



Università per Stranieri di Perugia

Dipartimento di Lingua, Letteratura e Arti italiane nel Mondo

DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE LINGUISTICHE, FILOLOGICO-LETTERARIE E
POLITICO-SOCIALI
INDIRIZZO: LINGUISTICA E DIDATTICA DELLE LINGUE
CICLO: XXXVI

**La Grammatica Cognitiva applicata all'insegnamento
dell'italiano come lingua non materna: progettazione
di un percorso didattico di livello A2**

Dottorando

Andrea Fiorista

Docente tutor

Prof.ssa Borbála Samu

A.A. 2024-2025

INDICE

Introduzione – p. 7

1. Il quadro teorico di riferimento: la Linguistica Cognitiva – p. 15

1.1. Cenni storici: dalla Semantica Generativa alla Linguistica Cognitiva – p. 15

1.2. Approccio cognitivo all'analisi linguistica: la centralità del significato e della concettualizzazione – p. 20

1.2.1. La struttura concettuale: tra cognizione e linguaggio – p. 23

1.2.2. Categorizzazione – p. 27

1.2.3. *Embodiment* – p. 30

1.2.4. La metafora – p. 33

1.2.5. Le operazioni di costruzione: come verbalizziamo la nostra esperienza –
p. 35

1.2.6. Approcci cognitivi alla grammatica – p. 54

1.3. La Grammatica Cognitiva – p. 58

1.3.1. La funzione simbolica della grammatica – p. 59

1.3.2. La grammatica deriva dall'uso – p. 60

1.3.3. La grammatica come inventario strutturato di unità simboliche
convenzionali – p. 62

1.3.4. Le categorie grammaticali nella Grammatica Cognitiva – p. 64

2. Linguistica Cognitiva e apprendimento/insegnamento di lingue seconde – p. 67

2.1. La Linguistica Cognitiva e l'apprendimento di lingue seconde – p. 68

2.1.1. Apprendimento linguistico da una prospettiva *usage-based* – p. 77

2.2. La Linguistica Cognitiva e l'insegnamento delle lingue seconde – p. 82

2.2.1. Un breve excursus storico: dalla Linguistica Applicata alla Linguistica
Cognitiva Applicata – p. 84

2.2.2. L'apporto della Linguistica Cognitiva alla didattica delle lingue – p. 95

2.2.3. La Grammatica Cognitiva come base per l'insegnamento delle lingue
seconde – p. 106

2.2.4. La Linguistica Cognitiva applicata alla didattica delle lingue – p. 114

2.2.4.1. LC e spagnolo L2 – p. 115

2.2.4.2. LC e inglese L2 – p. 127

3. La Linguistica Cognitiva applicata all'insegnamento dell'italiano L2 – p. 137

3.1. LC e italiano L2: stato dell'arte – p. 139

3.2. Il percorso didattico sperimentale per il livello A2 – p. 145

3.2.1. La componente grafica – p. 146

3.2.2. I pronomi personali – p. 150

3.2.2.1. Nelle grammatiche tradizionali – p. 150

3.2.2.2. Nella Grammatica Cognitiva – p. 151

3.2.2.3. Applicazione all'italiano L2 – p. 152

3.2.3. I verbi psicologici intransitivi inversi – p. 161

3.2.3.1. Nelle grammatiche tradizionali – p. 162

3.2.3.2. Nella Grammatica Cognitiva – p. 164

3.2.3.3. Applicazione all'italiano L2 – p. 167

3.2.4. Le preposizioni *a*, *in* – p. 172

3.2.4.1. Nelle grammatiche tradizionali – p. 174

3.2.4.2. Nella Grammatica Cognitiva – p. 181

3.2.4.3. Applicazione all'italiano L2 – p. 187

3.2.5. Il passato prossimo e la scelta dell'ausiliare – p. 194

3.2.5.1. Nelle grammatiche tradizionali – p. 195

3.2.5.2. Nella Grammatica Cognitiva – p. 197

3.2.5.3. Applicazione all'italiano L2 – p. 203

3.2.6. *Stare* + gerundio – p. 207

3.2.6.1. Nelle grammatiche tradizionali – p. 208

3.2.6.2. Nella Grammatica Cognitiva – p. 210

3.2.6.3. Applicazione all'italiano L2 – p. 212

3.2.7. L'imperfetto e la sua alternanza aspettuale con il passato prossimo –

p. 216

3.2.7.1. Nelle grammatiche tradizionali – *p. 219*

3.2.7.2. Nella Grammatica Cognitiva – *p. 225*

3.2.7.3. Applicazione all'italiano L2 – *p. 235*

4. La ricerca empirica: verso una Glottodidattica Cognitiva sperimentale –

p. 249

4.1. Il disegno sperimentale – *p. 249*

4.1.1. I partecipanti – *p. 251*

4.1.2. L'intervento didattico di controllo – *p. 252*

4.1.3. L'intervento didattico sperimentale – *p. 253*

4.1.4. La raccolta dati: pre-test e post-test – *p. 254*

4.2. I risultati – *p. 255*

4.2.1. Oltre i dati statistici: considerazioni qualitative – *p. 260*

4.3. Verso una Glottodidattica Cognitiva sperimentale – *p. 262*

Conclusioni – *p. 265*

Bibliografia – *p. 269*

Ringraziamenti

INTRODUZIONE

L'insegnamento della grammatica continua a rappresentare uno degli aspetti più complessi e dibattuti della didattica delle lingue. Da oltre cinquant'anni, la comunità scientifica si confronta con l'eredità dell'approccio comunicativo e con la polarizzazione che ne è derivata: grammatica sì o grammatica no? Ancora oggi, chi si occupa di Linguistica Educativa si trova a dover rispondere a questo interrogativo, consapevole che non si tratta di scegliere tra presenza e assenza della grammatica, ma di ridefinirne il ruolo, le modalità e i tempi all'interno del processo di apprendimento. In questa prospettiva, la presente tesi non mette in discussione la rilevanza dell'istruzione grammaticale: la domanda fondamentale che la orienta è piuttosto come introdurre le strutture della lingua in modo realmente significativo, motivato e accessibile agli apprendenti.

La Linguistica e la Grammatica Cognitiva offrono una risposta convincente a questo quesito, spostando il baricentro dell'attenzione dalla struttura formale alla dimensione del significato. In questa visione, la grammatica non è un insieme neutro di regole astratte, bensì – per usare le parole di Langacker – una forma di concettualizzazione. Le categorie grammaticali non sono gusci vuoti, ma strumenti cognitivi modellati dall'uso per rispondere a esigenze comunicative ricorrenti: nascono dall'esperienza, si consolidano nell'interazione, si radicano nelle convenzioni linguistiche. L'analisi linguistica assume dunque un orientamento *bottom up*, in cui le costruzioni emergono dall'uso e non il contrario. Le strutture grammaticali servono a rappresentare prospettive, a profilare aspetti della scena, a rendere visibile una particolare interpretazione della realtà extralinguistica.

Come ricorda Langacker (2008: 8 traduzione mia):

«Quando la gente comune parla e ascolta, non è per il puro piacere di manipolare forme sintattiche – la loro apprensione riguarda i significati espressi. Questo naturalmente non implica che la grammatica non sia importante nella lingua o

nell'insegnamento linguistico. È comunque utile rendersi conto che la grammatica sottende il significato piuttosto che essere un fine di per sé».

Riconoscere che la grammatica “sottende il significato” non ridimensiona la sua importanza didattica; al contrario, ne ridefinisce la funzione, restituendola alla sua natura profondamente cognitiva. Da questa impostazione deriva una conseguenza pedagogica cruciale: se la grammatica è un insieme di operazioni di *construal*, il parlante non è più un esecutore passivo di regole, ma un agente che costruisce attivamente le proprie rappresentazioni linguistiche. Tale ribaltamento epistemologico si traduce in un potenziale didattico enorme, poiché permette di presentare all'apprendente la grammatica non come un vincolo, ma come uno spazio di scelta consapevole attraverso cui esprimere prospettive e significati.

Negli ultimi decenni la Linguistica Cognitiva (LC) e, al suo interno, la Grammatica Cognitiva (GC) hanno messo a disposizione una cornice teorica che ha profondamente rinnovato il modo di concepire il linguaggio. In questa prospettiva la lingua non è più vista come un sistema astratto di regole da apprendere, ma come una componente integrata della cognizione umana, strettamente connessa ai processi di percezione, categorizzazione e concettualizzazione che strutturano la nostra esperienza del mondo (Langacker 1987, 2008; Lakoff, Johnson 1980, 1999). Il significato non è un livello accessorio o secondario, ma rappresenta il fulcro stesso dell'attività linguistica: parlare una lingua significa costruire, interpretare e condividere rappresentazioni concettuali. In questo quadro generale, la glottodidattica trova un terreno particolarmente fertile. Un approccio che considera il linguaggio come attività cognitiva situata permette infatti di ripensare l'insegnamento non come trasmissione di etichette e regole, ma come accompagnamento dell'apprendente nella comprensione dei modi in cui una lingua organizza l'esperienza. Rendere visibili le logiche concettuali che sottendono le espressioni linguistiche consente di superare modelli didattici puramente prescrittivi e di avvicinare insegnamento e apprendimento a processi più naturali, motivati e significativi.

Tuttavia, nel dominio dell'italiano L2/LS, il trasferimento sistematico di questi principi alla pratica didattica rimane ancora in fase di consolidamento. A fronte di una letteratura applicativa già matura per lingue come inglese e spagnolo (Tyler, Evans 2003; Ruiz Campillo 2014; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno 2019), le proposte per l'italiano stanno emergendo solo negli ultimi anni e, pur nel loro valore, mostrano spesso la necessità per il docente di rianalizzare i fenomeni-chiave e costruire visualizzazioni e attività *ad hoc* (Daloiso 2017, 2022; Della Putta, Strik-Lievers 2020; Forti 2022, 2024). È in questo scarto tra la solidità teorica della LC/GC e la relativa scarsità di strumenti operativi per l'italiano L2 che si colloca la presente tesi.

Il lavoro si propone anzitutto di offrire un quadro teorico aggiornato dei principi della LC/GC rilevanti per l'acquisizione istruita di una L2 (ISLA), prestando particolare attenzione alle dinamiche dell'uso, alla concettualizzazione, ai meccanismi di salienza e all'importanza della multimodalità. Su queste basi sono state progettati e documentati sei focus didattici sperimentali per il livello A2, elaborate a partire da un'analisi concettuale di fenomeni notoriamente opachi per l'apprendente dell'italiano: pronomi personali (soggetto, riflessivi, diretti e indiretti), verbi psicologici intransitivi inversi (come *piacere*), alcune preposizioni, passato prossimo e scelta dell'ausiliare, perifrasi *stare* + gerundio e alternanza aspettuale imperfetto / passato prossimo. Il percorso didattico, costruito secondo i principi della GC, integra visualizzazioni metalinguistiche, attività *embodied*, compiti *usage-based* e strategie di *noticing* guidato, con l'obiettivo di rendere la grammatica non solo comprensibile, ma anche motivata e cognitivamente accessibile.

Per verificare l'efficacia di tale proposta, la tesi adotta un disegno quasi-sperimentale pre-post test con gruppi paralleli, confrontando un trattamento cognitivista con un intervento tradizionale di tipo PPP (*Presentation-Practice-Production*). La raccolta dati si basa su un *Grammatical Judgment Test* appositamente costruito, mentre l'analisi considera sia i guadagni all'interno dei gruppi sia le differenze tra gruppi, integrando l'interpretazione statistica con

osservazioni qualitative sulle strategie degli studenti e sulle loro produzioni guidate.

Le domande di ricerca che orientano il lavoro si concentrano su tre aspetti chiave: se e in che misura un intervento cognitivo favorisca una comprensione più profonda delle costruzioni grammaticali rispetto a un approccio tradizionale; se l'esplicitazione dei meccanismi di *construal* contribuisca a ridurre l'interferenza dei pattern concettuali della L1; e se tale intervento generi miglioramenti significativamente superiori nei giudizi di grammaticalità e nelle scelte forma-significato delle strutture target.

Nell'insieme, il contributo atteso della tesi è duplice. Da un lato, mira a operazionalizzare costrutti della LC/GC—quali profilazione, punto di vista, proto-scene e *force dynamics*—in strumenti didattici replicabili e adattabili a diversi contesti; dall'altro, intende fornire un protocollo empirico solido che colleghi l'istruzione motivata agli *outcome* misurabili dell'ISLA, contribuendo in modo originale al dibattito internazionale sulla Glottodidattica Cognitiva.

Quanto alla struttura della tesi, essa si articola in quattro capitoli:

- **Capitolo 1:** delinea il quadro teorico della tesi introducendo i fondamenti della Linguistica Cognitiva e il modo in cui questo paradigma ha trasformato lo studio del linguaggio in chiave concettuale ed esperienziale. Dopo una breve ricostruzione storico-teorica, il capitolo presenta i principi che definiscono l'approccio cognitivo: il rapporto tra cognizione e linguaggio, i processi di categorizzazione, il ruolo *dell'embodiment*, la funzione organizzatrice delle metafore concettuali e le operazioni cognitive che guidano la costruzione dell'esperienza linguistica. Viene poi discusso il contributo degli approcci cognitivi alla grammatica, con particolare attenzione alla Grammatica Cognitiva di Langacker. Nel complesso, il capitolo offre gli strumenti teorici necessari per comprendere il quadro concettuale di riferimento e costituisce la base su cui si innestano le analisi applicative dei capitoli successivi.

- **Capitolo 2:** approfondisce il rapporto tra Linguistica Cognitiva e apprendimento/insegnamento delle lingue seconde, delineando il quadro teorico e applicativo entro cui si colloca la presente ricerca. La prima parte del capitolo è dedicata all'apprendimento linguistico da una prospettiva *usage-based*, che considera la lingua come un sistema emergente dall'uso, modellato da processi cognitivi generali quali frequenza, salienza, schematizzazione ed estrazione di pattern. Questa sezione chiarisce come l'acquisizione di una L2 possa essere interpretata come un processo di costruzione graduale di reti di significato, radicato nell'esperienza e nell'interazione. La seconda parte del capitolo si concentra invece sull'insegnamento linguistico e sul contributo apportato dalla Linguistica Cognitiva alla glottodidattica. Dopo una breve panoramica storica sugli sviluppi del settore, vengono presentati i principali ambiti in cui la LC ha offerto strumenti innovativi: la motivazione semantica delle forme grammaticali, l'uso di schemi immagine e metafore concettuali nella didattica, il ruolo delle operazioni di costruzione nella spiegazione delle categorie linguistiche e il valore della rappresentazione visiva dei concetti grammaticali. Una sezione specifica è dedicata alla Grammatica Cognitiva come modello utile per strutturare percorsi didattici motivati e significativi, mentre l'ultima parte del capitolo offre una rassegna delle applicazioni della LC all'insegnamento dello spagnolo L2 e dell'inglese L2, con l'obiettivo di delineare lo stato dell'arte internazionale e individuare strumenti, risultati e limiti che fungono da punto di riferimento per l'elaborazione del nostro percorso applicativo sull'italiano L2.
- **Capitolo 3:** rappresenta il cuore applicativo della tesi e mostra come i principi della Grammatica Cognitiva possano essere tradotti in un percorso didattico operativo per l'insegnamento dell'italiano L2 a livello A2. Dopo una rassegna dello stato dell'arte sulle applicazioni della Linguistica Cognitiva all'italiano L2, il capitolo presenta un percorso didattico sperimentale organizzato intorno a una serie di nuclei

grammaticali selezionati per la loro rilevanza formativa e la loro complessità acquisizionale. Per ciascun nodo, la trattazione segue una struttura costante: (1) analisi del trattamento nelle grammatiche tradizionali, (2) reinterpretazione della categoria in chiave cognitiva alla luce dei principali modelli teorici, (3) proposta didattica sperimentale. In questo modo, il capitolo mostra in modo sistematico come sia possibile passare dalla teoria linguistica alla pratica didattica, costruendo un modello coerente di glottodidattica cognitiva.

- **Capitolo 4:** illustra la ricerca empirica condotta per valutare l'efficacia di un percorso didattico ispirato alla Grammatica Cognitiva, con l'obiettivo di delineare i contorni di una glottodidattica cognitiva sperimentale. Dopo aver descritto il disegno quasi-sperimentale adottato — partecipanti, intervento di controllo, intervento sperimentale e strumenti di raccolta dati (pre-test e post-test) — il capitolo presenta i risultati quantitativi ottenuti e li integra con un'analisi qualitativa. Tale doppia prospettiva consente di osservare non solo il guadagno misurabile in termini di accuratezza, ma anche i cambiamenti nei processi di concettualizzazione sottesi all'uso delle costruzioni target. Il capitolo si conclude con una riflessione teorico-metodologica che riprende i risultati alla luce dei principi della Linguistica Cognitiva, configurando possibili sviluppi futuri verso un modello maturo di Glottodidattica Cognitiva.

In sintesi, la tesi si propone di mostrare che rendere visibile il significato della grammatica—attraverso immagini concettuali, meccanismi cognitivi generali, esperienza corporea e compiti basati sull'uso—non costituisce soltanto un arricchimento metodologico, ma una via efficace per allineare la cognizione dell'apprendente alle convenzioni dell'italiano. Un insegnamento fondato sulla motivazione delle forme permette infatti di sviluppare non solo accuratezza e appropriatezza, ma una consapevolezza più profonda e duratura del funzionamento dell'italiano come sistema motivato e coerente. È in questa direzione che si colloca la ricerca qui presentata, con l'obiettivo di contribuire,

attraverso basi teoriche solide ed evidenze empiriche, alla costruzione di una Glottodidattica Cognitiva per l'italiano L2.

PRIMO CAPITOLO

IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO: LA LINGUISTICA COGNITIVA

1.1 Cenni storici: dalla Semantica Generativa alla Linguistica Cognitiva

Nel 1982, Ronald Langacker pubblica un articolo dal titolo *Space Grammar, Analysability, and the English Passive*, all'interno del quale traccia i confini teorici entro cui si colloca l'allora nuova teoria linguistica, di cui lui stesso è uno dei maggiori fondatori, e che in questa prima fase definisce *Space Grammar*. È così che lo scienziato sancisce il suo definitivo distanziamento dal paradigma chomskyano della Grammatica Generativa – all'interno del quale lui stesso si era peraltro formato – fornendo un'interessante alternativa intellettuale. Nel suo lavoro, Langacker mette insieme presupposti teorici su cui rifletteva ormai da diversi anni, e che adesso fa ricadere appunto sotto il nome di *Space Grammar*: la grammatica è essenzialmente simbolica, intrinsecamente significativa, e strettamente radicata nell'esperienza fisica. Lo spazio, che dà il nome alla teoria, diventa il dominio primario attraverso il quale l'essere umano costruisce mentalmente la sua esperienza nel mondo. È proprio dentro istanziazioni localistiche che donne e uomini esperiscono la realtà, e dunque lo spazio costituisce il punto di partenza per comprendere e interpretare altri domini concettuali più astratti. L'autore fornisce poi, nello stesso articolo, un esempio applicativo con i morfemi grammaticali del participio inglese, che vengono considerati in questa sede pieni di significato e non derivanti da una mera operazione trasformativa dalla forma attiva. Piuttosto, si tratta di una costruzione distinta e separata, generata dalla necessità comunicativa di costruire la situazione in un determinato modo. Per Langacker, non c'è alcuna relazione derivazionale tra le forme attive e passive, ma queste ultime hanno un percorso compositivo autonomo, legato all'esperienza e alle relazioni spaziali. Sono

tutti argomenti che avremo modo di sviluppare nel corso dell'elaborato (§ 1.2; 1.3).

Linee di pensiero divergenti e critiche rispetto al generativismo iniziano, difatti, a delinearsi ben prima del 1982, poiché da ormai più di un decennio, si sono fatti strada numerosi studi che si poggiano su ipotesi contrastanti rispetto alla Grammatica Generativa. Prima fra tutte, la necessità di dedicare maggiore spazio e attenzione al significato, e più in generale alla semantica, considerata essa stessa come nucleo generatore della grammatica. Si compie, così, una inversione di pensiero rispetto a quanto teorizzato da Noam Chomsky, il che comporta una prima scissione all'interno della scuola generativista, quella tra sintatticisti e semanticisti: i primi, guidati dallo stesso Chomsky, rivendicano l'autonomia della grammatica rispetto agli altri livelli di analisi linguistica, mentre i secondi affermano che sono le rappresentazioni semantiche astratte a innescare le regole sintattiche trasformazionali (Luraghi, Gaeta, 2003: 17). La disputa sfocia nella creazione da parte dei semanticisti di una linea investigativa a sé, che prende provocatoriamente il nome di Semantica Generativa, proprio a voler sottolineare il ruolo centrale del significato nella genesi linguistica. Nonostante la direzione opposta intrapresa dagli studiosi della fazione della Semantica Generativa, in questa prima fase il gruppo rimane comunque legato ai principi fondanti del generativismo, non mettendo in discussione, per esempio, la concezione modulare della mente e l'autonomia del linguaggio rispetto alle altre aree cognitive. Nell'ottica della Semantica Generativa, inizia a prendere campo una diversa concezione della grammatica, per la quale il componente semantico genera direttamente delle rappresentazioni, eliminando così il componente di base e le sue strutture sintattiche profonde (*deep structures*)¹, che nella visione chomskyana erano invece il punto di partenza, e a cui l'interpretazione semantica era sottoposta. Rinunciando alla nozione di 'struttura profonda', vengono meno la separazione tra sintassi e semantica e la distinzione tra 'trasformazioni' e 'regole di interpretazione semantica', a favore di un unico sistema di regole che

¹ Per una disamina più approfondita della Semantica Generativa, si veda l'articolo di G. Lakoff, *On Generative Semantics*, del 1969.

mette in relazione struttura semantica e struttura di superficie, attraverso stadi intermedi tanto ‘sintattici’ quanto ‘semantici’ (McCawley, 1970: 285-296). Secondo Lakoff, ogni frase si fonda, oltre che su una descrizione strutturale, anche su una serie di presupposizioni, ossia, su delle implicazioni pragmatiche. In altre parole, le relazioni tra frasi e fatti extralinguistici devono rientrare nello studio della competenza linguistica. Quello che Lakoff intende rimarcare è che la grammatica non genera frasi isolate, quanto piuttosto delle ‘coppie’ (*pairs*), formate da una frase (*Sentence – S*) che può essere grammaticale esclusivamente in relazione ad una presupposizione (*Presupposition – P*) (Chomsky, 1972: 120-21). Si noti il forte richiamo agli studi contemporanei sulla Pragmatica (cfr. Grice, 1978), altro ambito disciplinare in contrapposizione al generativismo, che dà un chiaro esempio della eterogeneità vigente tra i vari approcci che troveranno nella nascente Linguistica Cognitiva un macro framework teorico comune. Effettivamente, alle posizioni dei semanticisti e degli studiosi di Pragmatica, si aggiungono, altresì, gli studi sulla categorizzazione (cfr. 1.2.2), quelli sulla metafora (cfr. 1.2.4), le scoperte della Psicologia Cognitiva, il Funzionalismo americano, tra gli altri filoni affini.

Ben presto, la Semantica Generativa, che non aveva mai costituito una vera e propria teoria organica e autonoma, si disgrega in varie direzioni (cfr. Cinque, 1979). È proprio George Lakoff nel 1975 ad usare per primo l’etichetta ‘Linguistica Cognitiva’, gettando le basi per quella che viene considerata la prima vera svolta cognitiva della linguistica (Arduini, Fabbri, 2008: pp. 13-14)². Insieme a Langacker, difatti, sviluppano un’idea diversa di grammatica e abbandonano definitivamente il modularismo generativista, abbracciando, invece, una concezione più olistica all’analisi linguistica. In questo contesto viene postulata, infatti, la non-

² Per gli autori in questione (Arduini, Fabbri, 2008: pp. 13-14), che parlano di tre svolte cognitive della linguistica, la prima sarebbe quella determinata dallo stesso Chomsky, il quale, mettendo in discussione definitivamente la visione comportamentista e rifiutando l’idea che la lingua possa essere appresa solo induttivamente, inizia a considerare il linguaggio come un prodotto della mente umana. Tuttavia, data la distanza tra il paradigma formalista chomskyano e quello cognitivo, è con la nascita della Semantica Generativa e dei vari studi sulla centralità del significato, e cioè con la seconda svolta cognitiva, che si fa risalire la nascita della Linguistica Cognitiva.

autonomia del linguaggio (e della linguistica) in relazione ad altri aspetti della cognizione umana (e delle discipline scientifiche che se ne occupano, come ad esempio la psicologia); per cui l'analisi linguistica non può prescindere dal legame indissolubile tra il linguaggio e le altre facoltà cognitive, come il pensiero, la comprensione, l'apprendimento, la memoria, l'attenzione. Ciò significa che lo sguardo del linguista deve essere più ampio e aperto all'universo extralinguistico, e non può rimanere confinato al 'modulo' del linguaggio, dal momento che tale modulo non esiste più nella sua autonomia, quanto piuttosto nella sua natura interconnessa ad altre funzioni cognitive (Casadei, 2003: 37-38). Sulla base del rifiuto della visione modulare, si rivendica a questo punto l'esistenza di un *continuum* tra lessico, morfologia e sintassi (Luraghi, Gaeta, 2003: 18). Sono questi gli assunti di base della *Space Grammar* langackeriana, descritti nel sopracitato articolo del 1982, e che saranno ripresi durante lo svolgimento del lavoro della presente tesi.

Poco tempo dopo, lo stesso Langacker abbandona l'etichetta *Space Grammar* in favore della nuova *Cognitive Grammar* (Grammatica Cognitiva); le ragioni di questa modifica sono brevemente spiegate dall'autore nella Prefazione al suo volume del 1987, *Foundations of Cognitive Grammar – Theoretical Prerequisites*, nel quale ha raccolto e unificato anni di studi e ricerche, e con il quale ha consacrato la nascita di una cornice teorica organica, coerente e rigorosa. Per la loro natura saggia e ironica, riporto di seguito le parole dell'autore che spiegano i motivi del cambiamento del nome alla sua teoria:

«I initially called this framework **space grammar**. Why is not important – in fact, there are so many good reasons to so label it that an “official” explanation would only impoverish the expression’s value. But despite its obvious appropriateness, a number of people have reacted negatively to the apparent frivolity of the term, perhaps with some reason. A theory called space grammar can obviously not be taken seriously, but one called **cognitive grammar** is potentially of great intellectual significance.» (Langacker, 1987: vi).

Nel 1991, Langacker pubblica il secondo volume, *Foundations of Cognitive Grammar – Descriptive Application*, concludendo l'opera magistrale in cui presenta i principi e gli assunti teorici, oltre agli strumenti descrittivi e alle descrizioni applicative, adeguati alla rappresentazione delle strutture linguistiche.

Seppur trattandosi del più puntuale e originale all'interno della Linguistica Cognitiva, quello della Grammatica Cognitiva è solo uno dei contributi che confluiscono nel nuovo paradigma teorico. Non possiamo non citare gli studi sul significato ricadenti sotto l'etichetta di Semantica Cognitiva, area investigativa anch'essa parecchio eterogenea, che Marconi (1992: 431) definisce come 'famiglia di teorie' oppure 'insieme di esigenze e atteggiamenti critici' verso altre teorie del significato di ambito linguistico e filosofico (in Casadei 2003: 37). Non diversamente da quanto descritto fino ad ora, tutta la Semantica Cognitiva si regge essenzialmente sulla non-autonomia del linguaggio, sull'interconnessione con altri aspetti della cognizione umana, sulla centralità del significato come nucleo generatore delle forme grammaticali e il suo radicamento nell'esperienza spaziale. Pertanto, abbracciando quanto scritto da Federica Casadei (2003: 42) «non sarebbe esagerato sostenere che gran parte di ciò che chiamiamo *Linguistica* o *Grammatica Cognitiva* è in ultima analisi *Semantica Cognitiva*». Questo rende l'idea della complessità di stabilire ambiti e confini definiti dentro il quadro teorico cognitivista. Dunque, quando parliamo di Grammatica Cognitiva o Semantica Cognitiva, o ancora di teoria della metafora, ci stiamo comunque muovendo nella complessa galassia della Linguistica Cognitiva.

D'ora in avanti:

LC = Linguistica Cognitiva

GC = Grammatica Cognitiva

1.2 Approccio cognitivo all'analisi linguistica: centralità del significato e della concettualizzazione

Proprio per l'intrinseca vaghezza dei confini teorici del paradigma ricadente sotto il termine ombrello 'Linguistica Cognitiva' – a sua volta conseguenza della pluralità di studi contro tendenti al paradigma chomskyano – sarebbe più adeguato parlare di approccio (o meglio di approcci) cognitivo(-i) alla linguistica. Come abbiamo già anticipato nel paragrafo precedente, gli sviluppi della LC originano dagli studi sul significato e che convergono in quella famiglia di teorie della Semantica Cognitiva. Proprio la semantica è, dunque, il punto di partenza per la nostra rassegna teorica: non è infatti possibile presentare il paradigma della LC prescindendo dalle analisi condotte sul significato, dalla fine degli anni Sessanta, per opera di diversi studiosi, tra cui – oltre ai già citati Ronald Langacker e George Lakoff – spiccano anche Charles Fillmore, Gilles Fauconnier, Leonard Talmy, William Croft, Mark Johnson, tra i maggiori esponenti.

La Semantica Cognitiva nasce sostanzialmente come decisa opposizione nei confronti degli approcci tradizionali alla semantica: essenzialmente, la semantica formale, di memoria classica, e la semantica strutturale (cfr. 1.2.1). La critica feroce che rivolgono ai semiotici tradizionali si fonda, prima di tutto, sulla scarsa efficacia dei metodi di analisi semantica da loro proposti, e nello specifico denunciano:

- L'inadeguatezza della prospettiva verocondizionale nella definizione dei concetti, per cui si ritiene che le condizioni di verità non siano sufficienti a stabilire se un concetto si applica o meno in modo appropriato a una particolare situazione nel mondo (Croft, Cruse, 2010: 31). I principi verocondizionali non descrivono i significati delle parole e non tengono conto dei rapporti tra i diversi sensi che una parola può manifestare; in altre parole, non si preoccupano della polisemia e della metaforicità tipiche delle parole.
- L'eccessiva rigidità nella definizione delle categorie concettuali, e in particolare la prospettiva componenziale adottata nella descrizione delle stesse. Si tratta della cosiddetta 'teoria classica delle categorie', per cui una

categoria è definita da un insieme di tratti necessari e sufficienti corrispondenti alle proprietà essenziali dei suoi membri. Per esempio, i tratti 'bovino', 'maschio' e 'adulto' sono necessari e sufficienti per definire l'entità 'toro' (Casadei, 2003: 44). Come effetto di ciò, la considerazione delle categorie come discrete, aventi confini chiari e definiti (per cui un membro necessariamente appartiene o non appartiene a una determinata categoria), e come privi di una strutturazione interna, per cui tutti i membri di una categoria sono in egual misura esempi perfetti del gruppo categoriale.

Il rifiuto di tali costrutti si rende necessario dal momento che, nell'ottica della Semantica Generativa, non è possibile presupporre una separazione netta tra conoscenze di natura puramente linguistica e conoscenze di natura extralinguistica. Una parola (lessicale o grammaticale che sia) porta con sé un bagaglio di informazioni derivato dall'esperienza nel mondo, e che è specchio di quella conoscenza enciclopedica che ognuno di noi, in diversa misura, possiede e costruisce gradualmente. La semantica strutturale, difatti, ignora il ruolo dell'esperienza umana nella formulazione di categorie e concetti, lavorando in una dimensione totalmente decontestualizzata, che la porta a considerare il contenuto delle unità lessicali come nettamente e precisamente definibile e scevro da ogni tipo di sfumatura. La Semantica Cognitiva, al contrario, mette in luce il carattere vago e non discreto delle parole (ibid., p. 45). Le informazioni immagazzinate nella mente si estendono ben oltre il significato denotativo delle parole; ogni parola evoca, difatti, una serie di associazioni, frutto della nostra esperienza extralinguistica, e che pertanto rendono il significato delle parole enciclopedico. Per tali ragioni, Lakoff (1987) propone di chiamare questo modello semantico 'semantica esperienziale', all'interno del quale molti aspetti della semantica delle lingue sarebbero quindi motivati sulla base della nostra esperienza, eliminando gran parte dell'arbitrarietà tradizionalmente chiamata in causa.

Non è possibile, dunque, non tenere conto delle sfumature dei concetti, che pertanto rivelano, contrariamente a quanto affermato dalla semantica tradizionale, una struttura interna articolata non sempre chiaramente definibile (cfr. 1.2.2). Per citare un esempio diventato ormai un classico in questo tipo di trattazione, già William Labov (1973) si era posto il problema della fragilità del concetto di categoria (negli assunti tradizionali), sottoponendo a un campione di persone un disegno schematico raffigurante oggetti più o meno somiglianti a ciò che identifichiamo comunemente come 'tazza'. I disegni presentati da Labov hanno messo a nudo la molteplicità dei significati linguistici e, di conseguenza, la natura graduale, vaga, e soggettiva della nostra percezione. Quanto è sottile il confine tra una tazza, una ciotola e un vaso? L'esperimento ha mostrato come il contesto d'uso degli oggetti ne determini la categoria di appartenenza. Una tazza, per esempio, nell'uso domestico potrebbe anche contenere dei fiori, o altre sostanze non tipicamente adatte ad essere contenute da una tazza. In questi casi, possiamo ancora definirla una tazza? Quanto è labile il confine tra una tazza e una ciotola?

Questo studio evidenzia quanto i confini tra categorie non siano affatto definiti o arbitrari e che la concezione che abbiamo della realtà è suscettibile al contesto in cui siamo immersi e al quale ci rapportiamo. Un qualsiasi elemento, dunque, può comparire in più categorie mentali contemporaneamente (ibid.).

Questo forte legame che la Semantica Cognitiva (e la LC tutta) mette in evidenza tra creazione dei concetti ed esperienza extralinguistica, ci conduce a due altri assunti fondamentali che contribuiscono alla spaccatura con la linguistica generativa. Mi riferisco da un lato al radicamento esperienziale e corporeo dei concetti, che prende il nome di 'embodiment', che approfondiremo più avanti (cfr. 1.2.3); e all'assunto fondamentale a cui abbiamo già fatto accenno (cfr. 1.1) della non autonomia del linguaggio. Secondo la LC, infatti, nel processo di creazione di significato, c'è una relazione tra il linguaggio e altri aspetti della cognizione umana. In quest'ottica, i fenomeni linguistici, e dunque anche questioni prettamente semantiche come la definizione del significato delle

parole, non sono analizzabili restando all'interno del linguaggio in quanto tale (Casadei, 2003: 38), piuttosto occorre spostare il focus sulle altre funzioni cognitive, più generali, che entrano in gioco tanto nella comprensione e rappresentazione mentale del mondo esterno, quanto nella verbalizzazione linguistica (cfr. 1.2.1).

1.2.1 La struttura concettuale: tra cognizione e linguaggio

A continuazione di quanto detto alla fine dello scorso paragrafo, nella prospettiva cognitiva, la stretta correlazione tra piano linguistico e piano cognitivo caratterizza tutti i livelli di analisi linguistica, e in particolare la semantica rappresenta il livello in cui questa correlazione si manifesta maggiormente, dal momento che al binomio forma-significato delle parole corrisponde necessariamente un processo di concettualizzazione a esso a priori. Riporto qui le parole di Federica Casadei a proposito dell'attenzione che la Linguistica Cognitiva ripone nella natura concettuale delle parole e del linguaggio:

«La Semantica Cognitiva intende il significato non come un fenomeno linguistico ma il risultato di un processo cognitivo, come l'esito di una concettualizzazione: il significato ha una natura concettuale. [...]. In tutti i casi, si assume che i significati delle parole abbiano sempre una controparte concettuale, cioè che dietro i significati linguistici vi siano dei contenuti mentali [...]. Descrivere i significati linguistici significa descrivere quali contenuti concettuali sono espressi dalle parole, quali processi mentali hanno portato alla formazione di quei contenuti e, parallelamente, quali processi mentali ne consentono la comprensione. In termini più generali, la semantica è una teoria della comprensione» (Casadei, 2003: 38-39).

L'idea di una 'semantica della comprensione' è da attribuire a Fillmore (1977), il quale elabora un modello teorico in grado di dare spiegazione a quegli aspetti ignorati dagli approcci tradizionali alla struttura semantica e concettuale; un quadro che, insomma, possa superare i limiti della semantica strutturale (cfr. 1.2).

È doveroso segnalare, comunque, che, quello di Fillmore, non è l'unico tentativo teorico alternativo per trattare l'organizzazione dei concetti; bensì si inserisce, nuovamente, in un contesto più ampio di malcontento generale, in cui diversi studiosi cercano altrove (rispetto alle prospettive verocondizionali e composizionali) metodi di analisi più efficaci alla questione dell'organizzazione della struttura concettuale. In questo paragrafo tenteremo di fare un breve accenno ai modelli principali, primo fra tutti quello della semantica dei frame.

Il primo che affrontiamo, sia per influenza che per rilevanza, è per l'appunto quello sviluppato da Fillmore e che prende il nome di 'semantica dei frame' (*frame semantics*) (Fillmore, 1985: 223-235). Per *frame*, termine traducibile in italiano come 'cornice', Fillmore intende una regione coerente della conoscenza umana, o una regione coerente dello spazio concettuale (ibid.: 14). Ogni singola parola evoca un determinato frame, ovvero un insieme di informazioni a essa collegate – che vanno ben oltre i tratti semantici distintivi – che a loro volta sono frutto dell'esperienza del parlante. La capacità di un ascoltatore di comprendere e ricostruire il significato di un enunciato sta proprio nel collocarlo in un dato frame esperienziale (Croft, Cruse, 2010: 32). Secondo Fillmore, non è possibile comprendere a pieno il significato di un concetto se non lo si colloca nell'ambito di un frame più grande, poiché in base al frame di riferimento lo stesso concetto può assumere sfumature di significato diverse. Un frame dipende in molte occasioni dalle intenzioni dei partecipanti o dal contesto culturale. Per esempio, il concetto 'vegetariano' ha senso solamente all'interno di quei contesti sociali e culturali in cui il consumo di carni è abituale; oppure, il concetto 'giovane' non è rigidamente mono riferito, piuttosto può variare a seconda del frame esperienziale del parlante. Le parole sono sostanzialmente definite in relazione al frame. Non si può capire il concetto 'ipotenusa' se non si conosce il frame TRIANGOLO RETTANGOLO.

Similmente a quanto argomentato da Fillmore, anche Langacker (1987: 86-87) affronta il tema della struttura concettuale attraverso l'organizzazione profilo-frame. Lo studioso risponde, oltretutto, empiricamente alla questione relativa

all'identificazione di un frame specifico, ovvero di quella regione coerente dello spazio concettuale distinta da altre regioni. A questo proposito, Langacker prende in esame il significato del termine 'raggio', il quale simboleggia il concetto [RAGGIO]. Il primo senso di 'raggio' è quello geometrico di 'linea', ma non una linea qualsiasi, bensì quella che collega il centro di un cerchio con un punto qualsiasi della sua circonferenza. Dunque, il concetto [RAGGIO] è comprensibile solamente in virtù dello sfondo concettuale [CERCHIO], per cui i due concetti sono strettamente correlati, e questa correlazione deve essere rappresentata nella struttura concettuale. In particolare, Langacker la definisce relazione 'profilo-frame', laddove il profilo rappresenta il concetto della parola in questione, la base (oppure 'dominio' nei termini langackeriani) è quell'area concettuale presupposta dal profilo. Il fatto che un concetto ne presupponga un altro (o tanti altri) attribuisce alla struttura concettuale un carattere dinamico e processuale che prende il nome, per l'appunto, di 'profilazione', che come vedremo più avanti (cfr. 1.2.5), è annoverato tra i principali processi cognitivi che regolano l'organizzazione concettuale. L'organizzazione profilo-frame, come anche la semantica dei frame, affrontano più intuitivamente lo studio del significato, rendendo conto del fatto che i concetti non sono combinati in modo casuale all'interno della mente. Piuttosto, alcuni concetti sono fortemente correlati, poiché appartengono allo stesso tipo di esperienza. Per esempio, il concetto [RISTORANTE] non evoca soltanto un luogo che fornisce un certo tipo di servizio, ma richiama a sé concetti come [CLIENTE], [CAMERIERE], [MANGIARE], [CONTO], che non sono collegati a [RISTORANTE] da relazioni semantiche di tipo strutturale (iponimia, antonimia, e così via), ma dall'esperienza umana ordinaria (Arduini, Fabbri 2008: 57-58).

La relazione tra il profilo e il suo dominio di base, tuttavia, è solo il primo anello di una catena che connette diversi domini tra loro, fino ad arrivare a quelli che Langacker (ibid.) definisce 'domini basici'. Per riprendere l'esempio precedente, il concetto [RAGGIO] profila il dominio di base [CERCHIO], che a sua volta profila il concetto più ampio di [SPAZIO] bidimensionale. [SPAZIO]

rappresenta un esempio di quello che Langacker definisce ‘dominio basico’, cioè un dominio che non può essere collegato ad un altro che lo presuppone, e che costituisce dunque l’ultimo anello della catena. Il dominio basico è radicato nell’esperienza umana direttamente incarnata. Un dominio non basico, invece, viene definito ‘dominio astratto’ (Langacker 1987: 147-148).

Come scrivono Croft e Cruse (2010: 51), un concetto può essere profilato in molti domini diversi. Per esempio, il concetto [ESSERE UMANO] può essere definito in relazione ai domini degli oggetti fisici, degli esseri viventi oppure a quello delle emozioni. Questo tipo di combinazione di domini, implicata simultaneamente da uno stesso concetto, è chiamata da Langacker ‘dominio matrice’. Dunque, un concetto che in apparenza può sembrare molto semplice, può in realtà comportare l’appartenenza a un dominio astratto, profilato a sua volta in complessi domini matrice. Da tale complessità deriva una sorta di gerarchia concettuale che Croft (2003: 82) definisce ‘struttura del dominio’, mentre Langacker la chiama ‘massima portata’.

Nella trattazione di frame e domini, è importante notare, come osservato da Lakoff (1987), che la conoscenza rappresentata nel frame è potrebbe non rispecchiare pienamente la realtà, o saturare tutte le sue diverse sfaccettature. Lakoff preferisce, infatti, parlare dei frame (o dei domini) come ‘modelli cognitivi idealizzati’, cioè modelli di rappresentazione della conoscenza che astraggono alcuni tratti da più esperienze invece di rappresentare specifiche istanze di una data esperienza (Arduini, Fabbri 2008: 70). Riprendendo l’esempio riportato in Croft e Cruse (2010: 54-55), il concetto [SCAPOLO], inteso come ‘maschio adulto non sposato’, non si adatta propriamente ad alcuni casi della realtà, e che un parlante difficilmente definirebbe come tale: la condizione del papa, per esempio, un adulto che convive con la sua compagna oppure una persona omosessuale che convive con il suo compagno. Dunque, il frame [SCAPOLO] rappresenta una versione idealizzata del mondo che può non includere tutti i casi specifici che invece ne fanno parte.

Tali riflessioni della LC portano ad una visione alternativa del significato, rispetto soprattutto alla semantica strutturale. Il significato dizionario di un'espressione linguistica, cui siamo abituati, non rende merito alla complessità del concetto che simboleggia, poiché ne descrive soltanto il profilo, o una parte semplificata del frame a cui si collega il profilo. La prospettiva cognitiva ritiene necessaria una concezione enciclopedica del significato, che sappia comprendere i vari aspetti di un concetto, e che è intrinsecamente aperto. Per questo motivo, Langacker propone un modello radiale del significato di una parola, in cui ogni senso corrisponde a una sorta di 'nodo d'accesso': «l'entità designata da una unità simbolica può essere pensata come un punto di accesso a una rete. Il valore semantico di una unità simbolica è dato dall'insieme aperto delle relazioni [...] a cui il nodo di accesso partecipa» (Langacker 1987: 163, in Arduini, Fabbri 2008: 73).

1.2.2 Categorizzazione

Categorizzare è un'attività cognitiva di base che mettiamo in atto fin dalla nascita. Gli oggetti – concreti e non – della nostra esperienza sono mentalmente inseriti in 'contenitori' concettuali, le cui singole entità rappresentano istanziazioni di un'idea più astratta e generale. Per esempio, la capacità di riconoscere sotto l'etichetta [SEDIA] diverse realizzazioni di essa (per forma, dimensione, colore, uso) è un atto di categorizzazione, e il 'contenitore' [SEDIA] costituisce una categoria concettuale. Allo stesso modo, siamo in grado di relazionare le nostre esperienze attuali con alcune simili del passato, e dalle quali abbiamo imparato come comportarci, grazie alle categorie che abbiamo creato. Categorizzare è, dunque, alla base di una serie di funzioni cognitive fondamentali, tra cui l'apprendimento, la pianificazione, la comunicazione (Croft, Cruse 2004: 74).

Posto che una categoria concettuale può essere definita come una «collezione di individui» (ibid.: 75, traduzione mia), demarcare i suoi confini è un compito tutt'altro che semplice, come lo è anche stabilire l'appartenenza o meno di un individuo a una determinata categoria. Proprio nel tentativo di rispondere a queste due questioni fondamentali, nel corso dei secoli si sono susseguiti diversi modelli teorici che descrivono l'operazione della categorizzazione.

Il cosiddetto 'modello classico' risale alla filosofia aristotelica e definisce una categoria in base ai tratti che la compongono (cfr. Taylor 1999: 68-9 in Arduini, Fabbri 2008: 22). I «tratti» sono caratteristiche intrinseche degli individui di una categoria e, nell'ottica classica, sono sufficienti e necessari, e soprattutto binari. Una singola entità, dunque, può avere o non avere un determinato tratto e di conseguenza appartenere o meno alla categoria in questione. Per esempio, l'entità TORO è definibile attraverso i suoi tratti [BOVINO], [MASCHIO+] e [ADULTO+], di cui 'bovino' è il tratto non-binario che Katz chiama 'antonymous n-tuples' (Begley 2021: 322-323), mentre i tratti 'maschio' e 'adulto' sono quelli binari, per cui possono essere presenti o assenti. All'interno della stessa combinazione di tratti, l'assenza del tratto 'maschio', quindi [MASCHIO-], per esempio, è caratteristico dell'entità VACCA, mentre l'assenza del tratto 'adulto', [ADULTO-], definisce l'entità VITELLO. Per quanto riguarda i tratti non-binari, come 'bovino', solo uno di essi può essere presente in ogni entità, per cui una combinazione di tratti come [BOVINO], [CANINO], [FELINO] non può esistere (Croft, Cruse 2004: 76).

Nel modello classico, le categorie sono discrete, cioè hanno confini netti e ben definiti, e in quanto tale si può sempre stabilire se un individuo appartiene o meno a una categoria, e quest'ultima può essere sempre ben distinta da altre. Inoltre, le categorie non hanno una strutturazione interna, ovvero i loro membri sono tutti sullo stesso piano, per cui non c'è un membro più rappresentativo di un altro. La teoria dei tratti, che ha avuto una forte influenza in linguistica (basti pensare ai tratti binari in fonologia o ai tratti semantici nella semantica strutturale), solleva non poche questioni, soprattutto in ambiente cognitivista.

Prima di tutto, non sempre la presenza di tratti necessari e sufficienti basta a definire una entità o la sua appartenenza a una categoria. La rigidità di questo modello, infatti, non tiene conto della vaghezza che sovente caratterizza i confini tra le categorie. Infine, è difficile pensare che tutti gli elementi di una categoria siano equivalenti, poiché alcuni costituiscono esempi più rappresentativi di altri.

A proposito di quest'ultimo punto, sono fondamentali gli studi condotti da Eleanor Rosch, che costituiscono un punto di non ritorno nell'ambito della letteratura sulla categorizzazione e sulla natura delle categorie. Rosch e colleghi (Rosch 1973, 1978; Rosch, Mervis 1975) hanno dimostrato empiricamente che non tutti i membri di una categoria sono equivalenti e che alcuni sono più rappresentativi di altri. Il membro che rappresenta l'esempio migliore tra gli altri della categoria costituisce il 'prototipo', ovvero l'entità con il maggior numero di tratti caratterizzanti la categoria. Via via che i tratti diminuiscono, ci si allontana gradualmente dal prototipo, per arrivare agli elementi più marginali. Ne consegue una struttura delle categorie come una sorta di centri concentrici, in cui quelli più centrali sono più esemplari, prototipici per l'appunto, rispetto a quelli più esterni. Questo tipo di gradazione che caratterizza la relazione 'prototipo-estensioni' è definita *Goodness-Of-Exemplar* (Croft, Cruse 2004: 77), sulla quale sono stati condotti diversi lavori sperimentali da parte di psicologi e linguisti. Per esempio, il protocollo sperimentale più ricorrente, usato anche dalla stessa Rosch, consisteva nel mostrare ai partecipanti all'esperimento una categoria e possibili membri ad essa appartenenti, e far loro assegnare un punteggio (da 1 a 7) a ogni elemento, a seconda di quanto lo ritenessero un buon esempio di quella determinata categoria. Il punteggio 1 corrispondeva a un ottimo esempio della categoria, mentre il punteggio 7 era indicativo di un non-esempio. Come ricordano Croft e Cruse (ibid.), il livello di *Goodness-Of-Exemplar* dipende da diversi fattori esperienziali e culturali. Nel contesto culturale britannico, per esempio, all'interno della categoria VERDURA, 'porro' e 'carota' sono i membri più prototipici, mentre il 'rabarbaro' e il 'limone' sono quelli marginali. Il modello di Rosch, dunque, getta luce su alcuni aspetti importanti della categorizzazione.

Primo fra tutti, sulla natura della categoria, che non è definita da un insieme di tratti necessari e sufficienti, quanto da una combinazione probabilistica di proprietà tipiche, ovvero caratteristiche più salienti dei suoi membri; le categorie hanno una strutturazione interna gerarchica, dal momento che alcuni elementi sono più centrali di altri; infine, non hanno confini netti, piuttosto si collocano lungo un *continuum* ai cui estremi l'appartenenza categoriale è dubbia (Casadei 2003: 46).

Il modello teorico del prototipo ha avuto (e continua ad avere) ripercussioni significative in diversi ambiti investigativi, tra i quali, di maggiore interesse in questa sede, la linguistica. Le categorie così descritte costituiscono strumenti cognitivi che svolgono un ruolo centrale in molti aspetti del linguaggio. Per esempio, sono fondamentali nel processo di apprendimento, per cui impariamo facendo riferimento all'esperienza passata e sistematizzandola in categorie di riferimento; così come nella pianificazione di obiettivi futuri, che si reggono su una conoscenza raccolta in categorie; nella comunicazione, dal momento che il linguaggio stesso funziona in termini di generalizzazioni, e quindi di categorie (Croft, Cruse 2004: 74).

1.2.3 *Embodiment*

Il passaggio dalla teoria classica della categorizzazione al moderno modello del prototipo getta luce su alcuni aspetti molto interessanti e che aprono nuovi orizzonti nell'ambito dell'analisi semantica e nella linguistica più in generale. Il fatto che una categoria non sia più pensata come un insieme fisso di tratti *context-insensitive*, cioè non sensibile al contesto (Violi 2003: 66), ma piuttosto come una struttura flessibile e fortemente dipendente dalla situazione, sposta l'attenzione sul ruolo che il contesto situazionale gioca nella formazione di un concetto. Per Rosch, infatti, la rappresentazione di un concetto non è esclusivamente a carico della cognizione, bensì è strettamente correlata alla

nostra esperienza fisica. Ne consegue che i concetti devono necessariamente avere un radicamento esperienziale, e che il corpo, strumento con il quale esperiamo la realtà, abbia una funzione primaria nella strutturazione concettuale. È con queste premesse che gli studiosi di semantica cognitiva iniziano a parlare di 'cognizione incarnata', traduzione più comune del termine *embodiment* (ibid.: 57), spostando l'attenzione sul ruolo del corpo, o quantomeno rivalutandolo.

Poco più di un trentennio addietro, la LC opera un'inversione di marcia quanto al binomio mente-corpo che, com'è noto, è stato storicamente e ampiamente dibattuto nelle scienze cognitive, filosofiche, linguistiche (tra le altre). Fino a quel momento, la discussione aveva sempre proteso verso una considerazione della mente come superiore e indipendente a scapito della sfera corporea. Quella della mente separata dal corpo è un'idea che si è perpetuata nel tempo e che ha origini nel pensiero cartesiano, che faceva distinzione tra *res cogitans* e *res extensa*, per cui la prima – la mente – era deputata ai processi 'alti', ovvero il pensiero, il ragionamento, il linguaggio; la seconda – il corpo – assolveva ai processi 'bassi', ovvero la percezione e il sistema motorio, necessari all'interazione con il mondo esterno. I due tipi di processi erano, dunque, concepiti come distinti e indipendenti l'uno dall'altro. A partire dalla seconda svolta cognitiva (cfr. Arduini, Fabbri 2008), questa visione inizia ad essere criticata a favore di una considerazione più olistica e interrelata del rapporto tra la mente e il corpo. Lakoff e Johnson (1999) definiscono questa nuova concezione del binomio mente-corpo come «mente incarnata» (*embodied mind*), in netta contrapposizione con il paradigma chomskyano della «mente disincarnata» (*disembodied mind*). All'interno di questo contesto, si sviluppa una serie di ipotesi che ricadono sotto il termine ombrello di *embodied cognition* o, più semplicemente, *embodiment*. Si tratta di una teoria tutt'altro che univoca: sotto questa etichetta si inseriscono, per l'appunto, diversi modelli teorici accomunati, in termini molto generali, dall'idea che la mente deriva e si forma dall'avere un corpo che interagisce con l'ambiente; le attività cognitive, dunque, sono

fortemente dipendenti dal corpo, dalla sua particolare natura percettiva e motoria, e dalla sua interazione con l'ambiente e con il mondo (Violi 2003: 58).

L'elaborazione del linguaggio attiva strutture sensoriali-motorie simili a quelle dell'interazione con l'ambiente (Barsalou 2008; Gallese, Lakoff 2005). Ciò è supportato da studi elettrofisiologici e di stimolazione cerebrale non invasiva (Buccino *et al.* 2005; Gianelli, Dalla Volta 2015) che dimostrano che nomi, verbi e frasi che si riferiscono all'azione attivano le strutture sensoriali-motorie corticali (Della Putta 2018). Tale accoppiamento azione-linguaggio è stato riportato anche in diversi studi che hanno utilizzato la risonanza magnetica funzionale (fMRI), rivelando che l'elaborazione di stimoli linguistici legati all'azione recluta in parte le aree cerebrali motorie impegnate nell'esecuzione del movimento corrispondente (Buccino *et al.* 2001; Kemmerer *et al.* 2008). All'interno del quadro *embodied*, i processi cognitivi che permettono di astrarre la conoscenza fenomenologica della realtà all'interno di categorie concettuali più schematiche hanno un radicamento corporeo. Violi (2008: 57) riassume questi assunti nel concetto di "corpo fenomenologico", affermando che «attraverso la percezione il soggetto incontra innanzitutto il mondo e comincia a dargli un senso. Il corpo opera, in un certo senso, come traduttore del significato costruito percettivamente in significato linguistico e concettuale». In questa prospettiva, la percezione non costituisce un momento meramente preliminare o passivo dell'esperienza, ma interviene nella formazione stessa dei significati, orientando il modo in cui il soggetto organizza, interpreta e verbalizza il reale. Un'ulteriore conferma dell'importanza del piano percettivo viene dalla riflessione di Nitti (2022) sulla linguistica popolare e sull'ideologia linguistica: le rappresentazioni che i parlanti elaborano intorno alla lingua non derivano infatti soltanto da conoscenze grammaticali esplicite, ma anche da impressioni, percezioni e giudizi soggettivi, attraverso i quali determinati usi, varietà o comportamenti linguistici vengono riconosciuti, valutati e gerarchizzati. La percezione, in questo senso, partecipa alla costruzione di credenze metalinguistiche e ideologie linguistiche,

mostrando come l'esperienza della lingua sia sempre mediata da processi interpretativi, valutativi e socialmente situati.

1.2.4 La Metafora

Uno dei contributi più noti e rivoluzionari della Linguistica Cognitiva è l'idea che la metafora non sia una semplice figura retorica, ma una modalità fondamentale del pensiero umano. A partire dagli anni Ottanta, grazie al lavoro pionieristico di George Lakoff e Mark Johnson (1980), la metafora viene concettualizzata come un meccanismo cognitivo che consente di comprendere concetti astratti attraverso concetti più concreti e radicati nell'esperienza corporea. Secondo questa prospettiva, le metafore concettuali si realizzano tramite mappature sistematiche tra un dominio sorgente (*source domain*), tipicamente concreto, e un dominio bersaglio (*target domain*), spesso astratto. Espressioni come “è in cima alla carriera” o “ha fatto molti passi avanti” riflettono, ad esempio, la metafora concettuale LA VITA È UN VIAGGIO³, in cui il linguaggio spaziale serve a strutturare concetti complessi come il progresso o lo sviluppo personale. Lakoff e Johnson sostengono che il nostro sistema concettuale è intrinsecamente metaforico: pensiamo per metafore, e la lingua ne è un riflesso. Queste metafore derivano dalla nostra esperienza incarnata del mondo (*embodiment*) e si fondano su schemi immaginativi ricorrenti (*image schemas*⁴), quali il contenitore, il percorso, la verticalità, le forze in interazione, ecc. Zoltán Kövecses ha proseguito

³ Nella tradizione degli studi linguistici sulla metafora, l'uso del maiuscolo (o del maiuscoletto) per riportare una metafora serve a evidenziare la struttura concettuale sottostante, distinguendo la metafora come entità teorica e non come semplice frase descrittiva. Il maiuscolo indica che si tratta di un modello concettuale fisso e riconosciuto, facilitando l'analisi e la comparazione tra metafore diverse nel contesto accademico.

⁴ Nella Linguistica Cognitiva, gli *image schemas* sono schemi mentali ricorrenti e dinamici, derivati dall'esperienza corporea, che strutturano la comprensione concettuale del mondo (Lakoff, 1987). Essi fungono da modelli fondamentali per la formazione di metafore concettuali e per collegare esperienza sensomotoria e significato astratto. Per esempio, lo schema del percorso (*path*) rappresenta una struttura mentale fondamentale in cui un ente si muove da un punto di partenza verso una destinazione. Questo schema è alla base di molte metafore concettuali, come LA VITA È UN VIAGGIO, dove la vita è concepita come un percorso con tappe, ostacoli e obiettivi.

e ampliato questa teoria, offrendo un inquadramento più sistematico e articolato, con un'attenzione specifica alla coerenza interna delle metafore concettuali, alla variazione culturale e alla nozione di motivazione. L'autore mostra come le metafore non siano interamente universali, ma culturalmente modellate, rispecchiando le specificità cognitive, sociali e comunicative delle comunità linguistiche (2005: 20-45). A differenza di Lakoff e Johnson, che sottolineano maggiormente l'universalità incarnata delle metafore, Kövecses mette in luce le variazioni interculturali, le differenze nei dettagli lessicali e nei concetti attivati, e la necessità di comprendere la motivazione esperienziale che dà origine alle mappature concettuali: esse non sono arbitrarie, ma risultano da correlazioni ricorrenti nella nostra esperienza quotidiana (motivare interculturalmente e le variazioni interculturali). Questo confronto evidenzia una complementarità tra i due approcci: mentre Lakoff e Johnson definiscono il quadro teorico e filosofico della metafora concettuale come struttura del pensiero umano, Kövecses ne fornisce una strumentazione analitica più precisa, con applicazioni potenzialmente molto utili anche in ambito glottodidattico. La comprensione delle metafore concettuali può infatti facilitare l'acquisizione del lessico astratto, delle espressioni idiomatiche e delle strutture grammaticali più complesse. Un apprendente L2 che riconosce, ad esempio, la metafora concettuale LE EMOZIONI SONO FORZE FISICHE ("sono travolto dalla rabbia", "non riesco a contenere la gioia") può interpretare e utilizzare con maggiore consapevolezza espressioni figurate altrimenti opache. Le ricerche di Kövecses si rivelano particolarmente utili per progettare percorsi didattici incentrati sulle metafore comuni nella lingua d'arrivo, con un'attenzione specifica alle loro specificità culturali.

L'uso della metafora può avere anche significativi risvolti positivi nell'affrontare argomenti meramente grammaticali, come può essere ad esempio lo studio delle preposizioni. Un esempio particolarmente significativo dell'influenza delle metafore concettuali sulla grammatica è la metafora IL TEMPO È SPAZIO, ampiamente descritta da Lakoff e Johnson (1980) e sistematizzata nella teoria

delle metafore concettuali (Lakoff, 1993). Questa metafora struttura in modo sistematico il modo in cui le lingue rappresentano il tempo attingendo a domini spaziali. In italiano, ad esempio, molte preposizioni temporali derivano da usi spaziali: “*in primavera*”, “*a Natale*”, “*per due ore*” utilizzano *in*, *a*, *per* nello stesso modo in cui descriverebbero una collocazione o un movimento nello spazio. Anche verbi legati al movimento come “*avvicinarsi*” e “*allontanarsi*” sono impiegati per concettualizzare eventi temporali: “*Ci avviciniamo all’estate*”, “*Si allontana la scadenza*”. In questi casi, un concetto astratto come il tempo viene reso cognitivamente gestibile tramite schemi spaziali di movimento, prossimità e distanza che fungono da base esperienziale per la costruzione e la comprensione di strutture grammaticali.

1.2.5 Le operazioni di costruzione: come verbalizziamo la nostra esperienza

Nella LC, il significato è un fenomeno mentale spiegabile soltanto attraverso il ricorso ai processi cognitivi che soggiacciono al suo funzionamento (Langacker, 1987: 97): costruire significato equivale a compiere una operazione di concettualizzazione. Dal momento che la costruzione di significato è il fine ultimo dei nostri atti comunicativi, non è azzardato dedurre che il linguaggio in sé è una questione di concettualizzazione, tanto nel suo polo semantico, quanto in quello grammaticale (seppur, come vedremo più avanti in 1.3, con un diverso grado di astrazione e schematicità). Lo stesso Langacker, più volte si rivolge agli aspetti del linguaggio, come ad esempio la grammatica, definendoli proprio come «*conceptualization*» (Langacker, 1987, 1991, 2008).

Nel descrivere una situazione, e più in generale nel verbalizzare la nostra esperienza fisica, possiamo attingere alle diverse forme configurazionali che il linguaggio ci offre. Per esempio, posso dire *la palla è davanti al gatto* oppure *il gatto è dietro la palla*, a seconda dell’elemento che voglio porre sotto l’attenzione del mio ascoltatore (rispondendo, ipoteticamente, a una domanda

dell'interlocutore circa la posizione del gatto o della palla). O ancora, posso dire *quello è il mio gatto* vs. *quello è il mio micio*, manifestando un minore o maggiore coinvolgimento affettivo nella relazione con il mio animale domestico. In entrambi i casi, sto trasmettendo, più o meno inconsciamente, una concettualizzazione diversa a chi mi ascolta, nonostante la situazione extralinguistica cui mi riferisco sia esattamente la stessa. Ogni lessema o morfema selezionato attiva uno specifico frame semantico (cfr. 1.2.1): l'elaborazione di frame è un'operazione pervasiva nel linguaggio, e il fatto stesso di elaborare frame non è che un esempio dell'onnipresenza della concettualizzazione nell'espressione linguistica (Croft, Cruse, 2010: 69). Ogni volta che con una frase descriviamo una situazione, infatti, non stiamo trasmettendo la realtà oggettiva (verofunzionale), bensì una versione di quella situazione filtrata da un processo di concettualizzazione. L'esperienza percettiva funge meramente da input, che viene poi elaborato dalla nostra mente; quello che noi verbalizziamo, dunque, è il risultato di una concettualizzazione, a sua volta governata da funzioni cognitive non specificamente linguistiche, e che prendono il nome di 'operazioni di costruzione' (*construal operations*).

Attribuire con esattezza l'appartenenza dell'espressione 'operazioni di costruzione' a un intellettuale (o ad un gruppo di intellettuali) non è così semplice. Sono tanti, infatti, i linguisti cognitivi che ricorrono alle operazioni di costruzione per descrivere i processi sottostanti al pensiero umano e al linguaggio. D'altronde, non sono nemmeno da imputare strettamente all'opera dei linguisti, poiché la loro formulazione va ricercata in ambiti scientifici non direttamente collegati alla linguistica. È, in effetti, la psicologia cognitiva la materia a cui i linguisti cognitivisti attingono per adattare il concetto di *construal* all'elaborazione linguistica. In aggiunta, non esiste una classificazione unica cui fare riferimento, piuttosto una varietà di versioni, di cui riporto di seguito qualcheduna come esempio.

Innanzitutto, partiamo dalla definizione di 'operazione di costruzione' e, in questa sede, adotto quella fornita da Radden e Dirven (2007: cap. 2), i quali, in

verità, annoverano il *construal* dentro la categoria più ampia delle ‘operazioni cognitive’. Nella loro classificazione, gli autori presentano tre tipi di operazioni cognitive:

«Un numero di operazioni cognitive determina il modo in cui è usato il linguaggio. [...]. Le **operazioni di costruzione** sono operazioni che aiutano a selezionare la possibilità strutturale appropriata tra le varie alternative. Le operazioni di costruzione sono sorprendentemente simili ai principi dell’organizzazione percettiva. Gli **spazi mentali** sono pacchetti di informazioni costruiti ed evocati nel discorso attuale. Gli spazi mentali attingono alla nostra più ampia conoscenza enciclopedica sulle cose nel mondo. Le **inferenze** sono operazioni cognitive che consistono nel trarre conclusioni a partire da un insieme di premesse. Il processo inferenziale dell’ascoltatore per arrivare al significato di un enunciato è noto come **implicatura conversazionale** (Radden, Dirven, 2007: 21, trad. mia, grassetto degli autori).

Già a partire dalla definizione, risulta evidente l’attenzione che gli autori ripongono nella relazione tra parlante e ascoltatore nell’elaborazione e nella comprensione linguistica, nonché nella valenza del ruolo fondante della pragmatica nella strutturazione linguistica. Nella Tab. 1, riporto nello specifico le operazioni di costruzione individuate dagli autori, che, ricordiamo, in questa versione costituiscono soltanto il primo tipo di operazioni cognitive. Gli autori descrivono le operazioni di costruzione come un ventaglio di modi tra cui il parlante sceglie per pensare a una scena particolare e per codificarla linguisticamente. Nello scegliere l’una o l’altra alternativa concettuale e linguistica, il parlante ‘costruisce’ i suoi pensieri in un modo preciso (2007: 21).

Radden, Dirven (2007, cap. 2) ⁵	
A.	Operazioni di visualizzazione
I.	Frame di visualizzazione
II.	Generalità e Specificità
III.	Punto di vista
IV.	Oggettività vs. Soggettività
V.	Scansione mentale
VI.	Movimento immaginario
B.	Prominenza
VII.	Selezione
VIII.	Figura/Sfondo
IX.	Profilazione

Tabella 1 – Classificazione delle operazioni di costruzione di Radden e Dirven (2007).

Quella di Radden e Dirven è una classificazione per certi versi unificatrice (seppur escluda alcune dimensioni che altri autori hanno considerato) rispetto ad altre ad essa precedenti, che comunque è doveroso conoscere e citare. Se non altro, per avere un quadro di riferimento più completo e meno mono referenziale. Prima di analizzare più dettagliatamente la descrizione di Radden e Dirven del 2007, riporto, dunque, in forma schematica, alcune delle categorizzazioni delle operazioni di costruzione più acclamate in LC. Le prime due classificazioni che trattiamo, riportate in Tab. 2, appartengono entrambe a Langacker, il quale preferisce chiamarle ‘aggiustamenti focali’. In particolare, lo studioso nel 2008 (cap. 3) rivede la suddivisione che aveva precedentemente pubblicato nel 1987 (cap. 3, par. 3.3):

⁵ Traduzione mia.

