation and systematic evaluation remain essential. Future refinement should therefore be grounded in evidence-based teaching considerations, drawing both on learners’ perceptions and engagement and on measurable learning outcomes, ideally

assessed through comparison with alternative instructional conditions (e.g., control groups).

REFERENCES

- Akbari R. (2008), "Postmethod discourse and practice", in *TESOL Quarterly*, 42, 4, pp. 641-652.
- Baicchi A. (2016), "The role of syntax and semantics in constructional priming: Experimental evidence from Italian university learners of English through a sentence-elicitation task", in De Knop S., Gilquin G. (eds.), *Applied Construction Grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 211-236:
<https://doi.org/10.1515/9783110458268-009>.
- Baicchi A., Della Putta P. (2019), "Constructions at work in foreign language learners' mind: A comparison between two sentence-sorting experiments with English and Italian learners", in *Review of Cognitive Linguistics*, 17, 1, pp. 219-242:
<https://doi.org/10.1015/rcl.2019.001>.
- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2019), *Le sfide di Babele. Quarta edizione*, UTET, Torino.
- Beaven A., Borghetti C. (2018), "Exploring intercultural learning and second language identities in the Erasmus context", in Plews J. L., Misfeldt K. (eds.), *Second language study abroad programming, pedagogy, and participant engagement*, Palgrave Macmillan, London, pp. 195-221.
- Benigno V., Vedder I. (2016), "Lexical richness and collocational competence in second-language writing", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54, 1, pp. 23-42: <https://doi.org/10.1515/iral-2016-0015>.
- Boas H. (ed.) (2022), *Directions for pedagogical construction grammar: Learning and teaching (with) Constructions*, De Gruyter Mouton, Berlin:
<https://doi.org/10.1515/9783110746723>.
- Boas H., Lyngfelt B., Torrent T. T. (2019), "Framing constructicography", in *Lexicographica*, 35, pp. 41-85.
- Bratánková L. (2015), *Le collocazioni Verbo + Nome in apprendenti di italiano L2*, Ph.D. thesis in Philology and Romance Languages, CUNI, Praha.
- Cantarini S., Schafroth E. (2021), "Finalità e grammatica delle costruzioni nella comparazione italiano-tedesco: considerazioni per la didattica della L2", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 581-603:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15102>.
- Comisso E., Della Putta P. (2023), "Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching", in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 64-85:
<https://doi.org/10.1075/rcl.00127.com>.
- De Knop S. (2022), "From construction grammar to embodied construction practice", in Torrent T. T., Da Silva Matos E. E., Sathler Sigiliano N. (eds.), *Construction grammar across borders*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 119-145:
<https://doi.org/10.1075/bct.122.05kno>.
- De Knop S., Gilquin G. (eds.) (2016), *Applied construction grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin.

- De Knop S., Mollica F. (2022), “Construction-based teaching of German verbless directives to Italian and French-speaking learners”, in Boas H. (ed.), *Directions for pedagogical construction grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 123-160.
- Della Putta P. (2016), “Do we also need to unlearn constructions? The case of constructional negative transfer from Spanish to Italian and its pedagogical implications”, in De Knop S., Gilquin G. (eds.), *Applied construction grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 237-268: <https://doi.org/10.1515/9783110458268-010>.
- Della Putta P., Suñer F. (2023), “Using the body to activate the brain: Research trends and issues”, in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 1-8: <https://doi.org/10.1075/rcl.21.1>.
- Diessel H. (2023), *The grammar network: How linguistic structure is shaped by language use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis R. (2001), “Introduction: Investigating form-focused instruction”, in *Language Learning*, 51, 1, pp. 1-46.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford Applied Linguistics, Oxford.
- Ellis N. C., Wulff S. (2019), “Second language acquisition”, in Dąbrowska E., Divjak D. (eds.), *Cognitive linguistics: A survey of linguistic subfields*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 182-207: <https://doi.org/10.1515/9783110626452-008>.
- Endresen A., Zhukova V. (2025), “A constructionist approach to assessment of language proficiency in Russian as a foreign language”, in Pastushenkov D., Zalaltdinova L. (eds.), *Assessment of Russian as a foreign language*, Routledge, London, pp. 82-97: <https://doi.org/10.4324/9781003476122-8>.
- Endresen A., Zhukova V., Bjørgve E., Demidova D., Kalanova N., Butenko Z., Lonshakov G., Lavén D. H. (2022), “Construxercise! Implementation of a construction-based approach to language pedagogy”, in *Russian Language Journal*, 72, 1-2, pp. 47-70: <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1283>.
- Fazly A., Nematzadeh A., Stevenson S. (2009), “Acquiring multiword verbs: The role of statistical evidence”, in *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 31, pp. 1222-1227.
- Fiorista A., Della Putta P., Samu B. (2024), “Learning the perfective/imperfective aspectual alternation in L2 Italian through a cognitive grammar-inspired pedagogy: A quasi-experimental study”, in Härtl H., Zaychenko K. (eds.), *Grammatical categories in linguistics and education*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 167-192: <https://doi.org/10.1515/9783111140803-008>.
- Forman R. (2014), “How local teachers respond to the culture and language of a global English as a foreign language textbook”, in *Language, Culture and Curriculum*, 27, 1, pp. 72-88.
- Fried M., Nikiforidou K. (eds.) (2025), *The Cambridge handbook of construction grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- García Salido M. (2014), “O uso de construcións con verbos soporte en aprendices de español como lingua estranxeira e en falantes nativos”, in *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 16, pp. 181-198.
- Giacalone Ramat A. (ed.) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Gries S. Th., Wulff S. (2005), “Do foreign language learners also have constructions?”, in *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3, pp. 182-200: <https://doi.org/10.1075/arcl.3.10gri>.
- Gries S. Th., Wulff S. (2009), “Psycholinguistic and corpus-linguistic evidence for L2 constructions”, in *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, pp. 163-186:

- <https://doi.org/10.1075/arcl.7.07gri>.
- Goldberg A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structures*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Herbst T. (2016), “Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards pedagogical construction grammar”, in De Knop S., Gilquin G. (eds.), *Applied construction grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 21-52:
<https://doi.org/10.1515/9783110458268-003>.
- Holme R. (2010), “A construction grammar for the classroom”, in *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 4:
<https://doi.org/10.1515/iral.2010.015>.
- IEREST (2015), *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*, Annales University Press, Koper.
- Ježek E. (2004), “Types et degrés de verbes supports en italien”, in *Linguisticae Investigationes*, 27, 2, pp. 195-201.
- Kim H., Kim T., Park J. (2024), “The cognitive construction-grammar approach to teaching the Chinese Ba construction in a foreign language classroom”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62, 2, pp. 457-483:
<https://doi.org/10.1515/iral-2022-0066>.
- Loenheim L., Lyngfelt B., Olofsson J., Prentice J., Tingsell S. (2016), “Constructicography meets (second) language education: On constructions in teaching aids and the usefulness of a Swedish constructicon”, in De Knop S., Gilquin G. (eds.), *Applied Construction Grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 327-356:
<https://doi.org/10.1515/9783110458268-013>.
- Long M. H. (2000), “Focus on form in task-based language teaching”, in Lambert R. D., Shohamy E. (eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 179-192.
- Lyngfelt B., Borin L., Ohara K., Torrent T. T. (Eds.c (2018), *Constructicography: Constructicon development across languages*, John Benjamins, Amsterdam.
- Macedonia M. (2019), “Embodied learning: Why at school the mind needs the body”, in *Frontiers in Psychology*, 10, 2098: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>.
- Maiko T. (2022), *Support verb constructions. A Russian-Italian contrastive analysis*, Firenze University Press, Firenze: <https://doi.org/10.36253/978-88-9273-983-3>.
- Masini F., Bernasconi B., Borghetti C., Busso L., De Rosa M. P., Iacobini C., Micheli M. S., Pannitto L., Pisciotta F., Tamburini F. (2024), “Towards an Italian constructicon”, comunicazione al 13th International Construction Grammar Conference (ICCG13), Göteborg, 26-28 /08/2024:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15005764>.
- Masini F., Bernasconi B., Borghetti C. (2026), “Where do we start? Methodological challenges in populating the Italian constructicon from an acquisition-oriented perspective”, comunicazione a Constructionist Approaches to Language Pedagogy (CALP-5), Tromsø, 4-6/03/2026.
- Mastrofini R. (2004), “Classi di costruzioni a verbo supporto in italiano: implicazioni semantico-sintattiche nel paradigma V+N”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 33, 3, pp. 371-398.
- Neset T., Janda L. A. (2022), “Securing strategic input for L2 learners: Constructions with Russian motion verbs”, in Boas H. (ed.), *Directions for pedagogical construction grammar. Learning and teaching (with) constructions*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 161-178. <https://doi.org/10.1515/9783110746723-006>.
- Pannitto L., Bernasconi B., Busso L., Pisciotta F., Rambelli G., Masini F. (2025), “Annotating constructions with UD: The experience of the Italian constructicon”, comunicazione a 3rd UniDive General Meeting, Budapest, 29-30/01/025.

- Pisciotta F., Masini F. (2025). “A paradigm of psych-predicates”, in Riccio A., Fleischhauer J. (eds.), *Light verbs: Synchronic and diachronic studies*, Düsseldorf University Press, Berlin, Boston, pp. 123-176:
<https://doi.org/10.1515/9783111388878-006>.
- Pisciotta F., Pannitto L., Busso L., Bernasconi B., Masini F. (2025), “Constraining constructions with WordNet: pros and cons for the semantic annotation of fillers in the Italian constructicon”, in Zanchi C., Brigada Villa L., Biagetti E., Rademaker A., Bond F., Rigau G. (eds.), *Proceedings of the 13th Global Wordnet Conference*, Global WordNet Association, pp. 77-84: <https://doi.org/10.18653/v1/2025.gwc-1.9>.
- Pompei A. (2017), “Verbi complessi con struttura [V + SP] e verbi supporto. Proprietà e test”, in *Studi e saggi linguistici*, 55, 2, pp. 109-136.
- Pompei A., Piunno V. (2023), “Light verb constructions in romance languages. An attempt to explain systematic irregularity”, in Pompei A., Mereu L., Piunno V. (eds.), *Light verb constructions as complex verbs. Features, typology and function*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 99-147: <https://doi.org/10.1515/9783110747997-005>.
- Pucci M. (2025), *Le costruzioni con verbo supporto nell'italiano L2 scritto in una prospettiva corpus-based e acquisizionale*, M.A. thesis in Italian Language and Culture for Foreigners, University of Bologna, Bologna.
- Quochi V. (2016), “Development and representation of Italian light-fare constructions”, in Yoon J., Gries S. Th. (eds.), *Corpus-based approaches to construction grammar*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-64: <https://doi.org/10.1075/cal.19.03quo>.
- Riccio A., Fleischhauer J. (2025), “Introduction to the volume”, in Riccio A., Fleischhauer J. (eds.), *Light verbs. Synchronic and diachronic studies*, Düsseldorf University Press, Düsseldorf, pp. 1-13: <https://doi.org/10.1515/9783111388878>.
- Rossini Favretti R., Tamburini F., De Santis C. (2002), “CORIS/CODIS: A corpus of written Italian based on a defined and dynamic model”, in Wilson A., Rayson P., McEnery T. (eds.), *A rainbow of corpora: Corpus linguistics and the languages of the world*, LINCOM-Europa, München, pp. 27-38.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez F. J., Llach M. (2016), “Cognitive pedagogical grammar and meaning construction in L2”, in De Knop S., Gilquin G. (eds.), *Applied construction grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 151-184:
<https://doi.org/10.1515/9783110458268-007>.
- Sambre P., Perrez J., Van Keirsbilck P., Wermuth C. (2022), “Constructing the future self: A contrastive approach to L1 and L2 Dutch and French”, in Gallez F., Hermann M. (eds.), *Cognition and contrast*, Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles, Bruxelles, pp. 247-270: <https://doi.org/10.4000/books.pusl.27953>.
- Schmidt R. (1990), “The role of consciousness in second language learning”, in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.
- Scinetti L. (2013), “L'uso delle collocazioni: due gruppi di apprendenti a confronto”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 2, pp. 109-131:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3755>.
- Sharwood Smith M. (1993), “Input enhancement in instructed SLA”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-79.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Spina S., Fioravanti I., Forti L., Santucci V., Scerra A., Zanda F. (2022), “Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l'acquisizione dell'italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 116-138:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18161>.

- Suñer F., Roche J. (2019), “Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verb constructions”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59, 3, pp. 421-447: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0362>.
- Tomasello M., Stahl D. (2004), “Sampling children’s spontaneous speech: how much is enough?”, in *Journal of Child Language*, 31, pp. 101-121: <https://doi.org/10.1017/S0305000903005944>.
- Valenzuela Manzanares J., Rojo López A. M. (2008), “What can language learners tell us about constructions?”, in De Knop S., De Rycker T. (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 197-230: <https://doi.org/10.1515/9783110205381.2.197>.
- Vincze O., García Salido M., Orol A., Alonso-Ramos M. (2016), “A corpus study of Spanish as a foreign language learners’ collocation production”, in Alonso-Ramos M. (ed.), *Spanish learner corpus research. Current trends and future perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 299-331: <https://doi.org/10.1075/scl.78.11vin>.
- Vincze V., Nagy T. I., Zsibrita J. (2013), “Learning to detect English and Hungarian light verb constructions”, in *ACM Transactions on Speech and Language Processing*, 10, 2, pp. 1-25: <https://doi.org/10.1145/2483691.2483695>.
- Zorzi D. (1995), “Introduction”, in Marinolli G., Zanetti M. G. (eds.), *Tocca a Te*, Athesia-Tappeiner, Bolzano, pp. 6-20.

APPENDIX

Frequencies (raw and pmw) of Light Verb Constructions in CELI and CORIS

LV	LVC	B1	B2	C1	C2	CELI (raw fq.)	CELI (wpm)	CORIS (raw fq.)	CORIS (wpm)
AVERE	<i>avere accesso</i>	0	0	7	2	9	14,78769795	977	5,921212121
AVERE	<i>avere bisogno</i>	25	114	33	56	228	374,6216814	16982	102,9212121
AVERE	<i>avere colpa</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	111	0,672727273
AVERE	<i>avere concorrenza</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	7	0,042424242
AVERE	<i>avere conoscenza</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	180	1,090909091
AVERE	<i>avere consenso</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	6	0,036363636
AVERE	<i>avere contatto</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	21	0,127272727
AVERE	<i>avere controllo</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	11	0,066666667
AVERE	<i>avere coraggio</i>	0	5	2	1	8	13,1446204	177	1,072727273
AVERE	<i>avere coscienza</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	164	0,993939394
AVERE	<i>avere cura</i>	2	3	2	2	9	14,78769795	597	3,618181818
AVERE	<i>avere curiosità</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	17	0,103030303
AVERE	<i>avere difficoltà</i>	0	3	5	0	8	13,1446204	850	5,151515152
AVERE	<i>avere diritto</i>	0	1	8	2	11	18,07385305	4477	27,133333333
AVERE	<i>avere disciplina</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	12	0,072727273
AVERE	<i>avere esperienza</i>	0	1	1	0	2	3,2861551	263	1,593939394
AVERE	<i>avere etica</i>	0	0	2	0	2	3,2861551	2	0,012121212
AVERE	<i>avere fame</i>	0	1	2	1	4	6,5723102	838	5,078787879
AVERE	<i>avere famiglia</i>	0	2	0	0	2	3,2861551	97	0,587878788
AVERE	<i>avere fede</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	187	1,133333333

AVERE	<i>avere fiducia</i>	1	13	2	0	16	26,2892408	706	4,278787879
AVERE	<i>avere fortuna</i>	1	1	1	1	4	6,5723102	307	1,860606061
AVERE	<i>avere fretta</i>	0	0	1	2	3	4,92923265	781	4,733333333
AVERE	<i>avere immaginazione</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	11	0,066666667
AVERE	<i>avere importanza</i>	0	1	0	1	2	3,2861551	558	3,381818182
AVERE	<i>avere inizio</i>	0	1	0	9	10	16,4307755	1477	8,951515152
AVERE	<i>avere intenzione</i>	0	1	1	3	5	8,21538775	2159	13,08484848
AVERE	<i>avere interesse</i>	1	1	0	1	3	4,92923265	720	4,363636364
AVERE	<i>avere luogo</i>	4	1	1	1	7	11,50154285	2289	13,87272727
AVERE	<i>avere memoria</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	126	0,763636364
AVERE	<i>avere modo</i>	0	0	1	4	5	8,21538775	1764	10,69090909
AVERE	<i>avere necessità</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	259	1,56969697
AVERE	<i>avere nostalgia</i>	1	0	0	2	3	4,92923265	197	1,193939394
AVERE	<i>avere orecchio</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	27	0,163636364
AVERE	<i>avere parte</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	106	0,642424242
AVERE	<i>avere passione</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	20	0,121212121
AVERE	<i>avere paura</i>	3	30	17	11	61	100,2277305	7132	43,22424242
AVERE	<i>avere pazienza</i>	0	0	2	2	4	6,5723102	293	1,775757576
AVERE	<i>avere piacere</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	107	0,648484848
AVERE	<i>avere ragione</i>	1	4	8	9	22	36,1477061	5557	33,67878788
AVERE	<i>avere riscontro</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	46	0,278787879
AVERE	<i>avere rispetto</i>	0	3	1	0	4	6,5723102	162	0,981818182
AVERE	<i>avere risposta</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	160	0,96969697
AVERE	<i>avere sede</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	1388	8,412121212
AVERE	<i>avere senso</i>	0	5	5	0	10	16,4307755	1686	10,21818182
AVERE	<i>avere stima</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	50	0,303030303
AVERE	<i>avere tempo</i>	28	7	1	2	38	62,4369469	1450	8,787878788
AVERE	<i>avere torto</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	564	3,418181818
AVERE	<i>avere valore</i>	1	1	2	1	5	8,21538775	566	3,43030303
AVERE	<i>avere vergogna</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	80	0,484848485
AVERE	<i>avere voglia</i>	18	10	10	7	45	73,93848975	3690	22,36363636
AVERE	<i>averne prova</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	17	0,103030303
AVERE	<i>non avere futuro</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	74	0,448484848
AVERE	<i>non avere idea</i>	1	0	2	3	6	9,8584653	1293	7,836363636
AVERE	<i>non avere limite</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	8	0,048484848
AVERE	<i>non avere paragone</i>	0	0	1	1	2	3,2861551	4	0,024242424
AVERE	<i>non avere prezzo</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	67	0,406060606
AVERE	<i>non avere relazione</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	8	0,048484848
DARE	<i>dare aiuto</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	55	0,333333333
DARE	<i>dare ascolto</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	272	1,648484848
DARE	<i>dare colore</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	32	0,193939394
DARE	<i>dare coraggio</i>	0	2	0	0	2	3,2861551	97	0,587878788
DARE	<i>dare credito</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	204	1,236363636
DARE	<i>dare diritto</i>	0	0	0	4	4	6,5723102	234	1,418181818
DARE	<i>dare energia</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	43	0,260606061
DARE	<i>dare esperienza</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	4	0,024242424
DARE	<i>dare fastidio</i>	1	8	5	3	17	27,93231835	1002	6,072727273
DARE	<i>dare fiducia</i>	0	0	2	0	2	3,2861551	259	1,56969697
DARE	<i>dare fine</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	1	0,006060606
DARE	<i>dare importanza</i>	0	1	3	1	5	8,21538775	187	1,133333333

DARE	<i>dare inizio</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	614	3,721212121
DARE	<i>dare lavoro</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	360	2,181818182
DARE	<i>dare luogo</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	1738	10,533333333
DARE	<i>dare modo</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	269	1,63030303
DARE	<i>dare noia</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	76	0,460606061
DARE	<i>dare origine</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	937	5,678787879
DARE	<i>dare pace</i>	0	0	1	1	2	3,2861551	274	1,660606061
DARE	<i>dare peso</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	170	1,03030303
DARE	<i>dare ragione</i>	0	0	1	4	5	8,21538775	1036	6,278787879
DARE	<i>dare serenità</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	16	0,096969697
DARE	<i>dare sicurezza</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	116	0,703030303
DARE	<i>dare soddisfazione</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	137	0,83030303
DARE	<i>dare spazio</i>	0	1	0	3	4	6,5723102	467	2,83030303
DARE	<i>dare stabilità</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	68	0,412121212
DARE	<i>dare struttura</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	11	0,066666667
DARE	<i>dare supporto</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	34	0,206060606
DARE	<i>dare tempo</i>	0	1	0	1	2	3,2861551	208	1,260606061
DARE	<i>dare torto</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	324	1,963636364
DARE	<i>dare tranquillità</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	18	0,109090909
DARE	<i>dare valore</i>	0	0	1	1	2	3,2861551	123	0,745454545
DARE	<i>dare vita</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	2982	18,07272727
DARE	<i>dare voce</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	587	3,557575758
FARE	<i>fare agriturismo</i>	2	0	0	0	2	3,2861551	1	0,006060606
FARE	<i>fare amicizia</i>	4	5	3	2	14	23,0030857	316	1,915151515
FARE	<i>fare ammenda</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	55	0,333333333
FARE	<i>fare appello</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	499	3,024242424
FARE	<i>fare attenzione</i>	1	3	7	4	15	24,64616325	1106	6,703030303
FARE	<i>fare business</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	49	0,296969697
FARE	<i>fare caldo</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	202	1,224242424
FARE	<i>fare campagna</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	143	0,866666667
FARE	<i>fare carriera</i>	0	1	0	1	2	3,2861551	399	2,418181818
FARE	<i>fare casino</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	136	0,824242424
FARE	<i>fare caso</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	903	5,472727273
FARE	<i>fare causa</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	288	1,745454545
FARE	<i>fare compagnia</i>	0	0	1	1	2	3,2861551	516	3,127272727
FARE	<i>fare conoscenza</i>	9	5	2	1	17	27,93231835	126	0,763636364
FARE	<i>fare conversazione</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	86	0,521212121
FARE	<i>fare differenza</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	176	1,066666667
FARE	<i>fare dispiacere</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	16	0,096969697
FARE	<i>fare eccezione</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	978	5,927272727
FARE	<i>fare esperienza</i>	0	1	1	0	2	3,2861551	293	1,775757576
FARE	<i>fare fatica</i>	0	3	4	5	12	19,7169306	1082	6,557575758
FARE	<i>fare finta</i>	0	2	1	1	4	6,5723102	2261	13,7030303
FARE	<i>fare fronte</i>	0	0	2	2	4	6,5723102	2200	13,333333333
FARE	<i>fare giustizia</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	337	2,042424242
FARE	<i>fare gruppo</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	64	0,387878788
FARE	<i>fare impressione</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	200	1,212121212
FARE	<i>fare leva</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	679	4,115151515
FARE	<i>fare male</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	3635	22,03030303
FARE	<i>fare onore</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	177	1,072727273

