
ROMANISCHES SEMINAR DER
RUPRECHT - KARLS - UNIVERSITÄT HEIDELBERG

La semantica delle preposizioni in Italiano come L2.
Un'analisi di *sopra* e *su* nell'italiano di germanofoni.

Die Semantik der Präpositionen im Zweitspracherwerb des Italienischen.
Eine Analyse über *sopra* und *su* bei deutschen Lernern.

D i s s e r t a t i o n

vorgelegt von

Nicola Brocca

Erstgutachter
Prof. Edgar Radtke

Zweitgutachter
Prof. Giuliano Bernini

Heidelberg, 2011

SOMMARIO

Introduzione	VII
Ringraziamenti	X
Résumé.....	XII
Zusammenfassung.....	XIV
I Aspetti semantici.....	1
1.1. Il metodo	2
1.1.1. Il problema.....	2
1.1.2. Omonimia, monosemia, polisemia.....	2
1.1.3. I prototipi.....	5
1.1.4. Un esempio di analisi.....	7
1.1.5. Le componenti funzionali/astratte	9
1.2 Il tipo di test.....	11
1.2.1. Alcune aspettative	14
1.2.2. Il contesto di apprendimento guidato.....	16
1.2.3. Acquisizione delle preposizioni	17
1.2.4. Metamorfosi del prototipo nelle varietà di apprendimento.....	18
1.2.5. Il transfer	19
1.3. La raccolta dei dati.....	25
1.3.1. Il materiale.....	25
1.3.2. Gli informatori germanofoni	26
1.3.3. gli Informatori italiani nativi	28
1.3.4. Esecuzione dell'intervista spontanea	29
1.3.5. Esecuzione del test mirato	30
1.3.6. Cosa vuol dire acquisizione?.....	32
1.3.7. Collocazione della ricerca nell'area disciplinare.....	33
II <i>Su e sopra</i> in italiano come L1.....	39
2.1. Componenti semantiche della preposizione locale <i>su</i>	41
2.1.1. Estensioni e restrizioni del significato locale di <i>su</i>	44
2.1.2. In breve: componenti semantiche di <i>su</i>	46
2.1.3. Dalla semantica compositiva alla semantica dei prototipi	47
2.2. Componenti semantiche della preposizione locale <i>sopra</i>	53
2.2.1. <i>Sopra</i> in relazione alle altre preposizioni	61

2.2.2.	Rappresentazione grafica delle costellazioni in cui è possibile l'uso di <i>sopra</i>	63
2.3.	Analisi di <i>su</i> nelle varietà di apprendimento	66
2.3.1.	Uso di <i>su</i> negli apprendenti	66
2.3.2.	Sequenza di acquisizione	76
2.3.3.	Conclusioni	77
2.4.	Analisi di <i>sopra</i> nelle varietà di apprendimento	78
2.4.1.	<i>Sopra</i> nella funzione topologica e proiettiva	82
2.4.2.	<i>Sopra</i> nella produzione guidata e nella produzione spontanea	86
III	Acquisizione della preposizione <i>su</i> : i dati della descrizione spontanea.....	90
3.1.	Considerazioni quantitative	91
3.2.	La struttura informativa	93
3.3.	Osservazioni metodologiche	97
3.4.	La categoria SU.....	101
3.5.	Problemi nella categorizzazione di <i>su</i>	104
3.6.	Fasi di acquisizione della preposizione <i>su</i>	105
3.6.1.	Prima fase	105
3.6.2.	Seconda fase	106
3.6.3.	Terza fase	107
3.7.	L'acquisizione dei diversi significati di <i>su</i>	112
3.7.3.	Le componenti [SUPPORTO] e [INTEGRAZIONE].....	118
3.7.4.	Acquisizione della componente [VERTICALITÀ].....	119
3.7.5.	Tema senza contatto con il relatum	120
3.7.6.	Tema in contatto con la superficie del relatum	122
3.8.	Conclusioni.....	123
IV	Il discrimine tra <i>su</i> e <i>sopra</i>	129
4.1.	Discrimine tra <i>su</i> e <i>sopra</i> in parlanti nativi	130
4.2.	Discrimine tra <i>su</i> e <i>sopra</i> in L2	133
4.2.1.	Prima fase	136
4.2.2.	Seconda fase	138
4.2.3.	Terza fase	140
4.3.	Il discrimine tra <i>su</i> e <i>sopra</i> nei nativi	141
4.4.	Conclusioni.....	143
V	Il discrimine tra <i>su</i> e <i>in</i>	148
5.1.	<i>Su</i> e <i>in</i> nei madrelingua.....	149

5.2.	<i>Su e in</i> nelle varietà di apprendimento	151
5.3.	Conclusioni	155
VI	La relazione sulla verticale: <i>su</i> e predicato+preposizione	160
6.1.	Il discrimine tra <i>su</i> e predicato+preposizione in parlanti nativi	162
6.2.	La descrizione della dimensione verticale negli apprendenti	169
6.1.1.	Prima fase	170
6.1.2.	Seconda fase	172
6.1.3.	Terza fase	172
6.3.	Conclusioni	173
VII	La RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE: riflessioni sulla preposizione <i>a</i>	177
7.1.	La RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE: studi precedenti e ipotesi di acquisizione	180
7.2.	La relazione topologica neutrale nella prima fase	186
7.2.1.	La descrizione spontanea	186
7.2.2.	Il test mirato	189
7.3.	La preposizione <i>a</i> nella seconda fase	190
7.3.1	La descrizione spontanea	190
7.3.2.	Il test mirato	191
7.4.	La preposizione <i>a</i> nella terza fase	192
7.4.1.	La descrizione spontanea	192
7.4.2.	Il test mirato	195
7.5.	Confronto tra la preposizione <i>a</i> nei nativi e nei madrelingua	196
7.6.	Conclusioni	197
VIII	Discussioni conclusive	204
8.1.	Importanza della ricerca	205
8.2.	Risultati in semantica	206
8.3.	Risultati in acquisizione	208
8.3.1.	Fasi dello sviluppo dei concetti spaziali	208
8.3.2.	Prima fase	208
8.3.3.	Seconda fase	210
8.3.4.	Terza fase	210
8.4.	Discussione dei dati	211
8.5.	I risultati nell'ambito delle ricerche in acquisizione	214
8.5.1.	Conoscenze linguistiche e cognitive pregresse: transfer e fossilizzazione	214
8.5.2.	Marcatezza	216

8.5.3. Input.....	217
8.6. La preposizione tra semantica e percezione.....	217
8.7. Bilancio sul metodo e aspetti innovativi della ricerca	226
8.8. Domande ancora aperte e riflessioni per studi futuri	227
Appendice.....	230
Bibliografia.....	241

INTRODUZIONE

Questo studio riguarda l'acquisizione da parte di studenti germanofoni di *su* e *sopra*, due preposizioni che descrivono lo spazio. I temi che verranno trattati riguarderanno principalmente due punti: la semantica di *su* e *sopra* e l'acquisizione di concetti spaziali.

La semantica di *su* e *sopra* ha già attratto l'interesse di molti linguisti e ha portato allo sviluppo di analisi comparate (Lakoff 1987, Taylor 1988). Le due preposizioni descrivono relazioni sull'asse verticale, la cui maggiore importanza, rispetto all'asse sagittale e all'asse orizzontale, è determinata dalla forza di gravità e dalla posizione prototipica del corpo umano (Lang 1996). Studiando la semantica di queste preposizioni lo studio si allarga anche ai loro usi astratti e a relazioni topologiche non propriamente sull'asse verticale. Nelle descrizioni di certe immagini usate come test, le preposizioni *su* e *sopra* concorrono con altre forme, preposizionali o lessicali che sono entrate indirettamente nell'analisi: tra queste *in* e *dentro* (cap. V), *con*, *al di sopra di* (cap. III), *attorno* (cap. VII), o il predicato+preposizione (*attaccato a*). Una posizione privilegiata spetta ad *a* che pur concorrendo nelle varietà di apprendimento in certe costellazioni con *su* (*il quadro al muro/sul muro*) esprime nei madrelingua una relazione non dimensionale che non trova un concetto corrispondente in tedesco. Lo studio dell'acquisizione di *su* ed *a* promette un importante risvolto pratico: trovare le cause di una delle più diffuse fonti di errore nella L2 di germanofoni. Associata all'acquisizione delle preposizioni locali si posiziona anche l'acquisizione di concetti spaziali, un campo centrale nella cognizione umana, realizzabile in modo diverso da una lingua all'altra (Talmy 1983).

Che cosa si vuole esattamente dire quando usiamo una preposizione come *su* o *sopra* è stato il primo problema che questo lavoro ha dovuto affrontare e risolvere. Vedremo più avanti che questo non è stato facile. Per il momento basti solo accennare che continuando una lunga tradizione si è fatto ricorso in prima istanza alla semantica componenziale, per poi osservarne le debolezze e assumere un approccio della semantica dei prototipi (cap. I). Se accettiamo la classica distinzione tra *prépositions incolore* e *prépositions colore*¹, si osserva che ci sono delle preposizioni intermedie, le cui diverse accezioni stanno ora da una parte

¹La classificazione della preposizione incolore nasce con Spang-Hassen (1963): si tratta di quella preposizione che rimpiazza un caso latino con una marca preposizionale. In un'ottica semantico-funzionale è anche detta *préposition vide* (Vandeloise 1993). Cadiot (1997) si domanda se tale preposizione sia una categoria accessoria.

ora dall'altra. *Su* è una di queste. Vedremo quindi che la classificazione classica (Rizzi 1988) non è utile per descrivere processi di acquisizione. Al contrario la semantica dei prototipi garantisce un'analisi semantica più precisa integrando anche aspetti funzionali. Si osserverà che anche l'approccio della semantica dei prototipi non è esente da critiche e rivisitazioni. È mia convinzione che l'acquisizione delle preposizioni da parte degli studenti tedeschi avvenga attraverso l'individuazione graduale dei prototipi, e successivamente dei casi periferici.

Fin qui si è parlato di acquisizione del significato di una preposizione, ma appare logico che il compito degli apprendenti non si ferma al solo apprendimento semantico. È ovvio che dato che la preposizione stabilisce una relazione (in genere locale) tra due entità entrino in gioco anche aspetti cognitivi e di percezione dello spazio. Non solo: anche il modo di classificare le entità è fondamentale. Le rappresentazioni linguistiche per descrivere una stessa costellazione possono variare sia tra parlanti di lingue diverse, sia tra parlanti della stessa lingua (cap. IV). Posso annoverare molti esempi: si va dalla paradigmatica prospettiva del bicchiere mezzo vuoto o mezzo pieno, o dalle immagini sviluppate in ambito gestaltico dove figura e sfondo formano entrambe due immagini, alle figure usate nel mio test dove la stessa figura può venire descritta con due preposizioni (*la tazza sul tavolo, la tazza sopra il tavolo*). La lingua non ha però mezzi infiniti per descrivere la rappresentazione concettuale e deve evidenziare alcuni aspetti o nascondere altri. Mi si permetta un esempio. I Mòcheni, una piccola comunità della Valle di Fèrsina nel Trentino, hanno nel loro dialetto un particolare modo di descrivere lo spazio in cui vivono. Si basano su un sistema di assi intrinseco in cui un asse orizzontale corre lungo la valle dove scorre il torrente Fèrsina, un secondo asse la taglia trasversalmente, e un terzo passa perpendicolare al fondovalle. Per indicare un percorso che devono compiere nel loro sistema linguistico è obbligatorio indicare in che direzione rispetto l'altezza (in risalita o in discesa), in che direzione rispetto il fondovalle (in piano o attraversamento) e in che direzione rispetto all'asse del fiume (nel senso della corrente o controcorrente) (Cardona 1988:33-39). Questo complesso e interessante sistema è sicuramente indotto dalla particolare configurazione dell'ambiente fisico. Altre lingue o dialetti, trovandosi in un tale ambiente, possono realizzare le stesse informazioni attraverso mezzi lessicali che sono, in un'area pianeggiante, non obbligatori. Osservato che la struttura fisica del mondo influenza la struttura linguistica ci si potrebbe chiedere se, viceversa, la struttura linguistica del dialetto modifichi la rappresentazione concettuale del mondo. A tal proposito si osserveranno nel capitolo conclusivo varie teorie. L'idea che mi sono fatto è che la rappresentazione linguistica non influenzi la percezione e che persone con lingue diverse possano vedere le relazioni spaziali fra oggetti nella stessa

maniera. Tuttavia, dato che la loro lingua obbliga ad assumere un punto di vista univoco (solo il bicchiere mezzo vuoto o viceversa), questo è un fenomeno che non si manifesta solo sul livello puramente linguistico, ma che può determinare anche il modo di concettualizzare la percezione. Tradotto in acquisizione questo spiega perché anche apprendenti con competenza quasi nativa abbiano difficoltà ad usare le preposizioni in modo quantitativamente simile e nelle stesse costellazioni rispetto ai nativi. La difficoltà è non tanto al livello semantico e neppure esistono barriere cognitive che impediscono il raggiungimento di uno stadio nativo, quanto al livello testuale e di scelta delle informazioni rilevanti². Da queste considerazioni impariamo a diffidare della sola espressione degli apprendenti consci che la sola presenza di una forma preposizionale non basta a garantire l'acquisizione di tutti i concetti locali e funzionali corrispondenti.

Lo studio si articola in otto capitoli: dopo l'introduzione della struttura teorica di riferimento e delle scelte metodologiche (cap. I), si passa ad una descrizione della semantica di *su* e *sopra* prima nei madrelingua e poi negli apprendenti (cap. II). In seguito viene dedicato un capitolo alla diversa distribuzione di *su* e *sopra* in L1 e L2 in base al corpus ricavato dalla descrizione spontanea (cap. III) e il capitolo successivo (cap. IV) alle costellazioni in cui, in base al corpus ricavato dal test strutturato, sono possibili, ma con diversa frequenza, sia *su* che *sopra*. Nei due brevi capitoli successivi sono analizzate costellazioni dove il significato di *su* concorre con *in* (cap. V) e con scelte lessicali (cap. VI). Segue il cap. VII in cui rivolgo l'attenzione alla preposizione *a* e al suo uso nelle varietà di apprendimento. Da ultime, ovviamente, le conclusioni. In appendice viene allegato il materiale usato per la raccolta del corpus e i dati socio-biografici degli informatori.

Per quanto riguarda la teoria assunta, questo studio non si lascia inquadrare in una particolare scuola linguistica; ho fatto riferimento a molte teorie che hanno cercato prima di me, in diversi modi, di rispondere ai problemi legati alla polisemia delle preposizioni e all'acquisizione di concetti spaziali. Gli studi sviluppati nel filone cognitivo-funzionale (Vandeloise 1986, Becker 1994) si sono rivelati particolarmente utili per rispondere alla *vexata questio* della semantica delle preposizioni, mentre altri (da Bernini 1987 a Carroll & Becker 1994) hanno fornito i modelli per il *modus operandi* in acquisizione. Per quanto riguarda il metodo di elicitazione sono debitore in primo luogo a Becker (1994) e agli studi sulle descrizioni spaziali in L2 sviluppati all'Università di Heidelberg (Carroll & Becker

²Von Stutterheim & Nüse (2003: 877) chiamano tale livello *principles of information organization*.

1993, Carroll *et al.* 2000), avendo fatto ricorso anch'io alla figura di Müller³. In secondo luogo mi sono servito delle immagini più specifiche costruite per uno studio tipologico dal gruppo del MPI di Nimega (Levinson 2006), senza le quali la mia ricerca sarebbe stata più faticosa. Da queste due diverse famiglie di studi ho imparato sia l'importanza di considerare la maniera in cui le informazioni spaziali sono compattate e distribuite nel testo, non solo attraverso le preposizioni, sia la necessità di considerare la diversità (e l'uguaglianza) interlinguistica nel codificare lo spazio rispetto alle singole espressioni spaziali. L'obiettivo non è tuttavia quello di prendere due teorie e farne una, ma di iniziare una riflessione su un tema in cui l'italiano è particolarmente povero di studi, portando alla luce dei risultati importanti per la glottodidattica.

RINGRAZIAMENTI

Ogni buon lavoro è frutto dei suggerimenti e dell'esperienza di molte persone che stanno dietro l'autore. Questa tesina fa eccezione. Il mio primo ringraziamento va al mio relatore, il Prof. Edgard Radtke: in non tutti i dipartimenti di Romanistica avrei potuto trovare altrettanta fiducia e una così rara libertà nel condurre il mio ambizioso progetto. Sono grato poi al Prof. Giuliano Bernini, mio secondo relatore, per la guida competente e precisa, per le critiche puntuali e discrete, per i preziosi suggerimenti che mi hanno permesso di separare il grano dal loglio. Rivolgo sentiti ringraziamenti anche alla Prof. Christiane von Stutterheim e alla Dr. Barbara Schmiedova, le cui lezioni sono state la favilla per la mia ricerca, e alla Dr. Mary Carroll che mi ha aiutato discutendo con me nelle fasi iniziali del lavoro, e permettendomi l'accesso al corpus delle descrizioni. Un valido aiuto mi hanno anche fornito il Prof. Hermann Haller e la Prof. Gita Martohardjono concedendomi la possibilità di fare ricerca al Graduate Center of the City University of New York. Un dovuto riconoscimento anche alla Stiftung der Deutschen Wirtschaft, senza la quale non avrei potuto permettermi un rapido e concentrato lavoro. Per i franchi dialoghi, lo scambio di opinioni scientifiche e accademiche esprimo la mia gratitudine alle mie compagne di dottorato Giulia Pelillo e Lorena Feudo. Ringrazio i miei studenti e conoscenti che hanno messo a disposizione il loro

³Come si chiarirà nel primo capitolo si tratta di un'immagine tratta da un libro per l'infanzia illustrato da Jörg Müller (1976) usata anche in Becker 1994, Watorek 1996, Giuliano *et al.* 2003, Giuliano 2004.

tempo per le interviste, accontentandosi di Ritter Sport e di buoni per una consumazione caffè. Ringrazio poi Francesca e Jörg senza i quali sarei adesso se non il più ricco probabilmente il più poliglotta rappresentante di impianti di levitazione e refrigerazione in Germania. A loro dedico questa tesi.

Infine sono grato a Martina per ricordarmi che nessuna scienza può cogliere l'essenziale nè comprendere i sogni. La ringrazio di condividere il sogno più importante e di farne parte.

Heidelberg, 20.07.2011

N. B.

RÉSUMÉ

SEMANTICS OF PREPOSITIONS IN SECOND LANGUAGE. AN ANALYSIS ABOUT *SU* AND *SOPRA* ON THE PART OF GERMANS LEARNING ITALIAN.

Prepositions are known challenge students learning a new language. Traditionally such difficulties are attributed to language specificity of preposition, but studies in SLA (second language acquisition) are skeptical to attribute so much importance to lexical gaps in L1 alone. This thesis analyzes the acquisition of *su* and *sopra* (with a short excursus on the preposition *a*) where I identified the most deviances between Italian as Second Language (It L2) and Italian of native speakers (It L1).

In the first part of this thesis, I analyze through different approaches the semantic of prepositions starting with a compositional (classical) frame of reference. Such approach proves to be limited for the analysis of a polysemic field such as that of prepositions. Furthermore, the connection between the core meaning of a preposition and the derivate and metaphorical meanings is not evident. Indeed, such cases are mostly not taken into consideration.

Subsequently, the thesis employs an approach based on the theory of prototypes considering the frequency of a prepositional form used by a speaker to describe a scene. Empirical observations show how the presence of functional components in the meaning of a preposition (which follow a fuzzy logic and are not detectable with a compositional approach) determinates the choice between *su* and *sopra* when the scene occurs with contact.

Moreover, such approach enables one to find the prototypic meaning of a prepositional form; the prototypic meanings of *su* and *sopra* will be easily represented in a graph and distinguished from their peripheral meanings. I discovered that the peripheral meanings are most affected by crosslinguistical influence by L1. Indeed, the data show a relation between peripheral and metaphorical meaning with difficulty to be acquired.

The innovative aspect of this thesis is the application of the prototype theory to the semantics of prepositions. Additionally, the study fills an academic vacuum since a

rigorous analysis on the preferences of the speakers is still not applied in the research on prepositions apart from Nüse 2007 for the German.

In the second part of the thesis, the analysis on prepositions is extended to the second language varieties. Such analysis permits one to discover some tendencies and strategies in SLA. The work exposes general rules and crosslinguistical influence as the distance between a use of preposition in L2 and the use of a similar preposition in L1. A new Italian form is still used to express an old concept of German L1, as exemplified below:

Le mele attaccate al ramo (It L1)

Die Äpfel am Zweig (Dt L1)

*Le mele al ramo (It L2)

In the conclusion, the data values are interpreted according to the functional approach introduced by Slobin (1996). Such approach (developed by von Steutterheim & Carroll) is based on the organization of information in the text in its entirety. Although, the thesis analyses just the prepositions and excludes the verb semantic (eliciting sentences with existential verbs), the results confirm an important role played by organization of information in the L1 and gives some elements in favor to the soft version of linguistic relativity. The prepositions result to be a privileged point of view in the research in high developed varieties of L2 and a sensitive field in the restructuration of information set.

ZUSAMMENFASSUNG

1. EINLEITUNG

Die Frage, wie die Präpositionen bei Erwachsenen in einer neuen Sprache erworben werden, ist immer noch sehr umstritten. Unter anderem auch, weil nicht geklärt ist, ob es absolute und sprachunabhängige kognitive Parameter gibt, oder ob beim Erlernen einer neuen Sprache auch eine neue Denkweise erlernt wird.

Die Präpositionen sind in der Raumbeschreibung spezialisiert; solch ein semantisches Feld basiert auf sprachunabhängigen Raumwahrnehmungen und müsste nicht dem Einfluss der L1 unterliegen. Trotzdem unterliegt das System der Präpositionen sprachspezifischen Regeln und ist auch bei Muttersprachlern variationsreich. Die üblichen Strategien des Lerners erweisen sich nicht als effizient und auch beim fortgeschrittenen Lernen sind Lücken beim Erwerb der Präpositionen zu beobachten.

2. FRAGESTELLUNG

Präpositionen sind Funktionswörter, die auch bei Menschen, die bereits seit langem Italienisch als Zweitsprache lernen, eine besonders häufige Fehlerquelle darstellen (Bagna 2004). Der Erwerb von Präpositionen ist für die Lernenden aus drei Gründen besonders schwierig:

1. Präpositionen (wie fast alle Funktionswörter) sind sehr polysem und polyfunktional; ihre Bedeutung hängt sehr stark vom Kontext ab. Eine eins-zu-eins-Übersetzung von L1 in L2 ist kaum möglich.

2. Präpositionen stellen ein sehr instabiles und wandelbares System dar, in dem sich nur schwer Regelmäßigkeiten ausmachen lassen. Das unterscheidet sie von anderen Funktionswörtern wie z.B. Artikeln.
3. Präpositionen beschreiben nicht objektive Raumeigenschaften, sondern legen eine Perspektive fest, die aus Sinnesorganen und aus dem Denkvermögen entsteht.

Die Fragen, die ich hier beantworte, sind folgende: Welche Raumbedeutungen werden mit den Präpositionen *su* und *sopra* assoziiert? Wie werden ihre Bedeutungen erworben?

3. RELEVANZ DES THEMAS UND STAND DER FORSCHUNG (KAP. 2.1, 2.2)

Die von Sprachwissenschaftlern aufgestellten semantisch-funktionellen oder generativ-transformationellen Klassifizierungen von Präpositionen (Di Tommaso 1995, Jackendoff 1973), wie die Unterscheidung zwischen lexikalischen und funktionellen Präpositionen (Fries 1991), zwischen *prèpositions colore* und *incolore* (Leeman et al. 1999), oder zwischen mono- und polyfunktionalen Präpositionen (Hottenroth 1981, 1983, Schwarze 1998: 270), stimmen mit den empirischen Ergebnissen der Spracherwerbsforschung nicht überein (Johnston & Slobin 1978⁴, Bernini 1987⁵).

⁴Johnston & Slobin stellen die folgende Sequenz des Erwerbs räumlicher Begriffe im Erstspracherwerb dar: in, on, under < beside < back < front (Intrinsisch) < between < back, in front (deitktik)

Diese Begriffe werden Johnston & Slobins Angabe nach auf Italienisch, durch die folgenden Präpositionen ausgedrückt: in (in, nel-, dentro), on (su(l), sopra), under (sotto), behind (dietro), in front (davanti), beside (vicino), between (tra/in mezzo).

⁵Bernini 1987: fa, fino a, vicino a > con, per, di > in, a > da, su, fra/tra

vor, bis, neben > mit, für, von > in, bei > zum, auf, zwischen

Weder Johnston & Slobins noch Berninis Skala des Erwerbs der Präpositionen¹ haben eine von diesen theoretischen Klassifizierungen verifiziert; d.h. diese Klassifizierungen spiegeln nicht die mentalen Modelle des Sprechers wider. Beim L2- Erwerb treten „Fehler“ vor allem auf, wenn es um Begriffe aus der Muttersprache geht, die nur kognitiv übersetzt werden können. Zum Beispiel findet die in sich erklärbare Semantik der deutschen Präposition *an* im Italienischen keine entsprechende Präposition, da das Italienische den Begriff Nähe nie im Sinne von Rand verwendet.

Da die sprachlichen Äußerungen einen Zugang zu mentalen Prozessen anbieten (Levinson 1996) und die Präpositionen die mentalen Modelle der räumlichen Beziehungen besonders gut widerspiegeln, kann man aus dem Erwerb der Präpositionen unmittelbar Rückschlüsse auf den Erwerb der mentalen Modelle ziehen. Daher wähle ich in meiner Arbeit einen kognitiven Ansatz.

Zuerst wird eine Trennung in das Forschungsobjekt dargestellt: Semantik der räumlichen Präpositionen und Zweitspracherwerb der räumlichen Begriffe. Diese beiden Felder sind zahlreich untersucht worden, aber eine Brücke zwischen Präpositionssemantik und deren Zweitspracherwerb wurde selten geschlagen.

3.2.Semantik der räumlichen Präpositionen

„People seem never to have taken prepositions seriously“ schreibt Jackendoff (1973). Im Kielwasser des Interesses der Generativen Grammatik für die Präpositionen sind auch in der italienischen Linguistik systematische Studien über Raumpräpositionen entstanden: Parisi & Castelfranchi 1970, 1974; Castelfranchi, Parisi & Crisari 1974. Diese Forschungen haben erkannt, dass das Problem bei der Präpositionssemantik ihre Polysemie ist. Trotz dieser kann der Hörer das Thema immer mit der richtigen Beziehung dem Relatum zuweisen. Ziel dieser Studien ist eine Grundbedeutung zu finden, die kontextunabhängig ist. Dabei sind andere Nebenbedeutungen kontextabhängig. Die Endbedeutung der Präposition resultiert aus der Kombination der Grundbedeutung mit dem spezifischen semantischen Feld⁶. Beachtenswert sind die Studien im Rahmen des Funktionalismus und der Kognitiven

⁶ Diese Idee ähnelt Jakobsons (1936) Distinktion zwischen Grundbedeutung und Sonderbedeutung.

Linguistik (zum Beispiel Vandeloise 1986). Im Gegensatz zu vorherigen Studien über räumliche Präpositionen (Berwisch 1967, Clark 1973), die die reinen dimensional Komponenten⁷ betrachten, sucht Vandeloise auch funktionale Komponenten (wie z.B. das [Beinhaltet sein], das [Getragen sein]...). Diese Komponenten sind von der menschlichen Wahrnehmung geprägt: So folgt z.B. die Lokalisierung eines Objektes im Raum nach drei senkrechten Achsen, weil der menschliche Körper sich nach diesen Achsen bewegen und orientieren kann. Darüber hinaus erfolgen zahlreiche vergleichende Forschungen, die sich mit Ähnlichkeiten und Unterschieden der Präpositionen in verschiedenen Sprachen auseinandersetzen. In meiner Arbeit werden oft Lakoff (1987), Taylor (1988), Hottenroth (1981, 1984, 1991, 1993), Becker (1994) erwähnt. Lakoff und Taylor betrachten den Unterschied zwischen dem englischen *over* und dem italienischen *sopra*. Lakoff beschäftigt sich auch mit dem Problem der Polysemie. Als Vertreter des Kognitivismus behauptet Lakoff, dass die verschiedenen sekundären Bedeutungen nicht arbiträr, sondern durch Metaphern von einem *Image-Schema*⁸ logisch abgeleitet sind. Die in meiner Arbeit oft zitierte Analyse Hottenroths bietet einen Vergleich zwischen italienischen und deutschen Präpositionen an, die einem kognitiven Ansatz folgt. Becker bietet auch eine kognitivorientierte Studie über die Präpositionen im Sprachvergleich an. Leider ist in ihrer Analyse Italienisch nicht dabei. Sehr produktiv sind zurzeit auch die Beiträge aus der Typologie: Stephen Levinsons Gruppe an dem MPI (Max Plank Institut) in Nijmegen hat sich den Raumpräpositionen gewidmet. Erwähnenswert ist auch die typologische Forschung im italienischen Bereich (Cordovani, 2008).

3.3 Zweitspracherwerb im Italienischen Kontext

Mit dem Sammelband *Verso l'Italiano* (Giacalone Ramat 2003) liegt ein guter Überblick über den Erwerb von Nomen, Verben und der Syntax des Italienischen vor. Das Korpus di Pavia bietet eine umfangreiche Datenquelle. Daten von ungesteuertem L2-Spracherwerb (20 Versuchspersonen mit acht verschiedenen Muttersprachen, insgesamt 120 Min. auf CD), mit

⁷ Ähnlich geht Herskovits (1986) vor.

⁸ Mentales abstraktes Model. Laut Lakoff strukturieren die Images Schemas auch die Wahrnehmung. In der Präposition *Over* Lakoff findet 6 Images Schemas.

Zu zitieren wäre auch Santeusanios Doktorarbeit (Santeusanio 2008), eine Spracherwerbforschung, die auf Daten von Riccas typologischer Forschung über die deiktischen Verben basiert.

welcher man einzelne Aspekte des Spracherwerbs gezielt untersuchen kann (Andorno 2001).

Ein anderes noch umfangreicheres Korpus, welches Bagna (2004) benutzt, besteht aus den mündlichen und schriftlichen CILS Prüfungen (gesteuerter Spracherwerb), die Italienisch-Lernende seit über zehn Jahren an der „Università per stranieri di Siena“ ablegen. Beide Korpora erleichtern heute eine breitere vergleichende Forschung, die bis vor einigen Jahren nicht möglich war. Trotzdem fehlt dem CILS Korpus ein bildlicher Bezug wodurch die von den Präpositionen ausgedrückten Raumkonzepte keine direkt vergleichbaren Referenzobjekte haben. Die CILS Prüfungen sind daher für meine Forschung nutzlos.

4. ZWEITSPRACHERWERB DER PRÄPOSITIONEN

Trotz des erneuten Interesses an Italienisch als L2 sind Präpositionen, ihr Erwerb und ihre Verwendung durch Nicht-Muttersprachler bisher kaum erforscht. Für die italienischen Präpositionen scheint bis vor 25 Jahren noch Jackendoffs Äußerung „People seem never to have taken prepositions seriously“ zu gelten. In einer analytischen Bibliografie über die Präpositionen (Guimier 1981) sind 1700 Studien, davon nur 16⁹ über die Präpositionen im Italienischen, gesammelt worden. In den letzten 25 Jahren hat die Forschung angefangen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, aber die Präpositionen sind noch nicht systematisch unter die Lupe der Spracherwerbsforschung genommen worden. Mir sind die Arbeiten von Bernini (1987), Becker & Carroll (1997), Pavesi (1988, 1997), Bagna (2004) und Calleri (2004, 2008) bekannt. Da die Korpora von Italienisch als L2 noch nicht aufgebaut waren, basiert Berninis oft zitierte implikative Skala des Erwerbs der Präpositionen auf einem sehr kleinen Korpus (fünf Versuchspersonen, deren Lernfortschritte unberücksichtigt blieben). Seine Ergebnisse lassen sich daher nur bedingt verallgemeinern. Die Gründe, weshalb im Erwerb der Präpositionen noch Forschungsbedarf besteht, sind klar. Die ersten Forschungsprojekte im Spracherwerb¹⁰ haben sich auf die pre-basischen und basischen Varietäten konzentriert. In diesen Varietäten ist die Präposition kaum benutzt (Null-Präposition), und deswegen werden sie nicht beachtet. Hingegen ist die Präposition als Forschungsobjekt in den moderneren Studien über das „Ultimative

⁹ 24 mit dem Altitalienischen

¹⁰ Ich beziehe mich auf Projekte wie HPD (Klein, Dittmar 1979), ZIZA (Meisel, Clahsen, Pienemann 1981), ESF (Perdue & Porquier 1979; Arditty & Mittner 1980, Klein & Perdue 1993), aber auch auf das Pavia Projekt (Bernini & Giacalone Ramat 1990).

Attainment untersucht geworden. Diese Projekte (z.B. Stutterheim & Carroll 2005) erforschen generell den Spracherwerb von Raumausdrücken (unter anderem auch Präpositionen) auf der Textbene.

In diesem Bereich werden auch Bewegungsverben untersucht. Deutsch und Italienisch unterscheiden sich bezüglich der Verbsemantik: Das Deutsche ist eine „satellite framed language“, das Italienische hingegen eine „verbal framed language“ (Talmy 2000: 110). Daher werden im Deutschen Richtungsangaben durch Kasus und Präposition ausgedrückt, während im Italienischen die Verben die Richtung anzeigen:

It.:	Entro	nella	stanza	correndo	
	gehe.in.1SG	in.DEF.F	Zimmer.F	laufe.in.GERUND	
	Ich Verb (MOVE IN)	Präposition LOCAL	Zimmer	MODE laufend	
Dt.:	Ich	laufe	ins	Zimmer	(rein)
	1SG	lauf.1SG	in.DEF.N.AKK	Zimmer.N	PART.DIR
	Ich	verb (MODE)	ins Zimmer		rein (Partikel MOVE IN)

Eine parallele Forschung über die Präpositionen, die den Raum beschreiben, ist eine wichtige Ergänzung und kann offengebliebene Fragen beantworten, wie z.B. die Fragen, was beim L2-Erwerb passiert, wenn die Präpositionalphrase in der Zielsprache keine Informationen vermittelt und ob es sich um eine Bewegungsrichtung oder einen Lokativ handelt und ihre Interpretation vom Verb abhängt¹¹:

It : a) vado a Roma

¹¹ Diese Frage wird für das Englisches und das Koreanisches in Choi & Bowerman (1991) beantwortet: [DYNAMISCH]>[STATISCH].

b) sono a Roma

Dt.: a) Ich gehe nach Rom

b) Ich bin in Rom

Außerdem gehören das Italienische und das Deutsche zwei unterschiedlichen Sprachtypen an, die den Raum anders repräsentieren. Komparative Untersuchungen der Präpositionen im Italienischen und anderen Sprachen sind bisher selten. Zu nennen wäre hier die bereits erwähnte Doktorarbeit von Bagna (2004) über den L2-Erwerb von Präpositionen. Allerdings verfolgt die Autorin in dieser Arbeit eine rein quantitative Vorgehensweise, bei der die unterschiedlichen Funktionen der Präpositionen (z.B. räumliches vs. temporales *in*) nicht berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es für das Italienische bisher keine funktional orientierten Untersuchungen zum Erwerb der Präpositionen gibt. Dabei ist gerade der Zweitspracherwerb für die Beantwortung der Frage, ob die Raumwahrnehmung sprachunabhängig ist oder nicht, sehr interessant. Wenn die Raumkognition sprachunabhängig ist, dann müssten alle Lerner, unabhängig von ihrer L1, ähnliche Probleme haben und unabhängig von ihrer L1 die Zielsprache erreichen. Ist allerdings die Raumkognition sprachabhängig, dann müssten nur die räumlichen Funktionen schwierig zu erlernen sein, bei denen sich das System von L1 und L2 unterscheidet. Dabei kann der Spracherwerb bis auf das Muttersprachlerniveau unmöglich sein. Diese Frage ist, soweit bekannt, bisher noch nicht systematisch untersucht worden.

5. ZUR VORGEHENSWEISE: METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR DURCHFÜHRUNG DER ARBEIT

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zuerst die verschiedenen semantischen und kognitiven Funktionen der Präpositionen *su* und *sopra* beschrieben. Die Frage dabei lautet: Welche räumlichen Relationen sind damit realisiert? Können all diese Relationen auch im deutschen System durch eine einzige Präposition oder eher durch lexikalische Mittel übertragen werden? Im nächsten Schritt gilt es, herauszufinden, in welcher Reihenfolge die verschiedenen Bedeutungen einer Präposition bei den deutschen Lernern erworben werden und welche Bedeutungen mit der Präposition in ihrer L2 assoziiert sind.

Mit Hilfe von Bildern werden Texte mit einer hohen Frequenz der Präpositionen produziert und die Präpositionen analysiert sowohl bei deutschen Lernern als auch bei Muttersprachlern des Italienischen. Dabei stehen die Frage, welche räumlichen Relationen besonders fehleranfällig sind und wie die Bedeutung der Präpositionen je nach Sprachniveau der Lerner variiert, im Mittelpunkt des Interesses. Untersucht werden Studenten mit einer hohen Kompetenz, die vorher durch einen Einstufungstest ihrer Sprachkompetenz in weitere drei Niveaus unterteilt worden sind.

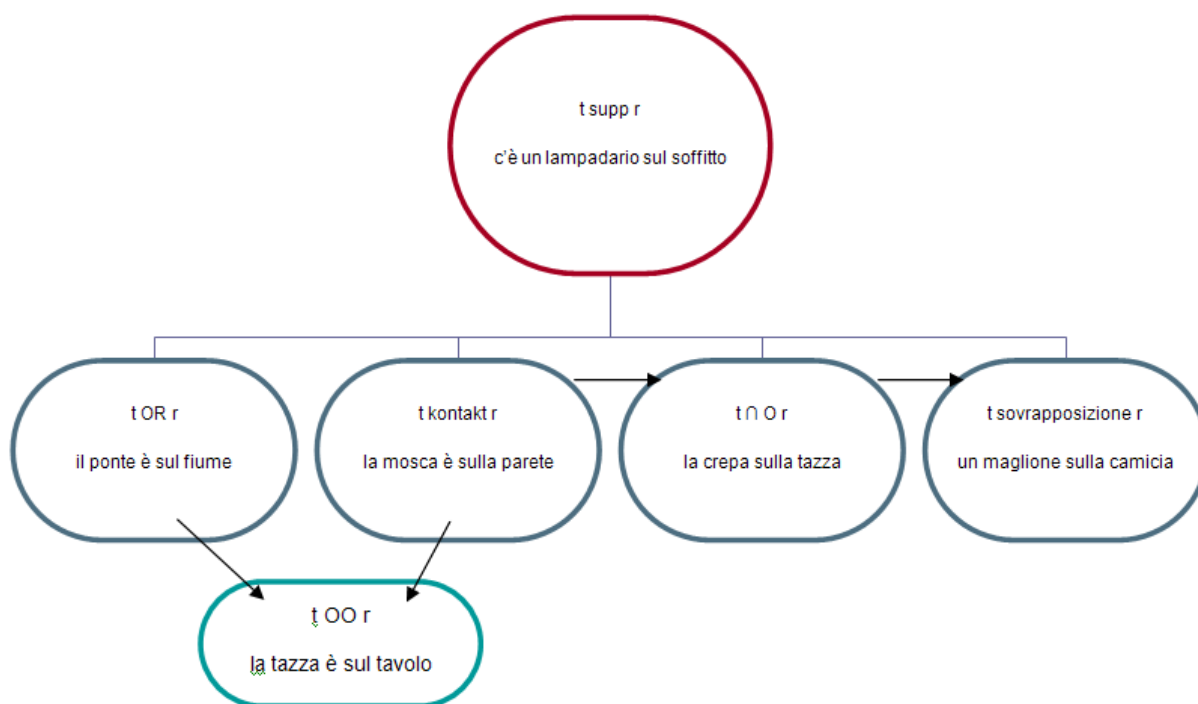
Präpositionen mit lokaler Funktion werden mit Hilfe von Bildbeschreibungen untersucht. Als Grundlage dienen dafür eine Szene aus dem Bilderbuch von Jörg Müller (1976)¹² und die Bilder von der MPI-Gruppe von Nijmegen (Levinson & Wilkins 2006), um einzelne räumliche Konstellationen erfragen zu können. Darüber hinaus verfügt der Verfasser über einen Zugang zu einem Korpus von spontansprachlichen Raumbeschreibungen auf Italienisch des Instituts für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg (Becker & Carroll 1997). Die Bildbeschreibungen ergeben jeweils ca. 20 Min. Material, das transkribiert und ausgewertet wird. Untersucht wurden insgesamt 74 Informatoren darunter 57 Deutsche, die die Szene auf Italienisch beschreiben, und die Kontrollgruppe bestehend aus 17 italienischen Muttersprachlern.

6. VORHERIGE SEMANTISCHE ANALYSE VON *SU* UND *SOPRA*: KOMPONENTENANALYTISCHER ANSATZ (KAP. III.1)

Mit der Präposition *su* können Muttersprachler unterschiedliche Bedeutungen assoziieren. Traditionelle Analysen, die auf der kompositionellen Semantik basieren, haben eine Grundbedeutung und andere abgeleitete Bedeutungen festgestellt, wie das folgende Schema zeigt:

¹²Dieses Bild wurde bereits für zahlreiche Untersuchungen benutzt: z.B. Becker (1994), Giuliano (2003, 2004).

BILD 1: SU, SEMANTISCHE KOMPONENTE



Diese semantischen Analysen sind für ein polysemisches Feld wie bei den Präpositionen oft ungenügend (Taylor, 1990: 21); in diesem Modell sind die Kategorien durch obligatorische und ausreichende Komponenten definiert. Die verschiedenen Bedeutungen einer Präposition sind alle gleichwertig. Die Komponenten folgen einer binären Logik (+/-). Die Kategorien haben klare Grenzen: nach dieser Logik müsste eine Konstellation entweder mit *su* oder mit *sopra* beschrieben werden, ein Zwischenfall ist nicht gegeben. Es ist aber eindeutig, dass dieselbe Konstellation (z.B. *die Tasse/der Tisch*, oder *der Riss/die Tasse*) mit unterschiedlichen Perspektiven und dementsprechend durch verschiedene Präpositionen beschrieben werden kann:

- a. 1) la tazza è sul tavolo
die Tasse ist AUF dem Tisch
- 2) la tazza è sopra il tavolo
die Tasse ist ÜBER dem Tisch
- b. 1) la crepa sulla tazza
der Riss AUF der Tasse

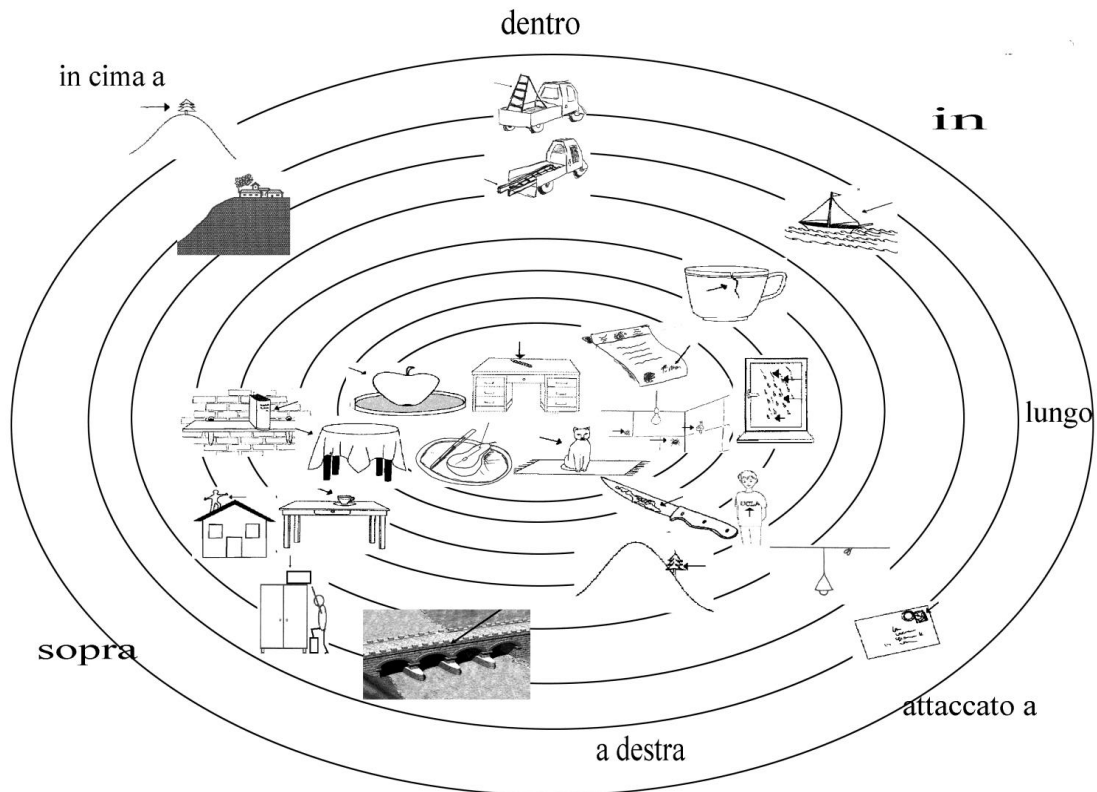
- b. 2) la crepa nella tazza
der Riss in der Tasse

Ein komponentenanalytischer Ansatz würde nicht den Unterschied in der Perspektive von diesen Beispielen hervorheben; laut der komponentialen Semantik hätten im Beispiel a) sowohl *su* (a.1) als auch *sopra* (a.2) die Möglichkeit die Komponente [Kontakt] und [obere Oberfläche] auszudrücken; Im Beispiel b) drücken sowohl *su* (b.1) als auch *in* (b.2) die Inklusion in der Oberfläche des Relatums (tazza) aus. Aber wenn zwei Formen dieselbe Bedeutung ausdrücken würden, wäre die Sprache nicht ökonomisch. Im Gegensatz zur komponentenanalytischen Semantik, scheint eine Prototypensemantik diese Schwierigkeit besser zu überwinden. Hier sind die Informationen in offenen Kategorien strukturiert, die sich an einer prototypischen Situation (z.B. *Tasse* und *Tisch*, *Riss* und *Tasse*) orientieren.

7. DIE SEMANTISCHE BEDEUTUNG SU IN L1: ERGEBNISSE NACH DER PROTOTYPENSEMANTIK

Aus dem Korpus wurde eine Sequenz erstellt, die zeigt, mit welcher Häufigkeit die Präposition *su* benutzt wird, um eine Konstellation zu realisieren. Die Konstellationen, die von mehr als 90% der Muttersprachler von *su* beschrieben werden, werden als prototypisch gekennzeichnet. Je weniger eine Konstellation mit *su* realisiert wird, desto peripherischer ist ihre Bedeutung. Die Beschreibung der Konstellation durch *su* ist zwar nicht ungrammatisch, aber andere Präpositionen werden bevorzugt. Es ergibt sich folgendes Bild 2:

BILD 2: KONSTELLATIONEN DIE MIT SU BESCHRIEBEN WERDEN



In den Konstellationen, die öfter mit *su* realisiert werden, ist das Thema tatsächlich auf der Oberfläche des Relatums und befinden sich in einer höheren Position (z.B. *penna/tavolo*, *Kugelschreiber/Tisch*). Das ist aber keine Voraussetzung für den Gebrauch von *su*¹³, sondern nur eine Tendenz.

8. *SU* IN L2 (KAP. III.3)

Die meisten Studien zum Spracherwerb von Präpositionen machen die Sequenz, in der die Präpositionen je nach Erwerbsphase geordnet sind, zum zentralen Forschungsgegenstand. Diese Vorgehensweise vernachlässigt die Polysemie der Präpositionen. Das Erscheinen

¹³Man kann zum Beispiel *su* in der Beziehung *ponte/fiume* (*Brücke/Fluss*) verwenden, auch wenn kein Kontakt besteht.

einer Präposition im Text des Lerner besagt nicht, dass es sich um den Erwerb all seiner Bedeutungen handelt. Gewisse präpositionelle Formen übernehmen oft Bedeutungen, die in der Zielsprache nicht möglich sind. In Anbetracht der Ergebnisse der Prototypensemantik von *su* in L1, stellt sich die Frage, welche Bedeutungen auch in der L2 verwendet werden. Die Lernenden benutzen schon in der ersten Phase *su* in den Konstellationen, wo [Kontakt] auf der [horizontalen Oberfläche] zu erkennen ist. Ab der zweiten Phase und später mit größerer Sicherheit in der dritten Phase wird die Komponente [Kontakt] aufgehoben und *su* kann die Konstellation beschreiben, in der das Thema sich auf einem höheren Teilraum des Relatums befindet. Ab der dritten Phase bezeichnet *su* (noch nicht systematisch) auch die Beziehungen, die auf der vertikalen Achse stattfinden. Man kommt zur folgenden Sequenz des Erwerbs der Bedeutungen von *su*:

la tazza sul tavolo (t OO r) > il ponte sul fiume (t OR r) > la mosca è sulla parete (t kontakt r)

Neben den Bedeutungen von *su*, die auch in der Zielsprache auftauchen, entwickeln die Lernvarietäten Bedeutungen, die im Italienischen als L1 unmöglich sind und daher nicht aus dem Input erworben sein können, z.B

Meike (dritte Phase)

24.	sulla strada	c'è un cuoco	che offre il menu del giorno
	auf der Strasse	ist ein Koch,	der die Tageskarte anbietet

Selbst wenn die Beziehung *strada/cuoco* die funktionale Komponente (das Thema *cuoco* wird vom Relatum *strada* getragen) und die lokale Komponente [Kontakt mit der oberen Oberfläche] ausdrücken, wird sie nicht mit *su* realisiert. Das Italienische zieht eine funktionale Beziehung vor, die nicht mit *su* ausgedrückt werden kann. Ähnlich werden die L1 Äußerungen *per la strada, nella piazza / in piazza, in giardino / nel giardino, alla finestra, in bicicletta, al secondo piano...* in der L2 meistens durch *su*

realisiert¹⁴. Die vom Lernenden aufgestellte Hypothese lautet, dass alle Konstellationen, in denen die Komponente [Kontakt] und [obere Oberfläche] vorkommen, mit *su* realisiert werden können. Diese Übergeneralisierung der Präposition *su* ist mit der *crosslinguistic identification* (Weinreich 1974) zu begründen: Die Bedeutung von *su* wird in der L2 mit der Bedeutung von *auf* identifiziert.

Außerdem werden mit *su* Beziehungen ausgedrückt, die auf Italienisch mit spezifischeren Präpositionen realisiert werden können:

Sylvia (I Phase)

33. *c'è una signora sul terzo livello, su al ristorante, che osserva la strada*

es gibt eine Frau, *auf* der dritten Ebene, *in* dem Restaurant, die die Straße beobachtet.

Sylvia benutzt *su* anstelle von *al di sopra del ristorante*. *Su* integriert auch die Bedeutung von anderen Formen, die noch nicht in ihrem L2-System erworben wurden.

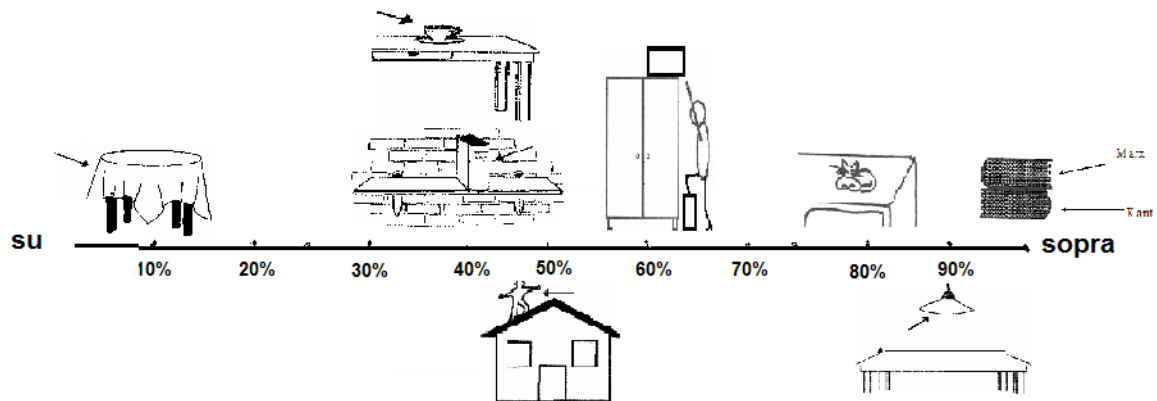
Zusammenfassend ist also zu sagen, dass einige provisorische Ergebnisse verallgemeinert werden können: Die prototypischen Bedeutungen werden in einer früheren Phase erlernt als die peripherischen. Die alte Bedeutung einer Präposition wird mit einer neuen Form identifiziert (Weinreich 1953, Andersen 1984).

¹⁴Doch sind Äußerungen wie *sulla strada* in sehr niedrigen Prozentualen auch bei L1-Sprechern möglich.

9. DIE SEMANTIK VON *SOPRA* IN L1 (KAP. 3.1)

Mithilfe anderer Bilder werden Konstellationen unterschieden, in denen *sopra* mit unterschiedlichen Frequenzen möglich ist. Ich ordne diese Konstellationen einem Kontinuum (Bild 3) nach der Frequenz zu, mit der die Muttersprachler sie mit *sopra* realisieren:

BILD 3: KONTINUUM VON DER VERWENDUNG VON *SOPRA* IN L1



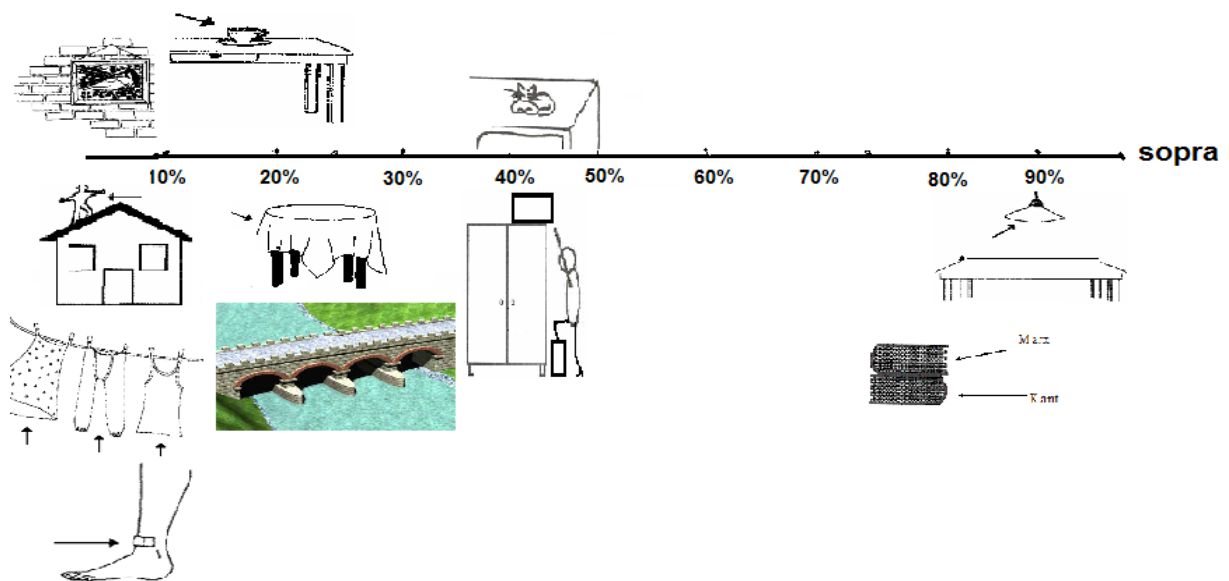
Rechts sind die Konstellationen, die prototypisch mit *sopra* realisiert werden, links diejenigen in denen *sopra* möglich ist, aber nur eine peripherische Rolle spielt. Wie erwartet wird *sopra* verwendet, um die Beziehungen zu beschreiben, in welchen der obere Raum des Relatums keinen Kontakt mit dem Thema hat. Das ist aber keine obligatorische Voraussetzung. In der Tat werden auch Konstellationen mit [Kontakt] durch *sopra* realisiert. Eine Komponente, die bei der Auswahl der Präposition *sopra* wichtig ist, ist die intrinsische Opposition mit *sotto*: in der Konstellation *libro di Kant/ libro di Marx* (*Buch von Kant/ Buch von Marx*) entscheiden sich die meisten Muttersprachler für: *il libro di Marx è sopra il libro di Kant*. Die Präferenz für die Präposition *sopra* ist nicht nur der Komponente [Bedeckung] zuzuschreiben. Diese scheint keine relevante Komponente von *sopra* zu sein, wie aus der Konstellation *tovaglia/tavolo* (*Decke/Tisch*) zu schließen ist. Die Auswahl von *sopra* in *gatto/armadio* (*Katze/Schrank*), *scatola/armadio* (*Schachtel/Schrank*), *uomo/tetto* (*Mensch/Dach*)

hängt von weiteren Komponenten ab. *Sopra* wird tendenziell umso häufiger verwendet, je kleiner und beweglicher das Thema ist, und je schwieriger der Ort zu erreichen ist, in welchem es sich befindet.

10. SOPRA IN L2 (KAP. 3.4)

Im folgenden Bild (Bild 4) werden die Konstellationen, die in der dritten Phase der Lernvarietäten mit *sopra* realisiert werden, grafisch auf einem Kontinuum dargestellt¹⁵.

BILD 4: FREQUENZ VON SOPRA IN DER DRITTEN PHASE L2



Die Lerner verwenden bereits in der ersten Phase *sopra* in der Konstellation *lampada/tavolo* (Lampe/Tisch). Das bestätigt die Hypothesen der *crosslinguistic identification* und des Vorrechts des Prototyps.

¹⁵ Die vorherigen ersten und zweiten Phasen werden ausgelassen.

Die Konstellation *libro di Marx/libro di Kant* wird von fast 75% der L2 Sprechern erworben, und ist bereits in der ersten Phase bei 50% der Sprecher zu beobachten. Eine Konstellation mit [Kontakt] müsste wegen der *crosslinguistic identification* erst in einer vorgeschrittenen Phase verwendet werden. Trotzdem ist *sopra* hier schon in der ersten Phase im Großteil erworben. Der [Kontakt] kann aber nur in dieser besonderen Konstellation aufgehoben werden: die anderen Konstellationen, in der *sopra* in der L1 oft vorkommt (*scatola/armadio, uomo/tetto*), ist nur bedingt erworben. Ich gehe davon aus, dass *sopra* in der L2 eine besondere Bedeutung übernimmt, und zwar den oberen Teil des gesamten Bildes. In diesem Fall wird die Bedeutung von *sopra* auch mit der Bedeutung des deutschen *oben* identifiziert.

