

Michele Daloiso

**LINGUISTICA EDUCATIVA,
LINGUISTICA COGNITIVA
E BISOGNI SPECIFICI:
INTERSEZIONI**



AREA 10
SCIENZE DELL'ANTICHITÀ,
FILOLOGICO-LETTERARIE
E STORICO-ARTISTICHE

Il libro si propone di promuovere il dialogo interdisciplinare fra tre ambiti di studio di grande attualità: il primo è la Linguistica Educativa, che studia i processi di apprendimento/insegnamento delle lingue in ambito educativo; il secondo è la ricerca clinica sui cosiddetti disturbi «specifici», i cui orientamenti più recenti mettono in discussione la tradizionale dissociazione tra abilità non verbali nella norma e basso profilo linguistico; il terzo ambito è la Linguistica Cognitiva, un approccio allo studio dei fenomeni linguistici intesi come riflesso delle facoltà cognitive umane, che si pone in antitesi rispetto a una visione del linguaggio come facoltà autonoma e della grammatica come insieme di regole arbitrarie prive di significato concettuale. Coniugando i dati provenienti da questi tre ambiti di studio, l'autore propone un modello di educazione linguistica ispirato alle più recenti scoperte nel campo della Linguistica Cognitiva, discutendone anche la potenziale efficacia con apprendenti che presentano disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento.



Michele Daloiso

Professore associato di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Parma, dove dirige il Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) in partnership con il Centro Studi Erickson.

I suoi interessi di ricerca riguardano da un lato le relazioni tra mente, linguaggio e cultura nella prospettiva della Linguistica Cognitiva e dall'altro lo sviluppo di modelli di educazione cognitivo-linguistica efficaci e inclusivi.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.erickson.it

€ 19,00

ISBN 978-88-590-2061-5



9 788859 020615

www.erickson.it

INDICE

Introduzione	9
Capitolo 1	15
Linguistica Educativa e inclusione: lo spazio epistemologico di riferimento	
Precisazioni terminologiche preliminari	16
L'Educazione Linguistica Inclusiva: un inquadramento epistemologico	19
Questioni epistemologiche di fondo	20
Condizione A: necessità teorica di una specializzazione del sapere	23
Condizione B: assetto epistemologico condiviso	28
Condizione C: necessità operativa di una specializzazione del sapere	32
Linee di ricerca nell'ambito dell'Educazione Linguistica Inclusiva	34
Alcuni studi italiani pionieristici	35
Attuali filoni di ricerca	41

Capitolo 2	45
I Bisogni Linguistici Specifici: una proposta di riconcettualizzazione in prospettiva cognitivo-linguistica	
Bisogni Educativi Speciali e Linguistica Educativa: una visione critica	46
I Bisogni Educativi Speciali come categoria aperta. Visioni pedagogiche e normative	46
I Bisogni Educativi Speciali come categoria troppo aperta. Riflessioni in prospettiva edulinguistica	50
I Bisogni Linguistici Specifici: definizione ed elementi di criticità	51
La prima proposta di definizione	52
Elementi di criticità nella definizione	56
Evidenze cliniche a sostegno di una ridefinizione dei Bisogni Linguistici Specifici in chiave cognitivo-linguistica	57
Un nuovo sfondo teorico per i Bisogni Linguistici Specifici	64
Comunicazione e linguaggio secondo la Linguistica Cognitiva	64
Lo sviluppo linguistico secondo la Linguistica Cognitiva	66
Una proposta di modello interpretativo dello sviluppo linguistico	68
Differenze evolutive nell'elaborazione cognitivo-linguistica	75
Una proposta di ridefinizione dei Bisogni Linguistici Specifici	81
Capitolo 3	83
Dall'educazione linguistica all'educazione cognitivo- linguistica	
Educazione, linguaggio e cognizione: nodi concettuali	84
L'educazione linguistica	84
L'educazione cognitiva	89
Il rapporto tra linguaggio e cognizione nell'educazione linguistica	93
Accezioni del termine «cognitivo»	93
Il rapporto tra linguaggio e cognizione negli studi di matrice edulinguistica	96

L'educazione cognitivo-linguistica	101
Una definizione	101
Le risorse cognitive funzionali all'apprendimento linguistico	102
Il raggio d'azione dell'educazione cognitivo-linguistica	108
Il potenziale edulinguistico per gli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici	113
Capitolo 4	117
Verso la Glottodidattica Cognitiva	
Glottodidattica Cognitiva: un profilo introduttivo	118
Le basi concettuali per la riflessione metalinguistica	120
La centralità del significato	120
Le basi cognitive dei significati linguistici	129
La variazione interlinguistica e interculturale	132
Le basi concettuali per lo sviluppo delle abilità d'uso della lingua	136
La prospettiva emergentista sullo sviluppo linguistico	137
Le basi cognitive delle abilità linguistiche	138
Le basi sperimentali: alcune applicazioni glottodidattiche ispirate alla Linguistica Cognitiva	142
Dal <i>Focus sulla Forma</i> al <i>Focus sulla Costruzione</i>	142
Studi sull'insegnamento delle costruzioni schematiche	147
Studi sull'insegnamento di costruzioni specifiche	153
Il potenziale edulinguistico della Glottodidattica Cognitiva per gli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici	160
Ipotesi di ricerca per la riflessione metalinguistica	161
Ipotesi di ricerca per lo sviluppo delle abilità d'uso	164
Bibliografia	169

INTRODUZIONE

La Linguistica Educativa costituisce un ambito di ricerca che studia il processo di apprendimento e insegnamento linguistico nel contesto di educazione formale, adottando una prospettiva interdisciplinare e orientata ai problemi. Queste due caratteristiche epistemologiche giustificano la finalità della presente monografia, che consiste nel ricercare le possibili interazioni tra questa disciplina e altri due ambiti di studio in forte sviluppo: da un lato, la Linguistica Cognitiva, che si propone come approccio all'analisi del linguaggio ispirato agli attuali orientamenti delle Scienze Cognitive, e dall'altro i «bisogni specifici», ossia le situazioni di svantaggio nell'apprendimento dovute a un disturbo linguistico, che sono oggetto di interesse della ricerca clinica e pedagogica.

Allo stato attuale, la Linguistica Educativa ha stabilito relazioni separate con questi due ambiti di studio. Da una parte, si sta sviluppando un filone di ricerca sulle metodologie per l'insegnamento del lessico e della grammatica ispirate al quadro concettuale della Linguistica Cognitiva, sebbene in molti casi si tratti di applicazioni condotte singolarmente da linguisti cognitivi interessati alla didattica delle lingue più che da équipes di ricerca interdisciplinari composte anche da edulinguisti. Dall'altra, si è sviluppata una tradizione di ricerca sull'educazione linguistica degli apprendenti con bisogni speciali, che in Italia ha ricevuto un forte impulso nell'ultimo decennio, ma affonda le proprie radici negli studi condotti fin dagli anni Settanta da Titone e colleghi. D'altro canto, questi due ambiti — Linguistica Cognitiva da un lato e ricerca sui bisogni specifici dall'altro — non sembrano interagire tra loro: allo stato attuale, infatti, esistono pochissime applicazioni della Linguistica Cognitiva in campo clinico, mentre risultano inesplorati gli effetti che potrebbe avere una metodologia d'insegnamento linguistico rivolta ad apprendenti con bisogni specifici basata su questo approccio.

Ciò nonostante, i recenti sviluppi nell'ambito della ricerca clinica e delle Scienze Cognitive ci invitano a riflettere sull'opportunità che la Linguistica Educativa avvii uno studio sistematico delle intersezioni tra questi due ambiti. Da una parte, infatti, le evidenze cliniche suggeriscono che alla base dei disturbi linguistici vi sia un complesso di deficit cognitivi nell'ambito delle funzioni di controllo (*executive functions*), invitando così a ripensare la tradizionale dissociazione tra abilità verbali e non verbali e, per certi versi, la relazione tra linguaggio e cognizione nei pazienti in età evolutiva. Dall'altra, gli orientamenti attuali delle Scienze Cognitive — in particolare il filone di studi sull'*Embodied Cognition* — invitano a considerare le complesse relazioni d'interdipendenza tra linguaggio e cognizione in senso ampio, includendo anche le emozioni e l'esperienza corporea. Questi recenti sviluppi della ricerca clinica e cognitiva suggeriscono la necessità di ripensare alcune pratiche glottodidattiche in generale, soprattutto quando si opera con apprendenti che presentano bisogni specifici, riflettendo in particolare sulle relazioni tra due processi formativi tradizionalmente ritenuti separati, ossia l'educazione linguistica e l'educazione cognitiva. Da questo punto di vista, la Linguistica Cognitiva si rivela di estremo interesse, avendo adottato un *cognitive commitment*, per cui le spiegazioni dei fenomeni linguistici sviluppate secondo questo approccio devono essere coerenti e compatibili con quanto sappiamo circa il più generale funzionamento della mente, del cervello e dell'esperienza umana.