FARE	<i>fare ordine</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	104	0,63030303
FARE	<i>fare parte</i>	5	17	15	34	71	116,658506	10218	61,92727273
FARE	<i>fare paura</i>	0	5	6	2	13	21,36000815	1285	7,787878788
FARE	<i>fare pena</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	218	1,321212121
FARE	<i>fare pratica</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	111	0,672727273
FARE	<i>fare pressione</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	197	1,193939394
FARE	<i>fare propaganda</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	113	0,684848485
FARE	<i>fare pubblicità</i>	0	0	1	1	2	3,2861551	258	1,563636364
FARE	<i>fare retromarcia</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	103	0,624242424
FARE	<i>fare riferimento</i>	0	4	2	4	10	16,4307755	3582	21,70909091
FARE	<i>fare rifornimento</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	81	0,490909091
FARE	<i>fare schifo</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	579	3,509090909
FARE	<i>fare sciopero</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	25	0,151515152
FARE	<i>fare sosta</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	59	0,357575758
FARE	<i>fare spazio</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	304	1,842424242
FARE	<i>fare sport</i>	2	5	0	0	7	11,50154285	236	1,43030303
FARE	<i>fare tenerezza</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	71	0,43030303
FARE	<i>fare tesoro</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	281	1,703030303
FARE	<i>fare turismo</i>	0	0	2	0	2	3,2861551	18	0,109090909
FARE	<i>fare uso</i>	0	0	2	1	3	4,92923265	1129	6,842424242
FARE	<i>fare voglia</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	4	0,024242424
FARE	<i>farsi carico</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	1023	6,2
FARE	<i>farsi coraggio</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	313	1,896969697
FARE	<i>farsi forza</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	186	1,127272727
METTERE	<i>mettere allegria</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	37	0,224242424
METTERE	<i>mettere fine</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	736	4,460606061
METTERE	<i>mettere piede</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	814	4,933333333
METTERE	<i>mettere pressione</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	14	0,084848485
METTERE	<i>mettere voglia</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	12	0,072727273
METTERE	<i>mettervi tempo</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	7	0,042424242
PRENDERE	<i>prendere aria</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	81	0,490909091
PRENDERE	<i>prendere atto</i>	0	0	0	2	2	3,2861551	1664	10,08484848
PRENDERE	<i>prendere confidenza</i>	0	1	0	0	1	1,64307755	139	0,842424242
PRENDERE	<i>prendere conoscenza</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	51	0,309090909
PRENDERE	<i>prendere coraggio</i>	1	1	0	0	2	3,2861551	103	0,624242424
PRENDERE	<i>prendere coscienza</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	416	2,521212121
PRENDERE	<i>prendere parte</i>	1	0	0	0	1	1,64307755	1701	10,30909091
PRENDERE	<i>prendere piede</i>	0	1	0	1	2	3,2861551	287	1,739393939
PRENDERE	<i>prendere posizione</i>	0	0	1	0	1	1,64307755	506	3,066666667
PRENDERE	<i>prendere possesso</i>	0	0	0	1	1	1,64307755	270	1,636363636
PRENDERE	<i>prendere spunto</i>	0	0	2	5	7	11,50154285	372	2,254545455
PRENDERE	<i>prendersi cura</i>	0	4	13	6	23	37,79078365	1502	9,103030303

“NOMINA SUNT CONSEQUENTIA RERUM”.
INSEGNARE IL PERIODO IPOTETICO IN ITALIANO L2/LS
DA UNA PROSPETTIVA SEMANTICO-COGNITIVA

Ida Tucci¹

1. PREMESSA

L'idea che ha ispirato le riflessioni che presentiamo in questo contributo è che la struttura linguistica che chiamiamo “periodo ipotetico” corrisponda a un'operazione cognitiva ben precisa, la quale trova una descrizione poco coerente – se non addirittura fuorviante – nelle grammatiche didattiche, soprattutto se dedicate ad apprendenti stranieri. In particolare, riteniamo che le (tre) tipologie entro cui viene distinto il periodo ipotetico ostacolino il riconoscimento dell'unica operazione cognitiva sottostante e che la descrizione dei modi e dei tempi verbali utilizzabili in protasi e apodosi finisca col far perdere di vista le caratteristiche tipicamente speculative del fenomeno.

Nella nostra pratica di insegnamento di italiano L2/LS, infatti, per non forzare inutilmente l'acquisizione di certa terminologia e permettere l'introduzione spontanea dei fenomeni linguistici, ci si è trovati a dover considerare lo status semantico-cognitivo dei periodi introdotti da *se* e a riformulare la tripartizione classica del periodo ipotetico in “periodo ipotetico della realtà”, “della possibilità (o irrealtà)” e “dell'impossibilità” utilizzando categorie differenti. Del resto, avendo sempre lavorato in modo da stimolare la curiosità degli apprendenti per il funzionamento della lingua, di fronte a domande, ad esempio, sulla ragione dell'alternanza, in protasi e apodosi, di congiuntivo e condizionale (e non condizionale/condizionale) o sul perché dell'uso del congiuntivo imperfetto nei periodi ipotetici operanti nel presente-futuro, non ci si poteva esimere dall'offrire risposte adeguate, semanticamente e pragmaticamente non contraddittorie, in modo da facilitare la trasposizione del costrutto sintattico nell'uso linguistico reale.

La curiosità, si sa, genera domande. Ma suggerisce anche risposte. Per quanto ci riguarda, ha fatto sì che per una descrizione semanticamente coerente del periodo ipotetico si distinguessero i ragionamenti propriamente ipotetici (operanti a livello speculativo) dalle enunciazioni con risvolto pratico (descrivibili con categorie di tipo pragmatico). Inoltre, nella nostra pratica didattica si è eliminata la tripartizione classica del periodo ipotetico e si è considerata la categoria logico-semantica della controfattualità (declinata rispetto al momento presente/passato) come “innesco” tipico dell'ipotesi.

In definitiva, per far sì che il nome stesso che gli abbiamo dato – periodo ipotetico – fosse conseguente alla realtà del fenomeno che descrive, ci è parso opportuno che esso venisse descritto secondo il modo in cui la mente concepisce la realtà (vera o presunta) quando elabora un pensiero ipotetico. Inoltre, abbiamo escluso che un ragionamento che non coinvolge la dimensione ipotetica abbia ragione di essere chiamato “ipotetico”: esso è piuttosto una enunciazione con delle premesse vincolate al reale o alla prassi consolidata.

Come si cercherà di dimostrare, rimane a buon diritto appannaggio della dimensione ipotetica solo il ragionamento in cui compaiono enunciazioni caratterizzate da tratti fittizi,

¹ Università degli Studi di Firenze.

di “verità sospesa”, e dunque non sottoposte al vaglio dei fatti. Se così non fosse – ci siamo detti – sarebbe una contraddizione in termini: eventi/stati concepiti come ipotetici apparirebbero comunque al mondo reale (dei fatti che si realizzano o non si realizzano).

In particolare, nel § 2 si evidenzieranno alcune ambiguità presenti nelle definizioni di *protasi*, *apodosi* e *ipotesi* nei dizionari e nelle enciclopedie dell’italiano, ambiguità che ci hanno spinti a indagare quanto detto in proposito nelle descrizioni del greco antico (i suddetti termini, infatti, hanno avuto origine in contesto ellenofono); nel par. 3 verranno illustrati in dettaglio e discussi i descrittori di “realtà”, “possibilità” e “irrealtà” normalmente associati al periodo ipotetico nelle grammatiche dell’italiano e, nel par. 4, si illustreranno le “eredità” di certe contraddizioni terminologiche nelle grammatiche dell’italiano L2/LS. Successivamente, verrà proposta una ridefinizione della natura e dei correlati linguistici del ragionamento ipotetico (par. 5). Infine, verranno fatti alcuni esempi pratici di didattica del periodo ipotetico nella classe di lingua italiana (par 6), giacché con questo contributo ci auguriamo di offrire una riflessione che sia utile soprattutto a scopo didattico.

2. PROTASI, APODOSI E IPOTESI: L’ITALIANO E IL GRECO ANTICO

Il punto di partenza delle nostre riflessioni è stata l’osservazione del fatto che laddove alcune lingue, per costruire il periodo ipotetico, possono usare il condizionale sia nella protasi che nell’apodosi (finlandese, russo, polacco, rumeno, persiano moderno; forme colloquiali del portoghese brasiliano, del greco moderno, domande ipotetiche dell’inglese² etc.), oggi in italiano standard si richiede una combinazione di congiuntivo e condizionale.

Com’è noto, in latino si usava il doppio congiuntivo (non c’era ancora il modo condizionale) e in alcuni dialetti della penisola sopravvivono formulazioni sub-standard (cfr. Mazzoleni, 1992; Colella, 2010; Sgroi, 2016). Nell’italiano popolare, infatti, si trovano ancora esempi – tipicamente parlati – di periodo ipotetico con doppio condizionale (*Se non avrei fame, non mangerei*), o con doppio congiuntivo (*Se Salerno tenesse ’o puorto, Napule fosse muorto*), che però sono vietati dalla norma grammaticale³.

Al di là della dimensione standard o sub-standard dei costrutti ipotetici con doppio condizionale in lingua italiana, ci siamo domandati quale fosse la motivazione cognitiva, prima ancora che sintattica, della loro successiva variazione. A cosa fanno riferimento i “momenti” (protasi e apodosi) in cui si articola il ragionamento ipotetico? E soprattutto: quali sono le specializzazioni semantiche del condizionale italiano? Che cosa c’è, a livello cognitivo, dietro l’impulso a costruire, con l’occhio della mente, contesti ipotetici?

Per provare a rispondere a tali quesiti, ci è parso di particolare importanza andare dapprima a rintracciare i significati associati ai termini *protasi*, *apodosi* e *ipotesi*, mutuati dal greco antico e utilizzati nella descrizione dei periodi ipotetici di moltissime lingue. In secondo luogo, abbiamo ritenuto di dover indagare più a fondo il concetto di *ipotesi*, giacché il costrutto linguistico chiamato “periodo ipotetico” – che normalmente consta di una protasi e di una apodosi – ne prende letteralmente il nome. L’intento era quello di stabilire se abbia senso associare l’idea di “pensiero ipotetico” unicamente al concetto di *protasi*, la parte indicata quasi universalmente come sede dell’*ipotesi*.

² Ad esempio, nelle protasi del *second conditional* delle frasi interrogative: *If you could travel in any country, where would you go?* A differenza dell’inglese britannico, nell’inglese americano l’uso del doppio condizionale si osserva anche in contesti non colloquiali e in enunciazioni non interrogative (cfr. Fillmore, 1990: 153).

³ A questo proposito ricordiamo che l’uso del condizionale sia in protasi che in apodosi, oggi respinto dalle grammatiche italiane, emerge già nei primi testi della nostra storia linguistica: «dopo che il condizionale romanzo era subentrato nell’apodosi all’antico imperfetto congiuntivo, breve era il passo all’impiego della nuova forma anche nella protasi» (Rohlf, 1968: 143). L’uso del condizionale nella protasi riguarda anche altre lingue romanze, come lo spagnolo e il francese in contesti non standard (cfr. Stefinlongo, 1997).

Riportiamo brevemente una selezione dei principali risultati che abbiamo reperito incrociando le (numerossime) definizioni dei suddetti termini nei dizionari dell'italiano:

[Pròtasi] (dal gr. πρότασις): proposta, premessa, base; der. di προτείνω 'protendere, proporre, addurre';

[Apòdosi] (dal gr. ἀπόδοσις): rimando, restituzione, attribuzione; der. di ἀποδίδωμι 'rimandare, restituire, attribuire';

[Ipòtesi] (dal gr. ὑπόθεσις): supposizione, argomento in discussione, tema, questione in esame; der. da ὑπό 'sotto' e τίθημι 'pongo'.

Come emerge già a un primo esame dei termini normalmente associati ai tre lemmi, non è assolutamente detto che un pensiero ipotetico si svolga solo in sede di protasi, né che questa lo esaurisca nel suo valore di astrazione dal dato reale/fattuale (non accertato). Sembrerebbe piuttosto che tale "sottrazione" dal dato tangibile si compia laddove si attribuisce una qualità allo scenario introdotto dalla premessa iniziale (ossia in apodosi).

Inoltre, è interessante notare che tanto nelle odierne interpretazioni del concetto di *ipotesi*⁴ quanto nella sua rappresentazione nei dizionari storici dell'italiano si trovano ambiguità sulla sua natura e sulla sua portata semantica. Ad esempio:

[Ipòtesi]: Proposta che muove da una condizione, o che tende a una condizione. Gr. Ὑπὸ, Τίθημι, Atto del metter sotto. Quel che mettesi sotto, Base. T. Vale dunque e il proporre, e la condizione proposta, e il fine propositosi- (Tommaseo-Bellini, 1865)⁵.

[Ipòtesi]: Enunciato, o insieme di enunciati, che può essere attestato e verificato solo indirettamente, attraverso le conseguenze; ciò che è assunto a fondamento di una qualsiasi costruzione di pensiero (Battaglia, 1996: 514).

La definizione "storica" che riteniamo più convincente è insieme quella più intuitiva e più generale del senso di fare un'ipotesi; essa è presente nella 5^o edizione del Vocabolario della Crusca (1863-1923, vol. 8, p. 1226) e menziona l'intento, la ragione dell'ipotizzare:

[Ipòtesi]: Supposizione d'un principio probabile, per ispiegare fatti di cui è ignota la ragione o cagione. Dal Lat. hypothesis e questo dal greco ὑπόθεσις⁶.

2.1. La particella ipotetica ἄν in apodosi come segnale di attribuzione potenziale

Nei costrutti ipotetici in greco antico si fa riferimento a una particella che, quando presente in apodosi, attribuisce al verbo caratteristiche di potenzialità (tradotta dal condizionale) e conferisce a tutto il costrutto uno status virtuale. Si tratta della particella ἄν (pr. it. *àn*), così descritta in uno dei dizionari più autorevoli della lingua greca classica (Liddell e Scott, 2007: 89-90)⁷:

⁴ Si veda, a tal proposito, la definizione di ipotesi nell'Enciclopedia Treccani (online). «Supposizione di fatti ancora non realizzati ma che si prevedono come possibili o si ammettono come eventuali, o spiegazione, fondata su indizi e intuizioni, che in via di tentativo si dà di un fatto o di una serie di fatti, noti o comunque che si ritengono accertabili»: <https://www.treccani.it/vocabolario/ipotesi/>.

⁵ Si veda: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/tommaseo-online/7468>.

⁶ *Lessicografia della Crusca in rete*: www.lessicografia.it: <http://bit.ly/46g6MZI>.

⁷ Traduzione a cura di chi scrive (con il prezioso aiuto di A. Mouyiaris, linguista madrelingua neogreco).

ἄν [ἄ]: in epica e in lirica κε o κεν, nel dialetto dorico κα (ῶ). Come particella ipotetica nell'attico non si congiunge con il presente indicativo o il perfetto, né con l'imperativo di alcun tempo verbale. Nella pratica bisogna distinguere tre usi di ἄν: **a)** insieme alle congiunzioni e gli anaforici. **b)** nella formulazione di periodi ipotetici. **c)** nelle proposizioni ripetitive.

[...]

b) IN APODOSI: unita al verbo, la particella ἄν indica che l'ipotesi dipende da una certa condizione (p.es. ἤλθεν 'venne, ἤλθεν ἄν 'sarebbe venuto'; ἔλθοι= 'è possibile che venga', ἔλθοι ἄν 'verrebbe'). *1.* con l'indicativo: *1.* con l'imperfetto e l'aoristo, la particella ἄν unita al verbo in apodosi esprime ciò che sarebbe stato o avrebbe potuto essere se fosse stata soddisfatta la condizione. L'imperfetto con ἄν si riferisce a un'azione continua al presente o al passato, mentre con l'aoristo generalmente per azioni avvenute nel passato (p.es. οὐκ ἄν νήσων ἐκράτει, εἰ μὴ ναυτικὸν εἶχεν 'Non avrebbe la sovranità sulle isole, se non avesse una flotta' ²², in Tucidide; εἰ ταύτην ἔσχε τὴν γνώμην, οὐδὲν ἄν ἔπραξεν 'Se si fosse formato questa opinione, non avrebbe ottenuto nulla', in Demostene. La protasi è spesso sottintesa (p.es. οὐ γὰρ ἦν ὅτι ἄν ἐποιεῖτε 'Perché non c'era niente che avresti potuto fare' (sott. *se ci avessi provato*), sempre in Demostene; τὸνδ' οὐ κε δὴ ἄνερε ἀχλίσσειαν 'Due uomini non potrebbero sollevare la pietra' (sott. *se ci provassero*), in Omero) [...]; *2.* un verbo all'ottativo con ἄν acquista un significato di potenzialità (p.es. βουλόμην ἄν 'vorrei'; in Lat. *velim*, (ma ἐβουλόμην ἄν 'avrei voluto' (sott. *se fosse stato utile*), in Lat. *vellem*).

Come si evince da questa descrizione, la particella ἄν – che oggi in greco moderno corrisponde al *se* posto di fronte alla protasi – in greco antico si trovava unita al verbo in apodosi per indicare che l'ipotesi dipendeva da una “certa” condizione e che il periodo ipotetico presentava attribuzioni di carattere teorico. A tal proposito, si osservino i seguenti esempi, con apodosi di tipo potenziale (a), virtuale (b) irreali (c):

- a) *Εἰ μὲν αὐτὸς ἐποίει τι φαῦλον, εἰκότως ἄν ἐδόκει πονηρὸς εἶναι.*
Se lui commettesse una cattiveria, parrebbe naturale considerarlo malvagio.
- b) *Εἰ οἱ πολῖται ὁμονοοῖεν, εὐδαίμων ἄν γίγνοιτο ἡ πόλις.*
Se i cittadini fossero concordi, la città diverrebbe felice.
- c) *Εἰ ἴδοι τοὺς νέους γυμναζομένους, ἐπήνεσεν ἄν.*
Se avesse visto i giovani che si allenano, li avrebbe lodati.

A seguito di una riflessione sulla portata semantica di questo dettaglio – forse sottovalutato dai moderni – ci siamo convinti che non sia corretto individuare nella protasi la sede dell'operazione cognitiva di ipotizzazione, bensì nell'apodosi. In altri termini, la protasi rappresenta “solo” una dichiarazione esplicita (ma non strettamente necessaria) della condizione che rende circoscritta e definita l'ipotesi espressa in apodosi.

D'altronde, come sarà mostrato a breve, la sovrapposizione tra i concetti di protasi e ipotesi ha portato a complicare oltremodo la descrizione dei periodi ipotetici dal punto di vista semantico, laddove sarebbe bastato affidarsi a una sorta di “istinto cognitivo”, che ha un peso enorme nello studio di una lingua (soprattutto non materna): ipotizzo quando configuro uno scenario fittizio sottratto al mondo reale, quando immagino una dimensione “alternativa” attribuendole caratteristiche potenziali. In questo senso ipotizzare è un'operazione predicativa, di attribuzione compiuta di tratti “ipotetici”.

3. I DESCRITTORI DI “REALTÀ”, “POSSIBILITÀ” E “IRREALTÀ” ASSOCIATI AL PERIODO IPOTETICO NELLE GRAMMATICHE DELL’ITALIANO: UNA CONTRADDIZIONE IN TERMINI

Le più comuni descrizioni grammaticali del periodo ipotetico in lingua italiana (L1) lo descrivono come un costrutto ipotattico formato da due proposizioni in stretta correlazione tra loro, di cui una esprime il presupposto necessario per l’avverarsi⁸ di quanto è affermato nell’altra (cfr. Renzi *et al.*, 1991: 751-84; Dardano, Trifone, 1997: 462-63; Serianni, 2008: 410-14). Ad esempio:

1. *Se domani non piove, andremo al mare.*
2. *Se smettesse di piovere, potremmo andare al mare.*
3. *Se fosse sempre agosto, potremmo andare al mare senza pensieri!*
4. *Se non avesse continuato a piovere, ieri saremmo andati al mare.*

La frase che esprime il presupposto (frase subordinata condizionale) viene chiamata *protasi* (da *prótesis*), mentre quella che esprime la conseguenza è detta *apodosi* (da *apódosis*) (frase principale o reggente). A seconda dei modi e dei tempi verbali utilizzati nella protasi e nell’apodosi, sono poi distinti tre tipi di periodo ipotetico: “della realtà”, “della possibilità” e “dell’impossibilità (o irrealità)”.

Entro tale cornice, Mazzoleni (1992, 2010) parla di periodo ipotetico in *casus realis*, che presenta il verbo al modo indicativo sia nella protasi che nell’apodosi (1); periodo ipotetico in *casus possibilis*, che presenta il verbo della protasi al congiuntivo imperfetto e quello dell’apodosi al condizionale semplice (2); e periodo ipotetico in *casus irrealis*, che può avere sia una protasi al congiuntivo imperfetto e un’apodosi al condizionale semplice (3) sia una protasi al congiuntivo trapassato e un’apodosi al condizionale composto (4).

In alcune descrizioni vengono menzionati anche costrutti ipotetici caratterizzati da una “concordanza mista reale” (Mazzoleni, 1992: 173; Vincent e Bentley, 1995: 15), con il verbo della protasi all’indicativo e quello dell’apodosi al condizionale semplice (5) o con il verbo della protasi al congiuntivo imperfetto e quello dell’apodosi all’indicativo (6):

5. *Se domani non piove, andrei volentieri al mare.*
6. *Se non dovesse piovere, domani vado al mare.*

Fin qui non ci pare ci sia nulla da obiettare, si tratta di una descrizione del fenomeno dal punto di vista morfosintattico. Tuttavia, quando si passa all’esame delle etichette semantiche associate ai “diversi tipi” di costrutto ipotetico ci pare emergano dei conflitti logici e terminologici. Dal nostro punto di vista, infatti, c’è qualcosa da obiettare a proposito delle distinzioni tra i periodi ipotetici detti “della realtà, possibilità o irrealità”. In particolare, ciò che non ci convince è che le categorie descritte in termini di *casus realis*, *casus possibilis* e *casus irrealis* – distinte solo in base al “grado di verificabilità” della protasi – vengano estese tout court all’intero costrutto, inabissando le caratteristiche semantiche dell’apodosi. Secondo la nostra visione, un ragionamento ipotetico non andrebbe descritto in base alla certezza, alla possibilità o all’impossibilità della protasi, poiché nel suo complesso un ragionamento ipotetico non serve ad anticipare o prefigurare o soppesare la realizzazione dei fatti. Per sua natura esso non ha la pretesa del “calcolo

⁸ Come nota Prandi (2011), nel suo uso pratico un costrutto condizionale spinge a credere che al verificarsi della condizione si verifichi anche la conseguenza. Tuttavia la realizzazione dell’apodosi non dipende necessariamente dalle premesse. Spesso alcuni periodi ipotetici vengono interpretati come bi-condizionali (*solo se x allora q*) solo in base alle aspettative dei parlanti, non in ragione della loro semantica.

fattuale” che invece hanno costrutti con altre caratteristiche logico-semantiche, ad esempio di tipo causale (*Giacché non piove, vado al mare*), o concessivo (*Vado al mare, anche se piove*), o temporale (*Quando non piove, vado sempre al mare*). A livello cognitivo il ragionamento ipotetico (e di conseguenza la relazione sintattica tra protasi e apodosi che lo traduce) consiste piuttosto nella creazione di uno scenario ipotizzato sul piano teorico e svincolato dalla sua effettiva realizzazione. Posto che la realtà esiste indipendentemente da chi la pensa, chi pensa ipoteticamente coglie aspetti di una dimensione “alternativa”, “parallela” al reale. A tale dimensione (e nell’immediato) chi concepisce un’ipotesi non ha altro tipo di accesso. Può però immaginare che i fatti stiano in un certo modo (ipotetico) indipendentemente dalla loro esistenza realizzata. Questa è la caratteristica dell’ipoteticità. In sintesi, il ragionamento ipotetico è semanticamente *indipendente* dal reale e dalla necessità che ciò che è detto per ipotesi si realizzi. Un’ipotesi è libera dal vincolo di esistere.