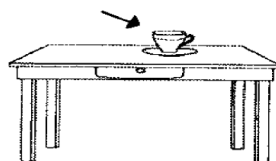
11. ERWERB FUNKTIONALER KOMPONENTEN

11.1 Funktionale Komponenten in L1 (Kap. IV, VI, VIII)

Die Prototypenanalyse, genau wie die Komponentenanalyse, besagt, dass die Konstellationen nach ihren Komponenten kategorisiert sind. Diese zwei Vorgehensweisen unterscheiden sich in den Eigenschaften der Komponenten. Bei der Prototypentheorie folgen die Komponenten keiner binären Logik, sondern einer veränderlichen Größe. Die Komponenten können manchmal eine funktionale (d.h. der Gebrauch, für welches dieses Objekt entstanden ist, und prototypisch verwendet wird) oder eine interaktionale (wie die Leute mit diesem Objekt umgehen) Bedeutung haben und sind nicht auf die räumlichen Eigenschaften beschränkt.

Wie vorher schon erwähnt, ist es möglich, das folgende Bild 5, in dem die Konstellation *tazza/tavolo* (*Tasse/Tisch*) erscheint, sowohl mit *su* als auch mit *sopra* zu realisieren:

Bild 5: *tazza/tavolo*

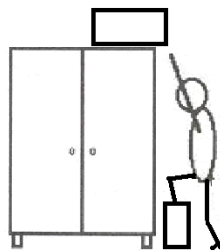


La tazza è *sul* tavolo

La tazza è *sopra* il tavolo

Selbst wenn beide Äußerungen möglich sind, und beide sich auf dieselbe Szene beziehen, heißt das nicht, dass sie dieselbe Bedeutung ausdrücken. Es gibt mehrere Bilder, in denen beide Präpositionen möglich sind, aber eine quantitative Analyse beweist, dass die Präferenz für die Präposition *su* oder die Präposition *sopra* sich je nach einer funktionalen (oder interaktionalen) Komponente ändert. Schon zitiert wurde z.B. das Bild 6, in dem die Konstellation *scatola/armadio* (Schachtel/Schrank) dargestellt wird:

BILD 6: SCATOLA/ARMADIO

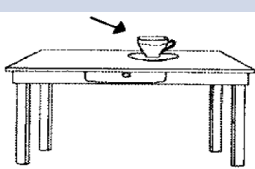
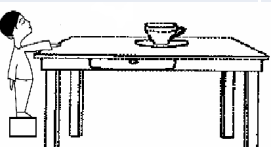


In diesem Bild wird die Beschreibung mit *sopra* vorgezogen. Nicht nur objektive räumliche Eigenschaften sind für die Auswahl der Präpositionen relevant, sondern auch die funktionale und die interaktionale Komponente. Im vorherigen Fall ist die Komponente [Erreichbarkeit] negativ, und deswegen wird die Präposition *sopra* vorgezogen. Ob die vorherige Szene *Tasse/Tisch* eine neutrale [Erreichbarkeit] beinhaltet, wurde untersucht durch das Hinzufügen eines Kindes, das vergeblich versucht, die Tasse zu erreichen. Diese modifizierte Konstellation wird meistens durch *sopra* realisiert; damit wird die Hypothese der Relevanz der funktionalen Komponenten bei der Auswahl der Präpositionen bestätigt.

11.2 Funktionale Komponenten in L2

Im deutschen System der Präpositionen werden Konstellationen mit *über* realisiert, in denen das Relatum sich im oberen Raum des Relatums und ohne Kontakt mit dem Relatum befindet. Wenn das Relatum sich allerdings im oberen Raum mit Kontakt zu der Oberfläche befindet, wird *auf* benötigt. Im Deutschen scheint die Komponente [Kontakt] für die Entscheidung zwischen *über* und *auf* relevant zu sein. Im Gegensatz zum Deutschen ist die Komponente [Kontakt] im Italienischen nicht relevant. Stattdessen spielt die Komponente [Erreichbarkeit] eine wichtige Rolle. Die Frage ist, ob in L2 die funktionale Komponente auch eine Rolle spielt, oder ob das deutsche Semantiksystem transferiert wird. Daten aus dem Korpus zeigen, dass die funktionale Komponente nur bedingt, und erst in der dritten Phase, eine Rolle spielen wird.

TABELLE 1: FREQUENZ VON *SU* IN DEN LERNVARIETÄTEN UND IN DER ZIELSPRACHE

		1a fase	2a fase	3a fase	nativi
	La tazza è sul tavolo	77%	58%	83%	85%
	La tazza è sul tavolo	70%	77%	38%	5%

Noch einmal ist die Übergeneralisierung von *su* auf die Bedeutung des Deutschen zurückzuführen. Von diesen Daten wird aber auch entnommen, dass schon in der zweiten Sprache die deutschen Informatoren größtenteils (mehr als 40%) bereit sind, eine Konstellation mit [Kontakt] durch *sopra* zu realisieren.

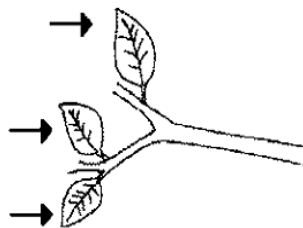
Die Lernenden merken, dass im Input des Muttersprachlers *sopra* auch [Kontakt] verwendet werden kann; sie wissen aber nicht, wann der Gebrauch von *su* vorgezogen wird, und versuchen in dem Bild ohne Kind in der zweiten Phase *sopra* zu verwenden. *Sopra* wird hier also schnell übergeneralisiert.

12. DIE BEZIEHUNG MIT DEM RANDRAUM (AN/ PREDICATO+A) (KAP. VII)

Funktionale Analysen im Sprachvergleich (Talmy 2000, von Stutterheim & Carroll 2005) haben bewiesen, dass die Informationsstruktur sich sprachspezifisch unterscheidet. Unterschiede in der Zuordnung der Informationen können sich auf grammatische Gründe stützen. Zum Beispiel wird das Ziel eines Bewegungsverbs im Deutschen häufiger als im Englischen lexikalisiert, weil Letztere kein verbales Merkmal hat um diesen Aspekt auszudrücken (Carroll *et al.* 2000, 2004). Deutsche Muttersprachler beschreiben in 76,4% der Fälle beim Befragen der selben Filmsequenz einen Endpunkt der Bewegung. Die englischen Muttersprachler hingegen beschreiben diesen nur zu 23,3%. Deutsche Muttersprachler bevorzugen folgende Äußerung: *Zwei Nonnen laufen auf einem Feldweg in Richtung eines Hauses*. Englische Muttersprachler hingegen formulieren meistens folgende Äußerung: *Two nuns are walking (down a road)* (Carroll *et al.* 2004: 19).

In Analogie dazu ist die Beziehung auf den Randraum im Deutschen und im Italienischen unterschiedlich zu realisieren. Das Deutsche verfügt über eine Präposition, die diese Beziehungen ausdrückt; das Italienische hingegen nicht und muss diese Beziehung dementsprechend durch Verben lexikalisieren¹⁶. Solch ein Fall wird im Bild 7 grafisch dargestellt:

BILD 7: FOGLIE/RAMO



¹⁶Siehe auch oben die aus Talmy (2000) basierte Beispiele 3) und 4): durch das Verb wird eine mögliche Doppeldeutigkeit verringert.

TABELLE 2: AUSDRUCK DER BEZIEHUNG MIT DEM RANDRAUM

Italienisch von Muttersprachlern	Lernvarietät
a) <i>Le foglie sono sul ramo</i> b) <i>Le foglie sono attaccate al ramo</i>	c) <i>Le foglie sono al ramo</i>

Wie in Tabelle 2 abgebildet, sind im Italienischen von Muttersprachlern die zwei Sätze a) und b) möglich (etwa a: *Die Blätter sind AUF dem Zweig* und b: *Die Blätter hängen AM Zweig*). Hingegen wird dasselbe Bild bei den Lernenden mit c) realisiert (*Die Blätter sind AM Zweig*).

Die Form die in der Lernvarietät benutzt wird, ist der L1 der Lernenden zuzuschreiben. Im Deutschen spielt die Art und Weise, wie der Kontakt geschieht, keine Rolle. Im Italienischen ist diese Spezifizierung durch das Verb dann häufiger, wenn der Kontakt nicht direkt aufgezeigt wird.

Aber wieso wird in L2 *a* anstatt *su* verwendet? Die Lernenden verwenden die Präposition *a*, wenn es um einen Kontakt mit dem Rand einer Oberfläche geht, oder wenn das Thema und das Relatum (hier Blätter und Zweig) zusammen eine Einheit bilden. Das Italienische verwendet *a* um eine funktionale (und nicht rein räumliche) Beziehung zu bezeichnen. Die deutschen Probanden sehen hingegen in dieser Konstellation eine räumliche Beziehung, weil in ihrem Sprachsystem räumliche Konstellationen vorgehen. Sie gehen davon aus, dass in den Konstellationen, in denen die Komponente [Beziehung der Einheit] auftaucht, im Italienischen *a* verwendet werden muss. So verfehlen sie aber systematisch die korrekten Ausdrücke der Zielsprache. Die Hypothese der Lernenden ist aber nicht ganz falsch; es gibt viele Fälle, in denen die funktionale Beziehung gleichzeitig mit der Komponente einer [Beziehung der Einheit] auftaucht, und das deutsche *an* mit dem italienischen *a* übersetzt werden kann: z.B. *La casa al mare/ Das Haus am Meer*. Deswegen ist *a* in vielen in dem Test abgebildeten Konstellationen korrekt verwendet. Meine Hypothese ist, dass die deutschen Probanden die jeweilige Konstellation in eine andere Kategorie einordnen. Dies würde den sehr verspäteten Erwerb der Präposition *a* in funktionalen Kontexten erklären. Bei anderen italienischen Präpositionen, die auch keine direkte Korrespondenz mit dem Deutschen haben z.B. *su*, das dem deutschen *auf* entspricht, erwerben die Lernenden die adäquate Verwendung der Präposition schneller, weil sich *su* und *auf* nur bezüglich der Komponenten

der räumlichen Beziehung unterscheiden. Eine klare Unterscheidung zwischen räumlicher und funktionaler Verwendung gibt es jedoch nicht¹⁷.

Nicht nur die objektive Wahrnehmung, sondern auch die Auswahl der wichtigen Eigenschaften und deren Kategorisierung in Prototypen sind für die räumliche Beschreibung wichtig.

13. DIE TOPOLOGISCH NEUTRALE BEZIEHUNG (KAP. VIII)

Eine topologisch neutrale Beziehung kann als eine Beziehung definiert werden, die nicht direkt den Ort des Relatums bestimmt, sondern das Thema und das Relatum durch eine funktionale Komponente (zum Beispiel [getragen], [geklebt]...) bezieht. Angegeben sind die topologischen Beziehungen, die ein zu lokalisierendes Objekt (Thema) durch ein Bezugsobjekt (Relatum) lokalisieren. Topologisch neutrale Beziehungen können durch den „Wo?-Test“ von topologischen Beziehungen unterschieden werden: Wenn das präpositionale Syntagma auf die Frage *wo?* beantwortet wird, dann drückt die Präposition eine topologische Beziehung aus. Wenn nicht, handelt es sich um eine topologisch neutrale Beziehung. Diese Beziehung kann auf Italienisch mit *a* realisiert werden.

14. NEUES LEXIKON, NEUE KONZEPTE? DIE HYPOTHESE DES LEXIKALISCHEN ERWERBS

Die Präposition *a* stellt die häufigste Fehlerquelle dar. Diese Fehler könnten sich durch die Hypothese des lexikalischen Erwerbs (auch Nullhypothese genannt) erklären. Nach dieser Hypothese werden die Präpositionen in L2 entweder in nicht analysierten festen Fugen, oder in Konstellationen, die Präpositionen im Deutschen entsprechen, erworben.

¹⁷ Um zwischen räumlicher und funktionaler Verwendung zu unterscheiden, kann man den *Wo?-Test* (von mir genannte *la prova del dove*) anwenden.

Neue Konzepte (wie die topologisch neutrale Beziehung) können – laut dieser Hypothese – nicht erworben werden.

Die Präposition *a* bietet eine gute Grundlage, um die Null Hypothese zu überprüfen, da für die topologisch neutrale Beziehung keine Entsprechung im Deutschen existiert: Sie schließt eine topologisch neutrale Beziehung zwischen einem Thema und einem Relatum aus; ihre Grundbedeutung ist eine funktionale Beziehung. An folgendem Beispiel kann dies verdeutlicht werden:

l'uomo	è	a	letto
der Mann	ist	im	Bett

Diese Aussage bedeutet, dass der Mann im Bett liegt. Dabei benutzt er das Bett in seiner prototypischen Funktion, zum Schlafen. Wenn das Thema (hier *der Mann*) und das Relatum (hier *das Bett*) eine topologische Beziehung eingehen, würde eine andere Präposition verwendet werden:

l'uomo	è	sul	letto
der Mann	ist	auf dem	Bett

Darüber hinaus muss im Italienischen zwischen den Präpositionen *an* und *auf* je nach der topologischen und nicht-topologischen Beziehung unterschieden werden. Dies wird in Tabelle 3 dargestellt¹⁸:

¹⁸Für eine deutlichere Übersetzung benutzte ich in den Tabellen Englisch als Metasprache.

TABELLE 3

Italienisch L1	Topologisch neutrale Beziehung	Topologische Beziehung
Randraum	A la casa al lago (the house at the lake)	SU la casa sul lago (the house on the lake)
Kontakt mit der horizontalen Oberfläche	Il signore a letto (The man in bed)	Il libro sul letto (The book on the bed)

Im Deutschen verdeutlicht die Präposition eine Beziehung des Themas mit dem Randraum des Relatums. *Auf* signalisiert hingegen eine Beziehung des Themas mit der Oberfläche. Beides sind topologische Beziehungen, wie in Tabelle 3 dargestellt wird.

TABELLE 4

Deutsch	Topologisch neutrale Beziehung	Topologische Beziehung
Randraum	An das Haus am Meer (the house at the sea)	das Bild an der Wand (the picture on the wall)
Kontakt mit der horizontalen Oberfläche	Auf der Mann auf dem Bett (the man on the bed)	das Buch auf dem Bett (the book on the bed)

Obwohl die Präposition *a* bereits in der ersten Phase¹⁹ durch die Lernenden, die ich untersucht habe, in einigen Kontexten richtig verwendet wird, ist ihr Gebrauch oft auch bis in die dritte Phase unsicher: in manchen Fällen wird die Präposition zu häufig, in anderen Fällen zu wenig verwendet. Trotzdem beschreiben die Lernenden die Konstellation *Haus/See* (Bild 8) meistens mit *a*:

BILD 8: LA CASA AL LAGO



Grund für die korrekte Verwendung von *a* ist hier der Transfer aus der Muttersprache (Deutsch). In den Konstellationen, in denen kein Transfer ins Deutsche mit der Präposition *an* möglich ist, wird die Präposition *a* von vielen Lernenden nicht richtig angewendet: Nur 55% der Lernenden der fortgeschrittenen Phase beschreiben die Konstellation *collana/collo* (*Halskette/Hals*) mit der Präposition *a* (Bild 9):

La collana	al	collo
Die Halskette	um den	Hals

¹⁹Die erste Phase basiert auf Texten, die einem mittleren Niveau entsprechen, die zweite Phase auf Texten des mittleren Niveaus, und die dritte auf Texten von quasi bilingualen Sprechern.

BILD 9: LA COLLANA AL COLLO

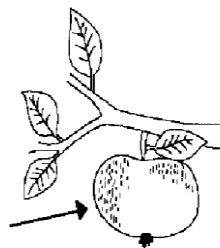


Hingegen verwenden die meisten deutschen Probanden *a* für die Beschreibung der Konstellation *mela/ramo* (*Apfel/Zweig*)²⁰ (Bild 10):

*La mela al ramo

Der Apfel am Zweig

BILD 10: LA MELA SUL RAMO



Diese Daten verifizieren die schon erwähnte Hypothese des Transfers: In der Fremdsprache transferiert der Lernende alte Konzepte in neue Formen. In der Tabelle 5 können die Konstellationen wie *Finestra/ Piano* (*Fenster/Stockwerk*) bei den Lernenden nicht mit *a* beschrieben werden.

²⁰ Siehe auch Bild 4 *foglie/ramo* (*Blätter/Zweig*).

TABELLE 5

Italienisch L2	Topologisch neutrale Beziehung	Topologische Beziehung
Randraum	A richtige Verwendung la casa al mare (the house at the sea) la donna alla finestra (the woman at the window)	A Übergeneralisierung *il quadro al muro (the picture on the wall)
Kontakt mit der horizontalen Oberfläche	A Untervertretung *la finestra nel primo piano (the window on the first floor)	su richtige Verwendung il libro sul tavolo (the book on the table)

Ist der Erwerb neuer Raumkonzepte überhaupt verifizierbar oder wird die Hypothese des nur lexikalischen Erwerbs bestätigt? In meiner Dissertation vertrete ich nicht diese radikale Hypothese des Transfers, denn viele Fälle können damit allein nicht erklärt werden. Der Lerner kann der neu erworbenen Form eine in seiner L1 nicht verfügbare Bedeutung zuschreiben. Eine kreative Verwendung²¹ der Präposition *a* ist in L2 möglich: Z.B. in *Il burro al coltello/ Die Butter ist an dem Messer*. Die Verwendungen der Präposition *a*, die nicht in der Varietät der Muttersprachler zu finden sind, sind hingegen mit der funktionalen Hypothese zu erklären. Nach dieser Hypothese folgt der Spracherwerb einer bestimmten Reihenfolge: Zuerst werden die lokalen Bedeutungen der Präpositionen erworben und im Anschluss die funktionalen. Da die Präposition *a* eine nur funktionale Bedeutung hat, folgt sie dem oben erklärten Prinzip (in der Literatur unter dem Namen *one form-one meaning*

²¹ Kreative Verwendung: ich beziehe mich hier auf die Konstruktionen, die weder direkt aus der L1 transferiert sind, noch durch Input aus der Zielsprache erworben werden.

Prinzip gekennzeichnet²²). Es gibt in meinen Daten genügend Beweise, die die funktionale Hypothese verifizieren können (zum Beispiel die Erwerbsequenz von *sopra*).

15. RÜCKSCHLUSSE ZUM VERHÄLTNIS ZWISCHEN SPRACHE UND KOGNITION (KAP. IX)

Zu der Beziehung zwischen räumlicher Wahrnehmung und ihrer sprachlichen Beschreibung betrachte ich zwei unterschiedliche Hypothesen: Die funktionalistische und die neu-deterministische. Vertreter des ersten Ansatzes ist Leonard Talmy. In „How language structures space“ (1983) behauptet er, dass es sprachspezifische Unterschiede in der Informationsstruktur

gibt²³. Diese Informationen sind aber limitiert und können je nach Sprache durch eine Form (wie z.B. Präpositionen, Verben...) verkörpert werden oder nicht. Forschungen mit einem kognitiven Ansatz (Vandeloise 1986) haben bewiesen, dass der „konkrete“ Wahrnehmungsraum in der Semantik der Lokalisierungsausdrücke, etwa die bildliche Gestaltung und Anordnung von Gegenständen, nur eine geringe Rolle spielt. Wichtiger sind die prototypische Stellung, die alltägliche Funktion und die pragmatischen Toleranzbedingungen (Herweg 1989: 99-127). Schon Klein (1978) ging davon aus, dass die Raumkognition für jeden Menschen gleich sei. Die Unterschiede im Präpositionalsystem des Italienischen und des Deutschen reflektieren nicht Unterschiede in den objektiven Raumeigenschaften, „sondern die Art und Weise, wie der Mensch mit seinen Sinnesorganen und seinem Denkvermögen den Raum ordnet und auf verschiedenen Ebenen repräsentiert“ (Klein 1978: 11). Mit anderen Worten: Die konzeptuellen räumlichen Repräsentationen sind sowohl für deutsch Sprechende als auch für italienisch Sprechende gleich; semantische Repräsentationen sind aber idiosynkratisch. Ähnliche Ansätze besitzen die moderneren Arbeiten über Lernvarietäten (Lambert

²² Andersen 1984.

²³Siehe oben auch Talmy 2000.

2005, von Stutterheim & Carroll 2005): Die lexikalischen und die grammatikalischen Mittel legen fest, welche Perspektive für die Beschreibung der konzeptuellen Repräsentation übernommen wird (siehe obere Beispiele). Levinson hingegen vertritt (in Weiterführung der Sapir-Whorf-Hypothese²⁴) die Meinung, dass die Raumkognition eine sehr sprachspezifische Kategorie ist, dass also nicht nur die sprachliche Realisierung der Raumwahrnehmung, sondern auch die Raumwahrnehmung selbst von Sprache zu Sprache verschieden sein kann:

This opposition (*die verschiedene sprachliche Realisierung der Raumwahrnehmung*) turns out to have deep cognitive consequences for users of the two types of languages. (...) The end result is a clear and quite surprising finding: the choice of a predominant frame of reference in languages correlates with, and probably determines, many other aspects of cognition, from memory, to inference, to navigation, to gesture and beyond.(Levinson 2003 :3)

Meine Grundhypothese ist, dass die grundlegenden Wahrnehmungsmechanismen universell (und sprachunabhängig) sind, dass sich aber die Sprachen bei der Beschreibung der Raumwahrnehmung aus der semantischen Repräsentation unterscheiden, wobei sie auf ein (relativ kleines) Set an typischen Konstellationen zurückgreifen.

Ich gehe davon aus, dass es räumliche Relationen gibt, die in allen Sprachen unterschieden werden, z.B. die vertikale Ausrichtung (oben – unten), die schon in der ersten Phase der L2 mit *sopra* realisierbar ist. Weiterhin nehme ich an, dass es räumliche Relationen, die sprachspezifisch sind (z.B.: die unterschiedlichen Bedeutungen der intrinsischen oder deiktischen Orientierung). Diese Relationen sind markiert und schwieriger zu erlernen (sowohl in L1 als auch in L2) und werden den Versuchspersonen folglich mehr Schwierigkeiten bereiten. Allerdings kann ein positiver Transfer aus der L1 die Schwierigkeiten verringern.

²⁴“Probably the apperception of space is given in substantially the same form by experiences irrespective of language. [...] But the concept of space will vary somewhat from language to language, because, as an intellectual tool, it is so closely linked with the concomitant employment of other intellectual tools...”(Whorf 1956: 158, unterstreichen vom Autor).

Convenzioni tipografiche

Le forme linguistiche sono scritte in corsivo: *sopra*.

Le costellazioni –coppie formate da tema e relatum- sono scritte in corsivo: *tazza/tavolo*

Le citazioni dal corpus sono in corsivo e precedute dal nome o codice del parlante e dal numero dell'enunciato:

IB15Bil

8. al di sopra del vecchio c'e' una specie di mansarda.

I nomi di categorie sono scritti in maiuscoletto: SOPRA.

Le componenti semantiche sono scritte in maiuscoletto e tra parentesi quadre: [SUPERIORITÀ].

CAPITOLO PRIMO

I ASPETTI SEMANTICI

1.1. IL METODO

1.1.1. IL PROBLEMA

In “Down by Law”, un film di Jim Jarmush, Roberto Benigni, rinchiuso in un carcere, dopo aver disegnato una finestra sul muro della sua cella, chiede in un inglese ostentatamente maccheronico al suo compagno carcerato se sia meglio dire: "I look *out* the window" oppure "I look *at* the window?". Il compagno risponde apatico e scoraggiato: "In this case Bob, I think you'd have to say 'I look at the window'". E Benigni, davanti alla finestra disegnata, rimugina se questa espressione traduca veramente l'espressione italiana “guardo attraverso la finestra”.

La situazione in cui si trova l'attore toscano sottolinea, come chiunque abbia intrapreso lo studio di una lingua straniera può peraltro confermare, che la polisemia delle preposizioni porta a confusioni e ad inevitabili errori nell'acquisizione di una L2. È un fatto inconfutabile che la gamma di usi di una preposizione in una lingua si sovrapponga solo in piccola parte con gli usi di un'altra forma linguistica in un'altra lingua. Se in tedesco dopo il lavoro si va *auf Urlaub*, molte persone vivono *auf dem Land*, e alcuni incontrano gli amici *auf einer Party*, in italiano le persone vanno *in vacanza*, vivono *in campagna*, ma incontrano gli amici *a una festa*. L'oggetto di questa analisi è la semantica delle preposizioni italiane nelle varietà di studenti germanofoni.

1.1.2. OMONIMIA, MONOSEMIA, POLISEMIA

L'approccio tradizionale nella didattica è quello di considerare le preposizioni come parte di espressioni idiomatiche da imparare a memoria nel loro contesto²⁵. In pratica la polisemia

²⁵Ad esempio in Blasco Ferrer (1999: 105):

“Una particolarità delle preposizioni di difficile apprendimento, che riguarda la dimensione lessicologica, risiede nella loro fissazione in formule fisse, all'interno delle

delle preposizioni è ridotta alla omonimia. Polisemia, omonimia, monosemia sono tre approcci per descrivere come significati diversi si associno a una stessa forma. Li illustro brevemente.

Secondo i sostenitori dell'omonimia (Kempson 1977) una forma ha un legame arbitrario con il significato a e il significato b. In pratica ci sono due lessemi che hanno per caso la stessa forma ma significato diverso, e non sono tra di loro relati. L'omonimia ignora la relazione semantica tra i diversi significati di una forma. Questa è la posizione di molti vocabolari che elencano sotto uno stesso lemma i suoi significati senza cercare tra loro un legame. Questo è anche l'approccio di alcune grammatiche²⁶ e di libri di testo di italiano per stranieri che "informano riguardo i diversi significati di una preposizione tenendoli distinti e senza illustrare il processo che ha condotto a essi, cosa che invece è indispensabile per confrontare gli ambiti semantici ricoperti dalle preposizioni nelle diverse lingue" (Pontiggia 1985). I diversi significati di una preposizione sono presentati come qualcosa di arbitrario e idiomatico che deve venire imparato a memoria (Taylor 1988: 112). Questo approccio ammette che in fasi precedenti della lingua, diacronicamente parlando, una forma sia stata associata a un solo significato e che poi se ne siano aggiunti altri. Ma se sono stati aggiunti altri significati senza una relazione con il precedente perché non si è scelta piuttosto una nuova forma? L'approccio omonimico non arriva a dare una risposta a questa domanda e pertanto è inadatto a spiegare il significato semantico delle preposizioni.

Il secondo approccio, meno diffuso è la monosemia, secondo la quale ogni forma è associata con un solo significato altamente astratto (Brinkmann 1971; Ruhl 1989). Brinkmann individua per le singole preposizioni tedesche un unico significato di base al quale cerca di condurre tutti i loro diversi usi, con evidenti forzature. Come l'omonimia la monosemia ha una serie di problemi correlati: ad esempio, alcuni significati sono estremamente dipendenti dal contesto; quest'ultimo tuttavia viene escluso dall'analisi. Il secondo problema è che questo significato astratto finisce per essere troppo astratto per servire da concetto ombrello per tutti i diversi contesti della preposizione.

quali la loro occorrenza non è libera, e la forte coesione tra le parti è rilevata dall'assenza di articolo: in gamba, a piedi, per carità".

²⁶Per esempio Dardano & Trifone, 1997.

Secondo l'approccio polisemico è possibile individuare diversi significati, ognuno dei quali si distingue per alcune componenti. I significati sono tra loro relati in qualche modo. Questa relazione sussiste a partire dal significato principale passando attraverso delle catene di significati derivati (Taylor 1990: 110). Tutti i significati legati a una forma costituiscono una rete semantica, organizzata attorno a un nucleo semantico. La relazione tra il significato del nucleo e gli altri significati è una relazione motivata che segue determinati processi di mutamento semantico, come la metafora o la metonimia (Blank 1997a 1997b, Basile 1999, Casadei 2004)²⁷. All'interno dell'approccio polisemico si distinguono due altri sotto-approcci: quello del significato di base (*core meaning*) e quello della somiglianza di famiglia. Secondo il primo (Allerton 1979: 51) esisterebbe un significato di base condiviso da tutti i significati della stessa forma. Una dimostrazione elaborata da Fillmore (1982) sul significato semantico del verbo inglese *to climb* critica l'approccio di Allerton, e suggerisce che significati diversi della stessa forma siano legati tra loro da catene di significati in cui solo tra membri adiacenti si può individuare una stretta relazione²⁸. Strettamente connessa a questo approccio è l'ipotesi della somiglianza di famiglia (Kleiber 1991; Wittgenstein 1978: 33): secondo quest'approccio ogni nodo della catena potrebbe generare altri significati derivati²⁹. L'approccio polisemico, sia nella forma dell'approccio del significato di base sia in quello della somiglianza di famiglia, è stato adottato dalla semantica cognitiva. In particolare il secondo approccio ha avuto applicazioni per forme polisemicamente complesse. Lo studio delle preposizioni ha avuto infatti un grande slancio: si ricordi ad esempio l'analisi di *over* in

²⁷ In particolare riguardo alla semantica delle preposizioni inglesi rimando al primo capitolo di Tyler & Evans (2003).

²⁸ All'interno della stessa categoria esistono relazioni semantiche tra membri adiacenti mentre membri non adiacenti non condividono alcuni significati di base: ad es. Bordeaux (città) > Bordeaux (vino della città) > bordeaux (colore del vino).

²⁹ I legami tra il significato di base e i significati derivati sono in parte motivati e in parte arbitrari. Si tratta di componenti motivate nel caso in cui è possibile trovare un'analogia: ad esempio per analogia con il caso prototipico *la penna sul tavolo* dove, oltre la componente [SPAZIO SUPERIORE] compare anche [SOSTENUTO DAL RELATUM], *su* viene applicato alla costellazione *mele/albero* dove compare solo la componente [SOSTENUTO DAL RELATUM]. Contemporaneamente le componenti sono arbitrarie, infatti dalle componenti [SPAZIO SUPERIORE] sarebbe potuto derivare anche un significato diverso, dato che la stessa costellazione *penna/tavolo*, con limitate caratteristiche spaziali, può essere vista attraverso molteplici componenti funzionali. Ciò è dimostrato anche dal fatto che la stessa figura può essere descritta da diverse forme, con focus molto diversi (vedi capitolo nono), come nel caso: *il pallone sul mobile* o *dentro al mobile*. Se invece la descrizione di una costellazione avvenisse secondo caratteristiche oggettive spaziali, sarebbe possibile un solo modo per realizzare tale costellazione.

Lakoff³⁰(1987). Tale approccio viene ripreso da Taylor (1988), che prende in considerazione anche la preposizione inglese *over* e la (solo in parte) corrispondente preposizione italiana *sopra*. Dal significato [VERTICALE, E NON IN CONTATTO] sia l'inglese che l'italiano hanno sviluppato il significato [COPERTURA]:

1) a. *Si mise le mani sopra il viso*

b. *He put his hands over his face*

Tuttavia *sopra* non può essere usato col significato di direzione come invece è possibile in inglese:

2) a. *L'aereo volò sopra la città*

b. *The plane flew over the city*

Nella frase 2.a, del tutto grammaticale, *sopra* assume un valore di luogo (*place*) e non di movimento (*path*) come *over* in 2.b. Quest'ultimo viene reso invece in italiano con il verbo *sorvolare*.

Adottando quest'ultimo approccio, il problema maggiore risulta stabilire qual è il significato principale da cui sono derivati i significati secondari e quali significati secondari hanno portato a ulteriori significati derivati. Per risolvere questo problema la linguistica ha intrapreso due vie: la prima cerca di rintracciare il contenuto semantico comune a tutti i significati di una forma e di ritrovare in questo significato nucleare un primitivo semantico. Seguirò questa via per descrivere in prima approssimazione il significato di *su* e di *sopra* (cap. II). Successivamente invece sarà intrapresa un'analisi semantica usando la teoria dei prototipi (cap. IV).

1.1.3. I PROTOTIPI

Il prototipo è il modello di tutti i significati rappresentativi di una parola o di una categoria. Ad esempio *Dante* può essere visto come un prototipo, cioè come il migliore esempio, della categoria POETI ITALIANI. Ma è solo in casi eccezionali che esiste un solo esempio migliore e che solo questo diventa un prototipo grazie alle sue caratteristiche tipiche. Il prototipo è

³⁰Lakoff usa il termine *radial category*. In questa tesi ho preferito il termine di Kleiber, *somiglianza di famiglia*.

quindi l'individuo in cui si possono rintracciare l'insieme delle caratteristiche tipiche di una categoria; è l'esempio più funzionale per descrivere una categoria (Geerearts 1985: 141). È quindi possibile avere più prototipi per una categoria. Le caratteristiche a loro volta possono essere più o meno tipiche, cioè possono avere una maggiore o minore salienza: ad esempio nella categoria UCCELLI [CINGUETTARE] è una caratteristica meno saliente che [VOLARE]. Quest'ultima è una caratteristica più prototipica della prima, perché è più diffusa nei casi prototipici della categoria, mentre la seconda lo è meno (un passero, un pettirosso cinguettano, mentre un falco, un piccione, un corvo non possiedono tale facoltà). Eppure, nonostante [VOLARE] sia una facoltà prototipica degli uccelli, esistono anche uccelli, non prototipici, che non volano (come pinguini e struzzi), così come animali che volano e che non appartengono alla categoria degli UCCELLI (come farfalle, pipistrelli, api). Quindi le caratteristiche prototipiche di una categoria non costituiscono una condizione né necessaria né sufficiente per l'appartenenza alla categoria. Aggiungo altri due corollari; esperimenti di psicolinguistica dimostrano che il modo in cui la lingua categorizza le entità ottenuto secondo gli esperimenti con l'approccio dei prototipi trova una fondatezza psicologica: le diverse entità appartenenti a una categoria, sono ordinate nel cervello umano secondo la loro salienza e il caso prototipico di una classe ha una posizione privilegiata rispetto agli altri casi. Tra gli orientamenti spaziali, ad esempio, la verticalità e l'orizzontalità sono più salienti di una relazione sull'asse obliquo (Rosch 1973). Tuttavia solo in un numero limitato di categorie la prototipicità è una conseguenza della percezione umana (e quindi universale). Al contrario le categorie artificiali, come una tazza o un tavolo, in quanto prodotti culturali, non basano la loro forma prototipica su fattori neurologici universali. I prototipi di queste categorie sottostanno a differenze culturali e variazioni idiosincratice³¹(Kempton 1981; Dirven citato in Taylor 1990:58). Le preposizioni stanno a metà del guado: da una parte veicolano concetti relati alla percezione dello spazio, dall'altra si applicano a oggetti la cui categorizzazione sottostà a differenze naturali o culturali.

La teoria dei prototipi ha sia affrancato l'approccio polisemico, sia corretto alcuni difetti dell'analisi componenziale classica, sostituendo al concetto immobile di componente alcune caratteristiche flessibili e di diversa salienza. Mentre i metodi della semantica formale "consentono di esplicitare al massimo la struttura semantica compositiva delle lingue naturali, [essi tuttavia] dicono ben poco sul significato dei costituenti atomici, parzialmente affrontato attraverso gli studi sulle definizioni prototipiche" (Prototipo: Beccaria 1994).

³¹Il prototipo della categoria MOBILE è per gli studenti americani diverso che per gli studenti tedeschi.

1.1.4. UN ESEMPIO DI ANALISI

La teoria dei prototipi ha permesso un nuovo slancio nell'analisi semantica delle preposizioni, dato che tale approccio è particolarmente utile a definire il significato delle forme polisemiche. Per spiegare quale vantaggio ci si deve aspettare assumendo un approccio di questo tipo, farò un breve riferimento al significato semantico di *su* e *sopra*.

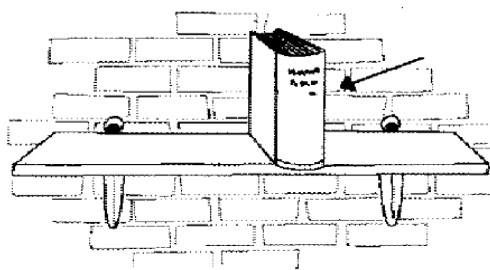
Un approccio classico si trova in un punto critico quando deve definire la differenza tra queste due forme: alcuni vocabolari, ad esempio, non trovando una componente che possa determinare la differenza, trattano le due preposizioni come sinonimi (il Treccani 2005; il Sabatini Coletti 2003; lo Zingarelli 1995). Ma che due forme diverse siano riconducibili allo stesso significato è da escludere se si adotta l'approccio polisemico e se si considerano regole di economia linguistica. Altri vocabolari (Devoto Oli 2007) propongono che la differenza tra *su* e *sopra* consista nel fatto che, mentre con *su* il relatum³² è un punto, con *sopra* è una superficie. Ma è nello stesso Devoto Oli che si forniscono esempi che contraddicono questa definizione: "*in presenza di un numero il rapporto si inverte: sui 15 euro, indica approssimazione (superficie), sopra i 15 euro indica un punto superiore*"³³. Gli studi di semantica componenziale cercano di definire le due forme come due categorie sempre distinguibili, definibili, in tutti i contesti, con una differente stringa di componenti; questo almeno per *su* e *sopra* non è possibile. Al contrario un approccio secondo la teoria dei prototipi sostiene che non ci sia una divisione netta tra *su* e *sopra*, bensì che le due preposizioni appartengano a due categorie che si sovrappongono in certi punti.

Questa ipotesi è verificabile in modo sperimentale: parlanti madrelingua descrivono la seguente costellazione (Fig. 1) che rappresenta un libro appoggiato su uno scaffale indifferentemente con *su* o con *sopra*; *su* e *sopra* sono cioè in questa costellazione intercambiabili (Taylor 1988). Questo fa concludere che non esiste in questo caso una componente che possa far propendere per l'uso dell'una o dell'altra preposizione.

³²Definirò come relatum l'entità in relazione della quale un'altra entità, detta tema, è situata (vedi anche cap. II.5).

³³L'idea che le preposizioni si specializzino secondo rapporti della geometria euclidea risale a Fillmore (1971) ed a Clark (1973) e viene sviluppato in Herskovits (1986) e ripresa anche in Pavesi (1988). Vandeloise formula una valida critica contro questa tesi (Vandeloise 1986).

FIGURA 2: IL LIBRO È SULLA MENSOLA/ IL LIBRO È SOPRA LA MENSOLA



In altri casi invece la scelta dei parlanti nativi si concentra su una delle due preposizioni:

FIGURA 3: IL GATTO È SUL TAPPETO

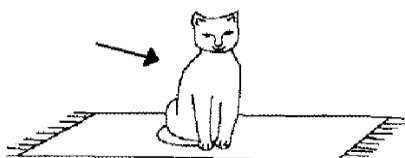
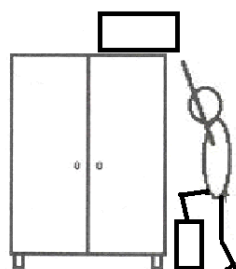


FIGURA 4: LA SCATOLA È SOPRA L'ARMADIO



In figura 2 i nativi preferiscono usare *su*, mentre in figura 3 preferiscono *sopra*.

Evidentemente esistono categorie definite: tendenzialmente i nativi sono d'accordo nel definire la costellazione *gatto/tappeto* attraverso la preposizione *su*, e la costellazione *scatola/armadio* attraverso la preposizione *sopra*. Tuttavia le categorie non sono definite da componenti secondo una logica binaria, come nella teoria componenziale. Altrimenti la scelta tra *su* e *sopra* sarebbe obbligatoria, mentre è solo una tendenza misurabile su un gruppo numeroso. Si ipotizzi ad esempio che la componente che differenzia la categoria *SU* da *SOPRA* sia l'[ACCESSIBILITÀ] al tema dal punto di vista dell'osservatore (cfr. cap. IV). L'[ACCESSIBILITÀ] procede per gradi sfumati. Empiricamente si sono individuate due situazioni dove tale componente può essere polarizzata: la figura 2, *il gatto è sul tappeto*, individua ad esempio una distanza in cui il tema è accessibile, mentre la figura 3, *la scatola è sopra l'armadio*, illustra una costellazione in cui il tema non è facilmente accessibile. Ci sono tuttavia altre costellazioni, come quella in figura 1, in cui questa differenza è incerta. Questi

casi si possono collocare lungo un continuum a seconda che siano più o meno vicini all'uno o all'altro caso prototipico.

1.1.5. LE COMPONENTI FUNZIONALI/ASTRATTE

Secondo gli approcci di semantica componenziale la componente di [CONTATTO] o [NON CONTATTO] del tema con il relatum gioca un ruolo decisivo per la scelta tra *su* e *sopra*. Tuttavia, in italiano, questa componente non è fondamentale per il discrimine tra *su* e *sopra*. Prima di tutto perché anche questa componente, facente parte delle proprietà del mondo reale, estranea a una logica binaria, si presenta attraverso una serie di possibilità distribuibili su un continuum. Si osservino le seguenti frasi; in tutte è presente *sopra* anche se tema e relatum sono più o meno in contatto: *il quadro sopra il tavolo* (e attaccato al muro), *il lampadario sopra il tavolo* (e pendente dal soffitto), *l'aereo sopra la città* (a 8000 metri di quota) o *la cappa di smog sopra la città* (direttamente sopra i tetti della città), *la palla sopra il tetto* (e in contatto con la sua superficie)³⁴. In secondo luogo non sono solamente le qualità fisiche del tema e del relatum o della costellazione che essi formano a determinare l'appartenenza all'una o all'altra categoria, ma anche la funzione che svolgono secondo la percezione dell'osservatore. Si osservino i criteri di scelta tra *sotto* e *dentro* (Hersokovits 1986; Vandeloise 1986)³⁵: la costellazione *pane/terrina* è realizzabile con l'enunciato *il pane è sotto la terrina* (cfr. fig. 5 cap. V). Se fossero solo le qualità fisiche della costellazione a determinare la scelta della preposizione, si otterrebbe che, quando il tema è in una posizione inferiore al relatum e circondato da esso sarebbe possibile descrivere la costellazione con *sotto*. Tuttavia nella costellazione *la lampada/il portalampada* (per descrivere la scena in fig. 5 cap. V) il tema è analogamente in una posizione inferiore al relatum e circondato da esso, ma l'enunciato *la *lampada è sotto il portalampada* non è possibile. In questo caso l'enunciato che meglio si adatta a descrivere la costellazione è *la lampada è dentro il portalampada*. Analogamente la costellazione *soffitto/mosca* e *tavolo/mosca* vengono realizzate con preposizioni diverse anche nel caso in cui il tema sia nella stessa posizione rispetto al relatum (cioè nel loro semispazio negativo):

³⁴ Tyler & Evans (2003) riconducono l'enunciato *thecat jumps over the wall* a cinque diverse *image schemas*.

³⁵ Questo tema sarà approfondito nel cap. IV.

la mosca sul soffitto ma *la mosca sotto il tavolo*. Questo perché oltre a componenti spaziali le preposizioni sottostanno a componenti funzionali (in questi casi la [VISIBILITÀ]). In altre parole le componenti di una categoria possono essere funzionali e quindi variabili in dipendenza della cultura e dell'uso che ne fa il parlante (Wierzbicka 1985).

Negli approcci che rientrano nella teoria dei prototipi si sostiene che non esiste una componente essenziale per la distinzione di una categoria dalle altre: in Labov (1973) non emerge una caratteristica sufficiente e necessaria per la distinzione tra le categorie CUP, BOWL, e VASE. Anche se tutte le tazze (*cups*) hanno alcune componenti in comune –come ad esempio la [POSSIBILITÀ DI ESSERE CONTENITORI], questa componente è necessaria, ma non sufficiente per descrivere tutti i membri della categoria. Com'è possibile allora distinguere una tazza da una scodella o da un vaso? Esiste un'essenza comune a tutte le tazze? Per rispondere a questa domanda è stato introdotto il concetto di prototipo grazie al quale si possono ordinare le categorie che non hanno confini netti. Così ad esempio la costellazione prototipicamente descritta da *sopra* può essere *il lampadario sopra il tavolo*³⁶; tra le componenti di questo prototipo si possono annoverare [NON CONTATTO] tra il tema e relatum, [SUPERIORITÀ] del tema rispetto all'asse orizzontale del relatum, [ALLINEAMENTO] sull'asse verticale, e così via. Nessuna delle componenti è fondamentale per l'appartenenza alla categoria SOPRA. Inoltre, contrariamente a quanto sostenuto dalla teoria classica, i membri della categoria non sono tutti uguali, ma, allontanandosi dalle caratteristiche del prototipo, viene progressivamente meno la possibilità di usare la preposizione *sopra* per descrivere la costellazione. Nei prossimi paragrafi si osserverà come sia possibile ritenere che nel modo di descrivere lo spazio, come già verificato in molte altre categorie naturali e artificiali (Rosch 1975), la conoscenza è strutturata secondo categorie aperte che si concentrano attorno a prototipi. Inoltre si arriverà attraverso questo approccio a tracciare un'analisi semantica delle preposizioni che descrivono lo spazio. Il mezzo per arrivare a ricavare questi dati è, nella tradizione della semantica dei prototipi, un test.

³⁶Cfr. il significato di base attribuito a *over* in Lakoff (1987)

1.2. IL TIPO DI TEST

Nel paragrafo precedente si è visto come la stessa costellazione possa essere categorizzata adattandosi alle componenti di una o dell'altra preposizione; abbiamo anche spiegato che solo in alcuni casi (i prototipici) è possibile trovare una sola preposizione che descrive la data costellazione e che molte costellazioni possono essere descritte in certi casi sia da una preposizione che da un'altra (si veda il caso di *su* e *sopra*).

Le osservazioni finora condotte lasciano concludere che una preposizione può essere così polisemica che i suoi significati risultano, al momento, poco afferrabili. Inoltre, se già rintracciare il significato della preposizione nella madrelingua lascia prevedere delle difficoltà, come posso pretendere di ricercare il significato che assume una preposizione nelle varietà di apprendimento, che, ricordo, sarà l'oggetto di questa analisi? Infatti all'emergere di una certa forma nell'interlingua non corrisponde l'acquisizione di tutte le sue funzioni con la quale essa appare nella lingua dei nativi, altrimenti non si osserverebbero tante difficoltà durante il percorso di acquisizione delle preposizioni. Quindi bisogna procedere con cautela per non cadere nella "l'insidia di sovrapporre l'interpretazione dell'analista all'intenzione comunicativa dell'apprendente" (Andorno & Bernini 2003). In base a questa considerazione la linguistica acquisizionale ha affiancato all'approccio *form-to-function* anche la direzione opposta *function-to-form*. Quindi se da una parte è necessario, ispirandosi all'approccio *form-to-function*, ricavare i diversi significati che una forma preposizionale assume, dall'altra bisogna poi passare all'approccio *function-to-form* che parte da un dominio concettuale (ad esempio la RELAZIONE NEUTRA) e ne esamina le diverse realizzazioni nelle diverse fasi di acquisizione. In poche parole dovrò passare da una prima fase condotta secondo una prospettiva semasiologica a una seconda fase condotta secondo una prospettiva onomasiologica (Taylor 1989: 54; Giacalone Ramat 2003: 20). Non cercherò più i significati di una preposizione tra le infinite costellazioni possibili, ma proporrò delle costellazioni con alcune componenti per me salienti a vari informatori per verificare che ruolo hanno queste componenti nella scelta della preposizione³⁷. Per elicitarne l'uso delle preposizioni farò uso di alcuni disegni dove sono presenti delle semplici costellazioni

³⁷Le componenti esaminate sono presenti in tabella 1 delle conclusioni.

composte da un tema e da un relatum³⁸. Dato che l'input di costellazioni è uguale per i madrelingua e per gli apprendenti la rappresentazione linguistica dei nativi e degli apprendenti può essere facilmente paragonata. Soffermarsi alla produzione linguistica e trarne informazioni sul significato semantico delle preposizioni in L2 significa cadere nell'insidia esposta poco sopra. Tra il mondo percepibile e la rappresentazione linguistica è necessario interporre un altro livello, quello della rappresentazione concettuale (von Stutterheim & Nüse 2003: 855).

Una volta fornito lo stimolo bisogna anche formalizzare quali componenti costituenti questo stimolo vengono realizzate con una determinata rappresentazione linguistica. Grazie al test posso aver pieno controllo dello stimolo, e grazie alla produzione linguistica dell'informatore so come vengono rappresentati linguisticamente tali stimoli, nonché quali stimoli sono rappresentati linguisticamente allo stesso modo. Ma solo cambiando alcune componenti dello stimolo posso dedurre a quali componenti la rappresentazione concettuale l'informatore è sensibile e reagisce producendo una differenza nella produzione linguistica. Se i madrelingua e gli apprendenti reagiscono in modo diverso è possibile che anche la loro rappresentazione concettuale (cioè le componenti che essi vedono nello stimolo) sia diversa; è poi possibile stabilire che cosa vogliono dire le stesse forme preposizionali nei due gruppi.

Uno dei problemi sarà quindi individuare quali componenti estraibili dalla costellazione sono rilevanti per la scelta di una preposizione.

Seguendo un approccio componenziale classico, che prende in considerazione solo componenti binarie (come +/- CONTATTO), sarebbe facile giungere a un significato di base, una corolla di significati secondari che, pur possedendo la medesima componente di base, si distinguono per diverse componenti secondarie. Oltre a non rispecchiare fedelmente la realtà semantica, in cui non tutte le categorie hanno confini netti e non tutti i membri della categoria hanno lo stesso status, tale approccio si dimostrerebbe poco pratico anche in acquisizione, dove gli apprendenti non seguono l'ordine ricavato dall'analisi componenziale per l'acquisizione di forme polisemiche. Inoltre il difetto di questo approccio è che non può essere applicato in una prospettiva onomasiologia: in pratica bisognerebbe ricercare in un corpus immenso di realizzazioni di una preposizione la componente che rimane costante, che porta alla definizione del significato principale della preposizione. Il test a cui si sono

³⁸Per tema intendo l'oggetto da collocare e per relatum l'oggetto di riferimento su cui si orienta il tema.

sottoposti gli apprendenti mostrava invece una serie mirata di costellazioni (*tazza/tavolo*, *uomo/tetto*) con determinate componenti per elicitare nei parlanti le rispettive preposizioni³⁹. Gli ostacoli in questa situazione sperimentale consistono:

- a) nel fatto che costellazioni con le stesse componenti spaziali, possono essere descritte da forme diverse: ad esempio la stessa costellazione *penna/tavolo* può essere realizzata sia con *“la penna è sul tavolo”* sia con *“la penna è sopra il tavolo”*.
- b) nel fatto che una stessa forma può descrivere costellazioni con componenti diverse: ad esempio *“il bicchiere sopra il tavolo”* e *“il lampadario sopra il tavolo”*.

O si giustificano questi fenomeni come una variazione libera, o si ammette l'esistenza di componenti non spaziali rilevanti, ma non intuitive, che devono essere isolate e la cui rilevanza deve poter essere misurata. Queste componenti non seguono una logica binaria ma si possono disporre su un continuum sfumato (b), e possono essere realizzate o no a seconda che la loro presenza venga percepita come rilevante (a). Pertanto un approccio solamente compositivo si dimostra inadatto perché difficilmente può tenere conto di caratteristiche sfumate che si riscontrano nelle preferenze degli informatori. La semantica dei prototipi si è invece più volte rivelata utile per distinguere i significati di forme polisemiche, perché, pur giustificando la polisemia, questa semantica non ha bisogno di una componente principale e discriminante, e le categorie possono avere confini sfumati.

Un altro problema legato alla descrizione spontanea è quello della difficoltà di stabilire con certezza se una preposizione è usata in modo sistematico in una data costellazione, dato che le costellazioni sono libere e cambiano a seconda del testo prodotto dall'informante. Bisogna far attenzione che l'attestazione di un uso non equivale alla sua acquisizione: non basta un uso sporadico per verificare che l'apprendente abbia acquisito un certo significato, ma questo deve comparire almeno nel 90% dei contesti in cui esso è possibile (Gass & Selinker, 2001: 58). Ammesso che l'uso sia un sintomo per stabilire l'acquisizione, il non uso non è necessariamente una prova della non acquisizione; infatti è possibile che l'apprendente abbia già acquisito un significato di una preposizione, ma non lo voglia usare

³⁹ Il lettore attento potrà sembrare di essere di fronte a un circolo vizioso: visto che non conosco quali componenti salienti sono determinanti per il significato della preposizione costruisco un test. In questo test propongo alcune costellazioni sulla base di determinate componenti salienti. In effetti il test costruito non nasce da casuali intuizioni, ma da una attenta analisi semantica condotta nel prossimo capitolo (cap.II), sulla base di lavori precedenti sulla semantica delle preposizioni italiane.

in quel contesto, o non lo possa usare perché non ha a disposizione i lessemi che compongono la costellazione. Per controbattere a entrambe le critiche mi sono basato anche sul test mirato, dove l'informatore è costretto a soffermarsi su una costellazione e la descrizione della stessa viene ripetuta più volte da parlanti diversi, ma con la stessa competenza. Con quest'ultima ripetizione si ipotizza che lo stesso parlante sia sottoposto allo stesso stimolo più volte e si ottiene perciò la frequenza percentuale dell'uso di una certa forma. Inoltre si può osservare se il non uso di una preposizione che esprime una certa componente semantica sia dovuto alla mancanza di tale componente nella L2 o alla difficoltà nell'uso dei lessemi che compongono la costellazione.

1.2.1. ALCUNE ASPETTATIVE

La varietà di apprendimento e l'italiano di madrelingua hanno strutture semantiche diverse e le categorie SU, SOPRA, A in italiano L1 e L2 non possono essere sovrapponibili:

- a) perché hanno un significato prototipico diverso
- b) perché, anche quando il prototipo è lo stesso, l'estensione del significato ad altre costellazioni è diverso. Infatti anche se i significati della stessa forma derivati dal significato prototipico sono motivati, essi non sono necessari⁴⁰.

Per questo bisogna aspettarsi che la scelta di rappresentare le relazioni spaziali avvenga in modo idiosincratico nelle diverse varietà. Ma se questa è un'aspettativa ovvia, è invece interessante rintracciare con quale percorso e con quali strategie vengono formate le categorie nelle diverse varietà.

Descrivo ora come sia possibile integrare la teoria dei prototipi con gli effetti riscontrati nel corso dell'acquisizione come la sovraestensione e il transfer.

⁴⁰Cfr. nota 33.

Sovraestensione

Poiché l'acquisizione è un processo che richiede la creatività dell'apprendente è inevitabile che l'acquisizione passi attraverso una fase di sovraestensione. L'approccio compositivo motiva la sovraestensione nel modo seguente (Taylor 1990): si pensi a un bambino che inizia a chiamare i propri zii *zio* e *zia*. Il bambino dovrebbe aver acquisito le componenti [FRATELLO DI UN GENITORE], [MASCHIO], [FEMMINA]. Tuttavia il bambino non ha ancora veramente chiari i confini della componente [FRATELLO DI UN GENITORE] e per questo egli tende ad applicare la parola *zio* a tutti i maschi adulti e *zia* a tutte le femmine adulte ad esclusione di mamma, papà, fratelli e sorelle. In questo caso il bambino sovraestende i termini, che quindi hanno un significato lontano da quello degli adulti, perché ha già acquisito le componenti [MASCHIO] e [FEMMINA] ma associa a ZIO alcuni tratti salienti, ma non esclusivi (come ad esempio [L'ESSERE ADULTI], o [L'ESSERENELLA CERCHIA DEGLI AMICI DEI GENITORI]) che differenziano lui, i suoi fratelli, i genitori, dagli zii (Carey 1982)⁴¹. Carey stesso però ammette difficoltà nell'accettare l'ipotesi che l'apprendente acquisisca il significato di una forma cogliendone i primitivi semantici già pronti. Studi più recenti (Bowerman 1996; Levinson 2001) dimostrano che l'apprendente proceda per inferenze basate sulla somiglianza di famiglia. Egli associa ad una forma un significato ricavato da un contesto in cui è presente un certo stimolo e ritrovandosi di fronte a uno stimolo simile è portato a usare la stessa forma per descriverlo. Si immagini di avere una serie di costellazioni che chiameremo 1,2,3,4,5 con crescente dissomiglianza dalla costellazione 1. La costellazione 1 è saliente e la forma preposizionale per descriverla viene acquisita per prima essendo l'uso prototipico di tale preposizione. Quando l'apprendente acquisisce che la forma per rendere la costellazione 5 è la stessa usata per rendere la costellazione 1 egli è portato a realizzare anche le costellazioni 2, 3 e 4 con la stessa forma pur non avendo ricevuto un input della L2 abbastanza elevato per conoscere la forma usata per descriverle. (Landau & Shipley (in

⁴¹Si potrebbe chiamare questo fenomeno sovraestensione per eccesso. In analogia con questa, dove vengono attribuiti a una categoria anche entità che non possiedono tutte le componenti per entrare a farne parte, è possibile rintracciare anche casi di sovraestensione per difetto: un bambino vedendo un bassotto lo indicherà innanzitutto come *cane* e solo nelle fasi successive dello sviluppo inizierà a produrre *bassotto*, *labrador*, *boxer*... aggiungendo alle componenti della categoria CANE altri componenti delle sottocategorie BASSOTTO, LABRADOR, BOXER. Come si osserverà nel capitolo IV e nelle conclusioni, questo spiega la sovraestensione della preposizione *sopra* nelle varietà di apprendimento, a scapito delle forme *al di sopra di*, *in alto*, *nella parte superiore*, usate nelle varietà dei madrelingua. Questa sovraestensione è solo in parte sovrapponibile alla rappresentazione in difetto o in eccesso di significati spaziali descritta in Pavesi (1988) (anche detta *underrappresentation* e *overrappresentation* (Boeder et al. 1984)).

stampa); Bowerman & Choi 2001: 504). La sovraestensione può aver luogo se nella lingua bersaglio una delle costellazioni intermedie (2, 3 o 4) non viene realizzata con la stessa forma come 1 e 5. In tal caso l'inferenza dell'apprendente sarà contraria rispetto all'input della lingua bersaglio. Gli apprendenti avrebbero acquisito il significato di una certa forma ma sarebbero ancora incerti nell'attribuirne i confini.

Transfer

Le ipotesi riportate qui sopra sono state verificate in casi di acquisizione della prima lingua (Clark 1973; Johnston & Slobin 1979). Non è tuttavia chiaro fino a che punto i prototipi siano rilevanti nell'acquisizione di una lingua straniera. Se il parlante è già abituato a ordinare la realtà secondo le categorie offerte dalla prima lingua, all'acquisizione della lingua straniera corrisponde una nuova categorizzazione della realtà? Se il prototipo ha una realtà cognitiva, è possibile acquisire un nuovo ordine dei prototipi? La conoscenza di altre lingue, in particolare della lingua materna, influisce enormemente sull'acquisizione delle categorie di L2: questo fenomeno viene descritto con il nome di transfer. Può essere positivo se nella L2 sono presenti le stesse categorie o le stesse componenti della L1, oppure negativo se le componenti e le categorie trasferite dalla L1 non sono ammesse nelle L2 o nel caso la L1 non abbia categorie che invece sono obbligatorie in L2⁴²(può essere il caso ad esempio dell'italiano di cinesi dove manca la marca del plurale dato che questa manca in mandarino). In questa tesi si farà riferimento all'identificazione interlinguistica (crosslinguistic identification)(Weinreich 1974) idea secondo la quale un concetto della lingua materna viene associata a una forma nella lingua bersaglio.

