

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
ITALIANISTICA

Ciclo XXIV

Settore Concorsuale di afferenza: 10/F3

Settore Scientifico disciplinare: L-FIL-LETT/12

TITOLO TESI

LINGUISTICA COGNITIVA E ANALISI RETORICA:
INDICAZIONI PER UN PERCORSO SULLA METAFORA
NELLA DIDATTICA DELLA LINGUA

Presentata da: Valentina Di Fabio

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Paola Vecchi

Relatore

Prof. Fabrizio Frasnedi

Esame finale anno 2012

INDICE

INTRODUZIONE	p. I
--------------	------

CAPITOLO I

I CONCETTI CHIAVE DELLA LINGUISTICA COGNITIVA

1. Un'introduzione alla linguistica cognitiva	p. 1
2. Le rivoluzioni e gli antecedenti del cognitivismo	p. 4
3. <i>Embodiment</i>	p. 12
4. Il problema della rappresentazione	p. 16
4.1 <i>Frame e Script</i>	p. 17
4.2 <i>Image Schema</i>	p. 19
4.3 <i>Idealized Cognitive Models (ICMs)</i>	p. 21
4.4 Spazi mentali e Integrazione Concettuale	p. 22
5. <i>Entrenchment</i> , salienza e prototipi	p. 26
6. Linguistica Cognitiva e grammatica	p. 31
7. Conclusioni	p. 36

CAPITOLO II

LA RETORICA RISTRETTA E L'ENIGMA METAFORA DA ARISTOTELE AL COGNITIVISMO

1. Introduzione	p. 38
2. Retorica e razionalità: una breve storia	
2.1 <i>Da Aristotele al mondo latino</i>	p. 39
2.2 <i>La dissociazione della sensibilità</i>	p. 44
2.3 <i>La ricomposizione della frattura: il Novecento</i>	p. 49
2.4 <i>La retorica e le scienze cognitive</i>	p. 52
3. Metafora e pensiero: da Aristotele al Novecento	p. 59
3.1 <i>Il paradigma aristotelico</i>	p. 60
3.2 <i>La tradizione latina e medievale</i>	p. 68
3.3 <i>La metafora tra ragione e fantasia</i>	p. 73
4. La riscoperta novecentesca della metafora	p. 83
4.1 <i>Tra letterale e figurato</i>	p. 84
4.2 <i>Comparazioni, sostituzioni, categorizzazioni</i>	p. 88
4.3 <i>Verso una nuova definizione di metafora</i>	p. 94
4.4 <i>La teoria dell'interazione</i>	p. 96
4.5 <i>Il pensiero metaforico</i>	p. 103
5. Conclusioni	p. 115

CAPITOLO III

METAFORA E DIDATTICA

1. Introduzione	p. 118
2. Una teoria <i>usage-based</i> per l'apprendimento linguistico	p. 119
3. Apprendimento e cognitivismo	p. 124
4. Il ruolo della metafora nella strutturazione delle conoscenze	

e nell'apprendimento	p. 134
5. Metafore per insegnare, metafore da insegnare	p. 147
5.1 <i>Metafore per insegnare</i>	p. 149
a) <i>Impostare la comunicazione didattica</i>	p. 150
b) <i>Veicolare nuove informazioni a partire da informazioni note</i>	p. 152
c) <i>Migliorare competenze linguistiche in L2</i>	p. 156
5.2 <i>Metafore da insegnare</i>	p. 162

CAPITOLO IV

LA RETORICA DELLE IMMAGINI:

UN MODELLO DI ANALISI PER LA METAFORA VISIVA IN PUBBLICITÀ

1. Introduzione	p. 169
2. La retorica delle immagini	
2.1 <i>Possibili definizioni di una retorica visiva</i>	p. 170
2.2 <i>La metafora visiva</i>	p. 177
3. Perché la pubblicità?	
3.1 <i>Pubblicità e persuasione</i>	p. 183
3.2 <i>Pubblicità e Relevance Theory</i>	p. 187
4. La retorica della pubblicità	p. 193
5. Un modello di analisi per la metafora visiva	p. 203
5.1 <i>Metafore contestuali</i>	p. 204
5.2 <i>Metafore ibride</i>	p. 206
5.3 <i>Similitudini visive</i>	p. 208
5.4 <i>Metafore verbo-visive e multimodali</i>	p. 209
6. Metafore linguistiche e visive in pubblicità	p. 214
7. Conclusioni	p. 217

CAPITOLO V

PAROLE E IMMAGINI: UN PERCORSO DIDATTICO SULLA METAFORA NELLE SCUOLE MEDIE

1. Introduzione	p. 219
2. Alcune considerazioni sulla <i>media education</i>	p. 221
3. Il laboratorio: struttura e realizzazione	p. 226
4. Discussione dei dati e osservazioni conclusive	p. 249
5. Un percorso parallelo	p. 253
6. Conclusioni	p. 255

CONCLUSIONI	p. 257
-------------	--------

APPENDICE	p. 261
-----------	--------

BIBLIOGRAFIA	p. 304
--------------	--------

INTRODUZIONE

Il progetto di ricerca sviluppato nel corso del Dottorato in Italianistica prende avvio a partire da alcuni spunti emersi durante la redazione della tesi di Laurea Specialistica in Didattica dell'Italiano. Il lavoro, incentrato sulla funzione della scrittura e della riscrittura nella didattica della lingua, aveva messo in luce interessanti interazioni tra i meccanismi cognitivi sottesi all'apprendimento e i procedimenti retorici. La proposta iniziale era stata di approfondire proprio i rapporti tra le figure retoriche e i processi cognitivi, in particolare quelli legati al linguaggio e all'apprendimento.

Nel corso dei tre anni di dottorato, il progetto ha preso una direzione sempre più precisa, concentrandosi in modo specifico sulla metafora, non senza considerare un panorama più ampio legato alla storia della retorica e alla sua riscoperta novecentesca. È infatti a partire da questa riscoperta che anche gli studi sulla metafora hanno trovato nuovo vigore e, riallacciandosi a tradizioni precedenti, hanno proposto se non un paradigma completamente rinnovato, almeno una visione più completa e sfaccettata della metafora. La linguistica cognitiva è apparsa come un bacino di raccolta di spunti provenienti da diverse discipline, quali la linguistica, la psicologia, le neuroscienze; entro la linguistica cognitiva si è sviluppata una delle teorie sulla metafora di maggiore successo negli ultimi decenni: la teoria della metafora concettuale elaborata da Lakoff e Johnson¹. Questo modello non nasce in un contesto isolato, ma all'interno di un quadro ampio e complesso di studi che hanno come obiettivo la ricomposizione della secolare frattura tra corpo e pensiero e la descrizione integrata delle operazioni cognitive superiori: ragionamento, memoria, linguaggio. La retorica, e la metafora in particolare, diventano non solo oggetto ma anche strumento di indagine per studiare i basilari meccanismi della mente, attraverso i quali siamo in grado di strutturare e utilizzare le nostre conoscenze. Da questo punto di vista, analisi retorica e pratica didattica si intrecciano nel comune interesse a far corrispondere fenomeni linguistici e processi cognitivi; la prima, nell'intento di dare legittimità

¹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphor we live by*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1980.

scientifico e valore euristico ai procedimenti retorici; la seconda con lo scopo di facilitare l'apprendimento della lingua attraverso un esercizio di riflessione metacognitiva che sviluppi, negli studenti, consapevolezza e padronanza delle strutture linguistiche.

La partecipazione al RaAM Workshop *Metaphor, Metonymy & Multimodality*, nel 2009, presso la facoltà di Amsterdam, è stata determinante per la successiva strutturazione del mio progetto. La RaAM – Researching and Applying Metaphor – ha la peculiarità di coniugare lo studio teorico dalla metafora, sempre da una prospettiva di stampo cognitivista, con l'applicazione delle teorie in diversi campi. L'ultima edizione del *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*², a cura di Raymond Gibbs, mostra chiaramente la direzione presa dalla comunità scientifica interessata alla metafora. Il volume, inteso come continuazione del percorso iniziato da Andrew Ortony, curatore della prima raccolta di *Metaphor and Thought*³, contiene sia interventi teorici che applicativi, in contesti non usuali come le immagini, la musica, i gesti. Di particolare rilevanza per questo lavoro sono stati gli studi condotti dal prof. Forceville sulla metafora visiva in pubblicità, che ho avuto modo di approfondire trascorrendo un semestre come *visiting research scholar* presso il dipartimento del prof. Forceville all'Universiteit van Amsterdam (UvA). L'analisi retorica della pubblicità e, in particolare, delle strategie metaforiche usate nel linguaggio pubblicitario è risultata essere ricca di spunti sia dal punto di vista teorico che didattico. Infatti, attraverso le metafore visive, è possibile esplicitare un meccanismo cognitivo metaforico che ne evidenzia il potere creativo, comunicativo ed euristico. Autori fondamentali come Richards, Ricoeur e Black hanno opposto proprio questa visione creativa e interattiva della metafora alle tradizionali teorie della sostituzione e della comparazione.

La mia tesi si presenta, dunque, come un percorso sulla metafora che parta da radici linguistiche, filosofiche, psicologiche e cognitive per arrivare a un'applicazione didattica delle teorie. Gli obiettivi sono espandere il panorama teorico contemporaneo che concerne gli studi sulla retorica e sulla metafora; proporre un percorso didattico che tenga conto degli studi prodotti; verificare l'efficacia di un metodo didattico impostato a partire dagli spunti teorici di tipo cognitivista.

² R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, The Cambridge University Press, 2008.

³ A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

La tesi è strutturata in cinque capitoli.

Il primo capitolo è un'introduzione alla linguistica cognitiva e ha lo scopo di definire la cornice entro la quale collocare l'intero lavoro. Verranno dunque presentati e discussi i concetti chiave elaborati e impiegati dai linguisti cognitivi nelle loro analisi, in modo da fornire una terminologia chiara dei concetti utilizzati nella ricerca. In particolare, ci soffermeremo su quella che può essere ritenuta la principale innovazione della linguistica cognitiva, costituita dalla prospettiva "integrata" da cui vengono osservati e analizzati, contemporaneamente, fenomeni linguistici e cognitivi.

Il secondo capitolo introduce l'oggetto specifico della ricerca, la metafora, ma si apre con alcune necessarie riflessioni preliminari sulla retorica: in particolare, si cercherà di ricostruire il processo di riduzione che ha portato Genette a coniare la definizione di "retorica ristretta", cui corrisponde un'espansione del ruolo della metafora che trova il suo culmine nel Novecento. L'analisi sarà condotta a partire da un binomio fondamentale: la separazione cartesiana tra mente e corpo, tra emozioni e razionalità. Mentre la retorica si ritrova amputata e sminuita a seguito di questa separazione, il destino della metafora segue strade diverse in cui viene recuperato, seppur in modo discontinuo, il suo legame profondo con il pensiero logico e i meccanismi conoscitivi. Dopo aver esaminato le tappe principali della riscoperta novecentesca della metafora, vedremo come la linguistica cognitiva abbia raccolto l'eredità precedente e quali teorie sulla metafora siano state formulate all'interno del suo paradigma.

Il terzo capitolo prenderà in considerazione le influenze che un'impostazione cognitivista ha avuto sulle teorie dell'apprendimento e quindi sulla didattica. A partire da queste riflessioni, emerge un ruolo attivo della metafora nella costruzione e nella strutturazione delle conoscenze. Sarà presentata, dunque, una rassegna dei principali studi sulla metafora in età evolutiva, al fine di delineare un quadro completo della competenza metaforica nei bambini e degli adolescenti. Si discuterà poi sull'uso della metafora nella didattica, distinguendo due macrocategorie: metafore-per-insegnare e metafore-da-insegnare. La prima categoria enfatizza il ruolo della metafora come strumento conoscitivo che diventa parte attiva nella comunicazione didattica; la seconda si concentra sulla metafora in quanto oggetto degno di una specifica riflessione all'interno della didattica della lingua.

Il quarto capitolo sviluppa un aspetto emerso sia durante l'esposizione delle più recenti applicazioni della teoria della metafora, sia nella ricerca di materiali

efficaci e alternativi da proporre all'interno di un curriculum didattico: l'uso della metafora, e della retorica in generale, in forme di comunicazione non verbale. La prospettiva cognitivista, volta a evidenziare il meccanismo cognitivo che sottende all'uso di una particolare strategia retorica piuttosto che la sua specifica realizzazione linguistica, sembra congeniale per l'analisi e la definizione di una retorica visiva. Nel corso del capitolo, verranno espone le posizioni di alcuni autori che hanno affrontato la questione, sottolineando i vantaggi, i limiti e i problemi derivati dall'applicazione di criteri di analisi linguistica al dominio visivo. Per ridurre il campo d'indagine, si è scelto un genere preciso: la pubblicità. La scelta è motivata da due ragioni: il diffuso impiego di strategie retoriche in ambito pubblicitario e la specificità comunicativa del genere, che permette una chiara disambiguazione di fenomeni che, in altri contesti, non potrebbero essere analizzati con la stessa univocità. Il capitolo si chiuderà con l'esposizione di un modello di analisi della metafora visiva in pubblicità, che fornisce criteri precisi per l'identificazione delle metafore visive. Proprio questo modello servirà da base per la progettazione e la realizzazione della parte sperimentale del lavoro.

Il quinto ed ultimo capitolo è quello in cui le diverse strade percorse nella ricerca confluiscono in un'unica destinazione: la pratica didattica. Saranno commentati l'ideazione, la realizzazione e i risultati di un laboratorio sperimentale sulla metafora, della durata di 10 ore, condotto in una classe terza presso la scuola media statale "E. Mattei" di Castel di Lama (AP). Il laboratorio è finalizzato al miglioramento della competenza metaforica degli studenti e si avvale di due strategie complementari: da una parte, una spiegazione ispirata ai modelli cognitivisti, sia nella terminologia impiegata che nella modalità di analisi (di tipo *usage-based*); dall'altra un *training* con metafore visive in pubblicità, che comprende una fase di analisi e una fase di produzione. È stato usato un test, suddiviso in compiti specifici, per oggettivare il più possibile i progressi degli studenti alla fine del *training*, ma anche per rilevare le difficoltà e i punti di forza nell'analisi rispetto sia ai contesti d'uso (letterario e convenzionale) sia alle forme linguistiche assunte dalla metafora (nominale, verbale, aggettivale).

CAPITOLO I

I CONCETTI CHIAVE DELLA LINGUISTICA COGNITIVA

1. UN'INTRODUZIONE ALLA LINGUISTICA COGNITIVA

Cognitive Linguistics focuses on language as an instrument for organizing, processing and conveying information. [...] Language, then, is seen as a repository of world knowledge, a structured collection of meaningful categories that help us to deal with new experiences and store information about old ones¹.

Con queste parole, Dirk Geeraerts e Hubert Cuyckens, editori *dell'Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, definiscono, seppur in modo non esaustivo, la linguistica cognitiva. La difficoltà di una definizione rigorosa della disciplina deriva da due ragioni. La prima è il suo statuto non unitario. La linguistica cognitiva, infatti, non ha un centro teorico definito e condiviso. Piuttosto, raccoglie sotto una stessa dicitura un insieme di approcci diversi che, solo in parte, si sovrappongono. Il secondo problema deriva dall'uso dell'aggettivo "cognitivo", cui non corrisponde un significato univoco. Gli studiosi citati spiegano che la linguistica di cui si occupano è cognitiva nello stesso modo in cui lo è la psicologia cognitiva, cioè nel ritenere che la nostra interazione con il mondo sia mediata dalle strutture informazionali della mente². In questo senso, il linguaggio rientra tra le abilità cognitive necessarie per interagire con il mondo esterno. Più precisamente, il linguaggio non può essere considerato autonomo ma come parte integrante della cognizione.

Per cogliere nella sua interezza e complessità la portata di questo nuovo approccio, è necessario metterlo in relazione sia con le scienze cognitive in generale, sia con le precedenti teorie linguistiche che pure, in modo diverso, avevano utilizzato i

¹ “La linguistica cognitiva pone l'attenzione sul linguaggio in quanto strumento per organizzare, processare e veicolare le informazioni. [...] Il linguaggio, dunque, è visto come un deposito di conoscenze del mondo, una raccolta strutturata di categorie significanti che ci aiutano a gestire le esperienze nuove e ad immagazzinare informazioni su quelle vecchie.” D. Geeraerts, H. Cuyckens, *Introducing Cognitive Linguistics*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Oxford University Press, 2007, pp. 3-24, cit. pp. 3-5. Trad. mia.

² *Ivi*, p. 5.

termini di cognizione e cognitivismo. La nascita della linguistica cognitiva, infatti, è legata a un cambiamento di prospettiva riguardo l'uomo, le sue funzioni mentali e psicologiche, derivato dagli sviluppi avvenuti in ambito psicologico e scientifico a partire dagli anni Settanta. Allo stesso tempo, nasce dal contrasto e dall'insoddisfazione verso le ortodossie linguistiche dominanti: la tradizione strutturalista/formalista nella semantica europea; la tradizione generativa/formalista che dominava la ricerca nel campo della sintassi nel Nord America; l'approccio formalista/computazionale alla semantica che prevalse nel nord America e in Europa durante la seconda metà del ventesimo secolo. Vicini alle impostazioni della Linguistica Cognitiva furono invece i contestualisti e funzionalisti dalla Scuola di Praga, la Grammatica Funzionale, la pragmatica sviluppata da Grice, la Columbia School of Linguistics, con in testa William Diver³.

L'antagonista per eccellenza della linguistica cognitiva fu, e rimane tuttora, la linguistica generativa sviluppata da Noam Chomsky negli anni Cinquanta. Secondo Chomsky, il linguaggio è innato, o meglio lo è il nucleo, il *core*, del linguaggio, costituito da grammatica e sintassi. Al nucleo, corrisponde una periferia, costituita da semantica e lessico. La linguistica deve occuparsi del nucleo, quindi dei sistemi formali e degli aspetti *rule-based* del linguaggio. La cognizione, in questo caso, è legata a una concezione computazionale della mente, la quale, in analogia con il computer, processa le informazioni secondo un movimento sequenziale di tipo *top-down*, che parte da una serie di istruzioni – regole – per arrivare a determinati output. Secondo quest'ottica, dunque, la linguistica è separata dal contesto sociale, dal contesto cognitivo che determina i significati e dal contesto situazionale: sociolinguistica, semantica e pragmatica sono, in fin dei conti, escluse dal paradigma della linguistica generativa⁴.

Di contro, la linguistica cognitiva colloca il lessico dentro la grammatica e dà il primato alla semantica. Il significato linguistico è di natura enciclopedica, quindi dinamico, flessibile e soggettivo. La grammatica è motivata dalle intenzioni

³ La Columbia School of Linguistics trae ispirazione dalle tesi di André Martinet e sviluppa una concezione del linguaggio essenzialmente funzionalista, in cui strutture grammaticali e fonologiche sono modellate dalle esigenze comunicative. Le analisi, volte a sottolineare gli aspetti semantici come fondativi della lingua, sono basate su dati osservabili ed empirici. Cfr. E. Contini-Morava, B. Goldberg (a cura di) *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, Berlino, Mouton De Gruyter, 1995.

⁴ Cfr. N. Chomsky, *The Logical Structure of Linguistic Theory*, New York, Springer, 1975; D. Geeraerts (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, Berlino, Mouton de Gruyeter, 2006.

comunicative del parlante. Per questo motivo, può essere definita come un modello *usage-based*, per cui il punto di partenza non sono le regole, ma l'uso del linguaggio, da cui emergono le strutture grammaticali.

Le generazioni precedenti di linguisti avevano cercato la semplicità, la monosemia, la regolarità del linguaggio; al contrario, i linguisti cognitivi rivelano la complessità, la flessibilità e anche le irregolarità del linguaggio. Anzi, un'attenzione particolare viene dedicata proprio a quegli aspetti del linguaggio tradizionalmente considerati come anomalie o fenomeni marginali.

A testimonianza del fatto che la linguistica generativa costituì un imprescindibile punto di partenza per le teorie successive, si deve ricordare che il primo a utilizzare l'espressione "linguistica cognitiva", intorno al 1975, fu un linguista che per anni si era dedicato proprio al generativismo: George Lakoff. Lakoff aveva, infatti, sperimentato l'insufficienza della teoria chomskiana e della linguistica generativa, notando come il contesto, la memoria, la cognizione e le intenzioni comunicative influenzassero in modo determinante la sintassi, causando quelle che i generativisti chiamavano "irregolarità". Allo stesso modo, Lakoff realizzò che le figure di pensiero, come la metafora e la metonimia, non sono ornamenti del discorso o delle anomalie, ma parte del comune parlare quotidiano e che influenzano il nostro modo di percepire il mondo, di pensare e di agire. Tali idee verranno dettagliatamente sviluppate nel 1980, quando, in collaborazione con l'amico e filosofo Mark Johnson, Lakoff pubblica il volume che porta la linguistica cognitiva all'attenzione di un pubblico più vasto: *Metaphor we live by*, tradotto in Italia con *Metafora e vita quotidiana*⁵.

Lakoff non fu certo il solo a sottolineare i limiti della linguistica generativa e a voler cercare nuove strade. Come già ricordato, una delle particolarità della linguistica cognitiva, infatti, è la sua mancanza di un centro formalizzato a favore di una simultaneità di studi che esprimevano la stessa esigenza di riformulare le teorie del linguaggio e che convergevano in una stessa direzione. Infatti, sempre all'altezza del 1975, Charles Fillmore stava lavorando alla teoria dei *Frame Semantics* e Ronald Langacker poneva le basi di quella che sarebbe diventata la Grammatica Cognitiva.

⁵ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphor We Live by*, Chicago, London, The University Chicago Press, 1980; *Metafora e Vita Quotidiana*, Milano, Bompiani, 1998.

Nel 1972, Leonard Talmy aveva iniziato ad applicare i principi della psicologia della Gestalt nell'analisi linguistica.

Gli anni Ottanta furono gli anni dello sviluppo delle principali teorie all'interno della linguistica cognitiva, e della sua organizzazione più strutturata.

Nel 1989, René Dirven organizzò la *First International Conference of Cognitive Linguistics*, a Duisburg, in Germania. Proprio durante tale conferenza, fu fondata l'ICLA, International Cognitive Linguistics Association, e furono lanciate la rivista *Cognitive Linguistics*, di cui Dirk Geeraerts fu il primo editore, e la serie *Cognitive Linguistics Research*, che aveva come primi editori René Dirven e Ronald Langacker.

Nel corso di questo capitolo, cercheremo di descrivere i concetti chiave della linguistica cognitiva, che saranno la base per le successive discussioni sulla retorica e la metafora, da un lato, e sulla didattica dall'altro.

Prima, però, riteniamo doveroso puntualizzare come i concetti introdotti dalla linguistica cognitiva non fossero, alla loro comparsa, del tutto nuovi. Non erano mai stati adottati con sistematicità analitica, ma derivavano da una lunga tradizione linguistica, psicologia e filosofica. Questo è il motivo per cui viene comunemente ritenuto che la linguistica cognitiva abbia una storia breve, che abbiamo appena riassunto, ma un lungo passato⁶. È necessario, dunque, descrivere i suoi principali antecedenti e chiarire la sua relazione con le scienze cognitive, al fine di inquadrare meglio la sua posizione, che non è solo di rottura rispetto alla linguistica generativa, ma anche di continuità con la tradizione precedente.

2. LE RIVOLUZIONI E GLI ANTECEDENTI DEL COGNITIVISMO

La prima rivoluzione all'interno della teoria della mente, generalmente denominata *cognitivismo*, avviene appena dopo la Seconda Guerra Mondiale, quando un insieme di fattori concomitanti favorisce la nascita della *Classical Cognitive Science*, o Cognitivismo Classico. Per prima cosa, tra gli psicologi, una nuova concezione del comportamento umano iniziò a delinearsi in opposizione al paradigma comportamentista, basato su uno schema di stimolo-risposta, fino a quel momento

⁶ Cfr. B. Nerlich, D. Clarke, *Cognitive Linguistics and the History of Linguistics*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 589-607.

dominante. Fu abbandonata l'ingiunzione dei comportamentisti di ignorare i meccanismi interni della mente, considerata un "black box" impossibile da investigare scientificamente. Gli strumenti di un nuovo tipo di indagine furono forniti da due filoni di studi: l'*Information Processing Theory* da una parte, e la linguistica generativa dall'altra. Lo sviluppo tecnologico delle scienze informatiche portò ad adottare metodologie di ricerca basate su formalizzazioni e rappresentazioni algoritmiche. Una visione matematica del linguaggio, alla base della linguistica generativa, contribuì a sviluppare un modello computazionale della mente e delle sue funzioni cognitive.

In questo caso, dunque, un paradigma linguistico forte, come quello proposto da Chomsky, fornì un modello interpretativo tanto ampio di applicarsi all'intero campo delle scienze cognitive. Innatismo, regolarità, processi *top-down* e sequenziali furono i concetti chiave attraverso cui studiare e descrivere le attività cognitive umane. Questo stesso modello ispirò gli studi nel campo dell'AI, che si presentava come un naturale connubio tra scienze informatiche e cognitive.

La forza del cognitivismo classico fu tale da respingere e ignorare una corposa tradizione che, in ambiti e con terminologie diverse, minava proprio gli assunti base di tale paradigma. A partire dagli anni Settanta, psicologi, scienziati e linguisti recuperarono una parte di tale tradizione e diedero vita a quella che, forse con enfasi eccessiva, è stata definita come la "seconda rivoluzione cognitiva".

La volontà di opporsi al cognitivismo classico era sicuramente nelle intenzioni dei protagonisti della *Second Generation Cognitive Science* o Cognitivismo di Seconda Generazione. Tuttavia, va sottolineata anche la continuità con lo sviluppo storico delle scienze cognitive. Inoltre, la nuova impostazione, meno unitaria e compatta rispetto alla precedente, non riuscì a imporsi con lo stesso vigore e a sostituire completamente il paradigma classico.

La tradizione a cui si fa riferimento, che precedette il periodo del cognitivismo classico e che sia da questo che dal comportamentismo era stata ignorata, pone le sue radici nella psicologia, ma attinge ampiamente dalla linguistica, dalla biologia, dalla filosofia, dall'antropologia e dalla sociologia. Questo insieme discontinuo di approcci costituì una sorta di scienza cognitiva *avant la lettre* e anche l'unica alternativa al comportamentismo fino alla seconda guerra mondiale. Ne fanno parte alcuni esponenti della psicologia tedesca, (Wundt, Bühler, il movimento della Gestalt); le teorie sullo sviluppo di Piaget; la teoria socio cognitiva della memoria di Bartlett; le

teorie di Vigotsky sullo sviluppo del linguaggio e della cognizione; linguisti socio-psicologicamente orientati come Sapir, Whorf, Meillet, Bachtin; il funzionalismo della Scuola di Praga⁷.

In termini generali, possiamo dire che il cognitivismo di seconda generazione reagì all'eccessivo mentalismo e formalismo del cognitivismo classico. Se le scienze informatiche erano state le principali ispiratrici della metodologia di ricerca degli anni Cinquanta, ora sono le neuroscienze a definire i parametri entro cui inquadrare i nuovi studi. Alla nozione di regola si sostituisce quella più fluida e ampia di schema. Gli schemi sono astrazioni di concetti, situazioni ed eventi di cui abbiamo fatto esperienza, immagazzinate nella nostra memoria al fine di guidare e orientare la nostra comprensione del mondo e il nostro agire quotidiano.

La definizione di schema è centrale tanto quanto sfuggente. Come il termine “cognitivo”, anche “schema” assume valori e sfumature diverse a seconda del contesto d'impiego. Il primo ad usare il termine “schema” in relazione alle rappresentazioni cognitive fu Kant. Nella *Critica della Ragion Pura*, infatti, Kant esprime l'equivalenza funzionale tra regola e schema, specificando che quest'ultimo ha un ruolo cruciale nell'astrazione dei concetti sensibili, come pure nella mediazione tra la percezione e il concetto linguistico. Tra un fenomeno, infatti, e la categoria cui esso appartiene, deve esserci un terzo termine che funga da mediatore, il quale è puro – non empirico – ma al tempo stesso intellettuale e sensibile: tale è lo schema trascendentale. Non è, tuttavia, assimilabile a un'immagine, seppure mentale, dei concetti. Piuttosto, lo schema denota una procedura di riconoscimento, definisce le regole secondo cui conformiamo la nostra intuizione dei fenomeni a un concetto generale⁸.

La trattazione kantiana lascia da parte il problema di una descrizione puntuale dello schema e dei suoi funzionamenti. Basi più solide del concetto di schema saranno

⁷ Cfr. C. Sinha, *Cognitive Linguistics, Psychology and Cognitive Science*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 1266-1294.

⁸ I. Kant, *Critica della Ragion Pura*, a cura di G. Gentile e G. Lombardo Radice, Bari, Laterza, 1979, pp. 163-165. Per una discussione più ampia del concetto di schema in Kant, si veda U. Eco, *Kant e l'Ornitorinco*, Milano, Bompiani, 1997. Nel volume, l'autore elabora il concetto di *tipo cognitivo*, molto affine alla schema kantiano, in quanto schema, appunto, regola o procedura che ci permette di riconoscere un oggetto. Eco rileva, però, anche i limiti del modello kantiano, il quale funziona bene con i concetti puri ma ha qualche carenza nel rendere conto di come vengano formati i concetti empirici. L'autore affronta, dunque, la questione di come riconoscere gli oggetti noti, ma anche di come identificare oggetti e situazioni nuove, e comunicare agli altri le nostre conoscenze, integrando i *tipi cognitivi* con i concetti di *contenuto nucleare* e *contenuto molare*.

gettate in ambito neurologico, a partire dagli anni Venti. Sir Henry Head⁹, ad esempio, ne parla in relazione al movimento, alla postura e alla percezione dello spazio. Egli sostiene che nel nostro cervello si trovi un magazzino di sensazioni passate, le quali rimangono, per lo più, al di fuori della coscienza centrale. Qui esse formano dei modelli organizzati che Sir Head chiama, appunto, *schemata*. Gli schemi influenzano e modificano le impressioni derivate dalla percezione di nuove esperienze sulla base delle esperienze passate, cosicché, ad esempio, la percezione di una posizione arriva alla coscienza già in relazione con una percezione analoga esperita precedentemente.

Tale visione neurologica di schema viene riassunta da Bartlett, il quale muove verso Sir Head una critica ben precisa: l'eccessiva rigidità nel descrivere uno schema come "magazzino". Gli schemi, in questo modo, sembrerebbero essere modelli fissi e immutabili conservati nella memoria. Al contrario, Bartlett sostiene che essi siano fluidi, dinamici, modificabili e in continuo divenire: "schemas are [...] living, constantly developing, affected by every bit of incoming sensational experience of a given kind. The storehouse notion is as far remoted from this as it well could be."¹⁰. Bartlett sottolinea soprattutto il fatto che gli schemi non siano sempre in azione, ma che vengano attivati nel momento in cui facciamo qualcosa.

L'attivazione può derivare da uno stimolo percettivo come da uno stimolo emotivo. La memoria, ad esempio, si avvale degli schemi non solo per richiamare, attraverso determinati stimoli o indizi, delle esperienze pregresse, ma anche per ricostruire le "parti mancanti" dei ricordi basandosi sui *setting* evocati dagli schemi. Questi sanciscono così il legame tra memoria e cognizione, tra la nostra capacità di astrarre, ricordare vecchie esperienze ed usarle per interpretare le nuove. Vedremo, nel terzo capitolo, quanto questo legame sia fondamentale per l'apprendimento.

Bartlett anticipa una questione metodologica ed empirica riguardo la nozione di schema che verrà affrontata dai teorici del cognitivismo di seconda generazione. La questione è la seguente: se gli schemi sono rappresentazioni immagazzinate in memoria, come possono consentire l'astrazione da singoli oggetti o eventi ed essere così flessibili da adattarsi ai nuovi esempi della categoria cui si applicano? E, in secondo luogo: quale grado di differenziazione e di strutturazione interna possiedono

⁹ Cfr. H. Head, *Studies in neurology*, Oxford, Oxford University Press, 1920.

¹⁰ "Gli schemi sono viventi, in costante sviluppo, influenzati da ogni esperienza sensoriale di un certo tipo in entrata. La nozione di magazzino non potrebbe essere più lontana da questo" F. Bartlett, *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1932, p. 201, trad. mia.

gli schemi e come possono rientrare nelle strutture più generali della memoria e della conoscenza?

Negli anni Ottanta, David Rumelhart e Roger McClelland¹¹, fondatori e coordinatori del gruppo di ricerca PDP – *Parallel Distributed Processing*, elaborano un modello che ambisce a una descrizione dei processi cognitivi avvalendosi proprio del concetto di schema e di rete. La mente non è più vista come un computer, la cui caratteristica principale è processare le informazioni in modo sequenziale. Tuttavia, gli studi condotti in ambito neurologico hanno dimostrato che la velocità delle sinapsi umane (da 3 a 5 millesimi di secondo per sinapsi) non consentirebbe di processare le informazioni in modo sequenziale, se non utilizzando tempi di reazione più lunghi di quelli effettivamente utilizzati¹². Il PDP, dunque, propone un tipo di processamento parallelo e distribuito. La mente sarebbe costituita da una rete di connessioni neurali che si attivano contemporaneamente ma in gradazioni diverse a seconda dello stimolo o peso. Le nostre conoscenze non sono conservate in memoria sotto forma di oggetti o rappresentazioni, ma sono costituite dalla forza delle connessioni. Maggiore è la frequenza con cui una connessione è attivata, maggiore è la forza acquisita dalla connessione. Gli schemi non sono altro che insiemi stabili e forti di connessioni che vengono attivate simultaneamente in conseguenza di un determinato stimolo. Questo modello spiega la dinamicità degli schemi: le connessioni, infatti, possono rafforzarsi, indebolirsi e ampliarsi a seconda delle nostre esperienze. Per proporre un esempio molto semplice, allo stimolo verbale *scuola*, una persona attiverà in modo automatico tutte le informazioni connesse alla sua esperienza di studente, partendo da quelle con la forza maggiore, cioè quelle più frequentemente richiamate. Non solo le informazioni relative al dominio scuola verranno continuamente ampliate negli anni, ma se, poniamo, lo studente dovesse diventare un insegnante, gli schemi *scuola* e *lavoro* potranno interagire. Questa è, infatti, un'altra importante caratteristica degli schemi: possono essere collegati o includersi a vicenda.

Una delle principali novità del cognitivismo di seconda generazione è costituita dal rapporto, oltre che con le neuroscienze, con la psicologia e la psicolinguistica. Da una parte, infatti, la psicologia fornisce le basi teoriche su cui fondare la nuova scienza della mente, più attenta ai processi cognitivi generali che

¹¹ Cfr. D. E. Rumelhart, e J. McClelland, *Microstruttura dei processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 1991; ed. orig., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Cambridge, MA, MIT Press, 1986.

¹² Cfr. R. J. Sternberg, *Psicologia cognitiva*, Padova, Piccin, 2000, p. 258.

permettono l'elaborazione e la produzione di informazioni. Dall'altra, la psicolinguistica permetterà di verificare sul piano empirico le ipotesi teoriche sviluppate.

Nella tradizione a cui si rifà la linguistica cognitiva, i processi mentali superiori – memoria, ragionamento e linguaggio – vengano considerati il *locus* della psicologia specificatamente umana, il dominio principale della psicologia cognitiva e occupano quella zona indeterminata in cui i processi psicologici si relazionano ai processi della vita sociale, della simbolizzazione e della tradizione culturale. In virtù del ruolo cruciale della simbolizzazione nel mediare i processi mentali superiori e gli aspetti del funzionamento psicologico, la psicologia del linguaggio può considerarsi un modello paradigmatico per la psicologia dei processi mentali superiori.

Ancora Bartlett, in questo, è da considerarsi un pioniere. Ancora riguardo agli schemi, egli specifica che, oltre ad essere soggettivi e individuali, questi sono anche convenzionali e condivisi da un gruppo sociale e culturale, e giocano un ruolo fondamentale nella definizione del significato.

Bartlett si colloca dunque in perfetta linea con la sfida del cognitivismo di seconda generazione: ricucire, cioè, la frattura non solo tra corpo e mente, ma anche tra individuo e società; egli riteneva, infatti, sia che la psicologia fosse essenzialmente una scienza biologica, sia che la comprensione della cognizione umana richiedesse attenzione al contesto sociale.

Prima ancora, l'idea che il linguaggio fosse parte di processi cognitivi più ampi era stata promossa dallo psicologo Wilhelm Wundt, fondatore, nel 1879, del primo laboratorio sperimentale di psicologia all'Università di Lipsia. Egli sosteneva che la linguistica fosse complementare alla psicologia e indispensabile per indagare i meccanismi psicologici. Il suo apporto alle scienze linguistiche fu notevole: inventò la notazione del diagramma ad albero per rappresentare la struttura sintattica; coniò il termine "olofrase" per indicare le prime espressioni linguistiche dei bambini; discusse la complessa relazione tra soggettività grammaticale, azione e messa in primo piano (*foregrounding*) nello stesso senso dei moderni linguisti cognitivisti-funzionalisti; discusse anche delle basi cognitive, ovviamente non utilizzando tale termine, del cambiamento linguistico e del ruolo ricoperto in questo processo dalla metafora.

Il suo approccio alla linguistica fu dunque molto vicino all'impostazione della moderna linguistica cognitiva. E proprio in virtù della complementarità tra

linguistica e psicologia, egli sosteneva la necessità di un approccio multi metodologico alla scienza della mente.

Altra corrente psicologica dei primi anni del Novecento, cruciale per la futura linguistica cognitiva, fu la Gestalt. Il termine è di difficile traduzione ma il suo significato si avvicina a “forma”, intesa in modo globale e unitario, o a “figura intera” o a “configurazione integrata”.¹³ Usato per la prima volta nel 1890 da von Ehrenfels parlando della Gestalt Quality di una melodia, venne ripreso da Max Wertheimer nel 1913, e usato non solo in riferimento alla percezione ma anche ai processi mentali superiori. L’assunto di base è che i fenomeni psicologici devono essere visti nella loro totalità e che il tutto non corrisponde alla somma delle parti, in chiara opposizione all’impostazione strutturalista, che mirava, invece, all’analisi discreta delle componenti costitutive delle percezioni. I nomi principali della Gestalt, oltre al già citato Wertheimer, furono sicuramente Koffka e Kohler, i cui esperimenti sull’*insight* avranno grande influenza sulle teorie dell’apprendimento. Per quanto riguarda la percezione, la Gestalt elaborò sei¹⁴ principi basilari che rendono conto del modo in cui siamo in grado di organizzare in una struttura coerente i diversi elementi che percepiamo. Il primo di questi principi sarà produttivamente ripreso dalla linguistica cognitiva: si tratta del rapporto *figure/ground* – figura/sfondo. Secondo tale principio, in uno stesso campo visivo, tendiamo a percepire alcuni elementi come prominenti, in rilievo, rispetto ad altri. Questi ultimi costituiscono lo sfondo dell’immagine percepita (*ground*), mentre gli altri elementi assumono un ruolo primario (*figure*). Questo tipo di rapporto è, virtualmente, reversibile, ovvero gli elementi che costituiscono il *figure* possono diventare, a seconda delle situazioni, *ground*. Sono famose le ambigue immagini realizzate per illustrare tale principio. In una delle più note (vd. Fig. 1), possiamo percepire due profili bianchi su sfondo nero, o un vaso nero su sfondo bianco, a seconda dell’elemento sul quale ci concentriamo e a cui assegniamo il ruolo di *figure*. È importante notare che, benché entrambe accettabili, le due configurazioni non possono essere percepite contemporaneamente.

¹³ Cfr. R. J. Sternberg, *Psicologia Cognitiva*, op. cit., p. 16.

¹⁴ Per esteso, i principi gestaltici della percezione visiva sono: figura-sfondo (tendenza a percepire, in un campo visivo, alcuni elementi come prominenti rispetto ad altri); prossimità (tendenza a raggruppare elementi spazialmente vicini); somiglianza (tendenza a raggruppare oggetti sulla base di similarità); continuità (tendenza a percepire un andamento continuo delle forme); chiusura (tendenza a completare o chiudere oggetti incompleti); simmetria (tendenza a percepire gli oggetti in rapporto ad un asse centrale). Cfr. R. J. Sternberg, op. cit., p. 147.

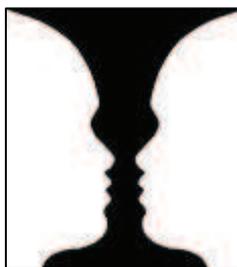


Figura 1. Esempio di rapporto Figure/Ground

Uno degli psicologi vicini alle teorie della Gestalt fu Bühler il quale, però, criticò l'idea secondo cui gli stessi meccanismi regolerebbero la percezione e i processi mentali superiori, senza tenere in conto le specificità di queste ultime, in particolare quelle del linguaggio. Bühler rivolse, invece, un'attenzione specifica ai problemi del linguaggio e della comunicazione. Suo è forse il primo uso del termine *schema* in ambito linguistico e sintattico, per indicare qualcosa che media tra il pensiero e le parole, tra la conoscenza della forma di una frase e le relazioni che le parti della frase hanno tra loro.

Innovativa è poi la sua trattazione sulla metafora. Sintetizzando il suo pensiero, egli sostiene che ogni composizione linguistica è, in un qualche grado, metaforica, e che quindi quella metaforica non è una manifestazione linguistica speciale; in secondo luogo, definisce la metafora come un fenomeno cognitivo e non meramente linguistico, anticipando chiaramente l'assunto base della teoria che Lakoff svilupperà parecchi decenni dopo. Altra sorprendente anticipazione è quella della *blending theory* di Turner e Fauconnier (cfr. più avanti). Bühler dice infatti che ogni espressione metaforica implica un "mixing" di sfere, dove sfera è da intendersi come *schema*, significato concettuale¹⁵.

Al termine di questa breve incursione nella storia del cognitivismo, possiamo dire di aver tracciato i contorni di un panorama culturale e scientifico entro cui collocare i concetti chiave della linguistica cognitiva che ci proponiamo ora di esporre in modo dettagliato.

¹⁵ Cfr. K. Bühler, *Theory of language: The representational function of language*, trad a cura di D. F. Goodwin. Amsterdam, John Benjamins, 1990.

3. EMBODIMENT

Da quanto emerso dai paragrafi precedenti, il tratto decisivo della seconda rivoluzione cognitiva è una concezione della mente e della cognizione radicalmente diversa da quella precedente. La metafora del computer cara al cognitivismo classico e, insieme, l'esclusione di ogni possibile influenza di tipo psicologico, contestuale e sociale sulla cognizione, implicitamente dichiaravano che le attività mentali fossero da analizzare per se stesse, come se non fossero prodotte da un corpo ma, appunto, da un computer. Nel nuovo paradigma, le neuroscienze, e non più le scienze informatiche, forniscono i modelli metodologici e descrittivi cui fare riferimento. Non solo il cervello, ma il corpo nella sua totalità e l'uomo in quanto essere percipiente e immerso in una società, diventano il centro del nuovo cognitivismo. L'importanza ritrovata del corpo, delle percezioni fisiche nella loro capacità di influenzare le attività cognitive, e la nuova attenzione per il cervello come struttura che realizza, condiziona e configura il pensiero, sanciscono l'unione indissolubile di ciò che il dualismo cartesiano aveva separato: corpo e mente¹⁶. Tale unione è indicata generalmente con l'intraducibile termine *embodiment*¹⁷.

L'ipotesi dell'*embodiment* può essere generalizzata sostenendo che tutto il nostro sistema concettuale e linguistico è radicato nella nostra fisicità e nel contesto sociale in cui viviamo. Un'accezione debole del termine sostiene semplicemente che i processi cognitivi abbiano un substrato materiale. A partire da questo concetto, sicuramente condivisibile ma che può apparire scontato, si arriva a una conclusione più interessante: che i processi cognitivi, cioè, non possono non avere una base materiale. La cognizione è, dunque, connessa direttamente alle strutture e ai processi biologici che la sostengono. Questa posizione implica che non si può prescindere dalla base fisica del cervello e va di pari passo con la rivalutazione delle neuroscienze.

Un'accezione più forte prevede, invece, che le proprietà stesse dei concetti, anche di quelli più astratti, siano il risultato del modo in cui il cervello e il corpo sono

¹⁶ Cfr. A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1994. In questo testo, capitale per il cognitivismo di seconda generazione, l'autore spiega le connessioni tra la struttura neurale del cervello e i comportamenti umani. Si dimostra, dunque, su basi neurofisiologiche, come cognizione, ragionamento ed emozione siano imprescindibili dalla fisiologia e dal corpo.

¹⁷ *Embodiment* può essere tradotto con "cognizione incarnata", mentre l'aggettivo *embodied* viene reso come "incarnato/a"; sporadicamente, occorre, per l'aggettivo, anche la traduzione "incorporato/a". Data, però, la mancanza di una lezione univoca e condivisa, in questo lavoro ci riserviamo di usare il termine originale anglofono, al fine di evitare fraintendimenti e inesattezze.

strutturati e del modo in cui funzionano nelle relazioni interpersonali e nel mondo fisico. Molte sono, però, le sfumature di significato e i contesti di impiego del termine, a seconda dei quali anche il concetto stesso di “corpo” cambia e si riferisce ora al solo cervello, ora al corpo nella sua totalità, oppure al ruolo del corpo nella società¹⁸.

Ai fini del presente lavoro, ci interessa soprattutto delineare le principali forme che l'*embodiment* assume all'interno della linguistica cognitiva. Queste sono sostanzialmente due: una psicologica, l'altra neurologica.

Secondo la forma psicologica, le nostre percezioni ed esperienze sensoriali formerebbero le strutture preconettuali sulla cui base si svilupperanno le nostre capacità cognitive e linguistiche. Tale idea ha un interlocutore teoretico importante in Merleau-Ponty¹⁹. La sua concezione del linguaggio, infatti, deriva da una dinamica concezione della percezione, vista come un processo attivo di *pattern-matching* e *pattern-seeking*. Il corpo, per Merleau-Ponty, è animato e la mente “incorporata”. La coscienza è esperita *nel* e *attraverso* il nostro corpo. Più o meno in questo senso, Lakoff e Johnson applicano la nozione di *embodiment* sia a una più generale teoria dello sviluppo, sia alla loro teoria della metafora concettuale. Nel senso dato dai due autori, l'*embodiment* esprime la direzionalità del *mapping* metaforico (vd. cap. II). Di solito, una metafora concettuale riguarda la concettualizzazione di un termine astratto attraverso un referente più noto e concreto, radicato nella corporalità e nelle percezioni. Tale base concreta e fondata sulla percezione limita di fatto il set dei domini eleggibili come adatti a concettualizzare un più ampio set di domini astratti. L'*embodiment*, quindi, costituisce, al tempo stesso, lo strumento e il vincolo attraverso cui comprendiamo e interpretiamo le nostre esperienze.

La forma neurologica, invece, trova il suo precursore in Sidney Lamb²⁰, il quale, a partire dagli anni Settanta, sviluppò una linguistica neurale o linguistica neuro-cognitiva. La sua teoria poggia sull'assunto che la struttura linguistica non sia costruita su simboli o oggetti di nessun tipo, ma piuttosto su relazioni. Semplificando, l'intero sistema linguistico non sarebbe che una rete di relazioni. La stessa impostazione sarà ripresa dal gruppo PDP che, come abbiamo già accennato, basa le

¹⁸ Cfr. P. Violi, *Le tematiche del corporeo nella semantica cognitiva*, in L. Gaeta e S. Nuraghi (a cura di), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma, Carocci, 2003, pp. 57-76.

¹⁹ Cfr. M. Merleau-Ponty, *The Phenomenology of Perception*, Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1962.

²⁰ Cfr. S. Lamb, *Pathways of the brain: the neurocognitive basis of language*, Amsterdam, John Benjamins, 1999.

proprie argomentazioni sulla natura neurale di tutta la conoscenza umana, compresa quella linguistica. Precisiamo che l'ipotesi connessionista del PDP non è, come potrebbe sembrare, un'ipotesi prevalentemente psicologica ispirata a un modello neurale, ma è stata sviluppata proprio a partire da rigorose ricostruzioni e simulazioni di un circuito neurale. Il modello di Rumelhart, a partire dal quale si sono sviluppate tutte le successive sperimentazioni, prevede una rete neurale composta da input, unità nascoste e output. Modulando i pesi degli input, è possibile "insegnare" alla rete a produrre determinati output e questo senza l'applicazione di nessuna regola o algoritmo, ma solo grazie all'aggiustamento dei pesi e, di conseguenza, della forza tra le connessioni. Una volta che certe connessioni sono stabilite, è possibile introdurre nuovi input che verranno coerentemente inseriti all'interno delle relazioni già presenti. A partire da questo modello, Rogers e McClelland hanno sviluppato la loro semantica cognitiva²¹, secondo cui il significato deriva dall'attivazione di specifiche unità all'interno della rete e dalle forze di interconnessione tra le unità. Per quanto non ci interessi qui scendere nei dettagli del funzionamento delle reti neurali, è opportuno riassumere i punti base dell'approccio PDP alla semantica, poiché questo fornirà un'utile cornice per inquadrare le successive discussioni sul linguaggio e sull'apprendimento.

La semantica del PDP, così come la conoscenza in genere, non si basa sull'applicazione di una regola ma sulla forza predittiva e di aggiustamento dell'errore. In poche parole, ogni volta che si produce un output "sbagliato", la rete aggiusta i pesi e i valori delle unità in modo da generare, successivamente, l'output giusto. All'inizio, comunque, la rete tende a generalizzare tutte le proprietà, mentre le differenze tra i singoli elementi si specializzano nel tempo attraverso un apprendimento lento e graduale. Cioè, mentre sono da subito chiare macrodistinzioni tra, poniamo, animali e piante, la distinzione tra i diversi animali può non essere chiara. Questo è il motivo per cui spesso i bambini sovrestendono una parola come "cane" a tutti gli animali a quattro zampe. Nel tempo, l'esperienza e la frequenza di esposizione ad esempi "corretti" e via via più specifici, fa sì che la rete aggiusti i pesi e le connessioni tra le unità. L'attivazione tra le varie unità non è sequenziale ma avviene in parallelo, ed è sensibile sia agli input esterni sia alla forza delle connessioni già acquisite che indicano un percorso di risposta di *default* e hanno carattere

²¹ Cfr. T. Rogers e J. McClelland, *Semantic Cognition: A Parallel Distributed Processing Approach*, Cambridge, MIT Press, 2004.

predittivo. Il modello è detto a “parallelismo distribuito” perché una stessa unità può prendere parte nella rappresentazione di più elementi e ogni rappresentazione consiste in particolari *pattern* di attivazione. Tale principio è importante per le generalizzazioni: ciò che sappiamo rispetto a un elemento tende a essere trasferito su elementi con una rappresentazione simile. In altre parole, la rete utilizza le informazioni già in suo possesso per generare inferenze sul nuovo oggetto²².

Quasi contemporanea al PDP è la Teoria del Linguaggio Neurale (*Neural Theory of Language*) di Feldman²³, sviluppata con Lakoff a partire dal 1988. Il punto di partenza è di nuovo l’insufficienza esplicativa del processamento sequenziale delle informazioni e la necessità di presupporre un processamento parallelo. A differenza del connessionismo del PDP, però, Feldman propone un tipo di connessionismo strutturato. La critica che rivolge al PDP è proprio verso l’organizzazione distribuita del loro modello, in cui le unità sono collegate tra loro senza una specializzazione delle regioni neurali o di gruppi di neuroni dedicati a una particolare attività cognitiva. Feldman tiene conto, invece, della struttura locale che esiste nel cervello. Interi gruppi neurali si configurano come nodi; lo stesso neurone può funzionare in diversi nodi o gruppi; all’interno del gruppo neurale, i singoli neuroni si attivano in gradi e tempi e diversi. Per Feldman, il significato è un concetto fisico, è una simulazione mentale. Un *meaningful node* attiva o inibisce un’intera simulazione neurale. Le inferenze occorrono quando l’attivazione di un *meaningful node* causa l’attivazione di un altro *meaningful node*.

Determinanti sono state, in questo campo, le scoperte di Vittorio Gallese²⁴ sui neuroni specchio, localizzati nel cervello dei macachi e individuati, seppur con minore

²² Tale principio, però, pone alcuni problemi. Ad esempio, secondo la modalità descritta, le informazioni sul nuovo oggetto non vengono immagazzinate dalle connessioni. Solo con il tempo e con la ripetizione, queste nuove informazioni verranno integrate. Come si nota, è un processo di apprendimento lento (*slow learning*) che risulta insensibile alle qualità idiosincratice dell’oggetto. Rogers e McClelland ipotizzano, dunque, la presenza di un tipo di apprendimento veloce (*fast learning*), complementare al primo, grazie al quale è possibile generare cambiamenti di pesi significativi anche per un oggetto di cui abbiamo fatto poche esperienze; in questo modo, anche le proprietà idiosincratice vengono apprese rapidamente. Per una trattazione più ampia cfr. T. Rogers e J. McClelland, *Précis of Semantic Cognition: A Parallel Distributed Processing Approach*, «Behavioral and Brain Science», 31, 2008, pp. 689–749.

²³ Cfr. J. A. Feldman, *From Molecule to Metaphor: A Neural Theory of Language*, Boston, MIT Press, 2007.

²⁴ Cfr. V. Gallese, P. Migone, M. N. Eagle, *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell’intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi*, «Psicoterapia e Scienze Umane», XL, 3, 2006, pp. 543-580. Le scoperte del prof. Gallese sui neuroni specchio potrebbero fornire una spiegazione scientifica a fenomeni quali l’identificazione, l’autismo, l’empatia e la capacità di intuire le intenzioni altrui. Interessante è soprattutto il legame rilevato tra le abilità motorie e quelle linguistiche e cognitive in genere.

precisione, anche nel cervello umano. I neuroni specchio sono, per lo più, gruppi di neuroni che si attivano sia quando compiamo un'azione significativa (finalizzata ad uno scopo) sia quando osserviamo qualcun altro compiere la stessa azione. La *Neural Theory of Language* sostiene che, ad esempio, il significato del verbo “afferrare” è costituito dal circuito neurale nei neuroni specchio che si attiva quando immaginiamo o facciamo l'azione di afferrare qualcosa. L'ultima formulazione di Lakoff sulla metafora²⁵ poggia proprio sulla Teoria Neurale del Linguaggio per descrivere come e quali circuiti siano responsabili della capacità metaforica. Tuttavia, quest'ultimo filone di ricerca non ha ancora mostrato risultati convincenti.

4. IL PROBLEMA DELLA RAPPRESENTAZIONE

Nella prospettiva della linguistica cognitiva, assumiamo che linguaggio e conoscenze non solo si influenzino a vicenda ma instaurino un vero e proprio rapporto di complementarità. Per descrivere correttamente i processi linguistici, allora, bisognerà ricorrere a un modello adeguato di descrizione dei processi conoscitivi.

Per il Cognitivismo Classico, la conoscenza era una specie di codice interno, che si poneva in relazione con il mondo in modo oggettivo: tramite, cioè, un'oggettiva corrispondenza tra il mondo esterno e le rappresentazioni mentali. Presupponendo una corrispondenza praticamente esatta tra mondo esterno e stati mentali, gli specifici meccanismi cognitivi non erano considerati rilevanti. Il Cognitivismo di Seconda Generazione, invece, cambia totalmente prospettiva. Non solo il corpo e il cervello diventano decisivi per la comprensione dei meccanismi cognitivi, ma il confine stesso tra interno ed esterno si fa più permeabile. Le conoscenze non sono più racchiuse in rappresentazioni mentali ma nell'attività, nel movimento, nel rapporto tra corpo e ambiente. La nozione stessa di rappresentazione muta di significato, andando a designare non un'entità fissa ma il processo che porta all'elaborazione e alla produzione di informazioni. *Processo* è un'altra parola chiave del paradigma cognitivo di seconda generazione. Indica l'attenzione verso le modalità attraverso cui è possibile compiere un'attività, indipendentemente dal risultato, dal prodotto, raggiunto. La discussione sulle reti neurali ne è un esempio: non importa tanto

²⁵ G. Lakoff, *The Neural Theory of Metaphor*, in R. J. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 17-38.

arrivare a un output corretto, quanto capire come la rete è riuscita ad elaborarlo. *Processo* indica anche l'aspetto dinamico e flessibile delle strutture mentali, la loro malleabilità e mobilità, la capacità di reagire a impulsi esterni, di modificarsi e di adattarsi alle nuove circostanze.

Vediamo qui di seguito i principali modelli elaborati o sfruttati dalla linguistica cognitiva per descrivere sia come la mente umana organizza e struttura le proprie conoscenze, sia come queste determinino e influenzino la produzione e la comprensione linguistica.

4.1 *Frame e script*

L'idea alla base della teoria semantica di Fillmore è che non si può capire il significato di una parola, o di un'espressione linguistica in genere, senza avere accesso all'intera conoscenza enciclopedica legata a quella parola o espressione. La nostra conoscenza del mondo è strutturata attraverso *frame*, che indicano

Any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available²⁶.

Si tratta, dunque, di concetti e relazioni che co-occorrono nelle situazioni della vita reale. Ogni verbo è associato a un *case frame* che descrive, appunto, il *frame* in cui si svolge l'azione descritta dal verbo. Verbi diversi possono riferirsi allo stesso *frame* ma enfatizzare il ruolo e l'importanza di elementi diversi al suo interno. Ad esempio, i verbi “vendere”, “comprare”, “spendere” e “costare” evocano tutti lo stesso *frame* in cui troviamo un compratore, un venditore, dei beni e del denaro, ma sono focalizzati su azioni ed elementi diversi. La costruzione sintattica di un verbo, ad esempio “vendere qualcosa a qualcuno”, dipende dalla comprensione sia del *frame* che delle relazioni tra gli agenti all'interno del *frame*.

²⁶ “Ogni sistema di concetti legati in modo tale che per capire uno di essi è necessario capire l'intera struttura in cui rientra. Quando uno degli elementi in una tale struttura è introdotto in un testo o in una conversazione, tutti gli altri elementi sono automaticamente resi disponibili.” C. J. Fillmore, *Frame Semantics*, in D. Geeraerts, (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, Berlino, Mouton de Gruyter, 2006, pp. 373-400, cit. p. 373. Trad. mia.

Ancora una volta, è necessario sottolineare la natura fluida e dinamica di una struttura come il *frame*. Proprio la sua duttilità lo rende un valido strumento sia per gestire le informazioni già possedute che per sistematizzare conoscenze nuove. Imprescindibile, anche in questo caso, è il rapporto tra la struttura cognitiva e la realizzazione linguistica. Scrive infatti Fillmore:

When a speaker wishes to talk about something for which an appropriate cognitive frame has not been established, or for which he wishes to introduce a novel schematization, he can sometimes accomplish this by transferring the linguistic material associated with a frame which makes the distinctions he's interested in onto the new situation, relying on the interpreter to see the appropriateness of the transfer.²⁷

Come il più generale termine “schema”, anche *frame* è stato usato da più autori con diverse sfumature di significato. Uno dei maggiori nomi legati alla teoria dei *frame*, ad esempio, è Marvin Minsky, ricercatore nel campo dell'AI all'MIT di Boston. Per Minsky²⁸ un *frame* è una struttura che rappresenta alcuni tipi di situazioni stereotipate, come andare ad una festa di compleanno o al ristorante. Ci sono tre tipi di informazioni da assegnare a ciascun *frame*:

1. come usare il *frame*;
2. cosa possiamo aspettarci che accada in seguito;
3. cosa fare se le aspettative non vengono confermate.

In questo modo, i *frame* si rendono particolarmente utili nella generazione di aspettative e di inferenze. I *frame* hanno diversi livelli. Ai livelli più alti si trovano le situazioni fisse e gli elementi che ricorrono sempre; ad esempio, al livello più alto del *frame* “lezione universitaria” ci sarà sempre un docente che si rivolge a un pubblico formato da studenti. Ai livelli più bassi, ci sono, invece, degli *slot* che vengono riempiti con le specifiche di una data situazione; ogni *slot* ha un valore di *default* che ne rappresenta il valore tipico; nel *frame* precedente, ad esempio, gli *slot* possono riferirsi all'aula o alla materia trattata.

²⁷ “quando il parlante vuole parlare di qualcosa per cui non è ancora stato stabilito un appropriato frame cognitivo, o per cui vuole introdurre una nuova schematizzazione, egli può, a volte, raggiungere il suo scopo trasferendo il materiale linguistico associato ad un *frame* che presenta le particolarità a cui è interessato, su una nuova situazione, lasciando all'interlocutore il compito di giudicare l'appropriatezza del trasferimento.”, C. J. Fillmore, op. cit., p. 387. Trad. mia.

²⁸ M. Minsky, *A framework for representing knowledge*, in P. H. Winston (a cura di), *The psychology of computer vision*, New York, McGraw-Hill, 1975, pp. 211-277.

Il *frame* è una, ma non la sola, elaborazione del concetto di schema. Quando uno schema è costituito da una sequenza temporale di eventi legati tra loro da un rapporto di causa-effetto, ci troviamo di fronte a una struttura diversa che definiamo *script*. Gli psicologi cognitivisti Shank e Abelson hanno formulato in modo rigoroso la teoria degli *script*, definendoli come

una struttura che descrive un'appropriata successione di eventi in un contesto particolare. [...] È una successione, stereotipata e predeterminata, di azioni che definiscono una situazione ben nota. [...] Uno script non è un semplice elenco di eventi, bensì un concatenamento causale.²⁹

Gli *script* sono fondamentali per la generazioni di inferenze durante la comunicazione quotidiana e particolarmente utili nella comprensione dei testi. Non solo permettono di ricostruire il legame logico tra gli eventi descritti quando la narrazione, come spesso accade, omette alcuni passaggi intermedi; ma ci forniscono anche degli indizi per evocare, fin dalle prime righe, informazioni riguardanti il genere del testo e per produrre aspettative, inferenze e deduzioni³⁰. Allo stesso tempo, però, gli *script* presentano un grado abbastanza alto di rigidità, sono meno soggetti a cambiamenti e si rivelano poco utili per interpretare situazioni del tutto nuove.

4.2 *Image Schema*

Gli *Image Schema* sono degli schemi basati su esperienza percettive, per lo più d'ordine spaziale e motorio, usati per strutturare la nostra conoscenza concettuale.

²⁹ R.C. Schank, R.P. Abelson, *Script, plans and knowledge*, in P. N. Johnson-Laird e P. C. Wason, *Thinking*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, pp. 421-432, trad. it. *Script, piani e conoscenza* in D. Corno e G. Pozzo, (a cura di) *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1991, pp. 5-9.

³⁰ Molti esperimenti sono stati condotti sulla capacità di riconoscere un genere testuale da poche righe iniziali. Un divertente e poco canonico esempio di quanto detto, è il trailer del film *The Comedian*, 2002, (<http://www.youtube.com/watch?v=fVDzuT0fXro>), in cui bastano poche parole della voce narrante per evocare un preciso genere cinematografico, riconoscibile anche dallo spettatore del trailer, e provocare l'insoddisfazione del regista. L'esempio è riportato in C. Forceville, *Non verbal and multimodal metaphor in a cognitive frame work*, in G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. Ruiz de Mendoza Ibàñez, *Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives*, Berlino, Mouton de Gruyter, 2006, pp. 379-402.

Johnson³¹, il maggior teorico degli *Image Schema*, li descrive come strutture pre-concettuali, che emergono principalmente dai movimenti del nostro corpo nello spazio, dalla manipolazione di oggetti e dalle nostre interazioni percettive. L'uso del termine schema si rifà a quella stessa tradizione che abbiamo descritto nel secondo paragrafo. Al di là delle differenze rilevate nei diversi contesti d'impiego, un'utile definizione può essere la seguente: schema è una rappresentazione cognitiva che comprende una generalizzazione a partire da similarità percepite tra esempi in uso. La frequente attivazione di un determinato set di proprietà associato a una particolare esperienza, aumenta il livello di organizzazione e di coerenza dello schema.

Le immagini, invece, intese come immagini mentali, sono rappresentazioni di esperienze percettive. Sono di solito specifiche e riferite a un'esperienza percettiva in particolare ma possono servire come base per creare un'immagine mentale schematizzata (la mia immagine mentale di una biblioteca sarà forse creata sulla base della biblioteca che ho fisicamente frequentato, ma mi fornisce il materiale per formare un'immagine mentale schematica dell'oggetto "biblioteca").

Gli *image schema*, però, sono molto meno specifici di quanto si possa ritenere. Una lista di quelli che Johnson identifica come i principali *image schema* sarà utile per capire meglio la natura di queste strutture: contenimento, equilibrio, impulso, ostacolo, capacità, attrazione, traiettoria, collegamento, centro-periferia, ciclo, vicino-lontano, parte-tutto, vuoto-pieno, combaciamento, iterazione, contatto, processo, superficie, oggetto. Concettualizzazioni più complesse derivano dalla combinazione di questi *image schema* basilari.

Gli *image schema* rientrano tra i mezzi fondamentali con cui gli esseri umani strutturano la conoscenza e che rendono possibile il linguaggio.

Studi specifici sono stati dedicati alle possibilità descrittive degli *image schema* riguardo il cambiamento semantico, la polisemia, l'analisi delle preposizioni che esprimono relazioni spaziali, l'analisi testuale³². Nel corso di questo lavoro, porremo l'attenzione principalmente a come Lakoff e Johnson hanno sfruttato la nozione di *image schema* per strutturare la loro teoria sulla metafora.

³¹ Cfr. M. Johnson, *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

³² Cfr. T. Oakley, *Image Schema*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 214-235.

4.3 *Idealized Cognitive Models (ICMs)*

La prima dettagliata trattazione a proposito degli ICMs appare in Lakoff³³ che li definisce come un modo in cui noi organizziamo la nostra conoscenza, non come riflesso oggettivo di ciò che osserviamo nella realtà, ma secondo determinati principi cognitivi di strutturazione. Lakoff approfondisce e rielabora un'idea precedente che trae diretta ispirazione dall'applicazione in linguistica della psicologia della Gestalt. Egli dichiara di voler dimostrare come “thought, perception, the emotions, cognitive processing, motor activity, and language are all organized in term of the same kinds of structures, which [he is] calling *gestalts*³⁴”. Le *gestalt* sono le strutture usate nei processi cognitivi. Si configurano come degli insiemi strutturati, le cui parti assumono un significato aggiunto in virtù della loro appartenenza a un determinato insieme. Le relazioni tra le parti possono essere di vario tipo, e possono darsi anche relazioni con elementi esterni a una *gestalt*. Le stesse *gestalt*, peraltro, possono essere in relazione tra loro e, addirittura, essere parte di una *gestalt* più ampia. Non è possibile analizzare in modo definito le parti che compongono una *gestalt*, perché l'analisi è sempre guidata da scopi cognitivi e influenzata dai punti di vista. Possiamo comunque rintracciare delle proprietà più o meno prototipiche.

Le *gestalt* sono il fondamento del successivo sviluppo degli ICMs. Questi sono modelli idealizzati perché nascono da un certo grado di astrazione e, allo stesso tempo, contribuiscono alla creazione di categorie concettuali. L'esempio riportato dal Lakoff per spiegare il funzionamento degli ICMs riguarda la parola “scapolo”. Fillmore aveva già dimostrato l'insufficienza dell'analisi semantica componenziale della parola (risultato dei tratti semantici UMANO UOMO ADULTO MAI SPOSATO), notando come tale descrizione si applicherebbe a soggetti per cui il termine scapolo non risulta appropriato, come un partner maschile in una coppia di conviventi non sposati o, addirittura, il Papa. Lakoff sottolinea come il significato di “scapolo” sia definito secondo un modello idealizzato del mondo che assume come imprescindibili certe proprietà, ignorandone altre. Questo modello è, appunto, un ICM.

³³ G. Lakoff, *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

³⁴ “Pensiero, percezione, emozione, processi cognitivi, attività motorie e linguaggio siano tutte organizzate secondo lo stesso tipo di strutture, che [chiama] *gestalt*”, G. Lakoff, *Linguistic gestalt*, «Chicago Linguistic Society», 13, 1977, pp. 236-287, cit. p. 246. Trad. mia.

Lakoff distingue gli ICMs in proposizionali, image-schematici, metaforici, metonimici, simbolici. I primi riguardano le entità, le loro proprietà e le relazioni tra le entità stesse (secondo diversi tipo di relazioni). I secondi sono strutturati secondo gli *image schema* descritti da Johnson. Gli ICMs simbolici sono quelli in cui un'unità simbolica, come una forma linguistica, è associata a un elemento concettuale (ad es., la categoria linguistica di “nome”). Il rapporto tra gli ICM e i processi metaforici e metonimici sarà oggetto di un'analisi più accurata nei prossimi capitoli.

4.4 Spazi Mentali e Integrazione Concettuale

Gli spazi mentali sono rappresentazioni parziali e temporanee che i parlanti costruiscono mentre parlano o pensano ad una situazione percepita o immaginata, che si svolge nel passato, nel presente o nel futuro. Tali spazi sarebbero l'unità basilare della nostra organizzazione cognitiva³⁵. Essi dipendono, in parte, dai domini, che possiamo definire come l'insieme delle conoscenze, credenze e valori stabilmente associato a una determinata situazione o ad un concetto. Sebbene possano esserci conoscenze e valori individuali e idiosincratici associati ad ogni aspetto del reale, per dominio si intende un insieme di valori socialmente e culturalmente condiviso da una comunità interpretativa. Proprio in questo risiede la principale differenza con gli spazi mentali, maggiormente dipendenti dalla dimensione individuale e dal contesto contingente. Il loro punto di unione, invece, sta nel fatto che qualunque sia la situazione evocata da uno spazio mentale, inevitabilmente la sua rappresentazione attinge a quelle conoscenze stabili definite dal dominio in cui la situazione di inserisce. Anche i *frame* e gli *script* (che si riferiscono per lo più ad azioni o situazioni strutturate) e i modelli cognitivi (dal contenuto, appunto, cognitivo più che informativo), servono a strutturare gli spazi mentali. Questi sono tra loro interconnessi e possono essere continuamente modificati.

La *Blending Theory*, o Integrazione Concettuale, sviluppata da Mark Turner e Gilles Fauconnier³⁶, descrive la “fusione” (*blending*) parziale di almeno due spazi mentali. Il modello prevede, nella sua forma schematica, quattro spazi (cfr. fig.2): due

³⁵ Cfr. G. Fauconnier, *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

³⁶ Cfr. G. Fauconnier e M. Turner, *Conceptual Projection and Middle Spaces*, UCSD Cognitive Science Technical Report, n° 9401, University of California, San Diego, 1994.

spazi che contengono gli input, cioè le informazioni relative a due spazi mentali diversi a disposizione del parlante; uno spazio generico che comprende la struttura astratta che i due spazi condividono; e, infine, lo spazio *integrato (blended)*, in cui alcune informazioni tratte dei due spazi input si combinano e interagiscono tra loro. Come già detto, gli spazi input possono anche essere più di due.

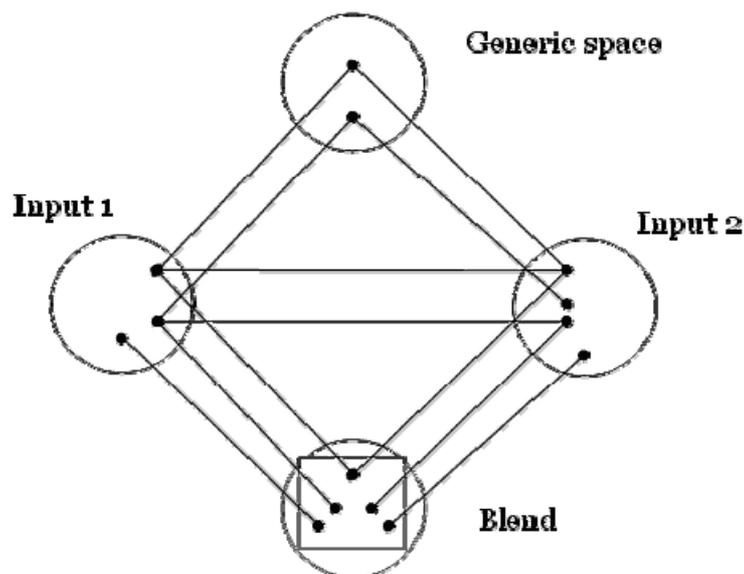


Figura 2

L'integrazione comprende tre stadi: composizione, completamento ed elaborazione. La composizione è quel processo attraverso cui proiettiamo le informazioni dai due spazi input nello spazio *blended*. Segue il completamento, processo secondo cui noi completiamo, appunto, la nuova struttura evocata dal *blending* con le informazioni di cui disponevamo in precedenza, derivate dalla nostra conoscenza di domini, *frame* e modelli cognitivi. In questo modo, non solo diamo coerenza al *blending*, ma arricchiamo la nostra conoscenza grazie alle nuove informazioni risultate dalla proiezione, informazioni che non erano presenti negli spazi input. L'elaborazione è lo stadio finale: una volta che la nuova struttura, denominata struttura emergente, si è stabilizzata nella memoria, in seguito al completamento, noi possiamo elaborarla ed espanderla ulteriormente.

L'integrazione concettuale risulta efficace quando vengono rispettati i cinque principi di ottimizzazione:

1. integrazione: nello spazio *blended* (che per comodità chiameremo solo *blend*) si dovrebbe avere una scena ben integrata;
2. rete: devono essere mantenute le relazioni tra il *blend* e gli input, in modo che, ad esempio, un evento nello spazio input implichi un evento corrispondente nel *blend*;
3. decostruzione: a partire dal *blend*, deve essere facile ricostruire la rete di connessioni che lo legano agli input;
4. topologia: le relazioni tra gli elementi nel *blend* devono essere le stesse che intercorrono tra i corrispondenti elementi negli input;
5. motivazione: la presenza di un elemento nel *blend* deve avere un significato.

L'integrazione concettuale è un processo cognitivo che avviene *on-line*, e permette ai parlanti di costruire significati per raggiungere scopi precisi derivati da una particolare situazione.

Uno degli esempi con cui i due autori spiegano il meccanismo è tratto dalla cronaca di un evento sportivo: l'impresa del catamarano Great America II che, nel 1993, percorse la rotta da San Francisco a Boston, la stessa percorsa nel 1853 dal clipper Northern Light. A pochi giorni dall'arrivo del catamarano a Boston, un commentatore osservò: "Great America II è 4 giorni e mezzo avanti alla Northern Light". L'integrazione concettuale avviene tra i due spazi input relativi alle due imbarcazioni e ai loro viaggi avvenuti in anni diversi; lo spazio generico è costituito dallo stesso tratto di mare percorso; nel *blend*, le due imbarcazioni percorrono *contemporaneamente* la rotta. Il carattere parziale della proiezione è qui esplicito, dato che molte delle condizioni specifiche dei due viaggi sono ignorate. La struttura emergente viene elaborata attraverso l'attivazione di un frame che non ha nulla a che vedere con i due viaggi: quello della gara sportiva. Solo in virtù di tale elaborazione, possiamo dare un senso alle parole del commentatore.

L'integrazione concettuale coinvolge le cosiddette relazioni vitali: un ridotto gruppo (sarebbero meno di venti) di relazioni radicate nelle caratteristiche neurobiologiche umane che riguardano esperienze fisiche e socio-culturali. Comprendono, ad esempio, rapporti di causa-effetto, tempo, cambiamento, identità,

intenzionalità, rappresentazione, rapporto parte-tutto. L'integrazione concettuale è lo strumento privilegiato per *comprimere* le relazioni vitali e creare spazi *blended* in cui, ad esempio, causa ed effetto sono compresenti, distanze temporali e spaziali sono ridotte quasi a zero.

La *blending theory* viene presentata come fondamentale non solo per organizzare informazioni e interpretare eventi nella vita di tutti i giorni, ma anche per la comprensione e la produzione delle più semplici costruzioni grammaticali e linguistiche.

Un esempio è quello delle espressioni controfattuali. Consideriamo la frase: "In Francia, il Watergate non avrebbe danneggiato Nixon."³⁷ Per comprendere, ma anche per produrre, tale espressione, è necessario ricorrere ad un'integrazione concettuale così strutturata: due spazi input costituiti dalla specifica situazione politica dell'America e della Francia, di cui il primo contiene le informazioni relative al Watergate; uno spazio generico che riguarda le relazioni politiche in generale; uno spazio *blended* in cui il Watergate ha luogo in Francia, cioè all'interno della situazione politica francese. L'elaborazione della struttura emergente risultante permette di generare l'inferenza: se in Francia fosse accaduto un evento analogo al Watergate, non avrebbe condotto alle medesime conseguenze per il leader politico francese.

Il rapporto stesso tra il contenuto cognitivo di un'espressione linguistica e la sua realizzazione grammaticale può essere interpretato alla luce dell'integrazione concettuale. Mark Turner³⁸ elabora tale concetto, a partire dall'idea che le storie costituiscano la base della nostra capacità di strutturare eventi. Secondo l'autore, le storie sono integrazioni dinamiche di oggetti ed eventi, attori e movimenti, punti di vista e focus, image-schema e forze dinamiche, ruoli e personaggi. La grammatica risulta dalla proiezione della struttura della storia sulla voce o su altri mezzi del linguaggio. O meglio, la grammatica e le categorie grammaticali sono derivate da storie generiche, che hanno una struttura definita ma astratta, e che noi usiamo per classificare la nostra conoscenza del mondo. Avverrebbe dunque un'integrazione concettuale tra lo spazio input che rappresenta la storia astratta e lo spazio input che

³⁷ L'esempio è una traduzione dell'originale "In France, Watergate would not have harmed Nixon" in G. Fauconnier e M. Turner, *Mental Spaces*, in D. Geeraerts (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, Berlino, Mouton de Gruyeter, 2006, pp. 303-371, cit. p. 323.

³⁸ M. Turner, *The literary mind*, Oxford, Oxford University Press, 1996, p. 141.

rappresenta la struttura grammaticale astratta; lo spazio generico consiste nella struttura astratta che i due spazi condividono e lo spazio *blended* comprende l'espressione linguistica risultante. Possiamo usare la stessa struttura grammaticale per descrivere storie con elementi molto diversi, proiettando ruoli, funzioni e caratteristiche da un elemento sull'altro.

5. ENTRENCHMENT, SALIENZA E PROTOTIPI

Il significato, nella prospettiva della linguistica cognitiva, è dinamico e di natura enciclopedica. Deriva, quindi, dall'insieme delle nostre conoscenze e dal contesto in cui siamo chiamati a costruirlo. Nel paragrafo precedente, abbiamo visto le principali strutture secondo cui la mente organizza le informazioni. In che modo, dunque, queste informazioni si rendono disponibili al parlante? In altre parole, come viene attivato il corretto significato di un'espressione linguistica?

Il primo concetto che dobbiamo considerare è quello della salienza. Termine introdotto già dalla linguistica pragmatica, salienza è impiegato in linguistica cognitiva in due sensi distinti.

Il primo riguarda la salienza detta cognitiva, che indica l'attivazione di concetti durante la concreta situazione comunicativa. Tale attivazione può avvenire in due modi: o un concetto è esplicitamente richiamato dal parlante attraverso un meccanismo di selezione conscia in seguito al quale il concetto si colloca al centro dell'attenzione del parlante stesso; oppure, si verifica un'attivazione diffusa (*spread activation*) in cui l'attivazione di un concetto facilita l'attivazione di altri concetti ad esso collegati. A prescindere dal tipo di attivazione, i concetti attivati entrano nella memoria di lavoro e, da quel momento, ogni tentativo di richiamo richiede un minimo sforzo cognitivo, proprio perché i concetti sono già disponibili. Un alto grado di salienza cognitiva, dunque, corrisponde al minimo sforzo di processamento. Al contrario, i concetti non attivati sono non salienti.

L'altro senso di salienza può essere definito ontologico. Si riferisce non alla momentanea attivazione di un concetto, ma a proprietà più o meno stabili delle entità del mondo. In altri termini, ci sono concetti che, per le loro caratteristiche intrinseche, sono più adatti a catturare la nostra attenzione. Se osservassimo, in compagnia di una seconda persona, la scena di un cane che corre in un prato, e il nostro interlocutore

dicesse: “è molto carino”, saremmo più propensi ad attribuire la proprietà al cane piuttosto che al prato, avendo il primo una salienza ontologica maggiore del secondo. I motivi per cui alcuni oggetti hanno maggiore salienza ontologica di altri sono in parte individuali, derivanti dalla nostra esperienza e dal nostro rapporto con il mondo; in parte culturali e socialmente definiti.

Altro concetto fondamentale, correlato alla salienza, è quello di *entrenchment*, “radicamento”, che indica il grado di familiarità e disponibilità di un concetto, o meglio di un’unità cognitiva, cioè di una concettualizzazione che corrisponde convenzionalmente ad un’espressione linguistica. La maggior parte delle espressioni che usiamo quotidianamente sfruttano delle unità cognitive in un certo senso già pronte e disponibili nella nostra memoria. Di fronte alla scena di prima, ad esempio, la questione di come nominare ciò che si sta osservando non arriva nemmeno alla soglia della coscienza, dato che né “cane” né “prato” necessitano di un processamento elaborato, riferendosi a unità immediatamente disponibili.

Per riassumere, in linguistica cognitiva *entrenchment* è usato per riferirsi a “the degree to which the formation and activation of a cognitive unit is routinized and automated³⁹.”

Solitamente, le entità ontologicamente salienti occorrono con più frequenza nella nostra esperienza di parlanti e di osservatori del mondo; di conseguenza, è probabile che le loro corrispondenti unità cognitive abbiano un alto grado di *entrenchment*. D’altra parte, unità con elevato grado di *entrenchment* diverranno con più facilità cognitivamente salienti, poiché anche una debole attivazione diffusa sarà sufficiente ad attivarle, in virtù della loro facile reperibilità in memoria.

I concetti di *entrenchment* e di salienza sono utili per affrontare questioni semantiche legate alle parole polisemiche, ambigue o vaghe.

Riprendendo il concetto di schema, possiamo dire che a ogni concetto è associato uno schema, cioè una struttura astratta di relazioni che definisce il suo significato. Alcuni concetti possono avere degli schemi simili; oppure, similarità tra schemi diversi possono essere percepite dai parlanti.

Ambiguità e vaghezza corrispondono a due processi diversi: l’ambiguità corrisponde alla separazione; la vaghezza, al contrario, all’unificazione. Una parola

³⁹ “grado in cui la formazione e l’attivazione di un’unità cognitiva è abituale e automatica”, in H-J. Schmid, *Entrenchment, Salience, and Basic Levels*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 117-138, cit. p. 119. trad. mia.

ambigua avrà quindi due significati separati e distinti (“merlo” come uccello e come orlatura dei muri di un edificio medievale); una parola vaga comprenderà nello stesso significato sfumature diverse (“zia” comprende i significati di sorella di mia madre e di sorella di mio padre.) Possiamo quindi dire che una parola ambigua indica due significati distinti, entrambi con un certo grado di *entrenchment* nell’uso del parlante la cui struttura è difficilmente sussumibile sotto uno stesso schema, che comunque avrebbe un alto grado di generalizzazione e quindi una bassa salienza ontologica.

Al contrario, le parole vaghe non rimandano a significati completamente distinti e la loro struttura si può sussumere sotto uno stesso schema che assume, per il parlante, un alto grado di salienza.

Il caso della polisemia è più complesso. Se, infatti definiamo ambigui due lessemi distinti, con distinti significati ma omofoni e omografi, e vago un lessema con un singolo ma non specifico significato, la polisemia si colloca al centro tra i due, essendo un singolo lessema con due, o più, significati distinti⁴⁰. Dobbiamo l’introduzione del termine a Breal⁴¹, il quale tratta analiticamente i fenomeni di polisemia in diacronia e in sincronia. Diacronicamente, la polisemia è un processo di aggiunta di nuovi significati ad un termine già esistente, processo che lascia intatti i significati precedenti. In sincronia, invece, Breal dichiara che non si può realmente dare un caso di polisemia. Nell’uso, infatti, i parlanti fanno sempre quale significato attribuire ad una parola, aiutati nel processo di interpretazione dal contesto. La salienza e l’*entrenchment* giocano qui un ruolo fondamentale. Infatti, è il contesto a determinare la salienza cognitiva di un concetto, portando all’attivazione del significato giusto. Inoltre, Breal nota una particolarità: l’ultimo significato acquisito dalla parola è anche quello più familiare. In termini di linguistica cognitiva, potremmo dire che se un significato è frequente e familiare, avrà un alto grado di *entrenchment*, quindi, tendenzialmente, avrà maggiori probabilità di essere attivato.

⁴⁰ Cfr. D. Tuggy, *Schematic Network: ambiguity, polysemy and vagueness*, in in D. Geeraerts (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, Berlino, Mouton de Gruyeter, 2006, pp. 167-184.

Nel presente lavoro, stiamo riportando il punto di vista della linguistica cognitiva riguardo ai fenomeni trattati. Riteniamo, tuttavia, utile citare la definizione di polisemia fornita da Dardano, secondo la quale un lessema polisemico rimanda a significati distinti in cui però si possono rintracciare un’etimologia comune o dei semi simili, cfr. M. Dardano, *Lessico e Semantica*, in A. Sobrero, *Introduzione all’Italiano Contemporaneo. Le Strutture*, Bari, Laterza, 2008, pp. 291-370.

⁴¹ M. Bréal, *Essai de sémantique, science des significations*, Paris, Hachette, 1897.

Sebbene, come detto, il grado di *entrenchment* vari a seconda della nostra esperienza, alcune ricerche, in particolare quelle condotte da Rosch⁴² e dai suoi collaboratori, hanno dimostrato che esiste una particolare categoria di concetti che presenta il maggior grado di *entrenchment*. Tale categoria non si riferisce a una canonica distinzione gerarchica tra i concetti, né rimanda alla differenziazione semantica tra iperonimi e iponimi. È piuttosto fondata su una categorizzazione cognitiva che si suddivide in tre livelli: livello base, livello superordinato, livello subordinato. Il livello base comprende gli esempi generici di una categoria, ad esempio “mela”, “pera”, “pesca” etc. La categoria stessa è definita dal livello superordinato, in questo caso “frutta”. Nel livello subordinato troviamo, invece, esempi specifici della categoria: “mela fuji”, “pera williams”, “pescanoce” etc. Gli elementi del livello base consentono di stabilire un equilibrio tra la specificità dell’informazione e lo sforzo cognitivo (nella maggior parte dei casi, è inutilmente dispendioso distinguere tra due tipi di mele o tra una sedia da cucina e una da scrivania); sono funzionali perché sono sufficienti a descrivere le interazioni con il mondo; sono linguisticamente più semplici da acquisire e da ricordare. Per tutti questi motivi, sono anche quelli che presentano il più elevato grado di *entrenchment*.

Gli studi di Rosch hanno portato ad elaborare una teoria che smentisce ciò che una lunga e consolidata tradizione aveva sempre asserito. Secondo tale tradizione, le categorie dovrebbero essere basate su principi logici e un set definito di proprietà dovrebbe decretare senza esitazioni l’appartenenza o meno di un elemento a una categoria. La nostra categorizzazione cognitiva degli oggetti del mondo, tuttavia, non rispecchia quasi mai le categorizzazioni logiche degli stessi oggetti. La creazione stessa della categorie è contingente e deriva dalla nostra esperienza.

Se dovessimo definire la categoria “uccelli”, ad esempio, difficilmente ci verrebbero in mente le stesse definizioni usate in ornitologia. Richiameremmo invece una nostra categoria di “uccelli” che condivide molte caratteristiche con quella ufficiale ma che non ha la stessa struttura. La nostra categoria avrà una conformazione radiale, al centro della quale troveremo non un esemplare preciso, ma piuttosto un’idea di uccello, quella che si avvicina di più al senso comunemente espresso dal termine: un prototipo.

⁴² Cfr. E. Rosch, *Human Categorization*, in N. Warren (a cura di), *Studies in Cross-cultural Psychology 1*, Londra, Academic Press, pp. 1-49.

Il concetto di prototipicalità è stato usato per rigettare la concezione componenziale della semantica, in ragione di un sistema di categorizzazione più flessibile che tenesse conto non tanto di attributi logici associati ad un termine, quanto della conoscenza enciclopedica ad esso associata. Una categorizzazione linguistica è infatti un fenomeno cognitivo ed è necessario studiarla in relazione alle generali capacità cognitive umane.

Le categorie prototipiche presentano caratteristiche peculiari. Come prima cosa, non possono essere definite attraverso un preciso set di attributi. Il prototipo, infatti, è piuttosto un'idea psicologica, fa parte del processo di elaborazione e comprensione del mondo.

La struttura delle categorie prototipiche è quella di una famiglia di somiglianze. La sua struttura semantica prende la forma di gruppi di significati che si sovrappongono, secondo lo schema AB BC CD DE, in cui ogni elemento avrà qualcosa in comune con uno o più degli altri elementi, ma pochi se non nessun tratto è comune tra tutti gli elementi.

Le categorie prototipiche presentano un grado di appartenenza alla categoria e un grado di rappresentatività. Nella maggior parte dei casi, l'appartenenza è definita in modo piuttosto netto, soprattutto per quanto riguarda le categorie naturali. Infatti si può affermare con una certa sicurezza se un elemento è o non è, ad esempio, un uccello. Il grado di rappresentatività, invece, è più sfumato. Quanto più l'elemento in considerazione si avvicina al prototipo, tanto più si troverà al centro della categoria e avrà un alto grado di rappresentatività. Al contrario, quanto più l'elemento si discosterà dal prototipo, tanto più sarà vicino ai confini della categoria, in una zona periferica in cui il grado di rappresentatività è piuttosto basso. Per intenderci, possiamo collocare il canarino al centro della categoria ed attribuirgli un alta rappresentatività, mentre collocheremo il pinguino ai margini della categoria, con un basso grado di rappresentatività.

Un'ultima caratteristica riguarda proprio i confini della categoria, i quali non sono né netti né necessariamente definiti.

Se la teoria dei prototipi descrivesse il nostro modo di organizzare le conoscenze, allora dovrebbe applicarsi allo stesso modo a categorie naturali, entità logiche, concetti linguistici. Il problema nasce dal fatto che spesso, per una stessa

categoria, non co-occorrono tutte e quattro le caratteristiche sopra enunciate⁴³. Quindi, nonostante la teoria dei prototipi abbia avuto un discreto successo in linguistica e sarà utile per le successive discussioni, la sua definizione rimane tuttavia sfuggente, essendo essa stessa, paradossalmente, un concetto prototipico. Alcune categorie, cioè, presentano una struttura più prototipica di altre.

6. LINGUISTICA COGNITIVA E GRAMMATICA

Riassumiamo le caratteristiche principali che la linguistica cognitiva assegna al significato linguistico. Per prima cosa, il significato non è una rappresentazione oggettiva del mondo esterno, ma un modo di dare forma al mondo, una prospettiva da cui guardarlo. Il punto di vista del parlante e le proprietà del reale che intende enfatizzare sono al centro della teoria semantica cognitiva. In secondo luogo, il significato non è fisso, ma flessibile e dinamico. La teoria dei prototipi mostra proprio che non esiste una struttura rigida neppure nelle più semplici categorizzazioni semantiche. Questo perché il significato non funziona come un dizionario, ma è enciclopedico, comprende una gamma vasta di conoscenze e credenze. Non è un modulo separato e autonomo della mente, ma interagisce con le altre abilità cognitive ed è strutturato dalle nostre esperienze di esseri umani. In particolare, sia il nostro corpo sia la nostra cultura determinano il modo in cui ci formiamo il significato. Di conseguenza, lungi dall'essere un dispositivo innato che controlla dall'alto i nostri comportamenti linguistici, il significato si struttura a partire dall'uso e dall'esperienza.