Langacker (1987) ⁶		Langacker (2008) ⁷	
A.	Selezione	A.	Specificità
B.	Prospettiva	B.	Focalizzazione
	I. Figura/Sfondo	C.	Prominenza
	II. Punto di vista	D.	Prospettiva
	III. Deissi		
	IV. Soggettività/Oggettività		
C.	Astrazione		

Tabella 2 – Classificazioni delle operazioni di costruzione di Langacker.

Mentre Langacker li definisce ‘aggiustamenti focali’, Talmy ricorre all’espressione ‘sistemi di immagini’ nel 1977, e ‘sistemi schematici’ nel 2000 (entrambe le traduzioni sono contenute in Croft, Cruse, 2010: 73, ed. it. di Luraghi).

Nella Tab. 3 riporto la classificazione di Talmy:

Talmy (1978) (Croft, Cruse, 2010: 73)	
A.	Schematizzazione strutturale
B.	Apertura della Prospettiva
C.	Distribuzione dell’Attenzione
D.	Dinamica delle Forze

Tabella 3 – Classificazione delle operazioni di costruzione di Talmy.

Croft e Cruse (2010: 73-74) ritengono che le classificazioni di Langacker e Talmy siano essenzialmente sovrapponibili, e che entrambi gli studiosi omettano nelle loro trattazioni alcune importanti operazioni di costruzione, come l’elaborazione di frame di Fillmore (cfr. 1.2.1), la teoria della metafora di Lakoff e Johnson (cfr. 1.2.4) e gli ‘schemi di immagini’⁸ (*image schemas*). Di fatto, lo stesso Langacker, pur non annoverandoli tra le operazioni di costruzione, inserisce un’ampia

⁶ Riportata qui in traduzione secondo l’edizione italiana di Croft e Cruse (2010: 73), curata da Silvia Luraghi.

⁷ Traduzione mia.

⁸ Traduzione di Luraghi e Gaeta (2003: 21).

trattazione degli schemi di immagini nel suo modello della Grammatica Cognitiva. Croft e Cruse propongono, perciò, una nuova classificazione di tutte le operazioni di costruzione, che include anche gli schemi di immagini (Tab. 4). Nella loro trattazione, gli autori sottolineano lo stretto legame tra le operazioni di costruzione e i processi psicologici individuati dalla psicologia cognitiva, definendo le prime come operazioni linguistiche derivate da istanziazioni di processi cognitivi più generali (Croft, Cruse, 2010: 76).

Croft, Cruse (2010: 75)	
A. Attenzione/Salienza	
I. Selezione	
1. Profilazione	
2. Metonimia	
II. Portata (dominio)	
1. Portata della predicazione	
2. Domini di ricerca	
3. Accessibilità	
III. Aggiustamento scalare	
1. Quantitativo (astrazione)	
2. Qualitativo (schematizzazione)	
IV. Dinamica	
1. Movimento immaginario	
2. Scansione sommaria/sequenziale	
B. Giudizio/Confronto (comprende gli schemi di immagini di identità)	
I. Categorizzazione (elaborazione di frame)	
II. Metafora	
III. Figura/Sfondo	
C. Prospettiva/Contestualizzazione	
I. Punto di vista	
1. Angolo visuale	
2. Orientamento	
II. Deissi	
1. Spazio-temporale (comprende gli schemi di immagini spaziali)	
2. Epistemica (base comune)	
3. Empatia	
III. Soggettività/Oggettività	

- | |
|---|
| D. Composizione/Gestalt (comprende la maggior parte degli altri schemi di immagini) <ul style="list-style-type: none"> I. Schematizzazione strutturale <ul style="list-style-type: none"> 1. Individuazione (delimitazione, unità/molteplicità ecc.) 2. Schematizzazione topologica/geometrica (contenitore ecc.) 3. Scala II. Dinamica delle forze III. Relazionalità (entità/interconnessione) |
|---|

Tabella 4 – Classificazione delle operazioni di costruzione di Croft e Cruse.

Fatta questa doverosa premessa sull'esistenza di molteplici classificazioni delle operazioni di costruzione, passiamo a una loro analisi più dettagliata, accompagnata da alcuni esempi. Per tale analisi, ci serviamo in particolar modo delle classificazioni fornite da Radden e Dirven (2007) e Croft e Cruse (2010), in un'ottica integrativa. Scopo di questo paragrafo è, effettivamente, fornire una breve, ma quanto più completa, dissertazione sul funzionamento delle operazioni di costruzione, e la scelta di integrare più classificazioni risulta la più adeguata all'obiettivo. In questo modo, evitiamo di escludere aspetti importanti alla nostra trattazione. A tal proposito, similmente a quanto proposto da Romo Simón nella sua tesi di dottorato (2016: 197), riporto di seguito una schematizzazione che ingloba le due classificazioni.

A. Operazioni di visualizzazione

- I. Prospettiva
 - 1. Punto di vista
 - 2. Deissi
 - 3. Soggettività/Oggettività
- II. Generalità/Specificità
 - 1. Aggiustamento scalare (quantitativo e qualitativo)
- III. Scansione mentale
 - 1. Attenzione dinamica
 - 2. Movimento immaginario

B. Prominenza

- IV. Attenzione selettiva
 - 1. Profilazione
 - 2. Portata

- 3. Figura/sfondo
- V. Giudizio/confronto
 - 1. Categorizzazione
 - 2. Metafora
- VI. Composizione/Gestalt
 - 1. Schematizzazione strutturale
 - 2. Dinamica delle forze
 - 3. Relazionalità

La classificazione qui proposta, riprende la suddivisione delle operazioni di costruzione in due macrocategorie, (A) ‘operazioni di visualizzazione’ e (B) ‘prominenza’, suggerita da Radden e Dirven. Ogni macrocategoria comprende tre categorie per un totale di sei categorie (I, II, III, IV, V, VI), che a loro volta includono sottocategorie più specifiche. In tal modo, è stato possibile inglobare alcuni aspetti della classificazione di Croft e Cruse non considerate nelle due macrocategorie di Radden e Dirven.

A. Operazioni di visualizzazione

Le operazioni di visualizzazione sono alla base della modalità rappresentativa di una determinata situazione. Selezioniamo quali informazioni sono rilevanti e quali da escludere, il loro ordine di presentazione e da quale prospettiva presentare la scena (Romo Simón, 2016: 198).

I. Prospettiva

La prospettiva fa riferimento prima di tutto all’espressione dello spazio e delle relazioni spaziali. La prospettiva è, difatti, vincolata principalmente alla nostra posizione in una data situazione. Ma non solo. Riguarda anche domini non spaziali: il contesto in cui viviamo, le nostre conoscenze, la realtà spazio-temporale che viviamo, semplicemente il fatto stesso di essere situati in un contesto particolare determina un certo tipo di prospettiva da cui osservare il mondo (forte il richiamo al concetto filosofico di Essere-nel-mondo di Heidegger) (Croft, Cruse, 2010: 90).

Un chiaro esempio spaziale della prospettiva è fornito da Croft e Cruse (2010: 71):

- (1) a. Timmy è **davanti** all'albero.
- b. Timmy è **dietro** l'albero.

Risulta evidente che la posizione di Timmy davanti all'albero o dietro l'albero dipende dalla posizione che il parlante occupa a sua volta. Questo esempio di prospettiva viene definito da Langacker (1987: 123) (1.) '**punto di vista**' (*viewpoint*)⁹. Se il punto di vista del parlante cambia, cambierà pure la relazione spaziale espressa linguisticamente.

Un'altra manifestazione dell'operazione di costruzione della prospettiva la ritroviamo nelle espressioni deittiche. (2.) La **deissi** è il fenomeno linguistico per cui il significato di determinate espressioni non può essere pienamente determinato sulla base del solo contenuto linguistico, ma richiede il rinvio a specifiche coordinate del contesto enunciativo: chi parla, a chi si rivolge, dove e quando avviene l'atto comunicativo. Espressioni come *io, tu, qui, là, ora, ieri o questo* funzionano infatti come indicatori ancorati alla situazione comunicativa e presuppongono un centro deittico, normalmente coincidente con il parlante e con il suo *hic et nunc*. In questo senso, la deissi costituisce una zona di raccordo fra lingua, testo e contesto: da un lato collega l'enunciato alla situazione extralinguistica, dall'altro può assumere anche una funzione propriamente testuale, quando il rinvio riguarda parti del discorso stesso, come accade in formule quali nel capitolo precedente, più avanti o come si è detto sopra (Salvi, Vanelli, 2004: 321; Palermo, 2013; Ferrari, 2014). In LC, dunque, la deissi non è un fattore puramente linguistico, e se lo è, deriva comunque da un processo cognitivo di costruzione. La deissi pronominale (*io, tu, lei, lui, ecc.*) per esempio,

⁹ Nella classificazione di Langacker (1987: 116-137), in realtà, questo esempio specifico è una particolare istanziazione del 'punto di vista' che lui definisce *vantage point*, reso in italiano da Luraghi (ed. it. Croft, Cruse, 2010: 90) come 'angolo visuale'. Un'altra istanziazione del punto di vista è l'orientamento, legato alla dimensione verticale con cui un essere umano osserva il mondo. Per una disamina si vedano: Langacker, 1987: 122-126; Croft, Cruse, 2010: 89-91.

può essere interpretata solamente in virtù di chi parla. O ancora, i riferimenti temporali (ciò che è presente, passato o futuro) possono essere definiti in relazione al tempo dell'atto linguistico. Perciò, la corretta comprensione delle espressioni deittiche dipende dall'esistenza di una 'base comune' tra i parlanti, ovvero conoscenze, credenze e atteggiamenti mentali condivisi tra gli interlocutori (Croft, Cruse, 2010: 92). Tuttavia, il centro deittico può anche essere costruito in un altro tempo e in un altro spazio, come nel caso delle narrazioni (per esempio l'uso del presente narrativo in romanzi, favole, ecc.), oppure spostato dal parlante all'ascoltatore. Quando un medico, per esempio, si rivolge al paziente in questi termini:

(2) *Dobbiamo prendere di nuovo le nostre compresse*¹⁰.

Sta spostando il centro deittico verso l'interlocutore, identificandosi con il suo punto di vista, con il risultato di una costruzione più empatica e meno impositiva.

Seguendo Croft e Cruse (ibid.: 94), facciamo ricadere sotto l'operazione di costruzione della prospettiva anche le nozioni di (3.) '**soggettività**' vs. '**oggettività**'. Tali operazioni permettono di costruire cognitivamente una situazione in maniera più soggettiva o più oggettiva. Con una operazione di oggettività, il parlante prende le distanze dalla situazione, oggettivizzandola per l'appunto. Per esempio una madre che dice al figlio:

(3) Non mentire a tua madre!

Caso contrario, con l'operazione di soggettività, il parlante definisce la sua identità in relazione alla situazione dell'atto linguistico. Come in:

(4) Non mentirmi! (ibid.)

¹⁰ Esempio adattato da Radden, Dirven, 2007: 25)

II. Generalità e specificità

L'operazione di costruzione descritta dal binomio generalità/specificità deriva dall'abilità cognitiva di concepire una situazione nella sua globalità oppure in alcuni aspetti più specifici. Questa possibilità si riflette nel linguaggio attraverso il diverso grado di precisione con cui una determinata scena è descritta (Radden, Dirven, 2007: 23). Un esempio è fornito dai singoli costituenti delle gerarchie tassonomiche che adoperiamo per riferirci ad una entità extralinguistica: usare categorie iperonimiche equivale a costruire la situazione in maniera più generale (per es. *cane*); viceversa, con categorie iponimiche, il parlante costruisce la situazione in modo più specifico (per es. *chihuahua*). Seguendo l'esempio di Radden e Dirven (2007: 23) qui in parte modificato, la gerarchia tassonomica riportata in (5) rappresenta un continuum, i cui poli coincidono uno con la costruzione più generale e l'altro con quella più specifica.

(5) veicolo – automobile – Volkswagen – T-Roc Cabriolet

Un'istanziamento dell'operazione Generalità/Specificità è rappresentata dall'(1.) **aggiustamento scalare**, che indica un diverso grado di regolamento della scala dell'attenzione da parte del parlante su una determinata scena. La schematizzazione riportata in (5) è un chiaro esempio di un aggiustamento scalare di tipo **qualitativo**: il termine *Volkswagen* specifica alcune caratteristiche dell'auto in questione, mentre il termine più schematico *veicolo*, che potrebbe comunque essere usato per riferirsi all'entità in questione, è più vago e trascura alcuni aspetti tipici inclusi invece nel termine più specifico. Non è un caso che Langacker, nelle sue classificazioni (1987, 2008) si riferisca a questa operazione di costruzione proprio come **schematizzazione**, ovvero l'osservazione di qualcosa attraverso una categoria più o meno allargata (Croft, Cruse 2010: 83). Accanto all'aggiustamento scalare qualitativo, esiste anche quello **quantitativo**, che sovente viene reso più intuibile attraverso la metafora della *granularità*. Una stessa situazione può essere descritta mediante una visione a *grana grossa*, ossia come vista da una distanza tale da avere una visione d'insieme sulla scena, che di

conseguenza è concepita nella sua globalità piuttosto che nei suoi componenti interni, oppure a *grana fine*, ovvero come se si potesse ingrandire la scena per cogliere dettagli più specifici. Per un esempio chiarificatore, cito Croft e Cruse (2010: 82):

- (6) a. Ha attraversato il campo correndo.
- b. Ha corso per il campo.

L'esempio (6a) trasmette una visione globale del campo, a grana grossa; mentre (6b) conferisce una visione ingrandita di alcune porzioni del campo, dunque a grana fine.

III. Scansione mentale

La scansione mentale è una operazione di costruzione che permette di presentare una situazione in relazione al suo svilupparsi nel tempo, (Radden, Dirven 2007: 26), prestando attenzione, o meno, alle diversi fasi che costituiscono un determinato processo. Gli elementi linguistici che più assolvono a questa funzione sono i tempi verbali. In particolare, alcuni tempi verbali selezionano un tipo di **scansione sequenziale**, sarebbe a dire una scansione che “include la trasformazione di una configurazione in un'altra, o una serie continua di simili trasformazioni” (Langacker 1987: 145, traduzione mia). Per esempio, i tempi finiti dei verbi conferiscono una scansione sequenziale. Al contrario, la **scansione sommaria** trasmette una visione olistica di una scena, le cui fasi (o trasformazioni) interne si attivano – e per tanto sono accessibili – simultaneamente (Romo Simón 2016: 203). La scansione sommaria è principalmente conferita dalle forme non finite dei verbi oppure da sostantivi indicanti processi. Di seguito, un esempio adattato da Romo Simón (ibid.).

- (7) a. *Sono caduto* dalla bici (scansione sequenziale).

b. *Cadere dalla bici è pericoloso* (scansione sommaria).

Per Croft e Cruse (2010: 84), le operazioni di scansione sequenziale e sommaria, sono una manifestazione di un aspetto fondamentale dell'**attenzione**, ovvero la sua possibilità di essere (1.) **dinamica**: l'attenzione di un soggetto può spostarsi attraverso una scena. Questa non è una prerogativa della realtà del mondo, bensì proprio una questione di concettualizzazione. Come possiamo vedere in (8),

(8) Questa strada porta al parco.

siamo soliti concettualizzare un'entità (in questo caso una strada) come in movimento. In realtà, la strada non si muove, ma l'attenzione sul percorso di un qualcuno che cammina lungo la strada, ce la fa percepire come se fosse essa stessa a muoversi. Questo fenomeno è descritto da Talmy come **movimento immaginario** (2), ovvero un tipo specifico di scansione mentale, per cui una scena statica è costruita in termini dinamici.

B. Prominenza

Quella della prominenza (o salienza; lo stesso Langacker adopera i termini sinonimicamente) rappresenta la seconda macrocategoria di operazioni di costruzione, comprendente l'**attenzione selettiva**, il binomio **giudizio/confronto** e la **composizione** (Gestalt). Tali operazioni linguistiche hanno alla base la funzione cognitiva dell'attenzione. Selezionare il focus della nostra attenzione può essere il risultato di un processo volontario (attenzione selettiva: è il soggetto a decidere su chi o che cosa prestare attenzione), oppure può essere la natura intrinseca delle cose (per esempio alcune caratteristiche specifiche di un oggetto) a richiamare la nostra attenzione; oppure, ancora, come abbiamo appena accennato (cfr. 1.2.5., A. III), essa può non essere statica, ma spostarsi tra le diverse fasi di una scena o tra i diversi aspetti di un'entità (attenzione dinamica). Non è sempre immediato definire cosa è prominente e

che cosa non lo è, e la questione diventa più complessa se consideriamo che qualcosa può essere saliente in molti modi diversi (Langacker 2008: 66). In questo paragrafo, forniamo una breve descrizione delle principali istanziazioni delle operazioni di costruzione legate al concetto di 'salienza'.

IV. Attenzione selettiva

Ben analizzata nel campo della psicologia cognitiva, l'attenzione è un'abilità cognitiva complessa, i cui aspetti possono essere facilmente rintracciati già a partire dall'abilità visiva: possiamo scegliere di osservare un oggetto piuttosto che un altro, guardare intensamente una scena oppure darle semplicemente un'occhiata (Croft, Cruse 2010: 76). In particolare, l'attenzione selettiva fa riferimento alla nostra capacità di prestare attenzione a quelle parti dell'esperienza che servono allo scopo imminente e di ignorare quelle che invece non lo sono (ibid.). L'attenzione selettiva è un'abilità pervasiva nel linguaggio, basti pensare alle diverse posizioni che il soggetto-agente può occupare all'interno di una frase italiana a seconda dello spostamento del focus attenzionale:

- (9) a. Maria ha mangiato la mela per colazione.
- b. La mela l'ha mangiata per colazione Maria.
- c. Che cosa ha mangiato Maria per colazione?

Nonostante Maria sia sempre il soggetto-agente della frase, la scelta di un ordine marcato degli elementi rispetto a uno non marcato corrisponde a una diversa distribuzione dell'attenzione sui partecipanti dell'evento. In particolare, in (9a) l'elemento dentro il focus attenzionale è Maria (soggetto e agente); in (9b) è la mela (oggetto diretto); in (9c) l'attenzione è sul pronome interrogativo. Ne consegue che l'organizzazione sintattica di una frase corrisponde ad una precisa esigenza comunicativa.

Tra le istanziazioni più evidenti dell'attenzione selettiva rientra l'operazione della (1.) **profilazione**, per esempio profilare un concetto all'interno di un frame semantico (cfr. 1.2.1.). Porre l'attenzione su una sfaccettatura piuttosto che un'altra all'interno dello stesso dominio, equivale a compiere un'operazione di profilazione. Riprendiamo alcuni esempi calzanti contenuti in Croft e Cruse (2010: 78), in cui uno stesso elemento profila sfaccettature diverse a seconda delle informazioni contestuali:

- (10) a. Parigi è una bella città. (luogo)
- b. Parigi ha chiuso il boulevard Saint-Michel. (governo)
- c. Parigi ha eletto il candidato verde a sindaco. (popolazione)

- (11) a. Dov'è il "Sunday Times"? (oggetto fisico o volume)
- b. Hai letto il "Sunday Times"? (contenuto semantico o testo)

Il secondo aspetto dell'attenzione è che il focus dell'attenzione, ovvero l'elemento selezionato, si trova al centro di una portata dell'attenzione, sarebbe a dire un perimetro della coscienza in cui le entità sono accessibili all'attenzione (Chafe 1994: 29 in Croft, Cruse 2010: 80). Questa particolare operazione si chiama per l'appunto (2.) **portata** dell'attenzione. Un esempio è riportato in (12):

- (12) (?) Un braccio ha cinque dita.

Il fatto che una frase come (12) suoni come strana, desueta o addirittura non accettabile è una conseguenza dovuta al processo di costruzione: sappiamo che un braccio, prima di avere cinque dita, deve avere una mano. Un'espressione, difatti, seleziona una certa parte del contenuto concettuale, che rappresenta la sua *base* concettuale. All'interno della base, l'attenzione è diretta a una particolare sottostruttura, chiamata *profilo* (Langacker 2008: 66). Dunque, il profilo 'dita' attiva come base concettuale l'espressione 'mano'. Il passaggio dal

dominio DITA al dominio BRACCIO non è immediato, ragion per cui la frase in (12) non ci è familiare.

Una terza istanziazione dell'attenzione selettiva è la relazione (3.) **Figura/sfondo**. Quando concentriamo la nostra attenzione su qualcosa, automaticamente stiamo dando maggiore prominenza ad alcuni elementi della scena e facendo ombra su altri. Gli elementi prominenti prendono il nome di *Figura*, mentre gli elementi in secondo piano sono definiti *Sfondo*. La relazione figura/sfondo è stata introdotta dalla psicologia della Gestalt ed ha avuto grande consenso tra i linguisti cognitivi. Il principio figura/sfondo è infatti anche ampiamente rintracciabile nel linguaggio, oltre che nelle abilità visive e attentive dell'individuo. Nel descrivere la disposizione spaziale dell'uccello e dell'albero dell'immagine sottostante [Fig. 1], per esempio, sarà molto improbabile produrre frasi del tipo (?) *L'albero è sotto l'uccello*, e sarà piuttosto prevedibile una versione come *L'uccello è sull'albero*. Questa tendenza riflette il modo in cui siamo soliti concettualizzare le relazioni spaziali: la seconda espressione linguistica aderisce più naturalmente al modo in cui percepiamo e rappresentiamo la relazione spaziale tra un albero e un uccello, in cui è prototipicamente il primo a sorreggere il secondo (Radden e Dirven 2007: 28-29)



Figura 1 – Allineamento figura/sfondo (Radden, Dirven 2007: 28).

V. Giudizio/confronto

Già la filosofia di kantiana memoria considerava l'atto del giudicare come imprescindibile per conoscere, e il giudizio come un particolare tipo di confronto.

Confrontare è un'operazione cognitiva fondamentale. Per esempio, se mi trovo presso una stazione per la prima volta, saprò comunque come comportarmi per arrivare al treno in virtù delle esperienze già vissute precedentemente in altre stazioni. La capacità di confronto è alla base della (1.) **categorizzazione**. Tale operazione, ampiamente discussa in § 1.2.2., è alla base della conoscenza stessa. Categorizzare – e quindi usare una parola, un morfema o una costruzione grammaticale – significa confrontare l'esperienza in questione con esperienze precedenti e giudicarla come appartenente alla classe di esperienze pregresse per le quali l'espressione linguistica è stata usata (Croft, Cruse 2010: 85). Questo processo comparativo può avere come risultato una corrispondenza totale tra la nuova situazione e quella già conosciuta, e in questo caso avviene ciò che Langacker definisce *ratifica piena*¹¹ (1987: 66); oppure, il risultato può essere un'estensione creativa dei significati della categoria per adattarla alla situazione nuova in questione (*ratifica parziale*¹²) (ibid.: 68-71). Ad ogni modo, la categorizzazione implica una schematizzazione, ossia attenzione a determinate caratteristiche e omissioni di altre.

Anche la (2.) **metafora** (cfr. 1.2.4.) è strettamente legata all'atto del giudicare e del confrontare. Essa implica, difatti, una relazione tra un dominio di partenza che funge da fonte del significato letterale dell'espressione metaforica, e un dominio di arrivo, ovvero quello dell'esperienza realmente descritta dalla metafora.

VI. Composizione/Gestalt

Le operazioni di costruzione legate al fenomeno della composizione non sono presenti nella classificazione fornita da Radden e Dirven (2007), che ha fatto da punto di partenza (e di riferimento) per la nostra dissertazione, ragion per cui adottiamo la descrizione presente nell'edizione italiana di Croft e Cruse (2010: 95-101) curata da Silvia Luraghi.

¹¹ Traduzione di Silvia Luraghi (2010: 86).

¹² Traduzione di Silvia Luraghi (2010: 86)

Il termine ‘composizione’ fa riferimento a una serie di operazioni che il soggetto concettualizzatore mette in atto per strutturare l’esperienza percettiva, per darle una forma. In tal senso, vengono ripresi alcuni principi della psicologia della Gestalt (termine tedesco traducibile per l’appunto con ‘forma’), come ad esempio la prossimità, la delimitazione, la somiglianza, quali strumenti principali nell’organizzazione dei dati percepiti. Per esempio, la delimitazione, ovvero la possibilità che le entità dell’esperienza siano separabili tra loro, è alla base dell’*individuazione* di un oggetto (in senso ampio) della realtà, il quale viene concettualizzato con una sua struttura topologica, meronimica e geometrica ben precisa (ibid.: 95). Questa operazione di attribuzione di una forma ad una determinata entità (e alle parti che la compongono) prende il nome di **(1.) schematizzazione strutturale**. Esiste un’ampia varietà di schematizzazioni strutturali, e altrettanto varie sono le rispettive classificazioni esistenti. Talmy (2000; 47-68 in Croft, Cruse 2010: 95) per esempio, annovera tra le schematizzazioni strutturali anche diversi schemi di immagini descritti da altri autori, come lo schema del contenitore, della verticalità, e così via. Attraverso questi schemi è possibile creare una rappresentazione delle caratteristiche strutturali delle entità, che linguisticamente vengono esplicitate, per fare un esempio, attraverso l’espressione del numero (sostantivi numerabili o non numerabili) per quel che riguarda i nomi, oppure nella flessione aspettuale per i verbi (e quindi nella concettualizzazione dei processi o degli stati da essi descritti). L’aspetto-tempo semplice nella frase *Luca si allena tanto* costruisce il processo ‘allenarsi’ come una caratteristica costante di Luca, non delimitata nel tempo. Al contrario, *Luca si è allenato tanto* delimita il comportamento di Luca collocandolo in una dimensione spaziale non attuale.

Tra le operazioni di composizione troviamo un’altra categoria fondamentale inglobata nel modello della **(2.) dinamica delle forze**, sapientemente argomentato da Talmy (1976, 2000) e adoperato per descrivere il modo in cui gli eventi sono concettualizzati. Ogni evento ha una sua particolare struttura della dinamica delle forze, ovvero del modo in cui le entità che prendono parte

all'evento stesso interagiscono tra loro. E questa struttura della dinamica delle forze propria degli eventi si riflette nella relazioni sintattiche all'interno di una frase, e quindi nella codifica di soggetto, oggetto e argomenti obliqui dei predicati (Croft 1991, 2012). Per esempio, alternare la costruzione transitiva e intransitiva come in (13a-b), equivale a costruire l'evento prima come provocato da una causa esterna (13a), poi come spontaneo, come accade in (13b) dove possibilmente l'agente o la forza esterna non sono manifesti o semplicemente il parlante voglia ometterli (Croft, Cruse 2010: 99):

- (13) a. Sam aprì la porta.
b. La porta si aprì.

Un'ulteriore categoria (l'ultima che trattiamo in questa sede) di operazioni di costruzione legate al processo di composizione è quella della (3.) **relazionalità**. Nell'ambito della semantica cognitiva non è raro che si faccia distinzione tra entità *relazionali* e *non relazionali*. Le prime, per natura, implicano l'esistenza di un'altra entità; per esempio, il concetto aggettivale 'rotondo' non può essere formulato senza fare riferimento a un qualcosa di effettivamente rotondo. Le entità non relazionali, invece, possono essere concepite senza fare riferimento ad un'altra entità, come per esempio il concetto nominale 'tavolo' che non ha necessità di relazionarsi ad altri oggetti per esistere. Anche Langacker (1987: 214-217) nel suo modello della Grammatica Cognitiva distingue tra entità relazionali e non relazionali, sostenendo che la differenza tra sostantivi (che lui definisce 'cose') e aggettivi o verbi ('processi' nella sua terminologia) sia proprio una questione di relazionalità. Le cose designano, infatti, entità non relazionali, mentre i processi sono costruiti come relazionali. Si tratta, dunque, di una definizione della relazionalità in termini di nominalità, ossia di che cosa può essere definito 'cosa' oppure no (Croft, Cruse 2010: 100).

1.2.6 Approcci cognitivi alla grammatica

Prima di approfondire il modello che funge da base teoretica per il nostro lavoro, ovvero quello della Grammatica Cognitiva, forniamo in questo paragrafo una breve rassegna dei principali approcci alla forma grammaticale che si sono sviluppati all'interno del paradigma della Linguistica Cognitiva. Come qualsiasi altra teoria grammaticale, anche quelle di stampo cognitivo si interrogano sulla natura della grammatica e tentano di analizzare e descrivere in che modo è organizzata la conoscenza grammaticale di un parlante. Nonostante le discrepanze esistenti tra le diverse ipotesi teoriche, possiamo trovare alcune tendenze comuni ai vari approcci. Prima di tutto, l'idea che la grammatica sia un sistema simbolico, le cui unità costitutive simboleggiano, per l'appunto, un significato. Portano alla luce, in tal modo, il valore semantico della grammatica piuttosto che meramente formalistico. Non che la forma abbia perso la sua importanza; semplicemente, la sua natura è a servizio dell'espressione di significato, oltre che da esso inscindibile. Gli elementi strutturali che compongono una grammatica sono definiti dai modelli cognitivi (per lo meno dalla maggior parte di essi) 'costruzioni'. Non è raro, infatti, che i manuali di Linguistica Cognitiva, classifichino le varie teorie grammaticali cognitive come 'grammatiche costruzioniste' o 'grammatiche delle costruzioni' (cfr. Bazzanella 2014; Croft, Cruse 2004).

Le costruzioni grammaticali sono associazioni di forma e significato, almeno in parte, arbitrarie, esattamente come il lessico nelle altre teorie non cognitive (Croft, Cruse 2010: 201). Le costruzioni, in questa prospettiva, non sono esclusivamente di tipo lessicale o sintattico, ma costituiscono l'insieme delle convenzioni linguistiche che i parlanti acquisiscono ed utilizzano per strutturare l'esperienza e comunicare.

La struttura simbolica di una costruzione può essere rappresentata schematicamente attraverso una relazione bidirezionale tra forma e significato, come illustrato nella figura (Fig. 2).

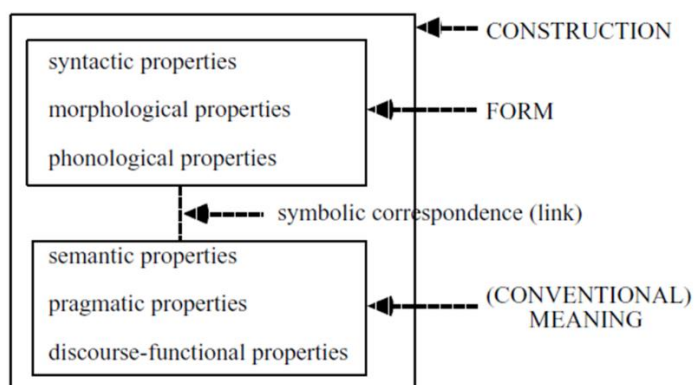


Figura 2 – Struttura simbolica di una costruzione (Croft, Cruse 2004: 258)

A differenza delle teorie sintattiche componenziali, che partono da regole formali e combinatorie per generare strutture a partire da unità minime, la grammatica delle costruzioni adotta una prospettiva olistica. In questo modello, anche le espressioni grammaticali più astratte (come i costrutti causativi, passivi o ditransitivi) sono viste come costruzioni, dotate di significato proprio e apprese attraverso l'uso linguistico. Ciò implica che non esiste una netta separazione tra lessico e sintassi: entrambi sono parte di un continuum di costruzioni più o meno schematiche. La struttura interna di una costruzione include informazioni formali (ordine degli elementi, accordi morfosintattici, tratti fonologici) e significative (valori semantici, ruoli discorsivi, contesto d'uso). Ad esempio, nella costruzione ditransitiva inglese *She gave him a book*, la forma prevede un soggetto, un verbo transitivo e due complementi oggetto, mentre il significato veicola un'azione di trasferimento da un agente a un destinatario. Questo significato può emergere anche in contesti inaspettati, come in *She sneezed him the napkin*, dove il verbo "sneeze" non implica normalmente un trasferimento (Goldberg 1995: 38-39).

Di seguito, riporto una breve rassegna di alcune delle teorie costruzioniste maggiormente sviluppate all'interno del paradigma cognitivista.

L'origine di questo approccio si può far risalire ai lavori di Charles Fillmore e collaboratori, tra cui Paul Kay e Laura Michaelis, nell'ambito della *Construction Grammar* (Fillmore, Kay & O'Connor 1988), secondo cui ogni costruzione – dal morfema alla struttura sintattica complessa – associa una forma fonologica a un significato semantico-pragmatico. Le costruzioni sono considerate unità di rappresentazione mentale immagazzinate nel repertorio linguistico dei parlanti, organizzate in una rete graduata da esempi specifici a schemi più astratti (Fillmore *et al.* 1988: 504–507). In questo modello, la grammatica è vista come un inventario di costruzioni, organizzate gerarchicamente e dotate di una rete interna di relazioni schematiche, piuttosto che come un insieme di regole generative autonome. Il significato non deriva solo dalla somma degli elementi lessicali, ma anche dalla costruzione stessa: per esempio, la costruzione "*What's X doing Y?*" trasmette una funzione di sorpresa o di critica indipendentemente dai significati compositivi delle parole (es. *What's this fly doing in my soup?*).

Un altro contributo fondamentale è quello di Adele Goldberg, che ha proposto un modello maturo di *Construction Grammar* in cui si assume esplicitamente che le costruzioni grammaticali abbiano significati propri, indipendenti dai verbi che le riempiono (Goldberg 1995). L'autrice mostra come molte costruzioni sintattiche – per esempio la ditransitiva (*She gave him a book*) – portino un significato causale e di trasferimento, che può persistere anche con verbi che non lo prevederebbero in senso lessicale (come in *She sneezed him the napkin*). Goldberg sottolinea l'importanza dell'apprendimento linguistico per esposizione, per cui le costruzioni si acquisiscono attraverso l'uso e sono parte dell'inventario mentale del parlante, alla pari delle parole. L'apprendimento linguistico avviene, dunque, per generalizzazione a partire da istanziazioni specifiche frequenti. Questo approccio supporta l'idea che la grammatica emerga dall'uso e che le costruzioni siano parte integrante della competenza linguistica (Goldberg 1995: 7–9).

A una prospettiva ancora più radicale appartiene la *Radical Construction Grammar* di William Croft (2001), che mette in discussione la distinzione

tradizionale tra sintassi e lessico e propone un modello in cui tutte le generalizzazioni grammaticali sono espresse in termini di costruzioni. Secondo Croft, le categorie grammaticali tradizionali non sono universali, ma emergono da costruzioni linguistiche concrete all'interno delle lingue naturali. Il suo approccio è tipologicamente fondato e mira a rendere conto della diversità delle strutture linguistiche a partire da generalizzazioni che si basano sull'uso effettivo della lingua (*ibid.*: 46-48).

In tutti questi approcci, la grammatica è concepita come un sistema simbolico, dinamico e motivato, che riflette l'esperienza incarnata, la categorizzazione cognitiva e l'uso linguistico. L'idea centrale è che l'apprendente linguistico – madrelingua o straniero – interiorizzi un repertorio di costruzioni che collegano forma e significato in modo progressivamente più articolato (cfr. 2.1.1.).

Anche adottando una prospettiva maggiormente focalizzata sulla metafora concettuale – nella linea teorica inaugurata da Lakoff – è possibile analizzare i fenomeni grammaticali come manifestazioni delle strutture metaforiche che ne orientano l'organizzazione concettuale. Per esempio, Lakoff sottolinea l'importanza di strutture cognitive radiali e schemi prototipici per spiegare la variabilità e l'estensione delle categorie grammaticali, mettendo in discussione l'idea che esse siano rigidamente definite o universali (Lakoff 1987: 74-76). Nella sua prospettiva, le categorie grammaticali – come il nome, il verbo, o le preposizioni – non sono entità fisse, ma concetti dinamici organizzati attorno a nuclei prototipici, le cui estensioni semantiche derivano da processi cognitivi come la metafora, la metonimia e la categorizzazione per famiglia. La grammatica, pertanto, riflette la struttura concettuale dell'esperienza umana e si costruisce attraverso meccanismi cognitivi generali.

Accanto a questi approcci, l'attenzione del presente lavoro si concentra in particolare sulla Grammatica Cognitiva, che costituisce il quadro teorico di riferimento privilegiato per l'analisi successiva.

1.3 La Grammatica Cognitiva

È stato già sottolineato che la Grammatica Cognitiva (GC) rappresenta un approccio teorico allo studio del linguaggio sviluppatosi all'interno della cornice più ampia della Linguistica Cognitiva (LC). Si propone come una teoria coerente e sistematica del linguaggio, in grado di offrire orizzonti innovativi alla descrizione e all'insegnamento della grammatica, ancorandola all'esperienza e alla cognizione umana.

La Grammatica Cognitiva si fonda su due assunti principali: la funzione simbolica e la natura d'uso della grammatica (Langacker 2007: 422-423). La GC considera il linguaggio come costituito da unità simboliche (cfr. 1.3.1), ovvero associazioni convenzionali tra una forma fonologica (o grafica) e un significato. In questa prospettiva, ogni elemento linguistico — dai morfemi fino ai testi complessi — è analizzabile come assemblaggio simbolico (*symbolic assembly*) (non diversamente da quanto sostenuto nelle grammatiche delle costruzioni, cfr. 1.2.6), cioè un'entità che mette in relazione forma e contenuto semantico. Queste unità possono essere combinate per costruire significati più articolati attraverso processi cognitivi di schematizzazione e categorizzazione (Langacker 1987; 2002). A differenza delle teorie generative, la GC rifiuta l'idea che la grammatica sia un insieme di regole formali autonome e indipendenti dal significato. Piuttosto, sostiene che ogni struttura grammaticale debba avere una giustificazione semantica e che non siano ammissibili elementi “vuoti” o privi di funzione significativa (Langacker 1998: 13-14). Questo impianto teorico consente di descrivere la grammatica come una *rete strutturata di unità simboliche convenzionali* (cfr. 1.3.3), in cui la distinzione tra grammatica e lessico sfuma a favore di una visione unitaria del significato linguistico.

Tale impostazione si rivela particolarmente fruttuosa anche in ambito didattico, poiché consente agli apprendenti di riconoscere e interpretare la motivazione concettuale di molte strutture linguistiche. In questo modo, la GC promuove una visione della grammatica non come insieme di regole arbitrarie da

memorizzare, ma come manifestazione sistematica dell'esperienza umana nel linguaggio. Proprio per questo motivo, uno dei principali obiettivi della presente trattazione è dimostrare come la GC possa essere integrata efficacemente nella didattica delle lingue seconde, in particolare per affrontare fenomeni grammaticali che tradizionalmente risultano ostici per gli apprendenti (cfr. § 2.2.2; 2.2.3).

1.3.1 La funzione simbolica della grammatica

In contrasto con gli approcci generativi, la Grammatica Cognitiva parte dal presupposto che il linguaggio sia composto da unità simboliche, ovvero da associazioni convenzionali tra una forma fonologica (il polo fonologico) e un significato (il polo semantico) strettamente interconnessi. Queste unità costituiscono l'elemento fondamentale dell'intero sistema grammaticale e vanno ben oltre le semplici parole: esse comprendono morfemi, espressioni idiomatiche, frasi e persino testi più complessi. La GC non richiede strutture astratte o dispositivi formali non motivati: secondo il *content requirement* di Langacker, infatti, ciò che è necessario e sufficiente per rendere conto della grammatica di una lingua è la relazione simbolica tra forma e significato (Langacker 1987: 1999). Queste unità simboliche possono combinarsi in strutture più complesse dette assemblaggi simbolici (*symbolic assemblies*), una nozione che corrisponde a ciò che viene comunemente indicato con il termine costruzione (cfr. 1.2.6). Le costruzioni risultano, dunque, da una composizione di più unità simboliche, secondo un modello non gerarchico né derivativo, ma compositazionale e motivato dall'uso (Langacker 2002: 16).

La GC postula inoltre che la grammatica non sia una componente autonoma rispetto alla semantica: ogni elemento grammaticale – compresi preposizioni, determinanti e ausiliari – possiede una propria funzione significativa. Non esistono elementi grammaticali vuoti, poiché anche gli elementi grammaticali più astratti sono legati a un significato schematico (Broccias 2013: 193). Se le unità

grammaticali sono unità simboliche, allora ogni forma va analizzata necessariamente in rapporto al suo significato.

In GC il linguaggio simboleggia la concettualizzazione. Quest'ultima viene definita come il processo di costruzione del significato e include non solo le proprietà oggettive dell'oggetto descritto, ma anche il modo soggettivo in cui il soggetto concettualizzatore decide di presentarlo (Achard 2004: 174). Di conseguenza, la GC sostiene che la forma grammaticale di una frase rifletta un significato schematico, costruito attraverso l'integrazione di due o più unità simboliche. Un esempio emblematico di questo approccio riguarda la preposizione inglese *to*, spesso considerata una semplice particella funzionale. All'interno della GC, invece, *to* viene analizzata come un'unità dotata di chiaro valore semantico: essa esprime una relazione direzionale tra due entità, in cui un partecipante è orientato verso un altro (Tyler, Evans 2003: 149). Questa lettura si applica coerentemente anche a usi meno canonici della preposizione, come quelli legati alla percezione (*It smells fresh to me*), al ricevente (*Frank gave the present to Charles*) o all'attaccamento (*Steven is married to Sandy*).

L'assunto della GC secondo cui tutte le strutture linguistiche sono simboliche ha implicazioni di vasta portata per la descrizione grammaticale: ogni forma linguistica – dal morfema al testo – è interpretata come manifestazione significativa e concettualmente motivata. La grammatica non è dunque un dominio formale separato, ma un'espressione della nostra capacità di concettualizzare e di rappresentare l'esperienza attraverso il linguaggio.

1.3.2 La grammatica deriva dall'uso

Uno dei presupposti centrali della Grammatica Cognitiva è che le strutture linguistiche non derivino da un sistema di regole innate specificamente linguistiche, ma emergano gradualmente dall'uso. Pur riconoscendo – in linea con altre teorie, incluso il generativismo – l'esistenza di capacità cognitive innate, la Grammatica Cognitiva sostiene che siano le occorrenze d'uso a consentire al parlante di astrarre progressivamente schemi generalizzati. È infatti attraverso la

frequenza, la ricorrenza e la distribuzione degli input che il sistema cognitivo costruisce rappresentazioni schematiche e regolarità grammaticali, frutto di processi di categorizzazione ed astrazione di natura statistica.

Questo approccio *usage-based* si oppone radicalmente alla prospettiva formale, ponendo l'accento sull'esperienza comunicativa concreta e sull'importanza dei contesti situazionali nella formazione delle strutture linguistiche (Langacker 1987: 494). Nel modello *usage-based* (cfr. § 1.2.6), la grammatica riflette la conoscenza che i parlanti hanno delle convenzioni linguistiche acquisite attraverso eventi d'uso, cioè episodi reali di comunicazione linguistica. Tali eventi costituiscono l'unità fondamentale dell'apprendimento linguistico e includono specifiche configurazioni fonologiche, strutture semantiche, schemi intonativi ed elementi grammaticali (Langacker 2007: 425).

Il processo che conduce alla stabilizzazione di queste forme linguistiche è chiamato *entrenchment* (Langacker 2009: 630), cioè radicamento nella memoria del parlante attraverso l'uso frequente. Quanto più spesso un'espressione viene impiegata in un contesto simile, tanto più facilmente essa viene riconosciuta, automatizzata e incorporata come unità simbolica convenzionale. Ciò vale sia per le parole che per le costruzioni grammaticali complesse.

Un concetto cruciale per comprendere questo meccanismo è quello di 'schema'. Lo schema è una rappresentazione astratta che si forma a partire da eventi d'uso specifici che condividono un pattern comune. Ad esempio, la costruzione inglese *be + V-ing* (es. *She is singing*) si forma attraverso numerose esposizioni a combinazioni di questo tipo, fino a diventare un'unità astratta riconoscibile, capace di essere applicata a nuovi contesti (Langacker 2002: 118–119, in Kermer 2016: 28).

Questa visione della grammatica implica che le strutture linguistiche non siano statiche o fisse, ma soggette a variazioni, estensioni e cambiamenti in base all'uso e alla prospettiva del parlante. L'apprendente costruisce la propria competenza linguistica attraverso l'interazione con la lingua in contesti reali, e non semplicemente applicando regole astratte. In effetti, la scelta della struttura

linguistica in una determinata situazione dipende spesso dalla prospettiva soggettiva del parlante e dalla funzione comunicativa desiderata (Achard 2008; Bybee 2008). Inoltre, la frequenza d'uso è direttamente collegata al grado di convenzionalità di un'espressione: un elemento linguistico diventa parte integrante della grammatica solo se viene condiviso e riconosciuto all'interno di una comunità di parlanti (Langacker 1987: 62; Broccias 2013). Tuttavia, la GC riconosce che la grammatica non si conforma rigidamente a criteri di correttezza assoluta, bensì funziona secondo gradienti di accettabilità e frequenza d'uso (Langacker 2002: 285).

In definitiva, la GC propone una concezione della grammatica come repertorio dinamico e in continua evoluzione, plasmato dalla pratica comunicativa e radicato nell'esperienza linguistica dei parlanti.

Proprio queste caratteristiche della Grammatica Cognitiva la avvicinano ad altri approcci orientati all'uso, come la Linguistica dei Corpora¹³ o la teoria socioculturale di Vygotskij¹⁴ – quest'ultima con un focus maggiore sull'interazione sociale, mentre la GC mantiene un'impostazione più individualista – aspetti che, per motivi di spazio, non saranno approfonditi in questo lavoro.

1.3.3 La grammatica come inventario strutturato di unità simboliche convenzionali

Secondo Langacker, la conoscenza linguistica può essere descritta come un 'inventario strutturato di unità simboliche convenzionali', ovvero come un sistema organizzato di elementi linguistici che i parlanti hanno interiorizzato attraverso l'uso e che impiegano in modo creativo nella comunicazione quotidiana (Langacker 1987: 73). Questo inventario non va inteso come un insieme chiuso e statico di regole e forme, ma come una rete flessibile e dinamica

¹³ Per un approfondimento sulla Linguistica dei Corpora si veda Anderson & Corbett (2009), Baker (2006), Lindquist (2009), Flinz (2024) e la rivista *Corpora*.

¹⁴ Per un approfondimento sulla teoria socioculturale di Vygotskij si consultino Daniels (2019), McLeod (2018), Farrah (2016) e De Rossi (2015).

di elementi interconnessi, continuamente soggetta a modifiche, ampliamenti e riorganizzazioni.

Come già ribadito, la GC considera le strutture linguistiche come unità simboliche, costituite da una forma fonologica e un significato semantico. Queste unità possono essere semplici (ad esempio un morfema o una parola) o complesse (come una frase o un intero testo), e possono aggregarsi in strutture più articolate mediante tre meccanismi fondamentali: ‘simbolizzazione’, ‘categorizzazione’ e ‘integrazione’ (Langacker 1987: 73–75; Evans, Green 2006: 502 in Kermer 2016).

- La *simbolizzazione* è la relazione bidirezionale tra la forma e il significato: l’attivazione della forma richiama il contenuto semantico e viceversa (Taylor 2002: 21). La parola *cat*, ad esempio, richiama simultaneamente la sua struttura fonologica /kæt/ e quella semantica [CAT], all’interno di un dominio concettuale più ampio, lo spazio semantico (Langacker 1987: 76).
- La *categorizzazione* è il processo attraverso cui un’unità simbolica è interpretata come istanza di una categoria più astratta. Si tratta di una relazione verticale tra elementi, per cui un item concreto viene ricondotto a uno schema più generale. La categorizzazione è alla base della formazione delle categorie grammaticali e lessicali e della flessibilità del significato linguistico.
- L’*integrazione*, infine, è il meccanismo che permette di combinare più unità simboliche per generare strutture complesse. Ad esempio, il verbo *walked* è il risultato dell’integrazione tra la base verbale *walk* e il morfema del passato *-ed*, sia a livello semantico ([WALK] + [PAST TENSE]) sia a livello fonologico ([wɒk] + [t]).

Questi tre meccanismi — simbolizzazione, categorizzazione e integrazione — operano all’interno di una rete organizzata di conoscenze linguistiche. L’inventario grammaticale di un parlante non è quindi una lista arbitraria di forme, ma una rete strutturata di relazioni, dove le unità linguistiche sono

collegate tra loro attraverso principi di similarità, schematicità e composizione (Broccias 2006: 86).

Una conseguenza fondamentale di questa prospettiva è che la grammatica è dotata di significato e concettualmente motivata. Ogni unità grammaticale contribuisce a costruire senso, riflettendo modalità di concettualizzazione dell'esperienza e strategie di rappresentazione mentale. Inoltre, poiché la GC accetta solo unità che possiedono valore fonologico e/o semantico (Langacker 1998: 13–14), essa esclude ogni meccanismo formale non motivato: ciò rende la descrizione linguistica più aderente ai dati e più utile per l'apprendimento linguistico.

1.3.4 Le categorie grammaticali nella Grammatica Cognitiva

All'interno della Grammatica Cognitiva, le categorie grammaticali non sono considerate entità rigide e discrete, bensì come costrutti mentali che riflettono la nostra esperienza incarnata, organizzati secondo principi di categorizzazione prototipica. Questo approccio, sviluppato principalmente da Langacker (1987, 2008), rompe con la tradizionale visione strutturalista e generativista delle classi grammaticali, concepite come insiemi di tratti formali distinti, e le interpreta invece come reti radiali di significato, fondate sulla semantica e sull'uso (Kermer 2016: 41).

In questo quadro, ogni classe grammaticale (nome, verbo, aggettivo, preposizione, ecc.) è organizzata attorno a un prototipo semantico, intorno al quale si collocano estensioni più periferiche, motivate da processi cognitivi come la metafora, la metonimia e la schematizzazione. Queste estensioni formano una rete flessibile in cui i confini tra le categorie non sono netti, ma sfumati e gradualmente. Ad esempio, la categoria del verbo prototipicamente denota un processo dinamico con un certo grado di agentività, ma può estendersi fino a includere forme meno dinamiche (come i verbi di stato o i copulativi) attraverso una relazione di somiglianza concettuale (Romo Simón 2021: 225–229).

Langacker (2008) propone che la distinzione tra classi grammaticali sia ancorata a parametri concettuali quali: la scansione temporale (processualità vs. atemporalità), la strutturazione interna (unità vs. composizione), e la funzione referenziale (designazione di entità vs. relazioni). In particolare, i nomi sono trattati come concettualizzazioni atemporalmente e delimitate, dotate di profilo entitativo (es. *cane, tavolo, idea*), mentre i verbi denotano relazioni processuali che si sviluppano nel tempo (es. *correre, pensare*) e implicano una scansione sequenziale degli eventi. Gli aggettivi, invece, si collocano a metà strada tra le due categorie, descrivendo proprietà atemporalmente ma che modificano entità, mentre le preposizioni rappresentano relazioni schematiche tra due partecipanti, spesso di natura spaziale o funzionale (Kermer 2016: 41–44; Romo Simón 2021: 238–244). Questo modello è riassunto da Kermer (2016: 42) nella Fig. 3, che presentiamo qui:

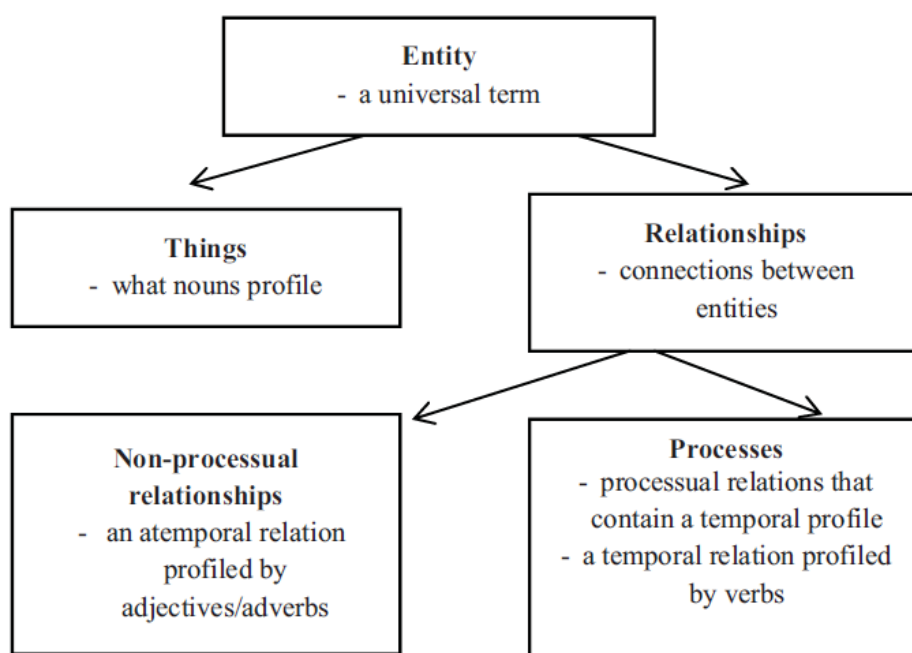


Figura 3 – Le categorie grammaticali nella GC (da Broccias 2013: 200, in Kermer 2016: 42)

Le categorie grammaticali sono dunque costruite a partire dall'esperienza e organizzate secondo strutture concettuali condivise. In questa prospettiva, la distinzione tra categorie non è formale ma semantica e funzionale, motivata da come il parlante struttura l'esperienza attraverso il linguaggio. (spiegare in nota che le lingue si comportano in tanti modi diversi, e che non sempre si trovano le stesse categorie, i significati sono raggruppati diversamente...) Tali categorie si fondano su prototipi cognitivi accessibili, la cui comprensione può essere facilitata da una didattica che espliciti le operazioni concettuali sottese alle strutture grammaticali (Romo Simón 2021: 230–232).

La GC permette quindi di superare l'arbitrarietà delle etichette grammaticali convenzionali e di descrivere in modo motivato perché certi elementi si comportano da nomi, altri da verbi, pur esistendo numerosi casi ibridi o ambigui. Questo è particolarmente evidente nelle lingue romanze (incluso l'italiano), dove aggettivi e participi possono oscillare tra categorie in base al contesto, o in strutture preposizionali che assumono valore verbale in costruzioni grammaticali più ampie. La capacità di spiegare queste fluttuazioni come esiti di una categorizzazione non rigida ma basata sull'uso e sull'esperienza cognitiva rappresenta uno dei principali punti di forza della grammatica cognitiva, soprattutto in ambito glottodidattico.

Discorso sulla concettualizzazione: la scelta di elementi grammaticali che corrisponde a una precisa concettualizzazione (la corsa vs. ho corso: concetto statico vs. concetto dinamico).

SECONDO CAPITOLO

LINGUISTICA COGNITIVA E APPRENDIMENTO / INSEGNAMENTO DI LINGUE SECONDE

Il primo capitolo ha illustrato i principi fondanti della Linguistica Cognitiva, mettendone in evidenza la natura concettuale, simbolica e *usage-based*. A partire da questi assunti, emerge con chiarezza come tale cornice teorica non si limiti a fornire una descrizione alternativa del funzionamento del linguaggio, ma offra anche strumenti preziosi per ripensare in profondità i processi di acquisizione, apprendimento e insegnamento delle lingue.

In particolare, il fatto che la lingua sia considerata una forma di cognizione situata e incarnata, che riflette modalità di concettualizzazione dell'esperienza, implica che anche l'acquisizione linguistica avvenga attraverso il contatto diretto con situazioni comunicative reali, e che l'insegnamento debba mirare a facilitare la costruzione di significati condivisi, più che la semplice trasmissione di regole astratte. Inoltre, l'idea di grammatica come inventario di unità simboliche convenzionali e motivate fornisce una base teorica solida per un approccio didattico centrato sull'uso e sul significato, piuttosto che sulla forma isolata.

Nel presente capitolo ci proponiamo dunque di analizzare come i presupposti della Linguistica Cognitiva possano essere messi a frutto nei campi della *Second Language Acquisition* (SLA) e della glottodidattica. In un primo momento prenderemo in esame il contributo della LC allo studio dei processi di apprendimento linguistico, per poi considerare più nello specifico le sue implicazioni per l'insegnamento e la progettazione didattica. Il passaggio dalla teoria alla prassi sarà guidato da una costante attenzione alla coerenza tra modello linguistico e modello educativo, nella convinzione che un'efficace didattica delle lingue debba fondarsi su una teoria del linguaggio coerente con i reali processi cognitivi degli apprendenti.

2.1 La Linguistica Cognitiva e l'apprendimento di lingue seconde

Negli ultimi due decenni la Linguistica Cognitiva ha acquisito crescente autorevolezza come quadro teorico riferito all'apprendimento di lingue seconde (SLA, *Second Language Acquisition*). In particolare, si è distinta per la capacità di fornire una visione del linguaggio in quanto sistema cognitivo, simbolico e basato sull'uso, che si sviluppa attraverso l'interazione¹⁵ tra esperienza, contesto e attività mentale. Questo approccio si è dimostrato particolarmente fecondo nel comprendere il comportamento degli apprendenti e nel proporre modelli didattici coerenti con il funzionamento della mente umana (cfr. 2.2.2.; 2.2.3.).

Dal punto di vista cognitivista, l'apprendimento linguistico – sia della L1 sia della L2 – è concepito come il risultato di processi generali di categorizzazione, schematizzazione ed estrazione di regolarità statistiche a partire dall'uso (Langacker, 1987, 1991; Tomasello, 2003). In questa prospettiva, non esiste un modulo linguistico innato specifico, ma il linguaggio emerge dall'interazione tra capacità cognitive generali, esposizione all'input e pratica comunicativa. La similarità fondamentale tra apprendimento di L1 e L2 consiste dunque nella natura *usage-based* del processo: in entrambi i casi l'individuo costruisce le strutture linguistiche a partire da esemplari concreti, progressivamente astratti in

¹⁵ Il riferimento all'interazione, qui centrale nella prospettiva cognitivista, richiama anche posizioni maturate nell'ambito dell'interazionismo socioculturale, in particolare negli studi ispirati a Vygotskij (cfr. Lantolf, Thorne 2006), in cui l'apprendimento linguistico è visto come processo mediato socialmente. Va inoltre sottolineato che l'interazione con il contesto non è prerogativa esclusiva della Linguistica Cognitiva: modelli *usage-based* come la linguistica dei corpora o il *Data-Driven Learning* (DDL) enfatizzano l'importanza dell'input autentico e della scoperta induttiva delle regolarità linguistiche attraverso l'esplorazione di dati reali (cfr. Johns 1991; Boulton 2010; Römer 2008).

In particolare, rimandiamo ai recenti studi di Luciana Forti (cfr. *Developing phraseological competence in Italian L2*, 2019; *Corpus Use in Italian Language Pedagogy: Exploring the Effects of Data-Driven Learning*, 2023) che mettono in evidenza come l'uso dei *learner corpora* dell'italiano L2, integrato con metodi DDL, consenta di progettare esercizi didattici in cui gli studenti scoprono pattern fraseologici e grammaticali attraverso l'analisi di dati reali, con risultati positivi in termini di acquisizione e consapevolezza linguistica.

schemi sempre più generalizzati grazie alla frequenza, alla salienza e alle analogie (Bybee, 2010; Ellis, 2002, 2006).

Tuttavia, la prospettiva cognitivista riconosce anche importanti differenze. Nell'acquisizione della L1, il bambino dispone di un contesto ricco di input multimodale, altamente ridondante e accompagnato da interazione contingente, che facilita l'estrazione di schemi grammaticali emergenti (Slobin, 1997; Tomasello, 2003). Le strutture linguistiche della L1 emergono attraverso un processo graduale che parte da formule e costruzioni a bassa astrazione – come pattern fraseologici ricorrenti – per poi estendersi a costruzioni più generali, frutto di analogie tra usi (Goldberg, 2006).

Nell'acquisizione della L2, soprattutto in età adulta, il processo è analogo nella logica, ma differisce per diversi fattori: l'apprendente possiede già una rete linguistica preesistente (L1) che funge da risorsa e da vincolo, l'input è spesso meno ricco o meno ecologicamente strutturato rispetto a quello della L1, e la capacità di automatizzare nuove generalizzazioni può risultare meno efficiente (Ellis, 2008; MacWhinney, 2012). Le strutture della L2 emergono comunque dall'uso, ma l'interazione con gli schemi già consolidati della L1 può portare a fenomeni di trasferimento, ricategorizzazione o competizione tra forme (MacWhinney, 2005).

Dal punto di vista cognitivista, quindi, l'emergenza delle strutture nella L1 e nella L2 si fonda sugli stessi meccanismi – attenzione, memoria, categorizzazione, frequenza – ma la traiettoria di sviluppo differisce per densità dell'input, ruolo della L1 e natura dell'interazione comunicativa. In entrambi i casi, le costruzioni linguistiche non sono apprese come regole astratte a priori, ma emergono *gradualmente* come generalizzazioni statistiche sull'uso, stabilizzate attraverso l'esperienza comunicativa (Langacker, 2000; Bybee, 2010).

All'interno di una prospettiva *usage-based*, dunque, la distinzione tradizionale di krasheniana memoria tra acquisizione e apprendimento risulta poco produttiva. La Linguistica Cognitiva – così come gran parte degli approcci

contemporanei alla *Second Language Acquisition* – si muove in una direzione più integrativa, riconoscendo che i principi fondamentali dell'acquisizione (frequenza, salienza, schematizzazione, categorizzazione, cfr. 2.2.1.) operano tanto nei contesti spontanei quanto in quelli didattici. In questo quadro si colloca la *Instructed Second Language Acquisition* (ISLA), ossia lo studio dei processi di acquisizione linguistica in contesti guidati e formali, che rappresenta oggi un'area di ricerca consolidata e fortemente interconnessa con la didattica delle lingue¹⁶.

L'ISLA parte dal presupposto che l'apprendimento guidato possa facilitare l'acquisizione di una L2 nella misura in cui crea le condizioni per un'esposizione ricca, significativa e funzionale alla lingua, stimolando l'elaborazione cognitiva e la costruzione di conoscenze linguistiche implicite e/o esplicite. Questo approccio non esclude né contrappone le due modalità di apprendimento, ma si interroga su come i principi acquisizionali possano essere attivati, sostenuti e amplificati all'interno di ambienti educativi strutturati, mantenendo al centro l'uso comunicativo della lingua e l'esperienza dell'apprendente.

La LC parte dal presupposto che il linguaggio non costituisce un modulo separato della mente, ma è un aspetto della cognizione generale, fondato sugli stessi processi che governano la percezione, la categorizzazione, la memoria e l'attenzione (Langacker 1987; Tomasello 2003). In questa prospettiva, il significato non è un'entità astratta, ma è costruito dinamicamente dal parlante e dall'ascoltatore sulla base dell'esperienza e della concettualizzazione. Le strutture linguistiche sono quindi rappresentazioni simboliche che riflettono modalità di organizzazione mentale e non semplici regole formali.

¹⁶ Per un'introduzione solida alla ISLA, si vedano Loewen (2015), che propone una panoramica completa della disciplina, Ellis (2006), che ne delinea i presupposti teorici e applicativi, e García Mayo (2017), che esplora il ruolo dell'interazione, del feedback e dell'input. Si segnalano inoltre DeKeyser (2007) per la distinzione tra apprendimento esplicito e implicito, e VanPatten e Benati (2015) per il collegamento tra teoria acquisizionale e didattica. Tra i contributi più recenti, Loewen e Sato (2017) offrono una raccolta aggiornata di studi empirici sull'insegnamento della L2 in contesto scolastico.

Nel contesto dell'acquisizione linguistica, questo implica che l'apprendente¹⁷ debba elaborare nuovi modelli di concettualizzazione, adattare il proprio sistema cognitivo a nuovi schemi linguistici e culturali, e talvolta “disimparare” alcuni modelli tipici della propria L1 per meglio avvicinarsi a quelli della lingua target. È quello che descrivono Della Putta e Strik-Lievers (2020) nel loro studio acquisizionale, in cui apprendenti ispanofoni di italiano L2 – nel passare dalla perifrasi spagnola *estar* + gerundio alla corrispondente italiana *stare* + gerundio – devono per l'appunto “disimparare” aspetti concettuali caratteristici della costruzione spagnola per assestarli a quelli della costruzione italiana. Apprendere una L2, dunque, non è solo un fatto linguistico, ma un processo cognitivo profondo che coinvolge il modo in cui l'apprendente percepisce, organizza e verbalizza l'esperienza.

Come già discusso nel primo capitolo, una delle idee fondanti della LC è che la lingua sia un sistema simbolico motivato: le strutture linguistiche non sono arbitrarie, ma riflettono in maniera trasparente le modalità di concettualizzazione. Nell'ambito della *Second Language Acquisition*, questa concezione permette di spiegare le forme grammaticali attraverso il significato, rendendo più accessibile e meno meccanico il processo di apprendimento (Tyler 2012; Robinson, Ellis 2008: 5). Ad esempio, la comprensione delle preposizioni in L2 – spesso percepite dagli apprendenti come elementi opachi e arbitrari – può essere significativamente facilitata se si mostra come esse riflettano configurazioni spaziali prototipiche o relazioni concettuali ricorrenti tra “figure” e “sfondi”. Questo approccio orientato al significato si rivela particolarmente efficace perché consente di trasmettere concetti grammaticali in modo accessibile anche ad apprendenti con competenze linguistiche molto diverse tra loro o con repertori linguistici di partenza eterogenei. In tal senso, il riferimento a strutture concettuali comuni e universali – come lo spazio, la direzione, la valenza contenitiva – permette un apprendimento più inclusivo e intuitivo rispetto a

¹⁷ Qui inteso come qualsiasi soggetto coinvolto nel processo di acquisizione (naturale e/o guidata) di una lingua non materna.

quello fondato esclusivamente su spiegazioni metalinguistiche astratte o traduzioni nella L1.

A supporto di ciò, l'utilizzo del canale visivo (immagini, schemi, gesti, animazioni) si è rivelato particolarmente potente, in quanto capace di rendere visibile ciò che nella lingua è spesso implicito o culturalmente marcato. Le visualizzazioni concettuali basate su diagrammi di traiettoria o schemi di contenimento, ad esempio, aiutano gli apprendenti a interiorizzare il significato di preposizioni come *in*, *on*, *under*, *through* o *over*, senza dover necessariamente passare per un'analisi metalinguistica dettagliata (Tyler, Evans 2003; Kermer 2016; De Knop, Dirven 2008). Come osserva Taylor (2008), questo tipo di rappresentazione visiva ha il vantaggio di attivare una comprensione "immaginativa" della grammatica, basata sull'*embodiment* e sulla simulazione mentale, piuttosto che su un'elaborazione logico-astratta.

Inoltre, l'insegnamento basato su visualizzazioni concettuali consente di superare la barriera linguistica dell'input verbale, offrendo spiegazioni che risultano immediatamente comprensibili anche per apprendenti con competenze limitate nella L2. Tale strategia assume una particolare rilevanza in contesti multiculturali e multilingui, dove l'adozione di un canale iconico-visivo garantisce maggiore equità cognitiva e favorisce l'inclusione (Daloiso 2012; Forti 2023).

Per citare un esempio pratico, Tyler ed Evans (2003: 72–78) illustrano come la preposizione *over* possa essere insegnata non come una lista di significati idiomatici da memorizzare, ma come un insieme coerente di estensioni motivabili a partire da un significato prototipico spaziale. Il significato centrale di *over* è quello di traiettoria al di sopra di un'altra entità, con una relazione di assenza di contatto fisico tra la figura (*trajector*) e lo sfondo (*landmark*), così come rappresentato graficamente dalla Figura 4.

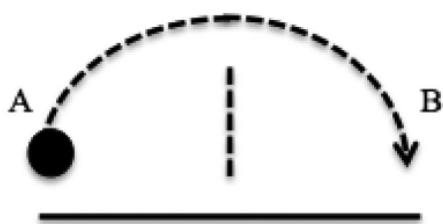


Figura 4 - Diagramma schematico della rappresentazione mentale della preposizione inglese *over* (in base a Tyler, Evans 2003).

La figura mostra chiaramente questa scena: una freccia curva passa da un lato all'altro di un altro elemento, senza toccarlo, attraversando lo spazio sopra di esso. Questa rappresentazione prototipica costituisce la base concettuale da cui derivano usi più astratti come:

- *The plane flew over the city* (traiettoria nello spazio tridimensionale);
- *She has control over the situation* (estensione metaforica: superiorità gerarchica);
- *Let's talk over dinner* (copertura temporale: l'evento *dinner* è il contenitore temporale dell'evento *talking*).