1.2.2. IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO GUIDATO

⁴²I tre fenomeni osservati in questi ultimi sottoparagrafi riguardano "l'indeterminatezza della traduzione" (Quine 1960). Se un indigeno indicando una lepre che sta correndo nel prato dice *gavagai* il linguista non esita a credere che *gavagai* significa *lepre*. Eppure *gavagai* potrebbe anche indicare una *lepre che corre*, una *lepre marrone* (posto che sia marrone), un *animale sacro*, o un *animale commestibile*. Queste ipotesi non possono essere smentite finché non ci si è accertati del nome con cui viene realizzato la *lepre che corre*, *lepre marrone*, *animale sacro*, *animale commestibile* sia un altro. Poiché il numero delle ipotesi che si dovrebbero falsificare è immenso, il significato di *lepre* è effettivamente in prima approssimazione il più plausibile.

Mentre l'acquisizione della L1 avviene in maniera solo spontanea, l'acquisizione di L2 può essere spontanea o guidata. In quest'ultima situazione i parlanti sono sottoposti a due tipi di approcci didattici che possono influire negativamente sull'acquisizione delle preposizioni: in un approccio traduttivo (che continua ad essere abbastanza diffuso (Balboni 2003:42)) vengono presentati alcuni esempi di L2 con la rispettiva traduzione in L1. Specialmente nelle parole altamente polisemiche come le preposizioni, questo approccio può facilitare la produzione di errori dovuti al fatto che l'apprendente è portato a pensare che una forma nella L1 corrisponda sempre alla stessa forma nella L2, senza tenere conto del contesto, e che questa corrispondenza sia fissa. Come si vedrà in un capitolo successivo (cap. III) non sono rari i casi dove l'apprendente usa in modo inappropriato *su* in italiano quando nello stesso contesto in tedesco sarebbe stato possibile usare *auf*. Il secondo tipo di input si ritrova nell'approccio comunicativo, attualmente molto diffuso. Nei libri di testo in uso nelle scuole e università⁴³ tedesche si procede mostrando un testo prodotto *ad hoc* da cui si può evincere una norma per l'uso; i casi che vi si sottraggono vengono elencati in seguito tra le eccezioni. Generalmente vengono osservate delle situazioni comunicative dove sono presentati una serie di sintagmi preposizionali in cui le differenti preposizioni hanno lo stesso significato. Ad esempio le preposizioni *in, a, da* sono presentate in un rapporto praticamente sinonimico per indicare lo stato in luogo nei casi: *sono in pizzeria, sono a casa, sono da Mario*. La scelta tra le tre preposizioni sinonimiche avviene solo in base al *relatum*. Normalmente il sintagma preposizionale viene fatto imparare come una sequenza fissa: una classe di *relata* è introdotta da *in*, un'altra da *a*, un'altra da *da*. È probabile che se l'apprendente percepisce -a torto- queste tre forme -*a, in, da*- come espressione dello stesso concetto [SPAZIO STATICO] la scelta tra le tre forme diviene in certi casi incerta e non può essere usata in modo creativo⁴⁴.

1.2.3. ACQUISIZIONE DELLE PREPOSIZIONI

⁴³Chiuchiù & Coletti 2006; De Giuli 2005; Merklingshaus 2005; Ziglio & Rizzo 2001.

⁴⁴ Un altro approccio comune a questi libri di testo è che le stesse preposizioni vengono presentate con diverse funzioni senza che si accenni a un legame semantico tra le funzioni di una preposizione. Così facendo i testi assumono un approccio omonimico (la stessa forma per significati diversi e tra loro indipendenti) e sinonimico (stesso significato realizzato attraverso forme diverse) che non facilita l'acquisizione.

L'apprendente procede formulando più o meno inconsapevolmente alcune ipotesi sulla base dell'input, delle conoscenze pregresse (la sua L1) e di fattori cognitivi. Queste ipotesi non possono essere smentite finché non si è accertato, attraverso un altro input, che siano false. L'apprendente tedesco verifica (attraverso la lezione di italiano e attraverso la conoscenza della sua linguamadre) che nei casi *"il libro è sul tavolo"* o *"il gatto è sul tappeto"* *su* corrisponde a *auf*. Egli allora è portato ad estendere *su* anche a casi che non sono realizzabili in italiano da *su* ma che in tedesco sarebbero realizzati da *auf*: ad esempio è facile che un apprendente tedesco faccia uso di *su* nel caso *"la scatola è sopra l'armadio"*, già illustrato in figura 3 cap. I, perché in questo caso il tedesco direbbe *"die Schachtel ist auf dem Schrank"*. L'apprendente inferisce dal significato in un certo contesto una regola plausibile che applica anche ad altri contesti che per lui sono analoghi. L'apprendente non realizza delle frasi usando una preposizione in modo casuale, bensì secondo ipotesi motivate e plausibili che si basano non tanto su caratteristiche fisiche degli oggetti (universali) ma soprattutto in base alla linguamaterna o la cultura espressa da essa⁴⁵.

1.2.4. METAMORFOSI DEL PROTOTIPO NELLE VARIETÀ DI APPRENDIMENTO

Nelle prime fasi dell'acquisizione gli esempi dell'insegnante o del libro di testo sono per lo studente gli unici input su cui basare la costruzione del prototipo e la produzione di una preposizione in altre costellazioni. Per esempio, quando l'apprendente ha acquisito la forma *sopra* applicata a una costellazione che in tedesco viene realizzata con *über*, tende ad applicare *sopra* a tutti e soli i casi in cui una data costellazione sia riconducibile a quello che per lui è un prototipo della categoria ÜBER. Tuttavia è possibile che un caso prototipico di questa categoria non sia presente tra i casi prototipici della categoria SOPRA. Ancora meno analogie si rintracceranno tra i significati periferici derivati, come il significato temporale, il significato di superamento di un limite, e di attraversamento, possibili in tedesco⁴⁶ ma non

⁴⁵ Si vedrà nei capitoli conclusivi che secondo alcune ipotesi oltre al peso della L1 anche fattori universali (come la salienza) assumono un ruolo importante nel processo di acquisizione.

⁴⁶ In tedesco sono ad esempio possibili i seguenti usi di *über*:

Er wohnt schon über 20 Jahre hier. Abita qui da più di 20 anni.

Das geht über meine Kräfte. Va al di là delle mie forze. Cfr. Becker 2008.

Ich fahre nach Heidelberg über Stuttgart. Vado ad Heidelberg via Stoccarda. Cfr. Taylor 1988.

in italiano. Anche se probabilmente il caso prototipico è rappresentabile con lo stesso prototipo (dato che entrambi soggiacciono alla stessa base neurologica della percezione della dimensione verticale), dove sono i confini delle costellazioni realizzabili con *sopra*? Inoltre, a che relata si può o non si può applicare il prototipo? Una risposta a queste domande viene rintracciata dall'apprendente nel corso dell'acquisizione. L'apprendente di una fase principiante classifica la costellazione *zuppa/piatto* come un caso in cui prevale la componente [CONTATTO CON LA SUPERFICIE], che deve pertanto essere realizzata con la preposizione *su*. In varietà più evolute la stessa costellazione viene classificata come una relazione in cui prevale la componente [CONTENUTO IN] realizzabile pertanto con *in*. La prima fase dell'acquisizione sarà quindi impegnata a individuare il nuovo prototipo e successivamente a individuare quali costellazioni appartengono a quale categoria. La correzione e il ritocco dei vecchi prototipi sono, d'altra parte, un'operazione che compiamo quotidianamente anche in L1; i prototipi non sono delle categorie immanenti: si pensi ad esempio al prototipo di automobile e di come esso cambi da cultura a cultura o di come sia cambiato nell'ultimo secolo.

Tuttavia se la formazione del prototipo dipendesse solo dalla quantità di input, nelle fasi avanzate, raggiunto un sufficiente input, l'apprendente si dovrebbe adeguare completamente all'uso dei nativi, almeno per quanto riguarda le espressioni più frequenti. Questo è vero solo in parte. Mentre nelle varietà iniziali sono esigenze comunicative a determinare l'acquisizione delle preposizioni, e l'aspetto cognitivo gioca un ruolo secondario (Bernini 1987; Pavesi 1988) e casomai un transfer positivo (nel riconoscere della salienza delle componenti [ORIZZONTALITÀ], [VERTICALITÀ], per esempio), nelle varietà avanzate, invece, è evidente che l'apprendente non ha acquisito il prototipo con cui classificare le entità che fanno parte della costellazione. Nel prossimo capitolo (cap. II) si individuerà su quali costellazioni siano basati i prototipi di alcune categorie in diverse fasi dell'acquisizione.

1.2.5. IL TRANSFER

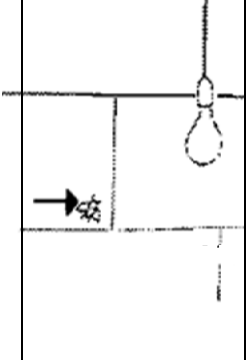
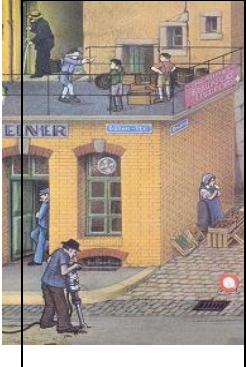
Per ulteriori espressioni dove non è possibile una traduzione 1:1 di *sopra* con *über* vedi Becker 2008.

Il transfer avviene in varie misure e per vari motivi. Non è neanche corretto parlare di un unico transfer, ma è opportuno dividere il transfer in diversi tipi. In questo paragrafo si introduce il problema del transfer facendo riferimento alla preposizione *sue* ricorrendo ad esempi tratti dal corpus di apprendenti.

La preposizione *su* dispone di due componenti che gli apprendenti acquisiscono fin dalla interlingua basica: il [RAPPORTO SULLA VERTICALE] e la componente [CONTATTO]. Queste componenti sono discriminati per la scelta tra *auf* e *an* e tra *auf* e *über* in tedesco. In italiano, al contrario, la componente [CONTATTO] non è una componente discriminante nella scelta tra *su* e *sopra*, né la [VERTICALITÀ] nella scelta tra *su* e un'altra preposizione. Nella prima fase della varietà di apprendimento gli apprendenti usano espressioni come *sulla strada*, *sul balcone*, *sulla bicicletta* (al posto di *per la strada*, *al balcone*, *in bicicletta*) perché queste costellazioni sono conformi alle componenti [VERTICALITÀ] e [CONTATTO]. Inoltre queste costellazioni vengono rese in tedesco con *auf*. In italiano L1 è possibile usare *su* anche per una relazione che ha luogo lungo l'asse orizzontale (*la mosca cammina sulla parete*) mentre in tedesco non è possibile esprimere questa relazione con *auf*, ma è necessario usare *an*. Al contrario in italiano è possibile usare la preposizione *sopra* per marcare una relazione sulla verticale (indipendentemente dal contatto, ad esempio: *la terrazza è sopra il negozio*) laddove il tedesco mantiene la preposizione *auf*.

Al momento si può concludere che *su* e *sopra* in L1 hanno dei confini flessibili, perché entrambi possono essere usati anche in relazioni non verticali e possono essere scambiati in relazioni con contatto. Si vedrà in seguito che esistono altre componenti che vincolano l'uso di queste forme e le rendono non arbitrariamente sostituibili. Per semplificazione mi limito adesso a solo alcune delle componenti e mi servo della tabella 1 che usa elementi di semantica componenziale per raffigurare l'acquisizione dei concetti di VERTICALITÀ e CONTATTO:

TABELLA 1

Stimolo	Realizzazione in italiano L1	Componenti espresse in italiano L1	Categorie che realizzano la stessa costellazione in tedesco L1	Produzione in italiano L2	Componenti espresse in L2
	"la mosca cammina <i>sulla</i> parete"	+esprime [CONTATTO] -non esprime [VERTICALITÀ]	AN	"la mosca cammina <i>sulla</i> parete" <u>Transfer assente</u>	viene espresso il [CONTATTO] anche se non c'è [VERTICALITÀ]
	"la terrazza <i>sopra</i> il negozio"	+esprime [CONTATTO] +esprime [VERTICALITÀ] +[POSIZIONE MARCATA]	AUF	*"la terrazza <i>sul</i> negozio" <u>Transfer negativo</u>	viene espresso il [CONTATTO] anche se non è rilevante in italiano L1

Con VERTICALITÀ intendo una relazione sull'asse verticale, mentre con POSIZIONE MARCATA riassumo una serie di componenti funzionali che illustrerò dettagliatamente nel prossimo capitolo.

Come si nota dallo schema il transfer da L1 funziona solo in certe circostanze; e cioè solo nel caso in cui nella lingua madre esista una preposizione che per le sue componenti è simile a una preposizione della lingua bersaglio. L'apprendente tedescofono segue il modello della sua lingua materna per esprimere una costellazione in cui è presente la componente contatto, e quindi usa *su* (in quanto preposizione corrispondente a *auf*); tuttavia in questa costellazione in italiano viene preferito *sopra*. L'apprendente ignora che in questa costellazione l'italiano preferisce esprimere una [POSIZIONE MARCATA] lasciando al contesto l'identificazione del [CONTATTO]. L'apprendente usa in questo caso una forma italiana con componenti di una preposizione in L1. Nella costellazione *mosca/muro* l'italiano coglie la componente [CONTATTO]; in questa costellazione l'apprendente non riceve transfer negativi dal tedesco L1 (dove si usa la preposizione *an* che non ha un corrispondente preciso in italiano) e acquisisce rapidamente la preposizione *su*. Un fattore che facilita l'acquisizione di

su anche in casi di non [VERTICALITÀ] potrebbe essere il fatto che non esiste in italiano alcuna preposizione concorrente e che quindi l'input è costante e frequente. Più probabilmente la componente [CONTATTO] è per l'apprendente più saliente delle componenti [POSIZIONE MARCATA] e [VERTICALITÀ]. Come sosteneva Andersen (1984) si compie un transfer solo se questo è più conforme a principi naturali e se L2 le offre un supporto.

Tengo a precisare che in questo esempio ho tenuto conto solo di un numero ristretto di componenti e ho trattato queste componenti come se seguissero una logica binaria e fossero le uniche a determinare la scelta della preposizione.

Nelle varietà degli apprendenti è ancora evidente come certi usi derivino da ipotesi sul significato di *su* costruite sul significato di *auf* in tedesco.

Il transfer ha luogo :

-se c'è un influsso con la L1 tedesco

-se in italiano l'uso di *su* non è agrammaticale, ma è ammesso solo in casi periferici

Quindi il transfer da *auf* è possibile nei quei casi in cui anche gli italiani possono usare *su*, anche se la forma *sopra* sarebbe la preferita.

Si considera adesso un'altra causa di transfer negativo. La descrizione della seguente figura rappresenta per molti apprendenti una difficoltà. Gli informatori (13 apprendenti nella varietà basica e 13 nativi formanti il gruppo di controllo) avevano il compito di completare la frase usando i lessemi forniti: *ragazzo-seduto-poltrona*. La preponderante maggioranza di essi preferisce completare la frase con la preposizione *in*:

FIGURA 5: IL RAGAZZO È SEDUTO NELLA POLTRONA.



Al contrario, un analogo gruppo di studenti italiani madrelingua descrive la scena con la preposizione *su*: *Il ragazzo è seduto sulla poltrona*, e una minoranza attraverso *in*: *Il ragazzo è seduto in poltrona*. Una simile discrepanza –anche se meno evidente– tra uso in L1 e uso in L2 si ha anche in un'altra costellazione.

FIGURA 6: LA RAGAZZA È SEDUTA SULLA/ NELLA PANCHINA



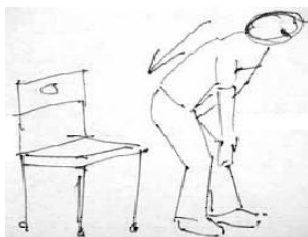
L2: *La ragazza è seduta sulla panchina* (realizzata da 7 apprendenti)

L2: *La ragazza è seduta nella panchina* (realizzata da 3 apprendenti)

L1: *La ragazza è seduta sulla panchina* (realizzata da 13 nativi)

Mentre la varietà degli apprendenti concorda con la L1 nella descrizione di un'altra figura:

FIGURA 7: L'UOMO SI SIEDE SULLA SEDIA



L1: *L'uomo si siede sulla sedia*

L2 : *L'uomo si siede sulla sedia*

In italiano L1 la preposizione *su* è vincolata dalla valenza del verbo e non cambia nelle diverse scene: l'italiano preferisce vedere la relazione tra una persona seduta e l'oggetto che la sorregge come una relazione *portato/ portante* e descriverla sempre con *su*. Nel tedesco questa relazione è piuttosto vista come una relazione tra contenitore e contenuto e descritta con la preposizione tedesca *in* (Pribbenow 1989: 213). Entrambe le interpretazioni si affidano a prototipi, entrambe sono logiche. A fronte di questo input di L2 contrastante con l'uso in L1 l'apprendente si affida ad un'interpretazione personale e variabile della costellazione. Egli ipotizza volta per volta a quale prototipo si avvicina l'una o l'altra figura. Più il relatum è piatto, più facilmente l'apprendente interpreta la scena come relazione su

una *superficie*; più il relatum è profondo più facilmente interpreta la scena come una relazione *contenitore/ contenuto*.

Transfer simili sono molto comuni perché l'italiano e il tedesco non categorizzano sempre in maniera uguale ciò che è una superficie e ciò che è un contenitore. Si vedrà in seguito (cap. V) come nell'interlingua di principianti sia frequente descrivere la crepa come contenuta *nella* tazza, allorché i madrelingua preferiscono descrivere la crepa come collocata *sulla* superficie della tazza. Analogamente in italiano è comune l'espressione *sullo sfondo*, mentre in tedesco lo stesso concetto viene espresso con *im Hintergrund* (letteralmente *nello sfondo*). L'italiano vede lo sfondo come una superficie piatta, il tedesco come uno spazio tridimensionale. *Nello sfondo* è la forma che si osserva nell'interlingua degli apprendenti⁴⁷. Al contrario in italiano la zuppa viene versata *nel piatto*, inteso quindi come contenitore, mentre il tedesco preferisce l'espressione *auf den Teller* (lett. *sul piatto*), preferendo la metafora del piatto come superficie. Come faceva notare Herskovits (1986) è impossibile pensare al significato prototipico della preposizione *su*, senza immaginare una costellazione a cui essa si riferisce. Questo lascia concludere che per collocare enti nello spazio è necessario conoscere oltre la semantica delle preposizioni anche gli schemi o i prototipi entro cui gli enti sono classificati. Quindi quando nel corso della tesi mi riferirò al significato prototipico di una preposizione, intenderò gli usi della preposizione in contesti prototipici. L'uso prototipico si ottiene dalla combinazione della preposizione con il suo argomento (Hottenroth 1993).

⁴⁷ La forma *nello sfondo* viene rintracciata e descritta anche in Vitrugno (2007).

1.3. LA RACCOLTA DEI DATI

Questa ricerca si basa su dati orali raccolti attraverso interviste spontanee e guidate. La ricerca ha un disegno trasversale in cui sono coinvolti 56 studenti tedeschi apprendenti dell'italiano, suddivisi in tre gruppi in base alla loro esposizione all'insegnamento dell'italiano e al loro grado di competenza linguistica, e 32 studenti madrelingua, formanti il gruppo di controllo. Con un'analisi trasversale si suppone che l'ordine risultante dai dati di un alto numero di soggetti rispecchi quello ottenuto dai dati di un numero più ridotto di soggetti seguiti nel corso della loro acquisizione. L'obiettivo dello studio empirico è quello di comparare la produzione di apprendenti con quella di madrelingua. Perciò è necessario un corpus basato sullo stesso materiale. L'obiettivo di un ricercatore che lavora su dei corpora di produzione orale è quello di basarli su produzioni più spontanee possibile. Il fine di ogni lingua è comunicare e l'acquisizione linguistica dovrebbe essere studiata in situazioni in cui l'apprendente cerca di usare la lingua per scopi comunicativi (e non per completare un questionario o rispondere a un test a risposte chiuse). Al contrario lo studioso interessato alle preposizioni è interessato a ottenere un testo più ricco possibile di preposizioni e tale che il significato della preposizione sia rintracciabile nella molteplicità dei suoi contesti d'uso. Infine per una ricerca comparativa che si interroga sulle differenze nella descrizione dello spazio in L1 e L2 è necessario conoscere l'oggetto a cui si riferiscono le descrizioni e rintracciare espressioni che si riferiscono allo stesso oggetto. Queste tre esigenze (spontaneità, produttività e possibilità di controllo) hanno trovato una sintesi nella descrizione di una serie di figure.

1.3.1. IL MATERIALE

Il supporto impiegato per elicitare l'utilizzo delle preposizioni di luogo si compone in una serie di figure in parte già impiegate in altri studi. Il compito a cui l'informatore è stato sottoposto si compone di tre parti. Nella prima si chiedeva all'informatore di descrivere un disegno di una città svizzera in stile *début siècle*. Si tratta di un disegno già usato in molti

studi sulla descrizione dello spazio statico e per elicitare preposizioni di luogo (Becker 1994; Carroll *et al.* 2000; Giuliano 2004; Giuliano, Greco & D'Ambrosio 2003; Watorek 1996). Sono raffigurati molti oggetti con molte piccole scene e dettagli. Nella seconda e terza parte il parlante viene sottoposto a un test mirato: le scene da descrivere raffigurano pochi oggetti stilizzati e le descrizioni del parlante sono meno spontanee. Questo materiale, in tutte tre le parti, mira a raccogliere descrizioni di immagini statiche; l'informatore sarà indotto a localizzare le entità in modo statico piuttosto che dinamico. Inoltre le descrizioni, sia delle azioni statiche, sia –raramente- dinamiche, sono sintetiche e hanno luogo in una regione: *c'è un signore che guida la bicicletta sul ponte (Danny). Proprio all'incrocio c'è un uomo che sta leggendo* (Becker&Carroll 1997).

Nella prima parte, l'immagine impiegata è a colori, ricca di particolari e, pur essendo un disegno, ha tratti molto realistici. L'informatore è interessato dai particolari e divertito da certe piccole scene; viene destato il suo interesse e incoraggiato il linguaggio spontaneo. L'intervistatore è un coetaneo degli informatori e questo favorisce il flusso comunicativo. Questa avvertenza è stata considerata sia nei dati raccolti *manu propria*, sia in quelli raccolti all'università di Pavia e all'Università di Heidelberg nell'ambito del progetto "Konzeptualisierung und einzelsprachliches Wissen in der Sprachproduktion" e messi gentilmente a disposizione. Alcuni madrelingua usano addirittura espressioni ironiche e goliardiche: *c'e' un omino che lavora con un martello pneumatico sta facendo un buco per terra e in mezzo alla strada nessun cartello di protezione quindi lo possono falciare quando vogliono. Valgono anche le battute? (48 Luca IB14BIL)*. Ciò ha una ricaduta positiva sulla produzione spontanea delle preposizioni. Il compito di descrizione si adatta a differenti livelli di competenza linguistica. In questo modo sia il madrelingua sia l'apprendente trovano il compito all'altezza della loro competenza linguistica.

1.3.2. GLI INFORMATORIGERMANOFONI

Per costituire il corpus da cui sono stati tratti i dati sono stati intervistati alcuni studenti di italiano di madrelingua tedesca. I dati sono stati raccolti in due modi: il primo la descrizione spontanea della figura della città e l'altro la descrizione di alcune figure di un test mirato. Nel primo sono stati intervistati 26 studenti. Dieci uomini, e sedici donne. Nel secondo sono stati intervistati 56 studenti (cioè i 26 più altri 30). Le interviste sono state ordinate in modo da formare una ricerca trasversale, ovvero sincronica, che evidenzia l'uso progressivo delle

preposizioni in differenti fasi dell'acquisizione. Pur cercando un gruppo eterogeneo di studenti, si è evitato di intervistare apprendenti ancora ai primi semestri, che non sarebbero stati in grado di descrivere la figura in modo autonomo, e di orientarsi invece verso informatori di interlingue avanzate⁴⁸. Anche se gli informatori presentano livelli di L2 differenti, la loro competenza si colloca sempre su un livello di varietà post-basica; essi sono in grado di descrivere senza l'aiuto dell'intervistatore un disegno complesso. Il loro livello linguistico è stato definito in base a criteri morfologici. Per definire il livello si è tenuto conto della griglia di acquisizione della morfologia dei tempi e dei modi del verbo (Banfi & Bernini 2003). Prima di prendere parte al test vero e proprio gli informatori venivano pregati di completare un test fornendo giudizi di grammaticalità sui tempi e i modi dei verbi di una serie di enunciati tratti da un esercizio di una grammatica (Altieri Biagi 1988: 645). La distinzione tra i tre livelli postbasici doveva essere confermata anche dall'elaborazione sintattica e lessicale, rintracciabile nella stessa descrizione spontanea della figura della città. Poiché la descrizione della figura richiede per lo più verbi statici o esistenziali all'indicativo presente (*c'è, ci sono*) si è osservato come il parlante usa la morfologia del nome, il carattere più o meno elaborato delle strutture sintattiche, e la scelta del vocabolario (Bartning 1997).

Ho considerato che nel corso del loro progressivo avvicinamento alla lingua obiettivo gli apprendenti sviluppino una varietà di apprendimento o interlingua. Secondo la definizione di Klein & Pedue (1997) l'interlingua non è una variante imperfetta della lingua obiettivo, ma forma un sistema linguistico autonomo, in cui possono essere rintracciate delle regolarità⁴⁹. Scoprire quali siano le regole dell'interlingua relative alla semantica delle preposizioni e perché quelle si manifestino è una delle grosse domande a cui cerco di rispondere in questa tesi. Le molteplici interlingue degli apprendenti vengono raccolte in gruppi a seconda delle fasi in cui si trova l'interlingua. Tutte le interlingue appartengono alla varietà postbasica. Specialmente gli apprendenti nella terza fase posseggono una competenza quasi nativa, tanto interessante quanto poco studiata (Bagna 2004). I due stadi

⁴⁸ Per la definizione di interlingue avanzate si veda anche Vedovelli 2002:166-175. Come notano molti studiosi (Chini 1995, 1998; Lambert 1997, 1998; Carroll & von Stutterheim 1997; Watorek 1998) a tale livello la dimensione testuale risente più di altre aree dell'influenza della L1. Tuttavia le interlingue avanzate (o varietà post-basiche) rimangono un livello ancora non approfondito dalla ricerca scientifica a cui solo ultimamente ci si è dedicati.

⁴⁹ A questo proposito (Klein & Perdue 1997) :

"...learner varieties are not imperfect imitations of a "real" language, the target language, but systems in their own right, errorfree by definition, and characterised by a particular lexical repertoire and by a particular interaction of organizational principles. Fully developed language are simply borderline cases of learner varieties."

dell'esperimento pongono due diversi obiettivi: il primo nota l'uso di una certa forma nella descrizione spontanea e fa scaturire ipotesi interpretative relative alla sua funzione; il secondo verifica le ipotesi formulate a proposito del primo stadio, osservando quale forma viene attribuita a determinate funzioni. Mentre il primo stadio si fonda su una descrizione qualitativa, e quindi la rappresentatività statistica del campione è poco importante, nel secondo stadio il campione si deve basare su un numero statisticamente rilevante di apprendenti. Tutti gli studenti hanno esperienze di soggiorno in Italia. Nel caso di Claudia (indicata nella tabella con il nr. 8) queste risalgono a un periodo molto precedente all'intervista (1983). A parte queste differenze dal punto di vista sociolinguistico e culturale gli informatori rappresentano un gruppo piuttosto omogeneo e probabilmente con analoghe motivazioni all'apprendimento: l'obiettivo di quasi tutti gli studenti è di imparare l'italiano per diventare insegnante o traduttore. Per quasi tutti gli studenti l'italiano è la terza lingua straniera dopo l'inglese e il francese già studiati a scuola. Due studentesse continuano lo studio dell'italiano dalla scuola superiore. Gli altri invece hanno iniziato l'acquisizione guidata all'università. Ci sono anche casi di acquisizione spontanea: Angelo, Johanna, Sammy hanno imparato l'italiano in lunghi soggiorni in Italia e al momento dell'intervista vogliono mantenere vive le conoscenze frequentando un corso all'università. Ci sono poi casi in cui gli intervistati hanno un genitore italiano e hanno trascorso soggiorni in Italia durante l'infanzia: ci affidiamo alle dichiarazioni degli informatori che ammettono di aver acquisito l'italiano solo in età adulta (Angelo, Till, Lovena). In appendice sono stati riportati i dati sociobiografici degli informatori sottoposti al primo test, quello della descrizione della città.

1.3.3. GLI INFORMATORI ITALIANI NATIVI

I dati che hanno costituito il gruppo di controllo sono stati ricavati attraverso le interviste di venti studenti, per quanto riguarda la descrizione della figura, e di altri diciassette per il test mirato. Si è cercato di diversificare l'area di provenienza degli studenti intervistati per evitare che il corpus risentisse di varianti regionali⁵⁰.

⁵⁰ È noto infatti che varietà substandard e regionali deviano nell'uso di alcune preposizioni specialmente se selezionate dalla reggenza verbale o aggettivale: ad es. l'accusativo preposizionale di varietà meridionali o *sapere da sale* anziché *sapere di sale* in varietà venete, oppure, in funzione avverbiale, *a zone impervie* anziché *in zone impervie* in un informatore salernitano (Calleri 2004).

1.3.4. ESECUZIONE DELL'INTERVISTA SPONTANEA

I dati relativi ai diversi gruppi sono stati raccolti mantenendo condizioni più costanti possibili.

I dati del corpus italiano relativi alla descrizione del disegno della città fanno parte del corpus raccolto dal progetto “Konzeptualisierung und einzelsprachliches Wissen in der Sprachproduktion”. Queste interviste sono state in parte raccolte all'Università di Pavia, in parte all'Università di Heidelberg tra studenti italiani frequentanti un corso di lingua tedesca. Ogni citazione da questo corpus è marcato con una sigla alfanumerica del tipo *IB14BIL* che indica il codice del parlante e il tipo di compito da questi svolto. Le interviste degli apprendenti sono state eseguite presso l'Università di Heidelberg e di Kiel (l'una nel Sud l'altra nel Nord della Germania). Le restanti interviste della seconda e terza parte del test sono state raccolte per il 50% tra studenti dell'università di Padova, e per il restante 50% tra studenti in mobilità Erasmus temporaneamente soggiornanti a Heidelberg. Le citazioni tratte da queste interviste sono riportate con il nome del parlante. I dati audio sono stati trascritti e divisi in enunciati contenenti un tema e un relatum ognuno dei quali è ordinato secondo un numero. L'intervista iniziava cercando di creare un'atmosfera più accogliente possibile in modo che l'informatore si sentisse a suo agio e potesse esprimersi liberamente e senza soggezione. Un computer portatile con un microfono integrato registrava il dialogo senza essere particolarmente intrusivo. Dopo la raccolta informale dei dati socio-biografici, all'informatore veniva richiesto di descrivere il disegno in modo tale che l'intervistatore, seduto alle sue spalle, potesse ridisegnarlo. La non condivisione dell'immagine da parte dell'intervistatore impedisce all'intervistato di localizzare le diverse entità usando deittici. L'intervista è sempre stata condotta in italiano da un madrelingua per evitare casi di *code-switching* in tedesco. All'informatore non sono stati dati suggerimenti, esempi o indicazioni di come procedere nella descrizione. Tuttavia egli veniva implicitamente indotto a localizzare le varie entità presenti nel disegno rispetto al foglio o le une rispetto alle altre, rispondendo alla domanda: *dove si trova x?* Dato che le immagini da descrivere presentano una scena statica, l'enunciato tipico che il parlante è portato a produrre è composto da un verbo esistenziale, da un tema e da un relatum: *c'è un paese in cui si trova molti persone* (Danny). Questo enunciato evita la complessità sintattica e l'elaborazione dellamorfologia verbale e concentra l'attenzione del parlante sulla scelta lessicale e in particolare sulla struttura e l'ordine delle informazioni. In qualche raro caso l'intervistatore è intervenuto per orientare la descrizione del parlante quando questi

tendeva verso una mera elencazione degli oggetti chiedendo maggiori particolari o rendendo esplicita la domanda: *ma dove si trova x?*

1.3.5. ESECUZIONE DEL TEST MIRATO

La fase preliminare e la descrizione del disegno producono, a seconda dei livelli di acquisizione, tra i dieci e i quindici minuti di registrazione. Dopodiché si chiede al parlante di descrivere allo stesso modo le immagini che vedrà sullo schermo del computer. Si tratta di 54 immagini stilizzate, con solo una linea a tracciare il confine tra immagine e sfondo, le quali appaiono una dopo l'altra (cfr. appendice). Le immagini sono state selezionate o disegnate *ad hoc* per elicitarle le preposizioni in determinate costellazioni. In particolare si sono privilegiate le costellazioni sull'asse verticale di cui il disegno della città -sviluppato nella lunghezza- è carente. L'informatore sceglie personalmente, cliccando, quando passare all'immagine successiva, prendendosi il tempo necessario per descrivere la figura. Le prime quattro immagini sono complesse: presentano numerose entità all'interno di un contesto, compongono dei paesaggi e all'informatore non viene richiesto di descrivere un oggetto in particolare. Le altre presentano solo due entità isolate. Le prime immagini sono tratte da un test usato da Becker (1994). Le altre sono in parte realizzate dall'autore in parte tratte da un test sviluppato al Max Planck Institut (MPI) di Nimega nel gruppo di Psicolinguistica e utilizzate soprattutto per lo studio di lingue non europee (Levinson & Meira 2003: 516, Levinson 2006). In queste ultime il compito assegnato agli informatori è quello di descrivere dove si trova l'oggetto indicato con una freccia. Il parlante ha nelle prime tre immagini un compito analogo a quello della descrizione della figura grande: deve compiere una scelta lessicale e decidere di che preposizione fare uso; inoltre deve decidere come strutturare l'informazione e come ordinare la descrizione. A differenza del disegno della città in questi tre schizzi, trattandosi di disegni stilizzati, l'informatore non può descrivere particolari. Nel descrivere le immagini semplici dove sono presenti solo due oggetti, l'informatore deve concentrarsi solo sulla scelta lessicale e sulla preposizione da selezionare ed è quindi portato a fare più attenzione alla preposizione usata. Le complessità sintattiche e della struttura dell'informazione sono minime. L'enunciato espresso si compone di tema, verbo esistenziale e *relatum* in diverse composizioni. come illustrato nei seguenti esempi:

<Una penna>_{tema} è sul <tavolo>_{rel} (Boris)

Sotto <il tavolo>_{rel} c'è <una gomma>_{tema} (Checco)

C'è <un coltello>_{rel} con <qualcosa>_{tema} sopra (Floriana)

I tre tipi di immagini (il disegno della città, le quattro immagini stilizzate complesse, e le immagini con solo due entità)⁵¹ sono ordinate in modo che il parlante scivoli gradualmente da una produzione spontanea verso una guidata della preposizione. Questa differenza è importante dato il gruppo di informatori che, salvo alcune eccezioni, hanno tutti più confidenza con la produzione guidata e scritta (ad esempio attraverso esercizi del tipo *pattern-drill*) piuttosto che con la produzione spontanea in un contesto madrelingua. Nell'ultimo compito si rinuncia alla spontaneità delle espressioni a favore del controllo e della facile raccolta di dati anche da parte degli informatori che non hanno un lessico abbastanza elaborato per descrivere a lungo il disegno della città. Questa seconda fase dell'intervista dura circa dieci minuti. Si è cercato di contenere l'intervista entro i 25 minuti per evitare che l'attenzione dell'informatore diventasse, per lo sforzo, troppo bassa.

La sola descrizione spontanea della figura non è sufficiente per isolare le componenti legate all'uso di una forma preposizionale. Nel test guidato si sono individuate costellazioni *ad hoc* per fare emergere componenti in modo isolato. Nella descrizione spontanea della figura le costellazioni descritte possono invece contenere contemporaneamente numerose componenti. Si pensi al seguente enunciato

(3) IB08BIL

1. *sullo stipite c'è un uomo col cappello*

Solo osservando la figura (cfr. cap. 3.1) la relazione che lega la costellazione *uomo/stipite* può essere sia una relazione di [CONTATTO SULL'ASSE VERTICALE] (cfr. cap. 3.1), sia una relazione di rapporto di [VICINANZA] tra tema e relatum, sia in una [RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE]. Solo grazie ad altre costellazioni –nel test mirato– si può escludere che *su* possa essere una forma per esprimere la relazione TOPOLOGICA NEUTRALE (realizzata invece con *a*), o vicinanza (realizzata con *vicino, presso. etc...*) e si può evincere che la relazione realizzata è la relazione di CONTATTO SULLA VERTICALE.

⁵¹ Cfr. appendice.

Alcuni studi di forme preposizionali di carattere cognitivista (come ad esempio Lakoff (1987)), considerano come parte della stessa categoria anche i significati dove la stessa forma compare con una funzione avverbiale o come prefisso verbale. L'avverbio di luogo infatti può essere considerato come una preposizione intransitiva, cioè senza il suo argomento, o con *relatum implicito*⁵². Seguendo questo approccio si dovrebbe includere ad esempio tra i significati di *su* non solo quello derivato dall'enunciato *la casa sull'albero* ma anche quelli presenti in *vieni su* e *supportare*. Tuttavia i casi di uso intransitivo di una forma preposizionale si sono rilevati quantitativamente irrilevanti nei dati elicitati e verranno considerati solo casi in cui la preposizione compare in una forma transitiva.

1.3.6. COSA VUOL DIRE ACQUISIZIONE?

A che punto si può stabilire che una forma venga acquisita è una domanda non facile soluzione e trova gli studiosi di linguistica acquisizionale in metodologico contrasto (Norris & Ortega 2003). A prima vista l'occorrenza di una forma potrebbe essere interpretata come l'acquisizione del corrispettivo concetto; è tuttavia noto che nel percorso acquisizionale sono frequenti sotto e sovraestensioni, (un problema già introdotto e su cui si ritornerà più volte nel corso della tesi (§ 1.2)) in cui gli apprendenti usano una forma in costellazioni diverse rispetto ai nativi. Inoltre la sola attestazione di una forma non può certificarne l'acquisizione permanente perché non considera la possibilità di retrocessioni nel percorso di acquisizione. Varie proposte metodologiche sono state usate per definire il punto in cui avviene l'acquisizione di un concetto (Dulay *et alii*, 1982: 252, Gass & Selinker 2001: 81): la prima attestazione di una forma, una determinata percentuale (>90%) di usi corretti di una forma, la presenza di una forma per almeno un certo arco di tempo (2-3 settimane), almeno due attestazioni in contesti diversi... La definizione di acquisizione è così variabile perché dipende soprattutto da che cosa si sta cercando: ad esempio nell'italiano di tedescofoni, una percentuale anche bassa di accordi tra nome e predicato nominale è sufficiente per verificare che l'apprendente ha acquisito la necessità dell'accordo, ma non per provare che ha acquisito come trasferire l'accordo in una forma nel discorso. Per quanto riguarda i dati in questa tesi si seguiranno due criteri in base alle diversità del test. Nel test di parlato spontaneo sarà sufficiente attestare la stessa forma (con lo stesso significato) in due parlanti diversi per sostenere che tale forma è stata acquisita nella rispettiva fase del percorso di acquisizione. Invece nei dati elicitati per mezzo test mirato si farà riferimento alla

⁵² Cfr. Wunderlich & Herweg, 1991.

percentuale di uso di una determinata forma. Fare riferimento a una misura fissa, come un uso corretto in più di 90% delle occorrenze risulta impossibile negli studi di semantica delle preposizioni: nella maggior parte delle costellazioni considerate anche i madrelingua hanno facoltà di scegliere tra molteplici forme e raramente una sola forma è corretta. Si considererà quindi acquisita una forma la cui frequenza si avvicina a quella dei madrelingua.

1.3.7. COLLOCAZIONE DELLA RICERCA NELL'AREA DISCIPLINARE

Negli studi di acquisizione dell'italiano si distingue, per maturità e organicità, il "Progetto di Pavia", i cui risultati più recenti sono raccolti in Giacalone Ramat(2003). La mia ricerca si distacca dagli studi nati in quest'ambito per il tipo di interlingua e per il *focus* sulle preposizioni di luogo, ma vi si ispira per obiettivi e per metodi.

Nel mio studio mi riferisco all'acquisizione guidata e non a quella spontanea di adulti; questo fattore potrebbe rendere più complessa la fase di interpretazione dei dati. Nell'acquisizione guidata, oltre a dover rintracciare i fattori che determinano l'acquisizione in ambito non guidato, si deve tenere conto del tipo di input ricevuto nella situazione didattica (Ellis 1994). Il lettore attento potrebbe obiettare che il contesto didattico può incidere a tal punto sulla produzione linguistica dell'apprendente da inficiare i dati perché dipendenti dalle caratteristiche idiosincratiche dell'insegnamento e pertanto non generalizzabili; il processo cognitivo che si osserva in acquisizione di una L1 o di una L2 in contesto spontaneo è in acquisizione guidata filtrato dalla qualità della didattica. A questa obiezione però si può rispondere che il livello di varietà selezionato è così alto da poter escludere differenze dovute alla didattica, dato che l'apprendente arrivato a queste varietà ha accumulato molteplici input, anche al di fuori della lezione. Si può osservare che tutti gli apprendenti hanno avuto un input simile che li ha portati all'apprendimento di una serie di forme preposizionali. Tuttavia gli apprendenti, come è noto, acquisiscono certe forme senza problemi, mentre su altre si concentrano gli errori più comuni. E questo indipendentemente dalla qualità didattica, esattamente come un bambino non acquisisce una lingua solo perché qualcuno gliela insegna a scuola, ma perché parlare è una facoltà cognitiva umana. Sicuramente la situazione didattica ha un influsso sulla produzione, ma questa è una

variabile che ho coscientemente trascurato per dedicarmi a variabili più rilevanti. I risultati di questo corpus sono generalizzabili anche ad apprendenti spontanei⁵³.

Contrariamente alla banca dati del Progetto di Pavia, che si basa su lingue seconde acquisite in Italia, l'interlingua analizzata in questa tesi è l'italiano come lingua straniera, parlata da studenti in Germania. Anche se non escludo l'importanza, soprattutto a fini didattici, della diversificazione tra i due tipi di interlingua, lingua seconda e lingua straniera, nella mia analisi ho trascurato tale differenza sia perché quasi tutti i parlanti hanno intervallato a periodi di acquisizione guidata in Germania soggiorni in Italia, sia perché la rilevanza di tale differenza sull'acquisizione delle preposizioni ai livelli di competenza qui analizzati è trascurabile (Pavesi 1988)⁵⁴. In questo studio uso il termine "lingua seconda" (L2) riferendomi indiscriminatamente a ogni varietà di apprendimento degli informatori.

In analogia con gli altri studi acquisizionali l'obiettivo della mia ricerca è di spiegare secondo quali principi si sviluppano le interlingue degli apprendenti. Secondo le tesi sostenute in letteratura si possono distinguere cinque grandi variabili che influiscono sul processo di acquisizione: la marcatezza, il tipo di input (cioè come è strutturata la L2), le conoscenze linguistiche e le facoltà cognitive precedenti (per lo più dipendenti dalla lingua materna), oltre che importanti fattori extralinguistici (Klein 1985).

La teoria della marcatezza è un approccio che trova i suoi albori nella scuola di Praga (Trubetzkoy 1936, Jakobson 1936) e valuta i membri di una coppia uno come marcato (*merkmalhaltig*), l'altro come non marcato (*merkmallos*). Ad esempio nell'opposizione tra il singolare e il plurale, come in *Kind VS Kinder*, il singolare è non marcato mentre il plurale è marcato perché mostra un morfema che lo contrassegna, mentre il singolare non ha alcuna marca. Con la teoria della marcatezza vengono confrontate anche unità fonologiche (Chomsky & Halle 1968) e della sintassi. Nel lessico le unità non marcate sono anche quelle espresse attraverso mezzi linguistici più semplici, hanno una frequenza maggiore, ricorrono

⁵³Cfr. Pavesi 1988, in nota successiva.

⁵⁴Pavesi (1988: 302) rivela in effetti delle leggere differenze tra l'acquisizione di apprendenti in situazione formale e informale a livello della produzione linguistica e dei tempi di acquisizione del continuum di acquisizione. Le funzioni che vengono descritte e il loro ordine invece sono sostanzialmente uguali.

in più lingue, sono soggette a cambiamento linguistico (Greenberg 1966) e vengono acquisite prima delle unità marcate. Il fattore universale della marcatezza viene invocato dal filone generativo e da quello tipologico, anche se il concetto di marca è diverso in tipologia e nella teoria generativa. Anche se la definizione è ancora dibattuta, la teoria generativa ritiene marcate le regole periferiche della grammatica e non marcate le regole facenti parte della grammatica centrale (core grammar) predette dalla GU. Nell'ambito tipologico-funzionale ispirato a Greenberg (1976), gli universali linguistici non sono assunti di una teoria, quanto generalizzazioni induttive riguardanti i vari livelli linguistici, formulate a partire da ampi campioni di lingue geneticamente non relate e geograficamente distanti. In ambito tipologico meno marcato significa implicato in una relazione, ma anche più diffuso, meno complesso (Chini 2005).

La marcatezza in acquisizione di una lingua seconda è rintracciabile attraverso la facoltà umana di acquisire, con diversa difficoltà, nuove categorie indipendentemente dalla lingua madre e dalla lingua di arrivo. È una variabile evidente anche nel caso dell'acquisizione di una L1: ad esempio, nello studio di Johnston e Slobin (1979) si è verificato che le apposizioni locative si sviluppano con un ordine molto simile, indipendentemente dall'input linguistico a cui vengono sottoposti gli apprendenti. Le differenze nelle forme linguistiche usate per realizzare i relativi concetti spaziali possono solo facilitare o rallentare la scoperta da parte del bambino di forme linguistiche per codificare concetti⁵⁵. La marcatezza di un'unità linguistica corrisponderebbe alla complessità o semplicità cognitive legate alla rappresentazione concettuale di concetti (Givón 1995). Il caso delle preposizioni offrirebbe un punto di vista privilegiato per osservare la marcatezza di significati spaziali. Questi formano un input extralinguistico universale e dovrebbero essere riconosciuti da organi specializzati nella percezione dello spazio e quindi cogliere, indipendentemente dalla lingua, prima le relazioni spaziali non marcate e poi i significati marcati. Se questo fosse verificato, allora il peso della L1 (e del transfer) in acquisizione sarebbe secondario. In questa ricerca però, non dispongo di un corpus adeguatamente vasto -che include moltissime lingue- per poter effettuare questo studio e verificare la teoria della marcatezza. Avendo a disposizione solo due lingue, il pericolo è di confondere come percorso di acquisizione dettato dalla frequenza il percorso determinato dalla marcatezza, dato che questi due fattori, frequenza e

⁵⁵Anche in questa tesi si è più volte verificato che la frequenza, pur influenzando sulla velocità di acquisizione, non ne determina l'ordine. Il caso dove questo è stato evidenziato è la preposizione *a*, alta in frequenza ma tarda in acquisizione. Sarebbe quindi principalmente la marcatezza a determinare l'ordine: il concetto di *A* risulta infatti marcato in ricerche interlinguistiche (vedi Levinson & Meira 2003 riguardo ad AT).

marcatezza, hanno spesso ordini analoghi.⁵⁶ (Pavesi 1988: 305). Quindi, quando in questo studio capiterà di usare i termini *marcato/non marcato*, questi non saranno usati nel modo ortodosso, ma in riferimento alla tendenza ad acquisire più difficilmente una preposizione. Soprattutto non voglio considerare in questo studio l'ipotesi secondo la quale la marcatezza di un'unità linguistica correla con la complessità cognitiva.

La seconda variabile, cioè il tipo di input, si basa sul tipo di lingua che ricevono gli apprendenti. Da una parte bisogna quindi fare attenzione al tipo di italiano con cui gli studenti sono entrati in contatto sia durante l'acquisizione in Germania (e quindi a come le grammatiche, i libri di testo e gli insegnanti offrono agli apprendenti l'argomento delle preposizioni) sia durante i loro soggiorni in Italia (e quindi un italiano parlato, a volte giovanile e regionale a volte accademico). Dall'altra il tipo di input non si limita solo alla variante linguistica, ma anche alle caratteristiche, panitaliane, di questa lingua: queste sono strettamente legate al *focus* della ricerca, cioè rispondono alla domanda "come le lingue strutturano lo spazio". Lo spazio è un campo di ricerca dove è possibile confrontare le caratteristiche fisiche di un luogo o una costellazione, indipendentemente dalla lingua, e la diversa realizzazione che ne fanno parlanti di lingue diverse. A seconda dei tipi di ricerche e dei punti di vista la letteratura riconosce maggiore o minore importanza alla lingua nel ruolo di categorizzazione dello spazio. Alcuni studi riconoscono degli universali nella descrizione dello spazio e sostengono che la lingua rende concetti oggettivi e reali della nostra percezione, altri invece sostengono che le descrizioni fisiche sono estremamente dipendenti dalla lingua parlata e che la lingua riproduce astrazioni convenzionali e arbitrarie (Levinson & Wilkins 2006; Talmy 1983).

L'ultima variabile fondamentale negli studi di acquisizione è l'importanza della L1 e dei significati acquisiti con la lingua materna i quali determinerebbero quali forme della L2 vengono acquisite più facilmente. Significati marcati in L1 o del tutto assenti, vengono acquisiti difficilmente in L2. Ad esempio l'enunciato "*le mie cugine sono simpatiche*" viene elaborato con maggiore lentezza nell'interlingua di apprendenti che non conoscono il fenomeno dell'accordo nella loro L1 (Chini & Ferraris 2003): dai lavori di Chini emerge che apprendenti che non conoscono il fenomeno dell'accordo con l'aggettivo predicativo, come

⁵⁶ Un altro pericolo è quello di considerare la comparsa di una forma come segnale dell'acquisizione di tutti i suoi significati. Alcuni studi sulle preposizioni italiane fanno, secondo me, questo errore; si veda ad esempio Johnston & Slobin 1978.

persianofoni, i sinofoni e in parte gli anglofoni, faticano a grammaticalizzare ciò che nei loro sistemi linguistici non è morfologico; facilitati dall'affinità con la L1 sono invece gli ispanofoni e i francofoni.

Moltissimi studi, tra cui anche lo stesso Progetto di Pavia e quello patrocinato dall'*EuropeanScience Foundation*⁵⁷, basano per questo motivo i loro corpora su apprendenti di una L2 provenienti da diverse L1. Nel mio corpus ho ignorato questa variabile, perché mi sono basato quasi esclusivamente su apprendenti madrelingua tedeschi.

Le tre variabili dove si è concentrata la ricerca sono tra loro relate; a seconda degli orientamenti scientifici delle ricerche la letteratura attribuisce all'una o all'altra variabile maggiore o minore importanza. Alcuni studi riconoscono degli universali nella descrizione dello spazio e sostengono che la lingua rende concetti oggettivi e reali della percezione, altri invece, vicini a posizioni del determinismo linguistico (Whorf 1956) sostengono che le descrizioni dello spazio sono estremamente dipendenti dalla lingua, la quale ha un forte influsso sulla rappresentazione concettuale⁵⁸, altri ancora sostengono che il linguaggio schematizza lo spazio, fornisce un modo di descrizione sistematico che coglie alcuni aspetti di una scena e ne trascura altri riproducendo astrazioni convenzionali e arbitrarie e quindi idiosincratiche (Talmy 1983). Naturalmente un esperimento ottimale coinvolgerebbe nello stesso compito anche bambini che imparano una L1 e dovrebbe basarsi non solo su madrelingua tedeschi, ma considerare un rilevante spettro di lingue; ma poiché questo supera le possibilità di un dottorando, mi riferirò ad altri studi che, attraverso esperimenti diversi dal mio, mi hanno spianato la strada nella ricerca dell'acquisizione di preposizioni e concetti di luogo. Nel capitolo conclusivo farò riferimento all'ipotesi di Levinson e Meira (, 2003a #5), che amalgama le due ipotesi abbracciando il neo-whorfismo. I due tipologi individuano una gerarchia implicazionale dei concetti spaziali dove risaltano alcuni concetti focali (comuni alle lingue esaminate e forse universali) mentre altri, marcati, sono caratteristiche idiosincratiche proprie di solo alcune lingue (Levinson & Wilkins 2006).

⁵⁷Valentini 2005: 202.

⁵⁸ I primi sono vicini a una posizione piagetiana, gli altri invece seguono ipotesi vicine a Sapir & Whorf (1956). Una gamma delle diverse posizioni e delle ipotesi intermedie è illustrata in Levinson & Wilkins (2006) e Levinson 1997: 14.

CAPITOLO SECONDO

II *SU E SOPRA* IN ITALIANO COME L1

Esistono diversi approcci e speculazioni teoriche su come sia strutturata la semantica nel nostro pensiero. Per il momento questa resta una domanda ancora aperta. Tuttavia alcune considerazioni hanno reso l'approccio compositivo molto popolare nel campo semantico dello spazio. Se lo spazio, infatti, viene percepito dai sensi e viene realizzato linguisticamente in base a parametri legati alla percezione corporea, quindi concreti e non arbitrari, allora è possibile scomporre i significati delle preposizioni in categorie che si riferiscono a caratteristiche dello spazio rilevate dalla percezione. Quest'ultime sono influenzate dalla posizione degli organi di senso, dalla direzione del movimento quando camminiamo in avanti e sulla quale si possono sovrapporre tre assi ortogonali (riconoscendo il piano sagittale, frontale e trasversale). In questo campo semantico la migliore analisi per descrivere i lessemi parrebbe essere l'analisi componenziale. Questa permette di realizzare delle interrelazioni tra i modi di realizzare tali concetti topologici nelle diverse lingue. Tale approccio è perpetrato dai libri di italiano L2, che spesso rappresentano sulle facce di un cubo diverse forme preposizionali che rappresentano i relativi concetti spaziali dimensionali: *destra, sinistra, davanti, dietro, sotto, sopra...* Ciò nonostante l'analisi compositiva non si dimostra adatta a giustificare la polisemia delle preposizioni né può spiegare i significati astratti derivati attraverso metafore e metonimie. Entrambi questi problemi invece vengono risolti attraverso un avvicinamento all'analisi dei prototipi. Questa analisi non solo permette di sciogliere meglio il problema della polisemia, ma consente l'introduzione di componenti funzionali nell'approccio componenziale classico. Infatti una teoria autonomistica che consideri la lingua come sistema isolato e arbitrario, come faceva l'approccio strutturalista attraverso l'analisi componenziale classica, esclude la possibilità di considerare i rapporti sfumati del mondo fisico, esperienziale e culturale, che invece sono la causa di differenze e affinità interlinguistiche. L'approccio della semantica dei prototipi invece permette di integrare aspetti della semantica cognitiva.

Per questo studio ho ritenuto utile accostarmi ad un approccio di semantica dei prototipi. Tuttavia si è voluto estrarre le componenti dei significati di *su* e di *sopra* in L1 in modo componenziale e poi integrare i risultati così ottenuti anche con l'approccio della semantica

dei prototipi. Per la seguente analisi dei significati delle preposizioni si è fatto riferimento in particolare ai lavori di Parisi & Castelfranchi (1970), Hottenroth (1981) e Heinemann (2001) per l'italiano, nonché ai lavori di Vandeloise (1986) e Herskovits (1986), rilevanti per l'approccio cognitivo, applicato rispettivamente all'analisi delle preposizioni francesi e inglesi.

2.1. Componenti semantiche della preposizione locale *su*

Su fa parte delle preposizioni usate per descrivere una relazione lungo l'asse verticale positivo. Tuttavia questa preposizione non descrive solo una relazione dimensionale, ma è usata anche in contesti topologici e funzionali (esprimendo componenti come [CONTATTO], [RELAZIONE PORTATO/ PORTANTE], [ESSERE NELLO SPAZIO DI UN CERTO RELATUM], ecc).

La componente semantica principale di *su* è quella che descrive una relazione funzionale tra un tema portato e un relatum portante⁵⁹. Il nucleo semantico è costituito dalla componente [SUPPORTO]. Il tema è portato dal relatum.

Possiamo riformulare la relazione instaurata da questa preposizione nel modo seguente: il tema è **su** relatum se il peso del tema è portato dal relatum. In questo caso *su* stabilisce una relazione tra un tema che è portato e un relatum che è portante.

(1) *IBO8BIL*

le bambine sui trampoli

Questa relazione implica due corollari che si verificano nei casi prototipici:

a) il portato è in posizione superiore al portante (cfr. nr. 2)

⁵⁹ Qui è verificabile l'ipotesi di Hottenroth (1983: 122) secondo la quale nella semantica di *su* e *sopra* il [CONTATTO] tra tema e relatum rimane non specificato. Secondo Heinemann (2001:155) invece l'uso di *su* e *sopra* senza contatto tra tema e relatum deve essere vista come possibilità secondaria. Hottenroth accenna però anche la possibilità che *su* serva in modo primario per esprimere la relazione di [CONTATTO] nella relazione tra tema e relatum, in opposizione a *sopra*, che conferisce la componente di distanza alla relazione tema/ relatum. Anche secondo Parisi & Castelfranchi (1970) il contatto è una componente necessaria solo quando altrimenti il relatum è ambiguo, cioè solo nei casi in cui la relazione non è sull'asse orizzontale.

b) il portato è in contatto con il portante (cfr. nr 3)⁶⁰

Dalla componente principale sono derivate altre componenti, di natura spaziale, che qui commentiamo. La prima può essere formulata nel modo seguente: il tema è in una posizione superiore sull'asse verticale rispetto al relatum. Il tema è in relazione –con o senza contatto– con lo spazio superiore del relatum. Questa relazione è illustrata dai seguenti esempi:

(2) *sta arrivando un tram che è quello che aspettano i signori sulla panchina*
(IB08BIL)

(3) *sul crocicchio c'è una persona...* (IB006BIL)

(4) *un'automobilina che è sulla strada con il rischio di essere schiacciata dal camion*

Tuttavia questa componente non è una componente necessaria e ci possono essere contesti dove il tema non è in posizione superiore rispetto al relatum:

(5) *le foglie sono sul ramo* (Cindy)

(6) *c'è una farfalla sul soffitto* (Elisa)

In molti casi la posizione superiore del tema rispetto al relatum avviene con [CONTATTO].

(7) *al primo piano c'è una terrazza su cui si vedono tre bambini* (IB12BIL)

Il [CONTATTO] può esistere anche separatamente dalla componente della verticalità: è possibile infatti anche in relazioni orizzontali⁶¹.

⁶⁰La scelta di assumere come nucleo semantico una relazione funzionale permette una definizione semplificata della preposizione. Una definizione basata su una relazione spaziale andrebbe incontro a molte eccezioni: ad esempio, immaginando che *su* indichi una costellazione in cui il tema si trova in una posizione [SUPERIORE] rispetto al relatum non si potrebbe spiegare l'esempio (1) dove le bambine non sono superiori ai trampoli (che invece sono più alti delle teste delle bambine). Definizioni che si basano su relazioni spaziali devono in questo caso sostenere che solo la parte inferiore delle bambine (i piedi) è superiore alla base dei trampoli (Vandeloise 1986: 101). In questo caso è possibile un'interpretazione spaziale di *su* solo se i trampoli non sono visti nel loro intero come forma geometrica, ma unicamente per quel che riguarda la loro superficie d'appoggio. In questo caso le bambine non sono sui trampoli, ma solo sulla loro superficie d'appoggio (Herskovits 1986: 18, 66, 74). Non la componente semantica della preposizione, ma principi pragmatici rendono la frase accettabile.