A ben vedere, tutti i tipi di periodo ipotetico individuati nelle grammatiche descrittive, nella protasi (considerata la sede dell’ipotesi) o contengono stati/eventi intesi come possibili (*casus realis*, con un grado bilanciato di realizzabilità “oggettiva”, 50:50), oppure stati/eventi controfattuali⁹ (*casus possibilis* e *casus irrealis*, con valutazione soggettiva della probabilità di realizzazione, che si approssima a zero in relazione alle circostanze).

Nel passato, il senso controfattuale delle protasi del *casus irrealis* è ricavabile dall’osservazione: l’evento o stato di cose descritto è detto “impossibile” in relazione alla sua non realizzazione sul piano pratico (*Se non avesse continuato a piovere...*). Configurando un cotesto coerente, si può anche intendere che ciò che è detto nella protasi corrisponda a una possibilità concreta nel passato, che però è data come improbabile, (7):

7. *Prova a chiamare Sara... Se avesse preso il treno delle otto, a quest’ora potrebbe già essere in spiaggia!*

Nel presente, le protasi del *casus possibilis* hanno una possibilità di realizzazione solo in astratto (non ricavata dall’esperienza) e non escludono, nella pratica, un risvolto irreali (controfattuale). Ad esempio:

8. *Sara mi ha mandato un messaggio: è ancora sul treno... Che peccato, se fosse in spiaggia, la raggiungerei subito!*

Anche il cosiddetto *casus realis* (1) malgrado il nome, presenta nella protasi stati/eventi intesi come possibili (non già fattuali) solo in relazione all’esperienza del mondo e dunque a un calcolo che coinvolge l’enciclopedia delle conoscenze acquisite dal parlante (nel calcolo delle possibilità “oggettive”, domani o pioverà o non pioverà).

Possiamo dunque concludere che: a) il *casus realis* in verità esprime un ragionamento non di tipo ipotetico, bensì pratico, caratterizzato da una premessa in cui il grado di verità è “bilanciato secondo l’esperienza” (con opzione 50:50, se sì/se no); b) solo i cosiddetti periodi ipotetici in *casus possibilis* e *casus irrealis*, in cui la probabilità che ciò che è detto nella protasi si tramuti in realtà è valutata soggettivamente (con una forte tendenza verso il risvolto controfattuale) si prestano a ragionamenti propriamente ipotetici.

In questa sede si contesta anche il fatto che in alcune grammatiche dell’italiano (L2/LS) dedicate ad apprendenti non madrelingua il periodo ipotetico venga addirittura distinto in quattro tipi diversi (cfr. par. 4); nel dettaglio – a seconda dell’autore – in periodo ipotetico “della realtà”, “della possibilità”, “della irrealtà” e “dell’impossibilità”.

⁹ Un congiuntivo con valore controfattuale è caratterizzato dalla presupposizione che lo stato/evento descritto sia falso (non accaduto o non vero). Nella protasi di un periodo ipotetico, esso si riferisce a una situazione che non si è verificata e che viene presentata “ribaltata” (cfr. Stalnaker, 2012; Lewis, 1981).

Come giustamente notava già il linguista Giovanni Nencioni in una risposta a *La Crusca per voi* (n. 13, ottobre 1996, pp. 3-4), la tripartizione classica del periodo ipotetico non è convincente, perché confonde un criterio di classificazione formale (il modo verbale usato) con uno logico-semanticò (la plausibilità dell'ipotesi formulata):

Sappiamo bene che il periodo ipotetico (o condizionale) è stato analizzato in vari tipi ed ha subito diverse teorizzazioni [...] a causa dell'incontro e scontro di modi verbali e schemi logici; ma, se accettiamo l'analisi logica e riteniamo di applicarla usando il concetto di ipotesi, non possiamo privarlo delle sue possibilità di applicazione mentale, tra le quali c'è appunto la supposizione di una realtà o verità futura. [...] penso che i tre tipi del periodo ipotetico andrebbero ridotti a due: della possibilità e della impossibilità o irrealtà.

Secondo Nencioni, infatti, a guardarla dal punto di vista della sua realizzabilità nel concreto, la "realtà" di un costrutto come *Se studi, sarai promosso* è piuttosto una "possibilità", equivalente alla "possibilità" di *Se studiassi, saresti promosso*. Non è dunque l'uso dell'indicativo a decretare la fattualità del costrutto, né la categoria di "possibilità" si pone a uguale del concetto stesso di ipoteticità:

[...] l'indicativo non indica mai l'ipotesi del reale, dal momento che il reale o è in atto e quindi esiste, o non è in atto e quindi non esiste. Se dico "Tu stai studiando, sarai quindi promosso", non indico un'ipotesi, ma constato una realtà con la sua logica conseguenza. Se invece dico: "Se studi, sarai promosso", è come se dicessi: "Se tu studiassi, saresti promosso", riportandomi qui al tipo della possibilità. Le differenze sono solo formali, non logico-contenutistiche: uso dell'indicativo nel primo, e del congiuntivo e condizionale nel secondo. Ma la sostanza logica dei contenuti espressi non muta. Si circola comunque nella categoria della possibilità.

Anche Mazzoleni (1994: 14ss.), che accoglie le riflessioni di Herczeg (1959: 309; 1976: 397) è dell'opinione che la tripartizione classica del periodo ipotetico non funzioni e andrebbe sostituita con una bipartizione. Secondo lo studioso, infatti, quando un parlante enuncia un costrutto all'indicativo, segnala la "possibile verità" delle proposizioni espresse in protasi e apodosi (con un impegno verso la possibilità della loro realizzazione), mentre quando enuncia un costrutto con protasi al congiuntivo e apodosi condizionale, ne segnala la "possibile falsità" (con il venir meno dell'impegno verso l'effettiva realizzazione).

In definitiva, la distinzione tra periodi ipotetici in *casus realis*, *casus possibilis* e *casus irrealis* non è in grado di rendere conto della realtà linguistica d'uso, e, secondo lo studioso, andrebbe sostituita con una più opportuna e congruente bipartizione fra costrutti che segnalano la "possibile verità" di quanto detto, resa con il modo e i tempi dell'indicativo, e costrutti che invece segnalano la "possibile falsità" dell'enunciazione, tradotta dall'uso del congiuntivo nella protasi¹⁰ e dal condizionale nell'apodosi. Volendo continuare a classificare i tipi di periodo ipotetico in base allo status semantico della protasi, dunque, secondo Mazzoleni si dovrebbe giungere a distinguere solo tra protasi con "possibile verità/falsità" e protasi con "probabile falsità", e dunque in periodi ipotetici "della realtà" e periodi ipotetici "dell'irrealtà".

¹⁰ A proposito della controfattualità delle protasi introdotte da *se* e seguite da un verbo al congiuntivo, ci sembra interessante riportare un passaggio del *Grande dizionario della lingua italiana* di Battaglia (1996, vol. 18, p. 382), che sotto la voce "se" cita un esempio tratto da uno scritto di Galileo Galilei in cui la protasi non è controfattuale e, dunque, non è realizzata con il congiuntivo: «L'inappetenza è grande, nessuna cosa mi gusta, e se alcuna cosa mi gusterebbe, mi è del tutto proibita». Qui la protasi è resa con il condizionale, che potrebbe essere sostituito con *mi gustasse*, il che però toglierebbe alla proposizione il senso della potenzialità.

Dal nostro punto di vista, una siffatta bipartizione permetterebbe di certo una migliore corrispondenza tra forma e significato delle protasi, tuttavia non risolverebbe la questione della effettiva ipoteticità dei costrutti nel loro complesso. Quale sia, infatti, la possibile o probabile “verità” o “falsità” di un’apodosi resa con il condizionale non è comprovabile. Ragion per cui, si potrebbe assumere che di per sé una ipotesi – segnalata dall’uso del condizionale – non sia né vera né falsa, o anche, forzando un po’ il ragionamento, che essa sia sempre “vera in una realtà mentale”. Un’asserzione ipotetica priva di premesse (*Andrei volentieri al mare domani*), infatti, è indiscutibilmente congetturale (non si impegna alla realizzazione di quanto affermato); una altrettanto libera da premesse (dalla protasi), ma priva anche del condizionale (*Vado/Andrò volentieri al mare domani*) non lo pare assolutamente.

Il nodo da sciogliere, secondo noi, è questo: la presenza di una protasi con una forma verbale di modo finito (*Se ci sarà il sole...; Se fosse una bella giornata...*) o resa in modo implicito (*Tempo permettendo...; Passata la pioggia...*) o anche espressa in forma nominale (*Con un bel sole...; Senza pioggia...*) rivela lo status ipotetico di ciò che viene detto in apodosi?

Secondo la nostra visione, una premessa può condizionare, nel senso di “circoscrivere” entro chiari confini di interpretabilità¹¹ una ipotesi, che però “sussiste” in una dimensione di per sé sottratta al reale. Un’ipotesi, in quanto dotata di tratti semantici di indefinitezza, sussiste anche senza cornici di interpretabilità espliciti, essendo di per sé sottoposta alla irrealtà della dimensione teoretica. La presenza di una protasi esplicita funge da “trampolino di lancio” per l’atto di attribuzione ipotetica che, nella nostra prospettiva di interpretazione, prende pienamente forma in apodosi.

3.1. *Le proposizioni reggenti al condizionale come ipotesi nucleari*

In particolare, crediamo che nella sua formulazione linguistica l’espressione di un pensiero ipotetico possa consistere in una frase indipendente, ossia in forma di ipotesi nucleare¹², con sintesi di protasi e apodosi¹³ (9a), oppure in una struttura protasi/apodosi (9b-c), ossia in un periodo ipotetico con premessa controfattuale e conseguenza ipotetica:

- 9a. *Sarebbe bello un mondo pacifico, senza guerra!*
- 9b. *Se non ci fosse la guerra, il mondo sarebbe bello.*
- 9c. *Il mondo sarebbe bello se non avessimo la guerra.*

Ciò che rimane identico in tutti i casi è l’attribuzione ipotetica¹⁴ (*mondo bello*) predicata dal condizionale (con valore ottativo-potenziale), non la base da cui essa prende le mosse (*mondo pacifico, senza guerra*): il fine ultimo del ragionamento è infatti quello di prospettare l’immagine di un mondo “bello”, migliore di quello attuale.

Ne discende che la descrizione dell’apodosi come “conseguenza” della protasi non è in conflitto con l’identificazione dell’apodosi come sede dell’operazione cognitiva di

¹¹ In questo senso la protasi svolge una funzione tematica. Cfr. Haiman (1978), che propone di considerare le protasi delle *if-clauses* come *topics*, e Signorini (2004), che indaga le caratteristiche sintattiche e semantiche dell’unità informativa di *Topic* nel parlato spontaneo, chiarendone la funzione di *aboutness* o “campo di applicazione” della forza illocutiva del *Comment*.

¹² Colella (2010: 198-199) definisce tali particolari costrutti ipotetici “protasi ellittiche”.

¹³ Come notava Brambilla Ageno (1964: 345): «sovente, anzi, la “condizione” risulta dal contesto».

¹⁴ Per “attribuzione ipotetica” intendiamo “predicazione” di qualcosa che non esiste, ma che è raffigurabile. Gli stati/eventi inesistenti, se predicati ipoteticamente, sono raffigurabili dentro e fuori della mente grazie a un insieme di tratti comuni tanto alle immagini mentali quanto a quelle extramentali (cfr. Ferretti, 1998).

ipotizzazione. Nulla vieta, infatti, che sul piano logico una conseguenza discenda da una premessa vincolata alla realtà e che essa ne condizioni l'interpretabilità. Ma la conseguenza è "solo" ipotetica, non eredita dalla premessa tratti di maggiore o minore possibilità di realizzazione. Dunque, non può essere coerentemente definita *ipotesi* una premessa che funziona come vincolo per l'interpretazione di ciò che segue, ma nulla crea a livello speculativo. Il vincolo della protasi con il reale è evidente: sia che essa descriva una opzione di realizzazione degli eventi presentati (*Se sì/no...*), che una alternativa difficilmente realizzabile (*[Non lo credo probabile, ma] se...*) o speculare (*[Non è così, ma] se...*), la premessa di un ragionamento ipotetico non può prescindere dal confronto con la realtà di fatto o la realtà di prassi. In questo senso la protasi è logicamente sottoposta al valore di verità della proposizione che la costituisce (cfr. Carnap, 1934). Ciò che riteniamo non corretto è che dalla verità/falsità della protasi discenda la verità/falsità dell'apodosi, e dunque che il *se* non sia da considerare come un connettivo vero-funzionale (cfr. Stalnaker, 1975; Kratzer, 1981). Una volta distanziato il ragionamento dal reale, la protasi si pone come cornice entro cui prende senso ciò che detto in apodosi. Dalla distanza col reale stabilita dalla protasi consegue lo scioglimento del detto in apodosi dal valore di verità: un'apodosi non è né vera né falsa, giacché si pone come creazione fittizia di stati o eventi che non si concepiscono allo scopo di concretarsi nel mondo reale, ma con l'obiettivo di esplorare dimensioni alternative al reale¹⁵.

Secondo questa prospettiva, il ragionamento ipotetico presenta solo nella (eventuale) protasi un vincolo di raffronto con la realtà, mentre in apodosi tale riscontro è assente, sia in termini pratici che semantici, giacché il pensiero che vi è espresso può non trasmutarsi in comportamento fattuale e il senso che esprime è di natura teorica. Lo sforzo logico a voler definire l'ipotesi vera o falsa, possibile o impossibile etc., ci pare pressoché inutile – se non controproducente in contesto di didattica della lingua – giacché "immaginare" non corrisponde cognitivamente ad agire, né a prevedere, né tantomeno a descrivere i fatti per come essi si svolgono o si svolgeranno nell'arco temporale.

Per le ragioni appena esposte, nessun ragionamento che si presti ad agire, mettere in atto progetti, tracciare sequenze nel contesto reale può essere a buon diritto definito di tipo ipotetico. Anche casi come "*Se dovessi perdere il treno delle 8:30, prenderò il treno successivo*" e "*Se dovessero aggiungere un treno all'ultimo momento, avvertimi*" non si configurano come ragionamenti ipotetici, bensì, nella nostra concezione del fenomeno, ragionamenti pratici in cui le premesse annunciano la scarsa fiducia del parlante verso la realizzazione effettiva del caso descritto. D'accordo con Colella (2010), pensiamo che per una corretta analisi dei ragionamenti ipotetici dal punto di vista cognitivo si debba condurre la descrizione delle proprietà semantiche delle due categorie prototipiche di costrutti condizionali:

- a) i costrutti condizionali "predittivi", la cui apodosi presenta un evento solo potenzialmente realizzabile e dipendente da un altro evento non reale al momento dell'enunciazione (resi con l'indicativo in protasi e apodosi);
- b) i costrutti condizionali "controfattuali", i quali in apodosi descrivono una situazione irreali (resi con il congiuntivo in protasi e il condizionale in apodosi).

¹⁵ A tal proposito Brambilla Ageno (1964: 345) afferma: «Un periodo ipotetico con apodosi al condizionale non ha altra funzione che di presentare un'azione come condizionata e virtuale». Dunque, se un costrutto condizionale con protasi e apodosi all'indicativo tiene conto di ciò che già si conosce, uno con protasi al congiuntivo, invece, "falsifica" il reale, innescando un meccanismo controfattuale. Ciò che segue (l'ipotesi) prende contorni teorico-speculativi, segnalati dall'uso del modo condizionale. Quanto viene ipotizzato dipende dall'antecedente solo nel senso che esso ha slegato il pensiero complessivo dall'ancoraggio al reale.

4. IL PERIODO IPOTETICO NELLE GRAMMATICHE DI ITALIANO PER STRANIERI

Come si è cercato di dimostrare, la tripartizione tradizionale del periodo ipotetico nelle grammatiche descrittive dell'italiano si mostra semanticamente ambigua e a tratti contraddittoria. L'ambiguità della nomenclatura "classica" è evidente anche nelle grammatiche dedicate ad apprendenti non madrelingua dell'italiano, in cui si incontrano anche descrizioni non conformi. In generale, nelle descrizioni grammaticali dell'italiano L2/LS si nota che lo schema tripartito e le etichette utilizzate per definire i tipi di periodo ipotetico non sono sempre usate nello stesso modo. Eccetto che per il cosiddetto periodo ipotetico "del 1° tipo" o "della realtà", che è immancabilmente presentato come un costrutto introdotto da *se*, caratterizzato dall'uso del modo indicativo (nelle premesse e nelle conseguenze) e – in maniera controintuitiva – mai presentato con apodosi che abbiano il verbo al condizionale (*Se domani non piove, andrei volentieri al mare*)¹⁶.

Ma come giustificare, con gli apprendenti, l'attribuzione di uno status "ipotetico" a costrutti che in precedenza, nei primi livelli di apprendimento, si erano dati semplicemente come enunciazioni che segnalano una "opzione" di fattibilità (*Se non piove, domani andremo a visitare un museo; Se volete, correggiamo l'esercizio insieme* etc.)? Dal nostro punto di vista, in questi casi l'appello alla categoria di ipoteticità si rivela didatticamente poco efficace. Inoltre, le riflessioni sui ragionamenti implicati nei periodi ipotetici con congiuntivo e condizionale induce a domandarsi se valga la pena distinguere tra la "possibilità" e "irrealtà/l'impossibilità" delle loro implicazioni logiche. Questo perché a livello cognitivo non pare esserci sostanziale differenza, né c'è a livello dei modi verbali usati nella protasi e nell'apodosi: esiste tutt'al più una differente disposizione sull'asse temporale.

A riprova di quanto siano varie, e spesso non concordi, le etichette e le spiegazioni dei diversi tipi di periodo ipotetico descritti nelle grammatiche per stranieri, riportiamo di seguito una tabella che riassume i principali elementi rintracciati. In particolare, abbiamo segnalato il tipo di "definizione" data ai costrutti condizionali classicamente distinti in 1°, 2° e 3° tipo e i vari correlati linguistici associati alla protasi e all'apodosi (cfr. Tabella 1).

Tabella 1. *Classificazioni del periodo ipotetico in grammatiche, manuali o eserciziari di italiano per stranieri*

Testi consultati	1° tipo	2° tipo	3° tipo
<i>Grammatica avanzata della lingua italiana (B1-C1)</i> (Nocchi, 2018: 194)	Periodo ipotetico della realtà <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut.	Periodo ipotetico della possibilità <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres.	Periodo ipotetico della irrealtà <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pres.
<i>Grammatica italiana in rapidi schemi</i> (Gensini, 2008: 23-24)	"ipotesi considerata reale" (riferita al presente o al passato) a) <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut. b) <i>Se</i> indicativo imp. + indicativo imp.	"ipotesi considerata possibile" (riferita al presente o al passato) a) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass.	"ipotesi considerata irreali" (riferita al presente o al passato) a) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass.

¹⁶ In questi casi alla protasi (esplicita) con l'indicativo sembra aggiungersi un'altra protasi (implicita, non dichiarata) con il congiuntivo (...e *se potessi*). La "doppia protasi", essendo controfattuale, non farebbe che confermare la natura ipotetica del costrutto.

	c) <i>Se</i> indicativo passato pross. + imperativo		
<i>Grammatica essenziale della lingua italiana (A1- B1)</i> (Mezzadri, 2001:158)	Periodo ipotetico della realtà “condizione possibile” <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut. o imperativo	Periodo ipotetico della possibilità “condizione improbabile anche se in teoria possibile” <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres.	Periodo ipotetico della impossibilità “condizione non realiz- zata nel passato con cons. nel pres./pass.” a) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass.
<i>Obiettivo grammatica 1-2 (A1-B2+)</i> (Fragai <i>et al.</i> , 2021: 56 e 2022: 70-71)	Periodo ipotetico della realtà “ipotesi reale o molto probabile” <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut. o imperativo	Periodo ipotetico della possibilità “ipotesi possibile ma non sicura” <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. o imperativo	Periodo ipotetico della irrealtà “ipotesi impossibile e non realizzabile nel presente o nel passato” a) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo trap.+ condizionale pass.
<i>I verbi italiani. Grammatica, esercizi, giochi (A1-C1)</i> (Bailini-Consonno, 2013: 116-117)	Periodo ipotetico della realtà “situazione realizzabile nel presente o nel futuro” <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut. o imperativo	Periodo ipotetico della possibilità nel presente o nel futuro “situazione possibile ma difficile da realizzare” <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres.	Periodo ipotetico della irrealtà nel passato “situazione non realizzata nel passato” <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass.
<i>Grammatica Avanzata (B2-C2)</i> (Troncarelli-La Grassa, 2017: 133- 134)	“Condizione vista come fatto molto probabile” a) <i>Se</i> indicativo pres./fut. o passato pross. o imperfetto* + indicativo pres./fut. o imperfetto* b) <i>Se</i> indicativo pres. + condizionale pres. *con valore temporale	“Condizione vista come fatto possibile con livello di certezza inferiore” a) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo imp. + indicativo futuro	“Condizione impossibile, che non può realizzarsi” a) <i>Se</i> congiuntivo pres. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass. c) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass. d) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres.
<i>Grammatica d'uso della lingua italiana (A1-B2)</i> (Celi-La Cifra, 2010: 166-168)	Periodo ipotetico della realtà “esprime un’ipotesi reale e una conseguenza sicura” <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut.	Periodo ipotetico della possibilità “esprime ipotesi e conseguenze possibili” <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale presente o imperativo	Periodo ipotetico della impossibilità “esprime un’ipotesi e una conseguenza non realizzabili nel presente o passato” a) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres.

			b) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass.
<i>Il nuovo utile e dilettevole</i> (B2-C2) (Pellegrino-Ercolino, 2022: 79)	Periodo ipotetico della realtà “indica una situazione facilmente realizzabile” <i>Se</i> indicativo pres./fut. + indicativo pres./fut.	Periodo ipotetico della possibilità “indica una situazione possibile o un desiderio” <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. o imperativo o futuro	Periodo ipotetico dell’irrealtà o impossibilità “indica una sit. irreali o non più possibile” a) <i>Se</i> congiuntivo imp. + condizionale pres. b) <i>Se</i> congiuntivo trap. + condizionale pass.

La lista di testi proposta in tabella non è certamente esaustiva dei numerosi materiali a disposizione degli apprendenti di lingua italiana L2/LS, ma riteniamo che rappresenti bene la varietà di definizioni e di correlati linguistici associati alla descrizione dei periodi ipotetici. Ad esempio, ci sono testi che descrivono il periodo ipotetico del 2° tipo come “irreale”, o “possibile” o “desiderativo” o “di certezza inferiore” o “difficile da realizzare”. Alcuni considerano l’imperativo nell’apodosi del periodo ipotetico del 1° tipo e altri no, altri lo menzionano anche nell’apodosi del 2° tipo, altri ancora qui vi includono il futuro. L’elenco potrebbe continuare, ma non troveremmo sostanziale accordo sulle descrizioni e sui correlati linguistici associati ai costrutti condizionali.