La relativa attività didattica potrebbe prevedere che gli studenti osservino il diagramma e colleghino diverse frasi contenenti *over* alla relativa rappresentazione spaziale o metaforica, riflettendo sullo schema di contenuto/contenitore, sullo schema di superiorità, e sulla dinamica tra figura e sfondo. Attraverso questa strategia visuale, gli apprendenti sviluppano una comprensione concettuale unificata della preposizione, che riduce la necessità di memorizzazione arbitraria e favorisce una maggiore trasferibilità a contesti nuovi.

Il modello *usage-based* (cfr. 2.1.1) rappresenta un nucleo teorico centrale della LC. Secondo questa visione, la conoscenza linguistica si costruisce attraverso l'uso ripetuto e significativo delle forme in contesto. I parlanti non apprendono le

regole in modo astratto, ma costruiscono schemi e costruzioni linguistiche attraverso l'esperienza ripetuta con esempi concreti. Gli apprendenti sono così visti come detective di pattern, capaci di generalizzare su base frequenziale e analogica (Bybee 2006; Ellis 2002).

Tra i concetti fondamentali che caratterizzano il modello *usage-based*, quattro meritano particolare attenzione per comprendere in che modo l'apprendente costruisca gradualmente la propria competenza linguistica: *entrenchment*, *chunking*, *schematization* e *construction learning*.

Il primo, *entrenchment*, è stato approfondito da Bybee (2006, 2010) ed Ellis (2002), e si riferisce al processo attraverso cui determinate forme linguistiche, a forza di essere percepite e utilizzate ripetutamente, si consolidano nella memoria dell'apprendente. La ripetizione frequente di un'espressione — come *How are you?* o *Non c'è problema* — rafforza i percorsi neurali associati a quella forma e ne facilita l'attivazione automatica. L'uso ripetuto conduce alla fissazione mnemonica e rende più probabile il riutilizzo spontaneo della costruzione: è, in termini cognitivi, un caso di "automatizzazione" favorita dalla 'frequenza' e dalla 'salienza' (cfr. 2.1.1) (Ellis 2002: 150). Questo meccanismo è alla base della formazione della competenza implicita: le forme linguistiche diventano accessibili anche in assenza di analisi metalinguistica consapevole¹⁸.

Chunking, secondo Bybee (2002) e Langacker (2000), descrive la tendenza della mente umana a memorizzare sequenze linguistiche coese che funzionano come unità preconfezionate. Espressioni come *as soon as*, *a causa di*, *at the end of the day* o *non appena* vengono apprese come interi blocchi (*chunks*), facilitando la produzione fluente e riducendo lo sforzo cognitivo. Ellis (2003: 68) sottolinea come i *chunk* siano le vere unità operative dell'apprendimento, poiché offrono un

¹⁸ Sul tema dell'interfaccia tra conoscenze esplicite e implicite nell'acquisizione linguistica si sono sviluppate diverse teorie. Il modello *non-interface* (Krashen 1982) sostiene che le conoscenze esplicite non possano diventare implicite; la posizione *interface strong* (DeKeyser 1998) sostiene invece che, attraverso la pratica, la conoscenza dichiarativa possa proceduralizzarsi; la teoria *weak interface* (Ellis, 2005) propone una via intermedia, secondo cui le conoscenze esplicite possono facilitare l'acquisizione implicita solo in determinate condizioni. Per una trattazione più approfondita si vedano DeKeyser (2020), Ellis (2005; 2008) e Hulstijn (2002).

accesso diretto a sequenze funzionali, spesso utilizzate in modo prefissato prima ancora che l'apprendente abbia sviluppato una piena padronanza delle singole componenti grammaticali.

Con l'aumento dell'esperienza linguistica, l'apprendente inizia a intravedere schemi ricorrenti tra i *chunk*, dando così avvio al processo di *schematization* (Langacker 2000; Ellis, Cadierno 2009). La schematizzazione consiste nella progressiva astrazione di modelli che vanno oltre le espressioni concrete, permettendo la generalizzazione a nuove costruzioni. Per esempio, incontrando enunciati del tipo *I like coffee, I like music, I like running*, si può arrivare a una struttura astratta come *I like X*, in cui X rappresenta una categoria flessibile. Questo processo permette di passare dalla riproduzione alla creazione linguistica, ossia dalla ripetizione all'innovazione, elemento essenziale nello sviluppo dell'interlingua.

Infine, il concetto di *construction learning*, centrale nei lavori di Goldberg (1995, 2006) e Tomasello (2003), descrive come la grammatica emerga direttamente dall'interazione con l'input. Le costruzioni sono viste come unità simboliche che associano forma e significato (cfr. 1.3), apprese gradualmente attraverso l'uso e l'esposizione. La grammatica, in questa prospettiva, non è un insieme di regole astratte imposte dall'esterno, ma un sistema flessibile di pattern che si stabilizzano con l'esperienza. Ellis (2008: 390) evidenzia che "le costruzioni si apprendono perché sono percepite come funzionalmente rilevanti e frequenti in contesto"; ciò implica che l'insegnamento efficace debba favorire un'esposizione ricca e motivata a esempi concreti d'uso.

Questi quattro processi — *entrenchment, chunking, schematization* e *construction learning* — agiscono in modo interrelato e progressivo, trasformando l'input linguistico in conoscenza operativa. Nel loro insieme, delineano una concezione dell'apprendimento linguistico come processo emergente, distribuito e graduale, radicato nell'esperienza d'uso e nell'elaborazione cognitiva.

Questa prospettiva ha profonde implicazioni pedagogiche: per facilitare l'apprendimento, è necessario offrire input ricco, frequente e funzionalmente motivato, favorendo il riconoscimento di schemi linguistici; è importante, inoltre, offrire altrettanto ricche occasioni di output per la riutilizzazione creativa dei contenuti linguistico-comunicativi oggetto della didattica.

A tal proposito, uno dei principali contributi della LC alla SLA è la valorizzazione del ruolo qualitativo dell'input. Non basta esporre l'apprendente a grandi quantità di lingua, ma occorre selezionare input ricco di elementi semantici, contestualizzati e culturalmente motivati. Gli apprendenti devono "imparare a vedere attraverso gli occhi della L2" (Slobin 1996), sviluppando nuove modalità di "pensare per parlare" (*thinking for speaking*). Questo significa che l'apprendimento linguistico comporta anche una ristrutturazione cognitiva, che modifica il modo in cui l'apprendente percepisce e organizza l'esperienza per poterla esprimere nella L2. Ad esempio, l'uso di verbi frasali in inglese, o di preposizioni astratte in spagnolo, implica configurazioni concettuali diverse da quelle della L1. L'apprendente deve interiorizzare questi modelli per comunicare in modo efficace e naturale.

Infine, un aspetto distintivo dell'approccio cognitivo è *l'embodiment* (cfr. 1.2.3.), ovvero la centralità del corpo e dell'esperienza sensoriale nella costruzione del significato linguistico. Il significato non è contenuto solo nella lingua, ma si costruisce attraverso l'interazione tra corpo, ambiente e memoria percettiva. In un contesto di apprendimento guidato, questo si traduce nella necessità di usare input multimodali: immagini, gesti, visualizzazioni spaziali, mappe concettuali, simulazioni corporee. Tali strategie possono facilitare l'apprendimento perché rinforzano l'associazione tra forma linguistica e rappresentazione mentale, contribuendo all'automatizzazione dell'uso linguistico (Tyler 2012; Ellis 2005).

2.1.1 Apprendimento linguistico da una prospettiva *usage-based*

Nel precedente paragrafo abbiamo già brevemente delineato quali sono gli assunti di base che regolerebbero l'apprendimento di una L2 da una prospettiva *usage-based*. Ne approfondiamo, adesso, alcuni aspetti tecnici, fondamentali nella teoria di riferimento.

Nell'approccio *usage-based* all'apprendimento linguistico, una delle assunzioni di fondo è che il linguaggio sia un sistema emergente, costruito a partire dall'uso comunicativo effettivo e fondato su meccanismi cognitivi generali come la memoria, l'attenzione e la categorizzazione. Questo significa che l'acquisizione delle strutture linguistiche non si verifica in modo decontestualizzato o astratto, ma è il risultato dell'interazione continua con l'input linguistico situato, cioè l'esposizione a esempi concreti di lingua in uso, in contesti sociali e comunicativi significativi (Ellis 2002; Tomasello 2003).

Secondo questa prospettiva, l'apprendente costruisce la conoscenza linguistica attraverso l'esperienza accumulata di eventi linguistici specifici (*usage events*), da cui emergono gradualmente costruzioni, schemi e categorie grammaticali. L'apprendimento avviene secondo una logica induttiva e probabilistica, in cui la 'frequenza', la 'varietà' e la 'salienza' delle forme linguistiche rivestono un ruolo cruciale (Bybee 2006). Chiariamo, adesso, tali concetti. In particolare, due tipi di frequenza — *token frequency* e *type frequency* — sono stati al centro di numerosi studi acquisizionali negli ultimi vent'anni, offrendo importanti chiavi interpretative per comprendere le modalità attraverso cui l'apprendente interiorizza le costruzioni linguistiche.

- *Token frequency*: fissare unità specifiche attraverso la ripetizione.

Il concetto di *token frequency* si riferisce al numero totale di occorrenze di una forma linguistica specifica nell'input. Quando una determinata espressione, struttura o costruzione viene presentata ripetutamente, essa tende a essere immagazzinata nella memoria dell'apprendente come un'unità coesa, spesso senza essere inizialmente analizzata nei suoi componenti. È questo il caso di

sequenze altamente frequenti come *I don't know*, *Let me see*, *Non lo so*, *Come va?*, che vengono apprese come *chunk* prefissati, direttamente associati a significati e funzioni pragmatiche (Bybee 2010: 34–35).

La *token frequency* è essenziale per il processo di *entrenchment*, ovvero la fissazione mnemonica e l'automatizzazione delle forme linguistiche. Ellis (2002) sottolinea come la ripetizione contribuisca a rafforzare i percorsi neurali associati a una costruzione, rendendola più disponibile e più rapidamente accessibile nella produzione. Inoltre, forme ad alta *token frequency* tendono a resistere alla variazione morfosintattica e vengono utilizzate anche in assenza di una piena comprensione grammaticale (Ellis 2003: 75). Questo è particolarmente vero nelle fasi iniziali dell'apprendimento, in cui gli apprendenti accumulano una base di costruzioni concrete attraverso l'esposizione frequente, e solo in seguito iniziano a operare generalizzazioni.

Un dato interessante è che le costruzioni ad alta *token-frequency* possono bloccare o ritardare l'astrazione di schemi più generali: la loro forza mnemonica le rende resistenti alla decomposizione analitica. Questo fenomeno è noto come conservativismo acquisizionale e dimostra che l'alta frequenza non sempre facilita l'astrazione, ma può rafforzare l'apprendimento di forme idiosincratiche (Bybee 2006: 723).

- *Type frequency*: favorire l'astrazione e la generalizzazione.

Se la *token frequency* contribuisce alla fissazione di forme specifiche, la *type frequency* — cioè il numero di varianti diverse di una costruzione — è ciò che stimola la schematizzazione e la formazione di categorie astratte. L'esposizione a una molteplicità di esempi morfosintattici simili consente all'apprendente di riconoscere pattern ricorrenti, da cui può derivare una struttura più generale.

Ad esempio, sentire enunciati come *He is running*, *She is reading*, *They are talking* fornisce esempi diversi (*types*) di una stessa costruzione progressiva, permettendo all'apprendente di interiorizzare lo schema [S + be + V-ing] (Ellis 2002: 150). L'efficacia della *type frequency* nel promuovere la schematizzazione è stata dimostrata da numerosi studi sull'acquisizione sia di L1 sia di L2, che hanno

evidenziato come la varietà dell'input sia una condizione necessaria per la formazione di rappresentazioni astratte e flessibili (Tomasello 2003: 84-89).

Bybee (2002) evidenzia che la *type frequency* è ciò che consente di "liberarsi" dalle istanze concrete, poiché l'apprendente confronta più esempi e riconosce le componenti invarianti. Si tratta, in altre parole, di un meccanismo di analogia categoriale: quando l'apprendente osserva regolarità in più forme linguistiche, tende a costruire uno schema mentale capace di generare nuove espressioni. Questo processo è cruciale per la *productivity* linguistica, cioè la capacità di produrre e comprendere frasi mai sentite prima.

La differenza funzionale tra *token* e *type frequency* è fondamentale per comprendere le diverse fasi del processo acquisizionale: mentre la prima sostiene l'apprendimento per imitazione e la memorizzazione pragmatica, la seconda è responsabile della generalizzazione e della creatività grammaticale. Entrambe, però, sono necessarie e interagiscono costantemente nello sviluppo dell'interlingua.

Input e frequenza, da soli, non bastano. Anche in un quadro *usage-based*, dove l'acquisizione linguistica si fonda sull'esposizione reiterata a istanze d'uso, è necessaria la manipolazione consapevole dell'input da parte dell'insegnante affinché alcune forme diventino cognitivamente accessibili: questo è il dominio della salienza (*salience*). In molte situazioni, l'apprendente non si accorge autonomamente della forma da acquisire, ed è per questo che si rende necessario un intervento didattico esplicito, spesso indicato con l'espressione *focus on form* (Long 1991; Doughty, Williams 1998). La salienza è definita come il grado con cui un elemento linguistico risulta percettivamente o concettualmente prominente all'interno di un enunciato (Ellis 2006). Non è una qualità oggettiva della forma, bensì una proprietà emergente, derivante dall'interazione tra le caratteristiche dell'input, le aspettative cognitive e linguistiche dell'apprendente, e il contesto situazionale. Di conseguenza, l'insegnante ha il compito di rendere salienti le forme linguistiche target, per mezzo di strategie di *input enhancement*, come ad

esempio la manipolazione grafica (grassetto, colore), l'uso di immagini, gesti, oppure il ricorso a confronti contrastivi.

Secondo Schmidt (1990), il *noticing* — la presa di coscienza della forma — è una condizione necessaria per l'acquisizione: “*people learn only what they notice*” (p. 140). In assenza di salienza percettiva o funzionale, una forma, per quanto frequente, rischia di passare inosservata e non essere interiorizzata. Il caso della *third person -s* inglese è emblematico: si tratta di una morfologia altamente frequente ma fonologicamente poco saliente, che sfugge facilmente all'attenzione degli apprendenti (Ellis 2006: 174).

In ambito didattico, Paolo Della Putta (2021; 2022) mostra come l'efficacia dell'insegnamento dipenda proprio da una progettazione che integri input ricco e attenzione alla forma. Il *focus on form*, se ben calibrato, consente agli apprendenti di cogliere la struttura formale nella sua funzione comunicativa e concettuale. Le attività che promuovono *noticing* e salienza concettuale, come il confronto tra costruzioni o l'uso di corpora annotati e schematizzazioni visive, sono particolarmente efficaci nel facilitare l'acquisizione dell'italiano L2. Come afferma Della Putta (2022: 160), “la salienza può e deve essere costruita didatticamente, per evitare che l'apprendente si affidi solo all'intuizione”.

Questa prospettiva si inserisce pienamente in un modello emergentista dell'apprendimento linguistico: la grammatica non si insegna come un insieme di regole, ma emerge dall'interazione tra l'apprendente e l'input significativo, quando quest'ultimo è reso cognitivamente accessibile. Ciò richiede strategie pedagogiche in grado di amplificare i tratti distintivi delle forme target, facendo leva sia sulla loro funzione comunicativa sia sul loro valore concettuale.

L'apprendimento linguistico, secondo il paradigma *usage-based*, è dunque un processo che parte dal concreto per arrivare all'astratto. L'apprendente non interiorizza direttamente regole grammaticali generali, ma costruisce la sua competenza a partire da singole istanze contestualizzate, che vengono poi analizzate, raffrontate, schematizzate. Langacker (2000: 5) sostiene che “ogni

costruzione grammaticale ha una storia d'uso", e che la grammatica è, in fondo, il risultato della cristallizzazione di pratiche linguistiche ricorrenti.

Questa prospettiva spiega anche perché l'input linguistico sia un elemento centrale nell'apprendimento. Non tutti gli input sono uguali: la loro efficacia dipende dalla frequenza, dalla varietà, dalla salienza cognitiva e dall'allineamento con le conoscenze pregresse dell'apprendente. In contesti immersivi, come i soggiorni all'estero, l'apprendente è esposto a una grande quantità di input autentico, multimodale, situato in pratiche comunicative reali. Questo tipo di esposizione facilita la costruzione rapida di conoscenza linguistica, perché stimola tutti i processi *usage-based*: il riconoscimento dei pattern, la memorizzazione, la schematizzazione e l'automatizzazione (Robinson, Ellis 2008: 6-7).

Nei contesti didattici scolastici, come quelli italiani, l'input è invece spesso limitato, artificiale e poco contestualizzato, con minore varietà e frequenza. In questi casi, è necessario compensare la carenza di immersione con strategie didattiche mirate: uso di corpora, testi autentici (podcast, annunci pubblicitari, post social), strumenti audiovisivi (film, cortometraggi, musica) e interazione guidata. Anche l'uso del corpo, dei gesti e delle rappresentazioni visive — coerente con il principio dell'*embodiment* — può facilitare l'accesso a costruzioni nuove e rafforzarne l'apprendimento attraverso canali multipli (Tyler 2012).

Infine, è importante sottolineare che, pur condividendo molti meccanismi cognitivi, l'apprendimento di una L2 differisce da quello della L1 per almeno due ragioni decisive: la qualità/quantità dell'input e la presenza di una lingua madre già consolidata. Se i bambini apprendono la lingua madre attraverso un'esposizione continua, ricca e affettivamente significativa, gli apprendenti di L2 hanno spesso accesso a input più frammentato e meno immersivo. Inoltre, mentre il bambino costruisce da zero il proprio inventario linguistico, l'apprendente adulto possiede già un sistema simbolico stabilizzato (la L1), che può interferire sia a livello formale che concettuale (Cadierno, Robinson 2009:

239). Questa interferenza può manifestarsi nella sovrapposizione semantica di categorie, nel trasferimento di costruzioni sintattiche inadeguate o nella difficoltà di schematizzare concetti espressi diversamente nella L2. Tuttavia, la L1 può anche favorire l'apprendimento, fungendo da punto di riferimento per analogie e confronti, purché l'apprendimento sia guidato in modo consapevole e strategico.

2.2 La Linguistica Cognitiva e l'insegnamento delle lingue seconde

Dopo aver illustrato i principi fondamentali dell'apprendimento linguistico secondo la prospettiva *usage-based*, è ora opportuno considerare le implicazioni didattiche della Linguistica Cognitiva nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde. Negli ultimi due decenni, la LC ha cominciato a proporre modelli didattici alternativi (soprattutto nell'ambito dell'inglese L2 e dello spagnolo L2) rispetto agli approcci tradizionali fondati su un insegnamento formale, deduttivo e spesso decontestualizzato della grammatica. L'interesse crescente per la LC in ambito glottodidattico nasce dalla sua capacità di offrire una cornice teorica coerente e motivata, in cui le strutture linguistiche sono interpretate come costruzioni dotate di significato, fondate sull'esperienza corporea, percettiva e concettuale degli apprendenti (Langacker 1987, 2008; Tomasello 2003; Goldberg 1995). In generale, si è assistito a un crescente interesse per le ricadute didattiche della ricerca glottodidattica di orientamento cognitivista, in particolare nell'ambito della cosiddetta didattica acquisizionale (Rastelli 2017). Tale orientamento nasce dalla consapevolezza che l'insegnamento linguistico possa essere significativamente arricchito da quanto emerge dagli studi sull'acquisizione delle lingue seconde, soprattutto quando questi si fondano su modelli cognitivi dell'uso linguistico. In questo quadro si colloca l'*Applied Cognitive Linguistics* (ACL) o Linguistica Cognitiva Applicata (LCA), branca applicativa della Linguistica Cognitiva, che si interroga su come i principi teorici della LC possano tradursi in strategie operative e percorsi didattici più efficaci.

La domanda di fondo a cui la LCA cerca di rispondere è: come possiamo sfruttare i risultati delle ricerche sulla SLA in ottica cognitivista a vantaggio dell'insegnamento linguistico? In che modo il docente può portare in aula gli strumenti analitici e teorici sviluppati dalla LC? L'obiettivo della LCA non è semplicemente quello di fornire contenuti alternativi per la spiegazione grammaticale, ma di offrire un nuovo paradigma didattico, basato su processi cognitivi centrali come la categorizzazione, la concettualizzazione, la metafora e l'*embodiment*. Si tratta di accompagnare l'apprendente non solo nella comprensione formale delle strutture linguistiche, ma anche nella ristrutturazione dei propri schemi concettuali, in modo da avvicinarsi alle modalità con cui la L2 organizza l'esperienza e il significato. La LCA offre un ulteriore vantaggio, ovvero mettere l'apprendente nelle condizioni di capire meglio il funzionamento del linguaggio in generale, acquistando in questo modo una *skill* che si porterà nella sua esperienza personale di apprendente di lingue, e che potrà estendere anche all'apprendimento di altre lingue, rendendolo di gran lunga più autonomo e consapevole.

Diversi studi pionieristici hanno dimostrato il potenziale della LC nell'ambito della didattica delle lingue, suggerendo che un insegnamento fondato sulla motivazione semantica delle forme, sull'uso delle immagini concettuali e sull'*embodiment* può facilitare la comprensione profonda delle strutture grammaticali e lessicali da parte degli apprendenti (Achard 2004; Niemeier 2008; Tyler 2012). Tali approcci si propongono di superare la tradizionale dicotomia tra forma e significato, restituendo alla grammatica la sua natura concettuale e simbolica.

Nei paragrafi seguenti verranno delineati tre assi principali di riflessione. In primo luogo (2.2.1), si offrirà un breve excursus storico sull'evoluzione dei metodi didattici basati su un approccio cognitivo. In secondo luogo (2.2.2), si esamineranno i contributi teorici della Linguistica Cognitiva alla didattica delle lingue, prendendo in esame nozioni centrali come prototipicità, metafora concettuale, categorizzazione radiale ed *embodiment*, con riferimento ad

applicazioni concrete in ambito didattico. Infine (2.2.3), ci si concentrerà sulla Grammatica Cognitiva come modello teorico specifico capace di offrire una rappresentazione motivata e simbolica della grammatica, utile a promuovere un insegnamento più vicino ai processi cognitivi dell'apprendente.

L'obiettivo generale è mettere in luce come la LC, lungi dall'essere una teoria astratta, possa fungere da quadro di riferimento operativo per la progettazione di percorsi didattici significativi, centrati sulla concettualizzazione e sull'uso. Come afferma Tyler (2012: 27), "la Linguistica Cognitiva può fornire agli insegnanti strumenti teorici per motivare la grammatica, rendendola accessibile agli apprendenti in quanto ancorata all'esperienza e non arbitraria". In questa prospettiva, l'insegnamento linguistico diventa un processo di negoziazione di significato, in cui l'apprendente è guidato alla scoperta dei meccanismi concettuali alla base delle strutture della L2.

2.2.1. Un breve excursus storico: dalla Linguistica Applicata alla Linguistica Cognitiva Applicata

La Linguistica Applicata (LA) è nata nel secondo dopoguerra come disciplina a vocazione strumentale e multidisciplinare, orientata a rispondere a problemi concreti connessi all'uso e all'apprendimento delle lingue: didattica, traduzione, politica linguistica, lessicografia, testing. Fin dagli inizi, la LA si è posta come ponte tra teoria linguistica e prassi educativa, nel tentativo di rendere operativi modelli teorici per applicazioni specifiche (De Rycker, De Knop 2009: 2). Tuttavia, almeno fino agli anni Ottanta, la teoria linguistica di riferimento privilegiata è stata quella generativo-trasformatazionale, derivata dagli studi di Noam Chomsky.

A partire dagli anni Ottanta, con il fiorire di studi di stampo cognitivista (cfr. cap. 1), viene spostata l'attenzione sulla motivazione semantica delle strutture, la prospettiva diventa *usage-based* e si riconosce il ruolo centrale della concettualizzazione (Langacker 1987; Tomasello 2003; Goldberg 1995). Per i

motivi appena elencati, tali studi hanno mostrato fin da subito un forte potenziale applicativo. La *Applied Cognitive Linguistics* (Linguistica Cognitiva Applicata – LCA) nasce dunque come estensione della LC alla sfera didattica e glottodidattica. Secondo De Knop e De Rycker (2009: 3), la LCA rappresenta «*a theoretically motivated and methodologically founded response to the limitations of formal grammar-based teaching*»: essa propone un modello di insegnamento che si basa sui risultati della ricerca cognitivista nell’ambito della *Second Language Acquisition* (SLA), con l’obiettivo di promuovere una didattica più vicina ai reali processi cognitivi coinvolti nell’apprendimento linguistico.

Come sottolinea Llopis-García (2024), uno dei fattori che ha impedito per lungo tempo un pieno sviluppo di questa prospettiva è il persistente divario tra ricerca teorica e pratica pedagogica: sebbene la Linguistica Cognitiva abbia prodotto modelli robusti e coerenti sul funzionamento del linguaggio, la loro traduzione in materiali didattici e metodologie operative è rimasta spesso limitata (Llopis-García, 2024, cap. 2). Tale “*gap*” ha ridotto l’impatto potenziale della ricerca cognitiva sull’insegnamento delle lingue, generando una distanza tra ciò che la teoria suggerisce e ciò che effettivamente accade nelle classi di L2. La Linguistica Cognitiva Applicata si propone di colmare questa distanza mediante quello che Llopis-García definisce *cognitive pedagogical design*, un paradigma progettuale che invita a costruire attività, *task*, sequenze didattiche e sistemi di input in modo coerente con i meccanismi cognitivi che regolano l’acquisizione linguistica.

Nella prospettiva *usage-based*, infatti, l’apprendente non interiorizza regole astratte predefinite, ma costruzioni e schemi emergono gradualmente attraverso l’esposizione a esemplari frequenti, salienti e variati. Il design educativo, dunque, deve modellare l’input in modo da favorire l’astrazione di pattern, la comprensione di reti di costruzioni e la percezione di relazioni motivazionali tra forma e significato (Llopis-García 2024). Questo approccio rappresenta un’evoluzione significativa rispetto a una tradizionale Linguistica Applicata, spesso focalizzata sull’analisi di bisogni, sull’elaborazione di sillabi o sulla

progettazione di materiali più orientati alla presentazione di contenuti che non al modo in cui il sistema cognitivo li elabora.

Un altro elemento di transizione verso la Linguistica Cognitiva Applicata è la crescente attenzione alla valutazione empirica dell'efficacia degli interventi didattici basati sulla teoria cognitiva. Llopis-García (2024) dedica ampio spazio a quello che definisce *cognitive empirical design*, ossia la necessità di sviluppare modelli di ricerca che non si limitino a misurare l'apprendimento tramite test tradizionali, ma che costruiscano strumenti di *assessment* coerenti con i processi cognitivi che si intende promuovere. L'adozione di tale prospettiva implica una ridefinizione degli stessi criteri di valutazione dell'apprendimento linguistico, nella direzione di osservare la formazione di schemi, la flessibilità d'uso, la sensibilità al significato e l'emergenza di costruzioni prototipiche.

La LCA si fonda su alcuni principi teorici distintivi, ampiamente condivisi nella letteratura cognitivista (Achard, Niemeier 2004; Tyler 2012; De Rycker, De Knop 2009):

- il linguaggio è simbolico: ogni espressione linguistica codifica una relazione convenzionale tra forma e significato;
- la grammatica è motivata, non arbitraria, e riflette modalità specifiche di organizzare e concettualizzare l'esperienza;
- il linguaggio è situato e incarnato (*embodied*): emerge da pratiche comunicative e dall'interazione con l'ambiente fisico e sociale;
- l'apprendimento linguistico è *usage-based*: si sviluppa gradualmente a partire da esempi concreti di uso linguistico (*usage events*), attraverso processi di categorizzazione, schematizzazione e integrazione concettuale.

La LCA si distingue quindi dalla LA tradizionale perché non si limita a “tradurre” la teoria linguistica in prassi, ma offre un quadro teorico alternativo, incentrato su significato, concettualizzazione e uso. Come osservano Robinson ed Ellis (2008: 5), ciò che cambia è anche l'idea stessa di apprendimento linguistico: «*language learning is a process of extracting form-meaning mappings from input*

and building abstract constructions based on usage». In questo senso, la LCA rappresenta non solo un'applicazione pratica, ma anche una ridefinizione epistemologica del rapporto tra teoria linguistica e didattica.

La LC, focalizzandosi sull'interazione tra linguaggio e cognizione, ha implicazioni dirette e significative sull'insegnamento delle lingue. Come esposto nel capitolo precedente, la LC si distingue dalle tradizionali teorie linguistiche poiché considera la grammatica come riflesso dei meccanismi cognitivi generali, e non come un sistema formale astratto. Questa prospettiva comporta che la grammatica, lungi dall'essere un insieme di regole formali isolate, è vista come uno strumento cognitivo che rappresenta e organizza l'esperienza del parlante. Pertanto, l'insegnamento della lingua non dovrebbe limitarsi a trasmettere regole grammaticali in modo isolato, ma dovrebbe focalizzarsi sulla spiegazione delle relazioni forma-significato, chiarendo come le strutture linguistiche emergano dalla nostra percezione del mondo e come riflettano processi cognitivi universali.

Una delle principali critiche che la LC rivolge alla linguistica generativa riguarda proprio l'artificialità della separazione tra grammatica e semantica, imposta da una visione modulare della mente (Langacker 1987). Nella prospettiva cognitiva, invece, la grammatica è inseparabile dal significato, ed è costruita gradualmente attraverso l'esperienza linguistica. Questo punto è cruciale anche in ambito didattico: mentre le teorie formali richiedono una trasposizione tecnica e astratta, la LC offre modelli di spiegazione basati sull'analogia, sulla motivazione concettuale e sulla visualizzazione delle strutture (Tyler 2012).

Il passaggio dalla LA "tradizionale" alla *Applied Cognitive Linguistics* si inserisce quindi in un più ampio movimento di riformulazione del concetto stesso di competenza linguistica, che non è più vista come conoscenza di regole, ma come capacità di concettualizzare e categorizzare l'esperienza attraverso la lingua. Ellis e Robinson (2008: 4) sottolineano che la LCA non si limita a proporre nuovi contenuti, ma introduce una diversa comprensione di cosa significhi

imparare una lingua: «*Language learning is not the mastery of a set of abstract rules, but the emergence of patterned behavior from meaningful language use*».

Un altro aspetto decisivo che distingue la LCA dalle precedenti teorie linguistiche è la sua attenzione per il ruolo del corpo e dell'esperienza sensomotoria (*embodiment*). Come afferma De Knop (2008: 250), le strutture linguistiche non sono soltanto regole astratte, ma rappresentano mappe concettuali che derivano dall'interazione concreta con il mondo. Questo implica che le attività didattiche devono fondarsi su esperienze comunicative reali e multisensoriali, in cui l'apprendente possa ancorare le costruzioni linguistiche a concetti vissuti. Negli ultimi anni, infatti, diversi studi hanno posto l'accento sull'importanza dell'*embodiment* come principio guida nella didattica delle lingue, in linea con le teorie della Linguistica Cognitiva che concepiscono il linguaggio non come un sistema simbolico astratto, ma come una funzione strettamente connessa all'esperienza corporea, sensoriale e situata. In particolare, si stanno affermando approcci che propongono un utilizzo sistematico e consapevole del corpo e della visualizzazione nel processo di insegnamento/apprendimento, ritenendo che tali modalità facilitino l'accesso alla rappresentazione concettuale sottostante alle forme linguistiche.

Tra i contributi più rilevanti in questa direzione si colloca il lavoro di Paolo Della Putta e Ferran Suñer (2023), i quali analizzano il potenziale didattico delle pratiche *embodied* e distinguono almeno due principali livelli di coinvolgimento: da un lato, il livello visivo-immaginario, che si esplica attraverso l'uso di immagini, schemi e visualizzazioni concettuali; dall'altro, il livello corporeo-motorio, basato sull'impiego di gesti, movimenti e interazioni fisiche, spesso inserite in contesti comunicativi simulati. Secondo gli autori, tali pratiche non solo attivano canali cognitivi multipli, ma stimolano anche l'attenzione selettiva dell'apprendente e contribuiscono alla creazione di associazioni mnemoniche più profonde e durature, favorendo il radicamento (*entrenchment*) delle strutture

grammaticali e lessicali nella memoria a lungo termine (Della Putta, Suñer 2023: 2).

Un'applicazione concreta di questo approccio è illustrata nello studio sperimentale condotto da Suñer (2023) sull'insegnamento dei verbi modali in tedesco. Il lavoro ha comparato l'efficacia di due diversi metodi: da un lato, il tradizionale modello PPP (*presentation–practice–production*); dall'altro, un modello basato su pratiche *embodied*, in cui agli apprendenti veniva richiesto di eseguire gesti corporei congruenti con il significato dei modali (es. mimare un movimento obbligato per il verbo *müssen*, o un gesto di possibilità per *können*). I risultati hanno mostrato che il gruppo sottoposto a trattamento didattico *embodied* ha ottenuto risultati significativamente migliori in termini di comprensione, accuratezza produttiva e ritenzione nel tempo. Tali evidenze empiriche supportano l'idea che il coinvolgimento corporeo non sia solo un'aggiunta accessoria, ma una leva cognitiva essenziale per l'apprendimento linguistico, capace di favorire il passaggio dalla percezione alla concettualizzazione linguistica (Suñer 2023: 6).

Questo orientamento è coerente con una visione della didattica come processo multimodale, in cui l'uso congiunto di stimoli visivi e attività motorie può sopperire alle difficoltà di accesso al significato astratto, rendendo le strutture linguistiche più trasparenti e accessibili, soprattutto per apprendenti con background linguistici e culturali eterogenei. Tali strategie risultano particolarmente utili in contesti inclusivi, in cui l'obiettivo è offrire modalità plurime di accesso ai contenuti linguistici, superando i limiti del canale metalinguistico tradizionale.

Numerosi studi mostrano in che modo la LCA abbia contribuito a innovare le pratiche didattiche in settori specifici: grammatica, lessico, espressioni idiomatiche, metafore, preposizioni, verbi di moto. In tutti questi ambiti, l'approccio cognitivo ha permesso di proporre modelli esplicativi più motivati e

trasparenti, in grado di aiutare gli apprendenti a stabilire relazioni tra forma e concettualizzazione.

Un esempio particolarmente rilevante dell'approccio applicato della Linguistica Cognitiva è il lavoro di Boers e Lindstromberg (2009) sulle espressioni metaforiche e idiomatiche nell'insegnamento dell'inglese. I due autori dimostrano come rendere esplicita la struttura concettuale sottostante alle metafore — anziché limitarsi a una traduzione o a una spiegazione lessicale — favorisca significativamente la comprensione e la memorizzazione delle espressioni da parte degli apprendenti. In particolare, hanno osservato che attività didattiche basate sull'esplorazione della metafora concettuale (es. TIME IS MONEY o ARGUMENT IS WAR) permettono agli studenti di cogliere le regolarità sistemiche della lingua, facilitando il richiamo e l'uso produttivo delle espressioni metaforiche anche in contesti comunicativi nuovi (Boers, Lindstromberg 2009: 208–210). I loro studi hanno mostrato che il semplice apprendimento mnemonico di *idioms* (es. *hit the sack*, *spill the beans*) è meno efficace di un approccio che evidenzia le motivazioni metaforiche o metonimiche sottostanti, le quali possono essere visualizzate mediante immagini concettuali, schemi figurativi e connessioni culturali. Questo approccio ha portato a sviluppare materiali didattici più interattivi, come schede visive e mappe concettuali, che aiutano gli studenti a “vedere” il significato dietro la forma.

Un altro esempio efficace di applicazione della LCA è rappresentato dal contributo di Cuyckens, Radden e Sandra (2009), che si concentra sull'insegnamento delle preposizioni spaziali in inglese. Gli autori mostrano che l'approccio tradizionale, basato su elenchi di significati polisemici e su equivalenze con la L1, è spesso fonte di confusione per l'apprendente. In alternativa, propongono un insegnamento che parta dal significato spaziale prototipico della preposizione (ad esempio *on* come “a contatto con una superficie” o *in* come “contenuto all'interno di un volume chiuso”) per poi

illustrare le estensioni metaforiche attraverso schemi radiali e immagini schematiche (Cuyckens *et al.* 2009: 240–243). Queste estensioni (es. *in trouble*, *on time*) non sono casuali, ma derivano da schemi di concettualizzazione spaziale che si estendono a domini astratti. Rendere visibile questo processo aiuta gli apprendenti a comprendere meglio la coerenza interna della lingua e a sviluppare strategie inferenziali che riducono il ricorso alla traduzione letterale. L'utilizzo combinato di schematizzazioni visive, attività corporee (TPR) e supporti multimodali ha dimostrato di aumentare la comprensione e l'uso corretto delle preposizioni, anche in produzioni scritte (Tyler 2012; De Knop, Dirven 2008).

Nel caso dello studio di Niemeier (2009), l'accento si sposta sulla dimensione metacognitiva e interculturale dell'insegnamento linguistico. L'autrice propone attività didattiche che stimolino l'educazione metalinguistica degli apprendenti, attraverso l'identificazione e la riflessione guidata sui modelli concettuali culturali (*conceptual cultural models*) che soggiacciono a molte espressioni della lingua target. Tali modelli, spesso impliciti e non condivisi con la L1, costituiscono una delle principali fonti di difficoltà nell'apprendimento delle lingue seconde.

Per esempio, nel caso della metafora concettuale UP IS GOOD, che informa espressioni come *a high score* o *to feel up*, Niemeier mostra come la consapevolezza del legame tra orientamenti spaziali e valutativi possa facilitare l'acquisizione di espressioni idiomatiche e contribuire allo sviluppo della competenza pragmatica (Niemeier 2009: 81–83). Le sue proposte didattiche si fondano su attività di *noticing*, comparazione linguistica e costruzione collaborativa di mappe concettuali, in un'ottica costruzionista che integra forma, significato e cultura.

L'approccio adottato in questi studi, pur nella sua eterogeneità, presenta un presupposto fondamentale: la lingua non è un insieme di regole astratte da memorizzare, ma una rete di costruzioni simboliche motivate, strettamente

connesse all'esperienza corporea e culturale. La loro applicazione didattica si traduce in pratiche visive, gestuali, dialogiche e concettuali, che si allontanano radicalmente dalle pratiche trasmissive e meccanicistiche della didattica grammaticale tradizionale.

La Linguistica Cognitiva Applicata ha promosso una rilettura formativa dell'errore linguistico, che non viene più inteso unicamente come deviazione da una norma prescrittiva, bensì come manifestazione di processi cognitivi attivi da parte dell'apprendente. In particolare, molti errori possono essere interpretati come indizi di una generalizzazione in corso, ovvero il tentativo di estendere a nuovi contesti schemi acquisiti attraverso l'uso. Come osservano Achard e Niemeier (2004: 10), «*From the perspective of Cognitive Linguistics, learners are not making errors: they are making generalizations*». Tuttavia, va precisato che non tutti gli errori dipendono da meccanismi generalizzanti: alcuni possono derivare da interferenze interlinguistiche, da strategie compensative, da limiti attentivi o da una salienza percettiva distorta. In ogni caso, l'errore viene riconfigurato non come fallimento, ma come occasione preziosa per comprendere il modo in cui l'apprendente costruisce la propria conoscenza linguistica. Questo cambiamento di prospettiva ha importanti ricadute didattiche, in quanto invita il docente a considerare l'errore come punto di partenza per attività di riflessione metacognitiva, *noticing* guidato e ristrutturazione concettuale, anziché come elemento da sanzionare o correggere meccanicamente.

Uno degli apporti teorico-didattici più rilevanti della Linguistica Cognitiva Applicata è l'introduzione del concetto di motivazione linguistica nella spiegazione delle strutture grammaticali. Questo concetto non va confuso con la motivazione affettiva o disposizionale dell'apprendente (ossia la volontà o l'interesse a imparare una lingua), ma riguarda la non arbitrarietà delle forme

linguistiche, ovvero la possibilità di spiegare perché una determinata espressione grammaticale viene utilizzata per esprimere un certo significato.

In opposizione all'impostazione formalista, che tende a considerare le regole grammaticali come astratte, arbitrarie e prive di legame con l'esperienza, la Linguistica Cognitiva propone una concezione motivata del linguaggio, secondo cui le strutture grammaticali riflettono regolarità cognitive, percettive e concettuali condivise. In questo senso, la motivazione linguistica è da intendersi come una trasparenza parziale tra forma e significato: le forme grammaticali non sono del tutto prevedibili, ma nemmeno del tutto arbitrarie; esse sono il risultato di convenzioni emergenti da processi cognitivi generalizzati (Langacker 2008; Taylor 2002). Come afferma Tyler (2012: 39), questa prospettiva «*offers a principled way to explain why particular grammatical forms are used to express certain meanings*», rendendo possibile un insegnamento che vada oltre la mera memorizzazione di regole, e che punti invece alla comprensione dei processi concettuali che sottendono le costruzioni. Tale approccio ha trovato numerose applicazioni in ambito didattico, specialmente nell'insegnamento di elementi grammaticali tradizionalmente opachi o difficili, come le preposizioni spaziali, i verbi modali, le costruzioni causative o i tempi verbali. In questi casi, l'insegnamento si fonda sull'idea che tali forme siano motivate da modelli esperienziali ricorrenti (ad esempio la relazione figura-sfondo, il punto di vista soggettivo, il percorso spaziale o l'intenzionalità dell'agente), che possono essere resi espliciti attraverso strategie didattiche appropriate (Tyler 2012; Boers, Lindstromberg 2008).

Un altro concetto chiave è quello di salienza cognitiva (*cognitive salience*) (cfr. 2.1.1): per facilitare l'acquisizione, le forme linguistiche devono essere rese percettibili nella loro motivazione profonda, e non semplicemente presentate come segmenti formali. Boers e Lindstromberg (2008: 64) sottolineano che «*making learners aware of conceptual links can help them build a deeper understanding of lexico-grammatical patterns*». Questo approccio si è dimostrato

particolarmente efficace nell'insegnamento di espressioni idiomatiche, collocazioni e costruzioni complesse.

Inoltre, la LC offre strumenti didattici per favorire la concettualizzazione, cioè per aiutare gli apprendenti a rappresentarsi mentalmente il significato delle strutture grammaticali. Si tratta di un passaggio cruciale, poiché l'apprendimento non avviene solo a livello formale, ma coinvolge la costruzione di nuove categorie concettuali che talvolta differiscono radicalmente da quelle della L1. Come osservano Robinson ed Ellis (2008: 5), "*learners must be supported in developing alternative ways of categorizing experience, as each language partitions the world differently.*"

Un ambito in cui questo aspetto risulta particolarmente evidente è quello della metafora concettuale. Numerosi studi (Lakoff, Johnson 1980; Kövecses 2002; Boers 2003) hanno dimostrato che il linguaggio è intrinsecamente metaforico, e che le metafore linguistiche riflettono strutture profonde di pensiero. La didattica basata sulla LC utilizza la metafora non come semplice figura retorica, ma come strumento per l'organizzazione dell'esperienza, mostrando agli apprendenti come certe espressioni (es. *time is money*, *up is good*, *argument is war*) siano radicate in metafore concettuali ricorrenti e culturali (cfr. 1.2.4.).

La LCA propone quindi di esplicitare queste metafore attraverso attività di *noticing* e riflessione metacognitiva, aiutando l'apprendente a identificare gli schemi concettuali impliciti nella lingua target. Questo tipo di approccio si è dimostrato particolarmente utile non solo per sviluppare la comprensione del lessico astratto, ma anche per favorire la consapevolezza interculturale, dato che le metafore variano notevolmente da una lingua all'altra (Niemeier 2004).

In sintesi, la Linguistica Cognitiva Applicata rappresenta una risposta innovativa alle difficoltà storiche della didattica formale delle lingue seconde. Essa propone una nuova sintesi tra teoria e pratica, in cui il docente non è un semplice trasmettitore di regole, ma un facilitatore di processi concettuali. Come affermano De Rycker e De Knop (2009: 6), "*Applied Cognitive Linguistics does not*

merely transfer theoretical insights into the classroom: it transforms the way we conceptualize the learning and teaching of language.”

In questa prospettiva, l'insegnamento linguistico diventa un processo integrato in cui l'input, l'interazione, l'immaginazione, il gesto e la concettualizzazione collaborano alla costruzione di una competenza simbolica reale e profonda. La grammatica non è più un sistema rigido da memorizzare, ma una rete dinamica di costruzioni simboliche che si apprendono e si comprendono meglio quando sono connesse all'esperienza.

Per le ragioni fin qui esposte, la Linguistica Cognitiva Applicata non rappresenta soltanto un'estensione della Linguistica Cognitiva, ma un nuovo paradigma all'interno della Linguistica Applicata: un approccio che integra teoria, pedagogia e ricerca empirica in una cornice unitaria. Essa propone una visione dell'insegnamento delle lingue come processo di ingegneria cognitiva dell'input e dell'esperienza comunicativa, in cui la progettazione didattica e la valutazione formativa sono direttamente collegate ai meccanismi con cui gli apprendenti costruiscono rappresentazioni linguistiche. Il passaggio dalla Linguistica Applicata tradizionale alla Linguistica Cognitiva Applicata segna dunque una svolta metodologica e concettuale, orientata a rendere la didattica delle lingue più aderente ai principi cognitivi che governano l'emergenza delle strutture grammaticali e l'acquisizione di significato.

2.2.2. L'apporto della Linguistica Cognitiva alla didattica delle lingue

Come si è visto nel paragrafo precedente, la Linguistica Cognitiva si configura come un paradigma teorico che ha progressivamente guadagnato spazio nell'ambito della Linguistica Applicata, offrendo un'alternativa motivata e coerente ai modelli formali tradizionali. Tuttavia, la vera sfida per la LC applicata non risiede soltanto nella solidità delle sue premesse epistemologiche, ma nella sua capacità di tradurre questi principi in proposte didattiche operative,

accessibili agli insegnanti e significative per gli apprendenti. In questo senso, la LCA si propone come un ponte tra teoria cognitiva e pratica educativa, suggerendo approcci, strumenti e attività che riflettano la natura simbolica, esperienziale e *usage-based* del linguaggio. Il presente paragrafo si sofferma su questi apporti specifici, illustrando come la LC possa guidare la progettazione di interventi didattici coerenti con i reali processi cognitivi e comunicativi dell'apprendente, attraverso esempi tratti dalla letteratura più recente.

La Linguistica Cognitiva Applicata rappresenta oggi una delle proposte più solide e coerenti per riformulare i modelli didattici della lingua straniera/seconda, sulla base di evidenze teoriche e sperimentali derivate dalla Linguistica Cognitiva e dalla ricerca acquisizionale più recente. Diversamente dagli approcci tradizionali e formali, la LCA pone al centro della riflessione didattica l'esperienza concreta dell'apprendente, intesa come luogo primario in cui si forma e si sviluppa la conoscenza linguistica. Nei contesti di istruzione formale, ciò implica che le attività didattiche non possano più essere concepite come semplici trasposizioni di regole grammaticali o come esercitazioni strutturate basate su principi normativi: esse devono invece riprodurre le condizioni autentiche dell'acquisizione linguistica, promuovendo la partecipazione attiva degli apprendenti in contesti comunicativi realistici e funzionali. In tal senso, l'approccio cognitivo si fonda su una concezione esperienziale e *usage-based* (cfr. 2.1.1.) dell'apprendimento linguistico, secondo cui la competenza grammaticale e lessicale emerge progressivamente a partire da esempi d'uso concreti, selezionati, rielaborati e astratti attraverso l'interazione sociale e la categorizzazione concettuale (Ellis 2008: 246; Taylor 2009: 42).

Secondo il modello *usage-based*, il linguaggio non è un sistema astratto di regole, ma una competenza che emerge dall'uso e attraverso l'uso. In linea con le teorie dell'*Instructed Second Language Acquisition* (ISLA), questo modello riconosce che l'esposizione a esempi autentici e funzionali di lingua è una condizione necessaria, ma non sufficiente: affinché si produca apprendimento, è

indispensabile che l'input venga selezionato, notato, elaborato all'interno di contesti significativi (Ellis 2002, 2008; Langacker 2008).

Dal punto di vista cognitivo, la conoscenza linguistica si costruisce attraverso la progressiva astrazione da eventi d'uso (*usage events*), ovvero da istanze comunicative reali, situate e interattive. In altre parole, l'apprendente non interiorizza la lingua come un insieme di regole da applicare, ma come pattern ricorrenti che emergono da sequenze di input percepite come funzionali e comunicativamente rilevanti. È questa la logica che guida l'intero impianto della Linguistica Cognitiva Applicata, in sintonia con un principio fondamentale dell'apprendimento: "*you learn what you pay attention to*" (Robinson, Ellis 2008: 260).

In questo quadro, il ruolo dell'insegnante si configura come cruciale: non basta offrire input frequente, né esporre meccanicamente a costruzioni grammaticali, ma occorre indirizzare l'attenzione degli apprendenti verso quegli aspetti rilevanti che altrimenti rischierebbero di passare inosservati. È questo il senso della cosiddetta salienza didattica: la necessità di rendere salienti i tratti linguistici essenziali attraverso strategie di *input enhancement* (Sharwood Smith 1991; Benati 2017; Della Putta 2023). Come afferma Paolo Della Putta, la salienza può essere creata artificialmente dal docente per stimolare i processi di *noticing*, ad esempio mediante evidenziazione grafica, animazioni, pause prosodiche o contrasto tra esempi (Della Putta 2023: 131-134).

Un esempio efficace è rappresentato da una lezione sulle costruzioni locative in italiano L2, in cui si mostrano coppie contrastive come "*il gatto è sotto il tavolo*" vs. "*il gatto è sopra il tavolo*", con immagini reali o animate in cui il referente cambia posizione. Il docente guida l'attenzione degli apprendenti a notare come la preposizione indichi il rapporto spaziale tra figura e sfondo, e rafforza il concetto con domande metacognitive del tipo: "*Cosa cambia nella scena se cambio la preposizione?*". In questo modo, la costruzione non è memorizzata in modo meccanico, ma viene concettualizzata come espressione motivata di una relazione spaziale.

La salienza, dunque, agisce come ponte tra esposizione e acquisizione, promuovendo l'elaborazione profonda dell'input e la sua trasformazione in rappresentazione stabile. Questo è ancora più efficace quando si lavora su costruzioni ad alta frequenza-token (es. costruzioni con *ci* o *ne* in italiano) o su pattern a bassa salienza percettiva (come i morfemi verbali o le marcature di accordo), che difficilmente vengono notati spontaneamente dagli apprendenti (Ellis 2002; Doughty, Williams 1998).

In contesto didattico, la prospettiva *usage-based* implica anche un diverso modo di concepire i materiali e le attività. La grammatica non viene più proposta come un sistema astratto, ma come una serie di schemi d'uso da scoprire nel contesto: da qui l'importanza di ricorrere a materiali autentici, compiti comunicativi, task orientati all'azione e attività che prevedano la partecipazione attiva e cooperativa. Si pensi, ad esempio, a un'attività basata su corpora semplificati per studenti L2, in cui si analizzano estratti reali di conversazione (messaggi, email, dialoghi orali) per individuare l'uso del passato prossimo e dell'imperfetto. Gli studenti, guidati dall'insegnante, identificano i pattern, formulano ipotesi, confrontano le costruzioni con la propria L1, e consolidano l'apprendimento attraverso il riutilizzo in contesti produttivi.

In sintesi, il principio *usage-based* applicato alla didattica linguistica promuove un insegnamento centrato sull'uso significativo e ricorrente della lingua, in cui l'input viene reso rilevante e cognitivamente attivo per l'apprendente. La lingua, in questa visione, non si insegna: si costruisce.

Uno dei presupposti fondamentali della Linguistica Cognitiva è che il linguaggio non è un sistema autonomo e astratto, ma una manifestazione della nostra capacità di concettualizzare l'esperienza. Di conseguenza, la conoscenza linguistica si costruisce a partire da strutture sensomotorie e da schemi derivati dall'interazione con il mondo: ciò che in letteratura è noto come *embodiment* (Lakoff, Johnson 1999; Johnson 2005). La LCA, coerentemente, promuove una didattica esperienziale e multisensoriale, in cui il corpo, i gesti, la percezione visiva

e l'interazione fisica giocano un ruolo centrale nel processo di acquisizione linguistica.

L'*embodiment* ha implicazioni importanti nella progettazione delle attività didattiche: apprendere una lingua significa attivare schemi motori, percettivi e concettuali già noti e riutilizzarli in nuovi contesti simbolici. Come osserva Kermer (2016: 96), «la manipolazione fisica di oggetti, la mimica e la gestualità rendono visibile la struttura concettuale delle costruzioni linguistiche e ne facilitano la memorizzazione a lungo termine». Per esempio, l'apprendimento delle costruzioni *caused motion* in inglese (es. *put the book on the table, slide the glass across the counter*) può essere facilitato facendo costruire agli studenti scene tridimensionali con oggetti reali, in modo da associare ogni parola o costruzione a un'azione concreta (Kermer 2016: 106).

Un altro ambito in cui l'approccio *embodied* risulta particolarmente efficace è l'insegnamento delle preposizioni spaziali, che spesso rappresentano un ostacolo per apprendenti di L2 a causa della distanza concettuale rispetto alla L1. L'uso di immagini, gesti e oggetti fisici consente di mostrare in modo immediato le configurazioni prototipiche e le estensioni metaforiche. Il lavoro di Tyler ed Evans (2003: 149) su *on*, ad esempio, mostra come questa preposizione veicoli un significato di “contatto e supporto”: sulla base di questo concetto, l'insegnamento può partire da immagini di oggetti posizionati l'uno sull'altro (es. un libro sul tavolo), per poi estendere il significato a usi astratti come *on duty* o *on alert*. In questo modo, gli apprendenti non memorizzano una lista di significati, ma costruiscono una rappresentazione motivata e coerente.

Similmente, nel capitolo 3 della presente tesi (cfr. 3.2.3), si propone un percorso analogo per l'insegnamento delle preposizioni italiane *a* e *in*, partendo dagli usi spaziali prototipici per poi passare alle estensioni temporali e metaforiche, accompagnati da supporti visivi, schemi radiali e attività di confronto tra esempi.

Anche il canale visivo assume un'importanza crescente nella didattica ispirata alla LCA. Le rappresentazioni grafiche, come le mappe concettuali, i diagrammi di *profiling*, le linee temporali o le animazioni, non solo favoriscono la comprensione

di strutture linguistiche complesse, ma aumentano l'inclusività didattica, in quanto offrono accessi alternativi al significato (Daloiso 2017). In particolare, gli apprendenti con stili cognitivi visivo-spaziali, o con bisogni educativi speciali, possono trarre grande beneficio da una didattica che affianca al codice verbale anche strumenti visuali, schemi e oggetti.

Un esempio eloquente in tal senso è l'attività didattica proposta da Aguiló-Mora, Navés e Jarvis (2022) sull'insegnamento dei verbi di movimento. Il percorso si basa sull'approccio *Mindful Conceptual Engagement* (MCE), e ha lo scopo di aiutare apprendenti spagnoli di inglese L2 a ristrutturare la propria rappresentazione concettuale degli eventi di moto. Gli studenti osservano video o immagini raffiguranti movimenti (es. entrare, attraversare, uscire), li descrivono utilizzando concetti come *trajectory*, *path*, *manner* e *goal* (cfr. cap.1), e li rappresentano attraverso visualizzazioni concettuali ispirate alla Grammatica Cognitiva. La Figura 5 riportata sotto e ripresa dal loro studio mostra chiaramente la differenza tra la codifica inglese (che grammaticalizza il modo nel verbo e il percorso in una preposizione) e quella spagnola (che fonde entrambi nel verbo): questa visualizzazione consente agli apprendenti di riflettere sul modo in cui la lingua struttura l'esperienza, facilitando la transizione concettuale verso la L2.

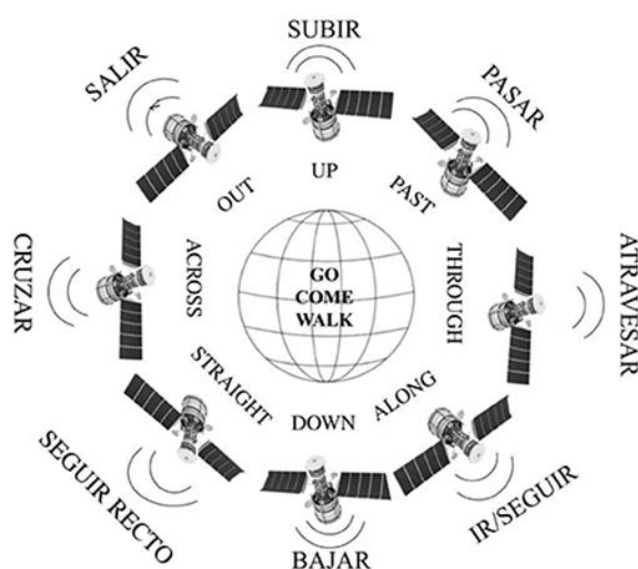


Figura 5 - Visualizzazione dei percorsi concettuali associati a verbi di moto in inglese e spagnolo. (Adattato da Aguiló-Mora, Navés, Jarvis 2022: 10)

Un ulteriore esempio applicativo, in linea con l'approccio concettuale descritto, è offerto da Della Putta e Comisso (2020), che propongono un percorso didattico per l'insegnamento dei verbi di moto in russo basato sui principi della Grammatica Cognitiva. Il lavoro nasce dalla constatazione che tali verbi rappresentano una delle maggiori difficoltà per apprendenti italofoeni, in quanto codificano in modo sistematico distinzioni tra movimento unidirezionale e multidirezionale, solitamente assenti nella L1 degli studenti. L'intervento didattico mira a far emergere la rete concettuale sottostante a queste forme attraverso visualizzazioni schematiche che illustrano il profilo spaziale e direzionale delle diverse azioni di moto. In particolare, l'immagine proposta dagli autori (cfr. Figura 6a e Figura 6b) rappresenta in maniera iconica il contrasto nel rendere più o meno saliente il luogo di destinazione o il luogo di partenza a seconda del prefisso direzionale verbale usato.

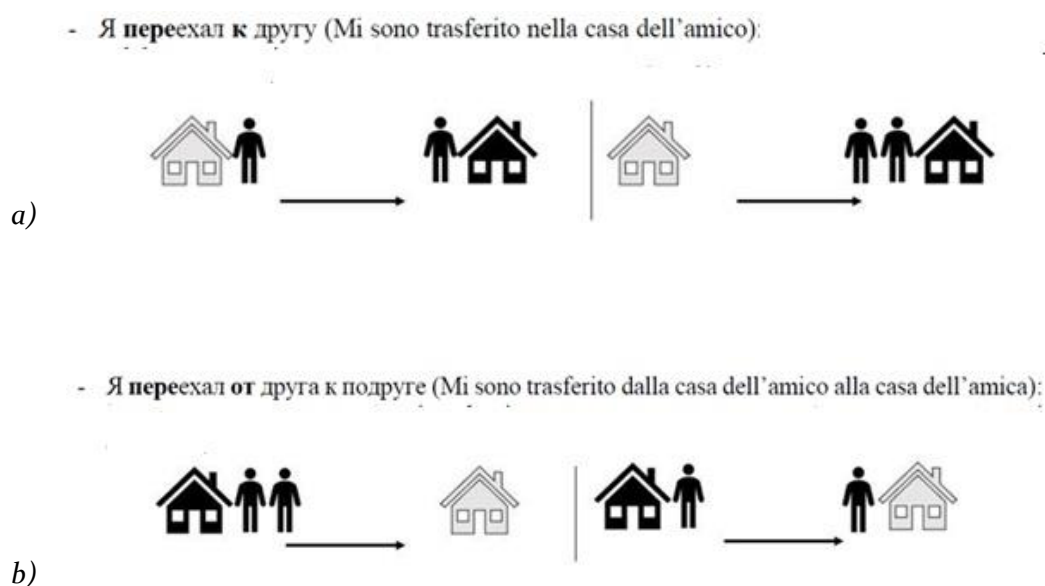


Figura 6 – Visualizzazioni schematiche per il profilo spaziale e direzionale delle diverse azioni di moto (tratto da Della Putta, Comisso 2020).

Nella Figura 6a, il focus dell'attenzione ricade nel luogo che viene raggiunto con lo spostamento, luogo che essendo più saliente è stato segnalato in nero.

Nella Figura 6b, è il luogo che viene lasciato quello che ha maggiore salienza e l'uso di colori diversi serve per rendere più esplicita questa differenza.

Queste rappresentazioni visuali consentono agli apprendenti di associare ogni forma verbale a uno specifico schema concettuale di traiettoria, facilitando il riconoscimento e l'uso contestualizzato delle forme attraverso un'esperienza cognitiva ed *embodied* (cfr. livelli di *embodiment* in Della Putta e Suñer citati in 2.2.1). Come mostrano i risultati riportati nello studio, l'impiego delle immagini come supporto alla concettualizzazione ha contribuito in modo significativo a migliorare la comprensione delle strutture da parte degli studenti e a promuovere una riflessione metalinguistica consapevole.

In maniera complementare, anche Taylor (2009: 53) propone di riformulare l'insegnamento grammaticale sostituendo le spiegazioni metalinguistiche formali con descrizioni motivazionali basate su significati e funzioni. Invece di definire *will* come “ausiliare del futuro”, si può spiegare che esprime intenzione o previsione, usando emoji, nuvolette di pensiero, timeline o scenari narrativi: strumenti che danno forma visiva a concetti astratti e rendono accessibile il nucleo semantico.

Analogamente, Kermer (2016: 106–110) propone un'attività didattica ispirata alla teoria delle *caused motion constructions*, che integra visualizzazione concettuale ed esperienza corporea per facilitare l'apprendimento delle strutture sintattiche complesse in L2. In questa attività, agli studenti viene richiesto di costruire fisicamente delle scene con oggetti reali — ad esempio, spingere una pallina dentro una scatola, farla scivolare su un tavolo, oppure spostare un libro da un punto all'altro — e successivamente di descrivere le azioni svolte utilizzando costruzioni verbali specifiche della lingua target, come *put X into Y* o *slide X across Y*. Ciò che rende questa attività particolarmente significativa dal punto di vista cognitivo è l'associazione tra l'esperienza percettiva e motoria diretta e la formulazione linguistica dell'evento. Il linguaggio non viene appreso come semplice sequenza arbitraria di parole, ma come rappresentazione simbolica di un

evento vissuto, che viene codificato sulla base di schemi concettuali radicati nell'esperienza.

Questa modalità operativa trova una solida base teorica nel modello della *Force Dynamics* proposto da Talmy (1988, 2000). Secondo tale modello, gli eventi linguistici — e in particolare quelli che implicano movimento causato — sono concettualizzati in termini di interazioni tra forze: un Agente (o *agonist*) che esercita una forza su un Elemento ricevente (o *antagonist*), determinando o meno un cambiamento di stato. Nella frase *put the ball into the box*, ad esempio, il soggetto agente esercita una forza che induce il movimento dell'oggetto (la palla) verso una posizione finale (dentro la scatola). La costruzione linguistica riflette esattamente questa dinamica: il verbo causativo (*put*), la figura mobile (*the ball*) e il goal spaziale (*into the box*) sono tutti elementi che traducono in termini grammaticali la struttura concettuale dell'interazione di forze.

Attraverso l'esperienza corporea dell'evento, gli apprendenti possono “sentire” la dinamica causale che sottende la costruzione grammaticale, facilitando così un apprendimento più profondo e motivato. L'uso integrato del canale visivo e cinestetico permette infatti di rendere salienti le relazioni tra forma linguistica e struttura concettuale, favorendo l'*entrenchment* della costruzione nella memoria a lungo termine.

Questa attività, dunque, si allinea perfettamente ai principi della Linguistica Cognitiva Applicata, secondo cui la grammatica non è un insieme di regole arbitrarie da memorizzare, ma un sistema simbolico motivato, profondamente legato all'esperienza incarnata (*embodied*), alla percezione e all'azione.

L'approccio esperienziale risulta efficace anche nella didattica dell'italiano L2. Attività come la costruzione di oggetti, la preparazione di ricette, i giochi di ruolo o lo storytelling collaborativo permettono di imparare l'italiano come strumento d'azione. La lingua, in questi contesti, non è l'oggetto dell'attività, ma il mezzo per compierla. Ciò favorisce la fissazione delle strutture grammaticali e lessicali,

riducendo la necessità di interventi metalinguistici e aumentando la partecipazione emotiva (Taylor 2009: 55; Forti 2023).

Infine, la dimensione *embodied* si lega a una prospettiva di didattica inclusiva. Come sottolinea Daloiso (2017), una didattica multimodale basata su immagini, gesti, movimento e simboli può compensare le difficoltà di apprendimento legate a disturbi specifici, diversità culturali o stili cognitivi non verbali. Sebbene una trattazione approfondita dell'insegnamento inclusivo esuli dagli obiettivi del presente paragrafo, si rimanda ai contributi di Daloiso (2017, 2022) e Luciana Forti (2022, 2024) per approfondimenti teorici e metodologici.

Uno degli apporti più significativi della Linguistica Cognitiva alla didattica delle lingue è il concetto di *construal* (a cui qui accenniamo, ma che tratteremo nel dettaglio nel prossimo paragrafo), che si riferisce alla capacità del parlante di rappresentare e profilare un'esperienza da prospettive diverse, anche a parità di contenuto referenziale. In altre parole, il *construal* riguarda il modo in cui scegliamo di “vedere” e quindi esprimere un evento: possiamo focalizzarci sull'agente o sul paziente, sul punto di partenza o sul punto di arrivo, sul processo o sul risultato. Come spiega Taylor (2009: 44), ogni lingua offre una gamma di strumenti grammaticali e lessicali per operare queste selezioni prospettiche, ed è proprio attraverso il *construal* che si manifesta la dimensione soggettiva del significato linguistico.

In ottica didattica, ciò implica che l'insegnamento linguistico non può limitarsi alla trasmissione di forme e regole, ma deve guidare l'apprendente nella comprensione dei modi alternativi di concettualizzare una stessa scena, mettendo in evidenza le differenze tra L1 e L2. È il principio noto come *thinking for speaking* (Slobin 1996), secondo cui ogni lingua non solo consente, ma spesso richiede ai parlanti di “pensare” il mondo in modo conforme alle sue strutture. L'apprendere una lingua, dunque, non è solo questione di lessico e grammatica, ma implica un ri-orientamento concettuale.

Un esempio emblematico è offerto dalla didattica dei verbi di movimento. Lingue diverse codificano gli eventi dinamici secondo strategie concettuali divergenti. L'inglese tende a grammaticalizzare il modo del movimento nel verbo e il percorso nella preposizione (es. *run across the street*), mentre lo spagnolo, ad esempio, spesso incorpora entrambi nel verbo stesso (es. *atravesar la calle*). Questa differenza può ostacolare l'acquisizione in L2, se non adeguatamente resa esplicita. Il già citato studio di Aguiló-Mora, Navés e Jarvis (2022) mostra come una didattica orientata al *Mindful Conceptual Engagement* possa aiutare gli apprendenti a modificare il proprio *construal* attraverso attività guidate di descrizione, riflessione e visualizzazione. Gli studenti osservano video o immagini di eventi di movimento, li descrivono usando le categorie concettuali della Grammatica Cognitiva (*trajector, path, goal, manner*) e costruiscono rappresentazioni grafiche delle traiettorie.

Un intervento didattico basato su questi principi può articolarsi in tre fasi:

1. Fase percettiva: osservazione di video e immagini con azioni dinamiche.
2. Fase concettuale: descrizione degli eventi con il supporto di categorie cognitive e schemi visivi.
3. Fase linguistica: produzione di frasi in L2 coerenti con il nuovo *construal* appreso.