La centralità della semantica si riflette su un modo nuovo di affrontare il problema della grammatica. La novità principale della linguistica cognitiva sta infatti nel presupposto che non esista una struttura grammaticale astratta priva di significato, ma che, al contrario, sia proprio il significato a determinare la struttura grammaticale.

Ancora una volta, non troviamo un'unità teorica specifica riguardo alla grammatica all'interno del paradigma cognitivista. Sono, infatti, tre le principali "grammatiche" sviluppate, dove per grammatica si intende un'ipotesi di costruzione e funzionamento delle strutture grammaticali. Si tratta della Grammatica Cognitiva di

⁴³ Cfr. D. Geeraerts, *Prototype Theory*, in D. Geeraerts, (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, Berlino, Mouton de Gruyeter, 2006, pp. 141-165, in cui l'autore prende in considerazione gli esempi delle categorie "uccelli", "rosso", "numeri dispari" e "verse", aggettivo olandese che corrisponde all'italiano "fresco", ma che si riferisce solamente ai cibi e non alle condizioni climatiche.

Langacker⁴⁴, della Grammatica dei Costrutti (*Construction Grammar*) di Croft⁴⁵ e della Grammatical Construal, etichetta con cui viene definita la teoria di Talmy⁴⁶.

Come esempio del modo in cui viene risolta la tradizionale dicotomia tra grammatica e lessico e di come le strutture della lingua vengano descritte da una prospettiva cognitivista, illustreremo qui di seguito i punti principali della Grammatica Cognitiva di Langacker.

Questa parte parte dall'idea che la lingua è significato e che il significato è concettualizzazione. La lingua è definita come un inventario strutturato di unità linguistiche convenzionali. Le unità non costituiscono di per sé un sistema derivazionale autonomo attraverso cui costruire espressioni ben formate, ma sono delle risorse a disposizione del parlante per costruire tali espressioni. Una particolare struttura raggiunge il suo status di unità attraverso il processo di *entrenchment*, che, come abbiamo visto, non si determina in maniera assoluta ma per gradi. Anche la convenzionalità di un'unità sarà, di conseguenza, definita da una gradazione.

La grammatica non è costituita da regole grammaticali da un lato e lessico dall'altro, ma da unità simboliche, dove un'unità simbolica è un accoppiamento convenzionale di una forma a un significato. Nello specifico, un'unità simbolica consiste in un collegamento simbolico tra un polo semantico e un polo fonologico.

La Grammatica Cognitiva sostiene che una lingua è completamente descrivibile in termini di strutture semantiche, strutture fonologiche e collegamenti simbolici tra di esse.

Come abbiamo già visto, i parlanti tendono a organizzare i concetti in schemi, cioè in strutture superordinate che specificano le basi comuni a diversi concetti. Langacker sostiene che nella lingua siano rintracciabili sia una gerarchia negli schemi sia delle relazioni di schematicità, che si hanno quando il parlante compara strutture mentali e percepisce tra loro delle similarità.

La capacità umana di astrazione si muove, dunque, lungo una scala che va da un massimo livello di specificità a un massimo livello di generalizzazione. Gli elementi tradizionalmente considerati lessicali tendono verso il lato di maggiore

⁴⁴ Cfr. R. Langacker, *Foundations of cognitive grammar*, Vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford, California, Stanford University Press, 1987; R. Langacker, *Cognitive Grammar*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 421-462.

⁴⁵ Cfr. W. Croft, *Construction Grammar*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 463-508.

⁴⁶ Cfr. L. Talmy, *Grammatical Construal*, in D. Geeraerts (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, op. cit., pp. 69-108.

specificità di questa scala. Quelli tradizionalmente considerati grammaticali tendono invece verso il lato schematico per quanto riguarda il livello semantico, ma sono piuttosto specifici a livello fonologico. In questo modo, lessico e grammatica non si dispongono su due piani separati ma lungo la linea di un continuum.

In una visione simbolica della grammatica, tutti gli elementi grammaticali sono dotati di significato, come spiega lo stesso Langacker:

La grammatica consiste di modelli per combinare espressioni più semplici (parole) in espressioni più complesse (frasi, proposizioni). Nella Grammatica Cognitiva, questi modelli sono nient'altro che rappresentazioni schematizzate delle espressioni complesse che realizzano. [...] Astratti dalle espressioni vere e proprie, questi “schemi di costruzione” possono servire come modelli nella formazione e interpretazione di nuove espressioni. Una scoperta importante della Linguistica Cognitiva è che gli schemi di costruzione – essendo espressioni schematizzate – sono a pieno titolo entità dotate di significato, infatti il loro significato risiede prevalentemente nella costruzione che impongono⁴⁷.

Le classi grammaticali sono definite da schematizzazioni. I nomi corrispondono allo schema di entità definite, che si possono reificare e raggruppare, mentre i verbi corrispondono allo schema di un processo; aggettivi, avverbi e apposizioni servono a specificare diversi tipi di relazioni atemporali. Il verbo “ammirare”, ad esempio, designa un processo; al contrario, il sostantivo “ammiratore” richiama sullo sfondo lo stesso processo, ma mette in primo piano un'entità definita, quindi un nome.

La nozione stessa di soggetto deriva dalla nostra abilità di porre in primo piano una figura primaria rispetto allo sfondo e non corrisponde ad una categorizzazione semanticamente vuota. In questo modo, Langacker rielabora uno dei fondamenti della psicologia della Gestalt, il rapporto *figure/ground*, e lo applica alla grammatica. “L'operazione di costruzione del significato”, dice ancora Langacker, “è la nostra capacità di concepire e ritrarre la stessa situazione in modi differenti⁴⁸.” Questa possibilità è data proprio dall'operazione di *profiling*. In generale, un concetto che ne presuppone un altro, è un *profilo* che si definisce rispetto a una *base*, come l'arco

⁴⁷ Cit. da “Grammatica Cognitiva. Intervista a Ronald Langacker”, a cura di Giulia Andrighetto, Pubblicata su www.giornaledifilosofia.net il 12 luglio 2006; l'intervista è consultabile all'indirizzo <http://www.giornaledifilosofia.net/public/scheda.php?id=66>.

⁴⁸ *Ivi*.

rispetto al cerchio; quando ci riferiamo a un concetto-profilo, dobbiamo necessariamente presupporre la sua base. La base è quell'aspetto della conoscenza che è necessariamente presupposto nella concettualizzazione del profilo. Si definisce dominio la struttura concettuale che funge da base per almeno un profilo concettuale. I domini irriducibili a nessun altro dominio, come spazio e tempo, vengono detti domini basilari. Un dominio basilare non è un concetto, ma serve come potenziale esperienziale per successive concettualizzazioni e per la formazione di domini più complessi che comprendono conoscenze più elaborate. I domini non basilari sono definiti astratti e presuppongono, di necessità, altri domini. La combinazione dei domini simultaneamente presupposti da un concetto è chiamata dominio matrice⁴⁹. In modo analogo, il set di domini evocato da un'espressione linguistica forma la sua matrice. La matrice rappresenta diversi aspetti della conoscenza enciclopedica del parlante associati all'entità evocata dall'espressione linguistica. Ovviamente, i diversi aspetti non vengono attivati tutti insieme ogni volta che l'espressione occorre. C'è sempre un aspetto più prominente e più saliente di altri. Il *profilo* di un'espressione è il suo referente concettuale, quello prominente, su cui si concentra l'attenzione. Tutti i contenuti possibili legati a un'espressione, sono la sua base. Il *profiling* si riferisce anche alla proprietà di uno stesso referente che intendiamo enfatizzare. Ad esempio, la distinzione tra nomi e verbi, che solitamente corrisponde alla distinzione tra entità definite e processi, può derivare, in alcuni casi, anche dal contenuto concettuale prominente: ad esempio, “esplosione” e “esplosione” si riferiscono allo stesso fenomeno, ma la loro differenza semantica e grammaticale sta nel fatto che, nel secondo caso, il parlante sceglie di concettualizzare un evento come cosa astratta, attraverso un processo di reificazione⁵⁰.

Sia un'entità che una relazione possono essere profilate. Nel secondo caso, dobbiamo ricorrere all'allineamento *trajector* – *landmark*, che indica una relazione molto simile a quella *figure/ground*. In una relazione tra due elementi, possiamo individuare i ruoli e le funzioni delle diverse entità coinvolte, distinguendo un partecipante focale primario o *trajector* e uno secondario, *landmark*, e costruire l'enunciato secondo il ruolo che abbiamo assegnato a ciascuna entità. Le frasi “il libro è vicino alla penna” e “la penna è vicino al libro” descrivono la stessa relazione

⁴⁹ Cfr. W. Croft, *The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies*, «Cognitive Linguistics», 4, 1993, pp. 335-370.

⁵⁰ L'esempio è fornito da Langacker in “Grammatica Cognitiva. Intervista a Ronald Langacker”, op. cit.

spaziale tra due oggetti, il libro e la penna, ma questi ricoprono alternativamente il ruolo di partecipante primario e partecipante secondario. La costruzione di un enunciato diventa, così, dipendente sia dalla componente semantica dei termini, sia dal punto di vista di chi parla. È così che si distingue, ad esempio, il significato dei verbi “venire” e “andare” in “vieni di là” e “vai di là”, che designano lo stesso movimento ma implicano una posizione, quindi una prospettiva, diversa del parlante.

Per quanto riguarda le regole grammaticali, Langacker le sostituisce con il concetto di *slot*, posti vuoti che ogni elemento grammaticale deve riempire, e che derivano dal suo *profiling* e dallo schema concettuale a cui corrisponde. Basandosi su questo concetto, si giustifica l’affermazione secondo cui il significato, inteso come la combinazione di schemi concettuali e punto di vista del parlante che seleziona il *profiling*, determina la struttura grammaticale di un enunciato.

La grammatica cognitiva, sottolinea Langacker, è per prima cosa una teoria linguistica. Tuttavia, vuole essere ampiamente compatibile con le scoperte delle scienze cognitive e coerente con una visione integrata del linguaggio-mente-corpo. Questo consente di creare spazi di intersezione e comunicazione tra la descrizione teorica della grammatica e le sue possibili applicazioni nel campo, ad esempio, della pedagogia linguistica⁵¹.

Le teorie di Langacker costituiscono il nocciolo duro della linguistica cognitiva, poiché osservano in modo sistematico le connessioni tra grammatica, strutture sintattiche e semantiche. Anche se si riscontrano differenze nel modo di inquadrare alcuni fenomeni, l’approccio cognitivista alla grammatica poggia sul riconoscimento unanime dell’importanza del significato e del suo rapporto con le forme linguistiche che lo esprimono. La nostra breve rassegna dei punti principali della Grammatica Cognitiva ha lo scopo di evidenziare non solo la centralità di tale rapporto, ma anche di sottolineare il decisivo cambiamento di ruoli tra sintassi e semantica, la quale, a sua volta, si presta ad essere indagata da molteplici prospettive, esperenziali, culturali, psicologiche.

Il consolidamento della linguistica cognitiva, avvenuto durante gli anni Novanta, è dovuto proprio al proficuo dialogo instaurato con discipline affini quali psicologia, antropologia, sociologia, neuroscienze. La prospettiva integrata diventa,

⁵¹ Cfr. M. Tomasello, *Cognitive Linguistics and First Language Acquisition*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, op. cit., pp. 1092-1112.

allora, un modo di vedere e studiare non solo la lingua ma l'intera gamma delle scienze umane.

7. CONCLUSIONI

La breve rassegna sulla linguistica cognitiva fin qui presentata, sebbene non esaustiva, è sufficiente a comprendere la cornice all'interno della quale si colloca questo lavoro.

Come abbiamo già detto, la linguistica cognitiva non è un teoria rigida e dogmatica, e vuole qui essere intesa come una pratica, uno strumento, una chiave di lettura per interpretare e spiegare fenomeni linguistici alle luce di una visione integrata, *embodied*, del rapporto mente-corpo.

Nei prossimi capitoli adotteremo la prospettiva cognitivista per sviluppare una serie di riflessioni intorno alla metafora, figura considerata luogo ideale per le indagini sul rapporto tra mente e linguaggio. A partire da un quadro storico più ampio, cercheremo di vedere come la linguistica cognitiva abbia contribuito agli studi sulla retorica e sulla metafora, arrivando a formulare delle ipotesi interpretative che, rielaborando una tradizione precedente, vedono nella metafora non solo un fenomeno linguistico, ma anche e soprattutto uno strumento indispensabile per conoscere e indagare il mondo. Dal rapporto centrale tra metafora e conoscenza, svilupperemo, nella seconda parte di questo lavoro, le connessioni con le teorie dell'apprendimento e la pratica didattica, fino a proporre un percorso didattico in cui far confluire, in modo coerente e sistematico, tutte le considerazioni teoriche presentate.

La scelta di muoverci all'interno del paradigma cognitivista è motivata dall'interesse verso le ricerche che si collocano al suo interno, che, pur nella loro varietà, definiscono un quadro coerente e, a nostro avviso, adatto a fornire utili indicazioni per una più completa ed organica metodologia didattica.

Obiettivo di questo lavoro è verificare se, a partire dalla prospettiva adottata e dai contributi elaborati al suo interno, è possibile apportare un concreto miglioramento sia nella definizione teorica dell'analisi retorica, con attenzione particolare alla metafora, sia, come detto, nella costruzione di una didattica più consapevole ed efficace. Le omissioni che inevitabilmente saranno rilevate, così come

la brevità con cui faremo episodicamente riferimento a questioni molto complesse, saranno dovute a questa scelta; infatti, presentiamo qui solo uno dei percorsi possibili da affrontare, senza presunzione di completezza, ma con la volontà di argomentarne nel modo più rigoroso possibile la bontà e la plausibilità.

CAPITOLO II

LA RETORICA RISTRETTA E L'ENIGMA METAFORA DA ARISTOTELE AL COGNITIVISMO

1. INTRODUZIONE

Nel primo capitolo, abbiamo cercato di mettere in luce i punti di continuità della linguistica cognitiva rispetto alla tradizione culturale precedente, a partire dagli inizi del Novecento. Nessuna teoria, infatti, può essere pienamente compresa senza tenere conto del panorama storico e culturale in cui essa si è sviluppata.

In questo capitolo, ci proponiamo di approfondire le teorie cognitive dedicate alla metafora, che costituiscono la base teorica della presente ricerca. Tuttavia, per poter comprendere e valutare correttamente il contributo della linguistica cognitiva, bisogna ricostruire alcune tappe importanti nella storia della metafora e della disciplina di cui è figlia: la retorica. Ne ripercorreremo quindi la storia, seppur a grandi linee. Vedremo come, nel tempo, essa si sia svalutata e impoverita a seguito della sua collocazione rispetto alla dicotomia tra vero e probabile, razionale ed irrazionale, logica e fantasia, fino alla sua riqualificazione novecentesca. Parallelamente, cercheremo di seguire la progressiva espansione della metafora che l'ha condotta, prima, ad assumere il ruolo di figura regina tra tutte le figure; poi, a divenire termine onnicomprensivo per indicare tutti i procedimenti retorici e a meritare, infine, un'attenzione specifica da parte degli studiosi anche al di fuori del dominio della retorica. Soprattutto, cercheremo di capire come la metafora si sia sottratta, almeno parzialmente, alla condanna della retorica, enfatizzandone il rapporto fondamentale con il pensiero e la conoscenza.

2. RETORICA E RAZIONALITA': UNA BREVE STORIA

2.1 Da Aristotele al mondo latino

L'histoire de la rhétorique c'est l'histoire de la peau de chagrin¹.

Ricoeur cita Balzac, a sua volta citato da Genette², quando, all'inizio di uno dei più importanti studi sulla metafora, illustra lo sviluppo storico della retorica. Come la pelle di zigrino, infatti, la retorica è stata oggetto di un progressivo restringimento, tanto da giustificare la nota definizione di Genette di retorica ristretta³.

La riduzione lamentata da Genette, e su cui c'è un generale accordo tra gli studiosi, coinvolge le cinque parti che tradizionalmente⁴ costituiscono la retorica: *inventio, dispositio, elocutio, actio, memoria*. Le prime tre parti si riferiscono alle tre fasi di costruzione del discorso; le ultime due riguardano quella che oggi potremmo definire la performance dell'oratore. L'aspetto pratico, l'uso della retorica, la funzione sociale e politica che essa svolgeva nella Grecia antica sono fondamentali sia per capire la struttura interna della disciplina, sia per comprendere il rapporto di complementarietà e opposizione che si instaurava con la filosofia, la logica, la poetica, la dialettica. Ricoeur⁵, su questo punto, ripercorre il testo di Aristotele, inevitabile punto di partenza per ogni discorso intorno alla retorica, il quale distingue l'uso del discorso nei due diversi ambiti della retorica e della poetica. L'argomentazione retorica ha come fine la persuasione e si basa, dunque, su alcune prove che mirano ad ottenere il consenso dell'uditorio; il discorso poetico, al contrario, ha una funzione catartica, dunque una struttura e un fine completamente diverso.

La retorica, continua Ricoeur, è, al contempo, la più vecchia alleata e la più vecchia nemica della filosofia⁶. Platone la condannava in quanto contraffazione della giustizia e analogo della culinaria, che corrispondeva alla contraffazione della medicina, (così come la sofistica, contraffazione della legislazione è l'analogo

¹ P. Ricoeur, *La Métaphore Vive*, Parigi, Seuil, 1975, p. 13. Trad. It., *La Metafora Viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Milano, Jaca Book, 1976.

² G. Genette, *Rhétorique restreinte*, «Communications», 16, Parigi, Seuil, 1970, pp. 158-171.

³ *Ivi*.

⁴ Sarà il trattato *Rhetorica ad Herennium* di Cornificio a fissare le cinque parti della retorica (cfr. più avanti). Aristotele comprendeva, invece, tre grandi aree: *inventio, elocutio, compositio*.

⁵ P. Ricoeur, *La Metafora Viva*, op. cit.

⁶ P. Ricoeur, *ivi*, p. 11.

dell'arte dell'agghindarsi, che corrisponde alla contraffazione della ginnastica⁷). La contrapposizione della retorica alla filosofia si basa sul principio che il “dire bene” può non corrispondere al “dire il vero”, fine del discorso filosofico. Il grande merito di Aristotele è l'aver cercato di definire la retorica non in opposizione, ma a partire dalla filosofia, ridefinendo in termini filosofici il concetto di probabile e verosimile. Il discorso retorico, come abbiamo già ricordato, è inscindibile dalla sua funzione sociale e pubblica. Le decisioni che si discutono rientrano nel dominio della *doxa*, dell'opinione suscettibile di cambiamento e non rispondente ad una verità assoluta. La retorica non si occupa dell'*episteme*, ma non per questo è da considerarsi un genere inferiore. Il pericolo della manipolazione, dell'adulazione e della seduzione non è costitutivo della retorica, ma deriva dal suo uso improprio. È invece necessario, soprattutto nelle questioni giudiziarie, “attirare a sé l'ascoltatore⁸” attraverso tecniche precise. Scrive Aristotele:

poiché è evidente che il metodo tecnico concerne le persuasioni, che la persuasione è un tipo di dimostrazione (è soprattutto allora, infatti, che persuadiamo, quando cioè supponiamo di aver dimostrato), che una dimostrazione retorica è un entimema e questo, per esprimerci brevemente, è il più importante tra le persuasioni, che l'entimema è un tipo di sillogismo, che è compito della dialettica speculare parimenti attorno ad ogni sillogismo [...] È chiaro che colui che soprattutto è in grado di scorgere questo, vale a dire da quali cose e come si produce un sillogismo, costui sarà soprattutto atto a costruire entimemi, se in più ha compreso intorno a quali cose verte l'entimema e quali differenze ha rispetto ai discorsi sillogistici. In effetti è proprio della medesima facoltà scorgere sia il vero che ciò che è simile al vero, e al tempo stesso gli uomini sono sufficientemente in rapporto con il vero e il più delle volte conseguono la verità. Per questo l'essere nella condizione di ben mirare rispetto alle opinioni notevoli è proprio di chi si trova in una condizione simile anche rispetto alla verità.⁹

In questo passo si mette in evidenza il rapporto tra retorica e filosofia mediante due importanti parallelismi: tra entimema e sillogismo; tra ciò che è vero e ciò che è simile al vero. La dialettica, intesa generalmente come argomentazione, è il ponte che collega le due discipline, sebbene queste abbiano ambiti e scopi differenti. Eppure, si evince da Aristotele, esiste un legame tra chi segue i principi della filosofia e chi

⁷ Platone, *Gorgia*, 464 b.

⁸ Aristotele, *Retorica*, I, 1354b 30, trad. it. A cura di M. Zanatta, Torino, Utet, 2006, p. 144.

⁹ Aristotele, *Retorica*, I, 1355a 5-15, trad. it. A cura di M. Zanatta, op. cit., pp. 144-145.

pratica la tecnica retorica della persuasione: il discorso sarà infatti maggiormente persuasivo quanto più sarà capace di dimostrare la sua tesi, e tale dimostrazione sarà tanto più solida quanto più si avvicinerà al vero.

La distinzione dei campi, dunque, non sancisce una contrapposizione tra filosofia e retorica, quanto invece una sorta di loro complementarità. È da questa complementarità che nasce la rifondazione della retorica a partire dalla filosofia.

Il rimando alla tecnica e l'insistenza sull'entimema come principio della persuasione ribadiscono anche il profondo rapporto della retorica con la logica. Tuttavia, non è possibile, in ambito retorico, ricorrere a una pura logica formale, slegata dal contesto e dai contenuti. Per evitare il pericolo e le insidie di una retorica vuota, Aristotele raccomanda all'oratore una precisa preparazione a seconda che si occupi di un genere deliberativo, epidittico o giudiziario. Economia, strategia, politica, saranno i domini di competenza per un discorso deliberativo; una base di etica è necessaria per un'orazione epidittica; per esprimersi in un contesto giudiziario, oltre alla conoscenza delle leggi, sarà utile quella che potremmo definire una competenza psicologica, legata alla comprensione del comportamento umano in relazione a diversi fattori quali la natura, l'abitudine, la costrizione, il caso, il desiderio. La retorica deve quindi comprendere una vasta conoscenza della natura umana e, soprattutto, della predisposizione del pubblico al quale si rivolge. Nella descrizione dell'entimema emerge con forza proprio questa necessità. Infatti, è riduttivo e impreciso sostenere che, rispetto al sillogismo, le premesse maggiori dell'entimema non sono certe ma probabili; queste, infatti, devono essere note, accettate e condivise dall'uditorio, altrimenti il ragionamento sarà inefficace, se non addirittura controproducente. Se, dunque, l'approssimazione al vero contribuisce a costruire un'argomentazione solida, la conoscenza delle opinioni e delle predisposizioni del pubblico sarà decisiva per decretarne il successo.

Diversamente da altre posizioni aristoteliche, queste indicazioni non avranno un largo seguito nei secoli successivi. La retorica e la filosofia tenderanno a prendere strade diverse; di conseguenza, il rapporto della retorica con il vero e con la logica della dimostrazione diventerà sempre più labile fino a cadere del tutto.

Una causa decisiva è sicuramente rintracciabile nel mutamento del ruolo politico della retorica: la parola perse il suo potere quando l'eloquenza smise di essere pubblica. La presenza del pubblico, come abbiamo visto, giustificava e determinava l'uso della retorica. Con la sua scomparsa l'equilibrio tra la persuasione basata

sull'entimema, sulla necessità di dimostrare una tesi attraverso delle prove e l'uso delle varie tecniche retoriche, si sbilancia sempre più verso un abuso di queste ultime.

Nella retorica aristotelica manca, in realtà, una definizione puntuale di tali tecniche, se per tecniche intendiamo quelle che verranno classificate, secondo criteri mai del tutto univoci, figure retoriche e tropi. L'opera aristotelica dedica i primi due libri alla fase dell'*inventio*; in questa fase, troviamo oltre alle indicazioni per l'oratore cui si è già accennato, anche un'accurata trattazione delle passioni umane, che si giustificano alla luce del discorso fatto a proposito della conoscenza del pubblico e della necessità di definirlo in modo preciso in funzione del contesto, dell'età, della condizione sociale. La retorica aristotelica enfatizza, da questo punto di vista, il contatto necessario tra gli uomini, tra oratore e pubblico. Un contatto basato sulla condivisione non solo di *doxai* ma di emozioni e passioni.

Ancora nel secondo libro, vengono inoltre esposti i *topoi*, luoghi argomentativi, 28 in tutto, a partire dai quali è possibile costruire entimemi. Nel terzo libro si affrontano, invece, questioni che riguardano la *dispositio*, l'*elocutio* e la *pronunciatio*. Si nota un disequilibrio quantitativo tra lo spazio dedicato all'*inventio* rispetto alle altre parti; in particolare, è da segnalare il rapporto tra *inventio-elocutio*, in quanto sarà proprio attorno a questo binomio che si articolerà il dibattito nei secoli successivi.

Aristotele dedica, dunque, ampio spazio al rapporto globale tra retorica, dialettica, filosofia, che risulta essere paritario se non addirittura complementare; tratta approfonditamente il problema della scelta degli argomenti e della loro organizzazione e riconosce al pubblico un ruolo fondamentale e decisivo.

La tradizione latina, tuttavia, non recepisce del tutto questa impostazione, a causa anche dell'influenza che la scuola platonica e, in seguito, le altre scuole retoriche sviluppatasi dopo Aristotele ebbero sulla valutazione generale della retorica greca.

Per quanto riguarda la sistemazione e l'organizzazione delle parti della retorica, un'opera fondamentale è certamente la *Rhetorica ad Herennium*, per anni erroneamente attribuita al giovane Cicerone, ma con maggiore probabilità redatta da Cornificio¹⁰. Il trattato istituzionalizza la nomenclatura latina della retorica, basandosi su calchi e traduzioni dal greco. Il maggiore contributo dell'opera è un'ampia parte

¹⁰ Cfr. B. Mortara Garavelli, *Manuale di Retorica*, Milano, Bompiani, 1997, p. 35.

dedicata alla memoria; in questo, l'autore prosegue una tradizione sicuramente di origine greca, ma ha il merito di rendere ufficiale il ruolo della memoria come quinta parte della retorica.

Cicerone rimane, ad ogni modo, la figura cardine della retorica latina, che mantiene il primato come arte delle arti, al servizio dell'impegno pubblico del *civis* romano. Nel *De Oratore*¹¹, Cicerone muove da un'aspra critica verso i greci, colpevoli di aver operato una separazione tra *verba* e *res* iniziata con Socrate e Platone e consolidatasi con gli stoici, con il risultato di aver privilegiato l'*elocutio* rispetto alle altre parti. Per bocca di Crasso, alter ego dell'autore, egli insiste sulla necessità di una retorica non ridotta a pura forma e puro significante. Sul modello aristotelico, la filosofia deve tornare ad essere naturale alleata della retorica, e l'oratore deve essere un uomo esperto in varie discipline per essere capace di padroneggiare correttamente la materia durante le orazioni. Antonio, interlocutore di Crasso nella finzione del *De Oratore*, ribatte rilevando la difficoltà di un tale compito ed esaltando il ruolo dell'eloquenza; se avrà bisogno di nozioni particolari, l'oratore ricorrerà a degli specialisti. Più avanti nell'opera, tuttavia, Antonio si fa più cauto, discute in modo puntuale dell'*inventio* e della *dispositio*, ma esaltando l'*ingenium* dell'oratore e la sua capacità di adattarsi alla causa, senza dover seguire delle regole come in un manuale. L'oratore ha il dovere di assolvere il triplice scopo di *docere – movere – delectare*, ma per perseguire tali fini gli è concessa una certa libertà. Crasso conclude l'orazione affrontando i problemi dell'*elocutio* e dell'*actio*.

Sebbene Cicerone dimostri quanto la tradizione aristotelica fosse stata offuscata da altre impostazioni, soprattutto dallo stoicismo, possiamo sostenere che, all'altezza del I secolo avanti Cristo, il ruolo della retorica fosse ancora profondamente legato all'impegno pratico e civile e che anzi se ne biasimasse l'uso ornamentale e fine a se stesso. Non solo, era biasimata anche l'eccessiva pedanteria: la retorica non è ancora concepita come una raccolta di regole e indicazioni da manuale; ad una conoscenza puntuale delle tradizionali parti e delle varie strategie si accompagna l'abilità dell'oratore di strutturare il discorso liberamente, a seconda della materia trattata e del pubblico. La retorica non ha quindi perso il suo valore comunicativo e trae ancora la sua ragion d'essere dal rapporto tra l'oratore e il pubblico, dalle finalità pubbliche, politiche e sociali del suo impiego.

¹¹ M. T. Cicerone, *Dell'oratore*, Milano, BUR, 1994.

Nel giro di pochi decenni, però, le cose cambiano: sull'asianesimo ciceroniano, corrispondente ad uno stile ampio e articolato, prevale l'atticismo, più snello, agile, per un pubblico più esigente che non sopporta più le ampollosità degli "antichi". Con il passaggio dalla Repubblica al Principato, la retorica ha perso la sua funzione, in quanto non è più un mezzo essenziale per affermarsi e viene dunque ridotta a un mero gioco ornamentale da parte di una gioventù che ha ben lontani i principi del *civis*. Il passaggio d'epoca è sancito dall'*Institutio Oratoria* di Quintiliano, in cui viene dichiarata la nostalgia per il passato ma che già si configura come una raccolta enciclopedica di indicazioni, seppur di straordinario acume¹².

Da questo momento in poi, il rapporto tra retorica, dialettica, poetica e filosofia sarà sempre di opposizione ed esclusione reciproca; le varie epoche, come brevemente cercheremo di illustrare, privilegiarono la dialettica e la poetica, a discapito della retorica, mentre la filosofia costituì quasi sempre un'avversaria ostile e sospettosa. Il cristianesimo contribuì al bando della retorica che, in quanto scienza del probabile, certo non si sposava con le professioni di fede e le verità dogmatiche. Tuttavia, la sopravvivenza della retorica deriva soprattutto da un paradosso: per quanto fosse denigrata, emarginata, subordinata, non si poteva prescindere dalla sua presenza in ogni testo o discorso¹³. Il problema fu più spesso quello di imporle una misura e un ruolo che fosse consono alle convinzioni e alle mutevoli esigenze culturali. Negato il suo valore conoscitivo e pratico, la retorica arriva all'XI secolo sottoforma di manuali che ne accentuano il carattere nozionistico: ne conservano, cioè, tutto l'apparato formale svuotandolo di funzione e contenuto.

2.2 La dissociazione della sensibilità

A partire dal Duecento, l'interesse per le discipline analitiche, fisica e matematica, marca un confine tra il pensiero scientifico e il pensiero retorico. La dialettica, associata sempre di più alla logica, si allontana dalla pratica retorica. Il rapporto tra le due discipline rimase conflittuale per tutto l'Umanesimo. Un tentativo di recupero del valore pratico della retorica si ebbe con Lorenzo Valla¹⁴, il quale

¹² Cfr. R. Barilli, *Retorica*, Milano, ISEDI, 1979.

¹³ L'*Apologeticum* di Tertulliano (II secolo d.c.), accorata difesa contro le terribili e assurde accuse mosse ai cristiani, altro non è che un perfetto esempio di retorica giudiziaria. Cfr. R. Barilli, *Retorica*, op. cit., p. 50.

¹⁴ Cfr. L. Valla, *Elegantiarium Libri*.

ribadisce la condanna di eccessiva astrazione verso Aristotele e rilancia l'ideale ciceroniano di *orator dux populi*. Nella sua visione, egli riesce ad integrare anche la teologia, di cui è giusto parlare con uno stile degno e magnifico, lodando, in questo modo lo stile dei Patres e biasimando la scolastica. Sempre nel Quattrocento, la retorica viene fortemente rivalutata in ambito pedagogico, grazie alla scoperta, da parte di Poggio Bracciolini, di una copia completa dell'*Institutio Oratoria* di Quintiliano. L'influenza sulla maggior parte dei pensatori è immediata: si tenta di ricomporre la frattura tra retorica e logica, restituendo dignità e valore conoscitivo sia all'*inventio* che all'*elocutio*. Il deciso recupero del ciceronismo in età umanistica ebbe tra i suoi effetti addirittura una prevalenza della retorica sulla dialettica¹⁵, sempre più associata all'astrattismo teorico aristotelico.

Che retorica e dialettica fossero bene separate e distinte viene ribadito dalla permanenza dello schema del Trivio, in cui le due discipline compaiono insieme alla grammatica. Ma nel Cinquecento avviene la prima vera frattura funzionale tra le due, ad opera principalmente di Ramo¹⁶. Questi attribuisce alla dialettica le parti logiche della retorica, cioè *inventio* e *dispositio*, lasciandole la sola *elocutio*. Si vede qui come il ciceronismo abbia esaurito la propria forza e come venga ufficializzata quella spaccatura tra teoria e pratica, tra *verba et res* lamentata dallo stesso Cicerone e fragilmente ricomposta nel Quattrocento.

Nello stesso periodo, anche il rapporto tra retorica e poetica entra in crisi. Eccezion fatta per la posizione del Valla, la tendenza, a partire dal primo umanesimo, fu quella di privilegiare una poesia sobria e misurata. Nel Cinquecento sono due i fattori che determinano l'ulteriore caduta della retorica anche rispetto alla poesia. Il primo fu il recupero dell'aristotelica poetica del verosimile, propugnata in particolar modo da Castelvetro. L'obbligo per il buon poeta diventa l'attinenza ai fatti e alla realtà. Il suo fine non è più di tipo formale e, di conseguenza, i precetti del *bene dicere* subiscono un declino. I giudizi espressi nell'*Esaminazione sopra la retorica a Caio Erennio*, sono in linea con la posizione ramista e, come fa notare Barilli, rispondono a un pensiero moderno di tipo precartesiano¹⁷. Il secondo fattore determinante è la diffusione della stampa che cambia in modo decisivo le modalità di fruizione del testo e quindi anche il modo di concepirlo. Da una parte, infatti, il testo,

¹⁵ Cfr. Nizolio, *De Veris Principiis et Vera Ratione Philosophandi contra Pseudophilosophos Libri IV*. Cfr. R. Barilli, *Retorica*, op. cit., p. 77.

¹⁶ P. de la Ramée, *Dialectique*, 1555. Cfr. R. Barilli, *Retorica*, op. cit., p. 81.

¹⁷ R. Barilli, *Retorica*, op. cit., p. 84.

anche in seguito alla sua disposizione tipografica, mostra una preferenza per la linearità e l'asciuttezza; dall'altra, la lettura come meditazione, come ricerca del vero, si impone come un momento privato, un rito da celebrare in solitudine. La parola letta sostituisce quella parlata, e si spoglia dalle sue componenti acustiche per diventare un fenomeno più che altro visivo. Ulteriore motivo, questo, di decadenza e declino della retorica, anche nella sua dimensione più squisitamente stilistica. Altra conseguenza, più profonda, messa in luce da McLuhan ne *La Galassia Gutenberg*¹⁸, fu la separazione dell'aspetto logico, lineare, da quello emozionale e istintuale, con una predilezione per il primo che portò a una relegazione del secondo nel mondo dell'inconscio. L'uomo moderno è l'individualista borghese, futuro protagonista della rivoluzione industriale, dominatore della natura; ma è anche colui che reprime le pulsioni estetiche trasformandole in nevrosi.

Il Seicento è una tappa decisiva nello sviluppo del rapporto retorica-pensiero che stiamo cercando di delineare in queste pagine. Le dissociazione e le amputazioni subite dalla retorica nei secoli precedenti vengono acuite e portate alle estreme conseguenze. Lo spirito seicentesco è, infatti, per lo più logico-matematico, analitico, razionale. Scrittori e poeti si oppongono, però, alla tendenza razionalista, valorizzando la dinamicità e la brillantezza dell'ingegno, luogo d'incontro della versatilità e della perspicacia. Ai ragionamenti lineari, lenti e logici viene contrapposta una via diversa per arrivare alla verità, una conoscenza che passa attraverso la rapidità delle associazioni mentali tra le idee. Tesauro, Pellegrini e Pallavicino sono forse, in Italia, gli esponenti principali di questa sfida al razionalismo che sfocerà nel Barocco. Le "acutezze" sono lo strumento retorico attraverso cui raggiungere una nuova conoscenza, a cui viene aggiunto un ulteriore valore dato dalla bellezza. È il momento in cui si ricongiungono *docere* e *delectare*. Tale ricongiungimento si nota anche nelle posizioni dei pensatori del Seicento sul ruolo didattico e pedagogico della retorica. Essa viene considerata come sintesi superiore di tutte le arti e delle scienze, da porsi, dunque, alla fine del curriculum didattico¹⁹.

Tuttavia, Cartesio influenzerà in modo determinante il pensiero filosofico e scientifico dell'età moderna, contribuendo alla decisiva condanna della retorica. Egli respinge, infatti, l'intera categoria concettuale del probabile. Il filosofo, lo scienziato, il pensatore non devono persuadere ma dimostrare, esporre in modo chiaro e distinto

¹⁸ M. McLuhan, *La Galassia Gutenberg*, Roma, Armando, 1995.

¹⁹ R. Barilli, *Retorica*, op. cit., p. 93.

il loro ragionamento, per cui non devono occuparsi dello stile. La retorica, la dialettica, le funzioni emotive del *delectare* e del *movere* diventano del tutto inutili. La sfera delle passioni, del sensibile e del corporale, non è ignorata, ma presa in considerazione in modo forse più radicale e dannoso. Essa è invariabilmente indicata come l'“altro”; ne viene riconosciuta l'esistenza ma anche la netta inferiorità, se non la potenziale dannosità, a scapito dell'intelletto. Si apre così la dissociazione, la spaccatura dell'età moderna tra sensi e intelletto.

Avviene, in questo periodo, un cambiamento fondamentale. Non è la prima volta che la retorica, associata a questioni di stile e alla sfera del probabile, dell'incerto, viene contrapposta alla logicità del ragionamento analitico. Ma da questo momento in poi sarà impossibile prescindere dal modello metodologico imposto dal cartesianesimo. L'uomo moderno non potrà che rilevare, contemporaneamente, la distanza tra intelletto e sensi e il loro coesistere in un sistema franto, non integrato. Come fa notare nuovamente Barilli, pensatori come Bacone, Pascal, Vico sentirono tale paradosso senza riuscire a risolverlo pienamente²⁰. Pascal non potrà che associare il campo della persuasione all'aporia e all'indeterminatezza. Bacone sarà più indulgente, ma confinerà la retorica nell'immaginazione e nella fantasia, negandole una possibilità di comunicazione con la sfera razionale. Questo rapporto di potere si riflette anche in una riorganizzazione, da parte di Bacone, dell'ordine del curriculum didattico: la retorica deve venire prima nel corso degli studi, per essere poi superata, in età matura, dalla logica. Viene, inoltre, ripresa la distinzione tra logica/universale e retorica/particolare e introdotta una distinzione che riguarda il pubblico, il quale torna ad avere un ruolo decisivo nella definizione della disciplina: il pubblico della retorica è concreto, delimitato e materialmente presente; quello della logica è universale.

Una posizione analoga sarà assunta da Vico²¹, il quale accetta l'impostazione metodologica del cartesianesimo e cercherà di fondare una scienza della materia pratica, sentimentale, emotiva che muova da premesse certe e indubitabili. La retorica, si fa, per Vico, strumento di *paideia*, cioè strumento didattico per divulgare ai più le verità difficili da comprendere se comunicate in modo diretto. Questa fase dovrà poi essere superata, in età adulta, per lasciare spazio alla logica. In questo modo Vico salva la retorica ma contribuisce al suo declassamento rispetto alla logica.

²⁰ R. Barilli, *ivi*, p. 94.

²¹ Il pensiero di Vico sarà approfondito nei paragrafi successivi, quando verrà affrontato in modo specifico il problema della metafora.

Una delle definizioni più pregnanti per indicare la frattura che si verifica nel Seicento si deve a Eliot. Nel saggio del 1921 sui poeti metafisici²², Eliot ne analizza stile e linguaggio, prendendo ad esempio alcune poesie di Donne e Cowley. Punto di partenza del suo ragionamento è un saggio di Samuel Johnson, al quale si deve l'etichetta stessa di poeti metafisici, i quali vengono criticati soprattutto perché le loro idee sembrano “aggiogate di forza²³”. Il riferimento qui è al modo di procedere di questi poeti per associazione, seguendo la tendenza barocca di cui abbiamo parlato all'inizio di questo paragrafo: rapidità e collegamenti tra idee distanti contro la sequenzialità del ragionamento analitico. Secondo Johnson, questo si traduce in uno stile difficile e scarsamente comprensibile. Eliot fa notare che, a fronte di un uso capillare di figure retoriche, soprattutto similitudini e metafore, il linguaggio dei metafisici sia pulito e semplice, i contenuti chiari; la sintassi è, forse, poco lineare, ma questa, continua Eliot, non è una peculiarità dei poeti di quell'epoca. L'autore trasforma, invece, il giudizio negativo di Johnson nella caratteristica che distingue i metafisici. Questi poeti, figli dei poeti e drammaturghi dell'epoca precedente, conservano una qualità che andrà poi perduta. O meglio, essi mancano della seicentesca scissione tra poeta riflessivo e poeta d'intelletto:

Quando la mente di un poeta è perfettamente attrezzata per il suo lavoro, amalgama continuamente le esperienze più disparate; l'esperienza dell'uomo comune è caotica, irregolare, frammentaria. Che s'innamori o legga Spinoza, queste due esperienze non hanno nulla in comune, come non hanno nulla in comune col rumore di una macchina da scrivere o l'odore del cibo; ma nella mente del poeta queste esperienze non fanno che formare nuove unità. [...] I poeti del 600 [...] possedevano sul piano della sensibilità un meccanismo in grado di divorare ogni tipo di esperienza. [...] Nel 600 interverrà una dissociazione della sensibilità da cui non ci siamo mai riavuti²⁴.

Il Seicento è il secolo della “dissociazione della sensibilità”. Mentre la filosofia e la scienza sanciscono la definitiva divisione tra senso e intelletto, poeti e scrittori reagiscono ritrovando nella poesia e nella retorica non solo una fonte di bellezza e di vitalità che si opponeva alla razionalità imposta, ma anche una via alternativa verso la verità. Al linguaggio e alle sue figure retoriche, prima tra tutte la

²² T.S. Eliot, *I Poeti Metafisici*, in *Opere*, a cura di R. Sanesi, Milano, Bompiani, 1986, pp. 768-779.

²³ T. S. Eliot, *ivi*, p. 770.

²⁴ T. S. Eliot, *ivi*, pp. 775-776.

metafora, proprio in questo periodo viene riconosciuto un valore e un ruolo epistemico che contribuisce a preservarla dal generale decadimento della retorica.

Tuttavia, come abbiamo già detto, la retorica è ormai identificata con la sola *elocutio*. I trattati di retorica del Settecento non faranno che accentuare questo aspetto, operando un'ulteriore riduzione verso la tropologia. Secondo Genette²⁵, a partire da Dumarsais inizia un processo di impoverimento della retorica che arriverà fino al Novecento. La celebre affermazione del grammatico francese per cui “il se fait plus de figures un jour de marché à La Halle qu'il ne s'en fait en plusieurs jours d'assemblées académiques²⁶” è innovativa perché sancisce la presenza di figure al di fuori del linguaggio poetico o accademico e rifiuta l'idea secondo cui le figure siano espressioni che si allontanano dal modo ordinario di esprimersi. La pervasività delle figure nel linguaggio è però tale da inglobare ogni altro aspetto della retorica. Con Dumarsais la retorica si riduce ufficialmente a un elenco di figure; l'opera di Fontanier²⁷, nel 1827, accentuerà l'aspetto tropologico e lo imporrà in modo definitivo, anche grazie all'adozione del suo manuale nella scuola pubblica²⁸.

Il paradigma tropologico influenza la percezione dei romantici nei confronti della retorica. La posizione romantica viene brillantemente espressa da Victor Hugo che, nel *Réponse à un acte d'accusation*²⁹ dichiara “Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe!”. La retorica è sinonimo di tecnicismo e artificiosità che si contrappone, invece, alla spontaneità e all'autenticità dell'espressione del genio.

2.3 La ricomposizione della frattura: il Novecento

Dopo il Seicento, il razionalismo settecentesco e la condanna romantica della retorica, colpevole di anteporre la tecnica alla spontaneità del genio, il Novecento si apre con un atteggiamento non nuovo nei confronti della retorica. La posizione di Croce, il logicismo di filosofi come Russel e Frege, la filosofia del linguaggio di Carnap e Wittgenstein confermano la spaccatura tra il vero da una parte e la sfera emotiva dall'altra. Un cambiamento sarà possibile solo con una messa in crisi del concetto stesso di verità su basi logico-matematiche. Il mito di una verità certa e

²⁵ G. Genette, *Retorica ristretta*, in G. Conte (a cura di), *Metafora*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 207-227.

²⁶ C. Dumarsais, *Des Tropes*, Parigi, Laurens Imprimeur-Libraire, 1803, p. 2.

²⁷ P. Fontanier, *Le figures du discours*, Parigi, Flammarion, 1977.

²⁸ Cfr. G. Genette, *Retorica ristretta*, op. cit.

²⁹ V. Hugo, *Les Contemplation*, I, VII, 1856.

universale cade di fronte al riconoscimento dei limiti della conoscenza e dell'impossibilità di definire in modo univoco i fatti che riguardano la natura umana.

Da questa consapevolezza derivano due movimenti complementari: da una lato c'è il riconoscimento della parte non razionale e inconscia dell'uomo, quindi diffidenza verso le verità certe che pensatori chiave del Novecento, come Freud e Einstein, avevano definitivamente messo in crisi; dall'altro c'è la necessità di ricostruire una scienza umana che comprenda questi limiti e riesca ad inglobarli in un sistema. È da questa volontà di opporsi al razionalismo di tipo matematico senza arrendersi all'aporia di cui parlava Pascal che nasce l'opera di Perelman, uno dei maggiori fautori della rinascita novecentesca della retorica intesa come "forma di razionalità alla base del ragionamento umano in tutti i campi"³⁰. Il suo *Trattato dell'Argomentazione*³¹, scritto in collaborazione con Lucy Olbrecht-Tyteca, prende le mosse dalla riconfigurazione delle differenze e dei rapporti tra argomentazione e dimostrazione sulla base, innanzitutto, del tipo di uditorio a cui sono destinate. La dimostrazione si rivolge a un uditorio universale convinto di alcuni assiomi condivisi e accettati, e di cui viene preso in considerazione solo lo stato mentale, astraendo da fattori concreti di tipo sociale o contestuale. L'argomentazione, invece, che ha come fine la persuasione, è rivolta a un uditorio particolare, concreto, fisico, situato nel tempo e nello spazio, con opinioni (*doxai*) e non assiomi, plastiche e dinamiche. Riecheggia la distinzione tra uditorio universale e particolare già mostrata in precedenza. È importante fare riferimento in modo preciso alla terminologia di Perelman: "ogni argomentazione mira all'adesione delle menti e presuppone l'esistenza di un contatto intellettuale"³²; l'uditorio si configura, dunque, come "l'insieme di coloro sui quali l'oratore vuole influire"³³. Ogni argomentazione deve svilupparsi a partire dallo scopo per cui viene impiegata. La retorica recupera così il suo ruolo pratico e razionale nella misura in cui definisce l'uso del linguaggio attraverso regole compositive che hanno una funzione precisa ai fini dell'azione sull'uditorio. Ricordiamo le due espressioni di Perelman: "contatto intellettuale" e "adesione delle menti." Non si sta affrontando una questione di forma o di stile: l'uso della retorica è sostanziale. Scrive ancora: "se si trascura la funzione argomentativa

³⁰ E. Raimondi, *La Retorica d'oggi*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 80.

³¹ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione : la nuova retorica*, Torino, Einaudi, 1989, ed. orig., *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Parigi, Presses Universitaires de France, 1958.

³² *Ivi*, p. 16.

³³ *Ivi*, p. 22.

delle figure, il loro studio apparirà ben presto come un vano passatempo, come la ricerca di nomi strani per giri di frase ricercati³⁴.” È ovviamente possibile che una figura sia usata senza uno scopo argomentativo; ciò non dipende dalla figura in sé ma dalla sua funzione nel discorso; non dalla sua forma, dunque, ma dal suo uso. In questo modo Perelman libera definitivamente la retorica dalle restrizioni dell’*elocutio* fine a se stessa e restituisce un ruolo essenziale all’*inventio* e alla *dispositio*. Elenca, infatti, le strategie e i luoghi argomentativi a cui si può ricorrere per costruire un’argomentazione. Molti di essi derivano direttamente dai luoghi aristotelici; nelle argomentazioni definite quasi-logiche risuonano, infatti, le indicazioni di Aristotele riguardo agli entimemi. Nasce in questo modo la *nouvelle rhétorique* che oltre a vedere di nuovo insieme *inventio*, *dispositio* e *elocutio*, “segna anche, per l’atto del convincere e del persuadere interno a un ragionamento discutibile affidato a meccanismi conativi, un recupero pieno del momento della decodificazione e dell’importanza del destinatario³⁵.”

Le vicende storiche del Novecento e lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa contribuiscono a riavvicinare il pubblico alla retorica, sottraendola al doppio dominio della letteratura e della parola scritta. Il recupero di una retorica orale non si deve solo all’uso che dell’oratoria fecero i regimi totalitari, ma anche alla diffusione di radio e televisione. È questo l’unico punto su cui Perelman manca, forse, di lungimiranza. Il suo progetto di costruire una nuova scienza delle discipline umanistiche gli imponeva di porre l’attenzione sulle prime tre parti della retorica, ma considerava irrecuperabili e, forse, non necessarie sia la memoria che l’*actio*. Invece, anche queste parti vengono recuperate dalla retorica novecentesca che si manifesta nella gestualità e nella potenza visiva delle arringhe di piazza, delle performance televisive, delle propagande pubblicitarie.

Perelman si pone come cerniera tra il passato e il futuro della retorica, un futuro che, riscoprendone la natura pragmatica, si riallaccia alle sue radici profonde. Come riassumono magistralmente Raimondi e Battistini, a partire dalla metà del Novecento

ci sono, si direbbe, le condizioni perché la retorica, dopo un lungo viaggio che, per le molte cadute, assomiglia a un’alterna peripezia migratoria, abbandoni il feudo della letteratura e,

³⁴ *Ivi*, p. 177.

³⁵ A. Battistini e E. Raimondi, *Le figure della retorica*, Torino, Einaudi, 1990, p. 497.

ridestatasi dal torpore di un edonismo adorno e meccanico, consumi ogni energia sul terreno concreto della prassi³⁶.

In questo modo, la retorica recupera il suo ruolo sociale nelle pratiche quotidiane del vivere comune. Ciò che davvero la rende spendibile in tutti i campi delle scienze umane³⁷ è il suo proporsi come razionalità flessibile e dinamica, pronta, come dice Raimondi, ad adattarsi e a correggersi³⁸. In altre parole, quello che per secoli era stata considerata la sua pecca più grande, quel suo essere scienza non certa, non logica e non universale, diventa ora il suo punto di forza. È la caduta del dominio del metodo cartesiano, la negazione dell'esistenza delle idee chiare e distinte.

2.4 *La retorica e le scienze cognitive*

Nel saggio sulla dissociazione della sensibilità creata dal razionalismo seicentesco, Eliot aggiunge una precisazione molto importante ai fini del nostro discorso. La frattura è talmente radicale da rendere necessario un contatto vero e diretto con il corpo per recuperare l'unità perduta in cui idea ed esperienza coincidevano. Non basta guardarsi dentro e ridare spazio alla propria interiorità, ma, scrive Eliot, "bisogna scandagliare la corteccia cerebrale, il sistema nervoso, l'apparato digerente³⁹".

Eliot introduce un'idea di corporalità impossibile da disgiungere dall'intelletto. Ogni idea, ogni pensiero è un'esperienza. L'unità intellettuale-sensoriale che viene delineandosi come esigenza dell'uomo novecentesco è anche l'obiettivo che ha ispirato la prospettiva integrata della linguistica cognitiva esposta nel capitolo precedente. La dissociazione lamentata da Eliot è la stessa, storicamente e culturalmente parlando, contro cui muovono i cognitivisti, cioè quel dualismo cartesiano che segnò il Seicento e il destino del pensiero filosofico e scientifico dei

³⁶ *Ivi*, p. 513.

³⁷ Prova ne sia il volume a cura di J. Nelson, A. Megili, D. McCloskey, *The Rhetoric of the Human Science. Language and Argument in Scholarship and Public Affairs*, Londra, The University of Wisconsin Press, 1987. Il volume raccoglie 22 interventi dell'omonimo symposium tenuto nel 1984 all'Università dell'Iowa. Esponenti di diverse discipline, tra cui matematica, scienze, economia, legge, scienze politiche, psicologia si confrontano sull'uso della retorica nel modo in cui gli studiosi comunicano tra loro e con il pubblico fuori dall'accademia. Vedremo più avanti come la metafora in particolare abbia un ruolo cruciale nel discorso scientifico.

³⁸ Raimondi, *La Retorica d'oggi*, op. cit. p. 83.

³⁹ T.S. Eliot, *I Poeti Metafisici*, op. cit. p. 778.

secoli successivi. Il cognitivismo degli anni Cinquanta, per alcuni versi, sembra riprendere l'impostazione razionalista. A ragione, Raimondi e Battistini definiscono "cartesiana"⁴⁰ la teoria linguistica di Chomsky, da cui, per reazione, si svilupperà la linguistica cognitiva. Continuando il parallelismo, la linearità dei ragionamenti analitici può corrispondere alla sequenzialità dei processi cognitivi così come descritti dal primo cognitivismo; la famosa metafora della mente come computer rafforza l'idea di una razionalità basata su procedimenti logico-matematici. Possiamo anche dire che l'esplosione delle scienze informatiche nel Novecento ebbe un effetto analogo a quello della stampa nell'influenzare il modo di concepire i processi e le funzioni della mente. La reazione degli scrittori del barocco, così come dei poeti metafisici, che opposero alla linearità gli accostamenti improvvisi, le azzardate associazioni di idee, corrisponde a quella dei connessionisti e del cognitivismo di seconda generazione. Il paradigma della sequenzialità viene sostituito con quello del parallelismo. Ricordiamo che tra le discipline che influenzarono lo sviluppo della linguistica cognitiva ci furono le neuroscienze e la psicologia. Non più un elemento esterno come il computer, ma il corpo nella sua unità diventa il modello delle indagini sul linguaggio e sulla mente. Seguendo la stessa intuizione secondo cui, sul versante filosofico ed epistemologico, Matte Blanco aveva definito l'uomo essere bi-logico⁴¹, sospeso tra la logica bivalente della ragione e quella simmetrica dell'inconscio, Damasio⁴² ha dimostrato che razionalità e emozioni sono impossibili da separare, e che quest'ultime dipendono da una struttura cerebrale precisa. *L'embodiment*, nelle sue diverse applicazioni, conferma l'unità mente-corpo come necessario punto di partenza per ogni analisi concernente il linguaggio, il pensiero, il comportamento umano.

La retorica viene assorbita da questo sistema, in quanto espressione non solo delle capacità linguistiche ma anche di quelle cognitive e razionali. Psicologia e scienze cognitive iniziano ad interessarsi all'uso, alla comprensione e alla produzione del linguaggio figurato.

La psicologia raccoglie dalla retorica gli spunti che essa può offrire negli studi sulla persuasione e sull'organizzazione e comprensione del linguaggio. Uno degli argomenti più studiati è il cambio di opinione legato all'uso di strategie retoriche

⁴⁰ A. Battistini, E. Raimondi, *Le figure della retorica*, op. cit. p. 512.

⁴¹ Cfr. I. Matte Blanco, *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla biologica*, a cura di P. Bria, Torino, Einaudi, 1981.

⁴² A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1994.

precise. Alcune ricerche, che uniscono l'analisi psicologica con un'impostazione pragmatica, mirano a definire i fattori e le variabili che influenzano il cambiamento di opinione distinguendo tra variabili della fonte (ad esempio competenza, credibilità, autorevolezza), del messaggio (legate al grado di emotività del contenuto, al tipo di argomentazione, all'organizzazione della struttura argomentativi e alla sua linearità, alla relazione tra comprensione e memorizzazione del messaggio) e del ricevente (fattori quali età, sesso, autostima, cultura). Ma l'interesse principale di un approccio psicologico sta nell'indagine dei processi di pensiero sottesi ai cambiamenti di opinione. A questi fini, sono utili gli studi di psicolinguistica dedicati a particolari strutture sintattiche e semantiche, come la negazione, le forme dell'ipotassi, la particolarità di alcune parole. Questi studi hanno assunto un'importanza tale da giustificare la nascita di una vera e propria psicoretorica⁴³. Punti programmatici della disciplina sono il collocamento della retorica nell'ambito del discorso, il rifiuto delle figure come scarto e la loro reintegrazione nel linguaggio comune con ruolo costitutivo e fondamentale.

Gli studi cognitivi hanno privilegiato i momenti di comprensione e produzione del linguaggio figurato, in stretta connessione con la psicolinguistica. Il punto di partenza è il rapporto tra linguaggio e pensiero⁴⁴. Psicologi e linguisti hanno proposto teorie differenti. Sapir e Whorf⁴⁵, ad esempio, con il loro ipotesi della relatività linguistica, sostennero che la struttura linguistica determini il modo di pensare e percepire il mondo. Scrive Sapir:

noi vediamo, udiamo e abbiamo esperienze sensibili così e non altrimenti perché le abitudini linguistiche della nostra società ci predispongono a certe scelte d'interpretazione⁴⁶.

Whorf riconosce alla lingua la capacità di determinare alcune strutture di pensiero ma anche di agire come una griglia rigida che limita e influenza lo sviluppo della cultura⁴⁷.

Un rapporto più dinamico è descritto da Vigotsky:

⁴³ Cfr. G. Mosconi e V. D'Urso, *Psicologia e Retorica*, Bologna, Il Mulino, 1977.

⁴⁴ Cfr. C. Cacciari, *Psicologia del Linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2001.

⁴⁵ B. L. Whorf, *Linguaggio, pensiero, realtà. Raccolta di scritti a cura di J. B. Carrol*, Torino, Boringhieri, 1970.

⁴⁶ E. Sapir, citato in B. L. Whorf, *La relazione del pensiero abituale e del comportamento col linguaggio*, in *Linguaggio, pensiero, realtà. Raccolta di scritti a cura di J. B. Carrol*, op. cit., pp. 99-126, cit. p. 99.

⁴⁷ B. L. Whorf, *La relazione del pensiero abituale e del comportamento col linguaggio*, op. cit., p. 123.

per la sua struttura il linguaggio non è un semplice riflesso speculare della struttura del pensiero. Perciò non può vestire il pensiero come un abito confezionato. Il linguaggio non serve come espressione di un pensiero già bello e pronto. Il pensiero, trasformandosi in linguaggio, si riorganizza e si modifica. Il pensiero non si esprime ma si realizza nella parola.⁴⁸

Gli esponenti del primo cognitivismo avevano sostenuto la sostanziale indipendenza del linguaggio rispetto al pensiero. Con questo essi intendevano che le facoltà linguistiche si sviluppavano e operavano senza essere influenzate da fattori psicologici e che la descrizione dei fenomeni linguistici potesse essere condotta in termini logici, come se fossero astratti. Queste teorie contribuirono a mettere da parte le idee del determinismo linguistico. Tuttavia, le scienze cognitive di seconda generazione hanno risollevato la questione, anche se in modo diverso.

I linguisti cognitivi sostengono che la conoscenza sia sempre derivata da interazioni fisiche e corporee con il mondo. Non è quindi la lingua a determinare il modo in cui pensiamo; l'esperienza e l'ambiente, sia fisico che culturale, in cui viviamo danno una struttura alla nostra concettualizzazione del mondo e alla nostra lingua. In questo panorama si collocano le ricerche sull'*embodiment*, sui prototipi, sugli schemi e sulla grammatica cognitiva che abbiamo esposto nel precedente capitolo. Il pensiero si modella a partire dall'esperienza e si riflette nel linguaggio, imponendogli una struttura. L'influenza è, in realtà, reciproca, e anche negli studi attuali si cerca di scoprire se e in quali occasioni la struttura del linguaggio impone una determinata sistemazione delle conoscenze. Gli studi di Lera Boroditsky⁴⁹, in parziale recupero dell'ipotesi whorfiana, hanno evidenziato, ad esempio, come la percezione del tempo e la sua concettualizzazione derivino dall'orientamento spaziale della scrittura adottata da una cultura. Gli occidentali hanno una rappresentazione lineare e orizzontale del tempo, con un orientamento da sinistra a destra; gli orientali rappresentano invece il tempo lungo una linea verticale, dal basso verso l'alto. I Thaayorre, una popolazione aborigena del nord dell'Australia, non posseggono alcun termine per indicare i rapporti spaziali, come destra e sinistra, avanti e dietro; questi vengono definiti esclusivamente attraverso i punti cardinali. Di conseguenza, la

⁴⁸ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Editori Laterza, (1934) 1990, p. 336.

⁴⁹ L. Boroditsky, A. Gaby, *Remembrances of Time East. Absolute Spatial Representation of time in an Australian Aboriginal Community*, «Psychological Science» 21, 2010, pp. 1635-1639.

successione di eventi temporali viene indicata attraverso un orientamento da est a ovest. A differenza delle conclusioni che, in modo forse troppo superficiale, vennero tratte dalle osservazioni di Sapir e Whorf, oggi si è molto più cauti nell'affermare che ci siano differenze sostanziali nel mondo in cui parlanti diversi percepiscono il mondo o nel loro modo di ragionare⁵⁰. Gli studi dello psicologo Bloom⁵¹, nel 1981, vollero dimostrare che i parlanti cinesi non erano in grado di comprendere delle proposizioni di contenuto controfattuale, mancando nella loro lingua la corrispondente costruzione sintattica. Tali studi vennero smentiti un paio di anni dopo da uno studioso cinese, Terry Kit-Fong Au⁵², il quale dimostrò che le difficoltà dei cinesi nella comprensione del brano che Bloom usò nei suoi esperimenti erano dovute a una traduzione imprecisa. Negli anni Settanta, Eleanor Rosch⁵³ ha studiato la percezione dei colori nella popolazione Dani della Nuova Guinea, che possiede solo due parole per indicare i colori, distinguendoli in “chiaro” e “scuro”; la ricerca ha dimostrato che la percezione delle diverse tonalità di colore da parte dei Dani non è in nessun modo compromessa da tale limitazione linguistica.

Il rapporto linguaggio-pensiero non è stato ancora definito in modo rigoroso. L'esigenza di dimostrare se sia il linguaggio a determinare il pensiero o viceversa ha lasciato il posto allo studio delle reciproche influenze tra strutture linguistiche, necessariamente calate in una cultura, e strutture mentali. Una prospettiva integrata è divenuta imprescindibile sia per affrontare lo studio della mente, da un punto di vista psicologico e neurofisiologico, sia per risolvere problemi legati all'uso e alla struttura della lingua.

Lo studio della retorica e del linguaggio figurato si inserisce perfettamente in questa prospettiva. L'espressione linguistica è sempre frutto di un ragionamento, rispecchia una precisa organizzazione concettuale e rimanda a un'impostazione culturale definita; per questa ragione, non può più essere considerata vuota e priva di

⁵⁰ Lera Boroditsky ha condotto diverse ricerche sulla rappresentazione del tempo in culture differenti. Sebbene alcuni risultati siano inconfutabili, come quelli sopra riportati, non sono mancate le critiche rivolte sia ad alcune imprecisioni metodologiche degli esperimenti condotti, sia alla mancanza di cautela con cui gli esperimenti stessi venivano presentati come prove del fatto che il linguaggio determini del pensiero. Cfr. D. January e E. Kako, *Re-evaluating evidence for linguistic relativity: Reply to Boroditsky (2001)*, «Cognition» 104, 2007, pp. 417-426.

⁵¹ A. H. Bloom, *The Linguistic Shaping of Thought: A Study in the Impact of Language on Thinking in China and the West*, Hillsdale, Erlbaum Associates, 1981.

⁵² T. K. Au, *Chinese and English counterfactuals: The Sapir-Whorf hypothesis revisited*, «Cognition», 15, 1983, pp. 155-187.

⁵³ E. Rosch, *Probabilities, Sampling, and Ethnographic Method: The Case of Dani Color Names*, «MAN 7», 1972, pp. 448-466.

valore cognitivo. La retorica, liberata dalla prigionia dei manuali, ricompone le sue parti e acquista maggiore consapevolezza delle sue possibilità euristiche e conoscitive. Diventa, cioè, organizzazione del pensiero prima che organizzazione del materiale linguistico.

Dan Sperber parla di “retorica cognitiva⁵⁴” riferendosi al fatto che la figura non è nel testo ma nella rappresentazione concettuale del testo, ed è funzione sia del testo che della conoscenza condivisa necessaria a garantire la comunicazione. Da questo punto di vista, tutte le figure sono da considerarsi figure di pensiero, all’interno delle quali le componenti sintattiche, fonologiche e semantiche possono avere un ruolo più o meno rilevante o fungere solo da focalizzatori aggiuntivi. La retorica assume quindi il doppio ruolo di organizzazione del testo e di ricostruzione del testo nella mente del lettore/fruttore.

La posizione di Sperber non è lontana dalle riflessioni di Peirce⁵⁵ sulla retorica. Questi compie, innanzitutto, la fondamentale distinzione tra segno, oggetto e interpretante. Il segno costituisce il momento centrale della semiosi, in quanto mediatore tra l’interpretante⁵⁶ e il suo oggetto. Il segno, dunque, è sia tramite di oggettività che di soggettività. Per quanto riguarda il primo, il segno deve illuminare sotto certi aspetti l’oggetto, coglierne le qualità, costituirne un’idea fondamentale. Il contenuto del segno in quanto rivolto all’oggetto è il *ground* o *base*. D’altra parte il segno deve organizzare questo riflesso cognitivo dell’oggetto e veicolarlo in alcune nozioni definite per suscitare la riflessione dell’interpretante. Il contenuto del segno in quanto rivolto all’interpretante è il *meaning*. Notiamo qui, prima di tutto, una terminologia affine a quella che sarà usata dalla linguistica cognitiva; non a caso, di semiotica cognitiva⁵⁷ hanno parlato alcuni commentatori di Peirce. Dopo aver esplicitato i rapporti che il segno intrattiene con l’oggetto da una parte e l’interpretante dall’altra, l’autore espone l’idea di un trivio composto da logica, grammatica e retorica in cui la logica coincide sostanzialmente con la semiotica in senso stretto: si occuperebbe, cioè, di stabilire le condizioni formali della funzione denotativa del

⁵⁴ D. Sperber, *Rudiments of cognitive rhetoric*, «Rhetoric Society Quarterly», 37, 4, 2007, pp. 361–400; ed. orig. *Rudiments de rhétorique cognitive*, «Poétique: Revue de Théorie et d’Analyse Littéraire» 23, 1975, pp. 389-415.

⁵⁵ Cfr. C. S. Peirce, *Semiotica. Testi scelti e introdotti da Massimo A. Bonfantini, Letizia Grassi, Roberto Grazia*, Torino, Einaudi, 1980.

⁵⁶ Per interpretante, Peirce non si riferisce tanto alla persona fisica che interpreta il segno, quanto al sistema culturale entro cui avviene l’interpretazione.

⁵⁷ M. A. Bonfantini, *Introduzione. La semiotica cognitiva di Peirce*, in C. S. Peirce, *ivi*, pp. XXI-LII.

segno; la grammatica riguarda lo studio delle condizioni formali della funzione espressiva del segno, secondo cui ad ogni segno corrisponde un significato; la retorica, secondo il trivio peirciano, stabilisce le condizioni formali della funzione interpretativa o esplicativa del segno. L'attenzione rivolta al processo cognitivo dell'interpretazione appare coerente con le riflessioni novecentesche sulla retorica.

Nel 1936, Richards era stato tra i primi a proporre una visione nuova della retorica, reintegrata in una prospettiva filosofica che comprendesse riflessioni linguistiche, psicologiche e, potremmo dire, cognitive. Scrive a chiusura del suo studio:

è un vecchio sogno che la psicologia possa riuscire un giorno a dirci tanto sulla nostra mente da renderci infine capaci di scoprire con una qualche attendibilità che cosa vogliamo dire con le nostre parole e come lo diciamo. Un sogno opposto e complementare è che con un adeguato scaltimento della retorica si possa un giorno capire tanto sulle parole che queste ci diranno come funziona la nostra mente⁵⁸.

Le scienze cognitive hanno senz'altro voluto concretizzare questo sogno, facendo della retorica sia un oggetto di analisi che uno strumento di indagine per comprendere le strutture più profonde della mente e del linguaggio.

Possiamo, ora, tornare al punto da cui siamo partiti, ovvero la denuncia della riduzione della retorica. Nel breve percorso storico appena delineato, abbiamo enfatizzato i rapporti tra retorica e pensiero, rintracciando nel Seicento il momento decisivo di frattura e il Novecento come il secolo della ricomposizione di tale frattura. La concentrazione sugli aspetti cognitivi della retorica ha certamente contribuito alla sua rivalutazione, riconoscendole un ruolo cruciale nei meccanismi di comprensione e produzione linguistica. Allo stesso tempo, però, ha portato a un eccesso sul piano dell'astrazione teorica e a un appiattimento delle differenze tra le strategie retoriche, con una predilezione per figure di pensiero e i tropi in senso proprio. Anche rimanendo al di fuori di una prospettiva cognitivista, Genette, nel saggio precedentemente citato, segnalava un movimento di progressiva espansione delle figure di pensiero a discapito di una visione più ampia e articolata della retorica.

⁵⁸ I. A. Richards, *La Filosofia della Retorica Milano*, Feltrinelli, 1967, ed. orig., *The philosophy of rhetoric*, Oxford, Oxford University Press, 1936, p. 127.

La linguistica cognitiva, da un certo punto di vista, mantiene ed enfatizza questa situazione, concentrandosi sulla figura che, come vedremo, ha progressivamente assunto un ruolo dominante all'interno degli studi retorici: la metafora.

3. METAFORA E PENSIERO: DA ARISTOTELE AL NOVECENTO

Tutti gli studiosi che, da prospettive diverse, si occupano di metafora hanno un punto di partenza comune: Aristotele. Fin dalle trattazioni più antiche, la definizione aristotelica della metafora ha costituito un modello imprescindibile, interpretato secondo letture a volte discordanti che, nei secoli, hanno costituito la base delle diverse teorie sulla metafora. La plurivocità delle interpretazioni del testo di Aristotele (ci riferiamo qui soprattutto a *Poetica* e *Retorica*) è dovuto al fatto che questo sembri, in alcuni punti, contraddittorio; inoltre, la sua ampiezza ha fatto sì che alcuni passaggi fossero isolati o selezionati dall'intero contesto in modo da favorire una lettura piuttosto che un'altra. Quest'ultima questione si lega al problema della trasmissione degli scritti di Aristotele, al ruolo mediatore della cultura latina prima e medievale poi.

In questo paragrafo, ripercorreremo i passaggi più importanti in cui Aristotele parla della metafora, cercando di sottolineare proprio quelle apparenti incongruenze che hanno portato alla definizione di due strade separate: la prima, consolidata dalla retorica latina, è quella che ha condotto alla tropologia e vede nella metafora uno scarto dal linguaggio comune e dall'espressione propria, segno dell'estro e del genio, basata su un meccanismo di sostituzione di parole alla cui base c'è il principio di similarità; l'altra, che ha attraversato i secoli in modo meno evidente, pone l'attenzione sul valore conoscitivo ed euristico della metafora, sul suo rapporto con il ragionamento e la creatività, su un meccanismo più ampio e complesso della semplice sostituzione di parola. Quest'ultima linea verrà ripresa dal Novecento e, in particolare, dalle teorie cognitive che vedranno nella metafora una delle espressioni più importanti delle capacità cognitive umane.

3.1 *Il paradigma aristotelico*

Partiamo dalla definizione di metafora che Aristotele dà nel ventunesimo capitolo della *Poetica*. Il paragrafo è dedicato alle “specie dei nomi” e inizia con la fondamentale distinzione tra termini comuni e glosse, e poi tra metafora, ornamento, termini conati, allungati, abbreviati o modificati.

Metafora è l'imposizione di un nome di un'altra cosa: o dal genere alla specie, o dalla specie al genere, o dalla specie a una specie, o secondo analogia.⁵⁹

Epifora è il termine qui tradotto come “imposizione”, anche se una traduzione più precisa dovrebbe essere “spostamento” o “trasferimento”. Lucia Calboli Montefusco condivide le osservazioni di Laks⁶⁰, il quale ritiene che *epifora* si riferisca sia all'operazione di trasferimento che al risultato di tale operazione. La parola “imposizione” potrebbe essere stata scelta per enfatizzare quest'ultimo aspetto. In effetti, seguendo la spiegazione di Aristotele, notiamo che gli esempi riportati sembrano incoraggiare la lettura di *epifora* come risultato di un trasferimento, da ricostruire a ritroso. In modo più corretto, ancora la Montefusco⁶¹ sottolinea che il trasferimento non è da intendersi tanto tra due parole quanto, piuttosto, come un movimento dalle parole alle cose, allo stato dei fatti. Prendiamo l'esempio di metafora da genere a specie: “la nave già mi si fermò⁶²” dove “fermarsi” è considerato genere di “essere ormeggiata”, che ne è una specie. Si risale dal genere, la parola, alla specie, che è nei fatti. Se Aristotele avesse voluto, invece, sottolineare il trasferimento da una parola all'altra, avrebbe forse indicato un movimento che dall'essere ormeggiati va verso lo stare fermi, quindi da specie a genere. I trasferimenti da genere a specie e viceversa sono stati spesso messi in discussione, dai commentatori moderni, come genuini esempi di metafore. È bene da subito ricordare che Aristotele non compie

⁵⁹ Aristotele, *Poetica*, 21, 1457b, 5-10. Traduzione a cura di Marcello Zanatta, Torino, UTET, 2006, p. 638.

⁶⁰ A. Laks, *Substitution et connaissance: une interprétation unitaire (ou presque) de la théorie aristotélicienne de la métaphore*, in D. J. Furley e A. Nehamas, *Aristotle's Rhetorics*, Princeton, Princeton University Press, 1994, pp. 283-305.

⁶¹ L. Calboli Montefusco, *La percezione del simile: metafora e comparazione in Aristotele*, in A. M. Lo Russo (a cura di) *Metafora e conoscenza*, Milano, Bompiani, 2005, pp. 69-86.

⁶² Aristotele, *ivi*, p. 638. La citazione è da *Odissea*, I, 185.

alcuna distinzione tra metafora, metonimia e sineddoche, figure che possono corrispondere in modo più appropriato agli esempi riportati⁶³.

Il trasferimento da specie a specie si avvicina di più alla nostra idea di metafora. Gli esempi⁶⁴, ancora omerici, sono “avendo attinto l’anima con il bronzo” e “tagliando col bronzo acuminato”. Eco⁶⁵ parafrasa i versi in questo modo: “poi che con l’arma di bronzo gli attinse la vita” e “poi che con la coppa di bronzo recise l’acqua.” In questo caso, osserva Aristotele, Omero ha sostituito “tagliare” con “attingere” e “attingere” con “recidere”; entrambi i termini delle due coppie possono essere considerati specie di un generico “togliere”, e sono accomunate da una somiglianza strutturale. La relazione è più chiara nell’esempio ulteriore di Eco: “il dente della montagna”. Secondo la classificazione aristotelica, “dente” e “cima” i due termini della metafora, sarebbero specie di un generico “oggetti aguzzi”. In questo tipo di relazione metaforica, dunque, si enfatizza il fatto che i due termini condividano delle proprietà comuni, tanto da poter essere classificati entro una stessa categoria.

L’ultimo tipo di metafora si basa, invece, su un rapporto di analogia, un rapporto logico che parte da una proporzione – la coppa sta a Dioniso come lo scudo sta ad Ares – e ci permette di chiamare lo scudo “coppa di Ares” e la coppa “scudo di Dioniso”. Più interessanti sono gli esempi successivi: stando allo stesso ragionamento analogico, possiamo dire che la sera è la vecchiaia del giorno o che la vecchiaia è la sera o il tramonto della vita. Criterio fondamentale, nella metafora per analogia, è la reciprocità e la reversibilità del rapporto, per cui da una stessa proporzione si possono generare due metafore speculari. A questo punto, Aristotele suggerisce che l’analogia può essere proficuamente utilizzata anche quando manchi uno dei termini della proporzione. L’esempio è quello dell’irraggiamento dei raggi solari, per cui manca un verbo proprio che può essere sostituito, per analogia tra l’atto di lanciare semi e quello di lanciare le fiamme del sole, con il verbo seminare. È questo un caso di catacresi – sebbene Aristotele non usi tale termine – in cui la metafora serve a riempire un vuoto lessicale.

Al di là delle singole differenziazioni, la definizione aristotelica è stata percepita, in ogni caso, come una limitazione al nome e come qualcosa che accade tra

⁶³ Eco nota come i primi due casi di metafora descritti da Aristotele corrispondano piuttosto a delle sineddochi, rispettivamente generalizzante e particolarizzante. Cfr. U. Eco, *Metafora e Semiosi*, in Id., *Semiotica e Filosofia del Linguaggio*, Torino, Einaudi, 1984, pp. 141-198.

⁶⁴ Aristotele, *ibidem*.

⁶⁵ U. Eco, *Metafora*, in Enciclopedia Einaudi, vol. IX, pp. 191- 236, p. 201-201.

due parole. Questa restrizione della metafora al nome è, secondo Ricoeur⁶⁶, una delle eredità più pesanti che Aristotele ha lasciato ai posteri, seppure più per bocca dei suoi commentatori che propria.

Il capitolo 22 della *Poetica* è dedicato alla virtù dell'elocuzione poetica. Nelle primissime righe, Aristotele sembra gettare le basi della tropologia scrivendo

virtù dell'elocuzione è che sia chiara e non misera. Ora, quella che deriva dai nomi di uso comune è molto chiara, ma misera. [...] Invece quella che adopera i termini estranei all'uso corrente è solenne, ed è elocuzione che si distingue rispetto all'espressione volgare. Chiamo estraneo all'uso corrente la glossa, la metafora, l'allungamento e ogni termine che si discosti dalla parola di uso comune.⁶⁷

La metafora è una deviazione, uno scarto dall'uso comune, rende l'elocuzione solenne e non volgare, quindi, si potrebbe concludere, lontana dal linguaggio quotidiano. Proprio per questo motivo, Aristotele raccomanda prudenza nell'uso delle metafore, perché si corre il pericolo di scrivere versi incomprensibili o, addirittura, ridicoli.

È bene ora riportare per intero uno dei passaggi più importanti:

è di importanza massima l'essere capace di fare metafore. Ché questa capacità non si può assumere da un altro, ma è segno di buona natura. Infatti, il fare buone metafore è vedere ciò che è simile.⁶⁸

Le conclusioni che si possono evincere da questo passo sono due. La prima è che la metafora viene considerata come una delle capacità più importanti del poeta, una capacità che è segno di buona natura, cioè di una predisposizione naturale che è, appunto, innata e non può essere appresa da altri. La seconda è che l'essenza della metafora, della buona metafora, è vedere ciò che è simile.

Da questo derivano importanti considerazioni: solo poche persone sarebbero in grado di creare buone metafore; pochi sarebbero quindi gli eletti che posseggono questo segno di buona natura, espressione che è stata spesso interpretata come segno del "genio". In questo modo, la metafora viene non solo confinata nell'ambito della

⁶⁶ Ricoeur, *La Metafora Viva*, op. cit.

⁶⁷ Aristotele, *Poetica*, 22, 1458a, 15-20, p. 640.

⁶⁸ Aristotele, *Poetica*, 22, 1459a, 5-10, pp. 643.

poesia, ma anche riservata a pochi privilegiati tra i poeti; sembra, invece, essere negata all'uomo comune. Tale capacità si manifesta nel vedere ciò che è simile, da cui si deduce che la metafora è fondata, principalmente, su un rapporto di similarità.

La questione è ripresa, successivamente, nel III libro della *Retorica*, a partire dal capitolo 2, intitolato “Le proprietà dell’elocuzione”. Le prime righe riprendono in modo esplicito le considerazioni fatte nel ventiduesimo capitolo della *Poetica*, con rimandi puntuali. Si ribadisce il concetto generale secondo cui l’elocuzione deve essere chiara e non misera, ma nemmeno troppo solenne: deve essere conveniente. “In effetti”, scrive Aristotele, “quella [elocuzione] poetica di certo non è misera, ma non conveniente al discorso⁶⁹”. Questa precisazione è di fondamentale importanza. Aristotele non sta più parlando dell’elocuzione poetica, ma di quella retorica, che, come abbiamo mostrato nel paragrafo precedente, ha una funzione pratica, pubblica, sociale, e si pone finalità diverse dal discorso poetico. Proprio perché il discorso retorico necessita di stabilire un contatto con il pubblico, è bene che utilizzi uno stile adatto a catturare l’attenzione, anche facendo ricorso a modi insoliti di esprimersi, a un linguaggio che può apparire straniero, esotico, capace di destare meraviglia e piacere. Ma è importante che la costruzione del discorso retorico sia invisibile, che si abbia l’impressione di naturalezza e non si perda mai di vista la convenienza e la verosimiglianza (apprezzata anche in poesia). Tra le varie forme del nome che si discostano dall’uso comune già esposte nella poetica, Aristotele consiglia soprattutto la metafora,

ché tutti dialogano con metafore, con nomi appropriati e con nomi detti nel significato comune, per cui è chiaro che, se si costruisca bene il discorso, si avrà un’elocuzione straniera, si sarà in grado di celarla, si avrà chiarezza. E questa, come si è detto, è la virtù del discorso retorico.⁷⁰

[...] E la metafora possiede al massimo grado sia la chiarezza, sia il piacere, sia il carattere straniero, e non è possibile assumerla presso un altro⁷¹.

Il discorso retorico deve essere chiaro, ma anche risultare piacevole e interessante. La metafora è adatta ad assolvere tutti questi compiti: chiarezza, piacere,

⁶⁹ Aristotele, *Retorica*, III, 2, 1404b, 5, traduzione a cura di Marcello Zanatta, Torino, UTET, 2006, p. 317.

⁷⁰ *Ivi*, 1404b, 35, p. 318.

⁷¹ *Ibidem*, 1405a, 10.

interesse. Ma dalle parole di Aristotele si evince che, proprio perché così efficaci, le metafore sono comunemente utilizzate da tutti e non comportano oscurità del discorso, ma chiarezza. Queste dichiarazioni sembrano in parziale conflitto con quanto detto nella *Poetica*, se non fosse che, come già detto, in questo caso si sta prendendo in considerazione un discorso di tipo diverso. Ne sono prova le metafore che Aristotele porta come esempi, molto distanti dalle citazioni omeriche. Abbiamo enigmi e definizioni quali “adulatori di Dioniso” per indicare gli attori, “approvvigionatori” per indicare i pirati. La metafora deve sempre essere calibrata sul parametro della convenienza, sia rispetto al tono del discorso sia rispetto all’oggetto cui si riferisce. È ovvio che le metafore usate nelle argomentazioni retoriche non hanno la stessa qualità di quelle usate in poesia. È per questo che le prime possono, paradossalmente, essere chiare e alla portata di tutti.

Tuttavia, Aristotele sembra ribadire un concetto già espresso in poetica, quello dell’innatismo dell’abilità metaforica. L’indicazione che la metafora non può essere appresa da altri richiama il segno di buona natura precedentemente citato. Nella traduzione qui riportata, “assumere” traduce il greco *μανθάνω*, e corrisponde, quindi, ad “imparare”, “apprendere”. Notiamo, però, che qui Aristotele non sta parlando del processo creativo della metafora, quanto del suo uso e delle sue funzioni. Probabilmente, Aristotele sta sconsigliando di usare metafore già dette, consuete e banali, altrimenti non si spiegherebbe perché la perentoria affermazioni si trovi nella stessa frase in cui si celebrano gli effetti positivi (chiarezza e piacere) dell’uso della metafora nel discorso.

Di apprendimento, questa volta legato all’ascoltatore, si parla ancora nel decimo capitolo del terzo libro, dedicato alle espressioni brillanti, cioè quelle che riscuotono successo, ma anche quelle che producono, appunto, un apprendimento. Qui Aristotele riconosce esplicitamente il ruolo conoscitivo delle metafore:

ma è soprattutto la metafora a fare questo: quando infatti si dica “paglia” la vecchiaia, si produce un apprendimento e una conoscenza grazie al genere, dal momento che entrambe le cose sono sfiorite⁷².

In questo caso, la paglia e la vecchiaia sono legate da un’analogia, pur essendo cose molto distanti tra loro. Aristotele, nei paragrafi precedenti, si era preoccupato di

⁷² Aristotele, *Retorica*, III, 10, 1410b, 15, p. 340.

indicare da dove attingere le metafore per raggiungere gli effetti voluti. Se si ha necessità di denominare qualcosa di cui manca il termine esatto, si dovrà ricorrere a una metafora a partire da ciò che è più vicino o simile a quello che dobbiamo nominare. Ma parlando di metafore come espressioni brillanti che devono produrre una qualche forma di conoscenza, scrive:

bisogna costruire le metafore da ciò che è proprio e non evidente, come anche in filosofia è proprio di una persona perspicace osservare il simile nelle cose molto distanti. [...] Pure la stragrande maggioranza delle espressioni brillanti è dovuta a metafore e all'aver aggiunto un inganno, dal momento che quello che l'uditore ha imparato diventa maggiormente chiaro per il fatto di trovarsi in una condizione contraria, e la sua anima sembra dire: "così è in realtà, io invece sbagliai."⁷³

Sebbene Aristotele non compia mai la distinzione formale tra catacresi e metafore, di fatto traccia una differenziazione tra i due fenomeni basandosi sulla necessità comunicativa, sull'effetto voluto, sulla diversa composizione. Nello stesso tempo, opera una distinzione tra metafore letterarie, più solenni, a volte oscure, e metafore impiegate nel discorso retorico, che non hanno quasi mai una funzione ornamentale. Il piacere, di cui pure parla, è sempre legato all'apprendimento, alla fase conoscitiva: "tutti quei nomi che ci producono un apprendimento, sono assai piacevoli"⁷⁴. E tale apprendimento deriva soprattutto dall'accostamento di cose distanti, il cui legame appare all'ascoltatore come una rivelazione, un riconoscimento di errore. Il principio di similarità è sia compositivo che ricostruttivo, cioè l'ascoltatore deve derivare, ricavare la similarità tra i due termini della metafora. Da qui possiamo procedere ad analizzare, brevemente, il rapporto tra metafora e similitudine, uno dei punti più controversi dell'intera tradizione metaforica.

Aristotele dedica alla similitudine un capitolo a parte, il quarto del terzo libro. Ne riportiamo l'incipit:

Anche la similitudine è una sorta di metafora. In effetti differisce di poco⁷⁵.

⁷³ Aristotele, *Retorica*, III, 11, 1412a, 10-20, p. 346.

⁷⁴ Aristotele, *Retorica*, III, 10, 1410b, 10, p. 340.

⁷⁵ Aristotele, *Retorica*, III, 4, 1406b, 20, p. 324.

Aristotele spiega che la differenza sta nell'esplicitare il paragone tra due elementi e fornisce alcuni esempi. Alla fine conclude:

è possibile dire tutte queste sia come similitudini che come metafore; per cui, quante, essendo state dette come metafore, ricevono approvazione, queste è evidente che saranno anche similitudini, e che le similitudini sono metafore che abbisognano di un discorso⁷⁶.

Il discorso viene ripreso nel capitolo dieci, spiegando meglio la differenza tra metafora e similitudine:

la similitudine è una metafora che differisce per un'aggiunta. Per questo è meno piacevole, per il fatto di costituire un'espressione più lunga. Inoltre, non dice che *questo è quello*. Pertanto, l'anima neppure lo ricerca⁷⁷.

Da questi passaggi si deduce che: la similitudine è una forma di metafora, espressa attraverso una formula più lunga che, spesso, necessita di un discorso, di una spiegazione più ampia; alcune similitudini possono essere espresse come metafore, ma se tutte le metafore possono essere intese come similitudini, perché ricorrono al principio di similarità, non tutte le similitudini sono metafore; il fatto che le similitudini necessitino di un'argomentazione più ampia, le rende meno incisive, quindi meno piacevoli, se, come detto, il piacere deriva da un apprendimento veloce; le similitudini esplicitano, anche attraverso ulteriori argomentazioni, il rapporto tra i due elementi, mentre nella metafora tale rapporto deve essere ricavato perché espresso ellitticamente nella formula "questo è quello". Nella metafora, l'anima ha un compito attivo di ricerca di significato, di nuova conoscenza, mentre nella similitudine il risultato della ricerca è già dato.

Altro punto di fondamentale interesse all'interno della trattazione aristotelica della metafora è la questione del "porre davanti agli occhi."

Una delle strategie per catturare l'attenzione del pubblico è quella di "far apparire le cose davanti agli occhi"⁷⁸, ad esempio parlando di cose presenti o che possono avere effetti imminenti, piuttosto che di cose future. Aristotele sostiene che le metafore per analogia, quelle del quarto tipo, siano le più adatte a questo genere di

⁷⁶ Aristotele, *Retorica*, III, 4, 1407a, 10-15, p. 326.

⁷⁷ Aristotele, *Retorica*, III, 10, 1410b, 20, p. 341.

⁷⁸ *Ibidem*, 1410b, 30-35.

operazione, cioè a mostrare le cose davanti agli occhi. Evidentemente, la questione è delicata e di grande importanza, tanto che Aristotele le dedica l'intero capitolo undici del terzo libro, in cui afferma che “rendono *davanti agli occhi* tutte quelle espressioni che indicano cose in atto⁷⁹”. Gli esempi lasciano intendere che il verbo, che indica movimento, è preferito al sostantivo. Ma esiste anche un principio più generale, che si rifà allo stile omerico: “il modo che Omero ha usato in molti luoghi, ossia il rendere animate le cose inanimate grazie alla metafora⁸⁰”.

Come nota Giovanni Manetti⁸¹, riprendendo anche le osservazioni di Morpurgo-Tagliabue, il “rendere davanti agli occhi” può avere una duplice applicazione: da una parte è finalizzato a presentare gli eventi, i fatti, i personaggi con maggior vigore, prediligendo il movimento alla staticità, le metafore verbali a quelle nominali, la resa degli oggetti inanimati come se fossero animati. Dall'altra, può riferirsi a uno stile dell'enunciazione, in cui si cerchi la coestensione tra l'atto del dire e lo svolgersi dei fatti. In entrambi i casi, l'effetto è quello di creare un contatto, una vicinanza con il pubblico perché sia coinvolto e più facilmente persuaso⁸².

In conclusione, l'immagine della metafora che viene data nella *Retorica* è da intendersi sia come integrazione che come parziale differenziazione di quella delineata nella *Poetica*. Le funzioni, l'uso, gli scopi sono differenti. Nella *Retorica* l'attenzione è focalizzata sulla costruzione dell'argomentazione e viene privilegiato il punto di vista dell'ascoltatore; a riprova di ciò, Aristotele non ripropone il puntuale elenco dei quattro tipi di metafora riportati in *Poetica*, sia perché li considera già noti (questo si evince da alcuni rimandi intertestuali) sia perché, ai fini del discorso, è più importante mostrare come le metafore debbano essere usate. Solo la metafora del quarto tipo viene ripresa perché considerata la più congeniale al raggiungimento di alcuni effetti retorici all'interno del discorso.

La trattazione di Aristotele è ricca di sfaccettature e, soprattutto, non unitaria, cioè non è condotta in modo lineare e concentrata in un unico punto. In realtà, è molto più accurata di come possa sembrare e l'apparente mancanza di coesione deriva, più che altro, dal fatto che la metafora possa essere impiegata in contesti e modi diversi;

⁷⁹ Aristotele, *Retorica*, III, 11, 1411b, 25, p. 344.

⁸⁰ *Ivi*, 1411b, 30, p. 345.