Nella nostra visione, dunque, la Linguistica Educativa può candidarsi a essere terreno d'incontro tra ricerca cognitiva, linguistica e clinica allo scopo di elaborare modelli per l'educazione linguistica coerenti con gli avanzamenti della ricerca in questi ambiti, con una particolare attenzione verso gli apprendenti con bisogni specifici. Partendo da questo assunto, con la presente monografia ci proponiamo di avviare una riflessione sulle possibili intersezioni della Linguistica Educativa con la Linguistica Cognitiva e la ricerca sui bisogni specifici, proponendo modelli teorici e ipotesi di ricerca per lo sviluppo futuro in quest'ambito.

Il primo capitolo traccia lo spazio epistemologico all'interno del quale si collocano le riflessioni proposte nei capitoli seguenti. Dal punto di vista teorico, lo studio delle implicazioni edulinguistiche che possono nascere dall'intersezione tra i tre ambiti di ricerca indicati nel titolo della monografia devono collocarsi all'interno di una cornice epistemologica coerente sul piano concettuale. In questo capitolo si avvanzerà la proposta di formalizzare un'area d'indagine interdisciplinare, che denomineremo «Educazione Linguistica Inclusiva» preposta allo studio sistematico dei modelli e delle pratiche per il sostegno dei processi di apprendimento delle lingue e attraverso le lingue in situazioni di svantaggio. La nostra proposta trova fondamento epistemologico,

in quanto quest'area d'indagine, che si sta già sviluppando, seppur in modo non formalizzato, soddisfa di fatto tutte e tre le condizioni epistemologiche che, secondo la Filosofia delle Scienze, si rendono necessarie per la specializzazione del sapere. Una condizione teorica di particolare rilevanza per la nostra discussione è la condivisione da parte della disciplina-figlia (o meglio, nel nostro caso, di uno specifico ambito d'indagine) del medesimo assetto epistemologico della disciplina-madre; nel caso della Linguistica Educativa, tale impostazione si basa sui principi dell'interdisciplinarietà e dell'orientamento teorico-operativo. A questo proposito, si vedrà che esiste una lunga tradizione di studi italiani ascrivibili all'Educazione Linguistica Inclusiva, che risultano basati proprio su questo assetto epistemologico, con una particolare attenzione al dialogo con altre discipline che, da diverse angolazioni, si occupano dei bisogni speciali. Nel corso del capitolo, si evidenzierà l'importanza dell'impostazione interdisciplinare, in forza della quale quest'ambito di ricerca può interfacciarsi con altre discipline, tra cui la Linguistica Cognitiva, che, come si discuterà nei capitoli successivi, riteniamo possa offrire un contributo teorico e applicativo significativo in questo settore.

Una volta definito il contesto epistemologico entro il quale si collocano le nostre riflessioni, nel secondo capitolo si focalizza l'attenzione su uno dei principali ambiti d'indagine dell'Educazione Linguistica Inclusiva, ossia lo studio dei «Bisogni Linguistici Specifici», termine con il quale indichiamo gli apprendenti con fragilità causate da un disturbo della comunicazione, del linguaggio o dell'apprendimento. Questa nozione si è sviluppata in tempi recenti in ambito edulinguistico a partire dalla più generale categoria pedagogica dei «Bisogni Educativi Speciali», allo scopo di individuare con chiarezza le situazioni in cui il bisogno educativo diventa più specificamente linguistico, e dunque prerogativa dei ricercatori e dei professionisti che si occupano dell'educazione linguistica. In questo capitolo si proporrà un'analisi teorica della nozione di «Bisogno Linguistico Specifico», evidenziando la necessità di una sua riconcettualizzazione, che da una parte superi alcune criticità teoriche insite nella definizione attualmente disponibile, e dall'altra tenga maggiormente in considerazione un bagaglio di evidenze cliniche che invitano a considerare il ruolo delle funzioni di controllo, e più in generale della cognizione, nei disturbi linguistici in età evolutiva. Alla luce di queste considerazioni, nella nostra visione la Linguistica Cognitiva, per la sua impostazione teorica, si candida a offrire un contributo importante per una ridefinizione del concetto di «Bisogno Linguistico Specifico». Nel corso del capitolo, quindi, riprendendo da un lato alcuni assunti teorici di questo approccio linguistico e dall'altro un nucleo di teorie acquisizionaliste compatibili con una visione che integra linguaggio e cognizione, si proporrà un'ipotesi di modello teorico per l'interpretazione dei

disturbi evolutivi in chiave cognitivo-linguistica, a partire dal quale si suggerirà una riconcettualizzazione della nozione stessa di «Bisogno Linguistico Specifico».

Nella nostra visione, la prospettiva della Linguistica Cognitiva può contribuire a una maggiore comprensione non solo dell'apprendimento/insegnamento di una lingua in situazione di bisogno speciale, ma anche dell'educazione linguistica nel suo complesso, stimolando un ripensamento delle relazioni tra linguaggio e cognizione in contesto educativo. I due capitoli successivi allargano, dunque, la discussione agli attuali modelli teorici e orientamenti operativi della Linguistica Educativa. In particolare, il terzo capitolo focalizza l'attenzione sul concetto di «educazione linguistica», tracciandone un breve profilo teorico e storico. Dalla discussione emergerà che la tradizione di studi italiani sull'argomento, certamente ricca e significativa, ha sottolineato principalmente il ruolo del linguaggio nello sviluppo cognitivo dell'apprendente, mentre sono rimasti meno esplorati i requisiti cognitivi che sostengono e favoriscono l'educazione linguistica. Questo filone di studi, inoltre, sembra aver risentito di una visione ristretta del concetto di «cognizione», tradizionalmente considerata come variabile separata dalla dimensione emozionale e dalla corporeità. Alla luce degli attuali orientamenti delle Scienze Cognitive, risulta opportuno ripensare il concetto stesso di «cognizione» e il suo rapporto con il linguaggio nell'ambito dell'educazione linguistica. Sulla scorta di queste considerazioni, proporremo il concetto di «educazione cognitivo-linguistica» intesa come prospettiva particolare sul processo di apprendimento/insegnamento linguistico che considera non solo l'impatto del linguaggio sullo sviluppo cognitivo, ma anche il contrario, ossia l'insieme di risorse cognitive che devono essere attivate e potenziate per favorire l'apprendimento linguistico in contesto formale.

Considerata l'impostazione orientata ai problemi della Linguistica Educativa, il costrutto teorico dell'educazione cognitivo-linguistica deve poi sostanziarsi in un orientamento metodologico che definisca le procedure didattiche per un insegnamento linguistico coerente con gli assunti teorici di questa particolare prospettiva. Il quarto capitolo svilupperà l'idea di una «Glottodidattica Cognitiva» intesa come orientamento metodologico coerente con il costrutto dell'educazione cognitivo-linguistica finalizzato allo sviluppo della competenza comunicativa nelle singole lingue incluse nel curriculum scolastico. Coerentemente con le finalità di quest'opera, si discuterà in particolare il contributo della Linguistica Cognitiva nella definizione delle basi concettuali per il lavoro glottodidattico e nell'individuazione di alcuni principi di riferimento desumibili dalle ricerche empiriche già condotte in quest'ambito.

Le riflessioni proposte nel terzo e nel quarto capitolo non sono da intendersi come un costrutto teorico-metodologico definitivo, quanto piuttosto il punto

di partenza per una nuova potenziale prospettiva sull'educazione linguistica, a partire dalla quale costruire un'agenda di ricerca da sviluppare in futuro. Nella nostra visione, l'applicazione di questa prospettiva al contesto dei bisogni specifici presenta potenzialità interessanti sul piano scientifico; per questa ragione, il terzo e il quarto capitolo si concludono con la discussione di alcune ipotesi e direzioni di ricerca che evidenziano i possibili sviluppi teorici e applicativi di questa prospettiva nell'ambito dell'Educazione Linguistica Inclusiva.