Un ulteriore esempio può essere ricavato dalla distinzione tra costruzioni attive e passive. Consideriamo le frasi:

- *John broke the vase.*
- *The vase was broken.*

Dal punto di vista referenziale, entrambe descrivono lo stesso evento. Tuttavia, la prima profila l'agente (*John*), mentre la seconda enfatizza il paziente (*the vase*) e occlude l'agente. L'apprendente deve dunque cogliere che la grammatica non è solo una questione di struttura formale, ma riflette scelte di prospettiva: che cosa si vuole evidenziare? chi è al centro dell'attenzione comunicativa? Un'attività didattica efficace può consistere nel proporre coppie contrastive di frasi, accompagnate da immagini e domande guida (es. *Chi ha compiuto l'azione? Che*

cosa succede se non diciamo chi l'ha fatta?), stimolando una riflessione metacognitiva sulle scelte espressive e sulle loro implicazioni comunicative e pragmatiche (Langacker 2008: 72–74).

Il *construal* è strettamente collegato anche al principio della profilazione selettiva, per cui un'espressione linguistica attiva solo una porzione dello scenario concettuale sottostante. Taylor (2009: 45) spiega che frasi come *The road climbs the hill* attribuiscono agentività a un'entità inanimata, riflettendo una proiezione metaforica dell'evento. Far emergere tali scelte prospettiche può diventare oggetto di attività didattiche di manipolazione e riscrittura, in cui gli studenti sperimentano diversi modi di “dire la stessa cosa” e riflettono su ciò che cambia — non solo sul piano grammaticale, ma soprattutto concettuale.

Va infine ricordato che il concetto di *construal* può essere reso operativo anche grazie all'uso di strumenti iconografici. Ad esempio, come suggerito da Tyler (2012), diagrammi dinamici, frecce direzionali, schemi di attenzione condivisa e timeline narrative possono visualizzare le strategie di *framing* concettuale, aiutando l'apprendente a cogliere le differenze di focalizzazione, prospettiva e soggettività tra L1 e L2. La didattica del *construal* si configura così come un'educazione alla consapevolezza concettuale, che potenzia non solo le competenze linguistiche, ma anche le capacità metacognitive e interculturali degli studenti.

2.2.3. La Grammatica Cognitiva come base per l'insegnamento delle lingue seconde

Dopo aver illustrato le principali linee teoriche della Linguistica Cognitiva e il suo potenziale applicativo nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue seconde, ci soffermiamo ora su una delle sue formulazioni più influenti: la Grammatica Cognitiva elaborata da Ronald Langacker (cfr. 1.3.).

Sebbene diversi modelli riconducibili al paradigma cognitivista abbiano prodotto negli ultimi decenni proposte applicative di grande interesse per

l'insegnamento delle lingue seconde – si pensi, ad esempio, ai contributi della Grammatica delle Costruzioni, in particolare nelle sue declinazioni *usage-based* (Goldberg 1995, 2006; Ellis, Larsen-Freeman 2009) – il presente lavoro sceglie di focalizzarsi in modo particolare sulla Grammatica Cognitiva. Tale modello, sviluppato principalmente da Langacker (1987, 1991, 2008), non solo offre un quadro teorico coerente e unificato dell'organizzazione concettuale sottesa al linguaggio, ma fornisce anche strumenti operativi che negli ultimi anni hanno trovato applicazioni didattiche sistematiche e promettenti (Tyler 2012; Achard, Niemeier 2004; Ruiz de Mendoza, Díez Velasco 2002).

La Grammatica Cognitiva costituirà, pertanto, la lente interpretativa principale attraverso cui osservare il rapporto tra concettualizzazione e apprendimento linguistico, pur nel riconoscimento della validità e della rilevanza degli altri approcci cognitivisti, anch'essi fondati su principi di uso, esperienza e schematizzazione emergente. La GC offre una cornice epistemologica coerente e sistematica per reinterpretare le strutture grammaticali come unità simboliche dotate di significato concettuale. In questa sezione, alcuni concetti già discussi nei paragrafi precedenti — come la centralità del significato, il ruolo dell'uso, la concettualizzazione e la natura schematica della grammatica — verranno ripresi e approfonditi in relazione specifica al modello langackeriano, con l'obiettivo di delinearne la rilevanza teorica e operativa per la didattica delle lingue seconde.

La capacità della Linguistica Cognitiva di proporsi come base teorico-pratica per la didattica delle lingue seconde trova, nel contributo di Langacker, un'articolata proposta metodologica: una Grammatica Cognitiva Applicata che non si limita alla descrizione formale, ma valorizza la dimensione concettuale e simbolica della grammatica stessa. Il potenziale glottodidattico di questo approccio può essere riassunto in tre caratteristiche salienti, che riflettono i pilastri teorici della Grammatica Cognitiva:

1. Centralità del significato e concettualizzazione (*construal*)

Un primo punto cardine della Grammatica Cognitiva è la centralità del significato. Langacker (2008: 4) sottolinea che il significato linguistico non consiste nella semplice associazione arbitraria tra un'espressione e un referente oggettivo nel mondo, bensì emerge da una specifica modalità di concettualizzare l'esperienza. Il linguaggio, in questa prospettiva, non riflette la realtà in modo neutro, ma la costruisce attraverso operazioni cognitive che selezionano, organizzano e profilano determinati aspetti di una scena mentale. È ciò che Langacker definisce *construal* (cfr. 1.2.5.). Il *construal* si manifesta nel fatto che uno stesso evento può essere espresso in modi alternativi, ognuno dei quali mette in rilievo differenti dimensioni concettuali. Come visto nell'esempio alla fine del precedente paragrafo, le frasi inglesi *John broke the vase* e *The vase was broken* descrivono la medesima situazione referenziale, ma differiscono profondamente sul piano concettuale: nella prima è attivata una costruzione agentiva in cui l'agente occupa la posizione saliente; nella seconda, il focus è spostato sull'oggetto e l'azione viene rappresentata come subita. Tali scelte non sono neutre: esse riflettono modalità differenti di strutturare cognitivamente un evento e sono dunque portatrici di significato.

Ai fini dell'insegnamento linguistico, ciò implica che la grammatica non può essere presentata come un semplice insieme di forme da memorizzare, ma va insegnata nella sua dimensione semantico-concettuale. L'apprendente deve essere guidato a riconoscere e interiorizzare le operazioni di *construal* implicite nelle costruzioni linguistiche. Le attività didattiche, in tal senso, devono promuovere la consapevolezza dei diversi modi di rappresentare una stessa situazione attraverso input contrastivi e riflessione guidata. Come suggeriscono Robinson ed Ellis (2008: 69), esercizi mirati che pongano in contrasto costruzioni diverse (es. attive vs. passive, transitivi vs. intransitivi) aiutano gli studenti a cogliere le sfumature concettuali sottese e a sviluppare una competenza più profonda e flessibile nell'uso della L2.

Inoltre, la teoria del *construal* consente di spiegare fenomeni grammaticali apparentemente arbitrari in modo motivato. Ad esempio, la differenza tra l'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo (*a dog* vs. *the dog*) può essere reinterpretata in termini di specificazione e di accessibilità referenziale: *a dog* introduce un nuovo referente non ancora noto, mentre *the dog* segnala un'entità già attiva nel contesto mentale dell'interlocutore. Anche in questo caso, si tratta di una differenza di *construal*, non di un semplice automatismo grammaticale. In aula, tale distinzione può essere messa in evidenza attraverso contesti discorsivi supportati da immagini, role-play o attività di completamento di testi.

La Grammatica Cognitiva invita, dunque, a considerare ogni elemento grammaticale come una finestra sulla rappresentazione mentale della realtà: insegnare la grammatica significa, dunque, insegnare a concettualizzare in modi diversi. Questo approccio risulta particolarmente efficace nell'insegnamento delle L2, poiché permette di superare la meccanica memorizzazione di regole a favore di una comprensione più profonda, motivata e duratura.

2. Iconicità grammaticale e “peso concettuale”

Un ulteriore punto distintivo della Grammatica Cognitiva riguarda l'attribuzione di significato anche alle forme grammaticali più minute, che tradizionalmente venivano considerate puramente formali o convenzionali. Secondo Langacker (2008: 7), ogni elemento grammaticale — dall'articolo al complemento, dalla preposizione al tempo verbale — lascia una traccia nella mente dell'interlocutore non solo sul piano sintattico, ma anche su quello concettuale. La grammatica, in questa visione, non è un sistema astratto di regole decontestualizzate, bensì un insieme di pattern simbolici dotati di significato e motivazione.

Un concetto centrale in questo ambito è quello di iconicità, ovvero la corrispondenza analogica tra forma linguistica e organizzazione concettuale. Numerose strutture grammaticali riflettono, infatti, principi cognitivi generali. Un esempio ricorrente è l'ordine soggetto-verbo-oggetto, che può essere interpretato come una rappresentazione lineare dell'evento: prima l'agente (il

soggetto), poi l'azione (il verbo), infine il paziente o l'oggetto dell'azione. Questa disposizione non è arbitraria, ma motivata cognitivamente, e può essere compresa dagli apprendenti proprio grazie alla sua trasparenza semantica. Langacker (2008: 10) sostiene che molte costruzioni grammaticali sono formalizzazioni schematizzate di esperienze prototipiche e culturalmente condivise, e che tali schemi possono essere efficacemente insegnati sfruttando tale iconicità.

In un contesto didattico, la prospettiva della Grammatica Cognitiva consente di superare quella che Duso (2022) definisce il “*mal gusto di grammatica*” — ovvero l'effetto di distanza, disaffezione e talvolta vero e proprio fastidio che negli apprendenti può generarsi quando la grammatica viene proposta come un insieme di regole astratte, prescrittive e poco significative. Lungi dal presentare la grammatica come un repertorio di norme da memorizzare, la Grammatica Cognitiva la riconfigura come uno strumento di esplorazione concettuale, capace di rendere visibili i processi di pensiero e di categorizzazione che sottendono le strutture linguistiche. Le attività grammaticali possono includere esercizi di visualizzazione cognitiva, manipolazione di schemi di causalità o confronto tra costruzioni con focalizzazioni diverse (ad es. comparazione tra forme attive, passive e causative). Tali attività, come suggeriscono Robinson ed Ellis (2008: 74), favoriscono l'elaborazione profonda delle strutture e rafforzano l'integrazione tra forma e significato. Questa attenzione al significato grammaticale consente inoltre di rendere più accessibili e motivati elementi normalmente percepiti come ostici dagli apprendenti. Pensiamo, ad esempio, alle congiunzioni o ai tempi verbali: spiegare che l'imperfetto permette di inquadrare un evento da un punto di vista interno, enfatizzandone la durata o la non conclusione, consente agli studenti di comprendere perché e quando usarlo, invece di limitarsi a regole meccaniche (cfr. 3.2.6.). In definitiva, la Grammatica Cognitiva propone una didattica della grammatica che integra la forma alla concettualizzazione, potenziando la consapevolezza metalinguistica e la competenza comunicativa.

3. Approccio *usage-based* alla grammatica

Uno degli aspetti più innovativi e fecondi della Grammatica Cognitiva, soprattutto in chiave didattica, è la sua natura *usage-based*, come già accennato precedentemente (cfr. 1.3.2.). Contrariamente alle teorie formaliste, che considerano la grammatica come un sistema innato e autonomo dalla performance, il modello cognitivista postula che le costruzioni grammaticali siano convenzionalizzazioni simboliche acquisite attraverso l'uso linguistico (Langacker 2000; Robinson, Ellis 2008: 71). In questa prospettiva, l'apprendimento grammaticale non avviene mediante l'applicazione di regole astratte, ma grazie all'interiorizzazione di pattern ricorrenti osservati in contesti comunicativi significativi.

Questo implica che la frequenza d'uso — sia in termini di *token frequency* (numero assoluto di occorrenze) sia di *type frequency* (varietà delle istanze) (cfr. 2.1.1.) — giochi un ruolo centrale nel processo di acquisizione. Come sottolineano Ellis e Ferreira-Junior (2009), la ripetizione di sequenze linguistiche altamente frequenti rafforza la loro fissazione mnemonica (*entrenchment*), mentre l'esposizione a una varietà di contesti favorisce la schematizzazione e l'astrazione delle costruzioni. In tal modo, l'apprendente sviluppa gradualmente un inventario di unità simboliche sempre più astratte e flessibili.

In ambito didattico, ciò si traduce nella necessità di offrire agli studenti un input ricco, variato e autentico, che li esponga ripetutamente a costruzioni grammaticali in uso. L'impiego di corpora, materiali autentici e compiti comunicativi si rivela particolarmente efficace, soprattutto quando accompagnato da strategie di *input enhancement*, ovvero interventi didattici volti a rendere più salienti — percettivamente o cognitivamente — determinati elementi linguistici nell'input. Questo può essere ottenuto, ad esempio, attraverso l'uso di colori, grassetti, sottolineature, pause prosodiche o attività di *noticing*, che aiutano l'apprendente a focalizzare l'attenzione su strutture grammaticali specifiche senza interrompere il flusso comunicativo. Tali strategie favoriscono la consapevolezza e la memorizzazione delle costruzioni target,

facilitando il passaggio dall'esposizione all'uso produttivo. Un esempio pratico è dato dall'insegnamento della forma passiva in inglese: gli studenti possono essere esposti a testi autentici nei quali tutte le costruzioni passive siano evidenziate in grassetto o con un colore diverso. In un secondo momento, vengono guidati a riflettere sulla funzione di tali forme attraverso domande metacognitive (ad es. "Perché l'autore ha usato la forma passiva qui?", "Chi è l'agente dell'azione?"). Questa attività può essere completata da esercizi di riscrittura in forma attiva e viceversa, per rinforzare la consapevolezza del *construal* implicito e delle scelte discorsive.

Come osservano Robinson ed Ellis (2008: 73), le attività fondate su task autentici, accompagnate da *scaffolding* linguistico (parafrasi, esemplificazioni, input visivo), facilitano la costruzione progressiva della competenza grammaticale.

Un esempio è l'insegnamento del *present perfect* in inglese attraverso una sequenza didattica che combina ascolto di conversazioni reali, notazione guidata di contesti d'uso, confronto con il passato semplice e produzione personale situata. Questo tipo di approccio evita la spiegazione astratta della regola e consente agli studenti di costruire inferenze funzionali basate sull'uso. Inoltre, la varietà dell'input consente di far emergere le sfumature semantiche e pragmatiche delle costruzioni, favorendo una comprensione profonda e motivata delle strutture grammaticali. La grammatica, così concepita, non è più una lista di norme, ma un repertorio dinamico di schemi d'uso appresi attraverso l'interazione significativa con la lingua.

Langacker (in Robinson, Ellis 2008: 72-75) riporta esempi didattici per aiutare l'insegnante a tradurre concetti cognitivi in attività concrete:

- Attività comparativa of *contrast*: presentare coppie come *The window was broken by John* vs. *John broke the window*, chiedendo di segnare cosa cambia nella costruzione concettuale (agente esplicito vs. evento *middle*).

Gli studenti formulano spiegazioni concettuali in parole proprie, rinforzando la consapevolezza dell'associazione tra forma e significato.

- Task di produzione guidata: fornire una scena (es. un incidente) e invitare gli studenti a descrivere l'evento usando entrambe le varianti, quindi riflettere su come cambia la focalizzazione narrativa e agentiva. Questo tipo di esercizio promuove il *noticing* concettuale e l'interiorizzazione delle costruzioni.
- Rappresentazioni metaforiche visive: Langacker suggerisce di disegnare schemi che mostrino la distribuzione dell'attenzione nei costrutti grammaticali: per esempio, una freccia che parte dall'agente verso il paziente, oppure una figurazione in cui solo l'evento centrale è evidenziato, con l'agente implicito (Robinson, Ellis 2008: 74).

In sintesi, il contributo di Langacker — come esposto da Robinson ed Ellis (2008) — offre alla didattica linguistica un modello in grado di armonizzare significato, uso e rappresentazione concettuale. L'insegnamento grammaticale secondo la Grammatica Cognitiva non è un esercizio di trasmissione di regole, bensì di facilitazione della costruzione del sistema simbolico grammaticale, radicato nell'esperienza e motivato cognitivamente. Ciò permette di promuovere un apprendimento più naturale, consapevole e duraturo, soprattutto quando viene supportato da attività di contrasto, visualizzazione e produzione autentica. Tale approccio si pone in diretta continuità con i principi *usage-based* già discussi nei capitoli precedenti, ma li arricchisce con una dimensione teorica simbolica e concettuale solida e applicabile.

2.2.4. La Linguistica Cognitiva applicata alla didattica delle lingue

La sezione che segue intende offrire una rassegna critica dello stato dell'arte relativo alle applicazioni della Linguistica Cognitiva alla didattica delle lingue. A partire dai contributi fondativi di Lakoff e Johnson (1980) e dall'impianto teorico della Grammatica Cognitiva di Langacker (1987, 1991, 2008), la ricerca applicata ha sviluppato negli ultimi decenni un corpus sempre più articolato di studi che esplorano le potenzialità dei modelli cognitivisti nell'insegnamento della grammatica, del lessico e delle abilità comunicative. L'emergere della Linguistica Cognitiva Applicata, documentato in lavori come Achard & Niemeier (2004), Ruiz de Mendoza & Díez Velasco (2002) e, più recentemente, Llopis-García (2023), ha contribuito a sistematizzare tali proposte, evidenziando la centralità dei processi di concettualizzazione, dell'esperienza e dell'uso nell'apprendimento linguistico. Per rendere conto della varietà e della specificità delle applicazioni nei diversi contesti linguistici, il paragrafo è articolato in due approfondimenti monografici. Il § 2.2.4.1 è dedicato alle principali applicazioni della Linguistica Cognitiva nell'insegnamento dello spagnolo L2, ambito particolarmente prolifico grazie ai contributi di autori come Ruiz de Mendoza, Peña Cervel, Llopis-García e Santiago (ad es. Llopis-García, Herrero, Hernández 2020). Il § 2.2.4.2 esamina invece le proposte rivolte all'inglese L2, dove la tradizione cognitivista ha generato un ampio repertorio di modelli operativi, soprattutto nel trattamento delle metafore concettuali e delle preposizioni spaziali (Tyler, Evans 2003; Tyler 2012; Boers, Lindstromberg 2008).

Riteniamo inoltre opportuno dedicare uno spazio a tali applicazioni nelle altre lingue prima di passare al capitolo 3, nel quale verranno presentati sia lo stato dell'arte relativo all'italiano L2, sia le proposte sviluppate nell'ambito della presente ricerca. Tale passaggio appare necessario perché molte delle applicazioni oggi elaborate per l'italiano si fondano proprio sulle sperimentazioni maturate negli altri contesti linguistici, che hanno costituito un modello di riferimento metodologico e operativo.

Questa articolazione tematica consente dunque di mettere in evidenza sia i tratti comuni che attraversano le diverse declinazioni applicative della Linguistica Cognitiva, sia le soluzioni specifiche proposte per ciascuna lingua, offrendo così un quadro complessivo utile a contestualizzare il caso di studio sviluppato nei paragrafi successivi.

2.2.4.1. LC e spagnolo L2

Tra le lingue romanze, lo spagnolo rappresenta indubbiamente il campo d'indagine in cui le applicazioni della Linguistica Cognitiva alla didattica si sono sviluppate in modo più ampio e sistematico. La tradizione di ricerca che ha preso forma negli ultimi anni si fonda su una solida elaborazione teorica, che ha prodotto strumenti descrittivi e applicativi in grado di influenzare concretamente la pratica glottodidattica. Basti pensare ai numerosi testi di impostazione cognitiva per la didattica dello spagnolo, che forniscono un quadro organico della lingua alla luce dei principi cognitivi, fungendo da riferimento teorico imprescindibile per chi intenda progettare percorsi didattici coerenti con questo paradigma. In questa breve rassegna, citiamo alcuni volumi significativi del panorama ELE (*español como lengua extranjera*), e che hanno costituito validi strumenti di consultazione durante l'elaborazione del presente lavoro.

Anzitutto, è doveroso citare il volume di Ángel López García (2005; 2ª ed. aggiornata 2022) *Gramática cognitiva para profesores de español L2. Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*, che rappresenta una risorsa didattica di rara utilità per i docenti: una grammatica con taglio esplicitamente cognitivo che mira a esplicitare i “principi globali” che governano gli usi grammaticali, piuttosto che elencare norme ed eccezioni per ogni fenomeno. La struttura segue un criterio categoriale (capitoli su nome, verbo, articolo, preposizione, ecc.) e impiega il confronto interlinguistico come strategia per mettere in rilievo ciò che nello spagnolo è “*propio y diferente*”, favorendo un apprendimento significativo anche su nodi tradizionalmente ostici per l'apprendente adulto (per es.,

opposizioni *ser/estar*, sistema dei tempi passati, usi del *subjuntivo*). Per la formazione dei docenti, il valore aggiunto dell'opera sta nell'offrire un metalinguaggio didattico accessibile che consente di tradurre i modelli cognitivi in spiegazioni operative e visuali in classe. In tal senso, il volume funge da ponte tra ricerca e prassi: organizza i contenuti attorno a schemi concettuali (figura/sfondo, prospettiva, percorsi spazio-temporali) e fornisce al docente criteri per anticipare difficoltà tipiche e disegnare attività mirate su significato e uso, non su nomenclature formali. Un confronto con l'italiano L2 evidenzia un vuoto di offerta specificamente docente-centrica: esistono pochi lavori che applicano la grammatica cognitiva all'italiano, ma non un manuale di taglio cognitivo pensato espressamente per insegnanti analogo a quello di López García.

Alcuni volumi rivestono un ruolo di particolare rilievo poiché, pur non configurandosi come "grammatiche" in senso tradizionale, costituiscono testi di riferimento imprescindibili per l'elaborazione teorica e metodologica dell'approccio. Tra questi si segnalano, in primo luogo, il lavoro di Llopis-García (2011) e i contributi di Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2012; 2021), che rappresentano vere e proprie pietre miliari nella diffusione e nella sistematizzazione della Linguistica Cognitiva in ambito glottodidattico ispanico. Tali opere non si propongono come repertori esaustivi di regole o descrizioni normative delle strutture grammaticali, ma come strumenti di interpretazione concettuale della lingua, orientati a mettere in rilievo la motivazione semantico-cognitiva delle forme. In esse, il sistema linguistico viene presentato come una rete dinamica di significati interconnessi, fondata su processi di categorizzazione, schematizzazione ed estensione metaforica. L'attenzione è rivolta in particolare a fenomeni come le preposizioni, i verbi di movimento, i tempi e gli aspetti verbali, le costruzioni causative e le alternanze diadiche, che vengono analizzati attraverso l'impiego di schemi visivi, *image schemas*, reti radiali e metafore concettuali.

In questo senso, i lavori di Llopis-García e di Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela non forniscono semplicemente contenuti grammaticali, ma offrono una vera e

propria chiave di lettura cognitiva del sistema linguistico, risultando fondamentali per il lavoro di consultazione teorica e per la progettazione di percorsi didattici ispirati all'approccio cognitivista. Essi rappresentano, pertanto, un ponte tra riflessione teorica e pratica didattica, fornendo modelli interpretativi e strumenti concettuali che hanno orientato numerosi sviluppi successivi nella didattica dello spagnolo come lingua seconda e straniera.

La produzione scientifica in ambito spagnolo si distingue anche per la presenza di numerosi studi che, accanto all'elaborazione teorica, propongono applicazioni concrete, strategie didattiche e attività basate sull'uso di immagini, metafore concettuali e visualizzazioni. In questo senso applicativo, l'opera più monumentale è rappresentata dalla *Gramática básica del estudiante de español* (GBE) (Alonso Raya *et al.* 2006). Si tratta di un'opera didattica ponderosa, ricchissima di spiegazioni visivo-cognitive ed esercizi, e che copre i livelli linguistici dall'A1 al B2. Pur trattandosi formalmente di una grammatica di tipo descrittivo e didattico, il volume si distingue per una chiara ispirazione alla prospettiva cognitiva, visibile nell'organizzazione tematica, nell'uso sistematico di immagini e schemi concettuali, e nella volontà di offrire spiegazioni grammaticali motivate, ancorate all'esperienza e ai significati. Le categorie grammaticali non sono presentate come insiemi di regole astratte, bensì come costruzioni simboliche, fondate su regolarità concettuali, spesso illustrate con esempi concreti e visualizzazioni che facilitano l'accesso da parte dell'apprendente. Questa impostazione rende la GBE un esempio paradigmatico di come i principi della Linguistica Cognitiva possano informare la progettazione di materiali didattici efficaci e inclusivi. In particolare, la centralità del significato, l'attenzione alla forma nella sua funzione comunicativa, e la visualizzazione delle strutture linguistiche rappresentano strumenti potenti per il potenziamento della competenza grammaticale, soprattutto nei livelli iniziali e intermedi dell'apprendimento. Per tali ragioni, la GBE ha costituito un modello implicito di riferimento nella costruzione del nostro percorso didattico di livello A2 per

l'italiano; non solo per i contenuti trattati, ma soprattutto per il metodo adottato nell'esposizione e nella didattizzazione delle strutture.

La solidità del quadro teorico di riferimento e la ricchezza delle proposte applicative fanno dello spagnolo una lingua modello per lo sviluppo della didattica ispirata alla Linguistica Cognitiva. Ragon per cui, nella progettazione del nostro percorso didattico, lo spagnolo ha rappresentato un punto di riferimento costante, soprattutto nell'affrontare fenomeni grammaticali condivisi, come per esempio l'espressione del tempo e dell'aspetto (cfr. 3.2.6.).

Passiamo in rassegna qualche esempio applicativo tratto dalla letteratura scientifica per la lingua spagnola, con particolare attenzione al materiale che ha ispirato le nostre proposte didattiche per l'italiano, e dunque imprescindibilmente tratte, tra le altre fonti, dalla GBE.

Un esempio eloquente di questo approccio si trova nella spiegazione delle preposizioni *por* e *para* (p. 190): le due preposizioni vengono distinte sulla base delle loro rispettive reti semantiche, con mappe concettuali che visualizzano il significato prototipico e le estensioni metaforiche. Ad esempio, *para* viene presentata come espressione di "direzionalità verso uno scopo" (*finalidad*) (Figura 7a), mentre *por* è associata all'idea di "attraversamento di un percorso" o "mezzo/causa" (Figura 7b).



Figura 7a – Rappresentazione grafica della preposizione spagnola *para* (tratto da Alonso Raya et al., 2005: 197).



Figura 7b – Rappresentazione grafica della preposizione spagnola *por* (tratto da Alonso Raya et al., 2005: 197).

Le immagini costituiscono un valido supporto visivo alle spiegazioni verbali e metalinguistiche che comunque sono presenti nel testo.

Similmente, nel contributo di Frago (2020) l'insegnamento delle preposizioni spagnole *a*, *de*, *por*, *para* è fondato su uno schema d'immagine comune che rende visibili le corrispondenze forma-significato e la polisemia motivata: a partire da una stessa scena spaziale con *Trajector* e *Landmark*, la messa a fuoco di porzioni differenti della configurazione consente di profilare l'arrivo/contatto (*a*), l'origine/distacco (*de*), il percorso/attraversamento (*por*) e la finalità/meta senza contatto (*para*). Lo schema base è presentato nella Figura 8, di seguito riportata:

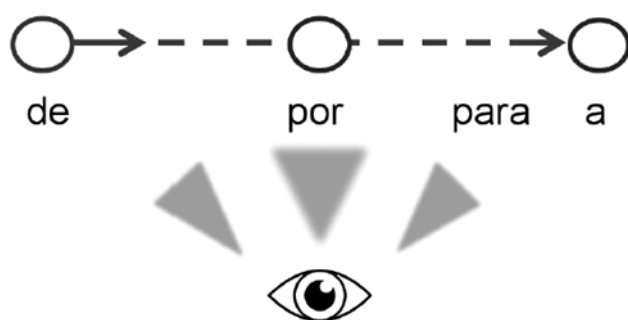


Figura 8 – Schema d'immagine per le preposizioni *a*, *de*, *para*, *por* (Frago 2020: 3).

Segue una fase di concettualizzazione attiva in cui gli apprendenti producono i propri diagrammi per ciascuna preposizione. Successivamente, per ogni preposizione presa in esame, viene proposta una progressione didattica guidata

dalla mappatura spazio → tempo → domini astratti tramite metafora concettuale (IL TEMPO È SPAZIO).

Specificamente per le preposizioni *por* e *para*, nel percorso proposto da Frago, le due preposizioni vengono introdotte a partire da due proto-scene spaziali distinte e motivate, visualizzate con schemi d'immagine che guidano la concettualizzazione e la successiva estensione ai domini temporali e concettuali. Per *por*, il punto di partenza è il percorso/attraversamento: una linea che copre il tragitto tra origine e destinazione (valore di estensione atelica), da cui discendono i valori di movimento entro un'area, distribuzione e ubicazione indeterminata. In classe, si lavora in tre passi: (i) presentazione dello schema base (Figura 9):

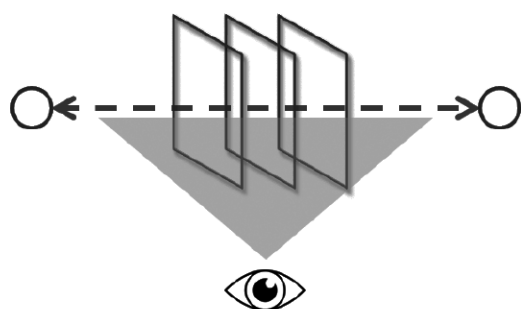
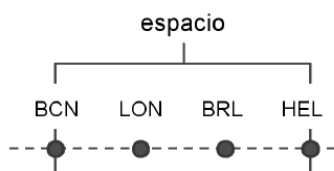


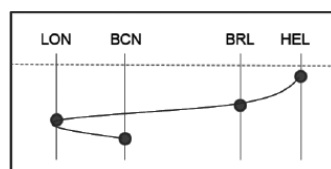
Figura 9 – Schema basico per la preposizione *por* (Frago 2020: 10).

(ii) esplorazione guidata di variazioni sul tema tramite sequenze di immagini che passano dal “*viajar por Europa*” (percorso con tappe multiple) alla dispersione su più punti (Figura 10):

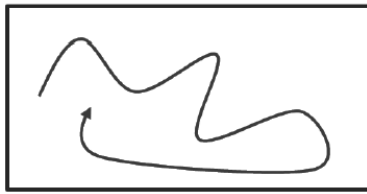
a)



b)



c)



d)

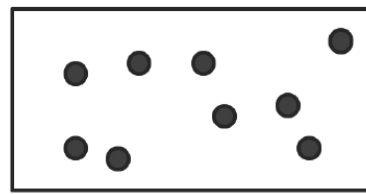


Figura 10 – Schemi che rappresentano la preposizione *por* con l'idea di movimento (cammino), movimento e localizzazione indeterminata in un luogo (Frago 2020: 10-11).

(iii) proiezione al tempo – intervallo e momento indeterminato entro un periodo
– con lo stesso layout grafico (Figura 11).

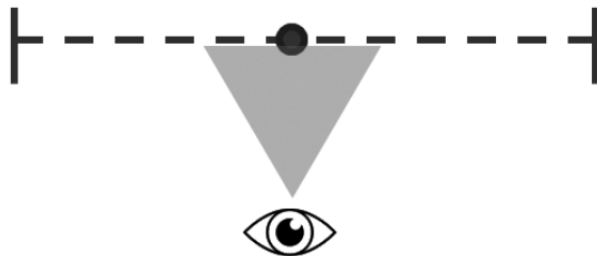
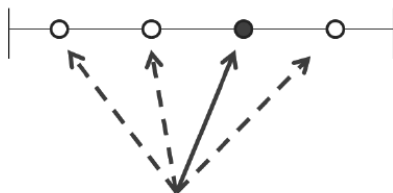


Figura 11 – Schema per la localizzazione temporale indeterminata (Frago 2020: 11).

La rete si completa con i valori strumentali/di mezzo (*hablar por teléfono*), sostituzione/rappresentanza ed elezione/distribuzione (Figura 12), fino ai significati causali/concessivi derivati dall'orientamento “verso sinistra” della linea spazio-tempo-logica (Figura 13).

a)



b)

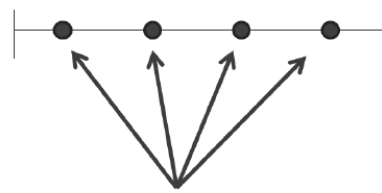


Figura 12 – Schema di elezione e distribuzione (es. una fotocopia per persona) (Frago 2020: 12).

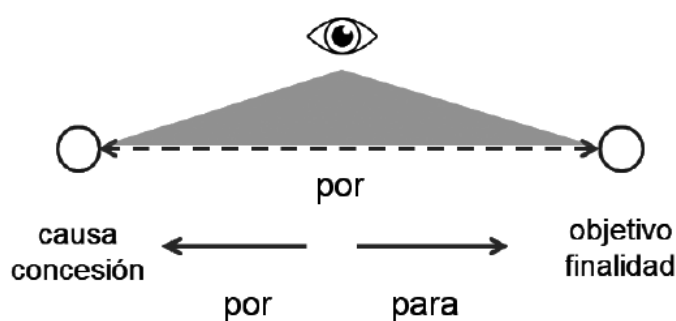


Figura 13 – Schema che rappresenta i valori causali/concessivi vs. valori di obiettivo/finalità (Frago 2020: 13).

In termini operativi, l'opposizione didattica si esplicita con compiti di *noticing* contrastivo su coppie minime (*viajar por X* vs. *ir para X*), chiedendo agli studenti di motivare la scelta in base allo schema di percorso (*por*) o alla direzionalità verso una meta (*para*).

Per *para*, la progressione parallelizza quella di *por* ma profila la direzione verso una meta in cui il contatto è ancora assente (valore prospettivo/telico virtuale), generando una famiglia di usi: finalità/beneficio, destinatario, scadenza/limite temporale (*para mañana*), opinione/prospettiva (*para mí*). Si procede così: (i) ancoraggio allo schema di direzionalità senza contatto e confronto esplicito con *a* (che, invece, profila il contatto con la meta), con la Figura 13; (ii) proiezione al tempo per i termini/*deadline* (*para mañana*), evidenziando la differenza con gli intervalli marcati da *por*; (iii) estensione ai valori concettuali (beneficiario, finalità), con verifica interpretativa su coppie diagnostiche (*Le compré un libro a Juan* vs. *Compré un libro para Juan*). Le immagini fungono da “mappa motivazionale” che rende trasparenti le scelte: *por* copre e connette il tragitto (uso processuale/atélico), *para* orienta verso un esito atteso (uso telico/prospettivo). Nelle attività conclusive, gli studenti ricodificano esempi autentici posizionandoli sulla linea schema-dominio (spazio → tempo → concetto), e ricreano i diagrammi per giustificare la selezione preposizionale in compiti di produzione guidata.

Nel complesso, il percorso sostituisce liste arbitrarie di accezioni con mappe motivazionali basate su *image schemas*, *profiling* e *construal*: gli studenti “vedono” la grammatica, collegano gli usi spaziali ai prolungamenti temporali e concettuali e sviluppano spiegazioni trasferibili all’uso, in linea con i principi della Linguistica Cognitiva (Frago 2020: 3-8).

Per tornare alla GBE, nella trattazione del verbo *estar* con gerundio (Alonso Raya *et al.* 2005: 188-189), la costruzione viene spiegata come espressione di un processo in corso, e la nozione di “evento in progressione” viene illustrata con immagini rappresentative dell’evento presentato come esempio (Figura 14). L’accostamento dell’immagine alla frase, rinforza la connessione tra forma linguistica e rappresentazione concettuale dinamica:

- *Está llevando los regalos del cumpleaños al coche.*



Figura 14 – Visualizzazione di un evento in progressione (in it. sta portando i regali del compleanno in macchina) (tratto da Alonso Raya *et al.* 2005: 188).

In conclusione, la *Gramática básica del estudiante de español* (2005) rappresenta senza dubbio uno dei contributi più significativi nell’ambito della didattica dello spagnolo L2. La chiarezza espositiva, l’attenzione al significato e l’introduzione di schemi concettuali rendono l’opera un punto di riferimento importante per insegnanti e studiosi. Tuttavia, in alcuni passaggi il volume rimane ancora parzialmente ancorato a modalità descrittive di tipo tradizionale,

ricorrendo a elenchi di usi e a spiegazioni che, pur risultando operative, non sempre rendono pienamente esplicita la motivazione cognitiva sottesa alle strutture. Proprio questa tensione tra innovazione teorica e residui di approccio normativo mette in luce, al tempo stesso, il valore pionieristico dell'opera e la necessità di ulteriori sviluppi in direzione di una più coerente applicazione del paradigma cognitivista.

Il lavoro di Francisco Romo Simón (2016) si distingue per l'approccio sistematico e coerente con cui applica i principi della Linguistica Cognitiva alla didattica dello spagnolo come lingua straniera, con particolare attenzione all'insegnamento delle preposizioni. Nella sua tesi di dottorato, l'autore analizza in dettaglio le preposizioni spagnole, evidenziando per ciascuna la motivazione concettuale sottostante e proponendo strategie didattiche basate sulla rappresentazione visiva del significato.

Uno degli elementi più rilevanti dell'impianto teorico e applicativo elaborato da Romo Simón è l'introduzione e la sistematizzazione del concetto di immagine metalinguistica. Con questa espressione, l'autore fa riferimento a rappresentazioni visive astratte che hanno lo scopo di rendere accessibili e trasparenti i significati grammaticali sottesi a molte costruzioni linguistiche, in particolare alle preposizioni. Le immagini metalinguistiche non si configurano come semplici illustrazioni di oggetti o scene concrete, ma piuttosto come schematizzazioni concettuali che visualizzano le relazioni spaziali o metaforiche tra entità, secondo i principi teorici della Grammatica Cognitiva. Tali rappresentazioni operano, dunque, a un livello concettuale intermedio tra esperienza percettiva e codifica linguistica, e si fondano su nozioni chiave come quella di *trajector* e *landmark* (Langacker 1987, 1991). In ambito didattico, esse permettono di esplicitare in forma visiva le configurazioni concettuali soggiacenti all'uso delle preposizioni, offrendo così un importante supporto alla comprensione e all'interiorizzazione delle strutture linguistiche da parte degli apprendenti. Questo tipo di visualizzazione si rivela particolarmente utile nei casi

in cui la spiegazione grammaticale tradizionale risulta insufficiente o inaccessibile, come ad esempio per i significati astratti o metaforici di alcune preposizioni spaziali.

In tal senso, le immagini metalinguistiche svolgono una duplice funzione: da un lato, rendono visibile la motivazione concettuale di strutture che altrimenti verrebbero apprese come arbitrarie o meccaniche; dall'altro, favoriscono un'attivazione metacognitiva da parte dell'apprendente, stimolandone la riflessione sui processi di concettualizzazione propri della lingua target. L'integrazione sistematica di queste immagini nei materiali didattici contribuisce pertanto a rafforzare l'allineamento tra principi teorici della Linguistica Cognitiva e prassi glottodidattica.

In questo senso, la trattazione di Romo Simón si configura come un modello esemplare di applicazione della Grammatica Cognitiva alla pratica glottodidattica.

Un esempio particolarmente rilevante consiste nella trattazione della preposizione *en*, analizzata a partire dal suo significato prototipico (Romo Simón 2021: 203-206). L'autore propone di superare l'approccio tradizionale, basato su liste di usi convenzionali, e di adottare invece una prospettiva concettuale in cui la preposizione *en* esprime una relazione spaziale in cui il *trajector* (TR) è incluso all'interno di un *landmark* (LM), e si trova in contatto con esso. Questa configurazione può essere efficacemente rappresentata attraverso lo schema del "contenitore", in cui il TR occupa uno spazio delimitato, visivamente e concettualmente riconoscibile. Tale schema permette di motivare non solo gli usi spaziali più concreti (es. *Estoy en casa*), ma anche quelli metaforici ed estesi (es. *Está en crisis, en peligro*, ecc.), che mantengono l'idea di inclusione all'interno di uno stato o condizione. La rappresentazione grafica proposta da Romo Simón (Fig. 15) offre un esempio di visualizzazione concettuale funzionale alla didattica, capace di rendere visibili le strutture mentali sottese all'uso della lingua. Questo approccio, basato su immagini mentali condivise, favorisce una comprensione più

profonda e inferenziale del significato preposizionale e si dimostra particolarmente efficace nel promuovere un apprendimento meno arbitrario.

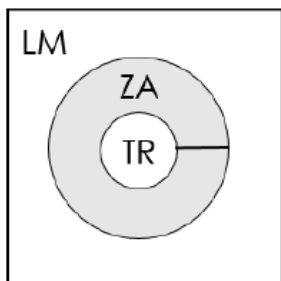


Figura 15 - immagine metalinguistica della preposizione *en* (tratto da Romo Simón, 2016: 326)

L'uso di *en* può essere interpretato come il posizionamento dell'evento all'interno di una Zona Attiva (ZA) definita dal *landmark* (LM). Questo LM può essere concepito in senso topografico (es. *vivir en Madrid*), in senso funzionale (*vivir en familia*) o situazionale (*vivir en paz*, *vivir en la ignorancia*). In tutti i casi, l'azione si sviluppa e si definisce interamente entro i confini concettuali del LM, che esercita un'influenza determinante sulla natura dell'evento.

Quando il LM è di tipo topografico, *en* presenta affinità con altri verbi di localizzazione come *estar en*, *situarse en*, *hallarse en*, poiché in questi casi la preposizione profila la collocazione spaziale come elemento essenziale dell'evento. Tuttavia, in verbi che esprimono stati o situazioni di carattere non spaziale, *en* assume un ruolo metaforico, estendendo il concetto di contenitore a domini astratti. Ad esempio, *vivir en la ignorancia* proietta l'esperienza di "vivere all'interno di un luogo" su un dominio concettuale relativo alla conoscenza, in cui il "contenitore" è costituito da una condizione cognitiva che delimita e definisce la vita dell'individuo. Questa lettura è coerente con il significato prototipico di *en*, inteso come relazione di inclusione in un'entità con coerenza interna, e dimostra la capacità della preposizione di funzionare come strumento di mappatura concettuale tra domini concreti e astratti. Tale potenziale metaforico la rende particolarmente rilevante nella didattica delle lingue, poiché consente di

visualizzare e spiegare in modo motivato usi apparentemente arbitrari della preposizione.

2.2.4.2. LC e inglese L2

L'insegnamento dell'inglese come lingua seconda e straniera rappresenta uno dei contesti in cui la Linguistica Cognitiva ha trovato, nel corso degli ultimi decenni, uno dei suoi ambiti applicativi più fertili e sistematici. Numerosi studi hanno infatti esplorato le potenzialità dell'approccio cognitivista nel ripensare la didattica di categorie tradizionalmente considerate problematiche — quali le preposizioni, i *phrasal verbs*, i tempi verbali e le costruzioni a verbo leggero — dimostrando come una prospettiva basata sulla concettualizzazione, sugli schemi d'immagine e sulle metafore concettuali possa favorire una comprensione più profonda e motivata delle strutture linguistiche (Tyler, Evans, 2003; Boers, Lindstromberg, 2008; Tyler, 2012).

In questo ambito, la Linguistica Cognitiva Applicata ha contribuito non solo a fornire nuove chiavi di lettura teoriche per l'analisi dell'inglese, ma anche a orientare la progettazione di materiali e percorsi didattici innovativi, capaci di integrare sistematicamente forma e significato. Il paragrafo che segue intende, pertanto, delineare il quadro principale di tali applicazioni, mettendo in luce i contributi più significativi e le linee di sviluppo che hanno caratterizzato l'incontro tra Linguistica Cognitiva e didattica dell'inglese L2.

Un punto di riferimento imprescindibile per l'applicazione della Linguistica Cognitiva allo studio e all'insegnamento dell'inglese è rappresentato dalla *Cognitive English Grammar* di Radden e Dirven (2007). Gli autori definiscono esplicitamente il testo come un tentativo di mostrare «*how Cognitive Grammar may help to better understand the grammar of English*», collocando il proprio lavoro nell'alveo del modello di Langacker, ma integrando anche contributi

provenienti dalla teoria della metafora concettuale di Lakoff e Johnson, dalla teoria degli spazi mentali di Fauconnier e Turner e dagli studi di Talmy e Givón. A differenza delle grammatiche tradizionali, la *Cognitive English Grammar* non si propone come una grammatica di riferimento esaustiva, bensì come una *grammar for students*, orientata a rendere visibili i principi cognitivi che motivano la struttura dell'inglese. In particolare, gli autori dichiarano di selezionare e approfondire «*those areas of grammar that are relevant and interesting from a cognitive point of view and difficult for learners of English as a foreign language*», affermando così una chiara intenzionalità glottodidattica, pur mantenendo un impianto teoricamente rigoroso. Emergono in modo ricorrente, lungo tutto il volume, concetti cardine per la Linguistica Cognitiva – quali prototipicità, categorie radiali, frame, domini, *image schemas*, metafora e metonimia concettuale – che vengono sistematicamente applicati alla descrizione di fenomeni grammaticali dell'inglese. Gli autori mostrano, ad esempio, come le categorie grammaticali siano il risultato di processi di categorizzazione motivati dall'esperienza e come le costruzioni linguistiche riflettano modalità diverse di concettualizzare la realtà (ad es. tramite operazioni di figura/sfondo, riferimento a zone attive, prospettiva e profilatura).

Il valore di quest'opera risiede, dunque, non soltanto nella sua capacità di offrire un'interpretazione cognitiva coerente della grammatica inglese, ma anche nel suo ruolo di modello epistemologico e metodologico per la didattica delle lingue: la disponibilità di una grammatica cognitiva di consultazione, interamente dedicata a una lingua specifica come l'inglese, rappresenta infatti un punto di partenza essenziale per lo sviluppo di proposte didattiche ispirate alla Linguistica Cognitiva e costituisce un riferimento implicito anche per i tentativi successivi di applicazione dell'approccio ad altre lingue, incluso l'italiano L2.

Se la *Cognitive English Grammar* di Radden e Dirven (2007) rappresenta il tentativo più sistematico di descrivere la grammatica dell'inglese a partire dai principi della Linguistica Cognitiva, il lavoro di Andrea Tyler (2012) costituisce un

passaggio ulteriore e decisivo verso la piena integrazione tra teoria cognitivista e didattica delle lingue seconde. In *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*, l'autrice non si limita infatti a presentare i fondamenti teorici dell'approccio — quali metafora concettuale, *image schemas* e categorizzazione prototipica — ma ne dimostra in modo empirico l'efficacia in contesto glottodidattico. Un esempio particolarmente significativo riguarda proprio l'insegnamento dei *phrasal verbs*, tradizionalmente considerati tra gli aspetti più opachi e arbitrari dell'inglese. Tyler mostra come verbi complessi come *give up*, *bring out*, *turn down* possano essere spiegati non come unità idiomatiche isolate, ma come estensioni metaforiche di schemi spaziali di base: *up* viene ricondotto a un'immagine di aumento, completamento o raggiungimento di un limite, mentre *out* richiama un movimento verso l'esterno, la manifestazione o l'emergere nella percezione. Attraverso l'uso di rappresentazioni visive e schemi spaziali, gli apprendenti vengono guidati a riconoscere il legame motivato tra il significato concreto e quello astratto dei *particles*, sviluppando così strategie inferenziali che riducono il ricorso alla memorizzazione meccanica e favoriscono una comprensione più profonda e duratura. Il volume si configura pertanto come un vero e proprio ponte tra descrizione cognitiva e pratica didattica sperimentata, rafforzando l'idea che una grammatica intesa come rete di significati motivati, e non come un insieme arbitrario di regole e liste, possa rappresentare una base solida ed efficace per l'insegnamento dell'inglese L2.

Un contributo centrale alla definizione di una *pedagogical grammar* in prospettiva cognitiva è rappresentato dal volume curato da De Knop e De Rycker (2008), che raccoglie una serie di studi volti a mostrare come le categorie grammaticali possano essere reinterpretate alla luce dei processi di concettualizzazione e di *construal*. Gli autori chiariscono che una grammatica pedagogica di tipo cognitivista mira a rendere l'apprendente consapevole delle

«*foreign conceptual categories and foreign schemas of categorization*» che stanno alla base delle strutture grammaticali (De Knop, De Rycker 2008: 296).

Uno dei nuclei teorico-didattici più rilevanti del volume è costituito dal capitolo di De Knop e Dirven, in cui gli autori introducono il concetto di *motion schema*, che rappresenta la struttura concettuale di base degli eventi di moto. Secondo gli autori, ogni evento di movimento può essere analizzato a partire da cinque componenti fondamentali: *figure* (la figura che si muove), *motion* (il processo di movimento), *ground* (lo sfondo spaziale), *manner* (il modo del movimento), articolati lungo la traiettoria *source – path – goal* (De Knop, Dirven 2008: 297–298). Un esempio prototipico è la frase *She ran out of the kitchen down the stairs into the garden* che gli autori scompongono in:

- **FIGURE:** *She*
- **MOTION:** *ran*
- **SOURCE:** *out of the kitchen*
- **PATH:** *down the stairs*
- **GOAL:** *into the garden*

Questo schema viene rappresentato visivamente nel diagramma intitolato “*motion schema*” (riportato nella Figura 16), che mostra in modo chiaro la sequenza *source – path – goal* e il ruolo del verbo nel codificare anche il modo (*manner*) del movimento (*ran*).

FIGURE	MOTION	GROUND		MANNER	
		SOURCE	PATH	GOAL	
<i>She</i>	<i>ran</i>	<i>out of the kitchen</i>	<i>down the stairs</i>	<i>into the garden</i>	<i>(ran)</i>

Figura 16 – Motion schema secondo De Knop e Dirven (in De Knop, De Rycker 2008: 296).

Dal punto di vista tipologico, gli autori mostrano che:

- le lingue romanze (come il francese) tendono a codificare il *path* nel verbo (*entrer, sortir, traverser*), usando verbi più astratti e meno specifici per il modo;

- le lingue germaniche (come l'inglese e il tedesco) codificano il *path* attraverso 'satelliti' (particelle e preposizioni) e dedicano il verbo principale al modo del movimento (*walk, run, crawl, rush*) (De Knop, Dirven 2008: 298–301).

Questa differenza non è meramente formale, ma riflette due modalità diverse di concettualizzare l'esperienza spaziale: il parlante di inglese o tedesco è portato a focalizzarsi sul modo in cui avviene il movimento, mentre il parlante di francese tende a focalizzarsi soprattutto sulla direzione o sul cambiamento di posizione. In chiave didattica, ciò implica che apprendere una lingua seconda significa anche apprendere un nuovo modo di “vedere” e concettualizzare il movimento nello spazio.

Per rendere visibile e operativa questa differenza, De Knop e Dirven propongono un uso didattico esplicito di schemi grafici, in cui la traiettoria viene disegnata e accompagnata dall'uso del corpo e dei gesti, in modo che l'apprendente non memorizzi delle regole, ma ricostruisca cognitivamente lo schema di movimento sottostante alle forme linguistiche (De Knop, Dirven 2008: 301–302).

Un caso particolarmente efficace, anche dal punto di vista visivo e didattico, è illustrato attraverso la metafora concettuale ABSTRACT MENTAL ACTIVITY IS MOTION, rappresentata nella figura 17:

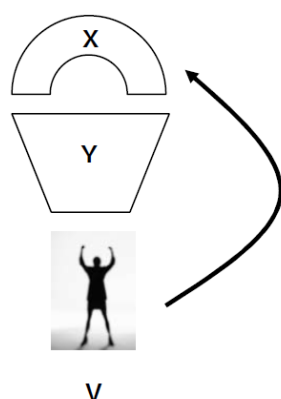


Figura 17 – The goal is behind a blocking surface (De Knop, Dirven 2008: 317)

In questa figura:

- X rappresenta l'obiettivo (astratto)
- Y è la superficie/ostacolo
- V è il punto di osservazione del soggetto

Il significato non è più fisico, ma cognitivo: se qualcosa è “nascosto dietro” un ostacolo, è anche nascosto alla conoscenza. Il docente può far emergere questa metafora chiedendo agli studenti:

- perché si guarda *dietro* qualcosa,
- quale percorso immaginario compie lo sguardo,
- quale gesto corporeo si compie nel “guardare oltre”.

Come spiegano gli autori, l'uso di gesti, disegni e simulazioni corporee permette agli studenti di attivare una visualizzazione del percorso mentale, rendendo concreto un processo astratto (De Knop, Dirven 2008: 318–319).

Questo esempio mostra in modo chiaro come, in una prospettiva di *pedagogical grammar* cognitiva, la grammatica non venga presentata come insieme di regole, ma come riflesso di schemi di esperienza e di concettualizzazioni *embodied*, pienamente accessibili grazie al supporto visuale.

Un altro esempio efficace di *pedagogical grammar* basata sulla Linguistica Cognitiva è presentato nello studio sperimentale di Tyler, Mueller e Ho (2011) sull'insegnamento delle preposizioni inglesi *to*, *for* e *at* ad apprendenti avanzati di inglese L2. Gli autori mostrano come ciascuna preposizione venga presentata non attraverso una lista di significati, ma mediante una rappresentazione visiva del suo significato centrale e di una rete polisemica motivata.

Nel caso di *to*, il significato centrale viene rappresentato attraverso un diagramma che mostra una *figure* orientata verso un *ground* concepito come *goal*, ovvero come obiettivo o punto di arrivo del movimento. Questa rappresentazione è illustrata nella Figura 18:

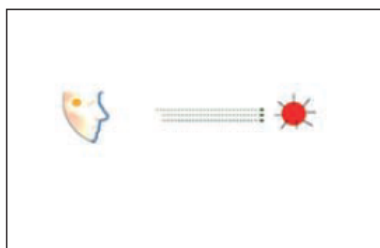


Figura 18 – Diagramma per il significato centrale di *to* (in base a Tyler et al. 2011: 188)

In chiave didattica, l'immagine aiuta lo studente a comprendere che *to* non indica genericamente una direzione, ma un orientamento intenzionale verso un punto obiettivo, come in *Jane walked to school*. A partire da questo schema centrale, viene poi mostrata una mappa delle estensioni semantiche, nella quale sono visualizzati usi estesi come *Receiver*, *Receiver of experience*, *Limit*, *Contact* e *Attachment*. Questa rete è rappresentata nella Figura 19:

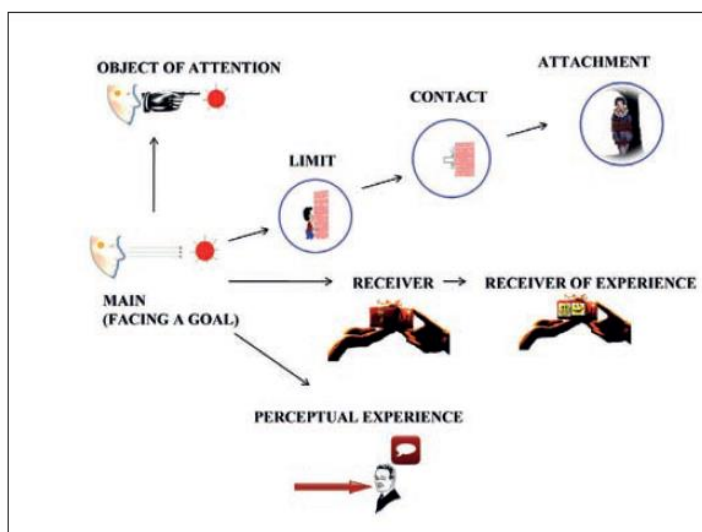


Figura 19 – Mappa delle estensioni semantiche di *to* (Tyler et al. 2011: 189).

Ad esempio, in *Frank gave the present to Charles*, Charles non è solo una destinazione spaziale, ma il Ricevente dell'azione; allo stesso modo, in *This music sounds good to me*, l'esperienza percettiva viene interpretata attraverso la

metafora concettuale EXPERIENCES ARE OBJECTS, e *to* marca il Ricevente dell'esperienza (Tyler *et al.* 2011: 190–192).

Un procedimento analogo è adottato per la preposizione *at*, il cui significato centrale di co-localizzazione focalizzata (focus + ground nello stesso punto) viene visualizzato nella Figura 20.

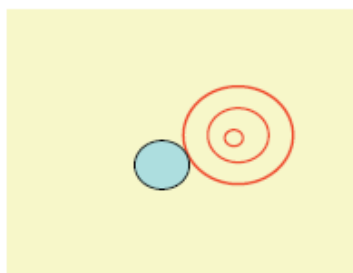


Figura 20 – Diagramma per il significato centrale di *at* (Tyler *et al.* 2011: 194).

A partire da tale schema, vengono spiegate estensioni semantiche come il valore funzionale (*The pianist is at the piano*) e quello di intensità (*Kim has been at her books all morning*), mostrando come il significato emerga dall'interpretazione concettuale della relazione figura-sfondo (Tyler *et al.* 2011: 194–196).

Dal punto di vista didattico, l'intervento sperimentale ha previsto anche attività operative basate su queste immagini: agli studenti è stato fornito un meaning map non etichettato, da completare in coppia con le diverse estensioni semantiche, e sono state proposte attività di produzione contestualizzata (scrittura di frasi e brevi testi a partire dalle diverse accezioni). I risultati hanno mostrato un miglioramento statisticamente significativo nella comprensione e nell'uso delle preposizioni, confermando l'efficacia della visualizzazione cognitiva come strumento di apprendimento (Tyler *et al.* 2011: 198–201).

Nel loro insieme, i contributi esaminati mostrano come la Linguistica Cognitiva non fornisca soltanto un nuovo quadro teorico per interpretare la grammatica dell'inglese, ma offra anche strumenti concreti e operativi per la progettazione didattica. Dalla descrizione sistematica di Radden e Dirven, agli

interventi empiricamente validati di Tyler e collaboratori, emerge con chiarezza che un approccio fondato su schemi concettuali, reti di significato e visualizzazione cognitiva consente agli apprendenti di sviluppare una comprensione più profonda, motivata e duratura delle strutture linguistiche. Questi esempi teorico-pratici confermano, quindi, la solidità del paradigma cognitivista in ambito glottodidattico e costituiscono un punto di riferimento imprescindibile anche per le successive applicazioni alla didattica dell'italiano come lingua seconda.

Alla luce di questi risultati, appare evidente come l'applicazione della Linguistica Cognitiva alla didattica dell'inglese e dello spagnolo abbia raggiunto un livello significativo di maturità teorica e sperimentale, offrendo modelli descrittivi e percorsi operativi ormai consolidati. Proprio per questo, nel capitolo 3 l'attenzione verrà spostata sull'italiano come lingua seconda, con l'obiettivo di indagare in che misura tali acquisizioni possano essere trasferite, adattate e sviluppate all'interno di questo nuovo ambito, e di presentare il contributo originale proposto dalla presente ricerca.

TERZO CAPITOLO

LA LINGUISTICA COGNITIVA APPLICATA ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L₂

La prima parte di questa tesi ha approfondito i fondamenti teorici della Linguistica Cognitiva e ne ha messo in luce il potenziale glottodidattico, evidenziando come questa cornice teorica possa offrire spiegazioni linguistiche motivate, esperienziali e basate sull'uso.

Il presente capitolo si propone di tradurre in proposte operative i principi teorici della Linguistica Cognitiva, ed in particolar modo della Grammatica Cognitiva, discussi nei capitoli precedenti, applicandoli alla didattica dell'italiano come lingua non materna, con particolare riferimento al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

Il lavoro si inserisce in un ambito di ricerca ancora poco esplorato: ad oggi, infatti, l'applicazione della Linguistica Cognitiva all'italiano L₂ risulta molto limitata e frammentaria. Solo negli ultimissimi anni stanno emergendo alcune proposte didattiche ispirate alla Linguistica Cognitiva (si vedano, ad esempio, Hamrick, Attardo 2010; Daloiso 2018; Della Putta, Comisso 2020; Samu 2020; Comoglio 2021; Forti 2022; Della Putta 2023), ma non sempre accompagnate da una solida sperimentazione glottodidattica.

Diversamente da quanto accade per l'inglese o lo spagnolo — lingue per le quali esistono da tempo grammatiche cognitive di riferimento ampiamente consolidate (cfr. Radden, Dirven 2007 per l'inglese; Ruiz de Mendoza Ibáñez, Pérez Hernández 2011 per lo spagnolo) (cfr. 2.2.4.1. e 2.2.4.2.) — per l'italiano manca tuttora una grammatica sistematica costruita secondo i principi della Linguistica Cognitiva. Di conseguenza, nella progettazione dei materiali didattici in ottica cognitiva, è stato necessario operare un doppio movimento: da un lato, un lavoro preliminare di studio e rianalisi teorica dei fenomeni grammaticali da una prospettiva cognitiva; dall'altro, la loro traduzione in attività didattiche coerenti con tali premesse teoriche. Questo doppio livello di elaborazione — teorico e

applicativo — costituisce una delle principali sfide metodologiche del presente lavoro.

In questa fase di rielaborazione teorica, un importante punto di riferimento è stato rappresentato dagli studi e dalle applicazioni della Linguistica Cognitiva allo spagnolo L2. In particolare, lo spagnolo ci è stato di grande aiuto nell'analisi di fenomeni grammaticali condivisi o affini all'italiano, come nel caso di alcune categorie di verbi, per esempio i verbi psicologici (*gustar* / piacere), le costruzioni del passato (*pretérito perfecto* e *pretérito imperfecto*). Gli strumenti di visualizzazione concettuale, la rappresentazione schematica dei profili semantici e le attività multimodali già sperimentate per lo spagnolo hanno costituito un modello di partenza utile per la progettazione del nostro percorso.

Il capitolo si apre con una revisione sistematica delle applicazioni della Linguistica e della Grammatica Cognitiva alla didattica dell'italiano come lingua non materna, focalizzando l'attenzione sui lavori che hanno ispirato le proposte presenti nella tesi (cfr. 3.1.). Segue poi l'esposizione di un percorso didattico sperimentale (cfr. 3.2.) articolato in sei unità, ciascuna dedicata a un nodo grammaticale particolarmente problematico per apprendenti di livello A2. Ogni sezione affronterà il fenomeno secondo una tripartizione costante: descrizione del trattamento nelle grammatiche tradizionali, rilettura teorica secondo la Linguistica e Grammatica Cognitiva, e proposta operativa per la didattica dell'italiano L2.

L'obiettivo non è esattamente offrire un “metodo alternativo”, quanto fornire strumenti teorici e pratici per una didattica più motivata, accessibile e centrata sul significato. L'approccio cognitivo consente infatti di valorizzare l'esperienza dell'apprendente, di ancorare la forma al contenuto e di attivare processi cognitivi profondi attraverso l'uso del corpo, dell'immaginazione e della percezione.

3.1. Linguistica Cognitiva e italiano L2: stato dell'arte

Il presente paragrafo si propone di offrire una ricognizione ordinata e sistematica della letteratura scientifica presa in esame per la costruzione del percorso didattico sperimentale presentato nel paragrafo 3.2, rivolto ad apprendenti di italiano L2 di livello A2. L'obiettivo è quello di delineare il quadro teorico-metodologico di riferimento, evidenziando gli studi che hanno ispirato le scelte didattiche e l'elaborazione dei materiali.

Il percorso di analisi si è articolato lungo tre direttrici principali. In primo luogo, è stata condotta una revisione della letteratura relativa all'applicazione della Linguistica Cognitiva all'insegnamento delle lingue romanze, con un'attenzione specifica allo spagnolo, che ha rappresentato il nostro punto di riferimento principale per la vicinanza tipologica con l'italiano, ma anche al francese, che ha fornito spunti utili in termini comparativi. Successivamente, si è preso in esame il caso dell'inglese, lingua per la quale esiste una lunga e consolidata tradizione di applicazioni della Linguistica Cognitiva alla didattica (cfr. 2.2.4.2.). Infine, viene offerta una disamina delle proposte sviluppate specificamente per l'italiano L2, ancora limitate, ma in crescente espansione negli ultimi anni. Questa ricognizione ha permesso di individuare, selezionare e adattare modelli didattici già esistenti, nonché di integrare prospettive teoriche e pratiche eterogenee, al fine di elaborare materiali coerenti con i principi della Linguistica Cognitiva e adatti al contesto specifico dell'insegnamento dell'italiano L2 in classi di livello A2.

Nel presente paragrafo, dedichiamo spazio specificamente ai lavori già proposti e talvolta sperimentati per la didattica dell'italiano come lingua non materna.

Il primo tentativo esplicito e sistematico di applicare i principi della Linguistica Cognitiva alla descrizione grammaticale dell'italiano è rappresentato dalla *Grammatica di base dell'italiano* di Petri, Laneri e Bernardoni (2015),

presentata dagli stessi autori come *la prima grammatica cognitiva dell'italiano*. L'opera costituisce senza dubbio un contributo pionieristico e di grande rilevanza nel panorama della didattica dell'italiano L2, in quanto colma – almeno in parte – un vuoto significativo nella letteratura scientifica e glottodidattica, offrendo un primo modello alternativo rispetto alle grammatiche tradizionali di tipo normativo-descrittivo. Proprio per questo motivo, essa può essere considerata un punto di partenza imprescindibile per qualsiasi riflessione successiva sulle applicazioni della Linguistica Cognitiva all'italiano come lingua seconda.

Tuttavia, la *Grammatica di base dell'italiano* nasce in stretta relazione con la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.*, 2005) (cfr. 2.2.4.1.), dalla quale riprende l'impostazione generale, numerosi contenuti e, in alcuni casi, anche l'organizzazione concettuale. Più che il risultato di una ricerca teorica specificamente orientata alla struttura dell'italiano, il volume si configura dunque come un adattamento — se non in parte una vera e propria trasposizione concettuale — delle riflessioni già maturate per lo spagnolo. Questo aspetto, se da un lato ha consentito di elaborare rapidamente uno strumento innovativo per l'italiano L2, dall'altro ha inevitabilmente limitato la piena aderenza del modello cognitivista alle peculiarità strutturali e semantico-concettuali dell'italiano, che non sempre coincidono con quelle dello spagnolo.

Ciononostante, alcune sezioni dell'opera si distinguono per la loro coerenza teorica e per la reale efficacia esplicativa in chiave cognitivista, risultando particolarmente utili anche per il presente lavoro. Nel trattamento dei pronomi personali, ad esempio, l'attenzione non è rivolta esclusivamente alla funzione sintattica o alla distinzione fra soggetti e oggetti, ma al ruolo dei pronomi come strumenti di gestione della prospettiva e dell'intersoggettività, in cui categorie come prossimità, distanza, inclusività ed esclusività vengono implicitamente collegate a processi di concettualizzazione e di costruzione del punto di vista del parlante. In questo modo, il sistema pronominale viene interpretato non solo come struttura formale, ma come espressione di relazioni cognitive e discorsive (cfr 3.2.1.3.).

Un ulteriore punto di forza è rappresentato dall'analisi della perifrasi *stare + gerundio*, che viene efficacemente spiegata in termini di focalizzazione sullo sviluppo interno dell'evento. Anziché essere presentata come semplice "forma progressiva", la costruzione viene interpretata come modalità specifica di inquadramento cognitivo (*construal*) del processo, in cui l'attenzione del parlante si concentra sul divenire in atto piuttosto che sul suo inizio o sulla sua conclusione (cfr. 3.2.5.3.). Questa lettura risulta pienamente allineata ai principi della Grammatica Cognitiva e consente agli apprendenti di comprendere il valore funzionale della perifrasi in modo motivato e non puramente meccanico.

Particolarmente significativa risulta infine la trattazione dell'alternanza aspettuale tra imperfetto e passato prossimo, la quale viene interpretata non come una mera opposizione temporale, ma come una diversa modalità di concettualizzare l'evento narrato. L'imperfetto viene associato a una prospettiva interna, non delimitata, che descrive l'evento nel suo svolgimento o nel suo contesto, mentre il passato prossimo è presentato come uno strumento di visione esterna e delimitata, che inquadra l'evento come unità compiuta e conclusa. Questa distinzione – sebbene semplificata – mette in luce il ruolo della prospettiva concettuale (*internal vs. external viewpoint*) e rappresenta uno dei contributi più coerentemente cognitivisti dell'intero volume (cfr. 3.2.6.3.).