⁸¹ G. Manetti, *Aristotele e la metafora. Conoscenza, similarità, azione, enunciazione*, in A. M. Lorusso (a cura di), *Metafora e Conoscenza*, Milano, Bompiani, 2005, pp. 27-67.

⁸² Di vicinanza parla per esteso Perelman nel suo trattato, considerandola una delle strategie più importanti per stabilire un contatto con l'uditorio e aumentare le probabilità di persuasione. Cfr. C. Perelman e Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'Argomentazione*, op. cit. pp. 123-125.

questo costringe l'autore a chiamarla in causa più di una volta e sempre da un punto di vista lievemente modificato. Non se ne può, dunque, ricavare una definizione univoca, ma, cosa forse più importante, un'ampia serie di indicazioni d'uso e compositive.

Tuttavia, il testo ha subito, da parte dei commentatori, una sorta di semplificazione, volta a privilegiare alcuni aspetti della metafora e, in particolare, la descrizione fornita nella *Poetica*, più puntuale e rigorosa ma anche priva delle osservazioni più interessanti presenti nella *Retorica*.

3.2 La tradizione latina e medievale

La *Rhetorica ad Herennium* sembra aver recepito le indicazioni principali della lezione aristotelica. La definizione della metafora è la seguente:

la metafora si ha quando una parola [è] trasferita da una cosa all'altra, perché sembrerà potersi trasferire senza errore a causa della somiglianza⁸³.

Vengono poi elencati i motivi d'impiego: il primo è proprio porre una cosa davanti agli occhi. Seguono: brevità; evitare un'espressione oscena; accrescere l'importanza della cosa o sminuirla; l'ultimo motivo è ornare il discorso. Per completare la citazione aristotelica, non mancano le precauzioni per un uso moderato e ragionato della metafora, non troppo ardito; si consiglia, anzi, di operare il trasferimento da un oggetto vicino e simile. Qui, l'autore è attento a distinguere la metafora – tradotta col termine latino *translatio* – e la catacresi – tradotta con *abusio*; tuttavia, si privilegia l'uso argomentativo della metafora piuttosto che quello poetico, e questo giustifica le raccomandazioni verso la moderazione. È anche necessario notare che, sebbene la metafora sia annoverata tra le *exornationes* del discorso, la funzione di ornamento compare solo alla fine dell'elenco. A quest'altezza, dunque, la metafora conserva ancora il suo ruolo argomentativo.

Più riduttiva è la definizione che dà Cicerone nell'*Orator*:

traslati chiamo, come ormai faccio spesso, quelle parole che sono prese da un'altra cosa per somiglianza o per far piacere o per mancanza della parola corrispondente, sostituzione quelle

⁸³ Cornificio, *Retorica ad Erennio*, 4, 34, 45, cit. in G. Calboli, *La metafora tra Aristotele e Cicerone, e oltre*, in A. M. Lorusso, *Metafora e Conoscenza*, op. cit., pp. 87-118, cit. p. 92.

nelle quali alla parola propria viene sostituita un'altra che abbia lo stesso significato, tratto da una cosa conseguente⁸⁴.

Cicerone, rifacendosi proprio ad Aristotele, torna a trattare in modo indistinto metafora vera e propria e catacresi. L'autore si concentra sul fenomeno lessicale e di fatto riduce gli usi della metafora a quello ornamentale o, come detto, alla necessità di sopperire a un vuoto nel lessico. Ribadisce con forza il rapporto di similarità tra i due termini e interpreta il trasferimento aristotelico come una sostituzione. Qui si delineano già le due caratteristiche che la metafora conserverà nella tradizione: si tratta di un fenomeno ristretto al nome e derivato per sostituzione di una parola con un'altra che le è simile.

Quintiliano interpreterà la metafora proprio in virtù del principio di similarità, ribaltando il rapporto tra metafora e similitudine istituito da Aristotele; nell'*Institutio Oratoria* scriverà, infatti, che “*metaphora brevior est similitudo*⁸⁵”, cioè che la metafora è una similitudine abbreviata.

Questo passaggio è fondamentale se pensiamo che la definizione di metafora come similitudine abbreviata resiste ancora nei moderni manuali scolastici⁸⁶.

Gualtiero Calboli⁸⁷ cerca di dare una spiegazione di questa presa di posizione da parte di Quintiliano. Mentre Cicerone, seppur a suo modo, intendeva riprendere e ridare forza all'ideale aristotelico, Quintiliano si trova a vivere in un'epoca che lascia minor spazio all'azione del discorso retorico. Inoltre, da un punto di vista più tecnico, egli subisce da una parte la separazione della metafora da fenomeni come la catacresi, la metonimia, la sineddoche, dall'altra l'influenza dello sviluppo delle grammatiche che bloccano la strada al progetto di una visione unitaria sulla retorica iniziato da Cicerone.

Tuttavia, le pagine di Quintiliano ci danno anche indicazioni più ricche sulla metafora e le sue funzioni⁸⁸. Per prima cosa, la metafora è considerata il tropo più frequente e più bello, che mantiene il suo splendore nonostante sia usato anche dalle persone comuni. Il suo uso, però, deve essere giustificato: si usa la metafora o perché è necessario (catacresi) o per esprimere meglio qualcosa, o perché la metafora è

⁸⁴ M. T. Cicerone, *Orator*, 92-94, cit. in G. Calboli, *La metafora tra Aristotele e Cicerone, e oltre*, op. cit., p. 94.

⁸⁵ Quintiliano, *Institutio Oratoria*, trad. a cura di R. Faranda, Torino, UTET, 1968, p. 202.

⁸⁶ Questo punto sarà approfondito nel capitolo III.

⁸⁷ G. Calboli, *La metafora tra Aristotele e Cicerone, e oltre*, op. cit.

⁸⁸ Quintiliano, *Institutio Oratoria*, op. cit. pp. 202-207.

particolarmente adatta al contesto. Quintiliano fornisce un elenco, non esaustivo, del tipo di trasferimento che può essere operato. Le categorie prese in esame sono concreto/astratto; animato/inanimato. Il fine per cui si usano le metafore è un chiaro richiamo ad Aristotele: “la metafora è stata escogitata per lo più per commuovere gli animi e per porre in risalto e mettere sotto gli occhi le cose⁸⁹.” Come abbiamo già accennato, l’autore consiglia prudenza e accortezza nell’uso delle metafore. Innanzitutto, è bene usarle più in poesia che in prosa, sempre in modo “moderato e opportuno”. In ogni caso, valga questa regola generale: “la metafora o deve occupare un luogo vuoto o, se prende il posto di un altro pensiero, deve valere più di quello di cui ha preso il posto”. L’interesse di Quintiliano è più rivolto a indicazioni tecniche che lasciano poco spazio a riflessioni più articolate sulla funzione cognitiva ed euristica della metafora. Tuttavia, ne viene implicitamente ammesso il valore concettuale. Anche il rapporto con la similitudine, ad uno sguardo attento, risulta più complesso di quanto sembri. Infatti, se è vero che la metafora è una similitudine abbreviata, è vero anche che tra le due c’è una differenza: “per mezzo di questa [similitudine] facciamo un paragone con la cosa che vogliamo esprimere, mentre quella [metafora] prende il posto della cosa in sé⁹⁰.” Queste parole smentiscono o, almeno, attenuano, la visione della metafora basata su un puro rapporto di similarità tra due oggetti e delineano un modello basato sulla sostituzione più che su una comparazione.

Nel medioevo latino, ad ogni modo, la metafora viene per lo più considerata come ornamento del discorso. Nella teoria, vi troviamo l’invito alla prudenza, alle metafore non eccessivamente ardite, anche se nella pratica la poesia medievale ci presenta esempi di metafore ricercate.

Uno degli studi più notevoli dedicato alla metafora si deve a Goffredo di Vinsauf. Nel *Documentum de arte versificandi* si trovano addirittura delle indicazioni compositive: una volta stabilita una connessione tra termine metaforizzante e termine metaforizzato, si può estendere il nesso metaforico ad altri termini che rientrano o sono collegati ai primi due⁹¹. Di straordinaria modernità sono le riflessioni sulla

⁸⁹ *Ivi*, p. 207.

⁹⁰ *Ivi*, p. 203.

⁹¹ G. de Vinsauf, *Documentum de arte versificandi*, II 3, 4-22, in U. Eco, *La metafora nel medioevo latino*, in A. M. Lorusso, *Metafora e Conoscenza*, op. cit., pp. 149-203, p. 155.

metafora contenute nella *Poetria Nova*, nella sezione “Ornamenti di stile⁹²”. Nonostante la scelta del termine ornamento, da subito l’autore chiarisce ed esemplifica un binomio essenziale: gli ornamenti non devono riguardare solo la forma ma anche, e soprattutto, il contenuto della parola. La metafora è il primo nell’elenco dei dieci tropi, indicati come “ornamenti difficili”. Il primo valore che le viene associato è quello attributivo. Se, scrive Goffredo, voglio descrivere un uomo, o una sua specifica qualità, cerco nella natura un oggetto in cui quella qualità sia evidente. Gli aggettivi metaforici sono dunque i primi ad essere analizzati. Il secondo esempio riguarda i verbi metaforici, in particolare quelli che rendono animato l’inanimato o descrivono fasi naturali come fossero azioni. Nel paragrafo successivo, Goffredo analizza l’azione congiunta di aggettivi e verbi: l’aggettivo può o chiarire il significato del verbo metaforico, come in *the stringent laws stiffen*⁹³ “le leggi rigorose si irrigidiscono”, dove il rigore richiama la rigidità espressa dal verbo; oppure, possono giocare un ruolo di rinforzo, come in *the intoxicated earth quaffed more dew than was right, and a prodigal shower lavishly dispensed it*⁹⁴, “le terra ebra beve più rugiada di quanto dovrebbe e una prodiga pioggia generosamente la dispensa”, in cui *intoxicated* e *prodigal* rafforzano l’immagine della terra che beve e della pioggia che distribuisce l’acqua. Solo alla fine, dopo un breve passaggio sull’uso congiunto di nome e verbo (i cui esempi, però, ricordano più un ossimoro, come in *the silence cried out*⁹⁵), si dice che “a verb is susceptible of metaphoric meaning, so is an adjective, so is a noun⁹⁶”. Un verbo può avere un rapporto metaforico o con il soggetto, con il suo complemento o con entrambi; l’aggettivo, allo stesso modo, può essere metaforico rispetto a un nome o a un complemento o ad entrambi. Al momento di parlare in modo dettagliato del nome, però, Goffredo introduce altre figure come l’onomatopea, l’allegoria, l’antonomasia, trattandoli come diversi tipi di *traslatio*. Al di là delle singole parole, il trasferimento metaforico può anche essere multiplo: anche un intero enunciato può essere metaforico⁹⁷. Le considerazioni di Goffredo sono importanti perché rivelano una predilezione per l’aspetto attributivo e predicativo

⁹² G. de Vinsauf, *Poetria Nova*, trad. It, a cura di M. F. Nims, Toronto, Pontifical Institute of Medieval Studies, 2010, p. 40.

⁹³ *Ivi*, p. 44. Trad. it. mia.

⁹⁴ *Ibidem*. Trad. it. mia.

⁹⁵ *Ibidem*. “Il silenzio grida”, trad. mia.

⁹⁶ *Ivi*, p. 45. “Un verbo può assumere un significato metaforico, così un aggettivo e così un nome.” Trad. mia.

⁹⁷ *Ivi*, p. 46.

della metafora; un primo tentativo di sottrarre la metafora al dominio della parola. Inoltre, le raccomandazioni sull'uso della metafora indicano una profonda consapevolezza della sua funzione conoscitiva che richiama ancora una volta Aristotele: “verbs so transposed will be readily visible to the mind’s eye⁹⁸”; proprio in virtù di tale funzione, è necessario che le metafore siano intelligibili, comprensibili, capaci di comunicare, anche se dietro la loro creazione si nasconde un lungo e complesso percorso di associazioni. Come aveva osservato all’inizio, senza contenuto, la forma è vuota:

first, examine the mind of a word, and only then its face; do not trust the adornment of its face alone. If internal ornament is not in harmony with external, a sense of propriety is lacking. Adorning the face of a word is painting a worthless picture: it’s a false thing, its beauty fictitious⁹⁹.

A dispetto di queste riflessioni che trovano nella metafora un necessario punto di incontro tra forma e sostanza, il declino della retorica e, in particolare, la sua separazione dalla filosofia, si trascinano dietro anche le sorti della sua figura più rappresentativa. Se la metafora non è altro che un paragone abbreviato, allora non le saranno riconosciuti né un ruolo conoscitivo né una particolare forza argomentativa o dimostrativa¹⁰⁰.

La teologia, così come influì sulla retorica in generale, non mancò di gettare una luce particolare sulla metafora. Fu necessario cercare una sorta di compromesso per giustificare l’uso di metafore all’interno delle sacre scritture. Tommaso D’Aquino, nella *Summa Theologiae*, dice che la dottrina sacra fa un uso necessario e utile delle metafore: dato che spesso l’uomo afferra verità intellettuali grazie a somiglianze trovate nel mondo sensibile, allora anche le verità spirituali sono a volte conosciute per mezzo di paragoni con cose materiali¹⁰¹; inoltre, alcune verità sono *nascoste* nelle metafore, per fare in modo che la mente ci arrivi attraverso il ragionamento. La

⁹⁸ *Ivi*, p. 43, “i verbi così traslati saranno immediatamente visibili agli occhi della mente”, trad. mia.

⁹⁹ *Ivi*, p. 41. “Prima esamina la mente di una parola e non solo il suo volto; non fidarti dell’ornamento del solo volto. Se l’ornamento interno non è in armonia con quello esterno, viene a mancare un senso di appropriatezza. Abbellire solo il volto di una parola equivale a dipingere un quadro senza valore: è una cosa falsa, una bellezza fittizia.” Trad. mia.

¹⁰⁰ Cfr. M. Johnson, *Introduction: metaphor in the philosophical tradition*, in M. Johnson (a cura di), *Philosophical perspectives on Metaphor*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981, pp. 3-47.

¹⁰¹ T. D’Aquino, *Summa Theologiae*, I, 1,9. cfr. M. Johnson, *Metaphor in the philosophical tradition*, op.cit.

metafora ha quindi un valore conoscitivo riconosciuto, ma accettabile solo all'interno delle Sacre Scritture, mentre non deve essere usata per mascherare la falsità sotto vesti seducenti; possono essere, dunque, legittimate solo le metafore che non ne compromettono la letteralità, dove per metafora letterale si intende un'espressione che manifesti in modo intelligibile l'intento dell'autore. Di nuovo, troviamo la raccomandazione a preferite metafore codificate e non accostamenti nuovi o azzardati.

Tuttavia, seguendo il ragionamento di Eco¹⁰², rileviamo, in epoca medievale, una discrepanza tra la teoria e la pratica; nell'ultima, infatti, non mancano metafore elaborate, mentre la teoria non riesce a rendere conto della ricchezza delle metafore stesse. La spiegazione potrebbe essere rintracciata nell'influenza del commento alle *Categorie* aristoteliche attraverso la mediazione di Porfirio. L'albero porfiriano costituiva un modello che nessuno metteva in discussione, ma la sua rigidità impediva la definizione di un modello semantico e classificatorio sufficientemente agile per costruire una teoria dell'invenzione metaforica.

3.3 *La metafora tra ragione e fantasia*

La dicotomia rilevata da Eco si collega al discorso fatto nel paragrafo precedente e alla separazione tra pensiero filosofico e pensiero retorico. Nel Seicento, come abbiamo visto, tale dicotomia si accentua, portando, di fatto, alla compresenza di due poli opposti: da una parte il razionalismo filosofico e scientifico; dall'altra, le "acutezze" del Barocco. Ma se per i pensatori del tempo non c'è spazio per la retorica e per la metafora all'interno dei loro paradigmi scientifici, poeti e scrittori trovano il modo di ricongiungere saggezza e poesia, con un rimando più o meno esplicito proprio ad Aristotele.

Le riflessioni di Hobbes aiutano a delineare con chiarezza la situazione. Il filosofo inglese è attento a distinguere due facoltà del pensiero: giudizio e immaginazione. Il primo è, in sostanza, un processo di separazione, di discernimento, in cui si fanno distinzioni tra concetti e cose che appaiono simili; grazie al giudizio, l'uomo può raggiungere la conoscenza. L'immaginazione, al contrario, è un processo che avvicina, unisce entità diverse in nome di una nuova somiglianza. Entrambe le

¹⁰² Cfr. U. Eco, *La metafora nel medioevo latino*, op. cit.

facoltà sono espressioni dell'ingegno¹⁰³. Hobbes opera, però, ulteriori distinzioni. Il giudizio pertiene al campo della scienza e del ragionamento; l'immaginazione a quello della poesia e della retorica. È sempre consigliabile una supervisione del giudizio, che diventa, però, necessaria e imprescindibile nel ragionamento scientifico. Si legge, infatti, nel Leviatano:

la luce delle menti umane è costituita dalle parole chiare, dapprima però perfezionate tramite le definizioni esatte e purgate dall'ambiguità [...]. Al contrario le metafore e le parole insensate e ambigue sono come *ignes fatui*; ragionare su di loro è vagare attraverso innumerevoli assurdità; il loro fine è la disputa, la sedizione o la disobbedienza¹⁰⁴.

Le considerazioni di Hobbes sono ancora più importanti se si tiene presente non solo la sua attività di filosofo, ma anche quella di uomo di lettere, appassionato dei classici, lettore e traduttore di Aristotele. La poesia, infatti, sembra godere di una particolare immunità per cui i giochi retorici e le metafore che essa utilizza sono da considerare innocenti espressioni dell'immaginazione finalizzati al puro piacere. La vera condanna della metafora si ha in campo retorico, dove l'ambiguità del linguaggio è usata per influenzare l'opinione degli altri, presentare i fatti sotto una luce parziale e creare un'apparenza di verità, a cui deve essere preferita una verità genuina derivata dal giudizio¹⁰⁵.

Una posizione analoga è sostenuta da Locke, il quale non distingue gli usi e gli ambiti di impiego di figure e metafore, condannandole in nome della chiarezza e veridicità del linguaggio scientifico:

tutte le applicazioni artificiali e figurate delle parole che ha inventato l'eloquenza non sono che modi per insinuare idee sbagliate, suscitare le passioni, e con ciò indurre a giudizi fuorvianti; e perciò si tratta di perfetti inganni¹⁰⁶.

¹⁰³ Cfr. I. Zaffagnini, *Ingegno, Metafora, Piacere in Thomas Hobbes*, «Studi di Estetica» III serie, XXIV, 2, pp. 57-72, consultabile on-line all'indirizzo http://www2.unibo.it/estetica/files/SOMMARI/1996_14/Zaffagnini.htm#_edn26

¹⁰⁴ Testo orig.: To conclude, the light of humane minds is perspicuous words, but by exact definitions first snuffed, and purged from ambiguity. [...] And, on the contrary, metaphors, and senseless and ambiguous words are like *ignes fatui*; and reasoning upon them is wandering amongst innumerable absurdities; and their end, contention and sedition, or contempt. Trad. It. T. Hobbes, *Leviatano*, a cura di R. Santi, Milano, Bompiani, 2001, I, V, 20, p. 78-79.

¹⁰⁵ I. Zaffagnini, *Ingegno, Metafora, Piacere in Thomas Hobbes*, op. cit.

¹⁰⁶ Testo originale: "all the artificial and figurative application of words eloquence hath invented are for nothing else but to insinuate wrong ideas, move the passions, and thereby mislead the judgment; and so

L'eredità aristotelica riguardo gli aspetti conoscitivi della metafora è invece raccolta dal Tesauro. *Il Cannocchiale Aristotelico* annuncia fin dal titolo la volontà di far comunicare due sfere sempre più distanti, stabilendo dei punti di contatto tra scienza e retorica. Anna Maria Lorusso così definisce l'opera:

oggetto del Cannocchiale è il logos, come discorso e come ragione, con le sue numerose strategie (verbali ed euristiche) Tesauro, in realtà, non usa mai propriamente il termine logos [...]; parla però, fin dall'esordio, di ingegno e, soprattutto, dell' "argutezza et de' suoi parti". Il volume che ne deriva si presenta, dunque, quasi come un trattato di quella che potremmo definire oggi retorica cognitiva¹⁰⁷.

Tesauro, cioè, sembra essere consapevole del nesso tra forma linguistica e pensiero, esemplificato nelle argutezze, realizzazioni linguistiche dell'ingegno. Abbiamo già ricordato che perspicacia e versatilità sono le caratteristiche dell'ingegno: nella metafora queste caratteristiche diventano un criterio compositivo grazie al quale trovare lo somiglianza in ciò che è dissimile. L'autore affronta in modo puntuale tali questioni nel *Trattato sulla metafora*, VII capitolo del *Cannocchiale*:

Ed eccoci alla fin pervenuti grado per grado al più alto colmo delle figure ingegnose, a paragon delle quali tutte le altre figure fin qui recitate perdono il pregio, essendo la metafora il più ingegnoso e acuto, il più pellegrino e mirabile, il più gioviale e giovevole, il più facondo e fecondo parto dell'humano intelletto. Ingegnosissimo veramente, però che, se l'ingegno consiste (come dicemmo) nel ligare insieme le remote e separate nozioni degli propositi obietti, questo appunto è l'officio della metafora, e non di alcun'altra figura: perciò che, trahendo la mente, non men che la parola, da un genere all'altro, esprime un concetto per mezzo di un'altro [sic] molto diverso, trovando in cose dissimiglianti la simiglianza. Onde conchiude il nostro autore che il fabricar metafore sia fatica di un perspicace e agilissimo ingegno. E per conseguente ell'è fra le figure la più acuta: però che l'altre quasi grammaticalmente si formano e si fermano nella superficie del vocabulo, ma questa

indeed are perfect cheats". Trad. It. J. Locke, *Saggio sull'Intelletto Umano*, a cura di V. Cicero e M. G. D'Amico, Milano, Bompiani, 2004, III, cap. X, 34, p. 950-951.

¹⁰⁷ A. M. Lorusso, *Tra cannocchiali, lenti, riflessi e specchi: la lezione aristotelica nel Cannocchiale del Tesauro*, in Id., *Metafora e Conoscenza*, Milano, Bompiani, 2005, pp. 213-234, cit. p. 213.

riflessivamente penetra e investiga le più astruse nozioni per accoppiarle e dove quelle vestono i concetti di parole questa veste le parole medesime di concetti¹⁰⁸.

Tesauro cita in modo esplicito Aristotele, considerato insuperato maestro, ma ne amplia e rielabora le tesi. Le Categorie aristoteliche vengono riformulate secondo criteri non strettamente logici, ma derivati dall'associazione di idee¹⁰⁹; queste nuove categorizzazioni costituiscono il punto di partenza da cui creare nuove metafore, attraverso l'elencazione di tutte le proprietà e le caratteristiche di un concetto, declinate, appunto, secondo le categorie. Proprio perché costruiti attraverso l'associazione di idee, spesso personali e idiosincratiche, gli elenchi da cui creare le metafore dipendono dalla ricchezza della conoscenza posseduta. Un'importante anticipazione delle posizioni novecentesche sulla metafora è la novità del collegamento metaforico, del rapporto di somiglianza creato e non semplicemente reperito dall'ingegno. In questa finalità puramente estetica, secondo Anna Maria Lorusso, si consuma un tradimento nei confronti di Aristotele, o almeno il sacrificio di alcune delle sue indicazioni più profonde. Altro concetto aristotelico sacrificato sull'altare del Barocco è la "convenienza", l'appropriatezza della metafora rispetto all'oggetto trattato e al contesto. Per Tesauro, infatti, non ci sono né regole né misure nell'invenzione metaforica. Il fine, come si sa, è la meraviglia:

E di qui nasce la meraviglia, mentre che l'animo dell'uditore, dalla novità sopraffatto, considera l'acutezza dell'ingegno rappresentante e la inaspettata immagine dell'oggetto rappresentato¹¹⁰.

Tuttavia, Tesauro non perde mai di vista un aspetto importante, derivato da Aristotele: la funzione conoscitiva della metafora, intesa come la sua capacità di produrre apprendimento. Una buona metafora, dunque, oltre ad essere ingegnosa, dovrà comunicare quante più cose possibili. Altro aspetto da non tralasciare è l'idea che l'apprendimento e la conoscenza passino attraverso una percezione visiva: come diceva Aristotele, la metafora mette davanti agli occhi i fatti, come se si stessero

¹⁰⁸ E. Tesauro, *Il Cannocchiale Aristotelico*, cap. VII, ristampa anastatica, Cuneo, Editrice Artistica Piemontese, 2000, p. 266.

¹⁰⁹ Cfr. U. Eco, *Metafora*, op. cit., pp. 214-215.

¹¹⁰ E. Tesauro, *ivi*, p. 266.

svolgendo davanti a noi, in azione. Tesauro trova l'espressione perfetta per spiegare questo fenomeno:

certamente più dilettevole di tutte l'altre ingegnose figure sarà la metafora: che, portando a volo la nostra mente da un genere all'altro, ci fa travedere in una sola parola più di un obietto. Perciò che se tu di': «Prata amoena sunt», altro non mi rappresenti che il verdeggiar de' prati; ma se tu dirai: «Prata rident», tu mi farai (come dissi) veder la terra essere un uomo animato, il prato esser la faccia, l'amenità il riso lieto. Talché in una paroletta transpaiono tutte queste nozioni di generi differenti: terra, prato, amenità, uomo, anima, riso, letizia. E reciprocamente con veloce tragitto osservo nella faccia umana le nozioni de' prati e tutte le proporzioni che passano fra queste e quelle, da me altra volta non osservate. E questo è quel veloce e facile insegnamento da cui ci nasce il diletto, parendo alla mente di chi ode vedere in un vocabulo solo un pien teatro di meraviglie¹¹¹.

Per riassumere, possiamo dire che la metafora mantiene, in Tesauro, molte delle proprietà indicate da Aristotele, ma che la tradizione aveva, se non perso, quantomeno eclissato. La metafora è frutto dell'ingegno, consiste nel legare insieme idee distanti e differenti, è capace di far vedere le cose, trasformando l'inanimato in animato e condensando molte informazioni in una sola. Alla meraviglia si associano sia il piacere che l'apprendimento, poiché quest'ultimo, quando è veloce, risulta anche piacevole. Certo, come già detto, sia la funzione estetica che il ruolo della somiglianza vengono amplificati, ma senza che si scada nel territorio di una retorica vuota e fine a se stessa. Come sostenuto nelle primissime righe del trattato, infatti, mentre le figure retoriche, di solito, vestono i concetti di parole, la metafora veste le parole di concetti.

Il concetto del vestire, del coprire, è associato alla retorica in conformità con la cultura seicentesca che, come ricorda Raimondi¹¹², ne assume la funzione di trasfigurazione, di occultamento e difesa attraverso la dissimulazione. La metafora, da una parte, fa parte di tale mascheramento, tanto che l'uomo diventa metafora di se stesso, maschera si sé e della propria cultura, del rapporto tra vero e potere. Allo stesso tempo, però, ne vengono ribaditi e riabilitati gli aspetti conoscitivi ed epistemici.

¹¹¹ E. Tesauro, *ivi*, p. 267.

¹¹² E. Raimondi, *La Retorica d'oggi*, Bologna, Il Mulino, 2002.

Ad ulteriore conferma di ciò, ricordiamo le osservazioni di Andrea Campana che, nel suo studio dedicato alle metafore scientifiche in Leopardi¹¹³, cita Tesauro e sottolinea l'importanza delle associazioni di idee nella composizione metaforica, mettendole in relazione con le modalità del pensiero scientifico. Infatti, i filosofi francesi del XVIII secolo, così come i pensatori e gli scienziati del Settecento, riconoscono l'importanza della *liaison des idées* e del *coup d'oeil* nel ragionamento scientifico. La metafora così come intesa dal Tesauro è da ritenersi una metafora euristica, anche se impiegata per fini estetici. È comunque presente una funzione conoscitiva che consiste nei *flash of insight* con cui è capace di illuminare la mente¹¹⁴.

Nel corso del Seicento, dunque, la metafora viene già considerata come un fenomeno a sé stante, la cui sorte, infatti, sarà parzialmente diversa da quella della retorica. La metafora si salva dalla condanna seicentesca per la sua capacità di applicarsi, con uguale successo, sia al discorso poetico che a quello logico, razionale. Le dinamiche cognitive, per usare un termine più moderno, non passano inosservate al vaglio degli studiosi e dei pensatori dell'epoca.

Un autore spesso accostato al Tesauro e alla sua concezione di metafora, è Vico. Conte¹¹⁵, però, è attento a rilevare alcune importanti differenze nel ruolo assegnato dai due studiosi alla metafora. Come prima cosa, Vico inaugura una concezione dell'arte come momento primo ed essenziale di comunicazione e strutturazione di conoscenze. La poesia è, per Vico, la prima operazione della mente umana. Le figure retoriche, soprattutto la metafora, diventano forme di una logica della fantasia, primo momento dell'umana conoscenza. La necessità porta gli uomini primitivi a trovare un modo per esprimersi e comunicare. Tuttavia, alla prima lingua, che fu muta e si esprimeva nei soli gesti, seguì la lingua degli eroi che procedeva "per somiglianze, compensazioni, immagini, metafore"¹¹⁶. La lingua degli uomini, quella della terza era, secondo la scansione di Vico, è invece basata su voci convenzionali ed elementi lessicalizzati. Dunque, metafore e similitudini costituiscono non un'astrazione di concetti, ma il solo autentico modo di comunicare: la prima lingua parlata fu metaforica. Quindi, nel suo primo stadio, il pensiero umano non fu razionale ma prevalentemente immaginifico e, di conseguenza, il linguaggio della

¹¹³ A. Campana, *Leopardi e le metafore scientifiche*, Bologna, Bononia University Press, 2008

¹¹⁴ A. Campana, *ivi*, pp. 114-118.

¹¹⁵ G. Conte, *La metafora barocca*, Milano, Mursia, 1972, pp. 167-172.

¹¹⁶ G. Vico, *Scienza Nuova*, Milano, Rizzoli, 1963, p. 46.

metafora rappresenta il più tipico esempio della mentalità primitiva. Tracce di tale mentalità si trovano nella poesia e nel linguaggio dei bambini. Scrive Vico:

il più sublime lavoro della poesia è alle cose insensate dare senso e passione, ed è proprietà de' fanciulli di prendere cose inanimate tra le mani e trastullandosi, favellarvi come se fossero, quelle, persone vive. Questa dignità filologico-filosofica ne approva che gli uomini del mondo fanciullo per natura furono sublimi poeti.¹¹⁷

Il movimento conoscitivo descritto da Vico, il rendere animato l'inanimato, è prettamente metaforico. In questo modo, per la prima volta, viene ribaltato il paradigma dello scarto, secondo cui la metafora si configura essenzialmente come una deviazione dall'uso comune. Lo stesso paradigma ancora assunto da Tesauro, il quale considera la poesia come frutto di raffinatezza, nata proprio come rimedio alle "nausee"¹¹⁸, derivate dal linguaggio e dalle cose quotidiane.

Dorfles sottolinea con chiarezza la novità della posizione di Vico rispetto alla metafora:

quello che il pensiero di Vico mette tosto in chiaro[...] è il fatto che [...] la metafora non è solo un abbellimento del discorso poetico, ma è un vero e proprio elemento gnoseologico¹¹⁹.

Si possono rintracciare delle similarità tra le riflessioni sulla metafora di Vico e quelle esposte da Nietzsche.

Infatti, in *Su Verità e Menzogna*¹²⁰, Nietzsche affronta in modo diretto la questione delle metafore, mettendole in relazione con un linguaggio primario attraverso cui l'uomo ha cercato di tradurre gli stimoli del mondo in immagini:

Uno stimolo nervoso prima di tutto tradotto in un'immagine! Prima metafora. L'immagine nuovamente riprodotta in suono! Seconda metafora. [...] Noi crediamo di sapere qualcosa delle cose stesse, quando parliamo di alberi, colori, nevi e fiori e tuttavia non possediamo che metafore delle cose, che non corrispondono per niente alle essenzialità originarie. [...] Cos'è dunque la verità? Un mobile esercito di metafore, metonimie, antropomorfismi, in breve una somma di umane relazioni che, elevate poeticamente e retoricamente, tradotte, vennero

¹¹⁷ G. Vico, *ivi*, p. 122.

¹¹⁸ Cfr. G. Conte, *La metafora barocca*, op. cit.

¹¹⁹ G. Dorfles, *L'estetica del mito (da Vico a Wittgenstein)*, Milano, Mursia, 1968, p. 18.

¹²⁰ F. Nietzsche, *Su verità e menzogna*, Milano, Bompiani, 2006.

adornate, e che dopo lunga consuetudine parvero a un popolo fisse, canoniche, vincolanti: le verità sono illusioni delle quali si è dimenticato che siano tali, metafore che sono divenute consuete e sensibilmente prive di forza, monete, che hanno perduto la loro immagine e ora son considerate come metallo, non più come monete. [...] L'uomo dimentica o ignora questo processo, di modo che proprio attraverso le menzogne delle metafore egli arriva a conoscere o a credere nella verità¹²¹.

Qui il processo è lo stesso descritto da Vico: le metafore sono il primo tentativo di dare forma al mondo. Ma la conoscenza che ne deriva è falsata e lontana dalla verità, dall'essenza delle cose. Tuttavia, l'uomo non può che arrivare a questo tipo di conoscenza costruita attraverso metafore che, nel tempo, si sono lessicalizzate o sono diventate convenzionali tanto da assumere una parvenza di realtà e, quindi, di verità. Nietzsche va dunque oltre le considerazioni di Vico, ammettendo da un parte il potere metaforico di costruire mondi e conoscenza, dall'altra il limite dell'uomo che non può arrivare che a questo tipo di conoscenza parziale¹²².

Nell'Ottocento viene enfatizzato il ruolo creativo e conoscitivo della metafora, ma si tratta di un tipo di conoscenza basata su impressioni, emozioni, illusioni percettive, tentavi dell'uomo di penetrare una realtà che, in quanto tale, gli è impossibile conoscere. L'attività creatrice della metafora corrisponde direttamente alla forza creatrice delle poesie.

Come abbiamo già visto, invece, sulla retorica pesa una forte condanna, a causa della sua identificazione con l'artificiosità e il tecnicismo. Condanna della retorica e rivalutazione della metafora riuscirono a convivere, anche grazie al contributo dei manuali settecenteschi che inaugurarono la tropologia. Infatti, se da una parte si rafforzava l'equivalenza tra la retorica e le figure, i tropi in particolare, dall'altra si espandeva il ruolo della metafora all'interno della sistemazione stessa dei tropi.

Genette¹²³ ripercorre questo passaggio fondamentale nella storia della retorica e della metafora, attraverso l'analisi del *Trattato dei Tropi* di Dumarsais e del trattato

¹²¹ F. Nietzsche, *ivi*, pp. 89-95.

¹²² Una posizione analoga può essere rintracciata in Rousseau che nel *Saggio sulle origini delle Lingue* sostiene che il linguaggio figurato fu il primo a nascere. In linea con il paradigma del romanticismo, Rousseau rintraccia nel movimento delle passioni la ragione della preferenza per linguaggio. Cfr. M. Johnson, *Introduction: Metaphor in the Philosophical Tradition*, op. cit.

¹²³ G. Genette, *La Retorica Ristretta*, op. cit.

di Fontanier. Il primo sancisce in modo definitivo il passaggio alla tropologia, basata su un criterio semantico di distinzione tra senso proprio e senso figurato. Fontanier compie un'operazione ancora più radicale, usando il tropo come criterio stesso di classificazione. L'impianto retorico inizia quindi ad implodere, perdendo sempre di più una visione di insieme e privilegiando le figure, in particolare metafora, metonimia, sineddoche, che diventano iperonimi di una serie di figure minori accomunate da uno stesso principio o da una stessa operazione compositiva. La metonimia esprime, infatti, un rapporto di correlazione tra elementi; la sineddoche un rapporto di connessione; la metafora, un rapporto di somiglianza. In questa definizione, seppur ristretta, si nota comunque un'apertura nel momento in cui il procedimento metaforico viene esteso, oltre che ai nomi, anche ai verbi e agli aggettivi; si parla non di un nome ma di un'idea presentata, attraverso la metafora, sotto il segno di un'idea diversa più incisiva e più nota.

L'effetto più evidente della suddivisione di Fontanier fu quello di ridurre l'intera retorica alle tre figure principali. Tuttavia, tra sineddoche e metonimia la distinzione fu sempre abbastanza labile; Dumarsais, ad esempio, li aveva uniti sotto il segno della connessione. Ne risultò che la coppia fondamentale divenne quella costituita da metafora e metonimia.

La posizione di Jakobson rappresenta la naturale prosecuzione di un'impostazione nata con la tropologia, nonché uno dei fattori più decisivi nella consacrazione della metafora come figura principale. Infatti, dopo aver identificato la metonimia con le variazioni all'interno dell'asse sintagmatico e la metafora come le variazioni all'interno dell'asse paradigmatico, Jakobson¹²⁴ assegna la metonimia al mondo della prosa e la metafora a quello della poesia. Questa distinzione incrementò la preferenza degli studiosi verso la metafora. La prova principale, secondo Genette¹²⁵, si ha con la pubblicazione della *Retorique Generale*¹²⁶ del Gruppo μ . Gli studiosi di Liegi, infatti, definiscono i tropi *metabole*, in modo da sottolineare l'idea di spostamento, di manipolazione. Segue la nota distinzione tra metaplasmi, metatassi, metasememi, metalogismi. La metafora viene definita come la più prestigiosa delle metabole e recherebbe nella propria etimologia la ragione della sua supremazia,

¹²⁴ R. Jakobson, *Due aspetti del linguaggio e due tipi di afasia* in Id. *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002, pp. 22-45.

¹²⁵ G. Genette, *La Retorica Ristretta*, op. cit.

¹²⁶ Gruppo μ , *Rhétorique Générale*, Parigi, Librairie Larousse, 1970, trad. it., *Retorica Generale*, Milano, Bompiani, 1980.

condividendo il prefisso *meta* con il termine onnicomprensivo *metabole*; Genette fa notare come anche la metonimia si avvalga dello stesso prefisso, ma il fatto realmente significativo è che nessun lettore ha mai dubitato della motivazione presentata dal Gruppo μ ; nessuno, cioè, all'altezza del 1970, avrebbe potuto erroneamente pensare che la più prestigiosa delle metabole fosse la metonimia e non la metafora.

L'atteggiamento del Gruppo μ verso la metafora è, tuttavia, ambivalente. Nonostante l'esplicito rimando del nome, la metafora finisce quasi per scomparire nella sistemazione degli studiosi belgi, che la spiegano, a livello semico, come un prodotto di due sineddochi, una generalizzante e una particolarizzante. La sineddoche può prodursi secondo due modelli di scomposizione: in Σ , dove il rapporto tra i semi indica quello tra una categoria e i membri che ne fanno parte, tra loro associati da una relazione di esclusione o somma logica, come tra "albero" e "pioppo", "betulla", "quercia" (una sineddoche generalizzante in Σ è "mortali" per "uomini"); in Π , dove il rapporto è tra un tutto e le parti che lo compongono, tra loro in relazione di prodotto logico come in "nave" e "vele", "timone", "albero maestro" ("vele" per "nave" è un classico esempio di sineddoche particolarizzante in Π). Le due combinazioni in grado di restituire una metafora accettabile sono Sg+Sp in Σ e Sp+Sg in Π . Secondo gli autori, la prima traduce una metafora concettuale, puramente semantica e basata su una soppressione-aggiunzione di semi ("la giovinetta" e "betulla" hanno in comune il sema "flessibile"); la seconda, invece, corrisponde a una metafora referenziale, basata su aggiunzione e soppressione di parti a partire da immagini o rappresentazioni mentali ("vedova" e "danza" hanno in comune il sema "veli")¹²⁷.

La retorica del Gruppo μ si caratterizza, inoltre, per la centralità della nozione di scarto nella definizione di figura; ancora più precisamente, è la riduzione dello scarto, ovvero la possibilità di ricostruire il senso attraverso la messa in pratica, a ritroso, di un'operazione retorica, che sancisce la differenza tra una semplice violazione del codice e una vera e propria figura. Il presupposto di tale impostazione è la teorizzazione di un grado zero individuabile, sebbene non univoco¹²⁸, un piano di

¹²⁷ Gruppo μ , *ivi*, pp. 161-171. Si vedano a proposito le osservazioni di U. Eco, *Metafora e Semiosi*, op. cit. Oltre alla critica della riduzione della metafora a un prodotto di sineddochi e agli esempi riportati dagli studiosi di Liegi per avallare la loro teoria, Eco propone il ricorso alla metonimia per spiegare il meccanismo metaforico, enfatizzando il ruolo dell'enciclopedia e delle conoscenze condivise: "le metafore sono metonimie che si ignorano e che un giorno lo diventeranno", cit. p. 184.

¹²⁸ Il grado zero corrisponderebbe, infatti, a una pluralità di varianti possibili. Accanto a un grado zero teorico (discorso ridotto ai suoi semi essenziali), sarebbe dunque rintracciabile anche un grado zero pratico, in cui viene soppresso il maggior numero possibile di determinazioni semantiche laterali. Cfr. Gruppo μ , *Retorica Generale*, op. cit. p. 50.

neutralità e letteralità dell'espressione che accentua la dicotomia tra linguaggio poetico e letterale. Per la teoria della metafora, questo si traduce in un rafforzamento delle teorie basate sulla metafora come deviazione e sostituzione; ricordiamo che questa viene annoverata tra i metasememi: "un metasemema è una figura che mette un semema al posto di un altro, che modifica cioè i gruppi di semi del grado zero"¹²⁹.

Concludendo, possiamo dire che, nonostante la sua espansione, la metafora arriva al Novecento anch'essa mutilata, sebbene in modo minore e meno drammatico rispetto alla retorica. Il valore profondo, euristico, epistemico, cognitivo della metafora, infatti, non venne mai dimenticato del tutto, e sopravvisse, in modo più o meno palese, agli attacchi del cartesianesimo e del razionalismo. Tuttavia, come nota bene Ricoeur¹³⁰, anche la metafora venne sempre più confinata in un dominio più stretto rispetto a quello che le era proprio; dal dominio della predicazione, *elocutio o lexis*, dove anche Aristotele l'aveva collocata, a quello del nome. Da qui nasce l'approccio del Gruppo μ e della scomposizione semica; da qui nascono la teoria della sostituzione e della comparazione. Ma da qui nasce anche la presa di posizione di tutti quegli studiosi che sentirono la necessità di liberare la metafora dalle ristrettezze del nome e di rivalutarne il ruolo e il valore in senso più ampio e articolato.

4. LA RISCOPERTA NOVECENTESCA DELLA METAFORA

Abbiamo già visto come Ricoeur individui nella progressiva restrizione al dominio della parola una dei maggiori limiti nella teoria della metafora. L'intero discorso deve spostarsi, invece, nel campo della predicazione. Solo da questa nuova prospettiva è possibile riprendere, ampliare, confutare e proporre nuove metodologie di analisi e arrivare a una definizione del meccanismo metaforico nel suo insieme.

Come prima cosa, è necessario esporre le conseguenze teoriche di un'impostazione della teoria della metafora limitata alla dimensione della parola.

¹²⁹ Gruppo μ , *ivi*, p. 48. Da qui muove la critica di Ricoeur, secondo cui l'analisi semica, basandosi su relazioni fisse e codificate, non è in grado di rendere conto del potere creativo della metafora. Cfr. P. Ricoeur, *La Metafora Viva*, op. cit., pp. 217-228.

¹³⁰ P. Ricoeur, *ivi*.

La prima è che la metafora si esprime in una sostanziale anomalia o devianza semantica, per cui un oggetto viene denominato in modo improprio. Da questa considerazione derivano le due questioni che affronteremo ora nel dettaglio: quale rapporto si instaura tra il termine proprio e quello metaforico? Come si individua e riconosce una metafora? A corollario di quanto detto, si pone un'altra questione sostanziale: l'esatta definizione di linguaggio letterale in opposizione al linguaggio figurato.

4.1 *Tra letterale e figurato*

Per interpretare la metafora come un'anomalia, una deviazione dal linguaggio letterale, è necessario che venga postulata una distinzione netta tra letterale e figurato. La linguistica pragmatica ha cercato di rendere conto di tale distinzione, basandosi sull'osservazione del fatto che i parlanti sono intuitivamente in grado di riconoscere un'espressione letterale da una figurata. Usiamo qui il termine figurato in senso ampio, per indicare un'espressione marcata a livello retorico e stilistico. In termini ancora più generici, un'espressione figurata è quella che non corrisponde a verità: al vaglio di un'analisi logica, cioè, risulta falsa. Sperber¹³¹ risolve questo problema di incongruenza da un punto di vista pragmatico, distinguendo innanzitutto frase (*sentence*) da enunciato (*utterance*), assegnando alla prima un valore formale e grammaticale, e solo alla seconda un valore di senso. Quest'ultimo non è che una selezione dei sensi possibili che la frase può assumere e dipende dalle intenzioni del parlante. Sperber si inserisce in una tradizione di cui Austin è il principale fondatore. La teoria degli atti linguistici indiretti, infatti, mette in evidenza come il significato di un enunciato possa non corrispondere al significato della frase; o meglio, può derivare da un'integrazione del significato della frase con un ventaglio di informazioni contestuali che riguardano la situazione comunicativa, il rapporto della singola espressione con l'intero discorso, il background di conoscenze implicite condivise (o meno) dai parlanti impegnati in una conversazione. Grice¹³² formula come segue il principio di cooperazione: conforma il tuo contributo conversazionale a quanto è richiesto, nel momento in cui avviene, dall'intento comune accettato o dalla direzione

¹³¹ D. Sperber, *Rudiments of cognitive rhetoric*, op. cit.

¹³² P. Grice, *Logic and Conversation*, in Peter Cole e J. Morgan (a cura di), *Syntax and semantics*, vol. 3: *Speech acts*, New York, Academic Press, 1975, pp. 41-58; trad. it. di Giorgio Moro in *Logica e Conversazione*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 55-77.

dello scambio verbale in cui sei impegnato. In altre parole, Grice presuppone che, all'interno di una conversazione, gli interlocutori siano guidati da un implicito principio secondo cui il loro contributo debba essere il più adeguato possibile agli scopi e alla finalità della comunicazione stessa. Per realizzare tale cooperazione, il parlante segue, implicitamente, quattro massime:

- Massima della quantità: il tuo contributo non sia né inferiore né superiore a quello richiesto;
- Massima della qualità (o di verità): non dare un contributo che sai essere falso;
- Massima di relazione: sii pertinente;
- Massima di modo: sii breve ed evita ambiguità e oscurità.

Nella conversazione, accade che il parlante violi consapevolmente una delle massime, allo scopo di veicolare un preciso significato. Quando una massima viene consapevolmente violata, si parla di sfruttamento della massima: viene cioè sfruttata per ottenere un effetto comunicativo preciso e veicolare una determinata informazione. Il significato o le informazioni che l'interlocutore deriva dallo sfruttamento della massima si definiscono implicatura conversazionale.

All'interno di questa prospettiva, Grice affronta anche la questione della comprensione delle metafore e, in generale, del linguaggio figurato. Il suo approccio viene denominato *standard pragmatic model*. Secondo tale modello, in un enunciato figurato, il parlante percepisce una violazione della massima della qualità (sii sincero, non dire cose che sai essere false). A questo punto, si innesca un meccanismo analogo a quello dell'implicatura conversazionale attraverso cui viene recuperato o ricostruito il significato dell'enunciato.

Searle riprende e amplia il modello griceiano, dedicando uno studio specifico alla comprensione della metafora¹³³. Viene ribadito il presupposto secondo cui nel linguaggio letterale il parlante intende esattamente quello che dice. Quando usa una metafora, crea, invece, una discrepanza tra ciò che è detto e ciò che è inteso, per cui una proposizione del tipo S è R corrisponde al significato inteso di S è P. Il modello implica che la proposizione S è R sia, per l'ascoltatore, inaccettabile dal punto di vista logico. L'incongruenza è di tipo semantico, come nell'esempio "Mario è un leone", in cui "Mario", soggetto umano, bipede, di sesso maschile, è incompatibile con "leone",

¹³³ J. Searle, *Metaphor*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 83-111.

animale, felino, quadrupede, ecc. Dopo aver rilevato l'incongruenza, l'ascoltatore deve trovare un modo di assegnare un senso alla frase, passando in rassegna tutti i possibili significati di R che si applicano ad S e arrivando alla formulazione finale di S è P. Rispetto a Grice, Searle è più attento a non inserire la metafora nella categoria degli atti linguistici indiretti, in diretta polemica anche con Sadock¹³⁴ che, nello stesso volume che accoglie l'intervento di Searle, aveva sostenuto che tutte le figure di discorso (come metafora, metonimia, sineddoche, ironia) corrispondano ad atti linguistici indiretti, in quanto presentano uno scarto tra ciò che è detto e ciò che si intende. Searle precisa che, nella metafora, non viene cancellato il primo significato, ovvero non c'è una vera e propria differenza tra detto e inteso: la chiave dell'interpretazione metaforica risiede, piuttosto, nel capire che il parlante vuole intendere *anche altro* rispetto a ciò che dice.

Sebbene questa precisazione sia utile per sottolineare il valore comunicativo e cognitivo della metafora, il modello di Searle si presta a una serie di critiche. Per prima cosa, il rapporto tra le parole o le proposizioni che l'autore schematizza con le lettere R e P, detto e inteso, non è di natura esclusivamente metaforica. I due elementi, infatti, possono essere associati in vario modo, anche secondo legami come parte-tutto o causa-effetto. In questo modo, Searle riunisce sotto un'unica e uguale operazione la metafora, la sineddoche e la metonimia. In secondo luogo, sebbene venga esplicitamente rifiutata una spiegazione comparativa della metafora (la relazione tra R e P non è quasi mai di natura comparativa¹³⁵, il modello propone, di fatto, una teoria di tipo sostitutivo (R sostituisce, sotto qualche aspetto, P). Tuttavia, l'implicazione più stringente a livello teorico deriva dal postulare due fasi distinte e sequenziali della comprensione metaforica: nella prima, viene analizzata la superficie letterale della frase, analisi che porta al giudizio di inaccettabilità; nella seconda, attraverso la rassegna dei significati possibili, viene ricostruito un senso. Tale meccanismo presuppone, dunque, che la comprensione di un'espressione metaforica sia successiva a una comprensione di tipo letterale. Viene cioè ribadita una distinzione netta tra livello letterale e figurato.

¹³⁴ J. Sadock, *Figurative Speech and Linguistics*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, op. cit., pp. 42-57.

¹³⁵ Searle rifiuta la visione comparativista per due ragioni: la prima è che tra i due termini della metafora spesso non vi è alcun elemento di somiglianza ("Sally è un blocco di ghiaccio"); la seconda è che il termine metaforizzante può indicare un referente non preciso o addirittura inesistente ("John è un drago").

Il paradigma della sequenzialità era stato già messo in crisi dal modello connessionista (cfr. cap. I). Uno dei temi principali del primo capitolo riguardava la struttura interdisciplinare del sapere novecentesco, in particolare del sapere linguistico. I modelli teorici, quindi, vengono smentiti oppure sostenuti dalle ricerche e dalle sperimentazioni in campo scientifico. La psicolinguistica è il terreno sui cui teoria e pratica si confrontano in modo concreto. Una delle conseguenze della diffusione del paradigma connessionista è stata l'esigenza di verificare sperimentalmente se e come venisse messa in pratica una strategia connettiva. Allo stesso modo, alcuni studiosi hanno cercato di confutare il modello di Searle e della *standard pragmatic view*, testando la presenza o meno di livelli successivi di comprensione in un enunciato metaforico.

Glucksberg¹³⁶ ha condotto, a tal proposito, degli studi specifici. Le sue ricerche prendono avvio da alcune implicazioni che deriverebbero dalla *standard pragmatic theory*: se il significato letterale è il primo ad essere decodificato, allora le frasi metaforiche dovrebbero richiedere un tempo di comprensione più lungo rispetto alle frasi letterali; affinché l'ascoltatore sia portato a ricercare un senso metaforico, è necessario che quello letterale sia "difettivo", semanticamente inaccettabile. I risultati delle ricerche di Glucksberg dimostrano di fatto che la distinzione tra letterale e figurato è un *fuzzy concept*, un'illusione psicologica¹³⁷. In un'espressione figurata, il significato letterale viene processato insieme al significato figurato, e non prima; in alcuni casi, il significato letterale non viene nemmeno attivato, mentre, molto spesso, è impossibile ignorare il significato metaforico di un'espressione. Questi fenomeni sono dovuti a un processamento delle informazioni di tipo non sequenziale ma parallelo. In particolare, si ha un'azione incrociata delle conoscenze derivate dal contesto e di quelle di cui siamo già in possesso. Alcune espressioni idiomatiche di origine figurata o metaforica, ad esempio, hanno un alto grado di *entrenchment* (cfr. cap I); corrispondono, cioè, a pacchetti cognitivi pronti e di facile reperibilità. In altri casi, è il contesto a imporre un'interpretazione figurata. Di per sé, infatti, una frase non ha valore metaforico in assoluto; così come non è assoluto né adeguato un modello di riconoscimento basato sull'identificazione di un'anomalia o di

¹³⁶ Cfr. S. Glucksberg, *Understanding figurative language : from metaphors to idioms*, Oxford, Oxford University Press, 2001; S. Glucksberg e B. Keysar, *How metaphors work*, in A. Ortony, op. cit. pp. 401-424.

¹³⁷ Cfr. A. N. Katz, *Figurative language and thought*, New York, Oxford University Press, 1998, pp. 60-64.

un'incongruenza semantica. Ne sono chiari esempi espressioni come il celebre verso di John Donne "nessun uomo è un'isola".

In ultima analisi, possiamo prendere a prestito la conclusione esposta da Cacciari, secondo cui "letterale e figurato sono da ritenere come i poli ideali di un continuum lungo cui le espressioni si dislocano a seconda del loro livello di convenzionalità¹³⁸."

A questo punto, non è più possibile accettare una teoria interpretativa della metafora fondata sulla suo status di anomalia o devianza semantica, poiché questo aspetto riguarda la percezione del parlante e dipende da variabili quali il contesto d'uso e la convenzionalità dell'espressione.

4.2 *Comparazioni, sostituzioni, categorizzazioni*

Il modello di Searle ci dà la possibilità di analizzare le altre due tradizionali visioni della metafora: la metafora come comparazione e la metafora come sostituzione. Il paragrafo dedicato alla storia della metafora ha messo in luce come, nei secoli, questa sia stata sempre avvicinata alla similitudine e come il ruolo della somiglianza nella comprensione di espressioni metaforiche sia stato assunto come criterio sia compositivo che interpretativo. Searle pone alcune obiezioni alla teoria della comparazione, insistendo sull'impossibilità di definire un oggetto preciso come secondo termine di paragone. Inoltre, di solito, le qualità che si intendono sottolineare attraverso una predicazione metaforica sono già di per sé metaforiche o culturali. L'esempio riportato più frequentemente dalla letteratura è l'espressione "essere un gorilla¹³⁹", usata per indicare l'aggressività di una persona; nella realtà, però, i gorilla non presentano come tratto distintivo quello dell'aggressività. Ne possiamo concludere che il legame sia di natura culturale e convenzionale; l'interpretazione della metafora non passa attraverso una vera e propria comparazione tra il soggetto della predicazione e il gorilla, anzi, quest'ultimo non viene nemmeno realmente richiamato alla mente.

Andrew Ortony¹⁴⁰ ha tentato di delineare in modo preciso un modello che rendesse conto delle differenze strutturali tra la similitudine e la metafora, anche se, in

¹³⁸ C. Cacciari, *Teoria della Metafora*, Milano, Raffaello, Cortina Editore, 1991, p. 5.

¹³⁹ Cfr. J. Searle, *Metaphor*, op. cit., p. 105.

¹⁴⁰ A. Ortony, *Similarity in similes and metaphors*, in Id. (a cura di) *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 342-356.

realtà, l'autore si concentra sulla distinzione tra paragoni letterali e metaforici: i primi esplicitano un puro rapporto di somiglianza (“le api sono come calabroni”); i secondi stabiliscono un legame di tipo metaforico (“le enciclopedie sono come mine d'oro”). Il principio strutturale di differenziazione riguarda l'irreversibilità delle metafore contro la reversibilità dei paragoni, ed è giustificato mediante la formula dello sbilanciamento di salienza. Secondo la formula di Ortony¹⁴¹ in un paragone letterale i tratti¹⁴² salienti di A (primo termine di paragone) sono messi in relazione con i tratti salienti di B (secondo termine di paragone). Nel nostro esempio, l'aspetto e il comportamento delle api sono paragonate all'aspetto e al comportamento dei calabroni. Questa distribuzione equa della salienza permette la reversibilità del paragone e la sostanziale equivalenza delle espressioni “le api sono come calabroni” e “i calabroni sono come api”. Invece, in un paragone di tipo metaforico, i tratti meno salienti di A sono messi in relazione con i tratti più salienti di B. Nell'esempio, non ci si riferisce al peso delle enciclopedie, alla loro lunghezza, alla divisione in tomi, alla loro struttura, ma alla loro funzione culturale, quella di essere una preziosa raccolta di sapere; per contro, la preziosità è una caratteristica saliente delle mine d'oro. La distribuzione della salienza è quindi sbilanciata su B e questo determina l'irreversibilità della relazione, se non a costo di un sostanziale mutamento di senso: “le enciclopedie sono mine d'oro” non corrisponde a “*le mine d'oro sono enciclopedie”. Ortony nota che nelle predicazioni metaforiche vere e proprie, quelle in cui si stabilisce un rapporto diretto tra i due termini, si presenta la stessa condizione di sbilanciamento di salienza e di irreversibilità. Dunque, l'autore conclude che queste caratteristiche determinano la distinzione tra metafore e similitudini. Inoltre, mentre i paragoni metaforici possono essere trasformati in metafore del tipo A è B (“le enciclopedie sono mine d'oro”), lo stesso non avviene con paragoni letterali (“*le api sono calabroni”).

Sebbene il modello di Ortony sia ben strutturato e ponga l'accento sulla questione sostanziale della differenza cognitiva tra un enunciato metaforico e un paragone, equiparare espressioni come “le enciclopedie sono *come* mine d'oro” a “le enciclopedie *sono* mine d'oro” non solo mette sullo stesso piano due strutture diverse

¹⁴¹ Ortony rielabora un modello geometrico-matematico elaborato da Tversky, cfr. A. Tversky, *Features on Similarity*, «Psychological Review», 84, pp. 327-352, 1977.

¹⁴² Ortony parla in realtà di *predicates* e non di *features* per evitare un'interpretazione del modello legata alla semantica computazionale; i predicati riguardano porzioni di conoscenze più ampie rispetto ai semi, e inglobano credenze, atteggiamenti, giudizi di valore, associazioni culturali. Cfr. Ortony, *Similarity in similes and metaphors*, op. cit., p. 346.

ma, di fatto, ribadisce il ruolo della somiglianza nella comprensione delle metafore. Tuttavia, Ortony¹⁴³ sottolinea come riconoscere il ruolo della similarità nelle metafore non significhi cedere a un'equivalenza di tipo cognitivo. Un paragone metaforico enfatizza la salienza di un tratto particolare attraverso una selezione operata sia dal “come” che da un eventuale elemento il cui ruolo è esplicitare il paragone stesso (lui è *rosso come* un pomodoro). Quando la relazione rimane implicita, invece, possono verificarsi due situazioni: nella prima, vengono messi in relazione tratti noti e già esistenti, sebbene a bassa salienza; nella seconda, vengono enfatizzate o addirittura *create* caratteristiche che contribuiscono ad arricchire la nostra conoscenza sull'oggetto di cui si sta parlando (è il caso di “i cartelloni pubblicitari sono cicatrici”). Ortony non esclude, quindi, il valore aggiunto della metafora che una teoria tradizionale della metafora come comparazione tende a eliminare.

Glucksberg è, invece, radicale nell'escludere il ruolo della somiglianza nell'interpretazione delle metafore e sostituisce al paradigma del paragone implicito quello dell'inclusione in una categoria¹⁴⁴ (*class-inclusion*). Secondo Glucksberg, le metafore vengono comprese non come una relazione di somiglianza tra due oggetti, ma come un'operazione cognitiva di classificazione. Il termine metaforizzante diventa il prototipo (cfr I cap) di una categoria in cui rientra il termine metaforizzato. Nel celebre esempio “il mio lavoro è una prigionia”, “prigionia” diventa prototipo della categoria “luoghi opprimenti, da cui è impossibile uscire” in cui viene automaticamente inserito il concetto “lavoro”. A livello cognitivo, è necessario sottolineare l'utilità di adottare un membro prototipico di una categoria per definire la categoria stessa. Inoltre, in analogia con quanto detto nel primo capitolo, viene utilizzato come prototipo un termine del livello base che assicura una maggiore comprensibilità. Nel caso delle metafore, la categoria viene spesso creata *ad hoc* per soddisfare un'esigenza comunicativa; le caratteristiche dipendono sia dal prototipo stesso che dall'oggetto metaforizzato che funge da focalizzatore nella selezione dei tratti salienti che costituiscono la nuova categoria. Ad esempio, nella frase “le sigarette sono bombe a orologeria” il significato di “pericolo che può manifestarsi in un momento imprevedibile del futuro” è selezionato a partire dalle caratteristiche

¹⁴³ A. Ortony, *Similarity in similes and metaphors*, op. cit.

¹⁴⁴ S. Glucksberg e B. Keysar, *How metaphors work*, in A. Ortony, op. cit. pp. 401-424; S. Glucksberg, *How metaphors create categories – quickly*, in R. Gibbs, *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 67-83.

delle sigarette. Questo giustifica la possibilità di usare uno stesso termine come prototipo di categorie diverse in relazione al contesto.

Per concludere, la somiglianza che si instaura tra i due termini di una metafora è, secondo Glucksberg, sempre derivata dalla categorizzazione e non un presupposto della stessa. Così come la metafora non è riconducibile a un paragone implicito, non è nemmeno parafrasabile con una sostituzione. Nella frase “ho passato due anni in prigione”, “prigione” non sostituisce “lavoro” sulla base di una somiglianza, ma mette in moto meccanismi cognitivi più immediati e, allo stesso tempo, più complessi. Più complessi, perché si stabilisce l'appartenenza di un oggetto ad una categoria le cui caratteristiche possono essere create *ad hoc* o rispondere a un grado variabile di convenzionalità; più immediate perché la categorizzazione è una risorsa cognitiva fondamentale che facilita la comprensione del mondo e ci aiuta a dare una struttura alle nostre conoscenze.

Già con Tesauro abbiamo visto come la metafora possa essere connessa alla definizione di categorie. Le categorie, come ha dimostrato Rosch (cfr. cap. I) hanno due caratteristiche fondamentali: servono a strutturare le nostre conoscenze; possono essere create *ad hoc* secondo le esigenze del momento. Questo non significa che non ci sia una regola nella creazione delle categorie stesse; al contrario, la presenza di un contesto comunicativo preciso rende possibile e, al tempo stesso, vincola la creazione di nuove categorie.

Glucksberg ci propone una visione del funzionamento della metafora confortata da ricerche sperimentali, ma non per questo universalmente accettata. Tuttavia, questa breve rassegna ci dà la possibilità di avviare un discorso più approfondito sul ruolo cognitivo della metafora. Una volta dimostrata la fallacia delle teorie della comparazione e della sostituzione, è necessario riformulare una nuova teoria a partire da alcuni presupposti imprescindibili: la metafora non è un paragone abbreviato e non risponde alla logica della somiglianza, se questa è concepita come preesistente; soprattutto, la metafora non è una sostituzione, e il suo valore cognitivo non solo non può essere ignorato ma deve costituire il criterio su cui basare e con cui confrontare le nostre analisi.

Mark Johnson¹⁴⁵ rintraccia un meccanismo assimilabile a quello della metafora nei passaggi che Kant¹⁴⁶ dedica al giudizio riflettente. La riflessione è qui

¹⁴⁵ M. Johnson, *Introduction: metaphor in the philosophical tradition*, in Id. (a cura di), *Philosophical perspectives on Metaphor*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981, pp. 3-47.

intesa come un atto della ragione in cui la mente cerca, attraverso l'immaginazione, di organizzare le varie rappresentazioni del mondo. Kant ci dice che esistono due tipi di giudizio riflettente: teleologico ed estetico. Il primo è quello che l'uomo usa quando cerca di trovare un principio compositivo, un ordine nella diversità delle forme della natura. Attraverso questo giudizio, creiamo delle gerarchie sistematiche che ci forniscono un criterio per identificare e classificare gli oggetti della natura, anche se non vi è nessuna proprietà oggettiva che giustifichi la classificazione stessa. Questo significa che noi vediamo la natura come se fosse organizzata secondo dei principi che non hanno, però, basi oggettive. I concetti che ci formiamo attraverso questo tipo di giudizio ci aiutano ad organizzare e uniformare la nostra esperienza; proprio per questo il giudizio è definito teleologico.

Johnson sostiene che il processo mentale coinvolto nel giudizio riflettente teleologico sia molto vicino al processo cognitivo metaforico. Infatti, il giudizio teleologico deriva da una riflessione a partire da una molteplicità di oggetti alla ricerca di un concetto universale che li unisca. Anche se non ci sono regole oggettive a guidare tale ricerca, una volta fissato noi possiamo giustificare l'appropriatezza del concetto e usarlo per derivare nuova conoscenza. Allo stesso modo, non ci sono regole oggettive per creare una buona metafora ma, una volta creata, possiamo giustificarne l'appropriatezza delineando le somiglianze tra i due termini; questa operazione può avvenire solamente *post factum*, mentre l'atto creativo della metafora può non aver avuto nulla a che vedere con le somiglianze rintracciate. Il giudizio teleologico funziona, quindi, come un modello di comprensione delle metafore e ne mette in luce il valore cognitivo sottolineando come sia possibile derivarne una forma di conoscenza. Johnson nota, però, come l'atto immaginativo che genera una metafora si avvicini di più a quello che Kant definisce giudizio riflettente estetico. Si tratta di un giudizio in cui non si fa riferimento ad alcun concetto, ma solo al sentimento (*feeling*) del soggetto a proposito dell'appropriatezza di un atto di riflessione rispetto all'oggetto. Il giudizio estetico è di senso quando definisce un oggetto piacevole; è di gusto quando lo definisce bello. Entrambi i giudizi si basano su sentimenti di piacere da parte del soggetto, ma mentre nel primo caso un oggetto produce piacere agendo sui sensi, nel secondo il piacere deriva esclusivamente dalla riflessione sulla forma della rappresentazione di un oggetto: tale giudizio non è governato né da concetti né

¹⁴⁶ I. Kant, *Critica del Giudizio*, a cura di A. Gargiulo, Bari, Laterza, 1970.

da regole. Kant sostiene che dal giudizio di gusto non derivi nessuna forma di conoscenza proprio perché non si arriva a definire un concetto sotto cui sussumere una molteplicità di oggetti e perché è guidato solo dall'immaginazione. In realtà comprensione e immaginazione si armonizzano nel momento in cui si prova piacere nella forma di un oggetto giudicato bello. Un processo simile avviene, a livello profondo, nella comprensione di una metafora: una metafora asserisce l'unione tra due termini, anche se la ragione dell'unione va oltre le somiglianze oggettive tra gli oggetti. Il nostro giudizio a proposito di una metafora non può fermarsi al livello superficiale dell'esplicitazione delle somiglianze oggettive. È, invece, proprio il processo libero, non governato da regole che caratterizza l'aspetto meno canonico ma più interessante della metafora: questa, infatti, costruisce un'organizzazione dell'esperienza non anticipabile da nessun concetto fisso che noi possediamo, fornendole una nuova struttura e stabilendo nuove relazioni.

Secondo Johnson, dunque, la conoscenza può derivare anche da un atto di riflessione non guidato da regole. A questo punto, l'autore traccia un collegamento con il processo abduttivo delineato da Peirce:

the abductive suggestion comes to us like a flash. It is an act of insight, although of extremely fallible insight. It is true that the different elements of the hypothesis were in our mind before; but it is the idea of putting together what we had never before dreamed of putting together which flashes the new suggestion before our contemplation¹⁴⁷.

Il giudizio riflettente e il processo abduttivo presentano dei punti di contatto, soprattutto perché descrivono un atto conoscitivo non *rule-based* ma guidato, comunque, da una forma di razionalità che Johnson definisce senza regole; una razionalità che corrisponde a capacità cognitive comuni a tutti gli uomini e che, secondo Peirce, a differenza del ragionamento deduttivo e induttivo, è l'unica capace di produrre nuove idee. Su questa capacità si basa il valore cognitivo e creativo della metafora.

¹⁴⁷“L'intuizione abduttiva ci arriva come un flash. È un atto di intuizione, sebbene molto fallibile. È vero che i diversi elementi dell'ipotesi erano nella nostra mente già prima; ma è l'idea di mettere insieme cose che non avremmo mai nemmeno sognato di mettere insieme che fa balenare in un lampo la nostra intuizione davanti alla nostra contemplazione.” C. S. Peirce, *The collected papers of C. S. Peirce*, a cura di C. Hartshorne e P. Weiss, 8 volumi, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1958, cit. vol. 5, p. 180. Trad. mia.

4.3 Verso una nuova definizione di metafora

Nella prospettiva appena delineata, vengono eliminati il concetto di errore o di anomalia; più precisamente, viene loro riconosciuto un ruolo e un valore. La metafora non è un errore nel senso di deviazione, di espressione che deve essere parafrasata in modo corretto. È piuttosto, per usare le parole di Goodman, “un calcolato errore di categorizzazione o un felice e rivitalizzante, sebbene bigamo, secondo matrimonio¹⁴⁸.” Non la riduzione dello scarto e quindi il ristabilimento di una norma, ma la manipolazione delle regole, la ridefinizione delle categorie, la messa in discussione dei significati e la creazione di nuovi mondi sono la ragion d’essere della metafora. Dal valore aggiunto che essa comporta è necessario partire per un’esatta descrizione del suo funzionamento.

L’immagine del matrimonio bigamo, usata da Goodman, ci suggerisce la necessità che i due termini rimangano tali, diversi e distanti; questa unione bizzarra, illecita e non regolamentata produce la rivitalizzazione delle parole e dei concetti. “Sbagliare” categoria, azzardare un salto logico traduce lo sforzo conoscitivo dell’uomo, il suo bisogno e, insieme, la capacità di assegnare agli oggetti del mondo valori e ruoli non convenzionali. Come Tesauro, Vico e, a ben vedere, anche Aristotele avevano affermato, la metafora è uno strumento di conoscenza. Nel Novecento non solo viene recuperato questo pensiero ma, per la prima volta, si hanno gli strumenti per analizzare e verificare il funzionamento e gli effetti del ragionamento metaforico.

Il sogno di un’integrazione tra retorica, psicologia e scienze biologiche era già stato espresso da Richards¹⁴⁹, il quale parte proprio dalla rivalutazione dell’errore per fondare una rinnovata disciplina retorica, che, all’epoca in cui scrive l’autore, rappresentava “la zona più squallida e meno fertile di quel deserto che i giovani devono attraversare per arrivare all’università¹⁵⁰”. La retorica deve essere scienza degli errori e degli equivoci, i quali derivano quasi tutti da un equivoco di base: ritenere che i significati siano fissi e definiti e che ci debba essere una corrispondenza esatta e simmetrica tra linguaggio e pensiero. I significati, in realtà, sono negoziabili, variabili, prodotti da chi parla per uno scopo ben preciso. La questione della metafora

¹⁴⁸ N. Goodman, *I linguaggi dell’arte*, Milano, Il Saggiatore, 1998.

¹⁴⁹ I. A. Richards, *La filosofia della retorica*, Milano, Feltrinelli, 1967; ed. orig., *The philosophy of rhetoric*, Oxford, Oxford University Press, 1936.

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 9.

viene introdotta da subito come uno dei casi più clamorosi di fraintendimento, già a partire da Aristotele, che Richards critica soprattutto sulla base della lettura tradizionale delle opere aristoteliche, in particolare della *Poetica*. I punti criticati sono tre: il fatto che solo pochi abbiano un occhio speciale per le somiglianze; che la padronanza della metafora non possa essere insegnata; che la metafora costituisca un uso eccezionale del linguaggio. Abbiamo già discusso nel dettaglio tali questioni, a cui Richards risponde sostenendo che tutti hanno la capacità di intravedere somiglianze tra gli oggetti, che si può insegnare e imparare a fare metafore e che queste facciano parte dell'uso quotidiano del linguaggio. Lo slancio di Richards verso le scienze biologiche lo porta ad affermare che il pensiero metaforico si basa su associazioni che regolano i meccanismi di pensiero in generale. “Il cervello”, scrive Richards, “è un organo associativo, lavora soltanto per via di associazioni e non può associare due cose qualsiasi in un numero indefinitamente ampio di modi¹⁵¹”. Richards intende qui opporsi alle poetiche surrealiste sostenute, ad esempio, da Breton, le quali si fondavano sull'associazione di due termini tra loro lontanissimi senza una vera motivazione. La metafora si basa, invece, su un meccanismo associativo non arbitrario, sempre sottoposto alle leggi del contesto e della comunicabilità. Non è dunque la somiglianza il principio compositivo della metafora, anzi, è necessario non ignorare le differenze, non sciogliere del tutto la metafora, mantenere e rivalutare il suo status di “errore” in senso positivo e produttivo.

Il contributo di Richards si esprime anche attraverso la definizione di una terminologia precisa per indicare i termini e le relazioni coinvolte nella metafora. Il termine metaforizzato viene chiamato *tenor* o *topic*; il termine metaforizzante, *vehicle*; tra i due termini, come si diceva, ci sono sia delle somiglianze, in senso lato, che delle differenze irriducibili. Quest'ultime vengono indicate come *tensione*, mentre il *ground* identifica il terreno comune: distanza e vicinanza coesistono e, insieme, danno senso alla metafora.

Ricoeur riconosce a Richards un ruolo fondamentale nella storia della retorica: le restituisce, infatti, l'ampiezza della retorica greca definendola una disciplina filosofica che padroneggia gli usi della lingua. Viene eliminata una tassonomia delle figure o una definizione della metafora in contrasto ad altre figure, perché manca il postulato dello scarto, basto sul presupposto che esistano significati propri e fissi. La

¹⁵¹ *Ivi*, p. 116.

metafora emerge come elemento del linguaggio quotidiano ed è, anzi, la forma costitutiva del linguaggio. Non sono le parole l'oggetto del processo metaforico ma i significati, i contesti, i pensieri.

Già da queste riflessioni, elaborate all'altezza del 1936, emergono due importanti novità rispetto alle trattazioni precedenti. La prima è la rivalutazione cognitiva della metafora in quanto errore calcolato, da interpretarsi non come anomalia ma come un'intenzionale sfida ai significati; in quanto tale, la metafora non va ridotta o parafrasata ma valorizzata in quanto generatrice di un surplus cognitivo e informativo. Infatti, attraverso la creazione di categorie viene data al mondo una struttura non convenzionale ma dotata di senso, che ha proprio il ruolo di esprimere in modo efficace, immediato e vivido un concetto. La seconda riguarda l'analisi a livello linguistico: non è la parola il centro del meccanismo metaforico, ma l'intera frase e il contesto in cui essa appare. Il dominio in cui gli studiosi si muovono non è più esclusivamente quello poetico e letterario. La pervasività della metafora è riconosciuta ed è considerata una spia di un meccanismo generale di significazione a livello complesso¹⁵². Di conseguenza, i principi che regolano la comunicazione determinano anche l'appropriatezza e il successo delle metafore, le quali non sono mai usate *ad libitum* ma sempre in previsione di uno scopo comunicativo preciso.

4.4 La teoria dell'interazione

Il primo momento di riformulazione di una teoria della metafora vede, dunque, la caduta dei due confini più limitanti: la restrizione della metafora alla parola; la sua definizione come anomalia e deviazione. Cadono dunque i due paradigmi della sostituzione e della comparazione, mentre un'attenzione particolare viene rivolta al contesto sia linguistico che comunicativo.

Max Black è forse l'autore che meglio raccoglie gli spunti e le suggestioni che animano il dibattito sulla metafora. Il saggio *Metaphor* del 1962, ampliato poi nel 1977¹⁵³, rielabora la tradizione precedente, mette in luce con chiarezza i punti critici e espone una teoria complessa e dinamica per spiegare il meccanismo metaforico: l'*interaction view* o teoria dell'interazione.

¹⁵² Cfr. M. Turner, *The Literary Mind*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

¹⁵³ M. Black, *More about Metaphor*, «Dialectica», 31, 3-4, 1977, pp. 431-456.

Il primo passo è definire l'oggetto di studio. La metafora si esprime attraverso un rapporto tra un *focus* e un *frame*, dove *frame* indica la frase o il contesto linguistico "letterale", non marcato metaforicamente; il *focus* è il luogo metaforico vero e proprio; una parola, infatti, esprime una metafora solo se in relazione ad un contesto. Su questo punto, ritroviamo un'eco delle riflessioni sull'importanza del contesto esposte da Richards, che Black assume come punto di partenza. Sempre seguendo Richards, Black ribadisce che la metafora è costituita da due termini distinti, che definisce soggetto primario (*topic*) e soggetto secondario (*vehicle*)¹⁵⁴. Tale distinzione costituisce il primo dei cinque punti con i quali Black espone la sua teoria dell'interazione, che qui riportiamo secondo la scansione del '77:

1. un enunciato metaforico è composto da un soggetto primario e un soggetto secondario;
2. il soggetto secondario deve essere considerato un sistema di relazioni e implicazioni, più che un oggetto semplice;
3. la metafora funziona proiettando sul soggetto primario il sistema di implicazioni associate al soggetto secondario. Tali implicazioni possono essere sia luoghi comuni e valori condivisi (quelle che Aristotele avrebbe chiamato *endoxa*) che implicazioni nuove costruite direttamente da chi produce la metafora;
4. chi fa una metafora seleziona, enfatizza, sopprime e organizza i tratti del soggetto primario attraverso l'attribuzione dei tratti e caratteristiche del sistema di implicazioni che appartiene al soggetto secondario;
5. in un enunciato metaforico, i due soggetti interagiscono nel modo seguente: la presenza del soggetto primario induce l'ascoltatore a selezionare alcune proprietà del soggetto secondario e lo invita a costruire un complesso di implicazioni parallelo che può adattarsi al soggetto primario; allo stesso tempo, vengono indotti cambiamenti anche nel soggetto secondario.

L'ultimo punto descrive in modo puntuale il meccanismo dell'interazione, un processo dinamico che coinvolge in modo attivo sia chi produce una metafora che chi la riceve. Infatti, nell'interpretazione deve essere ricostruito l'intero processo,

¹⁵⁴ Nella prima formulazione, Black parla di soggetto principale e soggetto sussidiario.

compresa la fase cruciale di selezione, soppressione ed enfasi dei tratti del soggetto primario alla luce della proiezione del sistema di implicazioni del soggetto secondario. Nella prima formulazione della teoria, Black sosteneva che si producesse un cambiamento di significato attraverso la metafora; preciserà, nel secondo intervento, che il cambiamento c'è ma avviene a livello del significato che il parlante assegna ai termini della metafora¹⁵⁵. Non si ricade, cioè, nella palude della teoria della sostituzione, né nella distinzione tra senso proprio e traslato. Ogni termine rimane esattamente ciò che è: la metafora si esprime nell'interazione tra i due soggetti e genera un surplus cognitivo.

Per rendere ancora più chiaro il distacco dalle posizioni tradizionali, Black introduce i due fondamentali concetti di enfasi e risonanza. Si tratta di qualità che una metafora può avere in grado diverso. La risonanza riguarda il grado di complessità della metafora, la ricchezza di implicazioni che deriva dalla proiezione; l'enfasi è la necessità del focus, quello che induce il parlante a scegliere proprio quell'espressione e non un'altra. Sia comparazione che sostituzione vengono liquidate attraverso queste proprietà. Una metafora può essere poco enfatica e risonante: in quel caso, Black parla di metafora debole; si ha, invece, una metafora forte quando questa presenta un alto grado di enfasi e di risonanza. In questo modo, Black riunisce sotto un unico meccanismo metafore di qualità diversa, che possono applicarsi a contesti differenti ma che condividono dei principi fondamentali: la presenza dei due soggetti e l'interazione tra essi.

Altro punto fondamentale è quello che riguarda la creatività che, in Black, assume un doppio ruolo: da una parte c'è la creatività di chi produce la metafora; dall'altra, la creatività di chi la interpreta. Ogni metafora è creativa rispetto all'ascoltatore, perché questi è indotto a ricostruire la struttura dell'interazione. L'interpretazione di una metafora non può corrispondere a un meccanismo di risposta standard, definibile una volta per tutte e sempre uguale, in quanto, un'asserzione

¹⁵⁵ Segnaliamo in particolare la critica di Verbrugge secondo cui la teoria di Black sembra considerare i significati delle rappresentazioni semantiche, mentre l'interazione deve essere intesa come uno stile di pensiero, indipendente dalla semantica e radicato, invece, nell'esperienza e nella percezione. Propone dunque la *transformation view*, secondo cui la metafora ci invita a trasformare il *topic* nel *vehicle*. La trasformazione è parziale, direzionale, immaginaria (perché esperienza virtuale), psicologica e fantasiosa (insolita, bizzarra ma non falsa). La stessa forma sintattica della metafora, A è B, sarebbe indice di tale trasformazione. La metafora avrebbe dunque la funzione di catalizzare un processo di trasformazione che non si ottiene con il paragone o con altri mezzi linguistici. Cfr. R. R. Verbrugge, *Transformation in knowing: a realist view of metaphor*, in R. P. Honeck e R. R. Hoffman (a cura di), *Cognition and Figurative Language*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 87-125.

metaforica implica una violazione di regole e non può esserci una regola per violare in modo creativo una regola¹⁵⁶. Black vuole qui mettersi in polemica con il filone della linguistica pragmatica che cercava di incasellare la metafora nella teoria degli atti linguistici indiretti. La dinamicità dell'interpretazione metaforica è parte integrante della sua essenza e quindi sarebbe un errore voler stabilire una regola fissa, così come sarebbe impossibile costruire un dizionario di metafore, di per sé prive di una traduzione esatta, univoca, applicabile in tutti i contesti.

D'altra parte, la creatività gioca un ruolo fondamentale nella produzione di metafore. Scrive Black in un passaggio cruciale:

It would be more illuminating in some of these cases, to say that metaphor create similarity, than to say that it formulates some similarity antecedently existing¹⁵⁷.

Questa dichiarazione, presente nel primo intervento di Black, era stata esposta a critiche da parte di coloro che sottolineavano come fosse impossibile creare delle somiglianze, visto che il processo di interazione si fonda sulla selezione e organizzazione di tratti necessariamente già presenti nei due termini. Black risponde a questa critica spostando il problema sulla percezione e sulla prospettiva che si ha di un oggetto o di un'idea. Infatti, anche se la metafora non può cambiare la sostanza delle cose, può illuminarle di una luce nuova. La dimostrazione avviene attraverso una serie di domande del tipo "esisteva x prima che y?". Mentre non si può negare che, ad esempio, i geni del DNA esistessero prima che qualcuno li identificasse e assegnasse loro un nome, la vista dell'Everest da un aereo non poteva esistere prima che gli aerei fossero inventati e che qualcuno, a bordo di un aereo, avesse gettato lo sguardo verso la montagna. La percezione di qualcosa è un fenomeno soggettivo, contestuale e contingente, mobile e modificabile. È sulla nostra capacità di percepire il mondo che interviene la metafora, mettendo in moto quei meccanismi cognitivi di associazione che ci aiutano a sistematizzare, ordinare e accrescere le nostre conoscenze. La teoria della creatività si basa dunque su questo principio: la metafora è realmente capace di creare somiglianze tra oggetti ed è uno strumento cognitivo che orienta la nostra percezione del mondo.

¹⁵⁶ M. Black, *More about Metaphor*, op. cit., p. 438.

¹⁵⁷ M. Black, *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca-London, 1962, p. 37. "Potrebbe essere più illuminante in alcuni di questi casi dichiarare che la metafora crea somiglianze più che formulare somiglianze preesistenti." Trad. mia.

Il ruolo della metafora diventa ancora più importante se partiamo dalla caduta del mito dell'oggettività. La realtà che noi percepiamo non è mai oggettiva, ma sempre definita da un particolare punto di vista. Gli studi sulla percezione, fino a quelli sulla memoria cui abbiamo accennato nel capitolo precedente, hanno dato basi scientifiche a una consapevolezza che era già stata espressa, nel passato, dai filosofi. Ne *I Linguaggi dell'Arte*, Goodman riporta la nota massima di Kant secondo cui "l'occhio innocente è cieco e la mente vergine è vuota"¹⁵⁸. Il mondo è come noi lo guardiamo e la nostra conoscenza di un oggetto è sempre conoscenza in rapporto a qualcosa; noi vediamo, conosciamo e rappresentiamo sempre qualcosa con alcune ma non tutte le sue proprietà. Inoltre, la nostra conoscenza pregressa, le nostre aspettative influenzano il nostro modo di percepire e comprendere la realtà, e lo stesso avviene nella comprensione di un enunciato. Come chiarirà Rumelhart¹⁵⁹, l'interpretazione di un enunciato è un processo contemporaneamente di tipo *bottom-up* che *top-down*, perché non avviene un semplice processamento dei dati in entrata, ma vengono anche formulate ipotesi interpretative interne. Entrano così in gioco gli schemi così come li abbiamo descritti nel capitolo precedente, cioè come rete dinamica di informazioni che costituisce la base delle nostre conoscenze. Tale rete può essere ampliata, modificata, arricchita di nodi nuovi che riflettono una crescita nella nostre capacità cognitive e conoscitive. Le metafore, dunque, indirizzano il nostro sguardo, ci aiutano a vedere connessioni nuove che costruiscono e ampliano la nostra rete di conoscenze.

Black, a conclusione del suo articolo, non esclude che le metafore abbiano sul serio la capacità di farci vedere le cose come *realmente sono*. La questione della verità delle metafore viene quindi spostata dall'enunciato all'oggetto. La domanda non deve essere se un'asserzione metaforica possieda o meno un valore di verità, ma se possa essere vero ciò che predica di un oggetto; i criteri di valutazione devono dunque riguardare l'appropriatezza e l'informatività di una metafora che, come visto, possono definire un valore che si dispone lungo un continuum ideale dal più debole al più forte. Una metafora forte esprime una verità in quanto definisce in modo enfatico (non sostituibile) e risonante (ricco) alcune proprietà di un oggetto. Conclude Black:

¹⁵⁸ N. Goodman, *I Linguaggi dell'arte*, op. cit., p. 15.

¹⁵⁹ D. Rumelhart, *Some problem with the notion of literal meaning*, in A. Ortony, *Metaphor and Thought*, op. cit., pp. 71-82.

This is the clue we need in order to do justice to the cognitive, informative, and ontologically illuminating aspects of strong metaphor. I have been postulating in this essay a conception of metaphor which postulates interactions between two “systems”, grounded in analogies of structure (partly created, partly discovered). The imputed isomorphisms can, as we have seen, be rendered explicit and are then proper subjects for determination of appropriateness, faithfulness, partiality, superficiality, and the like. Metaphors that survive such critical examination can properly be held to convey, in indispensable fashion, insight into system to which they refer. In this way, they can, and sometimes do, generate insight about “how things are” in reality¹⁶⁰.

La proposta di Black separa in modo definitivo le metafore nuove, originali, da quelle “morte”, ormai lessicalizzate o derivate da un processo di cataresi; infatti, come non è possibile sostenere che un cadavere sia un caso particolare di persona, così non si può sostenere che una metafora morta sia un caso particolare di metafora. Quest’ultima è considerata nella sua dinamicità, nella sua complessità e, soprattutto nella sua potenzialità creativa, quella da cui emerge una nuova conoscenza.

Ricoeur¹⁶¹ riprende in modo puntuale i passaggi del modello di Black che riguardano questo aspetto. L’autore si era già schierato contro l’analisi semica proposta dal Gruppo di Liegi, proprio perché limitava di fatto la possibilità che la metafora creasse nuovi significati. Accoglie invece, la distinzione di Black tra *focus* e *frame*, nonché l’idea dell’interazione tra sistemi di valori, sottolineando proprio come tali sistemi non siano necessariamente preesistenti ma creati *ad hoc*. Primaria è la necessità di spostare l’analisi sul piano della predicazione e non della parola. Focus e frame servono proprio a definire in modo più preciso il raggio d’azione del processo metaforico che, secondo Ricoeur, ha origine in una *predicazione* deviante, mai in una *denominazione* deviante. Al termine devianza, troppo vicino a una tradizione ormai sorpassata, Ricoeur preferisce “impertinenza semantica”, intesa come violazione del codice di pertinenza o rilevanza che regola l’ascrizione di un predicato all’uso

¹⁶⁰ M. Black, *ivi*, p. 456. “Questo è l’indizio di cui abbiamo bisogno per poter rendere giustizia agli aspetti cognitivi e ontologicamente illuminanti di una metafora forte. In questo saggio ho sostenuto una concezione della metafora che postula l’interazione tra due “sistemi”, basata su analogie strutturali (in parte create, in parte scoperte). Gli isomorfismi possono, come abbiamo visto, essere resi espliciti e costituire, poi, adeguati strumenti per la determinazione di appropriatezza, fedeltà, parzialità, superficialità e via dicendo. Le metafore che sopravvivono a un così critico esame possono essere ritenute capaci di illuminare, in maniera insostituibile, il sistema cui fanno riferimento. In tal modo possono, e spesso riescono a generare nuove idee su “come le cose sono” nella realtà.” Trad. mia.

¹⁶¹ P. Ricoeur, *La Metafora Viva*, op. cit., pp. 91 e sgg.

ordinario¹⁶². La metafora funziona come riduzione di questa devianza sintagmatica, stabilendo una nuova pertinenza semantica. Questa nuova pertinenza, a sua volta, è garantita dalla produzione di una devianza lessicale, che è devianza paradigmatica, cioè proprio il tipo di devianza descritto dai retori classici. Ricoeur intende qui recuperare la retorica classica, ma ne ammette i limiti, come il non aver mai assegnato il giusto valore all'intera espressione; infatti, se è vero che l'effetto di senso è focalizzato su una parola, la produzione del senso nasce dall'intero enunciato:

metaphorical meaning does not merely consist of a semantic clash but of the new predicative meaning which emerges from the collapse of the meaning which obtains if we rely only on the common or usual lexical values of our words. The metaphor is not the enigma but the solution of the enigma¹⁶³.”

La metafora non è identificabile tanto nel momento di creazione dell'impertinenza, quanto nel momento ricostruttivo della nuova pertinenza. Per secoli gli studiosi si sono concentrati sul primo aspetto, perdendo di vista il vero fulcro dell'attività metaforica. Non si tratta, infatti, di mettere in discussione l'esistenza di una devianza, di un'impertinenza, comunque di un conflitto ma, per prima cosa, di analizzare gli elementi interessati nel conflitto stesso e, in secondo luogo, di esaminare il risultato del conflitto. Questo non deve mai essere risolto del tutto; infatti, nella metafora è necessario continuare a vedere la precedente differenza tra gli oggetti, mentre se ne percepisce la nuova somiglianza, in linea con le osservazioni di Richards. La *vitalità* della metafora corrisponde alla sua verità doppia, in cui essere e non essere coesistono in un processo dinamico in forza del quale il discorso è capace di ridescrivere la realtà¹⁶⁴.

Richards, Black e Ricoeur costituiscono la base filosofica ed ermeneutica su cui fondare una nuova idea di metafora. Le principali novità rispetto al passato sono:

¹⁶² Cfr. J. Cohen, *Structure du langage poétique*, Parigi, Flammarion, 1966, p. 231: “L’*impertinence* [...] se manifeste par l’incompatibilité du sujet e du prédicat.”

