

Elena Bellavia

IL PROCESSO DI “MIMESI” NELLA CREATIVITÀ LINGUISTICA

ABSTRACT. In the process of language acquisition, concepts are constituted *along with* the development of sensorimotor schemes. This means that the child, before starting to talk, has already formed in the long term memory his/her “representations” of experienced objects and situations. One of the most important tools of shaping “mental images” is analogical thinking. On the basis of some linguistic examples this paper shows some tracks of this process.

1. Introduzione

Uno dei processi centrali alla base del cambiamento lessicale delle lingue naturali è la creazione metaforica. La convenzionalizzazione di metafore *ad hoc*, il passaggio cioè da una metafora innovativa a una metafora d’uso, ne comporta la lessicalizzazione: l’espressione idiomatica entrerà nel dizionario e col tempo acquisirà il carattere di “metafora morta”; vale a dire che i parlanti non la sentiranno più come metaforica, ma piuttosto la riterranno un’espressione “letterale”.¹

¹ Espressioni come “*collo della bottiglia*” o “*gamba del tavolo*” sono esempi di espressioni metaforiche morte, in cui - sulla base del principio antropomorfo - si estende il nome della parte di un oggetto (in questo caso del corpo umano) per definire la parte di un altro oggetto (una bottiglia o un tavolo) per mancanza di un termine proprio (catacresi).

In alcuni casi all'origine della creazione di metafore innovative c'è la "violazione" di una regola: vale a dire che gli "errori" dei parlanti possono o rimanere occasionali incidenti di percorso - e in questo caso non lasciano alcuna traccia - oppure, se entrano a fare parte di una pratica collettiva, avranno la probabilità di diventare le nuove regole del domani (cfr. Keller 2003). Le cosiddette "infrazioni alla regola" trovano infatti la loro motivazione all'interno di istintive 'strategie di azione' che comportano il mutamento linguistico. Tra queste Keller (2004) ricorda l'"economia", secondo cui esisterebbe una sorta di atteggiamento naturale nell'essere umano a evitare gli sforzi, e il "desiderio di successo", cioè di essere notati e di risultare innovativi. La creatività metaforica si ricollega a entrambi i principi: essa infatti economizza - poiché fa nuovo uso di vecchi mezzi - e riesce in aggiunta ad attrarre l'attenzione dei parlanti, sorprendendoli.²

Pensiamo ad esempio all'ormai leggendaria espressione coniata da Giovanni Trapattoni nel 1998³, quando - difendendosi dalle accuse - definì l'inadeguata condizione fisica di alcuni giocatori con un'immagine: "*schwach wie eine Flasche leer!*" ["deboli come una bottiglia vuota"]. Questa, che sembra una "bizzarra" similitudine, è piuttosto - come ho spiegato altrove (cfr. Bellavia 2008) - un caso idiosincratico di metafora "esplicita" che, pur violando le regole della lingua tedesca, venne non solo compresa dai parlanti, ma persino utilizzata come slogan per la

² Già per Aristotele - come nota Bertau (1996: 103) - la metafora riesce a sorprendere l'ascoltatore creando analogie "inaspettate" tra due oggetti.

³ Trapattoni era allora l'allenatore della squadra di calcio tedesca *Bayern München*.

pubblicità di un gasatore (“*nicht Flasche leer...*” recitava lo spot, per cui lo stesso Trapattoni fece da testimonial).

In questa proiezione metaforica, in cui la condizione dei giocatori, è rappresentata dal “simbolo” di una bottiglia vuota, non si trasporta solo una caratteristica di un oggetto su un altro oggetto, bensì un “sistema d’implicazioni”, cioè una serie di luoghi comuni, credenze e conoscenze, che per convenzione sono associate a quella ‘icona’.⁴ La metafora va quindi considerata, ancor prima che un mezzo stilistico, uno strumento del pensiero, grazie al quale si creano analogie tra oggetti distanti tra loro. È questa una delle tesi centrali della prospettiva cognitiva della metafora di Lakoff/Johnson (1980), le cui radici teoriche affondano nell’opera di diversi filosofi di tradizione europea come il napoletano Giambattista Vico.