Più problematiche risultano, invece, altre sezioni, in cui l'applicazione delle categorie interpretative derivate dallo spagnolo non tiene sufficientemente conto delle specificità dell'italiano. È il caso delle preposizioni, cui viene applicato un modello concettuale non sempre adeguato a rendere conto delle complesse interazioni tra valore spaziale, astratto e sintattico proprie dell'italiano. Ancora più evidente è il limite nel trattamento del passato prossimo e della scelta dell'ausiliare (essere / avere), fenomeno del tutto assente nello spagnolo e, di conseguenza, non indagato a monte in termini cognitivisti. In questi ambiti, la grammatica non riesce a fornire una spiegazione pienamente motivata sul piano concettuale, finendo talvolta per ricadere in descrizioni di tipo tradizionale o in generalizzazioni parziali.

Proprio questa tensione tra innovazione e limite riveste, tuttavia, un valore epistemologico rilevante per il presente lavoro. Se da un lato la *Grammatica di base dell'italiano* dimostra la fattibilità di un approccio cognitivista applicato all'italiano L2, dall'altro ne mette in evidenza la necessità di un'elaborazione autonoma, fondata su un'analisi specificamente orientata alle categorie grammaticali dell'italiano e non semplicemente mutuata da altre lingue. In tale prospettiva, il presente studio si pone in continuità con l'opera di Petri, Laneri e Bernardoni, ma al tempo stesso se ne distacca criticamente, proponendosi di sviluppare un percorso basato su una riflessione più mirata, empiricamente testata e direttamente ancorata alle strutture peculiari dell'italiano L2.

Un ulteriore contributo teorico di grande rilievo nell'ambito della Linguistica Cognitiva applicata allo studio e all'insegnamento delle lingue (con particolare attenzione all'italiano) è rappresentato dai lavori di Paolo Della Putta, i cui interessi di ricerca si collocano all'intersezione tra linguaggio, cognizione incarnata ed educazione linguistica. In particolare, l'autore (2018) ripercorre criticamente la letteratura neuroscientifica sull'*embodied cognition*, sostenendo che i concetti linguistici non siano entità astratte arbitrarie, ma rappresentazioni radicate negli stessi circuiti sensomotori che governano l'azione e la percezione (Barsalou 1999; Tettamanti *et al.* 2005; Pulvermüller 2008). In questa prospettiva, la comprensione del significato è resa possibile attraverso un processo di simulazione corporea: l'attivazione delle aree premotorie avviene non solo durante l'esecuzione di un'azione, ma anche durante la comprensione linguistica di verbi di movimento come *to kick*, *to grasp*, *to lick* (Della Putta 2018; Hauk *et al.* 2004). Questo quadro teorico rafforza ulteriormente l'idea, cara alla Linguistica Cognitiva, secondo cui la semantica grammaticale non può essere separata dall'esperienza corporea e percettiva del parlante.

Un secondo asse centrale del contributo di Della Putta riguarda il concetto di *learning* e *unlearning* (apprendimento e 'disapprendimento' nelle lingue tipologicamente affini. In uno studio sperimentale (Della Putta 2019), l'autore

indaga i processi di apprendimento e ‘disapprendimento’ di strutture sintattiche in contesti di forte prossimità linguistica (italiano/spagnolo), mostrando come il disancoramento da strutture della L₁ (*unlearning*) possa risultare cognitivamente più oneroso del semplice apprendimento di una nuova struttura in L₂ (*learning*). In particolare, gli apprendenti ispanofoni di italiano e gli italofofoni di spagnolo sono chiamati a gestire fenomeni asimmetrici come l’accusativo preposizionale e l’articolo determinativo davanti al possessivo, inesistenti o marcati diversamente nelle rispettive lingue. I dati mostrano che inibire una struttura attivata automaticamente dalla L₁ (ad esempio *Espero a Marcos* → *Aspetto Marco*) è spesso più complesso che acquisire una nuova proprietà grammaticale assente nella propria lingua madre (ibid.). Questa osservazione ha rilevanti implicazioni glottodidattiche, poiché sottolinea la necessità di un lavoro mirato non solo sull’introduzione di nuove forme, ma anche sulla de-costruzione di schemi preesistenti nella mente dell’apprendente.

Il contributo di Della Putta si colloca, infine, anche nell’ambito della *Applied Construction Grammar*. L’autore (2016) analizza il trasferimento delle perifrasi spagnole [*ir a* + infinito] e [*volver a* + infinito] nell’interlingua di discenti ispanofoni di italiano, che tendono a produrre forme non target-like come *andare a* + infinito e *tornare a* + infinito per esprimere significati futurali o iterativi (ad esempio: *Vado a studiare domani* per “Studierò domani”). Questi usi derivano dal trasferimento di costruzioni concettualmente motivate nella L₁, ma grammaticalmente non ammesse in italiano, dove tali significati vengono invece codificati tramite la morfologia verbale o il lessico aspettuale (Della Putta 2016). La rilevanza dell’approccio costruzionista risiede nel fatto che l’errore venga interpretato non come un semplice problema formale, ma come il risultato di una mappatura concettuale inappropriata, che può essere corretta solo rendendo consapevole l’apprendente delle differenze tra le costruzioni delle due lingue.

Nel complesso, il lavoro di Della Putta fornisce un modello teorico e metodologico di grande valore per il presente studio: a partire da un’analisi rigorosa dei meccanismi cognitivi ed esperienziali sottesi alle strutture

linguistiche, egli costruisce un ponte concreto tra teoria e didattica, mostrando come l'intervento pedagogico debba fondarsi sulla comprensione dei processi di concettualizzazione, simulazione corporea e ristrutturazione interlinguistica. Proprio questo impianto – che muove dall'osservazione del dato, alla sua interpretazione cognitiva, fino alla proposta applicativa – ha orientato l'impostazione metodologica della presente tesi nella selezione e nell'analisi dei nuclei grammaticali dell'italiano L2.

Accanto ai contributi più ampiamente fin qui descritti, ulteriori studi hanno costituito un riferimento fondamentale per l'impostazione teorica e metodologica del presente lavoro, pur concentrandosi su nuclei grammaticali specifici. In particolare, Samu (2020) ha affrontato la questione del tempo e dell'aspetto in italiano L2 in una prospettiva esplicitamente ispirata alla Grammatica Cognitiva, mentre lo studio quasi-sperimentale condotto da Fiorista, Della Putta e Samu (2024) ha evidenziato l'efficacia di un approccio ispirato alla Grammatica Cognitiva nell'insegnamento dell'alternanza aspettuale tra passato prossimo e imperfetto. Un ulteriore contributo rilevante è rappresentato dal lavoro di Russi (2023), che propone un'applicazione della Grammatica Cognitiva all'insegnamento della selezione dell'ausiliare (essere / avere) in italiano L2, mostrando come la rappresentazione schematica delle strutture concettuali possa rendere più accessibile un'area tradizionalmente ostica per gli apprendenti. In una prospettiva affine, sebbene sviluppata in un contesto differente, lo studio di Hamrick e Attardo (2010) adotta un approccio cognitivista basato sulla teoria dei prototipi alla selezione dell'ausiliare nel passato prossimo, riconducendo tale scelta al grado di somiglianza con il significato prototipico dei verbi essere e avere.

Si tratta, nel complesso, di contributi settoriali ma teoricamente rilevanti, che non configurano ancora un modello sistematico unitario per l'italiano L2, ma hanno fornito una solida base concettuale e metodologica per la presente ricerca.

Tali studi verranno pertanto ripresi e approfonditi nei paragrafi successivi, in relazione alle singole costruzioni target oggetto dell'analisi.

3.2. Il percorso didattico sperimentale per il livello A2

Nei prossimi paragrafi presentiamo il percorso didattico sperimentale progettato e realizzato nell'ambito di questa ricerca, con l'obiettivo di esplorare le potenzialità applicative della Linguistica e Grammatica Cognitiva nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda a un livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. A partire dalle riflessioni teoriche sviluppate nei capitoli precedenti – in particolare in relazione alla nozione di concettualizzazione, alla centralità del significato e al ruolo dell'esperienza nella costruzione delle categorie grammaticali – è stato elaborato un itinerario didattico che non si limita a proporre contenuti grammaticali, ma mira a rendere visibili e comprensibili i meccanismi cognitivi sottesi alle strutture linguistiche. Il percorso si concentra su alcuni nuclei grammaticali riconosciuti come particolarmente problematici per gli apprendenti di italiano L2 – quali (tra gli altri) i pronomi personali, i verbi psicologici intransitivi inversi e l'alternanza aspettuale tra imperfetto e passato prossimo – e li affronta attraverso un approccio che privilegia la visualizzazione dei significati, la costruzione graduale di schemi concettuali e l'uso del corpo. In questo senso, l'intervento didattico non si fonda primariamente sulla spiegazione verbale o sulla memorizzazione di regole, ma sull'attivazione di processi di interpretazione e riorganizzazione concettuale, coerentemente con i presupposti della Grammatica Cognitiva e degli approcci *usage-based*.

Elemento centrale e caratterizzante di tale proposta è, dunque, il ricorso sistematico alla componente grafica, intesa non come semplice supporto illustrativo, ma come vero e proprio strumento metalinguistico e cognitivo. Le immagini, appositamente progettate e realizzate per questa ricerca, svolgono una

funzione strutturante all'interno del percorso: non si limitano a rappresentare concetti, ma contribuiscono alla loro costruzione e interiorizzazione da parte dell'apprendente, facilitando l'accesso a relazioni sintattico-semantiche spesso percepite come astratte o opache. Nel paragrafo seguente si approfondisce in modo specifico il ruolo di tali rappresentazioni visive, illustrandone le tipologie, le funzioni e i criteri che ne hanno guidato la progettazione.

3.2.1. La componente grafica

L'uso di immagini nei contesti e nei materiali educativi, come i manuali, non è affatto una novità né una prerogativa della Grammatica Cognitiva; si tratta piuttosto di una pratica consolidata che da secoli interessa tutti gli ambiti dell'istruzione. L'insegnamento delle lingue straniere non fa eccezione: a partire dalla diffusione del *Natural Approach*, i manuali di L2 hanno iniziato a ricorrere ampiamente alle illustrazioni con l'obiettivo di chiarire i contenuti linguistici – soprattutto, ad esempio, impiegando immagini per l'apprendimento del lessico al posto delle traduzioni in altre lingue. Con l'avvento dell'approccio comunicativo, l'integrazione di materiale visivo nelle lezioni di lingua si è ulteriormente consolidata (Romo 2016a). Oggi l'inclusione di materiali grafici nelle lezioni di lingua straniera è prassi comune a prescindere dal metodo adottato. Nel caso specifico dell'italiano L2, è ormai raro trovare un manuale che non faccia uso di elementi grafici. Più complessa è invece la questione del ruolo specifico che il materiale grafico svolge nella pratica didattica e della sua funzione didattica. Come osserva Goldstein (2012: 20), la maggior parte delle immagini impiegate dai manuali serve semplicemente a sostenere o completare il testo scritto, che resta comunque il fulcro dell'attenzione in aula.

Tra i vantaggi dell'impiego delle immagini rientrano: la semplificazione di concetti complessi, l'aumento della motivazione (Cone 1982: 23) e dell'attrattiva della lezione; il supporto ai processi di memoria; la trasmissione più diretta di

contenuti culturali; la possibilità di adattamento al pubblico di riferimento (livello, età, ecc.) (Sánchez 2009: 2–5). Tra tutti questi benefici, quelli più pertinenti al presente lavoro riguardano (i) le implicazioni cognitive delle immagini per l'apprendimento e (ii) il loro linguaggio specifico, temi indagati in profondità dalle scienze cognitive. Bergen (*et al.* 2007) denomina *imagery* il “linguaggio delle immagini”: un processo cognitivo universale con cui gli esseri umani fanno esperienza del mondo e lo conoscono. Inoltre, come lo stesso Bergen sottolinea, sono numerose le evidenze che mostrano come la comprensione linguistica comporti l'attivazione di immagini mentali dei contenuti enunciati. Gli esseri umani ricorrono all'*imagery* nello svolgimento di compiti cognitivi complessi, quali ricordare, categorizzare, inferire o comprendere messaggi linguistici. Proprio quest'ultimo processo è oggetto d'indagine dei linguisti cognitivi (Lakoff 1987; Langacker 1987, 2008; Pinker 1995, 2007, tra gli altri), che enfatizzano l'importanza delle rappresentazioni del mondo esterno – relazioni spaziali, causa-effetto, dimensioni, ecc. – tanto nelle rappresentazioni linguistiche quanto nella comprensione dei messaggi. L'*imagery* costituisce un componente nucleare dei principali processi che rendono possibile il linguaggio, e i parametri che essa governa hanno natura universale (López 2005: 12, cit. in Romo 2016b: 141), come mostra il seguente passo:

«Nell'elaborazione del linguaggio, i riceventi sembrano attivare immagini relative alla direzione del movimento di un oggetto descritto (Glenberg, Kaschak 2002; Kaschak *et al.* 2005), alla forma (Stanfield, Zwaan 2001) e all'orientamento (Zwaan *et al.* 2002) degli oggetti descritti; alla velocità e durata del movimento (fittizio) (Matlock 2004), alla parte del corpo [*effector*] usata per compiere un'azione (Bergen *et al.* 2003, 2004) e all'asse (orizzontale vs. verticale) lungo il quale ha luogo l'azione (Lindsay 2003; Richardson *et al.* 2003)» (Bergen *et al.* 2007: 735).

Ricorrere a una forma di pensiero astratto qual è l'*imagery* consente di spostare parte del carico dell'apprendimento nello “spazio metalinguistico reale” – cioè né nella lingua-obiettivo né nella L1 –, uno spazio in certa misura universale: «La

visione è lo strato cognitivo su cui tutti gli esseri umani coincidono e che, per di più, non necessita di apprendimento» (López 2005: 12, cit. in Romo 2016b: 142). La vista è il sistema sensoriale primario attraverso cui gli esseri umani interagiscono con l'ambiente (e le immagini sono interpretate tramite percezioni visive) (Bowerman 1996: 385; Evans, Tyler 2003: 33). Visione e linguaggio sono tra le principali fonti di informazione e sono legate da un processo di retroazione costante che costituisce gran parte della base cognitiva umana (Llopis-García *et al.* 2012: 23). Il legame stretto tra visione e linguaggio si riscontra anche a livello biologico: cervello e occhi fanno parte dello stesso organo, e le aree cerebrali deputate alla codifica/decodifica degli stimoli interagiscono con quelle in cui si svolgono le operazioni sintattiche e semantiche (Canning-Wilson 2001). Inoltre, sebbene le aree del linguaggio e della visione siano distinte – la prima nei lobi frontale (area di Broca) e temporale (area di Wernicke), la seconda nell'occipitale –, esse sono in comunicazione costante:

«È stato scoperto che il nervo ottico proveniente dalla retina non termina nella corteccia visiva, ma prosegue in avanti e si divide in due rami: uno dorsale che passa accanto all'area di Broca e uno ventrale contiguo all'area di Wernicke. Il ramo dorsale del nervo ottico e l'area di Broca si occupano della codifica (relazioni spaziali e di movimento nel primo caso, sintassi nel secondo); il ramo ventrale e l'area di Wernicke sono la sede dei processi di decodifica (riconoscimento degli oggetti nel primo caso e semantica nel secondo)» (López 2005: 21).

Nella sua tesi di dottorato, Romo (2016b) passa in rassegna le diverse tipologie di immagini presenti nei manuali di lingua (nel suo caso, spagnolo) e le funzioni specifiche che assolvono. L'autore propone una tassonomia funzionale delle immagini pedagogiche, riportata nella Figura 21:

Tipi di immagini
1. Figurative
2. Decorative
3. Associative
4. Di supporto visivo
5. Organizzative
6. Metalinguistiche

Figura 21 – Classificazione dei tipi di immagini (da Romo 2016: 146)

Poiché l'obiettivo principale è trasferire i vantaggi degli strumenti figurativi alla riflessione metalinguistica, la categoria delle immagini metalinguistiche assume un ruolo primario. Come osserva Ruiz (2007: 15), le immagini possono costituire un accesso diretto al significato delle strutture grammaticali; in un certo senso possono svincolarsi dal testo e diventare uno strumento più autonomo per la riflessione metalinguistica. Di norma, le immagini usate per le strutture grammaticali non hanno una vera funzione metalinguistica, giacché servono il testo scritto e a esso restano subordinate. In accordo con Romo (2016b: 153–154), proponiamo di sciogliere questa asimmetria tra testo e immagine, anzi di rovesciarla, facendo del testo un complemento dell'immagine: il canale verbale si pone al servizio del canale visivo. Le immagini metalinguistiche, dunque, non funzionano in modo completamente autonomo: la loro efficacia dipende dall'uso congiunto di spiegazioni verbali.

Questo tipo di immagini non serve soltanto a semplificare contenuti grammaticali, ma anche a illustrarli. Nella letteratura relativa alla Grammatica Cognitiva abbondano esempi in cui immagini altamente astratte rappresentano concetti e assunti teorici: si tratta di rappresentazioni schematiche che impiegano il linguaggio tipico dell'*imagery* menzionato sopra. Presentare elementi grammaticali tramite immagini metalinguistiche *ad hoc* significa trattare i contenuti linguistici senza ricorrere al linguaggio verbale, evitando tanto la L1 quanto la lingua-obiettivo (o una lingua franca). Come già rimarcato, le

spiegazioni verbali (orali o scritte) servono a supporto dei compiti affidati alle immagini.

Il linguaggio visivo è, in larga misura, universale, e lavorare direttamente con i concetti astratti piuttosto che con loro controparti approssimative – le traduzioni linguistiche – riduce il carico cognitivo e favorisce una comprensione più profonda (Arnold 2000: 287). In altri termini, questo approccio ricerca un aggancio concettuale diretto con la mente dell'apprendente tramite un'idea simile al *mentalese*: quel linguaggio universale del pensiero, indipendente e precedente rispetto a qualsiasi lingua, che tutti possediamo (Pinker 1995: 55–82).

3.2.2 I pronomi personali

I pronomi personali costituiscono un'area di complessità per l'apprendente di italiano L2 per quanto riguarda soprattutto le forme clitiche, la loro posizione all'interno della frase e le regole di concordanza di genere e numero. Le difficoltà sono ulteriormente accentuate dall'elevata frequenza d'uso di queste forme nella lingua parlata e dal fatto che il loro significato grammaticale e pragmatico non sempre è trasparente per chi apprende. Il loro insegnamento, pertanto, riveste un ruolo strategico nello sviluppo della competenza comunicativa, ma richiede un'impostazione didattica che sappia coniugare accuratezza formale e consapevolezza d'uso.

3.2.2.1 Nelle grammatiche tradizionali

Nelle grammatiche didattiche di impostazione tradizionale, i pronomi personali vengono generalmente presentati secondo una classificazione formale rigida, distinta in pronomi soggetto (io, tu, lui/lei, noi, voi, loro), pronomi complemento oggetto diretto (mi, ti, lo, la, ci, vi, li, le) e pronomi complemento di termine/indiretti (mi, ti, gli, le, ci, vi, loro). L'attenzione si concentra

primariamente sulla memorizzazione delle forme e delle regole di concordanza, con spiegazioni metalinguistiche esplicite e tabelle riassuntive, spesso simili a quelle adottate nella grammatica normativa per italofoeni (cfr. Serianni 2012).

La progressione didattica è generalmente sequenziale: si introducono dapprima i pronomi soggetto, in seguito i pronomi complemento diretto e solo in fasi più avanzate i pronomi indiretti, con una netta compartimentazione tra le categorie. La presentazione è raramente accompagnata da riflessioni sull'uso pragmatico o discorsivo delle forme pronominali, privilegiando piuttosto esercizi meccanici di trasformazione e completamento (es. sostituzione del nome con il pronome corretto: Vedo Maria → La vedo).

In molte grammatiche dell'italiano L2 (ad es. Mezzadri 2011; Albanese 2014), l'attenzione all'uso in contesto è presente, ma rimane subordinata alla spiegazione formale: il focus principale è la correttezza morfosintattica, mentre la distribuzione dei pronomi nelle diverse varietà d'uso e nei registri della lingua è raramente affrontata in modo sistematico. La dimensione concettuale che lega i diversi tipi di pronomi rimane implicita, e l'apprendente è lasciato a stabilire autonomamente eventuali connessioni tra le categorie.

3.2.2.2 Nella Grammatica Cognitiva

La prospettiva della Linguistica Cognitiva affronta lo studio dei pronomi personali partendo dal presupposto che forma e significato siano inscindibili, e che le forme linguistiche vadano comprese come strumenti per la codifica di scene concettuali. I pronomi sono quindi analizzati come profilatori (*profilers*) che selezionano e mettono in rilievo specifiche entità all'interno di un evento linguistico (Langacker 2008).

In questa prospettiva, i pronomi soggetto, oggetto diretto e oggetto indiretto non sono visti come categorie isolate, ma come elementi di un unico sistema che distribuisce l'attenzione e le relazioni tra i partecipanti all'evento. Ad esempio,

nei verbi transitivi, il pronome soggetto profila l'agente, il pronome diretto profila il paziente e il pronome indiretto il beneficiario o destinatario, secondo un continuum concettuale rappresentabile tramite diagrammi di *trajector* e *landmark*.

La didattica cognitiva applica questi principi privilegiando rappresentazioni visive e schemi che permettono all'apprendente di ancorare le forme pronominali a scene d'uso concrete. Come mostrano lavori nell'ambito dello spagnolo L2 (Ruiz Campillo 2007; Llopis-García 2014), un approccio basato su *image schemas* e contesti autentici favorisce la comprensione delle funzioni dei pronomi senza ricorrere a spiegazioni puramente metalinguistiche. Ad esempio, la sequenza didattica può partire da brevi dialoghi realistici accompagnati da vignette, in cui il riferimento dei pronomi è chiaro, per poi generalizzare la regola d'uso a partire dall'osservazione guidata.

Dal punto di vista della *Construction Grammar*, le costruzioni pronominali dell'italiano (es. *me lo dai?*, *gliel'ho detto*) sono unità formate da forma, significato e contesto d'uso. In classe, questo implica insegnare le forme pronominali come parte di pattern frequenti, anziché come elementi da combinare *ex novo*. Ad esempio, la costruzione "*me lo puoi dire?*" può essere insegnata come blocco funzionale, illustrandone variazioni pragmatiche e stilistiche, invece di scomporla esclusivamente in singole forme.

Questa impostazione risulta particolarmente utile per apprendenti la cui L1 non prevede clitici, poiché fornisce un ancoraggio semantico e visivo che facilita l'acquisizione e l'uso corretto delle forme. Inoltre, l'attenzione all'uso in contesto, in linea con i principi *usage-based*, contribuisce a rafforzare l'*entrenchment* delle costruzioni pronominali più frequenti nella lingua reale.

3.2.2.3. Applicazione all'italiano L2

La proposta didattica sui pronomi personali si fonda su una rappresentazione concettuale ispirata all'idea di catena energetica, attraverso la quale la frase viene

interpretata come un sistema dinamico in cui l'energia si origina da una Fonte, si manifesta in un Flusso Energetico (il verbo), e può coinvolgere uno o due partecipanti ulteriori: un Oggetto e un Destinatario (Langacker 1987, 1991). Nella Figura 22 ne troviamo la rappresentazione schematica.

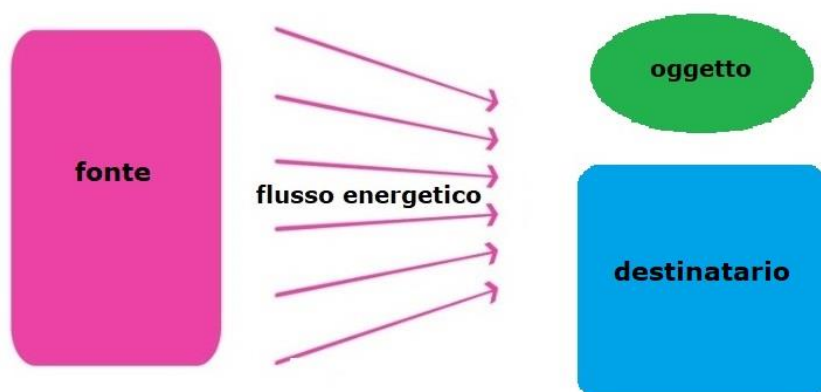


Figura 22 – Schema visivo della struttura frasale come “catena energetica”.

Questo modello, ripreso e adattato in chiave glottodidattica, consente di superare una spiegazione meramente sintattica dei complementi e dei pronomi, favorendo invece una comprensione più profonda e motivata delle relazioni semantico-cognitive che strutturano l'enunciato.

Nella prima fase del percorso, lo studente viene guidato a identificare, attraverso esempi progressivamente più complessi, i diversi elementi della catena: dapprima nelle frasi intransitive, in cui compaiono soltanto la Fonte e il Flusso energetico (*Anna canta*) (Figura 23), poi in quelle transitive (*Anna canta una ninna nanna*) [Figura 24], e infine in quelle ditransitive, in cui si aggiunge anche un Destinatario (*Anna canta una ninna nanna a sua figlia*) (Figura 25).



Figura 23 – Schema frasale in cui compaiono solo la Fonte (Anna) e il Flusso energetico (canta).

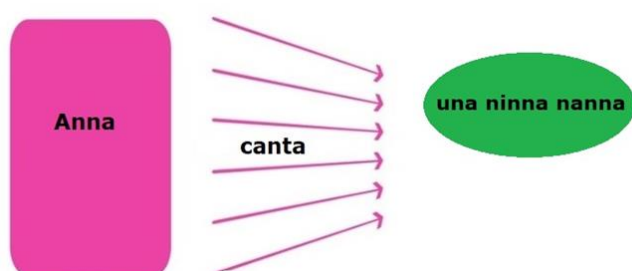


Figura 24 – Schema frasale in cui compaiono la Fonte (Anna), il Flusso Energetico (canta) e l'Oggetto (una ninna nanna).

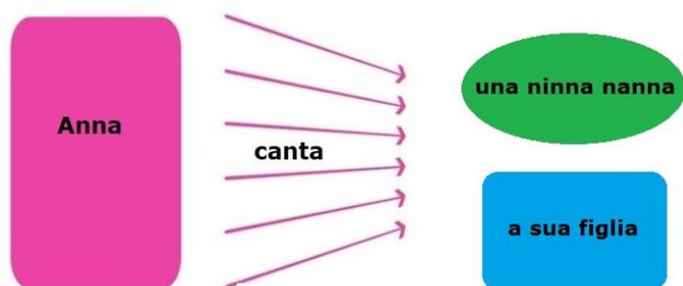


Figura 25 – Schema frasale in cui compaiono la Fonte (Anna), il Flusso Energetico (canta), l'Oggetto (una ninna nanna) e il Destinatario (a sua figlia).

Una volta acquisita la capacità di riconoscere tali elementi all'interno della frase, l'apprendente è invitato a manipolare attivamente lo schema, attraverso

esercizi di analisi e classificazione in cui deve collocare ciascun elemento nel corretto slot della catena (Figura 26).

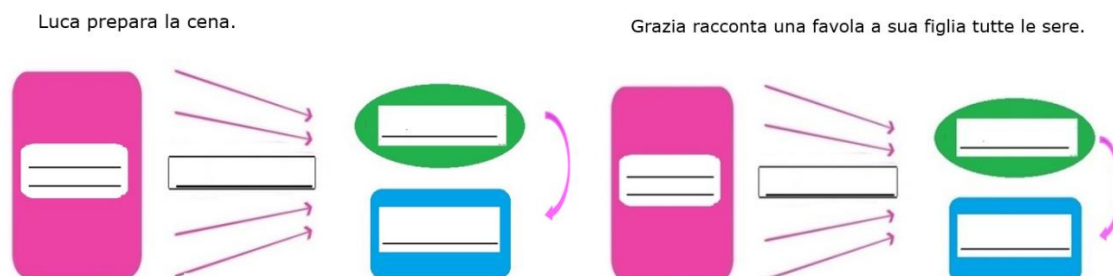


Figura 26 – Esempio di esercizio di familiarizzazione con le categorie concettuali usate per gli elementi frasali.

È in questo momento che la proposta si apre all'introduzione graduale dei pronomi, a partire dalle forme riflessive, interpretate come casi in cui la Fonte dell'energia e l'Oggetto coincidono. Come per esempio nel caso della frase *Chiara si pettina* rappresentata graficamente nella Figura 27. L'immagine, dedicata alle costruzioni riflessive, è funzionale a visualizzare la sovrapposizione tra Fonte e Oggetto, mostrando come il Flusso Energetico “ritorni” al soggetto stesso, facilitando così la comprensione del valore e del funzionamento dei pronomi riflessivi (mi, ti, si, ci, vi, si).



Figura 27 – Schema visuale per il concetto di riflessività.

Il percorso prosegue con l'introduzione dei pronomi diretti, i quali vengono presentati non come una lista astratta di forme da memorizzare, ma come la sostituzione dell'Oggetto della catena energetica già identificato dagli studenti (Figura 28).

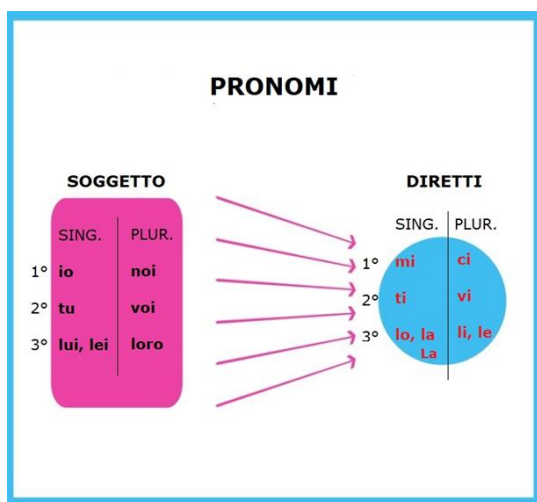


Figura 28 – I pronomi diretti e il loro posizionamento nello schema concettuale.

Nell'esempio *La mamma mi pettina*, il pronome non viene interpretato come un mero “complemento oggetto”, bensì come l'elemento che riceve direttamente il Flusso Energetico proveniente dalla Fonte. Anche in questo caso, l'inserimento di un'immagine esplicativa della catena con pronome diretto permette allo studente di associare la forma pronominale a una posizione funzionale ben definita all'interno dello schema concettuale (Figura 29).

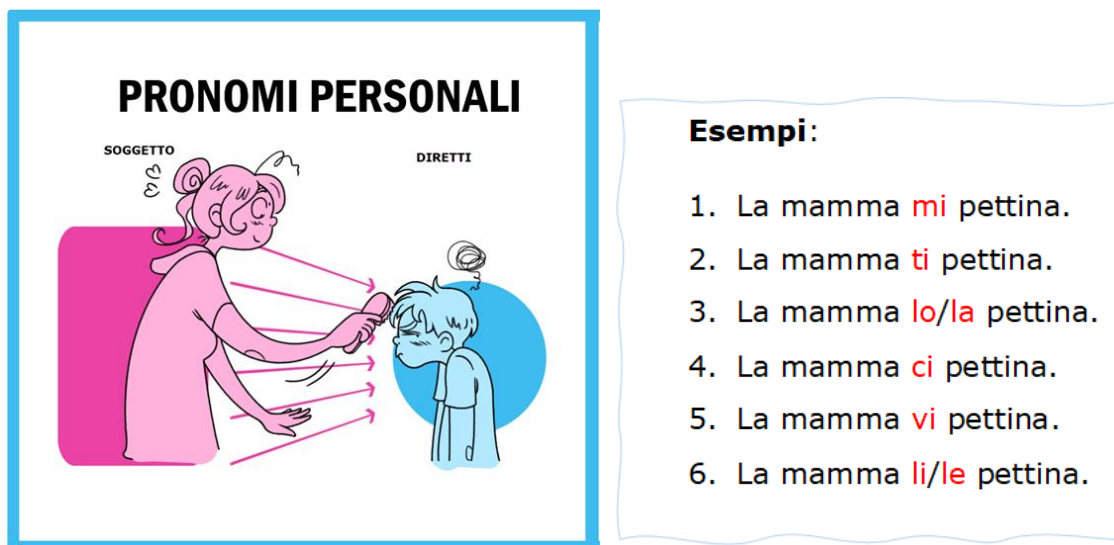


Figura 29 – Rappresentazione grafica dei pronomi diretti.

Nella parte finale dell'unità, la stessa metafora della catena energetica viene riattivata per introdurre i pronomi indiretti, concentrando l'attenzione non più sull'Oggetto, ma sul Destinatario del Flusso Energetico. Gli studenti sono richiamati a riconoscere nelle frasi già incontrate – ad esempio *Anna canta una ninna nanna a sua figlia*, *Ho regalato un mazzo di fiori a mia mamma*, *Hai restituito i soldi alla banca?* – la presenza di un partecipante che riceve l'energia dell'evento, espresso sintagmaticamente con la preposizione *a*. In questa fase, le attività di classificazione (Oggetto vs. Destinatario) preparano il passaggio alla forma pronominale: ciò che nella catena è stato identificato come Destinatario viene ora “compresso” in un pronome (*a mia mamma* → *le*; *ai clienti* → *gli*; *a Carolina* → *le*), che occupa lo stesso slot concettuale, ma con una diversa realizzazione formale (Figura 30).

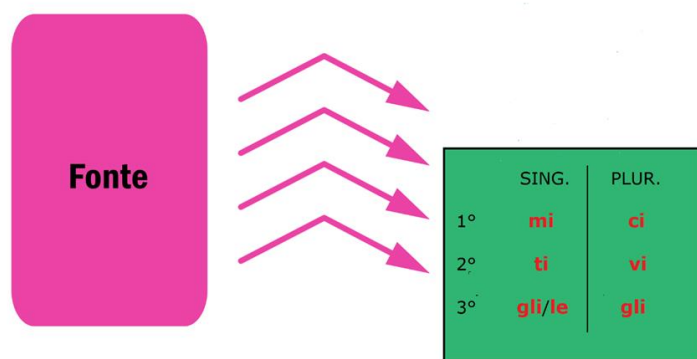


Figura 30 – I pronomi indiretti e il loro posizionamento nello schema concettuale.

Dal punto di vista operativo, la proposta guida gli apprendenti a trasformare frasi con sintagmi preposizionali in frasi con pronomi indiretti, mantenendo costante lo schema concettuale: *Paolo manda una lettera a Marta* → *Paolo le manda una lettera*; *Il segretario telefona sempre ai clienti* → *Il segretario gli telefona sempre*. L’inserimento, in corrispondenza di questa sezione, di una immagine che visualizza la catena energetica con evidenziato il nodo del Destinatario (nello slot finale della catena, distinto dall’Oggetto) permette di rendere trasparente il fatto che i pronomi indiretti (mi, ti, gli/le, ci, vi, gli) non sono “un’altra lista da memorizzare”, ma la forma linguistica che occupa stabilmente il ruolo concettuale del destinatario. Nella Figura 31, viene rappresentata la sostituzione della frase *La mamma dà la palla a suo figlio* con la corrispondente frase con pronome indiretto *La mamma gli dà la palla*, mantenendo gli stessi colori per la Fonte (la mamma è colorata di rosa), per l’Oggetto (la palla è blu) e per il Destinatario (il figlio colorato di verde).



Figura 31 – Rappresentazione grafica della frase La mamma gli dà la palla.

In questo modo, la distinzione tra pronomi diretti e indiretti risulta motivata non da etichette metalinguistiche astratte, ma dalla diversa posizione che Oggetto e Destinatario occupano nella rappresentazione dell'evento, in piena coerenza con l'impianto cognitivista dell'unità.

Il percorso grammaticale sui pronomi si conclude con la distinzione tra le forme atone e le forme toniche dei pronomi, sia diretti che indiretti. Le forme vengono presentate graficamente attraverso l'espedito grafico del riflettore: le forme atone dei pronomi spostano il focus dell'attenzione sulla Fonte, per cui quest'ultima è posta sotto un riflettore (Figg. 32 – 33). Mentre le forme toniche spostano l'attenzione sull'Oggetto nel caso dei pronomi diretti, sul Destinatario nel caso dei pronomi indiretti. Dunque, con le forme toniche saranno l'Oggetto e il Destinatario ad essere posti sotto la luce del riflettore (Figg. 32 e 33)

PRONOMI DIRETTI

ATONI	TONICI
La mamma mi pettina	La mamma pettina me
	
MI TI LO-LA CI VI LI-LE	ME TE LUI-LEI NOI VOI LORO

Figura 32 – Forme atone e toniche dei pronomi diretti.

PRONOMI INDIRETTI

ATONI	TONICI
La mamma gli dà la palla	La mamma dà la palla a lui
	
MI TI GLI-LE CI VI GLI	A ME A TE A LUI-LEI A NOI A VOI A LORO

Figura 33 – Forme atone e toniche dei pronomi indiretti.

L'aspetto più rilevante di questa proposta risiede dunque non nella semplice introduzione di nuove forme grammaticali, ma nella costruzione progressiva di una rappresentazione mentale coerente e stabile delle relazioni tra i partecipanti all'evento. In questo modo, il pronome non è più percepito come un elemento arbitrario o ridondante, ma come una manifestazione linguistica di una relazione

concettuale già compresa e interiorizzata. Tale approccio appare pienamente coerente con i principi della Grammatica Cognitiva, nella misura in cui privilegia il significato, la visualizzazione e il consolidamento attraverso l'esperienza.

3.2.3. I verbi psicologici intransitivi inversi

L'uso di verbi come *piacere* e *manicare* rappresenta una delle difficoltà maggiori per gli apprendenti di italiano L2. Seguendo la classificazione proposta da Belletti e Rizzi (1988) e ripresa da Giusti e Iovino (2016), tali verbi possono essere inclusi nella classe degli inaccusativi inversi, in quanto presentano una configurazione argomentale peculiare: il ruolo di Esperiente viene assegnato a un argomento dativo (esplicitato con la preposizione *a*), mentre il Tema occupa la posizione di soggetto grammaticale (es. *a Carla piace la musica*), in contrasto con strutture più prototipiche come *Carla ama la musica*, in cui l'Esperiente coincide con il soggetto.

In una prospettiva comparativa, questa classe di verbi mostra un comportamento fortemente variabile nelle diverse lingue: basti pensare ai corrispettivi inglesi *to like* e *to miss*, che presentano una struttura canonica soggetto-verbo-oggetto (*I like, I miss*). Gli apprendenti anglofoni, pertanto, tendono a interpretare come soggetto l'argomento che appare a sinistra del verbo, ovvero l'Esperiente, producendo frasi non target-like come *io mi piace gli spaghetti*. Colpisce il fatto che analoghe difficoltà emergano anche in apprendenti la cui L1 presenta costrutti formalmente simili a quelli italiani, come nel caso dello spagnolo o del tedesco. Come osserva De Benedetti, «il caso più curioso è quello degli spagnoli, i quali hanno un verbo – *gustar* – che si costruisce esattamente come il nostro *piacere*, e nondimeno [...] si intestardiscono a ragionare come gli inglesi facendo concordare *piacere* con il soggetto logico e non con quello grammaticale» (De Benedetti, 2009: 138).

L'analisi delle produzioni di apprendenti contenute nel corpus LIPS (Vedovelli, 2006) conferma che la principale difficoltà riguarda proprio l'identificazione del

soggetto grammaticale, con conseguenti errori di accordo di persona e numero, soprattutto ai livelli A2 e B1. In particolare, nel parlare dei propri gusti e delle proprie preferenze, gli apprendenti tendono a esplicitare un pronome soggetto di prima persona oppure a far concordare il verbo con l'Esperiente piuttosto che con il Tema (esempi 1-3). Analogamente, quando parlano delle preferenze altrui, assegnano frequentemente all'Esperiente la funzione di soggetto, omettendo la preposizione *a* (es. 4).

(1) *perch  io mi piace ehm questo supermercato eeh* (A2, Kiev)

(2) *io mi piace i film di avventura [...]* (A2, Varese Ipsia)

(3) *mi piaccio_[piace] la da<> la danza [...]* (B1, Chambery)

(4) *la mia mamma non piace gli animali nella casa* (B1, Beirut)

Questi dati mostrano come le costruzioni "inverse" con Esperiente dativo risultino particolarmente opache per l'apprendente, proprio a causa della non coincidenza tra ruoli semantici e funzioni sintattiche. A partire da tale osservazione, il presente percorso didattico si propone di rendere pi  trasparente e accessibile questa struttura gi  a partire dal livello A2, attraverso l'uso di rappresentazioni grafiche, visualizzazioni concettuali e una riduzione consapevole della terminologia tecnica.

3.2.3.1. Nelle grammatiche tradizionali

Nei lavori linguistici, l'etichetta di verbi psicologici raggruppa predicati che esprimono stati e processi mentali (percezione, emozione, sensazione, valutazione), come *amare*, *temere*, *piacere*, *spaventare*. Dal punto di vista semantico, tali verbi coinvolgono tipicamente due ruoli: l'Esperiente, ovvero l'entit  che prova lo stato mentale, e il Tema (o stimolo), cio  cio che lo provoca. Ci  che varia in modo significativo, anche tra lingue diverse,   invece la loro realizzazione sintattica.

Secondo la classificazione proposta da Pesetsky (1995), ripresa e articolata da Belletti e Rizzi (1988) e Bentley (2006), i verbi psicologici possono essere distinti in tre grandi classi: (I) verbi con esperiente soggetto (*Giacomo ama il freddo*), (II) verbi con esperiente oggetto espresso all'accusativo (*Il caldo preoccupa Giacomo*) e (III) verbi in cui l'esperiente è espresso al dativo e il tema occupa la posizione di soggetto (*A Giacomo piace il freddo*). I verbi oggetto di questa ricerca (*piacere*, *dispiacere*, *manicare*, ecc.) appartengono proprio a quest'ultima classe, spesso definita come quella dei verbi psicologici inversi, poiché i ruoli semantici risultano "invertiti" rispetto alla struttura più prototipica in cui l'Esperiente coincide con il soggetto.

Nella Grande Grammatica Italiana di Consultazione, Benincà, Salvi e Frison (2001) mettono in luce due aspetti particolarmente rilevanti anche in prospettiva didattica: da un lato, la variabilità dell'ordine degli argomenti (es. *Gli spaghetti piacciono a Giorgio / A Giorgio piacciono gli spaghetti*), dall'altro il conflitto tra soggetto grammaticale e soggetto della predicazione, che in questi casi non coincide con l'Esperiente, ma con il Tema. Sebbene la struttura soggetto-verbo-complemento indiretto sia quella sintatticamente non marcata, l'anticipazione dell'Esperiente (con dislocazione a sinistra) risulta spesso pragmaticamente preferita e più frequente nell'uso.

Questo comportamento si inserisce all'interno di un quadro più ampio che riguarda gli inaccusativi, con i quali i verbi psicologici inversi condividono alcune proprietà, tra cui la possibilità dell'ordine VS e l'uso dell'ausiliare *essere* nei tempi composti (Belletti, Rizzi 1988; Burzio 1986). Nonostante ciò, molte grammatiche dell'italiano – incluse alcune destinate specificamente a studenti stranieri – non trattano in modo sistematico questa categoria, o la menzionano solo marginalmente (Prandi, De Santis 2011; Trifone, Palermo 2020; Landriani 2012; Mezzadri 2000; Peccianti 2017).

Quando il tema viene affrontato, esso compare all'interno di riflessioni sui ruoli semantici e sulla valenza del verbo (Andorno 2003) oppure in discussioni più generali sulla distinzione tra soggetto grammaticale e soggetto "logico" (Sabatini,

Camodeca, De Santis 2011). Particolarmente significativa, per la sua attenzione agli apprendenti di italiano L2, è la proposta di Duso (2019), che esplicita la “costruzione particolare” del verbo *piacere* e ne offre una rappresentazione schematica rivolta a studenti di livello iniziale, evidenziando il fatto che la cosa che piace funziona da soggetto mentre la persona che prova il sentimento è espressa come complemento indiretto (Figura 34).

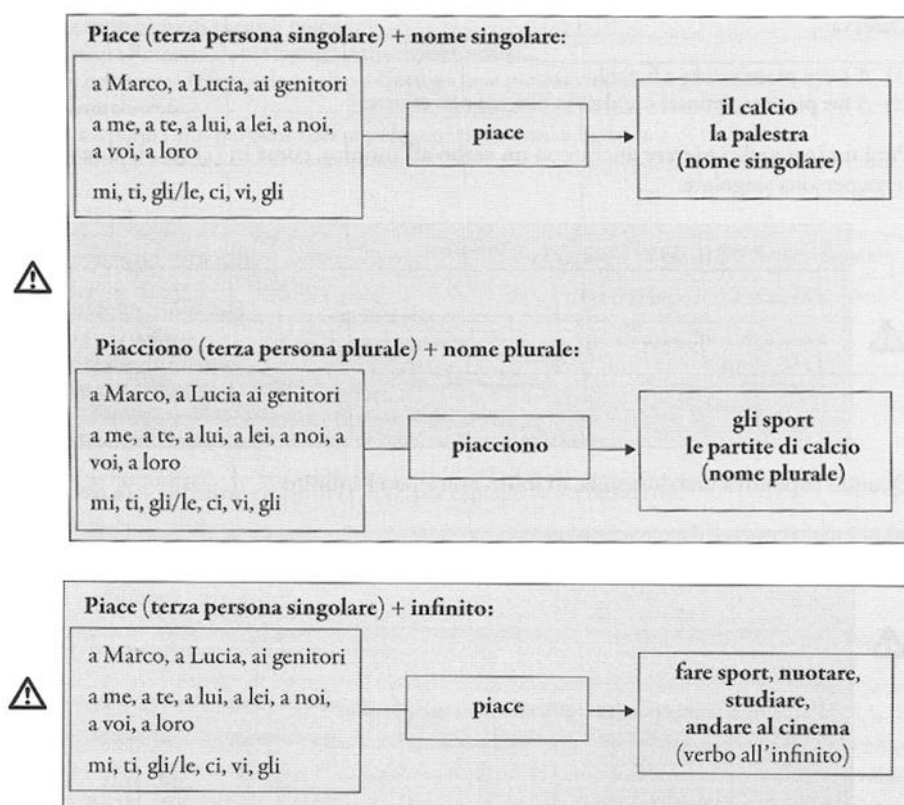


Figura 34 - Presentazione del verbo *piacere* a livello A1 (Duso, 2019: 193-194).

3.2.3.2. Nella Grammatica Cognitiva

La Grammatica Cognitiva parte da una prospettiva esperienziale, che implica un'interconnessione tra corpo, linguaggio, mente e mondo. Il modo in cui percepiamo e interpretiamo l'universo astratto delle emozioni, cioè la nostra

rappresentazione mentale, influenza la nostra rappresentazione linguistica, cioè l'uso di una forma linguistica o di un'altra, di un verbo o di un altro, di una costruzione o di un'altra. La Grammatica Cognitiva descrive i verbi transitivi o intransitivi nei termini di una Catena d'azione (*action chain*) che “*arises when one object [...] makes forceful contact with another, resulting in a transfer of energy*” (Langacker 1991: 282). La transitività è una realizzazione prototipica di questo modello. Si verifica quando l'interazione coinvolge un agente che avvia un'attività fisica e trasmette l'energia attraverso il contatto fisico a un oggetto inanimato, che subisce così un cambiamento di stato. I verbi intransitivi, invece, profilano l'evento di un solo partecipante senza trasferimento di energia a un altro. Il modo canonico di concettualizzare gli eventi di processo mentale è attraverso strutture argomentative in cui l'agente semantico, o Esperiente, è il Soggetto sintattico, e lo Stimolo, l'Oggetto (Croft 2012). Tuttavia, come abbiamo visto, in italiano sono piuttosto frequenti i verbi psicologici che esprimono emozioni e che codificano l'Esperiente come oggetto indiretto. In queste costruzioni inverse, lo Stimolo esterno (soggetto sintattico o performativo) agisce sul soggetto sperimentatore e genera un particolare evento mentale (ad esempio, la sensazione di gradimento) nel soggetto Esperiente. Al contrario, nelle strutture che “soggettivizzano” l'Esperiente, quello stato o evento mentale sorge intrinsecamente e autonomamente, proiettandosi su un oggetto o evento esterno (lo Stimolo).

Talmy (2000) spiega le differenze lessicali dei verbi psicologici come conseguenza dei diversi ruoli semantico-referenziali e che influenzano la struttura grammaticale di queste costruzioni: il loro uso varia in base alla direzione dell'origine o della causa dello stato mentale¹⁹. Da un punto di vista cognitivo, queste costruzioni grammaticali possono essere comprese sulla base di processi metaforici sottostanti. A questo proposito, Kövecses (2000) propone la metafora concettuale dell'emozione come forza fisica [emozione è una forza fisica] per esemplificare l'interpretazione prototipica delle dinamiche di forza negli eventi

¹⁹ “Accordingly, with Stimulus as subject, an external object or event (the Stimulus) may be felt to act on an Experiencer so as to engender within him or her a particular mental event. Conversely, with Experiencer as subject, the mental event may be felt to arise autonomously and to direct itself outward toward a selected object” (Talmy, 2000, p.101).

causali. Possiamo utilizzare questa metafora per rappresentare la direzionalità della forza che va dall'origine/causa all'esperiente impiegando delle frecce (Fig. 35).

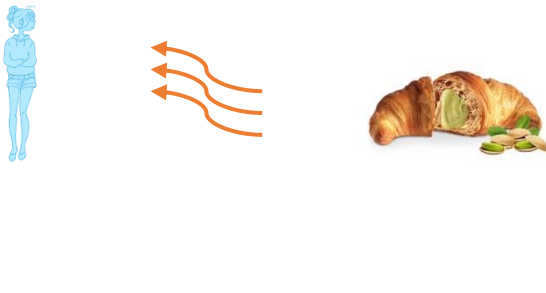
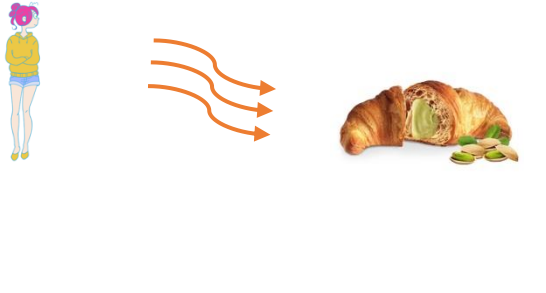
Mi piace il cornetto al pistacchio.	Adoro il cornetto al pistacchio.
	

Figura 35 – La direzione dell'origine o della causa dello stato mentale.

Nella nostra proposta, ispirata ai principi della Grammatica Cognitiva (Langacker 1987, 1991), l'analisi langackeriana delle relazioni grammaticali funge da modello per fornire una descrizione concettualmente ben fondata dei verbi psicologici inaccusativi "inversi". Nella prospettiva cognitiva, la struttura sintattica di una frase riflette il modo in cui una scena è concettualizzata.

"Choosing a participant to be the subject or object is very much akin to focusing a spotlight on it; by making these selections, the speakers directs their attention to the focused participants (as well as to the interconnections that involve them directly and thereby imposes a particular image on it" (Langacker 1991: 301). Soggetto e oggetto sono le funzioni grammaticali che codificano i partecipanti focali, selezionati come centrali, *"in the more abstract sense of being the most important or prominent participants"* (ibid.). Quando parliamo di un evento o di una situazione, ne ordiniamo gli elementi costitutivi attraverso strumenti linguistici che danno maggiore o minore preminenza sintattica a quegli elementi che noi percepiamo come più o meno salienti, spostando la nostra attenzione

verso specifiche sottostrutture di una data entità o relazione. Questa operazione, prima cognitiva poi linguistica, è definita da Langacker (2008) profilazione. La prominenza determina la relazione asimmetrica tra i due elementi focali: “we can describe the subject as the most prominent clausal participant and the object as the second most prominent participant” (1991: 321). In italiano i verbi psicologici intransitivi inversi mettono in evidenza il ruolo “passivo” dell’esperiente che subisce l’influenza dello Stimolo che è messo in primo piano. Questo concetto può essere efficacemente trasmesso con l’uso delle immagini che mettono in primo piano l’uno o l’altro costituente, a seconda della sua prominenza nella frase (Fig. 36).

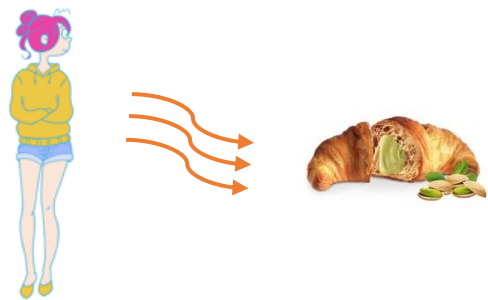
Mi piace il cornetto al pistacchio.	Adoro il cornetto al pistacchio.
	

Figura 36 – La rappresentazione della profilazione.

3.2.3.3. Applicazione all’italiano L2

Nel presente paragrafo presentiamo la nostra proposta didattica sui verbi psicologici inaccusativi inversi, mostrando in che modo i principi teorici della Grammatica Cognitiva appena esposti si traducono a livello applicativo. Innanzitutto, l’intervento didattico è stato concepito per essere inserito all’interno di un percorso di apprendimento di livello A2. Immaginiamo che possa essere collocato in una fase più analitica della lezione, come suole essere il

momento della riflessione metalinguistica (esplicita in questo caso), per esempio dopo aver avuto dei contatti con le costruzioni in questione tramite l'impiego di testi autentici.

La categoria di verbi viene presentata provocatoriamente sotto l'etichetta "Verbi (un po') Psycho", che da un lato allude alla macrocategoria dei verbi "psicologici" per l'appunto, dall'altro fa presagire qualcosa di anomalo e strano, su cui è necessario prestare attenzione. Come di consueto all'interno di un approccio cognitivo, la prima parte della riflessione metalinguistica consiste in una fase di "recupero concettuale" (Daloiso 2018), ovvero un momento di familiarizzazione con le categorie concettuali che saranno usate per riflettere sui fenomeni grammaticali. Nel caso specifico della proposta didattica in oggetto, la fase di familiarizzazione verte sul modo in cui siamo soliti costruire una frase, e come la strutturazione della stessa sia un riflesso della nostra rappresentazione mentale degli eventi del mondo. La prospettiva teorica adottata è quella della «*action chain*» langackeriana (Langacker 1991), che riconosce all'interno di un enunciato (evento causativo) un passaggio di energia tra le entità che prendono parte al processo causativo. Per esempio, nella frase "*Il sole illumina la Terra*", possiamo riconoscere due entità all'interno del processo, ovvero una 'fonte di energia' (il sole) e un oggetto (la Terra) verso il quale si sposta l'energia. In linea con questa immagine, lo scheletro di una frase viene presentato agli apprendenti come una *catena energetica*, costituita da determinate entità fondamentali, alcune delle quali sono necessarie affinché la frase stessa possa esistere. Nella Fig. 37 illustriamo la struttura della catena energetica con i suoi componenti, e nelle Figg. 38-40 i relativi esempi.

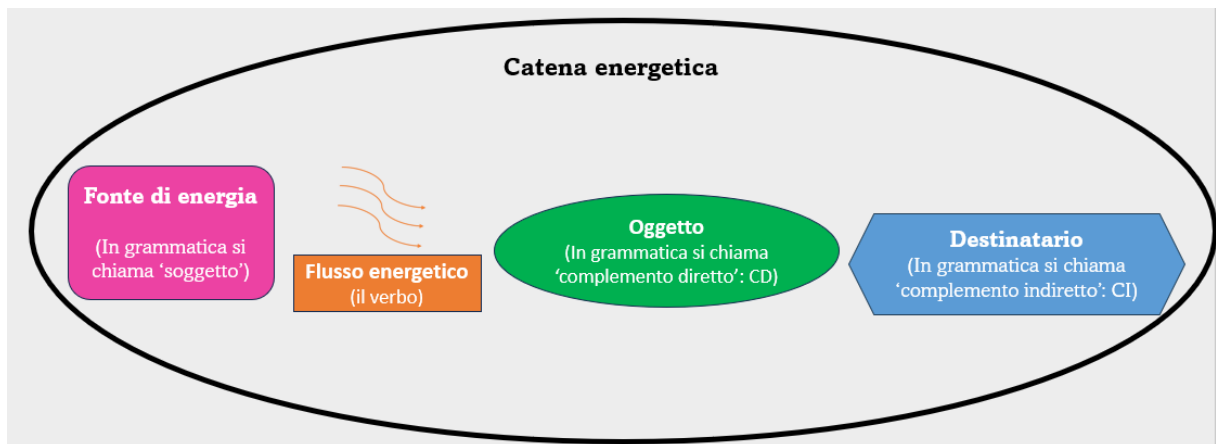


Figura 37 – La struttura base di una frase come “catena energetica” e le entità coinvolte.

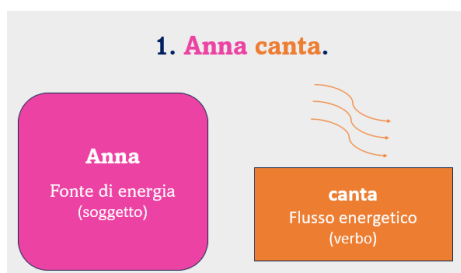


Figura 38 – Esempio di catena energetica in cui solo compaiono la Fonte di energia e il Flusso Energetico.

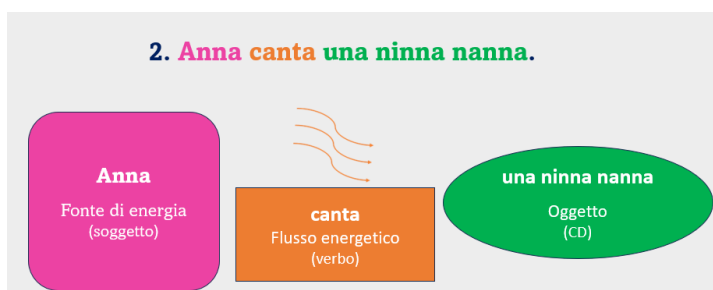


Figura 39 – Esempio di catena energetica in cui compaiono la Fonte di energia, il Flusso energetico e l’Oggetto.

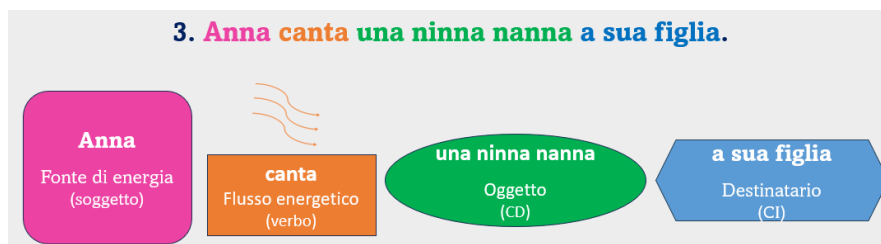


Figura 40 – Esempio di catena energetica in cui compaiono la Fonte di energia, il Flusso energetico, l'Oggetto e il Destinatario.

L'uso di categorie semantiche – quali 'fonte', 'flusso', 'oggetto' e 'destinatario', in cambio delle canoniche categorie sintattiche di 'soggetto', 'oggetto diretto' e 'oggetto indiretto' – rende molto più immediati e facilmente accessibili i ruoli semantici dei partecipanti coinvolti nella frase, riducendo eventuali difficoltà derivanti dalla non aderenza che talvolta può esserci tra il livello sintattico e il livello semantico (il percorso si propone a continuità naturale e coerente di quanto proposto previamente con i pronomi personali, cfr. 3.2.1.3.).

Il focus dell'intervento didattico, ovvero la costruzione dei verbi psicologici inaccusativi inversi, arriva con il trattamento del verbo *piacere*. Tale categoria di verbi viene presentata giocosamente come "Verbi (un po') *psycho*", etichetta che, da un lato, allude ironicamente al celebre film dell'orrore omonimo, per richiamare provocatoriamente l'attenzione su un qualcosa di 'anomalo' e 'strano'; dall'altro lato, *psycho* rimane in un qualche modo fedele alla tradizionale classificazione di questi verbi sotto l'etichetta di "verbi psicologici", con chiaro riferimento alla loro funzione. La costruzione con il verbo *piacere* viene mostrata all'apprendente in maniera dicotomica rispetto alla costruzione con il verbo *amare*, e con l'ausilio di rappresentazioni grafiche appositamente realizzate (Fig. 41):

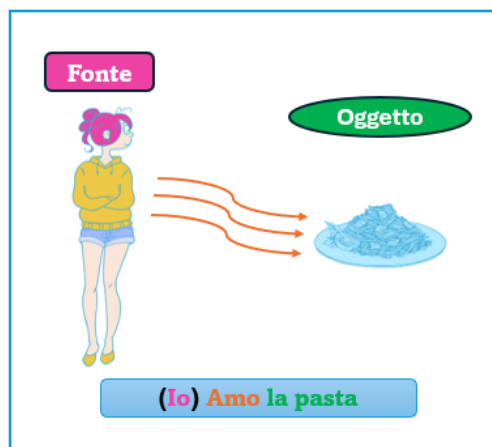


Fig. 41a

vs.



Fig. 41b

Figg. 40 a-b: Costruzione con il verbo *amare* (verbo psicologico transitivo) vs. costruzione con il verbo *piacere* (verbo psicologico inaccusativo inverso).

Attraverso le immagini è possibile applicare didatticamente il principio del *construal*, ovvero l'operazione cognitiva alla base di una determinata costruzione linguistica (Radden, Dirven 2008). In GC, infatti, le relazioni grammaticali (le costruzioni morfosintattiche) sono un riflesso della maniera in cui i parlanti concettualizzano gli eventi della realtà extralinguistica. Le costruzioni in oggetto (*amare* vs. *piacere*), in particolare, sono una manifestazione di due operazioni cognitive: l'allineamento Figura/Sfondo e la profilazione. Si tratta di due operazioni di costruzione correlate alla più generale abilità cognitiva dell'attenzione selettiva, ovvero alla nostra capacità di prestare attenzione a quelle parti dell'esperienza che servono allo scopo imminente e di ignorare quelle che invece non lo sono (Croft, Cruse 2010: 76).

Quando concentriamo la nostra attenzione su qualcosa, automaticamente stiamo dando maggiore prominenza ad alcuni elementi della scena e facendo ombra su altri. Gli elementi prominenti prendono il nome di *Figura*, mentre gli elementi in secondo piano sono definiti *Sfondo*. La relazione figura/sfondo è ampiamente rintracciabile nel linguaggio, e le diverse costruzioni morfosintattiche implicate

nelle diverse classi di verbi psicologici, ne sono un chiaro esempio. La costruzione con il verbo *amare* seleziona il soggetto-esperiente come elemento prominente, ovvero come Figura, rispetto all'oggetto-tema, che rimane sullo Sfondo. Questo tipo di allineamento viene rappresentato graficamente attraverso l'uso di colori e dimensioni. Nella fig. 40a, infatti, il soggetto-esperiente (da noi denominato "Fonte") occupa una posizione di rilievo, evidenziata soprattutto dalla presenza di colori, che sono invece assenti nell'oggetto-tema (la pasta). Nella fig. 40b avviene l'esatto contrario: l'attenzione si sposta sull'oggetto-stimolo, ragion per cui la pasta è rappresentata come spropositatamente grande e ben colorata, rispetto alla persona che questa volta appare piccola e priva di colori.

Similmente, l'operazione di costruzione della profilazione descrive l'abilità di porre l'attenzione su una sfaccettatura piuttosto che un'altra all'interno dello stesso dominio. Nel nostro caso, per esempio, i verbi psicologici inaccusativi inversi, profilano il ruolo passivo dell'Esperiente che subisce l'influenza dello Stimolo, il quale occupa una posizione in primo piano. La presenza delle frecce nelle immagini, inoltre, aiuta a visualizzare efficacemente l'origine e la direzione del flusso emotivo che dallo Stimolo va verso l'Esperiente (metafora soggiacente EMOZIONE È UNA FORZA FISICA di Kövecses (2000). Inoltre, la rappresentazione grafica dovrebbe aiutare l'apprendente a interpretare correttamente i ruoli semantici all'interno delle costruzioni, potendo *vedere* come l'Esperiente passi dal ruolo di "fonte" con il verbo *amare* al ruolo di "destinatario" con il verbo *piacere*.

Una volta chiara la concettualizzazione alla base delle due costruzioni linguistiche (focus sul polo semantico), il docente può spostare l'attenzione sul polo formale della costruzione, ribadendo che il verbo concorda grammaticalmente con la sua "fonte".

3.2.4. Le preposizioni *a*, *in*

Insegnanti di lingue e ricercatori riconoscono da tempo che l'acquisizione delle preposizioni italiane rappresenta una sfida notevole per gli apprendenti di

seconda lingua. Per l'inglese come lingua straniera, Celce-Murcia e Larsen-Freeman affermano che «le preposizioni sono notoriamente difficili da apprendere. Molto tempo dopo che gli studenti ESL/EFL hanno raggiunto un alto livello di competenza in inglese, continuano a lottare con le preposizioni. Perché parole così piccole come *in*, *on* e *at* causano così tanti problemi?» (1998: 401, trad. mia). Le ragioni di tale difficoltà, in inglese come in altre lingue – tra cui l'italiano – sono diverse. Elenchiamo quattro questioni rilevanti che cercheremo di affrontare all'interno di questo focus didattico. i) Le funzioni coperte dalle preposizioni in italiano sono realizzate diversamente in altre lingue, ad esempio tramite flessione. Per esempio, le relazioni spaziali espresse dalle preposizioni in italiano sono rese in polacco attraverso un sistema di casi (Mosca 2018). ii) Esiste una mancata corrispondenza tra i significati spaziali delle preposizioni nelle diverse lingue (anche tra lingue relativamente affini) e, ancor più, tra i loro significati astratti. iii) Le preposizioni possono combinarsi in contesti semantici e sintattici difficili da ricondurre a un unico denominatore (Tucci 2018: 286), il che rende complessa la caratterizzazione della loro semantica. Inoltre, le preposizioni hanno molti significati e compaiono in numerose strutture lessicalizzate (locuzioni e sintagmi fissi). iv) Gli apprendenti di L2 si trovano spesso di fronte a una variazione nei dati di input dovuta a sfumature di significato o differenze diatopiche (es. *in spiaggia*, *alla spiaggia*, *sulla spiaggia*).

Le descrizioni tradizionali hanno rappresentato la semantica delle preposizioni italiane come ampiamente arbitraria e difficile da caratterizzare. Un esempio di questa prospettiva è la pagina di Berlitz dedicata alle preposizioni italiane, dove la preposizione *di* è introdotta nel modo seguente: «*Di* (...) ha letteralmente 30 funzioni diverse. (...) *Di* può essere usata per specificare “a chi o di chi”, causa, origine, argomento, agente, sostanza, qualità, misura, moto a, da e attraverso un luogo, e molte altre. Se sembra complicato, è perché lo è. Ma niente paura: con l'aiuto di alcuni esempi imparerai!» (Fornelli 2023). Di conseguenza, i trattamenti didattici hanno spesso suggerito la memorizzazione come strategia privilegiata. I manuali di italiano presentano generalmente un piccolo insieme di significati per

ciascuna preposizione in modo disordinato, distribuito in numerose unità. Al contrario, alcune grammatiche utilizzate in classe (per es. Trifone, Palermo 2020) elencano un gran numero di usi. Osservando i materiali per l'insegnamento dell'italiano, Tucci nota quanto segue: «Soprattutto nelle monografie, le preposizioni sono descritte all'interno di categorie più organiche; tuttavia, tale impostazione esaurisce il proprio intento esplicativo mettendo in corrispondenza i vari casi con specifiche nomenclature, simili a quelle dell'analisi logica, ed è per lo più esemplificata con esempi fittizi. Abbiamo notato che questa strategia disorienta l'apprendente, che spesso non riesce a comprendere pienamente i significati associati alle diverse preposizioni italiane e opta per un apprendimento mnemonico. Il rischio è anche che lo studente si affidi più volentieri alla traduzione di certi significati dalla L1 alla L2, con conseguenti fossilizzazioni difficili da “correggere”» (2018: 277).