¹⁶³ P. Ricoeur, *The Metaphorical process as cognition, imagination and feeling*, in M Johnson (a cura di), *Philosophical perspectives on Metaphor*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981, pp. 228-247, cit. p. 232. “il significato metaforico non consiste semplicemente in un conflitto semantico ma nel nuovo significato predicativo che emerge dal collasso del significato che si ottiene se noi facciamo riferimento solo al valore lessicale comune o usuale delle nostre parole. La metafora non è un enigma ma la soluzione di un enigma.” Trad. mia.

¹⁶⁴ P. Ricoeur, *La Metafora Viva*, op. cit., p. 5.

1. L'attenzione sulla precisa descrizione del meccanismo metaforico: terminologia, individuazione degli elementi coinvolti;
2. Confutazione delle teoria della deviazione, in senso tradizionale, della comparazione e della sostituzione;
3. Insistenza sul valore cognitivo della metafora, sulla sua forza creatrice di nuova conoscenza.

L'ultimo punto è quello su cui intendiamo qui concentrare la nostra attenzione. Come abbiamo spiegato nel primo capitolo, uno degli interessi principali della linguistica cognitiva è lo studio integrato dei processi linguistici e cognitivi; il linguaggio è studiato in stretta connessione con il pensiero, in un rapporto complesso di continua e reciproca influenza. Il nostro modo di pensare è influenzato dal nostro modo di parlare e viceversa; anche il nostro corpo ha un ruolo importante nella definizione del nostro sistema concettuale, nell'astrazione e nella strutturazione delle nostre conoscenze. Quest'ultima è una delle attività cognitive più complesse e necessarie, perché da essa deriva la nostra capacità di dare forma al mondo, di metterci in relazione con l'esterno e di costruire sistemi di valori, conoscenze e credenze. In questo panorama, la metafora si colloca come strumento fondamentale di sistemazione e creazione di conoscenza. Viene dunque quasi del tutto abbandonata la dimensione estetica della figura in favore di una teoria cognitiva declinata secondo diverse prospettive, ma sempre in funzione del valore euristico e conoscitivo della figura in grado di rivelare i più nascosti e profondi meccanismi della mente umana.

4.5 *Il pensiero metaforico*

If Cognitive Linguistic is the study of ways in which features of language reflect other aspects of human cognition, then metaphor provide one of the clearest illustration of this relationship [...] Cognitive Linguistic's unique contribution has been to treat metaphorical language as data to be examined systematically and to be considered in connection with other basic aspects of mental activity¹⁶⁵.

¹⁶⁵ E. Grady, *Metaphor*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Oxford University Press, 2007, pp. 188-213, cit. p. 188-189. "Se la Linguistica Cognitiva è lo studio del modo in cui alcuni aspetti del linguaggio riflettono altri aspetti della cognizioni umana, allora la metafora fornisce una delle più chiare illustrazioni di questa relazione. Il contributo unico della Linguistica Cognitiva è stato quello di trattare il linguaggio metaforico come

Discipline diverse si sono occupate, a vario titolo, della metafora. Prova ne sia la minuziosa bibliografia del 1971 ad opera di Shibles¹⁶⁶, la quale conta più di tremila titoli di studi dedicati alla metafora. La linguistica cognitiva ha il merito di averle assegnato un ruolo cruciale nella definizione dei meccanismi del pensiero, oltre che riconoscerla come fenomeno pervasivo del linguaggio.

Il consolidamento del ruolo della metafora è dovuto, in parte, alla posizione dominante di Lakoff all'interno della linguistica cognitiva e al successo riscosso dalla teoria che sviluppa con Mark Johnson: la teoria concettuale della metafora (*Conceptual Theory*). Questa ruota attorno a un principio cardine:

metaphor is primarily a matter of thought and action and only derivatively a matter of language¹⁶⁷.

Con questa affermazione viene ribaltata la tradizionale direzione dell'analisi. All'intuizione che la metafora fosse spia ed espressione di meccanismi cognitivi profondi, si sostituisce l'idea forte che alla base della metafora esista un pensiero di tipo metaforico che trova, solo in seguito, espressione nel linguaggio. La realizzazione linguistica costituirebbe, quindi, una sorta di epifenomeno rispetto al livello concettuale. Allo stesso tempo, per Lakoff e Johnson, le metafore linguistiche costituiscono il punto di partenza per elaborare la loro teoria. L'analisi avviene a livello macroscopico, e si concentra sull'osservazione non di singole metafore ma di sistemi di metafore. La maggior parte delle metafore che vengono prodotte nel linguaggio quotidiano, infatti, possono essere viste come espressioni particolari di metafore generali che operano a livello concettuale, ovvero sul nostro modo di concettualizzare alcune esperienze o sensazioni. Espressioni come “siamo entrati in un vicolo cieco” o “non stiamo camminando nella stessa direzione” usate per descrivere una relazione tra due persone sono riconducibili alla metafora generale “l'amore è un viaggio” (*life is a journey*). La metafora si realizza, a livello profondo,

raccolta di dati da esaminare in modo sistematico e da considerare in connessione con altri aspetti basilari dell'attività mentale.” Trad. mia.

¹⁶⁶ W. A. Shibles, *Metaphor: an annotated bibliography and history*, Whitewater, The Language Press, 1971.

¹⁶⁷ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphor we live by*, Chicago, University of Chicago Press, 1980, p. 153. “La metafora è in primo luogo una questione di pensiero e azione e solo in modo derivato una questione di linguaggio” trad. in G. Lakoff, M. Johnson, *Metafora e Vita Quotidiana*, Milano, Bompiani, 1998, p. 190.

nella proiezione (*mapping*) di un dominio di esperienza sorgente (*source domain*) su un dominio di esperienza target (*target domain*). Con dominio si intende tutto ciò che concerne la struttura di un concetto, di un oggetto, di un'esperienza. In particolare, fanno parte del dominio sia proprietà ontologiche (elementi costitutivi del dominio) che proprietà epistemiche (l'intera conoscenza, il sistema di valori associati al dominio). La struttura deve essere conservata nella proiezione. Nel famoso esempio riportato, il dominio sorgente è quello del viaggio, il quale viene proiettato sul dominio target dell'amore. La struttura del viaggio prevede una serie di componenti, tra cui la presenza di un percorso, di un punto di partenza e un punto di arrivo, una destinazione da raggiungere, uno o più partecipanti al viaggio. Tale struttura si proietta sul dominio dell'amore creando delle puntuali corrispondenze: il percorso è la storia d'amore, che può essere accidentata, in discesa, in salita, può avere, cioè, le stesse caratteristiche di un percorso; gli amanti sono i viaggiatori, la loro destinazione sono gli obiettivi comuni. Per sottolineare come la relazione tra i due domini non sia arbitraria ma altamente strutturata Lakoff introduce il principio di invarianza, secondo cui la struttura del *source domain* non può essere modificata in modo sostanziale. Tuttavia, la metafora non prevede una corrispondenza esatta tra i due domini: in questo caso è sempre il *target domain* che determina quali tratti del *source domain* devono essere conservati, quali possono essere scartati. Ad esempio, nella metafora "l'amore è un viaggio" vengono scartate proprietà del viaggio incompatibili con l'amore, quali la possibilità di effettuare un viaggio di ritorno. Oltre alle caratteristiche ontologiche, vengono proiettate anche tutte le caratteristiche epistemiche del dominio sorgente: tutte le nostre conoscenze e i valori che associamo al viaggio (scoperta, conoscenza, crescita, etc.) vengono proiettati sull'amore. Altra caratteristica necessaria nella proiezione metaforica è l'unidirezionalità, senza la quale sarebbe improprio parlare di proiezione, che descrive un movimento non simmetrico e non reversibile dalla sorgente al target.

La proiezione avviene tra sistemi concettuali (molto vicini ai sistemi di implicazioni delineati da Black). La giusta definizione di una metafora dovrebbe dunque essere "comprendere e fare esperienza di qualcosa in termini di qualcos'altro". Il linguaggio realizza un processo essenzialmente mentale. Non solo: tale processo è, nella maggior parte dei casi, inconscio e inconsapevole. Infatti, un ulteriore elemento di rottura rispetto al passato è la scelta, da parte dei due studiosi, di condurre l'analisi a partire da metafore tratte dalla lingua di tutti i giorni, appartenenti

al repertorio del parlante medio di una lingua¹⁶⁸. Le metafore prese in considerazione non vengono usate in contesti poetici o letterari per fini estetici; fanno, invece, parte del modo in cui abitualmente parliamo di alcuni argomenti. In particolare, molte metafore vengono associate al dominio dei sentimenti, dei concetti astratti, delle emozioni. A partire da queste osservazioni, Lakoff e Johnson propongono l'esistenza di tre tipi di metafore: strutturali, ontologiche, di orientamento. Le prime riguardano la strutturazione complessa di un concetto attraverso un altro concetto (è il caso de "l'amore è un viaggio"). Le seconde servono per riferirsi, quantificare, individuare aspetti e caratteristiche di eventi e situazioni e vengono usate ogni volta che ci riferiamo a qualcosa di astratto come se fosse qualcosa di concreto: "questa situazione ha diverse *sfaccettature*", "sono *in ansia*", "voglio *darti* un consiglio" sono tutte espressioni riconducibili alle metafore "astratto è concreto" e "gli stati d'animo sono contenitori". Le metafore di orientamento sfruttano il dominio dello spazio per concettualizzare altri domini. Ad esempio, l'orientamento avanti/dietro è utilizzato nella concettualizzazione del tempo: "ho molti anni davanti a me", "mi lascio alle spalle un anno difficile"; l'orientamento alto/basso, invece, per esprimere giudizi di negatività e positività legati all'umore – "mi sento a terra", "ho il morale alle stelle" – o al successo – "è proprio caduto in basso", "ha raggiunto le vette del successo"; le metafore concettuali sottostanti sono "il futuro è avanti, il passato è dietro" e "su è positivo, giù è negativo".

Le metafore di orientamento mettono in luce un altro aspetto innovativo e fondamentale di questa teoria: il profondo legame con il corpo e l'importanza dell'esperienza fisica nella definizione del nostro sistema concettuale. Nel primo capitolo abbiamo parlato di ICM (*Idealized Cognitive Models*) e di *image schema*, entrambi collegati all'idea di *embodiment* inteso come interazione imprescindibile tra corpo e mente. Le nostre strutture mentali sono costituite da concetti basilari derivati direttamente dall'esperienza e dal rapporto del corpo con l'ambiente. Il corpo come misura e come punto di riferimento spaziale è alla base delle metafore appena descritte¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Gli studi di Lakoff, Johnson e colleghi partono dall'analisi di espressioni metaforiche in lingua inglese, ma non mancano di riferimenti ad altre lingue.

¹⁶⁹ La metafore su è positivo giù è negativo può sembrare meno intuitiva. Secondo gli autori, è frutto di un'elaborazione dalla metafora su è più, giù è meno, derivata dall'osservazione che aggiungere una quantità provoca quasi sempre un aumento di volume verso l'alto (si pensi a una pila di libri), mentre il togliere provoca una diminuzione di volume. Più univoca è la spiegazione che fa riferimento

Allo stesso modo, il movimento attraverso cui l'astratto è ricondotto al concreto traduce un movimento conoscitivo che procede dal noto all'ignoto. Difficilmente, infatti, un dominio astratto è usato per descrivere un dominio concreto, mentre l'inverso è molto diffuso. Ad un'analisi più attenta, si nota che il dominio scelto come sorgente è sempre molto strutturato e fa riferimento a conoscenze facilmente accessibili. In termini cognitivi, possiamo dire che possiede un alto grado di salienza e di *entrenchment*. La proiezione metaforica, infatti, ha lo scopo di fornire una struttura solida a un concetto meno strutturato: proprio attraverso questo processo di metaforizzazione, dunque, il nostro sistema concettuale si estende creando legami stabili tra domini.

Lakoff adduce cinque prove della validità della propria teoria:

1. Polisemia: esistenza di un cospicuo numero di parole o locuzioni che fanno riferimento a una sola metafora concettuale;
2. Sistema di inferenze: è possibile rintracciare un sistema di inferenze che governa il ragionamento e il comportamento comune a due domini differenti. Ad esempio, le stesse inferenze usate per ragionare a proposito del viaggio vengono usate per ragionare a proposito di una relazione amorosa;
3. Metafore nuove: la produzione di metafore nuove è sempre legata a metafore concettuali;
4. Cambiamento semantico: alcuni fenomeni di cambiamento semantico sono spiegabili alla luce di metafore concettuali¹⁷⁰;
5. Esperimenti psicolinguistici¹⁷¹.

Mentre gli ultimi due punti non vengono discussi nel dettaglio, i primi tre sono maggiormente argomentati. Tra questi, la questione della produzione di nuove metafore è la più delicata.

La maggior parte delle espressioni metaforiche comunemente usate sono convenzionali, cioè fanno riferimento a metafore concettuali condivise. Il loro grado di convenzionalità è così alto che non sono nemmeno percepite come vere e proprie

all'orientamento verticale del corpo, unito alla componente culturale che assegna alla testa un ruolo dominante, da cui espressioni metaforiche come "essere alla testa di qualcosa", "trovarsi in coda".

¹⁷⁰ Cfr. E. Sweetser, *From Etymology to Pragmatics: the mind-as-body metaphor in semantic structure and semantic change*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

¹⁷¹ Cfr. R. Gibbs, *The Poetics of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

metafore. È possibile produrre metafore al di fuori di questo sistema chiuso, ma, secondo gli autori, queste non sono che estensioni da una metafora concettuale precedente¹⁷². L'incipit dantesco “nel mezzo del cammin di nostra vita” è visto, ad esempio, come un'estensione della metafora concettuale “la vita è un viaggio”.

Una possibilità diversa è offerta dalle *image metaphor*, metafore in cui si stabilisce una relazione occasionale tra due oggetti basata su somiglianze strutturali. Non si tratta di una comparazione, ma di una proiezione di elementi strutturali (sia relazionali che attributivi) tra due immagini mentali anziché tra due domini concettuali. L'esempio è il verso di Breton “my wife [...] whose waist is an hourglass”. La metafora rimane di tipo concettuale perché noi proiettiamo l'immagine mentale di una clessidra sulla vita della moglie del poeta. Tuttavia, queste metafore rimangono casi isolati, non fanno cioè riferimento a una metafora concettuale più ampia¹⁷³.

Un terzo meccanismo per rendere conto di metafore nuove si trova in Lakoff e Turner ed è la metafora di livello generico¹⁷⁴. Uno degli esempi riportati nasce dall'analisi di un cospicuo numero di metafore poetiche sulla morte in cui si riscontra un ricorso sistematico alla personificazione. Secondo gli autori, tutte le singole realizzazioni farebbero riferimento alla metafora generale “gli eventi sono azioni”: sul concatenamento causale che caratterizza lo svolgersi di un evento (*target domain*) viene proiettato lo schema di un agente che compie un'azione appartenente al dominio sorgente. L'evento morte è concettualizzato come azione, da cui derivano singole personificazioni della morte come agente. La metafora “gli eventi sono azioni” fornisce una struttura molto generica che può essere riempita da metafore particolari, e per questo è definita metafora di livello generico. In questa macrocategoria possono, dunque, rientrare realizzazioni singole di metafore specifiche.

La metafora “gli eventi sono azioni” appare come la versione moderna e codificata dell'aristotelico *mettere davanti agli occhi*. Nel corso dei secoli, una delle potenzialità della metafora maggiormente enfatizzata dagli studiosi è stata proprio

¹⁷² L'argomento è affrontato in modo specifico in G. Lakoff e M. Turner, *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

¹⁷³ Le *image metaphor* non devono essere confuse con le *image schemas metaphor*: quest'ultime fanno riferimento alle strutture descritte nel capitolo uno e forniscono, appunto, una struttura a determinati concetti. Ad esempio, il valore metaforico spaziale di alcune preposizioni (essere *in* o *fuori* da uno stato) si spiega attraverso il ricorso agli *image schemas* di confini e contenitori. Cfr. G. Lakoff e M. Turner, op. cit., p. 99.

¹⁷⁴ G. Lakoff e M. Turner, op. cit., p. 80.

quella di rendere animato l'inanimato, trasformare in azioni gli eventi della natura (vd. ad esempio le osservazioni di Goffredo da Vinsauf). La forza creatrice della metafora si esprime, quindi, non solo nella definizione di nuovi aspetti della realtà, né nella produzione di conoscenza grazie all'instaurarsi di nuove relazioni, ma soprattutto nella primitiva capacità di dare vita alle cose così come ai pensieri.

Presentare gli uomini «come agenti» e tutte le cose «come in atto», potrebbe essere questa la funzione ontologica del discorso metaforico. In tale discorso, ogni potenzialità latente di esistenza appare *come* dischiusa, ogni capacità potenziale d'azione come effettiva. L'espressione *viva* è quella che dice l'esistenza *viva*¹⁷⁵.

Tuttavia, la vitalità della metafora descritta nelle parole di Ricoeur sembra non trasparire nella *conceptual theory*. In altre parole, Lakoff e colleghi hanno trovato nel livello concettuale e profondo delle metafore una sorta di punto d'arrivo; il loro approccio privilegia il momento dello svelamento del substrato metaforico che sottende ad ogni singola realizzazione, mentre i diversi passaggi e la stessa metafora di partenza sembrano perdere valore. Viene così descritto un movimento contrario a quello indicato da Ricoeur: non si cerca l'espressione vitale e dinamica, ma l'origine sopita, cognitiva ed esperenziale, che ne giustificherebbe la presenza.

La descrizione delle dinamiche di comprensione delle nuove metafore solleva due questioni di grande importanza. La prima riguarda il rapporto tra metafore concettuali e singole realizzazioni linguistiche. La seconda pone, invece, il problema dell'universalità di alcune metafore concettuali nella strutturazione della conoscenza.

Partiamo dall'ultima. La teoria della metafora concettuale non è, di per sé, una novità assoluta. Il saggio di Olaf Jäkel¹⁷⁶, ad esempio, riporta alla luce alcuni ignorati predecessori della *Conceptual Theory*. Tra questi, oltre al già citato Bühler (cap. I), troviamo Blumenberg, padre della metaforologia, che rintraccia nella storia del pensiero filosofico delle *metafore assolute*, le quali non possono in alcun modo essere parafrasate e attraverso cui è possibile ricostruire la sottostruttura del pensiero:

¹⁷⁵ P. Ricoeur, *La Metafora Viva*, op. cit., p. 61.

¹⁷⁶ O. Jäkel, *Kant, Blumenberg, Weinrich: some forgotten contribution to the cognitive theory of metaphor*, in R. Gibbs, G. J. Steen (a cura di), *Metaphor in cognitive linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin, 1999, pp. 9- 28.

il loro contenuto determina, come termine di orientazione, un comportamento; esse danno una struttura al mondo, danno una rappresentazione del tutto della Realtà, che come tale non è mai sperimentabile né dominabile¹⁷⁷.

Blumenberg usa un metodo diacronico e di comparazione per delineare lo sviluppo storico e culturale delle metafore assolute. In questo senso, la sua è una ricerca definita archeologica, che non ha interesse verso la definizione di un meccanismo di produzione e comprensione delle metafore. Sebbene, dunque, vi siano forti punti di contatto con la metafora concettuale, la proposta di Lakoff è più forte, in quanto spostando il focus dell'indagine dalla lingua al pensiero arriva a determinare che il pensiero umano è, in natura, metaforico; in termini ancora più radicali, dalla *Conceptual Theory* deriva che gli uomini non possono evitare di pensare metaforicamente.

Lakoff, di formazione generativista, tenta di far rientrare nella sua teoria parte di quell'universalismo postulato da Chomsky. Partendo dall'analisi della diffusione, in diverse lingue e culture, di alcune metafore concettuali, Lakoff conclude che la più diffusa e la più vicina all'universalità è la *event structure metaphor*¹⁷⁸, formata da una serie di metafore concettuali che strutturano gli eventi, in particolare:

- Gli stati sono luoghi (hanno confini, regioni);
- Le cause sono forze;
- Le azioni sono movimenti;
- Gli obiettivi sono destinazioni;
- I mezzi sono percorsi (verso le destinazioni);
- Le difficoltà sono impedimenti per il movimento;
- I progressi che ci si aspetta di fare sono programmi di viaggio;
- Azioni che mirano ad uno scopo e durano nel tempo sono viaggi.

Come possiamo notare, la *event structure metaphor* rientra nella categorie di metafore di livello generico e indica il modo in cui è possibile dare una struttura a eventi diversi. L'esperienza e l'interazione con l'ambiente sono i principali domini da cui ricavare tali strutture. E' dunque ipotizzabile che ci siano punti di contatto sul

¹⁷⁷ H. Blumenberg, *Paradigmi per una metaforologia*, Bologna, Il Mulino, 1996, p. 23.

¹⁷⁸ G. Lakoff, *The Contemporary Theory of Metaphor*, in A. Ortony, *Metaphor and Thought*, op. cit., pp. 202-251, cit. p. 220.

modo in cui culture diverse strutturino metaforicamente determinati concetti. Tuttavia, non è possibile rintracciare delle metafore specifiche realmente universali, poiché queste sono sempre influenzate dalla cultura che le produce¹⁷⁹. L'universalità, se ne esiste una, non è da cercare nelle singole metafore proposte, piuttosto nella tendenza alla metaforizzazione. Questo è l'aspetto interessante della metafora concettuale: la ragione della diffusione delle metafore e della relativa semplicità con cui vengono prodotte e comprese risiede nella naturale inclinazione della mente ad utilizzare la struttura di un dominio noto per acquisire conoscenza a proposito di un dominio sconosciuto. Si tratta di un meccanismo conoscitivo efficace ed economico per dare una coerenza e un'organizzazione alle nostre conoscenze.

Spostare l'attenzione sul pensiero piuttosto che sul linguaggio può avere, però, due conseguenze negative: un generale appiattimento di ogni metafora attraverso la sua riduzione a una metafora concettuale già codificata; la non necessarietà della realizzazione linguistica della metafora.

Si legge in un passaggio di *More than cool reason*:

it is a prerequisite to any discussion about metaphor that we make a distinction between basic conceptual metaphors, which are cognitive in nature, and particular linguistic expression of these conceptual metaphors. Thus, though a particular poetic passage may give a unique linguistic expression of a basic metaphor, the conceptual metaphor underlying it may nonetheless be extremely common¹⁸⁰.

Gli autori non mettono in dubbio l'unicità e la qualità della metafora poetica, e anzi la distinguono dalla metafora concettuale che ne costituirebbe la base. Tale distinzione ha però avuto l'effetto non tanto di separare possibili livelli di analisi di una metafora poetica, quanto di sottolineare la riconducibilità dell'espressione linguistica ad un livello concettuale preesistente.

¹⁷⁹ Gli studi di Kovecsev, ad esempio, hanno come obiettivo l'individuazione di metafore cross culturali a proposito di un dominio comune come quello delle emozioni. Sebbene i risultati delle sue ricerche siano notevoli, non bastano a decretare l'universalità delle metafore indagate. Cfr. Z. Kovacs, *Metaphor and Emotion: language, culture, and body in human feeling*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

¹⁸⁰ G. Lakoff e M. Turner, *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*, op. cit., p. 50. "É un prerequisite di ogni discussione sulla metafora che noi facciamo una distinzione tra metafore concettuali di base, che sono cognitive in natura, e le particolari espressioni linguistiche di queste metafore concettuali. Dunque, sebbene un particolare passaggio poetico possa presentare un'espressione linguistica unica di una metafora di base, la metafora concettuale sottostante potrebbe non di meno essere estremamente comune." Trad. mia.

Michele Prandi¹⁸¹ si è scagliato contro questa posizione sostenendo, al contrario, l'imprescindibilità dell'analisi linguistica. In linea con Ricoeur, egli ribadisce che la metafora nasce da un conflitto di coerenza reso possibile da due fattori intrinsecamente linguistici: la semantica, che associa a un termine determinate caratteristiche che si trovano in rapporti di contraddizione o reciproca esclusione con altri termini; la sintassi, il vero strumento della creatività linguistica, che permette di creare enunciati dal significato conflittuale.

Secondo Prandi il conflitto metaforico può essere spiegato nei termini dell'*interaction theory* di Black. Per rendere conto degli esiti diversi di un'interazione, questa viene equiparata a un'operazione algebrica. Si avrà un saldo nullo dell'operazione se si tratta di un caso di sostituzione. L'esempio riportato è la sostituzione di "lacrime" con "gocce di pioggia" nel verso pascoliano "gocciano lagrime di pioggia", in cui, al di là della ricchezza dell'interpretazione, è comunque possibile individuare un sicuro e ben definito *topic* per il *vehicle* utilizzato. Il saldo negativo si ha quando il *vehicle* perde alcune delle sue caratteristiche salienti per adattarsi al *topic*. È il tipico caso della cataresi o delle metafore morte, ad esempio l'"ala" di un edificio. Il saldo è positivo quando il *topic* si arricchisce grazie all'interazione con il *vehicle*. Secondo Prandi, questo è il caso più puro di interazione.

L'analisi della metafora come conflitto permette all'autore di criticare duramente la teoria delle metafore concettuali, così come esposta da Lakoff e Johnson. La metafora poetica, sottolinea Prandi, crea un conflitto, ed in questo risiedono il suo valore e la sua portata euristica. Le metafore concettuali si muovono invece entro un paradigma codificato, coerente con una serie di credenze e usi condivisi. Non creano conflitto, non sono nemmeno percepite nel linguaggio quotidiano e quindi non hanno valore euristico né creativo.

Inoltre, Prandi confuta la teoria secondo cui tutte le metafore poetiche siano riconducibili a metafore concettuali, riportando l'esempio del tema metaforico della "luce liquida" che si ritrova in testi di epoche diverse senza che sia mai stata codificata una corrispondente concettualizzazione metaforica univoca.

Le giuste considerazioni di Prandi ci danno l'occasione di fare chiarezza circa le applicazioni, i limiti e i diversi obiettivi delle posizioni teoriche fin qui analizzate.

¹⁸¹ M. Prandi, *La metafora tra conflitto e coerenza: interazione, sostituzione, proiezione*, in C. Casadio (a cura di), *Vie della Metafora. Linguistica, filosofia, psicologia*, Sulmona, Prime Vie, 2008, pp. 9-52.

Bisogna, innanzitutto, recuperare la distinzione tra metafore concettuali e metafore linguistiche al fine di delineare con precisione i piani dell'analisi. L'obiettivo di Lakoff e Johnson era di ricostruire un sistema concettuale in grado di giustificare l'uso sistematico e coerente delle espressioni metaforiche nel linguaggio. La scoperta di una corrispondenza metaforica tra domini diversi ha dimostrato quanto la capacità di metaforizzare l'esperienza sia comune a tutti e, soprattutto, abbia un ruolo fondamentale nella cognizione, nella comprensione e nella comunicazione. Il riconoscimento dell'esistenza delle metafore concettuali non deve necessariamente portare alla conclusione che queste siano codificate e abbiano un valore universale. Allo stato attuale, è possibile solo tracciare delle analogie tra sistemi metaforici peculiari di lingue e culture diverse, dovuti probabilmente al comune ricorso all'esperienza corporea come serbatoio di domini sorgente. Inoltre, se da una parte non si può negare la capacità delle metafore concettuali di strutturare e organizzare in modo imprescindibile la nostra conoscenza, dall'altra dobbiamo riconoscere la possibilità di creare corrispondenze nuove attraverso il processo di proiezione tra domini.

Una volta definito lo status cognitivo della metafora, possiamo dedicarci all'analisi delle singole espressioni metaforiche con due diversi obiettivi: risalire dal particolare all'universale, muovendo dalla singola metafora alla metafora concettuale sottostante; analizzare la qualità della singola metafora e derivarne un'interpretazione contingente, che renda conto del perché la metafora è stata utilizzata, con quale scopo e con quale effetto. Si tratta di due operazioni con interessi diversi, che insieme ampliano il quadro e la ricchezza dell'analisi della metafora, ma che possono essere perseguite singolarmente senza che l'una limiti o vincoli l'altra.

Gerard Steen¹⁸² assume come imprescindibile la distinzione dei livelli concettuale e linguistico. Infatti, anche se lo studio della metafora all'interno della linguistica cognitiva è volto ad indagare sia aspetti del linguaggio che aspetti della cognizione, è necessario che linguaggio e pensiero siano studiati ognuno nei propri termini per riuscire a indagare con sufficiente chiarezza la loro relazione. Uno dei problemi teorici legati alla *conceptual theory* è l'eccessiva facilità con cui si passa da un livello all'altro. Da una parte, l'uso di espressioni metaforiche nel linguaggio quotidiano non implica necessariamente che vi sia una consapevolezza della metafora

¹⁸² G. Steen, *Metaphor in Applied Linguistics. Four Cognitive Approaches*, D.E.L.T.A., 22, 2006, pp. 21-44.

utilizzata; dall'altra, può non esserci una corrispondenza esatta tra una metafora concettuale e una sua possibile realizzazione linguistica¹⁸³. Il passaggio da un livello all'altro non è immediato e, soprattutto, non può prescindere da un'analisi linguistica. A questo scopo, Steen trova molto utile la distinzione di Black tra *focus* e *frame*, che permette di riflettere, per prima cosa, sul delicato rapporto tra componente letterale e componente figurale; in secondo luogo, sulla gerarchia tra parola, frase (*sentence*) ed enunciato (*utterance*) metaforico.

Un fenomeno come la metafora non può essere descritto in modo esauriente da un unico modello, perché ha una complessità tale da permetterne lo studio a livelli diversi, a seconda delle esigenze e degli interessi di chi ne affronta l'analisi. L'interdisciplinarietà intrinseca allo studio della metafora, da una parte, offre la possibilità di rilevarne tutte le sfaccettature; dall'altra, ha determinato il moltiplicarsi di studi, ricerche, teorie.

Gibbs¹⁸⁴ ricorda la paradossale, ma non del tutto infondata, provocazione di Wayne Booth, il quale, nel 1979, aveva previsto che, dato il crescente interesse per la metafora, nel 2039 ci sarebbero stati più studiosi di metafora che persone¹⁸⁵. Sicuramente, ci troviamo oggi di fronte a un panorama scientifico complesso e variegato, in cui teorie diverse convivono anche nello stesso ambito. La teoria della metafora concettuale, ad esempio, convive con altri modelli sviluppati da linguisti cognitivi. Uno di questi, è stato formulato da Turner, collaboratore di Lakoff, e Fauconnier¹⁸⁶, i quali hanno applicato alla metafora la *blending theory* esposta nel primo capitolo. Ai domini si sostituiscono gli spazi mentali che interagiscono tra loro dando vita a uno spazio generico, formato dalle caratteristiche comuni dei due spazi di entrata (*input space*) e a una struttura emergente, data dal risultato del *blending*. Il modello rimane su un livello concettuale, ma si concentra sulla dinamicità del processo di produzione e comprensione metaforica, che rende conto anche di metafore create *ad hoc* per un contesto specifico.

¹⁸³ Cfr. R. Gibbs e G. Steen (a cura di), *Metaphor in cognitive linguistic*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin, 1999.

¹⁸⁴ R. Gibbs, *Researching Metaphor*, in L. Cameron e G. Low (a cura di), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 29-47.

¹⁸⁵ Booth, Wayne, *Metaphor as rhetoric: the problem of evaluation*, in Sacks, S., (a cura di), *On metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1979, p. 47.

¹⁸⁶ Cfr. G. Fauconnier e M Turner, *Blending as a Central Process of Grammar*, in A. Goldberg (a cura di), *Conceptual Structure, Discourse, and Language*, Stanford, CSLI, 1996, pp. 183-203; Id. *Conceptual Integration Networks*, «Cognitive Science», 22, 1998, pp. 133-187.

Valide rimangono le proposte di Glucksberg e Ortony, così come quelle non cognitiviste di Searle e di altri esponenti della linguistica pragmatica, come Davidson¹⁸⁷, o di studiosi della comunicazione come Sperber e Wilson¹⁸⁸. Importanti modelli psicolinguistici sono anche l'interazione tra domini di Tourangeau e Sternberg¹⁸⁹ e la *structure-mapping theory* di Gentner¹⁹⁰. Inoltre, la stessa teoria di Lakoff e Johnson si è evoluta nel tempo; l'ultimo intervento di Lakoff nel *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* è dedicato all'esposizione della teoria neurale della metafora¹⁹¹. Il *mapping* metaforico sarebbe non solo concettuale ma neurale, costituito, cioè, da circuiti neurali strabili tra domini, i quali corrispondono a nodi neurali (cfr. anche cap. I).

5. CONCLUSIONI

Lo scopo del presente capitolo non è certo quello di fornire un elenco di tutte le teorie contemporanee sulla metafora, quanto quello di rendere conto di un processo storico e culturale che vede il suo culmine nella proliferazione di tali teorie negli ultimi decenni. La nostra analisi è stata guidata dal binomio generale lingua-pensiero, da cui deriva il primo filone di indagine dedicato alla retorica, da sempre sospesa tra irrazionalità, estetica e poesia da un lato, e razionalità, epistemologia e filosofia dall'altro. All'interno di questo filone, la metafora ha sempre trovato il suo spazio, conservando la sua dignità di figura di pensiero e meritando l'attenzione di studiosi appartenenti a diverse tradizioni e discipline. La svolta novecentesca non è dovuta solo a una presa di coscienza del valore euristico, non delimitabile alla funzione di ornamento, della regina delle figure; l'instaurarsi di un dialogo reale e proficuo tra le scienze *hard* e il campo umanistico ha gettato le fondamenta per la costruzione di un sapere integrato e condiviso. La nascita della psicologia cognitiva, della

¹⁸⁷ Davidson, D., *What metaphors mean*, in Sacks, S., (a cura di), *On metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.

¹⁸⁸ Cfr. D. Sperber e D. Wilson, *A deflationary account of metaphor*, in R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 84-105.

¹⁸⁹ R. Tourangeau e R. J. Sternberg, *Aptness in metaphor*, in «Cognitive Psychology», 13, 1, 1981, pp. 27-55.

¹⁹⁰ D. Gentner, *The Mechanism of Analogical Learning*, in S. Vosniadou e A. Ortony (a cura di), *Similarities and analogical reasoning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

¹⁹¹ G. Lakoff, *The Neural Theory of Metaphor*, in R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, op. cit., pp. 17-38.

psicolinguistica, delle neuroscienze ha determinato un cambiamento nel modo di analizzare fenomeni linguistici, letterari e culturali. Di questa unione, la linguistica cognitiva non è che una delle tante espressioni. Il suo merito, come dimostrato nel primo capitolo, è stato quello di fornire una struttura di contenimento per tutti quegli studi che, con modalità e scopi differenti, indagano il rapporto mente-corpo attraverso l'analisi del linguaggio e della comunicazione. In questo terreno fertile, gli studi sulla metafora hanno attecchito con maggiore forza, senza di fatto eliminare approcci diversi, né proponendo un paradigma univoco.

Riteniamo che il momento dell'unione, della ricomposizione del conflitto e della dissociazione della sensibilità sia stato cruciale per lo sviluppo del pensiero novecentesco. Ogni settore ha la possibilità, se non il dovere, di confrontarsi con l'altro, nella convinzione che non sia possibile, oggi, inserirsi nel panorama scientifico internazionale a partire esclusivamente dalla propria nicchia di competenza specifica.

Gli studi sulla metafora sono il campo privilegiato per sperimentare l'intersezione tra discipline. Tuttavia, esiste il rischio di ritrovarsi all'interno di un campo di forze centrifughe. Per questo, è unanime, oggi, l'appello rivolto ai ricercatori di delimitare con rigore scientifico il proprio campo di ricerca. Questa presa di posizione si spiega con la svolta degli studi da un piano teorico a quello applicativo. Se prendiamo come riferimenti le due raccolte di saggi dedicati al rapporto tra metafora e pensiero, quello del 1993, a cura di Andrew Ortony¹⁹², e quello del 2008 a cura di Ray Gibbs¹⁹³, possiamo notare proprio l'interesse degli studi contemporanei ad applicare sul campo gli spunti teorici. La pervasività è il polimorfismo della metafora implicano una diversificazione sia dei livelli che dei metodi d'indagine. Anche se è ormai condivisa e accettata l'appartenenza della metafora al dominio del concettuale, questo non significa che le sue specifiche realizzazioni abbiano perso improvvisamente interesse. Al contrario: proprio a partire da considerazioni di tipo cognitivo è possibile arricchire l'analisi di una singola espressione metaforica attraverso discussioni sulla sua forma specifica, il rapporto con la cultura, con il contesto, la situazione comunicativa, le idiosincrasie e le motivazioni psicologiche del parlante.

¹⁹² A. Ortony, (a cura di) *Metaphor and Thought*, op. cit.

¹⁹³ R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, op. cit.

A livello storico, possiamo dire di trovarci di fronte a una nuova fase di riduzione, in cui dopo una risalita teorica verso i meccanismi generali che regolano il pensiero metaforico, si torna ad uno studio sistematico e capillare delle singole manifestazioni, con l'intento non di ridurre la complessità di un fenomeno, ma, al contrario, di esplorarne tutte le potenzialità.

Gli studi in un preciso ambito, quindi, devono, da una parte, rispettare e mantenere le proprie specificità, dall'altra, essere in grado di aprirsi agli stimoli esterni e saperli riconfigurare e utilizzare in modo corretto.

Per molti aspetti, la didattica della lingua ha saputo raccogliere la sfida e aprirsi alla complessità delle riflessioni sulla metafora. Nel prossimo capitolo cercheremo, dapprima, di indagare come la didattica abbia accolto e rielaborato le impostazioni cognitive. Presenteremo poi una rassegna degli studi sulla comprensione e la produzione delle metafore nei bambini e negli adolescenti, con lo scopo di delineare un quadro più o meno dettagliato della competenza metaforica in età scolare. Infine, apriremo una discussione critica sull'utilità di un percorso didattico sulla metafora che tenga conto delle interazioni tra competenza metaforica e capacità cognitive più generali legate all'apprendimento. Vedremo in che direzione si sono mossi gli studi a proposito, sottolineandone potenzialità e limiti a partire dai quali elaborare proposte didattiche innovative ed efficaci.

CAPITOLO III

METAFORA E DIDATTICA

1. INTRODUZIONE

Nel primo capitolo, abbiamo cercato di delineare gli assunti principali della linguistica cognitiva. Trattandosi di una disciplina eterogenea e, come già detto, senza una sistemazione univoca, sono stati presentati approcci e metodologie di analisi differenti. Tuttavia, le proposte e i modelli discussi condividono basi e prospettive comuni. Il punto di partenza è rintracciabile nella necessità di costruire una scienza del linguaggio che tenga conto dei reali meccanismi cognitivi che ne regolano l'uso. Il cognitivismo di cui la linguistica cognitiva è figlia si struttura in opposizione al cognitivismo classico: rifiuta, cioè, il paradigma simbolista e l'analogia mente-computer, secondo cui i processi cognitivi sarebbero realizzazioni di regole procedurali che processano le informazioni in modo sequenziale e *top-down*, dall'alto verso il basso. Al contrario, il cognitivismo di seconda generazione privilegia una prospettiva *bottom-up*, che parte dall'esperienza e dall'uso, dai quali si ricavano non regole ma schemi, modelli dinamici e flessibili che strutturano la conoscenza; la mente non è più concepita come un computer ma come un'unità integrata di corpo e cervello.

Accogliendo tale impostazione, la linguistica cognitiva propone modelli di analisi del linguaggio basati sull'imprescindibilità dell'uso e sulla costruzione dinamica e contestuale del significato: per questo motivo, si parla di teoria *usage-based*, in contrasto con una prospettiva *rule-based*.

In questo capitolo, ci occuperemo di come un approccio *usage-based* sia applicabile nell'ambito dell'apprendimento linguistico; per farlo, sarà necessario descrivere il rapporto tra scienze cognitive, teorie dello sviluppo e apprendimento, allo scopo di fornire un quadro ampio e coerente entro cui collocare le nostre riflessioni sulla didattica della lingua. Cercheremo di mostrare come la metafora si integri in un discorso più generale sui meccanismi cognitivi di apprendimento, enfatizzando il suo ruolo nella costruzione e strutturazione delle conoscenze. A questo proposito, sarà utile discutere i risultati di alcuni studi condotti sulla competenza

metaforica dei bambini e degli adolescenti. Vedremo poi come la metafora sia stata oggetto di riflessione nell'ambito specifico della didattica della lingua. L'obiettivo finale sarà sottolineare l'importanza della metafora all'interno di un curriculum didattico e proporre modalità consapevoli ed efficaci per migliorare la competenza metaforica degli studenti.

2. UNA TEORIA *USAGE-BASED* PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Fodor, uno dei più importanti esponenti del cognitivismo classico e tra i più forti sostenitori della teoria dell'innatismo, elabora un modello di sviluppo fondato sul principio della mente modulare¹. Secondo Fodor, la mente è divisa in moduli, incapsulatori di informazioni, specificatamente deputati a codificare ed elaborare i dati di un preciso ambito: esisterebbe, dunque, un modulo per il linguaggio, uno per il calcolo e così via. I moduli sono innati e indipendenti l'uno dall'altro. L'unico comune denominatore tra i diversi moduli è una sorta di sistema centrale che elabora le informazioni e le converte in un linguaggio di tipo proposizionale, che Fodor chiama, suggestivamente, *mentalese*.

La mente sarebbe dunque preimpostata per ricevere determinati stimoli, suddivisi per tipologia; l'apprendimento si configura, quindi, come un'attivazione dei vari moduli e delle loro capacità di elaborazione. In questo modello notiamo un'applicazione concreta della metafora della mente-computer: i moduli corrispondono a software specifici che elaborano i dati ricavati dall'ambiente; quest'ultimo non ha un ruolo significativo nel processo di apprendimento. La conoscenza che deriva dal modello modulare innatista non può essere che di tipo procedurale: quando il bambino si trova ad affrontare un problema, cerca una regola da applicare. Nel caso del linguaggio, possiamo fornire l'esempio del passato dei verbi irregolari: se il bambino non conosce il passato del verbo "coprire", applicherà di *default* la regola dei verbi regolare in -ire e produrrà la forma scorretta "coprito". La forma corretta sarà riprodotta solo quando il bambino avrà imparato tutti i paradigmi dei verbi irregolari².

¹ J. F. Fodor, *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*, Boston, MIT Press, 1983.

² Cfr. D. Corno, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999.

Un modello del genere non tiene conto di molti elementi. Il primo è l'effettiva flessibilità delle strutture del cervello. Ad esempio, in caso di danno a una zona cerebrale designata a un compito specifico, un'area diversa può sopperire, in parte, alla zona danneggiata. In secondo luogo, il modello non riesce a spiegare il fenomeno diffuso per cui i bambini, attorno all'età di 6 anni, mostrino un sensibile peggioramento delle prestazioni linguistiche: in altre parole, bambini che avevano sempre prodotto la forma corretta di "coprire", possono iniziare a produrre forme scorrette. Questo fenomeno viene definito *décalage* comportamentale.

Un approccio di tipo *usage-based*, qual è quello propugnato dalla linguistica cognitiva, descrive in maniera diversa il processo di apprendimento. Michael Tomasello, uno dei principali studiosi di acquisizione del linguaggio nei bambini, opera proprio all'interno di tale prospettiva. L'autore parte dal presupposto che i bambini imparino il linguaggio *dal linguaggio*, senza necessariamente aver bisogno né di un sistema specifico che codifichi i dati linguistici (in opposizione a dati di altro genere, come ad esempio quelli motori e sensoriali) né della formulazione di regole procedurali che ne guidino la comprensione e la produzione. L'apprendimento linguistico non segue la grammatica, almeno non la sua forma canonica: il bambino non impara una lingua organizzandone gli elementi in categorie grammaticali come nomi, verbi, preposizioni. Tuttavia, questo non significa che la sistemazione dei dati linguistici operata dai bambini nella primissima fase dell'apprendimento sia del tutto arbitraria e indipendente da una categorizzazione di tipo linguistico. Scrive Tomasello:

the most useful description [of language] for developmental researchers come from Functional and Cognitive Linguistics, because these approaches allow researchers to talk explicitly about symbols, conceptualization, and communicative functions that constitute human linguistic competence, and they allow them to do this in a way that can be adapted flexibly to changes that occur over developmental time³.

³ "La descrizione [del linguaggio] più utile per gli studiosi dello sviluppo deriva dalla Linguistica Funzionale e dalla Linguistica Cognitiva, perché questi approcci permettono ai ricercatori di parlare in modo esplicito di simboli, concettualizzazioni e funzioni comunicative che costituiscono la competenza linguistica umana, e lo permettono in un modo che può adattarsi flessibilmente ai cambiamenti che occorrono durante la fase dello sviluppo." M. Tomasello, *Cognitive Linguistics and First Language Acquisition*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Oxford University Press, 2007, pp. 1092-1112, cit. p. 1093, trad. mia.

L'interlocutore a cui si rivolge polemicamente Tomasello è l'approccio innatista e generativista che abbiamo descritto attraverso il modello di Fodor. I limiti non sono solo nell'incapacità di rendere conto di alcuni fenomeni osservabili, ma nell'impostazione metodologica della ricerca. I generativisti considerano la grammatica, il *core* della lingua, innata: questo significa che bambino e adulto fanno riferimento alle stesse regole grammaticali. Non solo: tutte le competenze linguistiche che esulano dal *core* e che costituiscono, invece, la periferia, dal lessico alla pragmatica, si strutturano successivamente attorno alla grammatica. Dato che quest'ultima non si sviluppa ontologicamente, il linguaggio infantile è analizzato alla luce del linguaggio adulto, attraverso, cioè, la sua grammatica. A questa prospettiva *adult-centered*, Tomasello oppone una visione *child-centred*, che consideri in primo luogo come il bambino usa la lingua per comunicare. La grammatica cognitiva, enfatizzando la priorità dell'uso rispetto alle regole, o meglio, considerando le regole come emergenti dall'uso che si fa di una struttura linguistica, appare la cornice ideale entro cui collocare lo sviluppo del linguaggio. Questo procede non dalle regole alla lingua ma, al contrario, dalla lingua alle regole. Il bambino non impara regole ma pezzi di linguaggio che associa, prima di tutto, a una funzione comunicativa. Il bambino non è sensibile alla grammatica ma a quello che riesce a fare attraverso una parola o una struttura linguistica. Il repertorio acquisito viene, successivamente, ordinato e organizzato attraverso schemi e categorizzazioni. I due processi cognitivi coinvolti in questa fase sono l'*intention-reading* e il *pattern-finding*⁴. Il primo è di fondamentale importanza, non solo per lo sviluppo del linguaggio, ma per l'evoluzione stessa della specie umana. L'uomo, infatti, ha la singolare capacità di "leggere le intenzioni degli altri". Fin dai primissimi mesi di vita, questa facoltà di esprime attraverso l'attenzione congiunta⁵, fenomeno in cui il bambino riesce, ad esempio, a indirizzare lo sguardo nella stessa direzione in cui guardano gli occhi della madre. Questa comunione attentiva, che si realizza da subito, è, secondo Tomasello, indispensabile per lo sviluppo. Si tratta di una teoria non lontana da quella dei neuroni specchio di cui abbiamo parlato nel primo capitolo. Infatti, capire le intenzioni degli altri deriva dalla capacità di riconoscere quelle intenzioni come familiari e dotate di uno scopo preciso. Nel caso dell'acquisizione del linguaggio, è l'intenzione

⁴ M. Tomasello, *Acquiring Linguistic Constructions*, in D. Kuhn e R. Siegler (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, 2006, pp. 256-293.

⁵ M. Tomasello, *First steps for a usage-based theory of language acquisition*, «Cognitive Linguistics» 11-1/2, 2000, pp. 61-82.

comunicativa a guidare le scelte del bambino: questi ripete e imita il linguaggio degli adulti ma, almeno all'inizio, lo usa secondo regole comunicative e non grammaticali. Un esempio è la costruzione detta *pivot-schema*, che compare attorno ai 22 mesi, dopo il periodo delle olofrasi. In queste costruzioni, c'è un elemento invariabile (il perno: ad esempio "dove", "più", "andato") che determina la funzione comunicativa della frase, associato a un elemento variabile, come in "dove palla?" In altri casi, i bambini possono riprodurre correttamente un'espressione più complessa, interamente copiata dagli adulti, ma solo perché hanno imparato ad associarla a una funzione comunicativa. In questa fase, infatti, il bambino non è ancora in grado di generalizzare e non possiede nessuna consapevolezza grammaticale.

Successivamente, il bambino ricorre al processo del *pattern-finding*, ovvero la capacità di categorizzare e organizzare in schemi la propria conoscenza linguistica. Ad esempio, dopo aver acquisito lo schema "lanciare x", smetterà di usarlo solo in associazione con parole che ha sentito dagli adulti e sarà capace di estenderlo attraverso la creazione della categoria di "oggetti che si possono lanciare".

La sintassi è quasi sempre subordinata alla semantica. Questo punto è un altro forte contatto con la linguistica cognitiva: non solo le prime categorizzazioni dei bambini derivano da riflessioni semantiche, ma la semantica prevale spesso sulla sintassi nella comprensione di frasi nuove. Tomasello riporta un esperimento in cui i bambini a cui veniva chiesto di rappresentare alcune frasi attraverso l'uso di giocattoli si appellavano più alla plausibilità semantica che alla struttura sintattica⁶. Ad esempio, messi di fronte alla frase "il cucchiaio calcia il cavallo", rappresentavano il cavallo che calcia il cucchiaio, seguendo l'idea generale che l'animato compie l'azione sull'inanimato⁷.

Neppure la distinzione tra nomi e verbi risulta univoca: anche se i dati mostrano che i bambini imparano prima i nomi, questo non significa che siano capaci di fare una distinzione grammaticale. E' invece plausibile che la distinzione sia di tipo cognitivo, affine a quella proposta da Langacker quando afferma che nomi e verbi possono riferirsi alla stessa cosa ma descriverla in modo diverso (entità/processo). I verbi, in particolare, sono spesso associati a quelli che abbiamo definito *image*

⁶ M. Tomasello, *Acquiring Linguistic Constructions*, op. cit.

⁷ L'esperimento mostra comunque una differenza tra parlanti inglesi e italiani: infatti, la plausibilità semantica ha la precedenza soprattutto nelle lingue, come l'italiano, in cui l'ordine delle parole all'interno della frase è variabile. Quindi, di fronte alla frase "il cucchiaio calcia il cavallo", i bambini italiani tendono maggiormente ad attribuire a "cavallo" la funzione di soggetto rispetto ai loro coetanei inglesi.

schema, generalizzazioni degli aspetti dinamici e relazionali delle esperienze corporee. Tuttavia, Tomasello torna a ribadire che il criterio principale adottato nella categorizzazione è quello comunicativo: le categorie risultano, cioè, dal raggruppare parole e frasi che sono simili in quello che possono fare nella comunicazione.

Per concludere, Tomasello redige un elenco⁸ delle cinque caratteristiche principali che rendono conto del modo in cui i bambini imparano il linguaggio:

1. L'unità psicolinguistica primaria dell'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini è l'enunciato (*utterance*), che si basa sull'espressione e sulla comprensione delle intenzioni comunicative;
2. I bambini, all'inizio del loro sviluppo, non cercano di riprodurre le *parole* degli adulti ma gli *enunciati* degli adulti;
3. I primi enunciati dei bambini sono basati su schemi o costruzioni linguistiche (unità di linguaggio che comprendono molti elementi linguistici usati insieme per una funzione comunicativa relativamente coerente);
4. Le astrazioni derivano dalle generalizzazioni dei bambini a partire dalle variazioni che osservano nel modo in cui i posti vuoti (*slot*) di un particolare enunciato possono essere riempiti da elementi nuovi, oltre a quelli ricorrenti;
5. I bambini creano nuovi enunciati da soli attraverso operazioni sintattiche *usage-based* in cui modificano lo schema di un enunciato a seconda delle loro esigenze comunicative.

Possiamo subito derivare da questa impostazione alcune considerazioni. Innanzitutto, il processo di apprendimento è descritto come un processo *bottom-up*, che risale dalla concretezza del linguaggio alle regole. Queste non coincidono con le regole grammaticali *tout court*, ma sono principalmente schemi e generalizzazioni guidate dall'uso e dalla funzione comunicativa assegnata ad ogni espressione.

Grazie a questo tipo di apprendimento, il bambino sembra essere in grado di applicare le regole grammaticali – come quelle relative alla formazione del passato dei verbi – senza essere, in realtà, consapevole dell'esistenza delle regole: viene semplicemente ripetuta la forma ascoltata dagli adulti.

Con l'età scolare, le regole grammaticali si sovrappongono alle generalizzazioni elaborate nella prima infanzia. A questo punto, il bambino “impara” che esiste una regola per la formazione del passato. La conoscenza procedurale di tipo

⁸ M. Tomasello, *ivi*, p. 61.

top-down è qualitativamente diversa da quella appresa attraverso un processo *bottom-up*: per questo la affianca ma non la sostituisce. La regola viene applicata di *default*, indipendentemente dal contesto, mentre lo schema ha senso solo se collocato entro un contesto preciso. A livello cognitivo, recuperare una conoscenza profonda e flessibile, come quella degli schemi, risulta più dispendioso del recupero della regola. Per questo motivo, non solo il bambino che ha sempre prodotto forme corrette di verbi irregolari potrebbe iniziare a produrre forme scorrette, derivate dall'applicazione acritica e acontestuale della regola; ma potrebbe produrre, nello stesso periodo, sia forme corrette che errate.

Il fenomeno del *décalage* comportamentale sarebbe impossibile da spiegare se l'apprendimento del linguaggio fosse guidato, fin dall'inizio, da regole. Se così fosse, il bambino commetterebbe maggiori errori nella primissima fase dell'apprendimento, per poi sviluppare in modo lineare la propria competenza. Invece i dati confermano che il concetto di regola subentra successivamente nella sistemazione delle conoscenze linguistiche e può addirittura causare interferenze con la conoscenza precedentemente acquisita.

3. APPRENDIMENTO E COGNITIVISMO

Una delle idee cardine attorno a cui si struttura questo lavoro è la corrispondenza tra processi linguistici e processi cognitivi. Questa non si basa su una semplice analogia strutturale e di forma: è indispensabile considerare anche l'interdipendenza e le reciproche influenze tra strutture linguistiche e strutture del pensiero. Non è dunque possibile analizzare le fasi dell'apprendimento linguistico senza inserirle nel contesto più ampio dello sviluppo cognitivo.

Le questioni principali che i diversi studiosi hanno affrontato nello studio dello sviluppo cognitivo sono riassumibili nei seguenti punti:

- esplicitare il punto di partenza: che tipo di mente ha il bambino alla nascita?
- modalità di apprendimento;
- ruolo dei fattori esterni: ambiente, cultura, interazione con l'adulto;
- risultati dell'apprendimento.

In questo studio, ci interessa verificare le ipotesi proposte dalle scienze cognitive; tuttavia, è necessario ricordare i nodi principali delle maggiori teorie sullo sviluppo e sull'apprendimento.

I comportamentisti⁹ non tengono conto del primo punto dell'elenco: la mente è infatti una scatola nera il cui contenuto non si può indagare. Il loro interesse si concentra, invece, sui dati osservabili. L'apprendimento si configura come un rapporto tra stimolo e risposta. Questo rapporto può essere instaurato e aggiustato attraverso alcune strategie, quali il rinforzo. In questo caso, dunque, sono i fattori esterni ad avere un ruolo fondamentale nello sviluppo. Come sottolinea giustamente Bateson¹⁰, il risultato dell'apprendimento non è una vera e propria conoscenza, ma la capacità di rispondere in modo adatto (e indotto) a un certo tipo di stimolo; nel caso dell'apprendimento del linguaggio, è come se il bambino imparasse una serie di sillabe senza senso, poi delle parole e così via, senza sviluppare una reale competenza linguistica. L'imparare a memoria regole o pezzi di informazione che rimangono isolati equivale a mettere in pratica un apprendimento di tipo comportamentista, del tutto inutilizzabile.

Una prospettiva opposta è adottata da Chomsky¹¹, secondo cui il punto di partenza è il Lad (Language Acquisition Device), un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio, programmato per riconoscere la struttura profonda di un'ipotetica lingua universale nella struttura superficiale di qualsiasi lingua; il LAD estrae le regole di realizzazione grammaticale della lingua specifica, permettendo al parlante di produrre tutti gli enunciati ben formati nella sua lingua, attraverso una serie di regole trasformazionali che convertono la struttura profonda in struttura superficiale. Le categorie della grammatica universale, che ha delle analogie con le grammatiche di tutte le lingue, si trovano nella struttura innata della mente. Non sono necessari né una conoscenza linguistica preliminare, né il rapporto con l'ambiente o un'interazione costante e significativa con altri parlanti: è sufficiente un'esposizione, seppur frammentaria, ad una lingua. Il tipo di conoscenza che ne deriva è, in realtà, una competenza innata che deve solo essere innescata; tutti i progressi linguistici successivi non si traducono in un incremento di questa competenza ma nei

⁹ Il comportamentismo si è sviluppato in diverse fasi, durante le quali sono state proposte visioni differenti. Proponiamo qui come riferimento la figura più radicale tra i comportamentisti, Burrhus Skinner, cfr. B. Skinner, *About Behaviorism*, New York, Vintage, 1974.

¹⁰ G. Bateson, *Le Categorie Logiche dell'Apprendimento*, in Id., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000, pp. 324-356.

¹¹ Cfr. N. Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957.

miglioramenti della *performance*, che dipende dal progredire delle abilità richieste per affrontare compiti di maggiore complessità.

Piaget¹² rifiuta l'ipotesi innatista secondo cui le strutture cognitive hanno un'origine esclusivamente interna e, allo stesso tempo, non le ritiene di origine esclusivamente ambientale; la sua proposta è di tipo organismica e vede l'individuo come un attivo costruttore delle proprie conoscenze. Tuttavia, Karmiloff-Smith nota che, entro questa prospettiva, la mente del bambino è vista come una sorta di *tabula rasa*¹³. L'apprendimento è sequenziale e segue degli stadi di sviluppo precisi, in cui ogni stadio successivo è qualitativamente diverso dal precedente: stadio sensomotorio (0-2 anni), stadio pre-operatorio (2-6 anni); stadio operatorio concreto (6-12 anni); stadio operatorio formale (dai 12 anni). Secondo Piaget, il linguaggio si sviluppa alla fine dello stadio sensomotorio, durante il quale alcune capacità del bambino servono a preparare il terreno alla conoscenza linguistica: ad esempio l'azione di incastrare forme e cubi a formare una struttura complessa sarebbe una prefigurazione fisica dell'abilità sintattica di costruire enunciati "incastrando" pezzi di linguaggio. I processi cognitivi di base che regolano lo sviluppo sono l'assimilazione e l'accomodamento: attraverso il primo, il bambino incorpora nei propri schemi i dati dell'esperienza; con il secondo, egli modifica i propri schemi per adattarli ai nuovi dati. Il processo di sviluppo termina nella fase di equilibrizzazione, nel momento, cioè, in cui si stabilisce un equilibrio tra gli schemi elaborati dal bambino e il mondo esterno. L'apprendimento è, dunque, uno scambio dinamico con l'ambiente, e progredisce attraverso un costante esercizio di costruzione, messa in discussione e riconfigurazione dei proprio schemi di conoscenza.

Il ruolo specifico della cultura e della società è enfatizzato da studiosi quali Vigotsky e da Bruner. Questi scrive:

La competenza umana è sia biologica in origine, sia culturale nei mezzi in cui essa trova espressione. Mentre la *capacità* per l'azione intelligente ha profonde radici biologiche ed una storia evolutiva ben chiara, *l'esercizio* di tale capacità dipende dall'uomo che adatta a sé i modi di agire e di pensare che esistono non nei suoi geni ma nella sua cultura¹⁴.

¹² Cfr. J. Piaget, *Lo Sviluppo Mentale del Bambino*, Torino, Einaudi, 1970.

¹³ Cfr. A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare, Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 27.

¹⁴ J. Bruner, *Il Linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando Editore, 1999, p. 21.

Ancora Bruner sottolinea come tutte le azioni del bambino siano da subito guidate da scopi sociali precisi; inoltre, è orientato da un principio di economia che lo spinge a trovare i mezzi per ottenere molto con il minor sforzo possibile. All'interno di questo discorso di inserisce il rapporto con l'adulto, che assume un ruolo fondamentale per lo sviluppo del bambino. A questo proposito, Bruner parla di *scaffolding*:

This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. We assume, however, that the process can potentially achieve much more for the learner than an assisted completion of the task. It may result, eventually, in development of task competence by the learner at a pace that would far outstrip his unassisted efforts¹⁵.

Si tratta, cioè, di un supporto cognitivo costruito dall'adulto, gradualmente rimosso a mano a mano che il bambino acquisisce competenze autonome; la sua funzione è sia accompagnare che facilitare lo sviluppo.

L'apprendimento è dunque mediato dalla cultura e dall'interazione con gli adulti, sebbene Bruner riconosca la necessità di una base biologica tale da consentire una particolare tipo di sviluppo cognitivo e linguistico.

Su questa linea si muove anche Karmiloff-Smith, che sostiene la complementarità tra una prospettiva biologica, che porta con sé alcuni elementi di innatismo, e una prospettiva costruttivista che riconosca il ruolo fondamentale di ambiente e cultura¹⁶.

Nel suo studio, la psicologa inglese insiste anche sul rapporto tra scienze cognitive e teoria dello sviluppo. Infatti, una prospettiva evolutiva è indispensabile per impostare correttamente una scienza cognitiva globale, perché le dinamiche dello sviluppo delle capacità e delle competenze del bambino, in diversi ambiti, può aiutare

¹⁵ “Questo *scaffolding* consiste essenzialmente nel fatto che l'adulto controlla quegli elementi del compito che sono inizialmente oltre le capacità del discente, permettendogli di concentrarsi e completare solo quegli elementi che rientrano nel suo *range* di competenze. In questo modo, il compito viene concluso con successo. Ad ogni modo, noi riteniamo che il processo possa far ottenere al discente molto più che un completamento assistito del compito. Può produrre, alla fine, uno sviluppo delle sue competenze ad un ritmo più veloce rispetto a quello che otterrebbe senza assistenza.” Cfr. J. Bruner, D. Wood, G. Ross, *The role of Tutoring in Problem Solving*, «The Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, 2, 1976, pp. 89-100, cit. p. 90. Trad. mia.

¹⁶ I modelli messi esplicitamente a confronto dall'autrice sono quelli di Fodor e Piaget.

a definire in modo corretto una teoria della mente e dei processi cognitivi: in altre parole, basandosi sulla (parziale) accettazione del principio che l'ontogenesi ricapitola la filogenesi, il modo in cui il bambino affronta per la prima volta l'interpretazione del mondo, mette alla prova le sue capacità, sfrutta e accresce le proprie risorse rispetto al conseguimento di un obiettivo, riflette in modo significativo il modo in cui "funziona" la mente adulta. Lo scopo di una tale visione non è tracciare un parallelismo tra la mente del bambino e quella dell'adulto, quanto piuttosto illuminare alcuni aspetti della cognizione umana non definiti in modo univoco. L'apprendimento inteso in senso più ampio, cioè come il modo in cui la mente acquisisce, rielabora e arricchisce le proprie conoscenze, è sicuramente uno di questi aspetti cruciali.

Già Bruner aveva proposto una teoria che recupera un formato rappresentazionale elaborato all'interno delle scienze cognitive: lo *script* (cfr. cap. 1). Nel definire lo sviluppo della competenza pragmatica del bambino, ovvero la sua capacità di adeguare il comportamento a un contesto specifico, Bruner parla di formato, che indica una struttura di interazione standardizzata. I formati sono versioni speciali di contesti e, inizialmente, sono precostruiti e preselezionati dalla madre per il bambino. L'analogia con gli *script* sta nel fatto che entrambi si riferiscono non solo a un'azione, ma anche al luogo in cui questa si svolge, agli attori che vi prendono parte e ai ruoli che essi ricoprono. I formati, all'inizio, sono simili a schemi di gioco; successivamente vengono raccolti in sub-abitudini di ordine superiore e possono essere concepiti come moduli attraverso cui si costruiscono discorsi e situazioni sociali più complesse. Per concludere, possiamo dire che i formati "inseriscono le intenzioni comunicative del bambino in una matrice culturale; essi sono strumenti per trasmettere la cultura e il relativo linguaggio¹⁷."

La flessibilità è un'altra caratteristica importante che i formati condividono con gli *script* e che deriva dal loro alto grado di sistematicità e di astrazione. Questo permette al bambino di trasferire un formato dal luogo d'origine a un contesto diverso, applicandolo ad azioni ed ambienti nuovi. All'inizio il trasferimento riguarda soprattutto i formati di gioco, ma lo stesso meccanismo di trasferimento si riscontra anche in formati linguistici e sociali.

Secondo questa ipotesi, il bambino sistema le proprie conoscenze in relazione a un contesto. Un'organizzazione cognitiva del genere permette al bambino di usare

¹⁷ J. Bruner, *Il Linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, op. cit., p. 102.

quello che già sa in riferimento a un contesto noto per interpretare nuovi contesti e adattarvi il proprio comportamento linguistico e sociale. Il trasferimento di formati, o *script*, da un contesto all'altro diventa un meccanismo necessario per usare, estendere e arricchire la propria conoscenza.

Apprendere significa, dunque, acquisire un tipo di conoscenza dinamica, flessibile e, soprattutto, spendibile, che sia un reale strumento per interpretare e interagire con il mondo. In questa prospettiva, diventa centrale il problema di come si struttura e come viene successivamente sfruttata la conoscenza che acquisiamo. Scrive Karmiloff-Smith:

La mia idea è che un modo tipicamente umano di raggiungere la conoscenza consiste nel fatto che la mente possa sfruttare internamente l'informazione già immagazzinata (sia essa innata o acquisita) ridescrivendo le sue rappresentazioni o, più precisamente, rappresentando in modo nuovo, ora in un formato rappresentazionale ora in un altro, ciò che le rappresentazioni interne già codificano¹⁸.

Per spiegare un simile meccanismo, la studiosa introduce il concetto di *ridescrizione rappresentazionale* (RR). Si tratta di un processo mediante il quale le informazioni implicite *nella* mente divengono in seguito conoscenze esplicite *per* la mente, prima in relazione a un dominio particolare e poi, eventualmente, ad altri. Il processo di RR si suppone abbia luogo in modo spontaneo come parte di una spinta interna a creare collegamenti, tanto entro uno stesso dominio quanto tra domini diversi¹⁹. A differenza degli stadi di sviluppo descritti, ad esempio, da Piaget, ci troviamo qui di fronte a una fase discontinua, non associata a un'età specifica; cosa ancora più importante, il processo RR è ripetibile e non appartiene solo alle prime fasi dello sviluppo ma accompagna il soggetto per tutta la durata della propria vita.

La ridescrizione rappresentazionale avviene a seguito di un primo momento in cui le rappresentazioni sono implicite, procedurali e autonome. In questa fase, l'autrice riconosce una validità empirica al modello di Fodor, in quanto sembra che l'apprendimento, all'inizio, sia dominio-specifico; in altre parole, le conoscenze acquisite in un determinato ambito sono indipendenti da ambiti diversi. Tuttavia, in una fase di sviluppo successiva, le rappresentazioni diventano esplicite, cioè sono

¹⁸ A. Karmiloff-Smith, *Oltre la Mente Modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, op. cit., p. 39.

¹⁹ *Ivi*, p. 42.

ridescritte in formati diversi, più flessibili e più astratti; diventano, cioè, rappresentazioni concettuali che possono essere ampliate e applicate a domini diversi da quelli in cui sono state acquisite. Le rappresentazioni esplicite si strutturano in tre livelli successivi di consapevolezza: nel primo livello, non sono accessibili alla coscienza né verbalizzabili; nel secondo sono accessibili alla coscienza ma non verbalizzabili; nel terzo sono sia accessibili alla coscienza che verbalizzabili. La successione dei livelli traccia una linea di sviluppo che va dall'assenza di consapevolezza delle proprie conoscenze fino ad acquisire una capacità di metacognizione tale da poter essere coscienti e riflettere sulle proprie risorse cognitive. Questo sviluppo metacognitivo segue lo sviluppo comportamentale ma, mentre il primo, come abbiamo visto, prevede una fase di *décalage*, il secondo è lineare. Per Karmiloff-Smith, nella fase di *décalage* il bambino è guidato, nelle proprie scelte, dai dati interni immagazzinati che non sono ancora stati tradotti in un formato rappresentazionale esplicito; la sua conoscenza è stabile e procedurale, tanto da essere applicata in modo automatico. Successivamente, si verifica una fase di riequilibrio tra lo sviluppo comportamentale e quello rappresentazionale: il bambino diventa consapevole di quello che sa e riesce a calibrare i suoi comportamenti in base agli stimoli esterni e ai contesti.

Per convalidare la sua teoria, Karmiloff-Smith la confronta con la teoria dell'apprendimento proposta dal connessionismo. Come abbiamo visto nel primo capitolo, il modello connessionista concepisce la conoscenza come una serie di legami e connessioni tra nodi informativi. Le connessioni non sono prestabilite o fisse, ma vengono create sulla base dell'esperienza. Le reti neurali che, secondo i connessionisti, simulano i processi cognitivi hanno la peculiare caratteristica di "apprendere". All'interno del modello, apprendere significa imparare a calibrare i pesi, quindi la forza e le caratteristiche degli input, in vista dell'ottenimento di un particolare output. La rete continua ad autoregolarsi finché non arriva al risultato desiderato. La struttura della rete prevede, oltre che dati in entrata e dati in uscita, anche delle unità nascoste che mediano tra gli altri due livelli e che potrebbero corrispondere, secondo Karmiloff-Smith, alle rappresentazioni. Il modello connessionista si presenta particolarmente utile per descrivere l'apprendimento così come lo concepisce la studiosa: infatti, la creazione di connessioni tra i nodi suggerisce la capacità della mente di collegare informazioni e trasferire conoscenze da un dominio all'altro. Inoltre, le fasi di apprendimento della rete corrispondono alle

fasi dello sviluppo cognitivo. Un dato importante è che i cambiamenti o gli ampliamenti della rete possono avvenire solo quando i pesi e le attivazioni sono in uno stato di equilibrio, altrimenti tutta la rete si modifica. Questo significa che prima di passare a un livello successivo di conoscenza esplicita, il bambino deve consolidare la sua conoscenza implicita.

Il punto di arrivo dell'apprendimento sembra essere non tanto l'acquisizione di informazioni, quanto la consapevolezza attiva di una conoscenza dinamica e flessibile; a sua volta, questa conoscenza non determina la fine di un processo, ma diventa la base per la costruzione di conoscenza successiva. La metacognizione, ovvero la riflessione sulle proprie conoscenze, diventa il vero obiettivo dell'apprendimento.

A questo punto, è necessario ricordare le osservazioni di Bateson²⁰ sui livelli dell'apprendimento. Infatti, dopo aver descritto l'apprendimento di tipo 1, che risponde a una logica comportamentista, Bateson descrive l'apprendimento di tipo 2, definendolo come un "apprendere ad apprendere". Basandosi su alcune esperienze sperimentali condotte sugli animali, Bateson nota che l'animale sviluppa la capacità di applicare una risposta acquisita in relazione a un determinato contesto ad un contesto diverso giudicato simile: in questo caso il risultato visibile è che l'animale impiega meno tempo ad apprendere la risposta esatta nel nuovo contesto. Quindi, sembra corretto definire l'apprendimento 2 come l'estensione a contesti simili di una conoscenza precedentemente appresa, o meglio, di un'attitudine all'apprendimento derivata dalla generalizzazione di abilità specifiche. Il presupposto di una simile visione sta nella possibilità di definire e individuare, da parte del soggetto stesso, contesti d'apprendimento simili. La teoria dei formati di Bruner, così come quella degli *script*, propone un tipo di strutturazione delle conoscenze tale da soddisfare questo requisito.

A conclusione di quanto detto, possiamo definire l'apprendimento come un processo di trasformazione e riscrittura delle proprie conoscenze, le quali vengono elaborate a partire dai dati esterni grazie a meccanismi che sono, in parte, innati. Tuttavia, è l'interazione con l'ambiente che permette al bambino di costruire le proprie conoscenze attraverso la loro inclusione in contesti di natura linguistica, sociale e culturale. Le strutture di contenimento dei contesti hanno un grado di

²⁰ G. Bateson, *Le Categorie Logiche dell'Apprendimento*, op. cit.

flessibilità, sistematicità e astrazione tale da poter essere non solo continuamente ampliati e modificati, ma anche trasferiti da una situazione nota a una ignota. La conoscenza acquisita si estende a partire da generalizzazioni, individuazione di regolarità e percezione di similarità tra contesti simili; inoltre, è guidata da un principio di economia e di strategia in relazione all'ottenimento di scopi comunicativi e sociali. Al suo primo livello, la conoscenza è soprattutto dominio-specifica; solo in seguito questa viene rimodellata in modo tale da adattarsi sia agli stimoli esterni sia a situazioni diverse da quella di origine. L'apprendimento è dunque un processo dinamico che non ha un obiettivo quantitativo (cosa e quanto è stato appreso) ma qualitativo (come si è appreso e come ciò che è stato appreso può costituire la base per un ulteriore apprendimento). Apprendere significa anche intraprendere un cammino di consapevolezza che porta alla capacità di metacognizione, ovvero al ragionare sulle proprie conoscenze e sul modo in cui vengono utilizzate. Infatti, una conoscenza implicita rimarrà sempre statica e inutilizzabile al di fuori di un particolare contesto; al contrario, fine dell'apprendimento è la creazione di una conoscenza dinamica, viva, attiva, capace di costruire e costruirsi attraverso collegamenti e trasferimenti.

Tutte le considerazioni fatte finora hanno una ricaduta importante sulla didattica. Corno e Pozzo²¹ sono tra i primi, in Italia, a rilevare come le scienze cognitive, in particolare la descrizione dei meccanismi di organizzazione delle conoscenze e di comprensione dei significati, possano influenzare e modificare il modo di affrontare la didattica. Rispetto a quanto detto, ci sembra che l'*usage-based theory* di stampo cognitivista e la teoria cognitivo-evolutiva di Karmiloff-Smith diano un contributo coerente a una possibile definizione di un contesto di apprendimento efficace. Il primato degli stimoli esterni, unitamente all'insufficienza di una conoscenza procedurale, spingono a privilegiare una metodologia didattica che non parta dalle regole, ma dalle loro applicazioni. In ambito linguistico, questo significa dare la precedenza ai testi, all'uso vivo della lingua, e da questo risalire alle regole, secondo un processo cognitivo di tipo *bottom-up*. È necessario evitare un insegnamento incentrato sulla trasmissione di regole procedurali, cognitivamente improduttive, cercando, invece, di stimolare la riflessione sulle regole stesse, sulle

²¹ D. Corno, G. Pozzo (a cura di), *Mente, Linguaggio, Apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

applicazioni delle regole, sui contesti in cui le regole possono essere violate. Come abbiamo mostrato, l'obiettivo è la metacognizione, ovvero un ragionamento che sia contestualmente esterno (ragionare a partire dall'esperienza) e interno (ragionare su ciò che si sa).

Per raggiungere un tale obiettivo, bisogna ricorrere a quella che Parisi definisce una pedagogia razionale, in cui “l'insegnante conosce scientificamente e sistematicamente la reale natura delle abilità che vuole far crescere nei ragazzi e degli strumenti didattici che adopera a questo fine²²”. Parisi recupera dal cognitivismo il principio di isomorfia tra i meccanismi di conoscenza e i meccanismi del pensiero e da questo ricava tre indicazioni fondamentali per un'educazione linguistica razionale:

1. approccio cognitivo: necessità di tenere conto delle attività cognitive sottostanti le attività linguistiche;
2. un metodo analitico: distinguere in elementi minimi e scomporre le fasi dei processi cognitivi e linguistici;
3. metodo didattico: l'insegnante guida lo studente a riconoscere razionalmente i propri meccanismi mentali partendo dalle loro intuizioni linguistiche e cognitive.

L'ultimo punto è un esplicito rimando alla metacognizione, allo stesso tempo obiettivo e strumento di un apprendimento consapevole.

In sostanza, viene ribadito l'adagio di Montaigne già argomentato da Morin²³: è del tutto inutile una testa ben piena, nella quale il sapere è accumulato senza un principio di selezione e organizzazione. Al contrario, ciò che è necessario – per lo studente, per il cittadino e per l'uomo – è una testa ben fatta, che abbia un'attitudine generale e trattare i problemi e posseda dei principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e dar loro un senso.

Una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli), sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione,

²² D. Parisi, *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1979, p. 10.

²³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Editore, 2000.

selezione, esclusione). [...] In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi²⁴.

Morin lamenta il peso eccessivo dato, nell'educazione, alla separazione dei saperi, alla loro continua specializzazione che sacrifica la qualità sintetica della mente e la sua capacità di unire e instaurare collegamenti. Secondo lo studioso, un tale atteggiamento ha prodotto una situazione di emergenza didattica in cui è necessario recuperare l'attitudine alla contestualizzazione e alla globalizzazione delle conoscenze.

4. IL RUOLO DELLA METAFORA NELLA STRUTTURAZIONE DELLE CONOSCENZE E NELL'APPRENDIMENTO

Secondo il quadro che abbiamo fin qui descritto, il presupposto fondamentale dell'apprendimento è una strutturazione non rigida delle conoscenze, le quali vengono selezionate ed elaborate non secondo delle regole ma delle regolarità; le informazioni vengono organizzate in schemi, che sono flessibili, dinamici, modificabili, possono essere estesi, ampliati e trasferiti da un contesto all'altro; ulteriore requisito necessario è, quindi, la possibilità di percepire somiglianze strutturali tra contesti. Dall'apprendimento non deriva una conoscenza procedurale ma un'attitudine conoscitiva che, dapprima implicita, si fa via via esplicita attraverso il processo di metacognizione. Una volta esplicitata, la conoscenza diventa spendibile, ed è possibile usarla per produrre nuova conoscenza. Il vero frutto dell'apprendimento è dunque la costruzione di un'intelligenza interpretativa capace di creare collegamenti tra le conoscenze che si possiedono, in modo da inserirle all'interno un sistema coerente e complesso; allo stesso tempo, è capace di collegare il vecchio al nuovo, di costruire ponti verso l'esterno. Questo tipo di conoscenza non è finalizzata a definire in modo logico la *realtà* delle cose, ma costituisce un *modo* di vederla.

Quanto proponiamo è che *ciò* che viene appreso nell'Apprendimento 2 è un modo di *segmentare gli eventi*; ma un *modo di segmentare* non è né vero né falso; in effetti non c'è nulla nelle proposizioni di questo apprendimento che possa essere verificato per mezzo della

²⁴ *Ivi*, p. 18.

realtà. È come una figura vista in una macchia d'inchiostro: non è né giusta né sbagliata, è solo un *modo* di vedere la macchia²⁵.

Nell'idea di Bateson, apprendere non significa imparare la risposta giusta rispetto a un compito; significa, piuttosto, sviluppare un'attitudine, una capacità di vedere e interpretare la realtà in modo da poter interagire con essa. In altre parole, si apprende ad apprendere, cioè si acquisiscono abitudini appercettive.

“Appercezione” è un termine della tradizione mentalista che alcuni psicologi cognitivisti stanno cercando di riabilitare. Uno di questi, Miller²⁶, riprende la definizione proposta da Herbart²⁷, secondo cui l'appercezione si riferisce a quei processi mentali attraverso cui un'esperienza viene messa in relazione con un sistema concettuale già acquisito e familiare. In altre parole, le novità vengono apprese attraverso un collegamento con il già conosciuto. Ne deriva una teoria dell'educazione basata sulla convinzione che gli insegnanti dovrebbero sempre partire da quello che i loro allievi conoscono, in modo da collegare i nuovi contenuti da insegnare a quelli già padroneggiati. Miller vede nell'appercezione uno strumento fondamentale di comprensione. La capacità di mettere in relazione il noto con l'ignoto deve partire da un *ground* costituito da conoscenze in qualche misura condivise e oggettive, necessario per contestualizzare il noto e definirne le caratteristiche culturali, storiche e sociali. Senza questo *ground* comune, convenzionale ma individuabile, non sarebbe possibile instaurare un processo comunicativo. Tuttavia, questo non significa valutare le nuove informazioni secondo criteri di conformità al modello che si possiede. La griglia culturale e linguistica di partenza fornisce uno strumento per costruire delle condizioni di plausibilità che determinano la comprensione del nuovo, contemplando anche la possibilità di una presa di distanza o di un capovolgimento rispetto alla struttura di partenza. Miller applica lo schema appercettivo alla comprensione dei testi e nota come il lettore sia portato a costruire un universo di senso con gli strumenti cognitivi e conoscitivi che possiede, ma senza la necessità che questo nuovo universo corrisponda al mondo reale. Il rapporto noto/ignoto è costruttivo e flessibile, e

²⁵ G. Bateson, op. cit., p. 347.

²⁶ G. Miller, *Immagini e modelli, paragoni e metafore*, in C. Cacciari (a cura di), *Teoria della Metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Cortina Editore, 1991, pp. 59-123.

²⁷ J. H. Herbart, *Letters and Lectures on Education*, Londra, Sonnenschein, 1898.

permette la ricostruzione di senso anche al di là di incongruenze. Questa abilità è la stessa che opera nell'interpretazione delle metafore, spesso logicamente false.

Anche se il lettore deve prendere per vero quello che la metafora dice nel mondo che sta cercando di sintetizzare dal testo, quel mondo è comprensibile solo se il lettore trova qualcosa in quello reale che giustifichi perché l'autore abbia pensato quella metafora. Questa ricerca inizia dalle caratteristiche del mondo testuale che sono simili a ciò che si conosce del mondo reale, in quanto possono fornire una base per mettere in relazione il mondo testuale con ciò che il lettore già sa²⁸.

Inizia a delinearsi con più precisione uno dei punti centrali del presente lavoro: la profonda connessione tra la metafora e le modalità conoscitive della mente.

Non a caso, le abilità cognitive che permettono l'apprendimento, di cui abbiamo parlato finora, sembrano richiamare il processo metaforico così come lo abbiamo descritto all'interno del paradigma cognitivista. Infatti, è proprio sui principi di collegamento e trasferimento di conoscenze tra domini che si basa la teoria della metafora concettuale, della metafora intesa come fatto del pensiero e come strumento cognitivo.

In particolare, sono due le peculiarità della metafora che si collegano in modo diretto alla questione dell'apprendimento e della strutturazione delle conoscenze. La prima riguarda il rapporto tra il noto e l'ignoto e la capacità di creare un legame tra oggetti distanti; la seconda è l'uso della metafora nella definizione di una prospettiva, di un'interpretazione del mondo. Nel primo caso, si sfrutta la percezione di una similarità strutturale tra contesti e si usa la metafora per interpretare una situazione nuova, esattamente secondo lo stesso meccanismo per cui si usa la conoscenza già acquisita per affrontare un compito nuovo. L'ignoto viene ricondotto al noto, viene reinterpretato secondo gli schemi che si possiedono, e le nuove informazioni vengono integrate con quelle già acquisite. Si descrive un movimento conoscitivo che va dall'esterno all'interno.

Nel secondo caso, la volontà è piuttosto quella di imporre una forma nota alla realtà. Si enfatizza il fatto che la conoscenza corrisponda a un modo di organizzare il mondo e che la mente umana sfrutti in modo esplicito le proprie risorse cognitive per interpretarlo. Il movimento descritto è dall'interno verso l'esterno.

²⁸ G. Miller, *ivi*, p. 121.

Possiamo dire che il primo aspetto rende conto della funzione conoscitiva della metafora; il secondo, invece, ne descrive la funzione comunicativa.

In entrambi i casi, si tratta di un rapporto dinamico tra esterno ed interno. Fonzi e Negro San Cipriano²⁹ hanno basato proprio su questo rapporto la loro lettura del processo metaforico. Secondo le studiosi, la metafora nasce come strumento di riequilibrio di un conflitto tra l'interiorità dell'individuo e la realtà esterna. Esiste infatti uno squilibrio tra la dimensione interiore, emotiva, privata e la sua comunicazione all'esterno. La metafora ha invece proprio la funzione di "esteriorizzare l'interiorità rendendola comunicabile³⁰". Allo stesso tempo, il linguaggio metaforico necessita di una particolare propensione a mettere in discussione l'oggettività del mondo. Per vedere un oggetto in un modo diverso, bisogna innanzitutto non vedere ciò che è. È necessario, quindi, non lasciarsi sopraffare dal pensiero logico e dall'apparente rigidità delle categorie che ci formiamo per ordinare gli elementi del mondo. Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, il bambino crea le categorie non secondo principi logici; inoltre, le categorie sono mobili e permeabili. Fino a quando non si entra nella prima fase del *décalage* comportamentale, quella in cui vengono applicate in modo automatico e acritico le conoscenze procedurali acquisite, il bambino tende a sovraestendere le proprie conoscenze da un dominio all'altro. Quando un ordine esterno si impone su quello creato spontaneamente, si verificano le incongruenze e le interferenze già descritte, che nascono proprio da un conflitto tra una regola rigida da una parte, e una realtà multiforme dall'altra, che si presta ad essere interpretata in un numero infinito di modi.

A partire da questa impostazione teorica sullo sviluppo cognitivo, è possibile descrivere e comprendere lo sviluppo della competenza metaforica nei bambini e negli adolescenti, e in generale la loro propensione a usare il linguaggio figurato. Allo stesso tempo, questa analisi può definire con maggiore chiarezza il ruolo della metafora nella strutturazione delle conoscenze.

L'osservazione empirica descrive una situazione peculiare riguardo alla competenza metaforica durante l'età evolutiva. Generalmente, si nota che i bambini fino ai 6 anni fanno un largo uso di metafore (*wild age*). In età scolare, c'è un calo

²⁹E. Fonzi e A. Negro Sancipriano, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Torino, Einaudi, 1975.

³⁰*Ivi*, p. 52.

della produzione metaforica che rimane stabile fino all'adolescenza, per poi aumentare sensibilmente. Gardner nota come venga descritta una linea ad U³¹ del tutto simile a quella già discussa riguardo l'appropriatezza delle competenze linguistiche, con l'unica differenza che questa si sviluppa lungo un arco temporale maggiore.

Winner³² ha analizzato nel dettaglio la produzione metaforica nei bambini. Il problema principale in questo genere di analisi riguarda la definizione di un criterio interpretativo a partire dal quale classificare come metafore le espressioni usate dai bambini. Bisogna infatti distinguere tra metafore e sovraestensioni semantiche. Nel secondo caso, il bambino nomina in modo improprio un oggetto solo per riempire un gap lessicale; non appena viene appreso il nome corretto dell'oggetto, l'uso della sovraestensione decade automaticamente. Sono invece da considerarsi metafore le ridenominazioni improprie intenzionali, quelle in cui il bambino, pur conoscendo il nome dell'oggetto cui si riferisce, lo nomina in modo diverso. Questo tipo di denominazione metaforica si suddivide in due importanti categorie. Nella prima, la metaforizzazione avviene all'interno di un gioco simbolico, durante il quale il bambino trasforma intenzionalmente un oggetto in qualcosa di diverso ai fini del gioco. Nella seconda, si hanno metafore sensoriali, basate principalmente sulla percezione di una somiglianza fisica. Mentre quest'ultime si fondano su una somiglianza preesistente, percepita dal bambino, nel primo caso la somiglianza è creata all'interno del gioco simbolico. Winner ha notato che intorno ai 2 anni c'è una prevalenza sensibile di metafore da gioco simbolico; a partire dai 4 anni, invece, prevalgono le metafore sensoriali. Entrambe le categorie presentano due caratteristiche peculiari che le differenziano dalla metafore prodotte in età adulta. La direzionalità metaforica, che abbiamo visto muoversi dal *vehicle* al *topic*, è spesso invertita: soprattutto nelle metafore da gioco simbolico, infatti, è il *topic* che viene trasformato nel *vehicle*: l'oggetto fisicamente presente viene trasformato in un oggetto assente di cui il bambino ha bisogno nel gioco. L'altra caratteristica riguarda più specificatamente le metafore sensoriali: la metaforizzazione si basa su somiglianze letterali e non su somiglianze metaforiche, a discapito di quello sbilanciamento di salienza descritto nel modello di Ortony (cfr. Cap. I), discrimine tra paragoni metaforici e letterali.

³¹ Cfr. H. Gardner, E. Winner, *U-shaped behavioral growth*, in S. Strauss (a cura di), *First intimations of artistry*, New York, Academic Press, 1982.

³² E. Winner, *Le prime metafore nel discorso spontaneo del bambino*, in C. Cacciari (a cura di), *Teorie della Metafora*, op. cit, pp. 35-58.

Nonostante questa precisazione, è un dato oggettivo che i bambini facciano largo uso di espressioni figurate e metaforiche fin dai primissimi anni di vita. Esiste, tuttavia, un'asimmetria tra la produzione e la comprensione delle metafore, campo molto più difficile da indagare e che ha risentito, negli anni, di impostazione teoriche diverse. Fino agli anni Ottanta, prevaleva una scuola di pensiero di ispirazione piagetiana secondo cui la competenza metaforica viene raggiunta dal bambino nello stadio logico-formale. Più precisamente, la capacità di comprendere gli aspetti cognitivi e psicologici della metafora farebbe la sua comparsa attorno ai 12 anni, mentre la produzione metaforica, come abbiamo visto, è più precoce. La spiegazione di un tale fenomeno risiede nella convinzione che la metafora derivi da un'intenzionale violazione di categoria, possibile solo se si possiede la consapevolezza delle relazioni formali tra classi. Se non viene percepita una differenza tra domini, la loro relazione per il bambino è di tipo letterale e non metaforico. Ad avallare questa teoria troviamo numerosi studi incentrati principalmente su test di comprensione di espressioni metaforiche. Tuttavia, proprio l'analisi dei metodi di verifica utilizzati nei test ha dato inizio a un periodo di revisione della teoria della metafora come conquista tardiva del pensiero razionale. Infatti il motivo per cui i bambini spesso fallivano nei test di comprensione può essere spiegato con i seguenti fattori:

- eccessivo carico cognitivo;
- assenza di contesto adeguato;
- riferimento a domini di conoscenza non posseduti dai bambini;

Il primo punto si riferisce al fatto che ai bambini veniva spesso richiesto di compiere una parafrasi della metafora o almeno di verbalizzarne la spiegazione. Tuttavia, per un bambino può essere eccessivamente difficile verbalizzare in modo corretto una relazione metaforica, anche se è perfettamente capace di comprenderla; la capacità di comprensione veniva quindi valutata sulla base di un'abilità linguistica non ancora posseduta. Inoltre, poiché la comprensione non implica la spiegazione, non era pertinente basare la valutazione su quest'ultima³³.

La seconda critica ai test di comprensione riguarda l'assenza di un contesto, linguistico o di altro genere, che accompagnasse gli esempi proposti. Non si teneva conto del fatto che la metafora occorre sempre all'interno di un contesto e che uno

³³ Cfr. M. Papotti, *La metafora in psicologia dello sviluppo: antiche dispute e tendenze di ricerca*, in C. Morabito (a cura di), *La metafora nelle scienze cognitive*, Milano, McGraw-Hill, 2002, pp. 91-101.

stesso *vehicle* non solo può applicarsi a più di un *topic*, ma può anche rimandare a significati diversi. Il contesto, come abbiamo visto nel capitolo precedente, è una componente fondamentale nella costruzione di senso, elemento imprescindibile per giudicare l'entità del conflitto metaforico e per recuperare le informazioni necessarie a superarlo. Sembra invece che nei test tradizionali operasse ancora un'idea di metafora come fenomeno autonomo, autoevidente, interpretabile esclusivamente a livello semantico: il conflitto risiederebbe nell'incompatibilità tra semi ed è risolvibile attraverso un'ipotesi interpretativa, riconducibile a quella proposta da Searle, in cui il parlante scorre con la mente tutti i possibili sensi associabili all'espressione metaforica e seleziona il più plausibile. Questo procedimento è stato già considerato riduttivo e impraticabile per un adulto; è del tutto impensabile richiedere un simile sforzo cognitivo a un bambino che non possiede un bagaglio di sensi possibili, derivati dall'esperienza, cui attingere.