2. La creazione analogica e gli “errori giusti”

Uno dei primi filosofi che ha descritto la metafora come il principale strumento di creatività linguistica è Giambattista Vico (1668-1744), da molti indicato anche come colui che per primo ha introdotto la prospettiva cognitiva della metafora (Danesi 1993, Bertau 1996, Casadei 1996, Jäkel 1997). Secondo il pensiero di Vico gli esseri umani hanno la capacità innata di creare metafore e, più precisamente, quando hanno l’esigenza di farsi comprendere e non dispongono di espressioni linguistiche

⁴ Per l’analisi dettagliata di questo esempio cfr. Bellavia (2008: 127-149).

appropriate. In questo caso utilizzano analogie e descrizioni naturali. Tra le immagini linguistiche la metafora è per il filosofo “la più luminosa e, perché luminosa, più necessaria e più spessa” ([1744]1953: 164). Essa riesce a dare agli oggetti inanimati vita e passione, poiché:

“in tutte le lingue la maggior parte dell’espressioni d’intorno a cose inanimate sono fatte con trasporti del corpo umano e delle sue parti e degli umani sensi e dell’umane passioni. Come capo, per cima o principio; fronte, spalle, avanti e dietro; occhi delle viti e quelli che si dicono lumi ingredienti delle case; labro, orlo di vaso o d’altro; dente d’aratro, di rastello, di serra, di pettine; [...] Lo che tutto va di séguito a quella dignità: che “l’uomo ignorante si fa regola dell’universo” (ibd.).

Sostenendo la tesi secondo cui i concetti astratti vengono definiti attraverso quelli più concreti e radicati nell’esperienza del corpo, Vico - come ricorda Bertau (1996: 75) - pone la metafora in una prospettiva evolutiva, e la loda al contempo per il suo ruolo nello sviluppo delle idee dell’essere umano. In questo senso si può dire che Vico anticipi la prospettiva cognitiva della metafora di Lakoff/Johnson (1980) secondo cui: “*we typically conceptualize the nonphysical terms in terms of the physical – that is, we conceptualize the less clearly delineated in terms of the more clearly delineated.*” (ibd.: 59).

L'importanza delle considerazioni di Vico sulla metafora è stata riscoperta in tempi relativamente recenti e ha trovato risonanza nell'ambito degli studi attuali di psicolinguistica relativi all'acquisizione delle lingue naturali e - ancor più recentemente - nell'area della didattica delle lingue straniere (cfr. ad esempio Danesi 1995, 1998, 2001, Beißner 2002, Bellavia 2007, 2014).

All'interno degli studi relativi all'acquisizione della lingua, è noto infatti il meccanismo secondo cui i bambini, quando utilizzano una parola che hanno imparato in un determinato contesto per nominare nuovi oggetti o nuove situazioni, attivano un processo di estensione metaforica. Rumelhart (1979: 80) nota infatti che, quando un bambino usa una parola in modo conforme all'uso convenzionale del sistema linguistico, l'adulto crede che il bambino abbia imparato una nuova parola; se invece il bambino usa una parola in modo non convenzionale, allora l'adulto parla di "errore". Per chiarire questo meccanismo egli cita il seguente esempio: se un bambino ha imparato la parola inglese "*open*" nel contesto "*opening his mouth*" e la usa successivamente nel contesto "*opening the door or the window*", applica lo stesso processo mentale che attiverrebbe se usasse la parola nel contesto "*opening a light switch*". L'unica differenza è che il nuovo uso della parola nel primo caso è convenzionalmente accettato - perché "regolare" rispetto al sistema normativo della lingua inglese - mentre nel secondo caso è 'non-convenzionale', quindi ritenuto deviante, "errato".