Sembra dunque che grammatici e autori di materiali condividano l'assunto secondo cui la semantica delle preposizioni sia troppo complessa e poco sistematica per consentire una riflessione approfondita insieme agli studenti. Le preposizioni andrebbero quindi apprese in larga misura *item per item*, contesto ristretto per contesto ristretto, spesso frase per frase. È indubbio che una quota di apprendimento meccanico sia inevitabile; tuttavia, la sistematicità della semantica preposizionale risulta ampiamente sottovalutata (Lindstromberg 1996: 227).

3.2.4.1. Nelle grammatiche tradizionali

I manuali e le grammatiche di italiano L2 propongono generalmente di osservare la preposizione in un singolo contesto per ricavarne il significato che produce, come negli esempi seguenti tratti dal riepilogo grammaticale di cinque diverse unità di un corso di livello elementare (*QuilItalia.it*). In questo manuale gli studenti osservano dapprima l'uso delle preposizioni in testi ed esercizi e poi, al

termine dell'unità, rivedono e sintetizzano le nuove strutture (in una sezione intitolata "Facciamo il punto"). I riferimenti ad alcuni significati di *in* e *a* sono colorati in grigio.

Preposizioni			
abitare	a	+ nome di città Roma Berlino	
	in	centro periferia via... un appartamento una casa	
	al	primo secondo terzo piano quarto quinto	
	con	+ persona un amico/un'amica i miei amici altri ragazzi/altre ragazze la mia famiglia	
	da	solo	
Chiedere l'orario		Rispondere indicando l'orario	
A che ora	ti svegli la mattina? inizi a lavorare? ti addormenti la sera?	Alle	sette 8:30 mezzanotte
		A	

Espressioni di tempo

Preposizioni per indicare l'ora, il giorno	
a	mezzogiorno, mezzanotte
all'	una
alle	due, tre, diciassette, venti, ecc.
dalle ... alle...	dalle nove alle dodici
dal ... al ...	dal lunedì al venerdì
Modi per indicare l'ora in maniera non precisa: alle 22.00 circa / verso le 22.00	

Espressioni di luogo (preposizioni)

andare	a	nome di città (Roma)	al	lavoro	alla	stazione	all'	Università	in	palestra
		casa		bar		mensa		ospedale		ufficio
		scuola								
		lezione								
		letto								

partire	da...	per...
	da Roma	per Napoli

uscire	da + articolo dal lavoro, dal cinema, dall' aula dall' Università dalla mensa, dalla stazione * di casa
--------	---

Espressioni di mezzo (preposizioni)

andare	con il tram il treno la bicicletta la macchina la metropolitana l' aereo	in tram treno bicicletta macchina metropolitana aereo	a piedi
--------	---	--	-------------------

Espressioni di tempo

una volta	al	giorno	in	inverno
due volte		mese		primavera
tre volte				autunno
*un paio d'ore				estate
	alla all'	settimana anno	d'	inverno estate

Espressioni di luogo (preposizioni)

andare	a	al	alla	all'	in	da + persona
	pranzo cena	cinema lago corso di...	Galleria	Università	piscina palestra	dai nonni

viaggiare in	treno aereo autobus macchina aliscafo	
---------------------	---	---

Preposizioni (*in* e *da*)

in	+ eria	da	+ persona
in	maceller ia librer ia panetter ia	dal	fornaio tabaccaio fioraio

Figura 42 – Preposizioni *in* e *a* in un manuale elementare di italiano L2 (Mazzetti et al. 2012: 54, 69-71, 90, 125, 141).

In altri casi, il punto di partenza è una funzione generica (ad es. “tempo”), per arrivare agli strumenti con cui esprimerla (*Viene alle undici. Arriva di notte. Siamo nel XXI secolo*). Mezzadri, nella sua *Grammar in practice for English speaking students* (2001: 58), propone il seguente riepilogo degli usi di *in* e *a*:

Prepositions of place and movement

IN (*in, at, to*)

- To indicate position
 - **Nel** tuo zaino ci sono troppi libri. (*There are too many books in your rucksack*)
- With shops, places of work and public offices
 - Claudio è **in** ufficio. (*Claudio is in the office*)
 - **Nella** macelleria di Piazza Garibaldi si può comprare dell'ottima carne. (*You can buy excellent meat at the butcher's in Piazza Garibaldi*)
 - Stasera Sandra e io andiamo **in** pizzeria. (*Sandra and I are going to the pizzeria tonight*)
 - I francobolli si comprano **in** posta o **in** tabaccheria. (*You can buy stamps at the post-office or at the tobacconist's*)
 - Ogni domenica alle ore 10 vado alla messa **nella** chiesa di Sant'Antonio. (*I go to mass at St. Antony's every Sunday at 10 o'clock*)

⇒ See Unità 25 **da** for the use of: vado **dal** macellaio/vado **in** macelleria. (*I'm going to the butcher's*)

- With names of continents, countries, regions and large islands.
 - ⇒ Without the definite article.
 - Chi viene **in** Europa ha la possibilità di visitare molti paesi ricchi di storia. (*Whoever comes to Europe can visit many countries rich in history*)
 - Mi piacerebbe vivere **in** Portogallo per un po' di tempo. (*I'd like to live in Portugal for a little while*)
 - **In** Emilia-Romagna il tasso di disoccupazione è molto basso. (*The rate of unemployment in Emilia-Romagna is very low*)
 - L'anno scorso ho trascorso le vacanze **in** Madagascar. (*Last year I spent my holidays in Madagascar*)
- With the names of squares, roads, etc.
 - ⇒ Without the definite article.
 - Abito **in** via dei Pini. (*I live in via dei Pini*)
 - **In** piazza del Duomo a Parma ci sono opere artistiche di grande valore. (*There are great works of art in Parma's piazza del Duomo*)
 - ⇒ With parts of the house.
 - Gianni è sceso **in** garage a pulire la bicicletta. (*Gianni has gone down to the garage to clean his bike*)
 - Preferisco mangiare con gli amici **in** soggiorno, perché **in** cucina c'è poco spazio. (*I'd rather eat with my friends in the living-room, as there is little room in the kitchen*)
 - **Nei** bagni inglesi normalmente non c'è il bidè. (*There isn't usually a bidet in an English bathroom*)
- With the following expressions:
 - **In** centro. **In** periferia. **In** campagna. **In** montagna. (*In the city center. In the suburbs. In the countryside. In the mountains*)

A (*at, in*)

- With the names of cities, towns, villages and small islands.
 - Abito **a** Padova. (*I live in Padova*)
 - Quest'anno vado **a** Spoleto per il festival. (*I'm going to Spoleto for the festival this year*)
 - Non so cosa darei per vivere **all'**isola d'Elba. (*I'd give anything to live on Isola d'Elba*)
- With the word **casa**.
 - Questa sera resto **a** casa. (*I'm staying at home this evening*)

- Domani siamo invitati a cena **a** casa di Carlo. (*We've been invited to dinner at Carlo's house tomorrow*)
- With the following expressions:
- **A** scuola. **All'**università. **Al** cinema. **A** teatro. **Al** mercato. **Al** ristorante. **Allo** stadio. **Al** mare. (*At school. At university. At the cinema. At the theatre. At the market., At the restaurant. At the stadium. At the seaside*)
- **A** destra. **A** sinistra. (*On the left. On the right*)
- **All'**estero. (*Abroad*). **Al** telefono. (*On the phone*)

Figura 43 – Usi di in e a per studenti anglofoni (Mezzadri 2001: 58, con alcuni adattamenti).

I concetti utilizzati per spiegare i diversi significati si avvicinano molto ai complementi dell'analisi logica tradizionale. Per citare un esempio, Pellegrini e Albertini (2013: 283–284) elencano spazio, tempo, modo, scopo, proprietà, materia, causa, compagnia, origine, mezzo.

A differenza di molte altre grammatiche, Trifone e Palermo (2020: 212–213, 215) forniscono innanzitutto un significato generico, aggiungendo note sul significato di base delle preposizioni come punto di partenza e sui significati figurati da esso derivati (evidenziati qui in rosso), e separano la trattazione dei complementi da quella delle proposizioni subordinate, offrendo anche alcune indicazioni sulle varietà dell'italiano (evidenziate in verde).

La preposizione **a**

La preposizione **a** indica soprattutto movimento verso un luogo; **da questo significato di base si sono sviluppati quelli più generici.** (...)

Complementi introdotti dalla preposizione **a**:

- moto a luogo: *andiamo a casa; vieni al cinema con noi?*;
- stato in luogo: *resto a casa; vivo a Roma; sono impiegato al Comune*;
- termine: *regalare un fiore alla fidanzata; ditelo a lui*;
- tempo: *partiremo alle otto; arriverà a mezzanotte*;
- età: *si è laureato a ventitré anni*;
- modo: *parlare a voce bassa; imparare a memoria*;
- mezzo: *scrivere al computer; andare a cavallo*;
- causa: *a quella notizia, si insospettì; rise alla mia battuta*;
- vantaggio (o svantaggio): *l'aria di montagna giova alla salute; l'alcol fa male al fegato*;
- limitazione: *a mio avviso, stai sbagliando; si è ferito a una gamba*;
- qualità: *una camicia a righe; un quaderno a quadretti*;
- prezzo, misura: *vendere a un euro l'etto; andare a cento chilometri l'ora*;
- pena: *condannare all'ergastolo*;

- predicativo: *prendere qualcuno a esempio*;
- distributivo: *disposti a tre a tre*;
- distanza: *il supermercato è a cento metri da casa mia*.

Preposizioni subordinate implicite introdotte dalla preposizione *a*:

- condizionale: *a dire la verità, le cose non sono andate così*;
- finale: *vieni a vederlo!; riesci a convincerlo?*;
- temporale: *al vederlo, miassicurai*;
- limitativa: *facile a dirsi; brutto a vedersi*.

In italiano il complemento oggetto non è introdotto da alcuna preposizione, quindi occorre dire *ho visto Maria, ho salutato Franco*. L'uso della preposizione *a* per introdurre il complemento oggetto animato (*ho visto a Maria, ho salutato a Franca*) è tipico di alcuni dialetti centromeridionali. Anche espressioni in cui *a* sostituisce *di*, come *essere figlio a Carla, essere sorella a Giovanni* e simili, sono tipiche dei dialetti centromeridionali e non sono accettabili in italiano.

La preposizione *in*

La preposizione *in* indica fondamentalmente una collocazione nello spazio o nel tempo.

Complementi introdotti dalla preposizione *in*:

- stato in luogo: *sto in casa; vivo in città; abito in periferia; ho molta fiducia in voi; ho in mente il ricordo di lei*;
- moto a luogo: *vado in biblioteca; come ti è venuto in mente?*; **con valore figurato**: *cambiare auro in dollari; ridurre in cenere*; in correlazione con *di* indica un passaggio, di luogo e di tempo: *andare di casa in casa; rimandare di giorno in giorno*; con valore distributivo: *di quattro in quattro; di dieci in dieci*;
- moto per luogo: *correre nei campi; i ricordi gli passavano nella mente*;
- tempo determinato: *è nato nel 1981; ci rivedremo nel mese di settembre*;
- tempo continuato: *ha risolto il problema in poco tempo; un libro che si legge in due ore*;
- modo: *stare in ansia; trovarsi in pericolo*; con i nomi di vestiario: *stare in pigiama*; indica il modo di cucinare alcune vivande: *riso in bianco; patate in umido*; indica partizione, divisione: *tagliare in due; farsi in quattro*; precede il cognome del marito per le donne sposate: *Giulia Marti in Baldini* (= sposata con Baldini);
- limitazione: *è molto bravo in latino; commerciare in pellami; è laureato in legge*;
- mezzo: *andare in bicicletta; pagare in contanti*;
- materia: *un tavolo in noce; una scultura in marmo*;
- fine: *venire in aiuto; dare una festa in onore di qualcuno*;
- stima: *tenere qualcuno in grande considerazione*;
- predicativo: *prendere in moglie una coetanea*.

Preposizioni subordinate implicite introdotte dalla preposizione *in*:

- temporale: *nel correre* (correndo), *ho inciampato*; *nel dirlo* (= dicendolo), *scoppiò a piangere*.

Ci vediamo in piazza Dante o a piazza Dante? Il complemento di stato in luogo con nomi di vie o di piazze è normalmente introdotto dalla preposizione *in*: *l'appuntamento è alle otto in via Cavour*. Per influsso dei dialetti centromeridionali, in casi analoghi si può trovare anche la preposizione *a*: *ci vediamo alle sette a piazza Dante*.

Figura 44 – Usi di *in* e *a* in un manuale di grammatica (Trifone, Palermo 2020: 212-213, 215).

Nonostante i miglioramenti introdotti nelle grammatiche più recenti, questo tipo di proliferazione di “etichette” non consente una visione d’insieme dei fenomeni descritti e non stimola un apprendimento ragionato (Tucci 2018: 279). Materiali di studio impostati in questo modo spesso fuorviano l’apprendente, che finisce per “rinunciare” a comprendere i significati complessivi e, come unica soluzione (l’unica capace di metterlo a suo agio nel verbalizzare i propri pensieri), li confronta con quelli esperiti nella propria L1 (Tucci 2018: 282). Non a caso, apprendenti anglofoni di italiano producono spesso frasi come «il mio appartamento si trova **sul** secondo piano». Tra le principali cause dell’errore sistematico nell’uso delle preposizioni, Tucci (2018: 282) individua: a) l’interferenza della L1 o di un’altra lingua conosciuta (errori interlinguistici); b) soprattutto la mancata elaborazione di ipotesi coerenti sui significati veicolati dalle preposizioni nella L2 (errori intralinguistici).

Tucci (2018) propone di presentare le preposizioni italiane raggruppando i significati da esse realizzati entro un numero ridotto di macro-categorie semantico-cognitive presenti in molte lingue, come localizzazione (nello spazio e nel tempo), specificazione, modalità, consequenzialità. Per il primo gruppo (localizzazione spazio-temporale), riferito a *a* e *in*, propone la seguente descrizione. In italiano, le preposizioni impiegate per esprimere eventi statici (essere, trovarsi in un luogo) sono le stesse usate per eventi dinamici centrati su verbi di moto direzionale: a livello preposizionale, infatti, non c’è differenza tra un evento di localizzazione statica e un evento di movimento che si conclude con una meta spaziale (*andare in un luogo*) (Tucci 2018: 288). Attraverso il concetto di “adiacenza” si può mettere in rilievo la natura particolare (generica) della localizzazione introdotta da *a*, che emerge dove *in* o *su* non sono possibili (poiché rimandano a luoghi più precisi e circoscritti: *sono a scuola* vs *mi trovo in classe*, *sono seduta su una sedia*). *A* si rivela, in effetti, uno strumento linguistico molto flessibile, applicabile a un gran numero di contesti spaziali senza riferimento stretto (es. *la prossima fermata è a circa 200 metri*), così come a contesti

metaforici (compreso il tempo: *il santuario è a due giorni di cammino*) (Tucci 2018: 288).

Localizzazione nello spazio e nel tempo (Dove? Quando?)	
A	IN
Essere né dentro né fuori (posizione adiacente)	Essere dentro
Andare né dentro né fuori (destinazione adiacente) Andare verso	Andare dentro Andare verso
Indicare un momento preciso	Descrivere un periodo concluso entro un limite

Figura 45 – Principali significati spaziali di a e in (adattato da Tucci 2018: 291).

3.2.4.2. Nella Grammatica Cognitiva

Uno dei nostri obiettivi è mostrare agli apprendenti la coerenza semantica che sottende un'ampia gamma di usi delle preposizioni, così da offrire una visione unificante delle relazioni tra alcuni usi letterali e metaforici ricorrenti. Assumiamo, in accordo con Lindstromberg, che «possono esserci molte opportunità per aiutare gli apprendenti a dare senso a usi non familiari di una preposizione, se li aiutiamo a vederli come espressioni di significati già appresi» (1996: 235). La Linguistica Cognitiva offre una prospettiva utile, «suggerendo che le differenze nell'espressione delle relazioni spaziali riscontrate tra lingue diverse possono essere spiegate in modo non arbitrario e che i distinti significati associati a una particolare preposizione sono collegati tra loro in modi sistematici e fondati su principi» (Evans, Tyler 2005: 13). Riassumiamo brevemente tre intuizioni principali della LC, particolarmente utili per inquadrare le preposizioni.

1. Esperienza incarnata (*embodied*) e rappresentazioni non proposizionali dei concetti: la LC sostiene che la struttura concettuale è plasmata in modo cruciale dalle nostre percezioni e interazioni con il mondo reale, e che il linguaggio riflette la struttura cognitiva umana (Evans, Tyler 2005: 17–18). I

concetti, derivati dall'interazione senso-motoria con il mondo, possono essere più appropriatamente modellati in termini immaginali. Gli schemi-immagine (*image schemas*) sono strutture astratte che organizzano schemi ricorrenti dell'esperienza senso-motoria (Lakoff 1987; Johnson 1987).

2. Preposizioni come scene spaziali: dall'inizio degli anni Ottanta, vari studi sulla semantica delle preposizioni inglesi sono stati proposti da linguisti cognitivi (ad es. Lakoff 1987). Queste analisi sostengono che una preposizione codifichi una relazione spaziale tra due entità: un elemento localizzato in primo piano, detto *Trajector* (TR), e un elemento localizzante sullo sfondo, detto *Landmark* (LM) (nella terminologia di Langacker 1987), e che tali relazioni spaziali siano meglio rappresentate come idealizzazioni astratte, cioè schemi-immagine.
3. Reti di polisemia: questi ricercatori hanno inoltre sostenuto che i molteplici significati associati a una preposizione possono essere ricondotti al principale schema-immagine mediante un insieme di trasformazioni basate su schemi immaginali, metafore e legami di somiglianza (Lakoff 1987). Evans e Tyler affermano che «ogni preposizione e i molteplici usi ad essa associati sono rappresentati come una rete organizzata e connessa di significati correlati, piuttosto che come elenchi arbitrari di significati distinti che casualmente condividono la stessa forma fonologica» (2005: 20). I molteplici significati associati a ciascuna preposizione sono dunque concepiti come una rete di polisemia in cui i significati più periferici sono organizzati attorno a uno schema-immagine centrale (Evans, Tyler 2005: 16).

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1998) e Lindstromberg (1997) rappresentano tentativi significativi di applicare queste intuizioni pionieristiche della LC alla grammatica pedagogica. Lindstromberg cerca di applicare la teoria dei prototipi per spiegare il significato delle preposizioni, assumendo che ciascuna di esse

abbia un numero relativamente ridotto di significati letterali correlati, tra i quali tende a emergere un significato psicologicamente prototipico, cioè il “miglior esempio”. Alcuni significati letterali, specialmente quello prototipico, si estendono poi metaforicamente per generare un altro insieme relativamente circoscritto di significati correlati (Lindstromberg 1996: 225).

L'approccio adottato nel nostro focus didattico segue la semantica delle preposizioni sviluppata da Evans e Tyler (Evans, Tyler 2004a, 2004b, 2005; Tyler, Evans 2001, 2003), che può essere sintetizzata nei quattro punti principali seguenti.

1. I concetti codificati dalle preposizioni (relazioni spaziali) hanno una base incarnata, poiché derivano dall'interazione umana con il mondo fisico-spaziale. Di conseguenza, «è meglio rappresentarli come di natura più gestaltica e schema-immaginale piuttosto che come proposizioni linguistiche o insiemi di tratti semantici (Langacker 1987)» (Evans, Tyler 2005: 13).
2. Una preposizione codifica un'idealizzazione mentale astratta di una relazione spaziale, derivata da scene spaziali più specifiche. Gli esseri umani creano rappresentazioni mentali delle esperienze ricorrenti con il mondo spazio-fisico attraverso un processo di rianalisi delle informazioni percettive. «Mentre le scene spaziali sono relativamente ricche di contenuto, le generalizzazioni tra scene spaziali danno origine a generalizzazioni altamente astratte e schematiche, stabilite in memoria in risposta all'osservazione o all'esperienza di entità fisiche in una serie di relazioni spaziali simili. Queste astrazioni le chiameremo 'proto-scene'. In quanto tale, una preposizione codifica un'idealizzazione mentale astratta della relazione spaziale tra due entità» (Evans, Tyler 2005: 13-14). Ciò costituisce il significato primario di una rete semantica.
3. L'idealizzazione spaziale codifica anche un elemento funzionale, che deriva dal modo in cui le relazioni spaziali sono salienti e rilevanti per il

funzionamento umano e l'interazione con l'ambiente fisico. Nel caso di *in*, ad esempio, la configurazione spaziale implica un LM in una configurazione di accoglimento/“surround” rispetto al TR (Talmy 2000); l'elemento funzionale implica la nozione di contenimento. «Per esempio, la configurazione spaziale descritta dalla preposizione inglese *in* implica che un'entità sia circondata da un'altra entità, come nella frase: *The weed poison is in the sealed container*, in cui si intende che il veleno/diserbante è circondato dal contenitore. Una delle conseguenze significative di questa configurazione spaziale è che l'attività dell'entità circondata – in questo caso il diserbante – è vincolata dai confini dell'entità circostante – in questo caso il contenitore sigillato. Ne consegue che, se il diserbante è nel contenitore sigillato, non è libero di fuoriuscire nell'ambiente» (Evans, Tyler 2005: 14). Nel caso del “contenimento”, possiamo assumere che l'elemento funzionale includa collocazione, confinamento, protezione ed eventuale occultamento degli elementi contenuti (Johnson 1987). Riportiamo la proto-scena delineata per la preposizione inglese *in*, in cui la sfera scura rappresenta il *Trajector* (TR) e le linee marcate il *Landmark* (LM).

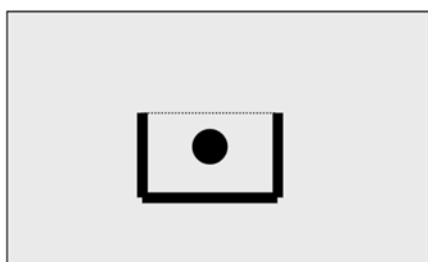


Figura 46 – Protoscena di *in* in inglese (Evans, Tyler 2005: 19)

4. I sensi aggiuntivi nella rete semantica sono stati estesi in modo sistematico e vincolato dal dominio spaziale a domini astratti. «L'insieme dei (spesso non spaziali) significati associati a una particolare preposizione può essere spiegato sulla base del significato spaziale primario, la proto-scena,

congiuntamente a un insieme vincolato di principi cognitivi» (Evans, Tyler 2005: 14).

Anche nell'insegnamento delle preposizioni spagnole troviamo valide applicazioni di alcuni degli assunti cognitivisti appena visti. Per esempio, Frago (2020) sfrutta il potenziale della metafora concettuale e degli schemi di immagine per spiegare gli usi delle preposizioni spagnole *de*, *a*, *por* e *para*.

Quanto alla preposizione *a*, Frago ne propone una spiegazione della sua rete di significati, a partire dal significato primario di “locativo direttivo telico” (Company, Flores 2014), ovvero di movimento verso una meta con cui si stabilisce un contatto. L'autrice propone di rappresentare questo valore primario attraverso la rappresentazione grafica riportata nella Figura 47.

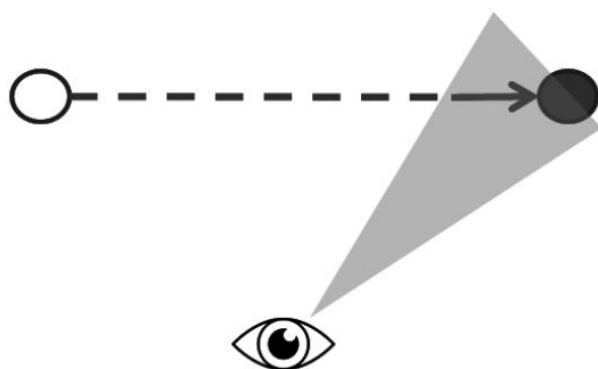


Figura 47 – Schema di base per la preposizione *a* (Frago 2020).

Il significato primario corrisponde perfettamente ai valori spaziali della preposizione. Nel dominio spaziale *a* può esprimere:

- Orientamento statico: *La ventana da al patio*, dove si indica una direzione senza movimento.
- Approssimazione o movimento verso una meta: *Voy a casa*, in opposizione a *de casa*, che indica l'origine.
- Localizzazione relativa di un'entità rispetto a un'altra: *Mi casa está a dos paradas de aquí*, dove si stabilisce una distanza tra un punto di riferimento (l'origine) e un punto finale (la meta).

Le alternanze come *entrar a* / *entrar en* derivano da differenze di focalizzazione concettuale: con *a* si mette in rilievo la meta, mentre con *en* si evidenzia l'ingresso o la presenza all'interno del luogo.

A partire dal nucleo semantico spaziale, l'autrice sviluppa altri due principali ambiti di significato: temporale e concettuale.

Nel dominio temporale, la preposizione *a* estende il suo significato spaziale di direzionalità verso una meta alla localizzazione puntuale nel tempo, in accordo con la metafora concettuale LO SPAZIO È TEMPO. Essa permette di individuare un punto preciso su una linea temporale orientata verso il futuro (*a las nueve*, *a los veinte años*), mentre in espressioni come *en primavera* il periodo viene concettualizzato come spazio statico e delimitato.

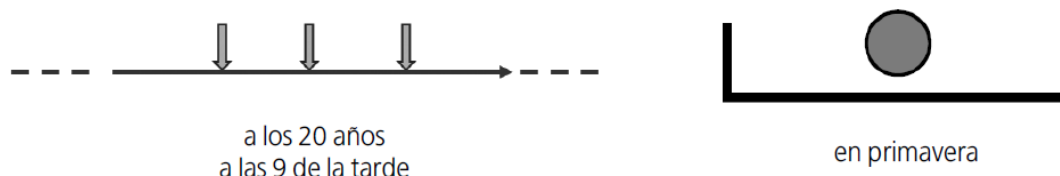


Figura 48 – Schema per le diverse concettualizzazioni del tempo: puntualità (*a*) e delimitazione (*en*) (Frago 2020).

Nel dominio concettuale, il valore di movimento verso una meta si proietta su scale non spaziali, come quelle del prezzo, della velocità o della temperatura, in cui *a* segnala il punto di arrivo all'interno di un continuum (*a 3 euros*, *a 80 km/h*). Lo stesso tratto direzionale motiva gli usi grammaticalizzati della preposizione in funzione di marcatore di oggetto diretto o indiretto e in costruzioni che esprimono futuro, inizio o scopo dell'azione (*empezar a* + *inf.*, *¡a trabajar!*). In senso figurato, *a* può anche assumere valori modali e discorsivi, esprimendo il modo in cui si raggiunge un risultato (*a oscuras*, *a escondidas*) o introducendo relazioni testuali e pragmatiche (*a propósito de*, *a continuación*).

3.2.4.3. Applicazione all'italiano L2

La proposta didattica relativa all'insegnamento delle preposizioni *a* e *in* si fonda basicamente sull'uso di immagini metalinguistiche costruite *ad hoc*, e sul coinvolgimento corporeo.

Per il nostro focus didattico sulle preposizioni *a* e *in* sono state create due immagini metalinguistiche, una per ciascuna delle preposizioni trattate. Una delle principali sfide nella costruzione di immagini metalinguistiche per *a* e *in* è stata l'individuazione di una proto-scena (*proto-scene*), ovvero di un significato primario per entrambe le preposizioni. Di seguito presentiamo un tentativo di rappresentazione grafica del significato spaziale primario delle preposizioni oggetto di studio, seguito da una descrizione (Figg. 49–50).

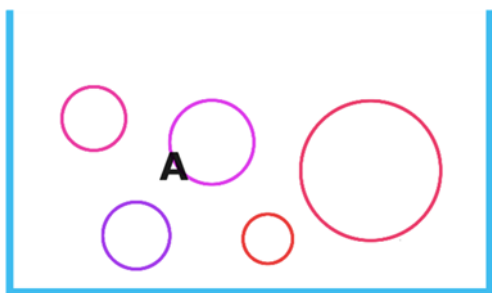


Figura 49 – Proto-scena per la preposizione *a*.

Tra i primi usi delle preposizioni insegnati rientrano, com'è naturale, quelli spaziali e temporali (questi ultimi derivati dai primi); perciò sono i primi a essere trattati con l'ausilio grafico nel nostro intervento.

Nell'immagine (Fig. 49), lo spazio bianco delimitato da un contenitore aperto blu rappresenta la dimensione spazio-tempo. I cerchi di colore diverso rappresentano, a loro volta, istanze di spazio e di tempo. La preposizione *a* è adiacente a una di tali istanze, rappresentando una relazione specifica tra *trajector* (TR) e *landmark* (LM): il TR è collocato in un LM concettualizzato come [PUNTO] nello spazio e/o nel tempo (lungo un percorso). Ne consegue che i

luoghi introdotti da *a* sono concepiti come non contenitori di altri luoghi al loro interno. Ciò non significa che questa corrisponda esattamente alla realtà, ma riflette la concettualizzazione dei parlanti. Ad esempio, nel caso di *a Milano*, è ovvio che una città “contenga” altri luoghi; semplicemente, questo fatto non è preso in considerazione nella concettualizzazione in gioco.

La seconda relazione prototipica tra TR e LM stabilita dalla preposizione *a* è lo schema di adiacenza (Wyleciol 2021), rappresentato graficamente dalla prossimità tra *a* e il [PUNTO]. Sebbene vi sia un contatto, la preposizione non è dentro il punto. Ciò dovrebbe rendere più accessibili agli apprendenti le idee di prossimità (adiacenza) e di moto verso.

La medesima immagine è riproposta come proto-scena per *in*, che in questo caso non rinvia a un punto nella dimensione spazio-tempo, bensì coincide con essa, assumendo il valore concettuale di contenitore. La preposizione *in* segnala spazi e tempi rappresentati come [CONTENITORI] di altri punti, come avviene per l'inglese *in*.

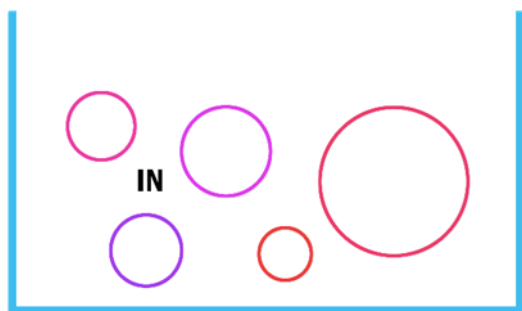


Figura 50 – Immagine metalinguistica per la preposizione *in*.

Successivamente si mostrano agli studenti altre due immagini che illustrano la realizzazione della proto-scena in un contesto meno schematico e più specifico,

presentando un uso spaziale e uno temporale per ciascuna preposizione. Nella Fig. 51 troviamo un'espressione spaziale (a) e una temporale (b) introdotte da *a*.

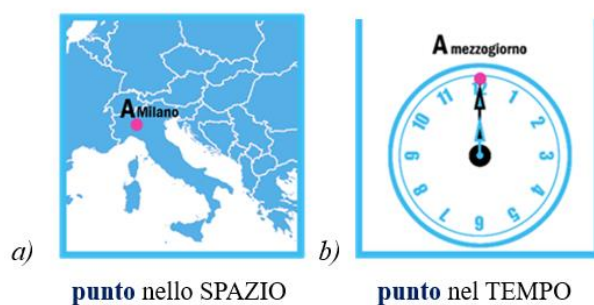


Figura 51 – Esempio grafico di “punto nello spazio” (a) e “punto nel tempo” (b).

Nella Fig. 51a, *Milano*, rappresentata dal punto rosa e introdotta dalla preposizione *a*, coincide esattamente con un punto nello spazio, contenuto in “contenitori” più ampi – Lombardia, Italia, Europa (cfr. Fig. 52).

Analogamente, nella Fig. 51b, *a mezzogiorno* è un punto nel tempo: le ore della giornata sono concepite come punti contenuti nel tempo dell'intera giornata.

Nella Fig. 52 troviamo un'espressione spaziale (a) e una temporale (b) introdotte da *in*.

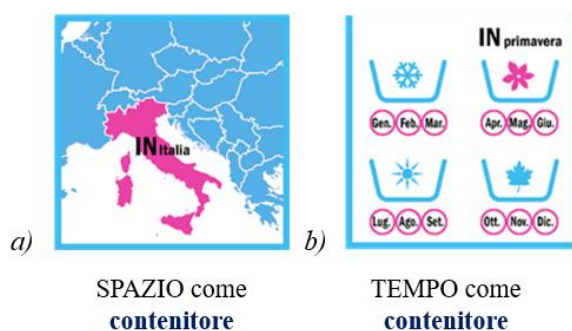


Figura 52 – Esempio grafico di “spazio come contenitore” (a) e “tempo come contenitore” (b).

La Fig. 52a rappresenta graficamente la concettualizzazione dell'Italia (e, più in generale, di uno Stato) come contenitore di molti punti, ed è per questo che è introdotta dalla preposizione *in*.

La Fig. 52b può essere descritta come rappresentazione iconica dell'anno solare: l'anno è il contenitore (non a caso in italiano diciamo *nel 2023* usando la preposizione articolata di *in*); i mesi sono i punti interni all'anno (*a gennaio*); le stagioni, come nell'esempio grafico (*in primavera*), sono mentalmente costruite come contenitori.

Grazie al supporto visivo è più agevole chiarire anche i sensi non prototipici delle due preposizioni. A partire dal significato primario legato alle relazioni spaziali (e rappresentato visivamente nelle proto-scene), si può passare con facilità ad altri significati, ad esempio quelli temporali. Questa è l'operazione didattica che l'insegnante può sfruttare in classe:

(1) Spazio → Tempo:

- a) *a Milano* (spazio) → *a mezzogiorno* (tempo);
- b) *in Italia* (spazio) → *in primavera* (tempo).

(2) Spazio → Attività (estensioni metaforiche):

- a) *andare a Milano* (spazio) → *andare a nuotare* (attività: l'azione del nuotare è metaforicamente uno spazio);
- b) *andare in Italia* (spazio) → *andare in piscina* (attività legata al suo contenitore tridimensionale).

In questo modo l'apprendente può riconnettere con facilità i sensi introdotti più tardi a quelli appresi in precedenza, comprendendo meglio i legami tra i molti significati di una preposizione. La logica sottesa al significato preposizionale viene resa esplicita, rendendo l'apprendimento più motivato, meno arbitrario, meno dipendente dalla ripetizione meccanica e, presumibilmente, più efficace.

«L'ordinamento dei punti di apprendimento riflette in parte la convinzione che i sensi letterali, in quanto contrapposti a quelli metaforici, siano concettualmente primari e, probabilmente, anche esplicitamente primari (Lakoff, Johnson 1980; Lakoff 1987). Ho inoltre collocato per ultimi quei sensi che sarebbe difficile spiegare a studenti di livello iniziale senza ricorrere alla traduzione» (Lindstromberg 1996: 228, trad. mia).

Poiché le preposizioni esprimono concetti quali relazioni spaziali, movimento, direzionalità, localizzazione, almeno nei loro sensi spaziali, esse sono strettamente connesse alla nostra esperienza nel mondo fisico. Per questo, nel percorso didattico sperimentale abbiamo integrato un'attività con coinvolgimento corporeo. Il coinvolgimento del corpo è centrale negli approcci cognitivi all'insegnamento della grammatica che fanno leva sull'*embodiment* per chiarire i principi grammaticali sottostanti (cfr. 1.2.3.). Riprendendo in parte quanto detto in §1.2.3. , le teorie dell'*embodiment* sostengono che la cognizione sia radicata nell'interazione corporea con l'ambiente e che l'elaborazione linguistica coinvolga le stesse strutture senso-motorie attivate durante l'azione (Barsalou 2008; Gallese, Lakoff 2005). Evidenze elettrofisiologiche e di stimolazione cerebrale non invasiva mostrano che parole e frasi riferite ad azioni attivano aree corticali senso-motorie (Buccino *et al.* 2005; Gianelli, Dalla Volta 2015; Della Putta 2018), confermando la connessione tra linguaggio e movimento già osservato con fMRI (Buccino *et al.* 2001; Kemmerer *et al.* 2008). In tale prospettiva, i processi di astrazione concettuale derivano dall'esperienza corporea: il soggetto costruisce significato attraverso la percezione e il corpo funge da "traduttore" tra esperienza fenomenologica e linguaggio (Violi 2008).

Queste evidenze aprono prospettive rilevanti per la didattica delle lingue, poiché il coinvolgimento corporeo rende l'input multimodale e favorisce la costruzione del significato attraverso l'esperienza concreta e l'azione. L'apprendimento delle preposizioni può trarre particolare beneficio da un approccio incarnato: l'uso del corpo e dello spazio aiuta gli apprendenti a interiorizzare le modalità con cui la L2 concettualizza le relazioni spaziali e, per

estensione, quelle astratte. Nella prospettiva cognitiva, infatti, i significati non spaziali delle preposizioni derivano da estensioni metaforiche del loro valore spaziale primario (Evans, Tyler 2003; Lindstromberg 2010). Poiché la cognizione spaziale costituisce il nucleo del pensiero umano (Levinson 2004), l'interazione con il mondo fisico e il movimento nello spazio fondano la nostra capacità di concettualizzare anche domini non spaziali, come il tempo, secondo i principi della metafora concettuale (Lakoff, Johnson 1980; Radden, Dirven 2007). In questa prospettiva, anche la grammatica – al pari del lessico – si configura come espressione della ragione incarnata (*embodied reason*) teorizzata da Lakoff e Johnson (1999).

L'attività corporea inclusa nell'intervento didattico ha come obiettivo primario quello di far riflettere gli apprendenti sulle diverse possibilità espressive offerte dalla lingua e sul fatto che una scelta grammaticale corrisponda a un modo di rappresentare una situazione. Ad esempio, nel caso delle preposizioni *a* e *in*, non è raro che esistano contesti in cui i parlanti italiani scelgano liberamente l'una o l'altra preposizione. Tuttavia, tale scelta non è casuale e veicola un significato preciso. L'apprendente viene reso consapevole di questa possibilità mostrando che la scelta della preposizione corretta non dipende sempre da regole rigide da memorizzare, ma dal bisogno del parlante di trasmettere un messaggio piuttosto che un altro.

L'attività corporea qui presentata si articola in due fasi: (i) un tempo di familiarizzazione con i diversi significati veicolati dalle due preposizioni nel medesimo contesto; (ii) un tempo di applicazione pratica tramite un esercizio drammatico.

Nella fase di familiarizzazione si presentano alcune situazioni in cui possono essere usate sia *a* sia *in*. Le frasi sono accompagnate dalle rispettive immagini (luoghi descritti) e lo studente deve scegliere dove collocare esattamente il parlante nell'immagine in base alla preposizione adottata. Ecco due coppie di frasi impiegate:

1A. Sono al mare.

1B. Sono in mare (aperto).

2A. Ci vediamo alla spiaggia.

2B. Ci vediamo in spiaggia.

Nella versione 1A, l'“ominino” (il parlante) andrebbe collocato vicino al mare, o meglio sulla spiaggia; una situazione spaziale che in precedenza abbiamo chiamato “adiacenza”. Nella versione 1B, invece, l'ominino andrebbe collocato dentro l'acqua. Analogamente, in 2A dire *alla spiaggia* non implica necessariamente essere sdraiati sulla sabbia a prendere il sole; può significare semplicemente essere nei pressi, magari in un locale o a passeggio. In 2B, *in spiaggia* indica propriamente l'essere bagnanti.

La seconda fase consiste nel far mettere in pratica agli studenti queste differenze di significato utilizzando il corpo, lo spazio a disposizione e quanti oggetti ritenessero opportuni, attraverso la rappresentazione fisica delle situazioni.

Gli studenti sono divisi in due gruppi, con le seguenti istruzioni: «In classe ci sono due squadre: i Timidi e gli Spavaldi. I Timidi si avvicinano soltanto alle cose; invece, gli Spavaldi si buttano nelle cose». Agli apprendenti vengono proposte coppie di situazioni apparentemente identiche, come per esempio:

1. Ai giardini vs. *nei* giardini.
2. Alla metropolitana vs. *in* metropolitana.

Timidi e Spavaldi devono costruire le due situazioni tenendo a mente la differenza di significato – talvolta minima o persino sovrapposta – veicolata dalla scelta preposizionale. Gli studenti coinvolti nella sperimentazione dell'attività hanno colto il senso dell'esercizio. Per la situazione 1, ad esempio, i Timidi hanno messo in scena un appuntamento tra amici all'ingresso dei “Giardini del Frontone” (parco noto di Perugia) per poi spostarsi altrove; gli Spavaldi, invece, hanno simulato un picnic nel parco. Per la situazione 2, i Timidi hanno rappresentato un punto di ritrovo vicino alla fermata della metropolitana per poi

spostarsi tutti insieme alla destinazione (un concerto); gli Spavaldi hanno simulato una corsa in metropolitana. Un'attività di questo tipo combina coinvolgimento corporeo e processi cognitivi come l'immaginazione, consentendo all'apprendente un ruolo attivo nel momento della riflessione metalinguistica – con il piacere della scoperta e del gioco.

3.2.5. Il passato prossimo e la scelta dell'ausiliare

Il passato prossimo rappresenta uno dei tempi verbali maggiormente utilizzati nell'italiano contemporaneo, sia in ambito scritto sia, soprattutto, nella comunicazione orale, dove tende progressivamente a estendersi anche a contesti tradizionalmente associati al passato remoto. Dal punto di vista formale, esso si costruisce mediante l'ausiliare *essere* o *avere* seguito dal participio passato.

Il passato prossimo rappresenta un nodo critico per gli apprendenti di L2, non tanto per l'aspetto formale della costruzione, quanto per la selezione dell'ausiliare (*avere/essere*) e le ricadute che questa comporta su accordo e ordine dell'informazione. I criteri sottesi alla selezione dell'ausiliare, infatti, risultano poco trasparenti e difficilmente riconducibili a regole semplici e generalizzabili. Proprio per questo motivo, tale fenomeno è stato al centro di numerose riflessioni descrittive e didattiche.

Nei paragrafi che seguono, il problema verrà dapprima inquadrato attraverso un breve *excursus* sul suo trattamento nelle grammatiche finora più adoperate (cfr. 3.2.5.1.), per poi passare in rassegna i principali tentativi di reinterpretazione in chiave cognitivista già presenti in letteratura (cfr. 3.2.5.2.). Infine, verrà presentata la proposta didattica sviluppata nell'ambito di questa ricerca, finalizzata a rendere più accessibile e motivata la scelta dell'ausiliare per apprendenti di livello A2 (cfr. 3.2.5.3.).

3.2.5.1. Nelle grammatiche tradizionali

Nelle grammatiche tradizionali e nei manuali di italiano L2, la presentazione del passato prossimo si fonda quasi esclusivamente su un criterio formale e strutturale: il tempo è descritto come composto dal presente dell'ausiliare (*avere* o *essere*) e dal participio passato del verbo lessicale, mentre la scelta dell'ausiliare viene ricondotta, in primo luogo, alla distinzione fra verbi transitivi e intransitivi. In questa prospettiva, si afferma generalmente che i verbi transitivi selezionano *avere*, mentre i verbi riflessivi, pronominali e diversi verbi intransitivi selezionano *essere* (Samu 2024).

Tuttavia, è proprio la classe dei verbi intransitivi a rappresentare il vero nodo problematico per l'apprendente: le grammatiche di riferimento, anche per madrelingua, spesso affermano che non esiste una regola univoca e che l'unica soluzione praticabile sia la consultazione del dizionario, rendendo evidente la natura in larga parte arbitraria e lessicale dell'alternanza (cfr. Samu, 2024). Questa impostazione, sebbene funzionale a un certo livello descrittivo, risulta poco soddisfacente sul piano didattico, poiché non fornisce all'apprendente strumenti concettuali per comprendere e interiorizzare il meccanismo della scelta dell'ausiliare.

Nei manuali di italiano L2, l'alternanza *avere/essere* viene solitamente spiegata attraverso tre criteri principali:

- a) la (in)transitività del verbo;
- b) l'espressione di movimento;
- c) l'espressione di uno stato o di un cambiamento di stato.

In molti casi, il criterio della transitività viene presentato in modo semplificato: i verbi che ammettono un complemento oggetto diretto vengono fatti rientrare nella sfera di *avere*, mentre quelli che non lo ammettono sono ricondotti all'area di *essere* (Melucci, Tognozzi 2019; Mezzadri 2018; Petri, Laneri, Bernardoni, 2015,

citati in Russi, 2023). Questa spiegazione, tuttavia, risulta spesso problematica per apprendenti L2 di livello iniziale e intermedio, poiché presuppone la comprensione di concetti metalinguistici complessi, come “complemento oggetto”, “agentività” o “ruolo tematico”, che non sono necessariamente disponibili in modo chiaro nel loro repertorio cognitivo (Russi 2023; Achard 2004).

Un altro criterio frequentemente utilizzato è quello del *movimento*: molti manuali affermano che i verbi che esprimono un movimento nello spazio selezionano *essere* (ad esempio *andare, venire, arrivare, partire*), mentre gli altri tendono a selezionare *avere*. Anche questa generalizzazione, pur basata su una certa regolarità, mostra numerose eccezioni e ambiguità. Inoltre, non chiarisce adeguatamente perché alcuni verbi di movimento possano alternare i due ausiliari in base al contesto sintattico e semantico (ad es. *salire, scendere, correre*) o perché altri verbi intransitivi non implicanti movimento continuino a selezionare *avere* (Russi 2023).

Un ultimo tentativo esplicativo presente nelle grammatiche tradizionali fa riferimento alla distinzione fra *stato* e *cambiamento di stato*. Questo criterio appare in parte più promettente, poiché si avvicina a una dimensione semantica e concettuale del significato verbale: verbi che esprimono un cambiamento di stato o di posizione tenderebbero a selezionare *essere* (ad es. *nascere, morire, diventare, migliorare, peggiorare*), mentre quelli che descrivono un'azione controllata e agentiva tenderebbero a selezionare *avere* (cf. Russi 2023). Tuttavia, anche questo criterio non viene sviluppato in maniera sistematica e raramente è accompagnato da una spiegazione cognitiva o da una rappresentazione visiva che possa renderlo realmente accessibile all'apprendente.

Come mette chiaramente in evidenza Samu (2024), il rischio di questo tipo di trattamento tradizionale è che la scelta dell'ausiliare venga ridotta a un insieme di liste da memorizzare e a regole parziali, spesso contraddittorie, che non riflettono un modello esplicativo coerente e unitario. In questo senso, il problema non risiede soltanto nella complessità intrinseca del fenomeno linguistico, ma

anche nel modo in cui esso viene presentato nei materiali didattici: privo di un ancoraggio esperienziale e concettuale, e fortemente dipendente da categorie grammaticali astratte (Samu 2024; Russi 2023).

Questi limiti delle grammatiche tradizionali costituiscono dunque il presupposto teorico e didattico da cui prende avvio la ricerca di modelli alternativi – in particolare di matrice cognitivista – capaci di rendere la selezione dell’ausiliare più trasparente, motivata e accessibile dal punto di vista dell’apprendente. È proprio su questo terreno che si collocano i tentativi di applicazione della Linguistica Cognitiva, che verranno esaminati nel paragrafo successivo.

3.2.5.2. Nella Grammatica Cognitiva

Nella cornice cognitivista, il passato prossimo può essere interpretato come una unità simbolica in cui una forma complessa (ausiliare al presente + participio) è convenzionalmente associata a un *construal* specifico dell’evento nel tempo (Langacker 2008). In termini concettuali, il passato prossimo profila un evento *bounded* e completato prima del momento dell’enunciazione, trattato globalmente come un’unità: è cioè un caso tipico di *summary scanning* (scansione riassuntiva), contrapposto alla *sequential scanning* dell’imperfetto, che “apre” l’evento e ne lascia visibile lo svolgimento (Langacker 2008; Smith 1997). Ciò spiega l’opposizione funzionale con l’imperfetto: *Ha aperto la finestra* presenta un’azione compiuta con risultato inferibile (la finestra è aperta), mentre *Apriva la finestra* sospende i confini e mette a fuoco lo svolgimento o lo sfondo narrativo (cfr. 3.2.7.).

Questa lettura si integra con i risultati tipologici sull’evoluzione del perfetto nelle lingue romanze: in italiano il passato prossimo, nato come perfetto di rilevanza attuale (Bybee, Perkins, Pagliuca 1994), ha esteso i propri usi fino a coprire, in gran parte d’Italia e nei registri della lingua parlata, l’area del passato “aoristico” (Squartini, Bertinetto 2000). In termini di *construal*: lo stesso formato morfosintattico può veicolare ora una lettura di connessione col presente (*Ho*

perso le chiavi, implicito “e adesso non le ho”), ora una lettura puramente perfettiva in sequenza narrativa (*Ieri ho visto Luca, poi siamo andati al cinema*). La scelta è guidata da fattori di contesto e profilazione discorsiva, non da una rigida dicotomia di regole.

All'interno di questa prospettiva, la selezione dell'ausiliare (*avere/essere*) non è un accidente idiosincratico ma il riflesso di come il parlante costruisce l'evento. Con *essere* si profilano tipicamente cambiamenti di stato o di luogo in cui il soggetto ha proprietà da paziente o tema (inaccusatività), spesso con risultato saliente: *È arrivato, È caduta, La porta si è chiusa*; con *avere* si profilano invece attività agentive o azioni senza esito inerentemente telico: *Ha telefonato, Hanno lavorato a lungo* (Perlmutter 1978; Burzio 1986; Sorace 2000).

Recentemente, per l'italiano L2 sono state avanzate alcune proposte didattiche alternative, ispirate ai principi della Linguistica e della Grammatica Cognitiva, con l'obiettivo di superare il tradizionale approccio mnemonico basato su liste di verbi e regole eccezionali. In particolare, è possibile individuare almeno due contributi significativi: lo studio sperimentale di Hamrick e Attardo (2010), fondato sull'applicazione della teoria del prototipo alla selezione dell'ausiliare, e la proposta di Russi (2023), che integra i presupposti della Grammatica Cognitiva con la teoria degli *image schemas* e con la concettualizzazione degli eventi di moto.

Il lavoro di Hamrick e Attardo si basa sull'assunto che gli ausiliari *avere* ed *essere* non siano assegnati in maniera arbitraria, ma siano associabili a due prototipi semantici distinti, riconducibili a un diverso grado di agentività, di controllo e di coinvolgimento del soggetto nell'evento. Gli autori propongono, dunque, di educare gli apprendenti a riconoscere quale ausiliare utilizzare non a partire dalla forma del verbo, ma dalla semantica dell'evento codificato, collocando il verbo lungo un continuum che va dai verbi tipicamente inaccusativi a quelli tipicamente inergativi. Tale visione richiama da vicino la *Auxiliary*

Selection Hierarchy elaborata da Sorace (2000, 2004), basata su una gradienza semantico-aspettuale tra inaccusatività e inergatività.

Nel loro studio sperimentale, Hamrick e Attardo mettono a confronto due tipi di materiali didattici: un *handout* di tipo tradizionale e un *handout* sperimentale ispirato alla Grammatica Cognitiva, fondato sul riconoscimento dei prototipi semantici. Agli apprendenti viene somministrato un test a scelta binaria in cui gli item sono costituiti da frasi in cui è necessario scegliere tra l'ausiliare *essere* e l'ausiliare *avere* (es. *Mario è/ha comprato un libro*), allo scopo di verificare quale modello favorisca una maggiore accuratezza nella scelta di *avere* o *essere*. Sebbene i risultati non mostrino un miglioramento sistematico nettamente superiore nel gruppo sperimentale, il lavoro ha il merito di proporre un primo tentativo strutturato di applicare la teoria del prototipo all'insegnamento del passato prossimo in italiano come L2.

Tuttavia, come rilevato anche da studi successivi, tra cui Russi (2023), uno dei limiti principali dell'approccio di Hamrick e Attardo risiede nella selezione e definizione delle proprietà semantiche utilizzate per caratterizzare i prototipi. Nozioni come "intenzionalità" o "coinvolgimento del partecipante" risultano infatti ambigue e difficilmente operazionalizzabili per apprendenti di livello iniziale. Inoltre, verbi di movimento direzionale come *andare*, *venire* o *arrivare* — che nella gerarchia di Sorace occupano posizioni particolari, poiché combinano telicità e una certa agentività — risultano problematici per una categorizzazione netta, confermando la natura gradiente e non dicotomica del fenomeno.

Nel suo studio, invece, Russi (2023) propone una riformulazione della selezione dell'ausiliare in chiave cognitivista che si concentra in modo specifico sui verbi di movimento, organizzandoli in una tripartizione funzionale che tiene conto della concettualizzazione dell'evento. L'autrice distingue infatti tre gruppi principali: (1) verbi di movimento che selezionano solo *essere*, (2) verbi di movimento che selezionano solo *avere* e (3) verbi di movimento che alternano *essere* e *avere* a seconda della configurazione semantico-sintattica dell'enunciato (Russi 2023: 121-126). Nel primo gruppo rientrano verbi che esprimono uno

spostamento orientato verso un punto di arrivo o un cambiamento di posizione nello spazio, come *andare, venire, arrivare, entrare*, i quali selezionano stabilmente l'ausiliare *essere* (es. *Carlo è andato in spiaggia, Siamo entrati in casa*). Russi rappresenta questo tipo di evento mediante uno schema grafico di tipo *origine – percorso – destinazione*, in cui il soggetto è concettualizzato come entità che attraversa un percorso fino a un punto di arrivo rilevante. Un esempio visivo efficace è offerto dalla Figura 53, relativa alla frase *Carlo è andato in spiaggia*, in cui l'accento è posto sulla traiettoria e sulla destinazione finale.

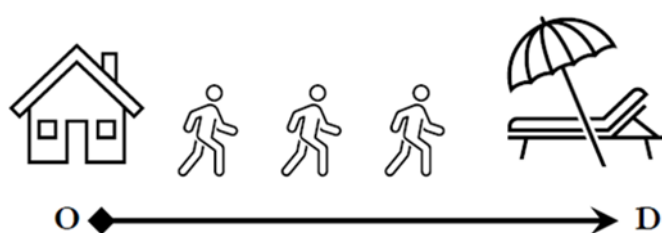


Figura 53 – Carlo è andato in spiaggia (in base a Russi 2023: 122).

Il secondo gruppo è costituito da verbi di movimento che, pur implicando uno spostamento nello spazio, selezionano solo *avere*. Si tratta in genere di verbi che mettono in primo piano la modalità dell'azione o il modo in cui il movimento viene effettuato, piuttosto che il cambiamento di posizione finale, come *camminare, correre, nuotare, volare*. In questo caso, il movimento viene concettualizzato come un processo in corso, svincolato da un punto di arrivo saliente, e per questo costruito con *avere* (es. *Ho camminato per un'ora, Abbiamo nuotato tutto il pomeriggio*). Un buon esempio rappresentativo di questa tipologia si trova nella Figura 54, in cui l'attenzione è rivolta al percorso stesso e non a una destinazione conclusiva esplicitamente raggiunta.

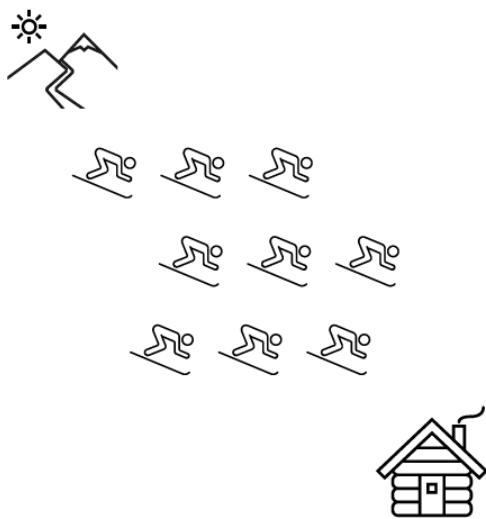


Figura 54 – Carlo ha sciato a Cervinia (in base a Russi 2023: 124)

Il terzo gruppo comprende verbi che possono alternare *essere* e *avere* in base alla struttura dell'enunciato e al modo in cui l'evento viene concettualizzato. Tra questi rientrano, ad esempio, *salire*, *scendere*, *passare*, *correre*, *volare*, che con *essere* mettono in evidenza il cambiamento di posizione (*Sono salito al terzo piano*), mentre con *avere* tendono a focalizzare il processo o la durata dell'azione (*Ho salito le scale di corsa*, *Ho corso per mezz'ora*). Questa alternanza viene spiegata graficamente da Russi attraverso una doppia rappresentazione concettuale dello stesso verbo, come mostrato nella Figura 55a-b, che mette a confronto due diverse modalità di inquadramento dell'evento (semplice attività di movimento nella Fig. 55a vs. spostamento verso una destinazione nella Fig. 55b).

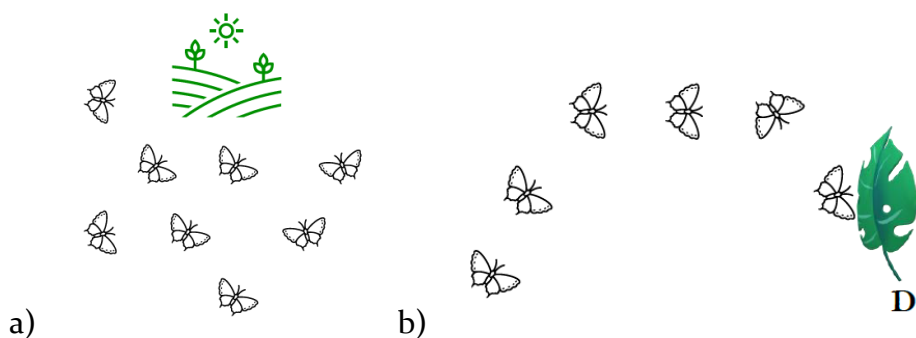


Figura 55 – La farfalla ha volato in giardino vs. La farfalla è volata sulla foglia (in base a Russi 2023: 125).

La proposta di Russi appare particolarmente efficace nel rendere visibile e motivata la selezione dell'ausiliare nei verbi di movimento, e costituisce un significativo passo avanti rispetto alle spiegazioni tradizionali, poiché sposta l'attenzione dalla regola astratta alla concettualizzazione dell'esperienza spaziale. Tuttavia, proprio la scelta di circoscrivere l'analisi quasi esclusivamente ai verbi di movimento rappresenta anche uno dei limiti principali della proposta. Restano infatti fuori dal modello numerosi verbi intransitivi non di movimento che selezionano comunque l'ausiliare *avere* e che risultano ugualmente problematici per gli apprendenti, come *dormire, lavorare, telefonare, parlare, scherzare, tossire, piangere*. Questi verbi non rientrano in una chiara logica spaziale di *origine–percorso–destinazione*, e quindi “sfuggono” alla spiegazione fondata sulle traiettorie e sugli schemi di moto, mostrando la necessità di un modello più ampio e generalizzabile, capace di includere anche eventi statici, processuali o interni al soggetto.

Nel complesso, sia la proposta di Hamrick e Attardo (2010), sia quella di Russi (2023) costituiscono importanti punti di partenza per una riflessione didattica alternativa sulla selezione dell'ausiliare in italiano L2. Se la prima ha il merito di aver introdotto il concetto di prototipicità nel trattamento pedagogico del passato prossimo, la seconda offre una modellizzazione più coerente con i principi della Grammatica Cognitiva, grazie all'uso sistematico di rappresentazioni grafiche e schemi concettuali. Tuttavia, entrambe evidenziano la complessità intrinseca del fenomeno e la necessità di ulteriori sperimentazioni didattiche mirate, in particolare per i livelli iniziali. È proprio a partire da questi contributi che si inserisce la proposta didattica elaborata nel presente lavoro.

3.2.5.3. Applicazione all'italiano L2

La proposta didattica elaborata nel presente lavoro per il trattamento del passato prossimo e, in particolare, della scelta dell'ausiliare *essere* o *avere*, ha l'obiettivo di rendere più trasparente un fenomeno che, come evidenziato in precedenza, risulta frequentemente opaco per gli apprendenti di italiano L2. Il percorso, pensato per un livello A2, si sviluppa in maniera progressiva e guidata, e mira a sostituire la tradizionale logica delle "liste di verbi" con una riflessione sulle proprietà concettuali dell'evento e sulle caratteristiche semantiche del verbo principale.

In una prima fase, l'attenzione viene posta sul valore semantico e aspettuale del passato prossimo, presentato come tempo verbale utilizzato per esprimere un evento percepito come concluso, ma ancora collegato al presente del parlante. A supporto della spiegazione metalinguistica viene mostrata un'immagine (Figura 56) che mostra visivamente il modo in cui il parlante italofono concettualizza l'evento descritto dal passato prossimo: collocato nella sfera temporale del passato e delimitato da due punti forti di inizio e fine.

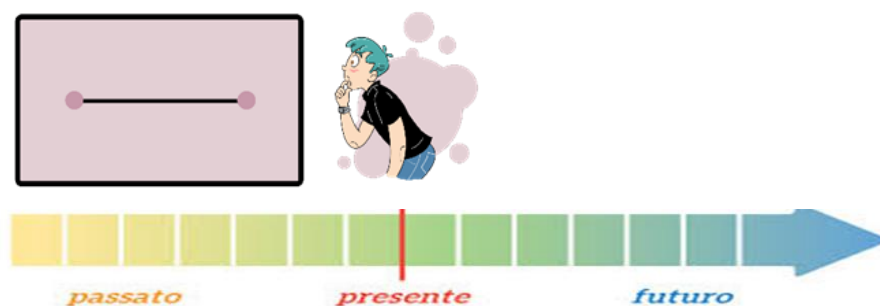


Figura 56 – Concettualizzazione di un evento verbalizzato con il passato prossimo.

Accanto all'attenzione sul polo semantico e cognitivo della costruzione, si mostra anche il polo formale, ovvero il modo in cui si costruisce il tempo verbale. L'obiettivo, dunque, è quello di stimolare una riflessione sul modo in cui l'evento passato viene "inquadrato" mentalmente in relazione al momento

dell'enunciazione, oltre che far riconoscere la forma morfologica del tempo composto.

Successivamente viene introdotta la distinzione formale tra le due strutture ausiliari (*essere* + participio passato / *avere* + participio passato), con un'attenzione particolare al fatto che la scelta non dipende dalla casualità, ma dalle “qualità” semantiche del verbo e dell'evento descritto. È in questo momento che viene presentata la cosiddetta “tabella delle qualità”, uno strumento metalinguistico di carattere innovativo, in cui i verbi vengono associati non a categorie grammaticali astratte (transitivo/intransitivo), ma a proprietà concettuali percepibili e osservabili. Tra queste figurano, ad esempio: il grado di coinvolgimento del partecipante, la presenza di un cambiamento di stato, l'orientamento verso un risultato o una meta, il livello di intenzionalità e il tipo di movimento coinvolto (centrato sulla meta o sull'uso del corpo). Di seguito riportiamo la “Tabella delle qualità” (Figura 57).

“TABELLA DELLE QUALITÀ”

Qualità tipiche dei verbi che scelgono ESSERE	Qualità tipiche dei verbi che scelgono AVERE
○ Il partecipante è influenzato, cambiato (es. <i>mi sono lavato</i>). ○ Movimento: attenzione sul <u>percorso</u>, sulla <u>meta</u> (es. <i>Sono andato a Roma</i>; <i>sono corso a casa</i>). ○ Attenzione sul <u>risultato</u> dell'evento (es. <i>Sono venuto qui per te</i>; <i>mi sono addormentato</i>). ○ Non intenzionale (es. <i>sono caduto</i>).	○ Il partecipante ha un contatto con l'oggetto (es. <i>Mario ha lavato la macchina</i>). ○ Movimento: attenzione sull'<u>uso del corpo</u>, non sulla meta (es. <i>ho nuotato</i>, <i>ho ballato</i>, <i>ho corso per mezz'ora</i>). ○ Attenzione sull'<u>evento completo</u> (es. <i>Ho camminato per due ore</i>; <i>ho viaggiato tanto</i>; <i>ho dormito</i>). ○ Intenzionale (es. <i>Ho preparato una torta</i>).

Figura 57 – Tabella delle qualità dei verbi per scegliere l'ausiliare *essere* o *avere*.

Questa tabella rappresenta il cuore cognitivo della proposta: essa consente allo studente di porsi domande del tipo *chi è realmente coinvolto? cosa succede al partecipante? c'è un cambiamento? c'è un punto di arrivo?*, spostando l'attenzione dall'applicazione meccanica di una regola all'interpretazione semantica dell'evento. Attraverso una serie di esercizi guidati, lo studente è invitato a confrontare esempi reali e a motivare la propria scelta dell'ausiliare, non in base alla memoria, ma in base alla lettura concettuale della situazione (es. *Luca è partito per Milano / Ho camminato per un'ora / Mi sono pettinata / Ho dipinto un quadro*).

La “Tabella delle qualità” è supportata da un'immagine che rappresenta visivamente alcune situazioni legate alla categoria concettuale *Il partecipante è influenzato, cambiato vs. Il partecipante ha un contatto con l'oggetto* (Figura 58). L'immagine è stata inserita proprio perché consapevole della difficoltà d parte dell'apprendente a un livello A2 di maneggiare sapientemente questo tipo di descrizione concettuale.

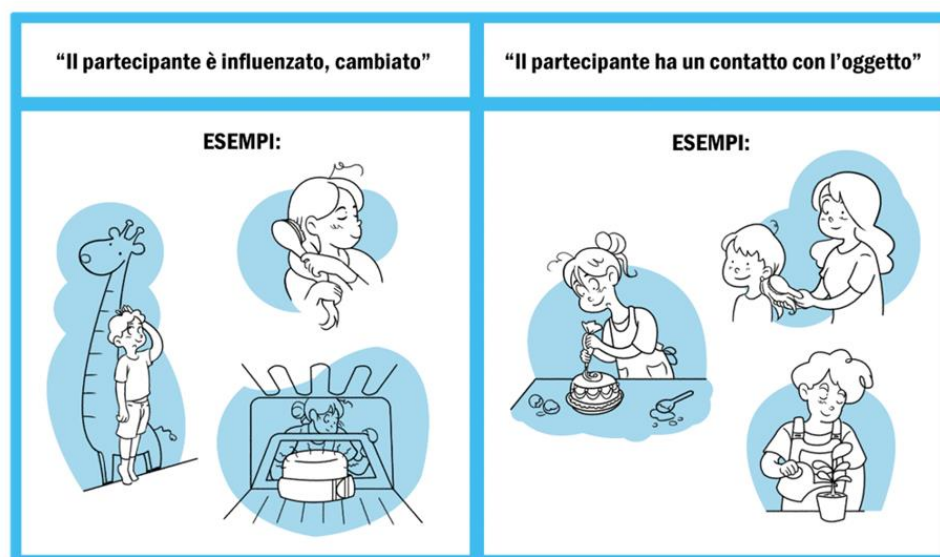


Figura 58 – Rappresentazioni visive delle descrizioni concettuali di *Il partecipante è influenzato, cambiato vs. Il partecipante ha un contatto con l'oggetto*.

È opportuno sottolineare che la “Tabella delle qualità” proposta per supportare la scelta dell’ausiliare non intende configurarsi come uno strumento da utilizzare in modo permanente o meccanico nella produzione orale spontanea. Siamo consapevoli del fatto che, soprattutto in fase iniziale, essa possa apparire macchinosa, poco immediata e scarsamente funzionale dal punto di vista comunicativo, in quanto richiede un momento di riflessione metalinguistica che non sempre si concilia con la velocità dell’interazione reale. Tuttavia, proprio per questa sua natura analitica e riflessiva, la tabella può svolgere un ruolo estremamente prezioso come strumento di consultazione e di supporto alla consapevolezza linguistica. Essa offre infatti allo studente la possibilità di interrogarsi in modo autonomo sulle proprietà dell’evento e del verbo, sviluppando progressivamente una maggiore sensibilità ai meccanismi concettuali alla base della selezione dell’ausiliare. In questo senso, più che come una regola da applicare rigidamente, la Tabella delle qualità va intesa come un ponte cognitivo tra spiegazione e uso, in grado di accompagnare l’apprendente nel passaggio dalla dipendenza dall’insegnante a una gestione maggiormente autonoma e consapevole delle proprie scelte linguistiche.