CAPITOLO 1

Linguistica Educativa e inclusione: lo spazio epistemologico di riferimento

La ricerca italiana nell'ambito della Linguistica Educativa si è da sempre interessata alla valorizzazione delle differenze in un'ottica inclusiva, soprattutto in riferimento alle diversità linguistico-culturali e cognitive, come dimostrano i numerosi studi sull'insegnamento dell'italiano L2 o sulla diversificazione degli input nel rispetto dei diversi stili di apprendimento. Più recentemente ha avuto un forte impulso la ricerca edulinguistica sulla neurodiversità, ossia sull'insegnamento delle lingue ad apprendenti con bisogni speciali. La complessità del concetto stesso di neurodiversità e delle sue implicazioni educative sta spingendo la Linguistica Educativa, che già per sua stessa natura ha un assetto interdisciplinare, a interfacciarsi con una varietà di discipline che da punti di vista diversi esplorano lo stesso fenomeno, come ad esempio le Neuroscienze, la Psicopatologia dello Sviluppo o la Pedagogia Speciale.

Alla luce di questo contesto, nel presente capitolo proponiamo una riflessione preliminare sullo spazio epistemologico all'interno del quale la Linguistica Educativa può elaborare i propri modelli di inclusione edulinguistica, interagendo con le altre discipline in virtù di una propria fondatezza e coesione concettuale. Avanziamo la proposta di individuare un'area d'indagine, che denomineremo «Educazione Linguistica Inclusiva», preposta allo studio sistematico dei modelli e delle pratiche per sostenere le persone con svantaggio linguistico nello sviluppo delle competenze necessarie per l'apprendimento delle lingue e attraverso le lingue, con un'attenzione particolare a tutte le situazioni in cui lo svantaggio è acuito da una neurodiversità. La finalità di questa proposta non consiste nella fondazione di una nuova disciplina, né di una sua branca, quanto piuttosto nel promuovere e garantire coesione a un ambito d'indagine della Linguistica Educativa che sta già emergendo con forza e che

può svilupparsi ulteriormente conducendo a nuove ricerche accomunate da un assetto epistemologico condiviso.

Nella prima parte del capitolo si discuteranno le condizioni epistemologiche che rendono opportuna la formalizzazione di quest'area di ricerca; nella seconda si tratterà un profilo diacronico, prima d'ora inedito, degli studi condotti in Italia sull'apprendimento/insegnamento linguistico in presenza di bisogni speciali, che testimoniano come l'Educazione Linguistica Inclusiva affondi le sue radici su un consolidato filone di ricerca, di carattere interdisciplinare, risalente agli anni Settanta. In forza di tale assetto epistemologico, questo ambito di ricerca può interfacciarsi con altre discipline, tra cui la Linguistica Cognitiva, che, come si discuterà nei capitoli successivi, riteniamo possa offrire un contributo teorico e applicativo significativo in questo settore.

Precisazioni terminologiche preliminari

In Italia esiste una lunga tradizione di studi sull'educazione linguistica, iniziata già agli inizi del Novecento grazie alle riflessioni di alcune figure di spicco della pedagogia italiana, tra cui Lombardo Radice, e poi consolidatasi, in modo decisivo, a partire dagli anni Sessanta all'interno delle scienze del linguaggio, grazie da un lato all'azione del GISCEL per quanto concerne l'insegnamento dell'italiano L1, e dall'altro ai contributi di studiosi come Titone e Freddi, e ai loro allievi, in riferimento alle lingue non materne (per un profilo diacronico, De Mauro, 1998; Balboni, 2009).

Come sottolinea Ferreri (2002), il termine «educazione linguistica» non designa solamente lo sviluppo delle abilità linguistiche in un contesto di apprendimento formalizzato, ma un vero e proprio ambito di ricerca «con doppia vocazione, descrittiva e applicativa, tale da prefigurare — per ampiezza e rigore dei contenuti e originalità di metodologie e di proposte didattiche — uno statuto disciplinare autonomo».

Se tra gli studiosi italiani vi è accordo nel ritenere l'educazione linguistica un campo d'indagine autonomo, più complesso e articolato è stato, invece, il dibattito sulla denominazione della disciplina che studia quest'ambito, che ha condotto alla coesistenza di due espressioni, «Glottodidattica» da una parte (Titone, 1966) e «Linguistica Educativa» dall'altra (De Mauro e Ferreri, 2005), con accenti e impostazioni teoriche non del tutto equivalenti.

Spostando lo sguardo verso la scena internazionale, specialmente nella letteratura scientifica in lingua inglese, si è imposta la denominazione *Educational Linguistics*, definita da Spolsky (1974) come l'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio e educazione formale, descrivendo e

analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti. Il rapporto tra *Educational Linguistics* e *Applied Linguistics* rimase per molto tempo controverso, in quanto la prima veniva da taluni ritenuta una sotto-branca della seconda (Markee, 1990; Van Lier, 1997); più recentemente è prevalsa, invece, una posizione che riconosce le specificità di questo settore nell'ampio ventaglio delle scienze del linguaggio. Hornberger (2001, p. 19) sostiene ad esempio che la *Educational Linguistics* abbia ormai sviluppato un proprio assetto disciplinare, che definisce come segue: *the starting point is always the practice of education and the focus is squarely on (the role of) language (in) learning and teaching* (si è mantenuta, in via eccezionale, la citazione in lingua originale, in quanto la traduzione non sarebbe risultata ugualmente efficace).

La *Educational Linguistics* nasceva in un clima scientifico e culturale che virava verso il superamento dei confini disciplinari in favore di un approccio olistico allo studio di temi specifici (nascevano in quel periodo, ad esempio, la Sociologia del Linguaggio di Fishman, e l'Etnografia della Comunicazione di Hymes). Fin dalle sue origini, quindi, essa veniva concepita come un ambito di studi orientato ai problemi e di natura interdisciplinare, se non addirittura transdisciplinare (Halliday, 2001). Secondo Spolsky (1978), la *Educational Linguistics* individua uno specifico problema e cerca nella Linguistica e in altre discipline rilevanti il contributo per la sua soluzione. In quest'ottica, il ricercatore individua un tema legato a linguaggio e educazione, e lo esplora «sintetizzando gli strumenti di ricerca nel suo repertorio intellettuale» (Hornberger e Hult, 2006, p. 78). Questi strumenti derivano in parte dalle scienze del linguaggio — tra cui la Linguistica Teorica, la Sociolinguistica, la Psicolinguistica, l'Antropolinguistica (Spolsky, 1985), ma anche la Neurolinguistica, la Linguistica Clinica, la Pragmatica e l'Analisi del Discorso (Spolsky, 2003), e in parte da altre discipline, come ad esempio la Neurobiologia, la Sociologia, la Pedagogia (Hornberger e Hult, 2006). Per quanto riguarda, infine, i temi di ricerca della *Educational Linguistics*, da un'analisi dei due manuali più recenti (Spolsky e Hult, 2008; Bigelow e Ennsner-Kananen, 2015), emerge una varietà di tematiche che vanno oltre i metodi e le tecniche didattiche, includendo ambiti di più ampio respiro, come l'educazione bilingue, l'educazione linguistica di persone con bisogni speciali, l'alfabetizzazione in L1 e L2, questioni di identità linguistica e culturale in contesti multilingui, etica e politica linguistica nei sistemi scolastici, nonché i processi di formazione dei docenti.

Sulla scorta di tali considerazioni, in quest'opera abbiamo scelto di utilizzare l'espressione «Linguistica Educativa» per riferirci alla disciplina preposta allo studio dell'educazione linguistica, secondo la definizione e l'impostazione interdisciplinare proposta in ambito anglosassone. Utilizzeremo invece l'aggettivo «edulinguistico» per riferirci a questioni connesse ai temi e alle prospettive

di ricerca della Linguistica Educativa (ad esempio, un problema edulinguistico, un dibattito scientifico in ambito edulinguistico). Infine, utilizzeremo l'aggettivo «glottodidattico», solo quando ci riferiremo nello specifico agli orientamenti teorico-metodologici per l'insegnamento linguistico, che sono uno dei vari ambiti di studio della ricerca edulinguistica (ad esempio, un metodo glottodidattico, la formazione glottodidattica dei docenti).