Si tratta, questo, di un fenomeno che si evidenzia anche nel processo di comprensione di una lingua straniera. Ad esempio, se un italiano, privo di conoscenze della lingua spagnola, sente dire una frase come “*Està abierta la luz?*”, egli comprenderà il significato dell’espressione sulla base della capacità associativa (in italiano non si dice “*aprire la luce*”, ma “*accendere la luce*”) e non grazie alla conoscenza della regola semantica (Keller 1995: 184). Esiste quindi una dimensione concettuale preverbale da cui ha origine la “rappresentazione simbolica” e che può codificarsi in modo diverso sia a livello intralinguistico che interlinguistico.⁵ Molti “errori” che i bambini fanno durante l’acquisizione della lingua, sono infatti motivati proprio dalla sovraestensione del significato spaziale su quello temporale (cfr. Bellavia 2007: 197). Si pensi ad esempio a un’espressione come: “*Can I have any reading behind (anziché after) the dinner?*” (cit. in Bowerman 1985: 1292); in questo caso - come abbiamo già sostenuto in altra sede (Bellavia 2007: 200) - il bambino usa la preposizione locale *behind* (dietro) in modo errato per esprimere la relazione temporale di posteriorità. Pur commettendo un “errore”, egli dimostra di avere intuito l’analogia tra il senso spaziale e quello temporale; vale a dire che il bambino ha compreso che gli adulti concettualizzano il tempo nei termini dello schema del “percorso”: una linea retta con un inizio (un ‘passato’), un percorso (un ‘presente’) e una fine (un ‘futuro’). L’errore del bambino si manifesta quindi a livello lessicale ma non a livello concettuale: il bambino sbaglia perché deve ancora imparare che, per convenzione, *behind* in inglese

⁵ Su questo punto cfr. Bowerman (1993) in Bellavia (2007: 190) e Mandler (1996) in ibd. (197).

non si usa per esprimere il senso di posteriorità; tuttavia - e questo è straordinario - già dispone di un'organizzazione concettuale dei significati sorprendentemente giusta. Da un punto di vista concettuale, quindi, la frase del bambino è “corretta”. In questa prospettiva, la comprensione linguistica acquista una dimensione più grande: essa coinvolgerà non solo il senso del testo, ma anche il suo “nucleo simbolico”.⁶

2.1. La “mimesi” nello sviluppo del linguaggio

Sulla base di quanto è stato detto finora, è evidente che esiste una tendenza innata - sia nello sviluppo storico del sistema linguistico che nel processo di acquisizione delle lingue naturali - a proiettare schemi familiari, noti, su nuovi, ignoti contenuti. L'accesso e l'uso di conoscenze già acquisite *via* “schematizzazione” è la premessa per ogni forma di apprendimento, e la creazione di metafore è solo una delle manifestazioni del “pensiero analogico”, in cui un concetto viene compreso nei termini di un altro.⁷

La facoltà di trovare - sulla base di elementi invarianti - analogie tra oggetti e situazioni differenti, è connessa alla capacità “mimetica”, fondamentale nel processo

⁶ Usiamo il termine “simbolo” nel senso di Goethe e Kant, e cioè come segno motivato per analogia (su questo punto si rimanda a Kurz 1997: 67).

⁷ Per una sintesi sul ruolo degli schemi nella memoria e sul pensiero analogico come strategia di apprendimento cfr. Bellavia (2007: 203-210).

di acquisizione della lingua⁸. A riguardo Butzkamm (1989: 94) sottolinea come, tra i principi evolutivisti che guidano ogni tipo di apprendimento, ci sia proprio la capacità di trovare somiglianze anche tra oggetti diversi.

La creazione di analogie metaforiche al fine di colmare lacune semantiche nel discorso, o anche per esprimere l'ineffabile, ciò che non può "essere detto altrimenti", è infatti un meccanismo noto fra gli apprendenti di una lingua straniera. Nel corso di una conversazione ad esempio, un parlante di madrelingua turca, non ricordando la parola tedesca *Zwiebel* (cipolla), ha aggirato il problema rinominando la cipolla con un'immagine metaforica e definendola: "*die Schwester des Knoblauchs*" (la "sorella" dell'aglio). Così facendo, egli ha sfruttato abilmente un'"icona" a lui nota (i due alimenti sono spesso usati insieme nella cucina turca) e l'ha resa il simbolo attraverso cui esprimersi.