Un ulteriore elemento di forza del percorso è rappresentato dall’organizzazione graduale delle attività: dopo una fase iniziale di osservazione e riconoscimento, segue una fase di applicazione guidata, in cui l’apprendente seleziona l’ausiliare più adeguato basandosi sulle proprietà evidenziate nella tabella. Solo in un momento successivo gli viene richiesto di produrre autonomamente frasi al passato prossimo, rafforzando così il passaggio dalla consapevolezza esplicita alla competenza d’uso. Questa progressione rispecchia una concezione usage-based dell’apprendimento, in cui la regolarità grammaticale emerge attraverso l’esperienza ripetuta e la ristrutturazione progressiva degli schemi mentali.

In linea con i presupposti della Linguistica Cognitiva e con le proposte di Hamrick e Attardo (2010) e Russi (2023), anche questo percorso valorizza la

centralità del significato e della concettualizzazione dell'evento. Tuttavia, rispetto a tali modelli, la presente proposta amplia il campo di applicazione, includendo non soltanto i verbi di movimento, ma anche verbi intransitivi non dinamici frequentemente usati nel parlato quotidiano (*dormire, lavorare, abitare, parlare, ecc.*), che sfuggono alle generalizzazioni tradizionali ma possono essere spiegati efficacemente attraverso la nozione di evento come processo o come risultato.

In tal senso, il percorso non mira a fornire una regola definitiva, ma a sviluppare negli apprendenti una competenza interpretativa che permetta loro di effettuare scelte sempre più consapevoli e motivate. La visualizzazione grafica delle qualità del verbo e delle proprietà dell'evento rappresenta infine un ulteriore strumento di supporto alla costruzione del significato, rafforzando il legame tra forma, esperienza e concetto.

3.2.6. *Stare + gerundio*

La perifrasi progressiva dell'italiano, formata da *stare* al tempo/modo appropriato seguito dal gerundio del verbo lessicale (*sto leggendo, stava dormendo, staranno aspettando*), codifica un *construal* dell'evento come in corso di svolgimento nel punto di riferimento temporale, con messa a fuoco dell'interno del processo e sospensione dei confini (Bertinetto 1986; Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001; Squartini 1998). A differenza dell'inglese, dove il *present progressive* è spesso obbligatorio con valore "attuale", in italiano la progressiva compete con il presente semplice (*Leggo vs Sto leggendo*) e con altre risorse aspettuative (imperfetto, avverbi di fase), e perciò l'alternanza forma/funzione non è biunivoca (Serianni 2012). In termini tipologici, la progressiva italiana è meno "grammaticalizzata" di quella inglese e in parte comparabile a quella spagnola (*estar + gerundio*), pur con differenze d'uso (Squartini 1998).

Per gli apprendenti di italiano L2, le criticità ricorrenti riguardano: (i) il trasferimento da L1 con progressiva obbligatoria (sovraestensione di *stare + gerundio* in contesti in cui l'italiano preferisce il presente semplice: *Cosa fai?* vs

Che cosa stai facendo?); (ii) le restrizioni lessicali con verbi stativi o di stato mentale (*sapere, valere, appartenere*), rispetto ai quali la forma progressiva è marcata o non naturale; (iii) la gestione dell'aspetto in diacronia del discorso (contrasto tra *stava leggendo* e *lesse/ha letto*); (iv) la posizione dei clitici e la doppia possibilità di collocazione (*lo sto leggendo / sto leggendolo*), sede privilegiata di errori nelle fasi iniziali; (v) la sovraestensione in valori espressivi (*sta sempre urlando!* con lettura di irritazione) non immediatamente trasparenti agli apprendenti (Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001; Serianni 2012). Dal punto di vista didattico, occorre inoltre considerare il carico cognitivo dell'operazione (selezione dell'ausiliare "stare", formazione del gerundio, eventuale gestione dei pronomi e degli avverbi di tempo), che può richiedere *scaffolding* multimodale e strategie di riduzione della complessità in classi eterogenee (Daloiso 2017, 2022).

3.2.6.1. Nelle grammatiche tradizionali

Nelle grammatiche tradizionali dell'italiano L2, la perifrasi *stare + gerundio* è presentata in modo generalmente riduttivo e poco coerente, come mostra l'analisi condotta da Daloiso (2018) sull'offerta manualistica più recente. Le grammatiche per apprendenti stranieri tendono infatti a collocare la costruzione all'interno di capitoli dedicati all'ausiliare *stare* o alle forme non finite, quasi sempre accanto alla perifrasi imminenziale *stare per + infinito*, scelta che favorisce una prospettiva formalista e non consente di cogliere il valore aspettuale specifico della perifrasi progressiva.

Un primo limite comune è la scarsità di spazio dedicato all'argomento: la perifrasi progressiva è spesso confinata in riquadri marginali, introdotta attraverso definizioni semplicistiche come "azione che avviene mentre si parla", formulate sia in *Gramm.it* sia nella *Nuova grammatica della lingua italiana* (Nocchi 2011). Questo tipo di definizione trascura il valore aspettuale centrale della perifrasi, ancorandola impropriamente al momento dell'enunciazione e non riconoscendo

che *stare + gerundio* può riferirsi anche ad eventi non contemporanei al parlante (ad es. *Sto leggendo un libro molto interessante in questi giorni*).

Un secondo limite riguarda la mancata esplicitazione del valore imperfettivo e progressivo della perifrasi, che raramente viene spiegata in relazione agli altri mezzi dell'italiano per esprimere l'aspetto, come l'imperfetto o la perifrasi continua *andare + gerundio*. Molti manuali non mettono gli studenti in condizione di comprendere perché una frase come *Il treno sta partendo!* abbia un valore di imminenzialità più che di progressività, o perché enunciati al passato come *Stava piovendo forte quando siamo usciti* ricadano perfettamente nel significato centrale della costruzione.

Daloiso (2018) rileva inoltre che le grammatiche tendono a proporre spiegazioni incoerenti o contraddittorie: ad esempio, *Grammatica attiva* associa alla perifrasi progressiva nozioni di agentività e volontà ("azione voluta dal soggetto"), che non trovano riscontro nella descrizione linguistica né nella realtà d'uso della lingua (es. *Sta piovendo, Mi sto ammalando*). L'assenza di riferimenti al quadro teorico aspettuale dell'italiano (Bertinetto 1986, 1990) e alle restrizioni morfosintattiche e semantiche della perifrasi (incompatibilità con passivo, infinito, modali e stativi permanenti) contribuisce a creare una rappresentazione incompleta e talvolta fuorviante.

Un ulteriore tratto ricorrente è l'assenza quasi totale di una prospettiva comparativa, fondamentale in un contesto L2: pochissime grammatiche mettono in guardia gli apprendenti anglofoni dall'estensione impropria di usi dell'inglese (*be + -ing* compatibile con passivo, tempi composti e verbi stativi), e raramente si segnalano le differenze con lo spagnolo, dove *estar + gerundio* è più produttivo e compatibile con i tempi perfettivi (Bertinetto 1997).

Tra le grammatiche analizzate da Daloiso, solo la *Grammatica di base dell'italiano* (Petri, Laneri, Bernardoni 2015) dedica alla perifrasi progressiva una trattazione relativamente articolata, introducendo la distinzione concettuale tra *stato* e *azione* e impiegando rappresentazioni visive per mostrare lo "stato intermedio" dell'evento. Tuttavia, anche in questo caso mancano riferimenti sistematici alle

restrizioni d'uso della costruzione e al suo comportamento aspettuale rispetto ad altre perifrasi verbali dell'italiano (in particolare le perifrasi continuative e iterative come *andare* + gerundio, *venire* + gerundio, *continuare a* + infinito) – una lacuna dovuta in parte al fatto che l'opera costituisce un adattamento della *Gramática básica del estudiante de español*, i cui esempi e spiegazioni non sempre risultano pienamente adeguati per l'italiano.

In sintesi, la trattazione tradizionale di *stare* + *gerundio* nei manuali per apprendenti L2 è caratterizzata da una visione poco sistematica, non radicata nella ricerca linguistica e priva di ancoraggi concettuali solidi, con effetti diretti sulla comprensione dell'aspetto progressivo da parte degli studenti. Questa ricognizione conferma la necessità di una proposta didattica più coerente e motivata, capace di integrare prospettiva cognitiva, rappresentazioni visive e una descrizione accurata dei valori semantico-aspettuali della perifrasi, come verrà discusso nei paragrafi successivi.

3.2.6.2. Nella Grammatica Cognitiva

Nell'ottica della Grammatica Cognitiva, la perifrasi *stare* + *gerundio* va trattata come una costruzione simbolica che impone sull'evento un particolare *construal*: il processo viene “profilato dall'interno” come in corso in un dato istante di riferimento, senza codificarne né l'inizio né la fine. La messa a fuoco sul segmento interno del decorso temporale rende conto del valore imperfettivo progressivo e della complementarità con altre risorse dell'italiano, in primis *andare* + *gerundio*, che esprime invece una scansione continua “diffusa” sull'intervallo (progressivo vs. continuo), distinzione spesso assente nei compendi didattici ma cruciale per una spiegazione motivata della perifrasi. Da un lato, ciò comporta che *stare* + *gerundio* sia selettiva dal punto di vista lessicale (maggiore compatibilità con verbi dinamici; possibilità con alcuni stativi solo in letture dinamizzate, *sto avendo problemi*; *non sto capendo*); dall'altro, che la costruzione sia restrittiva sul piano morfosintattico: in italiano standard non combina con

passivo e infinito e non si associa ai tempi perfettivi (*è stato dormendo), proprietà che riflettono proprio il profilo imperfettivo e la focalizzazione interna alla fase di svolgimento. Queste osservazioni – consolidate nella descrizione linguistica italiana (Bertinetto; Squartini) – sono proposte da Daloiso come base per una grammatica pedagogica di ispirazione cognitiva: la progressiva viene presentata non come “regola d’uso” decontestualizzata, ma come esito di una scelta concettuale forma-significato, distinguendo nettamente il valore progressivo da quello continuo e rendendo trasparenti le restrizioni d’uso che ne derivano.

La prospettiva cognitiva risulta particolarmente efficace anche sul piano comparativo e acquisizionale. In spagnolo, la perifrasi *estar* + gerundio è più versatile: oltre al valore progressivo, copre usi durativi ed è compatibile con morfologia perfettiva (*ha estado durmiendo*), mentre l’italiano ha specializzato *stare* + gerundio al solo valore progressivo, incompatibile con i perfettivi. La somiglianza formale favorisce un transfer positivo (rapida emergenza della perifrasi nell’interlingua di italofoni con L1 spagnola), ma produce anche errori sistematici di sovraestensione, come **sono stato studiando*, che lo spagnolo ammette e l’italiano no. Della Putta e Strik-Lievers definiscono questo nodo come un problema di *unlearning*: gli apprendenti devono inibire un’abitudine di L1 (valore durativo/perfettivo della perifrasi) sulla base di evidenza negativa indiretta (notare che l’uso atteso in L1 “non compare” in L2), operazione cognitivamente impegnativa specie tra lingue tipologicamente vicine. Gli autori mostrano che esposizione all’input, intensità d’uso della L2 e istruzione non focalizzata non bastano; è necessario un intervento mirato con strategie di *noticing* e mappatura forma-significato.

Un contributo fondamentale per l’applicazione della Linguistica Cognitiva alla didattica della perifrasi *stare* + gerundio è proprio quello di Daloiso (2018a; 2018b). Ciò che rende questi lavori particolarmente rilevanti per la presente ricerca è l’impianto metodologico rigoroso, che parte da un’analisi linguistica e acquisizionale approfondita della costruzione in italiano, per poi approdare a una

proposta didattica consapevolmente ispirata ai principi della Linguistica Cognitiva e della *Processing Instruction*.

Daloiso propone una riformulazione cognitivamente fondata della spiegazione didattica della perifrasi progressiva. A tal fine, l'autore sottolinea come il ricorso a schemi visivi e rappresentazioni iconiche – già presenti, seppur in modo ereditato e non pienamente rielaborato, in Petri *et al.* (2015) – possa essere funzionale a rendere trasparente il significato centrale della costruzione. In particolare, la sequenza iconografica tratta da Petri *et al.* (2015), originariamente ripresa da Alonso Raya *et al.* (2005), utilizza l'immagine della lente d'ingrandimento per focalizzare lo “stato intermedio” dell'evento (*Sta portando i sacchetti in macchina*) e visualizzare la porzione interna del processo, ovvero l'istante di focalizzazione tipico del valore progressivo.



Figura 59 – Rappresentazione della frase *Sta portando i sacchetti in macchina* (tratto da Petri *et al.* 2015: 202; Fonte originale dell'immagine: Alonso Raya *et al.* 2005: 198).

3.2.6.3. Applicazione all'italiano L2

La proposta didattica elaborata per introdurre e consolidare la perifrasi *stare + gerundio* nel livello A2 si fonda su un espediente cognitivo, costruito attorno al concetto di ‘inquadratura’, inteso come modalità con cui il parlante “ritaglia” una porzione dell'evento e la rende oggetto di attenzione linguistica. La fase iniziale di recupero concettuale inizia con un'analogia con la fotografia (Figura 60), la quale permette di guidare l'apprendente verso un'idea intuitiva ma rigorosa del valore aspettuale della costruzione: così come una foto cattura un singolo momento all'interno di un'azione più ampia (o una piccola parte di una scena più

ampia), allo stesso modo *stare* + *gerundio* permette di rappresentare un segmento interno dell'evento, situato dopo l'avvio e prima della conclusione.



Figura 60 – Fase di recupero concettuale: focus sul concetto di “inquadratura”.

Per facilitare questa concettualizzazione, il percorso didattico riprende la distinzione chiara tra ‘stati’ e ‘azioni’ (proposta già da Petri *et al.* 2015), tramite esempi illustrati e contrapposizioni visive. Mentre gli stati vengono presentati come condizioni statiche e durative (*è sveglio*, *è simpatico*, *ha fame*), le azioni sono introdotte come processi dinamici, potenzialmente soggetti a sviluppo nel tempo (*prepara la pizza*, *taglia la torta*). La Figura 61 rafforza questa distinzione e prepara lo studente a comprendere come la perifrasi progressiva intervenga esclusivamente nel dominio delle ‘azioni’, lasciando invece invariati gli enunciati che esprimono stati.

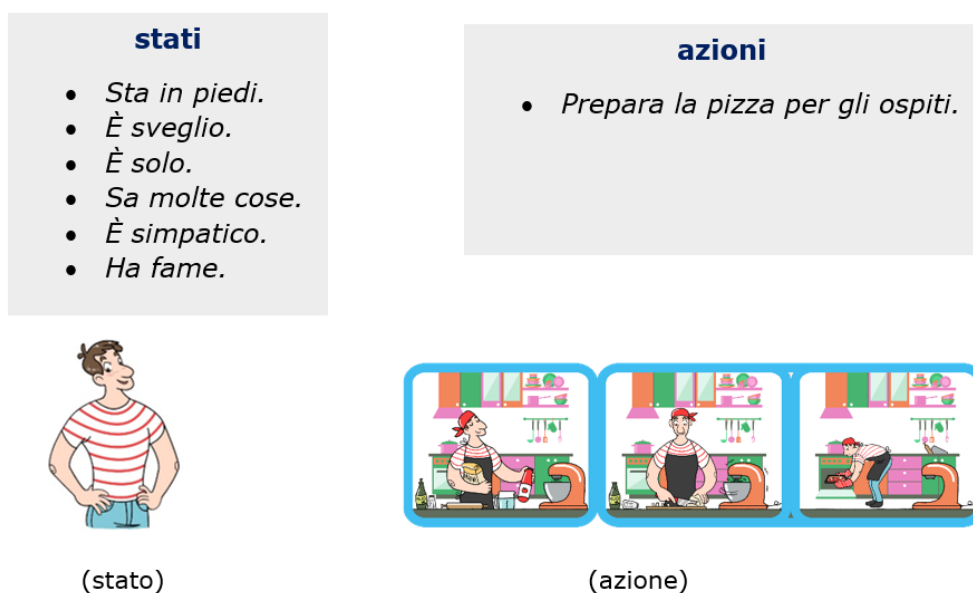


Figura 61 – Distinzione tra ‘stati’ e ‘azioni’ con supporto grafico.

A partire da queste premesse semantiche, viene introdotta la costruzione *stare* + gerundio come uno strumento linguistico che consente di adottare un’inquadratura specifica: non osserviamo l’evento nella sua globalità, ma lo cogliamo nel suo svolgimento, in un momento intermedio. Anche qui subentra il supporto grafico, con l’espedito della foto fatta tramite smartphone (Figura 62) che immortalata e focalizza un singolo istante dell’intera azione in svolgimento.



Figura 62 – Rappresentazione grafica dell’inquadratura tipica veicolata dalla perifrasi *stare* + gerundio.

A questo punto si passa a focalizzare situazioni in cui l'azione in svolgimento non coincide necessariamente con il “qui e ora”. È qui che la proposta didattica si discosta consapevolmente dalle spiegazioni più diffuse nelle grammatiche tradizionali, che ancorano spesso la perifrasi alla sola contemporaneità dell'azione rispetto a chi parla. Attraverso esempi situati e discussioni guidate — come il caso dell'amica che dice “*Sai che sto leggendo quel libro che mi hai regalato?*” — si sottolinea che la perifrasi può riferirsi anche ad attività durative o abituali in corso di svolgimento, non limitate al momento dell'enunciazione.

Una parte significativa del percorso è dedicata a far maturare negli studenti la capacità di interpretare i valori semantici del verbo per decidere se l'uso della perifrasi sia appropriato o meno. A tal fine, il materiale distingue, tramite coppie di esempi e brevi testi dialogici, tra verbi che descrivono azioni (compatibili con *stare* + gerundio) e verbi che designano stati (incompatibili con la perifrasi). Le tabelle a tre colonne previste nel file — che contrappongono “verbo senza perifrasi”, “*stare* + gerundio”, “significato di stato/azione” — consentono agli apprendenti di elaborare una regola d'uso basata non sulla memorizzazione, ma sulla lettura concettuale del predicato: *i bambini sono contenti* (stato) vs. *i bambini stanno giocando* (azione in svolgimento); *Chiara è sdraiata* (stato) vs. *Chiara sta riposando* (azione/processo).

Parallelamente alla riflessione semantica, la proposta didattica introduce gli studenti alla struttura morfologica della perifrasi. In modo graduale e guidato, si esplicita che la costruzione richiede l'uso del verbo *stare* coniugato al tempo desiderato e la forma del gerundio, illustrata con esempi paradigmatici (parlando, scrivendo, dormendo) e integrata da esercizi di completamento e trasformazione. Questa fase favorisce la costruzione della forma attraverso l'osservazione, evitando spiegazioni astratte sulla morfologia verbale.

Un ulteriore momento didattico rilevante è costituito dagli esercizi di discriminazione e di scelta guidata, nei quali gli apprendenti devono decidere se completare una frase con il verbo semplice o con la perifrasi progressiva sulla base del valore semantico implicato. Le attività proposte includono dialoghi

incompleti, situazioni quotidiane e scelte multiple, che richiedono allo studente di riflettere sulla natura dell'evento: *stiamo pranzando* vs. *siamo stanchi*; *sto finendo un articolo* vs. *mi piace essere preciso*. Tali esercizi rafforzano la consapevolezza che l'uso appropriato della perifrasi non è dettato da elenchi di verbi, bensì dalla valutazione dell'"inquadratura" con cui il parlante decide di rappresentare l'azione.

L'intero percorso si colloca in continuità con la prospettiva cognitivista descritta nei capitoli precedenti: la perifrasi progressiva viene trattata come una costruzione concettuale, che riflette un modo particolare di organizzare mentalmente l'esperienza e non come una mera variante formale. La ricca componente grafica –schemi, illustrazioni metaforiche dell'"inquadratura" – contribuisce a rendere concreti i meccanismi cognitivi dell'aspetto progressivo, facilitando l'accesso anche per apprendenti con livelli ridotti di alfabetizzazione metalinguistica.

Nel complesso, la proposta didattica si configura come un percorso altamente strutturato, che non mira soltanto a far acquisire la forma *stare* + gerundio, ma soprattutto a sviluppare negli apprendenti la capacità di leggere e concettualizzare gli eventi in termini di stati e processi, distinguendo ciò che può essere "fotografato" nel suo svolgimento da ciò che, invece, descrive una condizione stabile. Tale consapevolezza rappresenta una competenza fondamentale nella costruzione dell'aspetto verbale dell'italiano, e al tempo stesso un punto di partenza per affrontare fenomeni più complessi, come le differenze tra imperfetto e passato prossimo o le altre perifrasi aspettuali affrontate nei paragrafi successivi.

3.2.7. L'imperfetto e la sua alternanza aspettuale con il passato prossimo

Una definizione di Aspetto ampiamente accettata in letteratura risale a Comrie, secondo il quale «gli aspetti sono modi diversi di considerare la costituzione temporale interna di una situazione» (Comrie 1976: 3). Analogamente, Bertinetto

e Delfitto definiscono l'Aspetto come «la prospettiva specifica adottata dal parlante/scrittore» (2000: 190). Secondo questi autori, l'evento può essere considerato da un punto di vista tipicamente “globale” o “parziale”, il che conduce alla distinzione fondamentale tra aspetto “perfettivo” e “imperfettivo”. Al primo appartengono l’“aoristico” (il passato remoto nelle lingue romanze) e il “perfetto”; al secondo il “progressivo”, l’“abituale” e il “continuo” (tutte opposizioni rappresentate nell'imperfetto italiano). Queste distinzioni non esauriscono l'inventario principale delle opposizioni aspettuali, ma sono sufficienti ai fini presenti. L'Aspetto è normalmente—ma non invariabilmente—espresso mediante mezzi grammaticali (cioè tempi o perifrasi specifiche). Possiamo illustrare brevemente tali definizioni con i seguenti equivalenti traduttivi tratti da Comrie (1976), in inglese (1a), tedesco (1b) e italiano (1c).

(1) a. *John was reading when I entered.*

b. *Johannes las, als ich eintrat.*

c. *Gianni leggeva quando entrai.*

In ognuna di queste frasi, il primo verbo presenta lo sfondo rispetto a un certo evento, mentre tale evento è introdotto dal secondo verbo. Il secondo verbo presenta la totalità della situazione di cui si parla (nell'es. (1) l’“entrare” del parlante) senza riferimento alla sua costituzione temporale interna. Le altre forme fanno invece riferimento esplicito alla costituzione temporale interna della situazione: in questi esempi, si allude a una porzione interna dell'attività di lettura di John, senza menzionare in modo esplicito né l'inizio né la fine della lettura.

Le definizioni di Aspetto sopra richiamate non sono lontane da quella proposta nella Grammatica Cognitiva. In CG, l'Aspetto rappresenta la prospettiva che il concettualizzatore (il parlante) assume rispetto all'evento profilato. Scegliendo l'aspetto imperfettivo, il parlante adotta una prospettiva interna alla situazione descritta. Con una metafora visiva: uno zoom che avvicina all'evento che si dispiega nel tempo e, di conseguenza, esclude dal campo visivo i confini intrinseci dell'evento. Al contrario, scegliendo l'aspetto perfettivo, il parlante

applica una prospettiva esterna alla situazione, per cui l'intero evento – compresi l'inizio e la fine del suo svolgimento – è al centro dell'attenzione. In molti casi il parlante può decidere liberamente di costruire (*construal*) una scena presentandola da una precisa prospettiva. Oltre alla scelta del parlante su come rappresentare gli eventi, le grammatiche delle diverse lingue offrono inquadrature convenzionali che talvolta non è possibile evitare (Littlemore 2009: 14). Ciò significa che gli apprendenti di una L2 devono talora imparare a vedere e presentare i fenomeni da un punto di vista diverso rispetto alla modalità abituale propria della loro lingua materna.

Pur se la terminologia grammaticale delle singole lingue parla tradizionalmente di tempi, la differenza in italiano tra *leggeva* e *ha letto*, o in inglese tra *he was reading* e *he read*, riguarda la prospettiva assunta dal parlante, cioè una distinzione aspettuale. I tempi delle lingue presentano proprietà sia temporali sia aspettuative, manifestate in modo diverso a seconda della lingua. Per esempio, si può dire che l'imperfetto delle lingue romanze abbia riferimento temporale al passato (almeno nei suoi usi più tipici) e aspetto imperfettivo (nella maggior parte degli usi), mentre il passato del tedesco standard ha riferimento al passato ma è neutro sul piano aspettuale: il passato tedesco può ricevere una lettura perfettiva o imperfettiva a seconda del contesto. Inoltre, l'inglese *past continuous* (*he was reading*) è correlato ma non identico all'imperfetto italiano (*leggeva*). Il grado di grammaticalizzazione di questi mezzi e il significato preciso dell'aspetto grammaticale variano considerevolmente da una lingua all'altra.

Per gli apprendenti di italiano L2 – e, più in generale, delle lingue romanze – la scelta tra passato prossimo e imperfetto costituisce una delle principali fonti di errore a tutti i livelli di competenza (Brisard 2010; Doiz 2013). Le differenze d'uso tra *passato prossimo* e *imperfetto* risultano particolarmente difficili da comprendere per molti apprendenti di italiano e i due tempi sono spesso impiegati in modo inappropriato in vari contesti – probabile effetto di schemi di *construal* di L1 e L2 in competizione o in conflitto. Anche apprendenti avanzati di italiano sperimentano notevoli difficoltà quando devono applicare categorie la

cui struttura e concetti sottostanti non esistono come categoria grammaticale nella L1 (o sono distribuiti diversamente); i fenomeni legati all'Aspetto rientrano, dunque, tra i principali ostacoli nel processo di acquisizione dell'italiano come L2.

In linea con Littlemore (2009) e con i risultati di un numero crescente di ricerche empiriche (Achard 2008; Verspoor, Hong 2008), la nostra ipotesi è che un insegnamento esplicito basato su una pedagogia ispirata alla GC dei pattern di *construal*, con particolare attenzione alle mappature forma-significato, rispetto alle spiegazioni esplicite tradizionali, possa risultare più efficace nel superare gli schemi di L1 radicati e nell'incrementare in modo più efficiente la competenza in L2 degli apprendenti.

3.2.7.1. Nelle grammatiche tradizionali

L'impressione generale è che, nell'insegnamento dell'italiano L2, la categoria dell'Aspetto sia piuttosto trascurata o fraintesa. Una fonte di difficoltà nell'apprendimento dell'alternanza aspettuale in italiano L2 – oltre a quelle acquisizionali ricordate sopra – potrebbe infatti risiedere nel modo in cui l'Aspetto è presentato e praticato nelle grammatiche didattiche correnti e nei materiali didattici tradizionali: in genere essi offrono regole e informazioni eccessivamente semplificate, producendo una visione fin troppo elementare di questa struttura bersaglio. Nei manuali e nelle grammatiche di italiano, forme di tempo e aspetto sono per lo più classificate e descritte sulla base di caratteristiche formali, piuttosto che orientate al significato. Inoltre, tali descrizioni appaiono piuttosto eclettiche e non collegate a una teoria linguistica coerente e sistematica (Samu 2020).

Le descrizioni che troviamo nei manuali possono essere ricondotte a tre categorie principali: descrizione funzionale-discorsiva, descrizione tassonomica, descrizione formalista.

La descrizione funzionale è la più frequentemente adottata. Consiste nell'assegnare a imperfetto e passato prossimo alcune funzioni, esemplificate tramite frasi. Per esempio: «In generale il *passato prossimo* esprime un'azione, mentre l'*imperfetto* descrive la situazione in cui l'azione ha luogo» (Tartaglione e Benincasa 2015: 92, traduzione mia); oppure: l'imperfetto rinvia ad azioni durative, mentre il passato prossimo a azioni momentanee o brevi; l'imperfetto a azioni abituali o ripetute, il passato prossimo a azioni specifiche, compiute una sola volta. Un esempio di descrizione funzionale-discorsiva è offerta dal manuale di italiano per stranieri di Tommasini e Diaco (2013), riportata nella Figura 63.

USI DEL PASSATO PROSSIMO E DELL'IMPERFETTO			
descrivere: <i>imperfetto</i>	raccontare azioni abituali: <i>imperfetto</i>	raccontare avvenimenti unici: <i>passato prossimo</i>	presentare un'azione nel suo svolgimento senza specificare l'inizio o la fine: <i>imperfetto</i>
A Bologna 40 anni fa non c'erano tante macchine.	Io andavo a scuola in bicicletta.	Ho conosciuto mia moglie all'università di Bologna.	Nel 2002 abitavo ancora a Bologna.
La mia facoltà, il Dams, era un paradiso!	Prendevano il caffè nello stesso bar.	Ho superato l'esame di maturità nel '72.	Prima di cominciare a fare gli esami lavoravo già!
presentare un'azione nella sua interezza, con durata e/o fine: <i>passato prossimo</i>	presentare azioni che si svolgono contemporaneamente: <i>imperfetto</i>	presentare un'azione che si verifica mentre un'altra azione è in corso: <i>imperfetto + passato prossimo</i>	presentare azioni collegate a desideri, stati fisici e psicologici: <i>passato prossimo + imperfetto</i>
Ho frequentato l'università dal 1972 al 1977.	Mentre studiavo, lavoravo.	Mentre lavoravo in un teatro, ho ricevuto un'offerta interessante.	Mi sono trasferito a Bologna perché volevo frequentare il Dams.
Ho abitato in questa bellissima cittadina di provincia per 18 anni.	Mentre frequentavo il secondo anno del liceo classico, studiavo le materie del terzo anno.	Mentre lavoravamo, ci siamo innamorati.	Sono venuto a vivere a Bologna perché questa città mi interessava.

Figura 63 – Descrizione funzionale-discorsiva dell'alternanza aspettuale di Imperfetto e Passato Prossimo in Tommasini e Diaco (2013).

La descrizione funzionale presenta diversi problemi. Anzitutto, le funzioni elencate non sono sempre valide. In secondo luogo, tali descrizioni spesso sviano gli apprendenti, che, per esempio, tendono ad associare l'imperfetto ad azioni lunghe nel tempo e il passato prossimo a durata breve. Infine, non forniscono alcuna spiegazione circa la correlazione tra le varie funzioni dell'imperfetto. L'apprendente può legittimamente domandarsi se vi sia un nesso tra descrizioni,

fatti non conclusi e azioni ripetute e potrebbe giungere alla conclusione, citando Langacker (2001: 6), che la grammatica sia una «faticosa incombenza priva di scopo, imposta arbitrariamente e quindi molto difficile da imparare».

La descrizione tassonomica consiste nell'elencare i vari usi dell'imperfetto e del passato prossimo senza mostrare i contesti in cui compaiono; ciò non consente all'apprendente di comprenderne il significato. Gli apprendenti si imbattono in elenchi come quello della Figura 64, in cui compaiono gli usi dell'Imperfetto secondo Nocchi e Tartaglione (2006: 14).

E L'imperfetto indicativo

■ L'imperfetto è certamente il tempo/modo più ricco di possibilità nel sistema verbale italiano. Per quanto riguarda la sua utilizzazione per parlare del passato elenchiamo questi casi:

- ▶ descrizioni di azioni o fatti senza margini temporali rilevanti;
 - ▶ descrizione di sentimenti;
 - ▶ descrizione di abitudini;
 - ▶ descrizione di caratteristiche fisiche e psicologiche;
 - ▶ ripetizioni;
 - ▶ nella narrazione di un sogno;
 - ▶ per esprimere fantasia (nei giochi dei bambini);
 - ▶ per esprimere qualcosa che poteva accadere ma non è accaduto;
 - ▶ per esprimere un'ipotesi e la conseguenza di un'ipotesi irrealizzata e irrealizzabile;
 - ▶ nel discorso indiretto introdotto da un passato;
 - ▶ in una narrazione in stile "verbale di polizia";
 - ▶ in una narrazione in stile "poetico" e lontano dalla realtà;
 - ▶ per riferirsi a un momento che ha uno stretto collegamento col suo passato e col suo futuro (effetto "fotogramma di film");
 - ▶ al posto del condizionale composto per esprimere un'azione successiva a un'altra passata (proprio di un parlato informale).
- Era una bella giornata.*
- Aveva paura di essere scoperto.*
Avevamo fame.
Amavamo la musica americana.
- La mattina si svegliava alle sei.*
Si vestiva regolarmente di grigio.
Fumava parecchio.
- Era alto, aveva gli occhi azzurri.*
Era nervoso, aveva un brutto carattere.
- Da giovane andavo al cinema tutte le domeniche.*
- Ho fatto un sogno: andavo in montagna e arrivavo su una vetta...*
- Facciamo che io ero un cow boy e tu eri un indiano.*
- Quasi morivo di paura.*
Ero lì lì per svenire.
Per poco avevo un incidente.
A momenti perdevo il treno.
- Se mi parlavi potevo anche cambiare idea.*
Se lo sapevo te lo dicevo.
- Ha detto che lavorava in una fabbrica.*
- Il sospettato rientrava in casa alle 18.45.*
- Il re nasceva in una fredda giornata d'inverno.*
- Nel 1998 era papa Giovanni Paolo II.*
- Giorni fa mi ha detto che veniva (sarebbe venuto).*
Sapevo che arrivavi (saresti arrivato) in tempo.

Figura 64 - Esempio di descrizione tassonomica dell'imperfetto (Nocchi, Tartaglion 2006: 14).

Addirittura, Brighetti, Fatone e Pasqualini (2017: 92-93), dopo aver fatto una già parecchio articolata lista sugli usi dell'Imperfetto temporale, ampliano ancor di più l'elenco, aggiungendo una sezione dedicata alle 'altre cose da sapere sull'Imperfetto' (cit. in Samu 2020), come si evince dalla Fig. 65.

L'imperfetto si può utilizzare anche in altre situazioni.

1. Nelle **cronache giornalistiche**, nelle cronache sportive e nei resoconti giudiziari l'imperfetto (detto imperfetto "narrativo" o "storico") si può usare per raccontare **eventi e fatti puntuali** che abitualmente si esprimono con il passato prossimo, il passato remoto o il presente storico. In questi casi, l'imperfetto si usa per ricostruire la dinamica di fatti e rendere le azioni più coinvolgenti per il lettore.
All'arrivo della polizia, il ladro legava un lenzuolo alle inferriate della finestra, si buttava di sotto e finiva, sfortunatamente, in mezzo a una folla che lo consegnava immediatamente ai poliziotti.
2. Nel **parlato informale**, l'imperfetto può indicare un'**azione futura** rispetto al **passato**, mentre nello scritto e nel parlato accurato si usa il condizionale passato.
Paolo mi ha detto che arrivava più tardi. (= Paolo mi ha detto che sarebbe arrivato più tardi.)
3. Nel **parlato**, l'imperfetto si può usare per fare una **domanda**, una **richiesta** o **esprimere un desiderio in modo cortese**. In questi casi l'imperfetto si riferisce a eventi presenti o futuri.
Scusa, volevo sapere che ora è.
Ti telefonavo per invitarti a cena.
Professore, La cercavo per chiederLe un appuntamento.
4. Nel **parlato informale**, l'imperfetto si può usare per **formulare delle ipotesi** non realizzate, mentre nello scritto e nel parlato accurato si usano il congiuntivo trapassato e il condizionale passato.
Se c'era il sole, andavo al mare. (il sole non c'è stato e quindi non sono andato al mare.)
(= Se ci fosse stato il sole, sarei andato al mare.)
Se vincevo alla lotteria, compravo una casa nuova. (non ho vinto alla lotteria e quindi non ho comprato una casa nuova)
(= Se avessi vinto alla lotteria, avrei comprato una casa nuova.)
5. L'imperfetto si può usare per fare delle **supposizioni**, soprattutto con i verbi modali.
Ho incontrato Mario, doveva essere distratto perché non mi ha salutato.
 - *A che ora avete mangiato?*
 - *Mah, potevano essere le 15.*

6. L'imperfetto si può usare per descrivere un **evento che sarebbe potuto, o dovuto, succedere** o per esprimere un'intenzione **non realizzata**.

Poteva succedere un incidente guidando a quella velocità. (ma non è successo)

Finalmente sei arrivato! Quasi quasi me ne andavo. (ma sono rimasto)

7. L'imperfetto si usa per raccontare **fatti immaginari** nelle fiabe, nei racconti fantastici o nei sogni.

C'era una volta un re, che aveva tre figli...

Nel sogno ero uno strano cigno, nuotavo in un freddo lago...

8. L'imperfetto **ludico** è il tempo che i bambini usano per immaginare e inventare i loro **giochi**.

Facciamo che io ero la rana e tu la principessa? E poi mi baciavi e io diventavo un principe?

Figura 65 – Descrizione tassonomica degli usi dell'Imperfetto in Brighetti, Fatone, Pasqualini (2017: 92-93).

Il più grosso limite della spiegazione tassonomica è che essa fa vedere i diversi contesti in cui appare l'Imperfetto o la sua alternanza col Perfetto, ma non chiarisce bene il suo significato, poiché non fornisce una spiegazione delle ragioni che stanno alla base di tutti questi usi, anche molto diversi tra loro. In tal modo l'Imperfetto può realmente apparire agli occhi dello studente come un Tempo «bizzarro e imprevedibile», come d'altronde viene apostrofato dagli stessi autori del manuale, generando così non poche paranoie negli apprendenti!

La descrizione formalista pone l'accento sulla presenza di alcuni marcatori temporali ("parole segnale") che tendono ad apparire insieme all'imperfetto o al passato prossimo, come *mentre* per il primo e *tutto il giorno* per il secondo. Il problema di fondo di questo tipo di descrizione è che i marcatori abitualmente elencati non occorrono esclusivamente con l'imperfetto o, viceversa, solo con il passato prossimo.

Nel prossimo paragrafo affrontiamo il nucleo grammaticale dell'opposizione aspettuale dalla prospettiva della Grammatica Cognitiva.

3.2.7.2. Nella Grammatica Cognitiva

Nell'ottica della GC, le manifestazioni linguistiche dell'Aspetto sono rappresentazioni della nostra capacità cognitiva di percepire gli aspetti temporali associati a un determinato evento. La capacità di collocare cose, persone ed eventi del mondo fisico nello spazio e nel tempo costituisce un'esperienza significativa per gli esseri umani (Kermer 2016: 23). Il Tempo, in particolare, fornisce informazioni sulla collocazione di un evento in un determinato lasso di tempo, rispetto al parlante e al momento presente; l'Aspetto, invece, si riferisce alla prospettiva scelta dal locutore per rappresentare un evento: esso indica la concezione grammaticalizzata di come le situazioni sono viste, per esempio limitate o non-limitate (Boogaart, Janssen 2007: 803). Dunque, grazie alla categoria aspettuale, il locutore può concettualizzare in modi diversi la stessa situazione, e adesso vediamo in che misura.

La lingua ci consente, per l'appunto, di esternare le nostre concettualizzazioni mentali e di renderle accessibili agli altri esseri umani; e, a seconda di come vogliamo esternare questi concetti, ricorriamo a diverse operazioni di costruzione (cfr. 1.2.5.). Perciò, se si intende descrivere un evento come in corso di svolgimento, si userà l'Aspetto progressivo (*Sto bevendo un caffè*); se si intende fare riferimento alla sua condizione di abitudine, si userà l'Aspetto abituale (*Ogni mattina per prima cosa bevo un caffè*). Ciò sottolinea il ruolo attivo del parlante, poiché è lui a decidere da quale prospettiva intende presentare una scena. 'Prospettiva' diventa dunque un termine tecnico, e lo stesso Langacker (2001: 16) intende per prospettiva l'*aggiustamento focale* (*viewing arrangement*) adottato dal locutore: «*Inherent in every usage event is a presupposed viewing arrangement, pertaining to the relationship between the conceptualizers and the situation being viewed*».

Inoltre, Langacker non condivide la tradizionale distinzione tra eventi e stati, per cui i primi sono dotati di un carattere di mutevolezza, mentre i secondi di statività. Egli preferisce parlare di processi. Dal punto di vista aspettuale, i

processi possono essere divisi in due macro-categorie: *processi perfettivi* e *processi imperfettivi*. Essendo la categoria ‘processi’ profilata proprio da verbi, lo stesso Langacker (2008a: 147-148), distingue tra verbi perfettivi e verbi imperfettivi: i primi designano occorrenze con un inizio e una fine, i secondi profilano situazioni stative caratterizzate da una durata indefinita. L’autore precisa, comunque, che una categorizzazione troppo rigida non è possibile, poiché nonostante ogni verbo abbia una classificazione primaria (per es. *cadere* è tipicamente perfettivo, *essere* tipicamente imperfettivo), molti verbi possono essere usati in entrambe le accezioni.

Quando il parlante sceglie l’Aspetto imperfettivo, adotta una prospettiva interna alla situazione descritta; è come se il locutore, utilizzando uno ‘zoom’, si avvicinasse all’evento che si svolge nel tempo e, di conseguenza, eliminasse dal proprio campo visivo i confini intrinseci dell’evento (Samu: 2020). Ecco perché Niemeier interpreta gli eventi imperfettivi come «*unbounded*», traducibile con «*privi di confine*»; «*[...] è come se non ci si aspettasse che questi abbiano una fine*» (Niemeier 2013: 18, traduzione mia). Ciò non significa che tali processi non giungeranno mai al termine, ed è altrettanto chiaro che ad un certo punto essi abbiano avuto un loro inizio. Semplicemente i processi in accezione imperfettiva escludono tali confini (ad es. inizio e fine), mettendo in evidenza lo svolgimento del processo.

La Fig. 66 fornisce una rappresentazione grafica dell’Aspetto imperfettivo:

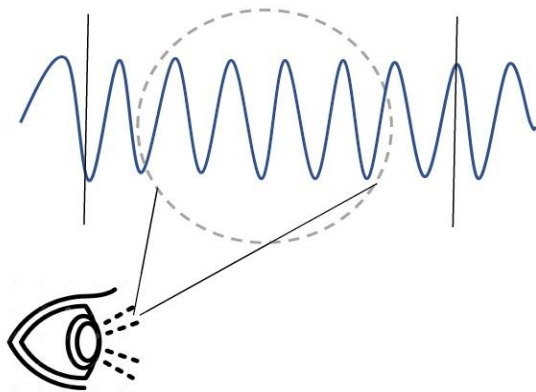


Figura 66 – L’Aspetto imperfettivo (tratto da Samu 2020: 222).

Le linee che partono dall'occhio indicano il campo visivo e rappresentano la 'portata immediata' (*immediate scope* per Langacker); le linee verticali, invece, segnalano l'inizio e la fine del processo e rappresentano il massimo campo visivo, cioè rientrano nella 'portata massima' (*maximal scope* per Langacker) (Samu 2020). La figura rende evidente come lo 'zoom' adoperato dal parlante ingrandisce una porzione dell'intero processo, non contemplando così i suoi confini.

Contrariamente, quando il parlante opta per l'Aspetto perfettivo, adotta una prospettiva esterna alla situazione; in questo caso, egli pone l'attenzione sull'intero evento, includendo anche l'inizio e la fine del suo svolgimento. In questa accezione i processi sono visti come «*bounded*» (*delimitati*), poiché ci si aspetta che questi siano terminati, o che debbano giungere a un termine. La Fig. 67 rappresenta l'Aspetto perfettivo: l'evento nella sua globalità rientra nella portata immediata del parlante.

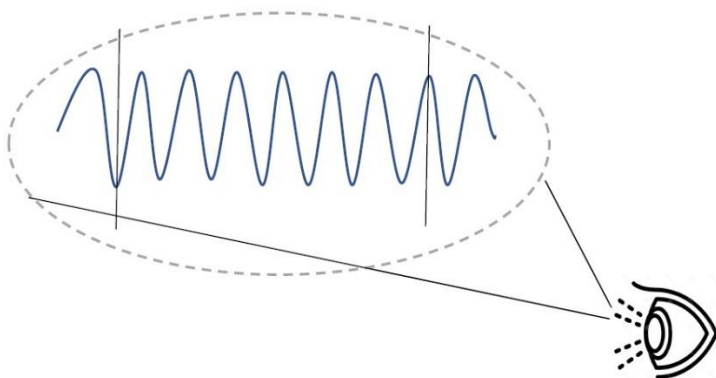


Figura 67 – L'Aspetto perfettivo (tratto da Samu 2020: 222).

Il valore aspettuale, dunque, è strettamente correlato ad una scelta attiva del parlante: è lui che decide da quale punto di vista intende descrivere l'evento. Il che è strettamente in linea con una delle idee di base della Grammatica Cognitiva: le espressioni linguistiche sono determinate dall'intento del locutore di rappresentare una certa scena in un certo modo, avvelandosi di strumenti

specifici di una lingua. All'interno di una scena alcuni aspetti sono fatti oggetto di particolare attenzione, vengono cioè 'selezionati' (Imperato 2011: 38). L'attenzione è, infatti, un'complessa attività psicologica che entra in gioco anche in questo caso; il parlante decide di focalizzare la sua attenzione su un oggetto piuttosto che un altro, il focus dipende da una portata dell'attenzione: una scena può essere visualizzata in modo particolareggiato (a 'grana fine') o in modo approssimativo (a 'grana grossa') (Croft, Cruse 2010: 47, ed. it. a cura di Silvia Luraghi).

In molti casi, perciò, il locutore può scegliere liberamente di costruire una scena presentandola da una precisa angolatura prospettica. Per esempio, uno stesso evento può essere descritto in maniera imperfettiva (1) o in maniera perfettiva (2):

(1) Claudia *leggeva* un libro.

(2) Claudia *ha letto* un libro.

Questa libertà di scelta tra valore imperfettivo e perfettivo può essere estesa anche nei casi di verbi che hanno un significato intrinsecamente imperfettivo o perfettivo. Difatti un verbo con Azione non-durativa (e quindi aspettuualmente perfettivo) può essere usato in accezione imperfettiva (3); viceversa, un verbo con Azione continuativa (e quindi aspettuualmente imperfettivo) può essere usato in accezione perfettiva (4).

(3) Roberto *scattava* una foto.

(4) Martina *ha guardato* la tv tutto il giorno.

In (3) assistiamo al processo di «*defocusing of boundaries*» (Schmiedtová, Flecken 2008: 377-380): i confini dell'azione (l'inizio e la fine) ovviamente esistono, ma sono esclusi dal focus del parlante.

In italiano, dunque, compiere una scelta tra Imperfetto e Passato Prossimo equivale a compiere una scelta aspettuale, dal momento che l'uno o l'altro forniscono una diversa angolatura prospettica da cui presentare l'evento. Si vedano i seguenti esempi:

(5) Mio nonno *era* un uomo molto simpatico. È morto cinque anni fa.

(6) Mio nonno *è stato* un uomo molto simpatico. È morto cinque anni fa (in base a Llopis-García 2016: 40).

Entrambe le frasi descrivono la stessa situazione, ma trasmettono due sfumature di significato diverse. La differenza sta nel fatto che con l'Imperfetto (5) il punto di vista del parlante è interno alla scena, come se egli stesso si situasse 'dentro' la situazione che descrive. Non è importante concettualizzare i confini temporali: si vuole solo evocare una precisa peculiarità del nonno, senza specificarne la durata. È come se si 'zumasse' all'interno della vita del nonno e si vedesse il modo in cui interagiva con gli altri, il suo modo di fare, appunto, 'simpatico' (ibid.). Viceversa, con il Passato Prossimo (6), il punto di vista è esterno e il parlante si colloca 'fuori' dalla situazione che descrive: l'azione dell'essere simpatico viene vista come terminata. All'interlocutore viene trasmessa l'idea che l'essere simpatico del nonno lo ha caratterizzato per la sua intera vita, fino alla fine.

Seguendo la logica di questa spiegazione è possibile risalire a un uso prototipico dell'Imperfetto e a un uso prototipico del Passato Prossimo, laddove il primo coincide con la prospettiva interna alla scena, il secondo con la prospettiva esterna. Il prototipo dell'Imperfetto e il prototipo del Passato Prossimo possono essere rappresentati visualmente rispettivamente dalla Fig. 68 e dalla Fig. 69:



Figura 68 – Rappresentazione prototipica dell’Imperfetto.

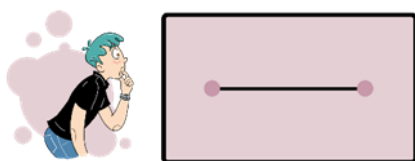


Figura 69 – Rappresentazione prototipica del Passato Prossimo.

Le due figure illustrano perfettamente la posizione dell’osservatore (l’omino col binocolo) rispetto all’azione del verbo (la linea tratteggiata e la linea continua) e allo spazio dell’azione (il riquadro colorato). Con l’Imperfetto l’osservatore si colloca all’interno dello spazio dell’azione e il processo è rappresentato dalla linea tratteggiata, la quale contribuisce a segnalarlo come in corso di svolgimento, e la conclusione del processo è al di fuori della vista dell’osservatore. Con il Passato Prossimo, l’osservatore si situa al di fuori dello spazio dell’azione e osserva il processo vedendolo come compiuto, rappresentato dalla linea continua e ben delimitata.

Avere trovato un significato prototipico dell’Imperfetto torna decisamente utile per spiegare i suoi usi aspettuali; questa spiegazione non permette, però, di includere i suoi cosiddetti usi ‘modali’. Quello che ci interessa maggiormente, adesso, è trovare una spiegazione valida e univoca che dia ragione non solo dei valori aspettuali, ma anche di quelli modali.

Una parte rilevante della riflessione sulla categoria dell'Imperfetto – e in particolare sui suoi cosiddetti *usi modali* – affonda le sue radici anche in un precedente lavoro di ricerca, condotto durante la stesura della tesi magistrale (Fiorista 2020, tesi non pubblicata) e dedicato a una spiegazione cognitiva delle estensioni semantiche dell'Imperfetto italiano. Le analisi lì sviluppate, che riprendo criticamente in questo paragrafo, risultano particolarmente utili per comprendere perché l'Imperfetto presenti una serie di valori non prototipici che nei manuali tradizionali vengono spesso etichettati come “eccezioni”.

Dobbiamo intanto considerare l'Imperfetto come una categoria verbale polisemica, caratterizzata da usi prototipici ed estensioni. La prospettiva della Grammatica Cognitiva consente innanzitutto di reinterpretare gli usi modali dell'Imperfetto non come deviazioni irregolari della norma, bensì come estensioni semantiche coerenti a partire dal suo valore prototipico. Questo valore, come ampiamente riconosciuto (Bertinetto 1986; Samu 2020), corrisponde a quello di passato imperfettivo, cioè a un evento presentato senza confini temporali visibili e in una prospettiva interna.

Gli usi modali – cortesia, ipotesi, sogno, gioco, intenzione, aspettativa, pianificazione – rappresentano dunque significati non prototipici, derivati attraverso il meccanismo cognitivo dell'estensione metaforica (Kermer 2017; Fleischman 1995). In particolare:

- l'Imperfetto di cortesia (*Volevo un caffè*) sfrutta l'idea di distanza associata al passato per attenuare la forza illocutiva della richiesta;
- l'Imperfetto onirico o ludico (*Facciamo che io ero il dottore...*) trasforma la situazione in un quadro non attuale, potenziale, immaginato;
- l'Imperfetto di pianificazione (*Domani andavo al cinema*) colloca un proposito nel dominio di una realtà virtuale e non ancora realizzata.

Questi usi possono essere coerentemente ricondotti alla combinazione di due tratti fondamentali dell'Imperfetto:

1. imperfettività (assenza di confini, incompletezza),
2. distanza dal *ground* (non attualità della situazione).

Per comprendere in modo più strutturato gli usi modali, è essenziale richiamare il concetto di *ground* nella teoria di Langacker (2001a), ovvero lo spazio concettuale che comprende il parlante, l'interlocutore e l'intera situazione comunicativa. L'Imperfetto, rispetto ai tempi perfettivi del passato (Passato Prossimo e Passato Remoto), attiva una relazione diversa tra evento, concettualizzatore e *ground*:

- nel Passato perfettivo, il punto di vista è vicino al *ground* ma esterno all'evento;
- nell'Imperfetto, il punto di vista è vicino all'evento ma distante dal *ground*.

Questa diversa configurazione prospettica è illustrata efficacemente dal modello della linea del tempo di Langacker (1991) (Figura 70).

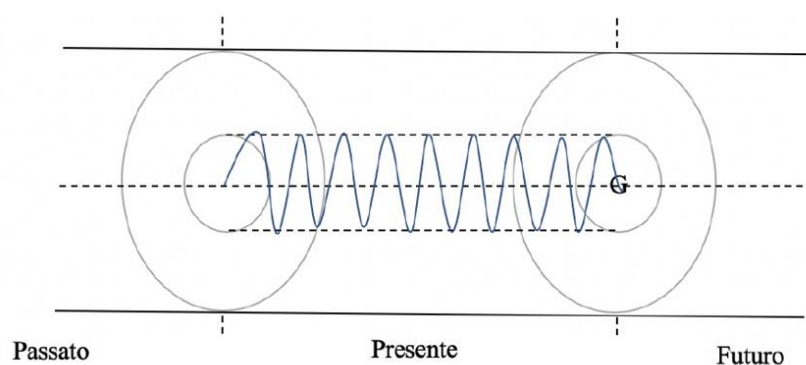


Figura 70 – Modello della linea del tempo (Langacker 1991: 244)

In tale modello, gli eventi localizzati nel passato perfettivo appartengono alla dimensione del reale e del già accaduto; quelli espressi dall'Imperfetto, invece, vengono percepiti come situazioni sperimentate internamente, collocate in un dominio distinto dal qui e ora del *ground*.

L'interpretazione dell'Imperfetto come tempo della *virtualità* è ulteriormente sostenuta dagli studi cognitivi su altre lingue romanze, che risultano pienamente estendibili all'italiano. I lavori di Doiz-Bienzobas (2002, 2013) sull'*imperfecto* spagnolo e di Brisard (2010) sull'*imparfait* francese mostrano infatti che

l'Imperfetto non codifica semplicemente un evento “in corso”, ma costruisce uno spazio mentale separato, dove trovano posto eventi potenziali, generici o simulati.

Questo concetto è chiarito attraverso la distinzione di Langacker (2001b) tra:

- descrizione diretta di un evento reale (aggiustamento focale di default),
- rappresentazione virtuale di un evento (aggiustamento focale particolare).

Tali configurazioni sono illustrate tramite la Figura 70a-b.

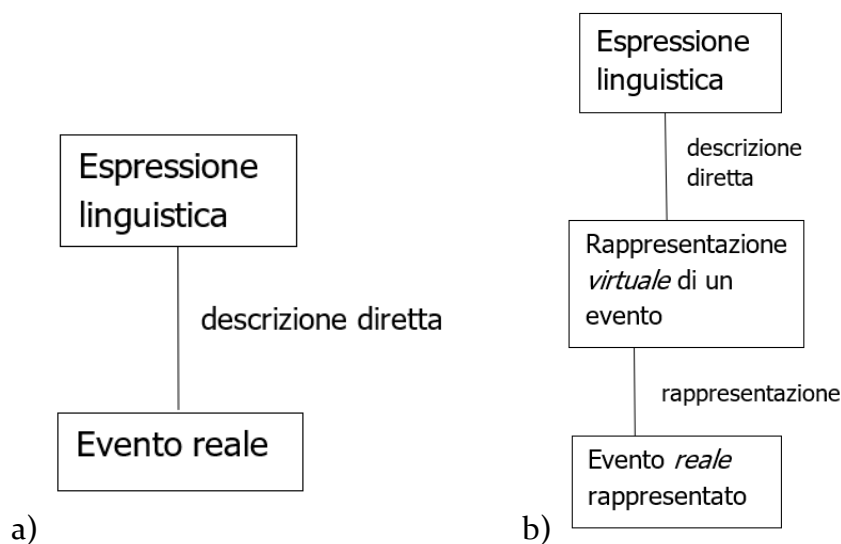


Figura 70a-b – Aggiustamento focale di default / aggiustamento focale particolare (in base a Doiz 2013: 72).

Gli eventi perfettivi rispecchiano la prima configurazione; gli eventi imperfettivi, la seconda.

Per questo motivo:

- *L'altro ieri Laura ha pubblicato il suo primo libro* → evento reale, incidentale;
- *[Una volta] i barbieri cavavano i denti cariati* → proprietà generica, evento virtuale.

Gli usi modali dell'Imperfetto emergono proprio dalla sua capacità di collocare l'evento in uno spazio concettuale non attuale, dove:

- la situazione è potenziale o immaginata (*Imperfetto ipotetico: Se studiavi...*);
- la situazione è desiderata o pianificata (*Volevo andare in Grecia*);
- la situazione è proiettata in un quadro narrativo o ludico (*Facevamo che...*).

Questi usi non sono anomalie ma manifestazioni coerenti delle proprietà concettuali del tempo imperfettivo.

Chiudiamo la trattazione con uno schema riassuntivo (Figura 71) che mette a confronto Imperfetto e Passato Prossimo sulla base della relazione con il *ground*, della prospettiva sul processo e del grado di realtà/virtualità dell'evento.

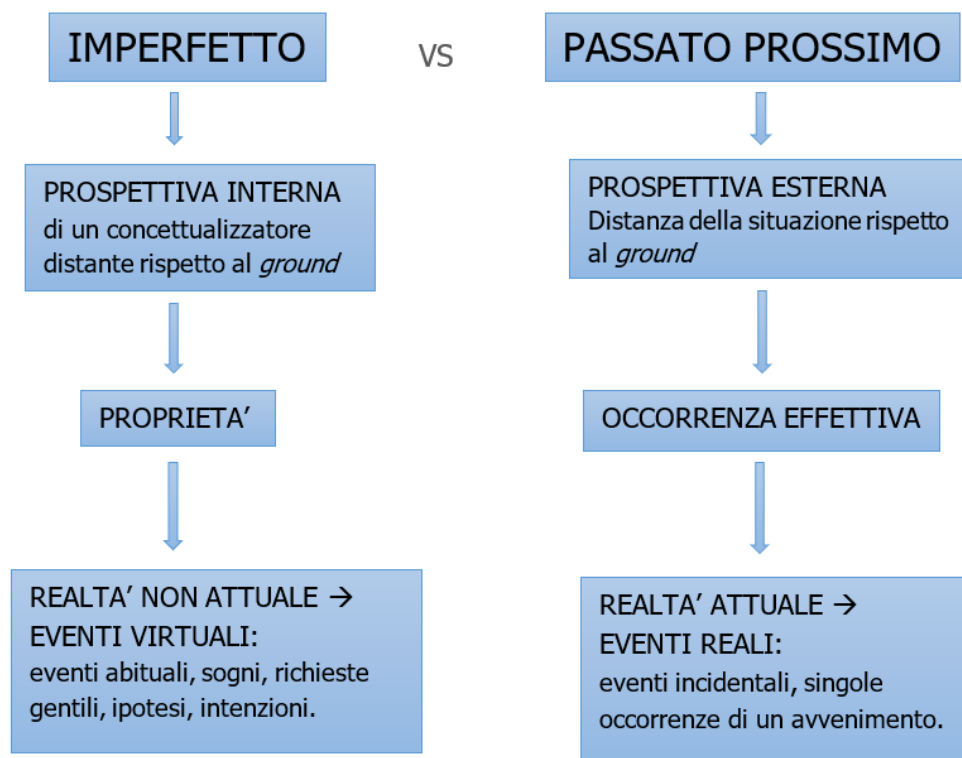


Figura 71 - Spiegazione cognitiva dell'alternanza d'uso Imperfetto/Passato Prossimo

Questo modello consente di mostrare in modo intuitivo e motivato non solo i valori aspettuali dell'Imperfetto, ma anche le sue estensioni modali – un aspetto raramente trattato in modo sistematico nei manuali tradizionali per apprendenti L2.

Sulla base di queste premesse teoriche, presentiamo la proposta sperimentale di taglio cognitivo elaborata all'interno della presente ricerca.

3.2.7.3. Applicazione all'italiano L2

La proposta didattica qui presentata è da considerarsi a cavallo tra i livelli A2 e B1 del QCER, poiché solitamente all'A2 gli apprendenti si avvicinano allo studio prima del Passato Prossimo, poi dell'Imperfetto, per poi accostarsi al loro uso combinato e alternato all'inizio del livello B1 (cfr. Lo Duca 2006). Per cui, in questo paragrafo procediamo prima con la presentazione dell'Imperfetto, per poi passare all'opposizione aspettuale con il Passato Prossimo.

- **L'Imperfetto**

La prima parte della proposta, dedicata all'introduzione dell'Imperfetto, si fonda sull'idea che questo tempo verbale non debba essere presentato come una semplice forma del passato, ma come una specifica modalità di concettualizzazione degli eventi. L'unità si apre dunque con una riflessione preliminare sul concetto di *punto di vista*, introdotto attraverso una domanda metacognitiva (*Che cos'è il punto di vista?*) e supportato da un'immagine che mostra come la stessa scena possa essere rappresentata da prospettive differenti.

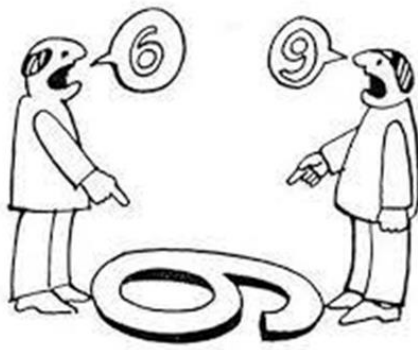


Figura 72 – Immagine per stimolare il recupero concettuale sul concetto di “punto di vista”.

Questa fase attiva nello studente l’idea che il linguaggio non descrive passivamente gli eventi, ma li inquadra secondo un certo modo di guardarli, preparando così la comprensione del valore interno, non delimitato e non perfetto dell’Imperfetto. A partire da questa base concettuale, l’Imperfetto viene presentato come un “presente nel passato”, poiché condivide con il Presente la prospettiva interna sul processo e l’assenza di confini visibili; tale parallelismo è illustrato attraverso un’immagine che rende esplicita la continuità tra i due tempi verbali.



Figura 73 – Somiglianza concettuale tra Presente e Imperfetto.

Così come il Presente si riferisce a eventi e caratteristiche visti come *stati*, ovvero

situazioni che durano nel tempo, anche con l'Imperfetto, eventi e caratteristiche del passato sono visti come *stati*.

Solo dopo aver costruito la base concettuale, si introduce la morfologia del tempo verbale tramite una classica tabella paradigmatica, presentata come la forma necessaria a esprimere il significato già compreso.

A questo punto, viene presentato un valore cruciale dell'Imperfetto, ovvero come rappresentazione di *proprietà* e non di *avvenimenti* puntuali: il tempo permette di descrivere abitudini, stati, condizioni e scenari come tratti caratterizzanti del passato, invece che come eventi conclusi. Ciò è reso evidente attraverso coppie di esempi contrastivi che mostrano la differenza tra situazioni viste come *avvenimenti* (con il Passato Prossimo) e situazioni viste come *proprietà*. Le coppie contrastive sono supportate dalla rappresentazione grafica del punto di vista esterno (Passato Prossimo) vs. interno (Imperfetto) (cfr. 3.2.7.2.) (Figura 74).

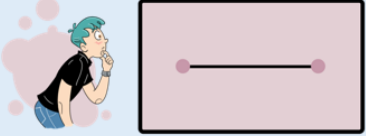
AVVENIMENTI	PROPRIETÀ
	
1. L'anno scorso siamo andati in Sardegna per le vacanze.	1. Da piccoli andavamo in Sardegna per le vacanze.
2. Domenica scorsa ho pranzato dai miei nonni.	2. Prima pranzavo tutte le domeniche dai miei nonni.
3. Diego e Anna hanno giocato a calcio ieri sera, dopo tanti anni.	3. Diego e Anna giocavano a calcio, quando erano piccoli.

Figura 74 – Presentazione di coppie contrastive: avvenimento (*Passato Prossimo*) vs. proprietà (*Imperfetto*).

- **L'Imperfetto e la sua alternanza aspettuale con il Passato Prossimo**

Il percorso didattico di seguito presentato è da considerarsi adatto ad un livello B1 iniziale. È proprio in questa fase che i due tempi verbali vengono esaminati nel loro uso aspettuale alternato.

Il trattamento sperimentale si apre con un'attività di revisione di Passato Prossimo e Imperfetto: agli apprendenti viene mostrata una slide schematica di sintesi intitolata *Parlare del passato*. In questa slide viene ripreso il concetto di punto di vista, per cui quando parliamo di eventi passati o descriviamo situazioni nel passato, possiamo adottare punti di vista diversi: un punto di vista esterno o un punto di vista interno. Gli studenti sono invitati a riflettere sul significato dell'adozione di punti di vista differenti, in particolare esterno vs. interno.

La prima attività proposta mira a familiarizzare con questa categoria cognitiva, corrispondente all'attività di recupero concettuale (Daloiso 2018). Essa consiste nel manipolare letteralmente un'immagine (Figura 75) tramite un dispositivo digitale: agli studenti è richiesto di descrivere l'immagine (che rappresenta una festa), prestando attenzione a dettagli visibili solo se la si manipola, ingrandendola mediante uno *zoom*. Le domande-stimolo sono:

- *Che cosa è successo ieri sera?*
- *Chi c'era alla festa?*
- *Che cosa hanno fatto?*
- *Com'era la gonna della ragazza?*
- *Che cosa c'era nel braccio del ragazzo?*



Figura 75 – Attività basata su immagini volta a far familiarizzare gli studenti con la categoria concettuale del punto di vista (attività di riattivazione concettuale).

Per rispondere, gli studenti devono ingrandire l'immagine, cambiando così il proprio punto di vista, poiché la stessa scena può essere descritta in modi diversi a seconda della prospettiva del parlante: si possono notare alcune informazioni e ignorarne altre, oppure attribuire importanza a certi aspetti piuttosto che ad altri. Questo consente agli studenti di sperimentare direttamente che il medesimo materiale extralinguistico (eventi e situazioni di una festa) può essere concettualizzato in modo differente dai parlanti in base al punto di vista adottato. Al contempo, si possono far emergere prime considerazioni sulla dicotomia aspettuale: il *passato prossimo* si usa quando si adotta una visione globale della situazione e non è necessario effettuare uno *zoom* (es. *hanno ballato*), mentre l'*imperfetto* compare quando è necessario ingrandire l'immagine per cogliere qualcosa (es. *Il ragazzo aveva un tatuaggio di un teschio nel braccio*). La prima prospettiva corrisponde al punto di vista esterno, la seconda al punto di vista interno. In questo modo, gli studenti sono guidati a prestare attenzione al fatto che la scelta tra passato prossimo e imperfetto dipende dal punto di vista che il parlante intende adottare. Presentare le strutture grammaticali come dipendenti dall'intenzione del parlante e dal suo ruolo attivo nel decidere come concettualizzare/verbalizzare una situazione è tipico dell'approccio della GC e costituisce il filo conduttore dell'intero percorso sperimentale.

Successivamente, viene presentato un riepilogo visivo dei due punti di vista che gli studenti hanno scoperto e sperimentato. Le sue due sottocategorie, punto

di vista esterno e punto di vista interno, sono rappresentate visivamente mediante apposite immagini schematiche (Figura 76).

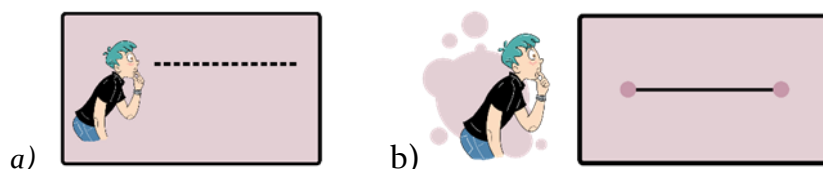


Figura 76 – Rappresentazione prototipica del punto di vista interno (a) e del punto di vista esterno (b).

Nella Figura 76a, il parlante-concettualizzatore si colloca all'interno dello spazio in cui avviene l'azione, e l'azione espressa dal verbo rimanda a un processo in corso, il cui termine rimane fuori campo, come indicato dalla linea tratteggiata. Questa è la rappresentazione prototipica dell'Imperfetto. Al contrario, nella Figura 76b, il parlante-concettualizzatore si colloca all'esterno dello spazio in cui avviene l'azione (linea continua), e l'azione espressa dal verbo rimanda a un processo concluso, come indicato dai due punti fissi alle estremità della linea. Questa è la rappresentazione prototipica del Passato Prossimo (Llopis-García 2016).