La Linguistica Educativa ha sviluppato un proprio lessico specialistico di base condiviso dalla comunità accademica (ad esempio, i concetti di «abilità», «metodo», «tecnica», ecc.); alcune distinzioni terminologiche, invece, rimandano più direttamente a teorie linguistiche e didattiche che sono oggetto di dibattito scientifico. A questo proposito, nel concludere questo paragrafo introduttivo, ci paiono opportune due ulteriori precisazioni sul lessico che utilizzeremo in questo lavoro. La prima riguarda i termini in uso per denominare le lingue presenti nel repertorio dell'apprendente: utilizzeremo il termine L1 per riferirci alla lingua materna e L2 per designare tutti i contesti diversi dalla L1, e dunque come iperonimo di lingua seconda, straniera, etnica o di contatto; abbiamo operato questa scelta stilistica in quanto le riflessioni contenute nel presente lavoro non riguardano uno specifico contesto di apprendimento (ad eccezione di pochi casi, per i quali vengono sottolineate le dovute distinzioni). La seconda precisazione riguarda i termini «acquisizione», «apprendimento», «sviluppo»):

In molti lavori [...] troviamo alternativamente i due termini di acquisizione (linguistica) e di apprendimento (linguistico), usati talora sinonimicamente, talora come termini aventi accezioni diverse. Krashen per esempio intende per «acquisizione» (*acquisition*) un processo di appropriazione (di L2) inconsapevole, implicito, subconscio, quale quello per cui i bambini imparano la loro L1, e per «apprendimento» (*learning*) un processo consapevole, focalizzato sulla lingua da apprendere, dominante di solito nei contesti in cui la L2 viene appresa e insegnata in classe [...]. Soprattutto nell'ambito di L1 il concetto di acquisizione è talora contrapposto a quello di sviluppo linguistico (*language development*), in quanto l'acquisizione implica, soprattutto in chiave generativa, un processo idealmente istantaneo, mentre lo sviluppo linguistico allude a un movimento attraverso stadi successivi [...] (Chini e Bosisio, 2014, p. 48).

Come emerge da questa disamina, l'uso di questi termini appare connotato rispetto a precise ipotesi e teorie linguistiche. Di conseguenza, useremo, come sinonimi, i termini «apprendimento» e «sviluppo linguistico», mentre non utilizzeremo il termine «acquisizione» (se non all'interno di citazioni di altri autori), in quanto rimanda a teorie linguistiche e a dicotomie concettuali

non coerenti con gli orientamenti scientifici alla base di questo lavoro (in particolare, la Linguistica Cognitiva, ma anche l'*Input Processing Theory* e il *Focus on Form*).

L'Educazione Linguistica Inclusiva: un inquadramento epistemologico

In Italia esiste una consolidata tradizione di riflessioni epistemologiche nell'ambito della Linguistica Educativa. Fondamentale in questo senso è l'opera collettanea curata da Porcelli e Balboni (1991), che da un lato esplorava le relazioni tra questo settore e un ampio ventaglio di altre discipline, tra cui la Neurolinguistica, la Psicolinguistica, l'Antropologia, e dall'altro indagava la natura della conoscenza edulinguistica tra teorizzazione e applicazione didattica; in particolare, il contributo di Giovanni Freddi gettava le basi dell'assetto epistemologico della Linguistica Educativa (denominata dall'autore «Glottodidattica»), assumendo tre nozioni fondamentali: la dimensione teorico-operativa, l'interdisciplinarietà e il principio dell'implicazione, che sono pienamente coerenti con l'impostazione teorica proposta in ambito internazionale da Spolsky e Halliday.

Il contributo di Freddi ha dato vita a un vero e proprio filone di studi sull'epistemologia della Linguistica Educativa (citiamo tra gli altri: Titone, 1993; Freddi, 1994; Porcelli, 1993; 2007; Balboni, 2011). Alcuni contributi più recenti hanno messo in evidenza i vantaggi che questo assetto epistemologico ha portato nello studio del processo di educazione linguistica, sul fronte sia teorico sia applicativo (Daloiso, 2009a; 2015). Le conclusioni a cui sono giunti gli studiosi italiani ci sembrano del tutto consonanti con l'impostazione epistemologica della Linguistica Educativa tracciato in ambito anglosassone e descritto nel paragrafo precedente.

In questa sezione si proporrà un inquadramento dell'Educazione Linguistica Inclusiva (d'ora in avanti ELI), di cui proponiamo di seguito una nostra definizione.

L'Educazione Linguistica Inclusiva (ELI) è un campo d'indagine della Linguistica Educativa che studia i modelli e le pratiche per il sostegno glottodidattico degli apprendenti con uno svantaggio linguistico dovuto a fattori cognitivo-linguistici, neurosensoriali e/o socioculturali, dedicando particolare attenzione alle situazioni in cui gli apprendenti presentano caratteristiche ascrivibili ai «bisogni speciali». Questo ambito di ricerca viene esplorato in prospettiva interdisciplinare da una pluralità di angolazioni (etico-politico-linguistica, clinico-linguistica, interculturale, didattica) con il fine ultimo di

contribuire alla costruzione di sistemi scolastici sensibili alle differenze e, in ultima istanza, inclusivi.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, la Linguistica Educativa si definisce come area del sapere interdisciplinare che afferisce alle scienze del linguaggio. È opportuno quindi chiedersi se e in quale misura la formalizzazione di un campo d'indagine specifico per l'inclusione, all'interno di una disciplina come la Linguistica Educativa, trova piena giustificazione epistemologica.

Questioni epistemologiche di fondo

Se osserviamo le discipline con cui la Linguistica Educativa è in rapporto non possiamo non notare che ciascuna di esse ha seguito un progressivo percorso di specializzazione. Ad esempio, nell'ambito della Linguistica Generale si sono sviluppati da un lato settori che hanno come oggetto di studio alcune specifiche dimensioni della lingua (ad esempio la fonologia, la morfologia e la pragmatica), dall'altro prospettive diverse sullo stesso oggetto d'indagine (ad esempio le prospettive generativa e cognitiva); non da ultimo, si sono sviluppate anche aree d'indagine transdisciplinari, come quella neuropsicolinguistica. Analoghi percorsi di specializzazione sono stati condotti da altre discipline in relazione con la Linguistica Educativa, quali le scienze dell'educazione e quelle neuro-psicologiche.

Il progressivo processo di specializzazione delle scienze si fonda sul «paradigma della complessità», di cui la matematica offre una definizione pertinente alla nostra discussione: «la misura della complessità di un'operazione è data dal numero di fattori da prendere in considerazione e dalla lunghezza delle istruzioni necessarie per descriverla» (Boncinelli, 2000, p. 25); con gli stessi termini possiamo descrivere la complessità di un problema o di un campo d'indagine.

La nozione di «complessità del sapere» si pone come paradigma scientifico del Novecento, in antitesi al positivismo dell'Ottocento, che invece si basava su una visione della realtà come insieme di fenomeni facilmente scomponibili in singoli fattori, per cui risultava sufficiente un'analisi di ciascuna variabile per giungere a una conoscenza totale del fenomeno.

Le tesi positiviste, tuttavia, si rivelarono ben presto semplicistiche, e questo risultò particolarmente evidente nell'ambito della ricerca clinica. Si pensi, ad esempio, alla nascita delle Neuroscienze; il termine fu coniato negli anni Settanta grazie al movimento di studiosi accomunati dalla consapevolezza che l'oggetto di studio — il sistema nervoso centrale — risultava talmente complesso da richiedere una nuova impostazione di ricerca fondata sulla collaborazione

sinergica e interdisciplinare tra scienziati di diversa formazione, quali biologi, fisiologi, neurologi, ecc. (Monetti, 2009). Nacque, dunque, una prospettiva sullo studio del cervello che, basandosi sul paradigma della complessità, cercava di prendere in considerazione tutti i fattori e i livelli implicati nell'oggetto della ricerca — molecolare, cellulare, sistemico, comportamentale e cognitivo. La conseguente suddivisione delle Neuroscienze in branche non era, dunque, frutto di una moda accademica, quanto piuttosto una necessità scientifica; l'unitarietà della macro-disciplina è rimasta intatta perché rimaneva comune l'ambito d'indagine, ma per approfondirne la conoscenza si sono sviluppate prospettive di ricerca e ramificazioni distinte.