⁶¹Becker (1994) nota che le preposizioni *auf,à, at* si possono usare anche in casi in cui il [CONTATTO] non è diretto, ma mediato da un'altra entità. Questo è possibile anche con *su*: *il bicchiere è sul tavolo* è possibile anche se tra *bicchiere* e *tavolo* è presente, per esempio, una tovaglia o un sottobicchiere. Quello evidenziato da Becker tuttavia è un fenomeno comune che dipende da principi di tolleranza pragmatica e non dalla semantica della preposizione. Tuttavia la differenza tra il tipo di contatto, diretto o mediato, può avere un peso nella scelta della preposizione *su* in un rapporto sull'asse verticale (vedi capitolo VI).

(8) *ci sono degli insetti sul muro (Alessandra)*

Anche questa componente non è una componente necessaria come si può osservare nei seguenti casi:

(9) *il paese si trova a duemila metri sul livello del mare (Zingarelli 1995)*

(10) *sul capo di Tantalò pendevano rami pieni di pomi deliziosi (Hottenroth 1983: 122)⁶²*

È possibile inoltre un'accezione di *su* in cui il tema, pur restando portato dal relatum, non è veramente separabile da esso. In questo caso il tema è [INTEGRATO] nella superficie del relatum:

(11) *una crepa sul vaso*

(12) *una macchia sul tappeto*

(13) *eh sulla prima (casa) c'è la scritta toblerone (IB12BIL)*

Anche questa componente non è necessaria (si vedano gli esempi precedenti dove la componente [INTEGRAZIONE] non compare), ma si tratta di un caso particolare derivato dalla componente principale. Il tema è portato dal relatum e fa parte della sua superficie.

Con questa componente si possono spiegare anche gli usi di *su* in certe costellazioni:

(14) *sullo sfondo si vede un tram con delle corsie e degli altri palazzi (IB15BIL)*

(15) *sulla sinistra un signore in bicicletta (IB13BIL)*

In questi casi *su* introduce uno spazio dove collocare il tema e non costituisce una relazione dimensionale o topologica tra un tema e un relatum; il suo significato semantico in questo contesto è poco rilevante, mentre assume una funzione grammaticale⁶³.

Vi è poi un'altra componente, molto simile all'[INTEGRAZIONE]: si tratta della [SOVRAPPOSIZIONE] del tema sul relatum. Questa è usata per descrivere degli strati sovrapposti:

⁶² A differenza degli altri casi, dove il verbo è esistenziale e semanticamente neutro, in questo esempio la semantica del verbo è responsabile della componente [NON CONTATTO].

⁶³ Quando *su* fa parte di una locuzione preposizionale (ad esempio: *su consiglio del medico*) il suo significato non rimane isolato ma si integra con quello delle altre forme che compongono la perifrasi (Casadei 2001).

(16) *mi metto un maglione sulla camicia* (Hottenroth 1983)

(17) *ho dato una mano di colore rosso sulla vernice bianca*

(18) *su questo maglione nero sta bene un fazzoletto rosso*

Possono essere attribuiti alla stessa componente i casi in cui *su* non fa riferimento a degli strati fisici, ma lo spazio viene immaginato come nel caso di una foto: *la ragazza sulla foto*.

Anche in questo caso la componente [SOVRAPPOSIZIONE] è derivata dalla componente principale [SUPPORTO]. Non si tratta infatti di un significato diverso dal significato principale o di una preposizione differente, omomorfa rispetto alla preposizione *su* con significato di [SUPPORTO]. La componente [SOVRAPPOSIZIONE] è derivata dalla categoria SUPPORTO. La preposizione *su* con significato di [SOVRAPPOSIZIONE] può essere considerata un caso particolare di [INTEGRAZIONE] sulla superficie del relatum. Si è già dichiarato di voler limitare la ricerca ai significati locali delle preposizioni⁶⁴. Si ricorda però che ai significati locali della preposizione *su* è da aggiungere una serie di significati temporali, funzionali e grammaticali- astratti che l'analisi fin qui condotta ha escluso. I significati non locali e la loro acquisizione - la cui frequenza secondo dati estratti dal LIP (De Mauro *et al.* 1993) e da altre ricerche (Heinemann 2001: 176) è più bassa del significato locale- non verranno trattati in questa ricerca.

2.1.1. ESTENSIONI E RESTRIZIONI DEL SIGNIFICATO LOCALE DI *SU*

Per ora abbiamo considerato casi in cui la preposizione è sempre accostata a un verbo esistenziale. Ma la preposizione subisce variazioni del significato quando entra in relazione con un altro verbo che ne richiede la presenza con un suo argomento, oppure quando esprime il complemento di luogo con un verbo di movimento. Questi usi di *su* sono molto frequenti nel corpus delle descrizioni della figura da parte di madrelingua:

(19) *IB06Bil*

⁶⁴ La scelta di limitare la ricerca alle preposizioni che indicano relazioni spaziali è motivata dal fatto che queste sono le preposizioni in cui gli apprendenti hanno maggiori problemi e dal fatto che, come studi diacronici hanno evidenziato, il significato locale è il significato originale delle preposizioni (Di Meola 2000; Lindqvist 1994).

03 La casa si affaccia sul fiume

In questo caso *su* non esprime nessuna delle componenti precedenti, ma indica una direzione di orientamento. È molto produttiva anche la forma *su* in combinazione con *dare*:

(20) IB07BIL

(1) *sull'angolo che dà sulla strada delle finestre a baldacchino*

Per far rientrare questo uso di *su* nella componente principale di [SUPPORTO] è necessario ricorrere a una considerazione di ordine pragmatico. In questo caso si può parlare di “caduta della terza dimensione” e della proiezione del tema sul relatum. Più precisamente, dal punto di vista dell’osservatore la strada e la facciata della casa sono due superfici contigue e in rapporto di *portato/portante* come una linea (proiezione della facciata del palazzo) su un piano (la strada) (Herskovits 1986: 71).

Su può essere usato anche con un verbo esistenziale per mettere in relazione due entità in cui non compare la componente [SUPPORTO]:

(22) *Ci sono molte case sulla strada*

In questo caso il relatum non sostiene il peso del tema. Per interpretare correttamente la frase senza introdurre una nuova componente o classificarla come un’espressione idiomatica si ricorre a principi pragmatici: rilevanza, salienza, tolleranza e tipicità. Quindi mantenendo la componente [SUPPORTO] si può applicare questa componente non a tutto il relatum, ma solo alla periferia di esso. Si può quindi ritenere che nella frase *ci sono molte case sulla strada*, solo la periferia del relatum (cioè solo la parte laterale della strada) sostenga il tema (le case). Quindi le componenti semantiche di una preposizione non sono da interpretare geometricamente ma in base al contesto, seguendo i principi di una fisica naïf (Hayes 1979). Anche nell’enunciato:

(23) *Il punto A è sulla retta r*

la parte saliente del tema è inclusa nella superficie del relatum. Poiché in molti casi la componente [INCLUSIONE] compare assieme alla componente di [SUPPORTO], per analogia viene usata in questo caso la preposizione *su*, nonostante l'assenza di un vero supporto fisico. Al di là delle regole geometriche e delle regole dei rapporti funzionali le preposizioni servono a mediare la percezione dello spazio. Esse non descrivono oggettivamente lo spazio, ma come l'uomo grazie ai suoi sensi e all'esperienza culturale lo ordina e lo riduce in categorie (Klein 1990:10). Fondamentale risulta non tanto la conoscenza di principi fisici, ma piuttosto la conoscenza dell'oggetto e della sua funzione (cfr. Klein & Pedue 1992: 39), la metafora con cui viene concepito e descritto, e i criteri pragmatici di tolleranza (Herweg 1988:83).

Questo genere di spiegazioni è proposto dai sostenitori della semantica cognitiva per dimostrare che i legami tra forma e significato non sono arbitrari, ma motivati e derivati attraverso processi di metaforizzazione o metonimia. Nel paragrafo successivo, introducendo il concetto di prototipo, la descrizione semantica della preposizione potrà essere semplificata.

2.1.2. IN BREVE: COMPONENTI SEMANTICHE DI *SU*

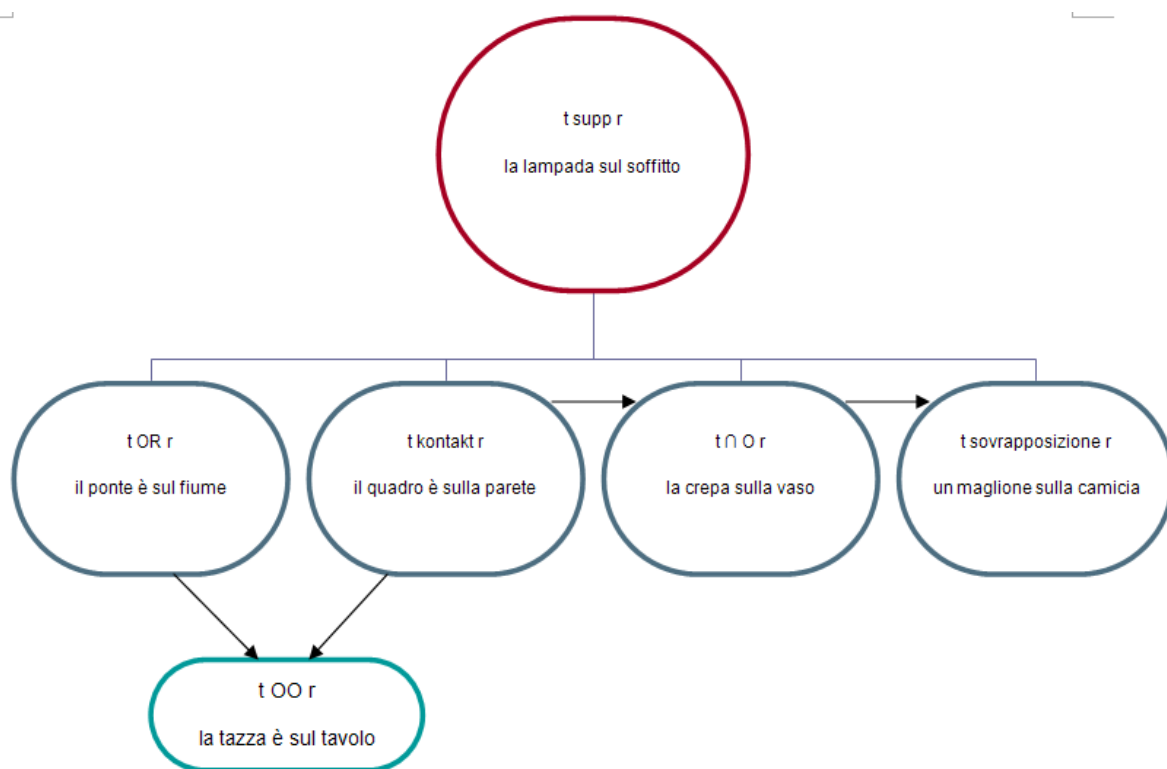
Si elencano qui di seguito le componenti semantiche che caratterizzano il significato di *su*:

- 1) [SUPPORTO]: il tema è portato dal relatum: ad es. *la lampada è sul soffitto*
- 2) [SPAZIO SUPERIORE]: il tema è in contatto con la superficie superiore del relatum: ad es. *il ponte è sul fiume*
- 3) [CONTATTO] il tema è in contatto con il relatum: ad es. *il quadro è sulla parete*
- 4) [INTEGRAZIONE] il tema è parte della superficie del relatum: ad es. *crepa sul vaso*
- 5) [SOVRAPPOSIZIONE] il tema è sovrapposto al relatum: ad es. *mi metto un maglione sulla la camicia*

A queste componenti si devono aggiungere gli usi non spaziali derivati come il significato distributivo (*una casa su due piani*) o l'uso in locuzioni idiomatiche preposizionali come *sulla destra....*

Si ritiene che le cinque componenti elencate non siano tutte di uguale importanza, ma che la componente [SUPPORTO] sia la componente fondamentale dalla quale sono derivate le altre. Nella figura 1 si illustra la gerarchia tra le componenti (Vandeloise 1986).

FIGURA 1



2.1.3. DALLA SEMANTICA COMPOSIZIONALE ALLA SEMANTICA DEI PROTOTIPI

L'approccio seguito finora è un primo avvicinamento al significato di *su*. Ci sono tuttavia delle critiche che si possono muovere a questo approccio. Per esempio l'introduzione del principio di tolleranza pragmatica, necessario solo in certe costellazioni, pare uno stratagemma per aggirare un'aporia: cioè il fatto che non si possa contare su una teoria unitaria che spieghi tutti i fenomeni. Un'altra critica arriva dalla divisione del significato semantico di *su*: l'aver individuato cinque componenti non pare una scelta univoca. Come tra le componenti [SPAZIOSUPERIORE] e [CONTATTO] è stata individuata una componente

intermedia, così sarebbe possibile trovare un'ulteriore componente intermedia tra altre componenti ad *infinitum*. Al contrario qualcuno potrebbe ritenere le componenti [SOVRAPPOSIZIONE] e [INTEGRAZIONE] assimilabili. Un terzopunto critico arriva dal mancato accordo tra i risultati ottenuti dall'analisi semantica componenziale e dalle definizioni fornite dai vocabolari che propongono come primo significato di *su* uno diverso da quello raggiunto ricercando la componente semantica fondamentale. Il significato riportato come prima voce dai vocabolari è generalmente quello di *su* nella frase *la tazza è sul tavolo*, in cui sono presenti la componente [CONTATTO] e la componente [SPAZIO SUPERIORE]. Secondo il dizionario Treccani (Romani, 2005) *su* indica che “*un oggetto ha una posizione più elevata rispetto ad un altro e che la cosa superiore è a contatto con quella sottostante*”. Fa eccezione lo Zingarelli (1995) che include anche la componente [SOSTEGNO]: *su* “*indica una posizione più elevata rispetto a qualcosa che, posta inferiormente e a contatto con questa, ne costituisce il sostegno o l'appoggio*”.

Altri vocabolari riportano la componente [SPAZIO SUPERIORE], ma si astengono dalla selezione del [CONTATTO]. Secondo il Devoto Oli (2007) *su* “*indica una posizione più elevata rispetto a un punto*” e secondo il Sabatini Coletti (2003) “*il concetto basilare di posizione sovrastante che può [...] indicare o no contatto con la superficie sottostante*”. Nessuno di questi vocabolari però sarebbe d'accordo nell'usare la costellazione *lampadario/soffitto* per costruire la definizione di *su*. Tale discrepanza nei risultati deriva da una differente scelta metodologica. L'approccio adottato nel paragrafo precedente ha come obiettivo quello di rintracciare la componente che rimane costante in tutte le accezioni di *su*; secondo quest'approccio è possibile individuare la componente principale da cui sono derivati i significati secondari. Esso però si dimostra poco pratico nello studio dell'acquisizione, perché gli apprendenti non seguono l'ordine ricavato dall'analisi componenziale per l'acquisizione di forme polisemiche. Un ulteriore difetto consiste nel fatto che questo approccio non lascia spazio alla variazione linguistica; non spiega cioè perché le stesse costellazioni possono essere realizzate con forme diverse. Questa lacuna diventa particolarmente evidente nel test a cui si sono sottoposti gli informatori di questa ricerca: il test mostrava una serie di costellazioni (*tazza/tavolo, uomo/tetto*) per elicitare nei parlanti le rispettive preposizioni. In questa situazione sperimentale spesso una stessa costellazione viene descritta da diverse forme; inoltre costellazioni con le stesse componenti, ma diverse per altre caratteristiche funzionali, possono essere descritte da forme diverse. Pertanto un approccio solamente compositivo si dimostra inadatto, perché difficilmente può tenere conto di caratteristiche funzionali (estranee a una logica bipolare) che si riscontrano nelle preferenze degli informatori.

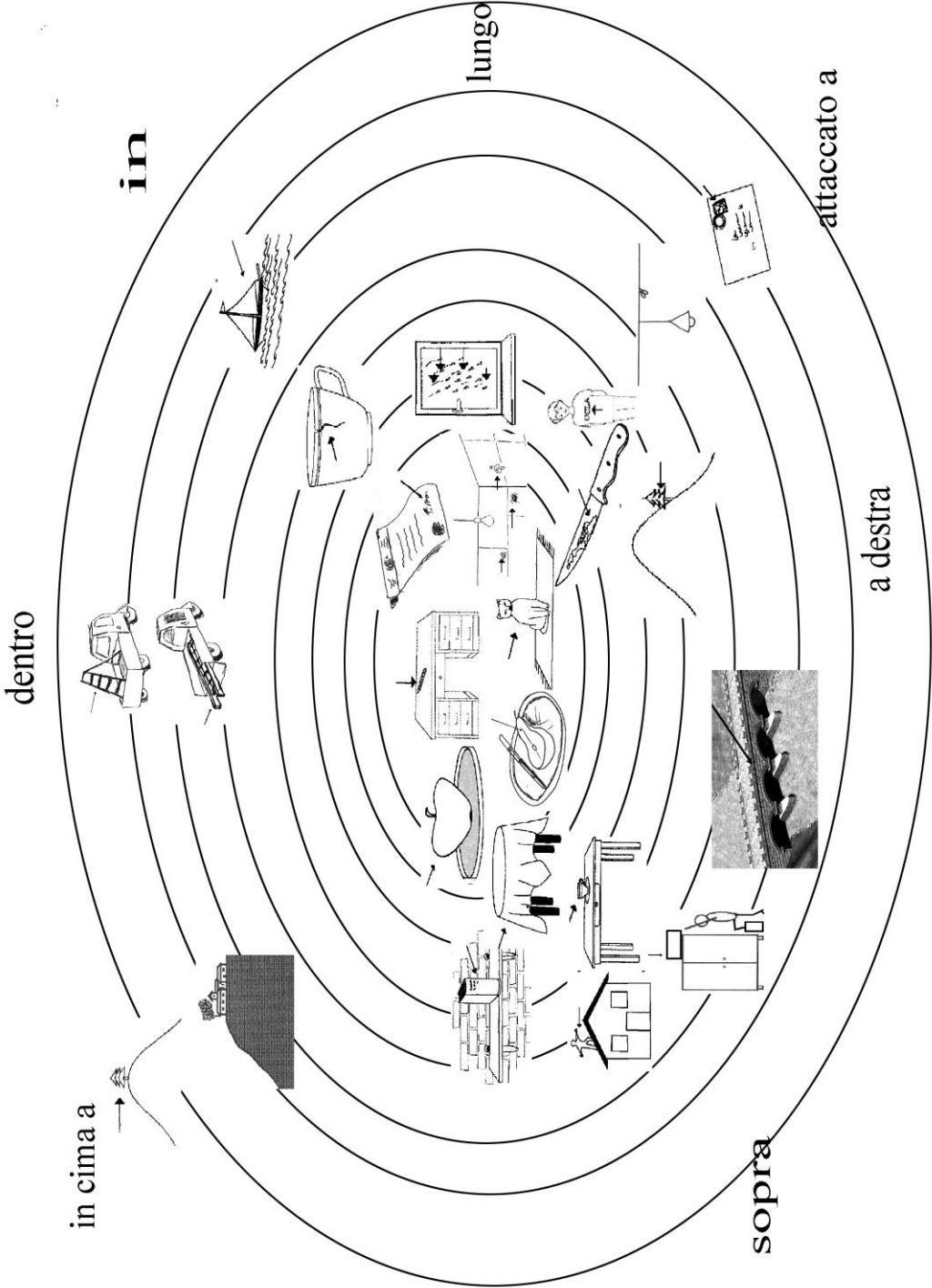
Mentre la semantica componenziale ricerca la componente comune a tutte le situazioni d'uso, i vocabolari considerati definiscono una costellazione che rappresenta il migliore esempio della categoria; inoltre essi rinunciano alla ricerca di una componente principale costante in tutti i significati⁶⁵. La semantica dei prototipi individua la costellazione che meglio delle altre viene espressa da una certa forma. La semantica dei prototipi si è più volte rivelata utile per distinguere i significati di forme polisemiche, perché, pur giustificando la polisemia, questa semantica non ha bisogno di una componente principale e discriminante. Secondo questa semantica le entità sono categorizzate sulla base dei loro attributi. Questi non seguono una logica binaria come le componenti dell'approccio classico, ma si distribuiscono su un continuum variabile. Come si avrà modo di osservare le componenti a cui si farà riferimento nel corso di questa tesi non seguiranno la logica binaria tipica dell'approccio tradizionale, ma stabiliranno in modo sfumato il significato semantico della preposizione, posizionando ogni costellazione in cui ricorrono su un continuum. La costellazione *tazza/tavolo* è descritta prototipicamente da *su*, mentre le altre costellazioni (*uomo/tetto*) occupano un significato più periferico di *su*. Ciò vuol dire che la costellazione *tazza/tavolo* viene realizzata con *su* con più probabilità che la costellazione *uomo/tetto*.

Anche se le componenti [CONTATTO] e [SPAZIO SUPERIORE] non sono fondamentali per l'uso di *su*, le costellazioni che contengono queste due componenti sono più facilmente riconosciute come costellazioni da descrivere con *su*. Il fatto che questa combinazione sia più comune e vicina all'esperienza rispetto ad altre è una conseguenza della sua prototipicità più che una causa.

Le componenti estratte dall'analisi semantica rimangono un importante mezzo analitico per riconoscere i confini tra i significati periferici delle preposizioni (si veda ad esempio la distinzione tra *su* e *sopra* affrontata qui di seguito), ma tali confini non hanno valore gnoseologico né per i nativi né per gli apprendenti.

⁶⁵ I vocabolari però non suppongono nessuna relazione tra i diversi significati dello stesso lessema, e danno di ogni lemma una definizione in base al migliore esempio.

FIGURA 2: SIGNIFICATO SEMANTICO DELLA PREPOSIZIONE SU IN BASE ALLA SEMANTICA DEI PROTOTIPI.



Mentre la figura 1 illustra i risultati di un'analisi teorica basata sulle componenti semantiche

distinte, nella figura 2⁶⁶ si propone una nuova classificazione della preposizione *su* che segue criteri empirici e della semantica dei prototipi. Mentre la figura 1 non tiene conto di aspetti quantitativi, nella figura 2 i diversi significati di *su* sono ordinati in un continuum secondo le preferenze degli informatori. Le varie costellazioni dove è possibile l'uso di *su* sono organizzate in forma radiale; al centro sono raccolte le costellazioni prototipiche e digradanti verso varie direzioni in modo sfumato. La periferia è ordinata in modo tale che ogni raggio funga da continuum: nell'estremo che corrisponde al centro del cerchio sono posti i casi prototipici, nella parte centrale del continuum si trovano i casi periferici, mentre l'estremo esterno del continuum corrisponde ai casi che usano un'altra preposizione. Una figura si colloca al centro se tutti i parlanti usano la preposizione *su* per descriverla. Si colloca invece nel secondo anello se tutti i parlanti meno uno usano la preposizione *su*. E così via. Col diminuire del numero dei parlanti che usano la preposizione *su* la costellazione considerata si allontana dal centro e si avvicina alla parte della periferia dove è presente la preposizione concorrente.

In questo modo il centro semantico prototipico è stabilito empiricamente in base ai dati ricavati dal test e definito da proprietà non puramente linguistiche ma anche dall'attività percettiva. Inoltre questa rappresentazione aggira il problema della polisemia disponendo all'interno di un unico grafico tutti gli usi di *su*, ma riconoscendo il carattere vago dei significati. Anche se tutte le costellazioni inserite nel grafico hanno in comune la componente [SUPPORTO], il possesso di questa componente non è a priori determinante per l'appartenenza alla categoria. Tra le costellazioni prototipiche raffigurate al centro del grafico si ritrova:

-la componente [CONTATTO]: *gli insetti sul muro*

-la componente [INTEGRAZIONE] del tema sul relatum: *la firma sul documento*

-il [CONTATTO] con uno [SPAZIO SUPERIORE]: *la penna sulla scrivania, il gatto sul tappeto, etc.*

Il fatto che tra i prototipi ci siano costellazioni con componenti diverse dimostra che le componenti non svolgono la funzione di discriminare i casi prototipici dai casi periferiche

⁶⁶Valori percentuali relativi alla figura 2 sono riportati in tabella 1 cap. 3

hanno un valore limitato nel determinare quale costellazione può essere scelta come prototipo. I diversi significati della forma *su* possono essere realizzati in innumerevoli costellazioni; per ogni significato possono essere individuati prototipi e casi periferici. Tra i prototipi della relazione espressa da *su* (o da altre forme) sono possibili costellazioni diverse. Le componenti allora non determinano quale costellazione può far parte dei prototipi, ma una volta individuati i prototipi ricorrerò alle componenti semantiche per descrivere il loro significato.

Il caso della relazione sullo [SPAZIO SUPERIORE] del relatum, perciò senza [CONTATTO] con la superficie, rappresentato nell'esperimento della costellazione *ponte/fiume*, non risulta tra i casi prototipici: molti parlanti madrelingua trovano alternative non preposizionali alla descrizione di questa costellazione con *su*⁶⁷:

(24) Elena, Nicolò

il ponte attraversa il fiume

Analogamente nelle costellazioni in cui è evidente la componente [SUPPORTO], come in *mosca/soffitto*, *lampada/soffitto*, questa viene resa nel 30% dei casi con un verbo specifico: *la lampada è attaccata al soffitto*. La preposizione è uno dei modi in cui la lingua descrive, attraverso una classe chiusa, lo spazio, ma esistono anche altri modi di descrivere le stesse costellazioni facendo ricorso a classi aperte⁶⁸ (come avverbi, verbi, aggettivi e sostantivi).

Il gruppo di figure posizionate in basso a sinistra (figura 2) rappresenta quei casi in cui la scelta tra *su* e *sopra* è incerta. Alcune costellazioni sono più vicine ai casi prototipici (*tovaglia/tavolo*); qui l'uso di *sopra* è possibile ma raro. Altre invece, come ad esempio *scatola/armadio*, vengono dai madrelingua preferibilmente rese con *sopra* (*la scatola è sopra all'armadio*).

Nel corso di questa ricerca si individueranno le componenti che ricorrono nell'uso prototipico di una preposizione. Seguirà la stessa analisi nelle varietà di apprendimento;

⁶⁷ Nonostante i risultati empirici sembrino in contrasto, la costellazione *ponte/fiume* viene spesso realizzata da *su*: *il ponte sul fiume Quai*, *il ponte sullo stretto di Messina*.

⁶⁸ L'appartenenza delle preposizioni a una classe chiusa non è accettata unanimemente in letteratura: molti studiosi mostrano notevoli variazioni e movimenti nella classe delle preposizioni (Heinemann 2001) e sono propensi a considerare le preposizioni una via di mezzo tra classe aperta e classe chiusa.

l'ipotesi è che anche gli apprendenti formulino le loro classificazioni (cioè decidano di usare l'una o l'altra preposizione) in base a un significato prototipico da essi elaborato o ipotizzato. La differenza tra la varietà di apprendimento e quella nativa sta nel fatto che i due gruppi di informatori si basano su prototipi diversi. L'obiettivo sarà di verificare questa ipotesi e scoprire secondo quale ordine e perché viene acquisito il prototipo dei nativi.

2.2. COMPONENTI SEMANTICHE DELLA PREPOSIZIONE LOCALE *SOPRA*

Stabilire dove cade la cesura tra le costellazioni da realizzare con *su* e quelle da realizzare con *sopra* è un compito tanto difficile per gli apprendenti stranieri, quanto interessante per il linguista (Lakoff 1987). Nei seguenti paragrafi descriverò prima in modo componenziale poi in modo sperimentale, secondo la semantica dei prototipi, la semantica di *sopra*. Successivamente, mi dedicherò al discrimine tra *su* e *sopra* nell'italiano dei nativi.

Sopra fa parte delle preposizioni con funzione dimensionale che collocano un tema sull'asse verticale positivo del relatum⁶⁹. Secondo il Vocabolario Treccani (2005) *sopra* indica entità che sono a contatto e delle quali quella superiore ha fondamento, è sostenuta dall'altra, oppure, come terza accezione, una cosa che sovrasta un'altra quando fra questa e quella è frapposto un certo spazio. Come il Treccani anche lo Zingarelli (1995) e il De Mauro (2007) includono nella prima accezione la componente [CONTATTO] tra tema e relatum salvo, poi ammettere in una delle accezioni successive la possibilità di escludere tale componente: *sopra: c) indica il luogo più alto, la posizione superiore (Zingarelli 1995)*. Secondo il Palazzi (1957) *sopra* implica il concetto di elevazione e denota la superiorità di un luogo. Infine secondo il Sabatini-Coletti (2003):

Sopra: esprime il concetto basilare di "posizione sovrastante" che può assumere posizioni di staticità e di movimento, indicare o no contatto con la superficie sovrastante che può assumere connotazioni di staticità o di movimento, indicare o no contatto con la superficie sottostante e dar luogo a concetti secondari.

⁶⁹ Per definire la POSIZIONE SUPERIORE si deve immaginare un asse verticale che passa attraverso il relatum. Un punto è in posizione superiore ad un altro se è più vicino all'estremo positivo dell'asse. Analogamente una entità è in posizione superiore al relatum se interseca l'asse verticale in un punto superiore rispetto a quello in cui la interseca il relatum.

Da queste definizioni si nota che l'assenza di [CONTATTO] tra tema e relatum non è una componente determinante per la scelta o l'esclusione di *sopra*. Nelle definizioni rintracciate dai vocabolari risulta invece costante la componente [POSIZIONE SUPERIORE].

Anche nel corpus ricavato dalle descrizioni compiute dai madrelingua la componente [POSIZIONE SUPERIORE] può essere rintracciata in tutti i casi in cui è presente *sopra*:

- (24) *-sopra il primo piano c'è un orologio pubblico (IB01BIL)*
- (25) *-due finestrelle una sopra l'altra (IB13BIL)*
- (26) *-sul pianerottolo al secondo piano proprio sopra la bambina c'è una signora che sta sbattendo una scopa per pulirla (IB12BIL)*
- (27) *-il lampadario pende dal soffitto sopra al tavolo (Checco)*

Nelle costellazioni sopra citate tutti i punti del tema sono superiori a tutti i punti del relatum. E' anche possibile però che il punto più basso del tema sia sulla stessa linea del punto più alto del relatum:

- (28) *La tazza è sopra al tavolo (Alessandra)*

Ci sono poi casi in cui è possibile l'uso di *sopra* anche se solo una parte del tema è in posizione superiore al relatum, mentre le restanti parti del relatum sono alla stessa altezza:

FIGURA 3: TOVAGLIA/TAVOLO



- (29) *La tovaglia è sopra la tavola (Cindy)*

In questo caso, ancora una volta, subentra un principio pragmatico: la salienza (Herskovits 1986: 16). La parte saliente del tema è in posizione superiore alla superficie del relatum. Ci sono casi in cui è possibile l'uso di *sopra* anche nel caso in cui il punto più basso del tema sia inferiore al punto più alto del relatum.

FIGURA 4: SCALA/APE



(30) *Una scala aperta sopra un'ape* (Stefano)

Anche in questo caso si può giustificare la scelta di *sopra* con fattori pragmatici (Herskovits 1986: 66); posto che la parte saliente del relatum sia il cassone dove viene trasportata la merce il tema è in posizione superiore alla parte saliente del relatum, e ciò conferma che la POSIZIONE SUPERIORE è una componente necessaria e sufficiente per l'uso di *sopra*.

Tuttavia è possibile usare *sopra* per descrivere un tema la cui base (punto più basso) è inferiore al punto più alto del relatum anche senza ricorrere ad accorgimenti pragmatici.

FIGURA 5: UOMO/CASA



(31) *Un uomo sopra il tetto di una casa* (Stefano)

In questi esempi la parte più alta del tema è comunque in posizione superiore alla parte più alta del relatum. Ma non è nemmeno questa la condizione necessaria per l'uso di *sopra*. Infatti è anche possibile che il punto più alto del tema sia inferiore al punto più alto del relatum.

FIGURA 6: PINO/COLLINA

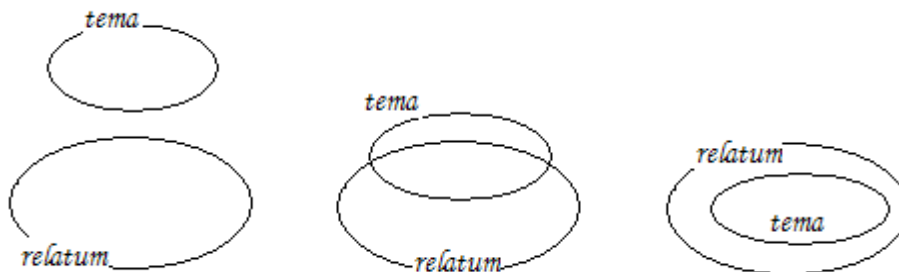


(32) *C'è un pino sopra il versante destro della collina* (Elena)

Riassumo queste costellazioni seguendo un criterio geometrico: secondo la definizione dei vocabolari (figura 2) l'intersezione della proiezione sull'asse verticale del tema e del relatum è vuota. Tuttavia sono anche possibili casi in cui le proiezioni sull'asse verticale del tema e del relatum si sovrappongono parzialmente o casi in cui la proiezione del tema sull'asse verticale è contenuta nella proiezione del relatum (Vandeloise 1986: 101). La componente [SPAZIO SUPERIORE] è una componente primaria di *sopra* se interpretata nel modo seguente:

1) il punto più basso del tema deve essere in posizione superiore al punto più basso del relatum.

FIGURA 7: IN TUTTE LE COSTELLAZIONI È POSSIBILE L'USO DI *SOPRA*



La lampada è sopra il tavolo

La tovaglia è sopra la tavola

C'è un pino sopra il versante della collina

intersezione vuota⁷⁰

intersezione

sovrapposizione

⁷⁰Secondo la logica formale: $b(t) \cap b(r) = 0$

Da uno degli esempi precedenti, *La tovaglia è sopra la tavola*, si nota che *sopra* ammette la componente [CONTATTO] tra tema e relatum. Si può aggiungere allora un'altra componente derivata:

2) Il tema può essere in contatto con la superficie superiore del relatum come si verifica anche nel seguente esempio:

(33) IBO07BIL

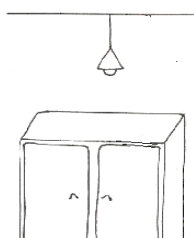
42 un po' più indietro troviamo una una* una fontana con** rotonda con al centro un piedistallo con sopra una statua.*

Questa componente sarà fondamentale per distinguere l'uso in L1 e l'uso nella L2 di certi parlanti tedeschi.

Considerata nel paragrafo precedente la proiezione sull'asse verticale del tema e del relatum, si esaminano adesso le limitazioni associate alla proiezione del tema e del relatum sul piano orizzontale.

3) *sopra* colloca il tema all'interno della proiezione del relatum sull'asse orizzontale.

FIGURA 8: LAMPADA/ARMADIO



(34) Nicolò

Sopra l'armadio sul soffitto c'è una lampada

Anche quella descritta al punto 3) non è una componente necessaria perché la proiezione del tema sul piano orizzontale può anche non essere completamente all'interno della proiezione del relatum.

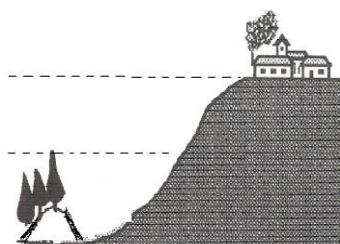
(35) IB01BIL

(11) *al primo piano di questa casa proprio all'angolo/sopra il primo piano*

(12) *c'è un orologio ** c'è un orologio pubblico * un orologio normale*

Detto altrimenti il tema non deve essere direttamente sopra al relatum ma è sufficiente che sia in una posizione superiore rispetto alla verticale tangente il punto più alto del relatum:

FIGURA 9: VILLAGGIO /LAGO



(36) Chiara

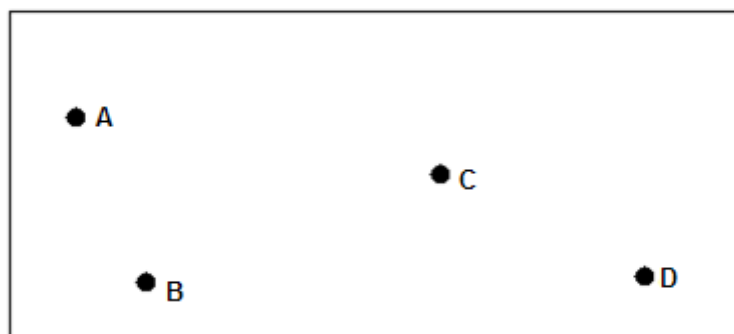
Un laghetto in basso e sopra un villaggetto con relativa chiesa

In questo caso l'immagine è tagliata in due parti da una linea immaginaria orizzontale. Ciò che si trova nella parte della figura superiore a questa linea è descritto con *sopra*. Qui però *sopra* è usato in modo intransitivo: in questo caso la posizione del tema è svincolata dal rapporto sull'asse verticale del relatum perché il relatum è implicito⁷¹.

Anche se la superiorità del tema rispetto al piano tangente il relatum è -con le limitazioni già illustrate nella figura 7 - una condizione necessaria, non è sufficiente per garantire l'uso di *sopra*.

FIGURA 10

⁷¹ Ricordo che nel corso di questa ricerca non si è analizzata la specificità dell'uso di *sopra* come avverbio. *Sopra* (avverbio) e *sopra* (preposizione) sono considerati come lo stesso concetto (in accordo con alcuni approcci cognitivi ad esempio Reid 2004). Vedi anche nota 30.



Nella figura soprastante entrambe le coppie di punti (A,B) e (C,D) rappresentano una costellazione in cui un punto è in posizione superiore all'altro. La proiezione del punto superiore *Ae B* sull'asse orizzontale non coincide con la superficie di B e D. Eppure mentre è possibile *A è sopra a B*, l'enunciato *C è sopra a D* non è possibile. Evidentemente il fattore che stabilisce la condizione di possibilità d'uso di *sopra* non è solo la [POSIZIONE SUPERIORE]. Ancora una volta sarà necessario ricorrere a un fattore di correzione pragmatica: la *salienza* (Vandeloise 1986:104). La salienza dipende dalla prossimità all'asse verticale del relatum e dalla distanza dal suo asse orizzontale. La salienza massima si ha quando un punto si trova sull'asse verticale dell'altro. La salienza è un fattore pragmatico; essa cambia anche in base al tipo di oggetti considerati e alla loro posizione prototipica. Nella figura 11 dove il tema, come nel caso del punto C, è in posizione superiore al relatum ed esterno al relatum nella sua proiezione sul piano orizzontale è impossibile usare *sopra*

FIGURA 11: LAMPADARIO, TAVOLO



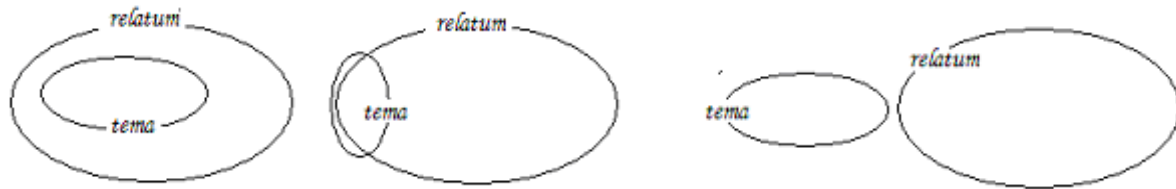
(37) **Il lampadario è sopra il tavolo.*

L'impossibilità è dovuta sia al fatto che il tema è troppo distante dall'asse verticale del relatum cosicché la sua proiezione sull'asse verticale fuoriesce dall'area del relatum, sia al fatto che prototipicamente il lampadario è ubicato nella periferia superiore della tavola, sul suo asse verticale, e in questa figura deve essere marcata la deviazione dal prototipo cioè il fatto che la lampada si trova alla sinistra del relatum.

Quindi, mentre per la proiezione sul piano verticale il caso prototipico è rappresentato dalla non intersezione, ma sono comunque possibili l'intersezione e la sovrapposizione, le regole

sul piano orizzontale sono più rigide: in figura 12 sono illustrate due configurazioni accettate mentre la terza è impossibile.

FIGURA 12: LIMITI DELL'USO DI SOPRA



Configurazione prototipica

Configurazione possibile

Configurazione impossibile

La lampada sopra il tavolo

L'orologio sopra il primo piano

*La lampada sopra il tavolo

Come ulteriore significato della preposizione *sopra* è da annoverare quello in cui il tema nasconde il relatum, come ad esempio:

(38) *sopra l'affresco sulla volta c'era uno strato di muffa*

(39) *mi metto un maglione sopra la camicia*

(40) *ho dato una mano di colore rosso sopra la vernice bianca*

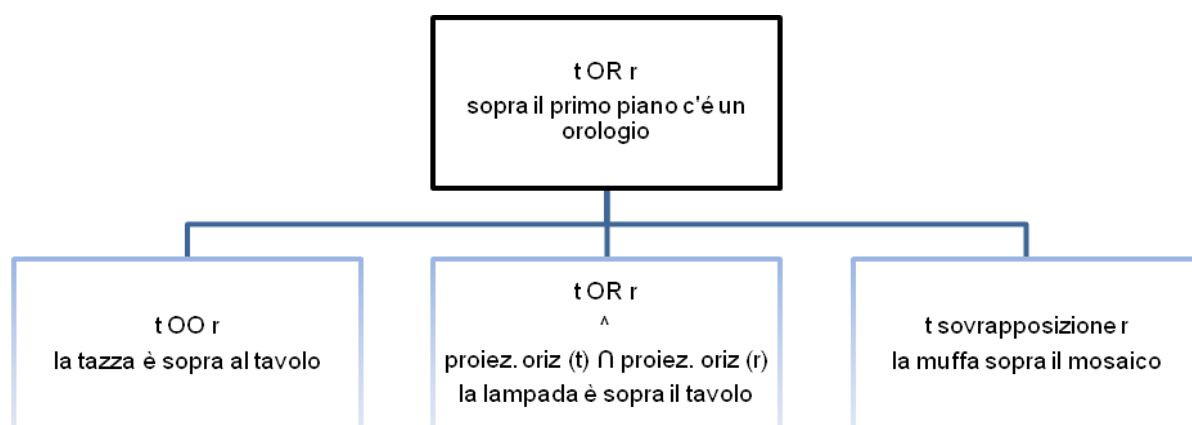
Il significato funzionale di essere nascosto deriva da una condizione fisica: dal fatto che il tema sia [SOVRAPPOSTO] e in [CONTATTO] con il relatum.

Ci si è chiesto come l'uso di *sopra* nel caso "*sopra l'affresco sulla volta c'era uno strato di muffa*" possa ricondursi alla componente [POSIZIONE SUPERIORE]. La componente [POSIZIONE SUPERIORE] subisce due modificazioni: il tema è in [CONTATTO] col relatum, e l'asse verticale del relatum segue la superficie saliente del relatum e viene rovesciata rispetto all'osservatore.

Si è già notato come la prima variazione sia possibile (*la tovaglia è sopra la tavola*). Per quanto riguarda il rovesciamento dell'asse verticale, questo è possibile in quelle entità in cui solo una superficie è percepibile dal parlante. Nel caso di una entità, come una parete, la cui unica superficie percepibile è quella rivolta al parlante, si può usare *sopra* per collocare ciò che sta tra l'entità e l'osservatore ed è in contatto inseparabile con la superficie di questa entità: ad esempio *l'intonaco sopra i mattoni del muro*. Nel caso di una parete l'asse verticale

risulta rovesciato di 90°, nel caso di un affresco sul soffitto l'asse verticale è rovesciato di 180°. Come il lettore ricorderà la [SOVRAPPOSIZIONE] è una componente disponibile anche nei significati di *su*; la [SOVRAPPOSIZIONE] è l'intersezione tra *su* e *sopra*. Si riassumono in figura 13 le componenti di *sopra*:

FIGURA 13: COMPONENTI SEMANTICHE DI *SOPRA*



2.2.1. *SOPRA* IN RELAZIONE ALLE ALTRE PREPOSIZIONI

Per spiegare i limiti nell'uso della preposizione *sopra* Hottenroth (1983: 124) ricorre al principio strutturalista secondo cui il significato di una forma termina là dove comincia il significato di un'altra⁷². In particolare il significato di *sopra* è in concorrenza con il significato di *al di sopra di* per le relazioni in cui il tema è in posizione superiore al relatum, e con *su* in quelle relazioni in cui il tema è in contatto col relatum. Inoltre serve per marcare una relazione dove il tema è in una posizione superiore al relatum in opposizione a una relazione dove il tema è inferiore al relatum come nel seguente esempio:

(41) *La tazza è sotto la tavola?*

No, è sopra la tavola.

**No, è sulla tavola (Hottenroth 1983: 126)*

⁷² « *La langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres* » (Saussure 1916)

La funzione di marcare una relazione dove il tema è in posizione superiore al relatum e senza contatto concorre anche in contrasto con *su*:

(42) *La lampada è sul tavolo?* (contatto)

No, è sopra il tavolo. (senza contatto)

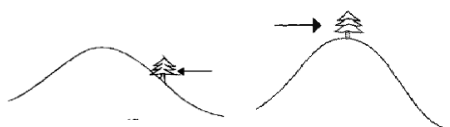
Mentre in opposizione a *sotto* la preposizione *sopra* marca un contatto con la superficie superiore del relatum, *sopra* in opposizione a *su* marca il rapporto sullo spazio superiore al relatum senza contatto con la superficie del relatum.

Per quanto riguarda la concorrenza con *su* essa avviene solo nei casi in cui c'è contatto con la superficie superiore del relatum, come già si è visto in questo capitolo nel paragrafo II.1 dedicato al significato semantico di *su*. In particolare *sopra* è preferito a *su* in certi contesti⁷³, ovvero nei casi in cui il tema non è facilmente accessibile da parte dell'osservatore (cfr. cap. IV) o nei casi in cui il relatum portante o il tema portato non formano una costellazione prototipica:

(43) Checco

sopra l'armadio sta un gatto

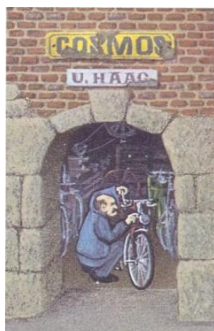
⁷³I dati raccolti non concordano con la tesi di Hottenroth (1983: 124) secondo la quale *sopra* marcherebbe la relazione con il punto più alto del relatum. Infatti la relazione con il punto più alto viene anche espressa da *al di sopra di*, e, nel caso del monte, da *in cima a*, *sulla sommità*, *sulla vetta del monte*. Si confrontino le figure seguenti:



Sopra non indica necessariamente il punto più alto del relatum, ed è possibile in entrambe le figure. Le altre locuzioni preposizionali, al contrario, possono descrivere solo la figura di destra perché sono specializzate nel descrivere il tema sulla sommità del relatum.

Sopra si oppone a *su* marcando la relazione sull'asse verticale, quando altrimenti l'uso di *su* sull'asse verticale implica il [CONTATTO] con il tema.

FIGURA 14: SCRITTA/PORTONE



(44)

- a. la scritta che c'è sopra il portone non riesco a leggerla (IB12BIL)
- b. la scritta che c'è sul portone non riesco a leggerla

Mentre nel primo caso (44.a) il tema è sullo spazio superiore al relatum, nel secondo (44.b) il tema è sovrapposto al relatum.

Pur rivelandosi un valido strumento interpretativo, il quadro teorico strutturalista non tiene in considerazione né le varietà dell'interlingua degli apprendenti, né la variazione nei parlanti nativi. Applicando il quadro teorico del prototipo invece è possibile sperimentare quali sono le scelte dell'informatore madrelingua e come queste differiscono nelle varie fasi dalle produzioni dell'apprendente.

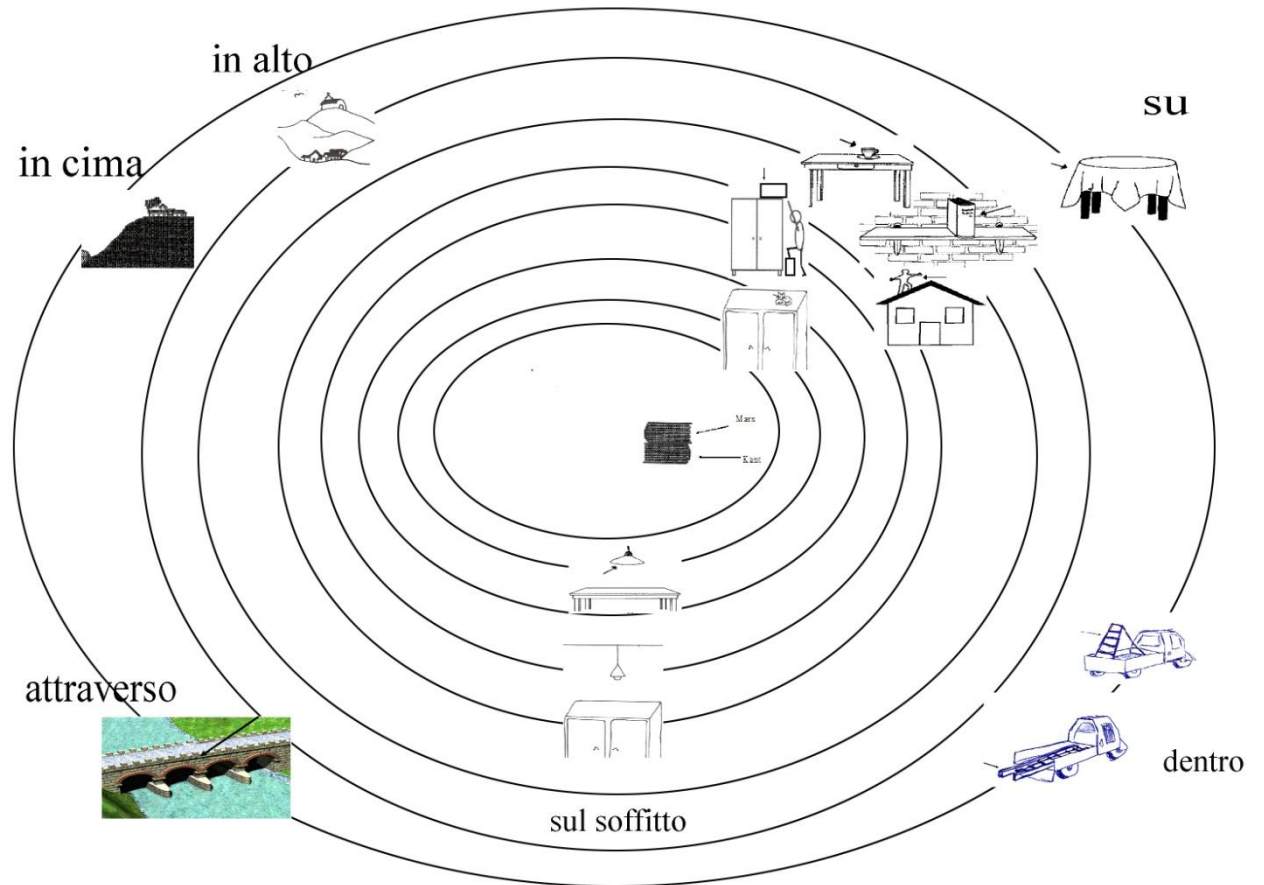
2.2.2. RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLE COSTELLAZIONI IN CUI È POSSIBILE L'USO DI SOPRA

Come si è già osservato per il significato semantico di *su*, i criteri di tolleranza pragmatica a cui si è ricorso nell'analisi compositiva mirano ad individuare una componente di base rintracciabile in tutti i significati di *su* e da cui sarebbero derivati gli altri significati della stessa forma. Tuttavia questo approccio si è dimostrato poco utile in questa ricerca perché gli apprendenti seguono un ordine di acquisizione che non segue le differenze rintracciate

nell'analisi compositiva; pertanto si è adottato il quadro teorico del prototipo, nel quale si rinuncia a trovare una componente principale che descriva il significato di *sopra* in tutte le sue realizzazioni.

Analogamente a quanto fatto per la preposizione *su*, si rappresentano qui di seguito le costellazioni descrivibili con *sopra*. La frequenza di questa preposizione è molto più bassa della frequenza di *su* e le costellazioni in cui compare sono rispettivamente un numero minore. Nei dati dei madrelingua è stato individuato un solo caso prototipico (tra le 15 in cui è possibile l'uso di *sopra*) in cui i parlanti scelgono *sopra* come unica preposizione per descrivere il rapporto tra il tema e il relatum. Con tutti gli altri disegni *sopra* non è la sola possibilità per descrivere le rispettive costellazioni. Ciò risulta particolarmente evidente nel numero di figure che possono essere descritte alternativamente da *su* e *sopra*. La costellazione *lampada/tavolo*, (così come *lampada/armadio*) risulta leggermente spostata rispetto al caso prototipico. Infatti alcuni informatori descrivono queste costellazioni riferendosi al relatum soffitto.

FIGURA 15: LE COSTELLAZIONI SONO DISTRIBUITE IN BASE ALLA FREQUENZA CON CUI GLI APPRENDENTI USANO *SOPRAPER* REALIZZARLE. NEL CENTRO È COLLOCATA LA COSTELLAZIONE DESCRITTA CON *SOPRADA* TUTTI I NATIVI, MENTRE NELLA PERIFERIA SONO COLLOCATE COSTELLAZIONI DOVE L'USO DI *SOPRA* DIVIENE SEMPRE MENO FREQUENTE



2.3. ANALISI DI SUNELLE VARIETÀ DI APPRENDIMENTO

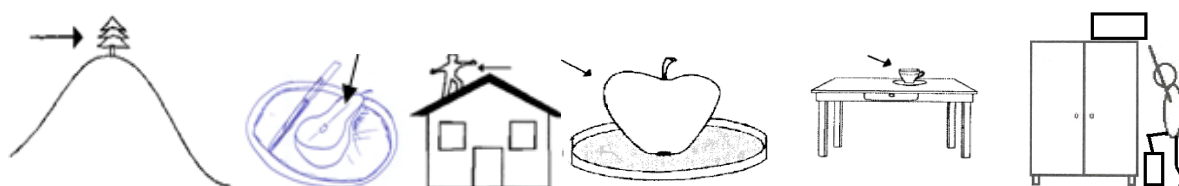
2.3.1. USO DI *SU* NEGLI APPRENDENTI

La prima fase

Analizzo in primo luogo il significato semantico di *su* negli apprendenti del livello basico. Come dal corpus dei madrelingua, anche dalla varietà di apprendimento sono state estratte le costellazioni che vengono realizzate da *su*.

Non tutti i concetti espressi in L1 da *su* sono resi in L2 alla stessa maniera, e all'interno delle costellazioni rese con *su* non tutte vengono rese con *su* in L2 con la stessa frequenza; questo perché alcune componenti che determinano l'uso di *su* sono più salienti e prototipiche di altre. In alcune costellazioni rese dai madrelingua con *su*, gli apprendenti hanno usato altre preposizioni, oppure al contrario hanno esteso l'uso di *su* per esprimere concetti espressi in italiano da altre preposizioni. In alcuni casi è evidente un transfer dalla L1, in altri casi fenomeni più complessi influenzano l'uso della preposizione in L2. Ne diamo qui di seguito un breve excursus.

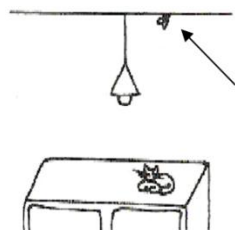
FIGURA 16



Gli apprendenti nella prima fase descrivono le costellazioni *albero/montagna*, *pera/piatto*, *uomo/tetto*, *tazza/tavolo*, *mela/piatto* *escatola/armadio*(rappresentate nella figura 16) tendenzialmente con la preposizione *su*.

La componente [SUPPORTO] non è espressa dagli apprendenti nella prima fase, perché le costellazioni dove compare il [SUPPORTO], e, ciononostante, il tema non è in una [POSIZIONE SUPERIORE] rispetto al relatum, non vengono realizzate con *su*.

FIGURA 17: MOSCA/SOFFITTO



La costellazione rappresentata nella sovrastante figura 17 non viene realizzata con *su* (*una mosca sul soffitto*) nella prima fase. Per descrivere la posizione della mosca gli apprendenti preferiscono usare un altro relatum, come illustrato nell'esempio (44) dove la relazione spaziale è espressa da *vicino*:

(44) Desiré

c'è un insetto vicino alla luce

In questa fase la preposizione *su* descrive il [CONTATTO] in uno [SPAZIO SUPERIORE] come illustrato negli esempi 45-47 che descrivono le costellazioni *donna/panca*, *bambine/balcone*, *bicicletta/ponte*:

(45) Claudi

8 la donna siede sulla panca

(46) Sylvia

16 alla sinistra ci sono delle bambine su un balcone

(47) Danni

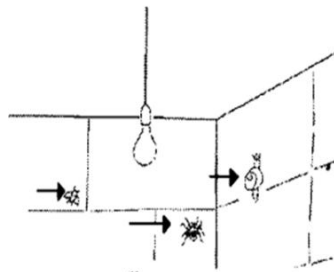
25 l'uomo guida la bicicletta sul ponte

Conformemente alle scelte dei nativi, la costellazione *ponte/fiume* viene resa ora stabilendo una relazione topologica con *su*, ora preferendo altre espressioni: *c'è un fiume con un ponte*

(Claudia), il ponte attraversa il fiume (Sylvia), ecc...In questa fase l'apprendente sovraestende sulle costellazioni in cui i nativi hanno a disposizione altre preposizioni: mentre i nativi hanno a disposizione preposizioni specifiche per rendere alcune di queste costellazioni (*sopra, in cima a*), *su* è per gli apprendenti in questa fase l'unica preposizione da usare in presenza delle due componenti [CONTATTO] e [SPAZIO SUPERIORE].

Si osservi il caso in cui nella relazione tra tema e relatum è presente la componente [CONTATTO] ma manca la componente [SPAZIO SUPERIORE]. Nel test mirato alcuni apprendenti usano *su* per esprimere tali costellazioni come ad esempio *insetti/parete* (es. 48, illustrato in figura 18) o *gocce/finestra* (es. 49 e figura 19):

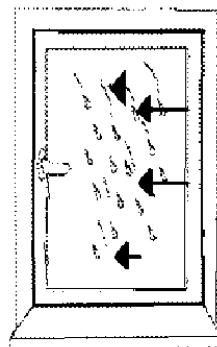
FIGURA 18: INSETTI/MURO



(48) Claudi

alcuni insetti sulla parete

FIGURA 19: GOCCE/FINESTRA



(49) Boris, Claudi

c'è acqua sulla finestra

I casi in cui gli apprendenti usano *su* per descrivere tali costellazioni sono nella prima fase ancora rari. Come si descrive in modo schematico nella figura 23, le costellazioni con [CONTATTO] ma senza la componente [NELLO SPAZIO SUPERIORE], non sono rese in modo sistematico da *su*. La stessa costellazione *insetti/muro* viene solo una volta resa con *su*. A questo proposito si vedrà nei capitoli V e VII che gli apprendenti preferiscono la forma *a*.