Altro aspetto non considerato dalla metodologia tradizionale è l'interazione tra domini messa in atto dalla metafora. L'interazione comporta che le conoscenze associate a un dominio di esperienza siano trasferite su un dominio diverso. Tuttavia, nella progettazione delle metafore destinate ai test, non ci si assicurava che il dominio di conoscenza del *vehicle* fosse effettivamente posseduto dal bambino. Spesso, dunque, la mancata comprensione derivava dall'impossibilità di individuare il dominio sorgente della metafora.

A partire dagli anni Ottanta, un'attenzione dedicata agli specifici meccanismi cognitivi sottesi alla metafora e, contestualmente, alle reali abilità possedute dai bambini ha permesso di ridefinire le modalità di indagine della competenza metaforica in età pre-scolare.

Come prima cosa, i ricercatori hanno impiegato metodi di verifica diversi dalla parafrasi linguistica, come risposte a scelta multipla o scenette recitate³⁴. Inoltre, sono stati attenti a proporre delle metafore che facessero riferimento a un dominio di esperienza conosciuto dai bambini. Levorato e Cacciari³⁵, ad esempio, hanno fatto precedere i test da un'indagine volta a verificare la conoscenza adeguata dell'ambito cui le metafore facevano riferimento; le stesse autrici hanno anche concretizzato

³⁴ Cfr. M. C. Levorato, *La comprensione delle metafore*, «Età Evolutiva», 59, 1, 1998, pp. 81-86; S. Vosniadou, A. Ortony, *Testing the metaphoric comprehension of young child. Paraphrase vs enactment*, «Human Development», 29, 1986, pp. 226-230.

³⁵ M. C. Levorato, C. Cacciari, *Children Comprehension and Production of Idioms: the role of context and familiarity*, «Child Language», 19, 1992, pp. 415-433.

l'attenzione al contesto inserendo le metafore da analizzare all'interno di brevi storie. I risultati derivati dai nuovi test dimostrano che anche a 4 anni i bambini sono in grado di comprendere espressioni metaforiche.

Di particolare interesse è stato l'uso di stimoli non verbali nel corso delle sperimentazioni. Il riconoscimento e l'accettazione della teoria della metafora concettuale, intesa, quindi, come fenomeno non esclusivamente linguistico, ha permesso la costruzione di test in cui *topic* e *vehicle* fossero rappresentati in forme diverse. Accanto ad esperimenti con stimoli di natura sinestetica o addirittura musicale, troviamo un ampio utilizzo di stimoli visivi. In particolare, è stato osservato che i compiti con disegni aumentano la comprensione anche di testi scritti³⁶. Inoltre, sembra che il disegno aiuti sia a ridurre il carico cognitivo del compito che a fornire una cornice contestuale all'espressione metaforica³⁷.

A partire da queste considerazioni, Kogan³⁸ ha progettato un test basato proprio sugli stimoli visivi: il *Metaphoric Triads Task (MTT)*. Il test è formato da 29 triadi di figure a colori. In ogni triade, due figure sono collegate da una relazione metaforica, mentre la terza condivide una relazione non metaforica con ognuna delle altre due figure. Il compito è associare due delle tre immagini. Il test di Kogan è stato importante per due ragioni. La prima riguarda la dimostrazione della validità dell'uso di stimoli visivi nell'indagine della comprensione metaforica. La seconda deriva dai risultati dell'applicazione dei test. Infatti, uno dei pregiudizi legati alla competenza metaforica nei bambini sanciva una differenza qualitativa e temporale tra la comprensione di metafore a base sensoriale e quelle a base concettuale: le prime sarebbero comprese prima, mentre le seconde sarebbero una conquista tardiva³⁹. Invece, Kogan notò come i bambini individuassero con maggiore facilità relazioni metaforiche non sensoriali (ad esempio atleta assetato-pianta appassita) rispetto a relazioni metaforiche sensoriali (fiume sinuoso-serpente).

Questi risultati portano ad alcune conclusioni importanti. I bambini non fanno distinzione tra metafore sensoriali e metafore non sensoriali; la differenza deriva

³⁶ Cfr. Kennedy, *Metaphor in Picture*, «Perception», 11, 1982, pp. 589-605; A. M. Glenberg, P. Kruley, *Picture and Anaphora: Evidence for Independent Process*, «Memory and Cognition», 20, 5, 1992, pp. 461-471.

³⁷ Cfr. R. P. Honeck, B. Sowry, M. A. Voegtler, *Proverbial Understanding in a Pictorial Context*, «Child Development», 49, 1978, pp. 327-331.

³⁸ N. Kogan, *Metaphor and Figurative Language*, in P. Mussen (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, III ed., New York, Wiley, 1983, pp. 655-706.

³⁹ Cfr. R. Billow, *A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension*, «Developmental Psychology», 11, 4, 1975, pp. 415-423.

sempre dal livello di conoscenza che possiedono rispetto al dominio utilizzato. La preferenza per metafore sensoriali nei primi anni di vita è dunque una conseguenza non tanto di uno stadio dello sviluppo cognitivo riconducibile a quello concreto operatorio, quanto di una disponibilità di risorse esperienziali legate, di necessità, a una conoscenza del mondo fisico e concreto molto più sviluppata rispetto a una conoscenza di tipo psicologico o concettuale.

La metafora, dunque, non sembra essere in nessun modo una conquista tardiva del pensiero razionale. Al contrario, è un'abilità sfruttata dai bambini per interpretare il mondo, legata al modo in cui viene cognitivamente organizzata l'esperienza:

la metafora [...] non è solo un modo di usare il linguaggio, ma anche, e soprattutto, un modo di conoscere basato sul cogliere corrispondenze e somiglianze percettive, affettive e cognitive contestualmente definite che, mediante la fusione di due identità, determinano una trasformazione della conoscenza⁴⁰.

Possiamo concludere che i bambini sono capaci di comprendere le metafore già a 3-4 anni. In questa fase, come abbiamo visto, il livello di produttività di espressioni metaforiche è molto alto. Tuttavia, mentre per la comprensione possiamo ipotizzare uno sviluppo lineare che accompagna lo sviluppo cognitivo del soggetto, per quanto riguarda la produzione come possiamo spiegare la linea di sviluppo ad U individuata da Gardner? In altre parole, perché durante la fase scolare i bambini diminuiscono in modo sensibile la propria produzione metaforica, per poi riprenderla in età post-adolescenziale?

Riteniamo che la teoria della RR sviluppata da Karmiloff-Smith possa dare importanti indicazioni a riguardo. Si è detto che nello sviluppo del soggetto vi è una fase in cui la conoscenza procedurale acquisita viene applicata di *default*, a prescindere dal tipo di stimolo interno. Come abbiamo visto, la conoscenza procedurale non è flessibile e risponde ad una logica classificatoria molto rigida. Si tratta di conoscenza ancora implicita, non ancora ridescritta in formati più spendibili. La metafora presuppone, invece, una violazione di categoria. I bambini organizzano il mondo in categorie molto flessibili, che riconfigurano costantemente: per loro, è più facile traferire oggetti da una categoria all'altra. Inoltre, il trasferimento di

⁴⁰ N. Caramelli, *Problemi e prospettive nello studio delle metafore in età evolutiva*, «Età Evolutiva», 59, 1, 1998, pp. 87-97, cit. p. 94.

conoscenza, come abbiamo sottolineato più volte, è uno dei meccanismi impiegati per far fronte alla quotidiana scoperta del mondo.

In età scolare, i bambini iniziano ad acquisire categorie esterne, quelle normalmente condivise dalla loro comunità e cultura di riferimento. Sul piano linguistico, essi imparano regole grammaticali che possono anche collidere con le conoscenze precedenti. La regola, fissa e imposta dall'esterno, si sovrappone agli schemi flessibili creati nei primi anni di vita, imponendo loro una struttura più rigida. La stessa cosa avviene con regole sociali o culturali. Di conseguenza, nel bambino viene inibita ogni violazione delle regole, percepita come un'anomalia, una deviazione dalla norma.

In sostanza, se il bambino usa normalmente le metafore come strumento conoscitivo, a partire dai sei-sette anni la metafora viene sempre più percepita come anomalia e quindi rifiutata. Tale conclusione è suffragata da molti esperimenti. Portiamo ad esempio quelli realizzati da Pollio e Pickens⁴¹ su un campione di bambini e ragazzi dagli 8 ai 17 anni. Gli esperimenti erano suddivisi in quattro compiti (*tasks*):

1. *Production Task*: scegliere uno tra 3 topic metaforici proposti e sviluppare una breve storia;
2. *Preference Task* (Gardner-Winner Test): completamento del finale di una breve storia scegliendo tra una metafora originale appropriata, una metafora convenzionale (*frozen*), un'espressione letterale, una metafora inappropriata;
3. *Comprehension Task* (Pollio Test): scegliere tra quattro possibili interpretazioni (di cui una sola corretta) di una metafora all'interno di una frase;
4. *Explication Test*: spiegare o parafrasare una metafora.

I risultati mostrano che mentre migliorano in modo lineare con l'età le *performance* legate ai compiti di comprensione e spiegazione, per quanto riguarda produzione e preferenza si verifica un aumento progressivo di scelte convenzionali o letterali. Secondo questo test, l'ansa inferiore della U gardneriana coincide con gli 11-12 anni. Significativamente, questi sono anche gli anni in cui i ragazzi riescono a

⁴¹ M. R. Pollio, J. D. Pickens, *The Developmental Structure of Figurative Competence*, in R. Honeck, R. Hoffman (a cura di), *Cognition and Figurative Language*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, 1980, pp. 311-340.

distinguere qualitativamente metafore originali e convenzionali, mentre si nota, negli anni precedenti, una certa indifferenziazione tra le due modalità.

Troviamo dunque conferma di quanto detto riguardo allo sviluppo della competenza metaforica: la comprensione ha uno sviluppo lineare e si accompagna a una sempre maggiore consapevolezza del fenomeno linguistico. C'è dunque una ridefinizione rappresentazionale anche per quanto riguarda la metafora, che ha, però, un esito insolito: inibire l'uso di espressioni metaforiche, in particolare di quelle più originali.

A questo punto, appare chiaro che non ci troviamo più di fronte a un problema di ordine cognitivo; il motivo di un tale comportamento deve essere rintracciato in fattori esterni, quali, ad esempio, il contesto e le modalità in cui si svolgono gli esperimenti.

Infatti, le scelte letterali o banali potrebbero essere frutto di una certa cautela, da parte dei ragazzi, nel fornire risposte neutre per evitare di commettere errori. Il test viene percepito alla stessa stregua di un compito e dunque la paura di sbagliare frena le proposte più creative. Alla base di un simile comportamento, c'è l'equiparazione tra metafora e violazione, da cui deriva la preferenza di risposte più canoniche e controllate.

Risultati simili sono stati ottenuti da Fonzi e Negro Sancipriano⁴², i quali hanno notato un altro fattore che influisce sulla scelta degli adolescenti: l'identificazione della metafora con un contesto poetico. Nei loro test, le studiose hanno confrontato risposte di bambini e adolescenti (dalla III elementare alla III media) riguardo la scelta di espressioni metaforiche in un particolare contesto. I soggetti dovevano scegliere tra una frase considerata denotativa –interpretabile attraverso il significato letterale dei termini che la compongono – e una frase metaforica; in seguito, dovevano motivare la scelta. Le metafore proposte erano suddivise in cinque categorie: metafore oggettive, basate sull'accostamento di oggetti concreti (il giorno si spegne); metafore soggettive, basate su aspetti psicologici (l'amicizia è un caldo mantello); metafore di personificazione, basate sul binomio animato/inanimato (il sole ride); metafore animalesche, in cui si stabiliva una relazione tra una persona e un animale (quell'uomo è una volpe); modi di dire e proverbi (non far male a una mosca). Le scelte e le motivazioni sono state classificate

⁴² A. Fonzi, E. Negro Sancipriano, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Torino, Einaudi, 1975.

in due macrogruppi: l'uno riconducibile a un ambito denotativo, l'altro a un ambito metaforico. L'analisi dei dati mostrano una generale tendenza a preferire metafore a base concreta, mentre sia le metafore di personificazione che quelle animalesche vengono sistematicamente rifiutate. Il dato più interessante riguarda il divario spesso esistente tra scelta e motivazione. Ad esempio, i bambini più piccoli scelgono metaforicamente molto più di quanto non sappiano motivare metaforicamente; questo potrebbe indicare una preferenza dei bambini per un linguaggio genericamente figurato o non usuale di cui non possiedono una reale consapevolezza. Gli adolescenti, al contrario, rifiutano in modo quasi sistematico le metafore; la preferenza di scelte denotative è motivata, però, metaforicamente, cioè si basa sulla non accettazione di un'espressione giudicata troppo originale, fantasiosa o poetica: la percezione estetica che associa la metafora al linguaggio poetico è proprio una delle maggiori cause di rifiuto.

Secondo le autrici, l'adolescente rifiuta espressioni metaforiche soprattutto perché le percepisce come la richiesta di un contatto emotivo che non intende stabilire. Anche la presenza di contesti e forme di comunicazione formalizzate può rafforzare tale rifiuto. In un test successivo, le sperimentatrici hanno chiesto agli stessi ragazzi di associare alcune figure, sulla falsariga del *metaphoric triads test* di Kogan. I risultati hanno mostrato che, mentre i ragazzi che avevano espresso preferenze metaforiche nel test precedente avevano scelto abbinamenti di tipo metaforico, i ragazzi che avevano espresso preferenze letterali non si erano mantenuti coerenti, stabilendo relazioni metaforiche tra le figure. Fonzi e Negro Sancipriano ritengono, dunque, che il contesto visivo sia percepito dai ragazzi come più libero, svincolato da regole rigide rispetto al contesto linguistico; per questo motivo, risulta più facile esprimere una relazione metaforica che appartiene al loro sistema cognitivo.

Possiamo azzardare un'ipotesi sullo sviluppo della percezione della metafora durante l'età evolutiva. Come già detto, i bambini la usano e percepiscono come strumento conoscitivo; soprattutto nel momento in cui interviene una sistemazione linguistica e grammaticale nella struttura cognitiva del soggetto, questi inizia ad associare la metafora a un contesto rigido e la percepisce o come violazione di una regola o come espressione di un linguaggio poetico, comunque altro, diverso da quello quotidiano; di fatto, non viene ancora percepita come strumento comunicativo. Con l'aumentare delle competenze linguistiche e cognitive, il ragazzo inizia a

percepire il valore comunicativo della metafora; tuttavia, costretto ad operare in un contesto che favorisce il ricorso a regole e a schematismi rigidi, continuerà ad associarlo ad un ambito comunicativo letterario, scolastico, mentre lo rifiuta all'interno di altri generi o forme di comunicazione. Inoltre, seguendo le argomentazioni di Fonzi e Negro Sancipriano, l'adolescenza si caratterizza come un delicato periodo di conciliazione tra interno ed esterno: la metafora, nella sua funzione di svelare agli altri la nostra interiorità o la nostra visione del mondo, viene percepita come una violazione della propria emotività e come richiesta di un contatto emotivo che il ragazzo non intende stabilire.

In sostanza, il calo di produzione e il rifiuto delle metafore da parte degli adolescenti non è spiegabile esclusivamente in termini cognitivi. Gli adolescenti possiedono le capacità per comprendere e produrre correttamente metafore. Tuttavia, fattori esterni – sociali, culturali e linguistici – limitano la possibilità di esplorare il valore comunicativo positivo della metafora, attraverso cui il ragazzo può mettersi in relazione con il mondo, accettare o discutere la prospettiva che gli viene dall'esterno, proporre e comunicare la propria.

L'importanza di una prospettiva cognitiva sulla metafora, come quella che abbiamo presentato, vuole avere delle finalità ben precise. Innanzitutto, denunciare la superficialità con la quale l'argomento viene trattato a scuola. Come abbiamo appena visto, la ghettizzazione della metafora come elemento peculiare ed esclusivo del linguaggio poetico, oltre a perpetrare una tradizione miope e riduttiva, limita la possibilità degli studenti di percepire la metafora come un reale strumento di comunicazione, presente in generi e contesti differenti, con funzioni ben diverse da quella ornamentale. In secondo luogo, abbiamo voluto mostrare l'importanza della metafora nel processo di apprendimento, il cui fine è la costruzione di una mente dinamica e di una conoscenza consapevole e spendibile. Da ultimo, intendiamo mostrare perché e in che modo la didattica – sia generale che disciplinare – debba includere la metafora all'interno dei vari percorsi didattici.

5. METAFORE PER INSEGNARE, METAFORE DA INSEGNARE

Dopo esserci soffermati sull'importanza della metafora come strumento cognitivo, passiamo ora a esaminare nel dettaglio la sua funzione comunicativa.

Gibbs⁴³ riassume i tre punti di forza dell'efficacia comunicativa della metafora:

- **Espressività:** la metafora permette di comunicare concetti difficili da spiegare;
- **Compattezza:** grazie alla complessità dell'interazione che avviene tra i due termini o domini, la metafora permette di condensare, e quindi trasmettere, un numero elevato di informazioni per mezzo di un'unica densa espressione;
- **Vividezza:** la relazione metaforica si realizza, di solito, attraverso la creazione di un'immagine concreta, vivida, che si imprime nella mente e favorisce sia la comprensione che la memorizzazione.

Queste caratteristiche giustificano la grande pervasività della metafora nel discorso quotidiano⁴⁴ al di là di un impiego di tipo letterario. Da solo, questo dato giustificherebbe un'attenzione particolare alla metafora in ambito didattico, e non solo per quanto riguarda la didattica della lingua.

Jeanette Littlemore e Graham Low, ragionando sul ruolo della metafora nella didattica, ne sottolineano l'importanza rispetto alla competenza illocutoria⁴⁵. Seguendo la teoria di Bachman⁴⁶, gli autori fanno rientrare nella competenza illocutoria quattro funzioni: emotiva⁴⁷, manipolatoria, euristica e immaginativa. La funzione emotiva della metafora si riferisce alla possibilità di mostrare qualcosa da

⁴³ R. Gibbs, *Poetics of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 125.

⁴⁴ Si vedano le indagini sulla frequenza delle metafore in R. Gibbs, *The Poetics of Mind*, p. 123; Uno studio sull'uso del linguaggio figurato si trova in H. Pollio, J. Barlow, H. Fine, M. Pollio, *The Poetics of Growth: figurative language in Psychology, Psychotherapy, and Education*, Hillsdale, NJ, Erlbaumk 1977. Secondo gli autori, si producono circa 4 figure retoriche al minuto, 21 milioni nel corso di una vita.

⁴⁵ J. Littlemore, G. Low, *Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability*, «Applied Linguistics», 27, 2, 2006, pp. 265-294. Nell'articolo è analizzato il ruolo giocato dalla metafora anche rispetto alla competenza sociolinguistica, alla competenza grammaticale, alla competenza testuale e alla competenza strategica.

⁴⁶ L. F. Bachman, *Fundamental Consideration in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

⁴⁷ Traduciamo con questo termine l'inglese *ideational* che corrisponde all'italiano *ideativa*. Tuttavia, l'autore vuole riferirsi all'uso del linguaggio finalizzato a veicolare emozioni e valutazioni sulle informazioni. Per questo motivo, abbiamo voluto rendere il termine più trasparente per un lettore italiano.

una particolare prospettiva, la quale può essere associata a un sentimento – positivo o negativo – o indicare una valutazione o un giudizio. La funzione manipolatoria è quella attraverso cui si ottengono effetti concreti sul mondo. La metafora, infatti, può essere usata non solo per descrivere azioni e comportamenti, ma anche per *compiere* azioni, *modificare* comportamenti e relazioni sociali. Il linguaggio politico, quello giornalistico e quello pubblicitario fanno ampio uso di metafore concepite esattamente a questo scopo. Metafore *ad hoc* possono essere create anche per motivi euristici, ovvero per favorire la comprensione di un concetto a partire da un concetto noto, sfruttando il meccanismo conoscitivo precedentemente descritto. Da ultimo, la funzione immaginativa descrive la capacità della metafora di estendere, ampliare, modificare la realtà per scopi umoristici, estetici e creativi⁴⁸.

Appare chiaro come gli studi cui ci riferiamo portino ad enfatizzare l'aspetto pratico e pragmatico della metafora rispetto al suo statuto teorico: *cosa di può fare con la metafora* diventa una questione di cruciale importanza. Se cerchiamo di trasferire nella pratica didattica le riflessioni fin qui proposte, notiamo innanzitutto come la metafora presenti contemporaneamente due caratteristiche importanti che si completano a vicenda: è sia un fatto linguistico che va studiato in quanto oggetto, sia uno strumento usato nella comunicazione. Esiste, dunque, un aspetto tautologico della metafora, fin dalla sua definizione. Scrive Eco⁴⁹: “la metafora è quell'artificio che permette di parlare metaforicamente”. Significa che la definizione di ciò che la metafora è è inscindibile da ciò che la metafora *fa* o *può fare*. Potremmo usare appunto una metafora per rendere conto di una tale duplicità: la metafora è un paio di occhiali, attraverso cui guardiamo il mondo. Gli occhiali possono essere considerati in quanto oggetto e, contemporaneamente, in quanto strumento finalizzato a un'azione. Possono, cioè, essere descritti rispetto alla forma, al colore, alla struttura, oppure rispetto alla loro funzione.

⁴⁸ Non abbiamo modo di approfondire in questa sede il legame tra creatività e metafora, cui si dovrebbe dedicare un lavoro specifico. Tuttavia, ci riserviamo di dare delle brevi indicazioni. Creatività e metafora condividono un pregiudizio di fondo secondo il quale entrambe nascono da un'intuizione improvvisa e recano l'impronta del genio. Così come è accaduto per la metafora, anche le teorie sulla creatività, specie quelle più recenti, sviluppate in ambito didattico, hanno fatto leva sui concetti di manipolazione e di gioco combinatorio, sulle manovre cognitive impiegate nella rielaborazione delle informazioni e sulla capacità di creare nuovi significati a partire da una base nota. Si arriva così a costituire un nuovo parallelismo tra metafora e creatività, che le vede come strumenti cognitivi a disposizione di tutti, essenziali alla costruzione della conoscenza e necessari per innovare e rinnovare il nostro universo di senso. Cfr. Y. Martari, *Manovre Cognitive. Un modello teorico della creatività*, «Intersezioni», 2010, XXX, 2, pp. 245-275; G. Steiner, *Grammatiche della Creazione*, Milano, Garzanti, 2003.

⁴⁹ U. Eco, *Metafora*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, pp. 191- 236, cit. p. 191.

Di conseguenza, all'interno della didattica disciplinare della lingua, è necessario intrecciare una didattica *della* metafora con una didattica *dell'uso* della metafora. Infatti, senza la consapevolezza degli aspetti cognitivi e comunicativi è impossibile ragionare in modo efficace sugli aspetti linguistici della metafora: coerentemente con quanto detto nel presente capitolo, *l'uso* precede, contestualizza e giustifica la *regola*.

A partire da queste considerazioni, cercheremo di descrivere contesti didattici plausibili in cui inserire quelle che qui definiamo metafore-da-insegnare. Intendiamo, con questa espressione, riferirci a un metodo didattico caratterizzato sia dall'attenzione alla forma e alla struttura linguistica dell'oggetto metafora sia a una modalità di insegnamento che tenga conto della complessità della metafora come fenomeno cognitivo e comunicativo.

Nella seconda parte di questo lavoro, svilupperemo in modo dettagliato un percorso sulla metafora-da-insegnare. Prima, però, verremo considerare un altro aspetto del rapporto tra metafora e didattica generale. Si è molto insistito sulla metafora come strumento conoscitivo; in quanto tale, essa può essere usata *nella* didattica, come parte della dotazione epistemologica e metodologica dell'insegnante. Parleremo, a questo proposito, di metafore-per-insegnare.

5.1 *Metafore per insegnare*

Tutte le teorie, gli studi, le ipotesi interpretative sulla metafora considerate sinora costituiscono un quadro variegato ma coerente. Potremmo parlare, a questo punto, di scenario, riprendendo la definizione data da Martari proprio in riferimento a un contesto didattico. Il concetto di scenario presenta una duplicità analoga a quella della metafora, riferendosi, contemporaneamente, sia alla prassi che alla teoria. In questa sua seconda accezione, viene definito come “il quadro di consapevolezze epistemologiche necessario al docente per poter indirizzare il proprio lavoro⁵⁰”.

L'universo epistemologico sviluppatosi intorno alla metafora può contribuire alla costruzione di uno scenario didattico e agire come conoscenza implicita, da parte degli insegnanti, per ottenere risultati specifici, oppure come strategia metacomunicativa per facilitare il processo di insegnamento-apprendimento.

⁵⁰ Y. Martari, *Scenari. Scrivere e pensare la scrittura*, Roma, Aracne, 2009, p. 40.

Il rapporto metafora-didattica è emerso presto all'interno della produzione scientifica cui facciamo riferimento in questo lavoro. Già nel volume curato da Ortony⁵¹, infatti, compare una sezione intitolata *Metaphor and Education*. L'interesse si è sviluppato negli anni, e la stessa dicitura ritorna anche nel volume curato da Gibbs⁵² nel 2008. All'interno di questo generale interesse, sono diverse le direzioni intraprese dai diversi studiosi. Sulla base degli studi prodotti in merito, proponiamo qui di raggruppare l'uso della metafora-per-insegnare entro tre macrocategorie:

- a) Impostare la comunicazione didattica;
- b) Veicolare nuove informazioni a partire da informazioni note;
- c) Migliorare competenze linguistiche L2.

Cercheremo ora di descrivere brevemente ciascuna delle macrofunzioni individuate.

a) Impostare la comunicazione didattica

Riprendendo il titolo del celebre volume di Lakoff e Johnson, è stata coniata l'espressione *metaphors we teach by*⁵³. Ci si riferisce in questo modo al fatto che gli insegnanti usino spesso delle metafore per parlare dell'insegnamento, guidare il processo di apprendimento degli studenti – monitorando i progressi e rilevando le difficoltà – scandire le fasi delle lezioni.

In generale, le metafore usate derivano da una specifica concettualizzazione delle dinamiche di insegnamento-apprendimento. Il linguaggio usato dagli insegnanti è influenzato dal ruolo che essi ritengono di ricoprire all'interno di tali dinamiche e può essere influenzato dal tipo di preparazione didattica e pedagogica che hanno ricevuto. Essi possono, dunque, presentarsi quali “guide” lungo un “percorso”, oppure “registi” in una “messa in scena teatrale”; in relazione alle metafore usate, gli studenti avranno una percezione di se stessi coerente con quella presentata dall'insegnante; saranno quindi “viaggiatori” nel primo caso e “attori” nel secondo. La lezione e l'attività didattica è spesso concettualizzata attraverso metafore spaziali e di movimento. Viene sfruttata una metafora concettuale di livello generico come “le attività finalizzate a un scopo sono viaggi”, da cui la lezione, l'anno accademico, la

⁵¹ A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

⁵² R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

⁵³ E. M. Connelly, D. J. Clandinin, *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*, New York, Teacher College Press, 1988.

carriera scolastica dello studente disegnano percorsi ideali da un punto di partenza a una destinazione. Questa può essere temporale (la fine dell'ora o della giornata, la fine dell'anno) ma anche vista in termini di produttività e di risultati: l'obiettivo del viaggio può essere il diploma oppure l'acquisizione di una certa competenza. Le metafore di movimento consentono di integrare anche la concettualizzazione dei progressi compiuti dallo studente. Un viaggio può essere suddiviso in tappe (obiettivi parziali) e presentare ostacoli da superare (difficoltà). La funzione di metafore simili non è semplicemente descrittiva. Esse attivano nello studente una concettualizzazione della propria vita scolastica mirata ad aiutarlo nel processo di apprendimento. Qui risiedono, tuttavia, sia il rischio che il vantaggio di un linguaggio metaforico nella comunicazione didattica. Infatti, mentre un'idea di educazione come crescita e dell'insegnante come guida può influire positivamente sullo studente, il ricorso a metafore che enfatizzino il ruolo dominante dell'insegnante come autorità, incentrato su controllo e comando, o al contrario, il ruolo paritario dell'insegnante come amico, può avere effetti negativi. Inoltre, il ricorso a espressioni metaforiche può determinare un allontanamento da un panorama teorico serio e ridursi, sostanzialmente, a un vuoto formulario da *folk theory*⁵⁴.

Un problema centrale, in questo campo, rimane la raccolta di un corpus e l'analisi statistica dei dati. Infatti, sono stati spesso condotti dei test, su insegnanti e studenti, volti a verificare la frequenza e la qualità delle metafore usate nella comunicazione didattica. Tuttavia, i test presentano sempre una componente di artificiosità e, come già rilevato in precedenza, vengono percepiti o come compiti o come prove di originalità; in entrambi i casi, i risultati possono essere interessanti ma non scientificamente significativi.

Lynne Cameron⁵⁵ ha condotto molti studi sull'uso della metafora nel discorso educativo, attraverso ripetute indagini sul campo. La studiosa ha registrato le lezioni e le attività in una scuola elementare inglese, per poi analizzare con attenzione i dati raccolti. Questi mostrano come gli insegnanti facciano un ampio uso di metafore per assolvere compiti organizzativi e di controllo legati alle attività didattiche, in particolare nell'organizzazione del lavoro, nella pianificazione delle attività, nella richiesta di feedback, nel ricapitolare le attività svolte.

⁵⁴ Cfr. M. Cortazzi e L. Jin, *Bridges to Learning*, in L. Cameron, G. Low (a cura di), *Researching and applying metaphor*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 149-176.

⁵⁵ L. Cameron, *Metaphor in Educational Discourse*, Londra, Continuum, 2003.

Cameron individua metafore specifiche utilizzate per ottenere scopi precisi. Oltre alla già citata metafore del viaggio per indicare lo svilupparsi del percorso didattico e gli obiettivi da raggiungere, vengono usate spesso metafore di animazione⁵⁶ con lo scopo di creare un contatto emotivo con gli studenti. Le metafore di animazione giocano sul rapporto tra animato e inanimato, e sono collegate alla metafora di livello generico “gli eventi sono azioni”; per questo motivo, si esprimono solitamente attraverso i verbi. Le riflessioni di Aristotele sul “mettere davanti agli occhi” possono facilmente essere trasferite in ambito didattico: infatti, l’uso delle metafore di animazione ha lo scopo di stabilire un contatto con gli studenti, creando una sorta di empatia con oggetti ed eventi che, attraverso la metafora, diventano vivi e concreti.

Una funzione analoga è svolta dall’uso metaforico dei verbi della sfera semantica del “parlare” in riferimento ad oggetti, in particolare nella didattica della lingua: un testo “ci dice” qualcosa, un libro “parla di” una vicenda, un verbo “esprime” un’azione. In questo caso, non si tratta solo di umanizzare l’oggetto linguistico che si sta analizzando, ma di concretizzare l’azione dialogica implicita nell’atto dell’interpretazione.

Un uso consapevole della metafore nella comunicazione didattica può favorire lo sviluppo di importanti competenze sociali, necessarie all’apprendimento, come il dialogo, la possibilità di confrontarsi e stabilire un contatto con l’altro, sia esso un oggetto – un testo, un compito, un concetto – oppure una persona – l’insegnante, i compagni di classe.

b) Veicolare nuove informazioni a partire da informazioni note

Uno dei legami più forti tra i processi di apprendimento e la metafora riguarda la capacità di costruire un ponte tra due domini di esperienza che descrivono una linea dal noto all’ignoto. Lakoff e Johnson utilizzano l’*embodiment* (cfr. Cap I) come chiave di lettura della direzionalità metaforica: dal concreto all’astratto, dal vicino al lontano, dal corpo all’ambiente. Il processo conoscitivo segue strade analoghe, cercando di interpretare il nuovo alla luce di ciò che già si conosce. Abbiamo cercato di mostrare l’inefficacia di una conoscenza che cali dall’alto, limitandosi a una forma procedurale, non spendibile; abbiamo invece sostenuto la validità di un’impostazione

⁵⁶ *Ivi*, pp. 241-246.

usage-based da cui far emergere una conoscenza flessibile, consapevole e integrata in un sistema coerente.

Nella pratica didattica, questo meccanismo può essere sfruttato per spiegare concetti e contenuti nuovi a partire da quelli già conosciuti. In questo modo, si colma il divario tra le conoscenze possedute dall'insegnante e quelle non (ancora) possedute dallo studente. Nella comunicazione didattica, infatti, esiste un'asimmetria insegnante-studente⁵⁷ che genera la percezione di un'alterità⁵⁸; questa deve, in qualche modo, essere ridotta. L'uso di un'espressione metaforica che attinge a un dominio sorgente vicino al mondo dei ragazzi riequilibra per un attimo l'asimmetria tra le due parti e crea un punto di partenza accettato e condiviso, attraverso cui arrivare alla costruzione di un nuovo significato.

Cameron ha interpretato le dinamiche della comunicazione didattica alla luce di un'analogia con le teoria dei sistemi complessi⁵⁹. La classe è un sistema complesso, in quanto composto da individui eterogenei in continuo movimento lungo linee di sviluppo instabili e imprevedibili. Il cambiamento di stato che caratterizza i sistemi complessi corrisponde, nella lettura di Cameron, al movimento delle risorse cognitive che avviene durante l'apprendimento. Anche la linea di sviluppo dell'apprendimento è discontinua, non segue una crescita esponenziale o una linearità matematica; al contrario, è fatta di curve, intrecci, sovrapposizioni, momenti di crescita e di regressione. Per quanto riguarda i sistemi complessi, si parla di traiettorie per indicare il percorso descritto dal cambiamento. Alcune traiettorie possono comportarsi come attrattori: possono, cioè, avere la capacità di bloccare, in modo permanente o temporaneo, i cambiamenti del sistema. Nell'apprendimento, Cameron definisce attrattore cognitivo⁶⁰ ogni concetto o teoria o spiegazione che rappresenti un nuovo stadio di conoscenza e costituisca un punto relativamente stabile all'interno del sistema. La metafora può funzionare da attrattore proprio perché stabilizza la nuova conoscenza sia a livello linguistico che cognitivo; nel primo caso, seleziona una serie

⁵⁷ Si veda a proposito l'articolo di L. Shulman, *Those who understand: knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», 15, 2, 1986, pp. 4-14. Nel suo contributo, l'autore distingue tra *content knowledge*, che indica la conoscenza che l'insegnante ha della materia, e *pedagogical content knowledge*, ovvero la percezione del grado di accessibilità al *content knowledge* da parte degli studenti. Solo dalla consapevolezza del dislivello e della complementarità tra le due conoscenze deriva una comunicazione didattica efficace e produttiva.

⁵⁸ Cameron rielabora in ambito didattico il concetto di alterità e riduzione di alterità a partire da Bachtin, *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press, 1981. Cfr. L. Cameron, op. cit., pp. 30 e sgg.

⁵⁹ *Ivi*, pp. 46 e sgg.

⁶⁰ *Ivi*, p. 47.

di espressioni (verbi, aggettivi, definizioni) che vengono stabilmente associate a un concetto; nel secondo, forma un nodo concettuale all'interno del sistema cognitivo tale da creare una relazione tra domini di conoscenze e costituire una base per organizzare informazioni successive.

La teoria di Cameron rende conto della pratica di far uso di metafore nella spiegazione di concetti nuovi, soprattutto complessi o astratti⁶¹, ricorrendo a *vehicle* conosciuti. La studiosa riporta come esempi due testi scientifici destinati a bambini di 10 anni: nel primo, lo strato dell'ozono è descritto come una coperta o uno scudo; il secondo riporta una descrizione del cuore come una pompa. In questo modo, non solo si crea un legame tra noto e ignoto, ma si ottiene un risparmio notevole di energie cognitive, poiché il nuovo contenuto viene presentato già parzialmente strutturato su quello vecchio, e con un elevato livello di stabilità. Questo facilita anche la memorizzazione delle informazioni e il loro successivo recupero.

Alcune ricerche empiriche mostrano, inoltre, come l'uso di metafore nella didattica sia particolarmente vantaggioso anche per favorire la capacità di trasferire conoscenze da un ambito all'altro. In un esperimento di Evans e Evans⁶², due gruppi di studenti hanno frequentato un breve ciclo di lezioni di statistica; il primo gruppo frequentava lezioni in cui si faceva ampio uso di metafore nella spiegazione, mentre nelle lezioni seguite dal secondo gruppo non erano impiegate metafore. Dopo le lezioni, gli studenti dovevano applicare ciò che avevano imparato nella risoluzione di tre problemi: il primo riguardava un contesto analogo a quello affrontato a lezione; il secondo un contesto diverso ma conosciuto dagli studenti; il terzo un contesto diverso dall'originale e non conosciuto. I primi due problemi sono stati risolti dai due gruppi con gli stessi risultati, mentre il terzo è stato affrontato meglio dal gruppo istruito attraverso le metafore.

Tuttavia, l'uso della metafora come strumento didattico non deve essere generalizzato né adottato con eccessiva facilità. Se da una parte l'insegnante può usare

⁶¹ Sono molti i contributi che riguardano il ricorso a espressioni metaforiche in riferimento alle discorsi scientifici, sia sul versante dell'elaborazione teorica che della didattica delle scienze. Cfr. Y. Kuhn, *Metaphor and Science*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 533-542; R. Mayer, *The instructive Metaphor: metaphoric aids to student's understanding of science*, in A. Ortony, op. cit., pp. 561-578. Recenti ricerche del CIRE – Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative – di Bologna si stanno focalizzando sull'uso della metafora concettuale nella didattica della fisica contemporanea.

⁶² R. Evans, G. Evans, *Cognitive Mechanism in Learning from Metaphors*, «Journal of Experimental Education», 58, 1, 1988, pp. 5-20.

con successo una metafora per spiegare un concetto nuovo, dall'altra sono molti i rischi e le possibilità di insuccesso.

Per prima cosa, così come può assumere il ruolo di attrattore cognitivo, la metafora può funzionare anche da forza centrifuga: invece di convogliare in un punto la nuova conoscenza, stabilizzandola, può generare interferenze e inferenze non pertinenti. Questo avviene, ad esempio, quando la metafora non è trasparente. Nei suoi studi, Cameron⁶³ ha notato come i verbi metaforici siano quelli compresi con più difficoltà dagli studenti, i quali erano spesso incapaci di identificarne il giusto *vehicle*. In altri casi, la metafora può far riferimento a un *vehicle* poco conosciuto dagli studenti. Come abbiamo già avuto modo di verificare, la conoscenza del dominio sorgente è indispensabile alla comprensione di una metafora; questa risulta didatticamente efficace solo quando si basa su un dominio sufficientemente noto e strutturato. Infine, il *mapping* metaforico stabilito dall'insegnante potrebbe semplicemente essere troppo difficile. Petrie e Oshlag⁶⁴ fanno una distinzione preliminare tra metafore comparative, che sono in realtà dei paragoni, e metafore interattive, che seguono il modello di Black: le prime non forniscono nuove conoscenze, mentre le seconde sì. Nella comunicazione didattica, può accadere che l'insegnante usi una metafora comparativa rispetto alle sue conoscenze, che diventa però metafora interattiva per lo studente che deve ricostruirne il senso e ricavarne nuova conoscenza. Questo squilibrio può essere vantaggioso, ma può anche lasciare spazio a molti errori di comprensione; in questo modo, verrebbe meno sia la funzione esplicativa della metafora sia il suo ruolo nel colmare il gap conoscitivo tra insegnante e studente. Nel loro saggio, Petrie e Oshlag fanno riferimento non solo al pericolo di fraintendimento ma anche al rischio che le metafore vengano intese letteralmente portando allo sviluppo di una conoscenza falsa. Nonostante questi pericoli, tuttavia, continuano a sostenere che “metaphors and analogies play a central, even indispensable role in the pedagogical process of acquiring [a] subject. We call this use of metaphor the pedagogical use⁶⁵”.

Un possibile rischio può derivare anche dalla situazione opposta, ovvero quella in cui l'insegnante usa metafore eccessivamente banali o cristallizzate. Il

⁶³ L. Cameron, op. cit., p. 236.

⁶⁴ H. Petrie, R. Oshlag, *Metaphor and Learning*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, op. cit., pp. 579-609.

⁶⁵ “Metafore e analogie giocano un ruolo centrale, addirittura indispensabile nel processo pedagogico di acquisizione di un contenuto. Definiamo questo uso della metafora un uso pedagogico”. *Ivi*, p. 581.

pericolo è quello di allontanarsi troppo dalla specificità del concetto da insegnare, legandolo a conoscenze approssimative e imprecise. Ricordiamo che una metafora di questo tipo può comunque svolgere il suo ruolo da attrattore, e quindi contribuire alla fissazione, nel tempo, di associazioni sbagliate.

Per concludere, possiamo dire che le metafore costituiscono un efficace strumento didattico solo se impiegate correttamente. Non è possibile ignorare il loro ruolo nel processo conoscitivo, né perseverare nella didattica dei contenuti presentati *ex-nihilo*, senza nessuna cura verso l'organizzazione delle conoscenze in un sistema coerente. La metafora può rivelarsi un valido mezzo nella costruzione di un'intelligenza dinamica, che sappia cogliere le relazioni tra i saperi e realizzare quella complessità di cui parlava Morin. Tuttavia, non può essere usata in modo intuitivo; al contrario, è necessaria una piena consapevolezza delle implicazioni cognitive derivate dall'adozione di una strategia comunicativa metaforica al fine di ottenere un risultato didatticamente significativo e non cadere nel rischio della banalizzazione o della spettacolarizzazione fine a se stessa.

c) *Migliorare competenze linguistiche in L2*

Nella sezione precedente, abbiamo visto come le metafore possano essere utilizzate nelle didattiche disciplinari non linguistiche. Passiamo ora ad esaminare l'ipotesi secondo cui la metafora possa essere utile nella didattica della lingua, in particolare nel contesto L2. Linguistica cognitiva e linguistica applicata sono stati il terreno ottimale per la proliferazione degli studi sul rapporto metafora-didattica, che ha visto, negli ultimi anni, crescere il numero degli studiosi e dei contributi⁶⁶.

Secondo il paradigma della linguistica cognitiva, la metafora è soprattutto un fatto cognitivo che determina e giustifica un particolare uso del linguaggio. In particolare, nella visione di Lakoff e Johnson, il sistema metaforico attraverso il quale abitualmente parliamo di alcuni argomenti deriva da una concettualizzazione metaforica avvenuta a livello cognitivo, nel momento in cui tentiamo di interpretare il mondo a partire dalle nostre risorse cognitive. La base concreta, esperienziale, corporea della maggior parte delle metafore concettuali è espressione del meccanismo

⁶⁶ Si confronti il primo numero della rivista «International Journal of Innovation and Leadership in the Teaching of Humanities», interamente dedicato al tema della metafora nell'educazione terziaria. Si veda in particolare il contributo di apertura di F. McArthur e R. Caballero, *Metaphor in Tertiary Education* «International Journal of Innovation and Leadership in the Teaching of Humanities» 1,1, 2011, pp. 1-5.

conoscitivo metaforico che abbiamo qui ampiamente descritto. Di conseguenza, la presenza di precise forme linguistiche, in particolare di quelle metafore definite morte o cristallizzate, ha una giustificazione nel nostro sistema cognitivo e concettuale.

Gli studiosi di didattica della lingua L2 si sono basati su due presupposti preliminari: l'esistenza, in ogni lingua, di espressioni metaforiche cristallizzate; la difficoltà degli studenti di comprendere e padroneggiare simili espressioni in una lingua diversa dalla propria. Low sottolinea le ragioni per cui è necessaria una corretta padronanza delle metafore nell'apprendimento di una lingua straniera:

Productively, speakers need to know how to use non-specific metaphors to “decouple” from a narrative or conversational topic, in order to summarize it, evaluate it, withdraw gracefully from the argument or simply change a topic. Receptively, listeners need to be able to pick up on the previous speaker’s metaphor, use their knowledge of the target culture and discourse practises to guess what the speaker is implying, and choose to “run with” the metaphor, extend it, or even close it down. They need moreover to be aware of the implication of the strategy they themselves adopt. They need to recognize where style jumps take place, where speakers and writers stop being metaphoric. They need to recognize where the speaker is extending or elaborating beyond conventional language and why – are they being friendly, humorous, sarcastic, or even addressing a third party? Listeners need to recognize where the speaker is avoiding a topic, or refusing to take responsibility. Lastly, they need to recognise when texts or speakers are operating simultaneously on multiple levels (as in many, possibly most, jokes, advertisements and banter) and to establish what effects and message are being hinted at on each level⁶⁷.

⁶⁷ “Nella produzione, il parlante [di una lingua straniera] deve sapere come usare metafore non specifiche per prendere le distanze dall’argomento di una narrazione o di una conversazione, allo scopo di sintetizzarlo, valutarlo, saltare elegantemente a un altro argomento o semplicemente cambiarlo. Nella ricezione, l’ascoltatore deve essere capace di cogliere la metafora del suo interlocutore, usare la sua conoscenza della cultura di riferimento e delle pratiche del discorso per ipotizzare cosa il parlante intende dire, e scegliere di confrontarsi con la metafora, estenderla o persino chiuderla. Inoltre, deve essere consapevole delle implicazioni della strategia che decide di adottare. Deve riconoscere dove si verifica un cambiamento di stile, dove il parlante, o lo scrivente, smettono di essere metaforici. Deve riconoscere dove il parlante sta estendendo o elaborando una metafora al di là del linguaggio convenzionale e perché – è scherzoso, ironico, sarcastico, allude a una terza persona? L’ascoltatore deve riconoscere dove il parlante sta evitando un argomento, o sta rifiutando di assumersi una responsabilità. Infine, deve riconoscere quando un testo o un parlante si muovono contemporaneamente su più livelli (come nella maggior parte delle battute, dei messaggi pubblicitari, degli scherzi) e stabilire a cosa allude ogni livello del messaggio”. G. Low, *Metaphor and Education*, in R. Gibbs (a cura di) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 212-231, cit. pp. 221-222, trad. mia.

Le ricerche che elaborano il rapporto tra competenza metaforica e apprendimento L2 considerano contestualmente tre aspetti cruciali: il livello concettuale delle metafore; la sua realizzazione linguistica; la sua funzione comunicativa. Come sottolinea Cameron, sia nella didattica che nella ricerca nel campo della linguistica applicata, la specifica forma della metafora è imprescindibile, e va studiata non solo in quanto spia di un livello concettuale ma nelle sue componenti strutturali, morfologiche e sintattiche⁶⁸.

Low e Littlemore⁶⁹ propongono esempi di come rafforzare la competenza grammaticale degli studenti di inglese come seconda lingua attraverso un approccio concettuale. L'idea degli studiosi sviluppa l'assunto centrale della grammatica cognitiva di Langacker, secondo cui la grammatica riflette l'organizzazione cognitiva. Ripropongono quindi la questione in ambito didattico, cercando di trovare connessioni utili tra l'organizzazione e l'uso del materiale linguistico e il corrispondente livello concettuale. Ad esempio, giustificano – e insegnano – le preposizioni alla luce della loro funzione metaforica.

Danesi⁷⁰ ha svolto ricerche analoghe nel contesto dell'insegnamento dell'italiano L2 a studenti di madrelingua inglese. La base concettuale può essere utile per rendere conto delle differenze tra le due lingue nella realizzazione linguistica di una stessa funzione. Ad esempio, l'inglese distingue *since* e *for* per indicare espressioni temporali, come nelle frasi: "I have known July *since* November/ I have known July *for* three months". Secondo Danesi, la differenza si giustifica nell'adozione di una diversa concettualizzazione del tempo come quantità (*for*) o come punto lungo una linea (*since*); la distinzione non sussiste in italiano perché vi è una concettualizzazione del tempo diversa. A partire da un ragionamento sulle metafore temporali, si potrebbero evitare errori degli studenti derivati dall'analogia con l'inglese, come in "conosco July *per* tre mesi". Un altro aspetto sottolineato da Danesi è la sistematicità delle metafore concettuali, da cui è possibile insegnare *cluster* di espressioni figurate; un esempio è dato dalle metafore derivate dalle parti del corpo (ad esempio, "capo").

⁶⁸ L. Cameron, *Metaphor in Educational Discourse*, op. cit.

⁶⁹ J. Littlemore, G. Low, *Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability*, op. cit., p. 284-285.

⁷⁰ M. Danesi, *Recent Research on Metaphor and the Teaching of Italian*, «Italia», 71, 4, 1994, pp. 453-464.

Un esercizio simile è proposto da Low⁷¹. Gli studenti sono incoraggiati prima a discutere su una metafora concettuale molto produttiva nella lingua che stanno imparando: per l'inglese, un esempio potrebbe essere "love is war". Successivamente, gli studenti modificano i partecipanti, i ruoli e le espressioni secondo una metafora meno convenzionale, come "love is a communal work of art", fino a proporre una di loro invenzione. L'esercizio è molto utile per comprendere la sistematicità metaforica all'interno di una lingua, ma risulta slegato dal contesto comunicativo. Un modo ulteriore per ragionare su espressioni metaforiche convenzionali, ancora secondo Low, è calarle all'interno di situazioni comunicativa concrete, sottolineandone l'appropriatezza rispetto ai diversi contesti d'uso.

Le ricerche esposte mostrano l'interesse nell'applicare in modo concreto nella didattica le suggestioni derivate dalla linguistica cognitiva. Tuttavia, se è vero che il livello concettuale è utile per giustificare l'uso di alcune espressioni linguistiche più o meno cristallizzate, vi è un pericolo implicito nell'adozione di tale assunto come metodo didattico, legato alla mancanza di punti di riferimento certi. Infatti, nelle metafore concettuali c'è un alto grado di arbitrarietà nell'indicare i due termini della relazione metaforica. Come abbiamo visto nel II capitolo, è possibile procedere a salti concettuali sempre maggiori, fino a sussumere una grande varietà di metafore specifiche in una metafora di livello generico. Il gap tra la realizzazione linguistica, vero focus dell'insegnamento, e il corrispondente livello concettuale, diventa così incolmabile e inutilizzabile. Un'eccessiva generalizzazione può portare a una lettura metaforico-concettuale di ogni tipo di espressione o forma grammaticale, con la conseguente perdita di spendibilità didattica. Inoltre, l'arbitrarietà dell'interpretazione può generare confusione negli studenti e far emergere delle contraddizioni, qualora si incrociassero proposte e letture differenti. In questo tipo di attività, in cui non si tratta di confrontare teorie ma di impostare una pratica didattica, è dunque indispensabile il ricorso alla cautela e al rigore scientifico.

Un discorso diverso riguarda l'uso delle metafore nell'insegnamento delle espressioni idiomatiche, cui sono stati dedicati diversi studi, sia sul versante della

⁷¹ G. Low, *On Teaching Metaphor*, «Applied Linguistics», 9, 2, 1988, pp.125- 147.

teoria della comprensione⁷², sia nella pratica didattica, sempre all'interno di un contesto L2.

Molti idiomi presentano una base metaforica che permette di individuare un dominio sorgente e un dominio target. Il dominio sorgente è quello che fa riferimento non tanto al significato “letterale” dell’idioma, ma al contesto originario da cui è tratto; il dominio target è, invece, quello che definisce l’abituale contesto d’uso e il significato corrente dell’idioma. Ad esempio, l’espressione “gettare la spugna” fa riferimento al dominio sorgente della boxe, e viene applicato a un dominio target non sportivo; la costruzione di senso deriva dalla proiezione del gesto, con tutte le sue implicazioni, da un dominio all’altro. A partire dal livello concettuale degli idiomi si sono sperimentate metodologie didattiche incentrate sull’uso di stimoli non linguistici per facilitare la comprensione e la memorizzazione degli idiomi. Nel loro studio, Boers e colleghi⁷³ hanno cercato di verificare se l’uso di immagini per spiegare l’origine letterale-etimologica degli idiomi, oltre che per favorire la loro comprensione e memorizzazione, aiutasse anche gli studenti a ricordare la loro forma linguistica corretta. Gli esperimenti condotti dimostrano, però, che a volte l’immagine può distrarre dall’attenzione sulla componente verbale. Sembrerebbe auspicabile, quindi, un uso congiunto di stimoli sia verbali che visivi, in cui gli ultimi seguano i primi. In altre parole, una strategia didattica che enfatizzi il livello metaforico concettuale (ad esempio attraverso stimoli non verbali), seppur utile ai fini della comprensione e memorizzazione, deve essere adottata ad integrazione, e non a sostituzione, di una strategia incentrata sull’aspetto linguistico.

Un altro modo di impiegare la metafora in L2 è presentato da Mininni. Le riflessioni dell’autore partono da quei parametri di compattezza, espressività e vividezza esposti all’inizio del paragrafo, con particolare riferimento all’ultimo. L’aiuto più rilevante offerto dalla metafora all’apprendimento consiste proprio nella “vivezza dell’immagine o nella concretezza da essa prodotta sul piano conoscitivo”⁷⁴. Questa particolare qualità può essere sfruttata come mnemotecnica

⁷² Cfr. S. Glucksberg, *Understanding Figurative Language: from Metaphors to Idioms*, Oxford, Oxford University Press, 2001; R. Gibbs, *Process and Products in Making Sense of Tropes*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 252-276.

⁷³ Cfr. F. Boers, A. M. Piquer Píriz, H. Stengers, e J. Eyckmans, *Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?*, «Language Teaching Research» 13,4, 2009, pp. 367-382.

⁷⁴ G. Mininni, *L’uso della Metafora nell’Educazione Linguistica*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1986, XVIII, 2, pp. 23-40, cit. p. 27.

nell'apprendimento di vocaboli di una lingua straniera⁷⁵. L'esperimento progettato da Mininni prevedeva la partecipazione di tre gruppi di studenti di scuola superiore secondaria impegnati in un compito di memorizzazione di vocaboli in lingua straniera (inglese e francese). I contesti di apprendimento consistevano, rispettivamente, nella semplice presentazione dell'elenco di parole (gruppo di controllo); in una serie di frasi in cui la parola-bersaglio era inserita come *topic* o *vehicle* di una metafora del tipo A è B (gruppo metaforico); in un brano pseudo-letterario, attribuito a uno scrittore fittizio, creato *ad hoc* per contenere, in modo plausibile, tutte le parole-bersaglio (gruppo letterario). I risultati mostrano che, mentre nelle prove di *recall* immediatamente successive al compito la prestazione del gruppo di controllo sono globalmente migliori, nelle prove effettuate dopo quattro settimane sono migliori quelle del gruppo metaforico⁷⁶; inoltre, è significativo notare che sono state meglio ricordate le parole collocate come *vehicle* all'interno della metafora. Questo dato può essere spiegato all'interno della distinzione tema/rema, ma, per Mininni, segnala anche che il *vehicle* riceve maggiore attenzione nella fase di interpretazione. Se si accetta la teoria dello sbilanciamento di salienza di Ortony (cfr. cap II), che giustifica l'irreversibilità della metafora, è possibile ipotizzare una connessione tra il grado di salienza dei tratti pertinenti – maggiore nel *vehicle* – e il grado di vividezza o l'impatto della *vehicle* stesso.

Nel campo dell'apprendimento L2 la metafora è vista sia come una competenza comunicativa da acquisire che come una risorsa di tipo cognitivo e concettuale per spiegare alcuni fenomeni linguistici e grammaticali. Nel primo caso, ci si concentra maggiormente sulle metafore convenzionali, sulle espressioni idiomatiche, e sulle implicazioni derivate dall'uso di una strategia comunicativa metaforica. Nel secondo, si selezionano gli assunti della teoria della metafora concettuale e della grammatica cognitiva che possano essere applicati in modo efficace alla didattica. Entrambe le applicazioni non riguardano in modo specifico contesti di apprendimento L2, eppure è in questo ambito che si registra il maggior numero di studi e ricerche sperimentali dedicati al binomio metafora e didattica. Inoltre, il target cui sono rivolte le sperimentazioni è prevalentemente costituito da insegnanti di lingua straniera o da studenti universitari. Anche se con modalità diverse

⁷⁵ Cfr. R. C. Atkinson, *Mnemotechnics in Second-Language Learning*, «American Psychologist», 30, 1975, pp. 821-828. Qui l'autore suggerisce di utilizzare immagini metaforiche realizzate sulla base di similarità fonetiche interlinguistica tra due vocaboli.

⁷⁶ Il gruppo letterario ha ottenuto, comunque, risultati migliori rispetto al gruppo di controllo.

da quelle mostrate nelle due sezioni precedenti, questi studi guardano sempre alla metafora come strumento didattico. Per riprendere l'immagine usata in precedenza, ci si concentra sulla funzione degli occhiali metaforici e si indagano tutte le possibilità attraverso le quali possiamo migliorare, mettere a fuoco, estendere la nostra visione del mondo.

Nel prossimo paragrafo ci concentreremo invece sulla metafora come oggetto, cercando di contestualizzarla nell'ambito della didattica L1.

5.2 *Metafore da insegnare*

Una corretta padronanza metaforica, prima di essere applicata nell'apprendimento di una lingua straniera, dovrebbe essere acquisita e rafforzata nella propria lingua. E se è vero che i parlanti usano intuitivamente espressioni e strategie metaforiche, dobbiamo ricordare come compito della didattica sia quello di stimolare una consapevolezza autentica delle proprie risorse cognitive e linguistiche:

il compito precipuo dell'istituzione scolastica è appunto quello di far apprendere le abilità metacognitive della categorizzazione aumentando la gamma delle situazioni nelle quali le persone usano i processi cognitivi di fondo innescati dalla classificazione. Di per sé la scuola dovrebbe cercare di abituare gli allievi a intrecciare una quantità (possibilmente aperta) di collegamenti tra cose, eventi, processi. In questa stessa direzione si pone l'obiettivo di rafforzare le facoltà di analisi e sintesi degli allievi attraverso la conoscenza metacognitiva di come manipolare esplicitamente le idee nella metafora, così da produrne di nuove⁷⁷.

In Italia, ci troviamo di fronte a una situazione paradossale, in cui ad un interesse internazionale e interdisciplinare verso il fenomeno "metafora", corrisponde un vuoto, spesso maldestramente colmato, nella pratica didattica.

Minnini denuncia il ritardo con cui la scuola ha accolto gli sviluppi nello studio e nella ricerca della metafora⁷⁸. Il motivo per cui in classe non arriva quasi nulla di ciò che viene elaborato a livello teorico è dovuto sia al modo in cui la metafora è presentata nei manuali, sia all'inadeguata preparazione degli insegnanti.

⁷⁷ G. Minnini, *Il Linguaggio Trasfigurato*, Bari, Adriatica, 1986, p. 181.

⁷⁸ *Ivi*.

Da una rassegna di alcuni manuali destinati alle scuole medie⁷⁹, notiamo due criticità principali nella trattazione della metafora: definizione e contesto d'uso. A parte rare eccezioni, predomina la definizione lapidaria ricalcata da Quintiliano: la metafora è una similitudine abbreviata, o “senza il *come*”. Il contesto in cui viene presentata è quasi invariabilmente quello della poesia. In alcuni casi, troviamo un riferimento a contesti diversi, come quello della pubblicità; tuttavia, spesso sono esempi considerati in appendice e legati, comunque, a un'idea riduttiva di metafora⁸⁰. Come nota Adriano Colombo,

in molti manuali, l'approccio a fenomeni linguistici, testuali, retorici è stato presentato prevalentemente o esclusivamente in funzione dell'analisi letteraria, trascurando la sua portata nello studio di altri fattori comunicativi⁸¹.

Gli insegnanti hanno spesso una scarsa preparazione su questioni di metaforologia e manifestano anche forti sospetti sull'efficacia dell'uso della metafora nella didattica. Da una piccola inchiesta svolta da Mininni⁸², risulta che gli insegnanti sono in difficoltà nel dare una definizione di metafora e ne ignorano il valore conoscitivo. Le difficoltà riguardano, insomma, sia le metafore-per-insegnare che le metafore-da-insegnare. Tuttavia, se le prime possono costituire un supporto metodologico, le seconde dovrebbero essere argomento della quotidiana pratica didattica.

Sembra particolarmente importante progettare una riflessione sulla metafora destinata ai curricula della Scuola Media. Infatti, secondo gli studi analizzati, tra gli 11 e 13 anni si presenta il maggior calo di produttività metaforica e anche le maggiori probabilità di rifiuto di metafore. Come abbiamo visto, il fenomeno si può spiegare in termini psicologici, ma deriva anche da un'impostazione didattica scorretta. Gli errori prevalenti riguardano sia l'ambito dello studio e dell'analisi, sia quello della

⁷⁹ *Ivi*, pp. 32-33.

⁸⁰ Cfr. il volume *I Linguaggi della comunicazione*, all'interno dell'antologia italiana per la scuola secondaria di primo grado a cura di M. Carlà, Palermo, Palumbo Editore, 2003. Nel volume c'è una sezione dedicata in modo specifico alla pubblicità e un paragrafo in cui si prendono in considerazione le maggiori figure retoriche utilizzate. Tuttavia, ecco la definizione di metafora: “la metafora è una similitudine abbreviata e consiste nel sostituire una parola con un'altra il cui significato ha qualcosa in comune con la prima”. Cit. p. 164.

⁸¹ A. Colombo, *I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria*, in C. Lavinio (a cura di), *Educazione Linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e Interazioni*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 51-63, cit. p. 59.

⁸² G. Mininni, op. cit., pp. 29-31.

produzione. Nel primo ambito, si denunciano l'associazione della metafora a contesti letterari e un tipo di spiegazione legata alle visioni tradizionali (metafora come similitudine abbreviata, come anomalia, come ornamento); nel secondo ambito, il problema è costituito da compiti inseriti in contesti rigidi a cui si risponde con un'autolimitazione o con uno sfoggio non controllato di originalità.

Basandoci sul quadro che abbiamo fin qui delineato, proponiamo un'idea di didattica non *della* metafora, ma *sulla* metafora, per sottolineare la necessità di considerare aspetti diversi e simultanei, che contribuiscono alla costruzione di una reale competenza metaforica.

Cameron solleva un problema cui abbiamo già accennato e che riguarda l'equilibrio tra metafora linguistica e concettuale: "the fact that metaphor is more than language does not mean that language form is irrelevant to the study of metaphor"⁸³.

La recente enfasi sul livello concettuale ha effettivamente portato a un disinteresse per il livello linguistico. L'obiettivo della linguistica cognitiva era dimostrare l'unità, o meglio, la complementarietà di linguaggio e pensiero; attraverso le teorie cognitiviste della metafora, però, il linguaggio arriva ad essere un epifenomeno, strutturato e influenzato da una precisa organizzazione del pensiero: il fatto che esista un pensiero e una modalità conoscitiva di tipo metaforico determina la presenza di espressioni linguistiche metaforiche. L'errore da evitare, a livello teorico e soprattutto didattico, è leggere il nuovo rapporto instauratosi tra pensiero e linguaggio in modo gerarchico: il livello concettuale non ha la priorità su quello linguistico e la forma assunta da quest'ultimo non è né accidentale né ininfluente. Rintracciare una metafora concettuale dietro una metafora linguistica ha un interesse antropologico, filosofico e, forse, biologico; l'analisi linguistica ha un obiettivo diverso, rispetto al quale il livello concettuale diventa lo strumento e non il fine dell'indagine. La sfida che la didattica della lingua deve raccogliere è il recupero di una complementarietà tra le due dimensioni, al fine di ristabilire un equilibrio tra tutti i molteplici aspetti in gioco nella metafora.

Un testo che riteniamo esemplare nell'indicare la strada verso una didattica votata alla completezza e alla complementarietà degli elementi, è il volume di

⁸³ "Il fatto che la metafora sia più del linguaggio, non significa che la forma linguistica sia irrilevante per lo studio della metafora" L. Cameron, Operationalising "metaphor" for applied linguistics, in L. Cameron, G. Low (a cura di), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 3-28, cit. p. 12.

Brooke-Rose, *The Grammar of Metaphor*⁸⁴. L'autrice individua tre macrocategorie grammaticali in cui può esprimersi la metafora: nome, verbo e una terza categoria che comprende aggettivi, avverbi, pronomi e preposizioni. Per ognuna, analizza diverse strategie di sostituzione metaforica, basandosi su un corpus di testi poetici scelti da Chaucer fino a Dylan Thomas. La classificazione non è fine a se stessa ma mira a rendere conto dei diversi effetti poetici, stilistici e, potremmo dire, cognitivi – sebbene il termine non venga mai utilizzato – delle varie espressioni metaforiche. Infatti, l'autrice apre l'analisi con una definizione operativa di metafora: “metaphor, in this study, is any replacement of one word by another, or any identification of one thing, concept or person, with any other⁸⁵.” La definizione può sembrare riduttiva; tuttavia, l'interesse principale è rivolto al tipo di sostituzione operata. A partire da criteri puramente grammaticali, emergono aspetti più profondi e interessanti. Ad esempio, le metafore nominali prendono in considerazione forme diverse: A è B; A è B in un determinato contesto, per uno specifico aspetto oppure dal punto di vista una persona in particolare; rendere A B; A è la B di C⁸⁶; A, quel B (Brooke-Rose definisce questa forma *pointing formula*). Per ognuna delle forme analizzate, l'autrice espone vantaggi, limiti, implicazioni. Ad esempio, la *pointing formula*, che si esprime attraverso un parallelismo, un'apposizione o un vocativo, è molto diretta, ma il legame metaforico è talmente implicito da accentuare il pericolo di oscurità. Al contrario, le formule che evidenziano la relatività del punto di vista, come “A è il mio B”, portano il lettore ad accettare la metafora, avvicinarsi al punto di vista di chi scrive, contestualizzare e giustificare la metafora stessa. Una trattazione a parte meritano le metafore definite di *simple replacement* o sostituzione semplice; si tratta, in sostanza, di metafore *in absentia*. Qui l'autrice si concentra sull'importanza del contesto per comprendere correttamente la metafora, e dunque sul pericolo di fraintendimento. La forma, in questo caso, influenza anche la scelta del *vehicle*; infatti, proprio per evitare ambiguità, le metafore sono di solito più specifiche e meno ardite, spesso accompagnate da elementi grammaticali che facilitino il riconoscimento del *topic*, quali articoli o aggettivi dimostrativi.

⁸⁴ C. Brooke-Rose, *A grammar of Metaphor*, Londra, Secker and Warburg, 1958.

⁸⁵ “la metafora, in questo studio, è ogni sostituzione di una parola con un'altra, o ogni identificazione di una cosa, un concetto, una persona, con un'altra”, C. Brooke-Rose, op. cit., p. 24.

⁸⁶ Questa particolare forma è stata ampiamente discussa ma M. Turner, *The Literary Mind*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

La sottigliezza delle analisi è palese nel passo in cui l'autrice spiega la differenza principale tra una metafora di tipo nominale e una metafora di tipo verbale:

the chief difference between the noun metaphor and the verb metaphor is one of explicitness. With the noun, A is called B, more or less clearly according to the link. But the verb changes one noun into another by implication. And it does not explicitly *replace* another action⁸⁷.

Questa osservazione, che parte da basi linguistiche e grammaticali, è cognitiva a tutti gli effetti, perché spiega un fenomeno in relazione alle modalità di ricezione e interpretazione, individuando, di fatto, una differenza cognitiva tra la comprensione di una metafora nominale e una verbale. Questo punto è fondamentale e spiega perché l'analisi linguistica non può essere sostituita o rimpiazzata da un'analisi concettuale; questa rischia, in effetti, di equiparare tra loro tutte le espressioni metaforiche con la conseguente perdita delle differenze non solo qualitative e poetiche ma, paradossalmente, anche cognitive. Più interessante è quindi indagare i rapporti tra livello concettuale e livello linguistico, seguendo i percorsi che li mettano in comunicazione rendendoli complementari.

Proponiamo di applicare una modalità di apprendimento di tipo *usage-based*. In questo modo, oltre ad assecondare il naturale processo conoscitivo degli alunni⁸⁸, è possibile partire da un livello linguistico concreto – testi, discorsi – per risalire non verso una definizione ma una comprensione della metafora: come funziona (quello che Johnson chiamerebbe il suo status cognitivo⁸⁹) e a che cosa serve.

Osserviamo un esperimento condotto da Mininni in una scuola superiore. L'idea dell'autore era stimolare, innanzitutto, una riflessione sulle funzioni di un'espressione metaforica. Lo studioso individua, in modo suggestivo, due principali funzioni della metafora: svelare e occultare. Nel primo caso, la metafora è usata per chiarire o spiegare un concetto, secondo le modalità ampiamente descritte; nel secondo caso, la metafora addensa i significati, costringe il lettore/ascoltatore a un salto interpretativo la cui ricostruzione non è né facile né univoca. L'effetto può

⁸⁷ “La differenza tra una metafora nominale e una verbale è una questione di esplicitazione. Con il nome, A è chiamato B, più o meno chiaramente a seconda del tipo di connessione. Ma un verbo trasforma un nome in un altro per implicazione. E non *sostituisce* esplicitamente un'azione con un'altra”. C. Brooke-Rose, *A Grammar of Metaphor*, op. cit., p. 206, traduzione mia.

⁸⁸ Se si accetta la prospettiva qui esposta, in particolare gli studi di Tomasello all'interno della cornice della linguistica cognitiva.

⁸⁹ Cfr. M. Johnson, *Introduction: metaphor in the philosophical tradition*, in M. Johnson (a cura di), *Philosophical perspectives on Metaphor*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981, pp. 3-47.

essere quello evocativo della poesia, ma anche quello ambiguo di un discorso che non vuole svelarsi fino in fondo. Il test di Mininni consisteva nel completamento di un periodo attraverso la scelta di quattro opzioni: una di senso letterale neutro; una continuazione piana che alludesse alla partecipazione affettiva dell'enunciatore; una frase che proponesse un salto metaforico; una che proponesse un salto azzardato ai limiti dell'accettabilità. La frase metaforica poteva far riferimento o alla funzione rivelatrice o a quella occultatrice. Gli studenti dovevano, successivamente, motivare la scelta operata. Le prime due tipologie di risposta – di tipo neutro o letterale – hanno ricevuto la maggioranza delle preferenze. Le scelte metaforiche, tuttavia, sono state quasi tutte fatte in un contesto chiarificatore; in quei casi, gli studenti sono anche stati più capaci di motivare la propria scelta a partire dallo specifico *ground* della metafora.

L'esperienza di Mininni è interessante perché mostra come sia possibile ragionare sulla metafora a partire dalla sua funzione. La richiesta di motivare le scelte non era altro che un esercizio di metacognizione con lo scopo di aumentare la consapevolezza rispetto a una strategia discorsiva. Tuttavia, non si tratta ancora di un reale percorso didattico. Il problema principale è rintracciabile nella scelta dei testi e anche nel tipo di lavoro richiesto agli studenti. Infatti, le frasi erano troppo brevi e slegate da un reale contesto comunicativo. Inoltre, il compito di scelta richiama tutti i problemi discussi precedentemente: un contesto formalizzato induce alla cautela nelle risposte (non a caso sono state preferite risposte letterali o neutre); oppure può essere percepito come un test di creatività (nella sua accezione più intuitiva) e favorire risposte bizzarre (infatti, alcuni studenti hanno scelto le opzioni meno plausibili perché ritenute originali o divertenti).

I testi di partenza dovrebbero considerare generi comunicativi differenti per svincolare, innanzitutto, la metafora da un contesto poetico-letterario. Allo stesso tempo, dovrebbero stimolare una riflessione sulla funzione comunicativa e sul ruolo svolto all'interno del discorso. Da ultimo, dall'analisi dovrebbe emergere un'idea di metafora non legata ad una definizione, ma capace di rendere conto del meccanismo cognitivo profondo – in tutte le sue sfaccettature – che ne permette e giustifica l'uso.

Tuttavia, si pone un problema di procedura. Ad esempio, rintracciare una metafora linguistica pone diversi problemi a causa della molteplicità delle forme in cui può esprimersi. Riteniamo dunque necessario partire da un assunto più generale, che faccia riferimento al livello concettuale e cognitivo. In altre parole, bisogna entrare nella dimensione del “pensare qualcosa in termini di qualcos'altro” per capire,

poi, attraverso quali modalità sia possibile “parlare o descrivere qualcosa in termini di qualcos’altro”. Senza questo passaggio fondamentale, diventa quasi impossibile identificare e ragionare di metafore aggettivali, verbali, avverbiali, etc.

Di fronte a un panorama così complesso, è forse utile riprendere alcune considerazioni fatte nei capitoli e nei paragrafi precedenti. Abbiamo osservato come, a seguito dell’espansione della teoria cognitivista sulla metafora, ci sia stato un boom di applicazioni di tali teorie in diversi ambiti. Se la metafora è una modalità espressiva non esclusivamente linguistica, sarà possibile rintracciarla in altre forme comunicative, in cui assolve, all’incirca, le stesse funzioni. Uno di questi campi è quello visivo, caratterizzato da una certa immediatezza percettiva che enfatizza l’aspetto di vividezza della metafora. Ricordiamo, a questo punto, che nell’ambito delle sperimentazioni sulla comprensione delle metafore da parte dei bambini, sono stati usati con successo stimoli visivi. Inoltre, un contesto visivo è percepito come meno formalizzato e permette di evitare i problemi di cui abbiamo già parlato.

Una possibile proposta operativa potrebbe dunque essere quella di integrare l’analisi linguistica della metafora con stimoli non linguistici, per due ordini di ragioni: rendere conto dei diversi contesti comunicativi e delle forme espressive in cui può darsi la metafora, con l’obiettivo di ampliare la competenza comunicativa e interpretativa degli studenti; facilitare il processo di comprensione delle dinamiche cognitive attraverso cui si produce/comprende una metafora.

A questo punto, però, è necessario considerare con attenzione due problemi: è possibile attingere ad una teoria della metafora visiva sufficientemente strutturata che possa servire da supporto all’interno di un curriculum didattico? Se sì, quale tipologia di “testo” presenta i requisiti necessari per costituire uno strumento didattico appropriato?

Nel prossimo capitolo cercheremo di rispondere proprio a queste domande, conducendo un’indagine all’interno di un contesto specifico: le metafore visive in pubblicità.

CAPITOLO IV

LA RETORICA DELLE IMMAGINI: UN MODELLO DI ANALISI PER LA METAFORA VISIVA IN PUBBLICITÀ

1. INTRODUZIONE

Questo capitolo si colloca tra le discussioni sul rapporto tra metafora e didattica e il momento concreto di sperimentazione in classe. La sua funzione è giustificare la scelta di un materiale specifico da usare all'interno del percorso didattico: metafore visive in pubblicità. È necessario, quindi, sviluppare la teoria, elaborata all'interno del paradigma cognitivista, che riguarda l'analisi di questa particolare tipologia di metafora, accompagnata da una descrizione delle peculiarità cognitive e comunicative del genere pubblicitario. L'operazione preliminare sarà introdurre una questione più ampia, che riguarda una possibile definizione di retorica nel dominio del visivo, entro cui collocare, in modo coerente, le nostre riflessioni.

Un problema teorico di fondamentale importanza riguarda l'esplicitazione di quello che si intende come retorica della pubblicità. Sotto tale etichetta, infatti, possono essere raggruppate le attitudini, le intenzioni e le scelte comunicative adottate, in genere, dalla pubblicità. Ma tale definizione è vicina al primo senso che Eco¹ assegna alla retorica, cioè uno studio generale delle condizioni del discorso persuasivo. Da questo punto di vista, ogni tipo di comunicazione, linguistica e non, può adottare una certa "retorica". Ad esempio, esiste un filone di ricerca nel campo del design sviluppato attorno all'assioma che il design, in quanto strumento comunicativo, sia esso stesso retorica². Ai fini del nostro studio, è necessario fare riferimento alle altre due accezioni assegnate da Eco alla retorica: generativa, intesa come possesso di meccanismi argomentativi che permettono di generare argomentazioni persuasive; consolatoria, in quanto deposito di tecniche argomentative

¹ U. Eco, *La Struttura Assente*, Milano, Bompiani, 1968, p. 87.

² G. Joost, A. Scheuermann, *Design as Rhetoric. Basic principles for design research*, disponibile all'indirizzo http://www.geschejoost.org/files/design_as_rhetoric.pdf.

già provate e assimilate dal corpo sociale³. Questa è forse l'accezione più diffusa nel linguaggio comune e quella più frequentemente associata al discorso pubblicitario.

Oggetto della nostra analisi saranno soprattutto pubblicità a stampa, in cui le manipolazioni retoriche si applicano principalmente alla componente visiva. Dovremo, quindi, come prima cosa, cercare di rispondere ad alcune domande: può una tecnica retorica manifestarsi in una modalità diversa da quella verbale e, nella fattispecie, nella modalità visiva? In che modo? E come è possibile individuarla e analizzarla?

2. LA RETORICA DELLE IMMAGINI

2.1 Possibili definizioni di una retorica visiva

La celebre analisi di Roland Barthes della pubblicità Panzani⁴ verte sulla lettura semiotica dell'immagine e sulla definizione di una sua possibile retorica. L'immagine pubblicitaria viene scomposta in tre livelli: il messaggio linguistico, la componente iconica denotata e la componente iconica connotata. Mentre tra il messaggio linguistico e la componente iconica c'è una differenza sensibile, denotazione e connotazione coesistono simultaneamente nella stessa immagine. Il ruolo della lingua in un contesto visivo può assumere, per Barthes, due funzioni: ancoraggio e ricambio. L'ancoraggio è l'atto stesso della denominazione, è una funzione di controllo che guida il lettore nella selezione di uno dei significati possibili dell'immagine, intenzionalmente marcato. È l'etichetta che viene data all'immagine, la parola che identifica e che risponde alla domanda "che cos'è?". La funzione di ricambio, invece, si colloca in un rapporto di complementarità con l'immagine e l'unità del messaggio si forma a un livello superiore, che è quello della diegesi. È il rapporto tra parole e immagini che troviamo, ad esempio, nei fumetti o nel cinema.

La componente iconica può assumere un significato sia denotativo che connotativo. Il significato denotativo è quello che ci permette di riconoscere gli elementi rappresentati nella pubblicità Panzani come pacchi di pasta, parmigiano, pomodori e funghi. La connotazione è, invece, la nostra interpretazione del senso

³ U. Eco, *La Struttura Assente*, op. cit.

⁴ R. Barthes, *Retorica dell'immagine*, in *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, Torino, Einaudi, 1985, pp. 22-41. Ed. orig. *L'obvie et l'obtus. Essai critiques III*, Seuil, Paris, 1982.

delle immagini. Ogni elemento rappresentato è, infatti, anche un elemento simbolico, la cui lettura può variare da individuo a individuo ma è anche fortemente legata a un sapere sociale. Rimanda, insomma, a quello che la linguistica cognitiva chiamerebbe dominio o *frame* o schema. Nel caso della pubblicità Panzani, gli elementi connotano freschezza, genuinità ma, soprattutto, italianità – almeno il concetto di italianità che poteva essere generato dalla cultura francese degli anni Sessanta. L'ambito comune ai significati di connotazione, l'ambiente in cui tali significati vengono condivisi, è chiamato da Barthes *ideologia*, la quale è “unica per una società e una storia determinante⁵.” A ogni ideologia corrispondono dei significanti connotativi, detti connotatori. L'insieme dei connotatori costituisce una retorica, che è il “volto significante dell'ideologia⁶.” I connotatori possono appartenere a sistemi di segni diversi, dalla letteratura alle immagini. Quindi Barthes arriva a concludere che la retorica specifica delle immagini è certamente condizionata dal medium, ma ha caratteri che possono essere generalizzati, in quanto le “figure”, intese come figure retoriche, non sono altro che rapporti formali tra elementi. Questa retorica specifica necessita di un inventario molto ampio, ma non potrà prescindere dalla figure già individuate dagli antichi. Ad esempio, il pomodoro nella pubblicità Panzani indica l'Italia per metonimia. La retorica classica deve comunque essere ripensata in termini strutturali e solo così sarà possibile stabilire una retorica generale o linguistica dei significati di connotazione, validi per il suono articolato, l'immagine, il gesto⁷.

Dunque, una retorica delle immagini è possibile, se non necessaria, ma ha bisogno di strumenti adeguati che derivino ma non rispecchino in modo automatico le classificazioni retoriche tradizionali. Dal punto di vista cognitivo, si fa ancora più urgente una definizione delle strutture retoriche che tenga conto di abilità cognitive più ampie e dei meccanismi di costruzione del significato; una definizione, insomma, che prescinda dalle restrizioni linguistiche e comprenda anche espressioni di tipo non verbale.

Non è un caso che tra i primi studiosi interessati a stabilire una relazione tra retorica verbale e retorica visiva ci sia uno psicologo della percezione. John Kennedy, infatti, dedicò, negli anni Ottanta, una serie di studi all'analisi dei tropi nelle

⁵ *Ivi*, p. 38.

⁶ *Ivi*, p. 39.

⁷ Cfr. anche R. Barthes, *L'ancienne rhétorique (Aide-mémoire)*, in «Communication», 16, 1970.

immagini. Nel suo saggio più importante⁸, rifacendosi all'elenco delle figure retoriche elaborato da Fowler⁹ nel 1926, Kennedy seleziona quindici figure retoriche che possono manifestarsi anche in modo pittorico: allegoria, anti-climax, catacresi, cliché, eufemismo, endiadi, iperbole, litote, meiosi¹⁰, metonimia, ossimoro, paronomasia, ironia, personificazione e prolessi, a cui aggiunge allusione e sineddoche. Nonostante la menzione dell'esatta terminologia di ogni figura, Kennedy le riassume tutte sotto la generica dicitura di metafora, considerando metaforico ogni uso non canonico del disegno ritenuto appropriato per veicolare un preciso significato. Non solo usa il termine metafora per riferirsi ai tropi in generale, ma sovraestende la distinzione tra *tenor* e *vehicle* che Richards aveva applicato ai due termini della metafora in senso stretto. Ne risulta una profonda confusione, aggravata dall'uso del termine *treatment* in alternanza a *vehicle* e dalla mancanza di una precisa ridefinizione dei concetti. Per ogni figura presa in esame, Kennedy fornisce un esempio tratto dal linguaggio pittorico. Sebbene molti dei suoi esempi possano dirsi pertinenti, il loro numero (uno o due per figura) è insufficiente a validare la sua teoria, di cui manca, peraltro, una discussione articolata. Nella sua trattazione sono, comunque, presenti alcuni punti degni di nota. In particolare, l'idea che lo spettatore debba saper distinguere i caratteri rilevanti e irrilevanti di un'immagine; che la metafora, intesa qui come figura retorica in generale, sia il frutto di una violazione intenzionale del codice visivo; l'influenza del contesto e delle differenze individuali e culturali nell'interpretazione delle immagini.

Nel 1987, Jacques Durand¹¹ intraprende la via di un approccio semiotico e cerca di trovare una trasposizione delle figure retoriche nelle immagini pubblicitarie. A tale fine, egli comprende la necessità di una ridefinizione più formale delle figure stesse. Fornisce, dunque, una griglia di classificazione dei tropi basata sulla combinazione di operazioni (addizione, soppressione, sostituzione, scambio) e relazioni (identità, similarità, differenza, opposizione, falsa omologia), in cui possiamo notare l'influenza della *Rhétorique Générale*¹² del Gruppo μ . La

⁸ J. Kennedy, *Metaphor in Picture*, in «Perception», 11, 1982, pp. 589-605.

⁹ H. W. Fowler, *A Dictionary of Modern English Usage*, Oxford, Oxford University Press, 1926.

¹⁰ Kennedy definisce la meiosi come un caso particolare di litote e come contrario dell'iperbole; è, dunque l'attenuazione di un argomento. Cfr. Kennedy, op. cit., p. 596.

¹¹ J. Durand, *Rhetorical Figure in the advertising Image*, in J. Umiker-Sebeok, (a cura di), *Marketing and Semiotics: new direction in the study of signs for sale*, Berlino, Mouton de Groutier, 1987, pp. 295-318.

¹² Gruppo μ , *Retorica generale. Le figure della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1980.

classificazione pare, comunque, incompleta e priva di un'adeguata giustificazione teorica. Molti tropi sono esclusi dall'elenco, forse per la difficoltà di rintracciarli sul piano pittorico. Inoltre, l'individuazione delle figure retoriche nella pubblicità risulta essere arbitraria, e l'analisi viene inficiata dal presupposto che i tropi non possano co-occorrere.

La necessità di integrare la tradizionale analisi della retorica nel linguaggio verbale con esempi di natura non verbale è alla base del manuale di Ghiazza e Napoli dall'eloquente titolo *Le figure retoriche. Parola e immagine*¹³. Le autrici partono dalla constatazione che la retorica, nel senso moderno del termine, sia al centro di ogni fenomeno comunicativo e che si esprima sistematicamente in modalità visive. Si considera una figura retorica “ogni fenomeno inerente il discorso (verbale o iconico) in cui sia riscontrabile uno scarto dalla forma consueta dell'espressione tale da colpire l'attenzione¹⁴.” Il testo si apre con una classificazione delle figure retoriche che nasce dall'intersezione di tre modelli descrittivi classici: i modelli di Lausberg¹⁵, Fontanier¹⁶ e del Gruppo μ ¹⁷. Le figure sono classificate attraverso tre criteri: l'appartenenza a una delle operazioni manipolative fondamentali (addizione, sottrazione, spostamento, sostituzione); l'effetto sul significante, sul significato o su entrambi; l'estensione lessicale, dal fonema all'intero enunciato. La metafora, ad esempio, rientra tra le operazioni di sostituzione, agisce sul significato a livello della parola-sintagma. Ogni figura è trattata sia livello verbale che iconico. In ogni sezione, sono presenti esempi presi, principalmente, dalle arti figurative di tutte le epoche e dalla pubblicità, senza una precisa distinzione tra le due tipologie. Lo scopo è rintracciare nel linguaggio iconico le stesse strategie retoriche e manipolative usate nel linguaggio verbale, attraverso una trasposizione diretta da un ambito all'altro¹⁸. Viene soprattutto sottolineato lo “scarto”, la deviazione dalla norma, sia linguistica che rappresentativa. Nel caso della metafora, gli esempi comprendono pubblicità del WWF (in cui il globo terrestre è rappresentato come un sacco della spazzatura), il

¹³ S. Ghiazza e M. Napoli, *Le figure retoriche. Parola e immagine*, Bologna, Zanichelli, 2007.

¹⁴ *Ivi*, p. IX.

¹⁵ H. Lausberg, *Elementi di Retorica*, Bologna, Il Mulino, 2002, ed. orig. *Elemente der Literarischen Rhetorik*, München, Hueber, 1949.

¹⁶ P. Fontanier, *Les Figures du discours*, Parigi, Flammarion, 1977.

¹⁷ Gruppo μ , *Retorica generale. Le figure della comunicazione*, op. cit.

¹⁸ Le autrici giustificano tale procedimento appellandosi al concetto di traduzione intersemiotica di Jakobson, che “consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici”, R. Jakobson, *Aspetti linguistici della traduzione*, in *Saggi di Linguistica Generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, cit. p. 57.

quadro *Le Grazie naturali* di De Chirico e la cappella di Notre-Dame du Haut progettata da Le Corbusier. L'analisi non è condotta attraverso una definizione rigorosa di *target* e *source*, ma attraverso una discussione generica sull'immagine e sull'accostamento, più o meno ardito, di elementi visivi diversi volto a provocare un effetto di straniamento. Alla fine di ogni sezione, ci sono degli "esercizi di riconoscimento" sia per quanto riguarda il linguaggio verbale che quello iconico. Un limite del manuale potrebbe essere proprio la facilità con cui le strutture linguistiche sono tradotte nel dominio visivo.

Le autrici fanno riferimento, come già detto, alla retorica generale del Gruppo μ , ma nell'analisi degli esempi visivi sembrano non seguire le indicazioni fornite dal gruppo di Liegi in un testo più recente, dedicato specificatamente alla retorica visiva: il *Trattato del Segno Visivo*¹⁹. Il Trattato si apre con una descrizione dettagliata delle caratteristiche del canale visivo (non verbale) rispetto al linguaggio (che può darsi attraverso il canale sonoro o quello grafico-visivo). Vengono citati i capisaldi della teoria della percezione della Gestalt, a partire dal rapporto *figure/ground*, e messi in relazione con le dinamiche fisiche e fisiologiche che regolano la percezione visiva. Queste sembrano una premessa necessaria per formulare teorie intorno al segno iconico, se è vero che, come scrive Eco, questo riproduce "alcune condizioni della percezione dell'oggetto, ma dopo averle selezionate in base a codici di riconoscimento e averle annotate in base a convenzioni grafiche. [...] Se il segno iconico ha proprietà in comune con qualcosa le ha non con l'oggetto ma con il modello percettivo dell'oggetto"²⁰. A partire da queste osservazioni, il Gruppo μ propone una definizione del segno iconico²¹ secondo uno schema triadico, in cui troviamo referente, stimolo, significante e *type*. Il referente è l'oggetto a cui rimanda il segno visivo. Lo stimolo è il supporto materiale del segno (macchie, tratti, colori). Il significante è l'insieme modellizzato di stimoli visivi che rimandano a un *type* stabile. Il *type* è una rappresentazione mentale di natura enciclopedica che si forma attraverso un processo di integrazione e stabilizzazione di esperienze anteriori. Possiamo definire il *type* come uno schema iconico, cioè un modello mentale che ci siamo formati attraverso l'esperienza e che ci permette di riconoscere, ad esempio, un volto

¹⁹ Gruppo μ , *Trattato del segno visivo. Per una retorica dell'immagine*, a cura di T. Migliore, Milano, Mondadori, 2007; ed. orig. *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Parigi, Seuil, 1992.

²⁰ U. Eco, *La struttura Assente*, op. cit., pp. 114-117.

²¹ Il trattato è articolato in due sezioni, l'una dedicata al segno iconico, la seconda al segno plastico. Ai fini della presente trattazione, ci riserviamo di considerare e discutere solo la parte relativa al segno iconico.

da alcuni tratti stilizzati²². La funzione iconica del *type* è quella di garantire l'equivalenza tra lo stimolo e il referente, i quali, sia in fase di produzione (dal referente allo stimolo) che di ricezione (dallo stimolo al referente) subiscono delle trasformazioni che devono, però, mantenere intatto il rapporto di co-tipia tra gli elementi. In altre parole, è necessario che rimanga, nella "copia", una traccia dell'originale.

Quando un'immagine viene manipolata, è il *type* che ci permette di riconoscerla e darle un senso. La possibilità di manipolare un'immagine introduce la questione centrale del testo: è possibile una retorica delle immagini? E, se sì, questa combacia automaticamente con ogni tipo di trasformazione che il segno iconico subisce? Per essere considerata "retorica", la trasformazione o manipolazione del segno deve costituire uno scarto e creare, dunque, una tensione tra il grado percepito e il grado concepito²³. È quindi necessario, come prima cosa, verificare se è possibile o meno individuare uno scarto del segno iconico e metterlo in relazione con una norma. Gli autori recuperano la distinzione tra una semiotica fortemente codificata e una semiotica debolmente codificata. La prima fa riferimento a un sistema consolidato che costituisce un "grado zero"; la seconda non ha un sistema globale di riferimento, ma è possibile rintracciarvi un "grado zero locale" dato dall'isotopia del singolo enunciato (inteso, anche, come enunciato visivo). Secondo tale distinzione, è comunque possibile individuare uno scarto e, di conseguenza, identificare una retorica visiva, di cui viene esposto il programma²⁴:

- 1) elaborare le regole di segmentazione delle unità che saranno oggetto delle operazioni retoriche, sul piano plastico e su quello iconico;
- 2) elaborare le regole di lettura degli enunciati, plastici e iconici;
- 3) elaborare le regole di lettura retorica degli enunciati;
- 4) descrivere le operazioni retoriche che sono in atto in questi enunciati;

²² Rumelhart e McClelland avevano proposto una spiegazione simile al riconoscimento delle lettere in fase di lettura. Siamo infatti capaci di riconoscere correttamente una lettera a prescindere dalla sua veste grafica (scritta a mano, al computer, con font differenti). Per fare ciò ricorriamo a un modello mentale astratto corrispondente alla lettera che prevede un certo grado di arbitrarietà ma anche dei vincoli precisi; ci sono, in altre parole, alcuni tratti stabili associati a una lettera che non possono essere modificati o soppressi senza che la comprensione venga meno. Cfr. D. Rumelhart, R. McClelland, *Microstruttura dei processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 1991; ed. orig., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Cambridge, MIT Press, 1986.