Creazioni linguistiche di questo tipo, che avvengono in modo spontaneo e intuitivo, solitamente vengono viste dai parlanti come errori, poiché non convenzionali; tuttavia esse sono tra le più importanti strategie metalinguistiche sviluppate nell'acquisizione della prima lingua e trasferite poi nell'apprendimento delle successive.

L'importanza, nei rapporti tra percezione e linguaggio, del criterio di analogia con ciò che è noto, è stata sottolineata - come abbiamo sottolineato anche in altra sede (Bellavia 2019: 365) - anche da Benoit (2017: 11), che ricorda non solo il ruolo dell'analogia topologica nei processi del pensiero e dei suoi segni, ma anche come

⁸ In particolare nella fase di "simbolizzazione" di cui parla Piaget (cfr. Klann-Delius 1999).

ogni nuovo messaggio sia intercettato da una griglia di riferimenti personali o collettivi. Un'operazione che a lui evoca il termine "sovrimpressione," reso allora familiare dal cinema, e che gli appare quasi più evocatore della parola "proiezione" usata in psicologia. Questo perché nel processo di significazione, Benoist vede una sorta di "empatia proiettiva" che mantiene attivo quel principio di "antropomorfismo originario" alla base di qualsiasi poesia e di qualsiasi linguaggio (ibd.: 15).

Una prospettiva, questa, in sintonia con la visione della metafora quale strumento rivelatore dei rapporti tra percezione e linguaggio e "ponte" fra l'esperienza soggettiva e il pensiero; un mezzo di cui anche Aristotele sosteneva la potenza conoscitiva del "far vedere," del mostrare somiglianze prima inosservate; e il cui principio iconico è alla base del criterio di 'motivazione' del segno.

Oggi - come sottolinea Cacciari (2005: 321) - i risultati delle neuroscienze ci aiutano a fare luce sulle relazioni tra la rappresentazione neurale e l'elaborazione dell'informazione percettiva al linguaggio, e nel fare questo, grande rilievo viene dato alle associazioni cross-sensoriali di cui molte metafore parlano. Si è arrivati addirittura a parlare di una "psicofisica" delle metafore linguistiche riferite ai sensi, che cerca di tracciare le basi psicofisiche delle corrispondenze fra somiglianze sensoriali e metafore verbali (ibd.: 327). Nel fare questo - continua Cacciari (ibd.) - gli studi hanno rilevato come l'espressività (la componente di carattere emotivo) sia una componente di base di ogni atto percettivo, e non una "occasionale vibrazione emotiva".

In questa visione, in cui anche all'esperienza del corpo viene riconosciuto un ruolo centrale nella formazione dei concetti e dei significati, si apre l'opportunità di reintegrare dimensioni dell'umano da tempo scisse: è l'inizio di una "scienza nuova," in cui è l'esperienza dell'essere umano nella sua integrità, e cioè come unità *inscindibile* di spirito, mente e corpo, che fornisce le immagini per esprimere quello che sentiamo.

3. Conclusioni

Il recupero della dimensione corporea e delle emozioni nella cognizione, rappresenta forse uno dei traguardi più importanti a cui la storia del pensiero filosofico in Occidente sia arrivata. Nello specifico degli studi sul simbolo, questa riconsiderazione è andata di pari passo alla riconsiderazione del significato e della metafora nel linguaggio. Come scrive Rigotti (2010), mentre filosofi e linguisti come gli inventori di linguaggi artificiali (da Leibniz a Frege ai moderni tecnici computazionali) "si sono sempre affannati ad abolire la polisemicità, altri, hanno compreso che nell'attività creativa gioca una struttura di pensiero in tensione, mobile e oscillante, in divenire quindi, in metamorfosi e trasformazione continua come il corpo di un bambino che cresce, in luogo della configurazione gerarchica di tipo militare solida e stabile, che invece procede gradualmente dall'alto al basso."