Analogamente nella varietà della prima fase è possibile – ma non in modo sistematico (cfr. figura 23)- usare *su* per descrivere costellazioni in cui il tema è [INTEGRATO] nella superficie del relatum. Nel seguente esempio (49) si individua la componente [INTEGRAZIONE] nella costellazione *casa/porta* e *arco/porta*:

(49) Desiré

32. *il signore che ripara la bicicletta*

33. *questo è nella casa strana, su questo c'è un porta*

34. *sulla casa c'è una porta qui fa qualcosa con la bicicletta*

In altri casi il concetto di [INTEGRAZIONE] sulla superficie è visibilmente in concorrenza con il concetto di [CONTENUTO NELLO SPAZIO] del relatum. Ne risulta un'incertezza nella scelta tra *su* e *in*: la costellazione *crepa/tazza*, raffigurata in fig. 20, è un esempio per osservare come le preferenze degli apprendenti oscillino tra queste due preposizioni:

FIGURA 20: CREPA/TAZZA



(50) *La crepa su/nella tazza*

Vista questa incertezza, nella prima fase del processo di apprendimento, gli apprendenti cercano di evitare una relazione topologica e di descrivere la relazione tema/relatum, dove

possibile, secondo coordinate dimensionali o attraverso altri strumenti lessicali, ad esempio: *la tazza é rotta*.

A tal proposito si noti che la relazione *firma/lettera* (fig. 21) viene descritta nel 30% dei casi usando una relazione dimensionale: *La firma al basso della lettera (Lovena)*. Ma la metà degli apprendenti descrivono [INTEGRAZIONE] sulla superficie e usano la preposizione *su*, come illustrato nell'esempio 51b.

FIGURA 21: FIRMA/LETTERA



(51) a. *La firma è al basso della lettera (30%)*

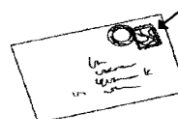
b. *La firma è sulla lettera (50%)*

Tuttavia, tra le costellazioni che possiedono la componente [INTEGRAZIONE] alcune sono prototipiche e vengono descritte da tutti gli apprendenti con *su*, altre sono periferiche e sono rese anche attraverso altre forme. La relazione di [INTEGRAZIONE] sulla superficie è resa nell'80% dei casi con *su* nelle costellazioni *scritta/maglietta* e *francobollo/lettera* (figura 22):

FIGURA 22: [INTEGRAZIONE] SULLA SUPERFICIE



68



(52) a. *Un nome sulla t-shirt (80%)* b. *Un francobollo sulla lettera (80%)*

Nella prima fase gli apprendenti considerano la presenza delle componenti [CONTATTO] e [SPAZIO SUPERIORE] come necessarie e sufficienti per l'uso della preposizione *su*. Gli apprendenti cercano di applicare una sorta di principio "one form-one meaning" (Andersen 1984). Il significato di *su* nella prima fase si limita al significato topologico nelle relazioni in cui il tema è in posizione superiore al relatum.

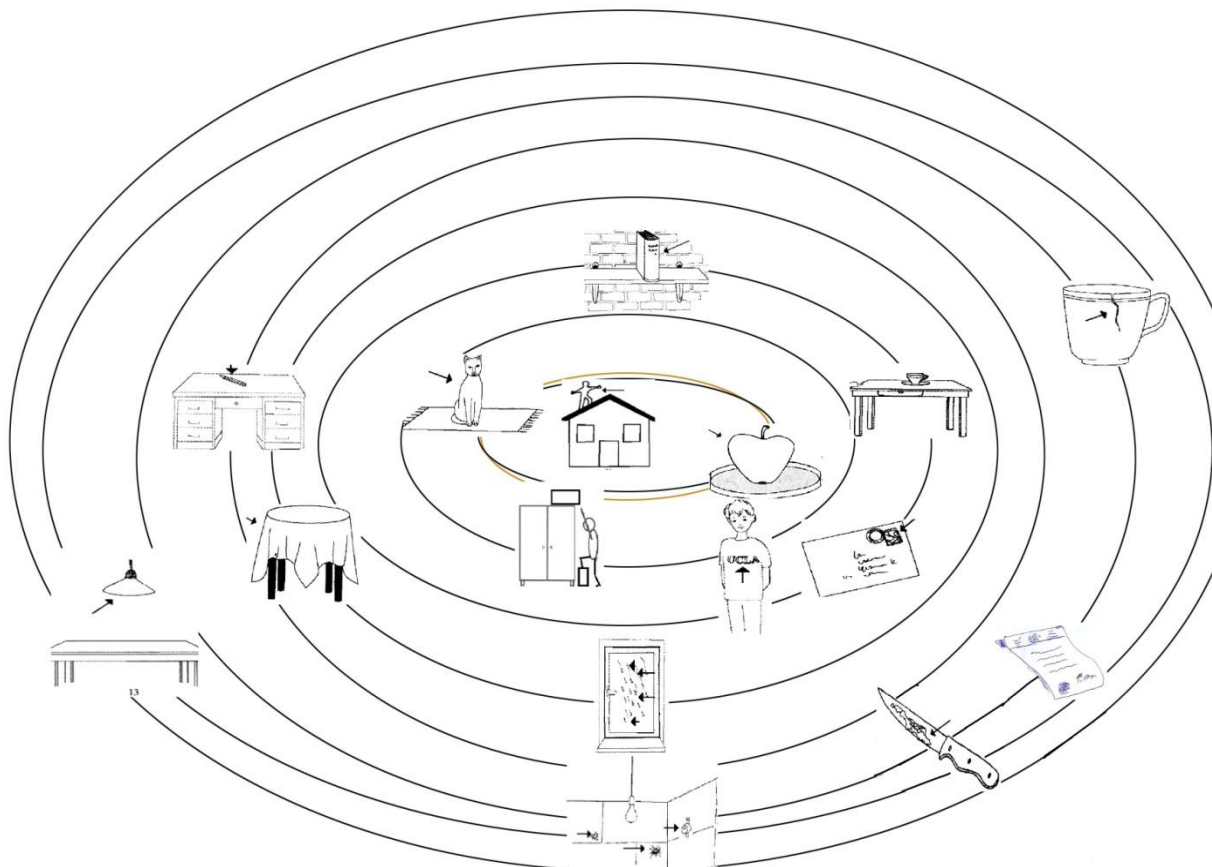
In base alle descrizioni finora compiute si osserva che le costellazioni prototipiche nella lingua di arrivo sono generalmente acquisite già nella prima fase: tra i prototipi però rientrano, in questa fase, costellazioni a cui si possono associare le componenti [SPAZIO SUPERIORE] e [CONTATTO], mentre altre costellazioni, prototipicamente descritte con *su* dai madrelingua, vengono descritte diversamente nelle varietà degli apprendenti⁷⁴. In questa fase la differenza più evidente tra la varietà degli apprendenti e la lingua bersaglio si osserva confrontando la diversa classificazione delle costellazioni periferiche, evidente nella tabella 1 i cui dati sono raffigurati nella già citata figura 23.

TABELLA 2: PERCENTUALI DELL'USO DI *SU* IN ALCUNE COSTELLAZIONI DEL TEST GIUDATO IN L1 E L2 (PRIMA FASE). IN GRASSETTO COSTELLAZIONI REALIZZATE IN MODO ANALOGO IN ENTRAMBE LE VARIETÀ.

Costellazione	Italiano L1	Italiano L2 (1° fase)	Costellazione	Italiano L1	Italiano L2 (1° fase)
uomo/tetto	66%	100%	gocce/finestra	77%	35%
gatto/tappeto	85%	85%	tovaglia/tavolo	81%	35%
mela/vassoio	85%	85%	penna/tavolo	77%	35%
scatola/armadio	32%	76,5%	crepa/tazza	77%	28%
libro/scaffale	55%	68,5%	firma/lettera	73%	28%
tazza/tavolo	55%	68,5%	burro/coltello	77%	10%
francobollo/lettera	32%	68,5%	insetti/muro	85%	21%
scritta/maglietta	73%	68,5%	lampada/tavolo	0%	14%

⁷⁴ Si osserverà più da vicino nei prossimi capitoli (V,VI, VII) quali alternative usano gli apprendenti.

FIGURA 23: COSTELLAZIONI REALIZZATE CON *SU* IN IT L2 NELLA PRIMA FASE



Nei prossimi capitoli si osserverà come gli informatori usano le preposizioni *su*, *in*, *sopra*, *attaccato a* nella diverse fasi, e quali costellazioni sono considerate prototipiche per ogni forma. Individuata per ogni forma una o più costellazioni prototipiche, l'apprendente deve anche stabilire quale vicinanza o lontananza dal prototipo deve essere attribuita alle costellazioni non prototipiche.

La seconda fase

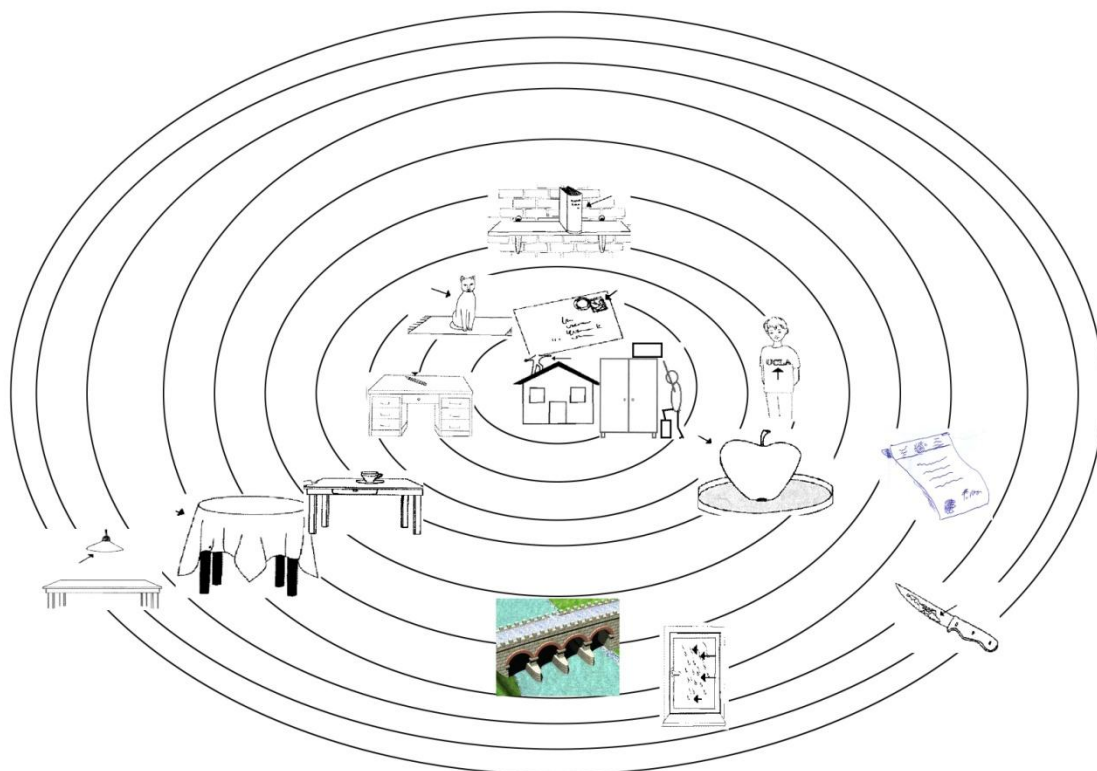
Nella seconda fase della varietà di apprendimento ulteriori costellazioni si avvicinano alla relazione prototipica della lingua di arrivo: *penna/tavolo*, *scatola/armadio*. Questo conferma la tendenza riscontrata nella prima fase, cioè che il tema in una [POSIZIONE SUPERIORE] e in [CONTATTO] con il relatum sono componenti necessarie per l'uso di *su* negli apprendenti nella seconda fase. Tuttavia rientra tra gli usi prototipici la preposizione *su* anche per descrivere la relazione *francobollo/busta* dove la [POSIZIONE SUPERIORE] non è saliente; in modo periferico, l'uso di *su* è poi ammesso in costellazioni come *pioggia/finestra* o *firma/contratto*. I casi

periferici della prima fase tendono nella seconda a profilarsi come più periferici, complice probabilmente l'acquisizione di altre preposizioni specifiche che descrivono in modo più preciso la costellazione. Tra le costellazioni realizzabili con *su* è possibile anche *ponte/fiume*, dove il [CONTATTO] è assente. Al contrario non vengono realizzate con *su* costellazioni già periferiche come *crepa/tazza*, *insetti/muro*. Si rappresentano nella tabella 3 i rapporti percentuali relativi alla quantità di realizzazioni con *su* per costellazione. Nella figura 24 si illustrano i dati della tabella 3.

TABELLA 3: PERCENTUALI DELL'USO DI *SU* IN ALCUNE COSTELLAZIONI DEL TEST GIUDATO IN L1 E L2 (SECONDA FASE). IN GRASSETTO COSTELLAZIONI REALIZZATE IN MODO ANALOGO IN ENTRAMBE LE VARIETÀ.

Costellazione	Italiano L1	Italiano L2 (2° fase)	Costellazione	Italiano L1	Italiano L2 (2° fase)
uomo/tetto	66%	100%	gocce/finestra	77%	40%
gatto/tappeto	85%	90%	tovaglia/tavolo	81%	44%
mela/vassoio	85%	73%	penna/tavolo	77%	85%
scatola/armadio	32%	90%	crepa/tazza	77%	0%
libro/scaffale	55%	72%	firma/lettera	73%	44%
tazza/tavolo	55%	55%	burro/coltello	77%	15%
francobollo/lettera	32%	90%	insetti/muro	85%	7%
scritta/maglietta	73%	73%	lampada/tavolo	0%	7%

FIGURA 24: COSTELLAZIONI REALIZZATE CON SU IN L2 SECONDA FASE



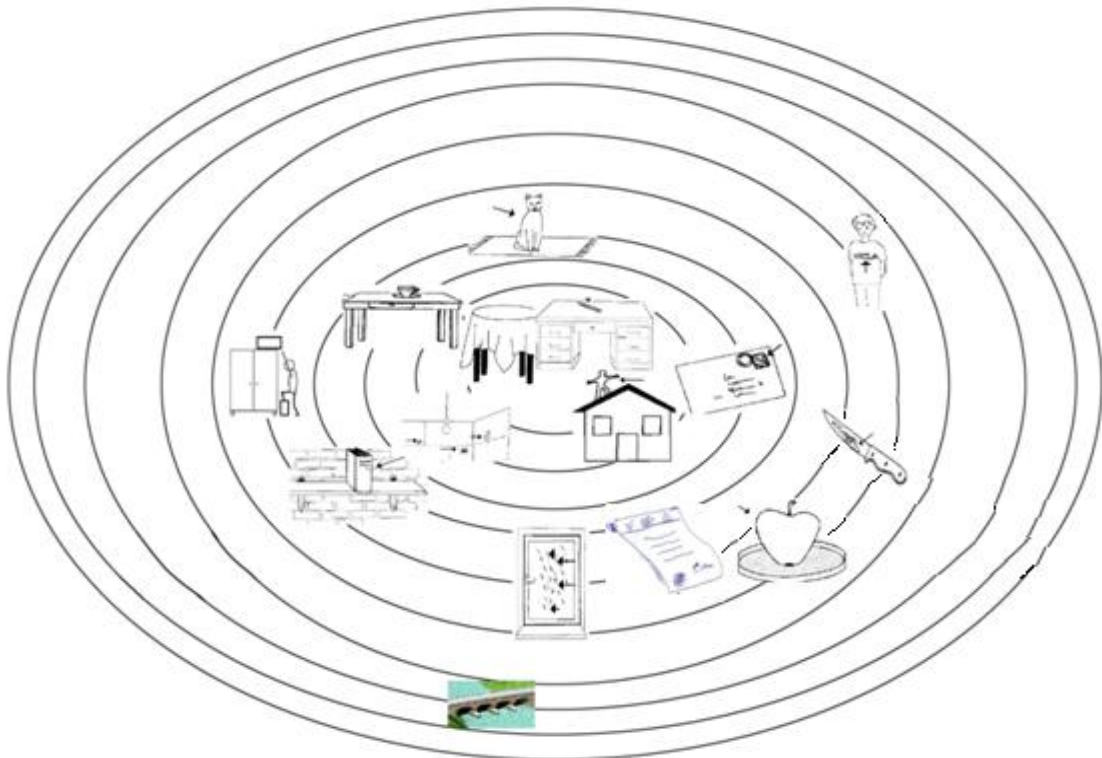
La terza fase

Nella terza fase entrano a far parte degli usi prototipici anche costellazioni dove il [CONTATTO] non avviene su un piano orizzontale, ma, come nella costellazione *insetti/muro*, lungo un piano verticale. La relazione senza [SUPPORTO] sul [PIANO ORIZZONTALE] viene realizzata come caso periferico nella costellazione *ponte/fiume*, ma non viene più resa nella costellazione *lampadario/tavolo*, dove invece entra a far parte degli usi prototipici di *sopra*. La relazione [INTEGRAZIONE DEL TEMA SULLA SUPERFICIE DEL RELATUM] è estremamente dipendente dal contesto: nel caso della costellazione *francobollo/lettera* e, in percentuale diversa, nel caso di *gocce/finestra*, *firma/lettera*, *coltello/burro* essa è realizzata con *su* avvicinandosi (nel caso *burro/coltello*) o rispecchiando (nel caso *firma/lettera*) i valori dei nativi. Al contrario nella costellazione *crepa/tazza* la preposizione *su* non viene mai usata: qui si nota un transfer dal tedesco, che considera questa relazione come una relazione [CONTENUTO/CONTENITORE]. Come già fatto per le fasi precedenti si illustrano nella tabella 4 e poi nella figura 25 i valori percentuali di *su* per costellazione:

TABELLA 4: PERCENTUALI DELL'USO DI *SU* IN ALCUNE COSTELLAZIONI DEL TEST GIUDATO IN L1 E L2 (PRIMA FASE). IN GRASSETTO COSTELLAZIONI REALIZZATE IN MODO ANALOGO IN ENTRAMBE LE VARIETÁ.

Costellazione	Italiano L1	Italiano L2 (3° fase)	Costellazione	Italiano L1	Italiano L2 (3° fase)
uomo/tetto	66%	90%	gocce/finestra	77%	55%
gatto/tappeto	85%	77%	tovaglia/tavolo	81%	92%
mela/vassoio	85%	40%	penna/tavolo	77%	100%
scatola/armadio	32%	60%	crepa/tazza	77%	0%
libro/scaffale	55%	73%	firma/lettera	73%	73%
tazza/tavolo	55%	85%	burro/coltello	77%	50%
francobollo/lettera	32%	85%	insetti/muro	85%	85%
scritta/maglietta	73%	50%	lampada/tavolo	0%	0%

FIGURA 25: COSTELLAZIONI REALIZZATE CON *SU* IN L2 TERZA FASE



2.3.2. SEQUENZA DI ACQUISIZIONE

Dai dati ricavati dal corpus è evidente che gli apprendenti acquisiscono i diversi usi della preposizione *su* per gradi. Facendo ricorso all'analisi componenziale e dato che ogni uso di *su* è il risultato di componenti diverse, si osserva adesso con che ordine vengono acquisite le componenti locali di *su*:

- (1) La componente di [SUPPORTO] non ha trovato un uso sistematico nelle varietà degli apprendenti. La percezione di questa componente nella prima fase non ha trovato nessuna verifica.
- (2) Tra le componenti acquisite con sicurezza fin dalla prima fase c'è quella di [RELAZIONE SULL'ASSE VERTICALE] unita al [CONTATTO] tra tema e relatum.
- (3) In modo sicuro viene anche gestita la componente [RELAZIONE SULL'ASSE VERTICALE] del tema con la superficie superiore del relatum, perché anche se questa avviene senza [CONTATTO] è riconducibile a casi prototipici (*il ponte sul fiume*).
- (4) La componente del CONTATTO del tema con la superficie del relatum non è ancora appresa, perché la sua frequenza non è molto alta e perché ci sono preposizioni che entrano in concorrenza con *sue* si possono usare in situazioni d'uso simili (*a, lungo...*).
- (5) Anche la componente di [INTEGRAZIONE DEL TEMA SULLA SUPERFICIE DEL RELATUM] non è ancora acquisita in modo stabile. Questo è principalmente da imputare all'effetto del transfer derivato dalla L1. In alcune costellazioni il tema è subito percepito come integrato sulla superficie del relatum (ad esempio in *francobollo/lettera o scritta/maglietta*); in altre il tema -in italiano L1 integrato nella superficie del relatum- viene descritto come spazio interno (*crepa/tazza*).
- (6) Per quanto riguarda la componente di [SOVRAPPOSIZIONE], non ci sono abbastanza casi per verificare che esso sia acquisito. Probabilmente la [SOVRAPPOSIZIONE] viene percepita in L2 come un caso particolare di [INTEGRAZIONE] e quindi ne segue cronologicamente l'acquisizione.

Questi dati portano alla seguente sequenza di acquisizione:

la tazza sul tavolo (t OO r) > *il ponte sul fiume* (t OR r) > *la mosca è sulla parete* (t kontakt r).

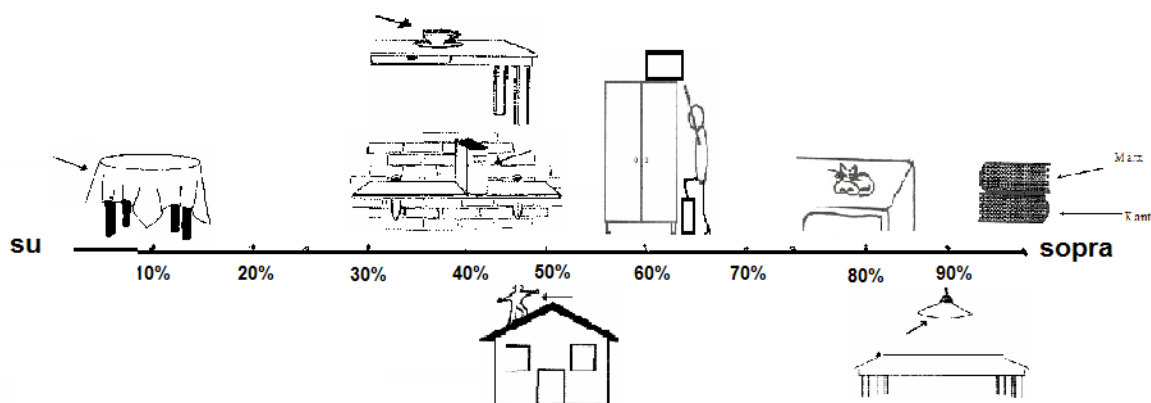
2.3.3. CONCLUSIONI

Nel corso del processo d'acquisizione, l'apprendente acquisisce altre forme, sempre più specifiche, per esprimere le relazioni spaziali e le componenti considerate dall'apprendente per la scelta tra *su* e un'altra preposizione concorrente si fanno più complesse. Durante i diversi stadi, l'apprendente compie una diversa classificazione dei casi prototipici, avvicinandosi generalmente al modello dei madrelingua. Una costellazione categorizzata con *su* nella varietà degli apprendenti della prima fase può essere descritta da un'altra forma in una fase successiva. Questo è possibile grazie all'acquisizione di nuove componenti ed alla elezione di costellazioni nuove allo stato di prototipi. In altre parole l'apprendente compie delle categorizzazioni differenti, e tendenzialmente più precise, nel corso dell'acquisizione (cfr. capitolo conclusivo).

2.4. ANALISI DI SOPRANELLE VARIETÀ DI APPRENDIMENTO

Prima di intraprendere l'analisi dell'uso di *sopra* negli apprendenti riassumo le componenti rilevanti per determinare quando una costellazione viene descritta con *sopra* nei nativi. Si rappresentano qui, ordinati su un continuum, i casi in cui viene usata la preposizione *sopra* con la rispettiva frequenza. Su un estremo vengono collocate quelle costellazioni in cui tutti gli informatori usano questa preposizione⁷⁵. Il primo continuum rappresenta la distribuzione di *sopra* in L1: i dati riportati sul continuum sono gli stessi già rappresentati nel grafico in figura 16, che vengono ora rappresentati sulla retta.

FIGURA 25: CONTINUUM DELL'USO DI *SOPRA* IN MADRELINGUA



Dal continuum si ricavano alcuni fattori che determinano la preferenza tra *sopra* e *su*. Il primo è l'[ACCESSIBILITÀ] al relatum: *unatazza su un tavolo* o *un libro su uno scaffale* sono più facilmente afferrabili dello *scatolone sopra il mobile* o *del gatto sopra l'armadio*⁷⁶. Il secondo criterio, non funzionale, ma dimensionale, è l'[OPPOSIZIONE AL SOTTO], come nel caso del *libro di Marx* opposto al *libro di Kant*. Il terzo criterio, topologico, è l'assenza di [CONTATTO] dal relatum: come nel caso del lampadario con assenza di [CONTATTO] dal tavolo. Un altro

⁷⁵All'altro estremo si è collocata la preposizione *su*. La scelta del continuum con estremo *su* è dovuta al fatto che in quasi tutti i casi *su* è in L2 la sola alternativa all'uso di *sopra*. Scegliendo un continuum con due estremi non si possono rappresentare altre preposizioni.

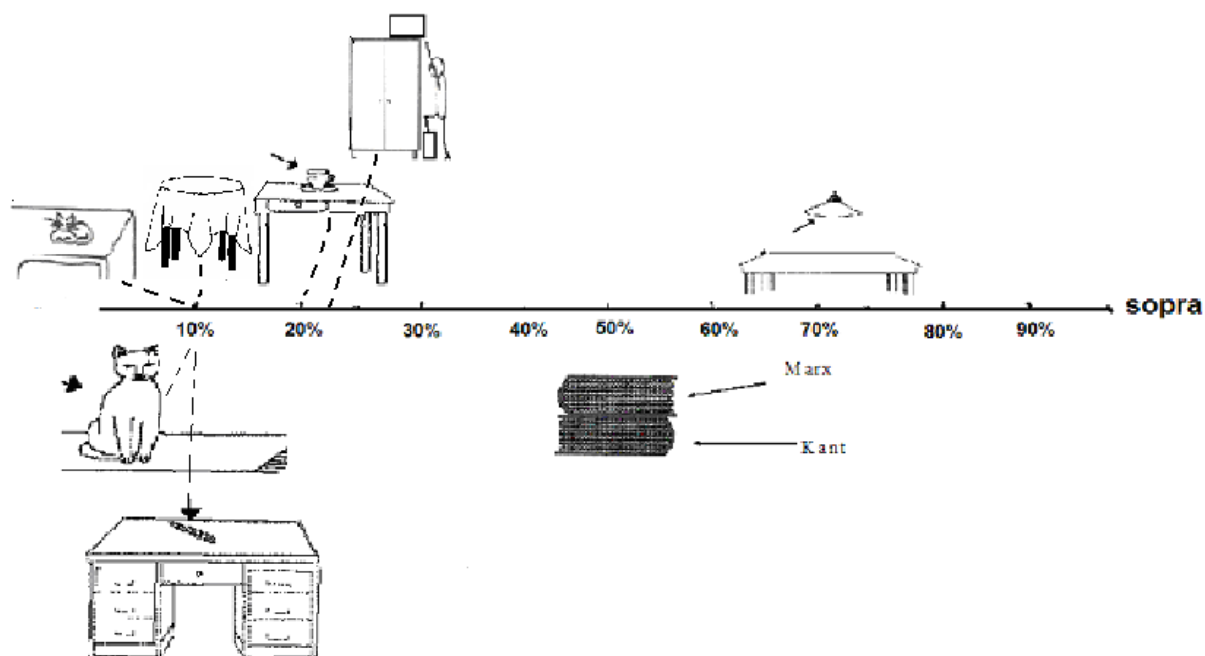
⁷⁶Nel continuum per problemi di spazio la costellazione gatto/armadio illustrata è stata estratta dalla figura più complessa in cui gli apprendenti l'hanno osservata. Per la figura completa si rimanda alla figura 2 in appendice.

criterio è la [COPERTURA] del relatum da parte del tema; questo giustifica la preferenza della preposizione *sopra* nel caso dei libri dei Marx e Kant, ma non trova conferma nel caso “*la tovaglia sulla tavola*”.

Prima fase

Sul seguente continuum sono rappresentati i dati degli apprendenti nella prima fase per quanto riguarda l'uso di *sopra*.

FIGURA 27: CONTINUUM DELL'USO DI *SOPRA* IN APPRENDENTI DELLA PRIMA FASE



Si nota che la preposizione *sopra* è usata con insicurezza anche nella costellazione che vede coinvolti i due libri e nella costellazione *lampada/tavolo*. Inoltre vengono descritte con *sopra* anche costellazioni come *gatto/tappeto* o *penna/scrivania*: tali costellazioni sono rese in una percentuale minima *consopra*, mentre negli altri casi sono rese con *su*. Nella varietà dei madrelingua alcune di queste costellazioni sono descritte con *su* (*il gatto sul tappeto, la penna sulla scrivania*) altre -in notevole percentuale- da *sopra* (*il gatto sopra l'armadio, la scatola sopra l'armadio*). Il criterio più determinante per la scelta di *sopra* è la [DISTANZA] del tema dal relatum come nel caso de *il lampadario sopra il tavolo*. Anche l'[OPPOSIZIONE AL SOTTO] è percepito come un criterio saliente per preferire *sopra* a *su* come dimostra il caso dei libri di Marx e di Kant. In questo caso un contributo per la scelta di *sopra* potrebbe

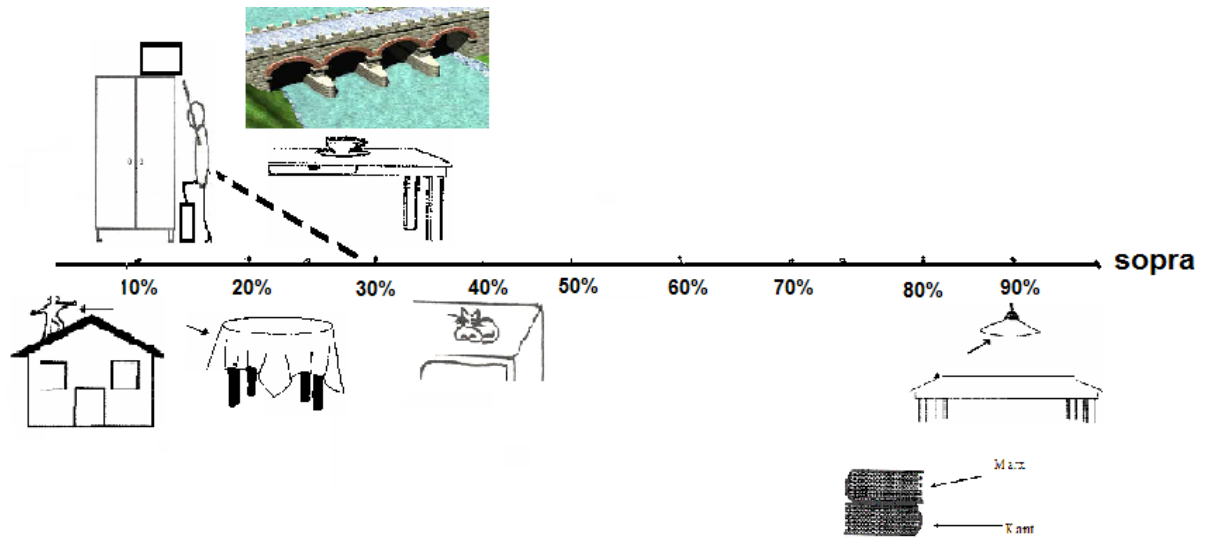
venire anche dalla componente [COPERTURA]. Tuttavia, se questa componente avesse veramente un peso nella prima fase del processo di apprendimento, ciò si ripercuoterebbe positivamente anche in altre costellazioni come ad esempio *tovaglia/tavolo*, descritta invece con *sopra* solo nel 10% delle occorrenze. Oltre alla [COPERTURA] un'altra componente trascurata nelle varietà degli apprendenti è quella [DELL'ACCESSIBILITÀ]. Gli apprendenti non percepiscono questa componente nella prima fase e usano *su* per descrivere il gatto sdraiato sopra l'armadio⁷⁷.

Seconda fase

Nella seconda fase gli apprendenti hanno acquisito *sopra*, come una preposizione che descrive una costellazione dove il *tema* è nella [PARTE SUPERIORE] del *relatum*. Considerano costellazioni prototipiche di *sopra* le costellazioni che soddisfano il criterio topologico: l'assenza di [CONTATTO] come in *lampadario/tavolo* e, -in maniera marginale- in *ponte/fiume*. Tuttavia gli apprendenti in questa fase hanno acquisito che questa componente non è determinante per la scelta di *sopra*. Quindi usano *sopra* anche per realizzare delle costellazioni dove il tema è nello [SPAZIO SUPERIORE] del *relatum*, e in [CONTATTO] con quest'ultimo; questa scelta avviene in maniera irregolare e ha bassa frequenza: *tovaglia/tavolo*, *gatto/armadio*, *tazza/tavolo*, *scatola/armadio*. Il criterio dell'[ACCESSIBILITÀ] non risulta determinante dato che la costellazione *tazza/tavolo* ([ACCESSIBILE]) non registra un'occorrenza diversa da *scatola/armadio* e *gatto/armadio* (non [ACCESSIBILE]). Gli apprendenti confermano l'acquisizione già osservata nella prima fase della componente [OPPOSIZIONE AL SOTTO] che risulta determinante per la scelta di *sopra* nella costellazione *il libro di Marx/il libro di Kant*. Nella figura 28 le componenti sono rappresentate sul continuum in base alla frequenza con cui vengono realizzate con la preposizione *sopra* nella seconda fase:

⁷⁷ È possibile che tra gli apprendenti sia rilevante la postura del tema e che questo abbia influito sulla scelta della preposizione. Il tedesco infatti usa un verbo diverso per descrivere il gatto che sta sdraiato su una superficie (ted. *liegen*) e il gatto che sta seduto (ted. *sitzen, stehen*).

FIGURA 28: USO DI *SOPRA* IN APPRENDENTI NELLA SECONDA FASE

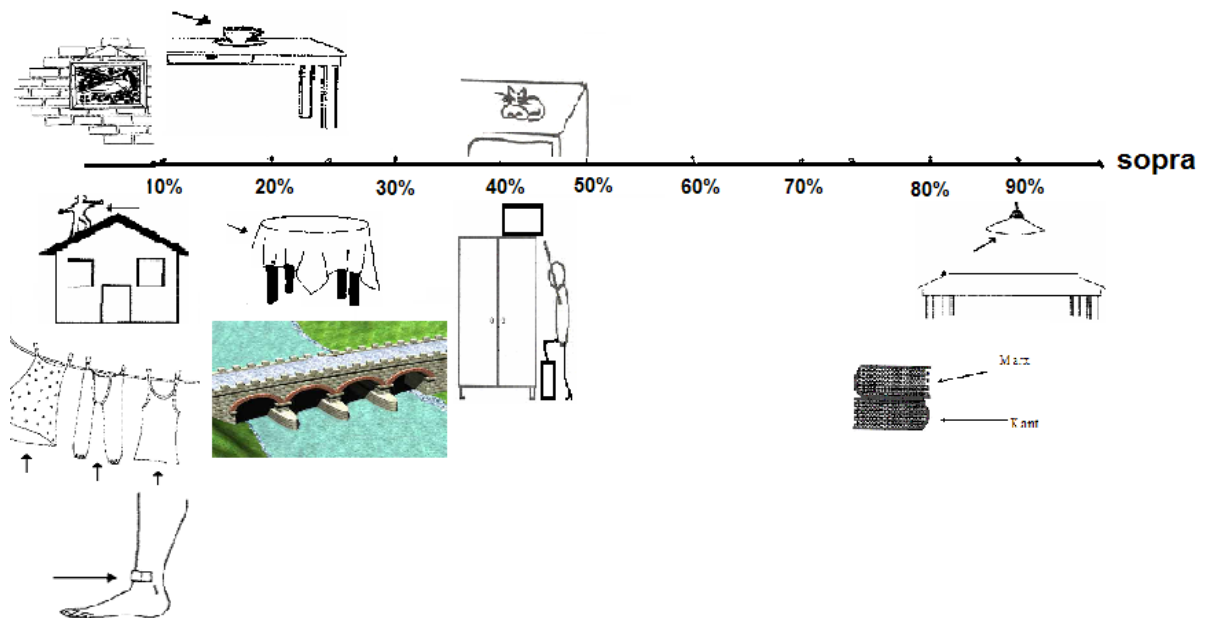


Terza fase

Nella terza fase i prototipi *lampadario/tavolo* e *il libro di Marx/il libro di Kant* si confermano acquisiti. Nelle costellazioni il cui tema non è facilmente afferrabile si ricorre più facilmente all'uso di *sopra* in accordo con la varietà dei madrelingua. Questo avviene nelle costellazioni *gatto/armadio*, *scatola/armadio* ma non nella costellazione *uomo/tetto*. Quest'ultima è classificata per le sue caratteristiche di [CONTATTO] con il relatum e usa la preposizione *su*, mentre la componente [NON AFFERRABILITÀ] è trascurata forse perché in tale costellazione, non essendo quotidiana quanto le due precedenti, l'afferrabilità non è evidente. Come nella seconda fase può venire realizzato con *sopra* anche il rapporto tra *ponte* e *fiume*: in questo caso il significato spaziale di *sopra* è sovraesteso. Inoltre in questa fase *sopra* viene sovraesteso anche in varie costellazioni (*vestiti/filo,quadro/muro...*). L'apprendente non associa *sopra* alla componente [NON AFFERRABILE], ma libera l'uso di *sopra* dalla componente [NON CONTATTO] tra il tema e il relatum. Egli quindi descrive, in quantità marginale, con *sopra* anche altre costellazioni che non trovano realizzazione prototipica in una preposizione, ma sono rese dai nativi in modo non preposizionale: ad esempio *i vestiti appesi al filo, il quadro attaccato al muro*. Nella figura 29 si possono osservare i tre gruppi descritti qui sopra: i casi prototipici nella lingua bersaglio si trovano nella parte destra del continuum e sono casi prototipici anche nella lingua degli apprendenti avanzati. Le costellazioni che contengono la componente [NON AFFERRABILE] (*gatto/armadio, scatola/armadio, ma non uomo/tetto*) si assestano su posizioni intermedie del continuum, avvicinandosi a valori quantitativi dei madrelingua. Un terzo gruppo è poi rappresentato dalle costellazioni che non contengono né

la componente [NON CONTATTO] né [NON AFFERRABILE]. Queste si concentrano nella parte sinistra del continuum e sono usi periferici. Tali costellazioni si dividono in due tipi: quelle in cui il tema è orizzontalmente in posizione superiore rispetto il relatum e quelle in cui il contatto avviene sulla verticale. Le prime usano come preposizione alternativa *su* (sia in L1 che in L2, ma con diversa frequenza), le altre vengono realizzate nella lingua bersaglio in modo non preposizionale e l'uso della preposizione *sopra* non è attestato per rendere tali costellazioni nella varietà dei nativi.

FIGURA 29: USO DI SOPRA IN APPRENDENTI NELLA TERZA FASE



2.4.1. SOPRA NELLA FUNZIONE TOPOLOGICA E PROIETTIVA

Nell'italiano di nativi *sopra* può essere usato in funzione dimensionale (o proiettiva), e in funzione topologica. Con relazione topologica si indicano quelle relazioni che si trovano *nello spazio di X*. Possono essere solo intransitive (ad esempio *qui, dove, là*) o permettere anche l'uso transitivo (ad esempio *vicino a, in mezzo, su, dentro, a lato*). Si dicono relazioni dimensionali (o proiettive) quelle che sfruttano gli assi coordinati per localizzare un'entità: ad esempio *c'è un libro sopra/sotto/a destra/a sinistra di X*. Queste possono essere a loro volta deittiche o intrinseche: sono deittiche se per orientare il relatum viene proiettato su di esso l'orientazione assiale del parlante. Intrinseche sono invece quelle relazioni

dimensionali che usano l'asse intrinseco del relatum (Backer & Carroll 1997, Giuliano *et alii* 2003: 125). Per collocare un'entità sul semiasse verticale positivo il madrelingua ha a disposizione oltre a *sopra* una serie di locuzioni quali *in alto*, *al di sopra di*, *nella parte superiore di...* Al contrario di *sopra*, che può essere usato sia in modo intrinseco che deittico, tali locuzioni sono sottoposte a limitazioni semantiche⁷⁸. Nelle varietà di apprendimento tale distinzione non è possibile ed entrambe le funzioni (intrinseca e deittica) sono espresse con *sopra*⁷⁹.

L'acquisizione precoce di *sopra* nella costellazione *libro di Marx/libro di Kant* è da attribuire preferibilmente al significato proiettivo che questa assume, e indicherebbe pertanto che il tema si trova [*nella parte superiore*] della figura. Tale componente, la differenza tra l'alto e il basso, è una delle differenze basiche dello spazio rintracciabile in numerose lingue (Talmy 1983: 229) e acquisite tra i primi concetti anche in L1 (Tomasello 1987; Johnston 1979)⁸⁰. Inoltre ricerche precedenti (Becker & Carroll 1997) confermano che l'acquisizione di relazioni dimensionali precede quella di relazioni topologiche⁸¹. Di difficile acquisizione risultano invece le differenze tra la funzione topologica e quella proiettiva, per cui *sopra* ricopre le funzioni di *nella parte superiore*, *al di sopra di* come per altro già osservato da Giuliano (2004: 143).

Data l'assenza di forme che distinguono l'orientamento intrinseco e quello deittico, gli enunciati nelle varietà di apprendimento possono cadere in interpretazioni ambigue (Giuliano 2004: 143). Si veda ad esempio il seguente passaggio:

⁷⁸Si pensi a un armadio caduto e che giace con il lato più lungo a terra. L'enunciato *c'è un pallone sopra l'armadio* è tendenzialmente da interpretare in modo deittico. Tuttavia in altri relata il cui asse intrinseco è più stabile, *sopra* può essere interpretato anche con valore intrinseco. Se un ragazzo è steso a letto l'enunciato *il ragazzo ha una ferita sopra il ginocchio* può essere interpretata anche in modo intrinseco. Infatti di alcune entità di cui è possibile distinguere una parte alta e una bassa (dette a volte *il sopra* e *il sotto*) in base alle sole caratteristiche funzionali, *sopra* può essere usato anche in modo intrinseco. L'enunciato *c'è un pallone nella parte superiore dell'armadio* è invece sempre intrinseco. Infine l'enunciato *c'è un pallone al di sopra dell'armadio* è sempre deittico.

⁷⁹ Giuliano (2004: 176) constata anche l'uso di *alto*.

⁸⁰ Johnston & Slobin (1989) considerano i concetti di ON e UNDER realizzati in italiano attraverso le forme *su*, *sopra*, e *sotto*. L'assimilazione di *su* e *sopra* a un solo concetto mi pare una semplificazione troppo sommaria.

⁸¹In Giuliano *et alii* (2003: 139) è evidente al contrario una maggiore facilità ad acquisire le relazioni topologiche rispetto a quelle dimensionali. Le relazioni proiettive –fatto salvo quelle deittiche– tradurrebbero infatti una prospettiva più complessa rispetto la dimensione topologica, cioè una relazione a tre termini (locutore-relatum-tema).

(53) Angelica (terza fase)

49. *anche in sopra della porta c'è scritto il nome del proprietario e anche del nome del lavoro...*

L'enunciato si presta a due possibili interpretazioni: l'interpretazione deittica (*sopra= nello spazio sovrastante la porta*) o intrinseca (*sopra= nella parte visibile della porta*). Un nativo avrebbe avuto a disposizione *al di sopra di* per escludere l'interpretazione intrinseca.

Usi instabili si registrano anche nel caso in cui *sopra* è unito a un'altra preposizione o è parte di una locuzione preposizionale come *sopra a, sopra di, di sopra, al di sopra di*⁸². Si osservino i seguenti esempi: l'esempio 54 viene illustrato nella figura 30, nella quale sono stati evidenziati il tema e il relatum.

(54) Angelica (terza fase)

54 *sotto la finestra del piano più alto c'è la data,*

55 *nella finestra di sopra c'è un gatto*

⁸² D'altra parte l'uso di queste preposizioni è in movimento anche nell'italiano contemporaneo. *Insopra la casa esopra alla casa* siamo di fronte a due diverse preposizioni i cui significati vanno specializzandosi oppure siamo di fronte a una variazione della stessa preposizione? Calleri (2008) sostiene la seconda ipotesi e afferma che la caduta della preposizione semplice all'interno delle preposizioni improprie va stabilizzandosi: *davanti (a) casa*.

FIGURA 30



(55) Sylvia(prima fase)

51 *c'è una pasticceria e nella finestra si vedono i prodotti.*

52 *sopra della pasticceria ci lavora un sarto*

62 *sotto la finestra del piano più alto c'è la data,*

63 *nella finestra di sopra ancora c'è un gatto*

Sia nell'enunciato 52, sia nell'enunciato 63 dell'esempio (55) è possibile cadere in interpretazioni ambigue: *sopra di* in 52 può essere interpretato come direttamente sopra, o in una parte superiore all'interno dello stesso palazzo. *Di sopra* in 63 si riferisce alla finestra sopra la data, o a un'ulteriore finestra sopra la finestra già nominata in 62? Per evitare queste ambiguità dovute alla possibilità di interpretare *sopra* in modo intrinseco o deittico, l'italiano esclude la preposizione usando, un elemento lessicale diverso. Si osservi l'esempio (56) tratto dal testo prodotto da un nativo:

(56) IB01BIL (nativo)

63 *troviamo una casa di tre piani più il pianterreno e la mansarda*

64 *al pianterreno abbiamo una pasticceria*

65 *al primo piano molto probabilmente è un sarto*

66 *perché si intravedono dei manichini*

67 *al secondo piano e al terzo piano dovrebbero essere delle abitazioni*

L'espressione *al primo piano* viene usata negli apprendenti solo a partire dalla terza fase.

A partire dalla seconda fase, accanto a *sopra* si riscontra *in alto* con funzione proiettiva.

(57) Angelica (seconda fase)

20 *e anche dietro di questa casa in alto si vedono altre case che sono più distanti.*

21 *In alto in questa casa ci sono anche dei segni delle strade*

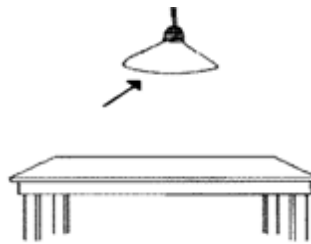
Il nativo, per evitare un'interpretazione ambigua, ordina le entità all'interno di un edificio indicando il piano in cui esse si trovano (*al secondo piano...*). L'apprendente germanofono preferisce riferire tali entità rispetto al tema che precede, spesso cominciando dal livello stradale. Queste relazioni descritte con *sopra*, portano spesso a interpretazioni ambigue. Come si osserverà nelle conclusioni, siamo qui di fronte a una scelta lessicale che veicola in modo diverso le informazioni. Il sistema dei madrelingua considera rilevanti certe rappresentazioni concettuali che nell'espressione degli apprendenti vengono ignorate.

2.4.2. SOPRA NELLA PRODUZIONE GUIDATA E NELLA PRODUZIONE SPONTANEA

Si è già osservato che nel compito di descrizione spontanea della città nessun apprendente ha usato *sopra*, mentre molti hanno dato prova di conoscerne l'uso nella seconda parte, dove la produzione è guidata. Il comportamento in ambito guidato dà risultati molto diversi da quelli raccolti con produzioni spontanee o semispontanee. Mentre solo il 20% degli

informatori usasopra per descrivere la posizione del lampadario in una scena complessa⁸³, gli stessi informatori, posti di fronte alla figura che rappresenta un lampadario appeso in posizione superiore rispetto al tavolo (fig. 31), descrivono per il 75%, tale relazione con sopra. Tra la produzione spontanea e il test guidato si nota una notevole discrepanza. Nel test guidato i dati si avvicinano maggiormente a quelli dei parlanti nativi. La spiegazione di questo fenomeno può essere rintracciata nel contesto di apprendimento guidato da cui proviene la maggior parte degli informatori germanofoni. Nella prima fase gli informatori, studenti di italiano, sono allenati su esercizi *pattern-drill* per la produzione di preposizioni e, nel caso della produzione spontanea, non fanno ricorso a quanto memorizzato per concentrarsi su elementi lessicali di maggiore importanza comunicativa. Un evidente segnale dell'influsso dell'apprendimento guidato è da riscontrare nelle autocorrezioni e errori non sistematici⁸⁴ degli apprendenti, come ad esempio illustrato nel seguente enunciato per descrivere la figura 31:

FIGURA 31: LAMPADA/TAVOLO



(53) Luise

una lampada è sotto il tavolo

Questo genere di scelta lessicale non è da imputare a transfer e neppure a fattori cognitivi quanto probabilmente al fatto che durante l'apprendimento guidato siano stati presentati alcuni casi prototipici attraverso cui è stato acquisito l'uso del binomio *sopra* e *sotto*. Tali difficoltà si concentrano particolarmente nella descrizione di *il libro di Marx è sopra a quello di Kant* dove gli apprendenti (soprattutto nella prima fase) sostituiscono *sotto* a *sopra*. In

⁸³ Per un'idea della figura completa dell'illustrazione di Müller si rimanda all'appendice.

⁸⁴ Si intendono errori nell'uso di espressioni già acquisite, *mistakes* o *slips of the tongue*, rintracciabili in parte anche in parlanti nativi (Corder 1967).

queste costellazioni tema e relatum sono uguali e intercambiabili (cioè è possibile dire sia il libro *x* è sopra il libro *y*, sia il libro *y* è sotto il libro *x*⁸⁵); l'apprendente ha probabilmente in mente il binomio *sotto/sopra* e confonde facilmente le due forme.

Per rendere evidente il cambiamento delle categorizzazioni delle costellazioni durante il processo di acquisizione e individuare quali componenti sono rilevanti per la differenza tra la rappresentazione concettuale espressa da *su* e quelle espresse da altre forme concorrenti, si confronteranno ad una ad una le costellazioni periferiche che possono rientrare sia nella categoria *SU* sia in un'altra categoria concorrente (*IN*, *SOPRA*, *ATTACCATO A*). Nei capitoli seguenti si immagina di disporre queste costellazioni lungo un continuum in cui a un estremo trovano posto i casi prototipici di *SU*, all'altro i casi prototipici dell'altra categoria. Lungo il continuum sono disposti i casi periferici. Questi, come si è visto nelle figure 8, 9 e 10, si differenziano per la differente tendenza a essere realizzati con *su* o un'altra forma. Si noterà che la possibilità di realizzare una costellazione con *su* correla con la presenza di una certa componente. La presenza o l'assenza di questa componente procede per gradi sfumati. Nei prossimi capitoli si osserveranno queste correlazioni confrontando le costellazioni nelle quali sono possibili, ma in differente percentuale, *su* e *in*, *su* e *attaccato a*, *su* e *a*, *su* e *sopra*.

⁸⁵ Tuttavia la descrizione *x* è *sopra y* rimane la preferita. Questa asimmetria è da attribuire a ragioni di semantica cognitiva: al fatto cioè che ciò che è accessibile alla vista e che può essere afferrato per primo è più saliente e quindi diventa preferibilmente il tema da localizzare.

CAPITOLO TERZO

III ACQUISIZIONE DELLA PREPOSIZIONE *SU*: I DATI DELLA
DESCRIZIONE SPONTANEA

In questo capitolo si analizzano gli usi di *su* nella descrizione spontanea del disegno della città da parte degli apprendenti e del gruppo di controllo dei nativi qui considerati. In questo modo si vuole osservare in quali costellazioni e quindi con quali significati viene usata la preposizione *su* nelle tre fasi dell'acquisizione e nell'italiano dei madrelingua.

3.1. CONSIDERAZIONI QUANTITATIVE

In generale si osserva che il gruppo dei madrelingua fa un uso minore della preposizione *su* rispetto agli apprendenti. L'occorrenza di questa preposizione presso i madrelingua è di 0,66% rispetto al totale dei lessemi: ciò vuol dire che i madrelingua usano in media la preposizione *su* ogni 151 lessemi. Per gli apprendenti l'occorrenza di questa preposizione è percentualmente molto più alta e va dal 1,98% al 1,35% a seconda del livello considerato, vale a dire che questa preposizione compare ogni 50,5 parole nella fase iniziale (gruppo con maggior frequenza) e ogni 74 parole nella fase avanzata (gruppo con minor frequenza).

Sorprende come tutti i gruppi di apprendenti, anche quelli avanzati, si discostino quantitativamente dalla frequenza d'uso di *su* dei nativi. Questa differenza non si ritrova solamente in *su*, ma ritorna in generale nell'uso delle preposizioni: essa dipende dal fatto che i nativi descrivono la figura in forma lessicalmente elaborata e soffermandosi sui particolari, mentre gli apprendenti –avendo a disposizione meno elementi lessicali– concentrano le informazioni non sulle qualità delle figure rappresentate, ma sulla loro collocazione nel quadro generale. Si osservino a questo riguardo le sequenze riportate nell'esempio (1) e (2); entrambe si riferiscono alla stessa parte della figura. La prima è prodotta da un nativo, la seconda da un apprendente del gruppo intermedio:

(1) IB04BIL (madrelingua)

17. *e nel centro* della piazza c'è una fontana/una fontana con un uomo
18. però non riesco a vedere bene cosa ha *in* mano

19. sembra quasi che abbiano *in* mano una scimitarra
20. ma non sono sicura
21. ci sono delle macchine di tipo * vecchio ornal
22. quindi probabilmente questa è una riproduzione del 1930-40 forse e
un
tram anche che fa capolino *dalla* curva *al* fondo della strada
23. che divide la parte centrale della piazza * dalla parte destra è formata
24. da un'altra casa con due balconi
25. molto * molto graziosi
26. e *la parte superiore* della casa ha due abbaini/ha due finestre di
abbaino
27. che sono particolari delle case nordiche
28. mentre invece il */*la parte inferiore* ospita un ristorante con * dei *
29. dei tavolini con delle tovaglie molto linde

(2) Thor (apprendente)

30. *all'altro lato* della strada c'è una piazza
31. *nel suo centro* c'è una figura e c'è un pozzo,
32. *accanto* c'è una persona seduta *sulla* panchina che aspera all'autobus,
33. *vicino* c'è una fermata con tre persone che stanno aspettando per
l'autobus,
34. C'è una signore che vende i giornali, le riviste, molte altre cose.
35. c'è anche un caffè *sul fondo* della piazza
36. si può vedere che viene la tramvia
37. e anche sono macchine *sulla* strada, sono macchine tipo degli anni
cinquanta
38. *alla destra* si può vedere un ristorante della svizzera.
39. In quel momento c'è un bambino che entra nel ristorante.
40. c'è un uomo che sta lavorando *sul**, *nel* giardino.

3.2. LA STRUTTURA INFORMATIVA

Si osservi ora il contenuto informativo trasmesso dalle due descrizioni negli esempi (1) e (2). In riferimento al modo in cui le informazioni possono essere organizzate userò il metodo proposto da Levelt (1982) e già utilizzato per la descrizione della figura della città in Giuliano (2004), Giuliano *et alii*(2003). Per rappresentare una serie di conoscenze un locutore rende le informazioni in un ordine discorsivo, come succede nella narrazione o nella descrizione di un oggetto semplice o monodimensionale. Nella realtà, come nello stimolo proposto, ci sono invece eventi che accadono simultaneamente o percezioni di oggetti complessi e tridimensionali che producono stimoli percepiti in modo simultaneo. Secondo Levelt, per rendere la simultaneità del mondo nella linearità del discorso, il parlante proietta sulla struttura priva di ordine lineare una struttura consecutiva degli eventi. Indipendentemente dal contenuto è possibile individuare alcuni principi di linearizzazione delle informazioni, come il principio della connettività che riferisce un elemento informativo nuovo all'elemento appena localizzato, o il principio del *piling up*, che riferisce l'elemento informativo nuovo a un nodo privilegiato introdotto in precedenza. I nodi privilegiati fungono da relata per molteplici temi. Tali nodi corrispondono in genere a entità salienti in termini visivi e rilevanti in termini funzionali (come edifici) a cui si riferiscono temi meno rilevanti e non stabili (come persone o oggetti). Questa sembra una tendenza universale (Levinson 2003; Vandeloise 1986) presente anche in varietà iniziali di apprendimento.

FIGURA 1: RAPPRESENTAZIONE SCHEMATICA DELLA DESCRIZIONE DI IB04BIL NATIVORIPORTATA NELL'ESEMPIO (1). LE ENTITÀ RAPPRESENTATE (PIAZZA, STRADA...) FUNGONO DA RELATA SU CUI ORIENTARE ALTRI TEMI

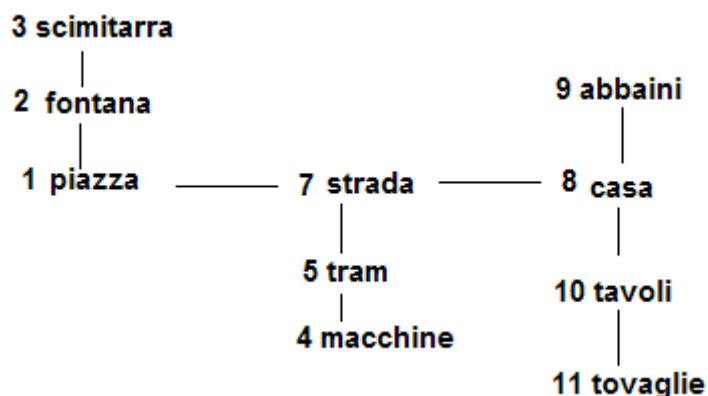
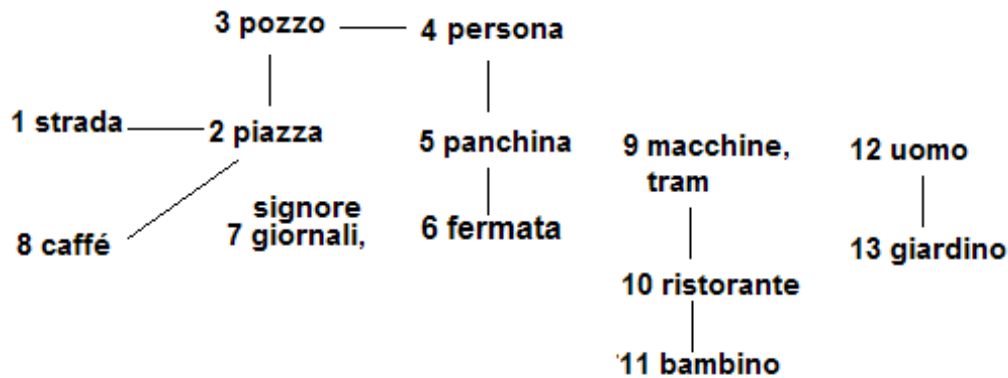


FIGURA 2: RAPPRESENTAZIONE SCHEMATICA DELLA DESCRIZIONE FORNITA DA THOR E RIPORTATA NELL'ESEMPIO (2)



Si osservino le descrizioni della città citate sopra. Si trovano molte analogie nella scelta delle entità di riferimento e nella distribuzione di temi e relata. Alcuni nodi privilegiati vengono scelti da entrambi gli informatori indipendentemente dalla loro L1 (*piazza, strada, ristorante-casa*) e ad essi sono riferiti gli stessi relata⁸⁶. All'introduzione di un'entità che funge da relatum privilegiato (*piazza, e in parte strada*) segue la descrizione del suo spazio interno:

(3) IB04BIL

17. e nel centro della piazza c'è una fontana/una fontana con un uomo

(4) Thor

9. all'altro lato della strada c'è una piazza

10. nel suo centro c'è una figura e c'è un pozzo

⁸⁶Questo non è possibile invece nei bambini che riferiscono temi a relati salienti ma non immediatamente prossimi al tema da collocare (Giuliano *et alii* 2003: 133).