²³ Gruppo μ , *Trattato del segno visivo. Per una retorica dell'immagine*, op. cit. p. 155.

²⁴ *Ivi*, pp. 156-157.

- 5) descrivere le diverse relazioni possibili tra gradi percepiti e gradi concepiti e ricavare da qui una tassonomia di figure;
- 6) descrivere gli effetti di queste figure.

Il passo successivo è definire quali tipi di operazione retoriche possono applicarsi al segno iconico e fornirne una classificazione. Vengono proposte quattro categorie²⁵ date dalla combinazione di manifestazione attraverso cui possono darsi i significanti in un contesto visivo: *in absentia* congiunta (gli elementi occupano lo stesso luogo dell'enunciato, per sostituzione totale l'uno dell'altro); *in absentia* disgiunta (una sola entità è manifestata mentre l'altra, esterna all'enunciato, si proietta su quest'ultimo); *in praesentia* congiunta (le due entità sono congiunte in uno stesso luogo, ma con sovrapposizione parziale); *in praesentia* disgiunta (le due entità occupano luoghi diversi, senza sostituzione). Per intenderci, il paragone o la similitudine apparterebbe all'ultima categoria, mentre la metafora alla terza. L'esempio proposto è quello della celebre *chafetière*, locandina realizzata da Julian Key per il caffè *Chat Noir*. Nella locandina possiamo vedere, simultaneamente, un gatto a forma di caffettiera o una caffettiera a forma di gatto. I due elementi, dunque, coesistono nello stesso luogo per sovrapposizione parziale. L'esempio è ancora più interessante perché il nome della locandina presenta il fenomeno linguistico che gli autori associano al procedimento di manipolazione *in praesentia* congiunto: le parole-valigia. Allo stesso modo, ciascuna delle quattro categoria manipolative corrisponde a una strategia manipolativa presente nel linguaggio verbale. Risulta dunque chiaro come l'intento del gruppo sia quello, da una parte, di enfatizzare le specificità del dominio visivo, dall'altra, di creare un parallelismo tra una retorica del linguaggio verbale e una retorica visiva, secondo l'assunto che "obiettivo di una retorica generale è quello di descrivere i funzionamenti retorici dei sistemi semiotici con operazioni che siano potenti e dotate di una certa forza di generalizzazione²⁶."

L'esempio citato, però, solleva anche un'ulteriore questione. Se da una parte conferma la presenza di un fenomeno che può senza dubbio dirsi metaforico in un contesto non verbale, dall'altra denota che l'analisi della metafora è condotta senza un'individuazione precisa dei due elementi metaforici e del *mapping* che ne deriva.

²⁵ *Ivi*, pp. 171.

²⁶ *Ivi*, p. 155.

Il contributo del Gruppo μ è, dunque, fondamentale per la discussione intorno a una retorica visiva, e apre un campo d'indagine che può probabilmente essere affrontato in modo efficace da un'analisi condotta con gli strumenti della linguistica cognitiva.

2.2. *La metafora visiva*

Tra le proposte di definizione e applicazione di una retorica delle immagini, troviamo un elevato numero di contributi dedicato alla metafora. L'esistenza di una corposa letteratura sulla metafora ha sicuramente incoraggiato e facilitato il passaggio dalle parole alle immagini. Parte delle ragioni che motivano l'interesse degli studiosi in campi diversi è forse dovuto proprio al successo dell'approccio cognitivo allo studio della metafora²⁷. Il nodo principale della Teoria Concettuale della metafora è, ripetiamolo, che questa non riguardi semplicemente un fatto linguistico ma che abbia a che vedere con il modo stesso in cui pensiamo, percepiamo il mondo e organizziamo le nostre conoscenze. Sebbene sia questo l'aspetto centrale dell'intera teoria, Lakoff e Johnson si sono basati esclusivamente su esempi linguistici. Una delle maggiori critiche mosse agli autori sottolinea proprio il rischio di perdersi in un circolo vizioso “that it starts with an analysis of language to infer something about the mind and body that in turn motivates different aspects of linguistic structure and behaviour.”²⁸ Se la metafora è un fatto del pensiero e influenza davvero in modo così pervasivo il nostro modo di esperire il mondo, allora dovrebbe essere possibile una sua manifestazione anche in ambiti non linguistici. Lakoff e Johnson, però, hanno completamente trascurato questo aspetto, nonostante il crescente interesse verso una concezione più ampia della retorica e della metafora che comprendesse tutti i settori della comunicazione. Non di rado, infatti, alcuni studiosi dei linguaggi figurativi hanno

²⁷ Questo non significa che in precedenza non ci fossero stati studi dedicati alla metafora nel dominio delle arti visive. Citiamo qui, come esempio, il saggio di E. H. Gombrich, *Visual Metaphor of Value in Art*, in L. Bryson, L. Finkelstein, R. M. Maciver, R. Mckeon, *Symbols and values: an initial study*, New York/Londra, Harper & Brothers, 1954, pp. 255-281. L'autore analizza il valore metaforico del colore e delle linee in particolari contesti culturali, enfatizzando il rapporto tra la rappresentazione pittorica e il sistema di valori ad essa metaforicamente associato. Non si tratta, comunque, di un'analisi puntuale della metafora visiva, quanto di una riflessione storica ed estetica basata sul presupposto che elementi visivi e pittorici siano comunemente usati in senso metaforico.

²⁸ “che inizia con un'analisi del linguaggio per inferire qualcosa a proposito della mente e del corpo che, a sua volta, motiva diversi aspetti della struttura linguistica e del comportamento.” in R. Gibbs, H. Colston, *The cognitive psychological reality of image schemas and their transformation*, «Cognitive Linguistics» 6, 1995, pp. 347-378, cit. p. 354.

cercato di utilizzare le teorie sulla metafora sviluppate in ambito linguistico come strumento di indagine nelle proprie analisi.

Richard Wollehim, nella sua lezione sulla metafora nell'arte²⁹, si rifà al linguista David Donaldson³⁰, il quale sostiene che la metafora non deve essere trattata come un fatto semantico quanto, piuttosto, pragmatico. Questo permette a Wollehim di ridurre la predominanza degli aspetti linguistici della metafora e di trasferire l'analisi a livello delle immagini. Allo stesso tempo, però, ammette che i dipinti costituiscono un caso particolare in quanto non possono essere propriamente analizzati da un punto di vista pragmatico. Rimane discutibile, a questo punto, la scelta di usare Davidson come punto di riferimento, soprattutto considerando che volume citato da Wollehim contiene modelli, come quello di Black, più consoni ai suoi propositi ma del tutto ignorati. Da Davidson, ad ogni modo, Wollehim prende alcuni punti chiave: l'idea che il termine metaforizzante non perda il suo abituale valore; che la relazione tra i due termini non sia necessariamente preesistente; che la metafora serva a mostrare il termine metaforizzato sotto una luce diversa. Sembra, però, che egli intenda l'intero dipinto come termine metaforizzante, nello specifico come metafora del corpo; altrove, sembra invece che la relazione sia inversa, quindi reversibile. La sua lezione non è quindi sufficientemente chiara, sebbene sia un apprezzabile tentativo di applicare la teoria della metafora all'analisi delle immagini.

Alla teoria dell'interazione di Black³¹ si ispira, invece, Carl Hausman³², che riconosce alla metafora la capacità di creare similarità e di contribuire alla nostra comprensione e percezione del mondo. Il processo metaforico è messo in relazione al processo creativo in generale, in cui elementi noti e comuni vengono messi insieme per creare nuovi significati. È per questo che Hausman è portato a considerare la metafora anche nelle sue manifestazioni non verbali ma artistiche, quali pittura e musica. Nel suo volume, analizza alcune celebri opere d'arte, quali *Le Mont Saint-Victoire* di Cézanne, *Young woman with a water jug* di Vermeer e *Painting2: Composition in gray and black* di Mondrian. Hausman sembra, però, considerare

²⁹ R. Wollehim, *Painting, metaphor and the body: Titian, Bellini, de Kooning, etc.*, lecture VI, in Id., *Painting and Art*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1987, pp. 305-357.

³⁰ D. Davidson, *What metaphor means*, in S. Sacks (a cura di), *On Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1979, pp. 29-45.

³¹ M. Black, *Modelli, archetipi, metafore*, Parma, Pratiche editrice, 1983; ed. orig. *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca-London, 1962; *More about Metaphor*, in « Dialectica », Bienne, 1977.

³² C. Hausman, *Metaphor and Art*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

reversibili i termini di una metafora, misinterpretando Black. In effetti, ci sono alcuni punti in Black che in molti hanno frainteso, soprattutto perché la base stessa della sua teoria è che vi sia in vera interazione tra i due termini, in modo che anche il soggetto secondario subisca una trasformazione. Tale affermazione è però piuttosto da intendersi come relativa a quel processo di enfattizzazione e selezione dei tratti salienti del soggetto secondario che saranno proiettati sul soggetto primario, mentre non v'è dubbio che il movimento della proiezione sia unidirezionale e vada sempre dal soggetto secondario a quello primario.

Le metafore pittoriche individuate da Hausman sembrano far riferimento a una metafora generale per cui un oggetto reale è un oggetto dipinto. L'analisi risulta ulteriormente imprecisa e poco chiara per il fatto che diversi elementi all'interno del quadro vengano considerati come aventi un ruolo cruciale nel processo metaforico, ma la loro scelta sembra abbastanza arbitraria, soprattutto alla luce della generalizzazione che Hausman propone.

Un altro tentativo di analizzare le metafore nell'arte è quello di Forceville³³ che, in uno dei suoi primissimi studi dedicati alla metafora visiva, prende in esame le opere dei pittori surrealisti. L'idea nasce dall'osservazione che i surrealisti rendono in modo pittorico l'abolizione delle distinzioni classiche, rappresentando un oggetto non nel suo solito contesto e riclassificandolo³⁴. Come nota Forceville, questa tecnica è perfettamente in linea con la teoria di Black. Il problema sorge dal fatto che nelle opere surrealiste non è sempre rintracciabile un ordine specifico dei termini e una stessa metafora può essere interpretata sia come A è B che viceversa.

Un filone di studi parallelo a quello appena delineato prende in considerazione la metafora visiva in una sua particolare rappresentazione, non più statica, come nelle opere d'arte, ma dinamica: la metafora nei film. Carrol³⁵, Whittock³⁶, Rohdin³⁷ sono solo alcuni degli studiosi che si sono occupati del tema. In modo diverso, questi autori hanno cercato di applicare gli strumenti dell'analisi linguistica a un medium completamente diverso, rintracciando le similarità ma anche sottolineando le

³³ C. Forceville, *The case of pictorial metaphor: René Magritte and other surrealist*, in A. Erjavec (a cura di), *Vestnik, IMS 9,1*, Institut za Marsisticne Studije, Ljubljana, 1988, pp. 50-60.

³⁴ Cfr. anche R. Jakobson, *Due tipi di afasia e due aspetti del linguaggio*, in *Saggi di Linguistica Generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 22-45.

³⁵ N. Carrol, *Theorizing the moving image*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

³⁶ T. Whittock, *Metaphor and Film*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

³⁷ M. Rohdin, *Multimodal Metaphor in Classic Film Theory from the 1920s to the 1950s*, in C. Forceville, E. Urios-Aparisi (a cura di), *Multimodal Metaphor*, Berlino/New York, Mouton de Gruyter, 2009, pp. 403-428.

differenze e valorizzando le specificità delle tecniche cinematografiche. Sostengono, ad esempio, la possibilità di distinguere tra un uso letterale e uno figurato di un'immagine filmica e anche di slegare la metafora dalla sua componente linguistica: l'interpretazione di una metafora visiva, cioè, essendo un fatto cognitivo, non deve necessariamente passare attraverso una verbalizzazione. Questa consapevolezza guida l'analisi e, allo stesso tempo, pone dei problemi. Primo tra tutti, la necessità e insieme la difficoltà di individuare i due termini coinvolti nella metafora e di esplicitare la direzione e la qualità della proiezione metaforica.

Un altro problema sta nell'esatta definizione delle modalità di rappresentazione di una metafora nei film. Carrol, ad esempio, prende in considerazione solo una modalità, che è quella di creare un "ibrido" tra due oggetti; Whittock individua invece diverse strategie per rendere la relazione di identità metaforica tra due oggetti, ma anche il paragone esplicito e vari tipi di sostituzione, tra cui la metonimia e la sineddoche. Rohdin analizza le diverse tecniche adottate per esprimere la metafora, dalla sovra-imposizione al montaggio. Il contesto culturale e sociale e le differenze individuali sono viste, al tempo stesso, come un presupposto e un limite per la comprensione metaforica. Whittock considera anche il tempo come un'importante variabile nell'accessibilità della metafora che, in epoche successive a quella in cui viene realizzata, può perdere la sua immediatezza. Il problema fondamentale rimane, comunque, l'estrema varietà e ricchezza dei "testi" considerati. I film, anche se in modo diverso, come i quadri dei surrealisti e quelli di Cézanne, sono opere d'arte, in cui l'interpretazione non univoca delle metafore utilizzate complica lo sviluppo di un modello teorico e descrittivo.

Forceville³⁸ cerca di risolvere il problema in due modi: attraverso precisi criteri di identificazione di una metafora visiva e con la scelta di un corpus d'indagine dalle caratteristiche peculiari. I criteri fondamentali per lo sviluppo di un modello di metafora in un contesto pittorico sono i seguenti:

1. perché una rappresentazione pittorica sia considerata metaforica, è necessario che una lettura convenzionale o letterale sia percepita o come insufficiente a determinare un significato, oppure come anomala;
2. distinguere tra l'uso ampio e ristretto del termine "metafora"; se la si considera come un equivalente della parola "tropo", prima di procedere

³⁸ C. Forceville, *Pictorial Metaphor in Advertising*, Londra/New York, Routledge, 1996.

alla trattazione delle sue manifestazioni pittoriche, bisognerebbe fornire un elenco dettagliato e preciso di tutti i tropi sia nella loro forma verbale che pittoriche. Data la mancanza di tale elenco, è consigliabile considerare il significato ristretto del termine;

3. bisogna sempre distinguere tra soggetto primario e soggetto secondario, mantenendo che la loro relazione non è reversibile, se non a costo di modificare l'intero senso della metafora;
4. è necessario tenere in considerazione sia il contesto dell'immagine sia quello esterno (culturale, sociale, etc.).

Per lo sviluppo di un modello teoricamente coerente sarebbe utile considerare un corpus di testi con una chiara intenzionalità, che facilitino, quindi, la fase interpretativa.

Prima di andare avanti, è necessario chiarire questo punto. Come si può notare nei criteri ricavati da Forceville, nati anche dalle debolezze e dai limiti degli studi precedenti, uno dei requisiti più importanti perché si possa parlare di metafora visiva è l'individuazione dei due termini, l'uno come soggetto primario, l'altro come soggetto secondario. Nel linguaggio verbale, raramente il parlante si trova a di fronte a un problema interpretativo di questo genere. Le metafore occorrono sempre in un contesto, che sia un testo o una conversazione. Abbiamo visto come il principio di salienza permetta l'attivazione dei concetti appropriati e la facile disambiguazione delle parole polisemiche o vaghe. Allo stesso modo, è sempre possibile rintracciare il *topic* e il *vehicle* di un'espressione metaforica. O meglio, è possibile rintracciare con sicurezza il *topic*, l'oggetto di cui si vuole dire qualcosa, e percepire che avviene una predicazione di tipo metaforica. Il *vehicle* può non essere esplicito, come accade nelle metafore verbali o aggettivali; soprattutto, non è detto che la proiezione del *mapping* risulti sempre immediata e pienamente comprensibile.

Bisogna dunque distinguere, seguendo Gibbs³⁹, le diverse fasi che seguono la comprensione di un qualsiasi enunciato, dove per comprensione si intende il processo on-line attraverso cui assegniamo un significato allo stimolo che ci viene proposto. I prodotti della comprensione sono il riconoscimento, che consiste nell'individuare nell'enunciato un tipo particolare di significato (letterale, metaforico, ironico, etc.) e l'interpretazione, che si riferisce alla determinazione dello specifico contenuto

³⁹ R. Gibbs, *Process and products in making sense of tropes*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 252-276.

dell'enunciato. L'apprezzamento, cioè il giudizio estetico del prodotto, avviene in una fase successiva. Tentando un parallelismo con il linguaggio visivo, bisogna sottolineare che il riconoscimento di una manifestazione metaforica può essere problematico: troviamo, infatti, la stessa problematicità di distinguere il "letterale" dal "figurato", con la differenza che, per quanto riguarda le immagini, è ancora più difficile parlare di "letterale". Come prima cosa, dunque, è necessario scegliere un tipo di rappresentazione che faccia riferimento a uno standard, che si presuppone, cioè, rispondere a canoni codificati di rappresentazione. Solo in questo modo sarà possibile cogliere un uso "deviante" dell'immagine. A differenza del linguaggio, infatti, la metafora visiva è necessariamente una deviazione, come la definiva Kennedy, rispetto a una norma di rappresentazione, ma anche rispetto a una visione realistica del mondo. Ecco perché i quadri surrealisti, in cui manca una norma di riferimento, non sono il campo di indagine ideale. Per interpretazione della metafora, intendiamo il riconoscimento dei due termini e del loro ruolo. Ancora una volta, la situazione delle immagini è più complicata, perché queste possono occorrere prive di un adeguato contesto che guidi o ancori, per usare il linguaggio di Barthes, l'interpretazione. Quando si parla di chiarezza interpretativa ci si riferisce dunque alla scelta di un genere in cui sia possibile rintracciare con sicurezza il ruolo dei termini metaforici e la direzione della proiezione. Nulla ha a che vedere questo con l'apprezzamento estetico e quindi sul valore estetico e cognitivo della metafora stessa. Una metafora visiva può, infatti, essere estremamente ricca e densa pur conservando i requisiti di chiarezza appena delineati.

Il genere che sembra più adatto a questo tipo di analisi è la pubblicità. Nella pubblicità, infatti, possiamo facilmente distinguere una rappresentazione "deviante" da una realistica. Allo stesso modo, essendo un genere dalle chiare intenzionalità, quando ci troviamo di fronte ad una metafora, possiamo distinguere con una certa sicurezza il *topic*, o soggetto primario, dal *vehicle*, o soggetto secondario. Di solito, infatti, il *topic* corrisponderà all'oggetto di cui si vuole dire qualcosa, cioè al prodotto reclamizzato. Altro motivo per cui la scelta ricade sulla pubblicità è la constatazione del diffusissimo impiego di strategie retoriche e metaforiche nella comunicazione pubblicitaria.

Spiegheremo ora non solo perché e come la pubblicità risponde così bene ai requisiti necessari all'analisi, ma anche perché risulta essere un genere particolarmente interessante dal punto di vista sia cognitivo sia comunicativo.

3. PERCHÉ LA PUBBLICITÀ?

3.1 Pubblicità e persuasione

La pubblicità è una delle più diffuse forme di comunicazione. Il suo doppio ruolo di riflettere e, al tempo stesso, farsi portavoce dei valori, della cultura e delle credenze di una società ha fatto sì che la sua evoluzione seguisse di pari passo l'evoluzione storica e sociale. Non solo i contenuti, ma gli strumenti stessi della pubblicità si sono modificati nel tempo, a seconda delle diverse esigenze a cui era chiamata a rispondere. La pubblicità del bordello di Efeso, una delle prime di cui abbiamo testimonianza, le pubblicità di atmosfera letteraria degli anni Cinquanta⁴⁰, quelle altamente informative di qualche decennio fa e quelle moderne, interattive e multimediali, presentano evidenti differenze strutturali, ma assolvono tutte alla stessa funzione conativa: provocare un effetto sul destinatario e persuaderlo a compiere o non compiere una determinata azione, solitamente un acquisto. Cook⁴¹, nell'esigenza di trovare una definizione comune per un corpus talmente eterogeneo, definisce la pubblicità come una categoria prototipica: ogni cultura e ogni epoca ha il proprio prototipo di pubblicità che si colloca al centro di un insieme di esempi più o meno vicini al prototipo. Questo approccio flessibile permette di evitare una rigorosa definizione degli elementi costitutivi di una pubblicità. Quello che davvero identifica la pubblicità, continua Cook, non è il suo essere un oggetto isolato, ma il suo far parte di un contesto che comprende: la sostanza, cioè il supporto fisico del messaggio; diversi elementi paralinguistici come musica, immagini, gesti, espressioni facciali, qualità della voce, scelte grafiche; la situazione, cioè le proprietà e le relazioni tra gli oggetti e le persone nelle vicinanze del testo; il co-testo, che precede o segue la pubblicità ed è percepito come parte di uno stesso discorso; l'intertesto, che non appartiene allo stesso discorso ma è in qualche modo associato alla pubblicità e ne influenza l'interpretazione; i partecipanti e le loro funzioni. Cook definisce "discorso" l'interazione tra testo e contesto tale da creare un'unità percepita come dotata di significato.

⁴⁰ Cfr. F. Ghelli, *Letteratura e Pubblicità*, Roma, Carocci, 2005.

⁴¹ G. Cook, *The Discourse of Advertising*, Londra, Routledge, 1992.

La pubblicità è, dunque, un tipo di discorso, definito *restless*, senza posa, perché instabile e in continuo movimento. Per analizzarla è necessario concentrarsi sulla sua funzione comunicativa e prendere in considerazione chi sta comunicando con chi e perché, in quale società e situazione, attraverso quali mezzi e modalità. La domanda cruciale sembra essere: come possono le intenzioni dell'emittente tradursi in un qualche genere di effetto sul destinatario attraverso la pubblicità?

William Bernbach, uno dei più importanti pubblicitari del XX secolo, sosteneva che la pubblicità è persuasione e che la persuasione è un'arte: dunque, la pubblicità è l'arte della persuasione⁴². La pubblicità sembrerebbe svolgere un ruolo analogo a quello della retorica, almeno secondo una visione tradizionale. In realtà, non è corretto parlare di arte, ma di una vera e propria scienza della persuasione. Perelman⁴³, nel suo *Trattato*, è molto attento a distinguere un'argomentazione persuasiva da un'argomentazione convincente. Quest'ultima deve essere valida per ogni essere ragionevole e dunque far leva su convinzioni profonde, logiche e universalmente condivise. L'argomentazione persuasiva, invece, "pretende di valere solo per un uditorio particolare⁴⁴". La persuasione si ottiene attraverso strategie specifiche che mirano a cambiare e modificare il sistema di conoscenze e valori dell'uditorio per indurlo, successivamente, a comportarsi in un determinato modo. Il ruolo della pubblicità è proprio quello di causare tale cambiamento. Gli studiosi del settore definiscono *attitude*⁴⁵ l'insieme di giudizi e atteggiamenti nei confronti di un prodotto o di un'idea. In queste pagine, useremo il termine italiano *attitudine* in tale accezione.

Abelson⁴⁶ sostiene che l'attitudine di un individuo rispetto ad un oggetto consista nell'insieme degli *script* che riguardano l'oggetto stesso. Gli *script* ci aiutano a collocare un oggetto in un ruolo o in una situazione, a dargli, insomma, un posto nel nostro sistema globale di conoscenze. Gli *script* ci aiutano anche a riconoscere una pubblicità e a produrre una serie di aspettative rispetto a quello che stiamo vedendo. Ma l'attitudine, cioè il giudizio che formuliamo rispetto all'oggetto, non è prestabilito

⁴² Cfr. S. Fox, *The Mirror makers*, Champagne, University of Illinois Press, 1984.

⁴³ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'Argomentazione: la Nuova Retorica*, Torino, Einaudi, 1966.

⁴⁴ C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, *ivi*, cit. p. 30.

⁴⁵ Cfr. D. Rucker, R. E. Petty, J. R. Priester, *Understanding advertising effectiveness from a psychological perspective: the importance of attitudes and attitude strength*, in G. J. Tellis e T. Ambler (a cura di), *The SAGE handbook of advertising*, Londra, SAGE Publications, 2007, pp. 73-88.

⁴⁶ R. P. Abelson, *Script processing in attitude formation and decision making*, in J. Carrol, J. W. Payne (a cura di), *Cognition and Social Behavior*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1976, pp. 33-45.

dagli *script*, né fissato una volta per tutte. Possiamo generare un giudizio nuovo o confermarne uno precedente, modificarlo, cambiarlo e rovesciarlo. Sono in gioco, dunque, sistemi diversi da quelli degli *script*. Beijk e Van Raaij⁴⁷ usano l'ormai ben noto termine "schema". Gli schemi, ribadiscono i due studiosi, sono delle cornici interpretative che predispongono le persone a certi comportamenti ed emozioni. Un tipo particolare di schema è il *self-schema*, che contiene dettagliate informazioni riguardo al proprio modo di essere e di comportarsi in certe situazioni; il *self-schema* interagisce, così, con gli *script* nella possibilità di immaginare comportamenti probabili in situazioni note. Gli schemi, che, ricordiamolo, nonostante il loro nome sono entità dinamiche e flessibili, derivano quindi sia dalla conoscenza di tipo procedurale degli *script*, che da caratteri completamente personali. Questi ultimi comprendono le nostre idiosincrasie ma anche le strutture determinate dalla cultura in cui siamo cresciuti, le nostre valutazioni e categorizzazioni del mondo. Negli schemi, dunque, c'è sempre una componente individuale e una culturale, che dovrebbe essere più o meno condivisa dagli individui nati e cresciuti in uno stesso contesto. In altre parole, un'attitudine personale si combina con un'attitudine globale. Ed è proprio a questa attitudine globale che si rivolge la pubblicità: a partire da osservazioni empiriche è infatti possibile prevedere come i consumatori reagiranno a determinati stimoli che mirano ad avere un effetto sulle loro attitudini.

Derek Rucker, Richard Petty e Joseph Priester⁴⁸, studiando come la pubblicità possa cambiare l'attitudine degli spettatori, hanno sviluppato l'Elaboration Likelihood Model (ELM). Secondo questo modello, i consumatori possono reagire a una pubblicità in due modi differenti che corrispondono a due percorsi attraverso cui le loro attitudini possono essere modificate: un percorso centrale e uno periferico⁴⁹. Il percorso centrale presuppone un'analisi abbastanza precisa delle informazioni rilevanti presenti nella pubblicità ed è, quindi, cognitivamente dispendioso. Dopo la fase di analisi, detta scrutinio, il consumatore può avere un'attitudine positiva, negativa o moderata rispetto al prodotto, a seconda che siano stati generati pensieri e risposte cognitive positive, negative o un misto delle due. Il consumatore deve essere in grado di analizzare attentamente il messaggio, avere la motivazione adatta per farlo

⁴⁷ J. Beijk, W. F. Van Raaij, *Schemata: Informatieverwerking, Beïnvloedings-processen en reclame*, 1989, cit. in C. Forceville, *Pictorial Metaphor in Advertising*, op. cit.

⁴⁸ D. Rucker, R. E. Petty, J. R. Priester, , *Understanding advertising effectiveness from a psychological perspective: the importance of attitudes and attitude strength*, op. cit.

⁴⁹ "Central route" e "peripheral route" nell'originale. Traduzione mia.

e avere a disposizione le risorse necessarie per valutare gli argomenti proposti. La risposta cognitiva finale ha un valore cruciale, perché viene ricordata a discapito dei singoli elementi della pubblicità. In altre parole, verrà ricordata l'attitudine finale rispetto al prodotto, piuttosto che la pubblicità in sé.

Il percorso periferico richiede, invece, un minor dispendio di energie cognitive, ed è utilizzato quando il consumatore è privo della motivazione o delle abilità necessarie per analizzare il messaggio con attenzione. Il consumatore, in questo caso, affida il proprio giudizio a semplici associazioni o a valutazioni generali disponibili in memoria, come "l'esperto ha sempre ragione", "un prezzo maggiore corrisponde a una maggiore qualità". Le attitudini saranno quindi generate da pensieri più legati alla risposta emotiva che cognitiva alla pubblicità. L'uso di una modella in uno spot per automobili, ad esempio, favorisce la produzione di sentimenti positivi rispetto al prodotto, che bastano a generare un'attitudine positiva per chi intraprenda il percorso periferico, ma risulta poco persuasivo per coloro che seguono, invece, il percorso centrale.

Le attitudini, di per sé, esprimono solo una valutazione del prodotto e non hanno un'azione diretta sul comportamento. La prova è data dal fatto che persone con una stessa attitudine si comportano in modo diverso. La differenza cruciale sta nella forza delle attitudini stesse: più un'attitudine è forte, più avrà effetti sul comportamento del consumatore. Un'attitudine forte deriva da un processo di elaborazione più lungo, quindi sono tendenzialmente più forti le attitudini prodotte attraverso un percorso centrale. È però possibile rafforzare attitudini preesistenti. Un ruolo sottovalutato ma fondamentale della pubblicità è proprio quello del rinforzo, che si ottiene attraverso un percorso preciso, descritto dal modello ATR di Eherenberg⁵⁰: *awareness – trial – reinforcement*, ovvero consapevolezza – test – rinforzo. Seguendo il modello, il consumatore viene prima messo a conoscenza del prodotto; successivamente gli viene mostrata una prova o un test; alla fine, l'attitudine positiva rispetto al prodotto viene rafforzata. È stato infatti dimostrato che difendere la propria attitudine contro un argomento opposto aumenta la forza dell'attitudine stessa.

Sebbene la decisione finale del consumatore sia sempre basata su almeno una ragione logica, il ruolo delle emozioni influenza l'effetto finale della pubblicità.

⁵⁰ A.S.C. Eherenberg, *Repetitive advertising and the consumer*, «Journal of Advertising Research», 14 (2), Aprile 1974, pp. 25-34.

Sembrerebbe, infatti, che una risposta cognitiva favorevole sia più efficace se accompagnata anche da una risposta emotiva favorevole.

Anche l'attenzione svolge un ruolo importante nel determinare le attitudini del consumatore. Sono stati individuati quattro diversi livelli di attenzione che corrispondono a quattro livelli di impiego della capacità cognitiva⁵¹. A livello di pre-attenzione, c'è un minimo sforzo cognitivo, per cui solo i vari elementi del messaggio sono esperiti e processati; a livello dell'attenzione focale, è impiegato un moderato sforzo cognitivo e vengono formate delle rappresentazioni di categorie; a livello della comprensione viene formata una rappresentazione proposizionale del messaggio; infine, a livello dell'elaborazione, viene utilizzata la capacità di collegare la proposizione formulata alla conoscenza concettuale già posseduta. Maggiore è il livello di attenzione, maggiore è la durata, nel tempo, degli effetti della pubblicità. Ci sono due modi per migliorare il livello di attenzione, ed entrambi dipendono da quelli che abbiamo chiamato schemi, cioè dalle nostre conoscenze pregresse, procedurali, individuali e culturali. Da una parte, infatti, riusciamo a ricordare meglio le informazioni nuove che siamo capaci di collegare ad informazioni già in memoria; dall'altra, prestiamo maggiore attenzione, quindi ricordiamo meglio, le informazioni che violano le nostre aspettative. Per essere efficace, dunque, la pubblicità dovrebbe bilanciare il rapporto tra noto e nuovo, tra prevedibile, quindi comprensibile, ed inaspettato.

Fin qui abbiamo privilegiato l'aspetto cognitivo della ricezione di un messaggio pubblicitario. Ora è necessario prestare attenzione ad alcuni aspetti comunicativi della pubblicità, e delineare con maggiore precisione il rapporto tra l'emittente e il destinatario. Vedremo, infine, come le esigenze sia cognitive che comunicative della pubblicità vengano soddisfatte dagli strumenti forniti dalla retorica e, in particolare, da una retorica visiva.

3.2 Pubblicità e Relevance Theory

La teoria che sembra più adeguata alla descrizione del rapporto tra emittente e destinatario in pubblicità e che propone una spiegazione del ruolo della retorica ci viene fornita da Sperber e Wilson. Gli autori hanno elaborato un modello per la

⁵¹ Cfr. R. Heath, *Reinforcement and low attention processing*, in G. J. Tellis, T. Ambler (a cura di), *The SAGE handbook of advertising*, Londra, SAGE Publications, 2007, pp. 89-104.

comunicazione definito Relevance Theory⁵², teoria della pertinenza. Il background della teoria della pertinenza è costituito dagli studi fondamentali di Austin⁵³, Searle⁵⁴ e, soprattutto, Grice⁵⁵. Essa si pone infatti come un miglioramento del principio di cooperazione di Grice (cfr. cap II), riprendendone, in parte, la terminologia, ma ampliando e modificando la struttura del modello.

I due autori rilevano alcune lacune nel modello griceiano; in particolare, notano la mancanza di una motivazione per cui gli interlocutori in una conversazione dovrebbero essere cooperativi. Sperber e Wilson intuiscono che è necessario ipotizzare un principio diverso che guidi la comunicazione, che ne spieghi la motivazione e anche le strategie interpretative. Introducono, così, il principio di pertinenza.

Tra l'emittente e il destinatario coinvolti in una conversazione deve essere instaurato un collegamento. Gli autori sostituiscono la classica nozione di conoscenze comuni con quella di comune evidenza, dove per evidenza intendono qualcosa di molto simile alla salienza cognitiva, cioè un contenuto presente e attivo nella mente degli interlocutori e che deriva dall'ambiente circostante o è presente nella memoria. Questo set di assunzioni rese evidenti compongono l'ambiente cognitivo di un individuo. Nella comunicazione, l'emittente vuole raggiungere un qualche effetto sull'ambiente cognitivo del destinatario. Se la comunicazione ha successo, significa che il destinatario è riuscito a far interagire le nuove informazioni con quelle che già possedeva, in uno dei seguenti modi:

- dall'interazione derivano nuove informazioni che non erano di per sé contenute né in quelle già in possesso né in quelle appena ricevute;
- vengono aggiunte informazioni all'ambiente cognitivo del destinatario;
- il destinatario cambia alcune delle proprie credenze sul mondo, sostituendole con quelle appena acquisite;
- il destinatario rafforza o indebolisce, senza per forza cambiare, alcune informazioni già in suo possesso.

⁵² Cfr. D. Wilson, D. Sperber, *Relevance Theory*, in L. R. Morn, G. Ward (a cura di), *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 607-631.

⁵³ J. L. Austin, *How to do Things with Words*, a cura di J. O. Urmson, London, Oxford University Press, 1962, trad. It. *Come fare cose con le parole*, a cura di C. Penco e M. Sbisà, Genova, Marietti, 1987.

⁵⁴ J. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, trad. it. *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Torino, Boringhieri, 1976.

⁵⁵ P. Grice, *Logica e Conversazione*, Bologna, Il Mulino, 1993.

In ogni caso, l'emittente ha successo se riesce ad avere un effetto sull'ambiente cognitivo del destinatario. La pertinenza di un enunciato è l'effetto cognitivo che produce sul destinatario; in particolare è un effetto cognitivo positivo, cioè un cambiamento significativo nella rappresentazione del mondo dell'individuo. Tuttavia, il processamento di un'informazione ha sempre un certo costo in termini di sforzo cognitivo, il quale controbilancia gli effetti positivi provocati: maggiore sarà lo sforzo cognitivo necessario al processamento, minore sarà la pertinenza dell'enunciato. Quindi possiamo concludere che la rilevanza è una combinazione di effetto e sforzo cognitivo, i quali devono bilanciarsi a vicenda. Questo processo viene definito ottimizzazione e consiste proprio nel bilanciare l'equilibrio tra sforzo cognitivo richiesto ed effetto ottenuto.

Gli autori concludono che la comunicazione umana è guidata da due principi:

- Principio cognitivo di pertinenza: la cognizione umana tende ad essere orientata verso una massimizzazione di pertinenza.
- Principio comunicativo di pertinenza: ogni atto di comunicazione inferenziale veicola una presunzione della propria ottima pertinenza. Compatibilmente con le proprie capacità espressive e con i propri scopi, l'emittente cercherà dunque di essere ottimamente pertinente per il proprio destinatario. Di conseguenza, il destinatario avrà delle aspettative di pertinenza che devono essere soddisfatte.

Perché una comunicazione abbia successo, è quindi fondamentale tenere in considerazione l'ambiente cognitivo del destinatario. La pertinenza, infatti, non è un concetto generalizzato, ma è sempre relativa a un particolare individuo.

L'emittente può volere rendere manifeste al destinatario due diverse intenzioni: l'intenzione informativa, attraverso cui semplicemente comunica un messaggio, un set di assunzioni; l'intenzione comunicativa, attraverso cui rende manifesta al destinatario la sua volontà di comunicare. Spesso le due intenzioni non sono distinte; in questo caso, si parla di comunicazione ostensivo-inferenziale, in cui l'emittente produce uno stimolo che rende palese, sia all'emittente che al destinatario, che la prima vuole, attraverso lo stimolo, comunicare una precisa informazione.

Gli enunciati non sono quasi mai propriamente letterali, dove letterale si riferisce a quelle espressioni che hanno la stessa forma proposizionale del pensiero; un'espressione è meno strettamente letterale quando la sua forma proposizionale

condivide alcune ma non tutte le proprietà logiche della forma proposizionale logica del pensiero. L'enunciato di un parlante può variare nel grado in cui somiglia ai suoi pensieri. Maggiore è il gap tra i due livelli, minore è il grado di letterarietà dell'espressione. Tuttavia, seguendo il principio di pertinenza, il destinatario è capace di assegnare il significato corretto a tutte queste espressioni. Il processo inferenziale indica quel processo secondo cui dato un set di premesse si ottiene un set di conclusioni che derivano logicamente o sono garantite dalle premesse. È un processo fondamentale della comunicazione che non può in nessun modo basarsi solamente su un processo di decodifica, in cui un segnale manda degli input che, secondo un codice condiviso, corrispondono a degli output.

L'interpretazione di un enunciato è un meccanismo più complesso in cui Sperber e Wilson distinguono due livelli di inferenze: le esplicature e le implicature.

Le esplicature indicano il significato esplicito di un enunciato. Il contenuto esplicito viene ricavato attraverso la decodifica, la disambiguazione, l'integrazione con le informazioni contestuali; può, dunque, essere inferito e non esplicitamente comunicato, ma la sua interpretazione è necessaria per la comprensione dell'enunciato. Si consideri lo scambio di battute tra A e B⁵⁶:

A: Vuoi del caffè?

B: Non mi fa dormire.

Per interpretare la risposta di B, A deve integrare la risposta di B e presupporre che il soggetto della frase sia il caffè; inferire dalla sua conoscenza di B se questi abbia o meno intenzione di rimanere sveglio fino a tardi e quindi volere o meno il caffè. Sapendo che B ha un impegno di lavoro il mattino seguente, A interpreterà la risposta come un "no"; se, al contrario, B deve lavorare alla sua tesi fino a notte inoltrata, la sua risposta dovrà essere interpretata come un "sì". Perché la comunicazione abbia successo, B deve presupporre che A abbia le capacità per disambiguare la sua risposta ed assegnarle il giusto significato. In ogni caso, anche se non dichiarato esplicitamente, il significato inferito è necessario per interpretare l'enunciato: si tratta, dunque, di un'esplicatura.

Il secondo livello inferenziale è costituito dalle implicature, che indicano il contenuto implicito di un enunciato. Le implicature possono essere forti o deboli: le prime devono necessariamente essere processate ai fini della rilevanza; le seconde

⁵⁶ Cfr. D. Sperber e D. Wilson, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell, 1986, p. 34.

sono assunzioni implicite, non precise e solo debolmente manifestate. Facendo riferimento all'esempio appena citato, possiamo definire un'implicatura forte la volontà di B di rimanere o meno sveglio fino a tardi. Le implicature deboli saranno tutte le inferenze aggiuntive che A può ricavare: nel caso in cui B voglia andare a letto presto, A potrà interpretare la risposta come un invito ad andarsene; nel caso contrario, come un invito a rimanere. Tuttavia, B potrebbe non avere avuto intenzione di comunicare ad A nessun invito ad andarsene o rimanere. Infatti, più l'implicatura è debole, cioè manifestata con meno forza, più la responsabilità della sua interpretazione ricadrà sul destinatario più che sull'emittente. Al contrario, maggiore è la forza con cui un'assunzione è implicata, maggiore è la responsabilità dell'emittente verso la ricezione dell'implicatura da parte del destinatario.

Il modello di Sperber e Wilson prende in considerazione l'interazione verbale faccia a faccia tra due interlocutori. La pubblicità opera in un contesto comunicativo diverso, ma a cui possono essere applicati gli stessi principi della *relevance theory*, sebbene con alcune precisazione.

Per prima cosa, la comunicazione pubblicitaria non avviene in co-presenza nel tempo dell'emittente e del destinatario. Intercorre, dunque, un lasso di tempo tra la creazione del messaggio e la sua effettiva ricezione da parte del pubblico. Inoltre, al momento della ricezione, l'emittente è assente e, spesso, non chiaramente identificabile. Come fa giustamente notare Cook⁵⁷, è importante distinguere tra il mandante della pubblicità, la compagnia del prodotto pubblicizzato e l'agenzia pubblicitaria, dall'emittente fisica che può essere, ad esempio, un attore famoso ingaggiato come testimonial. L'assenza dell'emittente nega la possibilità di un feedback immediato e anche la possibilità di eventuali chiarimenti e aggiustamenti del messaggio. Il pubblicitario (termine con cui ci riferiamo qui all'insieme di persone che richiedono, ideano e realizzano il messaggio pubblicitario) dovrà quindi cercare di essere il più chiaro possibile ed evitare il rischio di fraintendimenti o, addirittura, di un fallimento comunicativo.

Altro problema fondamentale, legato al primo, è l'individuazione del destinatario. Come già detto, il principio di pertinenza è sempre riferito a un individuo ben preciso, con il quale l'emittente deve condividere, almeno in parte, l'ambiente cognitivo. La pubblicità è una comunicazione di massa, rivolta a una pluralità di

⁵⁷ G. Cook, *The Discourse of Advertising*, op. cit.

individui. Il pubblicitario dovrà, quindi, identificare un target più o meno ristretto e marcato in genere, età, livello sociale e culturale. In secondo luogo, dovrà presupporre un ambiente cognitivo comune, o almeno trovare un comune denominatore nell'ambiente cognitivo del target⁵⁸.

La distinzione tra implicature deboli e forti risulta utile a spiegare la natura del messaggio pubblicitario. Tanaka⁵⁹, partendo dalla *relevance theory*, distingue tra *covert* e *ostensive communication*. L'*ostensive communication*, o comunicazione ostensiva, è una variante della comunicazione ostensivo-inferenziale di Sperber e Wilson e consiste della manifestazione, sia all'emittente che al destinatario, delle intenzioni sia informative che comunicative dell'emittente. Per *covert communication*, o comunicazione coperta, si intende invece quella comunicazione che provoca un effetto sull'ambiente cognitivo del destinatario senza che l'emittente renda manifesta la sua intenzione comunicativa. Per Tanaka, quella pubblicitaria è una forma di comunicazione coperta, in quanto il pubblicitario vuole provocare un effetto sul pubblico senza che dichiarare esplicitamente la sua intenzione di vendere qualcosa. In realtà, perché il messaggio pubblicitario venga recepito, sono necessarie almeno due implicature forti: la prima è riconoscere il messaggio come la pubblicità del prodotto X; la seconda è la consapevolezza che la pubblicità stia cercando di dire qualcosa di positivo a proposito del prodotto X. A questo proposito, Patenam⁶⁰ puntualizza che per comprendere una pubblicità abbiamo bisogno di una conoscenza minima che riguarda gli scopi della pubblicità stessa: vendere prodotti. Sono, inoltre, necessarie la conoscenza del linguaggio e della cultura per portare a compimento l'interpretazione della pubblicità. La nostra conoscenza sia del genere che del prodotto e delle sue precedenti pubblicità ci permette di interpretare correttamente anche pubblicità in cui, ad esempio, manca un esplicito riferimento al prodotto. Cruciale è poi l'uso di implicature deboli che, secondo il modello della *relevance theory*, deresponsabilizzano l'emittente dalle conclusioni tratte dal destinatario. Il

⁵⁸ Il problema della caratterizzazione cognitiva del target è, oggi, di particolare rilevanza. La diffusione internazionale e intercontinentale di uno stesso messaggio pubblicitario richiede che questo sia appropriato per utenti di nazionalità e culture differenti. Anche all'interno di una stessa nazione, tuttavia, è necessario considerare la componente multi-etnica degli abitanti e la presenza di minoranze linguistiche. Differenze profonde nella struttura della pubblicità e nei valori simbolici a cui fa riferimento si riscontrano anche tra diversi modelli di società, ad esempio tra quello individualista dell'Occidente contrapposto al modello orientale decisamente più collettivistico.

⁵⁹ K. Tanaka, *Advertising Language: a pragmatic approach to advertisements in Britain and in Japan*, Londra, Routledge, 1994.

⁶⁰ T. Pateman, *How is understanding an advertisement possible?* In Davis, H. e Walton, P. (a cura di), *Language, Image, Media*, Oxford, Publisher, 1983.

pubblicitario potrebbe sempre negare le intenzioni rintracciate dal destinatario senza auto contraddirsi, in virtù della debolezza delle implicazioni.

Sperber e Wilson sostengono che la comunicazione visiva sia, di per sé, un tipo di comunicazione debole. Infatti, se da una parte le immagini sono maggiormente cross culturali, più vivide e di maggiore impatto, la loro interpretazione non sarà mai del tutto univoca o esplicita. La pubblicità, la quale fa un ampio uso di immagini, sarà quindi tendenzialmente un tipo di comunicazione debole. In realtà, le immagini spesso si accompagnano ad una componente verbale, con cui si instaura un rapporto di mutuo ancoraggio: di solito, la una componente verbale ancora le immagini, ma, soprattutto nelle pubblicità moderne, accade anche il contrario, ed è l'immagine ad ancorare la componente verbale, disambiguando il testo. Ad ogni modo, è generalmente vero che minore è la componente verbale di una pubblicità, maggiore è il numero delle inferenze e delle implicature possibili.

Da questa prospettiva, risulta evidente perché la pubblicità faccia sistematicamente uso di strategie retoriche, di per sé strategie di comunicazione indiretta volte ad ottenere un effetto sul destinatario, e perché opti spesso per realizzazioni non solo linguistiche ma anche visive di tali strategie.

4. LA RETORICA DELLA PUBBLICITÀ

Non sarebbe difficile mostrare (a lungo e dettagliatamente) come tutti gli artifici retorici non funzionino solo nell'ambito della lingua verbale, ma siano ritrovabili a livello, per esempio, dei messaggi visivi. Un'ispezione delle tecniche comunicative della pubblicità ci mostra come tutta una serie di figure retoriche classiche vengano ricostituite nell'ambito delle immagini. Ritroviamo metafore, metonimie, litoti, ossimori e così via⁶¹.

Per suffragare questa sua ipotesi, Eco cita un articolo di Gui Bonsiepe⁶², del 1966. Si tratta di uno dei primi articoli che denuncia esplicitamente i limiti di un approccio retorico tradizionale, dove tradizionale significa linguistico-letterario, nell'analisi degli allora moderni mezzi di comunicazione. Prima di tutto, Bonsiepe suddivide le figure a seconda che agiscano sulla figura del segno (figure sintattiche) o

⁶¹ U. Eco, *La Struttura Assente*, op. cit., p. 92.

⁶² G. Bonsiepe, *Retorica visivo/verbale*, «Marcatré» 19-22, 1966, pp. 217-232.

sul significato del segno (figure semantiche). All'interno di entrambe le categorie, troviamo ulteriori distinzioni: le figure sintattiche vengono suddivise in traspositive (es. anastrofe), privative (es. elissi), ripetitive (es. anadiplosi); quelle semantiche in contrarie (es. antitesi), comparative (es. metafora), sostitutive (es. metonimia). L'autore passa, poi, a descrivere una retorica verbo-visiva, in cui le principali strategie retoriche si applicano alla componente verbale e visiva di alcuni messaggi pubblicitari. Bonsiepe parte da una definizione di persuasione per giustificare la scelta del proprio corpus. Scrive infatti:

Laddove prevale la coercizione non vi è posto per la retorica. Infatti la persuasione, così come la possibilità di subire un'influenza e di influenzare, presuppone una libertà di scelta. [...] Nel caso della concorrenza fra merci diverse e nel caso della situazione competitiva di mercato, tale presupposto è soddisfatto⁶³.

Quindi, la pubblicità sembra essere, da una parte, il luogo deputato per argomentazioni persuasive; dall'altra, uno dei migliori esempi di come la nuova comunicazione si basi sull'interazione di stimoli visivi e verbali, regolata da strategie retoriche che vanno individuate e analizzate. Per condurre tali analisi, è necessario ampliare la tradizionale visione della retorica e indagare le sue applicazioni in campo visivo. In realtà, Bonsiepe è maggiormente interessato a una visione in cui retorica verbale e visiva abbiano un ruolo complementare in un innovativo processo di creazione di senso. È comunque degno di nota il fatto che proprio la pubblicità sia stata scelta per condurre tali analisi. Nell'articolo, vengono analizzati alcuni esempi di pubblicità a stampa, seppure con alcune imprecisioni dovute, forse, all'ansia di mostrare come l'uso della retorica sia pervasivo e finalizzato alla persuasione. Viene anche proposto il calcolo di un indice di persuasività, dato dal rapporto matematico tra le proposizioni "letterali" presenti nel testo pubblicitario e le proposizioni retoriche. Oltre questo eccesso di zelo analitico, notiamo anche alcune indicazioni degne di nota: il tentativo di definire una retorica visivo-verbale; la scelta di ricavare tale definizione dall'analisi della pubblicità.

Anche Eco crea da subito un collegamento tra retorica visiva e pubblicità, come se questa ne costituisse l'esempio più naturale. Come Bonsiepe, anche Eco propone alcune analisi di messaggi pubblicitari, partendo dal presupposto che la

⁶³ G. Bonsiepe, *ivi*, p. 217-218.

retorica, in pubblicità, è usata per violare delle norme comunicative acquisite e attirare, così, l'attenzione dell'uditorio. L' "inaspettatezza"⁶⁴ è infatti un effetto implicito nell'uso retorico. In alcuni casi, l'inaspettatezza è controllata e si manifesta attraverso forme ormai codificate e convenzionalizzate; in altri, le relazioni espresse dalle strategie retoriche possono essere "riempite" da elementi insoliti che aumentano non solo il grado di inaspettatezza, ma anche il valore euristico e conoscitivo dell'espressione. È esattamente questa la differenza tra una retorica consolatoria, più banale e usurata, e una nutritiva⁶⁵, che mira all'accrescimento e all'arricchimento del nostro sistema di conoscenze.

Secondo Eco, la pubblicità rientrerebbe nel primo caso: esprimerebbe, cioè, una retorica consolatoria, che fa ricorso a *topoi* conosciuti e condivisi. Più che davanti a vere e proprie argomentazioni, dunque, ci troveremmo di fronte a degli emblemi che espongono la convenzione di comportarsi e ragionare in un certo modo.

Ma se è vero che la pubblicità deve inserirsi in un orizzonte di attese condivise e prevedibili, vicine all'attitudine dell'uditorio e corrispondenti a schemi culturalizzati, è anche vero che l'effetto sorpresa, la novità, l'accostamento inatteso è il mezzo privilegiato dalla pubblicità per catturare l'attenzione. Non siamo qui di fronte a una retorica consolatoria, ma a una retorica dello stupore, necessaria, secondo Calabrese⁶⁶, per due ragioni; la prima, di ordine cognitivo e fisiologico: il nostro sistema percettivo è sensibile al cambiamento, mentre è meno reattivo nei confronti della continuità; il secondo è più strettamente pubblicitario: evitare l'usura e il rischio di annoiare il pubblico.

Calabrese esplicita la vera specificità della comunicazione pubblicitaria: l'emittente quasi scompare (o si nasconde), mentre tutta l'argomentazione è costruita attorno all'uditorio, in funzione della ricezione del messaggio. Si tratta, dunque, di una forma di comunicazione *reader oriented*⁶⁷.

McQuarrie e Mick⁶⁸ hanno condotto degli studi per verificare se e come la presenza di figure retoriche nel linguaggio pubblicitario influenzi proprio la ricezione della pubblicità. Gli autori intendono analizzare, nello specifico, se le figure retoriche favoriscano l'apprezzamento e la memorizzazione delle pubblicità, rispetto all'uso di

⁶⁴ U. Eco, *ivi*, p. 88.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ S. Calabrese, *Retorica del Linguaggio Pubblicitario*, Bologna, Archetipolibri, 2008, pp. 19-20.

⁶⁷ *Ivi*, p. 57.

⁶⁸ E. F. McQuarrie, G. D. Mick, *Figures of Rhetoric in Advertising Language*, «The Journal of Consumer Research», Vol. 22, No. 4, Marzo 1996, pp. 424-438.

espressioni letterali. Si concentrano, dunque, sulla componente verbale delle pubblicità, riferendosi a un corpus di *headline* di pubblicità a stampa. Il primo problema che si trovano ad affrontare è di ordine metodologico: quale scegliere tra le classificazioni delle figure retoriche esistenti? La scelta ricade sulla distinzione di Leech⁶⁹ tra schemi e tropi: gli schemi comprendono tutte le figure che presentano un eccesso di ordine e regolarità (rime, allitterazioni, etc.); i tropi comprendono, invece, le figure caratterizzate da una mancanza di regolarità (metafore, giochi di parole, etc.). Entrambe le categorie di figure costituiscono una deviazione dalla norma e, di conseguenza, dalle aspettative del destinatario. Per questo motivo, le pubblicità che usano artifici retorici tendono a rimanere più impresse. In particolare, confrontando la reazione ad *headline* letterali, con schemi e con tropi, è stato osservato che quest'ultime non solo sono meglio ricordate, perché richiedono un maggiore sforzo di elaborazione, ma vengono anche giudicate più brillanti e acute.

Lo studio di McQuarrie e Mick presenta alcune imprecisioni; ad esempio, manca un'accurata giustificazione della scelta fatta a proposito della classificazione delle figure e quest'ultime sono senza ulteriori precisazioni considerate tutte come *artful deviation*. Al contrario, abbiamo visto come, almeno nel dominio linguistico, molte figure retoriche vengano usate e comprese senza che vengano coscientemente riconosciute come deviazioni. Possiamo dunque concludere che alcuni tentativi di considerare il linguaggio pubblicitario da un punto di vista retorico risentono di impostazioni eccessivamente rigide o datate; la mancanza di una tradizione univoca e condivisa permette, poi, a ciascuno studioso, di compiere scelte che hanno sempre una componente di arbitrarietà e che vengono considerate più adatte ad avallare determinate ipotesi.

Tuttavia, è indubbio che l'uso della retorica da parte della pubblicità sia volto a suscitare un effetto sul pubblico che è anche quello della sorpresa. È vero, infatti, che un certo piacere estetico e cognitivo deriva dall'afferrare un significato complesso, dal risolvere enigmi e giochi di parole. Diremo, allora, che la retorica, in pubblicità, viene usata in due modi: uno esplicito, eclatante, in cui volutamente viene violata una norma (che sia linguistica o realizzata attraverso la manipolazione delle immagini). Questi artifici rientrano perfettamente nel modello di McQuarrie e Mick: servono ad attirare l'attenzione, favoriscono la memorizzazione della pubblicità,

⁶⁹G. N. Leech, *A Linguistic Guide to English Poetry*, Londra, Longman, 1969.

gettare al pubblico una sfida non troppo difficile, pena il contro bilanciamento negativo dello sforzo cognitivo rispetto all'effetto. Sono artifici retorici che migliorano la ricezione del messaggio pubblicitario soprattutto se viene attivato il percorso periferico. L'uso di questo tipo di retorica, però, può influire sulla memorizzazione della pubblicità ma non sul comportamento del consumatore. Spesso, infatti, si ricordano elementi di una pubblicità, slogan, immagini, suoni, ma non il prodotto reclamizzato. In altre parole, il messaggio non produce cambiamenti significativi nell'ambiente cognitivo del destinatario.

Il secondo modo di impiegare la retorica si avvicina di più ai modelli di tipo cognitivo. Mira infatti a sfruttare il tipo di ragionamento che sottende all'uso di certe strategie retoriche per ottenere un effetto maggiore sull'ambiente cognitivo del destinatario, modificandolo. Da questo punto di vista, ha senso la tradizionale distinzione tra figure di parola e figure di pensiero (propriamente i tropi). Sono infatti i secondi ad esercitare un potere persuasivo più forte, perché operano a livello cognitivo profondo. In questi casi, la retorica non è solo consolatoria o volta a suscitare stupore; è una retorica effettiva, che mira ad ottenere un effetto concreto sul destinatario.

Nel suo studio, Calabrese non manca di sottolineare proprio questo aspetto. Le analisi degli esempi proposti sono condotte con grande precisione e le figure retoriche utilizzate suddivise in quattro categorie: retorica interiettiva e inclusiva; retorica sostitutiva e permutativa; retorica contrastiva e interpuntiva; retorica accrescitiva e sottrattiva. Dalla suddivisione proposta si evince come il criterio di classificazione delle figure faccia riferimento alle operazioni cognitive generali che ne regolano il funzionamento. Nello specifico, Calabrese fa rientrare nel primo tipo di retorica l'intertestualità, la metalessi, l'anfibologia, la sinestesia, la sineddoche e l'antonomasia; nel secondo tipo rientrano la metafora, catacresi e paronomasia, la metonimia e i giochi permutativi; nel terzo sono ascritte l'antitesi, l'ossimoro, la *reversio*, l'ironia e l'antifrasì; all'ultima categoria appartengono, infine, l'*adiectio*, la ripetizione, la *detractio*. Come si può notare, non ci viene fornito un elenco completo di tutte le figure retoriche tradizionalmente classificate. Eccezion fatta per i principali tropi, le altre figure citate rimandano più che altro ad una strategia, un modo di trattare e ordinare il materiale, che sia esso linguistico o visivo. Gli esempi sono infatti di natura sia visiva che verbale e analizzati secondo gli stessi criteri, proprio in virtù della definizione iniziale della figura, basata su una manovra cognitiva più che a una

realizzazione specifica. Ogni esempio è poi accompagnato da una discussione sulla ragione per cui una certa figura è utilizzata in rapporto all'effetto prodotto sul destinatario. Particolarmente interessante è il fatto che, ad esempio, la sineddoche e la metonimia, sulla cui distinzione gli studiosi continuano a confrontarsi, vengano posizionate da Calabrese in due categorie concettualmente molto diverse. “Sineddochica – scrive Calabrese – appare qualsiasi operazione che modifichi, in senso logico o quantitativo, nella direzione dal piccolo al grande o viceversa, i rapporti di scala tra parte e intero, specie e genere, artefatto costruito e materiale da costruzione, singolare e plurale⁷⁰”. Ogni dettaglio mostrato appartiene, dunque è incluso, in un intero; al contrario, la menzione di un insieme rimanda alle parti che vi sono incluse. In pubblicità, è maggiormente sfruttata la sineddoche particolarizzante (*locus a minore a maius*); questa sfrutta l'immanente tendenza di ogni sistema culturale a condensare la realtà in frammenti simbolici. Inoltre, mostrare un dettaglio piuttosto che l'intero aumenta l'ambiguità dell'immagine e assegna un valore prominente alla visione dell'osservatore e alle sue capacità inferenziali. Spesso la tecnica si applica alla componente visiva del messaggio, il *visual*: viene lasciato, così, all'uditorio il compito di ricostruire l'insieme di cui l'oggetto mostrato non è che una parte, la quale si carica, però, di significati connotativi che vengono, di solito, proiettati sull'insieme. Nell'esempio riportato (fig. 1), il *visual* mostra una parte di un boccale di birra, ripreso da un'angolazione studiata per creare ambiguità; la connotazione sensuale del dettaglio in primo piano si trasferisce sul prodotto anche dopo l'avvenuta disambiguazione.

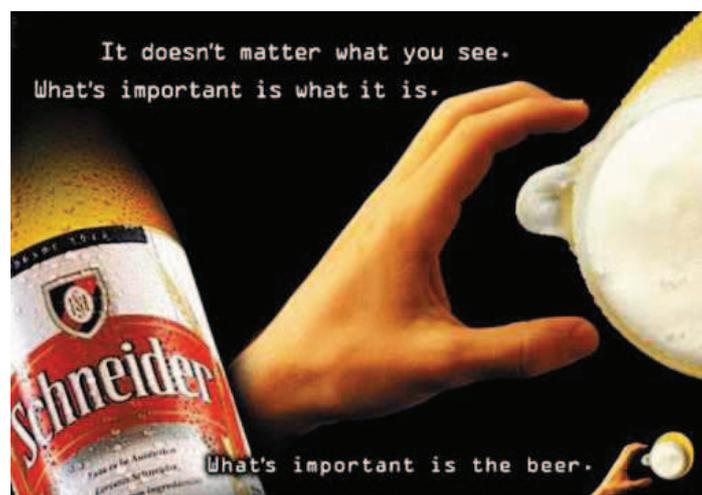


Figura 1

⁷⁰ S. Calabrese, *Retorica del Linguaggio Pubblicitario*, op. cit., p. 72.

La metonimia fa riferimento, invece, a un tipo di strategia diversa: non indica un rapporto di inclusione tra due elementi, ma di contiguità logica o materiale. Tale strategia fa affidamento sulla capacità dell'uditorio di inferire collegamenti logici sulla base di un sistema di conoscenze condivise: agisce, dunque, all'interno di quegli schemi o *script* che organizzano le nostre informazioni relative a situazioni note. In pubblicità, la forza metonimica si manifesta in due direzioni: nella prima, viene sfruttata proprio la conoscenza pregressa dell'osservatore. In questo caso, il non dire ma l'alludere a qualcosa attraverso un elemento che lo evoca logicamente può essere funzionale per esprimere concetti astratti o difficili da trattare esplicitamente. A tale scopo viene spesso usata nella pubblicità "progresso", o nella social advertising, per affrontare argomenti delicati come, ad esempio, la violenza sui minori. L'altra direzione è quella seguita per scopi più commerciali: lo scopo è quello di sfruttare la metonimia per indurre l'uditorio a creare collegamenti logici laddove questi non siano già preesistenti. Si innesca un meccanismo che possiamo schematizzare con la formula "se vuoi X, allora Y", in cui l'elemento X è di solito emblema del desiderio, profondamente radicato nella cultura e nel sistema di valori entro cui la pubblicità si manifesta; Y è il prodotto, mostrato spesso come causa necessaria per ottenere l'effetto desiderato. Lo spot dell'automobile Dacia⁷¹, del 2009, mostra esattamente questo meccanismo, attraverso la creazione di legami logici tra un'azione (indicata verbalmente dalla voce fuori campo) e lo strumento che dovrebbe realizzarla (rappresentato visivamente); lo stesso tipo di inferenza si instaura nel *payoff*⁷² finale: "È semplice essere felici. Dacia.", in cui la macchina diventa lo strumento per raggiungere, in maniera semplice, la felicità.

Sineddoche e metonimia si basano, quindi, su operazioni cognitive differenti. Entrambe le figure, tuttavia, condividono un'importante caratteristica: stimolano la produzione di inferenze nel destinatario, anche se in modi e con effetti diversi. Quello che spesso gli studiosi della retorica della pubblicità non sottolineano abbastanza è il ruolo attivo, effettivo, direbbe Eco, che la retorica ha o almeno può avere nel discorso pubblicitario. Quindi, non si tratta sempre e comunque di una retorica consolatoria, anche se la conoscenza degli schemi condivisi da una determinata cultura è il presupposto necessario di ogni scelta retorica che risulti realmente efficace. Ma anche

⁷¹ Lo spot è visibile all'indirizzo <http://www.youtube.com/watch?v=OiTjXnYpkp0>.

⁷² Frase conclusiva che si trova, di solito, al di sotto del marchio aziendale.

la produzione di nuova conoscenza, l'emergenza di nuove informazioni è ormai un'esigenza della moderna comunicazione pubblicitaria. Un'analisi basata sui principi cognitivi è utile per esplicitare quei meccanismi di cognizione che una specifica strategia retorica mette in moto nel destinatario. La manipolazione del materiale che subisce la trasformazione retorica si riflette sulle conoscenze del destinatario e mira a modificarle: in questo modo, un messaggio pubblicitario diventa pertinente, secondo la dicitura di Sperber e Wilson. Possiamo così tracciare un'analogia tra la realizzazione linguistica e visiva di una strategia retorica, appellandoci al processo cognitivo che ne descrive la produzione e ne regola la ricezione.

Un simile approccio appare ancora più rilevante se applicato all'analisi della metafora.

Scrive Raimondi:

Il pubblicitario è, del resto, un grande studioso di retorica, che in più ha scoperto di poter giocare con un elemento che gli antichi non conoscevano, o conoscevano per altre strade, cioè l'inconscio o, come più spesso si dice oggi, il subliminale; tutti quei processi squisitamente metaforici che operano al di sotto della soglia di percezione e introducono nel sistema ricettivo accostamenti di senso destinati a influenzare profondamente il ricevente⁷³.

Un'eco di queste parole si trova nel puntuale studio di Calabrese:

Forma di comunicazione *reader oriented* obbligata a conoscere minuziosamente gli orientamenti spazio-temporali, gli stili di vita, le propensioni immaginari dei suoi destinatari, l'advertising tende a uno sfruttamento intensivo delle plusvalenze cognitive di cui ha parlato Lakoff in merito alla metafora. L'istinto metaforico a spazializzare i valori astratti, a personificare gli oggetti, a concepire i corpi come contenitori e gli eventi come cose: tutto ciò costituisce l'abecedario di qualsiasi strategia persuasiva, e manipolatoria⁷⁴.

Calabrese riconosce, dunque, il potere e la pervasività della metafora in ambito pubblicitario, partendo proprio dai presupposti teorici di Lakoff e della tradizione cognitivista. Nella sua analisi non si parla di parole, ma di campi semantici, i quali sono, nella maggior parte dei casi, esemplificati nel *visual*. Proprio la preferenza degli

⁷³ E. Raimondi, *La Retorica d'oggi*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 31.

⁷⁴ S. Calabrese, *Retorica del Linguaggio Pubblicitario*, op. cit, p. 79.

advertisers verso le soluzioni metaforiche visive permette a Calabrese di rilevare, al di là e in virtù della potenza comunicativa della metafora, alcuni rischi insiti nel suo uso.

Vediamo, come prima cosa, quali sono gli effetti che una strategia metaforica può avere sul destinatario.

Secondo lo studio di Gerald Zaltman and Dara MacCaba⁷⁵, la metafora ha, innanzitutto, la capacità di attirare l'attenzione del pubblico, in quanto si manifesta come una violazione di categoria. Questo non solo come conseguenza di quella retorica dello stupore di cui si parlava sopra, ma anche perché quando viola le aspettative del consumatore riguardo, nello specifico, l'appartenenza di un elemento a una certa categoria, la pubblicità riceve uno scrutinio maggiore, cioè verrà processata in modo meno superficiale. Ed è, inoltre, fondamentale il modo in cui un prodotto viene categorizzato dal consumatore, poiché la prima categorizzazione influisce sulle sue scelte e sul suo comportamento. Quindi la pubblicità, attraverso la metafora, può collocare il prodotto in una nuova categoria o rafforzare la convinzione che il prodotto appartenga a una categoria preesistente. Si parla di *re-frame*⁷⁶ per indicare la funzione della metafora di provocare un cambiamento di prospettiva rispetto al prodotto e modificare l'attitudine e il comportamento del consumatore. Allo stesso tempo, la collocazione di un prodotto in una categoria preesistente favorisce l'assimilazione di informazioni nuove all'interno di schemi già formati. Le metafore agiscono, quindi, da mediatori nel passaggio delle informazioni dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine. In questo modo, non solo la pubblicità viene meglio ricordata a livello formale, ma il suo contenuto viene assimilato prima e immagazzinato in modo stabile, in virtù dei collegamenti con informazioni precedenti.

La metafora è anche uno dei mezzi privilegiati per esprimere e suscitare emozioni. Dato che anche le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella ricezione delle pubblicità, l'uso delle metafore servirà ad aumentare e a sfruttare la carica emotiva del messaggio pubblicitario. È un procedimento che possiamo notare, ad esempio, in molte pubblicità "progresso" o che trattano temi sociali o problematiche su cui si vuole attirare l'attenzione. In questo caso, l'uso delle metafore contribuisce sia a rendere vivido e concreto un concetto, spesso astratto, ma anche ad aumentare l'impatto emotivo sul pubblico.

⁷⁵ G. Zaltman, D. MacCaba, *Metaphor in advertising*, in G. J. Tellis e T. Ambler (a cura di), *The SAGE handbook of advertising*, Londra, SAGE Publications, 2007, pp. 135-154.

⁷⁶ Ivi, p. 144.

Sia che abbia un ruolo più “superficiale”, cioè di agire come vettore di emozioni e aumentare l’incidenza della pubblicità sulla memoria, sia che debba assolvere a un compito più arduo, cioè quello di influire in modo determinante sull’ambiente cognitivo del destinatario, la metafora deve avere una caratteristica unica e precisa: essere comprensibile. Questo è, infatti, il rischio e il limite individuato da Calabrese, che si amplifica nei casi in cui la metafora è resa visivamente. “Il rischio della metafora – specifica Calabrese – è l’oscurità, e la sua virtù il fascino manipolatorio che ne promana⁷⁷”. Per evitare l’oscurità, il *visual* deve mantenere una certa isomorfia con gli oggetti che vuole rappresentare; in altre parole, a prescindere dalle modificazione o dalla resa grafica del significante, il *type* e il referente devono essere riconoscibili. In secondo luogo, Calabrese sottolinea la necessità che i due campi semantici non siano troppo lontani e che ci sia una vicinanza tra figurante (*vehicle*) e figurato (*topic*), garantita dal sistema culturale in cui la metafora agisce. Da un lato, quindi, esiste un problema di riconoscibilità degli elementi rappresentati come metaforici; dall’altro, un’attenzione alla capacità del pubblico di cogliere la vicinanza tra i due sistemi di significato messi in relazione, ovvero di ricostruire un *mapping* tra due domini che non siano troppo distanti. Questi accorgimenti, volti a evitare un fallimento comunicativo e una mancata comprensione del messaggio, potrebbero essere interpretati come un consiglio di abbassare l’enfasi e la risonanza della metafora e preferire espressioni convenzionali, di facile riconoscimento, anche attraverso una tecnica diffusissima e gradita da pubblico e pubblicitari: la rivitalizzazione di metafore “morte”.

Tuttavia, è bene precisare che in pubblicità, così come in ogni tipo di comunicazione, i collegamenti noti e i percorsi metaforici convenzionali assicurano sì la comprensione del messaggio, ma non aggiungono nulla di nuovo alle conoscenze del destinatario. La comunicazione pubblicitaria fallisce non solo quando il messaggio non viene compreso, ma anche quando tale comprensione non produce un effetto cognitivo pertinente. Come nel dominio verbale, quindi, anche le metafore visive impiegate in pubblicità possono avere diversi livelli di realizzazioni e disporsi lungo un ideale percorso che vada dalle metafore morte, quelle d’uso quotidiano, fino a quelle più creative e originali.

⁷⁷ S. Calabrese, *Retorica del Linguaggio Pubblicitario*, op. cit, p. 90.

Nell'analisi del messaggio pubblicitario il problema non è la riconoscibilità del *visual* ma indagare in quali forme e secondo quali modalità sia possibile rendere visivamente una metafora; in secondo luogo, verificare le differenze comunicative e di ricezione di tali forme; il terzo punto è quello di verificare se possono essere rintracciati gli stessi meccanismi cognitivi rilevati nell'analisi delle metafore linguistiche. Ai fini del presente lavoro, assume fondamentale importanza anche un quarto punto: verificare quale incidenza abbiano le differenze e le similarità evidenziate tra metafore visive e verbali sulla comprensione del meccanismo metaforico e come tale incidenza, se esiste, possa essere sfruttata in ambito didattico per favorire un percorso di riflessione sugli usi comunicativi della metafora sia in ambito linguistico che visivo.

5. UN MODELLO DI ANALISI PER LA METAFORA VISIVA

La predilezione per una concezione cognitiva e concettuale della metafora non deve cedere al rischio di appiattimento e generalizzazione di ogni forma espressiva. Se, infatti, il processo metaforico è sostanzialmente sempre lo stesso, ogni medium ha le sue specifiche caratteristiche. Ciò significa che immagini, suoni⁷⁸, gesti⁷⁹ possono esprimere una metafora, ma attraverso modalità diverse da quelle verbali.

Le principali differenze tra una metafora verbale e una espressa in altre modalità sono quattro⁸⁰: *target* e *source* vengono comprese in modo diverso, perché suoni, immagini e gesti hanno un'immediatezza percettiva che manca al linguaggio verbale; le rappresentazioni pittoriche o di altro genere hanno maniere di indicare la similarità tra *target* e *source* diverse da quelle linguistiche; le immagini possono essere più facilmente comprese da più utenti in diverse nazioni, quindi le metafore di natura visiva sono tendenzialmente più cross culturali (anche se importanti differenze si riscontrano, ad esempio, tra la cultura occidentale e quella orientale); infine, le metafore visive hanno, di solito, una presa emotiva maggiore rispetto alle rappresentazioni verbali.

⁷⁸ Cfr. L. M. Zbikowski, *Metaphor and Music*, in R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 502-524.

⁷⁹ Cfr. A. Cienki, C. Müller, *Metaphor, Gesture and Thought*, in R. Gibbs, op. cit. pp. 483-501.

⁸⁰ Cfr. C. Forceville, *Metaphor in picture and multimodal representations*, in R. Gibbs, op.cit. pp. 462-482.

È quindi necessario elaborare un modello di analisi specifico per ogni medium. Forceville⁸¹ ne propone uno per l'analisi della metafora visiva, prendendo come esempi pubblicità a stampa e cartelloni pubblicitari.

L'analisi di una metafora visiva consiste nel rispondere a tre quesiti: quali sono i due termini della metafora e come li individuiamo? Qual è il soggetto primario, quale il secondario e come lo sappiamo? Quali caratteristiche sono proiettate e come le selezioniamo?

La conoscenza del genere della pubblicità, le aspettative che vengono generate e il principio di pertinenza ci aiutano a rispondere a tutti e tre i quesiti. Infatti, sappiamo che la pubblicità ha un oggetto preciso: il prodotto reclamizzato, un'idea che si vuole promuovere o un problema su cui si vuole attirare l'attenzione. A prescindere dal messaggio esplicito che ci troviamo di fronte, sappiamo che la pubblicità ci sta dicendo qualcosa sul prodotto e, presumibilmente, ci sta dicendo qualcosa di positivo. Seguendo la *Relevance Theory*, abbiamo definito queste due assunzioni implicature forti. Essendo la pubblicità, però, tendenzialmente un tipo di comunicazione coperto, farà anche largo uso di implicature deboli, per i motivi che abbiamo già visto. La metafora viene impiegata proprio a questo scopo. È capace, infatti, di suscitare implicature forti, quelle che l'emittente vuole enfatizzare; al tempo stesso, però, permette di inferire una gamma abbastanza ampia di implicature deboli, associazioni marcate individualmente, culturalmente e socialmente. Possiamo dunque considerare la metafora un tipo di comunicazione debole particolarmente consono alla strategia comunicativa della pubblicità. La metafora visiva, priva di un ancoraggio verbale, è ancora più adatta allo scopo.

Forceville distingue tre tipi di metafore visive, di cui la terza non è propriamente una metafora ma una similitudine visiva. Una quarta categoria è quella delle metafore dette verbo-visive, che considereremo separatamente.

5.1 *Metafore Contestuali*

Nell'esempio riportato in fig. 2, è rappresentata la metà inferiore di un volto, inquadrata di profilo; nel posto in cui ci aspetteremmo una lingua, viene mostrato un

⁸¹ C. Forceville, *Pictorial Metaphor in Advertising*, Londra, Routledge, 1996.

calzino. In basso a destra troviamo il prodotto reclamizzato: Clorets, un *chewing gum*. Accanto al prodotto, il *payoff*: “eliminate bad breath”. La nostra analisi parte dall’immagine: se si tratta di una metafora visiva, dobbiamo essere in grado di individuare i due termini e ricostruire la proiezione. Dal contesto e dall’analisi della figura, in cui prevalgono i caratteri umani, possiamo parafrasare l’immagine con l’enunciato *la lingua è un calzino*, piuttosto che al contrario, ovvero *il calzino è una lingua*. Assegniamo, dunque, alla lingua il ruolo di *topic* e al calzino il ruolo di *vehicle*. A questo punto, dobbiamo fare ricorso al nostro sistema di conoscenze enciclopediche associate sia al *vehicle* che al *topic*, e integrarle con quelle relative al prodotto reclamizzato. Date le premesse, il consumatore selezionerà, presumibilmente, il tratto “cattivo odore” tra quelli associati al calzino (anche perché si tratta di un tipo particolare di calzino, usato per lo più in contesto sportivi), e li proietterà sul *topic* lingua. Il cattivo odore del calzino diventa lo strumento metaforizzante con cui viene reso il concetto astratto di alito cattivo, suggerito dal *payoff* e costruito prima attraverso la sineddoche lingua-bocca, poi attraverso la metonimia bocca-alito. Il significato del messaggio sarà, quindi, che il *chewing gum* ci aiuterà a combattere l’alito cattivo. Analizziamo ora in che modo è visivamente resa la metafora. Il *vehicle* è rappresentato in un contesto che non gli appartiene, letteralmente al posto di qualcos’altro. Il soggetto primario, invece, non è rappresentato, ma solo suggerito dal contesto visivo. Forceville definisce “contestuali” questo tipo di metafore visive, in cui solo uno dei due termini è visivamente rappresentato, mentre l’altro è ricostruibile a partire dal contesto dell’immagine. Risulta utile il parallelismo, riportato dallo stesso Forceville, con la metafora linguistica *in absentia*. Il Gruppo μ , infatti, potrebbe inserire le metafore contestuali tra i tropi espressi secondo la modalità *in absentia* congiunta. Nelle metafore *in absentia*, solitamente il *topic* viene omissso e solo il *vehicle* riportato. In pubblicità spesso il rapporto tra gli elementi è invertito: il *topic* viene rappresentato in un contesto diverso da quello che gli apparterebbe, mentre il *vehicle* è solo suggerito. Non rappresentare il prodotto, infatti, potrebbe rivelarsi una scelta pericolosa e poco redditizia. Non mancano però eccezioni o casi, come quello riportato, in cui la metafora si applica non direttamente al prodotto ma a suoi attributi, funzioni o qualità.



Figura 2

5.2 Metafore Ibride

Il secondo tipo di metafora visiva è rappresentato in fig. 3. Qui ci troviamo di fronte a una difficoltà sia di verbalizzazione che, almeno in prima istanza, di comprensione. L'immagine è priva di contesto e i due elementi rintracciabili sono entrambi parzialmente rappresentati, formando una figura ibrida percepita come un unico insieme. La resa verbale potrebbe essere duplice: *il fard è una tagliola*, oppure *la tagliola è un fard*. Decisiva, in questo caso, è la conoscenza dell'emittente per capire qual è il soggetto primario: senza sapere qual è il prodotto reclamizzato o promosso è infatti difficile distinguere il *topic* dal *vehicle* e operare la giusta proiezione. Nell'esempio riportato, l'emittente è l'associazione *Animal Liberation*, un'organizzazione non governativa che si batte per i diritti degli animali, da cui deduciamo l'intento di denunciare le sperimentazioni sugli animali condotte dalle industrie cosmetiche. Il fard, dunque, è una tagliola: è, cioè, uno strumento di morte per gli animali. Ancora una volta, è necessario far riferimento a un sistema di conoscenze di tipo enciclopedico. La tagliola rimanderà non solo allo strumento di caccia, ma alluderà anche a concetti come la violenza e la crudeltà sugli animali. Il

prodotto cosmetico subisce una profonda ricategorizzazione, spostandosi da un dominio generalmente positivo come quello dell'estetica a uno decisamente negativo. La pubblicità è volutamente provocatoria e l'effetto voluto è un *re-frame* dell'oggetto. Sia il fard che la tagliola sono, ovviamente, oggetti prototipici e presi come rappresentanti di una categoria. La scelta del *vehicle* si è basata sicuramente sulla possibile isomorfia tra gli oggetti, a cui corrisponde, però, una notevole distanza tra i domini di appartenenza.

Questo secondo tipo di metafora è definita metafora ibrida. La differenza principale con la metafora contestuale è la presenza contemporanea del *topic* e del *vehicle*, entrambi visivamente rappresentati, anche se in forma, appunto, ibrida. Per riprendere la categorizzazione del Gruppo μ , potremmo parlare di tropo *in praesentia* congiunto. L'esplicitazione di entrambi gli elementi, da una parte, facilita l'individuazione e il riconoscimento dei due termini metaforici, mentre nelle metafore contestuali è necessario che uno dei due sia ricostruito; dall'altra, può creare un problema per la corretta individuazione di soggetto primario e secondario. Come dimostrato dall'esempio proposto, molto dipende dalla conoscenza dell'emittente e dalle condizioni generali di diffusione e ricezione del messaggio, oltre che dalla conoscenza generale dei meccanismi pubblicitari.



Figura 3

5.3 Similitudini Visive

Il terzo tipo corrisponde alla similitudine visiva. In questo caso, i due termini sono interamente rappresentati in modo da sembrare simili in qualche aspetto. Teng e Sun⁸² hanno dimostrato come le modalità di rappresentazione degli oggetti contribuiscano alla creazione di similarità o di contrasti. Riportiamo, in fig. 4, l'esempio della pubblicità di un mascara della linea Maybelline New York. Il volto della donna e quello della tigre sono collocati in modo da creare una similarità tra i due profili. Il dettaglio degli occhi è quello messo in evidenza. La somiglianza fisica, costituita principalmente dal colore, si proietta su quella simbolica tra l'intensità e il fascino dello sguardo felino e l'effetto dato dal mascara (è qui sottinteso un passaggio di natura metonimica tra la causa e l'effetto). L'attenzione sulla somiglianza è accentuata dalla componente verbale del messaggio: "look felino". "Look", infatti, usato qui come sostantivo nel senso di "aspetto", richiama comunque il verbo "sembrare".

Sebbene includa casi del genere nella sua trattazione sulle metafore visive, Forceville sembra essere consapevole della differenza, sia tecnica che cognitiva, tra i due tipi di rappresentazione. Una similitudine è, infatti, più debole della sua corrispondente metafora. Parafrasando Black⁸³, possiamo dire che la similitudine non fa che accostare due oggetti per metterne in luce le differenze così come le similarità e non ha nulla a che vedere con l'essenza stessa della metafora, con il suo potere di illuminare e imporre un nuovo punto di vista sul soggetto primario, trasformandolo. Nella realizzazione visiva dei due fenomeni, la differenza si fa tangibile ed è rintracciabile nella semplice giustapposizione dei due termini per la similitudine e nella trasformazione attiva del soggetto primario nelle rappresentazioni metaforiche.

⁸² Sulla creazione di similarità in un contesto visivo, cfr. N. Y. Teng, S. Sun, *Grouping, Simile, and Oxymoron in Pictures: A Design-Based Cognitive Approach*, in «Metaphor and Symbol», 17(4), 2002, pp. 295–316.

⁸³ M. Black, *More about metaphor*, in A. Ortony (a cura di) *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pp. 19-41.



Figura 4

5.4 Metafore verbo-visive e multimodali

Un quarto tipo di metafora è quella che Forceville, nella sua prima formulazione, definisce verbo-visiva. Nella pubblicità riportata in fig 5, realizzata per una compagnia telefonica, né l'immagine né l'*headline* sarebbero metaforici, se presi separatamente. In realtà, il verbo "seguire" (*follow*) è usato in senso metaforico e corrisponde a quel tipo di metafore concettuali che Lakoff e Johnson chiamerebbero onotologiche⁸⁴, attraverso cui si concretizza e si anima un elemento astratto (in questo caso, la rete telefonica). Questa metaforizzazione è però generica e possiede un alto grado di convenzionalità, tanto da non essere immediatamente percepita come una vera e propria metafora. Un legame metaforico più originale e specifico viene stabilito attraverso il *visual*, nel quale vediamo un bambino che dorme insieme al suo cane. "Seguire" assume dunque una connotazione particolare: non indica solo il movimento di un corpo nello spazio, ma rimanda a concetti quali la fedeltà e il legame affettivo. La componente emotiva del rapporto bambino-cane viene proiettata sul rapporto utente-compagnia telefonica. In questo modo, la caratteristica tecnica "buona copertura della rete" assume una valenza metaforica più umana, che ha lo scopo di

⁸⁴ G. Lakoff e M. Johnson, *Metafora e Vita Quotidiana*, Milano, Bompiani, 1998, p. 45.

influire sui *self-schema* dell'uditorio, aumentare l'impatto emotivo, enfatizzare la positività del prodotto mettendolo in relazione con la vita quotidiana e affettiva del destinatario. Il *topic* è quindi reso verbalmente, ma è l'immagine a fungere da *vehicle*. I due termini sono espressi attraverso modalità diverse, per cui possiamo parlare di metafora verbo-visiva.

La pubblicità, soprattutto nelle sue manifestazioni dinamiche (*spot*, *commercial*), tende sempre di più a sfruttare l'interazione tra modalità espressive diverse, quali, appunto, quella visiva, verbale, ma anche quella gestuale e sonora. Narrazione e interattività sono ulteriori componenti, soprattutto nelle pubblicità moderne, che devono essere tenute in considerazione nella costruzione del significato⁸⁵. La multimodalità sta diventando uno dei più promettenti campi d'indagine tra gli studiosi della comunicazione⁸⁶; tuttavia, manca ancora una trattazione teorica completa ed esaustiva. Ad esempio, la nozione stessa di modalità (*modes*) non è stata rigorosamente definita⁸⁷. Il rapporto tra multimodalità e retorica è interessante per molti aspetti; è soprattutto interessante notare come le strategie retoriche vengano impiegate, rivitalizzate e reinventate dalle tecniche multimodali. Forceville⁸⁸ definisce multimodale una metafora in cui il target e la source siano rappresentati attraverso modalità diverse: visiva, verbale, sonora, gestuale; questo significa che, eliminando uno delle componenti, si elimina la metafora stessa. Alla luce di questi sviluppi, le metafore verbo-visive rientrano di diritto tra le metafore multimodali. Dato che gli studi in questo settore sono promettenti ma ancora all'inizio, nella presente trattazione lasceremo da parte la questione delle metafore e

⁸⁵ Due esempi di spot che ricorrono a metafore multimodali sono la campagna Get a Mac (<http://www.youtube.com/watch?v=Z9ajC2E4XYI>) in cui la metafora verbale "Io sono un Mac/io sono un Pc" viene sviluppata attraverso la rappresentazione fisica, prossemica, gestuale, linguistica dei personaggi, unitamente alla componente narrativa degli *sketch* che compongono la campagna; altro esempio, è lo spot di un medicinale antistaminico (<http://www.youtube.com/watch?v=54U7URMCnck>) in cui la "guerra" da ingaggiare contro i pollini è resa metaforicamente attraverso la colonna sonora (rumori di armi da guerra) sovrapposta a immagini naturali.

⁸⁶ Il dipartimento di Media Studies dell'Università di Amsterdam dedica grande attenzione allo studio degli aspetti multimodali della comunicazione. Il blog del gruppo di ricerca sulla multimodalità, *Structure and Rhetoric of multimodal discourse*, coordinato dal prof. Forceville, è consultabile al sito <http://muldisc.wordpress.com/>.

⁸⁷ Cfr. C. Forceville e E. Urios-Aparisi (a cura di), *Multimodal Metaphor*. Berlino/New York, Mouton De Gruyter, 2009.

⁸⁸ C. Forceville, *Non-verbal and Multimodal Metaphors in a Cognitivist Framework*, in G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. Ruiz de Mendoza Ibáñez (a cura di), *Cognitive Linguistics: Current Application and Future Perspectives*, Berlino, Mouton de Gruyter, 2006, pp. 379-402; cfr. anche C. Forceville e E. Urios-Aparisi, *ivi*.

delle figure multimodali⁸⁹ per concentrarci esclusivamente sulle metafore visive in senso stretto, quindi ai primi due tipi descritti da Forceville.

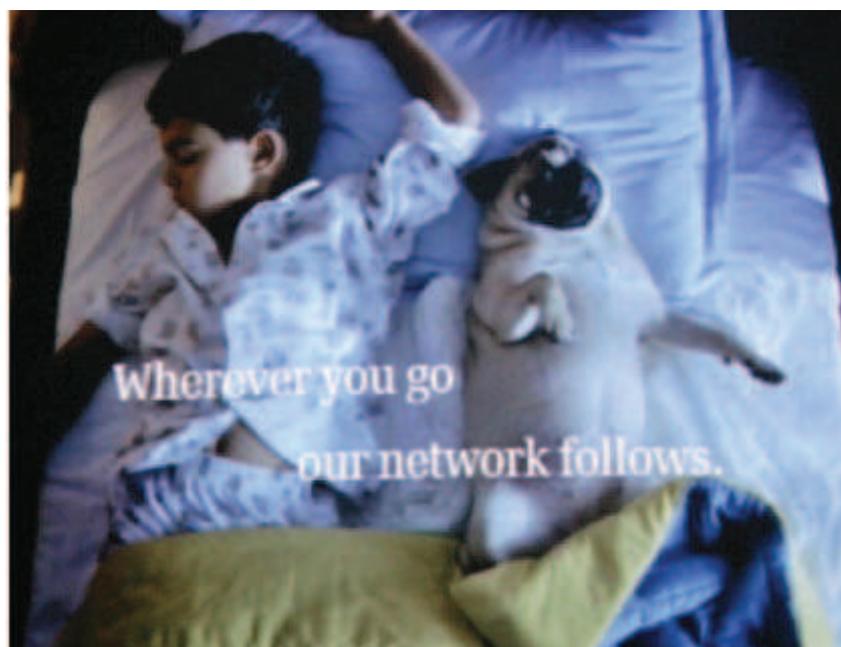


Figura 5

L'analisi proposta solleva principalmente due problemi: il primo riguarda la natura e le conseguenze delle implicature derivate dalla proiezione metaforica; il secondo, ancora più cruciale, è il problema della verbalizzazione delle metafore visive.