Il percorso prosegue con un esercizio di comprensione scritta. Il testo è un'intervista radiofonica e, una volta completate le attività di comprensione, l'attenzione si sposta sulle strutture bersaglio. Agli studenti si chiede di individuare nel testo i verbi al Passato Prossimo e all'Imperfetto e di formulare ipotesi sull'uso alternato dei due tempi da parte dei personaggi dell'intervista. Due frasi – una con il Passato Prossimo e una con l'Imperfetto – vengono selezionate dal testo ed esibite in una presentazione PowerPoint (Figura 77). Le frasi appaiono sullo schermo accompagnate da una rappresentazione figurativa delle scene descritte, nel modo in cui le situazioni sono concettualizzate mentalmente dalla parlante (Chiara).

Le domande-stimolo per gli studenti sono:

- Qual è il punto di vista di Chiara nelle due situazioni?
- In quale situazione Chiara sta facendo zoom sull'evento?

Le riflessioni degli studenti sono sollecitate con l'obiettivo di costruire la spiegazione cognitiva dell'alternanza aspettuale tra Imperfetto e Passato Prossimo, riassunta sotto le illustrazioni in Figura 77a-b.

«Lui **era** l'assistente del professore, e quel giorno **interrogava** anche lui i candidati.»



CON L'IMPERFETTO:

- Il punto di vista è INTERNO
- Sono DENTRO a un evento passato
- Faccio uno ZOOM sull'evento e non vedo né il suo inizio né la sua fine

a) ▪ Parlo di una PROPRIETÀ del passato

«L'esame è **andato** malissimo, ma in compenso **ho trovato** l'amore della vita!»



CON IL PASSATO PROSSIMO:

- Il punto di vista è ESTERNO
- Sono FUORI a un evento passato
- Vedo l'evento come TERMINATO

b) ▪ Parlo di un AVVENIMENTO del passato

Figura 77a-b – Concettualizzazione di frasi con imperfetto e con passato prossimo e spiegazione cognitiva del loro uso alternato.

La Figura 77a può essere considerata una traduzione figurativa della rappresentazione prototipica del punto di vista interno mostrata in Figura 76a. La parlante (Chiara), usando l'Imperfetto, costruisce la scena come se fosse dentro quella situazione, osservando come Luca (il ricercatore/assistente) interagiva ed esaminava lei e gli altri studenti. È collocata molto vicino alla scena, in modo tale da non concettualizzare i confini di durata specifici (si veda anche la linea sottostante "senza confini"), e non è interessata a trasmetterli all'ascoltatore.

La Figura 77b, invece, traduce graficamente la rappresentazione prototipica del punto di vista esterno mostrata in Figura 76b. Qui Chiara è collocata a distanza dalla situazione e la osserva adottando una visione globale: usando il passato prossimo, presenta la situazione come emotivamente distante dal suo presente. Concettualizza i confini di durata e l'evento è comunicato all'interlocutore come concluso.

Questo tipo di spiegazione, accompagnato da immagini adeguate, ha il vantaggio di evitare lunghe liste di regole che governerebbero la scelta tra i due tempi e a cui l'apprendente dovrebbe attenersi passivamente. Fornisce invece agli studenti uno strumento potente, che consente loro di scegliere attivamente tra Passato Prossimo e Imperfetto, con la consapevolezza che l'uso dell'uno o dell'altro corrisponde a un significato e a una concettualizzazione specifici da trasmettere all'ascoltatore. Si tratta dell'applicazione didattica di uno dei principi fondamentali dell'approccio cognitivista, ossia il *construal* (cfr. 1.2.5.). Secondo questo approccio, imperfetto e passato prossimo sono due strumenti grammaticali tra cui il parlante dell'italiano può scegliere per costruire una situazione in modo specifico, in relazione alla propria concettualizzazione e intenzione comunicativa.

Dopo questa prima fase di spiegazione esplicita, si propongono attività di familiarizzazione e reimpiego delle categorie appena usate. Un esempio di esercizio è offerto dalla Figura 78, in cui gli apprendenti devono riflettere sulle concettualizzazioni delle frasi proposte.

5) Qui trovi alcune battute dell'intervista. Completa la tabella indicando per ogni azione: il punto di vista (interno o esterno); se è usato lo zoom (zoom sì oppure zoom no), e se si tratta di una proprietà o di un avvenimento del passato.			
	Punto di vista	Zoom	Proprietà/avvenimento
1. (a) Ho incontrato per la prima volta mio marito, Luca, ad un esame universitario.	(a)		
2. (b) Mi ha fatto la prima domanda su un argomento che avevo studiato alla perfezione, Pirandello, ma per qualche minuto non (c) ho detto una parola.	(b)		
	(c)		
3. In quel momento non (d) ricordavo nulla, la mia mente (e) era vuota.	(d)		
	(e)		
4. Lo (f) fissavo solamente, (g) ero imbarazzatissima e (h) sono diventata tutta rossa!	(f)		
	(g)		
	(h)		
5. ... mentre (i) parlavo lui (j) ha preso un pezzettino di carta con su scritti alcuni numeri.	(i)		
	(j)		
6. (k) Era il suo numero di cellulare!	(k)		

Figura 78 – Esercizio di familiarizzazione e reimpiego delle categorie concettuali usate per discriminare tra Passato Prossimo e Imperfetto.

Successivamente, agli studenti vengono fornite immagini da descrivere (usando i tempi del passato); quindi devono esplicitare le “scelte concettuali” sottostanti: il punto di vista, la presenza o meno dello zoom, e se stanno parlando di una proprietà del passato o di un avvenimento. In alternativa, si chiede di descrivere le stesse scene adottando un punto di vista specifico e, in una seconda fase, di ridescriverle adottando l'altro.

All'interno del percorso sperimentale, un ruolo centrale è ricoperto da un'attività progettata specificamente per contrastare una delle miscredenze più radicate tra gli apprendenti: l'idea che l'Imperfetto descriva sempre azioni “lunghe”, mentre il Passato Prossimo riguardi eventi “brevi”. Questa convinzione, frequentemente rinforzata da spiegazioni tradizionali e talvolta anche da esercizi dei manuali, porta molti studenti a scegliere il tempo verbale sulla base della durata dell'evento e non della diversa prospettiva concettuale da cui esso viene presentato. L'attività proposta mira invece a rendere evidente che sia l'Imperfetto sia il Passato Prossimo possono descrivere eventi lunghi o brevi e che la durata, di per sé, non è un criterio distintivo tra i due tempi. L'attenzione viene quindi

spostata dalla lunghezza dell'evento al modo in cui esso viene inquadrato – come *evento completo* (Passato Prossimo) o come *parte di un evento* (Imperfetto).

L'attività prende avvio da una notizia insolita ma efficace dal punto di vista didattico, accompagnata da un'immagine (Figura 79) raffigurante un uomo appena liberato da un ascensore dopo nove giorni.

«TORINO È rimasto chiuso per nove giorni in un ascensore».



Figura 79 – Rappresentazione di un evento “lungo” con il Passato Prossimo.

Gli studenti sono subito invitati a riflettere sulla domanda provocatoria: “Rimanere chiusi in ascensore per nove giorni è un evento breve o lungo?”. La scena, estremamente concreta e memorabile, permette di decostruire in modo naturale l'errata associazione “evento lungo = imperfetto”, mostrando che anche un evento molto esteso può essere presentato come unità globale e quindi narrato con il Passato Prossimo. La seconda parte dell'attività mostra invece due vignette temporali separate – l'uomo all'inizio e alla fine dell'esperienza:

«La mattina del nono giorno mi sentivo distrutto, pensavo di morire lì.»

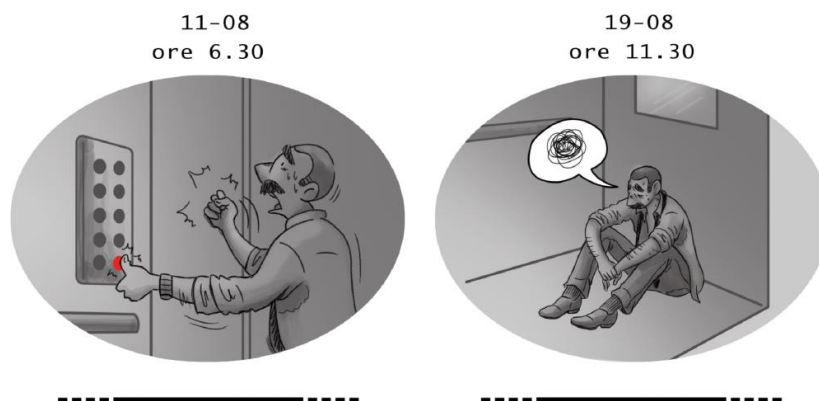


Figura 80 – Rappresentazione di un evento preciso e puntuale (“breve”) con l’Imperfetto.

Qui agli studenti viene chiesto se “sentirsi distrutti alle 11.30” sia un evento breve o lungo: ancora una volta, ciò che emerge è che la durata non determina automaticamente la scelta del tempo. Si tratta infatti di uno stato soggettivo presentato come parte del processo, e non come un avvenimento completo: è questa prospettiva interna che motiva l’uso dell’Imperfetto (*mi sentivo, pensavo*), indipendentemente dalla sua estensione temporale. La fase conclusiva dell’attività rende esplicita la generalizzazione concettuale attraverso un’immagine (Figura 81) comparativa estremamente chiara: sulla sinistra, la scena dell’uomo liberato dall’ascensore è ricondotta all’etichetta *evento completo* (*passato prossimo*); sulla destra, le due vignette interne alla storia sono categorizzate come *parte di un evento* (*imperfetto*).

Dunque...

Possiamo parlare di eventi brevi o lunghi sia con l'imperfetto che con il passato prossimo. LA DURATA NON IMPORTA!

È meglio parlare di:

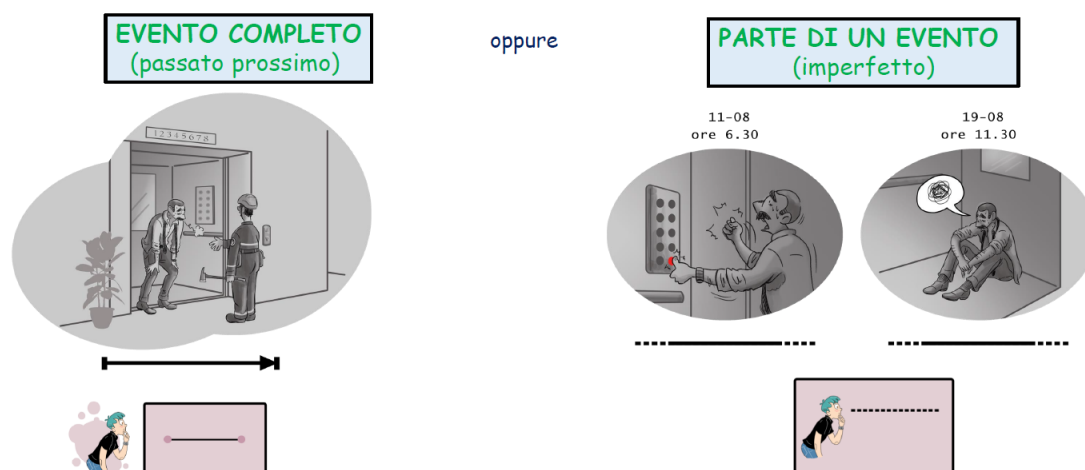


Figura 81 – Rappresentazione dicotomica dei concetti di “evento completo” (Passato Prossimo) e “parte di un evento” (Imperfetto).

La didascalia finale chiarisce in modo inequivocabile ciò che l'attività intende far emergere: «Possiamo parlare di eventi brevi o lunghi sia con l'imperfetto che con il passato prossimo. La durata non importa!». L'obiettivo concettuale diventa quindi trasparente: non esiste una corrispondenza tra durata dell'evento e scelta del tempo verbale; ciò che conta è il profilo dell'evento, ovvero il fatto che il parlante scelga di rappresentarlo nella sua totalità o come segmento interno, coerentemente con i principi della Grammatica Cognitiva e con la distinzione langackeriana tra processi perfettivi e imperfettivi.

Grazie alla forza narrativa della storia, alla chiarezza delle immagini e alla natura concettuale delle domande, questa attività si rivela particolarmente efficace nel “disattivare” strategie errate di categorizzazione e nel guidare l'apprendente verso una comprensione più adeguata dell'alternanza aspettuale. Inoltre, la visualizzazione dell'evento globale accanto ai suoi momenti interni permette di rendere visibile ciò che spesso resta astratto nelle spiegazioni grammaticali: il fatto che Imperfetto e Passato Prossimo non descrivono tipi diversi di eventi, ma modi diversi di costruire mentalmente l'esperienza nel passato.

Tra le ultime attività del percorso didattico rientra un'attività di drammatizzazione, cioè una messa in scena fisica dei meccanismi cognitivi sottesi alle strutture grammaticali bersaglio, in cui il corpo è attivamente impegnato nel processo di apprendimento (Della Putta, Suñer 2023; Holme 2012). Gli apprendenti sono divisi in quattro gruppi e a ciascuno è assegnata una coppia di frasi che rappresentano la stessa situazione, ma concettualizzata diversamente. Ai membri del gruppo si chiede di rappresentare le due scene assegnate usando solo il corpo, senza canale verbale. Gli esempi (1) e (2) riportano due coppie di frasi:

(1) a. *Mentre attraversavo la strada, ho visto un gattino ferito.*

b. *Ho attraversato la strada e ho visto un gattino ferito.*

(2) a. *Mentre scendevo le scale, ho trovato le chiavi della macchina. Erano per terra!*

b. *Quando ho sceso le scale, ho trovato le chiavi della macchina. Erano per terra!*

Con la prima coppia di frasi, gli studenti hanno potuto mimare la situazione in modo che, in (a), il gattino ferito (interpretato da uno studente) si trovasse proprio in mezzo alla strada, mentre in (b) il gattino fosse dall'altro lato della strada, quando il personaggio aveva completato l'attraversamento. In modo analogo, con la seconda coppia di frasi, gli studenti hanno rappresentato le due scene collocando (a) le chiavi a metà delle scale e (b) le chiavi in fondo alle scale.

In conclusione, la proposta sperimentale si fonda sull'idea che l'accesso al significato grammaticale sia possibile e altamente efficace quando si ricorre a categorie cognitive generali – come punto di vista, profilazione, completezza e parzialità dell'evento – pienamente accessibili a tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1, e non a etichette metalinguistiche spesso

opache o astratte. La componente grafica, con immagini che visualizzano il modo in cui la mente “costruisce” gli eventi nel passato, e il coinvolgimento del corpo nelle attività di inquadratura e rappresentazione, hanno svolto un ruolo decisivo nel rendere i concetti immediatamente interpretabili e manipolabili. L'efficacia di questo approccio risiede proprio nella sua capacità di far emergere l'alternanza Imperfetto/Passato Prossimo come un modo di organizzare l'esperienza, restituendo agli apprendenti strumenti concettuali trasferibili e profondamente motivati.

QUARTO CAPITOLO

LA RICERCA EMPIRICA: VERSO UNA GLOTTODIDATTICA COGNITIVA SPERIMENTALE

Il capitolo 4 presenta il cuore empirico della ricerca, volto a verificare in modo sistematico l'efficacia di un intervento didattico ispirato alla Linguistica e alla Grammatica Cognitiva nell'insegnamento dell'italiano L2. Dopo aver delineato nei capitoli precedenti i fondamenti teorici e le applicazioni didattiche della prospettiva cognitivista, qui si passa alla verifica sperimentale: un confronto controllato tra un trattamento tradizionale di tipo PPP e un percorso cognitivista costruito *ad hoc* sui sei nuclei grammaticali analizzati nel capitolo 3.

La sezione 4.1 descrive il disegno quasi-sperimentale adottato, il profilo dei partecipanti, le caratteristiche dei due interventi didattici e le procedure di raccolta dati tramite pre-test e post-test. La sezione 4.2 presenta poi i risultati, articolati in analisi statistiche e considerazioni qualitative che approfondiscono il modo in cui gli apprendenti hanno interiorizzato le strutture target. Infine, la sezione 4.3 discute le implicazioni teoriche e metodologiche dei risultati, cercando di collocare questa esperienza all'interno di un modello più ampio di Glottodidattica Cognitiva.

4.1. Il disegno sperimentale

Lo studio adotta un disegno quasi-sperimentale con architettura pre-test/post-test e gruppi paralleli, articolato in una condizione sperimentale e una condizione di controllo. Entrambi i gruppi seguono il medesimo sillabo di livello A2, coerente con le indicazioni del QCER e focalizzato sugli stessi nuclei grammaticali trattati nel capitolo 3: pronomi personali, verbi psicologici intransitivi inversi, preposizioni *a/in*, passato prossimo e scelta dell'ausiliare, *stare* + gerundio, alternanza aspettuale imperfetto/passato prossimo. Le due

condizioni sperimentali ricevono quindi un input contenutistico perfettamente sovrapponibile sia per selezione delle categorie grammaticali, sia per carico lessicale, sia per attività comunicative, così da garantire un confronto attendibile tra i due gruppi.

L'unica variabile sistematicamente manipolata riguarda l'approccio didattico e operativo adottato nelle fasi di presentazione, esercitazione e fissaggio. Il gruppo di controllo segue un modello tradizionale di tipo PPP (*Presentation-Practice-Production*), caratterizzato da una spiegazione grammaticale di tipo normativo-metalinguistico e da esercizi mirati alla produzione controllata. Il gruppo sperimentale riceve invece un intervento basato sulla Grammatica Cognitiva (GCg), strutturato su attività orientate alla concettualizzazione e mirato a rendere trasparenti le operazioni cognitive sottese alle costruzioni target. Tale manipolazione consente di isolare gli effetti dell'approccio esplicativo, mantenendo costanti le altre variabili didattiche.

Per minimizzare la variabilità estranea, lo studio controlla una serie di fattori contestuali:

- materiali di input identici (testi, dialoghi, supporti multimediali), differenziati solo per la parte di spiegazione/visualizzazione relativa ai nuclei grammaticali target;
- medesima durata complessiva dell'intervento per i due gruppi;
- stesso orario di somministrazione e stesso numero di incontri settimanali;
- setting d'aula equivalente, così da evitare effetti ambientali differenziati (cfr. 4.1.1.).

Infine, l'efficacia del trattamento è misurata attraverso un pre-test e un post-test identici per entrambi i gruppi, progettati per rilevare i miglioramenti nella comprensione e nella produzione delle costruzioni target. Questo impianto consente di valutare in modo rigoroso l'impatto di un approccio cognitivo rispetto a uno tradizionale, garantendo al contempo la controllabilità delle variabili e la replicabilità del disegno sperimentale.

4.1.1. I partecipanti

Hanno preso parte allo studio 34 apprendenti adulti e giovani adulti iscritti ai corsi di Lingua e Cultura Italiana dell'Università per Stranieri di Perugia, inseriti nel percorso trimestrale di livello A2, articolato nei tre moduli consecutivi A2.1, A2.2 e A2.3. Il campione riflette la tipica eterogeneità linguistica e socioculturale dei corsi di Ateneo, comprendendo studenti Erasmus, lavoratori stranieri e apprendenti in mobilità internazionale. Le nazionalità presenti — utilizzate qui come *proxy* della L1, pur consapevoli che in alcuni casi i partecipanti riportano bilinguismo o repertori plurilingui — includono: Turchia, Francia, Danimarca, Grecia, Repubblica Democratica del Congo, Albania, Messico, Regno Unito, Germania, Brasile, Giappone, Spagna, Polonia, Paesi arabi, Stati Uniti, Corea del Sud, Russia, Paesi Bassi, Cile e Cipro.

Tutti i partecipanti sono stati collocati al livello A2 tramite le procedure standardizzate di *placement* dell'Ateneo, che prevedono un test d'ingresso a scelta multipla e un breve colloquio orale condotto da docenti esperti. In seguito, tutti i corsisti hanno seguito il medesimo syllabo istituzionale A2, comune per contenuti, obiettivi comunicativi e articolazione modulare nel periodo considerato.

Ai fini del disegno quasi-sperimentale, i partecipanti sono stati assegnati a due condizioni parallele: un gruppo sperimentale, destinatario dell'intervento basato sulla Grammatica Cognitiva, e un gruppo di controllo, sottoposto all'intervento tradizionale di tipo PPP. I due gruppi corrispondono a due classi diverse ma comparabili per numerosità, profilo linguistico e caratteristiche sociodemografiche.

Tutti i partecipanti hanno sottoscritto consenso informato; i dati sono stati raccolti, trattati e archiviati nel rispetto delle norme etiche dell'Ateneo e analizzati esclusivamente in forma aggregata e anonima.

4.1.2. L'intervento didattico di controllo

L'intervento didattico di controllo è stato strutturato secondo il modello tradizionale Presentation–Practice–Production (PPP). Entrambe le classi — controllo e sperimentale — hanno utilizzato il medesimo libro di testo, *Il Nuovo Affresco Italiano A2* (Trifone, Sgaglione 2016), al fine di garantire l'identità di input lessicale, contenuti grammaticali e materiale didattico, differenziando solo l'approccio metodologico.

Nel dettaglio, la fase di presentazione ha previsto spiegazioni formali delle regole, esposizione di esempi modello e tabellari (per pronomi, perifrasi, ausiliare, tempi, preposizioni), con uso di “parole-segnalet” temporali o contestuali per guidare le scelte morfosintattiche. Successivamente, nella fase di pratica, gli studenti hanno svolto esercizi meccanici o semi-controllati (trasformazioni, cloze, completamenti, scelta multipla), concentrandosi sulla correttezza formale. Infine, la fase di produzione ha previsto brevi attività comunicative guidate — *role play*, dialoghi, descrizioni d'immagine — o micro-narrazioni con vincoli formali (uso di una certa quantità di tempo verbali, pronomi o preposizioni).

È importante sottolineare che nei materiali di controllo non sono state impiegate visualizzazioni concettuali, schemi cognitivi, attività *embodied* né spiegazioni teoriche sul significato o sulla struttura concettuale delle costruzioni: l'attenzione è rimasta focalizzata esclusivamente sulla forma e sull'accuratezza morfosintattica. Il canale visivo, se utilizzato, aveva funzione puramente illustrativa e non come veicolo di significato cognitivo.

Per garantire la comparabilità con la condizione sperimentale, ogni variabile estranea è stata controllata: stesso calendario e carico orario, identico materiale di input, medesimi obiettivi didattici per modulo. In questo modo, la condizione di controllo costituisce una *baseline* metodologicamente solida, utile a misurare in modo attendibile gli effetti del metodo cognitivo rispetto a un approccio tradizionale.

4.1.3. L'intervento didattico sperimentale

L'intervento didattico sperimentale ha implementato, in modo sistematico e controllato, i moduli pedagogico-cognitivi sviluppati nel capitolo 3 della presente tesi, applicandoli all'insegnamento dei nuclei grammaticali del sillabo A2. A differenza della condizione di controllo, organizzata secondo il modello PPP, il trattamento sperimentale si fonda sui principi della Linguistica e Grammatica Cognitiva e della Glottodidattica Cognitiva (Daloiso 2019, cfr. 4.3.), assumendo la centralità della motivazione concettuale delle strutture linguistiche e l'importanza delle operazioni cognitive che ne governano l'uso. L'obiettivo principale del percorso è stato quello di rendere trasparenti i processi di costruzione del significato sottesi alle strutture target, e di guidare gli apprendenti nella ricategorizzazione concettuale richiesta dall'italiano L2 attraverso il ricorso a categorie cognitive generali – figura e sfondo, punto di vista, profilazione, percorsi, dinamiche di forza, confinamento, contatto – accessibili a tutti gli studenti indipendentemente dalla loro L1.

Per garantire la comparabilità tra i due gruppi, il trattamento sperimentale ha utilizzato gli stessi materiali di input adottati nella condizione di controllo, tratti da *Il Nuovo Affresco Italiano A2* (Trifone, Sgaglione 2016), mantenendo invariati testi, dialoghi, attività comunicative, carico lessicale e durata delle unità. L'unica variabile sistematicamente manipolata è stata l'impostazione didattica: qui non si sono presentate regole decontestualizzate né liste di eccezioni, ma si è invece proceduto a una costruzione guidata del significato attraverso immagini metalinguistiche originali (le stesse presentate nel cap. 3), schemi, mappe concettuali e attività corporee concepite per visualizzare le configurazioni evento e i ruoli semantici. L'intervento è stato condotto direttamente dall'autore della presente ricerca, che ha ricoperto il ruolo di docente del gruppo sperimentale, garantendo coerenza metodologica e piena aderenza ai moduli sviluppati nel percorso teorico-applicativo della tesi.

Ogni unità didattica dedicata ai nodi grammaticali (pronomi personali clitici, verbi psicologici inversi, preposizioni *a/in*, passato prossimo e scelta

dell'ausiliare, *stare* + *gerundio*, alternanza imperfetto/passato prossimo) seguiva una stessa logica operativa: si partiva dall'esplorazione concettuale della costruzione, guidando gli studenti a riconoscerne la struttura figurale attraverso immagini, gesti e scene rappresentate; si passava poi a un consolidamento orientato, in cui gli apprendenti manipolavano gli schemi concettuali applicandoli a nuove situazioni; infine si svolgevano attività comunicative identiche a quelle del gruppo di controllo, con la differenza che gli studenti del gruppo sperimentale potevano fare riferimento a supporti visivi e concettuali che fungevano da *scaffolding* cognitivo. L'intero intervento ha quindi privilegiato un apprendimento fortemente ancorato alla relazione forma-significato, riducendo al minimo il carico terminologico e favorendo processi di *noticing* e di generalizzazione spontanea.

Nel complesso, il trattamento sperimentale si configura come un'applicazione rigorosa e coerente del paradigma cognitivo alla didattica dell'italiano L2: ha tradotto nella pratica di aula i principi teorici discussi nel capitolo 3, ha sfruttato la salienza visiva e concettuale delle immagini metalinguistiche e ha posto al centro dell'apprendimento il significato, la concettualizzazione e la corporeità, con l'obiettivo di verificare empiricamente la validità di un approccio cognitivo rispetto a un'impostazione grammaticale tradizionale.

4.1.4. La raccolta dati: pre-test e post-test

La misurazione degli esiti è stata effettuata mediante due prove parallele di *Grammatical Judgment Test* (GJT), una in pre-test e una in post-test, costruite e somministrate secondo le buone pratiche metodologiche consolidate nella ricerca acquisizionale (Ellis 1991; Bard, Robertson, Sorace 1996; Schütze 1996/2016; Marsden, Thompson, Plonsky 2018). Ciascuna prova comprendeva 48 item sotto forma di frasi estratte da un'unica sequenza dialogica, che gli studenti dovevano giudicare come "corrette" o "non corrette" (giudizio binario). Di questi 48 item, 35 erano item target—cioè progettati per sollecitare le scelte grammaticali

oggetto dell'intervento—e 13 fungevano da distrattori, allo scopo di ridurre strategie di risposta e controllo dell'attenzione.

Gli item target coprivano in modo bilanciato i nuclei trattati a lezione (cfr. cap. 3):

I due moduli (pre e post) erano isomorfi: stessi fenomeni, frequenze comparabili per tipo di struttura, lessico ad alta frequenza livello A2, lunghezza delle frasi controllata e assenza di ambiguità pragmatica. Gli item grammaticali e agrammaticali sono stati controbilanciati entro ciascun fenomeno per evitare bias di risposta (cfr. Bard *et al.* 1996; Marsden *et al.* 2018).

Le istruzioni (in italiano semplificato, coerenti con A2) richiedevano di leggere ogni frase una sola volta e segnare CORRETTA se la frase era accettabile nell'italiano standard, NON CORRETTA in caso contrario. L'ordine degli item era randomizzato e differiva tra pre e post. La somministrazione è avvenuta in aula, in forma digitale (piattaforma Wooclap), con tempo sufficiente ma controllato. Il punteggio di accuratezza è stato calcolato come numero di giudizi corretti (1 = corretto, 0 = scorretto) su (a) totale test e (b) sub-scale per fenomeno; i *gain score* (*post* – *pre*) sono stati utilizzati per i confronti entro- e inter-gruppo.

La scelta di un GJT binario è coerente con gli obiettivi di verificare l'effetto dell'istruzione sulla sensibilità grammaticale a specifici mapping forma-significato senza sovraccaricare apprendenti A2 con scale di gradienza (Ellis 1991; Schütze 2016). L'impianto parallelo pre/post riduce gli effetti di pratica; la presenza di distrattori mitiga strategie di risposta e aumenta la validità ecologica del compito.

4.2. I risultati

In questa sezione vengono presentati i risultati dell'analisi statistica condotta al fine di valutare l'efficacia del trattamento didattico sperimentale rispetto alla condizione tradizionale di controllo. L'obiettivo è verificare se l'approccio basato sulla Grammatica Cognitiva abbia prodotto un miglioramento significativamente maggiore nelle prestazioni degli apprendenti rispetto al modello PPP, e se tali

differenze emergano sia all'interno dei gruppi (prima/dopo l'intervento) sia tra i due gruppi (sperimentale vs. controllo). A tal fine è stato adottato un insieme di procedure statistiche che combina analisi *entro i soggetti* e *tra i soggetti*, coerentemente con il disegno quasi-sperimentale pre-test/post-test illustrato nel §4.2.

Per verificare la diversa efficacia dei due interventi didattici sono stati infatti utilizzati modelli statistici misti, includendo variabili indipendenti sia entro che tra i soggetti. Nello specifico:

- la variabile indipendente *entro i soggetti* è costituita dal tempo, articolato su due livelli (pre-test e post-test), e consente di misurare l'eventuale miglioramento interno a ciascun gruppo;
- la variabile indipendente *tra i soggetti* è il trattamento didattico, anch'esso su due livelli (gruppo sperimentale e gruppo di controllo), utile a verificare se i due approcci producono guadagni significativamente diversi.

L'interazione tra queste due variabili — tempo $\times$ trattamento — rappresenta l'indicatore principale della possibile efficacia differenziale del percorso cognitivo rispetto all'approccio tradizionale. I risultati delle analisi, presentati nelle sezioni seguenti, consentono di valutare sia l'evoluzione delle competenze grammaticali all'interno di ciascun gruppo, sia la presenza di differenze significative tra le due condizioni sperimentali.

Per verificare quale dei due interventi didattici abbia favorito maggiormente la capacità degli apprendenti di giudicare correttamente le frasi testate, è stato innanzitutto necessario confrontare le prestazioni dei due gruppi nel pre-test. Tale passaggio preliminare consente di stabilire se i gruppi sperimentale e di controllo partano da un livello di competenza comparabile e, dunque, se eventuali differenze osservate nel post-test possano essere attribuite al trattamento e non a disomogeneità iniziali.

Prima di procedere con il confronto, è stata verificata la normalità della distribuzione dei dati tramite test di Shapiro-Wilk ($p = .3$), che conferma l'assenza di violazioni sostanziali dell'assunzione di normalità. Di conseguenza, si

è ritenuto appropriato utilizzare un Welch t-test per campioni indipendenti per confrontare i punteggi medi ottenuti dai due gruppi nel pre-test. Le statistiche descrittive relative a questa fase sono riportate nella Tabella 5.

	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
<u>Controllo</u>	17	58,01%	6,33%	1,53%
<u>Sperimentale</u>	17	60,36%	6,01%	1,46%

Tabella 5 – Confronto tra gruppi al pre-test (punteggi percentuali).

L'analisi del pre-test tramite Welch t-test conferma l'assenza di differenze significative tra i due gruppi prima dell'intervento didattico ($p = 0.2773$). Tale risultato indica che le medie dei punteggi ottenuti dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo non divergono in modo statisticamente rilevante, e che i due gruppi possono essere considerati omogenei rispetto alle competenze grammaticali di partenza. In altri termini, non vi è alcuna evidenza che uno dei due gruppi presentasse un vantaggio iniziale sull'altro: ciò garantisce che eventuali differenze osservate nel post-test possano essere attribuite al trattamento somministrato e non a disomogeneità pregresse.

Per valutare l'efficacia differenziale dei due trattamenti nel migliorare la correttezza dei giudizi, abbiamo confrontato i risultati del pre-test e del post-test all'interno di ciascun gruppo, gruppo di controllo (Tabella 6) e gruppo sperimentale (Tabella 7). I dati risultano normalmente distribuiti (test di Shapiro-Wilk), pertanto è stato condotto un t-test per campioni appaiati.

	N	Media	Deviazione std.	Err. std. media
Pre-Test	17	58,01%	6,33%	1,53%
Post-Test	17	61,35%	5,04%	1,22%

Tabella 6 – Confronto entro i soggetti: pre- e post-test gruppo di controllo (punteggi percentuali).

Come si osserva, la media del gruppo di controllo aumenta lievemente dopo il trattamento tradizionale (+3.3 punti percentuali). Tuttavia, tale differenza non è statisticamente significativa: $t(16) = 1.60$, $p = .128$.

Pertanto, il trattamento classico non ha prodotto un miglioramento significativo nella correttezza dei giudizi, e la variazione osservata può essere attribuita alla variabilità casuale del campione.

Osserviamo, ora, i dati relativi al gruppo sperimentale (Tabella 7).

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-Test	17	60,36%	6,01%	1,46%
Post-Test	17	69,93%	7,40%	1,80%

Tabella 7 – Confronto entro i soggetti: pre- e post-test gruppo sperimentale (punteggi percentuali).

Come si osserva, il gruppo sperimentale mostra un incremento marcato dopo il trattamento. La differenza media tra pre-test e post-test è pari a +9.46 punti percentuali, con un intervallo di confidenza al 95% compreso tra 0.044 e 0.145.

Il t-test conferma che tale miglioramento è statisticamente significativo: $t(16) = 4.01$, $p = .001$. Pertanto, il trattamento basato sulla prospettiva cognitiva ha prodotto un chiaro effetto positivo sulla correttezza dei giudizi, determinando un miglioramento significativo rispetto alla condizione iniziale.

Infine, per verificare con chiarezza se il gruppo sperimentale abbia superato il gruppo di controllo al termine del trattamento, abbiamo confrontato i punteggi del post-test dei due gruppi mediante un'analisi *tra i soggetti*.

Il test di Shapiro–Wilk indica che i dati del post-test sono normalmente distribuiti ($W = 0.98$, $p = .793$), permettendo l'uso di un t-test per campioni indipendenti. Le statistiche descrittive sono riportate nella Tabella 8.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Controllo	17	61,36%	5,21%	1,26%
Sperimentale	17	69,90%	7,64%	1,85%

Tabella 8 – Confronto tra gruppi al post-test (punteggi percentuali).

L'analisi inferenziale condotta sui punteggi del post-test mostra in modo chiaro e robusto che le prestazioni dei due gruppi divergono significativamente dopo il trattamento. Il t-test per campioni indipendenti indica infatti una differenza statisticamente significativa tra le due condizioni, $t(16) = -4.15$, $p = .0008$. Non si tratta di una differenza marginale: il gruppo sperimentale ottiene in media +8.5 punti percentuali rispetto al gruppo di controllo, un miglioramento sostanziale che riflette un vantaggio sistematico.

In altri termini, gli apprendenti che hanno seguito il percorso basato sulla prospettiva cognitiva raggiungono risultati sensibilmente superiori rispetto a coloro che hanno seguito l'approccio tradizionale PPP. Tale differenza, oltre a essere statisticamente significativa, è anche didatticamente rilevante: il guadagno medio registrato dal gruppo sperimentale indica che il trattamento cognitivo fornisce strumenti più efficaci per comprendere e usare le costruzioni grammaticali target. Il divario osservato nel post-test, quindi, non rappresenta soltanto un miglioramento misurabile, ma costituisce un'evidenza concreta del valore aggiunto offerto dall'intervento didattico cognitivo.

4.2.1. Oltre i dati statistici: considerazioni qualitative

Gli esiti quantitativi presentati in precedenza sono necessari per stimare la direzione e l'ampiezza dei risultati, ma non esauriscono la complessità del fenomeno didattico osservato. In un contesto ecologico come la classe, molte dimensioni rilevanti sfuggono alla misura standardizzata: l'entusiasmo con cui gli/le studenti si riavvicinano alla grammatica, la felicità nel lavorare con prospettive inedite, i cambiamenti di atteggiamento verso l'errore o la riflessione metalinguistica. Tali aspetti – che ho rilevato costantemente durante l'osservazione – non sono “rumore sperimentale”, bensì indicatori sostantivi dell'apprendimento e della *forma mentis* che la Glottodidattica Cognitiva promuove. La natura del percorso didattico, ampio e trasversale a più argomenti, rende inoltre poco praticabile un disegno iper-controllato e “puro” dal punto di vista sperimentale: troppe variabili si perdono lungo il cammino, e non esistono, ad oggi, studi che valutino l'efficacia della Linguistica Cognitiva entro un *curriculum* esteso; prevalgono micro-esperimenti su singoli nodi grammaticali. In questo scenario, la scelta metodologica più coerente non è rincorrere uno sperimentalismo privo di realismo, ma abbracciare un metodo misto nel quale le evidenze qualitative assumano un ruolo centrale a fianco degli indicatori numerici, con l'obiettivo di spiegare (oltre che misurare) che cosa cambia, come e perché (Creswell, Plano Clark, 2018).

Accanto ai risultati quantitativi, l'osservazione sistematica delle dinamiche d'aula durante le settimane del trattamento ha permesso di raccogliere alcune evidenze qualitative rilevanti, che contribuiscono a comprendere meglio l'impatto della prospettiva cognitiva sull'apprendimento. Il monitoraggio quotidiano svolto dal docente-ricercatore ha messo in luce alcuni pattern costanti e ricorrenti.

Un primo elemento riguarda il marcato entusiasmo manifestato dagli studenti del gruppo sperimentale, che hanno accolto con curiosità e apertura le attività basate su schemi visivi e analogie esperienziali. L'introduzione di strumenti grafici e corporei ha favorito un maggiore coinvolgimento attivo, rendendo le lezioni più dialogiche e riducendo la dipendenza da spiegazioni frontali.

In secondo luogo, si è osservato un graduale cambiamento nell'atteggiamento verso la grammatica. Gli studenti hanno iniziato progressivamente a riconoscere regolarità concettuali trasversali e a farne uso autonomamente per interpretare nuove strutture. In più occasioni, soprattutto nella seconda metà del percorso, gli apprendenti anticipavano spontaneamente soluzioni o interpretazioni basate sui principi della Grammatica Cognitiva (riprendendo per esempio categorie concettuali già incontrate, come il punto di vista o l'inquadratura), segno che tali categorie erano state interiorizzate come strumenti operativi. Questo si è tradotto in un incremento della autonomia analitica, evidenziato dalla capacità di richiamare concetti appresi in moduli precedenti e applicarli creativamente a strutture non ancora affrontate.

Un ulteriore aspetto emerso riguarda la percezione di coerenza interna del percorso: diversi studenti hanno verbalizzato, durante le revisioni o nei momenti di riflessione collettiva, la sensazione che le strutture grammaticali non fossero presentate come elementi isolati, ma come parti di un sistema dotato di logica unitaria. Tale percezione di continuità concettuale ha facilitato la costruzione di connessioni profonde, riducendo l'effetto di frammentarietà spesso associato allo studio della grammatica in L2.

Infine, il clima di classe ha beneficiato dell'approccio cognitivo: la presenza di attività visuospatiali, corporee e metaforiche ha reso il lavoro più collaborativo e meno competitivo, favorendo scambi spontanei, richieste di chiarimento e momenti di esplicitazione reciproca tra pari. Pur non potendo generalizzare tali osservazioni, esse costituiscono un prezioso complemento ai dati statistici e suggeriscono che la Grammatica Cognitiva, oltre a produrre miglioramenti misurabili, può incidere in modo significativo sulla qualità dell'esperienza di apprendimento e sulla partecipazione degli studenti.

In sintesi, la verità pedagogica di questo percorso non risiede soltanto nella significatività statistica, ma nel racconto triangolato di cambiamenti cognitivi, affettivi e identitari che i numeri non possono da soli restituire. Per onestà metodologica, riconosco la natura mista della ricerca: un impianto quantitativo

utile a stimare direzioni ed effetti medi, e un'impalcatura qualitativa che ne esplicita i meccanismi e ne amplia il senso educativo. È proprio l'intreccio di queste due prospettive a offrire una valutazione più valida, credibile ed ecologicamente fondata dell'impatto della Linguistica Cognitiva nel lungo periodo.

4.3. Verso una Glottodidattica Cognitiva sperimentale

In questo lavoro di tesi ci collochiamo esplicitamente nel solco tracciato da Michele Daloiso nel capitolo *Verso la Glottodidattica Cognitiva* della sua monografia (2019), condividendo la necessità – da lui fortemente argomentata – di sviluppare un orientamento metodologico coerente con il costrutto teorico dell'educazione cognitivo-linguistica. Come evidenzia Daloiso, la Glottodidattica Cognitiva nasce come estensione naturale dei presupposti epistemologici della Linguistica Educativa, con l'obiettivo di tradurre in indicazioni operative i contributi provenienti dalla Linguistica Cognitiva e dalle Scienze Cognitive contemporanee (Daloiso 2019: 121). La presente tesi si accoda a questa prospettiva, proponendo un modello sperimentale che integra i principi cognitivi nell'insegnamento dell'italiano L2 e indagando la loro efficacia in un contesto reale di apprendimento.

Secondo Daloiso, la Glottodidattica Cognitiva si fonda su due assi portanti:

- le basi concettuali per la riflessione metalinguistica;
- le basi concettuali per lo sviluppo delle abilità d'uso della lingua.

Sul piano metalinguistico, il primo elemento cardine, come d'altronde abbiamo ampiamente visto durante tutta la trattazione, è la centralità del significato: la Linguistica Cognitiva assume che le strutture linguistiche siano motivate e concettualmente fondate, e che la comprensione profonda della grammatica derivi dalla capacità di ricostruire le operazioni cognitive sottese alle categorie linguistiche (ibid.: 120–129). Le operazioni cognitive individuate da Langacker – categorizzazione, schematicità, profilazione, *vantage point* – non rappresentano

solo strumenti teorici, ma costituiscono risorse per la didattica, poiché rendono possibile un approccio esplicativo accessibile anche a studenti con livelli di competenza linguistica iniziale. In questo quadro acquisiscono rilievo le nozioni di immagini mentali, schemi spaziali, metafore concettuali e relazioni figura/sfondo, che permettono di trasformare la riflessione grammaticale in un'attività concettuale e non puramente terminologica.

Un altro pilastro individuato da Daloiso riguarda la variazione interlinguistica e interculturale (ibid.: 132-135): la Glottodidattica Cognitiva assume che le lingue riflettano differenti modalità di rappresentazione dell'esperienza e che l'apprendimento di una L2 implichi un processo di ri-categorizzazione concettuale. Questo orientamento è perfettamente in linea con l'impostazione della nostra tesi, che mira a mostrare come l'impiego di categorie cognitive generali (spazio, forza, figura/sfondo, dinamiche di movimento, proprietà degli eventi) possa facilitare gli apprendenti nel confrontarsi con strutture dell'italiano L2 particolarmente marcate o divergenti rispetto alle loro L1.

Sul piano dello sviluppo delle abilità linguistiche, la Glottodidattica Cognitiva assume una prospettiva emergentista: le costruzioni linguistiche emergono dall'uso, dall'esposizione frequente e dall'astrazione progressiva degli schemi ricorrenti (ibid.: 137). In questa cornice, le abilità di comprensione e produzione non sono pensate come moduli separati, ma come componenti che emergono da processi cognitivi generali quali memoria, attenzione, categorizzazione e inferenza. Da qui deriva un'idea di apprendimento centrata sulla costruzione graduale di reti di significato e sulla capacità di riconoscere pattern, coerente con l'approccio proposto nella presente ricerca.

Un elemento di grande importanza, che questa tesi assume come riferimento metodologico, è la valorizzazione della componente multimodale nell'insegnamento linguistico. Nell'ottica della Glottodidattica Cognitiva, il processo di insegnamento/apprendimento deve integrare immagini, schemi, gesti e attività corporee in quanto strumenti privilegiati per rappresentare operazioni concettuali astratte. Tale direzione ha costituito un supporto fondamentale anche

per la nostra proposta didattica, che fa largo uso di rappresentazioni metalinguistiche create *ad hoc* per accompagnare gli apprendenti in percorsi di ri-categorizzazione concettuale.

CONCLUSIONI

Il lavoro di ricerca presentato in questa tesi ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato valutare in modo empirico la spendibilità didattica dei principi della Linguistica e, in particolare, della Grammatica Cognitiva nell'insegnamento dell'italiano L2; dall'altro delineare un possibile protocollo operativo per una Glottodidattica Cognitiva replicabile e sostenibile. A tale scopo sono stati ricostruiti i fondamenti teorici del paradigma cognitivista – il linguaggio come sistema simbolico, l'approccio *usage-based*, la motivazione semantica delle forme, i concetti di *construal* ed *embodiment* – e questi principi sono stati tradotti in sei unità didattiche di livello A2 (QCER) progettate *ad hoc*. Il percorso sperimentale ha poi confrontato sistematicamente un trattamento tradizionale di tipo PPP (*Presentation – Practice – Production*) e un intervento cognitivo, misurandone gli effetti tramite un *Grammatical Judgment Test*.

I risultati quantitativi mostrano con chiarezza che l'istruzione basata sulla prospettiva cognitiva facilita un allineamento forma-significato più rapido, più stabile e più generalizzabile rispetto al trattamento tradizionale. Il gruppo sperimentale non solo migliora in modo statisticamente significativo all'interno del percorso, ma supera nettamente il gruppo di controllo nel post-test, con un guadagno medio consistente e non imputabile al caso. Le osservazioni qualitative raccolte dal docente-ricercatore durante il percorso confermano e arricchiscono il quadro: gli studenti coinvolti nell'intervento cognitivo hanno mostrato entusiasmo, curiosità e un livello di partecipazione significativamente più alto, sviluppando progressivamente un atteggiamento più esplorativo nei confronti della grammatica. È emersa una crescente capacità di ricorrere autonomamente agli strumenti concettuali introdotti (visualizzazioni, schemi, dinamiche spazio-corporee), nonché la percezione di una maggiore coerenza interna nel percorso grammaticale, vissuto non come una serie di eccezioni da memorizzare, ma come un sistema motivato e intelligibile.

Dal punto di vista teorico-metodologico, la tesi suggerisce che i costrutti della LC/GC possono essere operazionalizzati efficacemente anche con apprendenti di

livello iniziale, senza ricorrere a un eccesso di tecnicismi. Visualizzazioni essenziali, *timeline*, configurazioni TR-LM e attività *embodied* risultano pienamente accessibili e contribuiscono a stabilizzare schemi concettuali altrimenti difficili da verbalizzare. La prospettiva cognitiva, inoltre, incoraggia una didattica realmente *usage-based*, attenta alla frequenza e alla variabilità controllata dell'input, e basata su un lavoro di salienza guidata che rende più trasparenti le categorie grammaticali opache.

È tuttavia necessario riconoscere alcuni limiti della ricerca. Lo studio si colloca a livello A2, con un campione contenuto e all'interno di un unico contesto istituzionale; il ricorso al GJT, inoltre, misura prevalentemente la sensibilità grammaticale e non l'intera gamma delle abilità d'uso. La durata del trattamento non consente inferenze sulla ritenzione a lungo termine e, benché controllati, fattori come il ruolo del docente e la motivazione iniziale non possono essere esclusi del tutto. Un'ulteriore limitazione riguarda l'assenza di un *delayed post-test*, che avrebbe permesso di valutare la ritenzione a medio-lungo termine degli apprendimenti. La mancanza di una misura differita non consente di stabilire se i benefici osservati nel gruppo sperimentale si mantengano nel tempo o se, al contrario, tendano ad attenuarsi in assenza di ulteriore esposizione o pratica. Questo elemento è particolarmente rilevante considerando che l'approccio cognitivo mira non solo a miglioramenti immediati, ma soprattutto alla stabilizzazione di schemi concettuali profondi e durevoli.

Nonostante tali limiti, il lavoro apre piste significative per la ricerca futura. Saranno utili repliche, ampliamenti a livelli superiori e a nuove categorie grammaticali, studi longitudinali sull'adozione degli strumenti cognitivi da parte dei docenti. Sarà inoltre promettente la progettazione e la condivisione di materiali aperti – schede, visualizzazioni concettuali, percorsi di scoperta – che rendano concretamente disponibile un repertorio glottodidattico cognitivo per l'italiano L2.

Nel complesso, la tesi offre una cornice operativa per una Glottodidattica Cognitiva applicata all'italiano L2, propone materiali e procedure per sei nodi

grammaticali particolarmente opachi e presenta evidenze, quantitative e qualitative, che mostrano come un'istruzione centrata sulle basi cognitive del linguaggio superi la logica delle liste e delle parole segnale, migliorando la qualità delle scelte grammaticali degli apprendenti.

In prospettiva, il lavoro qui presentato apre numerose possibilità di sviluppo. Un primo passo consisterà nell'estendere il percorso didattico ad altri livelli di competenza. Sarà inoltre importante progettare repliche con *delayed post-test*, al fine di valutare la capacità dell'intervento cognitivo di generare apprendimenti stabili nel tempo.

Un'ulteriore direzione di ricerca riguarda la formazione dei docenti: esplorare come gli insegnanti di italiano L2 adottino e adattino strumenti cognitivi permetterebbe di comprendere quali competenze professionali vadano sostenute per una diffusione consapevole e sostenibile dell'approccio.

Se, come afferma la Grammatica Cognitiva, la lingua è un inventario strutturato di unità simboliche che emergono dall'uso, allora l'aula può diventare lo spazio privilegiato in cui queste unità tornano a prendere forma sotto gli occhi degli apprendenti: non più entità astratte da ricordare, ma elementi da vedere, da manipolare, da interpretare, fino a farli propri. In questo incontro continuo tra significato e forma, tra corpo e concetto, l'italiano L2 smette di presentarsi come un mosaico di eccezioni scoraggianti. Diventa, invece, un sistema dotato di logica e motivazione, che può essere capito prima ancora che memorizzato.

In chiusura, è doveroso formulare anche uno sguardo prospettico e un augurio per gli sviluppi futuri. La Grammatica Cognitiva—e la Linguistica Cognitiva più in generale—rappresenta un'area di ricerca ancora in piena evoluzione, capace di aprire orizzonti nuovi sia nella descrizione linguistica sia nella glottodidattica. Molti territori restano ancora da esplorare: le implicazioni della teoria nella definizione delle grammatiche delle singole lingue, il ruolo dell'uso e della pragmatica nella costruzione delle categorie, i possibili risvolti didattici nei diversi livelli di competenza.

Lo scenario italiano, in particolare, mostra oggi un inventario di studi cognitivisti applicati all'italiano L2 ancora ridotto rispetto ad altre lingue veicolari. È auspicabile che il potenziale di questo paradigma venga sviluppato pienamente, promuovendo ricerche empiriche più numerose, percorsi didattici condivisi e un dialogo interdisciplinare più ampio. L'augurio è che, grazie a un consolidamento progressivo della ricerca, anche l'italiano possa un giorno disporre di un corpus ricco e articolato di studi cognitivi e, sulla base di essi, di materiali didattici e manuali interamente progettati secondo una prospettiva cognitivista. Sarebbe un passo importante non solo per la glottodidattica dell'italiano, ma per il riconoscimento della lingua stessa come sistema motivato, coerente e profondamente legato all'esperienza umana.

BIBLIOGRAFIA

- Achard, M. (2004). *Grammatical instruction in the natural approach: A cognitive grammar view*. In M. Achard & S. Niemeier (a cura di), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 165–194). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Achard, M. (2008). *Teaching construals: Cognitive grammar in the classroom*. In P. Robinson & N. C. Ellis (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 432–455). New York: Routledge.
- Alonso Raya, R., Ortega Olivares, J., Castañeda, A., Martínez Gila, P., & Miquel López, L. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Andorno, C. (2003). *Le preposizioni*. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. II: I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione* (pp. 611–662). Bologna: Il Mulino.
- Bard, E. G., Robertson, D., & Sorace, A. (1996). Magnitude estimation of linguistic acceptability. *Language*, 72(1), 32–68.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
- Belletti, A., & Rizzi, L. (1988). Psych-verbs and θ -theory. *Natural Language & Linguistic Theory*, 6(3), 291–352.
- Benincà, P., Salvi, G., & Frison, L. (2001). L'ordine degli elementi nella frase. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. II* (pp. 115–225). Bologna: Il Mulino.
- Bentley, D. (2006). *Split intransitivity in Italian*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bertinetto, P. M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, P. M. (1990). The progressive in Romance, as compared with English. In J. Fleischman & G. H. Olsen (a cura di), *Tense and aspect in discourse* (pp. 387–405). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bertinetto, P. M. (1997). *Il verbo italiano. Forme, tempi, usi*. Torino: Zanichelli.
- Bertinetto, P. M., & Delfitto, D. (2000). Aspect vs. actionality: Why they should be kept apart. In Ö. Dahl (a cura di), *Tense and aspect in the languages of Europe* (pp. 189–226). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boogaart, R., & Janssen, T. (2007). Tense and aspect. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 803–828). Oxford: Oxford University Press.

- Brighetti, C., Fatone, C., & Pasqualini, C. (2017). *L'italiano all'università 2. Corso di lingua per stranieri B1-B2*. Firenze: Alma Edizioni.
- Brisard, F. (2010). The French imparfait: A descriptive framework for a variety of secondary meanings. In F. Brisard, J.-O. Östman & J. Verschueren (a cura di), *Grammar, meaning and pragmatics* (pp. 101-132). Amsterdam: John Benjamins.
- Buccino, G., Binkofski, F., Fink, G. R., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., ... & Zilles, K. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: An fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 13, 400-404.
- Buccino, G., Riggio, L., Melli, G., Binkofski, F., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2005). Listening to action-related sentences modulates the activity of the motor system: A combined TMS and behavioral study. *Cognitive Brain Research*, 24, 355-363.
- Burzio, L. (1986). *Italian syntax: A government-binding approach*. Dordrecht: Reidel.
- Bybee, J., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2^a ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Company Company, C. de, & Flores Cervantes, N. (2014). Los locativos direccionales télicos con *a* en español. In C. de Company Company (a cura di), *Sintaxis histórica de la lengua española. Vol. 2: La frase verbal* (pp. 665-724). México: Fondo de Cultura Económica.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croft, W. (2012). *Verbs: Aspect and causal structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2010). *Linguistica cognitiva* (trad. it. a cura di S. Luraghi dell'ed. orig. 2004). Roma: Carocci.
- Daloiso, M. (2017). *L'italiano L2 in contesti migratori. Sillabi, curricoli, descrittori*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Daloiso, M. (2018a). La perifrasi progressiva nelle grammatiche di italiano L2: Analisi critica e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva. *Italiano LinguaDue*, 10(2), 209-231.

Daloiso, M. (2018b). La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: Per una proposta didattica di ispirazione cognitiva. In L. Spreafico & S. Telve (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue nel terzo millennio* (pp. 137–153). Trento: Università di Trento.

Daloiso, M. (2019). *Linguistica Educativa, Linguistica Cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Daloiso, M., Costa, M., & Ghirarduzzi, B. (2025). *Grammatica viva A2–B1*. Atene: Edilingua.

De Benedetti, A. (2009). *I pronomi clitici in italiano L2*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Della Putta, P. (2018). Embodied Semantics and the Mirror Neurons: Past Research and some Proposals for the Future. In A. Baicchi, R. Digonnet & J. Sanford (a cura di), *Sensory Perception in Language, Embodiment and Epistemology* (pp. 21–43). Cham: Springer.

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 *RILA*, 2–3, pp. 2–14.

Della Putta, P., & Strik-Lievers, F. (2020). From Spanish <estar + gerund> to Italian <stare + gerund>. When teaching to unlearn is needed. In A. Baicchi & G. Radden (a cura di), *Cognitive Linguistics and second language acquisition* (pp. 145–170). Amsterdam: John Benjamins.

Della Putta, M., & Suñer, M. (2023). Applying embodied cognition to second language teaching: Engaging the body. [Special section]. *Review of Cognitive Linguistics* 21(1), pp. 0–0.

Della Putta P., Fiorista A., Samu B. (2024), “Learning the perfective/imperfective aspectual alternation in L2 Italian through a Cognitive Grammar-inspired pedagogy. The results of an experimental study”, in Härtl H., Zaychenko K. (eds.), *Grammatical Categories in Linguistics and Education*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York.

Doiz-Bienzobas, A. (2002). The preterit and the imperfect in Spanish: Past situations and present viewpoints. *Word*, 53(3), 369–395.

Doiz-Bienzobas, A. (2013). La virtualidad del imperfecto. In A. Llopis-García, C. Leclercq & A. M. Martín Zorraquino (a cura di), *El pretérito imperfecto* (pp. 59–88). Madrid: Arco Libros.

Duso, T. (2019). *I verbi psicologici dell'italiano. Sintassi, semantica, acquisizione*. Milano: FrancoAngeli.

- Ellis, R. (1991). *Grammaticality judgments and second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 161–186.
- Evans, V., & Tyler, A. (2004a). Spatial experience and conceptualization of time. In N. July (a cura di), *Proceedings of the 2002 Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 87–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evans, V., & Tyler, A. (2004b). Spatial experience, lexical structure and motivation: The case of *in*. *Applied Linguistics*, 25(3), 321–351.
- Evans, V., & Tyler, A. (2005). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of *over*. In N. C. Ellis (a cura di), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 257–280). London: Arnold.
- Ferrari, A., (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Fleischman, S. (1995). Imperfective and irrealis. *BLS*, 21, 125–140.
- Fornelli, S. (2023). Le preposizioni italiane: Come usarle in modo corretto. In *Berlitz Italia* (sito web). Recuperato da <https://www.berlitz.com>
- Frago, M. I. (2020). Las preposiciones del español desde una perspectiva cognitiva. In J. García-Medall (a cura di), *Gramática cognitiva y ELE* (pp. 55–78). Madrid: Editorial Edinumen.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensorimotor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3–4), 455–479.
- Gianelli, C., & Dalla Volta, R. (2015). Embodiment e comprensione del linguaggio. In G. Rizzolatti & C. Sinigaglia (a cura di), *Neuroscienze e linguaggio* (pp. 143–167). Bologna: Il Mulino.
- Giusti, G., & Iovino, R. (2016). I pronomi clitici. In M. Dardano & P. Trifone (a cura di), *Grammatica italiana* (pp. 285–310). Bologna: Zanichelli.
- Hamrick, P., & Attardo, S. (2010). The role of prototypes in the acquisition of auxiliary selection in Italian. *Italian Journal of Linguistics / Rivista di Linguistica*, 22(2), 303–332.
- Holme, R. (2012). *Cognitive linguistics and language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Imperato, M. (2011). *Elementi di linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kemmerer, D., Castillo, J. G., Talavage, T., Patterson, S., & Wiley, C. (2008). Neuroanatomical distribution of five semantic components of verbs: Evidence from fMRI. *Brain and Language*, 107(1), 16–43.
- Kermer, F. (2016). *Aspect and modality in Germanic and Romance languages*. Tesi di dottorato, Università di Stoccarda.
- Kermer, F. (2017). The past in the mind: Imperfective, perfective and mental spaces. *Linguistics Vanguard*, 3(s1).
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Landriani, A. (2012). *Grammatica italiana per stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2: Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2001a). *Cognitive grammar*. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 421–462). Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2001b). Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics*, 12(2), 143–188.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, S. C. (2004). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindstromberg, S. (1996). Prepositions: Meaning and method. *ELT Journal*, 50(3), 225–236.
- Lindstromberg, S. (1997). *English prepositions explained*. Amsterdam: John Benjamins.

- Lindstromberg, S. (2010). *A user's guide to English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Llopis-García, R. (2016). *El pretérito imperfecto del español y su adquisición: Una aproximación cognitiva*. Bern: Peter Lang.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Marsden, E., Thompson, S., & Plonsky, L. (2018). A methodological synthesis of grammaticality judgment test research in second language acquisition. *Second Language Research*, 34(2), 151–197.
- Mazzetti, M., Cooper, R., & Piantoni, M. (2012). *Qui Italia.it. Corso di italiano per stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Melucci, M., & Tognozzi, E. (2019). *Grammatica italiana per stranieri*. Firenze: Alma Edizioni.
- Mezzadri, M. (2000). *Grammatica italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (2001). *Grammatica essenziale di italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. (2018). *Grammatica italiana della comunicazione*. Torino: Loescher.
- Mosca, S. (a cura di). (2018). *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2*. Siena: Becarelli.
- Niemeier, S. (2013). *Cognitive linguistics and the language classroom*. In S. Niemeier & C. Sandra (a cura di), *Cognitive linguistics in the classroom* (pp. 1–26). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nitti, P. (2022). *Linguistica popolare e ideologia linguistica*, Milano, Albo Versorio.
- Nocchi, S. (2011). *Nuova grammatica della lingua italiana*. Firenze: Alma Edizioni.
- Nocchi, S., & Tartaglione, C. (2006). *Grammatica italiana per stranieri B1–B2*. Firenze: Alma Edizioni.
- Palermo, M., (2013) *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Peccianti, A. (2017). *Le preposizioni italiane nell'insegnamento L2*. Pisa: Edizioni ETS.
- Pellegrini, M., & Albertini, A. (2013). L'uso delle preposizioni nello sviluppo dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 5(2), 253–276.

- Perlmutter, D. (1978). Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. In J. Jaeger et al. (a cura di), *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 157–189). Berkeley: BLS.
- Petri, C., Laneri, A., & Bernardoni, E. (2015). *Grammatica di base dell'italiano. Teoria ed esercizi per stranieri*. Firenze: Alma Edizioni.
- Prandi, M., & De Santis, A. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Radden, G., & Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Radden, G., & Dirven, R. (2008). Cognitive grammar and pedagogical grammar. In S. de Knop & T. de Rycker (a cura di), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 21–46). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Renzi, L., Salvi, G., & Cardinaletti, A. (a cura di). (2001). *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. II*. Bologna: Il Mulino.
- 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) (pagg. 104-132).
- Sabatini, F., Camodeca, V., & De Santis, A. (2011). *L'italiano. Una grammatica illustrata per stranieri*. Firenze: Zanichelli.
- Samu, B. (2020). La Grammatica Cognitiva e l'insegnamento del tempo e dell'aspetto in italiano L2, in *Italiano LinguaDue*, 12(1).
- Samu, B. (2024). La scelta dell'ausiliare nei tempi composti: Variazione nell'interlingua di apprendenti ungheresi e inglesi di italiano L2/LS. *Italogramma*, 22. <https://doi.org/10.58849/italog.2024.SAM>
- Samu, B., Fiorista, A., (2024). I verbi psicologici intransitivi inversi nella didattica dell'italiano L2: una proposta applicativa ispirata alla Grammatica Cognitiva, in *Italiano LinguaDue*, 16(2).
- Schmiedtová, B., & Flecken, M. (2008). Aspectual perspective taking: A cross-linguistic study of advanced L2 speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(3), 361–379.
- Schütze, C. T. (1996/2016). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Berlin: Language Science Press.
- Serianni, L. (2012). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.
- Smith, C. S. (1997). *The parameter of aspect* (2^a ed.). Dordrecht: Kluwer.

- Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language*, 76(4), 859–890.
- Sorace, A. (2004). Gradience at the lexicon–syntax interface: Evidence from auxiliary selection. In A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou & M. Everaert (a cura di), *The unaccusativity puzzle* (pp. 243–268). Oxford: Oxford University Press.
- Squartini, M. (1998). *Verbal periphrases in Romance: Aspect, actionality and grammaticalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Squartini, M., & Bertinetto, P. M. (2000). The simple and compound past in Romance languages. In Ö. Dahl (a cura di), *Tense and aspect in the languages of Europe* (pp. 403–439). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Vol. 1–2*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tartaglione, C., & Benincasa, L. (2015). *Grammatica attiva della lingua italiana*. Firenze: Alma Edizioni.
- Tommasini, M., & Diaco, M. (2013). *Nuovo progetto italiano 2*. Roma: Edilingua.
- Trifone, P., & Palermo, M. (2020). *Grammatica italiana di base*. Bologna: Zanichelli.
- Trifone, P., & Sgaglione, A. (2016). *Il Nuovo Affresco Italiano A2*. Firenze: Alma Edizioni.
- Tucci, I. (2018). Le preposizioni italiane dal punto di vista dell'apprendente: Dati diacronici e prospettiva didattica. *Italiano LinguaDue*, 10(2), 71–97.
- Tyler, A., & Evans, V. (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of *over*. *Language*, 77(4), 724–765.
- Tyler, A., & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2006). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Verspoor, M., & Hong, J. (2008). Cognitive linguistics and instructed L2 learning: The case of particles. *Applied Linguistics*, 29(3), 363–384.
- Violi, P. (2008). *Meaning and experience*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wyleciol, D. (2021). Teaching the English prepositions of place: A cognitive linguistics-inspired approach. *ELT Journal*, 75(1), 41–50.

RINGRAZIAMENTI

Fino a qualche mese fa, anche solo pensare alla scrittura di questi ringraziamenti mi sembrava impossibile. Non immaginavo davvero che questo momento sarebbe arrivato, e invece oggi provo una gioia immensa nel vedere concluso questo percorso.

Non è stato semplice. L'euforia e l'entusiasmo iniziali hanno lasciato spazio, col tempo, a paure e insicurezze: il timore di non essere all'altezza, la sensazione di non essere nel posto giusto, il peso della competizione. Per me il dottorato non è stato soltanto fare ricerca e scrivere una tesi; è stato, soprattutto, un confronto continuo con me stesso, con le mie fragilità, con la mia autostima. Oltre a una ricerca scientifica, è stata una costante ricerca di sé.

Mi sono "trovato"? Probabilmente no. Ma forse è proprio questo il senso più autentico della ricerca: non finire mai davvero. È ciò che la rende così stimolante, e allo stesso tempo così frustrante.

Tra le poche certezze che mi hanno accompagnato lungo questo percorso, una porta senza dubbio il nome della mia relatrice, la professoressa Borbála Samu, alla quale va il mio più sincero e profondo ringraziamento. Non è una formula di circostanza: è la realtà. Nei momenti in cui ho creduto di non essere capace, lei c'era. Non le sarò mai abbastanza grato per la pazienza, la cura, l'attenzione e l'umanità con cui si è sempre rivolta a me sul piano personale. Sul piano scientifico, invece, è stata per me un esempio costante di serietà, rigore, competenza e dedizione alla ricerca. La precisione con cui ha seguito il mio lavoro, la capacità di stimolare il pensiero critico senza mai imporlo, l'attenzione ai dettagli e l'onestà intellettuale con cui affronta la scienza hanno rappresentato un riferimento fondamentale per la mia crescita, non solo accademica ma anche umana.

Un grazie sincero va anche alle colleghe e ai colleghi del dottorato, con cui ho condiviso fatiche, dubbi, confronti, momenti di leggerezza e di sostegno reciproco. In un percorso spesso solitario, la vostra presenza ha fatto la differenza.

Ringrazio i miei amici, per avermi ricordato, anche nei periodi più difficili, che esiste una vita oltre il dottorato e che non tutto si misura in risultati, scadenze o pagine scritte.

Un ringraziamento speciale va a Davide, che nell'ultimo periodo è stato il mio principale tifoso e sostenitore. Per l'incoraggiamento costante, per aver creduto in me anche quando io facevo fatica a farlo, e per essermi stato accanto con una presenza discreta ma fondamentale.

Infine, questo lavoro è dedicato ai miei genitori. Con la loro profonda umiltà mi hanno sempre lasciato libero di esplorare, anche quando esplorare significava addentrarsi in mondi lontani, sconosciuti, apparentemente fuori dalla nostra portata. È grazie a quella libertà se oggi sono qui.

A mia madre, per esserci sempre stata.

E a mio padre, che sarebbe fiero di me. Da lui ho imparato che anche l'assenza può trovare il modo di trasformarsi in presenza, vicinanza e guida. Questa tesi porta con sé anche qualcosa di suo.