Dopodiché, per introdurre un'entità nuova, gli informatori si riferiscono all'ultima entità più rilevante descritta. Nella descrizione citata sopra sia i nativi che gli apprendenti si riferiscono anaforicamente alla piazza per ancorarvi ulteriori relata:

(5) a IB04Bil

23. un tram anche che fa capolino dalla curva al fondo della strada

24. che divide la parte centrale della piazza * dalla parte destra è formata

(6) Thor

13. c'è una signora che vende i giornali, le riviste, molte altre cose.

14. c'è anche un caffè sul fondo della piazza

Apprendenti e nativi usano simili catene di organizzazione del discorso: scelgono in modo analogo la successione di temi e relata. Tuttavia le varietà di apprendimento si discostano dalla varietà dei madrelingua perché fanno meno frequentemente ricorso al principio della connettività. Infatti alcuni relata sono introdotti senza essere ancorati con una relazione locale esplicita ad entità già localizzate in precedenza: l'apprendente qui esemplificato, Thor, non mette in relazione i relata *macchine, tram*, e neppure *giardino* con i relata precedenti, anche se gli ultimi due fungono a loro volta da relata per altri temi. Ciononostante egli provvede sufficienti informazioni tali da organizzare la figura in modo coerente. L'apprendente sviluppa la sua descrizione seguendo una linea che si estende rigorosamente da sinistra a destra. L'apprendente compensa le mancanze lessicali con un rigoroso ordine discorsivo; egli non colloca il tram alla destra della piazza attraverso un sintagma preposizionale, ma l'ascoltatore può dedurre la posizione del tram dall'ordine orizzontale con cui i relata sono stati posti in sequenza. Al contrario, l'ordine degli elementi introdotti dal madrelingua non segue direttamente l'ordine lineare della *Blickwanderung* (Ullmer-Ehrich 1982) da sinistra a destra: si osservi in figura 1 come la relazione *strada/piazza* segue l'introduzione degli enti *macchine* e *tram*, che invece, seguendo un ordine di descrizione secondo una linea che attraversa da destra a sinistra la figura, andrebbero descritti in un momento successivo.

Date queste premesse il testo del madrelinguariportato nell'esempio (5) dovrebbe contenere una quantità maggiore di preposizioni. Tuttavia, in accordo con le considerazioni quantitative sulla preposizione *su*, questo non accade, perché il parlante nativo dispone di un repertorio lessicale più vasto e dettagliato che permette di collocare un elemento, evitando l'uso di preposizioni di luogo:

(5) b IB04BIL

22. un tram anche che *fa capolino dalla curva al fondo* della strada

23. che divide *la parte centrale* della piazza * *dalla partedestra* è formata

Nell'esempio (5)b, nella riga 23, il parlante divide la figura in due parti, destra e sinistra, e nell'esempio (7) nelle righe 25-26, applica un'analogia partizione verticale all'interno del *relatum casa*.

(7) IB04BIL

(1) e *la parte superiore* della casa ha due abbaini **ha due finestre di abbaino

(2) mentre invece il * *la parte inferiore* ospita un ristorante con * dei *

(3) dei tavolini con delle tovaglie molto linde

Entrambe le descrizioni contengono un numero simile di entità da collocare nella figura (undici nella descrizione del nativo e tredici nella descrizione dell'apprendente), ma il madrelingua disperde queste informazioni in un testo lessicalmente più elaborato e quantitativamente più esteso (tredici enunciati nella descrizione del madrelingua VS undici enunciati nella descrizione dell'apprendente). Il nativo cioè usa più aggettivi, e fornisce più informazioni sulla qualità delle entità (si vedano ad esempio gli enunciati nr. 24 e 25 del testo del nativo), mentre l'apprendente si concentra sulla loro posizione in rapporto alle altre entità. Il testo del nativo risulta più ricco di informazioni qualitative, mentre il compito eseguito dall'apprendente si concentra sul fornire informazioni spaziali.

Inoltre i madrelingua dispongono di più varietà anche nell'uso delle preposizioni: per ragioni stilistiche viene evitata la ripetizione di *su* e *sopra*, a vantaggio di locuzioni preposizionali come *nella parte superiore di*, *al centro di*, *lungo a...* Queste espressioni sono

acquisite anche dagli apprendenti come dimostra il test guidato (cfr. il capitolo quarto), ma vengono usate ancora raramente nella descrizione spontanea.

Per riassumere, il testo dell'apprendente risulta più denso di rapporti tema/relatum; questo comporta un aumento del numero delle preposizioni usate⁸⁷. Inoltre, nelle varietà di apprendimento, alcuni temi vengono introdotti senza relatum e la loro posizione si evince dall'ordine descrittivo (dalla *Blickwanderung*); al contrario della tendenza precedente questa strategia porta a una riduzione del numero di preposizioni. Al contrario il testo del nativo è ricco di temi collocati attraverso locuzioni preposizionali (*in fondo, sulla destra, sulla sinistra*) a scapito di preposizioni semplici o articolate: inoltre una maggiore varietà nei verbi di movimento e negli aggettivi riduce l'uso delle preposizioni.

Visto che nel repertorio degli apprendenti scarseggiano locuzioni preposizionali e forme preposizionali specifiche, la loro funzione viene assunta da *su*. *Su* assume i caratteri di una superpreposizione (Pavesi 1988) che gli apprendenti usano con significato sovrageneralizzato rispetto alla varietà dei nativi. Questo accade per due motivi, o perché gli apprendenti non usano le locuzioni preposizionali più specifiche che appartengono a una sottocategoria di *SU* (*al di sopra di, in cima a...*), o perché usano la preposizione *su* per categorizzare rapporti spaziali che in italiano sono categorizzati con altre preposizioni (*in, presso, a...*). Si approfondirà quest'ultima osservazione alla fine di questo capitolo.

3.3. OSSERVAZIONI METODOLOGICHE

L'obiettivo di questo capitolo è di individuare nelle diverse fasi dell'acquisizione, i diversi usi di *su*, nel parlato spontaneo. In primo luogo si considerano gli usi di *su* nella lingua bersaglio; tali usi saranno poi ordinati stabilendo dei legami motivati e rintracciando le componenti più salienti. Successivamente osserverò quali usi sono presenti nelle varietà di apprendimento e le loro componenti. La mia aspettativa è che le componenti principali siano le stesse per entrambi i gruppi ma che nelle varietà di apprendimento, si possa osservare in che fasi si sviluppano le diverse componenti e eventualmente quali altre componenti vengono sviluppate.

⁸⁷Si intende qui il numero delle preposizioni in numero assoluto (token). Infatti il numero di preposizioni differenti (type) è maggiore nei nativi.

Considerato il corpus degli apprendenti nel suo complesso, la preposizione *su* ha 140 occorrenze ed è stata individuata per descrivere 54 tipi diversi di costellazioni. Le costellazioni sono formate da punti salienti della figura della città (cfr. appendice) che fungono da relata e da altre entità che vengono ad essi connesse e che fungono da temi. Ad esempio la costellazione *chiosco/ piazza* può essere espresso dal seguente enunciato e usare la preposizione *su*: *il chiosco è sulla piazza*. La costellazione *gatto/finestra* può venire realizzata dal seguente enunciato: *c'è un gatto sulla finestra*, etc.. È necessario un costante confronto con la figura che rappresenta la costellazione per riconoscere che tipo di relazione di luogo viene espresso dalla forma preposizionale, per non cadere nell'errore di attribuire alla produzione degli apprendenti i significati delle forme usate dei nativi. Ad esempio gli enunciati:

(8) *un uomo lavora sul giardino* (Sylvia 14, fase iniziale)

(9) *c'è un uomo che sta lavorando sul ** nel giardino* (Thorsten 20, fase avanzata)

FIGURA 3: UOMO/GIARDINO



non descrivono una relazione dove un uomo lavora all'interno di un giardino. Osservando la figura si osserva che l'uomo che dipinge l'inferriata si trova nello spazio al di fuori del giardino, sul marciapiede. Alcuni apprendenti realizzano questa costellazione riferendosi al giardino perché questo è il relatum più rilevante e *giardino* è un lessema già acquisito.

La stessa costellazione è stata mediamente descritta con *su* da circa tre informatori su un totale di 26 apprendenti (cfr. § 1.2.2). È evidente che data la complessità della figura le descrizioni sono molto diverse tra loro e questo rende impossibile confrontare la stessa

costellazione in tutti i parlanti⁸⁸. Se tutte le descrizioni fossero uguali si potrebbe rispondere alla domanda “come viene descritta la costellazione *uomo/strada* nei tre diversi gruppi?” semplicemente verificando quanti parlanti per gruppo usano una certa preposizione per collocare l'uomo rispetto alla strada (*l'uomo è sulla strada o per la strada?*). Ma nel corpus raccolto questo confronto è impossibile per mancanza di sufficienti occorrenze della stessa costellazione nei gruppi diversi.

Per questo si è proceduto raccogliendo le 54 diverse costellazioni descritte da *su* secondo criteri di similarità. Si sono aggiunte anche le costellazioni descritte con *su* dai madrelingua. Si sono formati poi sette gruppi all'interno dei quali *su* assume una funzione simile o raggruppabile in una stessa accezione. Si sono individuati i seguenti significati:

- a) il tema è in contatto con la superficie del relatum: *motocarrozzina che è** sulla quale ci sono gli attrezzi di un pittore* (IB06BIL)
- b) il tema è rivolto verso il relatum: *sulla strada principale c'è un negozio* (IB16BIL)
- c) il tema è in contatto con il relatum attraverso la sua superficie verticale: *sullo stipite è appoggiato un uomo* (IB08BIL)
- d) il tema è parte della superficie del relatum: *eh sulla prima [casa] c'è la scritta toblerone* (IB12BIL)
- e) il tema è nello spazio superiore al relatum, ma senza diretto contatto: *e su questo fiume c'è un ponte* (IB13BIL)
- f) *su* esprime DIREZIONE: *caffè * con l'ingresso che da' sia sulla piazza sia sulla strada principale*
- g) *su* con valore distributivo: *al centro dell'immagine abbiamo una casa su tre piani* (IB08BIL)
- h) il tema è in una relazione funzionale con il relatum: *si vede un vecchietto sulla bicicletta* (IB19BIL)

⁸⁸ Per evitare questo problema non sarebbe sufficiente nemmeno ampliare il corpus: infatti la descrizione è lasciata completamente libera e la figura offre un numero di dettagli da descrivere praticamente infinito. Ricordiamo però che le ipotesi evinte dall'analisi della descrizione spontanea saranno poi verificate nel test mirato, dove invece il confronto tra produzioni in diverse fasi di competenze è possibile.

I significati f) e g) non verranno considerati ulteriormente: in f) il significato di *su* è determinato da un verbo che suppone una direzione, come dimostra il fatto che *su* può venire sostituito da una preposizione con significato direzionale: *il signore guarda verso la strada*. In quanto usato in un significato non statico, verrà escluso dell'analisi. È pur vero che in questo significato di *su* è presente anche la superiorità e il contatto, ma queste componenti sono già associate al punto a). Analogamente in g) *su* è usato in un'accezione non locale (Heinemann 2001). Nei restanti casi però siamo di fronte a significati locali di *su* ed è possibile individuare la distinzione in componenti già compiuta nel capitolo 2.1.2 e rappresentata in figura 1 cap. 2:

- 1) il tema è portato dal relatum [SUPPORTO]
- 2) il tema è in contatto con la superficie superiore del relatum
- 3) il tema è in contatto con il relatum
- 4) il tema è parte della superficie del relatum (*una macchia sul tappeto, una crepa sul vaso*)
- 5) il tema è sovrapposizione (*mi metto un maglione sulla camicia*)

I significati in cui viene usata la preposizione *su* formano assieme la categoria SU. E' evidente che i diversi significati della stessa categoria non sono equipollenti, ma occupano diversi livelli della categoria; alcuni hanno significati più specifici di altri. Tra i diversi significati inoltre non c'è un confine netto, ma piuttosto un livello della categoria sfuma nell'altro. In altre parole, tra il diverso significato di *su* presente in *la nonna è sulla panchina* e in *sulla piazza c'è una fontana* è presente una distanza minore che tra il significato di *su* in *la nonna è sulla panchina* e *il ragazzo ha una benda sugli occhi*. Infatti la prima coppia di significati di *su* condivide le componenti [CONTATTO CON LA SUPERFICIE] e [ORIZZONTALITÀ], mentre la seconda coppia condivide solo la componente [CONTATTO]. Il metodo migliore per rappresentare questa situazione sarebbe quello di ricorrere a un significato prototipico. Tuttavia questo non può essere rintracciato in una costellazione specifica, visto che, trattandosi di descrizione spontanea, solo pochi parlanti prendono in considerazione le stesse costellazioni. Quindi per individuare la prototipicità della

preposizione *su* non posso considerare una sola costellazione, ma la componente più frequentemente usata in differenti costellazioni. Ho già chiarito nel capitolo precedente che la frequenza viene interpretata come un sintomo della prototipicità, ma non la determina di per sé (Rosch 1976; Taylor 1990). Questo modo di rintracciare il significato prototipico andrà pertanto confrontato con i dati del test guidato. Dato che la componente più frequente con cui *su* compare è il [SUPPORTO], il significato prototipico per i madrelingua –cioè quello più saliente– è quello descritto in 1). Tuttavia all'interno di ogni gruppo di apprendenti *su* non viene attribuito sempre a questa componente; osserverò quindi quali differenze possono ricorrere nella scelta del prototipo. Qui di seguito parlerò inizialmente dell'uso nei madrelingua e successivamente degli usi attestati nelle varietà di apprendimento.

3.4. LA CATEGORIA SU

Osservando le produzioni spontanee dei nativi si può notare che la categoria *SU* si articola in tre livelli. Nel primo si compie la distinzione tra i casi in cui è presente il [CONTATTO] e casi in cui questo è assente. Nel secondo livello, all'interno della sottocategoria [CONTATTO], si distinguono l'[ORIZZONTALITÀ] e la [VERTICALITÀ]. Nel terzo livello, all'interno della sottocategoria [ORIZZONTALITÀ], si distinguono a loro volta diversi modi di contatto tra tema e relatum polarizzati in tre componenti: da una parte il contatto con [SUPPORTO], come ad esempio in (9)

(9) IBO08BIL

69. *davanti al cancello è parcheggiata la moto dell'imbianchino * nera*

con su una scala i barattoli delle vernici

dall'altra il contatto con [INTEGRAZIONE SULLA SUPERFICIE] come ad esempio in (10):

(10) IBO06BIL

23. sul crocicchio in primo piano c'è anche un tombino aperto

La componente [INTEGRAZIONE SULLA SUPERFICIE] del relatum può aver luogo sia in un [RAPPORTO VERTICALE] (*sul crocicchio c'è un tombino*) sia in un [RAPPORTO ORIZZONTALE] (*la scritta "tapeterie" è sulla casa*).

Nel corpus è presente un'altra relazione realizzabile attraverso *su* in cui il tema è: [RIVOLTO VERSO IL RELATUM]. Come le precedenti, questa componente sottostà alla componente [CONTATTO]. Tale componente è espressa da *su* negli esempi seguenti (3) e (4):

(11) Sara

nel palazzo del 1910, nella facciata che dà sul fiume, ci sono delle lenzuola stese

(12) IB10BIL



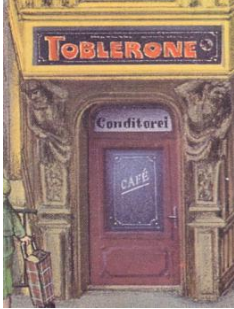
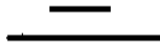


12. ci sono delle abitazioni sulla strada

*28. sulla strada principale hm troviamo * un troviamo un caffè con una grande insegna in italiano toblerone è scritto su questa insegna*

In questi casi il tema (*facciata, casa, caffè*) deve possedere un orientamento intrinseco, deve essere inanimato e non mobile: *su* indica una relazione in cui il lato saliente del tema è rivolto verso il relatum. In questi casi né il [CONTATTO] né tantomeno la [SUPERIORITÀ] sono salienti per determinare questa relazione. Secondo una descrizione geometrica, mentre nella relazione con [VERTICALITÀ] o [ORIZZONTALITÀ] gli assi del tema e del relatum sono spesso paralleli, nei casi qui sopra citati gli assi sono tra loro sempre perpendicolari. In particolare, osservando i casi in cui il verbo esistenziale può essere sostituito da altri verbi (*la casa dà sulla strada, la casa si affaccia sul fiume, la casa guarda sul fiume*) si evince come questa relazione esprima la relazione di un tema in rapporto funzionale con - e quindi orientato verso- un relatum. *Su* è usato quindi al posto di una relazione *di fronte/ davanti* nel caso in cui nel tema è riconoscibile un lato frontale, e nel relatum un asse

orizzontale, come esemplificato nella terza colonna della figura 5. Le prime due colonne della stessa figura illustrano la relazione orizzontale e quella verticale.

FIGURA 5: *SU* IN RELAZIONE ORIZONATALE, VERTICALE E ORIENTATO VERSO IL RELATUM

ORIZZONTALITÀ	VERTICALITÀ	il tema è [RIVOLTO VERSO IL RELATUM]
		
<i>il gatto è sul tetto</i>	<i>l'uomo è sullo stipite</i>	<i>la pasticceria è /da sulla strada</i>
		

Dal punto di vista quantitativo *su* viene usato in quasi tutte le occorrenze (24 su un totale di 26 occorrenze di *su*) per descrivere una relazione in cui c'è un [CONTATTO] tra tema e relatum. Il [CONTATTO] può avvenire in un rapporto che comporta la [SUPERFICIE ORIZZONTALE] (*il gatto è sul tetto*), o la [SUPERFICIE VERTICALE] (*l'uomo fuma sullo stipite*); il contatto sulla superficie orizzontale è realizzato con frequenza di gran lunga maggiore (17 su 26), a causa anche del tipo di figura che si estende nella dimensione orizzontale e offre quindi più costellazioni che hanno come relatum la strada o relata paralleli a quest'ultima (ad esempio *il tetto*, *il terrazzo...*). Al contrario la relazione di contatto con la superficie verticale, illustrata nella seconda colonna, ha bassa frequenza (2 su 26). Anche la relazione in cui il tema è rivolto verso il relatum, illustrata nella terza colonna, ha una frequenza piuttosto contenuta (5 su 26).

3.5. PROBLEMI NELLA CATEGORIZZAZIONE DI *SU*

Nel capitolo 2.1.2 si sono estratte, attraverso esempi tratti dal corpus dell'esperimento guidato, le componenti dei significati di *su*. Nel corpus spontaneo le componenti con cui viene usata una forma in un certo enunciato non compaiono isolate, ma assieme a una rosa di altre caratteristiche; estrarre le componenti con cui è usata la forma preposizionale in un determinato contesto può non essere un compito facile ed è sottoposto a interpretazioni soggettive del linguista.

Per quanto riguarda la RELAZIONE NEUTRA anche detta RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE, questa sembra essere la categoria meno accessibile. Come descritto nel capitolo settimo la RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE indica non un rapporto locale tra tema e relatum, ma un generico rapporto funzionale. Per distinguere quali casi possono essere categorizzati come RELAZIONE NEUTRA ho introdotto una prova che ho chiamato "la prova del dove". Si considerino i seguenti enunciati: *i bambini sono sulla terrazza* e *la statua è sulla piazza*. Si ammetta di dover sapere con precisione dove sono i temi *bambini*, o *statua* come se si dovesse ridisegnare la figura: con la frase *i bambini sono sulla terrazza* si otterrebbero informazioni sufficienti per collocare il tema in un certo punto del relatum. Al contrario *la statua sulla piazza* esprime un rapporto fra tema e relatum senza fornire precise informazioni spaziali. La persona che volesse disegnare la statua sarebbe costretta a chiedere ulteriori informazioni: *Sulla piazza, ma dove precisamente?* Per questo, mentre il primo l'enunciato *-i bambini sono sulla terrazza-* esprime una relazione spaziale, il secondo *-la statua è sulla piazza-* invece esprime una relazione neutra dal punto di vista spaziale. Tuttavia, benché la prova del dove limiti l'arbitrarietà della scelta, persistono alcuni casi intermedi in cui sono presenti contemporaneamente la RELAZIONE NEUTRA e la relazione con CONTATTO nei quali la decisione del linguista non può essere obiettiva.

Il problema -comune a tutta la categoria delle preposizioni- è quanto mai rilevante per la preposizione *su*, che, come riconosce Heinemann (2001), è sottoposto nell'italiano contemporaneo ad un'espansione delle situazioni d'uso. Con determinati argomenti è ad esempio possibile l'uso di *su* come RELAZIONE NEUTRA: *ti chiamo sul cellulare/sul [telefono] fisso*⁸⁹, *sul mercato c'è la frutta*⁹⁰, *lemorti sul lavoro, sono su Radiodue, su Internet* o, in

⁸⁹ Mentre **ti chiamo sul telefono* non è accettabile, grammaticale è invece *ti chiamo al telefono*. Analogamente un *programma alla radio*, ma un *programma su Radiodue*. Si tratta forse di calchi dall'inglese *on*.

⁹⁰ Bernini, comunicazione personale. Cfr. anche Bagna 2004: 104.

contesti di moto, *volo su Vienna, su Ciampino*, o con significato modale *ricevo su appuntamento*.

Per questi motivi, sapendo di muoversi in campi semantici dai confini incerti e con elementi lessicali dall'elevata polisemia, si ricorrerà di nuovo alla semantica dei prototipi. Per praticità descrittiva si continuerà ad usare una terminologia della semantica componenziale, anche per osservare in che fase delle varietà di apprendimento viene acquisito un certo significato di *su*. Tuttavia sia chiaro che la componente esiste come un'astrazione per lo studioso di semantica, ma che non ha un valore cognitivo dimostrabile per il parlante. Ciò che invece ha una realtà concettuale è il prototipo. Ogni significato di *su* ha un prototipo: ad esempio il prototipo di riferimento per il significato di [SUPPORTO] può essere l'espressione *la tazza è sul tavolo*.

3.6. FASI DI ACQUISIZIONE DELLA PREPOSIZIONE *SU*

Un approccio scolastico si propone di individuare e correggere nelle varietà di stranieri "errori", cioè usi non conformi a quelli della norma linguistica. Il significato di una forma nelle varietà di apprendimento, anche se sbagliato rispetto all'uso della lingua bersaglio, segue pur sempre una semantica, con determinate regole, che limitano ciò che si può esprimere con questa preposizione. Anche nelle fasi iniziali la forma *su* non indica una relazione dove il tema è sottostante il relatum. Si osserverà allora con quali significati è possibile *su* nelle diverse varietà di apprendimento. Nelle figure 8, 9, 10 sono organizzati i significati in cui compare *su* nelle tre fasi delle varietà di apprendimento qui considerate⁹¹.

3.6.1. PRIMA FASE

Nella prima fase di acquisizione (fig. 6) *su* è usato sia nel caso in cui il tema è in contatto con il relatum, sia nel caso in cui il tema è senza contatto con il relatum, sia per esprimere una direzione in dipendenza di un verbo:

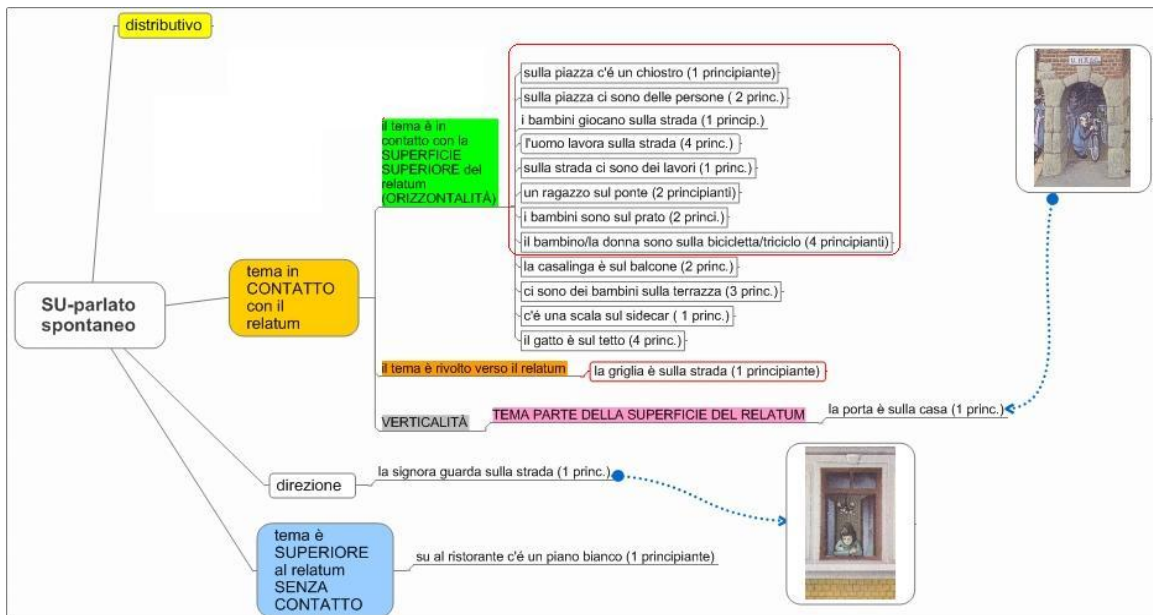
(13) *Claudi*

⁹¹ In questi schemi ho rappresentato i diversi usi di *su* nelle varietà di apprendimento. L'albero creato in questo modo, è diverso da quello sviluppato per l'italiano L1 perché i significati di *su* in L2 sono sviluppati a partire dallo stesso significato prototipico, ma si ramificano poi in modo diverso.

38. *la signora guarda sulla strada.*

Su senza contatto è raro e trova una sola occorrenza (cfr. esempio 14). *Su* esprime un contatto risulta invece l'uso più frequente di *su*. *Su* può esprimere tre situazioni diverse in cui il tema è in contatto con il relatum: il contatto su una superficie orizzontale, su una superficie verticale e il contatto nel caso in cui il tema è rivolto verso il relatum. *Su* è usato con maggiore frequenza nel caso in cui il tema è in contatto orizzontale con il relatum. Come si osserverà più avanti in fasi successive l'apprendente esprime con *su* sia relazioni funzionali che relazioni locali. Le relazioni funzionali sono circoscritte da una linea nella figura.

FIGURA 6: *SU* NELLA DESCRIZIONE SPONTANEA; VARIETÀ DI APPRENDIMENTO, PRIMA FASE



3.6.2. SECONDA FASE

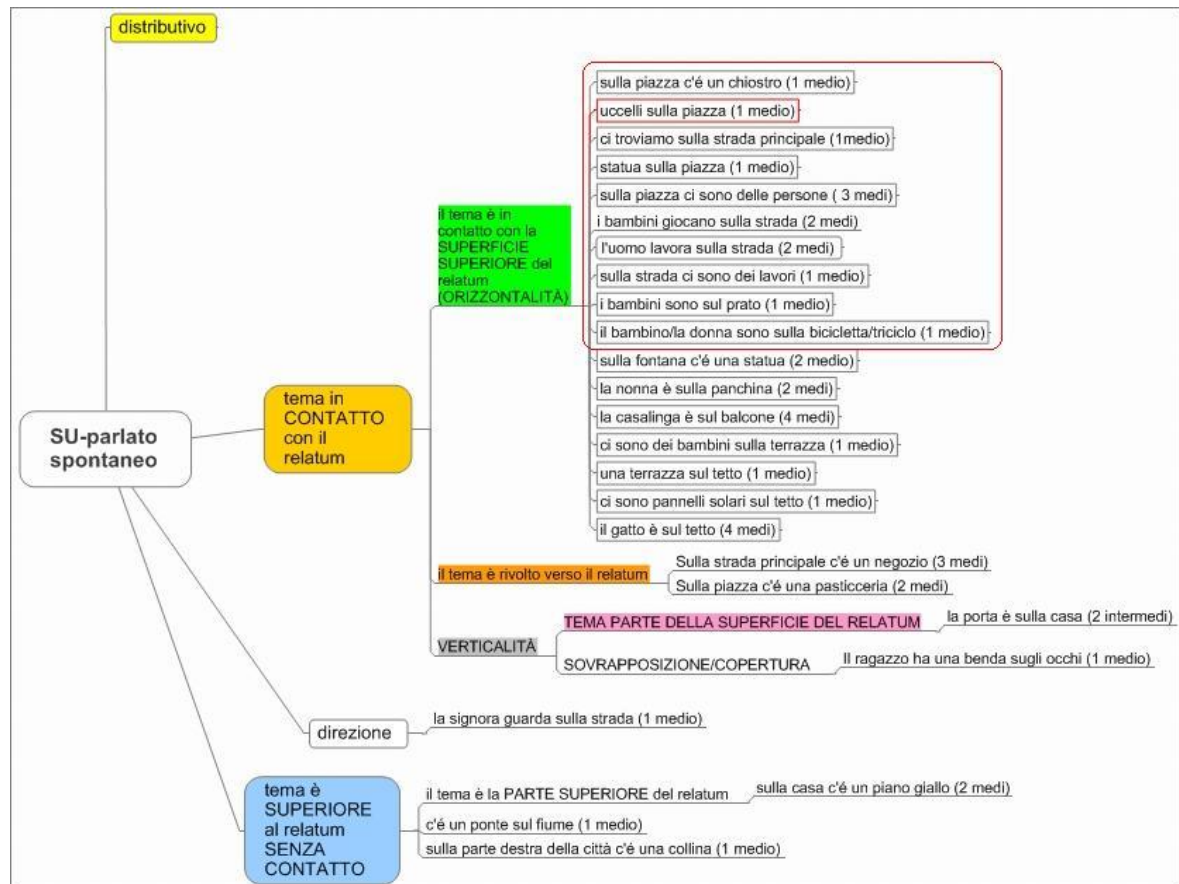
Nella seconda fase della varietà di apprendimento (fig. 7) l'apprendente rende con *su*, oltre agli usi già possibili nella prima fase, anche la relazione spaziale di altre costellazioni: *su* viene usato per esprimere, nella relazione senza contatto, la costellazione *ponte/fiume*. Inoltre nel caso in cui il tema è in contatto con il relatum e in una relazione verticale *su* può essere usato anche nel significato di SOVRAPPOSIZIONE/COPERTURA:

(14) Conni

(4) *il ragazzo ha qualcosa sugli occhi*

Rispetto alla fase precedente i casi in cui il tema è in contatto con la superficie superiore del relatum realizzati con *su* sono più frequenti. Anche nella seconda fase l'apprendente non distingue casi in cui è presente una relazione funzionale tra tema e relatum, ma considera tali costellazioni per la loro componente spaziale. Costellazioni esprimenti una relazione funzionale sono raccolte all'interno di una linea nella figura.

FIGURA 7: SU NELLA DESCRIZIONE SPONTANEA: VARIETÀ DI APPRENDIMENTO, SECONDA FASE



3.6.3. TERZA FASE

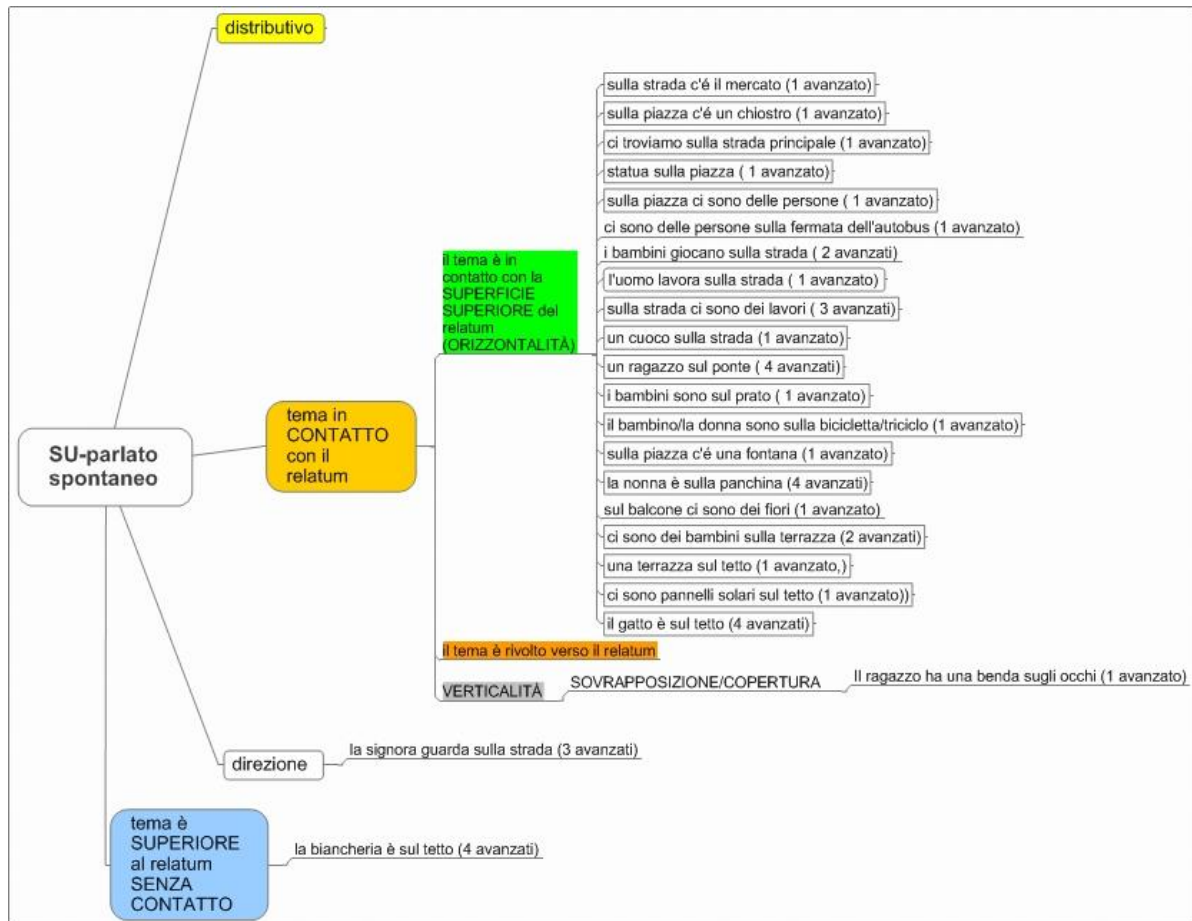
Nella terza fase le relazioni espresse con *su* si possono organizzare secondo gli stessi significati rintracciati nelle fasi precedenti. Sussiste però una differenza qualitativa e quantitativa. *Su* non è presente in costellazioni in cui il tema è la parte superiore del relatum e nemmeno in casi in cui il tema è in contatto con il relatum e la loro relazione avviene sulla verticale (come invece era possibile nella fase precedente). Resta possibile una relazione senza contatto (diretto) tra tema e relatum, come nell'esempio (15):

(15) Angelica

31. *sul tetto si vede la biancheria*

Le costellazioni espresse in modo più numeroso da *su* sono quelle in cui il tema è in contatto con il relatum e il contatto avviene sulla superficie orizzontale. Tra queste molte hanno un rapporto primariamente funzionale, e sono racchiuse all'interno di una linea nella figura 8:

FIGURA 8: *SU* NELLA DESCRIZIONE SPONTANEA; VARIETÀ DI APPRENDIMENTO, TERZA FASE



Si è visto che *su* è considerata nelle varietà degli apprendenti, una “superpreposizione”, cioè una forma preposizionale che sovraestende il significato prototipico a moltissime costellazioni, talune delle quali sono rese nella lingua bersaglio con altre preposizioni.

Nelle varietà di apprendimento, generalmente, gli informatori usano la forma *su* con la funzione di RELAZIONE NEUTRA; ad esempio *sulla strada* anziché *per strada* o *in strada*. L'uso improprio è senz'altro legato al transfer dalla L1; nella quale questa espressione sarebbe introdotta da *auf*. Tuttavia non tutti i contesti possono essere giustificati col solo transfer.

L'esempio (16) mostra un uso di *su* che trova una spiegazione al di fuori del transfer, perché in tale contesto non sarebbe possibile l'uso di *auf* in tedesco:

(16) Sylvia

33. *c'è una signora sul terzo livello, su al ristorante, che osserva la strada*

Il significato semantico che Sylvia attribuisce alla preposizione *su* è in parte coincidente con l'organizzazione semantica riscontrata nei nativi. Essa localizza un tema superiore al relatum, ma non riconosce che in questo caso, mancando un diretto rapporto di sostegno, l'italiano preferisce rendere questa relazione con *al di sopra di*. In poche parole, nel sistema di relazioni spaziali dell'apprendente questa relazione viene attribuita nella categoria SU, pur non essendone un caso prototipico.

Talvolta, si osservi l'esempio (17), non riconoscendo quali altre componenti giocano un ruolo determinate, gli apprendenti sovraestendono la preposizione a costellazioni descritte nella lingua bersaglio attraverso altre espressioni. Si confronti ad esempio l'uso di *su* per descrivere il concetto ORIENTAMENTO del tema verso il relatum. Si tratta di un significato periferico, usato in particolari costellazioni, come negli esempi in (12), (13). Come già osservato questo significato è possibile quando il tema ha un orientamento intrinseco, non è animato e non è mobile. Nelle varietà degli apprendenti invece queste limitazioni vengono meno, per cui è possibile usare *su* con componente [DIREZIONE], anche con altri temi come in (17):

(17) Claudi 2

18. *la griglia è sulla strada*

Nell'esempio (17) l'apprendente si riferisce all'inferriata che sta venendo dipinta dall'imbianchino già riportata in figura 3 di questo capitolo. Si è visto che la categoria SU è strutturata in sottocategorie e che non tutti i significati di *susi* pongono allo stesso livello; al contrario ci sono alcuni significati con componenti più salienti e altri con componenti periferiche. Analogamente, l'acquisizione dei diversi significati della preposizione avviene per gradi. In accordo con la teoria dei prototipi, in una prima fase i significati ad essere

acquisiti –quindi, le prime costellazioni ad essere descritte con una certa preposizione- sono quelli prototipici.

Si possono fare diverse ipotesi su come dal significato prototipico, si arrivi ad acquisire i significati periferici. Si può pensare che i significati periferici vengano acquisiti successivamente data la loro minore frequenza nell'input dei madrelingua. Tuttavia dall'analisi dell'uso nelle varietà di apprendimento si osserva che, dopo aver acquisito il significato prototipico, gli apprendenti lo applicano a costellazioni che secondo la loro percezione sono associabili al caso prototipico: tali costellazioni sono simili, per qualche componente, al caso prototipico. La somiglianza con il caso prototipico è stabilita attraverso metafore, metanomie, restrizioni semantiche, e somiglianze di famiglia, cioè attraverso gli stessi principi che regolano il mutamento semantico nelle lingue⁹² (Blank 1999). In questa fase possono aver luogo delle sovraestensioni⁹³.

Gli apprendenti acquisiscono in primo luogo *su* usato, nel suo uso prototipico, che corrisponde alla componente [CONTATTO SULLA SUPERFICIE ORIZZONTALE]:

(18) Julia

33. *vedo un gatto sul tetto di una casa*

(19) Claudia

37. *c'è una signora sulla terrazza*

(20) Conni

35. *una casalinga su un balcone*

Di questa componente, infatti, l'apprendente riceve un input saliente con elevata frequenza e che si riferisce a costellazioni non marcate. Questo input inoltre si accorda con certi usi della preposizione *auf* in tedesco, la L1 degli apprendenti, i quali possono così

⁹² Cfr. cap. I.

⁹³ Cfr. cap. II.

istituire quella che Weinreich (1974) chiama “identificazione interlinguistica”. Gli apprendenti quindi riconoscono il significato prototipico della preposizione *su*, ma non sono in grado di selezionare i relata che possono assumere le proprietà funzionali di oggetto portante:

(21) Boris

24. *i bambini sono su il giardino*

(22) Meike

24. *sulla strada e c'è un cuoco che offre il menu del giorno*

Anche se tali usi sono facilitati dal transfer (nel prato = *auf der Wiese*; per la / in strada = *auf der Straße*) non bisogna sopravvalutare questo fenomeno: Giuliano (2004: 173) rintraccia usi analoghi anche nell'italiano L2 di inglesi il cui uso in italiano L2 non può essere derivato dalla loro L1, in cui il relatum *strada* viene introdotto da *in* o *on* (*in/on the street*). L'ipotesi alternativa al transfer è che l'informatore abbia compreso la funzione di *su* come localizzatore statico su una superficie portante, ma non è in grado di associarla ai relata da lui scelti. Ne derivano sovraestensioni di *su* (e relative sottoestensioni di determinate preposizioni).

Successivamente la preposizione *su* viene estesa anche a tutti in casi in cui c'è [CONTATTO] anche lungo una superficie verticale.

(23) Desiré

34. *una porta che è su questa casa* [CONTATTO] + [VERTICALITÀ]

La relazione spaziale [CONTATTO] + [VERTICALITÀ] viene riconosciuta dal parlante germanofono che l'associa alla forma *su*. L'associazione con la preposizione *su* è dovuta all'input: anche se in modo non prototipico la relazione [CONTATTO] + [VERTICALITÀ] fa parte

delle relazioni rese da *sunella* lingua bersaglio. Nelle varietà di apprendimento *su* copre gli usi di *auf* e *and* della L1-tedesco⁹⁴.

Si è osservata l'esistenza di costellazioni in cui è presente il [CONTATTO] sulla superficie orizzontale e tuttavia non viene usata la preposizione *su*. Per gli apprendenti è difficile individuare in quali casi tali costellazioni vengono rese con un'altra forma solo in base all'imput. Infatti gli apprendenti, in tutte le fasi dell'acquisizione, sovraestendono la forma *su* anche ai casi dove è presente [CONTATTO] + [ORIZZONTALITÀ], ma che sono resi in italiano con *a, per, in...*. In altre parole, non vengono acquisiti i casi in cui è necessario l'uso di una forma che esprime la RELAZIONE NEUTRA; essi vengono realizzati secondo le loro caratteristiche spaziali. Come già annunciato nel paragrafo I.1.6. per le successive considerazioni sarà necessario assumere una prospettiva onomasiologica-inversa cioè a quella semasiologica adottata finora- che osservi la serie di forme che descrivono -ad esempio- la RELAZIONE NEUTRA in tutte le costellazioni in cui compare tale concetto. Si assumerà questa prospettiva nel seguente capitolo in base alle figure del test mirato.

3.7. L'ACQUISIZIONE DEI DIVERSI SIGNIFICATI DI *SU*

3.7.1. ACQUISIZIONE DELLA COMPONENTE [SUPPORTO]: LE BAMBINE SUI TRAMPOLI

In questo paragrafo si osserva il percorso di acquisizione della componente [SUPPORTO], esemplificata nella relazione *bambina/trampoli* illustrata nella seguente figura:

FIGURA 9: BAMBINA/TRAMPOLI

⁹⁴Lo stesso non vale per i madrelingua italiani, per i quali l'uso di *su* è possibile, ma è preferita una perifrasi verbale come esemplificato da *il quadro attaccato al muro* rispetto a *il quadro sul muro*.



Nel corpus delle interviste spontanee sono state prodotte le seguenti espressioni nelle quali *su* esprime principalmente la componente di [SUPPORTO], in cui il tema è sostenuto dal relatum:

SUPPORTO

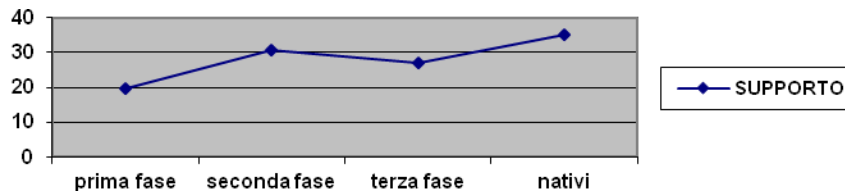
- (24) sulla fontana c'è una statua (2 medi, 1 avanzato)⁹⁵
- (25) la nonna è sulla panchina (2 medi, 4 avanzati)
- (26) sul balcone ci sono dei fiori (1 avanzato)
- (27) la casalinga è sul balcone (2 principianti, 4 medi)
- (28) ci sono dei bambini sulla terrazza (3 principianti, 1 medio, 2 avanzati)
- (29) una terrazza sul tetto (1 medio, 1 avanzato)
- (30) c'è una scala sul sidecar (1 principiante)
- (31) ci sono pannelli solari sul tetto (1 medio, 1 avanzato)
- (32) il gatto è sul tetto (4 principianti, 4 medi, 4 avanzati)

Si osserva che la componente [SUPPORTO] è presente fin dalla prima fase dell'acquisizione. Tuttavia si notano anche alcune differenze quantitative e qualitative tra le tre varietà di italiano come L2 e tra l'italiano dei nativi. Il numero delle occorrenze di questa componente rispetto alle occorrenze totali di *su* in ciascuno dei gruppi, è più bassa nei principianti (19,5%) e più alta nei madrelingua (35%), mentre si assesta su valori

⁹⁵Tra parentesi è indicato il numero dei parlanti che producono gli enunciati divisi per livello di competenza.

intermedi nel gruppo di apprendenti medi (30,6%) e avanzati (27%)⁹⁶. Si rappresentano nel grafico 1 questi valori percentuali:

GRAFICO 1: FREQUENZA DELLA COMPONENTE [SUPPORTO]



Il fatto che gli apprendenti, specialmente nella prima fase usino in percentuale più bassa *su* con significato di supporto, verifica l'ipotesi che il significato più facilmente associato a *su* nella prima fase non sia quello di supporto. Mentre per i nativi il significato prototipico di *su* è associato al concetto di [SUPPORTO], per gli apprendenti *su* rende il concetto di relazione con [CONTATTO].

Le due componenti però sono difficilmente separabili: le osservazioni della produzione linguistica spontanea difficilmente possono portare a risultati decisivi sulle diverse componenti in italiano L1 e L2, dato che la stessa forma può rendere due componenti diverse. Per confermare questa ipotesi è necessario rintracciare un caso in cui è più rilevante il [SUPPORTO] del [CONTATTO]. In questo caso l'apprendente non dovrebbe usare *su* mentre dovrebbe usarlo il nativo. In effetti, nel corpus si rintracciano casi di questo tipo (cfr. figura 3: *uomo/giardino*, o *quadro/muro* cfr. fig. 18 in appendice). La componente [SUPPORTO] emerge in un modo univoco particolarmente in alcune frasi prodotte dai nativi⁹⁷:

⁹⁶Percentuali calcolate sulle occorrenze totali di *surispettivamente* nel corpus degli apprendenti nella prima fase (46 occorrenze), nel corpus degli apprendenti della seconda fase (47 occorrenze), nel corpus degli apprendenti della terza fase (83 occorrenze) e nel corpus dei nativi (268 occorrenze).

⁹⁷ La costellazione *bambine/ trampoli* non è tuttavia una costellazione realizzabile solo con *su*: *tra l'edicola e la casa ci sono tre ragazze che stanno giocando con i trampoli* (IB06Bil) *oe ci sono anche dei bambini che giocano con i trampoli che salgono sui trampoli* (IB19Bil). La componente di SUPPORTO non è l'unica componente rintracciabile nella costellazione.

- (33) IBO01Bil
33. *Le bambine giocano su dei trampoli*
- (34) IBO08Bil
87. *Ci sono [...] delle bambine sui trampoli*

Mentre nel corpus degli apprendenti la stessa costellazione non è resa con *su*:

- (35) Meike
21. *C'è un gruppo di bambine che gioca a trampoli*

3.7.2. ACQUISIZIONE DELLA COMPONENTE TOPOLOGICAMENTE NEUTRA: C'È UNA DONNA SULLA BICICLETTA

Un'altra conferma che gli apprendenti non scelgono la preposizione *su* solo per esprimere una relazione in cui il peso del tema è scaricato sul relatum [SUPPORTO], ma per tutti i casi in cui sono presenti le componenti [CONTATTO + ORIZZONTALITÀ], si evince dai seguenti esempi. Casi in cui compaiono [CONTATTO + ORIZZONTALITÀ] senza un'evidente presenza del [SUPPORTO] sono molto frequenti tra gli apprendenti. Questi casi sono stati circondati in rosso nelle figure 6 e 7.

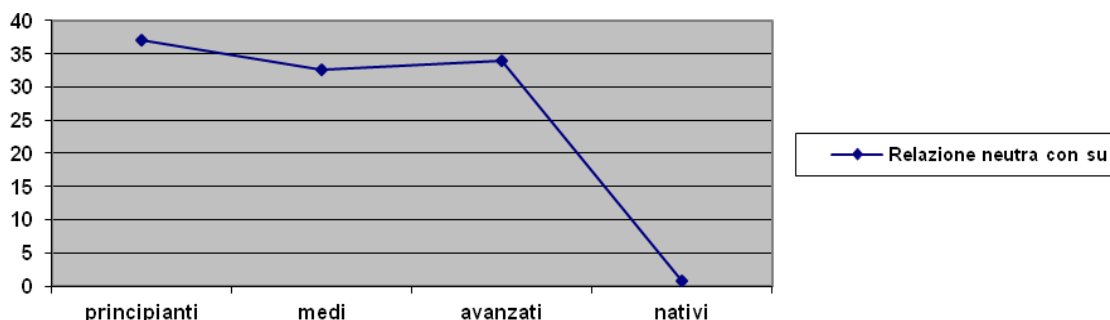
RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE

- (36) sulla strada c'è il mercato (1 avanzato)
- (37) sulla piazza c'è un chiostro (1 principiante, 1 medio, 1 avanzato)
- (38) uccelli sulla piazza (1 medio)
- (39) ci troviamo sulla strada principale (1 medio, 1 avanzato)
- (40) statua sulla piazza (1 medio, 1 avanzato)
- (41) sulla piazza ci sono delle persone (2 principianti, 3 medi, 1 avanzato)

- (42) ci sono delle persone sulla fermata dell'autobus (1 avanzato)
- (43) i bambini giocano sulla strada (1 principianti, 2 medi, 2 avanzati)
- (44) l'uomo lavora sulla strada (4 principianti, 2 medi, 1 avanzato)
- (45) sulla strada ci sono dei lavori (1 principianti, 1 medio, 3 avanzati)
- (46) un cuoco sulla strada (1 avanzato)
- (47) un ragazzo sul ponte (2 principianti, 4 avanzati)
- (48) i bambini sono sul prato (2 principianti, 1 medio, 1 avanzato)
- (49) sull'angolo c'è un ristorante (1 principiante)
- (50) il bambino/la donna sono sulla bicicletta/triciclo (4 principianti, 1 medio, 1 avanzato)
- (51) sulla piazza c'è una fontana (1 avanzato)

Quando il tema è in contatto con il relatum sulla sua superficie orizzontale, ma è in una relazione funzionale con questo, i nativi usano sporadicamente *su* e preferiscono descrivere attraverso altre forme il concetto di RELAZIONE NEUTRA. Gli apprendenti invece, ignorando in questi casi la componente funzionale, percepiscono la stessa relazione come una relazione in cui predomina la componente [SUPPORTO]. È da notare che tutti i tre gruppi di apprendenti realizzano queste relazioni con *su*. La loro L1 infatti non aiuta la distinzione: la [RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE] non è realizzata con una preposizione specifica in tedesco. Gli apprendenti considerano le costellazioni in cui i madrelingua percepiscono questa componente come costellazioni facenti parte dei casi in cui si manifesta la componente di [SUPPORTO]. La tesi abbracciata dagli apprendenti, è che *su* vada usato in tutti i casi in cui siano presenti le componenti [CONTATTO+ ORIZZONTALITÀ]. In questo modo percepiscono ogni input dei nativi dove *su* realizza la componente [SUPPORTO], come un rinforzo dell'uso della preposizione nella loro varietà di apprendimento. L'uso di *su* per realizzare relazioni topologiche neutrali è presente in tutte le fasi dell'acquisizione. Se ne rappresenta la frequenza percentuale nel seguente grafico:

GRAFICO 2: FREQUENZA DELLA COMPONENTE[RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE]
REALIZZATA CON *SU*



Dal grafico si evince che il significato di *su* viene sovraesteso in tutte le varietà di apprendimento per descrivere le relazioni spaziali che in italiano vengono categorizzate come RELAZIONI TOPOLOGICHE NEUTRALI. Si riconosce qui un fenomeno tipico delle varietà di apprendimento: la sovraestensione (Taylor 1990). La sovraestensione di una preposizione (o di un altro elemento lessicale) è fondamentale perché mostra il significato che è stato appreso.

Tornando alla descrizione della città, gli apprendenti usano espressioni come *una famiglia fa una passeggiata sulla piazza* (Meike), *i ragazzi giocano sulla strada* (Katherina), *sul giardino stanno giocando i bambini* (Boris), *una signora sulla finestra che guarda* (Jochen), *c'è un uomo sulla bicicletta* (Steffi, Denny)...: mentre l'italiano ha una serie di preposizioni specifiche per esprimere queste relazioni come *per la strada, nella piazza / in piazza, in giardino / nel giardino, alla finestra, in bicicletta*⁹⁸....Tuttavia sintagmi preposizionali come *sulla piazza, sulla finestra, sulla bicicletta* sono presenti –come fenomeni marginali- anche nelle descrizioni dei nativi. Si osservino a tal proposito gli esempi (52) e (53):

(52) IB19BIL

34. *poi sulla sinistra e si vede un vecchietto sulla bicicletta*

⁹⁸Queste collocazioni dipendono sia dalla semantica delle preposizioni, sia da come la lingua categorizza il relatum. È infatti possibile *una passeggiata sulla spiaggia*, ma si deve dire *una passeggiata in piazza*, come se la piazza assumesse la funzione di un contenitore.

(53) IB06BIL

44. *all'ultimo piano sulla finestra c'è un gatto che guarda verso la strada*

Nell'1% dei casi il significato di *su* viene usato anche da parte dei madrelingua nelle costellazioni in cui è presente una componente funzionale nelle quali normalmente ci si aspetterebbe una preposizione specifica⁹⁹; è probabile che questa percentuale aumenti nei nativi in una situazione meno controllata. È possibile che a causa di questa instabilità del significato di *su* negli stessi madrelingua, gli apprendenti, vedendo confermato il loro uso e non mancando l'obiettivo comunicativo, siano indotti a mantenere inalterato l'uso di *su* anche in tutte le costellazioni dove sono presenti le componenti [CONTATTO + ORIZZONTALITÀ].

Infine trattandosi di casi possibili -in modo marginale- anche nella varietà di madrelingua, l'uso della preposizione *su* per indicare casi di RELAZIONE NEUTRA non viene sempre considerato come errore dagli insegnanti.

3.7.3. LE COMPONENTI [SUPPORTO] E [INTEGRAZIONE]

Un caso particolare di [SUPPORTO] è quello in cui il tema è integrato nella superficie del relatum, come nella costellazione già illustrata nell'esempio (2) prodotto da un nativo: *in primo piano sul crocicchio c'è anche un tombino aperto* (IB06BIL). La componente [INTEGRAZIONE] non compare nel corpus degli apprendenti. Tuttavia la componente [COPERTURA] -semanticamente molto vicina all'integrazione- è presente a partire dalla varietà intermedia:

(54) Johanna

7.un bambino non vede perché ha una benda sugli occhi

⁹⁹ Secondo Heinemann (2001) si sta assistendo a una estensione del campo semantico di *su*.

Non sono a disposizione abbastanza costellazioni con questa componente per formulare ipotesi sulla sua acquisizione. Il test guidato fornirà i dati opportuni.

3.7.4. ACQUISIZIONE DELLA COMPONENTE [VERTICALITÀ]

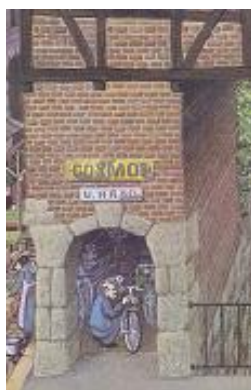
Finora si sono osservati casi in cui le relazioni tra tema e relatum avvengono su un piano orizzontale. *Su* tuttavia può essere usato anche per descrivere relazioni che hanno luogo lungo l'asse verticale.

(55) IB12BIL

54.Sulla casa c'è la scritta toblerone

Questa componente compare anche negli apprendenti, ma applicata a un tema e a un relatum inadeguati: Si confronti la costellazione *signore/casa* in fig. 10 e il relativo enunciato riportato nell'esempio (56):

FIGURA 10: SIGNORE/CASA



(56) Desiré, fase iniziale

33. *questo [signore] è nella casa strana, su questo c'è un porta*

34.*sulla casa c'è una porta qui fa qualcosa con la bicicletta*

Non avendo a disposizione sufficienti strumenti lessicali l'apprendente del gruppo dei principianti descrive in questo modo la relazione tra il portico e la facciata della casa. Anche per quanto riguarda questa componente i casi estratti dal corpus spontaneo non sono sufficienti per osservare una tendenza di acquisizione e si dovrà fare ricorso a dati del test guidato.

3.7.5. TEMA SENZA CONTATTO CON IL RELATUM

Nel caso illustrato da *c'è una casa sulla strada principale*¹⁰⁰ *su* non è usato in una relazione prototipica come potrebbe essere *c'è una tazza sul tavolo*. La componente non è così saliente. Si tratta piuttosto di un caso particolare di [SUPPORTO], in cui è presente una componente [DIREZIONE] (vedi fig. 5): la casa è infatti accessibile dalla strada e la facciata è rivolta verso la strada. Dal suo punto di vista la facciata della casa (o per metonimia la casa stessa), è in relazione con la strada come tazza con il tavolo. Solo grazie alla nostra conoscenza del mondo sappiamo che la base della casa non trasferisce il suo peso direttamente sulla strada. Questo uso della preposizione *su* è acquisito anche da apprendenti medi:

(57) Katherina¹⁰¹

47. *sulla strada si vede una farmacia*

e con un differente (inappropriato) relatum anche da apprendenti principianti:

(58) Lovena

27. *vicino questa strada sulla angolo di gollenstrasse c'è un ristorante*

¹⁰⁰Non sempre questa componente di *su* è preceduta da un verbo esistenziale: spesso viene introdotta da un verbo che esprime una direzione: „*c'è una casa sull'angolo che dà sulla strada successiva, alla sua destra un ehm delle finestre a baldacchino*” (IBO7BIL).