Al primo problema rispondiamo, ancora una volta, con il principio di pertinenza. Dobbiamo presupporre che l'emittente abbia l'intenzione di trasmettere un messaggio più o meno preciso e che voglia assicurarsi che il destinatario comprenda il messaggio. Presumibilmente, si rivolgerà ad un pubblico di cui conosce o prevede l'ambiente cognitivo e la capacità di interpretare correttamente la metafora proposta. Il destinatario, sfruttando la sua conoscenza del genere e le sue conoscenze personali e culturali, deriverà una serie di implicature che si collocano lungo un continuum tra forti e deboli. Le implicature forti sono quelle più probabili, più manifeste e condivise dalla maggior parte dei destinatari. Quelle deboli sono per lo più idiosincratiche. Da questo si ricavano due conseguenze. La prima è che anche le metafore usate in

⁸⁹ Un interessante studio sulla metonimia multimodale è presente in C. Forceville, *Metonymy in Visual and Audiovisual Discourse*, in E. Ventola, A. J. Moira Guijarro, *The World Told and the World Shown: Issues in Multisemiotics*, Basingstoke/New York, Palgrave MacMillan, 2009, pp. 56-74.

pubblicità non possono essere totalmente parafrasate o, almeno, non possono essere associate ad una parafrasi univoca. La seconda è che esattamente in questo modo l'emittente si deresponsabilizza nei confronti delle conclusioni tratte dal pubblico e ottiene anche la possibilità di trasmettere messaggi che sarebbe illegale esprimere verbalmente o esplicitamente. La metafora è, quindi, per il pubblicitario, una potente arma a doppio taglio: se da una parte è in grado di generare un gran numero di inferenze positive associate al prodotto, dall'altra incorre sempre nel rischio di una mancata comprensione del messaggio. Prove empiriche confermano entrambe le ipotesi. McQuarrie e Phillipps⁹⁰, infatti, hanno verificato l'ipotesi secondo cui le affermazioni indirette veicolate attraverso le metafore visive rendano il consumatore più ricettivo a inferenze multiple e positive sul prodotto; pare, inoltre, che l'uso della metafora visiva goda di un ulteriore vantaggio dato dalla generazione spontanea di tali inferenze al momento della prima esposizione alla pubblicità. L'uso di metafore visive sembra quindi particolarmente utile perché direttamente legato alla produzione spontanea di implicature deboli. Infatti, visto che la persuasività della pubblicità aumenta al decrescere dei contro argomenti e che non è plausibile che il consumatore abbia la capacità e la forza di pensare a un contro argomento per ogni inferenza prodotta, una pubblicità che generi molteplici inferenze sfugge ad uno scrutinio rigoroso e risulta essere più persuasiva.

Maalej⁹¹, invece, ha testato alcuni degli esempi riportati da Forceville su due diversi gruppi di utenti tunisini. Un pubblico dal background culturale, sociale e geografico completamente diverso da quello a cui la pubblicità era stata destinata non è riuscito a cogliere il significato metaforico delle immagini e a derivarne le giuste inferenze. Significative differenze si sono riscontrate anche tra i due gruppi, di cui uno era più religiosamente orientato dell'altro.

Ancora la *Relevance Theory* risulta utile per indagare un altro fenomeno, legato alla differenza nella percezione e nella ricezione di metafore visive di tipo contestuale o ibrido e di similitudini visive in pubblicità. Forceville e altri⁹² hanno testato se non solo la presenza di una metafora visiva, ma la specifica realizzazione

⁹⁰ E. F. McQuarrie, B. J. Phillips, *Indirect Persuasion in Advertising. How Consumers Process Metaphors Presented in Pictures and Words*, in «Journal of Advertising», 34, 2, 2005, pp. 7-20.

⁹¹ Z. Maalej, *Processing Pictorial Metaphor in Advertising: a cross-cultural view*, in «Academic Research» 1, 1, 2001, pp. 19-42.

⁹² M. van Mulken, R. le Pair, C. Forceville, *The impact of perceived complexity, deviation and comprehension on the appreciation of visual metaphor in advertising across three European countries*, «Journal of Pragmatics», 42, 2010, pp. 3418-3430.

delle stessa, influisca sul modo in cui la pubblicità viene esperita e valutata. I risultati mostrano che, tra le tre forme proposte, la metafora ibrida ottiene le migliori valutazioni⁹³. Tale preferenza può essere spiegata attraverso il rapporto che si instaura tra sforzo cognitivo ed effetto ottenuto, così come viene esposto da Sperber e Wilson. Infatti, lo sforzo cognitivo è giustificato nella misura in cui l'effetto ottenuto sia pertinente. Ne deriva che all'aumentare dello sforzo deve corrispondere un aumento della pertinenza. In pubblicità, raramente un notevole sforzo cognitivo corrisponde a un alto grado di pertinenza, a causa del contenuto stesso del messaggio. Allo stesso tempo, però, come già mostrato, un moderato sforzo cognitivo fa aumentare il piacere che deriva dalla comprensione del messaggio, e quindi il suo apprezzamento. La conclusione è che hanno maggiore successo i messaggi moderatamente difficili da comprendere. La metafora visiva nella sua forma ibrida presenta una combinazione ottimale tra sforzo cognitivo, pertinenza del messaggio e piacere cognitivo. La presenza dei due termini facilita, infatti, il riconoscimento degli elementi coinvolti nella metafora, mentre nella metafora contestuale la ricostruzione di uno dei due termini può risultare un'operazione eccessivamente dispendiosa. Le similitudini visive, invece, non sembrano avere la stessa capacità delle metafore visive di stimolare l'attenzione e l'apprezzamento degli utenti.

Il secondo problema suscitato dall'analisi è quello della verbalizzazione. Infatti, se tradurre una metafora visiva in una forma linguistica del tipo A è B è, da una parte, un'operazione intrinsecamente necessaria all'analisi, dall'altra implica già una forma di interpretazione idiosincratica da parte dello studioso. Il problema non è completamente risolvibile e va considerato come un rischio necessario che, però, può essere limitato. La neutralità della verbalizzazione può essere garantita cercando di usare i concetti che, secondo la classificazione di Rosch⁹⁴, appartengono al livello basico. Tali concetti rappresentano un equilibrio ottimale tra specificità e generalizzazione, vengono memorizzati con più facilità e percepiti più spesso come una *gestalt*, quasi ad indicare un'intera categoria di oggetti, senza il bisogno di ulteriori specificazioni. I concetti del livello base, inoltre, occorrono con maggiore frequenza anche nelle metafore verbali. Tuttavia, nonostante le basi teoriche ed

⁹³ Lo studio è stato condotto su tre gruppi di utenti appartenenti a tre diverse nazionalità: francese, spagnola, olandese. I risultati hanno mostrato sì una preferenza per le metafore in forma ibrida, ma la quantità dei dati raccolti permette di rilevare una generale tendenza più che di formulare un'ipotesi predittiva.

⁹⁴ Cfr. E. Rosch, *Human Categorization*, in N. Warren (a cura di), *Studies in Cross-cultural Psychology 1*, Londra, Academic Press, pp. 1-49.

empiriche suggeriscano la bontà di una verbalizzazione orientata verso il livello base, in questa fase non è possibile garantire una piena oggettività e neutralità dell'analisi.

6. METAFORE LINGUISTICHE E VISIVE IN PUBBLICITÀ

Una volta stabiliti i criteri per riconoscere e classificare una metafora visiva, è necessario indagare i rapporti complessi che questa instaura con la componente verbale all'interno del messaggio pubblicitario. Infatti, il ricorso a una strategia metaforica si manifesta raramente in modalità visive o linguistiche; si privilegiano, invece, una modalità integrate, non sempre riconducibili a quella verbo-visiva individuata da Forceville. Ci interessa in particolare sottolineare il ruolo della lingua rispetto alle diverse possibilità espressive offerte dalla pubblicità.

In molti casi, il messaggio pubblicitario contiene una metafora linguistica slegata dalle componenti non verbali. Riportiamo ad esempio la campagna pubblicitaria promossa dal Governo nel luglio 2009 per incentivare alla lettura, che si basa sulla metafora: "Leggere è il cibo della mente". Nello spot, la metafora è pronunciata da una donna alla fine di una breve catena di passaparola in cui alcune persone si bisbigliano lo slogan all'orecchio. Niente, però, nella struttura complessiva dello spot riprende o amplia la metafora⁹⁵. La lingua, in questo caso, *esprime* la metafora.

Ma la lingua può avere anche un ruolo costitutivo nell'intero processo. Le metafore multimodali in cui sono coinvolte componente linguistica e visiva rappresentano una relazione metaforica più complessa che si instaura tra parole e immagini. Le parole, in questo caso, non esprimono la metafora, ma costituiscono uno dei suoi termini. Bonsiepe⁹⁶ non manca di annoverare tra i suoi esempi proprio una metafora di questo tipo. La pubblicità è realizzata per la Esso: il *visual* raffigura un colibrì nell'atto di succhiare del nettare da un fiore. Poco sotto, l'*headline*: "Fate rifornimento ovunque". L'intero enunciato costituisce il *topic* della metafora; ogni elemento linguistico ha una controparte metaforica nel *visual*, che ha la funzione di

⁹⁵ Vedremo nel prossimo capitolo una possibile interpretazione delle immagini che rafforza l'idea della metafora linguistica.

⁹⁶ G. Bonsiepe, *Retorica visivo/verbale*, op. cit.

vehicle. Il “fate” si riferisce al pubblico, secondo la preferenza della pubblicità per l’allocuzione diretta al destinatario; questi è metaforizzato nel colibrì. L’azione svolta dall’animale ridefinisce il concetto di rifornimento, caricandolo di significati quali necessità, nutrimento e, addirittura, naturalità. L’avverbio “ovunque” è legato al fiore che evoca metaforicamente i distributori di benzina che, come i fiori, sono distribuiti nel territorio e facilmente reperibili. Ogni elemento del *topic* instaura, quindi, un rapporto di particolare enfasi e forza con il proprio *vehicle*. Il senso metaforico complessivo è difficilmente parafrasabile e la difficoltà nella verbalizzazione è accentuata dalla natura metalinguistica del messaggio: la lingua è, infatti, *parte* della metafora.

In altri casi, una metafora linguistica convenzionale è rappresentata nel *visual* in modo “letterale”. Il *visual*, cioè, rappresenta la metafora come se fosse un’espressione letterale. Nel momento in cui viene letteralizzata, il pubblico diviene consapevole della metaforicità di un’espressione d’uso comune, solitamente non percepita come metaforica. Diversi studi, tra cui ricordiamo quelli condotti da Glucksberg (cfr. cap. II), hanno dimostrato che la comprensione di un’espressione metaforica non particolarmente creativa o originale non passa attraverso una valutazione del senso letterale dell’espressione stessa; nella maggior parte dei casi, il significato letterale non viene nemmeno attivato. Per questo motivo, la visualizzazione letterale di una metafora crea un effetto sorpresa nel destinatario, con risultati anche comici⁹⁷. La pubblicità ricorre spesso a questa soluzione, perché consente di usare un’espressione nota rivitalizzandola e aumentandone il valore, senza dover ricorrere alla creazione di una metafora nuova, con tutti i rischi che, come abbiamo visto, la proposta di una metafora creativa può comportare. Un esempio viene riportato in Arcangeli⁹⁸. La pubblicità dei tortelloni Barilla utilizza, come *headline*, la frase: “Da un cuore di speck Alto Adige, un puro sapore”, dove “cuore” è da intendersi metaforicamente come la parte più pregiata del salume. Il *visual* rappresenta un tortellino al centro di un cuore formato da fette di speck, perfetta visualizzazione letterale di un “cuore di speck Alto Adige”. Lo stesso meccanismo viene usato in molti spot, che permettono di amplificare il gioco tra parole e

⁹⁷ Alessandro Bergonzoni è un maestro nel ricavare effetti di comicità attraverso la letteralizzazione e rivitalizzazione di metafore sopite. Ne è la dimostrazione una delle sue più celebri battute: “Vi parlo con il cuore in mano, quindi con i polsini completamente insanguinati.”

⁹⁸ M. Arcangeli, *Il Linguaggio Pubblicitario*, Roma, Carocci, 2008, p. 101.

immagini. Ad esempio, lo spot della compagnia telefonica TeleTu in cui viene rivitalizzata un'espressione metaforica cristallizzate. Lo spot mostra un personaggio che si affaccia dalla finestra di un condominio facendosi largo tra un folto fogliame; da dietro le sue spalle, provengono versi di animali esotici; ai vicini che lo guardano interrogativi spiega: "Mi sono perso in una *giungla* di offerte". Qui non abbiamo solo la letteralizzazione del termine metaforico "giungla", ma anche la resa visiva del verbo "perdersi". Qui l' enunciato descrivono letteralmente quello che lo spettatore vede; il contrasto è creato inserendo la scena in un contesto straniante sia rispetto all'ambiente e agli altri personaggi dello spot, sia rispetto alle conoscenze dello spettatore riguardo il significato delle espressioni scelte. Un caso lievemente diverso è quello dello spot dei wurstel Aia in cui tre ragazzi arrivano a una festa e trovano tutti gli invitati (cane compreso) con alcuni arti ingessati. Il testo dello spot, che compare scritto sullo schermo e viene raddoppiato dalla voce fuori campo, recita: "stanchi delle feste *ingessate*?" A quel punto i ragazzi portano in tavola i wurstel e la festa diventa animata. Qui la letteralizzazione dell'espressione metaforica non crea un immediato contrasto o un'anomalia rispetto al contesto: la scena, sebbene bizzarra, presenta una situazione plausibile. È il testo che, attraverso una metonimia, sposta l'ingessatura degli invitati sulla festa, connotando l'aggettivo in senso metaforico.

In casi come quelli appena descritti, la parola diventa quasi un'anfibologia, attraverso una sovrapposizione di significati per cui sia quello letterale che quello metaforico sono presenti e attivi nello stesso momento. Il *visual* nega e allo stesso tempo rafforza la metafora linguistica, rappresentando sia l'impossibilità di una sua lettura non figurata, sia le ragioni del suo uso metaforico. La metafora linguistica è *svelata* dall'immagine.

Un caso diverso riguarda gli esempi di metafora visiva come quelli che abbiamo analizzato, in cui, di solito, non si fa riferimento a una metafora linguistica preesistente⁹⁹. Il pubblico coglie la relazione metaforica tra gli elementi rappresentati ma non gli viene richiesto di esprimerla verbalmente. Solo se chiamato a spiegare la metafora visiva, il pubblico ricorrerà alla verbalizzazione. Per lo studioso, questa fase pone i problemi esposti nel paragrafo precedente. Per il destinatario, si pone un problema di ordine diverso. Egli dovrà creare una metafora linguistica nuova di cui ha

⁹⁹ Notiamo che un interessante spunto di riflessione è costituito dal rapporto tra metafora linguistica e visiva al momento dell'ideazione di quest'ultima, specie in contesti pubblicitari. Non è ancora stato indagato a sufficienza se sia sempre possibile rintracciare la base linguistica di una metafora che si esprime attraverso modalità visive.

solo la realizzazione visiva. La lingua, dunque, *interpreta a posteriori* la metafora, ma nell'interpretazione c'è necessariamente una componente creativa e una libertà nella scelta dell'espressione che sembra più adatta.

Proprio quest'ultimo aspetto sarà sfruttato ai fini della sperimentazione didattica che descriveremo nel prossimo capitolo. In altre parole, la metafora visiva sarà lo spunto per riflettere sul generale meccanismo metaforico, ma anche per esercitare una capacità di produzione metaforica e di consapevolezza linguistica basata sulle inferenze prodotte dalla pubblicità e sul tentativo di tradurle in espressioni verbali.

7. CONCLUSIONI

Riassumiamo ora i punti principali esposti in questo capitolo. Per prima cosa, abbiamo affrontato il problema di una retorica delle immagini. Abbiamo sottolineato da una parte la necessità di condurre un'analisi retorica delle immagini, data la loro pervasività e la loro pregnanza; dall'altra la difficoltà di trasferire la tradizionale analisi retorica nel campo visivo. L'approccio cognitivista costituisce una cornice abbastanza ampia e flessibile all'interno della quale condurre un'analisi retorica delle immagini. Punto di partenza non deve essere la definizione formale di una figura retorica ma la sua motivazione cognitiva, che ne determina l'uso e la comprensione. Ovviamente, sarà necessario tenere presenti la specificità del medium e accettare i limiti di una tale operazione. Non tutte le figure sono rintracciabili nel campo visivo, anche perché non tutte sono utilizzate nella pratica. È dunque necessario partire dall'osservazione di un corpus di esempi reali sui quali condurre l'analisi, invece che tentare un trasferimento a priori dalla lingua alle immagini. La definizione del corpus è un momento fondamentale, poiché non tutte le forme di comunicazione visive si prestano allo stesso modo ad un'analisi rigorosa. In particolare, le opere d'arte, pur presentando una ricchezza di elementi retorici, non sono adatte a fornire un modello interpretativo, almeno non nella fase di definizione teoretica di una retorica visiva. Per le caratteristiche intrinseche del suo genere, la pubblicità sembra essere il campo d'indagine da prediligere, perché fa ampio uso delle strategie retoriche e permette una chiara interpretazione delle strategie stesse.

La nostra attenzione si è concentrata sulla metafora per due motivi: il primo riguarda il suo impiego nella comunicazione pubblicitaria, finalizzato al raggiungimento di diversi effetti che hanno come obiettivo comune quello di provocare un cambiamento nell'ambiente cognitivo del consumatore talmente forte da influire sul suo comportamento. Il secondo riguarda la specifica attenzione che la figura ha ricevuto nelle sue manifestazioni visive, che ci ha permesso di delineare un modello abbastanza preciso di descrizione e di analisi. Tale modello applica i concetti chiave elaborati nell'ambito della linguistica cognitiva, in particolare l'assunto secondo il quale la metafora è prima di tutto un fatto del pensiero e solo derivativamente un fatto linguistico. L'assunto è confermato sia dagli studi prettamente linguistici, ma anche dal successo dell'applicazione degli stessi termini elaborati in tale ambito ad esempi visivi (individuazione di *topic* o soggetto primario e *vehicle* o soggetto secondario, proiezione del *mapping*). Come la metafora linguistica, anche quella visiva può presentarsi in forme diverse, anche se con meno variazioni. Anche gli effetti e i risultati dell'uso di metafore visive sono cognitivamente paragonabili a quelli ottenute dalle metafore linguistiche: vedere (letteralmente) qualcosa in termini di un'altra, creare similarità, esprimere concetti nuovi o astratti attraverso il supporto di concetti noti e concreti, arricchire, modificare e cambiare la nostra conoscenza del mondo.

Sulla base di queste similarità è possibile immaginare che le metafore visive possano costituire un supporto e un'integrazione all'analisi della metafora linguistica. Senza mai dimenticare le specificità di ogni medium, infatti, bisogna riconoscere la comune base cognitiva dei due fenomeni.

Nel prossimo capitolo, esporremo un'applicazione di questa teoria in campo didattico. Verificheremo, cioè, se un percorso di analisi sulle metafore visive possa migliorare la comprensione del processo cognitivo metaforico e se questa si traduca o meno in una migliore capacità di comprendere e interpretare le metafore linguistiche.

CAPITOLO V

PAROLE E IMMAGINI: UN PERCORSO DIDATTICO SULLA METAFORA NELLE SCUOLE MEDIE

1. INTRODUZIONE

Il percorso che abbiamo cercato di seguire aveva due obiettivi precisi. Il primo era fornire un quadro ampio e dettagliato del ruolo della metafora all'interno delle scienze cognitive, sottolineando alcuni aspetti fondamentali: il rapporto metafora-conoscenza; il rapporto metafora-didattica; le applicazioni delle teorie cognitive in contesti diversi da quello linguistico, con particolare riferimento al contesto visivo. Il secondo obiettivo era proporre un percorso didattico in cui far convergere tutte le considerazioni fatte, usandole sia come strumento nell'impostazione delle attività sia come guida nella definizione degli scopi da raggiungere. Questo ultimo capitolo verterà proprio sulla parte didattica e sperimentale del lavoro.

Per riassumere i motivi che ci hanno spinto a sostenere la necessità di una corretta didattica della metafora e a scegliere di condurre il nostro esperimento entro la cornice interpretativa del cognitivismo, prendiamo a prestito le parole di Chris, protagonista e narratore in prima persona del romanzo di Mark Haddon *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*¹. Chris è affetto dalla sindrome di Asperger, una forma di autismo che gli crea seri problemi nella comunicazione con gli altri. Una pagina del romanzo è dedicata proprio alle metafore:

La gente spesso parla usando delle metafore. Ecco alcuni esempi di metafore

Ho riso a crepapelle.
Avevano uno scheletro nell'armadio.
Toccare il cielo con un dito.
Avere un diavolo per capello.
Gli è andata la luna di traverso.

La parola metafora significa trasportare qualcosa da un posto all'altro, e deriva dai termini greci *μετα* (che significa *da un luogo all'altro*) e *φέρειν* (che significa *trasportare*) e si usa

¹ M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Torino, Einaudi, 2003.

quando si vuole descrivere qualcosa con una parola che in realtà indica qualcos'altro. Questo significa che la parola metafora è una metafora.

Credo che potrebbe anche essere definita una bugia, perché il cielo non si riesce a toccarlo con un dito e la gente non tiene gli scheletri nell'armadio. E quando mi concentro e cerco di rappresentare nella mia testa frasi come queste non faccio altro che confondermi, perché immaginare qualcuno con dei diavoli attaccati ai capelli mi fa dimenticare di cosa sta parlando la persona che ho di fronte².

Il brano è significativo per diversi motivi. Per prima cosa, stabilisce una relazione esplicita tra alcuni disturbi come l'autismo e l'uso del linguaggio figurato, a ribadire un profondo legame tra quest'ultimo e le abilità cognitive generali. Inoltre, l'interpretazione delle metafore viene presentato come uno dei maggiori problemi di comunicazione che il giovane protagonista deve affrontare, proprio perché il linguaggio comune non può fare a meno di espressioni metaforiche. Inoltre, mostra come la conoscenza della definizione della figura retorica non corrisponda alla sua effettiva comprensione. La metafora, infatti, non si esaurisce in una competenza linguistica, ma richiede una rielaborazione cognitiva delle informazioni. La mente di un soggetto affetto da autismo non è in grado di integrare le informazioni in conflitto entro un concetto coerente: il conflitto non si risolve e la metafora rimane priva di significato.

Come abbiamo ripetuto più volte, la vera metafora non è il momento in cui si descrive qualcosa con parole che indicano altro, ma quello in cui si comprende come e perché quelle parole ci descrivono qualcosa. Il primo momento corrisponde alla definizione della metafora, il secondo alla sua comprensione. Sebbene sia quindi necessario definire l'oggetto della nostra analisi, si può comprendere correttamente il meccanismo metaforico solo partendo dal risultato della sua applicazione. Ecco perché la metafora in uso è il punto di partenza del nostro lavoro sperimentale.

Nel laboratorio, abbiamo voluto sfruttare le recenti ricerche nel campo della metafora visiva: ci è sembrato che le pubblicità costituissero un materiale molto interessante a partire dal quale condurre un'analisi della metafora di tipo *usage based*. Il lavoro con le metafore visive costituisce, però, solo una fase di *training* all'interno del laboratorio, il quale parte dall'analisi delle metafore nei testi. La sperimentazione verte sulla possibilità di usare un materiale non linguistico per migliorare la

² *Ivi*, pp. 21-22. La stessa citazione è ripresa anche da Glucksberg in *How metaphors create categories-quickly*, in R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, pp. 67-83.

competenza metaforica degli studenti *anche* in ambito linguistico. Il laboratorio si svolge all'interno del curriculum di lingua italiana, dunque è la lingua il centro focale dell'intero percorso; tuttavia, vorremmo verificare le possibili influenze positive tra le due modalità. In altre parole, ci proponiamo di accogliere e sfruttare le suggestioni derivate dal successo della metafora concettuale, il cui punto di forza è la collocazione della metafora nel pensiero e non nella lingua; allo stesso tempo, vorremmo ricongiungere questa teoria alla dimensione linguistica, dimostrando che le due prospettive non si escludono ma, al contrario, si completano a vicenda. È dunque possibile adottare un approccio concettuale, che punti sugli aspetti cognitivi della metafora, per impostare in modo corretto ed efficace un percorso didattico sulla metafora linguistica.

Prima di passare alla descrizione e all'analisi del lavoro fatto in classe, vorremmo aggiungere alcune precisazioni riguardo la scelta di usare testi pubblicitari. L'operazione non è certo nuova³; tuttavia esiste un campo di ricerca espressamente dedicato al rapporto tra media e didattica che si propone di educare alla fruizione dei moderni mezzi di comunicazione secondo finalità molto simili a quelle cui il nostro lavoro è orientato.

2. ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLA *MEDIA EDUCATION*

Il riferimento al mondo dei media da parte di chi si occupa di educazione è, al tempo stesso, ovvio e pericoloso. È ovvio perché non è possibile ignorare la diffusione e l'influenza che i media hanno oggi su tutti noi, in particolare sui soggetti in formazione, i cosiddetti nativi digitali. L'enciclopedia di un adolescente moderno conta un'infinità di riferimenti al mondo del cinema, della pubblicità, della televisione, della musica, di internet. È pericoloso perché il fatto che i giovani siano continuamente esposti ai media, ne padroneggino con abilità tutti gli strumenti, li abbiano integrati nel loro modo di parlare e di interagire⁴, non significa che sappiano

³ Cfr. L. Caiazzo, M. R. Liotto, E. Morlicchio, *La pubblicità anima la didattica*, in C. Lavinio (a cura di), *Educazione Linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e Interazioni*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 106-115.

⁴ Si confronti un recente articolo di Piotr Czernski, originariamente intitolato *We, the Web Kids*, apparso con il titolo *Cresciuti con la Rete* su «Internazionale», 640, 16 marzo 2012, consultabile on line all'indirizzo <http://www.internazionale.it/news/piotr-czernski/2012/03/17/cresciuti-con-la-rete/>.

leggerli ed usarli in modo consapevole. L'uso dei media nella didattica, prima che essere strumento, deve essere anche oggetto di una riflessione precisa.

Nel 1973, il CICT – Conseil international du cinéma, de la télévision et de la communication audiovisuelle – conia e definisce l'espressione *Media Education* come “studio, insegnamento e apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione, intesi come parte di un campo specifico e autonomo di conoscenze nella teoria pedagogica, a differenza del loro uso come sussidi per l'insegnamento e l'apprendimento in altri campi della conoscenza⁵”. L'obiettivo di un'educazione alla lettura dei media è dunque la capacità di usarli, interpretarli, saperli valorizzare e avvicinarsi ad essi con ruolo critico e attivo. Nel 1979, viene proposta una definizione più completa:

la *Media Education* comprende lo studio – e per esso si intende il suo apprendimento e insegnamento in vari modi e ad ogni livello: primario, secondario, post-secondario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua in ogni circostanza – della storia, della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche, così come del ruolo svolto dai media nella società, del loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione, dalla partecipazione e dalla modificazione delle modalità di percezione che i media comportano; nonché dell'accesso ai media e al lavoro creativo che con essi si può svolgere⁶.

Sulla questione del rapporto tra media e educazione, le posizioni si dividono tra “apocalittici e integrati⁷”. I primi mettono i media sotto accusa senza valutare il contenuto ma il solo mezzo, mettendo in pratica un'estremizzazione del motto di McLuhan “il medium è il messaggio”. Secondo Postman⁸, nell'era del tecnopolio, i media, la televisione in particolare, sono diventati il primo curriculum per i giovani, dove per curriculum si intende un corso di studi per addestrare l'intelletto e il carattere. Tuttavia, la televisione impiega modalità particolari, incentrate nel dominio spazio-visivo, è seduttiva, non punitiva, si concentra sull'emozione piuttosto che sulla ragione, è dominata dall'immagine concreta, unica e non parafrasabile, preferibile alla parola, astratta e traducibile. In questo modo, si sviluppa maggiormente l'emisfero

⁵ Cfr. C. Di Bari, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*, Firenze, Firenze University Press, 2009, p. 44.

⁶ *Ivi*, p. 52.

⁷ Cfr. U. Eco, *Apocalittici e Integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

⁸ N. Postman, *Ecologia dei Media*, Roma, Armando, 1981.

destro del cervello, quello non logico, emotivo, rispetto a quello sinistro, principalmente dedicato alle attività razionali e linguistiche. Allo stesso modo, Raffaele Simone⁹ nota come il fatto che i giovani siano maggiormente esposti a codici iconici che a codici alfabetici, li porti a sviluppare un'intelligenza *multitasking*, basata sulla simultaneità degli stimoli, i quali vengono percepiti a volte in modo caotico e non sistematico. Viene così marcata la differenza e la distanza con i compiti tipici di un contesto scolastico, che richiedono capacità di analisi, selezione, verbalizzazione.

Quest'ultima osservazione non deve tradursi in una condanna, ma invitare alla presa di coscienza di una nuova emergenza cognitiva e didattica. I media hanno incrementato l'uso di stimoli multimodali, in cui domina soprattutto la modalità visiva; come conseguenza, si è modificato il modo in cui i giovani percepiscono, selezionano e interpretano le informazioni intorno a loro¹⁰. Chi si occupa di educazione ha il dovere di confrontarsi con questo fenomeno e tentare di integrarlo all'interno di una prospettiva didattica.

Gli "integrati" sono appunto coloro che riconoscono ai nuovi media un'utile funzione di supporto all'apprendimento e all'educazione, purché usati con criterio.

Ad esempio, è stato suggerito che alcuni problemi di apprendimento potrebbero essere causati dalla difficoltà di passare da attività che richiedono un basso sforzo – come guardare la televisione – ad attività che ne richiedono uno elevato, come quelle scolastiche; allora si potrebbe insegnare ai bambini a investire una maggiore quantità di sforzo mentale nel guardare la televisione, per aiutarli ad applicare correttamente le loro capacità¹¹. Come nota Eco, infatti, davanti a un prodotto audiovisivo, come un film, lo spettatore può anche non "pensare", cioè non impegnarsi in un vero e proprio compito di interpretazione; al contrario, un lettore non può sottrarsi al dialogo interpretativo con il testo se vuole ricavarne qualcosa¹². Il compito della *media education* dovrebbe essere quello di formare un lettore consapevole e critico che sappia confrontarsi con un testo visivo, audiovisivo o digitale.

⁹ R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

¹⁰ Cfr. D. Yamada-Rice, *New Media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on young children's learning*, «Literacy», 45, 1, Aprile 2011, pp. 32-43.

¹¹ Cfr. C. Fratini, *Il Messaggio televisivo. Aspetti Intellettivi e Affettivi*, in L. Trisciuzzi, S. Ulivieri (a cura di), *Il Bambino Televisivo*, Teramo, Giunti&Lisciani, 1993.

¹² U. Eco, *Pensare al Cinema*, «L'Espresso», 2005. Cfr. C. Di Bari, op. cit., p. 147.

Secondo Masterman¹³, la *media education* dovrebbe stimolare negli studenti una fiducia in sé stessi e una maturità critica tale da renderli capaci di applicare il loro giudizio critico ad ogni fruizione futura dei media. Tuttavia,

l'obiettivo primario di una *media education* che si prolunga nel tempo non è semplicemente quello di conseguire una consapevolezza e una comprensione critica dei media, ma anche un'autonomia critica¹⁴.

Le direzioni degli ultimi decenni riguardo gli approcci alla *media education* puntano proprio sulla valorizzazione del fruitore come individuo attivo e critico, abbandonando ogni politica protezionistica o moralista. La *media education* inizia quindi ad essere pensata anche come alfabetizzazione ai linguaggi dei nuovi media.

Mario Morcellini¹⁵ propone un manifesto per la *media education* in Italia: questa dovrebbe entrare nel merito della produzione dei contenuti; avere alla radice una fiducia nel cambiamento; recuperare gli intellettuali e la loro funzione di mediazione; consentire la riconciliazione tra generazioni diverse e tra istituzione scolastica e mondo esterno. Morcellini sottolinea anche che la *media education* dovrebbe costituire un'esperienza di riflessione metacognitiva sui processi di costruzione del messaggio comunicativo.

All'interno di un percorso didattico, i media dovrebbero essere considerati o come un settore di studi specializzato, o, più produttivamente, impiegati in un curriculum trasversale. Ancora secondo Masterman¹⁶, gli insegnanti potrebbero usare i media per rendere più interessante e incisivo il loro lavoro, basandosi sul presupposto che questi sono solitamente stimolanti dal punto di vista educativo; potrebbero incoraggiare gli alunni a presentare le loro idee attraverso diversi mezzi di comunicazione e valutare l'impatto che le rappresentazioni mediali hanno sulla propria disciplina.

Per impostare il nostro lavoro, abbiamo tenuto conto anche di queste riflessioni sull'uso dei media a scuola. La nostra scelta è stata quindi guidata da due obiettivi: il primo riguarda in modo specifico lo scopo di questa ricerca, e si collega

¹³ L. Masterman, *A Scuola di Media: educazione, media e democrazia negli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997.

¹⁴ *Ivi*, p. 74.

¹⁵ M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, Milano, Franco Angeli 2004.

¹⁶ L. Masterman, *A Scuola di Media: educazione, media e democrazia negli anni '90*, op. cit.

direttamente alle teorie sulla pubblicità e sulla metafora visiva esposte precedentemente; abbiamo scelto la pubblicità come testo ottimale per testare e rafforzare la capacità degli studenti di individuare e interpretare una strategia metaforica visiva, al fine di verificare la trasferibilità sul piano linguistico di una competenza acquisita in campo visivo. Il secondo obiettivo era invece stimolare una riflessione critica sulla pubblicità come mezzo di comunicazione, che prevedesse sia una fase di analisi che una di produzione.

Le pubblicità scelte rientrano nel genere della *social advertising* che verte su temi di interesse collettivo legati all'attualità. Nonostante questo, in genere le pubblicità a contenuto sociale non ricevono molta attenzione da parte del pubblico. L'interesse verso una tematica globale ha una presa minore rispetto a un problema molto più piccolo ma direttamente legato alla vita quotidiana, come l'acquisto di un prodotto. Le strategie retoriche impiegate hanno quindi la doppia funzione di richiamare l'attenzione attraverso immagini accattivanti e provocatorie, e di presentare un problema in modo tale da influire sull'*attitude* dei destinatari. Le metafore scelte devono quindi essere sia formalmente allettanti che cognitivamente forti. Durante il laboratorio, è emersa una riflessione sul rapporto tra forma e contenuto proprio a partire dalle pubblicità presentate, anche se in modo indiretto. Infatti, l'analisi non si è mai concentrata esclusivamente sul messaggio, quanto sulle strategie adottate per comunicarlo; vedremo in seguito come le osservazioni dei ragazzi abbiano rivelato delle discrepanze tra la realizzazione grafica, la scelta della strategia e la qualità del contenuto proposto.

Nei paragrafi che seguono renderemo conto nel dettaglio del lavoro fatto con gli studenti e dei risultati ottenuti rispetto all'obiettivo prefissato. Tuttavia, abbiamo ritenuto importante esplicitare anche l'aspetto educativo generale legato all'uso del media, ispirato al principio secondo cui

il passaggio dall'incoscienza alla consapevolezza diventa la chiave di questo tipo di educazione [media education], che dovrebbe fornire al soggetto in formazione un pensiero «aperto» e un'autonomia critica da applicare non soltanto nelle future fruizioni mediali, ma, si auspica, in tutte le esperienze della vita¹⁷.

¹⁷ C. Di Bari, *A passo di critica*, op. cit., p. 71.

3. IL LABORATORIO: STRUTTURA E REALIZZAZIONE

Dal 18 ottobre 2011 al 26 novembre 2011 ho tenuto un breve ciclo di 5 lezioni laboratoriali in una classe terza della scuola Media Inferiore “E. Mattei” di Castel di Lama, Ascoli Piceno. Gli incontri, della durata di due ore, si sono svolti durante le ore di Italiano, sotto la supervisione del prof. Gianluca Re, il quale mi ha lasciato condurre le lezioni in modo autonomo e senza interferenze.

Soggetti

La classe è composta da 21 alunni, di cui due con deficit cognitivi, affiancati, anche durante le mie lezioni, da un’insegnante di sostegno. Entrambi gli studenti hanno partecipato alle fasi di analisi e discussioni e svolto, in parte, le attività assegnate. Tuttavia, le loro performance sono state escluse dall’elaborazione finale dei miei dati, con l’obiettivo di assicurare una maggiore omogeneità dei risultati. In un paragrafo dedicato, esporrò alcune interessanti riflessioni a proposito del lavoro svolto da uno dei due studenti.

Il docente aveva introdotto agli alunni l’argomento del laboratorio; la metafora era stata studiata insieme ad altre figure retoriche l’anno precedente.

Strumenti

La classe è dotata di una LIM che mi ha permesso di proiettare presentazioni in *power point*, video e immagini. Nel primo incontro, ad ogni alunno è stato consegnato un dossier composto dai materiali usati nella presentazione in *power point*: testi su cui lavorare, schede riassuntive, esercizi (vd. Appendice).

Struttura

Il laboratorio era suddiviso in cinque fasi successive, una per ogni incontro:

1. I fase: spiegazione della metafora basta su esempi linguistici di vario genere;
2. II fase: test di riconoscimento e comprensione;
3. III fase: analisi e discussione metafore visive in alcuni esempi di pubblicità a contenuto sociale;

4. IV fase: lavoro di gruppo di ideazione e realizzazione di una pubblicità con una metafora visiva; valutazione guidata da parte dei compagni;
5. V fase: test speculare al primo.

La regolare cadenza settimanale (con eccezione di due incontri saltati, uno tra la seconda e la terza settimana, l'altro tra la terza e la quarta) è stata funzionale per garantire la continuità del laboratorio e, al tempo stesso, per lasciare agli studenti il tempo di rielaborare e interiorizzare il lavoro fatto in ognuno degli incontri. La distanza temporale è stata, inoltre, necessaria ai fini della valutazione dei risultati, elaborati a partire dai due test proposti agli alunni nel corso del secondo e del quinto incontro.

Obiettivi Generali

- Migliorare la consapevolezza e la competenza metaforica degli studenti;
- Unire l'analisi linguistica all'analisi delle metafore visive per rendere conto in modo più incisivo del meccanismo cognitivo metaforico;
- Verificare se l'analisi delle metafore visive all'interno di un percorso didattico sulla metafora abbia effetti positivi sulla capacità degli studenti di riconoscere e interpretare una metafora linguistica;

Fase I. Spiegazione

Ad apertura del laboratorio, ho chiesto agli alunni se avessero mai sentito parlare della metafora e in che termini. Alla prima domanda, tutti hanno annuito vigorosamente; poi un alunno ha spiegato: “La metafora è una similitudine senza il *come*.”

La definizione data conferma quanto detto nel III capitolo a proposito del modo in cui la metafora viene affrontata a scuola. La strategia che ho scelto di adottare non puntava a sostituire la loro conoscenza della metafora con un altro tipo di conoscenza impartita dall'alto. Prima di iniziare la lettura dei testi, ho spiegato che avremmo affrontato il problema da una prospettiva diversa. In questo modo, ho voluto introdurre l'idea della prospettiva, dello sguardo parziale, relativo, non univoco ma

con una sua verità, per scardinare l'impostazione dicotomica tra giusto e sbagliato e abituare gli studenti a ragionare in una cornice più flessibile, sebbene rigorosa.

Il primo testo è stato tratto dal romanzo "Il piccolo Principe". I brani su cui ci siamo soffermati sono stati i seguenti:

- a) I fiori sono **deboli**. Sono **ingenui**. Si **rassicurano** come possono. **Si credono terribili** con le loro spine. [...] Da migliaia di anni i fiori **fabbricano** le spine.
- b) Io conosco un pianeta su cui c'è un signor Chermisi. Non ha mai respirato un fiore. Non ha mai guardato una stella. Non ha mai voluto bene a nessuno. Non fa altro che addizioni. E tutto il giorno ripete come te "Io sono un uomo serio" e si gonfia di orgoglio. Ma non è un uomo, **è un fungo!**
- c) **Era caduta** la notte.
- d) **Il paese delle lacrime** è così misterioso.

Il testo a) presenta delle metafore aggettivali e nominali. A partire dalle parole evidenziate, abbiamo ricostruito insieme l'origine della metafora. La prima proposta è stata: "I fiori sono persone". Possiamo dire che questa metafora esprime il livello concettuale generico. Era però necessario scendere al livello inferiore e specificare che "I fiori sono persone deboli, ingenui, che credono di riuscire a difendersi con i poveri mezzi che hanno". Abbiamo cercato di estendere la metafora per evidenziarne la struttura profonda e la capacità di riposizionare tutti gli elementi che compongono un'immagine o un concetto entro una nuova struttura. Se i fiori sono persone che devono difendersi, le spine, hanno subito suggerito gli alunni, sono delle armi. Ho subito voluto sottolineare l'idea di struttura e il fatto che le metafore non si riferiscano in modo isolato al *topic* ma fungano da vettori di senso per costruire una rete di relazioni più ampia. Attraverso l'esempio riportato, sono state affrontate, da subito, due questioni: la natura del meccanismo metaforico non come paragone implicito ma come un parlare e ragionare di qualcosa come se fosse qualcos'altro; l'esplorazione del potere della metafora di creare mondi in modo non arbitrario ma a partire da un'asserzione metaforica di base che definisce i ruoli e i rapporti tra più elementi.

Il testo b) presenta la classica metafora predicativa. La presenza del contesto è fondamentale per disambiguare l'espressione ed evitare l'interferenza con la similitudine che avrebbe prodotto un esito come "Il signor Chermisi è come un fungo, ha la forma di un fungo". Nessuna delle interpretazioni proposte dai ragazzi è stata di

questo tipo; hanno proposto, invece, che il signor Chermisi è un vegetale, non ha le caratteristiche degli uomini perché non vuole bene a nessuno, non vive realmente la sua vita. Tuttavia, si sono create interferenze con la loro conoscenza oggettiva dei funghi, per cui hanno definito il signor Chermisi un parassita, che vive a spese degli altri; interpretazione accolta ma di cui è stata evidenziata la scarsa coerenza con il contesto. A guidare l'analisi deve esserci, infatti, il principio di appropriatezza più che di correttezza, in modo che la discussione non sia eccessivamente rigida ma rientri, comunque, entro confini ben precisi.

Il testo c) propone un caso di metafora verbale di tipo convenzionale: il riferirsi all'arrivo della notte come una caduta fa parte sia del repertorio degli studenti (frutto di letture scolastiche) che di un modo diffuso di concettualizzare la notte e, in generale, gli eventi temporali come persone o oggetti che compiono un'azione. Fa parte, dunque, di quella metafora generica "gli eventi sono azioni" di cui abbiamo diffusamente parlato nel II capitolo. L'esempio ci ha dato la possibilità di parlare del modo in cui il tempo viene concettualizzato metaforicamente. La scoperta delle metafore nel linguaggio quotidiano è stata, per i ragazzi, una delle più piacevoli e interessanti. Ho rilevato su questo punto una costante sia nelle discussioni che nelle risposte ai test: le metafore convenzionali sono comprese senza difficoltà, ma è molto difficile ricostruirne la struttura. La maggior parte delle espressioni metaforiche usate nella quotidianità sono percepite alla stregua di espressioni idiomatiche fisse, di cui si conosce il significato generico e se ne padroneggia l'uso in contesto; tuttavia, sfugge la concettualizzazione metaforica che genera e giustifica la singola espressione.

L'esempio d) è stato senza dubbio il più complesso. Grazie al contesto del brano letto, gli studenti sono stati in grado di ricostruire il significato. Tuttavia, hanno avuto difficoltà nello sciogliere la definizione "il paese delle lacrime". Ci troviamo qui di fronte a un esempio di metafora nominale di tipo sostitutivo (secondo la terminologia di Brooke-Rose) o metafora *in absentia*, in cui è presente solo il *vehicle*; la difficoltà deriva dall'impossibilità di definire in modo univoco il *topic* della metafora. Gli studenti hanno avanzato proposte come "tristezza", "pensieri tristi che fanno piangere", "emozioni negative". Abbiamo cercato di ragionare sulle parole "paese" e "misterioso". Ne è derivata l'immagine di un paese sconosciuto, tra le cui vie è facile perdersi; né una mappa né indicazioni stradali possono aiutare ad orientarci. Il dolore e la tristezza diventano così qualcosa di indefinibile, inafferrabile e inconoscibile. A partire dalla loro esperienza personale, alcuni dei ragazzi hanno

ammesso che, a volte, nemmeno loro sanno da dove viene la propria tristezza. La difficoltà di capire un sentimento, di sviscerarne le origini, insomma, di razionalizzarlo sta alla base di questa metafora che mostra il duplice problema della conoscenza delle proprie emozioni e della loro comunicabilità agli altri.

Solo dopo una prima fase di discussione abbiamo iniziato a rintracciare nelle metafore analizzate alcuni aspetti formali. Il primo riguarda la presenza di due termini: da una parte c'è quello di cui si sta parlando, dall'altra ciò che si usa per parlarne. Quindi, da una parte ci sono i fiori e il signor Chermisi, dall'altra le persone deboli e il fungo. Ho ritenuto che la terminologia di Richards – *topic/vehicle* – nonostante la sua onnipresenza nella letteratura scientifica, potesse essere troppo complessa per gli studenti di terza media. Mi è sembrata più intuitiva e perspicua la proposta di Black di distinguere un soggetto primario e un soggetto secondario. Ho lasciato a “soggetto” il significato ampio di “sistema” assegnatogli da Black, incoraggiando i ragazzi a non dare una risposta sintetica. In altre parole, pur avendo insistito sull'identità metaforica tra i due termini e quindi lasciato la forma sintattica A è B, ho evitato che ad A e B venisse associata una sola parola: al contrario, ho voluto che gli studenti spiegassero nei dettagli che tipo di soggetto secondario era stato utilizzato nelle varie metafore; nei casi di sostituzione, ho preteso un'analogia ricchezza anche nella definizione del soggetto primario, quando mancava un referente preciso.

La seconda fase di formalizzazione è stata la definizione delle forme linguistiche in cui può essere espressa una metafora. Seguendo gli esempi, abbiamo individuato metafore nominali, divise in due tipi: predicazione (entrambi i soggetti sono presenti) e sostituzione (solo un soggetto è presente); metafore aggettivali; metafore verbali.

A questo punto, siamo andati avanti con l'analisi attraverso la lettura di un articolo di giornale sulle vittorie olimpiche di Federica Pellegrini. Il testo presentava alcune metafore più convenzionali (“andare avanti”, “essere la regina di qualcosa”) e altre originali (“se li è presi, impacchettati, portati a casa e prenotati per Londra”, “moscerini lontani”). Ogni metafora incontrata è stata analizzata nel modo seguente:

- Indicare soggetto primario e secondario;
- Indicare la forma linguistica (nome, verbo, aggettivo)
- Proporre un'interpretazione;

- Proporre un motivo per cui la metafora è utilizzata.

Questo secondo esercizio propone un'analisi più formale ma, nella sostanza, analoga a quella condotta sul Piccolo Principe. Si segna così una continuità con il testo precedente, sia nella presenza diffusa delle metafore che nella loro qualità specifica. Durante la discussione, abbiamo cercato di ragionare soprattutto su due punti: il motivo per cui il giornalista aveva usato una metafora e la differenza tra le espressioni metaforiche convenzionali e quelle originali create *ad hoc*. Abbiamo quindi parlato della metafora concettuale della “vita è un viaggio” e dell’uso di aggettivi che indicano consistenza fisica per indicare il carattere di una persona (“solido”, “tenero”, “dolce”, “duro”); in seguito, abbiamo cercato di ricostruire l’origine delle metafore scelte dal giornalista per descrivere una particolare situazione, come la posizione di Federica Pellegrini rispetto alle sue avversarie durante la gara: in questo caso, la metafora è funzionale al contesto specifico e getta sull’evento sportivo una luce nuova, capace di rendere in modo immediato i ruoli e le relazioni tra i partecipanti.

Successivamente, ho voluto ribadire il concetto di struttura associato alla metafora attraverso un esercizio che permettesse di riflettere sia sulla forma linguistica che sulla ridescrizione di un concetto da diverse prospettive, ognuna delle quali corrispondente a una metafora. L’esercizio (vd appendice) riguardava la scelta di una metafora per descrivere la scuola, a partire da un modello costituito da un brevissimo testo in cui l’edificio e tutti gli attori scolastici venivano inquadrati in due metafore opposte: “la scuola è una prigione” e “la scuola è una palestra”. La metafora predicativa iniziale definiva i ruoli dello studente, degli insegnanti, delle ore di lezione in classe e dell’intervallo. Le due versioni, speculari, mostravano le due facce della medaglia, due modi di vedere la scuola da parte di due ipotetici alunni, l’uno con una visione molto negativa, l’altro con una visione positiva. Dopo l’analisi, condotta sempre in termini rigorosi ma che non limitassero le considerazioni spontanee degli alunni, ho proposto di immaginare metafore e scenari diversi per descrivere la scuola dal loro punto di vista. Le risposte sono state varie:

- La scuola è un campo di concentramento.
- La scuola è una caserma.
- La scuola è un impero, dove la preside è l’imperatrice, gli insegnanti i nobili e gli studenti i sudditi.

- La scuola è una famiglia, dove la preside è la nonna, perché è la più saggia, gli insegnanti sono i genitori e gli studenti i figli.
- La scuola è un astuccio, gli studenti sono le penne dentro.
- La scuola è un ufficio di lavoro.
- La scuola è un treno, gli insegnanti sono i macchinisti e gli studenti il pannello di controllo che fa andare il treno.
- La scuola è un'azienda agricola. Gli studenti sono i contadini che lavorano per gli insegnanti, i datori di lavoro. Se lavorano bene, alla fine dell'anno possono portare a casa i frutti del loro lavoro.
- La scuola è un'officina, la preside è il capo officina, gli insegnanti sono i dipendenti, gli studenti i pezzi da riparare.

Alcune metafore sono poco pertinenti. Molte sono focalizzate sulla struttura gerarchica che, evidentemente, è percepita con particolare forza. È interessante notare che nel brano di partenza la preside non era menzionata, mentre gli studenti hanno sentito il bisogno di integrarla nella struttura che stavano delineando. La metafora dell'azienda agricola mantiene la struttura gerarchica, ma mette in risalto il valore del lavoro e della produttività degli studenti. Durante la discussione sulla metafora del treno, esposta in modo un po' confuso, ad un certo punto è emerso che gli studenti devono impegnarsi per far andare il treno, che potrebbe corrispondere anche alla loro intelligenza, educata attraverso scuola.

La metafora più interessante, secondo me, è quella dell'officina. L'attenzione è rivolta al lavoro dell'insegnante che ripara e assembla i pezzi della macchina. Lo studente appare come un oggetto in formazione. L'alunno che l'ha proposta è affetto da ADHD, disturbo dell'iperattività e dell'attenzione e ha una grande passione per la meccanica e le automobili; probabilmente la metafora deriva da una rielaborazione di questi interessi¹⁸.

L'esercizio successivo è stato sviluppato a partire da una striscia del fumetto Mafalda (fig. 1). Il fumetto mostra una letteralizzazione di un'espressione molto convenzionale come "mettere le idee in testa". Gli alunni non hanno avuto difficoltà a individuare il contrasto tra il modo di dire e il gesto del misurarsi la circonferenza della testa. Tuttavia, il passaggio alla metafora concettuale sottostante non è stato

¹⁸ Esamineremo poi nel dettaglio il caso di questo studente e delle risposte al lavoro fatto in classe durante il laboratorio.

immediato, anche se, dopo qualche suggerimento iniziale, è stato possibile avviare una bella discussione sulle metafore concettuali utilizzate per parlare di conoscenza, idee, pensieri e concetti come imparare e insegnare. Questa fase ha mostrato come la concettualizzazione delle conoscenze come oggetti da manipolare sia diffusa e comprensibile; allo stesso tempo, però, viene ribadito come la consapevolezza del meccanismo metaforico alla base di certe espressioni non derivi in modo diretto dall'uso o dalla comprensione delle espressioni stesse. Ulteriore elemento, questo, che giustifica la scelta di accostare metafore letterarie e convenzionali in modo non strutturalmente differenziato (l'analisi prevede sempre l'individuazione di un soggetto primario e uno secondario, seppure di diversa complessità e con diversi esiti interpretativi).



Figura 1.

Dopo la discussione dei diversi esempi proposti, siamo passati a riflettere in modo sistematico sull'uso e sulla funzione della metafora nel testo. Non abbiamo definito un elenco chiuso, ma un ventaglio di possibilità che dipendono da variabili quali il genere testuale, il contesto, la situazione comunicativa. Tuttavia, abbiamo individuato insieme delle macrocategorie, motivazioni generali che possano giustificare un numero più ampio di esempi concreti, e li abbiamo sintetizzati in tre punti:

1. descrivere il carattere delle persone;
2. descrivere concetti astratti, come emozioni, sentimenti, pensieri;

3. esprimere il nostro punto di vista, il modo in cui guardiamo e pensiamo il mondo.

Il terzo punto potrebbe riassumere tutti gli altri, ma per gli studenti è stato utile potersi riferire a situazioni concrete cui ancorare l'uso delle metafore; inoltre, era importante che capissero l'uso specifico di un'espressione metaforica, senza appiattare l'analisi ad un livello eccessivamente concettuale. Infatti, lo ripetiamo, capire il meccanismo generale di una metafora è importante quanto il saperne riconoscere le specificità. Con la stessa prospettiva, abbiamo individuato metafore insolite, originali, creative e metafore di uso comune, convenzionali. La differenza è stata marcata nell'uso, nel contesto e nell'effetto, più che nella forma o sulla struttura generale.

La discussione sull'effetto ha integrato quella sull'uso; tuttavia, in questo caso è stato più difficile isolare delle costanti, anche se abbiamo rilevato come presentare qualcosa sotto forma di qualcos'altro serva non solo a comunicare una prospettiva ma a modificare quella dell'altro.

A questo punto, gli studenti erano stati abituati a riconoscere una metafora a prescindere sia dalla forma linguistica canonica (A è B) che dal contesto d'uso. A conclusione della lezione, ho proposto loro la poesia *Stasera* di Ungaretti e un brano tratto da *Novecento* di Baricco. Le loro osservazioni sulle metafore utilizzate, sebbene queste fossero “ostinate¹⁹”, non limitate a una singola espressione ma costitutive del testo, sono state ricche e appropriate. Nel caso del brano di Baricco, ci trovavamo di fronte a una lunga e argomentata metafora *in absentia*, funzionale per capire come funziona il *mapping* metaforico: infatti, il discorso di Novecento a proposito del pianoforte reale e quello immaginario che gli si srotola davanti al momento di scendere dalla nave, mostra come il personaggio applichi le sue conoscenze tratte da un dominio noto (il pianoforte) per tentare di conoscere qualcosa che gli è ignoto (il mondo sulla terra ferma); anzi, egli fa del contrasto tra noto e ignoto il fulcro del proprio ragionamento che sancisce in via definitiva la sua estraneità da un contesto che non riesce a dominare. Il parallelismo metaforico risulta, per gli studenti, chiaro e suggestivo, tanto che alla domanda “cosa significa *suonare* per Novecento” rispondono senza esitazione “vivere”. In questo modo dimostrano di aver saputo

¹⁹ Cfr. F. Frasnedi, *Leggere per Scrivere: le principali procedure di selezione*, in F. Frasnedi, Y. Martari, C. Panzneri, *La Lingua per un Maestro: “vedere” la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 88-120, cit. p. 115.

estendere ulteriormente la metafora del pianoforte infinito e averla proiettata su un dominio più ampio.

Il primo incontro si chiude, quindi, con un bilancio positivo. I ragazzi sono stati molto recettivi, collaborativi e creativi. Le loro proposte non sempre erano pertinenti, ma sono stati capaci di riconoscere gli interventi marginali senza condannarli, senza cioè liquidarli come “sbagliati”; dalle proposte più interessanti, invece, sono nate delle discussioni collettive. Hanno mostrato, inoltre, una buona capacità di riflessione metalinguistica. Pur partendo da una definizione riduttiva delle metafore, alla fine hanno accolto il modello più ampio proposto loro, hanno compreso la distinzione in metafore nominali, aggettivali e verbali, sono stati in grado di muoversi in modo agile tra contesti differenti e hanno saputo applicare la terminologia corretta.

Fase II. Test.

Durante il secondo incontro è stato somministrato ai ragazzi il test 1 (vd appendice). Il test si compone di cinque testi, esempi letterari, tratti da romanzi e poesie, e testi creati *ad hoc* che simulassero un contesto colloquiale, quotidiano e il più vicino possibile al vissuto degli studenti. I primi erano introdotti da un breve sommario che fornisse il contesto dal quale erano tratti. Complessivamente, nel test si trovavano esempi di metafore nominali, secondo le due modalità descritte, metafore aggettivali e verbali, in contesto sia letterario e convenzionale. Ovviamente, la suddivisione tra contesti non è esplicitata; uno degli scopi del test è anche verificare se gli alunni percepiscono in modo diverso i due tipi di testo e se tale percezione influisce sulla loro capacità di riconoscere e interpretare le metafore. Anche se esiste una differenza qualitativa tra alcune delle metafore usate in contesto letterario e quelle che simulano un uso colloquiale, ho mantenuto la scelta fatta in sede di spiegazione di non marcare una differenziazione assoluta tra le due tipologie. La presenza dei due contesti è volta ad indagare se tale differenziazione emerge dalle risposte degli studenti.

Gli alunni dovevano rispondere ai seguenti quesiti:

- a) Individua e sottolinea le parole che, secondo te, sono usate in senso metaforico, cioè parlano di qualcosa come se fosse qualcos'altro; poi, scrivi se la metafora è espressa attraverso un nome (se riesci, indica quale dei due modi

per esprimere una metafora con un nome viene usato), un verbo o un aggettivo.

- b)** Quali sono i due termini che costituiscono la metafora? Quale di questi è il soggetto primario e quale quello secondario? Se i termini non sono esplicitati, prova tu stesso a ricostruirli.
- c)** Prova a dare un'interpretazione delle metafore individuate, spiegando perché è stato usato proprio quel soggetto secondario per parlare del soggetto primario. Puoi scrivere tutte le riflessioni che ti vengono in mente.
- d)** Prova a spiegare perché l'autore ha usato le metafore.
- e)** Avevi già sentito le metafore che hai trovato nel testo? Erano nuove? Le hai trovate difficili o facili da capire? Riesci a pensare a delle metafore migliori? Se sì, quali?

Ogni quesito corrisponde a un compito definito: riconoscimento (R); individuazione soggetto primario e soggetto secondario (S); interpretazione (I); definizione dell'uso (U); giudizio di comprensibilità (G).

Le risposte degli studenti sono state valutate in modo più rigoroso possibile, sempre partendo dall'idea che nella maggior parte dei casi non era possibile classificare una risposta come semplicemente giusta o sbagliata. Per ovviare a questo problema, ho elaborato una scala di valutazione da 0 a 2, in cui il valore 0 corrisponde a una risposta completamente errata (ad esempio un fallimento nel riconoscimento della metafora nel testo); il valore 1 corrisponde a una risposta corretta ma parziale (ad esempio, identificazione corretta del soggetto primario e imprecisa del soggetto secondario, oppure interpretazione tautologica della metafora, senza l'aggiunta di un'elaborazione personale); il valore 2 corrisponde a una risposta completa, ricca e personale. Il caso dell'ultimo quesito (G) è leggermente diverso, perché i valori indicano un giudizio in cui 0 corrisponde a una minima comprensibilità della metafora, 1 a una metafora abbastanza facile da comprendere ma mai sentita prima, 2 a una metafora nota e facilmente comprensibile. Sebbene quest'ultimo parametro di valutazione si differenzi dagli altri, ne costituisce un'importante integrazione: infatti, incrociare i dati relativi all'analisi più strutturale della metafora con quelli del suo giudizio di complessità permette di costruire un quadro più completo ed equilibrato del modo in cui ogni studente ha percepito e affrontato il compito richiesto.

Risultati Test 1

In generale, il livello del test è stato buono. Il riconoscimento delle metafore nel testo è avvenuto con successo nella maggior parte dei casi e con una distribuzione equa tra tutti gli studenti. Le difficoltà maggiori sono state riscontrate nell'analisi delle metafore verbali e aggettivali in contesto letterario; in generale, i verbi metaforici si sono rivelati i più difficili da riconoscere e interpretare. Nessun problema significativo si è presentato nel riconoscimento e nelle interpretazioni delle metafore nominali. Tuttavia, nonostante la maggior parte degli studenti abbia indicato le metafore come nominali, solo in pochi hanno identificato una metafore di tipo sostitutivo (5 studenti in contesto convenzionale, solo 1 in contesto letterario).

L'identificazione del soggetto primario e secondario negli aggettivi e nei verbi metaforici, in entrambi i contesti, è stata scorretta o parziale; in particolare, il soggetto secondario è stato intuitivamente identificato con l'aggettivo o il verbo stesso, mentre la ricostruzione del soggetto primario si è rivelata, spesso, corretta; in ogni caso da analizzare, sia per i verbi che per gli aggettivi e in entrambi i contesti, solo uno studente su venti ha tentato di risalire al soggetto secondario, senza fermarsi alla superficie della metafora.

Le interpretazioni sono state accettabili; i valori più alti si hanno nelle metafore nominali in contesto convenzionale e nelle metafore predicative in contesto letterario; una distribuzione equa di interpretazioni corrette e parziali si ha nelle metafore nominali di tipo sostitutivo in contesto letterario. I verbi e gli aggettivi presentano le maggiori difficoltà, con valori positivi soprattutto in contesto convenzionale.

Le indicazioni sull'uso della metafora nel testo hanno ottenuto valori molto bassi in tutti i casi. La maggior parte degli studenti non ha risposto alla domanda o ha unito i quesiti c) e d). Nonostante in fase di discussione avessimo dedicato molto tempo a sviscerare i motivi per cui venissero usate le metafore, enfatizzando la capacità di rendere in modo vivido e immediato i tratti caratteriali di una persona, descrivere una situazione in modo efficace e sotto una prospettiva diversa e originale, parlare di cose astratte, come sentimenti ed emozioni, in fase di test gli studenti non sono stati in grado di applicare le considerazioni fatte insieme. L'identificazione dei soggetti secondari e l'indicazione delle ragioni d'uso delle metafore costituiscono, dunque, i punti più deboli delle analisi fornite dai ragazzi.

Altra considerazione importante riguarda la differenza di risultati tra i contesti letterario e convenzionale. Sebbene, in generale, i valori siano più alti in contesto convenzionale, molti studenti hanno trovato difficoltà nel riconoscere ed interpretare le metafore; come già rilevato durante la prima fase, si nota una scarsa consapevolezza delle metafore usate nel linguaggio quotidiano. Ad ulteriore prova di ciò, vediamo che nei brani convenzionali i migliori risultati si sono ottenuti nei casi che utilizzavano metafore comuni ma esplicite e ad alto grado di figuratività, mentre metafore più concettuali, come quelle del brano numero 4, sono state più difficili da riconoscere e da spiegare. Dall'analisi dei dati, sembra esserci una difficoltà comune nell'affrontare metafore di tipo più concettuale, specie se in forma verbale, in entrambi i contesti. Una differenza specifica dei contesti riguarda invece la percezione di complessità, leggermente più alta in un testo di tipo letterario; tuttavia, nella maggior parte dei casi, gli studenti sono riusciti a comprendere la metafora nonostante non fosse loro familiare. Dunque, non rileviamo reali differenze nella capacità di riconoscimento e interpretazione legate al contesto.

Solo due studenti hanno proposto metafore alternative, che risultano, però, particolarmente interessanti. Gli studenti hanno scelto di rielaborare due metafore letterarie da cui emergeva chiaramente il *mapping* metaforico da una struttura all'altra; esprimevano, cioè, un parallelismo strutturale e funzionale tra domini. La prima metafora, tratta da Erri de Luca, è "se lei se ne va, io resto una maniglia senza porta"; la seconda, tratta da un romanzo di Paolo Zanolini "ancora troppo bruco, non ancora farfalla e nemmeno crisalide, non mi ero accorto che c'era qualcosa di diverso nella zia." La prima metafora ha al centro il concetto di inutilità legato alla perdita di una persona fondamentale per la propria esistenza: la maniglia trova una ragione d'essere e una sua funzione solo in relazione alla porta, senza la quale essa diviene un oggetto inutile, inerte. Le metafore alternative hanno mantenuto la relazione funzionale tra due oggetti: "una barca senza il mare", "un computer senza elettricità", "una penna senza inchiostro". Tutti i soggetti secondari scelti sono significativamente degli strumenti che possono svolgere correttamente la loro funzione solo se uniti all'elemento che la metafora nega loro. L'idea di inutilità, dunque, si lega in modo profondo alla capacità di svolgere il proprio ruolo e corrisponde all'annientamento della persona come essere umano, incapace di dare un senso alla propria esistenza.

L'alternativa alla seconda metafora non è stata formulata per esteso, ma è stato suggerito un soggetto secondario diverso rispetto alla farfalla: una piantina. La

studentessa mi ha poi spiegato a voce che aveva immaginato gli stadi della crescita del protagonista del brano come la crescita di una pianta, da seme ad arbusto fino a pianta adulta. Possiamo notare, qui, la scelta appropriata del nuovo soggetto secondario, di cui possono essere isolate e individuate le fasi di sviluppo, in parallelismo con lo sviluppo psico-fisico della persona e l'intenzione di mantenere la struttura sintattica ternaria della metafora.

Fase III. L'analisi delle metafore visive in pubblicità.

Il terzo incontro è stato dedicato all'analisi delle metafore visive in pubblicità. Prima di iniziare, ho voluto che provassero a dare una definizione del campo in cui ci saremmo addentrati. La loro idea di pubblicità era legata ad un ambito esclusivamente commerciale: la pubblicità serve per convincere le persone a comprare qualcosa. Abbiamo quindi sottolineato il concetto di persuasione e anche la necessità che un messaggio pubblicitario sia convincente ed efficace. Ho poi parlato loro di quelle pubblicità che non hanno come scopo reclamizzare un prodotto ma promuovere o difendere un'idea, sensibilizzare il pubblico su una questione di interesse collettivo. Ho chiamato le pubblicità di questo tipo pubblicità sociali o a contenuto sociale. A questo punto, abbiamo dato il via all'analisi delle pubblicità, partendo prima da due spot. L'analisi si esprime sotto forma di discussione libera ma guidata da alcuni parametri fissi: individuazione soggetto primario e secondario; interpretazione del messaggio; giudizio di comprensibilità; giudizio di efficacia.

Il primo esempio mostrato è lo spot governativo del 2009²⁰ che ha come oggetto l'invito alla lettura (cfr. cap. IV). Nello spot, diversi personaggi, alle prese con libri e riviste, si sussurrano all'orecchio "Passa parola". L'ultimo personaggio, una signora, si rivolge al pubblico e dice: "leggere è il cibo della mente". Qui la metafora è linguistica, accompagnata da una serie di immagini che non hanno una relazione esplicita con essa. Tuttavia, gli studenti notano subito un collegamento: i personaggi sono presentati in ordine crescente d'età, da un bambino fino a una signora. In questo modo viene sottolineata l'idea della crescita, implicita nella metafora. Infatti, l'identificazione del "leggere" con il cibo fa sì che il primo assuma tutte le caratteristiche del secondo, tra cui la sua essenzialità nella crescita di una persona. In questa prima analisi, che aveva la funzione di introdurre sia la strategia

²⁰ Consultabile al sito <http://www.youtube.com/watch?v=J-fnQb0Zsz0>

metaforica sia il rapporto parola-immagini, rilevo subito che gli studenti non hanno difficoltà nel mettere in relazione le immagini con la componente verbale dello spot; inoltre, la metafora è subito compresa e commentata in modo ricco. Chiaro appare il meccanismo della proiezione non tra oggetti ma tra domini, o sistemi: il cibo non è altro che il livello base di una categoria di oggetti che hanno in comune le caratteristiche di costituire un nutrimento, essere indispensabili per la vita, ecc. Allo stesso modo, leggere si carica di significati che vanno al di là del semplice atto della lettura: leggere significa studiare, imparare, ma anche divertirsi e, soprattutto, arricchirsi: la crescita del corpo è naturalmente messa in relazione con la crescita sia culturale che umana della persona.

All'interno della metafora principale, uno studente nota anche un'altra metafora, costituita dall'unico altro elemento verbale nello spot: "passaparola". Si tratta di una metafora convenzionale, analoga a quelle discusse durante il primo incontro, in cui un'entità astratta, la parola, diventa un oggetto concreto da manipolare, in questo caso, da passare. Vengono così ricordate altre espressioni verbali che traducono questo modo di concepire la parola, come "prendere la parola", "cedere la parola", ecc.

In generale, lo spot viene giudicato sia comprensibile che efficace; la metafora scelta si adattava bene allo scopo del messaggio, anche se era solo scarsamente supportata dalle immagini.

Il secondo esempio è ancora uno spot: la campagna governativa antidroga del 2011²¹. Qui la componente linguistica è praticamente assente e il messaggio è veicolato dalla sequenza delle immagini che costruiscono una vera e propria narrazione: un ragazzo, prima di partire per una gita scolastica in montagna, accetta della droga da un compagno. Durante il viaggio in autobus, il ragazzo si addormenta e sogna una donna bellissima e affascinante che gli viene incontro tra i sentieri innevati ma che, dopo averlo abbracciato, si trasforma in un mostro pronto ad azzannarlo. Il ragazzo si sveglia di soprassalto, scende dall'autobus e getta via la droga. Nucleo centrale dello spot è l'immagine della donna-mostro, metafora della droga. In questo caso, il meccanismo metaforico si esprime esclusivamente tramite le immagini; tuttavia, i ragazzi riescono subito ad individuarlo. La donna-mostro genera una serie di suggestive inferenze da parte degli studenti. In particolare, vengono messe in

²¹ Consultabile al sito <http://www.youtube.com/watch?v=suu8M8Rgb80>

evidenza le seguenti caratteristiche: la droga appare inizialmente come una cosa piacevole che, però, alla fine si rivela un mostro pronto a divorarti; il mostro assomiglia a un vampiro, e il vampirismo rimanda all'idea di dipendenza, del consumarsi lentamente fino alla morte. Introduco a questo punto un ulteriore compito: verbalizzare la metafora visiva. Nello studio riportato nel capitolo precedente, Forceville sostiene la necessità di trasformare la metafora visiva nella forma canonica A è B; pur con tutte i limiti e i problemi che ne derivano, la verbalizzazione è la prova della corretta individuazione della metafora. Uno dei punti cruciali del mio laboratorio, invece, era sottolineare la non univocità linguistica della metafora, favorendo l'identificazione non attraverso il semplice riconoscimento della forma sintattica, ma attraverso una riflessione più critica sulla relazione metaforica che si instaura tra due termini, a prescindere dal modo in cui questa è esplicitata. L'imprescindibile rigore dell'analisi si applica nella fase di riconoscimento del soggetto primario e secondario negli esempi visivi, presupposto necessario sia per classificare il fenomeno come metafora, sia per impostare la discussione successiva. Tuttavia, ho preferito lasciare la verbalizzazione libera da vincoli sintattici precisi, invitando anzi gli alunni a proporre sia predicazioni metaforiche che verbi e aggettivi metaforici. Richiesti, dunque, di verbalizzare la metafora della droga/donna-mostro, gli studenti hanno dapprima proposto forme come "la droga è un vampiro, un mostro, un inganno"; successivamente, hanno aggiunto delle forme verbali e aggettivali che rendessero conto delle azioni e degli effetti concreti della droga: "fa male, ti rende schiavo, ti illude, sembra piacevole, inganna, è mostruosa". Lo spot è stato valutato comprensibile e molto efficace.

Gli esempi successivi sono tutti tratti da pubblicità pubblicate sul web, in cui è presente una metafora visiva, per lo più di tipo ibrido. Ogni immagine è stata analizzata secondo i parametri noti, compresa la proposta di verbalizzazione. Le schede in appendice riportano nel dettaglio le valutazioni relative ad ogni esempio. Ci riserviamo qui di discutere, a livello generale, i risultati delle analisi.

Le metafore ibride sono state comprese senza eccessive difficoltà; tuttavia la loro comprensione è dipesa da due fattori: la resa grafica (in alcuni casi i ragazzi hanno notato che l'immagine non si capiva bene, vd. Pubblicità n°6) e la conoscenza dell'emittente. Infatti, come abbiamo già avuto modo di spiegare nel capitolo precedente, le metafore ibride non permettono di stabilire da subito la direzionalità del

mapping. Il problema si è manifestato soprattutto con le pubblicità n° 10 e 11, che abbiamo già incontrato nel IV capitolo. Nelle pubblicità proposte, viene denunciata la sperimentazione animale nell'industria cosmetica; senza questa informazione, non è stato possibile individuare la relazione che si instaurava tra, ad esempio, la siringa e il mascara. In alcuni casi, gli studenti hanno notato l'importanza della componente linguistica, anche solo come indicatore di contesto (ad esempio le parole "effetto serra", "acqua inquinata" presenti nella didascalia dell'immagine).

Tra gli esempi proposti, c'erano solo due pubblicità con metafore visive contestuali, di cui una (n° 9) parzialmente verbo visiva, in cui viene espressa linguisticamente una metafora generale ("il tuo corpo è la tua casa") e poi mostrato solo il soggetto secondario di un caso particolare (il corpo/casa di un fumatore). In questo caso, non ci sono stati problemi di comprensione e, anzi, le inferenze prodotte a partire dall'immagine sono state ricche e suggestive. L'altro esempio ha creato, invece, alcuni problemi, a causa della difficile riconoscibilità del soggetto secondario, che, in realtà, è solo evocato dalla forma, dalla dimensione e dall'orientamento con cui è presentato il soggetto primario (sigarette-Torri Gemelle); questa scelta ha creato interferenze con altre immagini (ad esempio le ciminiere di una fabbrica). Fondamentale è stato l'indizio fornito dalla componente linguistica che presentava un esplicito parallelismo tra le vittime del fumo e quelle del terrorismo. Una volta compreso il soggetto secondario, comunque, le inferenze sono state ricche: in particolare, ha colpito il parallelismo tra un evento microscopico, individuale e quotidiano e un evento macroscopico, collettivo e straordinario.

Le meno comprese sono state le pubblicità n° 5 e n° 6, a causa, principalmente, della poca perspicuità del soggetto secondario utilizzato. Nel primo caso, la parzialità dell'immagine, (era rappresentata solo una porzione dell'Europa), e l'interferenza con la componente linguistica ("siamo fritti") hanno avuto una funzione centrifuga che ha impedito una rapida ricognizione sia del soggetto primario - la terra, disegnata all'interno dell'uovo - che del soggetto secondario: "uovo" ha prevalso su "uovo fritto", mettendo in evidenza una propensione per il livello base sul livello subordinato che ha compromesso la comprensione. Nel secondo caso, la forma del fungo atomico non è stata subito riconosciuta e il parallelismo tra due fenomeni così eterogenei, che sfrutta un meccanismo analogo alla pubblicità delle sigarette-torri gemelle, ha faticato ad imporsi, per cui è stato necessario ricorrere alla componente verbale.

Tutte le metafore visive hanno portato, in generale, a produrre una buona quantità di inferenze. In questa fase, ho potuto notare come gli studenti siano riusciti a proiettare sul soggetto primario un'ampia gamma di conoscenze e di esperienze personali legate al soggetto secondario. Ritengo che la modalità visiva abbia avuto un ruolo determinante nel favorire la produzione di inferenze, unitamente ai ripetuti inviti rivolti agli studenti ad esprimere liberamente il proprio pensiero.

Per quanto riguarda le verbalizzazioni, queste non si sono rivelate particolarmente creative; nelle maggior parte dei casi erano parafrasi dell'immagine; in altri, ad esempio quelli del fumo, gli studenti sono ricorsi a frasi cristallizzate e note come "il fumo uccide" che, sebbene appropriate, non tenevano conto della complessità e della specificità del messaggio. Ho notato, dunque, che la verbalizzazione comportava la banalizzazione e l'impoverimento del concetto discusso in modo ampio, originale e ricco a partire dall'immagine.

Durante l'analisi, non sono mai stati persi di vista gli obiettivi principali: la comprensibilità e l'efficacia del messaggio. A differenza di quanto avvenuto durante l'analisi delle metafore linguistiche, in questo caso gli studenti avevano chiaro in mente quale effetto sarebbe dovuto derivare dall'adozione di una strategia metaforica: presentare un problema in modo tale da influire sul pensiero e sul comportamento delle persone; in altre parole, persuaderle. Ad esempio, alcune metafore sono state giudicate molto positivamente (es. pubblicità n° 3) ma hanno lasciato delle perplessità sull'efficacia reale. I ragazzi hanno capito che le pubblicità erano delle provocazioni, ma hanno anche notato che spesso questo non basta ai fini della persuasione.

Fase IV. Crea la tua pubblicità

La fase quattro è stata quella più laboratoriale. Ho diviso gli studenti in cinque gruppi da quattro persone²². Ogni gruppo aveva il compito di ideare e realizzare una pubblicità con una metafora visiva; il tema doveva essere di tipo sociale, e poteva essere scelto tra quelli proposti nella fase III. I gruppi erano stati formati alla fine dell'incontro precedente: in questo modo, gli studenti hanno avuto il tempo di organizzarsi, decidere il tema e raccogliere i materiali (foto, disegni). In classe, hanno avuto un'ora per realizzare la pubblicità, mentre l'ora successiva è stata dedicata all'esposizione dei lavori da parte di un relatore scelto dai componenti del gruppo e

²² La ragazza con deficit cognitivo ha partecipato al lavoro di gruppo, mentre lo studente ADHD ha lavorato da solo.

alla valutazione da parte dei compagni. Come sempre, la valutazione era guidata da parametri che erano stati comunicati prima che gli studenti iniziassero a lavorare: in questo modo, hanno potuto avere chiari gli obiettivi durante la realizzazione della pubblicità.

I parametri erano posti sotto forma di domande:

- Soggetto primario e soggetto secondario sono facilmente individuabili?
- L'interpretazione della metafora è chiara?
- La metafora scelta è adatta allo scopo?
- La pubblicità è efficace, è convincente?

Dalle cinque pubblicità prodotte (vd. appendice), tre sono state molto buone, una non ha applicato propriamente una metafora visiva e una non poteva definirsi una pubblicità. Quest'ultima proponeva un parallelismo tra Facebook e la televisione basato sul presupposto che entrambi hanno una diffusione capillare. Gli studenti hanno subito rilevato i problemi principali: più che di una metafora si tratta di un paragone, perché comunica solo il fatto che Facebook “è *come* la televisione, in quanto ce l'hanno tutti”, ma non aggiunge nessuna informazione. Trovo questa osservazione particolarmente importante, perché evidenzia come gli studenti reputino uno dei requisiti fondamentali per la riuscita di una buona metafora la produzione di informazioni e di conoscenza aggiuntiva. Di conseguenza, il lavoro non viene nemmeno considerato una pubblicità, perché non ha lo scopo né di dare un consiglio, né di porre un problema. Sarebbe stato più adatto, secondo i suggerimenti dati dai compagni, presentare Facebook come una malattia o una dipendenza, per sensibilizzare sul problema dell'uso eccessivo del network.

L'altra pubblicità valutata negativamente (n°5) aveva come oggetto i gas tossici. Gli ideatori volevano proporre una visione dei gas come morte, attraverso l'ombra di un teschio disegnata sulla superficie terrestre. Senza saperlo, i ragazzi hanno realizzato una metonimia visiva, visualizzando il nesso causa-effetto in una sorta di *blend* in cui nell'immagine del gas è già presente il suo effetto di morte. Senza che io facessi riferimento alla metonimia, di cui non avevamo mai parlato, gli studenti hanno notato che non c'era, secondo loro, una metafora, proprio perché i gas non venivano rappresentati in modo diverso da come sono, ma era solo stato enfatizzato il loro effetto. Il lavoro è stato valutato peggio dell'esempio di Facebook, perché nel

primo caso era stata proposta, almeno formalmente, una relazione metaforica tra due oggetti diversi.

Le altre tre pubblicità avevano come *topic* il fumo, rielaborato in tre modalità molto diverse tra loro.

La prima metafora scelta corrisponde a “il fumo è un criminale”. Una sigaretta viene rappresentata come un killer armato; dietro di lui, un cartello con la scritta “Wanted: ha ucciso più di 30.000 persone”. Il ricorso all’iconografia tipica dei criminali è stata valutata positivamente, perché permette un’immediata riconoscibilità del soggetto secondario utilizzato. La componente linguistica è, in questo caso, anche iconica, perché fa parte del cartello; la sua funzione non è esclusivamente di commento, ma contribuisce a completare la messa in scena. Comprensibilità, appropriatezza della metafora scelta ed efficacia hanno ricevuto buone valutazioni; è stata criticata solo la mancanza di originalità, dal momento che era stata rielaborata un’idea abbastanza nota, basata sulla formula “il fumo uccide”. A partire da queste osservazioni, si è discusso sull’efficacia di un simile messaggio nel convincere i fumatori a smettere.

Una prospettiva diversa è stata mostrata dalla pubblicità del Gruppo 3. Gli studenti hanno scelto di abbinare l’immagine a una scritta: “offrire fumo è offrire morte”; nell’immagine, una mano tesa è pronta ad accettare un pacchetto di sigarette da cui sporge un coltello. La resa grafica è stata molto apprezzata, perché la forma del coltello si rivela adatta a sostituire una delle sigarette nel pacchetto; in questo caso, i ragazzi hanno realizzato una metafora visiva contestuale, rappresentando solo il soggetto secondario al posto di quello primario. La metafora di base è “il fumo è un’arma”, ma il focus del discorso è spostato sul possibile pericolo che il fumo costituisce per gli altri. Offrire una sigaretta, incoraggiare una persona a fumare significa metterla, volutamente, in una situazione di pericolo. L’intenzione era dunque quella di fare leva non tanto sul fumatore stesso, verso cui gli appelli risultano spesso inutili, quanto sulle persone che vengono in contatto con lui. Anche in questo caso, le valutazioni relative ai vari parametri sono state positive, anche se sono stati sollevati alcuni dubbi sull’immediatezza del messaggio.

Il gruppo 4 si è concentrato, invece, sul problema della dipendenza dal fumo, realizzando un disegno che mostra alcune persone legate a delle sigarette giganti; a uno sguardo attento, si nota che alcune sono legate con delle catene, altre con delle corde; in alto la scritta “il fumo è una trappola. Il fumo è una prigione...una volta

dentro...non esci più". In questo caso, la scelta di aggiungere la verbalizzazione della metafora visiva è parzialmente fuorviante: se infatti l'immagine mostra l'idea della difficoltà di liberarsi del vizio del fumo, nessun indizio visivo rimanda al concetto di trappola o di prigionia. Spiegando il disegno, il relatore aggiunge una precisazione importante: corde e catene indicano la diversa intensità della dipendenza e, di conseguenza, la maggiore o minore possibilità di liberarsi. Invito i ragazzi a proporre una verbalizzazione più adatta della metafora scelta; equiparano il fumo a una prigionia, poi si accorgono che il focus è sulla dipendenza, quindi propongono che questa sia qualcosa che ti tiene imprigionato. Con i compagni, rievociamo la questione della struttura imposta a un concetto da una metafora: il ruolo metaforico della dipendenza dipende, infatti, dalla struttura scelta per definire il fumo, in questo caso la prigionia. Ne deriva un sistema coerente e complesso. Tuttavia, gli studenti avanzano delle critiche riguardo la resa grafica: il disegno non è perspicuo, ci sono elementi che confondono, ad esempio la diversa altezza delle sigarette a cui le persone sono legate; i ragazzi notano che in una pubblicità ogni scelta grafica deve avere un senso, quindi gli ideatori della pubblicità avrebbero dare una motivazione alla presenza di altezze diverse (interpretati, da alcuni, come indicatore del livello di vita che rimane al fumatore) o evitare una differenziazione inutile e fuorviante. Ad ogni modo, le valutazioni finali sono positive.

Possiamo formulare ora alcune riflessioni sulla fase IV del laboratorio.

Come prima cosa, si nota come le scelte degli studenti siano state orientate sia su metafore ibride che contestuali. Questo dimostra che non viene percepita una differenza tra le due modalità che, infatti, non erano state differenziate in fase di analisi. La difficoltà nella comprensione non dipende tanto dal tipo di metafora, quanto dall'accuratezza della resa grafica e dall'appropriatezza della scelta degli elementi. Non ci sono stati problemi di disambiguazione perché i ragazzi davano per scontato quale fosse l'emittente e il contesto del messaggio da produrre, e perché era data loro la possibilità di spiegare a voce la propria idea. Tuttavia, ci sono state osservazioni critiche sulla realizzazione in entrambe le modalità. Ne possiamo dedurre che le difficoltà incontrate con le metafore contestuali nella fase III siano dovute a fattori estranei alla sostanza della metafora; modalità ibrida e contestuale sono prodotte da uno stesso meccanismo cognitivo di concettualizzazione, tanto che né in fase di analisi né in fase di produzione è stata necessaria una distinzione formale. È comunque possibile che l'analisi delle metafore nominali di tipo sostitutivo

sia nel primo incontro che durante il test abbia predisposto gli studenti ad affrontare casi in cui è necessario ricostruire la metafora a partire solo da uno dei soggetti coinvolti; questo tipo di conoscenza, acquisita a livello linguistico, potrebbe aver influito positivamente sulla capacità di riconoscere e comprendere un meccanismo analogo in ambito visivo.

Appropriata e curata nei dettagli è stata la scelta dei soggetti secondari nelle tre pubblicità migliori. Infatti, gli studenti non si sono limitati a tradurre in immagini una metafora linguistica; hanno saputo, invece, selezionare i tratti salienti del soggetto secondario scelto per enfatizzare l'efficacia e l'immediatezza del messaggio. Il commento linguistico e la realizzazione grafica non sempre corrispondono: si ha l'impressione che la verbalizzazione avvenga a uno stadio successivo, in analogia con la procedura osservata durante l'analisi della fase III. La metafora sviluppata nel disegno è di solito molto più ricca e pregnante della metafora linguistica che l'accompagna, che è, invece, di carattere generale. Queste osservazioni ci inducono a concludere che gli studenti abbiano trovato limitante la richiesta di una verbalizzazione, mentre una maggiore libertà e creatività si sono dimostrate attraverso il disegno.

Inoltre, possiamo notare che anche i gruppi che non hanno realizzato un lavoro pertinente hanno saputo fare osservazioni corrette sulle pubblicità dei compagni. Si rileva, dunque, una discrepanza tra la fase di comprensione-interpretazione di una metafora e la fase di produzione, fasi che mettono in pratica abilità e meccanismi diversi. Sebbene il laboratorio fosse incentrato sulla prima fase, il momento di produzione è stato importante per diversi motivi. Innanzitutto, ha costituito un riscontro pratico del lavoro di analisi fatto con gli studenti. Non ci sono stati dubbi sulla consegna del compito e, nonostante i due risultati negativi, tutti hanno dimostrato di aver compreso in modo corretto cosa gli era stato richiesto. Per realizzare una pubblicità con una metafora visiva era necessario avere in mente l'obiettivo da raggiungere e il messaggio da comunicare: la produzione diviene così un atto finalizzato a un risultato concreto e questo vincolo fornisce sia una motivazione che delle indicazioni importanti per svolgere il compito. In secondo luogo, era necessario partire da una metafora generale, un'idea metaforica, che poteva essere sviluppata con grande libertà. Gli studenti si sono trovati molto più a loro agio con immagini e disegni che con le parole, a conferma di quanto detto nel III capitolo; la difficoltà riscontrata nella verbalizzazione nelle metafore visive analizzate ne è un

chiaro esempio. Dunque, il disegno ha permesso loro di esprimersi con più libertà e spontaneità. Inoltre, fondamentali sono state la componente ludica e anche la competitività instauratasi automaticamente tra i gruppi. Il lavoro di gruppo stesso ha avuto effetti positivi, perché ha permesso il confronto, il dibattito, la creazione cooperativa di un progetto e la ripartizione del carico di lavoro.

Fase V. Test/2

Nell'ultimo incontro, è stato somministrato agli studenti un test speculare al primo, composto da sei brevi testi (vd allegato). Il punteggio è stato calcolato secondo il sistema già esposto. In appendice riportiamo le tabelle analitiche, mentre discuteremo in questa sede solo i risultati generali.

Possiamo dire che c'è stato un miglioramento diffuso: si sono avute maggiori occorrenze di valori 2 e 1 e minori occorrenze di valori 0 rispetto al test 1: questo significa che, a fronte di valori complessivi simili ai precedenti, si nota un aumento di risposte positive e un calo di risposte errate.

L'individuazione di S1 e S2 nei verbi e negli aggettivi, insieme alla proposta della ragione d'uso della metafora rimangono i compiti più difficili, anche se c'è un miglioramento per quanto riguarda il primo parametro. Le interpretazioni, invece, si fanno più ricche e complete. In particolare, la metafora shakespeariana "il mondo è teatro" e quella presa da Baricco "ognuno ha davanti a sé le sue rotaie" hanno stimolato le riflessioni più interessanti. La prima è stata intesa sia come un riconoscimento della molteplicità dei ruoli che ognuno ha nella propria vita, sia come invito a dare sempre il meglio di sé, anche nei momenti in cui non ricopriamo un ruolo principale. Le uscite e le entrate degli attori hanno suscitato la metafora alternativa della giostra, il cui giro segna un susseguirsi di successi e fallimenti. Alcuni hanno riflettuto sul fatto che Shakespeare abbia usato quella specifica metafora perché era un drammaturgo, quindi il teatro costituiva il modo a lui più congeniale di interpretare il mondo. Un rapporto più critico con la posizione dell'autore emerge con la seconda metafora citata. Un'alunna ha interpretato le rotaie come una scelta, quindi come una sorta di percorso che ognuno segue indipendentemente dagli altri; ha poi rafforzato questo pensiero con la metafora alternativa dell'uomo che guida la propria barca navigando contro corrente. La maggioranza ha invece sottolineato i concetti di destino e di immutabilità (più appropriati al contesto). Uno studente ha messo questo pensiero in relazione con la poetica manzoniana della Divina Provvidenza, ma ha

anche espresso il proprio disaccordo, ribadendo che, secondo lui, nessuno ha un cammino prestabilito e che ogni uomo è artefice del proprio destino. Queste osservazioni possono essere lette come conseguenza dell'aver riconosciuto nella metafora uno strumento attraverso il quale comunichiamo *una* visione del mondo, con cui si può anche essere in disaccordo. Probabilmente, questa consapevolezza critica è stata incoraggiata dal modo in cui sono state analizzate sia le pubblicità che i lavori realizzati dai ragazzi: l'abitudine a valutare la forma, il contenuto e l'efficacia delle metafore proposte dai compagni, si è trasferita sulla capacità di valutare e confrontarsi con le metafore linguistiche.

Il riconoscimento rimane il compito più facile, anche se questa volta nessuno degli studenti ha saputo distinguere una metafora nominale predicativa da una metafora nominale sostitutiva, probabilmente perché la distinzione non era più stata sottolineata dopo la prima fase di spiegazione. In generale, le risposte alle metafore letterarie sono migliori delle risposte alle metafore convenzionali. Questo sbilanciamento si riflette anche sul giudizio di complessità, in cui valori per metafore letterarie e convenzionali sono analoghi.

4. DISCUSSIONE DEI DATI E OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Per elaborare un confronto significativo con i risultati del test 1, tutti i valori sono stati convertiti in percentuali, calcolando il numero di studenti²³ e il valore massimo raggiungibile. La tabella riporta tutti i valori complessivi suddivisi per tipologia e per parametri.

Confermiamo un generale miglioramento, soprattutto nelle analisi di verbi e aggettivi, risultate maggiormente problematiche nel test 1. Si avvicinano i valori nei due contesti, ma peggiorano alcune risposte relative alle metafore convenzionali, soprattutto per quanto riguarda l'individuazione di S1 S2 e nella motivazione dell'uso.

²³ I risultati ottenuti dai due studenti con deficit cognitivo non sono stati presi in considerazione. Per il primo test abbiamo dunque considerato 19 studenti e un punteggio massimo di 38 punti; nel secondo test un alunno era assente, quindi abbiamo avuto 18 studenti e un punteggio massimo di 36 punti.