L’unica grammatica dedicata ad apprendenti non madrelingua dell’italiano che affronta la questione dei ragionamenti ipotetici in modo coerente con il concetto di ipotesi come creazione di una dimensione fittizia con caratteristiche virtuali ci pare la *Grammatica di base dell’italiano. La prima grammatica cognitiva dell’italiano* a cura di Petri *et al.* (2015). Abbracciando dichiaratamente un approccio di tipo cognitivo all’analisi dei fenomeni linguistici, gli autori del manuale mettono in evidenza il significato di cui la “forma grammaticale” denominata “periodo ipotetico” è portatore, ossia quello di esprimere la rappresentazione di una realtà ipotetica, «di cui non siamo sicuri nel presente o nel futuro». Poco importa se la premessa (la protasi) è un sintagma nominale o verbale, se c’è il connettivo condizionale *se* o non c’è (Figura 1). Manca certamente un esplicito riassetto della questione dei “classici” tre tipi di periodo ipotetico trattati normalmente nelle grammatiche dell’italiano L2 (e non solo), e in particolare non è chiarita la natura controfattuale della premessa a un ragionamento ipotetico, tuttavia il manuale lascia che l’apprendente colga correttamente il senso del fare un’ipotesi in lingua italiana.

Inoltre, il manuale sottolinea che il senso ipotetico del condizionale si presta ad essere utilizzato in situazioni in cui è raccomandabile «fare una richiesta o dare un suggerimento in modo più cortese e, appunto, indiretto». In questo modo si fa emergere per contrasto la differenza tra il ragionamento propriamente ipotetico e le strategie di attenuazione culturalmente raccomandate negli scambi comunicativi che avvengono in cornici contestuali di formalità, ruolo sociale e/o luogo pubblico.

L’uso del condizionale composto è poi associato all’operazione cognitiva del riferirsi a «una realtà ipotetica, che non può essere vera, perché la realtà è stata un’altra». In tutti i contesti esemplificati viene chiarito tra parentesi il controfattuale da cui scaturisce il pensiero ipotetico e che è deducibile da quanto viene detto nella protasi (Figura 2).

Figura 1. *Dichiarazioni ipotetiche sul presente e sul futuro* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 175)

B Fare dichiarazioni ipotetiche sul presente e sul futuro: Io non direi niente...

Possiamo usare il **condizionale semplice** per riferirci a qualcosa nel presente o nel futuro di cui non siamo sicuri. Rappresentiamo **una realtà ipotetica**:

- *Io, al posto tuo, andrei dal medico.*
[Però io non sono te e non posso andarci al posto tuo.]
- *Ti aiuterei molto volentieri, ma devo andare.*
[Non posso aiutarti.]
- *Sei molto alta. Saresti una buona giocatrice di pallacanestro.*
[Però non giochi a pallacanestro.]
- *Se avessi tempo, faresti più sport?*
[Non fai molto sport.]
- *Secondo i giornali, i colpevoli si troverebbero ancora in Italia.*
[Ma non è sicuro che si trovino in Italia.]

Grazie a questo senso ipotetico, quindi meno diretto, possiamo usare il **condizionale semplice** anche per fare una richiesta o dare un suggerimento in modo **più cortese** e, appunto, **indiretto**:

PIÙ DIRETTO

- ***Devi smettere di mangiare tutti quei gelati.***
- ***Puoi portare un dolce per il pranzo.***
- ***Puoi aiutarmi a spostare questo mobile?***
- ***Buongiorno, voglio un etto di prosciutto.***
- ***Mi presti una penna rossa?***
- ***Può chiudere la finestra?***

PIÙ CORTESEMENTE

- ***Dovresti smettere di mangiare tutti quei gelati.***
- ***Potresti portare un dolce per il pranzo.***
- ***Potresti aiutarmi a spostare questo mobile?***
- ***Buongiorno, vorrei un etto di prosciutto.***
- ***Mi presteresti una penna rossa?***
- ***Potrebbe chiudere la finestra?***

Figura 2. *Dichiarazioni ipotetiche sul passato* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 176).

B Fare dichiarazioni ipotetiche sul passato: Io non avrei detto niente...

Quando usiamo il **condizionale composto** per riferirci al passato (rispetto al momento in cui si parla), ci stiamo riferendo a una **realtà ipotetica**, che non può essere vera, perché la realtà è stata un'altra.

Dichiariamo (o chiediamo) ipoteticamente:

- *Io, al posto tuo, avrei chiarito la situazione tempo fa.*
[Però io non sono te e non ho chiarito la situazione.]
- *Sarei venuta con voi molto volentieri, ma avevo già un impegno.*
[Non sono potuta venire.]
- *Sei molto alta. Saresti stata un'ottima giocatrice di pallacanestro.*
[Però non hai mai giocato a pallacanestro.]
- *Se avessi avuto l'opportunità, avresti studiato all'estero?*
[Non hai avuto questa opportunità.]

→ 41. Unire frasi

Gli autori sottolineano inoltre che i ragionamenti ipotetici basati su una realtà che non si è realizzata possono corrispondere a dichiarazioni o a domande, facilitando la trasposizione degli esempi in un contesto d'uso reale. Leggendo gli esempi proposti emerge bene che il ricevente viene stimolato a “costruire” (con il condizionale) mondi fittizi in cui “quello che ormai non è stato” non deve influenzare la “libera immaginazione”, anzi, deve stimolarla verso un'alternativa. Il che è esattamente ciò che accade a livello mentale per questo tipo di ipotesi: piuttosto che l'irrealtà della questione, qui si focalizza sull'immaginazione libera.

5. UNA DIVERSA CLASSIFICAZIONE DEL PERIODO IPOTETICO: RAGIONAMENTO DI PRAXIS E RAGIONAMENTO DI HYPÓTHESIS

Quali sono le conseguenze principali delle osservazioni appena fatte? Principalmente, inducono a domandarsi se abbia davvero senso chiamare “periodo ipotetico” quello tradizionalmente etichettato come “della realtà” e reso attraverso il modo indicativo. Questo non solo perché il pensiero che sottende a quel tipo di ragionamento non è propriamente congetturale, ma soprattutto perché le frasi introdotte da *se* e seguite dall’indicativo (o dall’imperativo) hanno tutte un risvolto pratico, sono pragmaticamente orientate (*Se vuoi, ti aiuto volentieri; Se cerchi Paolo, lo trovi al bar*). E se anche non sono prodotte per agire nel contesto, fanno riferimento a prassi contestuali consolidate (*Se devo studiare, non esco; Se metto una pentola d’acqua sul fuoco, a un certo punto l’acqua bolle*).

Il punto è che l’aggettivo “ipotetico” associato a costrutti introdotti da *se* in cui in apodosi si ha l’indicativo (o l’imperativo) pone un problema terminologico non da poco: può davvero dirsi ipotetico un pensiero formulato a seguito di un calcolo di opzione 50:50 di realizzabilità della protasi e seguito da una conclusione, un’intenzione, una previsione, una istruzione, una proposta ecc., nell’apodosi? Secondo la nostra visione, anziché ipotetici questi costrutti sono da considerarsi pseudo-ipotetici e trovano una descrizione coerente nella classe di enunciazioni di prassi, che si caratterizzano per il valore operativo.

5.1. Il 1° tipo: dal periodo ipotetico “della realtà” alla “ipotesi con vincolo reale”

Noi crediamo che con un verbo all’indicativo (detto anche “modo della realtà”) o all’imperativo (istintivamente associato all’operatività pragmatica) nell’apodosi si induca un’interpretazione del costrutto introdotto da *se* dal punto di vista pratico, non teorico¹⁷.

Data la pluralità di usi, non è possibile in questa sede proporre una classificazione esaustiva delle funzioni comunicative assolate dai costrutti introdotti da *se* e seguiti da verbi all’indicativo o all’imperativo. Ci pare comunque utile elencarne alcune¹⁸ per distinguerle più agevolmente dalle funzioni associate ai costrutti con apodosi al condizionale:

Fare conclusioni: *Se Paolo non è venuto a scuola, deve essere malato.*

Fare programmi: *Se domani c’è il sole, vado al mare.*

Manifestare intenzioni: *Se la incontro, dirò a Sara che la stai cercando.*

Dare istruzioni: *Se vuoi accendere il riscaldamento, alza la temperatura del termostato.*

Fare promesse: *Se vincerò alla lotteria, ti regalerò un bel viaggio.*

Fare accordi: *Io farò quello che mi chiedi, se tu farai quello che ti ho chiesto.*

Minacciare: *Se mi creerai altri problemi, lo dirò alla Preside.*

Scusarsi: *Se ti ho offeso, scusami tanto.*

Dal nostro punto di vista, tra i costrutti generalmente etichettati come “ipotetici” bisognerebbe considerare come tali solo quelli in cui le conseguenze siano presentate come desideri, supposizioni, congetture, consigli etc., ossia che svolgano le funzioni tipicamente associate all’uso del condizionale (10-12), lasciando fuori campo i costrutti

¹⁷ A questo proposito Colella (2010: 109-112) riconosce nei costrutti con protasi e apodosi all’indicativo la caratteristica di essere “predittivi” (non speculativi) e di avere un “atteggiamento epistemico neutro”. In tali costrutti la protasi va interpretata come una sorta di premessa che esplicita la motivazione dell’atto linguistico rappresentato dall’apodosi. L’autore, inoltre, sottolinea che nel Trecento sono attestati casi di doppio imperfetto indicativo in cui la protasi sembra sempre avere valore fattuale, anziché controfattuale.

¹⁸ Per una trattazione completa delle funzioni pragmatiche dei periodi ipotetici, cfr. Bonnefon, Politzer (2010).

pragmaticamente orientati ad agire nell'immediato (*Se vuoi, domani andiamo al mare; Se non piove, ti porto al mare; Se ti va di andare al mare, fammelo sapere!* etc.) e dedicando loro uno spazio di indagine (e apprendimento) dedicato.

Per tutte le ragioni di cui sopra, riteniamo che siano a buon diritto “costrutti ipotetici” solo quei costrutti introdotti da un vincolo in opzione di realizzabilità (50:50) e seguiti da una conseguenza teorica, i quali esprimono quella che potremmo definire “ipotesi con vincolo reale”. Ad esempio:

10. *Se domani non piove, potremmo andare un po' al mare.*
11. *Se non sei stato tu, potrebbe essere stato Paolo a chiamare Sara.*
12. *Potresti fare una vita diversa, se decidi di prenderti una laurea.*

Chiaramente, andrebbero sapientemente esclusi dai periodi ipotetici di questo tipo gli enunciati che presentano il condizionale con un valore attenuativo dell'atto linguistico (cfr. Andorno, 2003: 74-75; Caffi, 2007). In questi casi, infatti, l'apodosi non prospetta scenari fittizi, ma scenari di prassi attenuati dal condizionale in funzione di cortesia sociale (*Signora, se ha bisogno di una mano, potrei aiutarla io; Dovresti smettere di fumare, se vuoi davvero prenderti cura della tua salute; Se deciderò di festeggiare il mio compleanno, domani verreste a casa mia?*), in cui cioè il correlato di gentilezza formale espresso dal condizionale annulla quello di ragionamento ipotetico.

5.2. Il 2° tipo: dal periodo ipotetico della “possibilità” alla “ipotesi con vincolo controfattuale”

Da un punto di vista cognitivo, il ragionamento che caratterizza un periodo ipotetico con vincolo reale (protasi in opzione di realizzabilità 50:50) è molto diverso da quello che sottende a un periodo ipotetico con una protasi realizzata con il congiuntivo: in quest'ultimo caso, infatti, si “consegna” uno scenario ipotetico vincolandolo a premesse “misurate”, nel loro grado di realizzabilità, secondo il proprio giudizio personale (da qui l'uso del congiuntivo piuttosto che dell'indicativo). In particolare, gli stati o eventi descritti in questo tipo di protasi sono valutati/percepiti come poco probabili (13), improbabili (14) se non del tutto irrealizzabili (15-16). La scarsa probabilità di realizzazione di quanto affermato nella premessa è chiaramente assegnata al di là della sua “possibilità” in astratto: essa è soppesata a seguito dell'osservazione dello *status quo* ed è accompagnata da un “calcolo” soggettivo, che può facilmente variare. Ad esempio:

13. *Oggi piove a dirotto... Se smettesse, potremmo andare a fare compere.*
14. *Marco è in grande ritardo, è bloccato nel traffico... Se riuscisse ad arrivare per tempo, mi accompagnerebbe lui all'appuntamento con il dermatologo.*
15. *Ormai sono adulta... Se fossi giovane, sarebbe più facile cambiare lavoro.*
16. *Ho perso di nuovo... Se riuscissi a vincere almeno una volta, festeggerei!*

Quando si fanno ragionamenti di questo tipo si mette in moto un processo mentale di “creazione ipotetica” opposto a quello di *praxis* (fortemente orientato sul piano pragmatico) e differente dalla creazione ipotetica basata su premesse in opzione di realizzabilità, che ha uno status “ibrido” dal punto di vista del risvolto pratico. Un'ipotesi basata su premesse accompagnate da scarse aspettative di realizzazione (o del tutto controfattuali), infatti, ha principalmente lo scopo di figurare – per congettura – scenari che reinterpretano la realtà in modo “alternativo”. I ragionamenti ipotetico-controfattuali,

ad esempio, prendono vita per permettere di riflettere (e reagire), con l'occhio della mente, su esiti che sarebbero stati negativi nella realtà di fatto (*Se non avessi fatto quel controllo, sarei ancora inconsapevole del mio problema di salute*) oppure perché rendono immaginabili esiti positivi (*Se avessero compreso a fondo il mio discorso, non mi avrebbero criticato*). In altri termini, i ragionamenti ipotetico-controfattuali fanno interagire la prospettiva “fittizia” creata dalla mente con lo “stato dei fatti” al fine di rendere questi ultimi più accettabili¹⁹.

Esattamente a questo punto emerge l'importanza della riflessione fatta in precedenza sulla differenza tra ipotesi basate su vincoli reali e ipotesi basate su vincoli valutati come altamente improbabili (se non irrealizzabili). Una protasi percepita come controfattuale, infatti, non genera aspettative verso il reale, e l'ipotesi conseguente, non essendo subordinata al risolto fattuale, si muove in una dimensione immaginaria, operante solo sul piano speculativo²⁰. In altri termini, nell'uso linguistico i periodi ipotetici con vincolo controfattuale si sono specializzati come “operatori di reinterpretazione dello *status quo*”, tipicamente laddove esso risulti scomodo, inaccettabile, oppure incoraggiante, favorevole. In ogni caso, degno di reinterpretazioni nel presente o nel passato.

Per tutte le ragioni di cui sopra, il tipo di costrutto condizionale che ha un vincolo controfattuale ed è seguito da una conseguenza ipotetica dovrebbe chiamarsi “ipotesi con vincolo controfattuale”. Nella fattispecie, si tratta di periodi ipotetici con protasi al congiuntivo (imperfetto o trapassato), in cui le differenze tra gli aspetti verbali non hanno grandi differenze sul piano delle loro caratteristiche cognitive e funzionali. Ad esempio:

17. *Se smettesse di piovere, potremmo pensare di andare al mare domani.*

18. *Se avesse già smesso di piovere, domani potremmo pensare di andare al mare.*

5.3. Il terzo tipo: dal periodo ipotetico della “impossibilità” o “irrealtà” alla “ipotesi atemporale”

Resta da chiedersi se abbia senso distinguere ulteriormente tra le tipologie di periodo ipotetico. Dal nostro punto di vista, crediamo che possa essere di una qualche utilità identificare quei costrutti ipotetici che si rivelano controfattuali tanto nella protasi, quanto – in termini di verosimiglianza – nell'apodosi, giacché tali costrutti sono gli unici che in italiano sub-standard sono facilmente resi con il doppio imperfetto²¹. A ben vedere, tali enunciazioni ipotetiche si pongono non solo nel passato (19), ma anche nel presente (20), mostrando una certa indifferenza per la disposizione sull'asse temporale. Ad esempio:

19. *Se mia nonna avesse avuto le ruote, sarebbe stata un carretto.*

20. *Se mia nonna avesse le ruote, sarebbe un carretto.*

Riteniamo che debbano rientrare entro i confini di questa tipologia ipotetica “atemporale” non solo le enunciazioni “assurde”, ma anche le enunciazioni che sono sentite temporalmente lontane tanto dall'*hic et nunc* (21, 23) che dalla prospettiva futuribile, come per i progetti ritrattati anzitempo (22) o le eventualità contrastate dalla volontà (24).

¹⁹ Secondo alcuni studiosi, la tendenza a costruire alternative immaginarie (ipotetiche) ai fatti reali è innata nell'essere umano e ha effetti positivi sia sul piano emotivo che conoscitivo. In particolare, grazie ai ragionamenti controfattuali è possibile “imparare” dall'esperienza e insegnare agli altri ad evitare il peggio. A questo proposito, alcune osservazioni cliniche fatte su pazienti affetti da sindrome prefrontale mostrano come una ridotta capacità a costruire (mentalmente) delle alternative correli con una sorta di “condanna” a ripetere sempre gli stessi errori (cfr. Piattelli Palmarini, 1997; Giroto, Legrenzi, 2004).

²⁰ Per una trattazione più ampia di come gli apprendenti proiettino la non-fattualità si veda Bernini (1994).

²¹ *Se mia nonna aveva le ruote, era un carretto.* Sull'imperfetto ipotetico si veda Bertinetto (1986 e 1991: 82-84).

21. *Se ieri fossimo andati al mare, ci saremmo divertiti.*
22. *Se domani fossimo andati al mare, ci saremmo divertiti. Ma rimandiamo...*
23. *Sara sarebbe stata un'ottima madre, se avesse avuto dei figli.*
24. *Sara sarebbe un'ottima madre, se avesse dei figli. Ma non vuole averne!*

5.4. Il periodo ipotetico “misto”: una categoria (quasi) inutile

Sulla scia di quanto si dice nelle grammatiche descrittive dell'italiano²², non di rado le grammatiche dedicate ad apprendenti stranieri considerano in una categoria a sé stante (distinta dai classici tre tipi) i cosiddetti periodi ipotetici “misti”, in cui nell'apodosi e/o nella protasi si trovano modi verbali differenti da quelli individuati per le tipologie trattate in precedenza. In generale, a livello B2-C1 vengono menzionati i seguenti casi: protasi all'indicativo presente o futuro e apodosi all'imperativo (*Se il meteo ha detto che pioverà, prendi l'ombrello! Se cerchi Paolo, chiamalo!*); protasi al congiuntivo imperfetto e apodosi all'indicativo o all'imperativo (*Se ci fossero problemi, rimandiamo l'appuntamento*); protasi al congiuntivo e apodosi all'indicativo imperfetto (*Se ce lo avessero detto prima, non venivamo*); protasi all'indicativo presente e apodosi al condizionale semplice (*Se ti dico quello che penso, tu non saresti d'accordo*); protasi all'indicativo imperfetto e apodosi al condizionale presente o passato (*Se lo sapevamo, non saremmo venuti; Se venivi con noi, ti saresti divertito*).

Eccetto i primi due casi, che hanno una chiara giustificazione pragmatica, le altre combinazioni si riferiscono a formulazioni di tipo sub-standard, di cui si sconsiglia l'uso nei contesti scritti e mediamente controllati²³. Ma ciò che meno ci convince è il fatto che la sostituzione del congiuntivo e/o del condizionale con l'imperfetto indicativo potrebbe essere spiegata semplicemente mettendo in relazione l'aspetto imperfettivo del verbo con le caratteristiche semantiche di irrealità (o idealità) che contraddistinguono il ragionamento ipotetico. Al di là della questione che caratterizza il registro linguistico di alcuni casi di periodo ipotetico definito “misto”, dunque, non è di grande utilità aggiungere un'ulteriore categoria di descrizione grammaticale del fenomeno in questione, tanto meno dandogli un'etichetta che nulla aggiunge a proposito della natura semantica.

Inoltre, come si è già detto, i costrutti introdotti da *se* che operano direttamente sul contesto di enunciazione non dovrebbero essere considerati ipotetici: l'imperativo in apodosi tutt'al più conferma il carattere pratico (non teorico-speculativo) della struttura. Da un punto di vista semantico è tuttavia interessante il caso in cui si abbia una protasi giudicata come improbabile e un'apodosi direttiva (cfr. Gensini, 2008: 24). Ad esempio:

25. *Se poi stasera si presentasse anche Giovanni (speriamo di no!), voi fate finta di niente, mi raccomando!*
26. *Andiamo al mare, è deciso. Se mai dovesse piovere, modifichiamo l'itinerario strada facendo.*

²² Si vedano, ad esempio, Dardano, Trifone (1991: 462) e Serianni (2008: 414).

²³ A proposito dei costrutti introdotti da *se* realizzati con l'imperfetto indicativo, ricordiamo che Nencioni (1989: 296) sottolineava l'opportunità del loro uso nel linguaggio parlato: «Il fatto che una persona colta, passata attraverso una educazione grammaticale e logicizzante e normalizzante, senta questa forma come più dimessa e talvolta più ambigua, non legittima una censura. Si tratta di una struttura del periodo ipotetico che è vissuta parallelamente all'altra e, per la sua maggiore semplicità e speditezza, ha trovato maggiore impiego nel parlato che nello scritto e perciò, con l'aiuto del sostrato dialettale, s'inserisce agevolmente nell'italiano della conversazione quotidiana» (Nencioni, 1989: 296).

Questo caso (25, 26) ci pare possa restare nella famiglia dei costrutti condizionali con valore pratico, sebbene qui si manifesti una mistura di atteggiamenti: la protasi ha un atteggiamento epistemico (legato alla credenza) e l'apodosi ne ha uno operativo, che rimane dominante. Strutture di questo tipo potrebbero essere definite pseudo-ipotetiche.

In sostanza, ci pare che (almeno) nella didattica del periodo ipotetico destinata ad apprendenti non madrelingua dell'italiano la questione dei cosiddetti periodi ipotetici "misti" possa essere semplificata facendoli rientrare o nel tipo di costrutti introdotti da *se* non ipotetici (bensì pratici), oppure nell'unica tipologia cognitiva rimanente, ossia quella che presenta un'ipotesi (resa con il condizionale) accompagnata da una premessa in opzione di realizzabilità 50:50 (*Se domani non piove, mi piacerebbe andare al mare*) o di tipo controfattuale (*Sarà difficile, ma se domani non piovesse, mi piacerebbe tanto andare al mare*).

6. IL PERIODO IPOTETICO NELLA CLASSE DI ITALIANO: INTUITIVO, COERENTE, CHIARO

Quando ormai agli apprendenti si sono presentati tanto il modo congiuntivo quanto il modo condizionale e si è mostrato loro – giustamente – che il primo correla con i verbi di credenza, speranza, apparenza etc., e dunque con pensieri caratterizzati dal punto di vista soggettivo, mentre il secondo si distingue (funzionalmente) per esprimere desideri, dare suggerimenti, fare supposizioni²⁴ etc., non si può più "tornare indietro": non si può dire loro che una supposizione è qualcosa di differente da un'ipotesi, né che il congiuntivo delinea per ipotesi "mondi alternativi" a quello reale. Tantomeno si può sostenere che un'ipotesi necessiti di essere vagliata secondo i parametri di possibilità o impossibilità di fatto, perché sarebbe una contraddizione in termini. Un'ipotesi in sé stessa si pone al di là di ciò che nei fatti potrà rivelarsi vero o falso. Uno stato o un evento che appartengono al mondo reale, di cui abbiamo esperienza e contezza, possono dirsi "possibili" prima che si realizzino: sono "potenziali", piuttosto che ipotetici. Sono previsioni (*Se continua a piovere, sarà difficile andare al mare domani*), postulati (*Se la pioggia è intensa e prolungata, le temperature si abbassano*) oppure vincoli di un atto linguistico con valore pratico (*Se smette di piovere, andiamo al mare domani?*).