¹⁰¹In questo caso contrariamente alla frase di IBO7BIL nella nota precedente il tema (la casa) non è orientato intrinsecamente ma in modo estrinseco.

In varietà di principianti compare *su* con la componente [SUPERIORITÀ] senza contatto (cfr. figura 11):

FIGURA 11: SIGNORA/TERZO PIANO



(59) Sylvia

33. *c'è una signora sul terzo livello, su al ristorante, che osserva la strada*

Questo uso di *su* non è ammesso nella varietà dei madrelingua¹⁰². Tuttavia, quando *su* ha valore avverbiale, può indicare un luogo superiore al luogo del parlante senza contatto con esso: *su abita una signora che osserva la strada*¹⁰³.

¹⁰² Per descrivere questa costellazione l'italiano preferisce *al di sopra di*: *questa casa è formata/è costituita al di sopra del porticato da due piani* (IB01BIL). Tuttavia quest'uso di *su* è possibile in certi contesti se il verbo non è esistenziale: *sul capo di Tantalò pendevano rami pieni di doni deliziosi* (Hottenroth 1893: 122).

¹⁰³ L'esempio è dell'autore

Su è anche possibile per indicare contatto con la superficie anche quando tale superficie è una rappresentazione convenzionale. È il caso di espressioni che si rivolgono a un quadro o a una foto e considerano lo spazio di tali supporti come uno spazio reale e tridimensionale. Si dice infatti la *persona nella foto* immaginando uno spazio tridimensionale in cui è possibile la relazione di [CONTENUTO]. La profondità in raffigurazioni bidimensionali (come quadri, foto o la figura del test) può anche venire resa immaginando diverse sezioni che tagliano la scena in diverse profondità, come diversi fondali in un palcoscenico. Attraverso questo sistema sono possibili espressioni come *sul davanti, sullo sfondo*¹⁰⁴. Nella varietà di apprendimento del primo gruppo è possibile osservare una variante semplificata di questa strategia, che considera come relatum la superficie della figura, su cui sono collocati vari relata. Si osservino gli esempi (60) e (61)

(60) Lovena

15. *le case in generale su questo illustrazione sono vecchie e sono colorate [...]*

(61) Claudia

16. *anche parte di destra sul quadro c'è un due persone che puliscono le camere*

Si tratta di un caso particolare di sovrapposizione¹⁰⁵ ammesso anche in italiano standard. Nelle fasi intermedie e avanzate dell'acquisizione gli apprendenti evitano di riferirsi alla figura in questo modo, e preferiscono invece riferirsi a parti della stessa ricorrendo a espressioni come *in primo piano/sullo sfondo*¹⁰⁶:

(62) Steffi, fase intermedia

22. *in primo piano sulla strada c'è un uomo sulla bicicletta*

¹⁰⁴Vitrugno (2007)

¹⁰⁵ Questo significato di *su* è osservato anche nell'analisi semantica della preposizione *su*: vedi anche *La ragazza sulla foto* Hottenroth (1991).

¹⁰⁶ Uno studio cognitivo su *in primo piano/sullo sfondo* in ottica contrastiva è presente in (Vitrugno 2007).

3.8 CONCLUSIONI

Nella tabella 4 si riassumono i diversi usi di *suriscontrati* nelle varietà di apprendimento e nel corpus dei madrelingua. Con il segno + o - viene segnalato il significato acquisito (attestato almeno una volta in due informatori diversi, cfr. § I.3.6) o no, mentre tra parentesi (+) sono evidenziati i significati acquisiti, ma attribuiti a relata non appropriati. Il significato di *su* acquisito fin dalla prima fase è quello in cui è presente [CONTATTO + ORIZZONTALITÀ].

TABELLA 5: ACQUISIZIONE DI DIVERSI SIGNIFICATI DI SU NELLA DESCRIZIONE SPONTANEA

Significati di <i>su</i> nella descrizione spontanea	componente	Prima fase	Seconda fase	Terza fase	nativi
a) il tema è in contatto con la superficie superiore del relatum: <i>lamotocarrozzina che è** sulla quale ci sono gli attrezzi di un pittore</i> (IB06BIL)	t CONTATTO r [ORIZZONTALITÀ]	+	+	+	+
b) il tema è rivolto verso il relatum: <i>sulla strada principale c'è un negozio</i> (IB16BIL)	[DIREZIONE]	-	-	-	+
c) il tema è in contatto con il relatum attraverso la sua superficie verticale: <i>sullo stipite è appoggiato un uomo</i> (IB08BIL)	[VERTICALITÀ]	(+)	+	+	+
d) il tema è parte della superficie del relatum: <i>eh sulla prima [casa] c'è la</i>	t ∩ O r [INTEGRAZIONE]	-	+	+	+

<i>scritta toblerone</i> (IB12BIL)					
e) il tema è sullo spazio superiore al relatum, ma senza diretto contatto: <i>un ponte sul fiume</i>	t OR r	(+)	+	+	+
f) il tema è in una relazione funzionale con il relatum: <i>c'è una donna sulla bicicletta</i> (Denny)	RELAZIONE NEUTRA	+	+	+	(-)

Si osserva una correlazione tra i primi usi acquisiti e l'uso prototipico della preposizione *su*: l'uso prototipico (nella tabella contrassegnato con a)), dove il tema e il relatum sono in CONTATTO e in un rapporto di POSIZIONE SUPERIORE è presente fin dalla prima fase. Gli esempi (63) e (64) mostrano l'uso prototipico nell'enunciato rispettivamente di apprendenti nella prima e nella seconda fase:

(63) Desiré- prima fase

30. *il gatto cammina sul tetto di una casa*

(64) Meike- fase avanzata

27. *sui tetti ci sono pannelli solari*

Su usato per riferirsi a una relazione sulla verticale rientra tra i primi significati acquisiti. Tale uso di *su*, nella tabella 1 contrassegnato con c), è attestato anche nella prima fase ma con un relatum non appropriato:

(65) Jochen, prima fase

30. *una porta che è su questa casa*

Analogamente il significato di *su* per indicare un tema SUPERIORE al *relatum* ma SENZACONTATTO con esso (si confronti il caso e) nella tabella 1), è attestato fin dalla prima fase, ma solo a partire dalla seconda fase si riferisce a costellazioni appropriate (come *ponte/fiume...*); si osservi l'uso attestato nella prima fase¹⁰⁷.

(65) Sylvia, prima fase

29. *c'è una signora sul terzo livello, su al ristorante, che osserva la strada*

A partire dalla seconda fase si è potuto attestare l'uso di *su* in una relazione di INTEGRAZIONE (si osservi il caso d) nella tabella 1):

(66) Conni, seconda fase

28. *giocano assieme, uno non vede niente, ha qualcosa sugli occhi*

(67) Johanna, terza fase

7. *un bambino non vede perché ha una benda sugli occhi*

Nella tabella è illustrata infine la componente DIREZIONE (cfr. b) nella tab.1) rintracciabile ad esempio nell'esempio (68) prodotto da un'informatore madrelingua:

(68) Sara, nativa

1. *nella facciata che dà sul fiume*

¹⁰⁷ Il tipo di costellazione descritto nell'esempio 59 viene reso in fasi successive con *sopra*.

Tale componente non è presente nel corpus degli apprendenti¹⁰⁸ e rappresenta un uso periferico di *su* anche nei madrelingua.

Attraverso questi dati è possibile distinguere tre fasi dell'acquisizione di *su*. La prima, in cui viene acquisito il significato prototipico (CONTATTO sulla SUPERFICIE ORIZZONTALE), la seconda dove sono acquisiti alcuni significati intermedi, vicini al prototipo per alcune componenti, ma divergenti per altre (casi c, d, e nella tab. 1), ed una terza fase di non acquisizione (almeno nei livelli linguistici qui considerati) dove non è visibile né CONTATTO né una relazione con la SUPERFICIE VERTICALE.

Nel paragrafo 7.2 di questo capitolo si è già osservato che nelle varietà di apprendimento la preposizione *su* descrive anche le costellazioni che in italiano non sono categorizzate secondo il loro valore topologico, ma secondo quello funzionale (tra queste la preposizione *a*, generalmente usata per la relazione topologica neutrale). Si noti che quando nei madrelingua è possibile descrivere una costellazione con questa relazione è sempre implicita anche una relazione spaziale.

La difficoltà ad acquisire la forma usata negli stessi contesti della varietà dei nativi (in genere la preposizione *a*) dipende dal fatto che la componente [RELAZIONE TOPOLOGICAMENTE NEUTRA] non è rilevante in tedesco, L1 degli apprendenti. Gli apprendenti considerano infatti la costellazione *angolo/ristorante* come una relazione con [CONTATTO] e [VERTICALITÀ] e trovano un'analogia tra questa costellazione e il prototipo *il gatto è sul tetto della casa*, in cui riconoscono le componenti [CONTATTO] e [ORIZZONTALITÀ], come illustrato nell'esempio seguente:

(69) Lovena, prima fase

27. *sull'angolo di Gollenstrasse c'è un ristorante*

L'uso di *su* in queste costellazioni è infatti diffuso fin dalla prima fase come nelle altre costellazioni che sono categorizzate dalla componente prototipica esemplificata da *il gatto è sul tetto della casa*. L'italiano invece vede nella stessa relazione un'analogia con il prototipo

il bar alla stazione. Di fronte all'uso della forma *su* in tali costellazioni nelle varietà di apprendimento si possono formulare due ipotesi:

- a. gli apprendenti percepiscono la relazione TOPOLOGICA NEUTRALE, ma la realizzano con *su*
- b. gli apprendenti non percepiscono la relazione TOPOLOGICA NEUTRALE e categorizzano tutte le costellazioni in base alla relazione topologica tra tema e relatum in esse compresa.

Il gruppo qui esaminato sembra confermare l'ipotesi b: infatti dai dati riassunti nella tabella 1 appare che i significati funzionali della preposizione *su* sono acquisiti più tardivamente, mentre l'apprendente non ha difficoltà a rendere i significati spaziali associabili al significato prototipico. La strategia dell'apprendente è quella di trasferire la categorizzazione dello spazio attuata nella sua L1 nella L2¹⁰⁹. In tedesco non esiste una preposizione dedicata alla descrizione della relazione topologica neutrale anche se è possibile rintracciarla in alcuni usi di *auf* e *an*. Pertanto quando è possibile individuare in una costellazione la relazione topologica e questo non è in contrasto con il modello della L1 la varietà di apprendimento usa la relazione topologica. La relazione topologica inoltre si avvicina al significato prototipico della preposizione e quindi è perfettamente in accordo con le regole semantiche della varietà di apprendenti.

Da questi usi si può osservare che la lingua degli apprendenti è creativa e che la loro produzione, non si basa solo su l'input lessicale, ma basandosi sul caso prototipico inferisce anche altri possibili usi, estendendone il significato alle costellazioni simili. Se la lingua degli apprendenti non fosse creativa gli apprendenti userebbero la preposizione *su* solo in costellazioni usate da nativi¹¹⁰.

¹⁰⁹Si osserverà in seguito (§ VII.5.) la tendenza alla *crosslinguistic identification*.

¹¹⁰Una simile osservazione in acquisizione di L1 si trova in Bowerman & Choi 2001

CAPITOLO QUARTO

IV IL DISCRIMINE TRA *SU* E *SOPRA*

4.1. DISCRIMINE TRA *SU* E *SOPRA* IN PARLANTI NATIVI

Nel secondo capitolo si è più volte sottolineato che il [CONTATTO] non è una componente determinante per la scelta tra *su* e *sopra*. Nella descrizione del disegno della città, ad esempio, i parlanti nativi possono produrre l'enunciato (1) come descrizione del dettaglio del poster raffigurato in figura 1:

(1) IB13Bild

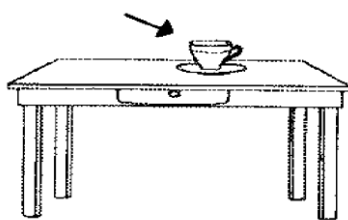
sopra al pianterreno una terrazza una terrazza abbastanza grossa in cui ci sono dei bambini che giocano

FIGURA 11: PIAN TERRENO/TERRAZZA



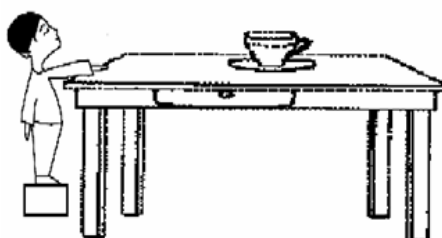
Sempre nel secondo capitolo si è accennato al fatto che in molte costellazioni *su* e *sopra* sono sostituibili: ad esempio è possibile realizzare la costellazione *libro/mensola* sia con “*il libro è sulla mensola*” sia con “*il libro è sopra la mensola*”. Si è però anche osservata la tendenza seguente: più il tema è alto e in una posizione insolita e meno è afferrabile, più aumenta la tendenza ad usare *sopra* a scapito di *su*. Si è voluto verificare l'importanza dell'afferrabilità con due disegni del test mirato, qui introdotti e commentati.

FIGURA 2: TAZZA/TAVOLO



Nel primo (fig. 2) sono presenti una tazza e un tavolo. Nel secondo disegno (fig. 3) la tazza è nella stessa posizione rispetto al tavolo, ma è stato aggiunto un bambino che cerca invano di afferrare la tazza¹¹¹:

FIGURA 3: TAZZA/TAVOLO [- AFFERRABILITÀ]



Le due figure sono state presentate a parlanti madrelingua¹¹². Nel primo caso i nativi pretendono per la preposizione *su* (nel 73% dei casi); *sopra* è possibile, come anche altri sintagmi preposizionali più specifici: *in centro*, *in mezzo*, *verso destra*, ma ha una frequenza trascurabile. Nel secondo caso invece si registra una situazione speculare: la preposizione preferita è *sopra* (80%) e solo in casi quantitativamente marginali è possibile anche *su*, *in mezzo*, *al centro*.

Si verifica così che la componente [AFFERRABILITÀ] assume un ruolo importante (ma né sufficiente né necessario) nella scelta tra *su* e *sopra*. Dal confronto tra queste due immagini si può dedurre che non solo la costellazione tema/relatum è rilevante per la scelta della preposizione, ma anche il contesto e l'esperienza che, unite a caratteristiche topologiche, possono rendere meno ambigua una figura e avvicinarla a prototipi già noti. In generale le

¹¹¹ Vandeloise (1986: 100) presenta una simile dimostrazione per il francese *au-dessus*.

¹¹²La seconda figura è stata presentata senza freccia. Si è verificato sperimentalmente che indicando un tema con una freccia il parlante focalizza l'attenzione su questo oggetto e il suo relatum escludendo dalla costellazione il ruolo degli altri oggetti.

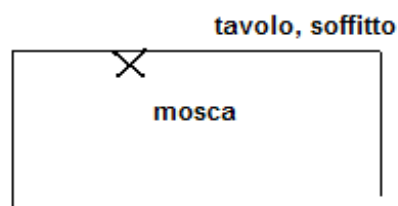
preposizioni locali non esprimono caratteristiche obiettive e spaziali degli oggetti, ma il modo con cui l'uomo, sia con i suoi sensi sia con la cultura, ordina e rappresenta lo spazio (Klein 1990).

Proprio perché questa divisione non è oggettiva e non segue le caratteristiche fisiche dell'oggetto è possibile che lingue diverse usino concetti diversi per esprimere la stessa costellazione. Anche all'interno di una stessa lingua sono evidenti differenze nell'uso di preposizioni che non dipendono dalla mera relazione spaziale, ma da quale relazione funzionale è associata alla data costellazione. Ciò è illustrato dagli esempi (2) e (3) in relazione alle figure riprodotte in fig.4 e fig.5.

(2) a) *la mosca è sotto il tavolo*

b) *la mosca è sul soffitto*

FIGURA 4: MOSCA/TAVOLO, MOSCA/SOFFITTO



(3) a) *la lampadina è nel portalampada*

b) *la patata è sotto la tazza (Herskovits 1986)*

FIGURA 5: LAMPADA/PORTALAMPADA, PATATA/TAZZA (HERSKOVITS 1986)



Inoltre, quando due forme sono sostituibili in un certo contesto (ad es. *il libro su/sopra lo scaffale*), non significa che esse sono forme sinonimiche. Esse sono due modi di interpretare la stessa costellazione: una (*su*) dà importanza al contatto e al sostegno, l'altra (*sopra*) alla

difficile afferrabilità. I due punti di vista non si escludono ed è quindi possibile che la stessa costellazione sia descritta da alcuni con informatori *su* da altri con *sopra*.

4.2. DISCRIMINE TRA *SU* E *SOPRA* IN L2

Secondo il corpus dell'italiano parlato Badip, *sopra* è, tra le preposizioni, al ventiseiesimo posto per frequenza con 32 entrate. In confronto *su* è al quinto posto con 1.760 entrate¹¹³. Date queste premesse ci si aspetta che in L2:

-*sopra* venga usato con frequenza più bassa di *su*

-*sopra* venga acquisito dopo *su*

-*sopra* abbia una varietà di significati e contesti d'uso più ristretta rispetto a *su*

In effetti nella descrizione spontanea della città *sopra* non compare nella prima fase. Al suo posto l'apprendente usa *su*:

(4) Boris, prima fase

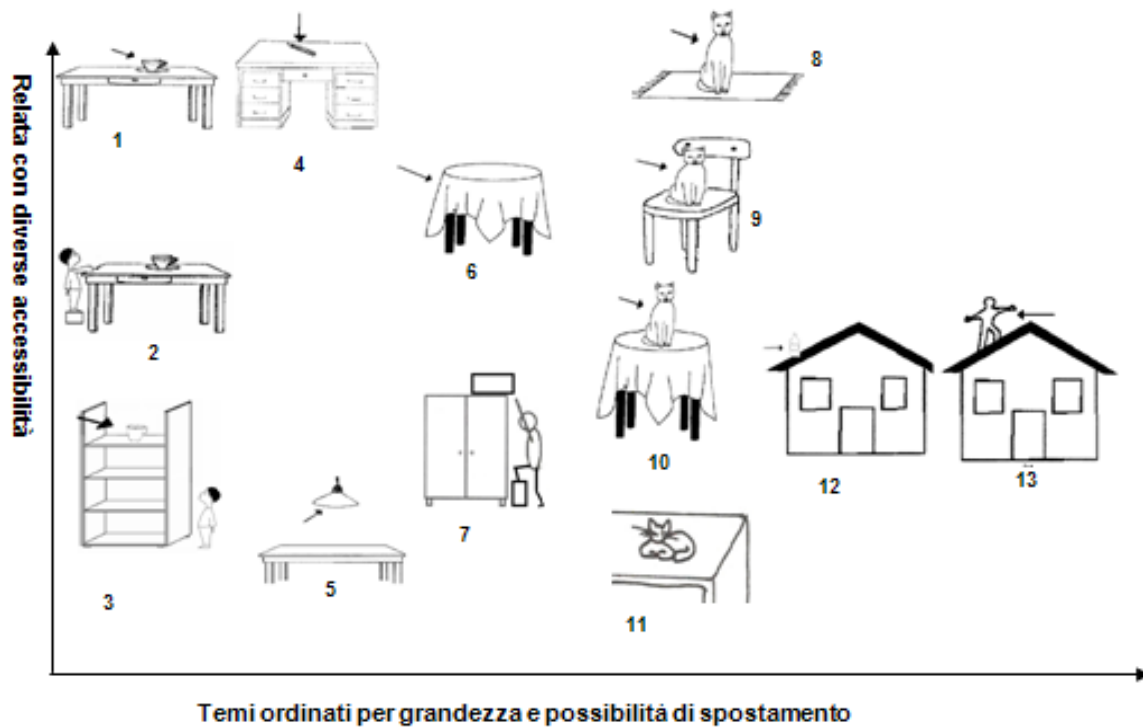
30 *C'è un gatto sul tetto*

Sopra compare però nella descrizione della costellazione: *lampada/tavolo* (fig. 5). Si potrebbe pensare che l'apprendente trasferisca il significato di *über* usando *sopra* solo nei casi in cui è evidente il non contatto tra il tema e il relatum. Eppure fin dalla prima fase per l'apprendente è possibile usare *sopra* per descrivere la costellazione *gatto/armadio*, dove il tema è in contatto con il relatum. Nelle varietà degli apprendenti il problema non è solo riconoscere il significato di una preposizione, ma anche identificare quali casi rientrano sotto il prototipo descritto da essa. Gli apprendenti riconoscono la possibilità di assumere due diverse interpretazioni, ma tendono a seguire l'interpretazione che nella L1 costituisce una scelta obbligata.

¹¹³ In questa analisi quantitativa vengono esclusi gli usi avverbiali di *su* e *sopra*.

Nel grafico 1 si possono osservare alcuni casi in cui è possibile in italiano L1, in diverse proporzioni, la scelta tra *su* e *sopra*.

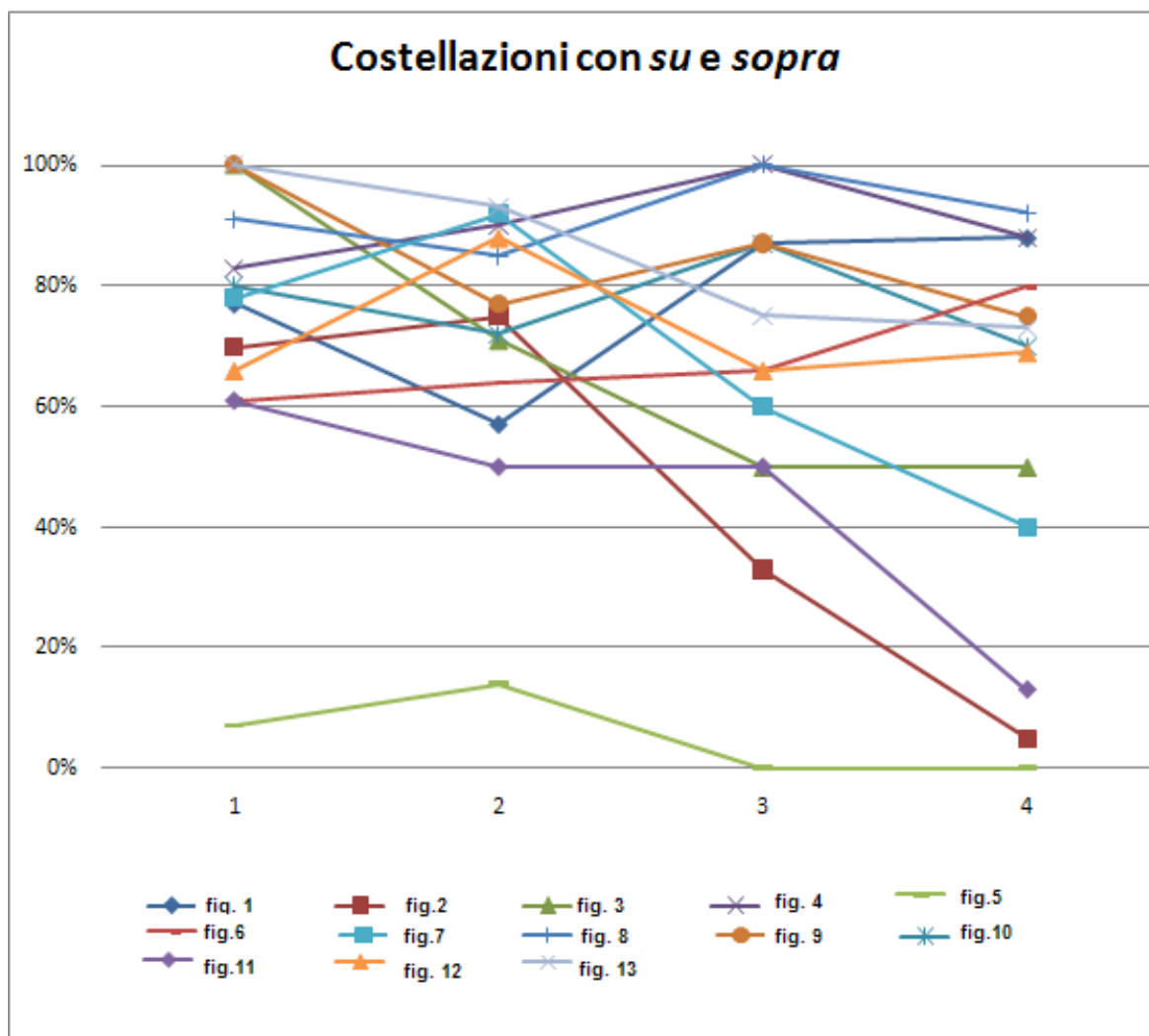
GRAFICO 1: COSTELLAZIONI REALIZZABILI CON *SU* O CON *SOPRA*



Per favorire il confronto si sono osservate 13 costellazioni, che condividono in parte lo stesso tema (*tazza, gatto*) o lo stesso relatum (*tavolo, armadio*). I relata variano per diversa accessibilità della superficie d'appoggio e vanno da una superficie bassa e accessibile come quella della superficie di un tavolino o un tappeto per terra (nella parte alta del grafico), a superfici meno accessibili come la parte alta del mobile, il tetto di una casa... (nella parte bassa). I temi variano per grandezza e possibilità di spostamento: ad esempio una tazza, piccola e facilmente spostabile, si trova alla parte sinistra del grafico, all'inizio dell'asse delle ascisse, mentre altri relata, come il gatto o l'uomo, sono collocati più a destra perchè meno spostabili. Nel grafico 1 si sono ordinate le 13 costellazioni secondo questi criteri: sull'asse delle ascisse ho distribuito le costellazioni ordinandole secondo le caratteristiche del tema e sull'asse delle ordinate secondo la superficie saliente del relatum. Si vedrà in seguito come questa disposizione si riveli opportuna.

Si è poi determinata la frequenza percentuale della preposizione *su* per descrivere queste costellazioni nelle tre fasi dell'acquisizione e nei madrelingua. Ne è risultato il grafico 2:

GRAFICO 3: FREQUENZA DELLA PREPOSIZIONE SU PER COSTELLAZIONE E PER FASE DI APPRENDIMENTO



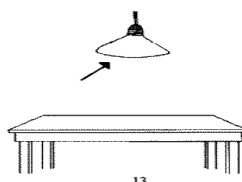
Nel grafico 2 le quattro fasi sull'asse orizzontale si riferiscono alle tre fasi di acquisizione e alla produzione dei nativi. Sull'asse verticale è rappresentata la frequenza percentuale con cui i parlanti fanno uso di *su* per descrivere la relativa costellazione. i numeri fig.1, fig.2,...si riferiscono alle figure riportate e numerate nel grafico 1. Si nota la tendenza a ridurre l'uso della preposizione *su* con il progredire della competenza linguistica. In tutti questi casi l'alternativa a *su* è *soprae* al progressivo diminuire della preposizione *su* si fa largo con maggiore frequenza *sopra*.

4.2.1. Prima fase

Nella prima fase gli apprendenti praticano una distinzione sommaria riconoscendo due categorie: una costellazione che è realizzata da *sopra* da una parte, e tutte le altre costellazioni realizzate con *su* dall'altra.

La costellazione *lampada/tavolo* (nei grafici 1 e 2 illustrata dal nr. 5) rientra tra i casi prototipici della categoria SOPRA; tutte le altre esprimono significati che rientrano in quelli descritti dalla categoria SU. In questa fase qualche apprendente usa *su* in funzione avverbiale anche nella costellazione (*lampada/tavolo*):

FIGURA 6: LAMPADA/TAVOLO



(5) Danny

C'è un tavolo e su c'è una lampada.

Anche se nelle restanti dodici costellazioni viene usata in maggioranza la forma *su*, sono ammesse, in differenti percentuali, *sopra* o altre preposizioni. Si distinguono due gruppi: le costellazioni realizzate da *su* in 80%-100% degli enunciati, e le costellazioni in cui *su* compare nel 60%-80% degli enunciati. Fanno parte del primo gruppo le seguenti costellazioni: *uomo/tetto* (nr. 13), *gatto/sedia* (nr. 9), *gatto/tappeto* (nr. 8), *tazza/armadio* (nr. 3), *penna/tavolo* (nr. 4). Si noti che tra queste costellazioni ci sono *penna/tavolo* e *gatto/tappeto* che fanno parte delle costellazioni considerate prototipiche della categoria SU anche dai nativi (cfr. capitolo precedente). L'apprendente nella prima fase considera anche le costellazioni Gunda *tazza/armadio*, *uomo/tetto*, come appartenenti a questo gruppo¹¹⁴. Fanno parte del secondo gruppo: *tazza/tavolo* (nr. 1), *tazza/tavolo con bambino* (nr. 2),

¹¹⁴ Si è notato che la presenza o l'assenza del bambino non influenza in questo caso la scelta della preposizione. Il parlante infatti, soprattutto nelle prime fasi, è concentrato sul compito di descrivere la posizione dell'oggetto indicato con la freccia, tralasciando di considerare anche gli oggetti terzi.

gatto/tavolo (nr. 11), *tovaglia/tavolo* (nr. 6), *gatto/armadio* (nr. 11), *scatola/armadio* (nr. 7), *bottiglia/tetto* (nr. 12), *uomo/tetto* (nr. 13).

Tra la costellazione *tazza/tavolo* senza il bambino e la stessa costellazione *con* il bambino si nota fin dalla prima fase una leggera differenza (7%)¹¹⁵ che tuttavia non può essere considerata statisticamente rilevante. La frequenza di *su* per descrivere la figura in cui è presente la tazza sul tavolo *con il bambino* è in ogni caso ancora troppo elevata per concludere che l'apprendente nella prima fase abbia acquisito il significato di *sopra* e il valore della componente [AFFERRABILITÀ]. Analogamente la costellazione *gatto/armadio* è realizzata con *su* nel 60% delle occorrenze¹¹⁶, mentre nel restante 40% dei casi viene usato *sopra*. Questo però falsifica l'ipotesi del transfer; l'apprendente può usare *sopra* come alternativa a *su* anche nei casi in cui c'è contatto; mentre il tedesco richiede l'uso di una preposizione che raccoglie all'interno della stessa categoria sia la costellazione *tazza/tavolo* che *gatto/armadio*, l'apprendente riconosce l'esistenza di una differenza realizzabile con una preposizione. Questo non sarebbe possibile se l'influsso della L1 fosse l'unico fattore determinante anche in questa fase. Da verificare è anche il transfer da parte di altre L2 nella scelta delle preposizioni. I tre apprendenti (Caro, Gunda, Marie) che preferiscono descrivere la costellazione *gatto/armadio* con *sopra* studiano all'università anche francese e risentono di evidenti transfer sul piano lessicale (per esempio *la siegia*, anziché *lasedia*). Su di loro si nota un transfer positivo nella scelta della preposizione, proveniente dalla forma *au-dessus de*. Anche la preposizione francese, infatti, si usa nelle costellazioni dove la componente [AFFERRABILITÀ] è negativa (Vandeloise 1986).

Contrariamente a quanto accade nelle fasi successive, si può constatare nella prima fase una notevole divergenza tra le preposizioni scelte per descrivere la costellazione *uomo/tetto* e la costellazione *bottiglia/tetto*. La prima è assunta come un caso prototipico di *su* (96%), nella seconda invece *su* viene preferito solo nel 66% dei casi. Il parlante riconosce una differenza tra il tema *uomo* e il tema *bottiglia* e attribuisce *su* meno facilmente alla costellazione con la *bottiglia*. Evidentemente alcuni apprendenti hanno acquisito l'uso di *sopra* anche in costellazioni dove sussiste contatto e usano *sopra* nelle costellazioni che deviano dai casi prototipici. La *bottiglia* in cima a un tetto, su un piano obliquo, viene riconosciuta come caso poco probabile e periferico, mentre l'uomo in posizione superiore alla casa, ma pur sempre

¹¹⁵Per descrivere la costellazione *tazza/tavolo* senza bambino (nr.1) gli apprendenti della prima fase usano *su* in 13 casi su 17 mentre nella stessa costellazione con il bambino (nr. 2) gli apprendenti usano *su* in 12 casi su 17.

¹¹⁶Vale a dire in 10 casi su 17.

con contatto e stabile, rientra tra le costellazioni prototipiche della categoria SU. Il fatto che la costellazione *bottiglia/tetto*, venga realizzata allo stesso modo della costellazione *uomo/tetto*, conferma l'ipotesi che la diversa [AFFERRABILITÀ] non è rilevante nella scelta tra la preposizione *su* e *sopra* nella prima fase.

Anche la costellazione *tovaglia/tavolo* registra una bassa prevalenza di *su* (61%). In questa costellazione tuttavia l'alternativa è rappresentata solo in parte da *sopra* (15%). Nel 23% dei casi, infatti, gli apprendenti preferiscono descrivere la costellazione attraverso la preposizione *con*, come in (6).

(6) Serafina, Marie, Danny

C'è una tavola con una tovaglia

Sono possibili anche i casi in cui oltre a *con* viene aggiunto *sopra* in funzione avverbiale e indicante la posizione superiore del tema sul relatum:

(7) Gunda

C'è una tavola con sopra una tovaglia

4.2.2. Seconda fase

Anche nella seconda fase si distinguono nettamente due categorie: la categoria SU, in cui rientra la maggior parte dei casi proposti, e SOPRA, riservata alla costellazione *lampada/tavolo*. Tuttavia in questa fase l'apprendente calibra diversamente la scelta delle preposizioni e sperimenta nuove ipotesi sull'uso e i confini delle categorie SU e SOPRA.

La tendenza generale del processo di acquisizione parte da una fase in cui tutte le costellazioni sono sempre descritte da *su* e arriva a una fase in cui *su* e *sopra* sono entrambe possibili, in diversa percentuale, per descrivere ognuna delle 13 costellazioni. Se questa tendenza fosse verificabile, ogni fase userebbe, in ogni costellazione *su* con frequenza più bassarispetto alla fase precedente. Nella seconda fase questa tendenza si verifica solo in alcune costellazioni. In alcune costellazioni l'uso di *su* si avvicina a valori della lingua

obiettivo, in altri invece se ne allontana. In questa fase vengono realizzate in alte percentuali con *sucinq* costellazioni: *uomo/tetto*, *scatola/armadio*, *penna/tavolo*, *bottiglia/tetto*, *gatto/tappeto*. Stupisce che la costellazione *tazza/tavolo*, riconducibile allo stesso prototipo di *penna/tavolo*, assuma in questa fase una posizione periferica nella categoria SU (57% delle preferenze). Ciò dimostra che in questa fase i prototipi sono ancora instabili e due costellazioni analoghe possono essere descritte in modo diverso. Nella seconda fase, come nella lingua bersaglio, il [CONTATTO] e lo [SPAZIO SUPERIORE] non sono componenti sufficienti per l'uso di *su*. Nel caso di *tazza/tavolo* si può parlare di sovraestensione di *sopra* (usato nel 40% delle occorrenze). Una volta resa indipendente dalla componente [NON CONTATTO] la preposizione *sopra* viene usata con più frequenza anche nei casi centrali della categoria SU.

Tuttavia si sono riscontrati anche dei casi contrari, in cui la frequenza di *su* è maggiore di quella attesa, come nelle costellazioni *scatola/armadio*, *bottiglia/tetto*. Nella prima costellazione (*scatola/armadio*) viene usata la preposizione *su* da parte del 92% dei parlanti: nella seconda *su* viene preferito nel 88% delle occorrenze. Questo conferma che anche nella seconda fase la scarsa raggiungibilità del tema non è percepita come una componente rilevante per la scelta della preposizione *sopra*.

Nella seconda fase il dominio di utilizzo di *sopra* è ancora sottoesteso rispetto all'italiano di nativi. Come nella L1 degli apprendenti la presenza delle componenti [SPAZIO SUPERIORE] e [NONCONTATTO] determina la scelta di *sopra*. La componente [AFFERRABILITÀ], invece, è scarsamente determinante per la scelta di questa preposizione. Più rilevante sembra il fatto che si tratti di alcune costellazioni *sui generis* (*gatto/mobile*), cioè di costellazioni che normalmente non vengono realizzate e appaiono poco probabili (almeno nelle situazioni comunicative che hanno luogo in classe). In questi casi, il parlante che usa *sopra* vuole marcare la componente [SPAZIO SUPERIORE]¹¹⁷. La forma *sopra* è acquisita nella costellazione prototipica, ma riesce "a farsi strada" anche nelle costellazioni periferiche: già a partire dalla prima fase *sopra* può essere attribuito anche a casi in cui è presente [CONTATTO], ma la componente +/-[AFFERRABILITÀ] viene acquisita come componente rilevante solo a partire dalla terza fase.

¹¹⁷Il valore di marca di una posizione superiore è presente anche nell'italiano di madrelingua. Si pensi al caso: *La tazza è sotto il tavolo? No, è sopra (il tavolo)*.

4.2.3. Terza fase

Come si può osservare nel grafico 1, nella terza fase il passaggio dalla categoria SU alla categoria SOPRA appare più sfumato e passa attraverso molte costellazioni intermedie. In questa fase nessun apprendente usa *su* in modo avverbiale per descrivere la relazione *lampada/tetto* come nelle fasi precedenti (vedi esempio (5), Danny); questo viene considerato unanimemente come un caso prototipico di *sopra*. All'altro estremo le costellazioni *gatto/tappeto* e *penna/tavolo* sono considerate da tutti i parlanti casi prototipici di SU. Anche *tazza/tavolo*, *gatto/tavolo*, *gatto/sedia*, rientrano tra le costellazioni prototipiche, realizzate in più dell'80% dei casi da *su*. In tutte queste costellazioni è presente [CONTATTO] tra tema e relatum e il tema è [AFFERRABILE].

Con preferenze decrescenti sono realizzate con la preposizione *su* le costellazioni *uomo/tetto*(75%), *bottiglia/tetto*(60%), *scatola/armadio*(60%). In queste costellazioni persiste la componente [CONTATTO] e viene meno la componente [AFFERRABILITÀ]. Il fatto che nella costellazione *scatola/armadio*, *uomo/tetto*, *bottiglia/tetto* l'[AFFERRABILITÀ] sia limitata non è percepito dagli apprendenti come una caratteristica abbastanza rilevante per propendere per la scelta di *sopra*. Diversamente si presenta invece la costellazione *tazza/tavolo* con il bambino che cerca invano di afferrare la tazza. In questo caso il 70% degli apprendenti nella terza fase ricorre alla preposizione *sopra*. Quando l'[AFFERRABILITÀ] è negativa gli apprendenti hanno acquisito l'uso di *sopra* in quantità che si avvicinano a quelle della lingua obiettivo¹¹⁸. La scelta della forma *sopra* è da attribuire in buona parte alla presenza di un elemento terzo al tema e al relatum: *il bambino*. Infatti nella costellazione *gatto/armadio*, dove l'[AFFERRABILITÀ] è comunque limitata, ma è assente *il bambino* che cerca di afferrare l'oggetto, non si registrano valori così alti di *sopra* (50%)¹¹⁹. Nella terza fase si notano alcune costellazioni che vengono realizzate con *sopra* con frequenza assimilabile a quella dei madrelingua: *la tazza sopra il mobile* (50%), *la bottiglia sopra il tetto*(33%), *l'uomo sopra il tetto*(25%), *la tazza sopra il tavolo*(12%). Escludendo quest'ultima, che fa parte dei casi prototipici ed è acquisita fin dalla fase iniziale, le altre

¹¹⁸In 63% dei casi gli apprendenti nella terza fase usano *sopra* nella costellazione *tazza/tavolo* con il bambino fronte a 92% nei nativi.

¹¹⁹Il bambino pare funzionare come attivatore di deissi. Nella costellazione in cui il bambino è assente (*gatto/armadio*), non viene usato *sopra*, perché la costellazione viene resa solo per le sue componenti spaziali e associata al prototipo *la tazza è sul tavolo*, dove la NON AFFERRABILITÀ non viene percepita come determinante.

espressioni sottolineano che l'apprendente nella terza fase ha chiare le possibilità che la lingua offre per descrivere le costellazioni, tenendo in considerazione le componenti [ACCESSIBILITÀ] della superficie del relatum e [AFFERRABILITÀ] del tema ed escludendo la componente [CONTATTO].

Come nella fase iniziale ricorre l'uso della preposizione *con*, a cui segue *sopra* in funzione avverbiale come negli esempi seguenti:

(8) Michaela

Un tavolo con sopra una tovaglia.

(9) Christopher e Regina

Un armadio con sopra un gatto

Sopra può essere anche posposto dopo il tema:

(10) Florian

Un tavolo con una terrazza sopra

Questo uso è possibile anche in italiano di madrelingua ma in modo quantitativamente minore e non è presente nel corpus.

4.3. IL DISCRIMINE TRA *SU* E *SOPRA* NEI NATIVI

Anche se il significato semantico di *su* e *sopra* e la differenza tra l'uso di queste due preposizioni sono già state affrontate nel capitolo precedente, consideriamo qui le produzioni del gruppo dei madrelingua come paragone e controllo dei risultati del test svolto dagli apprendenti. Le produzioni dei nativi sono molto più varie di quelle degli apprendenti. Anche nelle costellazioni prototipiche *tazza/tavolo*, *penna/scrivania*, *gatto/tappeto* gli apprendenti non sono unanimi nella scelta della preposizione *su*: infatti ad essa si possono sostituire relazioni locali maggiormente dettagliate: *sulla parte destra del*

tavolo, al centro del tavolo, in tavola. Inoltre in questi casi è possibile anche *sopra* (nel 5-10% dei casi) per sottolineare la [SPAZIO SUPERIORE] del tema rispetto al *relatum*. In questo i nativi si distinguono dagli apprendenti; infatti nella terza fase della varietà di apprendimento non risultano attribuite alle costellazioni prototipiche preposizioni diverse da *su*. Le componenti che determinano il caso prototipico sono considerate come necessarie e sufficienti per la resa attraverso la preposizione *su* e non si constatano deviazioni.

Oltre alle costellazioni prototipiche nell'italiano di nativi è riconoscibile una serie di costellazioni intermedie (*tovaglia/tavolo, gatto/sedia, uomo/tetto, bottiglia/tetto, gatto/tavolo*) in cui *su* viene scelto nel 60-80% delle occorrenze. Vi sono poi costellazioni in cui *sopra* è leggermente preferito rispetto a *su* (*scatola/armadio, tazza/armadio*). Infine costellazioni che, condividendo la componente [NON AFFERRABILITÀ], rientrano pienamente tra le relazioni descritte dalla categoria SOPRA (*gatto/armadio, tazza/tavolo con bambino, lampada/tavolo*).

Alcune costellazioni si possono ricondurre allo stesso prototipo, ad esempio *scatola/armadio* e *gatto/armadio*. Tuttavia esse mostrano preferenze diverse nella scelta della preposizione *su*: *scatola/armadio* 40%, *gatto/armadio* 13%. Si possono annoverare alcune possibili cause per cui *su* viene preferito nel primo caso: anche se la scatola è in una posizione superiore e non accessibile, l'uomo la raggiunge; al contrario nella costellazione *tazza/tavolo con bambino* (solo 5% di relazioni con *su*) il bambino non riesce ad afferrare il tema. Al contrario la seconda costellazione, *il gatto sopra l'armadio*, fa parte di una figura più complessa assieme ad altri *relata*. *Sopra*, usato anche in modo avverbiale, si oppone in questo caso a *sotto*, che indica a sua volta una relazione sullo spazio più basso del *relatum*. Si vedano a questo proposito gli esempi seguenti.

(11) Elisa

*un ragno si arrampica sul lato destro dell'armadio un po' sopra la metà
e sopra l'armadio sulla destra ma non all'estremità, un gatto accovacciato*

(12) Francesca

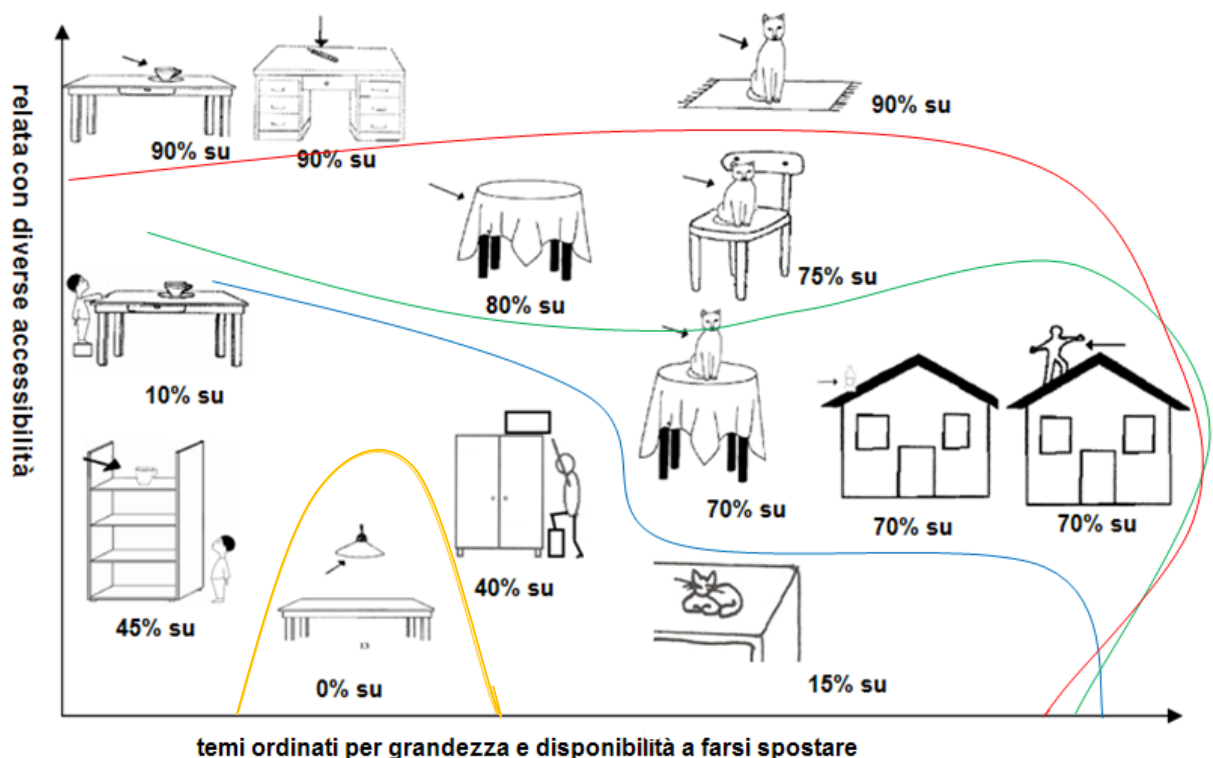
vedo un armadio e sopra c'è un gatto e un ragnetto è attaccato alla parete destra

(13) Clara

*c'è un armadio sopra c'è un gatto sulla destra un piccolo ragno
sotto l'armadio ci sono un paio di scarpe
sulla destra sotto l'armadio c'è una ragnatela*

Osservando come sono distribuite le frequenze di *su* nel grafico 3 si osserva la seguente tendenza: più la superficie di appoggio del relatum è accessibile e più il tema è facile da spostare, meno si usa *sopra*. Le uniche evidenti eccezioni sono manifestate da quelle costellazioni dove, oltre alle componenti spaziali descritte sull'asse delle ascisse e quello delle ordinate, sopraggiunge l'influsso di un agente che vuole raggiungere il tema. Si nota però che non basta la presenza di un animato qualsiasi, ma questi deve anche mostrare l'intenzione di afferrare il relatum: infatti nella costellazione *tazza/armadio* con il bambino, l'animato (*bambino*) non mostra l'intenzione di afferrare la tazza e l'informatore descrive la costellazione come se questi fosse assente.

GRAFICO 4: FREQUENZE DI *SU*



4.4. CONCLUSIONI

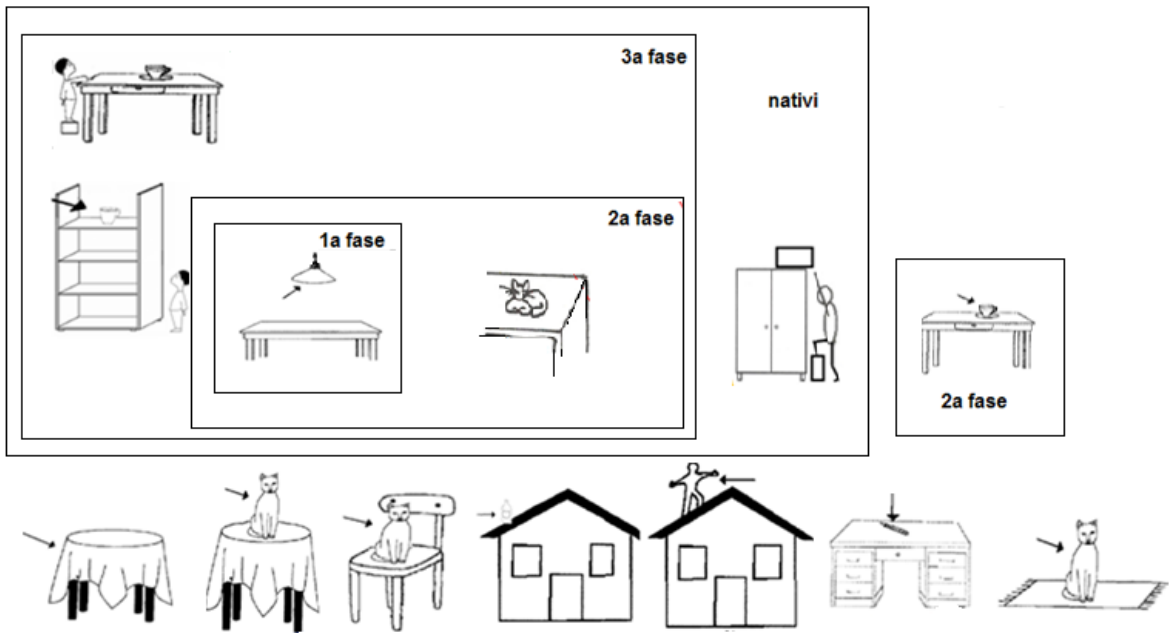
L'acquisizione del discrimine tra costellazioni che sono descritte con *su* o con *sopra* segue un percorso motivato e forma una catena implicazionale che parte dall'acquisizione del caso prototipico nella lingua obiettivo fino all'acquisizione dei casi periferici. Per l'apprendente nella prima fase la differenza tra le categorie *SU* e *SOPRA* si basa su criteri fisici¹²⁰ e dimensionali: le componenti importanti in questo discrimine sono lo [SPAZIO SUPERIORE] e il [CONTATTO]. Nella seconda fase l'apprendente abbandona i criteri fisici. In questa fase i prototipi sono poco stabili, e con *sopra* viene descritta ad esempio sia la costellazione *gatto/armadio*, sia *tazza/tavolo*. L'[AFFERRABILITÀ] non assume un ruolo rilevante se non nella terza e ultima fase, dove nelle costellazioni in cui il bambino cerca di afferrare la tazza, gli apprendenti fanno uso della forma *sopra* con frequenza analoga ai madrelingua.

Nei madrelingua la scelta tra *su* e *sopra* si stabilisce in base a un continuum secondo criteri pragmatici relativi alla componente dell'[AFFERRABILITÀ] del tema.

Il grafico 4 rappresenta l'ordine nel quale le costellazioni terminano di essere considerate parte della categoria *SU* e vengono realizzate come parte della categoria *SOPRA*; si sono evidenziate, circoscrivendole, le costellazioni in cui *su* viene scelto da meno del 60% dei parlanti. Rimangono non circoscritte, in basso, alcune costellazioni in cui *sopra* è una forma usata in modo periferico in meno del 40% delle occorrenze.

¹²⁰ Intendo qui regole della fisica naïf (cfr. Hayes 1979).

GRAFICO 4: COSTELLAZIONI CHE ADOPERANO SOPRA ALMENO NEL 40% DELLE OCCORRENZE DIVISE PER VARIETÁ



Osservando il grafico 4 si nota che nella prima fase la scelta tra *su* e *sopra* segue solo criteri spaziali derivati dall'assenza o presenza di [CONTATTO]: l'effetto è una sottoestensione della preposizione *sopra* e una rispettiva sovraestensione di *su* rispetto all'uso nella lingua bersaglio. Nella seconda fase vengono descritte con *sopra* anche alcune costellazioni dove è presente il [CONTATTO] tra tema e relatum (*il gatto sopra l'armadio*), e *sopra* viene anche sovraesteso a costellazioni con [AFFERRABILITÀ] neutra (*la tazza è sopra il tavolo*, dove invece l'assenza del bambino non farebbe propendere per *su*). Nella terza fase, rientrano tra le costellazioni realizzate con *sopra*, oltre a quelle già presenti nelle fasi precedenti, anche quelle dove è presente il [CONTATTO] e un animato non riesce ad afferrare il tema. Poco diversamente i madrelingua realizzano con *sopra* le costellazioni dove un tema è in posizione superiore al relatum, può potenzialmente essere afferrato, ma viene raggiunto dall'osservatore.

Escludendo la componente funzionale e l'influenza di un agente (come il bambino), si può constatare che l'osservazione fatta per la L1 ovvero "il tema è accessibile e più il tema è facile da spostare meno si usa *sopra*" si può estendere anche all'acquisizione di una L2; cioè l'acquisizione di *sopra* si può constatare a partire da quelle costellazioni in cui il tema è poco accessibile e il tema è facile da spostare. A questo punto si potrebbe ipotizzare una relazione tra frequenza in L1 e ordine di apprendimento in L2, dato che il grafico 4, che mostra l'acquisizione di *sopra* nelle diverse varietà, è speculare al grafico 3, che mostra la frequenza

dell'uso di *su* nell'italiano come L1. Tuttavia se la frequenza fosse il solo peso determinante nell'acquisizione, non sarebbe possibile realizzare già nella seconda fase delle varietà di apprendimento la costellazione *tazza/tavolo* (con alta facilità a farsi spostare del tema e media accessibilità alla superficie di appoggio del relatum) con *sopra*. Questa costellazione infatti è realizzata nel 90% degli enunciati in L1 con *su*. Il fatto che la costellazione *tazza/tavolo* venga realizzata con *sopra* in una fase precedente alla costellazione *tazza/mobile*, *scatola/armadio*, conferma che la frequenza nella lingua obiettivo di un certo uso della preposizione ha un ruolo marginale nella sua acquisizione. L'acquisizione di L2 invece si basa su altri criteri: uno consiste in criteri spaziali e secondariamente funzionali, come la raggiungibilità della superficie del relatum e le dimensioni del tema. Un altro criterio consiste nell'individuare analogie con le costellazioni prototipiche: ad esempio, dato che la costellazione *tazza/tavolo* con il bambino viene descritta da *sopra* nei nativi, allora nelle varietà di apprendimento (nella seconda fase) viene esteso l'uso di *sopra* anche alla costellazione *tazza/tavolo senza* il bambino.

CAPITOLO QUINTO

V IL DISCRIMINE TRA *SU* E *IN*

Nei precedenti capitoli si è esaminato come avviene l'acquisizione di alcuni significati di *su*. Si è osservato che in alcune componenti come ad esempio [AFFERRABILITÀ] (grafico 2 cap. IV) è osservabile un percorso di acquisizione orientato verso la varietà dei nativi, mentre in altre, come ad esempio la componente [TOPOLOGICA NEUTRALE] (grafico 2 cap. III), la produzione degli apprendenti si è attestata su valori analoghi nelle tre fasi di apprendimento, molto diversi da quelli dei nativi. In questo capitolo si osserverà invece una tendenza diversa. Come nel capitolo quarto con *su* e *sopraverranno* presentate delle costellazioni per realizzare le quali sono possibili in italiano di nativi due espressioni¹²¹; nelle varietà di apprendimento tuttavia è evidente l'acquisizione di una sola delle espressioni a disposizione della lingua bersaglio¹²².

5.1. *SU* E *IN* NEI MADRELINGUA

Si sono considerate cinque costellazioni dove nell'italiano sono possibili sia *su* che *in*: *buco/asciugamano*, *crepa/tazza*, *cane/cuccia*, *palla/armadietto*, *mela/vassoio*. Nelle prime due costellazioni il relatum è in una relazione verticale integrata nella superficie, infatti indica una parte mancante della superficie. Negli altri casi il rapporto è sull'asse orizzontale e il tema è appoggiato *su* una superficie che, in modo diverso, contiene e nasconde parte del tema.

¹²¹Come si osserverà nei grafici 2, 3, 4, 5, è anche presente una terza forma usata per descrivere queste costellazioni (*dentro*). Essa però è sempre la minore in frequenza e spesso trascurabile.

¹²²Un simile esempio di polarizzazione si è già osservato nella terza fase delle varietà di apprendimento quando costellazioni come *gatto/tappeto* o *gatto/armadio* vengono sempre rese con *su*, mentre nei madrelingua questo accade nel 90% delle occorrenze.

FIGURA 1: *SU/IN*



Ancora una volta si sottolinea anche il fatto che quando siano possibili due (o più) forme per descrivere la stessa costellazione, queste non sono sinonimiche, ma mettono in rilievo due aspetti diversi, e talvolta antitetici, della stessa costellazione. Si osservino gli enunciati (1)a e (1)b:

- (1) a) *una crepa sulla tazza*
 b) *una crepa nella tazza*

Nel primo esempio la crepa è intesa come superficiale, forse solo sulla vernice, mentre nel secondo la crepa è all'interno della tazza stessa. Il fatto è più lampante nei seguenti esempi (Parisi 1970: 341):

- (2) a) *ha fatto un taglio sul bordo del tavolo*
 b) *ha fatto un taglio nel bordo del tavolo*

Nel caso (2)a il tema (*taglio*) ha luogo solo sulla superficie superficiale del relatum (*tavolo*), mentre nel secondo caso il tema è all'interno del relatum. Si sono sottoposte agli informatorile figure corrispondenti alle costellazioni indicate in figura 1, attraverso il test mirato. In tutte le costellazioni i valori di *su* e *in* si sono dimostrati analoghi; lo stesso informatore usava ora *su*, ora *in*, in modo apparentemente casuale, per tutte queste figure. Cosicché ogni costellazione ha registrato valori di *su* e di *in* attorno al 50%.