Percorsi di specializzazione analoghi si possono rinvenire anche in altre scienze umane, quali la Linguistica, la Pedagogia e la Psicologia, che sempre più spesso vengono identificate con espressioni al plurale (scienze del linguaggio, scienze dell'educazione, scienze psicologiche). Così come il termine «neuroscienze» al plurale indica la coesistenza e l'interazione di discipline o branche di discipline con una comune area d'indagine, allo stesso modo l'uso di espressioni come «scienze del linguaggio» pone l'accento sulla pluralità di prospettive e ambiti di ricerca riguardanti lo stesso oggetto di studio.

La Linguistica Educativa, pur non avendo ufficializzato al suo interno l'esistenza di branche distinte, riconosce la complessità del proprio ambito d'indagine, ossia le dinamiche dell'educazione linguistica. Tale constatazione è testimoniata sia dal costante sviluppo di ambiti di ricerca distinti (ad esempio la didattica dell'italiano a stranieri, la glottodidattica per bambini e per adulti, la metodologia CLIL) sia dallo sviluppo di svariati orientamenti teorico-metodologici all'insegnamento delle lingue, che esplorano in modo specifico le implicazioni glottodidattiche dei risultati della ricerca proveniente da settori affini; tra gli orientamenti sviluppati, citiamo la Glottodidattica Umanistica (per un breve profilo diacronico: Porcelli, 2004), la Socio-Glottodidattica (Santipolo, 2002) e la Glottodidattica Acquisizionale (Vedovelli e Villarini, 2003). Nel solco di questa tradizione, nel capitolo 4 di quest'opera proporremo un orientamento metodologico, che definiremo «Glottodidattica Cognitiva», ispirato alle ricerche nell'ambito della Linguistica Cognitiva, che, come avremo modo di discutere, contiene un interessante potenziale inclusivo per gli apprendenti con bisogni speciali.

Come rileva Moscato (2012) in riferimento alla Pedagogia, la specializzazione del sapere, se non è sostenuta da una cornice epistemologica unitaria, può condurre a una frammentazione delle conoscenze. Per queste ragioni, in un nostro saggio epistemologico precedente (Daloiso, 2012a), argomentando l'opportunità di formalizzare uno specifico ambito di ricerca preposto allo studio dell'educazione linguistica in contesto di bisogno speciale, abbiamo

fatto riferimento da un lato alla Filosofia delle Scienze e dall'altro al carattere teorico-operativo della disciplina per individuare tre condizioni — le prime due di natura teorica e la terza di carattere operativo — che giustificano una specializzazione del sapere, epistemologicamente fondata, nell'ambito della Linguistica Educativa (figura 1.1).

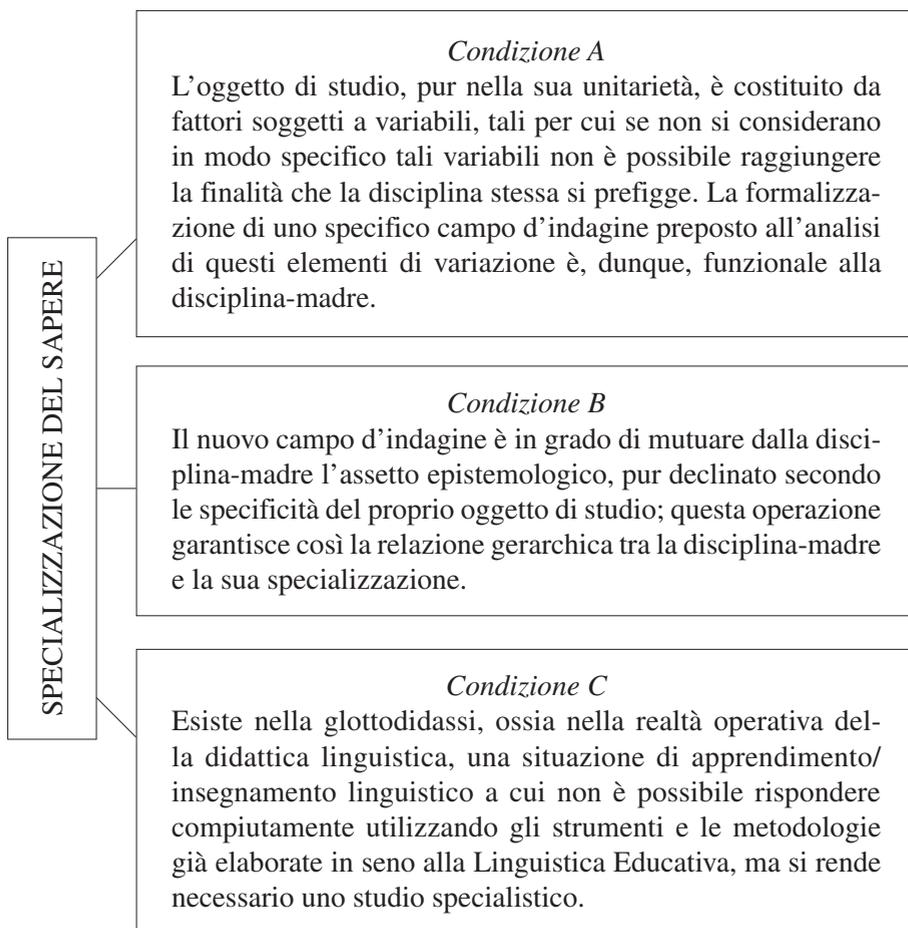


Fig. 1.1 La specializzazione del sapere.

Nel prossimo paragrafo si argomenterà che la ELI soddisfa tutte e tre le condizioni descritte, specialmente quando lo svantaggio linguistico degli apprendenti è ascrivibile a una condizione di «bisogno speciale». Per il momento utilizzeremo in senso generico l'espressione «bisogno speciale», mentre a partire

CAPITOLO 4

Verso la Glottodidattica Cognitiva

In questo capitolo conclusivo si delineeranno i contorni di un orientamento metodologico, che definiamo «Glottodidattica Cognitiva», finalizzato a proporre un insegnamento linguistico coerente con il costrutto teorico dell'educazione cognitivo-linguistica, di cui costituisce lo spazio operativo. Considerate le finalità di quest'opera, nella discussione si evidenzierà soprattutto il contributo concettuale e operativo della Linguistica Cognitiva all'elaborazione di questo orientamento metodologico.

Il capitolo si suddivide idealmente in tre parti: nella prima si discuteranno le basi concettuali per la riflessione metalinguistica e per il lavoro sulle abilità d'uso della lingua; la Linguistica Cognitiva si è occupata soprattutto della prima, a cui perciò dedicheremo uno spazio maggiore, ma cercheremo al contempo di discutere come il lavoro sulle abilità linguistiche possa essere impostato in modo coerente con lo sfondo teorico della LC. Nella seconda parte si propone una rassegna critica delle principali applicazioni sperimentali nell'ambito della didattica delle lingue straniere ispirate al quadro concettuale della Linguistica Cognitiva, che possiamo dunque considerare una prima base sperimentale per lo sviluppo della Glottodidattica Cognitiva. Nella terza e ultima parte del capitolo torneremo a porre l'attenzione sugli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici; benché non siano ancora state condotte sperimentazioni ispirate alla Linguistica Cognitiva nel contesto dei bisogni specifici, proporremo alcune ipotesi di ricerca e argomentazioni a sostegno dell'idea che l'orientamento metodologico proposto in questo capitolo sia particolarmente adatto ad apprendenti con differenze evolutive di elaborazione cognitivo-linguistica.

Glottodidattica Cognitiva: un profilo introduttivo

In ambito italiano la Linguistica Educativa ha sviluppato alcuni orientamenti teorico-metodologici che esplorano in modo specifico le implicazioni glottodidattiche dei risultati della ricerca proveniente da settori affini, in una prospettiva interdisciplinare. Tra questi citiamo innanzitutto la «Glottodidattica Umanistica», sviluppatasi fin dagli anni Sessanta grazie agli studi di Freddi, Titone e i loro allievi, che si rifà alla psicologia umanistica e si contraddistingue per un'attenzione agli aspetti psicologici (in particolare quelli emozionali) dell'apprendimento linguistico (per una sintesi: Porcelli, 2004).

In tempi più recenti sono stati proposti altri orientamenti metodologici, come la «Socio-Glottodidattica» (Santipolo, 2002) che sottolinea il ruolo della competenza sociolinguistica come parte integrante della competenza comunicativa, e propone pertanto una didattica della lingua attenta allo sviluppo di questa componente, e la «Glottodidattica Acquisizionale» (Vedovelli e Villarini, 2003), che si propone di tradurre in prassi didattica i risultati della ricerca nell'ambito della Linguistica Acquisizionale, con un riferimento particolare all'italiano L2. Come si può notare, non si tratta di orientamenti alternativi, bensì prospettive complementari sullo stesso oggetto di studio, che dovrebbero trovare poi una piena integrazione nella pratica didattica.