Nel solco delle funzioni (già esplorate) del condizionale, già a livello B1+ sarà semplice collocare il concetto di ipotesi e di periodo ipotetico, laddove il termine "periodo" potrà essere presentato come una sorta di prolungamento del ragionamento ipotetico – che diventa una composizione di protasi e apodosi – e la ragione di questa "aggiunta" come un'opportunità di pre-sopporre stati e/o eventi "vicini" (*Se domani non piove...*) o "lontani" (*Se domani non piovesse...; Se non stesse piovendo così tanto...*) dalla realtà oggettiva allo scopo di circostanziare meglio l'ipotesi (*...sarebbe bello passare una giornata al mare*).

In altri termini, un periodo ipotetico si potrà presentare a partire da ipotesi "nucleari" – prive di protasi esplicite – distribuite sull'asse temporale nel presente-futuro (27-28) o nel passato (29-30):

27. *Sarebbe bello andare un po' al mare domani!*

28. *Io non tratterei mai male una donna.*

29. *Sarei venuta volentieri al cinema con te!*

30. *Avrei preferito mangiare la tua pizza...*

²⁴ In questo senso si rivelano particolarmente utili attività che aiutino i discenti a distinguere tra enunciazioni come "Credo che Maria sia/sia stata una brava insegnante" vs. "Credo che Maria sarebbe/sarebbe stata una brava insegnante", in cui la valutazione è propriamente tale rispetto al dato di fatto (di qui l'uso del congiuntivo), oppure il "credo" annuncia solo che l'ipotesi successiva è anche una propria visione personale.

In seguito si potrà chiedere ai discenti di circostanziare l'ipotesi, ad esempio quella in (27), pensando a scenari che rispecchino possibilità concrete, oppure controfattuali (ragionando ognuno sulla propria condizione). Emergeranno casi di periodo ipotetico con protasi possibili, rese con l'indicativo (31-32) o controfattuali/improbabili, contrari o lontani dalla realtà, rese con il congiuntivo imperfetto²⁵ o trapassato (33-34):

31. *Se non fa troppo freddo, sarebbe bello andare un po' al mare domani!*
32. *Se ci sarà tempo dopo il tour a Palermo, sarebbe bello andare un po' al mare!*
33. *Se non dovessi studiare, sarebbe bello andare un po' al mare domani!*
34. *Se non avessi appena fatto un tatuaggio, sarebbe bello andare al mare domani!*

Sarà altrettanto interessante notare che per ipotesi come in (28) difficilmente emergeranno protasi che descrivono stati o eventi dati in opzione di realizzazione. Se la riflessione sulla portata delle premesse sarà coerente con il ragionamento ipotetico, emergeranno piuttosto protasi controfattuali, con o senza verbo al congiuntivo (35-36).

35. *Se fossi un uomo, io non tratterei mai male una donna.*
36. *Al posto tuo, io non tratterei mai male una donna.*

A questo punto l'insegnante potrebbe chiedere alle ragazze e ai ragazzi di individuare chi di loro, in base al genere, non potrebbe affermare ciò che è detto in (35) e, al fine di stimolare la riflessione metalinguistica, di giustificare tale "impossibilità". Dovrebbe emergere la necessità del confronto con il dato di fatto: solo le ragazze, a rigor di logica, possono fare una premessa controfattuale come in (35). In (36), invece, ci sono premesse controfattuali dichiarabili tanto dai ragazzi quanto dalle ragazze.

Infine, si rivelerà interessante chiedere alla classe di provare a pensare a una premessa realistica, come in (31-32): ne conseguiranno tentativi vani, perché l'ipotesi in (28) ha naturalmente premesse controfattuali. Tuttavia qualcuno potrebbe riuscire a figurare circostanze "possibili" nella premessa e ad adattarvi l'ipotesi successiva (37). Ad esempio:

37. *Se rinascero uomo, credo che io non tratterei mai male una donna.*

A compendio dell'attività l'insegnante potrebbe "giocare" a far trasformare l'ipotesi espressa in (37) in una vera e propria dichiarazione di intenti. Dovrebbe emergere un ragionamento non più ipotetico, ma, appunto, pratico-intenzionale (38):

38. *Se rinascero uomo, io non tratterò mai male una donna.*

Per quanto riguarda la distribuzione sull'asse temporale di protasi e apodosi, e dunque della *consecutio* congiuntivo imperfetto/trapassato e condizionale presente/passato, si potrà verificare che i discenti ordinino sapientemente premessa e conseguenza proponendo loro di esplicitare delle possibili premesse per l'ipotesi in (29), in cui verosimilmente entrambi i momenti sono nel passato (39), ma non necessariamente (40).

39. *Se mi avessi invitata, sarei venuta volentieri al cinema con te.*
40. *Se non dovessi studiare, stasera sarei venuta volentieri al cinema con te.*

²⁵ La controfattualità della protasi al congiuntivo imperfetto può essere giustificata in chiave aspettuale: l'imperfezione del verbo è coerente con il suo senso di irrealtà (cfr. Bertinetto, 1986; Ronconi, 1944-1945).

Allo stesso scopo, si potrà chiedere loro di immaginare delle premesse sensate per l'ipotesi in (30) prospettando dapprima un contesto in cui chi la esprime è a fine cena, e dunque è temporalmente stimolato a creare premesse plausibili nel passato (41); in seguito si modificherà il contesto per stimolare una premessa “attuale” e una conseguenza non più realizzabile (42): chi esprime l'ipotesi ha già ordinato la propria pizza, ma l'ha scelta facendo attenzione a non stravolgere il proprio regime dietetico. Infine, l'insegnante potrà chiedere agli apprendenti di adattare l'intero ragionamento a un contesto in cui il/la parlante, ancora in fase decisionale, risponda all'invito del commensale a scegliere la sua stessa pizza, ricca di condimenti non dietetici. Emergerà verosimilmente un periodo ipotetico con protasi e apodosi situate nel presente-futuro (43).

41. *Se avessi potuto, avrei preferito mangiare la tua pizza (ma non voglio farlo).*

42. *Se potessi, avrei preferito mangiare la tua pizza (ma ne ho ordinata un'altra).*

43. *Se potessi, preferirei mangiare la tua pizza (ma non voglio farlo).*

A livello B2+ l'insegnante potrà introdurre la questione della “traducibilità” dei periodi ipotetici con protasi controfattuale e apodosi “atemporale” (cfr. par. 5.3) con l'imperfetto indicativo (*Se andavamo al mare, ci divertivamo*) giustificandola attraverso un parallelismo logico-cognitivo. Stati ed eventi controfattuali, infatti, correlano con un aspetto verbale “imperfetto”, piuttosto che uno “perfetto”²⁶. E così anche le attribuzioni ipotetiche, in particolare quelle la cui disposizione sull'asse temporale è pressoché indifferente.

6.1. *Il periodo ipotetico in contesto d'uso: distinguere l'efficacia pragmatica dall'uso a scopo socio-culturale*

Uno dei primi stimoli a cercare di ripensare in chiave semantico-cognitiva la descrizione del periodo ipotetico ci è arrivato dalla “confusione” degli apprendenti di italiano L2/LS circa la sua “spendibilità” pratica. Non è infrequente, ad esempio, che di fronte alla richiesta di indicare “Quale dei due enunciati utilizzeresti per invitare un caro amico/una cara amica a casa tua?” la scelta ricada su (45) piuttosto che su (44), spesso giustificandola con il fatto che risulta “più gentile”.

44. *Se vieni a casa mi domani, mi fa tanto piacere.*

45. *Se venissi a casa mia domani, mi farebbe molto piacere.*

Sebbene l'insegnante possa accettare, a un livello di competenza che non prevede ancora la piena efficacia comunicativa, la selezione di un periodo (propriamente) ipotetico per compiere un atto comunicativo di invito, non dovrebbe farlo a un livello più competente. L'enunciato che meglio interpreta l'intenzione pragmatica descritta nella consegna, infatti, non è (45) bensì (44), che si pone al di fuori della dimensione speculativa.

In altri termini, l'enunciato in (44) non ha niente di ipotetico proprio perché deve funzionare praticamente, nell'immediato, come un invito vero (non fittizio). L'enunciato in (45), che è invece ipotetico, può anch'esso avere una spendibilità pratica, ma di tipo diverso: potremmo utilizzarlo per fare “bella figura” invitando qualcuno che (sappiamo) assai difficilmente potrà venire a casa nostra, o addirittura che ha già detto di non poterlo fare. Si tratterebbe di una “mossa” cortese, utilizzata a scopo socio-culturale per impressionare positivamente l'interlocutore.

²⁶ Qui sarà opportuno richiamare l'opposizione aspettuale dei verbi coniugati in un tempo perfetto o imperfetto. A tal proposito, si vedano Bertinetto (1986) e Mazzoleni (1992).

Se vi è stata una corretta presentazione del periodo ipotetico – che, come abbiamo detto, è tale solo se in apodosi c'è il condizionale – l'insegnante può spingersi a chiedere agli apprendenti di delineare una situazione comunicativa in cui per ragioni socio-culturali risulti “raccomandabile” l'uso del periodo ipotetico e una in cui è da evitare (pena il non raggiungimento dello scopo comunicativo). Nel primo caso, dovrebbero emergere contesi in cui la dimensione pubblica della comunicazione e la distanza “affettiva” giustificano il ricorso a strategie linguistiche “indirette” come l'uso di un periodo ipotetico per offrire, invitare, fare richieste etc. All'opposto, nel secondo caso dovrebbero agilmente delinearci scelte linguistiche non ipotetiche, ma pratiche, rese con l'indicativo in protasi e apodosi (o con apodosi all'imperativo), e funzionali all'espressione spontanea e diretta dell'intenzione comunicativa.

A conclusione di un percorso di osservazione metalinguistica di questo tipo, è assai probabile che gli apprendenti non confondano una opzione pragmaticamente opportuna con una che invece lo è soprattutto dal punto di vista delle “mosse” che rivelano un comportamento linguistico di cortesia sociale.

Un rapido test di conferma finale potrebbe essere quello di prospettare una situazione come la seguente:

Contesto 1: “Sei alla fermata dell'autobus e vedi una signora anziana con delle grandi buste in mano che cerca di capire come tenerle... Quando arriva l'autobus, vuoi aiutarla a salire comodamente, senza rischiare di inciampare. Cosa le dici?”

a) *Signora, se ha bisogno di una mano a salire sull'autobus, la aiuto volentieri!*

b) *Signora, se avesse bisogno di una mano a salire sull'autobus, la aiuterei volentieri.*

Una volta osservata la scelta degli studenti – verosimilmente orientata verso l'enunciato in (a), data la sua natura non ipotetica – l'insegnante potrebbe eseguire una modifica delle coordinate contestuali e invitare a riflettere sulla scelta più opportuna al fine di garantire l'efficacia comunicativa:

Contesto 2: “Una signora che abita di fronte al tuo appartamento ti incontra nelle scale e ti saluta. Vedi che ha un biglietto dell'autobus in mano e regge una borsa con dei libri. Tu vai di fretta, ma vuoi mostrarti gentile con lei. Cosa le dici?”

A questo punto la scelta dovrebbe agevolmente spostarsi verso l'opzione (b), occupata coerentemente da una ipotesi, e l'insegnante potrebbe giustificarla ricapitolando la caratteristica controfattuale della protasi (la signora non è in evidente bisogno d'aiuto) e il senso di un'offerta ipotetica di aiuto, che ha un impatto sul mantenimento dei buoni rapporti sociali tra persone che si conoscono (ad esempio, tra condòmini).

7. CONCLUSIONI

In ultima analisi, è indubbio che tra gli strumenti di cui la mente umana dispone per comprendere e dare forma alla realtà – tanto esterna quanto interna – la capacità di accendere ragionamenti ipotetici sia fondamentale. Infatti, al di là della portata della definizione di ipotesi, la rilevanza di questa abilità cognitiva sia dal punto di vista pratico che teorico è immensa. Senza la capacità di formulare ipotesi il mondo ci apparirebbe solamente per quello che è, come un insieme di informazioni contingenti e di conoscenze fattuali. Il fatto di possedere nel nostro “corredo mentale” l'abilità di considerare che certi

eventi o stati di cose potrebbero o avrebbero potuto essere differenti, ci dà il vantaggio di accedere e dare visibilità a mondi alternativi, nonché la possibilità di produrre inferenze sulla base di tali visioni.

Concludendo, ci preme sottolineare che la motivazione che ci ha spinti a condurre le riflessioni che abbiamo fatto in questo contributo e tutte le risposte (e le proposte) che abbiamo provato a dare provengono dalla nostra pratica di insegnamento. Probabilmente, senza il pungolo delle domande e delle osservazioni (e degli “errori”!) dei nostri studenti non avremmo maturato l’intenzione di fornire loro coordinate più semplici, e soprattutto cognitivamente non contraddittorie, affinché possano appropriarsi dei correlati linguistici che traducono il periodo ipotetico in una lingua diversa dalla loro.

Per far ciò, abbiamo confidato in un principio di sostanziale somiglianza “cognitiva” tra i parlanti di una lingua basato sull’attitudine umana di “produrre” immagini mentali congetturali, spinti come siamo dal desiderio o dal bisogno di spiegare, modificare – se non persino ribaltare – il dato di conoscenza sensibile attraverso l’immaginazione, che è libera di ridisegnare lo stato dei fatti senza vincolarli alla loro effettiva realizzazione.

La nostra proposta di considerare il concetto di ipotesi dal punto di vista puramente cognitivo e non dal punto di vista della procedura scientifica – che “ipotizza” delle premesse al fine di giungere a “nuove” conoscenze – individua e descrive l’ipotesi come un’attribuzione di qualità ipotetiche a stati o eventi sottratti alla contingenza del reale. Tale proposta intende da un lato recuperare il suo senso originario (per il quale abbiamo fatto riferimento al greco antico) e dall’altro garantire un suo immediato riconoscimento da parte degli apprendenti. L’attribuzione ipotetica, infatti, ha caratteristiche cognitive chiare e distinguibili; a livello di correlati linguistici, poi, almeno nelle lingue con modi e tempi verbali, un’affermazione ipotetica è immancabilmente associata all’uso del condizionale, con sede, se incastonata in un periodo ipotetico strutturato, non tanto nelle premesse, quanto piuttosto nel suo momento di predicazione compiuta, ossia in apodosi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2003), *La grammatica italiana*, Paravia-Mondadori, Milano.
- Bailini S., Consonno S. (2013), *I verbi italiani. Grammatica, esercizi, giochi* (A1-C1), Alma edizioni, Firenze.
- Battaglia S. (1996), *Grande dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino: <https://www.gdli.it>.
- Bernini G. (1994), “Le frasi ipotetiche nell’italiano di stranieri in Italiano L2/LS”, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI congresso della Società di linguistica italiana*, Bulzoni, Roma, pp. 271-296.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell’indicativo*, in Quaderni degli “Studi di grammatica italiana” 12, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M. (1991), “Il verbo”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, Vol. II: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, pp. 13-161.
- Bonnefon J. F., Politzer G. (2010), “Pragmatic conditionals, conditional pragmatics, and the pragmatic component of conditional reasoning”, in Oaksford M., Chater N. (eds.), *Cognition and conditionals: Probability and logic in human thinking*, Oxford University Press, Oxford, pp. 235-254.
- Brambilla Ageno F. (1964), *Il verbo nell’italiano antico: ricerche di sintassi*, Ricciardi, Napoli-Roma.

- Caffi C. (2007), *Mitigation*, Elsevier, Amsterdam.
- Carnap R. (1934), *Logische Syntax der Sprache* [trad. it *La sintassi logica del linguaggio* (1961)], Silva editore, Parma.
- Celi M., La Cifra L. (2010), *Grammatica d'uso della lingua italiana (A1-B2). Teoria ed esercizi*, Hoepli, Milano.
- Colella G. (2010), *Costrutti condizionali in italiano antico*, Aracne, Roma.
- Dardano M., Trifone P. (1997), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Ferretti F. (1998), *Pensare vedendo: le immagini mentali nella scienza cognitiva*, Carocci, Roma.
- Fillmore Ch. (1990), "Epistemic Stance and Grammatical Form in English Conditional Sentences", in Ziolkowski M., Noske M., Deaton K. (eds.), *Papers from the 26th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, CLS, Chicago, pp. 137-162.
- Fanfani M., Biffi M. (a cura di), *Lessicografia della Crusca in rete. Edizione elettronica delle cinque impressioni del Vocabolario degli Accademici della Crusca*: <http://www.lessicografia.it>.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2021-2022), *Obiettivo Grammatica 1 e 2. Teoria, esercizi e test di lingua italiana*, Ornimi, Atene.
- Gensini P. (2008), *Grammatica italiana in rapidi schemi*, Padova:
https://www.academia.edu/31431707/Grammatica_italiana_in_rapidi_schemi.
- Giroto V., Legrenzi P. (a cura di) (2004), *Psicologia del pensiero*, il Mulino, Bologna.
- Haiman J. (1978), "Conditionals are topics", in *Language*, 54, pp. 564-589.
- Herczeg G. (1976), "Sintassi delle proposizioni ipotetiche nell'italiano contemporaneo", in *Acta linguistica*, 26, 3-4, pp. 397-455.
- Herczeg G. (1959), "Sintassi delle proposizioni subordinate nella lingua italiana", in *Pubblicazioni dell'Istituto italiano dell'Università di Budapest*, 9, pp. 261-333.
- Kratzer A. (1981), "The notional category of modality", in Eikmeyer H. J., Rieser H. (eds.), *Words, worlds, and contexts: new approaches in word semantics*, W. de Gruyter, New York, pp. 38-74.
- Piattelli Palmarini M. (1997), "Se mia nonna avesse le ruote. I paradossi dell'intelligenza", in *Corriere della sera*, 18 settembre 1997.
- Ronconi A. (1944-1945), "L'imperfetto di modestia e l'imperfetto irreali", in *Lingua Nostra*, 6, pp. 64-66.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2017), *Grammatica Avanzata. Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività*, Edilingua, Firenze.
- Lewis D. K. (1981), "Ordering semantics and premise semantics for counterfactuals", in *Journal of Philosophical Logic*, 10, pp. 217-234.
- Liddell G. H., Scott R. (2007), *Επιτομή του Μεγάλου Λεξικού της Ελληνικής Γλώσσας*, Ed. Πελεκάνος, Atene:
https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/search.html?q=%CE%B1%CE%BD.
- Mazzoleni M. (1992), "Se lo sapevo non ci venivo: l'imperfetto indicativo ipotetico nell'italiano contemporaneo", in Moretti B., Petrini D., Bianconi S. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, Atti del XXV Congresso Internazionale SLI, Bulzoni, Roma, pp. 171-190.
- Mazzoleni M. (1994), "La semantica della scelta modale nei condizionali italiani", in *Revue Romane*, 29, 1, pp. 17-32.
- Mazzoleni M. (2010) "I costrutti condizionali", in Salvi G., Renzi L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, il Mulino, Bologna, pp. 1014-43 e 1635-41.
- Mezzadri M. (2016), *Grammatica pratica della lingua italiana*, Loescher, Torino.
- Nencioni G. (1996), "Errare humanum est...", in *La Crusca per voi*, 13, pp. 4-7:
https://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/QuesitiRisposte/1996_13/1996_13_Risposta_1.pdf.

- Nocchi S., Tartaglione R. (2018), *Grammatica Avanzata della lingua italiana*, Alma, Firenze.
- Pellegrino T. A., Ercolino E. (2022), *Il nuovo utile e dilettevole (B2-C2). Esercizi e regole per comunicare*, Loescher, Torino.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano*, Difusión-Casa delle lingue, Barcellona.
- Prandi M. (2011), "Periodo ipotetico", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/periodo-ipotetico_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1991) (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, Vol. II: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2008), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti, Milano.
- Sgroi S. C. (2010), "Condizionale", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/condizionale_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/condizionale_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Sgroi S. C. (2016), "La grammatica degli errori: il periodo ipotetico nelle lingue romanze e l'educazione (meta)linguistica", in *RID*, in *Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue, dialetti, società*, 40, pp. 169-185.
- Signorini S. (2004), "L'unità di Topic: caratteristiche e frequenza in un corpus di italiano parlato. Il Topic complesso", in D'Achille P. (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali*, Atti del VII Convegno Internazionale SILFI, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 227-238.
- Stalnaker R. (1975), "Indicative Conditionals", in *Philosophia*, 5, 3, pp. 269-286.
- Stalnaker R. (2012), *Mere Possibilities*, Princeton University Press, Princeton.
- Stefinlongo A. (1997), "La definizione del sistema verbale nel Cinquecento. Il caso del condizionale", in AA.VV., *Studi latini e italiani in memoria di Marcello Aurigemma*, Herder, Roma, pp. 175-208.
- Tommaseo N., Bellini B. (1865-1879), *Dizionario della lingua italiana nuovamente compilato*, Società Unione Tipografica-Editrice, Torino: <https://www.tommaseobellini.it/#/>.
- Troncarelli D., La Grassa M. (2017), *Grammatica Avanzata. Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività*, Edilingua, Roma.
- Vincent N., Bentley D. (1995), "Conditional and subjunctive in Italian and Sicilian", in Giacalone Ramat A., Crocco Galès G. (eds.), *From pragmatics to syntax. Modality in second language acquisition*, Narr, Tübingen, pp. 11-33.

APPRENDENTI ITALOFONI CON DSA E VERBI FRASALI INGLESI: UNO STUDIO PRELIMINARE SUL RUOLO DELL'ISTRUZIONE COGNITIVA

Michele Daloiso, Christopher Liam McDonnell

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, l'educazione linguistica in ambito universitario ha attribuito un'importanza crescente allo sviluppo di competenze comunicative efficaci in lingua inglese, considerate ormai imprescindibili sia per il successo accademico sia per l'inserimento nel mondo del lavoro. Parallelamente, l'aumento del numero di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) iscritti all'università (ANVUR, 2022; MIM, 2024) ha reso sempre più urgente una riflessione sulle modalità di insegnamento linguistico più adeguate a garantire pari opportunità di apprendimento. In questo quadro, la ricerca edulinguistica ha progressivamente posto l'accento sulla necessità di adottare approcci sensibili alle caratteristiche degli apprendenti, in grado di aumentarne il livello di accessibilità e di favorire un'elaborazione più profonda dell'input linguistico (si veda Daloiso, 2020).

Nell'ambito della didattica dell'inglese come lingua straniera, i verbi frasali rappresentano una delle aree notoriamente più problematiche per gli apprendenti, anche a livelli di competenza intermedi e avanzati. Numerosi studi hanno documentato fenomeni di evitamento e sottoutilizzo di queste costruzioni, spesso sostituite da sinonimi monoverbali di origine latina percepiti come più trasparenti e meno rischiosi dal punto di vista formale (Dagut, Laufer, 1985; Liao, Fukuya, 2004; Alejo-González, 2010). Le analisi *corpus-based* hanno ulteriormente mostrato come tali fenomeni siano particolarmente marcati negli apprendenti con L1 romanza e in contesto di lingua straniera, dove l'esposizione all'input autentico risulta più limitata (Riguel, 2014; Gilquin, 2025).