	R	S	I	U	G
NP L 1	81,5	55,3	57,9	44,7	57,9
NP L 2	100	88,9	61,1	50	55,5
	72,2	66,7	55,5	44,4	38,9
NS L 1	73,7	31,6	44,7	31,6	44,7
NS L 2	91,7	36,1	63,9	38,9	50
NP C 1	86,8	86,8	73,7	57,9	97,4
	73,7	60,5	68,4	55,3	94,7
NP C 2	91,7	83,3	66,7	38,9	75
NS C 1	97,4	81,5	86,8	63,1	76,3
NS C 2	63,9	33,3	47,2	22,2	41,7
A L 1	50	23,7	23,7	18,4	31,6
A L 2	65,8	26,3	31,6	21	44,7
	86,1	36,1	44,4	36,1	36,1
A C 1	89,5	31,6	34,2	28,9	73,7
A C 2	69,4	27,8	30,6	2,8	38,9
V L 1	28,9	7,9	10,5	10,5	18,4
	7,9	0	0	2,6	7,9
	34,2	15,8	13,1	13,01	28,9
V L 2	66,7	38,9	22,2	16,7	25
	72,2	38,9	25	16,7	27,8
	63,9	30,6	19,4	16,7	22,2
V C 1	34,2	5,3	13,1	15,8	39,4
	50	7,9	23,7	28,9	60,5
V C 2	72,2	30,6	25	11,1	27,8

Tabella 1
Legenda

- 1 = Test 1
- 2 = Test 2
- L = Contesto Letterario
- C = Contesto Convenzionale
- NP = Metafora Nominale Predicativa
- NS = Metafora Nominale Sostitutiva
- A = Metafora Aggettivale
- V = Metafora Verbale

Dal confronto dei dati e delle risposte degli studenti, emergono alcune considerazioni a proposito dell'efficacia del *training*. Nel secondo test, sono diminuiti

gli errori di riconoscimento e sono migliorate le proposte interpretative. A prescindere dalla correttezza delle interpretazioni, va notato il tentativo di mettere in relazione i due termini della metafora e di costruire un *mapping* plausibile. Altro segnale importante riguarda la capacità, anche se non acquisita da tutti gli studenti, di riconoscere in modo corretto i due termini nelle metafore verbali e aggettivali. Riteniamo dunque che il *training* sia servito a svincolare la metafora dalla forma linguistica più esplicita (A è B), attraverso la richiesta di concentrarsi maggiormente sul meccanismo metaforico generale e di tradurre l'immagine metaforiche in forme linguistiche che comprendessero nomi, verbi e aggettivi. Il limite teorico dell'analisi delle metafore visive, ovvero l'arbitrarietà della verbalizzazione, diventa così un utile strumento didattico, trasformando l'incertezza della definizione nella proposta di diverse soluzioni interpretative.

Per quanto riguarda la funzione comunicativa della metafora, questa è emersa maggiormente durante l'analisi delle pubblicità realizzate dagli studenti. Infatti, è stato molto più facile valutare l'efficacia di una metafora sulla base di quelle precedentemente analizzate: lo scopo comunicativo era già stato esplicitato e dunque gli alunni sono stati attenti e capaci nel giudicare se e in che modo questo fosse stato raggiunto. Invece, durante il test non è emersa un'analoga consapevolezza: i valori relativi alla proposta sono stati in alcuni casi migliori di quelli del test 1, mentre in altri sono addirittura peggiorati. Tuttavia notiamo ancora una volta la diminuzione dei valori 0 e soprattutto di spiegazioni come "l'autore ha usato la metafora perché gli piaceva".

Quest'ultima considerazione ci porta direttamente a discutere i limiti e le problematiche rilevate. La prima riguarda la differenza nelle prestazioni in termini di inferenze e produttività ottenute dagli studenti in contesto visivo rispetto a quelle ottenute in contesto linguistico. La discrepanza si è notata soprattutto quando si chiedeva agli studenti di verbalizzare le metafore visive: come già detto, a fronte di una ricchezza interpretativa, venivano prodotte metafore linguistiche banali o cristallizzate. Possiamo dedurre che la metafora visiva costituisce un supporto notevole alla comprensione del meccanismo metaforico e alla produzione di inferenze, ma il passaggio da un codice all'altro non sembra immediato. Ne è prova la realizzazione delle metafore visive da parte degli studenti, compito in cui sembrano aver incontrato minori difficoltà di quelle incontrate durante i test, in cui rarissime sono state le proposte autonome di metafore alternative. Tuttavia, una spiegazione

possibile di questa discrepanza potrebbe essere dovuta al contesto. Infatti, probabilmente gli studenti erano maggiormente bloccati dal tipo di compito (test, richiesta esplicita di verbalizzazione contro la discussione libera e il lavoro di gruppo sulla pubblicità) piuttosto che dallo specifico mezzo con cui erano chiamati ad esprimersi. Potrebbe quindi essere utile elaborare modalità diverse di verifica, magari sfruttando i contesti che sembrano più produttivi, come il lavoro di gruppo. Per concludere, il *training* sembra aver influito positivamente sulla comprensione della metafora, ma non aver prodotto sensibili miglioramenti sul piano della produzione linguistica.

Un altro risultato su cui riflettere riguarda il lieve peggioramento nell'analisi delle metafore convenzionali, soprattutto quelle di tipo concettuale (es. "abbiamo tanta strada da fare") e, inaspettatamente, in forma non verbale. La ragione può risiedere, innanzitutto, nella qualità degli esempi forniti: quelli del primo test potrebbero essere stati semplicemente più accessibili rispetto a quelli successivi. Un'altra spiegazione potrebbe invece riferirsi al *training*. Abbiamo detto, all'inizio di questo capitolo, che le metafore usate nelle *social advertising* devono avere un alto grado di spettacolarizzazione e costituire una vera e propria provocazione. Quelle analizzate in classe, sebbene spesso non presentassero un contenuto così originale e innovativo, erano sicuramente di forte impatto. Probabilmente, il lavoro su questo tipo di metaforicità ha fatto sì che le metafore convenzionali passassero quasi in secondo piano rispetto a quelle letterarie, perché percepite come usi "normali" della lingua. Inoltre, nelle metafore visive i due soggetti sono di solito chiaramente individuabili. Al contrario, la ricostruzione dei due termini in una metafora concettuale non è altrettanto immediata e richiede, anzi, un'elaborazione e una capacità di astrazione piuttosto complessa. La stessa ragione può rendere conto anche del fatto che i valori peggiori si sono registrati nella proposta dell'uso della metafora. Infatti, le metafore convenzionali fanno riferimento a un'organizzazione concettuale talmente implicita da rendere difficile la giustificazione del loro utilizzo, anche se la loro interpretazione appare piuttosto chiara. In altri termini, gli studenti sono poco consapevoli del motivo per cui usano delle metafore specifiche per riferirsi ad un concetto e il *training* non prevedeva un approfondimento di questo tipo. Infine, le metafore visive analizzate non facevano riferimento in modo esplicito a metafore convenzionali e questo può aver avuto un'influenza negativa sulla capacità degli studenti di riconoscerle nei testi.

Nonostante questi problemi, riteniamo che il *training*, unito a una spiegazione ispirata alle teorie cognitive e basata su un approccio *usage-based*, abbia avuto effetti positivi nel miglioramento della competenza metaforica degli studenti.

5. UN PERCORSO PARALLELO

A questo punto, ritengo utile spendere alcune parole riguardo le attività svolte durante il laboratorio dal ragazzo affetto da ADHD – disturbo dell’attenzione e iperattività. Lo studente è stato affiancato, nella maggior parte del tempo, dalla propria insegnante di sostegno. Il problema principale riscontrato è stata l’incapacità di seguire con attenzione le fasi di spiegazione e la tendenza ad intervenire frequentemente in modo non appropriato. Tuttavia, fin dalla prima lezione il ragazzo ha dimostrato di aver capito benissimo il meccanismo metaforico così come io cercavo di presentarlo. La scoperta più grande è stata la possibilità, per lo studente, di trovare nella metafora un efficace strumento di comunicazione.

Infatti, durante la prima lezione avevamo dedicato qualche minuto al modo in cui le metafore vengono usate per descrivere qualità fisiche e psicologiche delle persone. Il ragazzo si è subito mostrato molto interessato all’argomento, ed è intervenuto subito proponendo la metafora: “mia madre è un gelato e le si scioglie il cuore”. Dal suo intervento, è partita una discussione sui *vehicle* tratti dal campo semantico del cibo e dei dolci usati per descrivere le persone. Poco dopo, lo studente ha proposto: “mio padre è un cracker e gli si spezza il cuore”. La frase è stata composta in analogia con la precedente, mostrando che il ragazzo ha compreso perfettamente la struttura logica dell’espressione. Ha usato in modo appropriato i verbi “sciogliere” per il gelato, e “spezzare” per il cracker. Nell’ultimo caso, è probabilmente partito dal classico “mi si spezza il cuore” per arrivare al *vehicle* originale “cracker”.

Abbiamo già parlato della metafora dell’officina proposta dal ragazzo per descrivere la scuola. La metafora è interessante perché mostra il tentativo di far dialogare il mondo della scuola con il mondo dello studente che, ricordiamo, è particolarmente appassionato di motori e meccanica. La scuola non è sempre un ambiente sereno per questo ragazzo, sia per i suoi specifici problemi sia per la reazione dei compagni ai suoi comportamenti. Nel tempo che ho trascorso in classe, ho potuto notare che i compagni tendono a rifiutare i suoi interventi, in effetti spesso

fuori luogo, ma senza riuscire ad accogliere quelli che, invece, potrebbero rientrare in modo appropriato nella discussione. Per questo, trovo significativo il fatto che lo studente abbia deciso di allontanarsi dagli stereotipi negativi usati dai compagni (caserma, lager) per avvicinarsi ad un'immagine più familiare e più rassicurante. Si tratta, secondo me, di un esempio del meccanismo per cui lo studente tenta di esprimere se stesso attraverso una metafora che faccia riferimento ad un contesto noto per assimilare e “addomesticare” un contesto estraneo.

Un ulteriore tentativo di espressione di sé si è verificato alla fine della prima lezione, quando il ragazzo mi ha detto di aver scoperto di “essere un vulcano di idee, anzi di metafore”. La scelta è ricaduta su un'espressione abbastanza convenzionale, ma denota un'identificazione non banale e non di *default* tra il ragazzo e il vulcano. Dietro mio invito, mi ha spiegato che si sentiva pieno di idee e metafore che gli venivano fuori con forza, esattamente come la lava esce fuori dal vulcano. Il fatto che il ragazzo abbia la tendenza a personalizzare espressioni comuni è confermato anche da un disegno che mi ha consegnato a fine lezione: il disegno mostra un uomo con la testa attaccata al corpo per mezzo di una serie di bulloni. Il ragazzo mi spiega di aver disegnato un uomo che “si è montato la testa”. Di nuovo, il verbo “montare” è interpretato a partire dal suo punto di vista e si riferisce al mondo della meccanica.

Durante i test, il ragazzo non ha svolto il compito per intero ma ha individuato le metafore nei testi. Nel primo test, si è fermato ai primi due brani, tentando anche delle proposte di soggetto primario e secondario e di interpretazione, con l'aiuto dell'insegnante di sostegno. Nel secondo, si è dedicato esclusivamente all'individuazione delle metafore, compito che ha svolto completamente da solo: tutti i riconoscimenti erano esatti.

Il momento più importante lungo il percorso seguito dallo studente si è svolto durante la prova di produzione di pubblicità con metafore visive. Nonostante non avesse voluto collaborare con nessuno dei gruppi formati, mi ha mostrato diversi disegni di automobili e aerei da lui progettati. Mentre i compagni lavoravano in modo autonomo alle proprie pubblicità, io ho cercato di aiutare lo studente a creare una pubblicità metaforica per uno dei mezzi che aveva realizzato. Ho consigliato di focalizzarsi prima sugli aspetti che voleva enfatizzare, poi di trovare un soggetto secondario che potesse esprimere in modo efficace quegli aspetti. Dopo alcuni minuti, mi ha mostrato il progetto di un aereo le cui caratteristiche principali erano di essere leggero, veloce ed ecologico. Dopo un ulteriore invito a riflettere su una metafora

possibile per sponsorizzare l'aereo, il ragazzo realizza il disegno di un colibrì, in modo che il suo corpo ricordi la struttura del veicolo. Sotto il disegno, un elenco di parole: veloce, leggero, stesso impatto ambientale. La sua metafora – di tipo contestuale, vista l'assenza dell'aereo, indicato solo dal nome collocato come *headline* – era chiara e appropriata: l'aereo è un colibrì. Nonostante il mio apprezzamento, lo studente non ha voluto presentare lui stesso il suo lavoro alla classe, chiedendo a me di farlo al posto suo. Di solito, lo studente non ha nessuna difficoltà a parlare e interagire con gli altri; ho dunque pensato che il suo rifiuto derivasse dalla consapevolezza di dover mostrare non un semplice disegno, ma la sua visione, il suo modo di concepire l'aereo (di sua stessa progettazione) e quindi dalla paura di esporsi in modo così evidente ad un pubblico che sapeva sarebbe stato impietoso. In effetti, devo ammettere che, quando l'ho presentato, la classe ha criticato il suo disegno senza sforzarsi di capirne il senso. Trovo quindi una corrispondenza tra l'esperienza da me vissuta e le osservazioni di Fonzi e Negro Sancipriano sul potere della metafora di mettere in comunicazione mondo interiore ed esteriore. Sono sicura che il ragazzo abbia percepito benissimo la forza espressiva della metafora e proprio per questo l'abbia rifiutata al momento di trovare un contatto con la classe. Ritengo, tuttavia, che il lavoro fatto insieme sia stato particolarmente utile proprio per aver reso lo studente consapevole di poter ricorrere a un potente mezzo di comunicazione che lo aiuti nel suo non facile rapporto con i compagni e con il mondo.

6. CONCLUSIONI

Posso ritenere complessivamente positiva l'esperienza condotta in classe. Nonostante la presenza necessaria di test per verificare i progressi e rilevare i problemi derivati dall'approccio adottato nell'analisi della metafora, alla fine il risultato più importante è stato far conoscere agli studenti una dimensione nuova dell'analisi dei testi, in cui le parole sconfinano nelle immagini, la lettura nel disegno, l'interpretazione nella produzione.

L'obiettivo reale, al di là dei valori e dei risultati numerici, era promuovere lo sviluppo di una competenza, di un'attitudine ad interpretare ed esprimere il mondo e

se stessi attraverso le metafore. Per farlo, ho adottato le teorie cognitive, ritenute più idonee per analizzare e comprendere in modo profondo le metafore, ma sempre partendo dal testo e dall'uso. Ho sperimentato la possibilità di progettare percorsi che contemplino la molteplicità della metafora, la complessità degli stimoli, e che mirino alla riflessione integrata e contestuale a proposito delle modalità d'espressione e dei processi cognitivi. Saper riconoscere una metafora come struttura ha senso solo se ne viene riconosciuto il senso, la funzione, lo scopo. Soprattutto, lo studente deve sapere che la metafora può e deve essere usata: la sua consapevolezza deve essere sia interpretativa che produttiva.

Ricordiamo che il punto di partenza degli studenti era una definizione di metafora come "similitudine senza il *come*". Alla fine del laboratorio, invece, i ragazzi hanno interiorizzato una definizione diversa, non classificatoria, secondo cui la metafora è uno strumento comunicativo (non un artificio retorico) per parlare di qualcosa in termini di qualcos'altro, al fine di ottenere uno scopo preciso. Hanno imparato che la metafora è costituita da due termini e a riconoscerli, con diversi gradi di difficoltà, in forme linguistiche nominali, verbali e aggettivali. Hanno imparato a leggere un'immagine pubblicitaria e a riconoscere un fenomeno complesso come la metafora visiva; hanno saputo anche esprimersi attraverso di essa e hanno sperimentato come questa possa risultare più o meno efficace a seconda di come viene utilizzata.

Da ultimo, riteniamo importante anche il fatto che il tipo di esperienza fatta abbia stimolato il dialogo, la riflessione e la discussione, mettendo in moto non solo le facoltà metacognitive alla base dell'apprendimento, ma anche quel processo dialogico di costruzione del sapere cui la metafora prende parte come strumento cognitivo ed espressivo imprescindibile.

CONCLUSIONI

Il percorso seguito in questo lavoro non è lineare; si snoda lungo strade diverse che si incrociano in più punti, definendo i confini instabili entro cui abbiamo voluto sviluppare le nostre riflessioni didattiche sulla metafora.

L'argomento è quanto mai vasto, e la scelta iniziale di selezionare la linguistica cognitiva come cornice interpretativa si è rivelata poco efficace nel restringere e delimitare uno specifico campo d'indagine. Infatti, sin dal primo capitolo, è apparso chiaro come i concetti cardine della linguistica cognitiva – la prospettiva integrata, l'*embodiment*, la centralità della semantica – traggano legittimità e si giustifichino pienamente solo se messi in relazione, per continuità o per contrasto, con una tradizione precedente. Allo stesso modo, è stato possibile affrontare il problema dell'analisi retorica da una prospettiva cognitivista solo dopo aver cercato di riportare alla luce quel cammino tortuoso attraverso il quale si è sviluppato, nel tempo, il rapporto tra retorica e conoscenza. Il breve, e forse eccessivamente riduttivo, *excursus* presentato all'inizio del II capitolo aveva appunto lo scopo di giustificare la forza delle posizioni novecentesche sulla retorica e ribadire l'importanza del superamento del dualismo cartesiano; infatti, quella che abbiamo definito come la ricomposizione della seicentesca dissociazione della sensibilità non solo determina un nuovo modo di pensare l'uomo, ma rende possibile la nascita di una prospettiva comune di ricerca in cui discipline umane e scientifiche si completino a vicenda. A partire da queste considerazioni, si sviluppa il discorso attorno alla metafora, concepita come punto d'incontro tra lingua e pensiero, analisi linguistica e psicologica.

Il rapporto metafora-conoscenza ha costituito sicuramente il nodo centrale del lavoro. La metafora è stata descritta nella sua duplicità di strumento cognitivo e fenomeno linguistico, mettendo in evidenza il fatto che le due dimensioni siano non solo complementari ma inscindibili.

Tuttavia, dopo aver seguito con attenzione lo sviluppo delle moderne teorie sulla metafora e dopo aver presentato le potenzialità applicative di tali teorie, ci siamo trovati di fronte a una situazione paradossale: il gap esistente tra la ricchezza della

teoria e la povertà della pratica. In particolare, la didattica delle lingua, in Italia, sembra sia rimasta legata a una visione tradizionale e riduttiva della metafora; proprio quella tradizione che gli studi cognitivisti hanno cercato di scardinare. Ci è sembrato che, nonostante il cospicuo numero di ricerche dedicate al binomio metafora-didattica, ci sia stata poca attenzione nell'applicare sul serio gli spunti teorici, guardati spesso con sospetto o giudicati, forse, troppo astratti e più utili per altri fini (come la didattica L2).

Questa situazione potrebbe essere dovuta alla confusione creata tra metafora concettuale, così come la definiscono Lakoff e colleghi, e approccio cognitivista alla metafora. Infatti, quest'ultimo sottolinea la complessità del fenomeno metafora, lo concepisce come un modo di conoscere, pensare e parlare e ne affronta l'analisi con strumenti che non si limitano alla linguistica. La metafora concettuale denomina, invece, una metafora generica rintracciabile all'origine di una serie di espressioni metaforiche: “ho smarrito la direzione nella mia vita” è un'espressione metaforica, mentre “la vita è un viaggio” è la corrispondente metafora concettuale. La generalizzazione per cui tutte le metafore sono concettuali nel senso che rimandano a una forma di pensiero metaforico ha portato a consolidare l'impressione che la forma linguistica fosse, in un certo senso, irrilevante.

Al contrario, la dimensione cognitiva che si vuole difendere in questo lavoro, e entro cui si colloca la ricerca sperimentale, si riferisce agli strumenti usati nell'analisi, nella discussione, nella ri-costruzione del senso della metafora, non alla volontà di risalire, in modo acritico, dalle parole – o dalle immagini – al pensiero. Si sostiene qui la necessità di mettere in primo piano il meccanismo cognitivo metaforico, l'unico in grado di rendere conto, seppur in modo non univoco, di un fenomeno complesso che non può più essere esaurito dalle definizioni tradizionali. Questo significa entrare nella dimensione del “pensare qualcosa in termini di qualcos'altro”, e farlo con uno scopo preciso, che sia conoscere, spiegare, esprimere, raccontare qualcosa, proporre un'idea, una prospettiva, una visione del mondo.

La complessità stessa della metafora, la sua polimorfia, il suo essere contemporaneamente strumento e oggetto, modalità conoscitiva e comunicativa, rende necessaria e, allo stesso tempo, sfuggente una sua possibile didattica. In questo lavoro, abbiamo proposto la definizione di metafora-da-insegnare per indicare sia l'attenzione specifica alla metafora che al contesto didattico in cui inserirla. Questo deve essere in grado di portare gli studenti a un livello di consapevolezza tale per cui al

riconoscimento di un'espressione metaforica possa accompagnarsi una capacità di riflessione sul suo significato, sulla sua costruzione e sul suo uso.

La scelta di integrare un percorso didattico sulla metafora linguistica con un *training* sulla metafora visiva nasce dalla volontà di fornire agli studenti una seconda porta d'accesso alla dimensione metaforica attraverso l'immediatezza e l'espressività delle immagini pubblicitarie. Abbiamo voluto sfruttare le più recenti applicazioni delle teorie cognitive sulla metafora recuperandone il valore più autentico e innovativo: la possibilità di rintracciare strategie metaforiche oltre le parole, e di interpretarle alla luce della loro funzione cognitiva e comunicativa.

A partire da questa consapevolezza generale, è possibile ragionare sulla funzione di un verbo metaforico rispetto a una metafora nominale, o sulla differenza tra una metafora originale e una convenzionale. In realtà, la distinzione reale emersa dal laboratorio è tra una metafora che si riferisce ad un *topic* particolare, in un contesto definito, e quelle metafore che esprimono, invece, un modo cristallizzato di concettualizzare alcune esperienze. Le prime sono state analizzate con maggiore facilità, mentre l'analisi delle seconde non si è rivelata altrettanto semplice. Un'ulteriore difficoltà è stata la ricostruzione dei termini metaforici negli aggettivi e nei verbi. Tuttavia, dopo il *training*, in cui il rapporto tra soggetto primario e secondario era più esplicito, si sono notati dei miglioramenti. L'obiettivo non era certo equiparare tutte le espressioni di tipo metaforico, né semplificarle, ma stimolare di un percorso di metacognizione sul nostro modo di parlare, di pensare, di esprimerci in forme diverse.

“Metacognizione” è un'altra parola chiave di questo lavoro, parola che non a caso condivide con la metafora un prefisso importante. “*Meta*” indica trasferimento, spostamento, superamento, un andare oltre. Sia l'analisi retorica che l'apprendimento necessitano di un movimento che vada oltre il dato, l'ovvio, che renda esplicito l'implicito e faccia maturare la consapevolezza delle proprie risorse finalizzata alla costruzione di una conoscenza dinamica e critica, obiettivo finale di un percorso di crescita e di formazione.

A distanza di decenni dalla seconda rivoluzione cognitiva, la ricerca sulla metafora non ha ancora esaurito la sua forza. Uno dei motivi che giustificano questo lavoro è proprio la presa di coscienza di un'enorme potenzialità ancora da esplorare. Non abbiamo voluto addentrarci nella proposta di una nuova definizione di metafora o

in una nuova descrizione del suo funzionamento, né rendere conto in modo esaustivo del misterioso processo che porta alla creazione di una metafora. Abbiamo piuttosto voluto trovare un modo di sdoganare la ricchezza delle riflessioni teoriche dal mondo degli studiosi e degli accademici, trasferendola nella scuola, alla portata degli insegnanti e degli alunni. Abbiamo tentato di applicare una metodologia ispirata alle teorie cognitive e testare l'uso di stimoli diversi da quelli verbali per ottenere una consapevolezza maggiore del meccanismo metaforico. Abbiamo cercato di strutturare un percorso didattico che facesse emergere l'importanza della metafora nelle sue dimensioni cognitive, comunicative ed espressive. Infine, abbiamo cercato, pur nella mancanza di linearità, di chiudere un cerchio e ricollocare nella giusta dimensione un'analisi di tipo cognitivista, dimostrandone la compatibilità con l'analisi linguistica. Abbiamo, inoltre, sostenuto la possibilità che le due dimensioni siano complementari e contribuiscano a rendere più organico e completo sia il metodo didattico che il processo di apprendimento. Il primo deve essere ispirato a un tipo di pedagogia razionale che preveda lo sviluppo armonico e coerente di competenze linguistiche e capacità cognitive; il secondo deve essere costruito come una rete e realizzare un sistema coeso di legami e interconnessioni, capaci di sfruttare realmente la conoscenza come strumento per interpretare il mondo.

La nostra proposta didattica nasce dal tentativo realizzare questa unione: attraverso la rielaborazione del più recente panorama teorico sull'analisi metaforica e l'applicazione coerente della teoria alla pratica, abbiamo posto la metafora al centro di un lavoro che mirasse a costruire, contemporaneamente, una competenza linguistica, comunicativa, critica e sociale.

L'esperienza condotta ha avuto successo con gli studenti, ma è stata percepita come una sorta di deviazione rispetto al percorso scolastico canonico. Invece, al di là dei possibili percorsi laboratoriali, è auspicabile che questo tipo di approccio all'analisi linguistica e retorica possa gradualmente integrarsi nella pratica didattica, ed estendersi ad altre figure e ad altre forme comunicative. Un ulteriore sviluppo della ricerca in questa direzione potrebbe, dunque, contribuire al consolidamento di un metodologia didattica che rientri, in modo organico e consapevole, all'interno del curriculum didattico.

APPENDICE

1. Dossier materiali distribuiti agli alunni
2. Test 1
3. Test 2
4. Tabelle analitiche risultati test
5. Schede pubblicità analizzate
6. Pubblicità realizzate dagli studenti

LA METAFORA: TRA PAROLE E IMMAGINI

Da *Il Piccolo Principe*, di Antoine de Saint-Exupéry

Un aviatore è costretto, a causa di un guasto, ad atterrare nel mezzo di un deserto. Mentre è intento a riparare il suo aeroplano, fa un incontro davvero singolare...un piccolo principe, venuto sulla Terra da un pianeta lontano, che cerca aiuto per tornare a casa; nel frattempo, racconta all'aviatore storie di mondi sconosciuti e fa mille domande sul nostro pianeta e sugli uomini.

CAPITOLO VII

Al quinto giorno, sempre grazie alla pecora, mi fu svelato questo segreto della vita del piccolo principe. Mi domandò bruscamente, senza preamboli, come il frutto di un problema meditato a lungo in silenzio: "Una pecora se mangia gli arbusti, mangia anche i fiori?" "Una pecora mangia tutto quello che trova".

"Anche i fiori che hanno le spine?" "Sì. Anche i fiori che hanno le spine".

"Ma allora le spine a che cosa servono?" Non lo sapevo. Ero in quel momento occupatissimo a cercare di svitare un bullone troppo stretto del mio motore. Ero preoccupato perché la mia panne cominciava ad apparirmi molto grave e l'acqua da bere che si consumava mi faceva temere il peggio. "Le spine a che cosa servono?" Il piccolo principe non rinunciava mai a una domanda che aveva fatta. Ero irritato per il mio bullone e risposi a casaccio: "Le spine non servono a niente, è pura cattiveria da parte dei fiori". "Oh!"

Ma dopo un silenzio mi gettò in viso con una specie di rancore: "Non ti credo! I fiori sono deboli. Sono ingenui. Si assicurano come possono. Si credono terribili con le loro spine..." Non risposi. In quel momento mi dicevo: "Se questo bullone resiste ancora, lo farò saltare con un colpo di martello".

Il piccolo principe disturbò di nuovo le mie riflessioni. "E tu credi, tu, che i fiori..." "Ma no! Ma no! Non credo niente! Ho risposto una cosa qualsiasi. Mi occupo di cose serie, io!"

Mi guardò stupefatto. "Di cose serie!" Mi vedeva col martello in mano, le dita nere di sugna, chinato su un oggetto che gli sembrava molto brutto. "Parli come i grandi!" Ne ebbi un pò di vergogna. Ma, senza pietà, aggiunse: "Tu confondi tutto... tu mescoli tutto!" Era veramente irritato. Scuoteva al vento i suoi capelli dorati. "Io conosco un pianeta su cui c'è un signor Chermisi. Non ha mai respirato un fiore. Non ha mai guardato una stella. Non ha mai voluto bene a nessuno. Non fa altro che addizioni. E tutto il giorno ripete come te: <Io sono un uomo serio! Io sono un uomo serio!> e si gonfia di orgoglio. Ma non è un uomo, è un fungo!" "Che cosa?" "Un fungo!" Il piccolo principe adesso era bianco di collera. "Da migliaia di anni i fiori fabbricano le spine. Da migliaia di anni le pecore mangiano tuttavia i fiori. E non è una cosa seria cercare di capire perché i fiori si danno tanto da fare per fabbricarsi delle spine che non servono a niente? Non è importante la guerra fra le pecore e i fiori? Non è più serio e più importante delle addizioni di un grosso signore rosso? E se io conosco un fiore unico al mondo, che non esiste da nessuna parte, altro che nel mio pianeta, e che una piccola pecora può distruggere di colpo, così un mattino, senza rendersi conto di quello che fa, non è importante questo!"

Arrossì, poi riprese: "Se qualcuno ama un fiore, di cui esiste un solo esemplare in milioni e milioni di stelle, questo basta a farlo felice quando lo guarda. E lui si dice: <Il mio fiore è là in qualche luogo> Ma se la pecora mangia il fiore, è come se per lui tutto a un tratto, tutte le stelle si spegnessero! E non è importante questo!" Non poté proseguire. Scoppiò bruscamente in singhiozzi.

Era caduta la notte. Avevo abbandonato i miei utensili. Me ne infischio del mio martello, del mio bullone, della sete e della morte. Su di una stella, un pianeta, il mio, la Terra, c'era un piccolo principe da consolare! Lo presi in braccio. Lo cullai. Gli dicevo: "Il fiore che tu ami non è in pericolo ... Disegnerò una museruola per la tua pecora... e una corazza per il tuo fiore... Io... "

Non sapevo bene che cosa dirgli. Mi sentivo molto maldestro. Non sapevo bene come toccarlo, come raggiungerlo... Il paese delle lacrime è così misterioso.

IL PICCOLO PRINCIPE

I FIORI DEL PICCOLO PRINCIPE

*I fiori sono **deboli**. Sono **ingenui**. Si **rassicurano** come possono.
Si credono terribili con le loro spine.
Da migliaia di anni i fiori **fabbricano** le spine.*

I fiori sono persone deboli, ingenuie; credono che basti poco per difendersi dai pericoli.
Le spine sono le difese che si costruiscono intorno.

IL SIGNOR CHERMISI

*Io conosco un pianeta su cui c'è un signor Chermisi. Non ha mai respirato un fiore. Non ha mai guardato una stella. Non ha mai voluto bene a nessuno. Non fa altro che addizioni. E tutto il giorno ripete come te "Io sono un uomo serio" e si gonfia di orgoglio.
Ma non è un uomo, **è un fungo!***

Perché Il signor Chermisi è un fungo?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

DI COSA E' FATTA UNA METAFORA?

- **SOGGETTO PRIMARIO:** quello di cui voglio parlare, che voglio descrivere.
- **SOGGETTO SECONDARIO:** quello che uso per descrivere e per riferirmi al Soggetto Primario.
- Sono due cose **DIVERSE** che spesso hanno qualcosa in comune, ma a volte siamo noi a dover decidere perché il soggetto secondario è stato usato per descrivere il soggetto primario.

Il signor Chermisi è un fungo

- Signor Chermisi: **SOGGETTO PRIMARIO**
- Fungo: **SOGGETTO SECONDARIO**

I fiori sono deboli, ingenui = i fiori sono persone deboli, ingenui

- Fiori: **SOGGETTO PRIMARIO**
- Persone deboli, ingenui: **SOGGETTO SECONDARIO**

Era caduta la notte

- Arrivo della notte: **SOGGETTO PRIMARIO**
- Caduta improvvisa di un corpo: **SOGGETTO SECONDARIO**

Il paese delle lacrime

- Il paese delle lacrime: **SOGGETTO SECONDARIO**
- Tristezza, sentimenti, pensieri che fanno essere tristi: **SOGGETTO PRIMARIO**

FEDERICA NUOTA NELL'ORO E' LA REGINA DEI 400 sl

LA RAGAZZA D'ORO

Shangai. Vuole stare avanti e *andare avanti*. Non è tipa che galleggia. Nella liquidità è **solida**, nel mare trova sempre il suo pezzo d'acqua. Conosce le onde e le ferma. *Scavalca* i lutti, gli strazi, gli improvvisi smarrimenti.

Dire che Federica ha vinto i quattrocento stile libero è dire poco. *Se li è presi, impacchettati, e portati a casa. E li ha anche prenotati per Londra.* Primo oro per l'Italia in questi mondiali. Alla fine *volava*, quasi con il corpo sopra l'acqua. Velocità e forza inaudita. **Le altre solo moscerini lontani**, e nemmeno **fastidiosi**. Quella era l'impressione, tanto **mostruosa** era l'accelerazione. Però bella, emozionante.

VERBI

- Andare avanti, Scavalcare = La vita è un cammino, un percorso; le difficoltà che incontriamo sono degli ostacoli da superare.

Vita: sogg. Primario; Percorso ad ostacoli: sogg. Secondario.

- Volava = Federica nuota velocemente, in modo fluido e leggero; il suo movimento è un volo sopra l'acqua.

Velocità: sogg. Primario; Volo: sogg. Secondario.

- Se li è presi, impacchettati, e portati a casa. E li ha anche prenotati per Londra = la vittoria, astratta, è descritta come qualcosa di concreto che, con facilità, si prende, impacchetta, si porta a casa, si prenota. Quindi è qualcosa che si può spostare da città a città, da gara a gara, e si può possedere.

Vittoria: sogg. Primario; oggetti facili da prendere, spostare, che si possono avere: sogg. Secondario.

NOMI:

- È la regina dei 400sl: Federica non ha rivali, è la più brava e domina la gara.

Federica: sogg. Primario; regina: sogg. Secondario.

NOMI E AGGETTIVI

- Le altre, moscerini lontani, nemmeno fastidiosi: le avversarie sono piccole, deboli, lontane, innocue.

Avversarie: sogg. Primario; moscerini lontani e non fastidiosi: sogg. Secondario.

AGGETTIVI

- Solida: non è solo il corpo ad essere solido, ma anche la forza di volontà e la mente di Federica.

Solidità: sogg. Secondario; Forza, sicurezza, ostinazione: sogg. Primario.

Altri esempi: una persona forte è
una persona debole è.....

- Accelerazione mostruosa: Federica è un mostro in acqua, perché ha una forza e una potenza incredibili.

Mostruosità: sogg. Secondario; Forza incredibile: sogg. Primario.

LA METAFORA...IN POCHE PAROLE

■ **Nome:**

1. Il Sogg primario è il Sogg secondario

Es. Il sig. Chermisi (S. primario) è un fungo (S. Secondario)

2. C'è solo il sogg. Secondario e noi dobbiamo scoprire il sogg. Primario

Es. Il paese delle lacrime

■ **Verbo:** il sogg. Primario compie o subisce un'azione che appartiene al sogg. Secondario.

Es. I fiori fabbricano le spine → sono le persone che fabbricano le cose, non i fiori → i fiori sono persone

■ **Aggettivo:** al sogg. Primario si riferisce un aggettivo del sogg. Secondario

Es. I fiori sono ingenui → ingenuo si riferisce di solito alle persone → i fiori sono persone ingenue.

Perché si usano le metafore?

■ Descrivere, raccontare cose come se fossero altro per evidenziarne caratteristiche particolari o per far vedere agli altri il nostro modo di guardare il mondo e di pensare.

■ Parlare di cose che non si vedono (sentimenti, cose astratte)

■ Si usano nel linguaggio comune

■ Possono essere originali, insolite e creare storie nuove

Descrivere il mondo...a modo nostro!

Immaginate che il Piccolo Principe venga da voi a chiedervi che cos'è la scuola. Per fargli capire cosa per voi rappresenta la scuola, potreste usare una metafora, da esprimere con i nomi, i verbi e gli aggettivi...

Se la scuola fosse...

La scuola è una prigione e gli insegnanti sono i miei carcerieri; ogni giorno mi tengono chiuso in gabbia per ore.

La prigionia, soffocante e opprimente, dura dalle otto all'una, con l'ora d'aria che, in realtà, è di soli 15 minuti: giusto il tempo di respirare un po'!

Soggetto Primario: Scuola

Soggetto Secondario: Prigione

Nomi: *La scuola è una prigione; gli insegnanti sono carcerieri; Gabbia; Prigionia; Ora d'aria.*

Verbi: *Mi tengono chiuso; Respirare.*

Aggettivi: *Soffocante, opprimente.*

Se la scuola è una prigione, allora stare a scuola è una prigionia e ne ha tutte le caratteristiche: soffocante e opprimente.

Se gli insegnanti sono carcerieri, allora lo studente è un prigioniero e la classe è una gabbia.

L'ora d'aria è l'intervallo.

Respirare significa riposarsi.

...e se invece fosse

La scuola è una palestra e gli insegnanti sono i miei allenatori;
ogni giorno mi fanno **mi fanno esercitare** per ore.

L'allenamento, faticoso ma tonificante, dura dalle otto all'una,
con una **ripresa** di 15 minuti: giusto il tempo per un po' di
stretching.

Soggetto Primario: Scuola

Soggetto Secondario: Palestra

Nomi:

.....
.....

Verbi:

.....

Aggettivi:

.....

Se la scuola è una palestra, allora stare a scuola è.....

.....e ne ha tutte le caratteristiche:

.....

Se gli insegnanti sono allenatori, allora lo studente è un.....

L'intervallo è

Stretching significa

NELLA TESTA DI MAFALDA

Aiuta Mafalda a capire cosa significa la frase “Mettere qualcosa in testa”.



Mafalda non deve preoccuparsi perché le cose che imparerà non entreranno davvero nella sua testa. La metafora serve solo a descrivere una cosa difficile da spiegare come “imparare cose nuove”.

Le cose nuove sono

La testa è

Insegnare è.....

Imparare è.....

STASERA
G. Ungaretti

**Balaustrata¹ di brezza
per appoggiare stasera
la mia malinconia.**

Riflettete su questa poesia di Giuseppe Ungaretti.

- Come immaginate questa scena?
- È il balcone a diventare vento o il vento a diventare un balcone?
- Come si può appoggiare la malinconia?
- Nel verso *Balaustrata di brezza*, qual è il SOGGETTO PRIMARIO e quale il SOGGETTO SECONDARIO?

¹ Balcone.

ALESSANDRO BARICCO NOVECENTO

Novecento è nato su una nave da crociera il 1° Gennaio 1900. Non è mai sceso e non ha mai conosciuto il mondo. Nessuno sa come abbia imparato, ma Novecento sa suonare il pianoforte in modo magnifico e tutta la sua vita è racchiusa nei tasti del pianoforte. Vorrebbe scendere dalla nave, ma il mondo gli fa paura. Con queste parole ci spiega perché.....

Ora tu pensa: un pianoforte. I tasti iniziano. I tasti finiscono. Tu sai che sono 88, su questo nessuno può fregarti. Non sono infiniti, loro. Tu sei infinito, e dentro quei tasti, infinita è la musica che puoi suonare. Loro sono 88, tu sei infinito. Questo a me piace. Questo lo si può vivere. Ma se tu, ma se io salgo su quella scaletta, e davanti a me si srotola una tastiera di milioni di tasti, milioni e miliardi di tasti, che non finiscono mai, e questa è la verità, che non finiscono mai e quella tastiera è infinita... Se quella tastiera è infinita, allora su quella tastiera non c'è musica che puoi suonare. Tu sei seduto sul seggiolino sbagliato: quello è il pianoforte su cui suona Dio. Cristo, ma le vedevi le strade? Anche solo le strade. Ce n'è a migliaia, come fate voi laggiù a sceglierne una, a scegliere una donna, una casa, una terra che sia la vostra, un paesaggio da guardare, un modo di morire. Tutto quel mondo, quel mondo addosso che nemmeno sai dove finisce e quanto ce n'è. Non avete mai paura, voi, di finire in mille pezzi solo a pensarla, quell'enormità, solo a pensarla?

Cos'è il mondo per Novecento?

Testi

1. Stamattina ho avuto davvero paura. La nostra terribile professoressa di matematica aveva detto che oggi non avrebbe interrogato, così io e Mario abbiamo passato tutto il pomeriggio a giocare a calcio. Invece, a tradimento, la iena dice: “oggi interrogo!”. Noi, gattini muti e spaventati. “Luigi!” la prof chiama il mio nome. Io divento pallidissimo, ma subito Mario si alza e inizia a dire che ci aveva ingannati e che quell’interrogazione, se proprio voleva farla, non avrebbe dovuto avere nessun valore. In quel momento, in classe, pensavamo tutti la stessa cosa: “Mario è un leone!”.

2. *In questo brano, tratto da un libro di Erri de Luca, un padre cerca di spiegare al figlio la difficile situazione della malattia della madre e la sua paura di perderla.*

Lei sta appoggiata a me con tutta la forza che le è rimasta. È debole, ma nelle mani no, ha pure scassato un bicchiere e si è tagliata. Stiamo facendo una fatica insieme. Non ti mettiamo in mezzo, è una cosa tra noi, una cosa antica di quando andavamo al ricovero sotto i bombardamenti e ci facevamo il giuramento di non farci dividere manco dalle bombe. Se lei se ne va, io resto una maniglia senza porta.

3. *Autunno, di Vincenzo Cardarelli*

Autunno. Già lo sentimmo venire
nel vento d'agosto,
nelle piogge di settembre
torrenziali e piangenti.
E un brivido percorse la terra
che ora, nuda e triste,
accoglie un sole smarrito.

4. Di solito non riesco mai a seguire le lezioni di storia: il prof va avanti, ma io dovrei fermarmi ogni cinque minuti e tornare indietro, così capita che mi perdo spesso durante la spiegazione; oggi, però, la lezione è stata illuminante: ho improvvisamente visto tutto in modo chiaro!

5. *Pepe è un bambino che vive con una madre distratta e un padre triste. La sua vera famiglia è la zia, a cui è legato da un grande affetto e da una passione per gli animali. Ma mentre Pepe cresce, la zia invecchia, senza che quasi Pepe si accorga del tempo che passa.*

Ancora troppo bruco, non ancora farfalla e nemmeno crisalide², non mi ero accorto che c’era qualcosa di diverso nella zia.

² La crisalide è lo stadio di sviluppo delle farfalle che precede quello adulto.

Testi

1. Tutto il mondo è un teatro e tutti gli uomini e le donne non sono che attori: essi hanno le loro uscite e le loro entrate; e una stessa persona, nella sua vita, rappresenta diverse parti.

(*W. Shakespeare*)

2. Giorgio Caproni, "Per lei". *Il poeta vuole dedicare alla madre scomparsa una poesia degna della sua spontaneità e semplicità.*

Per lei voglio rime chiare,

usuali: in -are.

Rime magari vietate,

ma aperte: ventilate.

3. Terza media, l'anno dell'esame, l'anno più difficile. Dal primo giorno non si fa che parlare di quanto dovremo impegnarci "Forza! – ci grida il professore ogni mattina, senza nemmeno darci il buongiorno – siete già stanchi? Siamo solo all'inizio dell'anno, il diploma è il vostro traguardo e avete ancora tanta strada da fare per raggiungerlo!".

4. Non c'entra il caso, a quello ci credi tu, ma tu sei giovane, che ne sai...C'è sempre un piano preciso, dietro a tutto... in questo aveva ragione il signor Rail... ognuno ha davanti le sue rotaie, che le veda o no.

(*Alessandro Baricco*)

5. Il vento spazza la polvere in terra, lucida la notte in cielo, si porta via il caldo dalle case.

(*Erri de Luca*)

6. Ho sempre perdonato tutto a Gianni, ma da oggi sarò duro e irremovibile; le parole che ha detto ieri mi hanno ferito troppo.

Domande

- a) Individua e sottolinea le parole che, secondo te, sono usate in senso metaforico, cioè parlano di qualcosa come se fosse qualcos'altro; poi, scrivi se la metafora è espressa attraverso un nome (se riesci, indica quale dei due modi per esprimere una metafora con un nome viene usato), un verbo o un aggettivo.

- b) Quali sono i due termini che costituiscono la metafora? Quale di questi è il soggetto primario e quale quello secondario? Se i termini non sono esplicitati, prova tu stesso a ricostruirli.

- c) Prova a dare un'interpretazione delle metafore individuate, spiegando perché è stato usato proprio quel soggetto secondario per parlare del soggetto primario. Puoi scrivere tutte le riflessioni che ti vengono in mente.

- d) Prova a spiegare perché l'autore ha usato delle metafore.

- e) Avevi già sentito le metafore che hai trovato nel testo? Erano nuove? Le hai trovate difficili o facili da capire? Riesci a pensare a delle metafore migliori? Se sì, quali?

TABELLE RISULTATI TEST

Legenda:

R: riconoscimento
S: identificazione soggetto primario e secondario
I: interpretazione
U: motivazione d'uso
G: giudizio di comprensibilità

NS: metafora nominale sostitutiva
NP: metafora nominale predicativa
A: metafora aggettivale
V: metafora verbale

X: esercizio non svolto
0: risposta errata; (G): minima comprensibilità
1: risposta parziale o imprecisa; (G) media comprensibilità
2: risposta corretta e ampia; (G) elevata comprensibilità

Il valore 2+ indica che è stata identificato il tipo di metafora nominale (predicativa o sostitutiva)

I risultati dei soggetti 14 e 21 sono stati esclusi dal calcolo.

Test 1

Brano 1 Contesto Convenzionale

	N S					N P					N + A				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	0	1	1	2	2	2	0	1	2	2	1	0	1	2
Soggetto 2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2
Soggetto 3	2	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Soggetto 4	2+	2	2	1	2	2+	2	2	1	2	2	1	1	1	2
Soggetto 5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	2	2
Soggetto 6	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	0	0	0	2
Soggetto 7	2	2	2	0	2	2	2	0	0	2	2	2	2	0	2
Soggetto 8	2+	2	2	2	2	2+	2	2	2	2	2+	2	2	2	2
Soggetto 9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Soggetto 10	2+	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2+	2	2	2	2
Soggetto 11	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Soggetto 12	2	0	1	1	2	1	0	1	1	2	1	0	0	1	2
Soggetto 13	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2
Soggetto 15	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	1	0	2	0	2
Soggetto 16	2+	1	0	0	2	2	2	0	0	2	2	1	1	0	2
Soggetto 17	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Soggetto 18	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	1
Soggetto 19	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2
Soggetto 20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2

Brano 2
Contesto letterario

	NP 1				
	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	2	1	1	2
Soggetto 2	1	0	1	2	1
Soggetto 3	2	2	0	0	1
Soggetto 4	2	1	2	2	1
Soggetto 5	2	0	0	0	2
Soggetto 6	0	0	0	0	0
Soggetto 7	2	2	2	1	1
Soggetto 8	2	2	2	2	1
Soggetto 9	2	2	2	2	1
Soggetto 10	2	2	2	1	1
Soggetto 11	2	0	2	1	2
Soggetto 12	2	0	0	0	2
Soggetto 13	1	0	2	1	2
Soggetto 15	2	2	1	1	1
Soggetto 16	2	2	0	0	1
Soggetto 17	2	2	2	2	1
Soggetto 18	2	2	2	0	0
Soggetto 19	1	0	1	1	2
Soggetto 20	0	0	0	0	0

Brano 3
Contesto letterario

	V1					V2					N+V					A1					A2				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	1	0	0	2
Soggetto 2	1	0	1	1	2	1	0	0	1	2	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Soggetto 3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 4	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
Soggetto 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2
Soggetto 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	2	1	0	0	0	2
Soggetto 7	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	0	1
Soggetto 8	2	1	0	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2
Soggetto 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2	2	1	1	1	2
Soggetto 10	2	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	2	1	0	1	2	2	1	2	1	2
Soggetto 11	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0	1	0	0
Soggetto 12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	1
Soggetto 15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	2	1	2	0	1
Soggetto 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0	2	2	1	0	1
Soggetto 17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	0
Soggetto 18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	2	1	1	0	0
Soggetto 19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	2	0	1	1	1
Soggetto 20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

* I risultati per l'aggettivo "smarrito", non sono stati presi in considerazione perché tutti gli studenti lo hanno interpretato come "oggetto perso" e non come "disorientato".

Brano 4
Contesto Convenzionale

	V 1					A					V2				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	0	0	0	0	0	2	1	1	0	2	2	0	1	0	2
Soggetto 2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	1	1	2
Soggetto 3	2	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2	0	0	1	2
Soggetto 4	2	2	2	0	2	2	0	2	0	2	1	0	1	0	2
Soggetto 5	0	0	0	0	0	2	1	1	1	2	1	0	1	1	2
Soggetto 6	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Soggetto 7	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 8	0	0	0	0	0	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2
Soggetto 9	1	0	1	1	1	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1
Soggetto 10	2	0	0	2	2	2	1	1	2	2	2	0	1	2	2
Soggetto 11	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	1	0	1	1	2
Soggetto 12	1	0	0	0	2	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Soggetto 13	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	0	0	0	0	0
Soggetto 15	0	0	0	0	0	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0
Soggetto 16	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	0	0	0	0
Soggetto 17	1	0	0	1	2	2	1	0	1	2	2	1	0	1	2
Soggetto 18	0	0	0	0	0	2	1	x	x	x	2	0	x	x	x
Soggetto 19	0	0	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	0	0	0
Soggetto 20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	2

Brano 5
Contesto letterario

	Nomi S				
	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	0	1	1	2
Soggetto 2	1	0	2	1	2
Soggetto 3	1	0	2	0	0
Soggetto 4	1	x	x	x	x
Soggetto 5	1	x	x	x	x
Soggetto 6	0	0	0	0	2
Soggetto 7	1	x	x	x	x
Soggetto 8	2+	2	1	2	2
Soggetto 9	2	2	2	2	2
Soggetto 10	1	x	x	x	x
Soggetto 11	2	2	2	2	1
Soggetto 12	1	0	0	0	1
Soggetto 13	2	0	0	0	1
Soggetto 15	2	2	2	1	1
Soggetto 16	2	0	1	1	0
Soggetto 17	2	2	0	0	1
Soggetto 18	1	x	x	x	x
Soggetto 19	2	0	2	2	2
Soggetto 20	x	x	x	x	x

Test 2

Durante il test 2 il soggetto 8 era assente (A)

Brano 1 Contesto letterario

	N P1					N P2				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0
Soggetto 2	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0
Soggetto 3	2	0	1	1	1	2	0	1	1	1
Soggetto 4	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Soggetto 5	2	2	2	0	1	2	2	2	0	1
Soggetto 6	2	2	0	0	2	2	2	0	0	2
Soggetto 7	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Soggetto 8	A									
Soggetto 9	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
Soggetto 10	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
Soggetto 11	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
Soggetto 12	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Soggetto 13	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1
Soggetto 15	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0
Soggetto 16	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0
Soggetto 17	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Soggetto 18	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
Soggetto 19	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
Soggetto 20	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1

Brano 2
Contesto Letterario

	A				
	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	1	1	0	0
Soggetto 2	2	1	1	1	1
Soggetto 3	2	0	0	0	0
Soggetto 4	2	1	1	1	1
Soggetto 5	2	1	2	1	1
Soggetto 6	1	0	0	0	1
Soggetto 7	2	1	1	1	1
Soggetto 8	A				
Soggetto 9	2	1	1	2	1
Soggetto 10	1	0	1	0	1
Soggetto 11	1	0	0	0	1
Soggetto 12	0	0	0	0	0
Soggetto 13	2	0	1	2	x
Soggetto 15	2	2	0	0	0
Soggetto 16	2	1	0	0	0
Soggetto 17	2	1	2	1	1
Soggetto 18	2	1	2	0	1
Soggetto 19	2	1	1	2	2
Soggetto 20	2	1	2	2	1

Brano 3
Contesto Convenzionale

	NP					NS				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0
Soggetto 2	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0
Soggetto 3	2	0	1	0	1	2	0	1	0	1
Soggetto 4	2	2	2	0	0	2	2	2	0	0
Soggetto 5	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Soggetto 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 7	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2
Soggetto 8	A									
Soggetto 9	2	2	2	1	2	2	0	0	0	0
Soggetto 10	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1
Soggetto 11	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
Soggetto 12	1	0	1	0	2	1	0	1	0	2
Soggetto 13	2	2	1	1	x	2	2	1	1	x
Soggetto 15	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0
Soggetto 16	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0
Soggetto 17	2	2	2	0	1	2	0	2	0	1
Soggetto 18	2	2	1	0	2	2	2	2	0	2
Soggetto 19	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Soggetto 20	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2

Brano 4
Contesto Letterario

	N S				
	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	1	0	0	0
Soggetto 2	2	0	2	0	2
Soggetto 3	2	0	0	0	0
Soggetto 4	2	1	2	2	2
Soggetto 5	2	2	2	1	2
Soggetto 6	1	0	0	0	0
Soggetto 7	2	1	2	1	1
Soggetto 8	A				
Soggetto 9	2	1	2	1	1
Soggetto 10	2	1	2	0	1
Soggetto 11	2	0	2	2	2
Soggetto 12	1	0	1	1	2
Soggetto 13	2	2	2	2	x
Soggetto 15	2	2	2	0	1
Soggetto 16	2	0	0	0	1
Soggetto 17	2	0	1	0	0
Soggetto 18	1	x	x	x	x
Soggetto 19	2	0	1	2	2
Soggetto 20	2	2	2	2	1

Brano 5
Contesto Letterario

	V 1					V 2					V 3				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 2	0	0	0	0	0	2	1	2	0	2	0	0	0	0	0
Soggetto 3	2	1	1	0	1	2	1	1	0	1	2	1	1	0	1
Soggetto 4	2	2	x	x	x	1	1	x	x	x	2	2	x	x	x
Soggetto 5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	x	x	x	x
Soggetto 6	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
Soggetto 7	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Soggetto 8	A														
Soggetto 9	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Soggetto 10	2	1	0	0	1	2	1	0	0	1	2	1	0	0	1
Soggetto 11	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Soggetto 12	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1
Soggetto 13	2	1	1	1	x	2	1	1	1	x	2	1	1	1	x
Soggetto 15	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soggetto 17	2	1	1	0	0	2	1	1	0	0	2	1	1	0	0
Soggetto 18	2	2	x	x	x	2	2	x	x	x	0	0	0	0	0
Soggetto 19	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1
Soggetto 20	2	2	1	0	1	2	2	1	0	1	2	2	1	0	1

Brano 6
Contesto Convenzionale

	A					V				
	R	S	I	U	G	R	S	I	U	G
Soggetto 1	2	0	1	0	1	2	0	0	0	0
Soggetto 2	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0
Soggetto 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Soggetto 4	2	2	1	x	x	2	2	1	x	x
Soggetto 5	2	x	x	x	x	2	x	x	x	x
Soggetto 6	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Soggetto 7	1	0	0	0	0	2	1	1	1	2
Soggetto 8	A									
Soggetto 9	2	1	1	0	2	2	1	1	0	2
Soggetto 10	2	1	1	0	1	2	0	0	0	1
Soggetto 11	2	0	1	1	2	0	0	0	0	0
Soggetto 12	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
Soggetto 13	0	0	0	0	0	2	1	1	1	x
Soggetto 15	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0
Soggetto 16	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Soggetto 17	2	0	1	0	0	2	0	1	0	0
Soggetto 18	2	2	x	x	x	2	2	x	x	x
Soggetto 19	1	1	1	0	2	1	1	1	2	2
Soggetto 20	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2

SCHEDE PUBBLICITA' ANALIZZATE

1) Spot governativo 2009, Invito alla lettura
<http://www.youtube.com/watch?v=J-fnQb0Zsz0>



- S1 S2: lettura –cibo; esplicito
- Interpretazione: “Leggendo si cresce”; “il cibo è un alimento, in questo caso è la conoscenza.”
- Comprensibilità: buona
- Efficacia: buona

2) Campagna Governativa 2011 contro la droga:
<http://www.youtube.com/watch?v=Cht57gc-y9g>



- S1 S2: droga-donna/mostro; immediatamente individuati.
- S2: mostro; vampiro.
- Interpretazione: “La droga è un mostro che ti mangia”; “Prima sembra piacevole poi si rivela un mostro”; “All’inizio ha le sembianze di una ragazza, poi diventa un mostro, che è tipo un vampiro che ti morde e ti fa schiavo per tutta la vita”; “La droga è qualcosa che porta alla morte”.
- Verbalizzazione: la droga è un vampiro, un mostro, un inganno; la droga fa male, ti rende schiavi, ti illude, sembra piacevole, inganna, è mostruosa
- Comprensibilità: molto buona
- Efficacia: ottima

3) WWF



- S1 S2: terra-gelato; individuati abbastanza bene.
- Interpretazione: immediata: denuncia del surriscaldamento dovuto all'effetto serra.
- Verbalizzazione: “la terra si sta sciogliendo”; “la terra è un gelato che si può sciogliere.”
- Comprensibilità: dipende molto dalla conoscenza dell'emittente (WWF)
- Efficacia: discreta “dipende se la capisci”; “ci devi ragionare, invece la pubblicità dovrebbe essere più immediata”.

4) WWF/2



- S1 S2: ghiacciai-ghiaccioli; subito individuati.
- Interpretazione: immediata: denuncia del pericolo che i ghiacciai si sciolgano.
- Verbalizzazione: i ghiacciai si stanno sciogliendo.
- Comprensibilità: buona, migliore della precedente.
- Efficacia: buona. Qualche perplessità sulla forza messaggio.

5) Legambiente



- S1 S2: terra-uovo fritto; compresi, ma non subito.
- Interpretazione: difficoltosa: surriscaldamento.
- Verbalizzazione: “La terra è un uovo al tegamino”; “stiamo friggendo”.
- Comprensibilità: scarsa; metafora valutata come non adatta.
- Efficacia: Scarsa.

6) Unicef



- S1: non immediato (“acqua” e non “acqua contaminata”).
- S2: poco chiaro: “sembra un fungo atomico”, “Bomba atomica”, “Esplosione atomica”
- Interpretazione: difficoltosa: *guerra per l’acqua; pericolosità dell’acqua contaminata.
- Verbalizzazione: “La bomba uccide tutti. L’acqua è contaminata ed è una bomba”.
- Comprensibilità: scarsa. Necessità della componente verbale. Perplexità sulla resa grafica. Ragionamento richiesto troppo lungo. Proposta di un video per rendere meglio l’idea della bomba e dell’esplosione.
- Efficacia: scarsa.

7) Human Right



- S1 S2: diritti umani - carta igienica; subito individuati.
- Interpretazione: facile ma con alcune imprecisioni: “*Le leggi stanno dappertutto”; “Le leggi vengono buttate nel gabinetto, non vengono rispettate, vengono usate male.”
- Verbalizzazioni: “le leggi sono carta igienica”; “non sprecare i tuoi diritti”.
- Comprensibilità: molto buona
- Efficacia: buona.

8) Fumo



- S1S2: sigaretta-pistola; riconosciuti; propongono arma come S2.
- Interpretazioni: La sigaretta uccide. Il fumo fa male anche a chi sta intorno. Ha due facce: una è la sigaretta che sembra innocua invece si rivela una pistola. Uccide anche gli altri. Ti porta a fare danni che tu non vorresti.
- Verbalizzazione: “il fumo uccide”
- Comprensibilità: buona
- Efficacia: buona

9) Fumo/2



- S1 S2: subito individuati (derivano dalla metafora linguistica esplicita “il tuo corpo è la tua casa”)
- Interpretazioni: “Fa vedere com’è il corpo dentro”; “la casa serve per abitarci, mentre lì non si può abitare, è come se il corpo non funzionasse più”; “Il corpo è la tua casa: casa dell’anima, ti protegge, se non è ben mantenuto si rovina”; “ci accompagna per tutta la vita, se la tua casa è sporca vivi nella sporcizia per sempre.” “Si può cambiare arredamento, cioè si possono cambiare i polmoni. Forse i mobili sono gli organi”.
- Verbalizzazioni: il corpo di un fumatore è sporco, rovinato, puzzolente, danneggiato, disordinato.
- Comprensibilità: buona
- Efficacia: buona

10) Cosmetici/1



11) Cosmetici/2



- S1 S2: mascara-siringa; fard-tagliola; identificazione non facile, meglio nel secondo esempio.
- S2 siringa: la siringa non è strumento di cura ma di dolore, evoca sempre qualcosa di negativo
- S2 tagliola: più efficace, perché direttamente connesso al mondo degli animali.
- Interpretazione: i trucchi sono, per gli animali, strumenti di morte, di tortura.
- Verbalizzazione: molto stentata; “Il trucco è una trappola”.
- Comprensibilità: sufficiente, ma solo dopo aver individuato l’emittente e aver discusso il problema dei test dei cosmetici sugli animali.
- Efficacia: buona.

12) Torri gemelle



- S1 S2: sigarette-torri gemelle; non immediatamente identificabile.
- Interpretazione: molte persone sono rimaste sconvolte dall'atto terroristico, ma dovrebbero avere consapevolezza anche della pericolosità delle sigarette. Per questo viene usata un'immagine che ha colpito molte persone.
- Verbalizzazioni: il fumo è un terrorista, una forma di terrorismo, un killer.
- Comprensibilità: sufficiente
- Efficacia: sufficiente

I LAVORI DEGLI STUDENTI

Gruppo 1



Gruppo 2





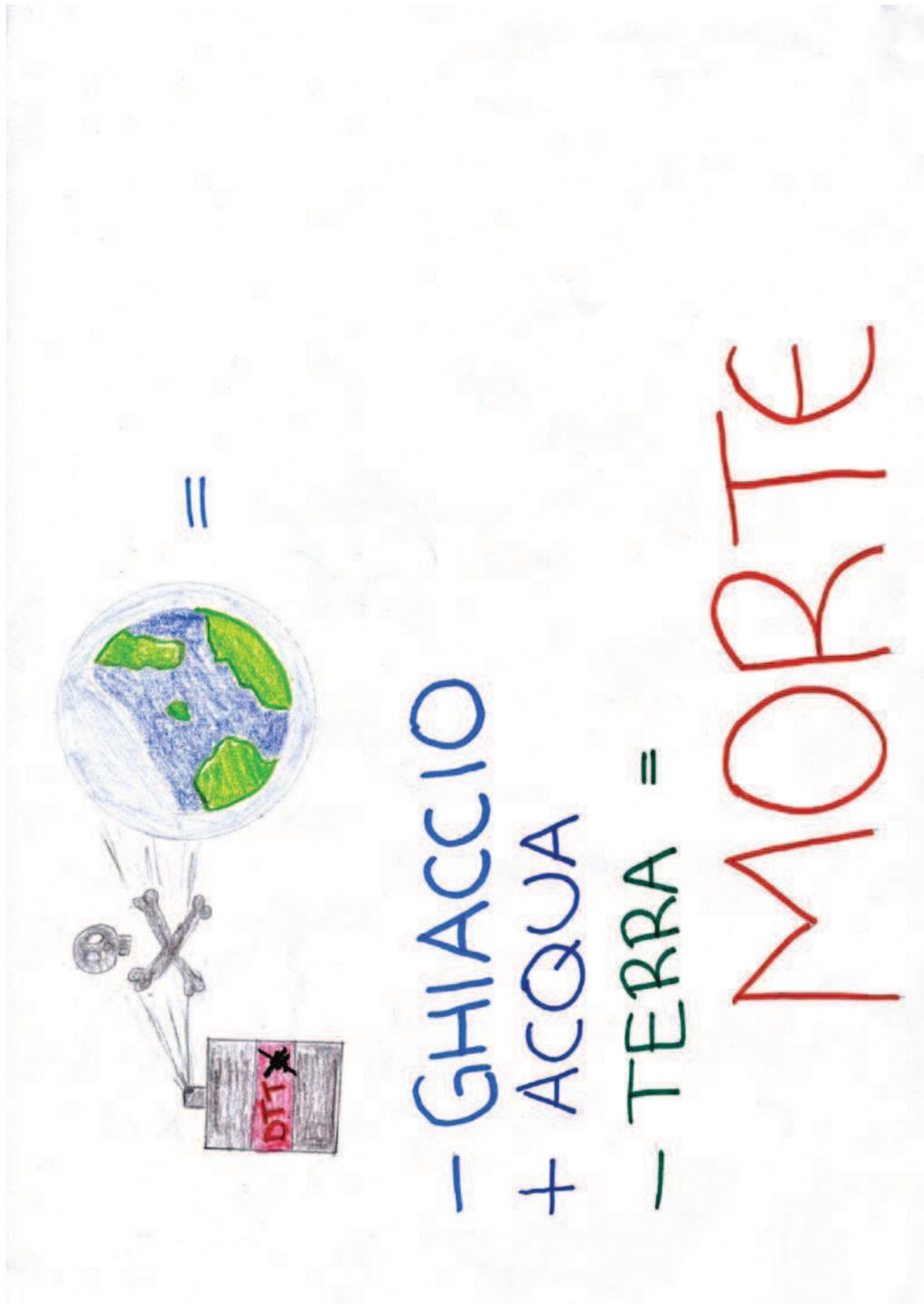
IL FUMO... È UNA TRAPPOLA

IL FUMO È
UNA PRIGIONE,

UNA VOLTA
DENTRO...

NON
ESCI
PIÙ!!!





BIBLIOGRAFIA

ABELSON, R. P., *Script processing in attitude formation and decision making*, in J. Carrol, J. W. Payne (a cura di), *Cognition and Social Behavior*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1976, pp. 33-45.

ARCANGELI, M., *Il linguaggio pubblicitario*, Roma, Carocci, 2008.

ARISTOTELE, *Retorica e Poetica*, trad. it. a cura di M. Zanatta, Torino, Utet, 2006.

AU, T. K., *Chinese and English counterfactuals: The Sapir-Whorf hypothesis revisited*, «Cognition», 15, 1983, pp. 155-187.

BARILLI, R., *Retorica*, Milano, ISEDI, 1979.

BARTHES, R., *Retorica dell'immagine*, in Id., *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, Torino, Einaudi, 1985.

BARTLETT, F., *Remembering: a study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1932.

BATESON, G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000.

BATTISTINI, A., E. RAIMONDI, *Le figure della retorica*, Torino, Einaudi, 1990.

BÜHLER, K., *Theory of language: The representational function of language*, trad. a cura di D. F. Goodwin, Amsterdam, John Benjamins, 1990.

BILLOW, R., *A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension*, «Developmental Psychology», 11, 4, 1975, pp. 415-423.

BLACK, M., *Modelli, archetipi, metafore*, Parma, Pratiche editrice, 1983; ed. orig. *Models and Metaphors. Studies in Language and Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca-London, 1962; *More about Metaphor*, in «Dialectica», Bienne, 1977.

BLACK, M., *More about metaphor*, in A. Ortony (a cura di) *Metaphor and Thought*, pp. 19-41.

BLOOM, A. H., *The Linguistic Shaping of Thought: A Study in the Impact of Language on Thinking in China and the West*, Hillsdale, Erlbaum Associates, 1981.

BLUMENBERG, H., *Paradigmi per una metaforologia*, Bologna, Il Mulino, 1996.

BOERS, F., A. M. PIQUER PÍRIZ, H. STENGERS, J. EYCKMANS, *Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?*, «Language Teaching Research» 13, 4, 2009, pp. 367-382.

BONSIEPE, G., *Retorica visivo/verbale*, «Marcatré», 19-22, 1966, pp. 217-232.

- BORODITSKY, L., A. GABY, *Remembrances of Time East. Absolute Spatial Representation of time in an Australian Aboriginal Community*, «Psychological Science» 21, 2010, pp. 1635-1639.
- BOTTIROLI, G., *Retorica. L'intelligenza figurale nell'arte e nella filosofia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- BROOKE-ROSE, C., *A Grammar of Metaphor*, Londra, Secker and Warburg, 1958.
- BRUNER, J. S., *Il Linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando Editore, 1999.
- BRUNER, J. S., *Studi sullo sviluppo cognitivo: collaborazione al Centro Studi Cognitivi*, Roma, Armando, 1973.
- BRUNER, J., D. WOOD, G. ROSS, *The role of Tutoring in Problem Solving*, «The Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, 2, 1976, pp. 89-100.
- CACCIARI, C. (a cura di), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1991.
- CACCIARI, C., *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- CALABRESE, S., *Retorica del linguaggio pubblicitario*, Bologna, Archetipo Libri, 2008.
- CALBOLI, G., *La metafora tra Aristotele e Cicerone, e oltre*, in A. M. Lorusso, *Metafora e Conoscenza*, pp. 87-118.
- CALBOLI MONTEFUSCO, L., *La percezione del simile: metafora e comparazione in Aristotele*, in A. M. Lorusso (a cura di) *Metafora e conoscenza*, pp. 69-86.
- CAMERON, L., G. LOW, (a cura di), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- CAMERON, L., *Metaphor in Educational Discourse. Advances in Applied Linguistics*, Continuum, London, 2003.
- CAMPANA, A., *Leopardi e le metafore scientifiche*, Bologna, Bononia University Press, 2008.
- CARAMELLI, N., A. MONTANARI, A. M. BORGHI, *La conoscenza extralinguistica nella comprensione delle metafore nei bambini*, «Età evolutiva» 59, 1, 1998, pp. 108-114.
- CARAMELLI, N., *Problemi e prospettive nello studio delle metafore in età evolutiva*, «Età Evolutiva», 59, 1, 1998, pp. 87-97.
- CARAPEZZA, M., D. GAMBARARA, F. LO PIPARO (a cura di), *Linguaggio e cognizione : atti del XXVIII Congresso della Società di Linguistica Italiana, Palermo, 27-29 ottobre 1994*, Roma, Bulzoni, 1997.

- CARROL, N., *Theorizing the moving image*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- CASADIO, C. (a cura di), *Vie della metafora. Linguistica, Filosofia, Psicologia*, Aquila, PrimaVie Edizioni, 2008.
- CHOMSKY, N., *The Logical Structure of Linguistic Theory*, New York, Springer, 1975.
- CHOMSKY, N., *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957.
- COLOMBO, A., *I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria*, in C. Lavinio (a cura di), *Educazione Linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e Interazioni*, pp. 51-63.
- CONTE, G. *La metafora barocca*, Milano, Mursia, 1972.
- CONTE, G. (a cura di), *Metafora*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- COOK, G., *The Discourse of Advertising*, Londra, Routledge, 1992.
- CORNO, D., G. POZZO (a cura di), *Mente, Linguaggio, Apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- CORNO, D., *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999.
- CORTAZZI, M., L. JIN, *Bridges to Learning*, in L. Cameron, G. Low (a cura di), *Researching and Applying Metaphor*, pp. 149-176.
- CROFT, W., A. CRUSE, *Cognitive linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- CROFT, W., *The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies*, «Cognitive Linguistics», 4, 1993, pp. 335-370.
- DAMASIO, A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1994.
- DANESI, M., M. A. PINTO (a cura di), *La metafora fra processi cognitivi e processi comunicativi*, Roma, Bulzoni Editore, 1992.
- DANESI, M., *Recent Research on Metaphor and the Teaching of Italian*, «Italice», 71, 4, 1994, pp. 453-464.
- DAVIDSON, D., *What metaphor means*, in S. Sacks (a cura di), *On Metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1979, pp. 29-45.
- DI BARI, C., *A passi di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*, Firenze, Firenze University Press, 2009.

- DORFLES, G., *L'estetica del Mito. Da Vico a Wittgenstein*, Milano, Mursia, 1968.
- DURAND, J., *Rhetorical Figure in the advertising Image*, in J. Umiker-Sebeok, (a cura di), *Marketing and Semiotics: new direction in the study of signs for sale*, Berlino, Mouton de Groutier, 1987, pp. 295-318.
- ECO, U., *Metafora*, in Enciclopedia Einaudi, vol. IX, pp. 191- 236.
- ECO, U., *Kant e l'Ornitorinco*, Milano, Bompiani, 1997.
- ECO, U., *La Struttura Assente*, Milano, Bompiani, 1968.
- ECO, U., *Semiotica e Filosofia del Linguaggio*, Torino, Einaudi, 1984.
- EL REFAIE, E., *Understanding visual metaphor: The example of newspaper cartoons*, «Visual Communication» 2, 1, 2003, pp. 75-95.
- ELIOT, T. S., *I Poeti Metafisici*, in *Opere*, a cura di R. Sanesi, Milano, Bompiani, 1986, pp. 768-779.
- EVANS, R., G. EVANS, *Cognitive Mechanism in Learning from Metaphors*, «Journal of Experimental Education», 58, 1, 1988, pp. 5-20.
- FAUCONNIER, G., M. TURNER, *Compression and Global Insight*, «Cognitive Linguistics» 11, 3/4, 2000, pp. 283-304.
- FAUCONNIER, G., M. TURNER, *Conceptual Projection and Middle Spaces*, UCSD Cognitive Science Technical Report, n° 9401, University of California, San Diego, 1994.
- FAUCONNIER, G., *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- FELDMAN, J. A., *From Molecule to Metaphor: a Neural Theory of Language*, Boston, MIT Press, 2007.
- FILLMORE, C. J., *Frame Semantics*, in D. Geeraerts, (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, pp. 373-400.
- FODOR, J. F., *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*, Boston, MIT Press, 1983.
- FONZI, A., E. NEGRO SANCIPRIANO, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Torino, Einaudi, 1975.
- FORCEVILLE, C., E. URIOS-APARISI (a cura di), *Multimodal Metaphor*, Berlin/New York, Mouton De Gruyter, 2009.

FORCEVILLE, C., *Metonymy in visual and audiovisual discourse*, in J. Moija, E. Ventola (a cura di), *The World Told and the World Shown: Issues in Multisemiotics*, Basingstoke/New York, Palgrave MacMillan, 2009, pp. 56-74.

FORCEVILLE, C., *Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research*, in G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. Ruiz de Mendoza Ibàñez (a cura di), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 2006, pp. 379-402.

FORCEVILLE, C., *Pictorial metaphor in advertising*. London/New York, Routledge, 1996.

FORCEVILLE, C., *The case of pictorial metaphor: René Magritte and other surrealist*, in A. Erjavec (a cura di), *Vestnik, IMS 9,1*, Institut za Marcsisticne Studjje, Ljubljana, 1988, pp. 50-60.

FORCEVILLE, C., *Metaphor in picture and multimodal representations*, in in R. Gibbs, *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp. 462-482.

FRASNEDI, F., *Leggere per Scrivere: le principali procedure di selezione*, in F. Frasnedi, Y. Martari, C. Panzieri, *La Lingua per un Maestro: "vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 88-120.

GAETA, L., S. LURAGHI, *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma, Carocci, 2003.

GALLESE, V., P. MIGONE, M. N. EAGLE, *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi*, «Psicoterapia e Scienze Umane», XL, 3, 2006, pp. 543-580.

GARDNER, H., E. WINNER, *U-shaped behavioral growth*, in S. Strauss (a cura di), *First intimations of artistry*, New York, Academic Press, 1982.

GENETTE, G., *Retorica ristretta*, in G. Conte (a cura di), *Metafora*, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 207-227; ed. orig. *Rhétorique restreinte*, «Communications», 16, Parigi, Seuil, 1970, pp. 158-171.

GEERAERTS, D. (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, Berlino, Mouton de Gruyeter, 2006.

GEERAERTS, D., H. CUYCKENS (a cura di), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, New York, Oxford University Press, 2007.

GEERAERTS, D., *Prototype Theory*, in Id. (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, pp. 141-165.

GHAZZA S., M. NAPOLI, *Le figure retoriche: parola e immagine*, Bologna, Zanichelli, 2007.

GHELLI, F., *Letteratura e Pubblicità*, Roma, Carocci, 2005.

GIBBS, R., G. J. STEEN (a cura di), *Metaphor in cognitive linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin, 1999.

GIBBS, R., *Poetics of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, R., *Researching Metaphor*, in L. Cameron e G. Low (a cura di), *Researching and Applying Metaphor*, pp. 29-47.

GIBBS, R., (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, The Cambridge University Press, 2008.

GIBBS, R., *Process and products in making sense of tropes*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, pp. 252-276.

GLUCKSBERG, S., *Understanding figurative language: from metaphors to idioms*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

GLUCKSBERG, S., B. KEYSAR, *How metaphors work*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, pp. 401-424.

GLUCKSBERG, S., *How metaphors create categories - quickly*, in R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp. 67-83.

GOFFREDO DE VINSANU, *Poetria Nova*, trad. it, a cura di M. F. Nims, Toronto, Pontifical Institute of Mediaval Studies, 2010.

GOMBRICH, E. H., *Visual metaphor of Value in Art*, in L. Bryson, R. Finkelstein, M. Maciver, R. Mckeon (a cura di) *Symbols and values: an initial study*, New York/Londra, Harper & Brothers, 1954.

GOODMAN, N., *I linguaggi dell'arte*, Milano, Il Saggiatore, 1998.

GRADY, E., *Metaphor*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 188-213.

GRICE, P., *Logica e Conversazione*, Bologna, Il Mulino, 1993.

GRUPPO μ , *Retorica Generale. Le figure della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1980.

GRUPPO μ , *Trattato del segno visivo. Per una retorica dell'immagine*, trad. a cura di T. Migliore, Milano, Mondadori, 2007.

HADDON, M., *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Torino, Einaudi, 2003.

HAUSMAN, C., *Metaphor and Art*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

HEATH, R., *Reinforcement and low attention processing*, in G. J. Tellis, T. Ambler (a cura di), *The SAGE handbook of advertising*, pp. 89-104.

- HOBBS, T., *Leviatano*, a cura di R. Santi, Milano, Bompiani, 2001.
- HONECK, P., R. HOFFMAN (a cura di), *Cognition and figurative language*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- JÄKEL, O., *Kant, Blumenberg, Weinrich: some forgotten contribution to the cognitive theory of metaphor*, in R. Gibbs, G.J. Steen (a cura di), *Metaphor in cognitive linguistics*, pp. 9- 28.
- JAKOBSON, R., *Due aspetti del linguaggio e due tipi di afasia*, in Id., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- JOHNSON, M., (a cura di), *Philosophical perspectives on Metaphor*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981.
- JOHNSON, M., *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.
- KANT, I., *Critica della Ragion Pura*, a cura di G. Gentile e G. Lombardo Radice, Bari, Laterza, 1979.
- KANT, I., *Critica del Giudizio*, a cura di A. Gargiulo, Bari, Laterza, 1970.
- KARMILOFF-SMITH, A., *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- KATZ, A. N., *Figurative language and thought*, New York, Oxford University Press, 1998.
- KENNEDY, J. M., *Metaphor in pictures*, «Perception» 11, 1982, pp. 589-605.
- KOGAN, N., *Metaphor and Figurative Language*, in P. Mussen (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, III ed., New York, Wiley, 1983, pp. 655-706.
- LAKOFF, G., M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana*, Milano, Bompiani, 1998; ed. orig. *Metaphor we live by*, Chicago-Londra, University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G., M. TURNER, *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.
- LAKOFF, G., *The Contemporary Theory of Metaphor*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, pp. 202-251.
- LAKOFF, G., *The Neural Theory of Metaphor*, in R. Gibbs (a cura di), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp. 17-38.
- LAKOFF, G., *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G., *Linguistic Gestalt*, «Chicago Linguistic Society», 13, 1977, pp. 236-287.

- LAMB, S., *Pathways of the brain: the neurocognitive basis of language*, Amsterdam, John Benjamins, 1999.
- LANGACKER, R., *Cognitive Grammar*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 421-462.
- LANGACKER, R., *Grammatica Cognitiva. Intervista a Ronald Langacker*, a cura di Giulia Andrighetto, pubblicata su www.giornaledifilosofia.net il 12 luglio 2006.
- LAVINIO, C. (a cura di), *Educazione Linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e Interazioni*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- LEVORATO, M. C., *La comprensione delle metafore*, «Età Evolutiva», 59, 1, 1998, pp. 81-86.
- LEVORATO, M. C., C. CACCIARI, *Children Comprehension and Production of Idioms: the role of context and familiarity*, «Child Language», 19, 1992, pp. 415-433.
- LITTLEMORE, J., G. LOW, *Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability*, «Applied Linguistics», 27, 2, 2006, pp. 265-294.
- LOCKE, J., *Saggio sull'Intelletto Umano*, a cura di V. Cicero e M. G. D'Amico, Milano, Bompiani, 2004.
- LORUSSO, A. M. (a cura di), *Metafora e conoscenza: da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*, Milano, Bompiani, 2005.
- LORUSSO, A. M., *Tra cannocchiali, lenti, riflessi e specchi: la lezione aristotelica nel Cannocchiale del Tesauro*, in Id., *Metafora e Conoscenza*, pp. 213-234.
- LOW, G., *On Teaching Metaphor*, «Applied Linguistics», 9, 2, 1988, pp.125- 147.
- LOW, G., *Metaphor and Education*, in R. Gibbs (a cura di) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, pp. 212-231.
- MAALEJ, Z., *Processing Pictorial Metaphor in Advertising: A Cross-Cultural Perspective*, «Academic Research» 1, (Tunisia, Sfax), 2001, pp. 19-42.
- MANETTI, G., *Aristotele e la metafora. Conoscenza, similarità, azione, enunciazione*, in A. M. Lorusso (a cura di), *Metafora e Conoscenza*, pp. 27-67.
- MARTARI, Y., *Scenari. Scrivere e pensare la scrittura*, Roma, Aracne, 2009.
- MASTERMAN, L., *A Scuola di Media: educazione, media e democrazia negli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997.
- MCCARTHY, F., R. CABALLERO, *Metaphor in Tertiary Education*, «International Journal of Innovation and Leadership in the Teaching of Humanities» 1, 1, 2011, pp. 1-5.

- MCLUHAN, M., *La Galassia Gutenberg*, Roma, Armando Editore, 1976.
- MCQUARRIE, E. F., D. G. MICK, *Figures of rhetoric in advertising language*, «Journal of Consumer Research», vol. 22, Marzo 1996, pp. 422-438.
- MCQUARRIE, E. F., B. J. PHILLIPS, *Indirect persuasion in advertising. How Consumers Process Metaphors Presented in Pictures and Words*, «Journal of Advertising», 34, 2, 2005, pp. 7-20.
- MERLEAU-PONTY, M., *The Phenomenology of Perception*, Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1962
- MILLER, G., *Immagini e modelli, paragoni e metafore*, in C. Cacciari (a cura di), *Teoria della Metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, pp. 59-123.
- MININNI, G., *Il Linguaggio Trasfigurato*, Bari, Adriatica, 1986.
- MININNI, G., *L'uso della metafora nell'educazione linguistica*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1986, XVIII, 2, pp. 23-40.
- MINSKY, M., *A framework for representing knowledge*, in P. H. Winston (a cura di), *The psychology of computer vision*, New York, McGraw-Hill, 1975, pp. 211-277.
- MORABITO, C., *La metafora nelle scienze cognitive*, Milano, McGraw-Hill, 2002.
- MORCELLINI, M. (a cura di), *La scuola della modernità. Per un manifesto della media education*, Milano, Franco Angeli 2004.
- MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Editore, 2000.
- MORTARA-GARAVELLI, B., *Manuale di Retorica*, Milano, Bompiani, 1997.
- MOSCONE, G., V. D'URSO (a cura di), *Psicologia e Retorica*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- NERLICH, B., D. CLARKE, *Cognitive Linguistics and the History of Linguistics*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 589-607.
- NIETZSCHE, F., *Su verità e menzogna*, Milano, Bompiani, 2006.
- OAKLEY, T., *Image Schema*, in D. Geeraerts e H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 214-235.
- ORTONY, A. (a cura di), *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

- ORTONY, A., *Similarity in similes and metaphors*, in Id. (a cura di) *Metaphor and Thought*, pp. 342-356.
- PAPOTTI, M., *La metafora in psicologia dello sviluppo: antiche dispute e tendenze di ricerca*, in C. Morabito (a cura di), *La metafora nelle scienze cognitive*, pp. 91-101.
- PARISI, D. (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- PATEMAN, T., *How is understanding an advertisement possible?*, in H. Davis, P. Walton (a cura di), *Language, image, media*, Oxford, Blackwell, 1983, pp. 187-204.
- PEIRCE, C. S., *Semiotica. Testi scelti e introdotti da Massimo A. Bonfantini, Letizia Grassi, Roberto Grazia*, Torino, Einaudi, 1980.
- PEIRCE, C. S., *The collected papers of C. S. Peirce*, a cura di C. Hartshorne e P. Weiss, 8 volumi, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1958.
- PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L., *Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica*, Torino, Einaudi, 1989.
- PERELMAN, C., *Il dominio retorico: retorica e argomentazione*, Torino, Einaudi, 1981.
- PETRIE, H., R. OSHLAG, *Metaphor and Learning*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, pp. 579-609.
- PIAGET, J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Giunti Barbera, 1962.
- PIAGET, J., *Lo Sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1970.
- PINTO, M., S. MELOGNO, P. ILICETO, *Test di comprensione delle metafore: scuola elementare e scuola media*, Roma, Carocci Faber, 2006.
- POGGI, I. (a cura di), *Le parole nella testa: guida a un'educazione linguistica cognitivista*, Bologna, Il mulino, 1987.
- POLLIO, M. R., J. D. PICKENS, *The Developmental Structure of Figurative Competence*, in R. Honeck, R. Hoffman (a cura di), *Cognition and Figurative Language*, pp. 311-340.
- POSTMAN, N., *Ecologia dei Media*, Roma, Armando, 1981.
- PRANDI, M., *La metafora tra conflitto e coerenza: interazione, sostituzione, proiezione*, in Casadio, C., (a cura di), *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*, pp. 9-52.
- QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, trad. a cura di R. Faranda, Torino, UTET, 1968.
- RAIMONDI, E., *La Retorica d'oggi*, Bologna, Il Mulino, 2002.

- RICHARDS, I. A., *La filosofia della retorica*, Milano, Feltrinelli, 1967.
- RICOEUR, P., *La Metafora Viva. Dalla retorica alla poetica : per un linguaggio di rivelazione*, Milano, Jaca Book, 1976 ; ed. orig. *La Métaphore Vive*, Parigi, Seuil, 1975.
- RICOEUR, P., *The Metaphorical process as cognition, imagination and feeling*, in M. Johnson (a cura di), *Philosophical perspectives on Metaphor*, pp. 228-247.
- ROGERS, T., J. MCCLELLAND, *Semantic Cognition: A Parallel Distributed Processing Approach*, Cambridge, MIT Press, 2004.
- ROHDIN, M., *Multimodal Metaphor in Classic Film Theory form the 1920s to the 1950s*, in C. Forceville, E. Urios-Aparisi (a cura di), *Multimodal Metaphor*, pp. 403-428.
- ROSCH, E., *Human Categorization*, in N. Warren (a cura di), *Studies in Cross-cultural Psychology I*, Londra, Academic Press, pp. 1-49.
- ROSCH, E., *Probabilities, Sampling, and Ethnographic Method: The Case of Dani Color Names*, «MAN 7», 1972, pp. 448-466.
- RUCKER, D. D., R. E. PETTY, J. R. PRIESTER, *Understanding advertising effectiveness from a psychological perspective: the importance of attitudes and attitude strength*, in G. J. Tellis, T. Ambler (a cura di) *The SAGE handbook of advertising*, pp. 73-88.
- RUMELHART, D. E., J. MCCLELLAND, *Microstruttura dei processi cognitivi*, Bologna, Il Mulino, 1991.
- SADOCK, J., *Figurative Speech and Linguistics*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, pp. 42-57.
- SCHANK, R. C., R.P. ABELSON, *Script, piani e conoscenza* in D. Corno, G. Pozzo, (a cura di) *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, pp. 5-9.
- SCHMID, H-J., *Entrenchment, Salience, and Basic Levels*, in D. Geeraerts, H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 117-138.
- SEARLE, J., *Metaphor*, in A. Ortony (a cura di), *Metaphor and Thought*, pp. 83-111.
- SHIBLES, W., *Metaphor: an annotated bibliography and history*, Whitewater, The Language Press, 1971.
- SHULMAN, L., *Those who understand: knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», 15, 2, 1986, pp. 4-14.

SIMONE, R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

SINHA, C., *Cognitive Linguistics, Psychology and Cognitive Science*, in D. Geeraerts, H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, pp. 1266-1294.

SPERBER, D., *Rudiments of cognitive rhetoric*, «Rhetoric Society Quarterly», 37, 4, 2007, pp. 361-400; ed. orig. *Rudiments de rhétorique cognitive*, in «Poétique: Revue de Théorie et d'Analyse Littéraire», 23, 1975, pp. 389-415.

SPERBER, D., D. WILSON, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell, 1986.

STEEN, G., *Metaphor in Applied Linguistics. Four Cognitive Approaches*, D.E.L.T.A., 22, 2006, pp. 21-44.

STERNBERG, R. J., *Psicologia cognitiva*, Padova, Piccin, 2000.

TANAKA, K., *Advertising Language: a pragmatic approach to advertisements in Britain and in Japan*, Londra, Routledge, 1994.

TELLIS, G. J., T. AMBLER (a cura di), *The SAGE handbook of advertising*, London, SAGE Publications, 2007.

TENG, N. Y., S. SUN, *Grouping, simile, and oxymoron in pictures: a design-based cognitive approach*, «Metaphor and Symbol», 17, 4, 2002, pp. 295-316.

TESAURO, E., *Il Cannocchiale Aristotelico*, ristampa anastatica, Cuneo, Editrice Artistica Piemontese, 2000.

TOMASELLO, M., *Acquiring Linguistics Construction*, in D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, R. M. Lerner (a cura di), *Handbook of child psychology, vol. 2. Cognition, Perception and Language*, New York, Wiley, 2006, pp. 255-298.

TOMASELLO, M., *First steps for a usage-based theory of language acquisition*, «Cognitive Linguistics», 11-1/2, 2000, pp. 61-82.

TUGGY, D., *Schematic Network: ambiguity, polysemy and vagueness*, in D. Geeraerts (a cura di), *Cognitive Linguistics: basic readings*, pp. 167-184.

TURNER, M., *THE LITERARY MIND*, OXFORD, OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1996.

VAN MULKEN M., R. LE PAIR, C. FORCEVILLE, *The impact of perceived complexity, deviation and comprehension on the appreciation of visual metaphor in advertising across three European countries*, «Journal of Pragmatics», 42, 2010, pp. 3418-3430.

VARNI, A. (a cura di), *Scuola di retorica*, Bologna, Bononia University Press, 2006.

VICO, G., *Scienza Nuova*, Milano, Rizzoli, 1963.

- VYGOTSKIJ, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Editori Laterza, 1990.
- WHITTOCK, T., *Metaphor and film*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- WHORF, B. L., *Linguaggio, pensiero, realtà. Raccolta di scritti a cura di J. B. Carrol*, Torino, Boringhieri, 1970.
- WILSON, D., D. SPERBER, *Relevance theory*, in L. R. Horn, G. Ward (a cura di), *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 607-631
- WINNER, E., *Le prime metafore nel discorso spontaneo del bambino*, in C. Cacciari (a cura di), *Teorie della Metafora*, pp. 35-58.
- WOLLEHIM, R., *Painting, metaphor and the body: Titian, Bellini, de Kooning, etc.*, lecture VI, in Id., *Painting and Art*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1987, pp. 305-357.
- YESHAYAHU, S., *Cognitive aspects of metaphor*, «Poetics Today», 13,4, 1992, pp. 567-574.
- YMANDA-RICE, D., *New Media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on young children's learning*, «Literacy», 45, 1, Aprile 2011, pp. 32-43.
- ZAFFAGNINI, I., *Ingegno, Metafora, Piacere in Thomas Hobbes*, «Studi di Estetica», III serie, anno XXIV, fasc. II, 1996, pp. 57-72.
- ZALTMAN, G., D. MACCABA, *Metaphor in advertising*, in J. Tellis, T. Ambler (a cura di) *The SAGE handbook of advertising*, pp. 135-154.