In questa monografia abbiamo focalizzato l'attenzione sull'apporto teorico che può offrire la LC sia nell'ambito dei bisogni speciali, contribuendo a una riconcettualizzazione della nozione di «Bisogno Linguistico Specifico» (capitolo 2) più coerente con le attuali tendenze della ricerca clinica, sia più in generale nell'ambito dell'educazione linguistica, contribuendo allo sviluppo della nozione di «Educazione Cognitivo-Linguistica» (capitolo 3), intesa come prospettiva edulinguistica che non considera solamente l'apporto dell'apprendimento linguistico allo sviluppo complessivo dell'allievo, ma anche le risorse cognitive che si devono contestualmente attivare e sostenere per promuovere l'apprendimento di tutte le lingue incluse nel curriculum, in un'ottica di trasversalità.

Seguendo questa direzione, nel presente capitolo proponiamo l'espressione «Glottodidattica Cognitiva» (d'ora in avanti GC) per riferirci a un orientamento metodologico per l'insegnamento linguistico che valorizza e potenzia le facoltà cognitive degli apprendenti per favorire lo sviluppo di tutte le dimensioni della competenza comunicativa in ciascuna delle lingue incluse nel curriculum scolastico. La GC contribuisce al costrutto teorico dell'ECL, e per certi versi ne rappresenta lo spazio operativo, declinandolo sul piano metodologico-didattico.

Dal punto di vista epistemologico, la GC stabilisce una relazione privilegiata con la LC (e più in generale con le Scienze Cognitive), ma rispetto ad

altri orientamenti metodologici non corre, a nostro avviso, il rischio di enfatizzare un singolo fattore — quello cognitivo — del processo glottodidattico a discapito di altri. Tradizionalmente, negli studi italiani sull'epistemologia della Linguistica Educativa (capitolo 1) si sostiene che gli orientamenti metodologici debbano attingere a quattro aree del sapere: le scienze della mente, le scienze del linguaggio e della comunicazione, le scienze socioculturali e quelle dell'educazione (Freddi, 1993; Balboni, 2014). La LC rappresenta un approccio allo studio del linguaggio che non solo guarda alle Scienze Cognitive per spiegare i fenomeni linguistici, ma assume anche una prospettiva funzionalista e antropologica, attenta alla variazione interculturale dei fatti del linguaggio. In questo senso, dunque, la LC costituisce un ambito di studi di particolare interesse per la GC, perché propone una visione della comunicazione, del linguaggio e del suo sviluppo linguistico che già di per sé integra conoscenze provenienti da discipline diverse, gettando così nuova luce anche su aree del sapere a cui, secondo la tradizione epistemologica succitata, gli edulinguisti dovrebbe attingere separatamente.

Concludiamo questo breve profilo introduttivo con una doverosa precisazione sull'utilizzo dell'aggettivo «cognitivo», che abbiamo ampiamente discusso nel capitolo precedente. Nella nostra visione, la GC coniuga i due sensi che si possono attribuire a questo termine. Da un lato, essa, recuperando una lunga tradizione di studi e modelli didattici ispirati alle Scienze Cognitive in generale, riconosce l'interdipendenza tra linguaggio e cognizione, e dunque la necessità di tenere presenti le facoltà cognitive degli apprendenti durante il lavoro linguistico; quest'accezione larga del termine «cognitivo» emerge soprattutto nel lavoro sulle abilità d'uso della lingua, anche ai fini dello studio disciplinare (ossia, seguendo Halliday, gli ambiti dell'«imparare la lingua» e dell'«imparare attraverso la lingua»), e in gran parte del lavoro di consapevolezza glottomatetica degli apprendenti (ossia l'ambito dell'«imparare a imparare le lingue»). Dall'altro, la GC assume altresì che i fenomeni linguistici siano motivati dalle risorse cognitive dei parlanti; l'accezione stretta del termine «cognitivo», condiviso con la LC, emerge quindi in modo particolare quando il focus si sposta dall'uso della lingua alla riflessione metalinguistica (ossia l'ambito dell'«imparare sulla lingua»), ad esempio durante l'istruzione grammaticale, la presentazione del lessico, o l'analisi linguistica di un testo.

Nella nostra visione, le due accezioni non sono in contrapposizione né sul piano teorico, in quanto il senso più specifico presuppone quello più generale, né sul piano didattico, perché in ultima istanza la GC elabora modelli per lo sviluppo della competenza comunicativa *tout court*, alternando l'uso alla riflessione metalinguistica; a seconda, quindi, del focus (uso vs riflessione) l'aggettivo «cognitivo» assumerà, di volta in volta, un'accezione larga o stretta.

ta. È importante precisare, tuttavia, che nell'ottica della GC non esiste alcuna dicotomia tra uso e riflessione, in quanto come si vedrà nel corso del capitolo, la GC sposa l'idea che la riflessione metalinguistica sia funzionale alla memorizzazione e al riutilizzo delle costruzioni linguistiche; di conseguenza, ritiene che il lavoro di riflessione metalinguistica basato sul senso stretto del termine «cognitivo» abbia poi ricadute positive in termini di apprendimento su tutte le altre finalità dell'ECL (ad esempio, migliorando la comprensione e l'uso delle costruzioni linguistiche, nonché la consapevolezza glottomatetica).

Le basi concettuali per la riflessione metalinguistica

Il lavoro didattico di riflessione metalinguistica non può prescindere da una teoria linguistica, che riteniamo debba rispondere a due requisiti: da un lato, il rigore scientifico nella descrizione dei fenomeni linguistici, e dall'altro, la compatibilità e coerenza con la metodologia glottodidattica che si sta adottando per lo sviluppo della competenza comunicativa nel suo complesso. Nella nostra visione, la LC, a differenza delle teorie formaliste sul linguaggio propone una visione del linguaggio che risponde a entrambi i requisiti, coniugando il rigore descrittivo e la compatibilità complessiva con un orientamento metodologico comunicativo e basato sui processi cognitivi. Per queste ragioni, la GC assume le basi concettuali della LC come principale riferimento nell'elaborazione di percorsi di riflessione metalinguistica. In questa sezione, dunque, approfondiamo queste basi concettuali, sviluppando alcuni punti già accennati sommariamente nel capitolo 2.

La centralità del significato

La LC concepisce il linguaggio come un repertorio di costruzioni linguistiche, chiamato anche *constructicon* (Fillmore, 1988). Le costruzioni sono strumenti linguistici convenzionalizzati, che i parlanti di una lingua utilizzano per co-costruire e scambiare significati (Ellis e Cadierno, 2009). Esse, tuttavia, non sono intese come strutture grammaticali prive di significato, ossia scatole vuote che i parlanti riempiono di significati attraverso le scelte lessicali, ma piuttosto accoppiamenti di forma (struttura fonologica) e significato (struttura semantica), in cui tutti gli elementi contribuiscono al significato complessivo della costruzione, per quanto schematico possa essere in termini di contenuto concettuale. In questo senso, come nota Taylor (2008b), la LC (in particolare grazie al contributo di Langacker, che per primo propose questa visione) esten-

de l'idea saussuriana di «segno linguistico», tradizionalmente identificata con morfemi e parole, a tutti gli elementi della lingua. Questo assunto vale per tutte le teorie della grammatica sviluppate nell'ambito della LC (come ad esempio, la Grammatica Cognitiva sviluppata da Langacker, 1987, e le teorie che confluiscono nell'alveo delle Grammatiche delle Costruzioni, tra cui la proposta di Goldberg, 1995, e quella di Croft, 2001).

La LC rifiuta, dunque, la dicotomia tra lessico e grammatica e propone piuttosto di considerare queste due dimensioni del linguaggio come un continuum. Nella figura 4.1 proponiamo una rappresentazione del continuum grammatica-lessico ispirata, con alcune variazioni, alle proposte di Langacker (1987, p. 21) e Croft e Cruse (2004, p. 255).