Così, oggi possiamo parlare - suggerisce Greenspan (1997) - di “intelligenza del cuore” anche nello sviluppo linguistico, dal momento che alla base dello sviluppo linguistico e concettuale c’è proprio la capacità del bambino a differenziare le *emozioni*: la differenza tra gli avverbi di tempo “prima” e “dopo,” o tra i concetti locali “qui” e “là,” nasce dall’esperienza del bambino che vede che la mamma *prima* era con lui e *ora* è dietro la tenda (ibd.). La capacità di sviluppare la grammatica, e cioè di porre in sequenza i diversi elementi linguistici, presuppone quindi la *sensazione* di un desiderio profondo, di un’intenzione emotiva a comunicare.

Prima che il bambino sia in grado di legare parole in frasi, è in grado di legare le diverse parti delle proprie esperienze una con l’altra. Sa legare idee e sequenze di immagini interiori, che gli permettono di valutare come agire, prima ancora di metterle in pratica o di verbalizzarle.

Non è la logica astratta, ma è l’intelligenza delle emozioni percepite nel corpo che permette al bambino di valutare e gestire le situazioni, dando loro un *significato*. Sono le emozioni che - nel collegare tra loro il corpo e la mente - permettono di creare i *simboli*.

BIBLIOGRAFIA

Beißner, K. (2002), *I see what you mean – Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*, Frankfurt/Main: Peter Lang.

Bellavia, E. (2008), “*Schwach wie eine Flasche leer!* - La metafora nello sviluppo e nell’acquisizione delle lingue naturali”. In: Di Giovine, C. (cur.), *Lingue e dialetti tra storia e cultura*. Potenza: Università degli Studi della Basilicata (127-169).

(2007), *Erfahrung, Imagination und Sprache*. Tübingen: Narr.

(2014), “The Role of Metaphors in the Teaching of German as a Foreign Language”.

In: *Lingue e Linguaggi*, 11 (2014) 7-28.

(2019), “The Pleasure of Symbolic Expression and the Consciousness of Signs”. In: *Medicina nei secoli ARTE E SCIENZA*, 31/2 (2019) 355-374.

Benoist, L. (2017), *Segni, simboli e miti*. Milano: Luni editrice.

Bertau, M.-C., *Sprachspiel Metapher*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bowerman (1985), “What shapes children’s grammar?”, in: Slobin, D. (cur.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.

Butzkamm, W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.

Cacciari, C. (2005), "I sensi della metafora: sul rapporto fra percezione e linguaggio".

In: Lo Russo, A. M. (cur.), *Metafora e conoscenza. Da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*. Milano: Bompiani (321-348).

Casadei, F. (1996), *Metafore ed espressioni idiomatiche*. Roma: Bulzoni editore.

Danesi, M. (1993), *Vico, Metaphor, and the Origin of Language*. Bloomington: Indiana University Press.

(1998), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.

Greenspan, S. (1997), *L'intelligenza del cuore*. Milano: Mondadori.

Jäkel, O. (1997), *Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Keller, R. (1995), *Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen, Basel: Francke (UTB).

(2003), *Sprachwandel*. Tübingen, Basel: Francke (UTB).

(2004), *Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht?* In: www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/rudi.keller.

Lakoff, G./M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Rigotti, F. (2010), *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia e maternità*. Torino: Bollati Boringhieri.

Rumelhart, D.E. (1979), "Some Problems with the Notion of Literal Meanings", in: Ortony A. (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 78-90.

Suñez Muñoz, Ferran (2013), *Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion*, in „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, 18 (1), 4-20. Vico, G., (1953[1744]), *La Scienza Nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni*. Bari: Laterza & Figli.