Queste criticità, già ampiamente documentate nella popolazione studentesca in generale, assumono una rilevanza ancora maggiore in caso di DSA. La letteratura in ambito psicolinguistico ed educativo ha evidenziato come gli apprendenti con DSA possano incontrare difficoltà specifiche nella memoria di lavoro, nell'elaborazione seriale dell'informazione linguistica e nella gestione del linguaggio figurato, aspetti che potrebbero interagire con le caratteristiche semantiche e sintattiche dei verbi frasali (Schneider, Crombie, 2003; Cappelli, Nocetti, 2016; Kormos, Smith, 2023). Nonostante ciò, gli studi che indagano in modo sistematico l'apprendimento dei verbi frasali in presenza di DSA restano ancora limitati, soprattutto in ambito universitario e in relazione a interventi didattici mirati.

Negli ultimi decenni, la Linguistica Cognitiva ha offerto nuove prospettive teoriche per l'interpretazione dei verbi frasali, mettendo in discussione la loro presunta arbitrarietà e

¹ Università di Parma.

L'articolo e la ricerca sono stati concepiti collaborativamente dai due autori. Per quanto concerne la stesura, si devono a Michele Daloiso i §§ 2.1, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1 e 5, mentre si devono a Christopher Liam McDonnell i §§ 2.2, 2.4, 3.3, 3.4, 4.2, 4.3. L'introduzione è frutto del lavoro congiunto dei due autori.

ric conducendo il legame tra verbo e particella a processi cognitivi generali quali la metaforizzazione e l'estensione del significato a partire dall'esperienza corporea (Lakoff, Johnson, 1980; Rudzka-Ostyn, 2003; Tyler, 2012). Sulla base di tali assunti, diversi studi hanno esplorato l'efficacia dell'istruzione cognitiva nell'insegnamento dei verbi frasali, evidenziandone il potenziale in termini di comprensione, ritenzione e trasferibilità (Boers, 2000; Yasuda, 2010; Lu, Sun, 2017; Spring, 2018; Liao, 2019). Tuttavia, queste ricerche raramente hanno preso in considerazione le specificità dei profili degli apprendenti con DSA.

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo si propone di esplorare in via preliminare il ruolo dell'istruzione cognitiva nell'apprendimento dei verbi frasali inglesi da parte di studenti universitari italofofoni con DSA. Attraverso il confronto tra un intervento didattico tradizionale e un intervento di istruzione cognitiva, lo studio intende offrire una prima descrizione degli effetti di tali approcci sulla produzione orale degli apprendenti. Pur senza ambizioni di generalizzazione, i risultati mirano a fornire indicazioni utili per la progettazione di futuri studi più ampi e per una riflessione critica sulle pratiche didattiche adottate nell'insegnamento dei verbi frasali in contesti universitari inclusivi.

2. IL CONTESTO SCIENTIFICO DELLA RICERCA

In questa sezione si presenterà il quadro scientifico di riferimento entro il quale si colloca lo studio preliminare condotto da chi scrive sulla potenziale funzione facilitatrice dell'istruzione cognitiva nell'apprendimento dei verbi frasali inglesi da parte di studenti italofofoni.

2.1. I verbi frasali: caratteristiche e apprendimento

I verbi frasali appartengono alla macrocategoria del linguaggio formulaico, inteso come un insieme di espressioni multiparola che rappresentano un significato o una funzione singola. La ricerca psicolinguistica suggerisce che le espressioni formulaiche costituiscano un elemento chiave per la fluenza comunicativa (Gibbs, 2012), in quanto vengono probabilmente immagazzinate nella memoria come unità non analizzate (Wood, 2019). I verbi frasali, nello specifico, sono definiti dalla tradizione strutturalista (Quirk *et al.*, 1985) come costruzioni non composizionali costituite da un verbo e una particella, che si distinguono dai verbi preposizionali (es. *look at, come from*) poiché funzionano come unità sintattiche singole il cui significato non è immediatamente ricavabile dalla somma delle parti (es. *watch out, call up*).

Dal punto di vista sintattico, la particella è soggetta a restrizioni di mobilità: non può, ad esempio, precedere un pronome relativo (**the person up whom they called*) o interrogativo (**Up which person did they call?*). Tuttavia, i verbi frasali consentono alcune forme di mobilità, come l'inserzione dell'oggetto tra verbo e particella (*They called the dean up*). Di norma si preferisce la costruzione Verbo + Oggetto + Particella con oggetti pronominali, ma la scelta può dipendere anche da fattori fonologici, semantici o discorsivi (Wulff, Gries, 2019). Sul piano semantico, un'ulteriore difficoltà è data dalla forte polisemia di alcuni verbi (es. *make up*, che conta 11 accezioni nel dizionario Merriam-Webster) e dal loro significato non composizionale.

I verbi frasali rappresentano un tratto distintivo dell'inglese sul piano quantitativo e produttivo: se ne stimano circa 3.000, di cui almeno 700 di uso frequente (Cornell, 1985), e un apprendente potrebbe incontrarne mediamente uno ogni 150 parole (Gardner, Davies, 2007). Inoltre, frequenti sono le evoluzioni semantiche, come la coniazione di

nuovi verbi (*google up*) o l'attribuzione di nuovi significati a forme esistenti (*bump off*, utilizzato nella forma passiva in ambito informatico per indicare una disconnessione involontaria).

La linguistica acquisizionale ha da tempo mostrato che gli apprendenti di inglese L2 o LS tendono a evitare l'uso di questi verbi (Levenson, 1971; Alejo, 2010). Più recentemente, gli studi *corpus-based* hanno raffinato questo quadro. Riguel (2014), ad esempio, confrontando l'*International Corpus of Learner English* (ICLE, versione 2) e il *Louvain Corpus of Native English Essays* (LOCNESS), ha evidenziato che l'evitamento riguarda soprattutto apprendenti con L1 romanza: a fronte di 1449 verbi frasali prodotti dai nativi, gli italofoeni ne usano 620, contro i 1437 dei germanofoni. Sono inoltre frequenti negli apprendenti romanzofoni usi impropri, errori collocazionali e interferenze dalla L1 (es. **grow up children*, utilizzato da un apprendente italofono).

Gilquin (2025), sulla base di dati provenienti dall'*International Corpus of English*, dall'ICLE e dal *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI), mostra che anche il contesto di apprendimento influisce: i nativi usano in media 203,5 verbi frasali ogni 100.000 parole, gli apprendenti in contesto di L2 126,2 e quelli in contesto di lingua straniera solo 65,6, con una maggiore tendenza di questi ultimi a mantenere verbo e particella contigui. La prospettiva *usage-based* adottata da Alejo-González (2012), ha consentito infine di cogliere la variabilità di usi e competenze degli apprendenti; confrontando i dati provenienti da ICLE circa l'uso della particella *out* con il LOCNESS e il *British National Corpus*, lo studioso osserva che gli apprendenti usano la costruzione verbo+*out* in modo simile ai nativi in contesti frequenti, ma la sottoutilizzano a livello complessivo, sovrautilizzando però pochi verbi ad alta frequenza. Ciò sembra indicare una dipendenza da espressioni formulaiche prototipiche più che da una rappresentazione astratta e produttiva.

Nel complesso, gli studi suggeriscono che i verbi frasali costituiscano una sfida rilevante per gli apprendenti di inglese, in particolare in contesto di LS e per parlanti con L1 romanza come l'italiano.

2.2. I verbi frasali nella didattica dell'inglese: approcci tradizionali

Come si è avuto modo di vedere nel paragrafo precedente, l'apprendimento dei verbi frasali inglesi può essere ostacolato da diversi elementi intrinseci a queste costruzioni, quali la loro polisemia, le loro restrizioni sintattiche, l'inerente produttività della categoria e la loro non-composizionalità (Kurtyka, 2001; Larsen-Freeman, Celce-Murcia, 1999). Questi aspetti possono indurre gli apprendenti ad evitare l'utilizzo dei verbi frasali in favore di sinonimi monoverbali di etimologia latina. Questi sinonimi possono risultare più immediatamente recuperabili, soprattutto per parlanti di lingue romanze, ma sono spesso associati ad un registro più elevato nella lingua inglese, con il risultato che gli enunciati prodotti dagli apprendenti possano sembrare inappropriati per certi contesti comunicativi (Dagut, Laufer, 1985; Liao, Fukuya, 2004).

Le criticità sopraesposte possono essere esacerbate dagli approcci tradizionali alla didattica dei verbi frasali presenti in molti materiali disponibili sul mercato, i quali non sempre rispondono alle vere necessità degli apprendenti. Parte della letteratura passata sull'argomento ha criticato la tendenza dei manuali a presentare i verbi frasali come elenchi mnemonici, corredati da esercizi meccanici di completamento o abbinamento (Side, 1990; Darwin, Gray, 1999). Strong e Boers (2019) rilevano che circa il 61% dei libri di testo si affida a compiti di tipo *trial-and-error*, in cui allo studente è chiesto di indovinare il significato di un verbo frasale prima ancora di averlo studiato; gli autori hanno dimostrato come questo approccio (sperimentato su 170 studenti giapponesi) è non solo inefficace a

promuovere la ritenzione dei verbi studiati in blocco, ma aumenta anche il rischio di fossilizzazione degli errori commessi dagli apprendenti.

Secondo Kurtyka (2001), la maggior parte dei testi tende a raggruppare queste costruzioni in base a criteri di classificazione sintattici (come la transitività, la separabilità o la presenza dello stesso verbo o particella) o semantici (come i diversi campi lessicali, quali il lavoro o la routine quotidiana), trascurando aspetti come la diversità di usi concreti e astratti che un determinato verbo frasale può avere.

In merito alla presentazione secondo criteri sintattici, un approccio diffuso è il raggruppamento basato sul verbo contenuto nella costruzione, con un elenco di tutte le sue possibili combinazioni con particelle, come illustrato nel seguente esempio tratto da *English for Everyone – English Phrasal Verbs* (Booth, Davis, 2021: 224):

Figura1. *Verbi frasali con put – tratto da English for Everyone – English Phrasal Verbs* (Booth, Davis, 2021: 224)

Phrasal Verbs with Put

- Liam finished decorating the cake and **put it on** a stand (*put on – place something on a surface*).
- The delivery man **put the parcel down** before knocking on the door. (*put down – place something you have been carrying on the ground or a surface*).
- Angela is upset about her divorce, but she’s trying to **put it behind** her. (*put behind – forget about a bad experience*).
- Can you please be quiet? You’re **putting me off!** (*put off – distract someone from focusing*).
- The fitness instructor **put the class through** a tough training program. (*put through – make someone experience something*).
- Forecasters have **put out** a weather warning for heavy rain and strong winds. (*put out – broadcast important information*).
- Cassie followed the instructions carefully to **put her new wardrobe together**. (*put together – build, assemble*).
- Scarlett had to **put up with** busy trains every day on her way to work. (*put up with – tolerate something unpleasant*).

Se torniamo alle difficoltà dei verbi frasali notate da Kurtyka, l’esiguità di esempi forniti in questo caso rischia di opacizzare la polisemia intrinseca a queste costruzioni. Inoltre, nell’elenco sono presenti esempi sia di verbi preposizionali con utilizzi concreti e significato spaziale (come *put on*), sia di verbi frasali con utilizzi più astratti e complessi (come *put up with*), senza una riflessione esplicita sulla composizionalità dei primi e la non-composizionalità dei secondi. Mentre i primi potrebbero non presentare particolari difficoltà per apprendenti a cui è familiare il significato spaziale delle particelle, la combinazione apparentemente arbitraria tra verbo e particella dei secondi potrebbero porre maggiori sfide cognitive.

Considerazioni analoghe valgono anche per i materiali organizzati secondo criteri semantici, come nell’esempio seguente tratto da *English Phrasal Verbs in Use – Advanced* (McCarthy, O’Dell 2017: 70) relativo ai verbi frasali utili per parlare della vita universitaria.

Figura 2. *Verbi frasali per la vita universitaria– English Phrasal Verbs in Use – Advanced (McCarthy, O’Dell, 2017: 70)*

Seminars

Seminars are classes with small groups of students and give you the opportunity to **look into**¹ a topic in detail. You can also **bring up**² any questions you might have and discuss them with the tutor and other students. Seminars often involve **weighing up**³ different ideas that were mentioned in your lectures, so it’s a good idea to **go over**⁴ your lecture notes and other research just before you attend.

Sometimes a student will be asked to **put together**⁵ a short presentation, which will be used to start the discussion. If you are presenting, then it’s important to carefully **think through**⁶ the points you want to make. You don’t want to **end up**⁷ with nothing to say! However, it’s always better to **sketch out**⁸ your ideas with rough notes, rather than **writing out**⁹ every word of the presentation.

If you are not presenting, you should still try to **read up on**¹⁰ the subject before the seminar in order to **get** the most **out of**¹¹ it. During the presentation, try to **jot down**¹² any new ideas or key points. And don’t forget to **type** them **up**¹³ later. You might also make a note of any questions that you want to **follow up**¹⁴ later, either during the seminar or through research afterwards.

1) investigate; 2) start to talk about; 3) thinking about something carefully, comparing; 4) study again; 5) prepare (by collecting together different elements); 6) plan carefully; 7) be in a situation (at the end); 8) roughly plan; 9) write (or rewrite) in full; 10) do background reading on; 11) take benefit from; 12) make a note of; 13) rewrite in full (on a computer); 14) find out more.

Nonostante l’inserimento dei verbi frasali in un contesto testuale più ampio rispetto all’esempio precedente, permangono le lacune evidenziate da Kurtyka: mancano riferimenti espliciti alle restrizioni sintattiche, alla polisemia, o alle collocazioni comuni di queste costruzioni. Inoltre, non vi sono riferimenti agli aspetti pragmatici legati al registro associato ai verbi oggetto di studio. Entrambi gli approcci sollecitano le capacità mnemoniche e deduttive degli apprendenti, senza però esplicitare le motivazioni per cui un parlante sceglie di utilizzare queste costruzioni in determinati contesti comunicativi. Un ulteriore limite dei materiali tradizionali è la loro natura quasi esclusivamente testuale e verbale. La ricerca multimodale di Masi e Vignozzi (2022) suggerisce che l’assenza di stimoli visivi e gestuali privi gli studenti di “ancore” cognitive fondamentali per comprendere la natura incarnata (*embodied*) delle particelle spaziali. Questa carenza è particolarmente penalizzante per gli apprendenti con DSA, i quali sembrano mostrare una maggiore dipendenza da segnali non verbali (come i gesti iconici e metaforici) per decodificare il significato di espressioni metaforiche e non letterali.

Questi brevi esempi evidenziano come i materiali didattici tradizionali tendano a presentare i verbi frasali come entità isolate, senza fornire chiavi di lettura concettuali. Risulta dunque fondamentale esplorare le nuove prospettive di studio del linguaggio come, ad esempio, quelle offerte dalla Linguistica Cognitiva, che propone di riconcettualizzare il legame tra verbo e particella per favorire un apprendimento più profondo e consapevole (cfr. § 2.4).

2.3. Oltre l'istruzione grammaticale tradizionale: la prospettiva della Glottodidattica Cognitiva

Nel corso della storia della glottodidattica, il ruolo attribuito alla competenza metalinguistica ha conosciuto fasi alterne, influenzando profondamente l'impostazione dei metodi di insegnamento linguistico. Un'immagine spesso richiamata è la metafora del pendolo, che descrive l'oscillazione degli approcci tra due poli opposti: forma e uso. Tale metafora è efficace nel rappresentare il susseguirsi di orientamenti metodologici, ma non va intesa come un percorso unidirezionale verso il polo funzionalista, né come una progressiva svalutazione degli aspetti formali della lingua.

L'introduzione del concetto di Focus sulla Forma (Long, 1991) ha consentito di conciliare l'approccio comunicativo con la riflessione metalinguistica, intesa come momento didattico circoscritto ma strutturato, in cui l'attenzione degli apprendenti viene indirizzata verso la forma linguistica nel contesto della comunicazione. Numerose ricerche empiriche indicano che il Focus sulla Forma favorisce lo sviluppo dell'accuratezza e riduce i tempi di apprendimento, rappresentando quindi una condizione rilevante per il progresso dell'interlingua (per una sintesi: Nuzzo, Grassi, 2015).

In questo quadro si colloca la questione dell'efficacia di tale orientamento per apprendenti con DSA. Sebbene manchino evidenze dirette di un deficit nell'apprendimento linguistico implicito, sono ampiamente documentate limitazioni nella memoria di lavoro, nello *span* di memoria fonologica a breve termine e nella consapevolezza fonologica e morfologica (per una sintesi: Daloso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023). Kormos e Smith (2023) segnalano inoltre difficoltà nell'elaborazione seriale delle informazioni, che possono incidere sull'applicazione delle regole grammaticali, mentre altri studi evidenziano una maggiore difficoltà nell'interpretazione del linguaggio figurato (Cappelli, Nocetti, 2016), inclusi i verbi frasali (Masi, Vignozzi, 2022).

Il profilo psico-cognitivo degli apprendenti con DSA suggerisce l'opportunità di prevedere momenti sistematici di riflessione sulla lingua (Schneider, Crombie, 2003). Tuttavia, nella pratica didattica questi apprendenti mostrano spesso difficoltà nella comprensione delle spiegazioni grammaticali e della terminologia metalinguistica, con ricadute negative sull'accuratezza della produzione. L'istruzione grammaticale può dunque risultare efficace solo se adeguata alle loro caratteristiche cognitive.

L'insegnamento della grammatica tradisce spesso una visione del linguaggio come insieme di regole formali prive di significato concettuale, privilegiando la memorizzazione e l'esercizio meccanico. Un'impostazione di questo tipo risulta poco funzionale per apprendenti con DSA, per i quali potrebbe essere più efficace un approccio che attribuisca alle forme linguistiche un significato concettuale e ne favorisca l'aggancio esperienziale.

In questa direzione si collocano i contributi della Linguistica Cognitiva, che concepisce il linguaggio come riflesso delle capacità cognitive umane, modellate dall'interazione tra architettura neuro-funzionale ed esperienza. Secondo tale prospettiva, le lingue sono costituite da costruzioni, ossia appaiamenti di forma e significato che permettono di strutturare l'esperienza e orientare l'attenzione dell'interlocutore (Ellis, Cadierno, 2009). Le scelte grammaticali, come l'uso della forma attiva o passiva, non sono dunque equivalenti, ma riflettono differenti modalità di concettualizzazione. Inoltre, la Linguistica Cognitiva rifiuta l'idea dell'arbitrarietà delle regole grammaticali, spiegandole invece attraverso processi cognitivi generali, come la metaforizzazione.

Si può quindi ipotizzare che un approccio ispirato alla Linguistica Cognitiva risulti vantaggioso in contesti con apprendenti con DSA, poiché sposta l'attenzione dalla memorizzazione alla riflessione sui significati veicolati dalle forme linguistiche. Studi sperimentali ne hanno esplorato i benefici didattici generali (De Knop, De Rycker, 2008; Tyler, 2012; De Knop, Gilquin, 2017), sebbene spesso con limiti sul piano edulinguistico.

Sulla scorta di queste considerazioni, in un nostro recente lavoro abbiamo avanzato l'idea di una Glottodidattica Cognitiva, intesa come possibile orientamento teorico-metodologico che si propone di potenziare e sfruttare le facoltà cognitive degli apprendenti allo scopo di promuovere l'interiorizzazione delle costruzioni grammaticali coniugando le innovazioni provenienti dalla Linguistica Cognitiva da un lato, e dalla Linguistica Educativa dall'altro (Daloiso, 2019). In particolare, rispetto alle criticità succitate circa il modo in cui la riflessione sulla lingua viene proposta in classe, la Glottodidattica Cognitiva può utilizzare i concetti di matrice linguistico-cognitiva per presentare le costruzioni grammaticali in modo accessibile, e inserirli all'interno di procedure didattiche sviluppate in ambito edulinguistico che possano essere ritenute inclusive in presenza di apprendenti con DSA. Un recente studio in quest'ambito ha evidenziato che alcune procedure didattiche ancora oggi molto diffuse, come il modello *Presentation – Practice – Production* (PPP) o l'unità didattica, non sono pienamente rispettose delle fasi del processing linguistico, che invece vanno tenute nella massima considerazione in quanto esplicative di alcune tipiche difficoltà degli apprendenti con DSA in classe (Daloiso, 2023). Ad esempio, i processi di *noticing* e memorizzazione guidata, generalmente poco curati nelle procedure didattiche sopracitate, vanno opportunamente stimolati in caso di DSA proprio per far fronte alle tipiche difficoltà di controllo attentivo e memoria di lavoro riscontrate in questa tipologia di apprendenti. Sulla scorta di queste considerazioni, sarebbe importante promuovere la riflessione metalinguistica utilizzando modelli maggiormente consapevoli delle fasi del *processing* integrati con i principi della glottodidattica inclusiva, come ad esempio il Ciclo Glottodidattico (Daloiso, 2023; Ghirarduzzi, Genduso, 2024).

2.4. L'insegnamento dei verbi frasali inglesi nell'ambito della Glottodidattica Cognitiva

La prospettiva della Linguistica Cognitiva offre la possibilità di discostarsi dall'interpretazione comune dei verbi frasali come blocchi lessicali o idiomatici da apprendere attraverso uno studio mnemonico, mettendo in discussione la supposta arbitrarietà della connessione tra forma e significato e trasformandola in una visione di questi elementi come costruzioni motivate dalla cognizione umana e dall'esperienza corporea. Questa visione potrebbe aiutare gli educatori a rispondere alle difficoltà più comuni percepite dagli apprendenti durante l'interiorizzazione dei verbi frasali, come la comprensione del significato della particella, spesso più astratto rispetto al significato del verbo.

Larsen-Freeman e Celce-Murcia (1999) suggeriscono una classificazione tripartita dei verbi frasali in ordine di difficoltà crescente per gli apprendenti:

1. verbi frasali letterali o preposizionali (i cui significati sono composizionali, es. *sit down*, *stand up*), non sempre considerati dalla letteratura come verbi frasali in senso stretto;
2. verbi frasali aspettuali, in cui la particella conferisce un significato aspettuale del tipo incettivo (*start up*), continuativo (*carry on*), iterativo (*think over*) o telico (*drink up*);
3. verbi frasali idiomatici, i cui significati sono difficilmente deducibili secondo normali criteri di composizionalità (es. *chew out*, *tune out*, *catch up*).

Sebbene i verbi appartenenti alla prima categoria non sempre vengano definiti verbi frasali in senso stretto, la loro inclusione risulta funzionale per questo contributo, in quanto spesso rappresentano il significato concreto prototipico da cui si originano gli altri utilizzi più astratti della stessa costruzione.