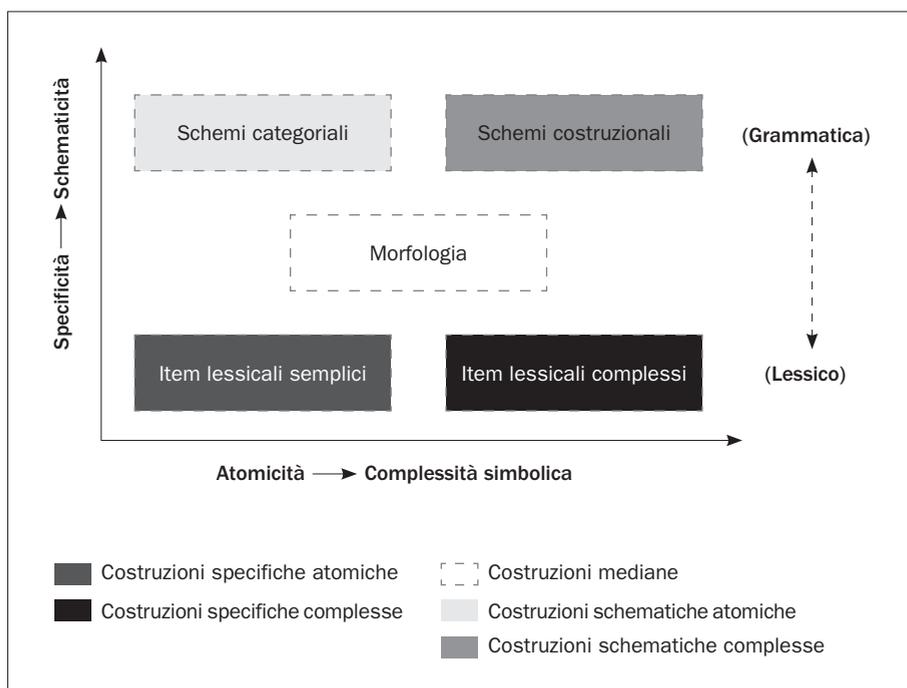


Fig 4.1 Il continuum grammatica-lessico.

Seguendo la figura 4.1, gli elementi che tradizionalmente vengono categorizzati come «lessico» o «grammatica» sono in realtà tipologie distinte di costruzioni, che differiscono per un diverso grado di complessità simbolica e specificità/schematicità. Sulla base di questa categorizzazione possiamo distinguere perlomeno cinque tipi di costruzioni. Nel grafico, tuttavia, i confini di queste costruzioni sono rappresentati da una linea tratteggiata, anziché continua, per indicare la gradualità e la continuità tra le costruzioni.

Nella parte bassa del diagramma troviamo gli «item lessicali semplici», che corrispondono a quello che più prototipicamente viene considerato lessico; si tratta cioè di costruzioni con un significato specifico e una struttura atomica, ossia costituita da un elemento indipendente (ad esempio «cane», «amore»). Rimanendo nella parte bassa, ma spostandoci verso destra, troviamo «item lessicali complessi», con un significato specifico, ma un grado di complessità strutturale maggiore (ad esempio espressioni multi-parola come «borsa di studio», «gratta e vinci», collocazioni ed espressioni idiomatiche come «battere la fiacca» o «essere in gamba», proverbi, ecc.).

Nella parte alta del diagramma, troviamo costruzioni con un significato più schematico, ossia in un certo senso più astratto e meno dettagliato. A sinistra troviamo gli «schemi categoriali», che corrispondono alle tradizionali parti del discorso, e si configurano in questa prospettiva come costruzioni schematiche atomiche, ossia autonome (ad esempio i concetti di nome, verbo, aggettivo, che nella prospettiva della LC, in contrasto con la Linguistica tradizionale, sono categorie con una base concettuale, per quanto schematica); spostandoci verso destra troviamo invece «schemi costruzionali», dove si collocano tipicamente le combinazioni sintattiche (riprendendo un esempio proposto da Langacker (1987, p. 21) *kick my pet giraffe in the shin* si basa sullo schema costruzionale $V_s X$ in the N_b dove V_s sta per *verb of striking* e N_b per *body-part noun*).

Al centro dello schema abbiamo collocato la morfologia, che in effetti viene concepita in modi diversi nell'ambito della LC; Langacker, ad esempio, propone di considerare i morfemi come costruzioni poco complesse e specifiche (collocandole nella parte bassa a sinistra del suo diagramma), mentre Croft e Cruise li considerano costruzioni «complesse ma legate». Nella nostra visione, gli elementi morfologici si collocano al centro del continuum, e per questo proponiamo di considerarli «costruzioni mediane». Da una parte infatti, i morfemi si possono collocare al centro del versante atomicità/complessità perché hanno tipicamente una struttura fonologica semplice (soprattutto i morfemi grammaticali, che sono talvolta costituiti anche da un solo fonema), ma si combinano contribuendo alla creazione di costruzioni strutturalmente autonome, semplici o complesse; dall'altra, i morfemi hanno un contenuto semantico preciso, che però risulta più schematico rispetto a quello degli item lessicali autonomi. Ad esempio il morfema grammaticale «-o» indica il genere maschile, e questo significato è più schematico di quello del morfema lessicale «autunn-», che richiama più immediatamente il concetto della stagione; ma entrambi sono più schematici dell'item lessicale «autunno», che i parlanti usano comunemente nella comunicazione quotidiana.

In definitiva, dunque, con il termine «costruzione» si concepiscono elementi e strutture linguistiche tradizionalmente separate (lessico e grammatica)

e in alcuni casi trascurate dalle teorie formaliste (si pensi, ad esempio, alle espressioni idiomatiche). Questa accezione ampia del termine «costruzione», proposta in prima istanza da Langacker nella sua *Grammatica Cognitiva* (sebbene lo studioso la denomini «unità simbolica») è ormai condivisa anche dalle altre teorie che rientrano nell'insieme delle Grammatiche delle Costruzioni. Anche Goldberg, che inizialmente considerava costruzioni solo quelle il cui significato non è del tutto compositivo, ha iniziato a utilizzare il termine nella sua accezione più ampia, in accordo con Langacker (Goldberg, 2006).

Un assunto fondamentale della LC, che abbiamo accennato in apertura al paragrafo, è il rifiuto dell'arbitrarietà del linguaggio, in particolare la visione tradizionale secondo cui la grammatica, a differenza del lessico, non contenga una base semantica. La LC studia, invece, il *continuum* grammatica-lessico assumendo che tutti gli elementi di una costruzione contribuiscano al suo significato (pur senza presupporre necessariamente la totale compositività) e che le costruzioni stesse, in termini sia di forma sia di significato, siano motivate dalle facoltà cognitive umane. Partendo da questa prospettiva vengono dunque elaborate spiegazioni semantico-concettuali di tutti i tipi di costruzioni categorizzati nella figura 4.1. A titolo esemplificativo, escludendo la categoria degli «item lessicali semplici», il cui contenuto semantico è ampiamente riconosciuto, proponiamo un esempio per ciascuna delle rimanenti quattro tipologie di costruzione, discutendone la spiegazione offerta nell'ambito della LC.

Le costruzioni specifiche complesse

Riguardo questo tipo di costruzioni, la LC ha svolto un lavoro considerevole nello studio della fraseologia. Alla base dell'analisi proposta troviamo il concetto di «iconicità linguistica», ossia il fenomeno per cui da una forma linguistica traspare un'analogia con un fenomeno extralinguistico, per cui la forma risulta «motivata». Un tipico esempio in questo senso sono le spiegazioni storico-culturali delle costruzioni, che ne ricercano il significato a partire dai modelli culturali che le hanno prodotte; ad esempio, l'espressione «freddo cane» pare abbia origine dall'usanza di tenere fuori casa i cani anche d'inverno, esponendoli così alle intemperie.

La LC estende però il concetto di iconicità linguistica anche a motivazioni di tipo intra-linguistico, ricercando cioè internamente al linguaggio (o meglio, alle sue relazioni con le facoltà cognitive) le ragioni per cui una costruzione ha una data forma e/o significato. In quest'ambito sono state proposte tre tipologie di motivazione intra-linguistica (Radden e Panther, 2004). La prima è data dalle connessioni tra significati, che riguardano dunque il polo semantico delle costruzioni; alcuni studi, ad esempio, hanno evidenziato che i significati

periferici delle preposizioni, ad esempio nei verbi frasali inglesi, rappresentano estensioni semantiche che partono dal significato centrale e lo rielaborano attraverso meccanismi metaforici e metonimici (Evans e Tyler, 2004; Tyler e Evans, 2004). Analogamente, lo studio dei verbi modali inglesi, tradizionalmente categorizzati come «grammatica», ha messo in luce le connessioni semantiche tra la parola grammaticalizzata e il suo significato lessicale prototipico (Tuggy, 2003).

Il secondo tipo di motivazione è dato dalle connessioni forma-significato, che investono quindi entrambi i poli delle costruzioni. In questa categoria rientrano le costruzioni il cui significato complessivo è in qualche misura motivato dalla sua stessa forma, o viceversa. Oltre alle onomatopee, appartengono a questo gruppo anche le costruzioni in cui l'ordine delle parole riflette l'ordine cronologico degli eventi (ad esempio le espressioni italiane «detto fatto», «botta e risposta», «gratta e vinci»), oppure un ordine scalare (ad esempio l'espressione italiana «quattro e quattr'otto», o quella inglese *nickel and dime*), o ancora la relazione tra figura e sfondo («pane e marmellata», «latte e biscotti»). In tutti questi esempi la forma della costruzione è dettata dal suo significato. In alcuni casi accade l'opposto, ossia che la forma influisca sul significato; gli esempi di questo fenomeno citati in letteratura sono in realtà circoscritti alle caratteristiche fonologiche dell'inglese; sono state studiate, ad esempio, le parole che terminano in /æp/, come *clap*, *tap*, *flap*, *slap*, le quali denotano un movimento di breve durata che provoca un suono secco, oppure le parole che iniziano con /sp/, che spesso hanno una connotazione negativa, come in *spew*, *spit*, *splat*, *spam* (Radden e Panther, 2004).

Il terzo tipo di motivazione concerne le connessioni tra forme, che investono, dunque, il polo fonologico delle costruzioni. Rientrano in questa categoria costruzioni in cui la scelta delle parole appare motivata dalle loro proprietà fonologiche. Alcuni studi in quest'ambito sono stati condotti in tempi recenti sull'inglese (Boers e Lindstromberg, 2005; Boers e Lindstromberg, 2008a) e sull'olandese, il francese e lo spagnolo (Boers e Stengers, 2008).

Per quanto riguarda l'inglese, è stata condotta un'analisi delle espressioni idiomatiche inglesi riportate nell'*Oxford Dictionary of Idioms* e nel *Collins Cobuild Dictionary of Idioms*, dalla quale emerge che circa il 20-25% delle espressioni idiomatiche contengono allitterazioni o assonanze; la percentuale sale al 42% nel caso di similitudini del tipo *A as B* o *A like B* (ad esempio: *brown as a berry*; *drunk as a skunk*; *snug as a bug in a rug*). Estendendo poi l'analisi alle collocazioni, attraverso la consultazione dell'*Oxford Collocations Dictionary*, sono stati inoltre individuati numerosi esempi in cui la preferenza per certe collocazioni sembra essere legata ad assonanze fonologiche (ad esempio: *common cause*; *mind your manners*; *high hopes*, *crash course*;

founding father). Non da ultimo, analizzando un campione di binomi fissi del tipo *A and B*, si è notato che quando una parola del binomio inizia con /d/ o /t/, questa tende a essere posizionata dopo la congiunzione (ad esempio, *home and dry; kiss and tell; raining cats and dogs*); questa tendenza potrebbe essere motivata da ragioni di facilità articolatoria, dal momento che la pronuncia di /t/ e /d/ subito dopo /ænd/ è agevolata dal fatto che la lingua è già in posizione alveolare. In sintesi, dunque, gli esempi suggeriscono che la forma delle espressioni idiomatiche, perlomeno limitatamente alle lingue studiate, possa essere motivata da fattori fonologici e non solo semantici.

L'analisi delle costruzioni specifiche complesse nell'ambito della LC sta conducendo anche a un nuovo approccio allo studio delle collocazioni, che tradizionalmente vengono intese come arbitrarie. Lo stesso Lewis, uno dei padri fondatori dell'approccio lessicale in ambito edulinguistico, sosteneva che «la collocazione non è determinata dalla logica o dalla frequenza, ma è arbitraria, determinata solo dalla funzione linguistica» (Lewis, 1997, p. 29, traduzione dell'Autore). Gli studi pionieristici di Walker (2009; 2011) suggeriscono, al contrario, che, perlomeno in riferimento all'inglese, le collocazioni non siano totalmente arbitrarie, ma risultino influenzate da fattori ben precisi. Utilizzando due corpora dell'inglese (*Bank of English e British National Commercial Corpus*), lo studioso ha analizzato le collocazioni di alcuni gruppi di item lessicali dell'inglese commerciale con significati simili (ad esempio: *issue, aspect, factor*; o *run, head, manage*).

L'analisi suggerisce che le collocazioni possano essere influenzate da vari fattori. Uno di questi è l'etimologia della parola-nodo; ad esempio, *run* è associato soprattutto a parole che indicano entità inanimate, come *companies* e *businesses*, mentre *manage* si trova di norma in combinazione con parole che indicano entità composte da esseri animati, come *staff* o *employees*. Consultando l'*Old English Dictionary* risulta che fin dalle prime attestazioni *run* sia stato frequentemente usato per riferirsi a entità inanimate in posizione di oggetto (ad esempio *a machine running* o *run a machine*). Questo dato può aiutare a comprendere la riluttanza dei parlanti a usare questo verbo per riferirsi al coordinamento di esseri umani, come ad esempio gli impiegati di un ufficio.

Un altro fattore che può influenzare la collocazione è la metafora concettuale sottostante gli usi lessicali. Gli studi di Walker, ad esempio, hanno messo in luce che verbi come *hit, miss* o *reach* si associano molto più frequentemente a *target* e *goal* rispetto a parole come *aim* o *objective*, sebbene i quattro item si possano considerare grossomodo sinonimi. Le parole *target* e *goal*, tuttavia, sono estensioni metaforiche desunte dal dominio sportivo/agonistico, dove si utilizzano in forte combinazione con i verbi *hit* e *miss* (ad esempio: *hit a goal; miss the target*). Quando usati nella microlingua commerciale, questi termini

non solo sembrano percepiti come più precisi e concreti rispetto a *aim* e *objective*, ma mantengono la stessa associazione con i verbi tipicamente utilizzati nel linguaggio sportivo/agonistico.

In conclusione, gli esempi riportati suggeriscono che, a differenza di come vengono tipicamente descritte in ambito linguistico, le forme e i significati delle costruzioni specifiche complesse non sono del tutto arbitrari, bensì motivati da fenomeni linguistici e cognitivi, sebbene la loro ricostruzione a posteriori sia un compito complesso per il linguista.

Le costruzioni mediane

Per quanto riguarda la morfologia, a titolo esemplificativo, prendiamo in considerazione il suffisso *-ing*, che in inglese viene utilizzato per costruire le forme progressive. Nell'ambito della Grammatica Cognitiva sono state studiate le proprietà semantiche di questo suffisso, che impone una restrizione del focus su un processo, ossia una sorta di zoom che sfuma i contorni del processo stesso, escludendone l'inizio e la fine (per una sintesi: Bielak e Pawlak, 2011).

Attribuendo al suffisso *-ing* questo contenuto concettuale di base, la Grammatica Cognitiva propone una descrizione sistematica dell'aspetto progressivo, includendo i casi tipicamente considerati eccezioni alla regola generale. La spiegazione proposta si basa essenzialmente sulla distinzione tra «situazioni potenzialmente confinate», ossia delimitate nel tempo (ad esempio: *Build a house*), e «situazioni inerentemente sconfinite» (ad esempio: *Live in Rome*). Nel primo tipo di situazione, quando utilizza l'aspetto non progressivo il parlante sta concettualizzando l'azione globalmente, con un inizio e una fine (ad esempio: *They built a house*), mentre quando applica l'aspetto progressivo grazie al suffisso *-ing* sta «sfumando» i confini della situazione zumando su un momento particolare (ad esempio: *They are/were building a house*). Nelle situazioni sconfinite, invece, utilizzando l'aspetto non progressivo il parlante sta costruendo una situazione che dura in modo indefinito (ad esempio, *We live in Rome*), mentre applicando l'aspetto progressivo sta inserendo un confine temporale implicito, focalizzando l'attenzione sulla precarietà della situazione (ad esempio: *We are living in Rome at the moment*).

Le costruzioni schematiche atomiche

Come abbiamo già accennato in precedenza, in questa categoria rientrano quelle che vengono comunemente identificate come parti del discorso. La teoria linguistica tradizionale assume che le classi grammaticali non possano essere definite semanticamente, ma solo in relazione al loro comportamento grammaticale.