Le autrici, infatti, suggeriscono che, nella seconda categoria, i significati delle particelle possano essere spiegati come manifestazioni di metafore concettuali (Lakoff, Johnson,

1980) basate su schemi d'immagine (strutture mentali ricorrenti provenienti dalla nostra esperienza fisica). Ad esempio, il significato incettivo di *up* nella frase «*start up your engines!*» può essere interpretato come una manifestazione linguistica della metafora ACTIVE IS UP, radicata nell'esperienza corporea e nell'associazione tra verticalità e attivazione (Lindner, 1981). In questi casi, il significato spaziale di base della particella viene esteso metaforicamente e, sommato al significato del verbo, ci permette di comprendere concetti astratti in termini concreti (Rudzka-Ostyn, 2003).

Nel caso dei verbi frasali idiomatici, si sostiene che questa estensione metaforica del significato avviene non solo per il significato spaziale della particella, ma anche per il verbo nella costruzione (Gonzalez, 2010; Larsen-Freeman, Celce-Murcia, 1999). Consideriamo la frase «*the lesson was so boring, I just tuned out*». In questo caso, sia il verbo sia la particella subiscono un'estensione metaforica: un dominio tecnico (la SINTONIZZAZIONE RADIOFONICA) viene mappato su un dominio cognitivo astratto (l'ATTENZIONE).

L'impiego in classe di una prospettiva cognitiva con i verbi frasali può avere numerosi benefici per gli apprendenti, in termini sia di capacità di comprensione e produzione di queste costruzioni (Yasuda, 2010) che di ritenzione a lungo termine (Boers, 2000). In letteratura, vi sono diversi suggerimenti di implementazioni di questa prospettiva (Boers, 2000; Yasuda, 2010; Lu, Sun, 2017; Spring, 2018; Liao, 2019; Daloiso, McDonnell, 2022) accomunati dall'obiettivo di far riflettere i discenti sui collegamenti forma-significato dei verbi frasali e di aumentare la loro consapevolezza metaforica, incoraggiando un'elaborazione più profonda e aumentando le loro possibilità di ritenzione di queste costruzioni.

Boers (2000) riporta i risultati di tre interventi didattici mirati all'insegnamento di espressioni idiomatiche e verbi frasali attraverso istruzione esplicita sulle presunte origini metaforiche dei loro significati. I partecipanti hanno letto testi contenenti espressioni e verbi frasali corredati di glosse esplicative. Nei gruppi sperimentali, le glosse organizzavano il lessico secondo parametri metaforici (es. espressioni che considerano la rabbia come un liquido dentro un contenitore – *to well up with anger, simmer down, to steam up*, espressioni derivanti da una specifica metafora orientativa – l'uso di concetti spaziali come *su* o *giù* per esprimere significati astratti – MORE IS UP, LESS IS DOWN), mentre nei gruppi di controllo le glosse illustravano piuttosto le funzioni degli elementi lessicali (per esempio, espressioni per descrivere una rabbia improvvisa o un incremento di valore). Nei test di produzione, i gruppi sperimentali hanno dimostrato maggiore varietà e accuratezza nell'utilizzo sia delle espressioni studiate, sia di espressioni nuove.

Yasuda (2010) ha analizzato l'efficacia di un addestramento specifico sulla consapevolezza metaforica nell'aiutare un gruppo di studenti universitari giapponesi ad apprendere i verbi frasali. Lo studio ha messo a confronto due metodi: l'insegnamento tradizionale basato sulla traduzione e un approccio focalizzato sulle metafore orientative. Il gruppo sperimentale ha ottenuto risultati superiori nell'uso di verbi frasali nuovi, dimostrando di aver acquisito una logica applicabile a diversi contesti. Yasuda ha concluso che spiegare esplicitamente le metafore potrebbe risultare particolarmente utile per gli studenti la cui lingua madre è strutturalmente molto diversa dall'inglese.

Lu e Sun (2017) hanno indagato il ruolo dell'associazione metaforica e delle metafore orientative nell'apprendimento dei verbi frasali su un campione di 120 studenti universitari cinesi tra i 19 e i 24 anni d'età. I ricercatori hanno incrociato due variabili: il metodo di insegnamento (tradizionale vs. cognitivo) e il livello di competenza linguistica (intermedio vs. avanzato). I risultati emersi dai test mostrano un quadro articolato: l'uso di associazioni metaforiche ha favorito la memorizzazione a lungo termine, mentre le metafore orientative hanno avuto un impatto limitato in questo specifico contesto. È emersa una chiara differenza in base alla competenza: gli studenti di livello avanzato hanno tratto molto più beneficio dall'approccio metaforico rispetto a quelli di livello intermedio.

Spring (2018) ha indagato se l'insegnamento dei verbi frasali attraverso una lista sistematica basata sul significato concreto e astratto della particella potesse migliorare la memorizzazione negli studenti giapponesi. Lo studio ha comparato la memorizzazione dell'unità intera (apprendere il verbo frasale come un'espressione fissa) con un approccio in cui i verbi erano raggruppati in base al significato della particella. Il gruppo sperimentale che ha studiato le particelle ha ottenuto risultati superiori in un test di completamento, specialmente nel riconoscimento e nell'applicazione di verbi frasali meno comuni.

La ricerca condotta da Liao (2019) ha messo a confronto l'efficacia di una istruzione basata sulle metafore concettuali, di una basata sulla traduzione diretta dei verbi frasali e di una che combina le due tecniche. Lo studioso ha notato che l'insegnamento basato sulle metafore concettuali è risultato più efficace dei metodi tradizionali basati sulla traduzione letterale. Tuttavia, un dato sorprendente emerso dall'esperimento è che l'aggiunta di spiegazioni in mandarino (L1) non ha fornito vantaggi supplementari rispetto all'approccio cognitivo in sola lingua inglese; ciò suggerisce che la consapevolezza metaforica dipenda più dalla comprensione dei concetti sottostanti che dalla semplice mediazione linguistica. Infine, Liao sottolinea come non tutte le metafore abbiano lo stesso grado di difficoltà: alcune estensioni, come l'uso di *out* per indicare la completezza di un'azione (es. *fill out*), risultano più intuitive e facili da acquisire rispetto ad altre che richiedono quindi una selezione accurata e graduata dei materiali didattici.

Gli studi analizzati sopra hanno fornito risultati interessanti in relazione all'impiego di un approccio cognitivo per l'insegnamento dei verbi frasali che riduce la necessità di uno studio mnemonico, soprattutto per quanto riguarda la capacità degli apprendenti di comprendere e ricordare i collegamenti forma-significato in costruzioni apparentemente arbitrarie. Come menzionato sopra, questo potrebbe risultare particolarmente utile per apprendenti che incontrano difficoltà nella focalizzazione sull'input fornito e nella successiva ritenzione nella memoria, come gli studenti con DSA. Tuttavia, per andare maggiormente incontro alle necessità di questi apprendenti, sarebbe necessario superare alcuni limiti, come l'utilizzo di input prettamente verbali (che possono presentare ulteriori ostacoli per apprendenti che riscontrano difficoltà con la decodifica e l'elaborazione del testo scritto) e l'assenza di fasi di riflessione metacognitiva sui collegamenti forma-significato dei verbi frasali presentati. I paragrafi seguenti presenteranno i risultati di un intervento didattico, ispirato ad una proposta avanzata in un lavoro precedente, che cerca di rispondere a queste criticità (Daloiso, McDonnell, 2022).

3. LA RICERCA

In questa sezione verrà presentato il disegno di ricerca su cui si è basato il nostro studio, descrivendo il contesto educativo in cui è stato realizzato, le domande di ricerca, il campione di informanti e le caratteristiche dell'intervento didattico progettato.

3.1. *Il contesto educativo*

Lo studio che presentiamo in questa sezione è stato condotto all'interno dei corsi di lingua inglese realizzati annualmente presso l'Università di Parma a beneficio di propri studenti con DSA. Sin dall'a.a. 2019/20 l'Ateneo parmense, avendo constatato la necessità di offrire un supporto mirato a questa tipologia di studenti in preparazione al test di idoneità di inglese B1 e B2, ha affidato al Prof. Michele Daloiso l'incarico di avviare un progetto di formazione linguistica *ad hoc*, investendo al contempo sul reclutamento di Collaboratori Esperti Linguistici appositamente formati. Il progetto, tuttora attivo,

prevede la realizzazione su base annuale di corsi di lingua basati sulle attuali conoscenze delle metodologie più efficaci per l'apprendimento inclusivo delle lingue.

La prima edizione dei corsi fu avviata nella primavera del 2020, durante la prima ondata della pandemia di Covid-19, rendendo necessario un immediato ripensamento del progetto per l'erogazione online. Le attività originariamente previste in presenza furono perciò riorganizzate in modalità sincrona tramite Microsoft Teams e in modalità asincrona sulla piattaforma online dell'Ateneo. Questa ristrutturazione ha permesso di garantire la continuità didattica e di mantenere l'interattività del percorso formativo, pur in condizioni straordinarie. Sulla scorta degli esiti conseguiti, a partire dall'a.a. 2020/21 l'offerta di formazione linguistica è stata ampliata e maggiormente strutturata, includendo corsi di livello A2, B1 e B2, che negli anni sono stati frequentati da oltre 200 studenti.

Ciascun corso è organizzato in unità didattiche strutturate in fasi complementari pensate per guidare progressivamente l'apprendimento e stimolare la riflessione metacognitiva degli studenti. In apertura, il tema viene introdotto attraverso stimoli visivi e verbali, invitando gli studenti a formulare ipotesi sul contenuto e ad attivare strategie di previsione. Successivamente, l'attenzione si concentra sulla comprensione mediante l'esplorazione di un testo in inglese accompagnato da attività che offrono l'occasione di monitorare la propria comprensione e confrontare con i compagni le strategie adottate. La fase successiva, esplicitamente dedicata alla riflessione metacognitiva, incoraggia gli studenti a valutare le strategie utilizzate e a pianificare approcci più efficaci per l'apprendimento linguistico; questo momento prepara al compito di produzione linguistica attiva, in cui gli studenti descrivono un'immagine o un video in inglese, mettendo in pratica le strategie di cui hanno preso coscienza. L'unità si conclude con un riepilogo dei contenuti trattati, volto a consolidare l'apprendimento e a rafforzare la consapevolezza metacognitiva sul percorso formativo svolto. Un contesto formativo come quello descritto, che dedica ampio spazio alla metacognizione, offre condizioni ideali per sperimentare approcci alla riflessione metalinguistica ispirati alla Glottodidattica Cognitiva.

3.2. *Il disegno di ricerca*

Il presente studio-pilota si colloca all'interno di un più vasto progetto di ricerca finalizzato alla raccolta di dati empirici circa l'efficacia di interventi didattici basati sul quadro teorico della Glottodidattica Cognitiva in presenza di studenti universitari con DSA. In particolare, alla luce delle note difficoltà degli apprendenti italofoeni nell'interiorizzazione dei verbi frasali inglesi, lo studio mira ad indagare in via preliminare gli effetti di una "istruzione cognitiva" (IC) che evidenzia le metafore concettuali alla base dei verbi frasali. I benefici potenziali potrebbero riguardare una maggiore ritenzione del significato dei verbi insegnati, che potrebbe a sua volta determinare anche una maggiore propensione degli apprendenti ad utilizzare i verbi stessi, in contrasto ai fenomeni di sottoutilizzo ed evitamento riscontrati negli studi *corpus-based* sull'argomento (cfr. 2.1).

La ricerca ha coinvolto due piccoli gruppi di apprendenti universitari con DSA che frequentano i corsi di lingua descritti sopra (cfr. 3.1), i quali hanno partecipato a due percorsi didattici distinti. Entrambi i gruppi sono stati esposti in modo esplicito agli stessi verbi frasali, ma nel gruppo +IC la presentazione dell'input era motivata concettualmente, sottolineando le metafore concettuali che alla base dei verbi-target e chiarendo così il rapporto tra forma e significato, mentre nel gruppo -IC la presentazione avveniva in modo tradizionale, puntando l'attenzione solo sulla forma e il significato lessicale di ogni singolo verbo-target.

Sulla scorta di queste condizioni sperimentali, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- A) Si osservano variazioni nella propensione dei due gruppi ad utilizzare nella produzione orale i verbi presentati a seguito degli interventi didattici?
- B) Quali caratteristiche si notano nelle produzioni orali dei due gruppi in termini di complessità, accuratezza e fluidità?

Come si può osservare, nella formulazione delle domande si è ritenuto opportuno evitare le implicazioni di un confronto diretto tra i due gruppi in quanto, nella fase di composizione dei campioni, non è stato possibile controllare tutte le variabili necessarie per un confronto statistico (es. età anagrafica, anni di esposizione alla lingua, nonché aspetti psicolinguistici, come lo *span* di memoria verbale).

Lo studio utilizza un metodo misto che include un disegno *pre-test* → *post-test* → *delayed post-test* (somministrato a circa 25 giorni dal termine del percorso didattico). Per indagare le due domande di ricerca sono stati utilizzati *task* comunicativi che richiedevano allo studente di raccontare una storia basandosi su un *prompt* visivo, i quali elicitavano implicitamente i verbi frasali insegnati. Per rispondere alla prima domanda di ricerca è stata calcolata la frequenza d'uso dei verbi frasali da parte degli informanti, applicando misure di statistica descrittiva. Per rispondere alla seconda domanda le produzioni orali sono state indagate utilizzando le misure note in letteratura per l'analisi della complessità, della fluidità e dell'accuratezza (Ellis, Barkhuizen, 2007).

Figura 3. Esempio di *prompt* per il *task* comunicativo



3.3. *Il campione*

Il campione del presente studio comprendeva 8 informanti (5 F, 3 M) con certificazione di DSA, regolarmente iscritti all'Università di Parma. A causa di vincoli nel reclutamento dei partecipanti, non è stato possibile costituire due gruppi perfettamente equivalenti in termini di livello formale del corso frequentato; tuttavia, si è cercato di operare una selezione che rendesse il confronto il meno sbilanciato possibile dal punto di vista della competenza linguistica effettiva.

Il gruppo -IC era composto da 4 informanti (2 F, 2 M), con un'età media di 23 anni. Due informanti erano iscritti a corsi di laurea di ambito scientifico (Farmacia, Scienze Motorie) e due a un corso di ambito umanistico (Programmazione e gestione dei servizi educativi). Al momento della sperimentazione, gli informanti di questo gruppo frequentavano la prima unità di un corso di inglese di livello B2 della durata complessiva di 8 settimane. Tuttavia, il corso era iniziato da pochi giorni e si trovava nella fase introduttiva, generalmente dedicata al ripasso e all'allineamento delle competenze pregresse; pertanto, gli studenti non avevano ancora ricevuto un input sistematico riconducibile al livello B2.

Il gruppo +IC era composto da 4 informanti (3 F, 1 M), con un'età media di 21,75 anni. Tre informanti erano iscritti a corsi di laurea di ambito scientifico (Farmacia, Scienze e Tecnologie Alimentari, Scienze Zootecniche) e uno a un corso di ambito umanistico (Beni Culturali). Al momento della sperimentazione, gli informanti di questo gruppo frequentavano l'unità finale di un corso di inglese di livello B1 della durata di 16 settimane ed erano in procinto di sostenere l'esame di livello.

Alla luce di tali caratteristiche, entrambi i gruppi possono essere considerati collocati in una fase di transizione tra i livelli B1 e B2. Questa scelta, sebbene non ideale dal punto di vista sperimentale, riflette le condizioni reali del contesto didattico universitario in cui lo studio è stato condotto e viene pertanto tenuta in considerazione nell'interpretazione dei risultati, che assumono un valore prevalentemente esplorativo.

3.4. *L'intervento di "istruzione cognitiva"*

L'intervento di istruzione cognitiva comprendeva tre incontri della durata di 90 minuti ciascuno, erogati a cadenza regolare nell'arco di una settimana. Ogni sessione focalizzava l'attenzione su verbi frasali comuni contenenti specifiche coppie di particelle: *up/down* (lezione 1), *in/out* (lezione 2) e *on/off* (lezione 3). I verbi frasali presentati erano selezionati sulla base di due criteri principali:

- a) la loro frequenza in corpora di interazioni orali in inglese (cfr. Gardner, Davis, 2007; Garnier, Schmitt, 2015);
- b) la possibilità di ricondurre i loro usi astratti a un comune fenomeno di estensione metaforica del significato concreto, basato su schemi di immagine (Rudzka-Ostyn, 2003).

Ad esempio, i verbi con le particelle *up/down* rappresentavano istanze della metafora di orientamento MORE IS UP, LESS IS DOWN; quelli contenenti *in/out* erano riconducibili allo schema di immagine del contenitore; mentre le costruzioni con *on/off* erano associate allo schema della superficie.

Gli incontri seguivano una struttura comune, ispirata a quella illustrata in un lavoro precedente (Daloiso, McDonnell, 2022) e progettata nel rispetto dei principi di *Universal Design for Learning* (CAST, 2024), con una forte impostazione metacognitiva che offriva agli apprendenti molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed

espressione. All'inizio di ciascuna sessione venivano esplicitati gli obiettivi didattici e presentate le tre macrofasi dell'intervento: *Discover*, una fase iniziale di presentazione multimodale; *Reflect*, una fase di elaborazione guidata in cui gli studenti riflettevano sui significati concreti e astratti dei verbi frasali; e *Practice*, una fase operativa in cui svolgevano attività di completamento di frasi accompagnate da domande metacognitive, finalizzate a giustificare le scelte effettuate.

Nella fase di *Discover*, dopo l'introduzione agli obiettivi e alla struttura della sessione, venivano presentati agli apprendenti alcuni esempi illustrati e contestualizzati dei verbi frasali, sia nei loro usi concreti sia che in quelli astratti. Agli studenti veniva quindi chiesto di formulare ipotesi sul significato delle costruzioni e di creare disegni schematici che ne rappresentassero i significati nelle frasi.

Figura 4. Esempi di input della fase di *Discover*

Jane is **GOING UP** the stairs. Petrol prices are **GOING UP**.

Do these phrasal verbs mean the same thing?

Could you draw a diagram that illustrates the meaning of the phrasal verb *to go up*?

Durante la fase successiva, *Reflect*, gli studenti condividevano le ipotesi e gli schemi elaborati nella fase precedente. Il docente introduceva quindi la spiegazione secondo cui gli usi astratti dei verbi frasali possono essere interpretati come estensioni metaforiche dei loro significati concreti originari; ad esempio, il significato del movimento fisico verso l'alto espresso dalla particella *up* può essere esteso per esprimere incrementi di valori astratti, come i prezzi o le temperature. A partire da esempi semplici, come quelli illustrati nella Figura 3, veniva introdotto anche il concetto di implicazioni metaforiche (Lakoff, Johnson, 1980), ipotizzate come uno strumento di supporto per collegare gli usi letterali e aspettuali dei verbi frasali agli usi idiomatici apparentemente arbitrari. Successivamente, venivano presentati alcuni esempi nuovi, chiedendo agli studenti non solo di spiegare il significato delle frasi, ma anche di esplicitare la metafora concettuale sottostante. Ad esempio, nella frase *I wanted to put on a surprise party for Jessica this weekend, but she was ill, so I had to put it off*, si mostrava come i verbi *put on* e *put off* facessero riferimento a una superficie

astratta, rappresentata dal dominio temporale. Al termine di questa fase, gli apprendenti creavano una mappa concettuale individuale.

Infine, nella fase di *Practice*, gli studenti svolgevano attività di completamento di frasi in cui dovevano scegliere tra verbi frasali con particelle diverse e motivare le proprie scelte. Queste attività miravano a consolidare la comprensione dei fenomeni di metaforizzazione affrontati durante la sessione e a rafforzare la consapevolezza dei collegamenti forma-significato.

L'intervento didattico proposto al gruppo -IC consisteva sempre in 3 incontri della durata di 90 minuti ciascuno, erogati a cadenza regolare nell'arco di una settimana. In questi incontri, i verbi frasali erano presentati a seconda della loro appartenenza a campi lessicali specifici: la routine quotidiana; il lavoro e l'istruzione; le emozioni e i sentimenti. Le sessioni seguivano la stessa struttura degli incontri del gruppo +IC: una fase iniziale in cui si esplicavano gli obiettivi e la struttura della sessione; *Discover*, in cui venivano presentati i verbi frasali scelti in forma multimodale; *Reflect*, in cui gli apprendenti dovevano completare una mappa concettuale, raggruppando i verbi presentati a seconda del loro significato, e riflettere sulle loro caratteristiche formali (restrizioni sintattiche, registro, ecc.); e *Practice*, in cui venivano proposti esercizi di abbinamento e completamento.

4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questa sezione si riporteranno i risultati delle analisi quantitative e qualitative condotte sui dati raccolti, al fine di formulare una risposta alle domande di ricerca.

4.1. Propensione all'uso dei verbi frasali

Le *performance* dei due gruppi nei *task* comunicativi somministrati (per una descrizione della natura e degli obiettivi dei *task* si rimanda al par. 3.2) sono state analizzate calcolando la frequenza di utilizzo dei verbi frasali in ciascun punto temporale della ricerca (T1, T2 e T3), applicando le misure tradizionali di statistica descrittiva riassunte nella Tabella 1. Nell'interpretare gli esiti occorre tenere presente che ciascun *task* elicitava potenzialmente fino a 10 verbi frasali.

Tabella 1. Indicatori descrittivi dei *task* somministrati

		Pre-test (T1)	Post-test (T2)	Delayed post-test (T3)
Gruppo -IC	<i>Media</i>	1,25	1,25	1,75
	<i>Mediana</i>	1	1	1,5
	<i>Moda</i>	1	1	1
	<i>DS</i>	0,5	0,5	0,96
Gruppo +IC	<i>Media</i>	3	3,25	2
	<i>Mediana</i>	2,5	3	2
	<i>Moda</i>	2	2	2
	<i>DS</i>	1,41	1,5	0,95

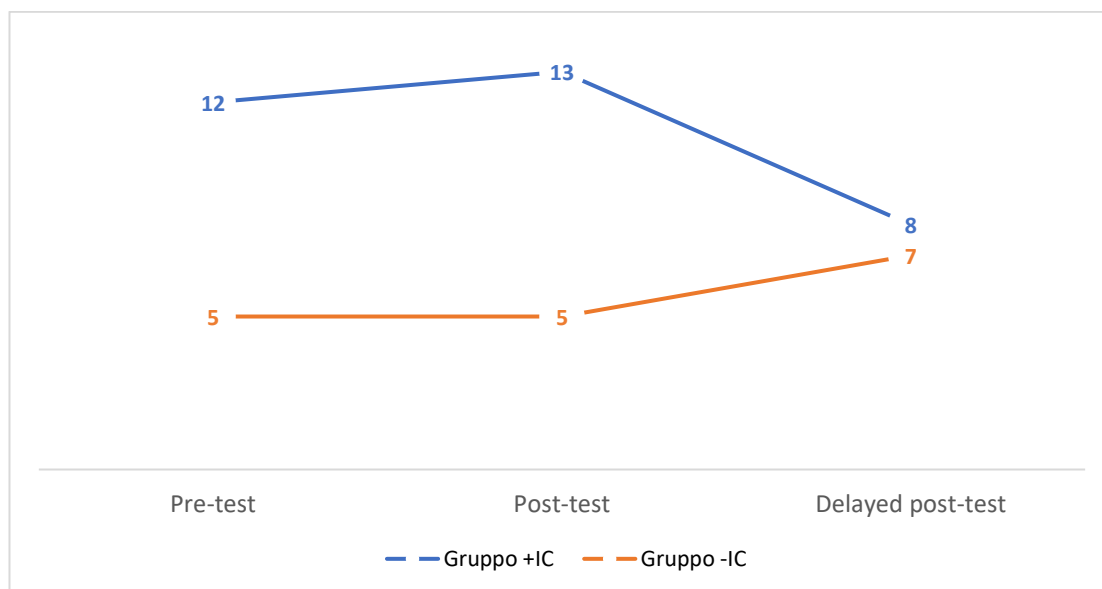
Come si può osservare dalla tabella 1, al T1 entrambi i gruppi utilizzano un numero ridotto di verbi frasali, ma le condizioni di partenza dei due gruppi sono parzialmente differenti. Da un lato, il gruppo +IC si contraddistingue sin dall'inizio per un utilizzo mediamente maggiore di verbi frasali (3), sebbene la deviazione standard riveli una certa disomogeneità interna (1,41). Di converso, il gruppo -IC ha prodotto un numero medio minore di verbi frasali (1,25), e il dato risulta piuttosto equamente distribuito (deviazione standard: 0,5).

La situazione al T2 risulta immutata per il gruppo -IC, che riporta gli stessi valori di statistica descrittiva, mentre si osserva un modesto progresso nel gruppo +IC, che ha prodotto mediamente 3,25 verbi frasali a fronte di una deviazione standard quasi invariata. L'analisi delle *performance* individuali rivela, tuttavia, che il dato medio è principalmente dovuto ai migliori risultati ottenuti da due partecipanti, uno dei quali, in particolare, ha raddoppiato il numero di verbi utilizzati (4), mentre nei rimanenti casi si osserva una stasi o una leggera regressione rispetto al T1.

I dati raccolti al T3 suggeriscono un leggero miglioramento nel gruppo -IC, essenzialmente dovuto al progresso registrato da un solo partecipante, che determina un conseguente aumento della deviazione standard. Di converso, il gruppo +IC registra un considerevole calo di *performance* accompagnato da una riduzione della deviazione standard; il fenomeno è spiegabile osservando i dati relativi alle *performance* individuali, dai quali si evince un peggioramento significativo da parte di un partecipante (che passa da 5 verbi prodotti al T1 e T2 da soli 2 verbi utilizzati al T3), a fronte di una sostanziale stasi o leggera regressione degli altri informanti.

La Figura 5 offre, invece, un'ulteriore prospettiva di analisi dell'andamento dei due gruppi, focalizzando l'attenzione sul numero totale di verbi frasali prodotti in ciascun punto temporale della rilevazione. La Figura rende graficamente evidenti sia il divario di condizione iniziale dei due gruppi sia il loro avvicinamento al T3.

Figura 5. Numero assoluto di verbi frasali prodotti dai due gruppi



Spostando ora l'attenzione verso aspetti maggiormente qualitativi, si è osservato che i due gruppi differiscono circa le tipologie di verbi frasali utilizzati. Il gruppo -IC, infatti, ha prodotto al T1 e al T2 esclusivamente verbi di tipo aspettuale, mentre al T3 utilizza anche un 43% di verbi letterali; in tutti e tre punti temporali di rilevazione si è osservato,

invece, il mancato utilizzo di verbi frasali prettamente idiomatici. Il gruppo +IC, d'altro canto, si distingue sin dal T1 per una maggiore varietà d'uso (70% di verbi aspettuati, 15% di verbi letterali e 15% di verbi idiomatici), che si conferma al T2 e aumenta al T3, dove si registra un interessante aumento nell'uso di verbi idiomatici (37,5%).

I dati suggeriscono, dunque, che mentre sul piano quantitativo la maggiore propensione all'uso di verbi frasali del gruppo +IC deriva da una caratteristica iniziale del gruppo sperimentale stesso, sul piano qualitativo il percorso di istruzione cognitiva potrebbe aver stimolato un uso maggiore di verbi prettamente idiomatici.

4.2. Complessità, accuratezza e fluenza

In questa sezione vengono descritte le principali caratteristiche delle produzioni orali in termini di complessità, accuratezza e fluenza (CAF), sulla base delle categorie analitiche proposte da Ellis e Barkhuizen (2007), tra cui la velocità di eloquio, i fenomeni di esitazione, riformulazione e autocorrezione, nonché il numero e la tipologia di errori più frequenti. Per la complessità, sono state considerate la lunghezza media dei segmenti e due misure di diversità lessicale, la *Type Token Ratio* (TTR) e la *Measure of Textual Lexical Diversity* (MTLD), un indice meno dipendente dalla lunghezza dei testi ampiamente utilizzato nelle analisi sull'oralità (McCarthy, Jarvis, 2010). L'analisi sarà condotta per ciascun *task*, citando gli aspetti salienti. Tuttavia, considerando il numero ridotto del campione e il maggior impatto della variabilità individuale dei partecipanti, l'analisi si intende descrittiva.

Tabella 2. Valori medi dei fattori CAF

Task	Gruppo	Durata	TTR	MTLD	Lung. Seg.	Vel. eloq.	Pause sil.	Pause piene	Errori totali
T1	-IC	02:46,35	0,48	41,58	8,46	90,03	32,63	16,99	183
T1	+IC	02:32,19	0,56	57,41	7,42	82,85	50,55	3,82	154
T2	-IC	01:44,96	0,56	40,71	9,17	109,36	21,27	8,31	65
T2	+IC	02:12,64	0,59	57,37	7,35	85,85	48,04	3,24	71
T3	-IC	01:49,50	0,56	56,90	10,32	126,99	12,78	11,51	97
T3	+IC	02:12,51	0,64	85,54	6,50	92,06	46,80	0,32	112

Le produzioni del *pre-test* in entrambe le condizioni sono caratterizzate da una durata maggiore, da livelli di fluenza minore e da valori più bassi di accuratezza complessiva. In termini di fluenza, le produzioni del gruppo -IC sono mediamente più lunghe (02:46 vs 02:32) e gli informanti utilizzano una velocità maggiore di eloquio (90,03 vs 82,85 sillabe/minuto), con una maggiore propensione per pause piene e strategie di autocorrezione rispetto al gruppo +IC. Il gruppo +IC mostra un maggior utilizzo di pause silenziose, soprattutto di media durata (1-3 secondi), suggerendo approcci differenti alla gestione di interruzioni e all'autocorrezione tra i gruppi: il gruppo -IC tende a continuare a parlare e correggersi in diretta, mentre il gruppo +IC tende a fermarsi prima di ripartire. Sul piano della complessità, emerge una chiara differenza a favore del gruppo +IC in termini di diversità lessicale, sia in TTR (0,56 vs 0,48) sia in MTLD (57,4 vs 41,6), mentre il gruppo -IC produce segmenti mediamente più lunghi (8,46 vs 7,42 parole/segmento). Per quanto riguarda l'accuratezza, il gruppo +IC commette un numero minore di errori totali (154 vs 183), soprattutto riguardanti la morfosintassi. Gli errori di morfologia

verbale rappresentano infatti la categoria più prevalente in questo *task* per entrambi i gruppi, seguiti dagli errori lessicali riguardanti la scelta del verbo.

Nel *post-test* si osserva una ridotta durata per entrambe le condizioni, ma specialmente nelle produzioni del gruppo -IC che durano, di media, un minuto in meno rispetto al T1 (-IC T1 02:46; T2 01:44). Al contempo, la velocità di eloquio incrementa per entrambi i gruppi, seppur in modo lieve nel gruppo +IC (-IC 109,36 vs +IC 85,85 sillabe/minuto). Il gruppo -IC riduce notevolmente la quantità di pause piene e silenziose che utilizza, mentre la condizione +IC mostra solo una flessione lieve sotto questo aspetto. Si può notare mediamente una minor propensione all'autocorrezione nel gruppo -IC rispetto al T1 (soprattutto dovuto a un singolo informante), ma un incremento nella condizione +IC. In termini di complessità, si conferma il vantaggio del gruppo +IC in termini di diversità lessicale (TTR 0,59 vs 0,56; MTLTD 57,4 vs 40,7), mentre il gruppo -IC continua a mostrare segmenti più lunghi (9,17 vs 7,35 parole/segmento).

I valori di accuratezza globali mostrano un miglioramento marcato in entrambi i gruppi (con il numero totale che si riduce di due terzi per il gruppo -IC e si dimezza per il gruppo +IC), con un numero totale molto simile per entrambe le condizioni (-IC 65; +IC 71). Gli errori più frequenti si trovano nella categoria della morfologia verbale e in quella di scelta del verbo.

Nel *delayed post-test* la durata media delle produzioni rimane simile a quelle del T2 e la velocità media di eloquio aumenta per entrambe le condizioni (-IC 126,99 vs +IC 92,06), ma il gruppo -IC mostra una maggiore variabilità individuale, con un informante in particolare che incrementa la velocità di eloquio da 127,4 a 214,8 sillabe per minuto.

Per quanto riguarda la fluenza, si nota una riduzione lieve per entrambi i gruppi nell'impiego di pause silenziose (con la condizione +IC che continua a farne maggior uso), ma una divergenza nell'utilizzo delle pause piene: la quantità aumenta nel gruppo -IC soprattutto in due partecipanti, mentre si riduce drasticamente nel gruppo +IC. I fenomeni di esitazione, riformulazione e autocorrezione rimangono simili al T2.

Sul piano della complessità, si accentua la differenza tra i gruppi in termini di diversità lessicale, con il gruppo +IC che raggiunge i valori più alti (TTR 0,64; MTLTD 85,5 vs TTR 0,56; MTLTD 56,9 per il -IC). Al contempo, il gruppo -IC produce segmenti ancora più lunghi, mentre il gruppo +IC produce segmenti mediamente più brevi (10,32 vs 6,50 parole/segmento).

In termini di accuratezza, il numero totale di errori aumenta per entrambe le condizioni rispetto al T2 (-IC 97; +IC 112), senza raggiungere i picchi visti in T1. Si può notare una variazione nella categoria di errore grammaticale più frequente tra i gruppi, con un aumento di errori relativi a pronomi più frequente nella condizione -IC. Rispetto al T2, il gruppo +IC commette errori più frequenti relativamente alla morfologia verbale e alla scelta del verbo.

4.3. Sintesi

A) Si osservano variazioni nella propensione dei due gruppi a utilizzare nella produzione orale i verbi presentati a seguito degli interventi didattici?

In riferimento alla domanda di ricerca A, sulla base dei nostri dati non emerge un effetto quantitativo lineare degli interventi didattici sull'uso dei verbi frasali. Nessuno dei due gruppi mostra un incremento progressivo e stabile, ma piuttosto andamenti non lineari e sensibili alla *performance* dei singoli informanti. Sebbene il gruppo +IC utilizzi più verbi frasali in tutti i *task*, tale vantaggio sembra essere una caratteristica iniziale del gruppo piuttosto che un effetto diretto dell'intervento. Tuttavia, è interessante notare la differenza tra i gruppi in termini qualitativi: nella condizione -IC, osserviamo un utilizzo quasi

esclusivo di verbi frasali aspettuali e un'assenza costante di verbi idiomatici, mentre il gruppo +IC mostra una maggior varietà tipologica attraverso tutti i *task*, con un incremento particolarmente evidente nell'uso di verbi idiomatici al T3.

B) Quali caratteristiche si notano nelle produzioni orali dei due gruppi in termini di complessità, accuratezza e fluenza?

Per quanto riguarda la domanda di ricerca B, la maggior varietà lessicale notata nelle produzioni del gruppo +IC trova riscontro anche nei dati derivati dall'analisi CAF delle produzioni orali. Infatti, si osservano valori di diversità lessicale sempre più alti per questa condizione attraverso tutti i *task*, con un picco al T3. Al contempo, il gruppo -IC mostra una complessità lessicale più contenuta e un uso più ristretto e ripetitivo dei verbi. Osservando gli altri dati dell'analisi, si possono notare due profili distinti per le due condizioni. Il gruppo -IC mostra un profilo orientato alla continuità del parlato, con una maggiore velocità di eloquio, segmenti più lunghi, e un maggior ricorso alle pause piene e all'autocorrezione. Al contrario, il gruppo +IC appare più orientato alla pianificazione del discorso, con un eloquio più lento, segmenti più corti e un uso più esteso di pause silenziose.

Benché la limitatezza del campione e la durata ridotta dell'intervento di istruzione cognitiva non consentano di generalizzare i risultati, occorre inoltre considerare che le caratteristiche del T3 potrebbero aver influito sulle performance osservate. In particolare, il T3 sembra aver posto richieste cognitive e linguistiche più elevate, come suggerito dall'aumento della variabilità individuale e dal riemergere di costi in termini di accuratezza, soprattutto nella condizione +IC. Tali fattori invitano a interpretare con cautela le differenze riscontrate in questa fase, senza tuttavia sminuire il valore descrittivo dei profili emersi.

5. IMPLICAZIONI E SVILUPPI FUTURI

In questo contributo, sono state analizzate alcune problematiche legate all'apprendimento dei verbi frasali inglesi da parte degli studenti italo-foni, con un focus particolare sul potenziale ruolo facilitante della Glottodidattica Cognitiva. Lo studio preliminare presentato ha rappresentato il primo tentativo di applicare un'istruzione cognitiva specificamente orientata agli studenti con DSA, i quali, per le loro caratteristiche psico-cognitive (in particolare, la limitata memoria di lavoro e l'elevata ansia linguistica), costituiscono un gruppo ideale per testare ipotesi teoriche sull'efficacia di questa prospettiva teorico-metodologica. Sebbene le risposte alle domande di ricerca non siano state completamente positive, i risultati emersi offrono spunti significativi per una rianalisi critica del disegno di ricerca e indicano potenziali direzioni per futuri sviluppi in questo campo.

Uno degli aspetti cruciali da rivedere riguarda la definizione dell'input didattico, ossia la selezione dei verbi-target su cui concentrare l'intervento. La scelta di questi verbi dovrebbe basarsi su evidenze più solide provenienti da studi sull'interlingua degli apprendenti italo-foni con DSA. In particolare, sarebbe opportuno integrare nella progettazione didattica *learner corpora* che descrivono in dettaglio, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, l'uso dei verbi frasali da parte di questa particolare tipologia di studenti. La disponibilità del *Neurodivergent Learner Corpus* (Daloiso *et al.*, in corso di pubblicazione), che raccoglie dati sull'interlingua orale di apprendenti italo-foni con DSA, offre nuove opportunità in questo senso. Sebbene questo corpus non fosse disponibile al momento dello studio preliminare, esso permetterà in futuro di effettuare analisi mirate, non solo per indagare fenomeni di sottoutilizzo, evitamento o usi impropri dei verbi

frasali, ma anche per realizzare approfondimenti su particelle specifiche, come quelle che formano i verbi frasali stessi. L'analisi di questi dati potrebbe rendere possibile la costruzione di un sillabo di verbi-target molto più preciso e pertinente, aumentando così la possibilità di successo dell'intervento didattico.

Un altro aspetto fondamentale riguarda l'integrazione dei pilastri metodologici dell'istruzione cognitiva con i principi della didattica inclusiva, in considerazione delle caratteristiche degli apprendenti coinvolti nella sperimentazione. L'esplorazione delle metafore concettuali che sottendono i verbi frasali dovrebbe perciò essere progettata considerando che gli studenti con DSA potrebbero avere bisogno di supporti aggiuntivi per favorire l'acquisizione di costruzioni complesse, come i verbi frasali. Un approccio più integrato dovrebbe quindi combinare i principi della Glottodidattica Cognitiva con strategie didattiche mirate all'accessibilità, come quelle che ad esempio abbiamo discusso in Daloso e Gruppo di Ricerca ELICOM (2023). In questo modo, sarebbe possibile escludere che eventuali esiti negativi della sperimentazione dipendano da fattori esterni all'istruzione cognitiva in sé, come difficoltà nel comprendere le attività o barriere nella configurazione del materiale didattico stesso.

Infine, uno degli aspetti più rilevanti che emerge dalla ricerca è la durata dell'intervento sperimentale. I fenomeni di evitamento e sottoutilizzo dei verbi frasali, documentati dalla letteratura acquisizionale, sono interpretabili come segnali di una mancanza di competenza in questa tipologia di costruzione, la quale richiede tempo per essere interiorizzata. Pertanto, un intervento che non si estenda per un periodo sufficientemente lungo rischia di non essere in grado di produrre effetti significativi nell'apprendimento. A tal fine, sarebbe auspicabile organizzare studi longitudinali, o interventi sperimentali di maggiore durata, che permettano di monitorare l'evoluzione dell'acquisizione dei verbi frasali nel tempo e di valutare l'efficacia di interventi didattici su lungo periodo.

In sintesi, pur riconoscendo i limiti dell'istruzione cognitiva proposta in questo contributo, lo studio ha evidenziato importanti direzioni per la ricerca futura. La selezione dell'input didattico basato su analisi di corpora mirate, la revisione dell'istruzione cognitiva in chiave inclusiva, e una più oculata calibrazione della durata degli interventi sono tutti fattori che dovrebbero essere considerati con maggiore attenzione nelle future indagini.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alejo-González R. (2010), "Making sense of phrasal verbs: A cognitive linguistic account of L2 learning", in *AILA Review*, 23, pp. 50-71.
- Alejo-González R. (2012), "Variability in L2 acquisition of formulaic sequences: A study of linguistic factors in the use and learning of phrasal verbs by non-native speakers", in *Language Value*, 4, 1, pp. 33-62.
- ANVUR (2022), *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.
<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>.
- Boers F. (2000), "Metaphor awareness and vocabulary retention", in *Applied Linguistics*, 21, 4, pp. 553-571.
- Booth T., Davies B. F. (2021), *English for everyone: English phrasal verbs*, DK, London.
- Cappelli G., Noccetti S. (2016), "Teaching specialised vocabulary to dyslexic adult second language learners: a proposal for multimodal lexical input processing

- enhancement”, in Bonsignori V., Camiciottoli C.B. (eds.), *Multimodality across communicative settings, discourse domains and genres*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 37-64.
- CAST (2024), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 3.0*, CAST, Wakefield (MA).
- Cornell A. (1985), “Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs”, in *IRAL*, 23, 4, pp. 269-280.
- Dagut M., Laufer B. (1985), “Avoidance of phrasal verbs. A case for contrastive analysis”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1, pp. 73-79.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni speciali: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Daloiso M. (2020), “Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali”, in *EL.LE*, 9, 2, pp. 219-232.
- Daloiso M. (2023), “Promuovere l’inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico”, in *EL.LE*, 12, 2, pp. 273-301.
- Daloiso M., Genduso M., Ghirarduzzi A., McDonnell C. L., Paita M. (in stampa), “The neurodivergent learner corpus: Development, overview and applications”, in *Mosaic*.
- Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di) (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un’educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento.
- Daloiso M., McDonnell C. L. (2022), “I phrasal verbs come metafore concettuali: indicazioni per un insegnamento alternativo”, in *Lingua e Nuova Didattica*, 51, 3, pp. 40-53.
- Darwin C. M., Gray L. S. (1999), “Going after the phrasal verb: An alternative approach to classification”, in *TESOL Quarterly*, 33, 1, pp. 65-83.
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, De Gruyter, Berlin-New York.
- De Knop S., Gilquin G. (eds.) (2017), *Applied construction grammar*, De Gruyter, Berlin-New York.
- Ellis N., Cadierno T. (2009), “Constructing a second language: Introduction to the special section”, in *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 1, pp. 111-139.
- Ellis R., Barkhuizen G. (2007), *Analysing learner language*, Oxford University Press, Oxford.
- Gardner D., Davies M. (2007), “Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis”, in *TESOL Quarterly*, 41, 2, pp. 339-359.
- Garnier M., Schmitt N. (2015), “The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses”, in *Language Teaching Research*, 19, 6, pp. 645-666.
- Gibbs R. (2012), “Idioms and formulaic language”, in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Gilquin G. (2025), “Second and foreign language learners: The effect of language exposure on the use of English phrasal verbs”, in *International Journal of Bilingualism*, 29, 2, pp. 456-473.
- Ghirarduzzi A., Genduso M. (2024), “Un dispositivo didattico accessibile: Il Ciclo Glottodidattico tra teoria e applicazioni”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 386-406: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23850>.
- Kormos J., Smith A. M. (2023²), *Teaching languages to students with specific learning differences*, Multilingual Matters, Bristol.
- Kurtyka A. (2001), “Teaching phrasal verbs: A cognitive approach”, in Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 29-54.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago.

- Larsen-Freeman D., Celce-Murcia M. (1999), *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*, Heinle & Heinle, Boston.
- Levenston E. A. (1971), "Over-indulgence and under-representation. Aspects of mothertongue interference", in Nickel G. (ed.), *Papers in Contrastive Linguistics* Cambridge University Press, New York, pp. 115-121.
- Liao F.-H. (2019), "Making sense of 'out' phrasal verbs: The instruction of 'out' senses", in *RELC Journal*, 51, 3, pp. 364-380.
- Liao Y., Fukuya Y. (2004), "Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English", in *Language Learning*, 54, 2, pp. 193-226.
- Lindner S. J. (1981), *A lexico-semantic analysis of English verb particle constructions with out and up*, PhD dissertation, University of California, San Diego.
- Long M. H. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 2, 1, pp. 39-52.
- Lu Z., Sun J. (2017), "Presenting English polysemous phrasal verbs with two metaphor-based cognitive methods to Chinese EFL learners", in *System*, 69, pp. 153-161.
- Masi S., Vignozzi G. (2022), "On the role of gestures in the comprehension of phrasal verbs and idiomatic expressions in English", in *Lingue e Linguaggi*, 48, pp. 71-94.
- McCarthy M., O'Dell F. (2017²), *English phrasal verbs in use – Advanced*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McCarthy P. M., Jarvis S. (2010), "MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment", in *Behavior Research Methods*, 42, 2, pp. 381-392.
- MIM (2024), *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2021/2022 e 2022/2023*: https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa.
- Nuzzo E., Grassi R. (2015), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Quirk R., Greenbaum S. et al. (1985), *A comprehensive grammar of the English language*, Longman, London.
- Riguel E. (2014), "Phrasal verbs, the scourge of the learner", in *9th Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, 9, pp. 1-20.
- Rudzka-Ostyn B. (2003), *Word power: Phrasal verbs and compounds*, De Gruyter, Berlin-New York.
- Schneider E., Crombie M. (2003), *Dyslexia and foreign language learning*, Fulton, New York.
- Side R. (1990), "Phrasal verbs: sorting them out", in *ELT Journal*, 44, 2, pp. 144-152.
- Spring R. (2018), "Teaching phrasal verbs more efficiently: Using corpus studies and cognitive linguistics to create a particle list", in *Advances in Language and Literary Studies*, 9, 5, pp. 121-135.
- Strong B., Boers F. (2019), "Weighing up exercises on phrasal verbs: Retrieval versus trial-and-error practices", in *The Modern Language Journal*, 103, 3, pp. 562-579. <https://doi.org/10.1111/modl.12579>.
- Tyler A. (2012), *Cognitive linguistics and second language learning. Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York.
- Wood D. (2019), "Classifying and identifying formulaic language", in Webb S. (ed.), *The Handbook of Vocabulary Studies*, Routledge, London-New York, pp. 30-45.
- Wulff S., Gries S. T. (2019), "Particle placement in learner language", in *Language Learning*, 69, 4, pp. 873-910.
- Yasuda S. (2010), "Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners", in *TESOL Quarterly*, 44, 2, pp. 250-273.

Italiano LinguaDue 1. 2026





ISSN 2037-3597