Si sono riscontrate tuttavia alcune deviazioni: nelle costellazioni *cane/cuccia*, *palla/armadietto*, *mela/vassoio* è anche possibile descrivere il tema come contenuto in uno spazio chiuso e usare la preposizione *dentro*. In questi casi si è considerata anche questa

forma. *Dentro* ha una frequenza significativa soprattutto nella costellazione *cane/cuccia*, dove la relazione *contenitore/contenuto* (espressa da *in* e *dentro*) è preferita rispetto alla relazione *portato/portante* (espressa da *su* come esemplificato in (3):

- (3) a) *il cane dentro la cuccia* (Ilaria)
 b) *c'è un cane sulla cuccia* (Manuela, Luana)

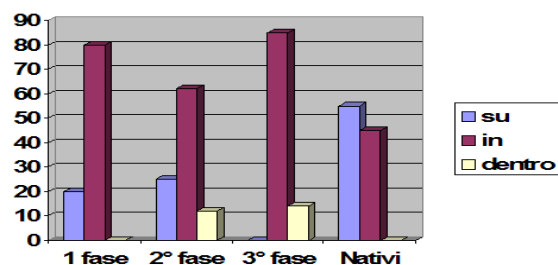
È possibile che la tendenza a produrre enunciati del tipo 3.a derivi dal fatto che nella coppia di parole *cane/cuccia* gli informatori siano portati a pensare alla relazione DENTRO. Infatti, si è indotti a pensare alla cuccia prototipica, quella fatta a casetta, mentre la cuccia proposta è più simile a un cuscino (cfr. fig. 1). Un'analoga incertezza nella scelta del relatum si è riscontrata nella costellazione *palla/armadietto*: qui alcuni madrelingua si riferiscono al ripiano dove è appoggiata la palla, determinando una relazione *portante/portato*, altri al mobile nel suo complesso, dove la palla è invece in una relazione di *contenuto/contenitore*. In questa costellazione la scelta di riferirsi alla superficie di appoggio e usare la preposizione *su*, anziché allo spazio di contenimento e usare quindi *in* o *dentro*, si è attestata nel 40% degli enunciati. Infine nella costellazione *crepa/tazzasi* è riscontrata l'espressione *c'è una tazza rotta* (13% delle occorrenze) con la quale si evita la relazione topologica espressa invece in: *c'è una crepa nella tazza*.

5.2. SU E INNELLE VARIETÀ DI APPRENDIMENTO

Nelle varietà di apprendimento le costellazioni *buco/straccio*, *crepa/tazza*, *cane/cuccia*, *palla/armadietto* sono descritte quasi esclusivamente attraverso la forma *in*. Si osserva in questo capitolo con quale frequenza e con che tendenza questo avviene nelle tre fasi di acquisizione. La prima costellazione è resa in tutte e tre le fasi soprattutto con *in*, esemplificato in (4). La frequenza di *in* è anche illustrata nel grafico 1.

(4) *il buco nello straccio*

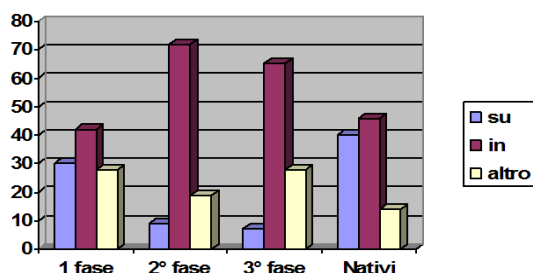
GRAFICO 1: PREPOSIZIONI DELLA COSTELLAZIONE BUCO/STRACCIO NELLE QUATTRO VARIETÀ



Contrariamente all'italiano di nativi, dove il tema può venire categorizzato sia secondo la relazione *portato/portante* sia secondo la relazione *contenitore/contenuto*, la costellazione *buco/asciugamano* è per gli apprendenti principalmente un rapporto *contenitore/contenuto*. Anche nella costellazione *crepa/tazza* (già illustrata in fig.1 e realizzata nell'esempio (5)) prevale questo rapporto in particolare, nella seconda e terza fase di apprendimento, come si può desumere dal grafico 2.

(5) *la crepa è nella tazza*

GRAFICO 2: PREPOSIZIONI DELLA COSTELLAZIONE CREPA/TAZZA NELLE QUATTRO VARIETÀ



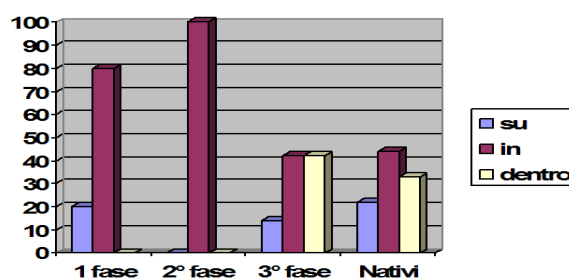
Come accennato per l'italiano L1, anche nelle varietà di apprendimento si ritrova la descrizione della figura senza localizzare la crepa: *la tazza è rotta, la tazza ha una crepa*. Queste espressioni —rappresentate con “altro” nel grafico 2— hanno frequenza più alta tra gli apprendenti che tra i madrelingua.

Nella costellazione *cane/cuccia*, come indicato nel grafico 3, prevale la categorizzazione attraverso la preposizione *in* nella prima e nella seconda fase. Nella terza fase è possibile anche l'uso della forma *dentro* e l'uso delle preposizioni coinvolte si attesta su livelli analoghi a quelli dei madrelingua. Anche nelle varietà di apprendimento si preferisce considerare questa figura come una relazione tra un oggetto contenuto e il suo contenitore¹²³, come mostra l'esempio (6)a.

(6) a) *il cane è dentro un cesto (Betania)*

b) *il cane si trova sul suo letto (Leoni)*

GRAFICO 3: PREPOSIZIONI DELLA COSTELLAZIONE CANE/CUCCIA NELLE QUATTRO VARIETÀ



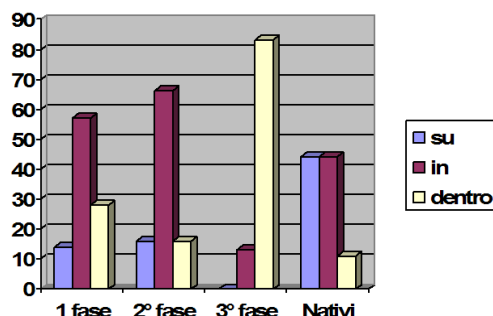
Casi come questo, dove la preposizione usata è *in* o *dentro*, si riscontrano nell'80% delle occorrenze.

Nella costellazione *palla/armadietto* la palla viene considerata all'interno del mobile, come mostra l'uso di una preposizione esprime la relazione *contenitore/contenuto*, ovvero *in* o *dentro* illustrato in(7). Nelle prime fasi prevale *in*, mentre nella terza fase *dentro* viene usato nell'83% per descrivere tale costellazione, come si mostra nel grafico 4.

¹²³Forse anche l'apprendente è indotto a pensare al rapporto tra il cane e la cuccia prototipica.

(7) *La palla è nel/dentro il mobile*¹²⁴

GRAFICO 4: PREPOSIZIONI DELLA COSTELLAZIONE PALLONE/MOBILE-SCAFFALE NELLE QUATTRO VARIETÀ



Nelle varietà di apprendimento si nota una marcata sovraestensione della relazione *contenitore/contenuto*. In particolare nella terza fase viene sovraestesa la preposizione *dentro* a scapito della relazione espressa da *su*. Una delle cause di tale risultato può essere rintracciata nella differenza di lessico a disposizione degli apprendenti e dei nativi.

A volte le differenze di preposizione sono dovute alla diversa disponibilità di lessico a disposizione dei gruppi informatori. L'enunciato (8), possibile presso un madrelingua, non è presente nelle varietà di apprendimento, dove invece è attestato l'enunciato (9).

(8) *la palla è sullo scaffale* (Alessandra)

(9) *la palla sull'armadio* (Luise, prima fase)

Dai dati considerati e riportati nel grafico si sono esclusi gli enunciati che considerano costellazioni diverse da quelle di *palla/armadietto* (o sinonimi). Tuttavia, nonostante questa esclusione, differenze nella scelta di una preposizione si presentano comunque, anche laddove sia gli apprendenti che i nativi si riferiscono allo stesso relatum. È il caso della costellazione *mela/piatto*. In questa costellazione, nell'italiano di nativi sono possibili preposizioni illustrate in (10):

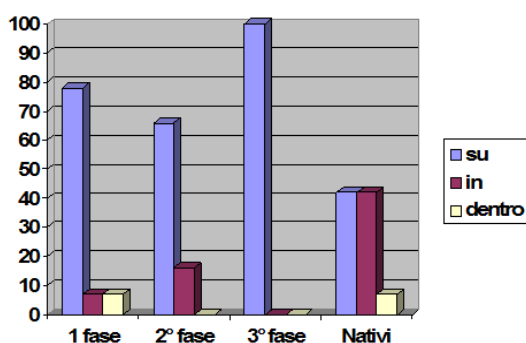
¹²⁴Sono dell'idea che nel discriminare tra *in* e *dentro* (in parlanti nativi) giochi un ruolo importante la componente [AFFERRABILITÀ]. Come nel discriminare tra *su* e *sopra* questa componente non viene acquisita dagli apprendenti se non a partire dalla terza fase (cfr. cap. IV).

(10) a) la mela è nel vassoio (Andreina)

b) la mela è sul piatto (Apetta)

Nelle varietà di apprendimento è attestata quasi esclusivamente la preposizione *su*. Questa costellazione non è descritta come una relazione tra un contenuto e un contenitore. La frequenza delle due alternative è illustrata nel grafico 5.

GRAFICO 5: PREPOSIZIONI DELLA COSTELLAZIONE MELA/PIATTO NELLE 4 VARIETÀ



5.3. CONCLUSIONI

Nella prima fase di acquisizione si nota l'incertezza degli apprendenti, che oscillano spesso tra diversi prototipi da attribuire alle costellazioni esaminate. Nelle fasi successive l'apprendente tende a polarizzare una delle preposizioni a scapito delle altre. La forma *dentro* è acquisita fin dalla prima fase; nella costellazione *palla/mobile* essa risulta tuttavia sovraestesa nella terza fase. Gli apprendenti usano questa preposizione con una differenza semantica rispetto a *in*. Gli apprendenti preferiscono usare *dentro* quando il tema è circoscritto dal relatum anche nella sua superficie superiore (come nella costellazione *palla/mobile*), mentre usano *in* quando il tema è circondato dal relatum solo sulla sua superficie laterale.

Nei capitoli precedenti il maggior problema relativo all'acquisizione delle preposizioni era legato alla polisemia della preposizione *su*: le componenti presenti nei casi prototipici vengono acquisite per prime, mentre le componenti legate ai casi periferici sono instabili e subiscono l'influenza del transfer dalla L1. Al contrario, nelle cinque costellazioni osservate in questo capitolo queste spiegazioni risultano poco soddisfacenti. Da una parte una

spiegazione è da ricercare nel diverso valore semantico attribuito a *su* e a *in* nelle varietà di apprendimento e in quelle native: se la costellazione *crepa/tazza* può essere descritta dai nativi con *su*, questo non sembra invece possibile negli apprendenti perché nella preposizione *su* in L2 è esclusa la possibilità della relazione lungo l'asse verticale. Dall'altra una spiegazione limitata alla semantica delle preposizioni non può spiegare le radicali differenze tra le varietà di apprendimento e dei madrelingua illustrate ad esempio nel grafico 5. Accanto al problema della polisemia, in questo capitolo si evidenzia il problema di riconoscere il prototipo adeguato a cui attribuire le entità considerate. Alle preposizioni va infatti ascritta anche la funzione di classificare un oggetto percepito secondo un prototipo predisposto dalla lingua. La preposizione ha anche il compito di attivare una zona saliente di questo oggetto. Per esempio nella descrizione spontanea della figura della città (cap. III) la strada viene percepita dagli apprendenti come una superficie (*sulla strada*), mentre i madrelingua preferiscono considerarla come un luogo senza caratteristiche topologiche o come un contenitore (*in strada, per la strada*)¹²⁵. I dati raccolti in questo capitolo dimostrano che gli apprendenti riportano le "image schemas" del tedesco in italiano: per l'informatore germanofono la costellazione *mela/piatto* vincola la stessa relazione di *mela/tavolo*; una relazione esprimibile con *su*. Al contrario, per l'informatore nativo, la relazione *mela/piatto* appartiene alla stessa categoria di *mela/cassetta*, espressa con *in*.

Considerare un piatto come una superficie piana o come un contenitore, classificare un mobile come spazio cavo o come una superficie d'appoggio, sono scelte che dipendono dal tipo di caratteristiche attribuite, nelle rispettive lingue, all'oggetto piuttosto che da diversi valori semantici attribuiti alle preposizioni. La preposizione è solo l'espressione sintomatica della categoria in cui è classificato l'oggetto. Di conseguenza il compito che si presenta all'apprendente non è solo quello di acquisire la semantica delle preposizioni, ma anche quello di acquisire le caratteristiche che permettono di ancorare un oggetto percepito al prototipo corrispondente. Questa differenza non è una differenza semantica, ma una differenza di come due lingue classificano le stesse entità, una differenza cognitiva (Nüse 2004). La differenza cognitiva è evidente nel relatum *piatto* percepito dagli apprendenti come caso prototipico della categoria *SU*, in quanto ha funzione di superficie portante. Nell'italiano la stessa entità non è prototipica di *SU*; esso invece è considerato come un contenitore (e usa *in*).

Tutte le espressioni usate dagli apprendenti sono possibili anche nell'italiano di nativi, ma in proporzioni differenti. Gli apprendenti sovraestendono ora la preposizione *su* (nella

¹²⁵Si veda anche la differenza tra spazio soggettivo e spazio oggettivo in Klein (1990).

costellazione *mela/piatto*) ora la preposizione *in* (costellazione *palla/armadietto, crepa/tazza*). Nelle costellazioni che nei nativi possono essere descritte sia da *su* che da *in* sembra che gli apprendenti non percepiscano la differenza tra queste due preposizioni; in questi casi la differenza tra *portato/portante* e *contenitore/contenuto* non viene concettualizzata. In tedesco infatti è possibile usare la stessa preposizione per descrivere le seguenti costellazioni:

(11) a) *Die Oma im Sessel*

b) *Der Holzwurm im Sessel*¹²⁶

Il discrimine tra i diversi tipi possibili di relazione spaziale viene stabilito sulla base di informazioni di ordine pragmatico deducibili dal contesto.

Osservando i casi descritti si può rilevare che quando la costellazione presenta uno stimolo che anche in L1 può essere realizzato secondo diverse forme e l'input dell'italiano è ambiguo, gli apprendenti preferiscono descrivere la costellazione con la preposizione meno polisemica e dal significato semanticamente più specifico. Questo fatto verifica l'ipotesi secondo la quale le componenti fisiche della costellazione vengono acquisite prima delle componenti funzionali. Le preposizioni meno polisemiche sono preferite nelle varietà di apprendimento, soprattutto a livelli avanzati. Gli apprendenti non acquisiscono con facilità l'uso delle preposizioni più polisemiche e cercano di sostituirle con una forma più specifica.

In queste condizioni un avvicinamento alla varietà dei nativi, anche in fasi di acquisizione più avanzate, è poco probabile: gli apprendenti assolvono pienamente i loro obiettivi comunicativi e non vengono corretti perché i loro enunciati sono formalmente regolati secondo le norme della lingua bersaglio. Questo lascia prevedere che gli apprendenti germanofoni saranno lontani dalla lingua bersaglio, anche in fasi postbasiche avanzate o quasi-native, nel discrimine tra la preposizione *in* e *su*, e si fossilizzeranno in questa varietà. Questo permette di sostenere l'ipotesi zero, ovvero l'ipotesi secondo cui nell'acquisizione di nuove categorie la ristrutturazione delle categorie già acquisite in L1 sia problematica dopo il periodo critico. Questa ipotesi viene già riconosciuta dagli esponenti della linguistica

¹²⁶ L'italiano preferisce in questi casi: *La nonna seduta in/sulla poltrona, e il tarlo nella/dentro la poltrona.*

acquisizionale che sostengono l'ipotesi del periodo critico (Eubank & Gregg 1999; Lamendella 1977, Penfield & Roberts 1959): secondo questi studiosi esisterebbero molteplici periodi critici- biologicamente determinati e dipendenti da fasi di sviluppo cognitivo- per la morfologia, la sintassi e la fonetica, dopo i quali non sarebbe possibile acquisire competenze linguistiche a livelli nativi. L'acquisizione del lessico invece non conosce periodi critici ed è possibile durante tutto il corso della vita. In L2 sarebbe possibile acquisire solamente stringhe lessicali, mentre i restanti livelli della descrizione linguistica sarebbero costruiti sulla lingua materna. Un uso creativo della lingua seconda sarebbe pertanto impossibile, perché essa si baserebbe principalmente sul transfer dalla L1 e sull'input lessicale di L2. L'acquisizione delle forme e dei concetti usati anche in italiano di nativi sarebbe possibile attraverso una didattica mirata; tuttavia, per quanto mi risulta, manuali e corsi di lingua non sono soliti fornire precise indicazioni sul discrimine di queste preposizioni. L'acquisizione sarebbe possibile solo grazie a particolari motivazioni e a caratteristiche idiosincratice dell'apprendente. Tuttavia questa ipotesi non ha una larga diffusione per la sua eccessiva drasticità. In prospettiva funzionalista von Stutterheim e Carroll (2005: 51) attribuiscono la difficoltà di raggiungimento dello stadio nativo a differenze grammaticali e lessicali, ma escludono insormontabili differenze cognitive anche dopo la fase critica.

È evidente che l'uso corretto di tutti i significati di una preposizione non viene acquisito sulla base di categorie semantiche formali, derivate dal significato prototipico, acquisite le quali si possono dedurre tutti i contesti dove è conveniente usare tale forma preposizionale. Al contrario, l'apprendente di una L2 anche a uno stadio avanzato continua a riportare un'informazione secondo la classificazione adoperata in L1. La difficoltà a seguire i principi della lingua bersaglio è legata al fatto che questi sono essenziali nella formulazione della rappresentazione concettuale. Ad esempio le componenti che permettono di stabilire quali costellazioni sono da rendere con *su* e quali con *in* fanno parte di una struttura più complessa che permette al nativo di classificare ogni tipo di situazione con la corretta categoria. Tale struttura trapela dalla diversa rilevanza delle informazioni che la lingua seleziona a partire dalla rappresentazione concettuale e tale struttura può generare una diversa interpretazione della realtà. La padronanza di tale struttura necessita della piena acquisizione di vari domini (pragmatico, sintattico e semantico) che l'apprendente invece trova difficile controllare.

CAPITOLO SESTO

VI LA RELAZIONE SULLA VERTICALE: *SU* E
PREDICATO+PREPOSIZIONE

Nel capitolo precedente si è osservato come per certe costellazioni i nativi hanno a disposizione due forme per descrivere le stesse costellazioni: *su* e *sopra*. Si sono inoltre individuati dei casi prototipici dove la preferenza tende nettamente verso una sola preposizione. Analogamente a quanto compiuto per *su* e *sopra*, espongo in questo capitolo come si distribuisce la preferenza tra *su* e altre espressioni formate da predicato+preposizione (come ad esempio *attaccato a*, *appoggiato a*...).

Per descrivere la costellazione *quadro/muro* il madrelingua ha a disposizione due forme:

(1) *il quadro è appeso al muro*

(2) *il quadro è sul muro*

Per descrivere il gruppo di costellazioni che descrivono una relazione verticale i madrelingua usano o la preposizione *su* o un predicato seguito da una preposizione, in genere *a*. Il predicato è formato da un ausiliare e dal participio passato ed è seguito dalla preposizione che compone la sua valenza. La preposizione in questo caso ha un mero valore grammaticale, non può variare¹²⁷, non è separabile dal verbo. Il verbo invece esprime un significato semantico molto specifico relativo al modo con cui avviene il contatto tra tema e relatum: non descrive una relazione topologica o dimensionale (verticalità, orizzontalità della relazione, distanza, dimensioni...) ma il modo con cui avviene la relazione: *è appoggiato, è appeso, è attaccato, è incollato*...

Dei numerosi studi sulle espressioni per descrivere lo spazio pochissimi si sono occupati dei predicati¹²⁸ e a mia conoscenza non ce n'è nessuno che abbia considerato la loro funzione concorrente a quella delle preposizioni. Tuttavia ho deciso di dedicare ad essi questo capitolo per tre ragioni:

¹²⁷ La preposizione è invariabile in quanto non può essere sostituita da un'altra preposizione; tuttavia può subire modifiche davanti a un articolo e diventare articolata.

¹²⁸La bibliografia sui verbi di moto invece è sterminata. Si ricorda solo per fare alcuni nomi Ricca (1993), Talmy (2000).

- 1) perché, partendo da una prospettiva onomasiologia che ricerca la serie di forme linguistiche diverse attraverso cui una determinata costellazione può essere descritta, è opportuno non venire meno ai principi metodologici fissati in partenza e descrivere le possibilità di cui la lingua dispone per descrivere la costellazione, siano esse preposizioni o altre forme non preposizionali.
- 2) perché la forma con il participio passato è una delle forme per descrivere le costellazioni che rende l'italiano dei nativi particolarmente diverso dall'italiano degli apprendenti, e che gli apprendenti non acquisiscono nemmeno a livelli molto alti di competenza linguistica (Brocca 2008b).
- 3) perché, con un occhio alla teoria della grammaticalizzazione (Di-Meola 2000; Lindquist 1994), ogni parola con valore semantico e ogni struttura sintattica può teoricamente essere reinterpretata, nel processo diacronico, come una preposizione. Di conseguenza anche parole che all'origine sono forme verbali possono prendere la funzione di una preposizione. Ad esempio la preposizione *tranne*, letteralmente "togline" (Giacalone Ramat 1994: 889), o *eccetto*, e *a dispetto di* derivate dal participio passato rispettivamente del verbo latino *excipĕre* (Molinelli 2001:281) e *despicĕre*. Anche il participio presente è molto produttivo: quello di *obstare* (contrastare, impedire) ha prodotto la preposizione *nonostante*, mentre il participio di *mediare* ha prodotto *mediante*, infine da *durare* è derivata la preposizione *durante* (Rizzi 1988: 522, Dardano 2005:295).

6.1. IL DISCRIMINE TRA *SU* E PREDICATO+PREPOSIZIONE IN PARLANTI NATIVI

Si sono osservate le realizzazioni di 13 costellazioni da parte dei madrelingua. In tutte le costellazioni scelte è presente la componente [CONTATTO] tra il tema e il relatum e la relazione avviene in sei costellazioni sull'asse [VERTICALE], in sei sull'asse [ORIZZONTALE] e in una costellazione in modo obliquo (*scala/muro*)¹²⁹. Inoltre in tutte le costellazioni il tema

¹²⁹ Come si osserverà in seguito la posizione della relazione (sull'asse orizzontale o verticale) non è rilevante per la scelta di una locuzione preposizionale, e solo in certe costellazioni è rilevante per *su*.

porta il peso del relatum¹³⁰; questo può avvenire in modo diretto come negli esempi seguenti:

(3) *il cerotto attaccato alla caviglia (Apetta)*

(4) *la scritta sul muro (Cindy)*

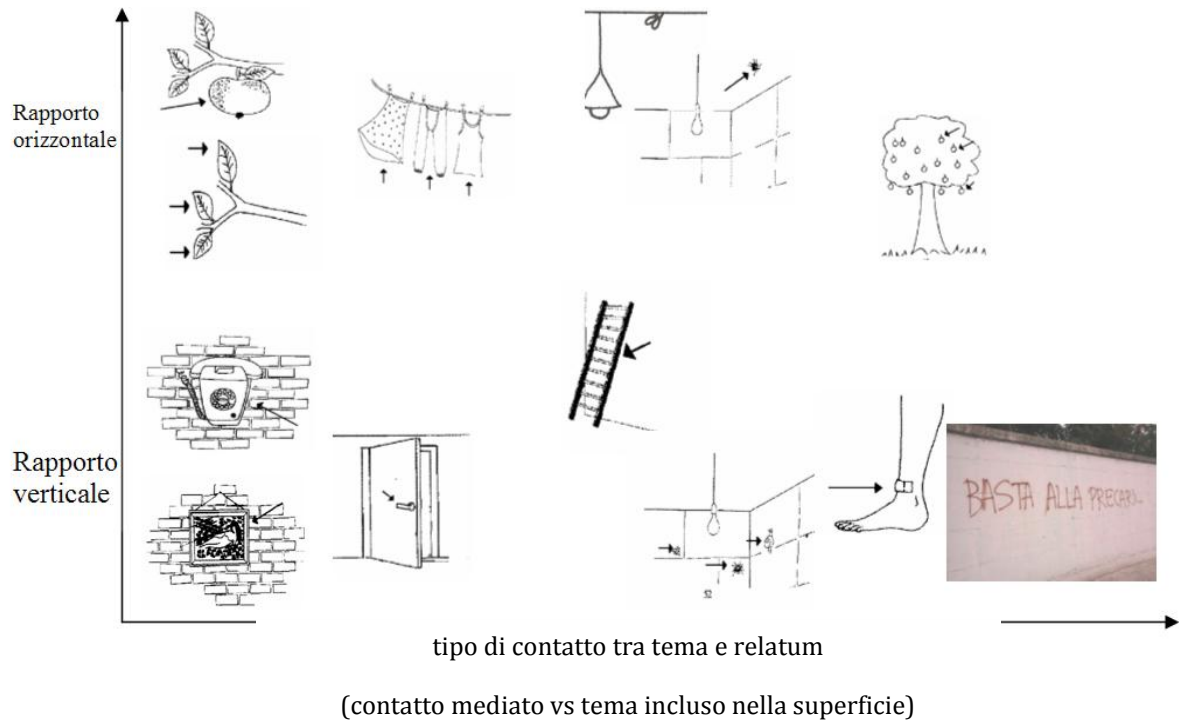
o in modo indiretto, attraverso un altro supporto (il chiodo per il quadro o il telefono, il picciolo per la mela...):

(5) *il quadro è attaccato al muro*

In base a queste due variabili (rapporto verticale o rapporto orizzontale e contatto mediato o tema in diretto contatto con la superficie del relatum) le costellazioni sono ordinate nel seguente grafico 1:

¹³⁰Nella costellazione *scala/muro* il peso è solo parzialmente distribuito sul relatum.

GRAFICO 1: COSTELLAZIONI SOTTOPOSTE AGLI INFORMATORI



In base alla produzione linguistica non si nota alcuna relazione tra queste due variabili e la preferenza tra l'uso preposizionale *su* e la perifrasi participio+preposizione. La scelta tra *su* e un verbo specifico è invece dipendente dal ruolo agentivo o non agentivo del tema. Strumenti e manufatti come *il telefono*, *la scala*, *il quadro*, tendono a essere collocati con un verbo specifico. Il verbo in questo caso indica il risultato di un'azione compiuta da un agente:

- (6) a) *il telefono è appeso al muro* (Giulia)
 b) *una lampada attaccata al soffitto* (Clara)

Animali, come gli insetti o il ragno, tendono invece a essere collocati attraverso una preposizione:

- (7) a) *gli insetti sono sul muro* (Giulia)
 b) *una mosca sul soffitto* (Clara)

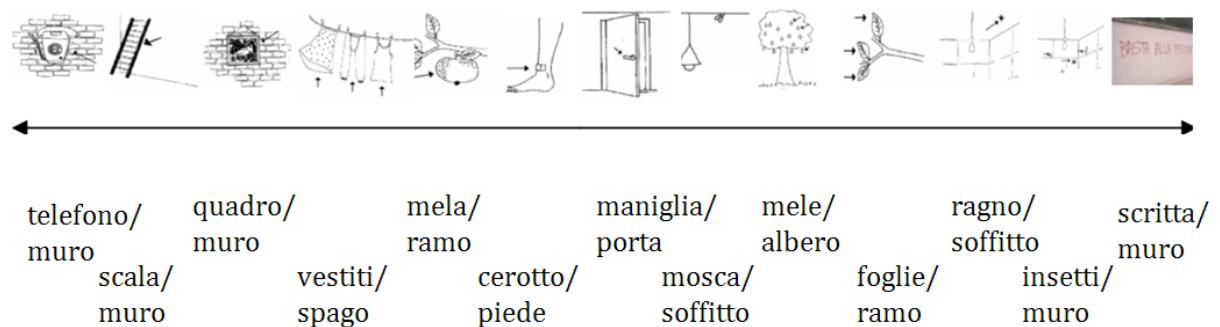
Nella costellazione *scritta/muro* il tema *scritta* non è agentivo ma viene realizzato attraverso una preposizione. Ci sono due motivi per cui la costellazione *scritta/muro* non può essere descritta con un predicato:

- nel significato di *su* rientra la possibilità di esprimere la componente [INTEGRAZIONE] nella superficie; invece non esiste un verbo specifico per descrivere questa particolare relazione, a parte naturalmente “*essere scritto su un muro*”
- il sostantivo “*scritta*” deriva da un participio passato molto produttivo, e non è possibile far seguire *scritta* da un altro participio:

(8) **una scritta (SN) scritta (SV) sul muro*

Si è osservato che quando una costellazione viene realizzata attraverso un predicato, il parlante rinuncia a descrivere la relazione secondo un rapporto topologico o dimensionale. Il grafico precedente, che collocava le costellazioni secondo criteri spaziali del tema e del relatum, verrà allora sostituito da un continuum (grafico 2) su cui le costellazioni si distribuiscono in base alla frequenza con cui viene preferito un verbo specifico o la preposizione *su*:

GRAFICO 2: COSTELLAZIONI DISPOSTE IN UN CONTINUUM



Nelle costellazioni all'estremo sinistro viene preferita da tutti i madrelingua la descrizione attraverso una forma verbale:

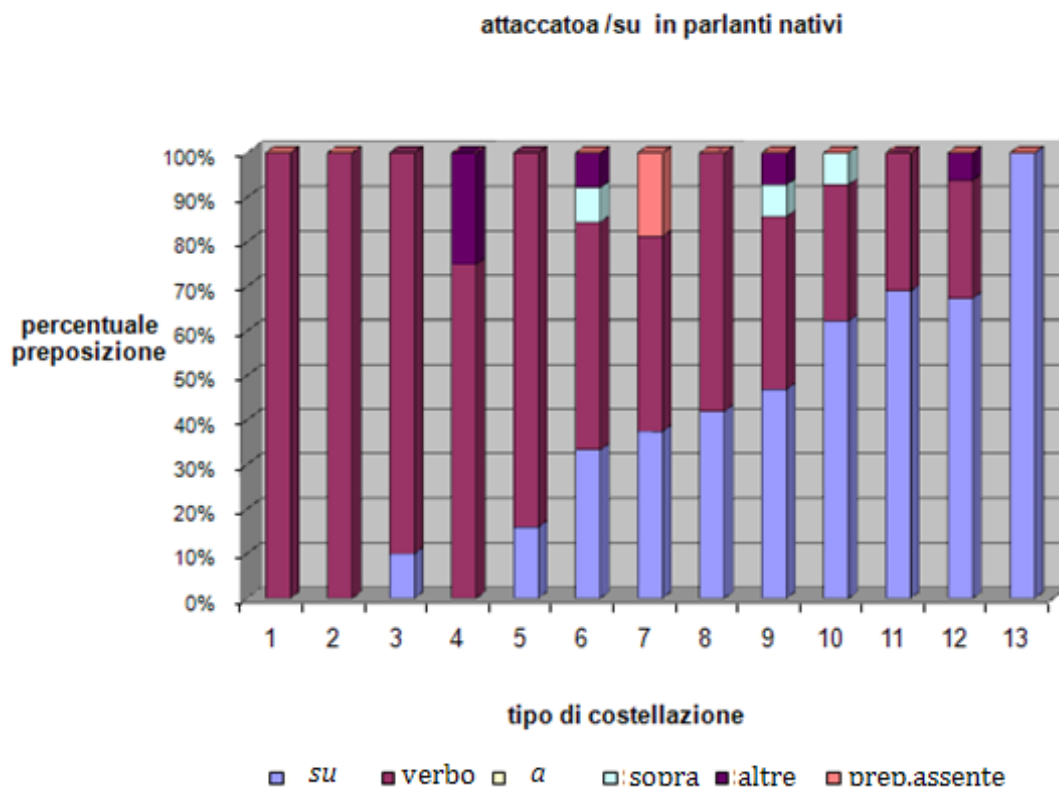
(9) *la scala è appoggiata al muro* (100% delle preferenze)

Avvicinandosi all'estremo destro viene via via preferita la preposizione *su*:

(10) *Il ragno è sul soffitto* (69% delle preferenze)

Nel seguente grafico 3 sono riportate le percentuali delle scelte dei madrelingua.

GRAFICO 6: FREQUENZA DEL PREDICATO+A, SU E ALTRE PREPOSIZIONI, NELLA DESCRIZIONE DELLE 13 COSTELLAZIONI IN L1



Nella costellazione *vestiti/spago* (costellazione 4 della serie riportata nel grafico) il 75% dei parlanti preferisce usare una forma verbale:

(11) *i vestiti appesi allo spago*

Nel restante 25% dei casi viene scelta la forma:

(12) *ci sono dei vestiti stesi*

In questa costellazione nessun madrelingua usa una preposizione. Nella costellazione *cerotto/piede* (nr. 6 nel grafico) gli informatori hanno difficoltà a identificare con precisione il relatum. La maggior parte dei madrelingua realizza questa costellazione nel modo seguente:

(13) *il cerotto attaccato al piede*

Ma è anche possibile:

(14) *il cerotto sopra il piede (Nicola)*

(15) *il cerotto è sulla parte davanti della caviglia (Alessandra)*

Nell'enunciato (14) *sopra* è possibile in quanto il tema si trova in una posizione più alta del relatum¹³¹, ma questa non è la forma preferita perché non dà informazioni precise sulla

¹³¹Cfr. *sopra* in capitolo II.

posizione del tema e lascia aperte altre interpretazioni¹³². Nell'enunciato (15) invece la relazione di luogo avviene tra il tema e la parte anteriore del relatum. Ciò perché il relatum *caviglia* non ha un'orientazione intrinseca (in questa costellazione non è del tutto accettabile quindi *davanti alla caviglia*) e non esiste una superficie prototipica di appoggio come invece nel relatum *tavolo*¹³³.

Le costellazioni nr. 8 e nr. 11 sono molto simili: entrambe rappresentano *un/a ragno/mosca su un soffitto*: queste sono descritte tuttavia dalla preposizione *su* e dal predicato in proporzioni leggermente diverse. Nella costellazione *mosca/soffitto* (nr. 8) ottiene più preferenze il predicato. Questa differenza è dovuta a questioni stilistiche e al contesto; questa costellazione fa parte di un disegno più complesso in cui sono già stati descritti altri temi in una simile relazione con la superficie laterale attraverso la preposizione *su*. Dato che *su* è già stato impiegato per altre diverse relazioni, e in analogia al predicato usato per descrivere la lampada (*dal soffitto pende una lampada*¹³⁴) i parlanti preferiscono usare *attaccato a*.

Nelle costellazioni *mele/albero, foglie/ramo* (nr. 9 e 10) prevale la descrizione attraverso la preposizione *su*. Nella costellazione *mele/albero* così come nella costellazione *mela/ramo* (nr. 6) oltre alla forma con il participio (*le mele appese all'albero*) compare il predicato al presente indicativo:

(16) a) *una mela pende da un ramo* (Cindy)

¹³² Si ricorda che il compito assegnato agli informatori era quello di descrivere le costellazioni in modo che un ascoltatore terzo fosse in grado di ridisegnare la figura originale.

¹³³ La strategia di collocare il tema attivando una zona del relatum è rara nei madrelingua, ma diffusa invece nelle varietà degli apprendenti, soprattutto quando a causa della ristrettezza del lessico essi si riferiscono a un relatum che non offre relazioni prototipiche con il tema, per esempio:

una scala nella parte dentro del camion (Angelica, fase avanzata)

¹³⁴ Si osservi ad esempio la descrizione di Apetta:

12. *questo è una vecchia casa. C'è un armadio, basso con sotto delle scarpine da danza, una tela di ragno. L'armadio ha due cassetti in basso,*
13. *due ante sopra i piccoli cassetti.*
14. *le ante prendono lo spazio restante.*
15. *Un ragno si sta arrampicando sul lato destro dell'armadio*
16. *e sopra c'è un gatto.*
17. *Dal soffitto pende una lampada*
18. *e c'è anche una mosca attaccata al soffitto, accanto la lampada.*

b) *le mele pendono dall'albero* (Nicola)

Nel caso *foglie/ramo* questa forma non è possibile e nella maggior parte dei casi viene scelta la forma preposizionale per descrivere la costellazione.

Nei casi *ragno/soffitto*, *insetti/muro* (nr. 11 e 12) quasi il 70% delle relazioni viene espresso con *su*. Sono anche possibili, ma con bassa frequenza, predicati (*gli insetti attaccati al muro*), o altre preposizioni (*gli insetti lungo il muro*). Infine la costellazione *scritta/muro* rientra tra i casi prototipici della categoria *SU* e tutti gli informatori realizzano questa costellazione nella forma seguente:

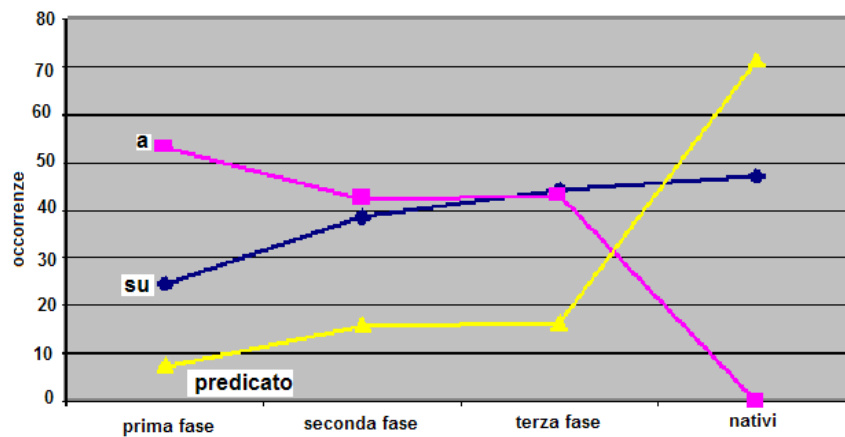
(17) *la scritta sul muro*

6.2. LA DESCRIZIONE DELLA DIMENSIONE VERTICALE NEGLI APPRENDENTI

Se per i madrelingua il fatto che il tema possa avere un valore agentivo ha un peso per la scelta del predicato, per gli apprendenti invece questa caratteristica è irrilevante. Gli apprendenti, rinunciando alla descrizione attraverso il predicato, preferiscono descrivere la costellazione per le sue caratteristiche dimensionali e funzionali: per analizzare le 13 costellazioni gli apprendenti fanno uso prevalentemente di *su*, *a* e di altre preposizioni più specifiche come *sopra*, *in mezzo a*.

La preposizione *a* è la più frequente nelle varietà di apprendimento: è usata con simile frequenza in tutte e tre le fasi dell'acquisizione. Analogamente la descrizione con il predicato ha frequenza molto bassa e questa non aumenta sensibilmente nel corso delle diverse fasi; pertanto una sua acquisizione non può essere comprovata. Un'analisi quantitativa sull'uso di *su* nelle tre fasi ha dimostrato che i casi descritti con questa preposizione tendono invece a avvicinarsi ai valori prodotti dai madrelingua. Illustriamo nel seguente grafico i valori (in numeri assoluti) delle frequenze di *su*, *a* e del predicato.

GRAFICO 7: FREQUENZE DI SU, A E DEL PREDICATO NELLE VARIETÀ L2 E IN L1



Nei seguenti paragrafi si ricercherà da una parte il criterio secondo cui si distribuiscono *su* e *a* e altre preposizioni in L2, dall'altra si indagherà sulle cause della mancata acquisizione del predicato e della scelta di *a*, totalmente assente in L1, per la descrizione di queste costellazioni.

6.1.1. Prima fase

Nella prima fase tutte le costellazioni possono essere descritte con la preposizione *a*:

- (18) *la scala al muro* (Luise)
- (19) *il cerotto si trova al piede* (Ellen)
- (20) *lefoglie sono al ramo* (Gunda)

Dal fatto che la presenza di *a* è costante in tutte le costellazioni, si evince che la componente espressa da *a* è sempre presente nelle tredici costellazioni. Si tratta del rapporto del tema con una [SUPERFICIE VERTICALE] del relatum.

Fanno eccezioni le costellazioni: *maniglia/porta*, *mosca/soffitto*, *mele/albero*, *quadro/muro*, *scritta/muro*. La prima perché gli apprendenti, vuoi per l'insicurezza lessicale, vuoi per la poca trasparenza della figura (la maniglia fa parte integrante della porta), usano il concetto generico di unione:

(21) *c'è una porta con una maniglia* (Serafina)

oppure il *relatum* viene usato come specificatore:

(22) *la maniglia di una porta* (Gunda)

Nella seconda costellazione *mosca/soffitto*, che fa parte di una figura più complessa, gli informatori della prima fase preferiscono usare come *relatum* il mobile al centro della figura:

(23) *sopra il mobile c'è una lampada e una mosca* (Marie)

Nelle costellazioni *scritta/muro* e *mele/albero* gli apprendenti nella prima fase usano *su* con una frequenza che si avvicina all'uso dei nativi.

La costellazione *quadro/muro* è descritta da alcuni apprendenti con il predicato:

(24) *il quadro attaccato al muro* (Ellen)

La diminuzione dell'uso di *a* avviene a partire dai casi che sono più abituali e vicini all'esperienza quotidiana. Tra le costellazioni *telefono/muro* e le costellazioni *quadro/muro* non esiste alcuna differenza dimensionale; tuttavia mentre nella seconda costellazione alcuni apprendenti seguono la forma usata dai nativi (il quadro *attaccato al muro*), nella prima costellazione si discostano da essa (*il telefono al muro*). Questo fa propendere per l'ipotesi che, almeno nella prima fase, l'acquisizione delle preposizioni sia di tipo lessicale, e non proceda per concetti prototipici; la forma con il predicato è acquisita solo nelle costellazioni di cui si è ricevuto un input sufficiente di espressioni con la stessa costellazione. Forme così acquisite non hanno una facoltà produttiva che invece è possibile

ai madrelingua¹³⁵ e non possono venire estese a costellazioni di cui non si è mai ricevuto un input.

6.1.2. Seconda fase

Nella seconda fase si assiste a una diminuzione delle costellazioni descritte con *a* e ad un corrispettivo aumento di *su*. Inoltre si riscontra la descrizione con il participio. Quest'ultimo fenomeno si manifesta nelle costellazioni: *vestiti/filo*, *mele/albero* e, con frequenza minore, nella costellazione *quadro/muro*, *telefono/muro* e *scala/muro*:

(25) *i vestiti appesi al filo* (Arne)

(26) *le mele appese all'albero* (Luca)

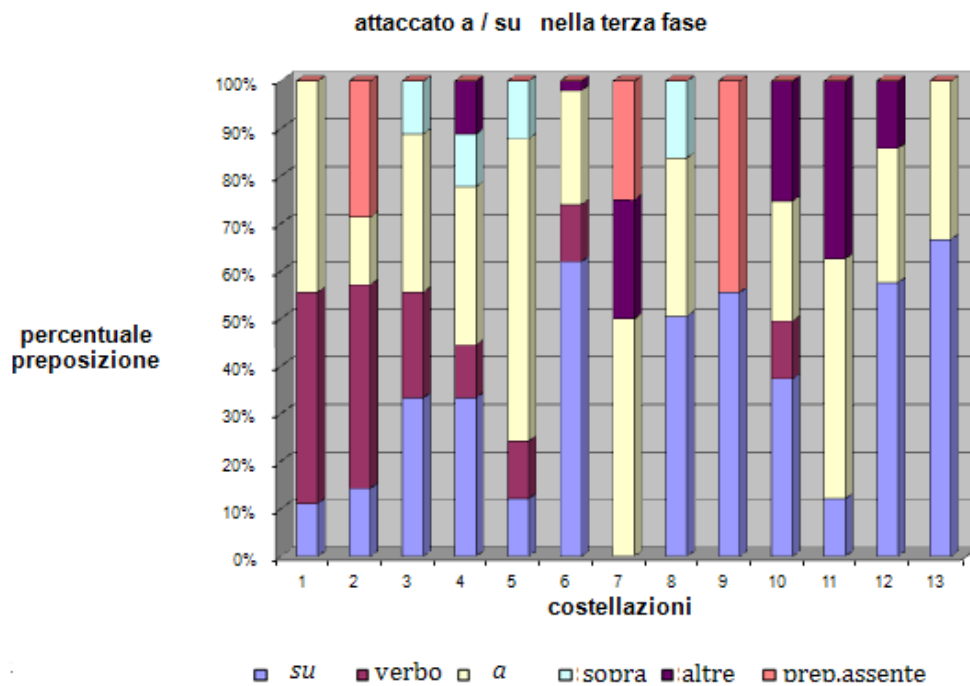
In questi casi il tema è sostenuto dal relatum, ma non è sovrapposto a tutta la sua superficie; in termini geometrici la proiezione verticale del tema non è inclusa nel relatum.

Anche l'uso di *su* si riscontra soprattutto negli stessi casi. Il fatto che le situazioni in cui viene usato *su* o il predicato sono le stesse dimostra che la differenza tra le due possibilità di cui dispone l'italiano (*su* o predicato) non è ancora acquisita. *Su* e il predicato vengono usati nei casi non prototipici della categoria [A] nella fase intermedia (*albero/mele*, *vestiti/filo*).

6.1.3. Terza fase

¹³⁵ Questa ipotesi, che chiamo ipotesi zero, già accennata nelle conclusioni del capitolo V, sarà considerata più dettagliatamente nei prossimi capitoli e falsificata nelle conclusioni.

GRAFICO 8: FREQUENZA DEL PREDICATO+A, SU E ALTRE PREPOSIZIONI NEGLI APPRENDENTI NELLA TERZA FASE



Come illustrato nel grafico 16, nella terza fase continua l'uso di *a* con alta frequenza soprattutto nelle costellazioni *porta/maniglia* (7), *mela/ramo* (5), *telefono/muro* (1), *ragno/soffitto* (11). Questa tendenza deriva da un transfer dalla L1 che descrive queste costellazioni con la preposizione *an*. In questa fase è più evidente l'uso del predicato a partire da quelle costellazioni prototipiche nell'italiano di madrelingua: *telefono/muro* (1), *scala/muro* (2), *quadro/muro* (3).

La frequenza con cui gli apprendenti della terza fase usano la preposizione *su* è comparabile a quella dei madrelingua, tuttavia non si nota un criterio stabile nell'attribuzione di una costellazione alla categoria *SU*.

6.3. CONCLUSIONI

Per quanto riguarda il rapporto topologico su una superficie verticale, meraviglia come gli apprendenti siano estremamente fedeli a un modello che non esiste nei nativi. Nei madrelingua sono possibili due forme in dipendenza del tipo di relatum, illustrate negli

esempi (27) e (28), mentre negli apprendenti prevale una terza forma, ibrida, senza variazioni rispetto al *relatum*, illustrata nell'esempio (29):

- | | | | |
|------|-----------------------------------|---|--|
| (27) | <i>il quadro è appeso al muro</i> | } | (29) <i>ilquadro è al muro</i> (italiano L2) |
| (28) | <i>il quadro è sul muro</i> | | |

Le costellazioni attribuite alla categoria AN, presente in L1 tedesco e inesistente nella lingua bersaglio (l'italiano), difficilmente vengono assimilate a un'altra categoria in L2 (ad esempio SU). Si nota la tendenza generale ad usare *a* per descrivere tutte le relazioni che mostrano un rapporto con una superficie verticale. Questa tendenza deriva da un transfer dalla L1 degli apprendenti, dove tutte queste relazioni sono descrivibili con la preposizione *an*. *Su* prende piede a partire dalla seconda fase, inizialmente solo in quelle costellazioni che non esprimono una relazione prototipica (di *an*) tra il tema e la superficie del *relatum*. Analogamente anche la descrizione con il predicato è quantitativamente rilevante solo nelle costellazioni in cui *an* non è prototipico e in cui è disponibile un input sufficiente da parte dei nativi.

Finora per spiegare la realizzazione delle costellazioni con *a* si è fatto ricorso solo in modo generico al transfer dalla L1. Si noti però che nella lingua d'origine degli apprendenti può venire usato o un predicato esistenziale, oppure un predicato stativo. Diversamente che nell'italiano entrambi i predicati reggono la stessa preposizione:

- (30) a) *Das Telefon hängt an der Wand*
 b) *Das Telefon ist an der Wand*

Nell'enunciato (30.a) il predicato e la preposizione sono semanticamente pieni; nell'enunciato (30.b), mentre il predicato è semanticamente più debole, la preposizione rimane la stessa. Nella scelta tra i due predicati l'apprendente preferisce usare in L2 un verbo esistenziale non solo perché ha minimo contenuto semantico e sospende la descrizione del tipo di contatto, ma anche perché questa scelta non discorda né dalla possibilità della propria L1 né dalla possibilità offerta dall'italiano di nativi. L'apprendente però usa il modello della L1, secondo il quale la preposizione che segue il verbo stativo è la stessa che segue il verbo esistenziale. A questo punto la preposizione *a* ha almeno due motivi per affermarsi al posto di *su* e di *participio+a* nelle varietà di apprendimento:

- nelle varietà degli apprendenti la preposizione *a* è una preposizione semanticamente neutra che assolve la funzione di preposizione passe-partout quando non si conoscono altre preposizioni più specifiche. Il significato prototipico nella lingua di arrivo (di RELAZIONE NEUTRA) non è ancora stato acquisito dagli apprendenti.
- *a* viene percepito come la forma corrispondente di AN, quindi una RELAZIONE SULLA ZONA DI CONFINE. Questa ipotesi è motivata dal fatto che in molte costellazioni la forma *a* è traducibile con *an* e talvolta anche i loro significati sono sovrapponibili¹³⁶; inoltre è confermata nel fatto che *a* è possibile in italiano con verbi come *essere attaccato a*, *essere incollato a*, *essere appeso a*, esattamente come in tedesco *hängen, kleben*, sono seguiti da *an*.

¹³⁶Parallelismi tra *a* (it.) e *an* (ted.) si rintracciano ad esempio in: *alla fermata dell'autobus/ an der Bushaltestelle*, *al confine/ an der Grenze*, *alla finestra/am Fenster*, *alla stazione/am Bahnhof*, *al mare/am Meer...* (Hottenroth 1981). Per un esame più dettagliato rimando al capitolo VII.

CAPITOLO SETTIMO

VII LA RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE: RIFLESSIONI
SULLA PREPOSIZIONE A

Si è visto nel capitolo precedente che le preposizioni acquisite già fin dalla fase iniziale sono quelle i cui casi prototipici sono casi prototipici anche per le corrispondenti preposizioni nelle L1 degli apprendenti. Ad esempio *la tazza sul tavolo* viene acquisita già nelle prime fasi perché la stessa costellazione è concettualizzata in tedesco ed è un prototipo delle costellazioni espresse con *auf*. Si è visto come invece la preposizione *sopra* venisse acquisita solo nelle costellazioni prototipiche in L1 e solo successivamente in quelle prototipiche in L2 ma non in L1: l'acquisizione di *il lampadario sopra il tavolo* precede quella di *la scatola sopra l'armadio*. Quest'ultima viene acquisita, ma ancora con una certa incertezza, solo nella varietà avanzata. Per l'apprendente è più facile rendere in L2 concetti già presenti nella L1 di cui egli deve solo acquisire una nuova forma, piuttosto che acquisire un nuovo concetto che in L1 non ha una forma dedicata, ma deve essere reso con differenti mezzi lessicali.

Si considerano adesso due concetti spaziali a cui non corrisponde una forma specifica nelle rispettive lingue: la RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE e la RELAZIONE LUNGO LA VERTICALE. La prima è espressa in italiano con la preposizione *a* e in tedesco non ha una forma preposizionale specifica. La seconda invece viene espressa in tedesco con la forma *an* e non ha una forma specifica in italiano. Consideriamo queste due diverse preposizioni nello stesso capitolo per analizzarle in ottica contrastiva. Laddove mancano delle forme specifiche per esprimerli, questi concetti possono far parte dei significati periferici di altre preposizioni: le costellazioni che in italiano sono categorizzate come RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE non sono esprimibili in tedesco con una forma preposizionale specifica, ma vengono categorizzate secondo un rapporto topologico o funzionale tra tema e relatum esprimibile con *auf* (Becker 1994); per cui in qualche costellazione, il cui rapporto è in italiano espresso da *a*, è possibile usare in tedesco *auf*:

- (1) *a) l'ho comprato al mercato*
 b) ich habe es auf dem Markt gekauft

Questo implica che nel caso della descrizione spontanea della figura (cfr. cap. III) gli apprendenti sovraestendono l'uso di *su* anche ai casi in cui i madrelingua usano *a*, una

forma più specifica per rendere il concetto di RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE, come viene illustrato nell'esempio (2):

(2) *un uomo sta leggendo il giornale sulla fermata dell'autobus* (Thorsten)

Tuttavia questo non spiega ancora perché la forma *a* venga applicata con sovraestensione nelle costellazioni in cui tema e relatum formano una relazione sull'asse verticale, realizzando enunciati come: *il quadro al muro*. In realtà, la RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE comprende anche alcune costellazioni che in tedesco possono essere realizzate con *an*: in molte costellazioni assieme alla componente [FUNZIONALE] —necessaria per realizzare la costellazione con *a*— sono presenti altre componenti come quella di [RELAZIONE SULLA VERTICALE], [UNIONE DEL TEMA E DEL RELATUM], che in tedesco sono necessarie per categorizzare una costellazione sotto i casi prototipici di AN:

(3) *la casa al lago*

Nell'esempio (3), l'italiano individua una relazione funzionale e topologicamente neutrale. Quando il tedesco rende la stessa costellazione con *an* (*das Haus am See*), esprime il rapporto topologico di prossimità del tema al confine del relatum. Quindi, come evidenziato nel precedente capitolo, nelle due lingue sono possibili due modi per descrivere la stessa figura: l'enunciato si riferisce alla stessa costellazione, ma il tipo di messaggio è diverso. Nella tabella 1 si rappresenta come l'italiano possa usare per le stesse costellazioni una descrizione funzionale (realizzata con *a*) e una topologica (con *su* e altre forme).

TABELLA 1: *SU* E *A* IN ITALIANO L1

Italiano L1	Relazione topologica neutrale	Relazione topologica
zona di confine	<i>a (la casa al mare)</i>	<i>su (la casa sul lago)</i> <i>attaccato a (il quadro sul muro/attaccato al muro)</i>
tema sostenuto dal relatum	<i>(il signore a letto)</i>	<i>su (il libro sul letto)</i>

Nel sistema tedesco, schematizzato nella tabella 2, non esiste la distinzione presente in italiano, ma *an* è la forma specifica per descrivere una relazione che ha luogo sulla zona di confine o dove il tema e il relatum formano una unità.

TABELLA 2: *AUF* E *AN* IN TEDESCO

Tedesco	Relazione topologica neutrale	Relazione topologica
zona di confine	<i>an</i> <i>(das Haus am Meer)</i>	<i>(das Bild an der Wand)</i>
tema sostenuto dal relatum	<i>auf</i> <i>(der Mann auf dem Bett)</i>	<i>(das Buch auf dem Bett)</i>

7.1. LA RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE: STUDI PRECEDENTI E IPOTESI DI ACQUISIZIONE

In base al corpus esaminato, che conferma in questo i risultati di altri studi (Bagna 2004; Hottenroth 1981), la preposizione *a* è la preposizione che reca più problemi agli apprendenti. Il significato semantico di questa preposizione e dei suoi corrispondenti nelle

altre lingue ha interessato già molti studiosi di diverse scuole. Spang-Hanssen (1963), in un'analisi della preposizione francese *à*, dimostra che questa preposizione è possibile di fronte a nomi "*qui marquent un lieu servant naturellement de séjour aux hommes et aux animaux*" (1963: 192). Al contrario *à* non si trova di fronte a "*noms qui désignent une chose*" (ibid.). Togeby (1984: 88) cercando di ritrovare nelle forme preposizionali delle corrispondenze con la geometria euclidea, sostiene che *à* marca un punto senza dimensioni, in opposizione alla superficie bidimensionale (*sur*), o allo spazio a tre dimensioni (*en, dans*). In modo analogo è descritto il significato della corrispondente preposizione inglese *at* nella grammatica di Quirk R., Greenbaum S., Leech G., & Svartvik J. (1985). Altre analisi però (Herskovits 1986; Leech 1969; Vandeloise 1986) ritengono più opportuno non prendere in considerazione la dimensionalità per la descrizione di *at* e *à*. Herskovits (1986: 128) rintraccia alcune classi di relata, che chiama *locations*, nelle quali è possibile usare *at*. In modo analogo procedono anche alcuni libri di italiano per stranieri (De Giuli 2005). Queste ricerche trascurano la difficoltà — presente almeno nella preposizione italiana *a* — di trovare delle categorie in cui tutti i membri siano in ugual misura delle *locations*: ad esempio nella categoria MOBILI si può dire: *sono a letto, sono a tavola*, ma non **sono a sedia, *sono a divano*. Queste spiegazioni inoltre non rendono conto del fatto che lo stesso relatum può essere accompagnato da *a* solo in certi contesti: *la famiglia è a tavola*, ma non è possibile **le sedie sono a tavola*, oppure, *mio fratello è al mare con gli amici*, ma non **i gabbiani sono al mare*. Sulla scia di queste obiezioni Hottenroth (1981) sostiene che:

les difficultés à analyser la signification de à sont dues au fait que cette composante sémantique est d'un genre tout à fait différent de celles qui déterminent les oppositions entre les autres prépositions spatiales. (ibid: 71)

Leech, Herskovits e Vandeloise aprono la strada alla categoria di RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE, assunta successivamente da Becker (1994: 42) per spiegare il significato di *at* (inglese), *à* (francese) e *-DE* (turco):

Es gibt in einer Reihe von Sprachen Lokalisierungsdrücke, die eine topologische Relation bezeichnen, das Thema aber nicht einem der topologischen Teilräumen, also dem Innenraum, dem Außenraum, dem

Rand, dem Randraum oder der Peripherie, zuordnen. In diesem Sinne sind sie „neutral“. [...] Im Deutschen gibt es dazu keine Entsprechung.

Per quanto riguarda l'italiano *a*, Parisi e Castelfranchi (1970: 336-340) definiscono la relazione attivata da questa preposizione come la coincidenza locale tra il tema e il relatum. *A* attiva il relatum come oggetto localizzante, senza attivarne una regione specifica. Se lo spazio attivato da *a* è neutrale per forma e per dimensione, questo spazio equivale a quello descritto da Becker per riferirsi allo spazio attivato nella RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE, che la studiosa definisce *Regio*.

Per un'analisi contrastiva tra l'italiano e il tedesco trovo particolarmente interessante l'articolo di Hottenroth (1981). Anche Hottenroth sostiene che *a* non ha una funzione locale precisa e non distingue se il tema si trova contenuto nel relatum o nelle sue vicinanze. Hottenroth sottrae quindi la preposizione *a* a una definizione topologica: la frase *Stefano è sul letto* è diversa da *Stefano è a letto*, perché mentre la prima esprime un rapporto meramente dimensionale, la seconda informa anche che Stefano sta riposando¹³⁷. Quindi il significato di *a* fa riferimento ad un'azione prototipicamente legata al relatum, ma il relatum non deve essere inteso come locale. Il tema di una costellazione realizzata con *a* è prototipicamente una persona (Becker 1994: 54). L'unicità di *a* come preposizione primariamente funzionale è sostenuta anche in De Giuli (2005) che oppone *a* ad *in*:

la preposizione in è una vera preposizione di luogo [...], mentre la preposizione a indica una funzione, uno scopo, una ragione, un motivo. "Vado al bar" vuol dire "Vado a bere un caffè/a vedere gli amici." "Vado nel bar" vuol dire "Entro nel bar, entro dentro al bar. (De Giuli 2005: 34)

Su queste considerazioni si può innestare *la prova del dove*, già introdotta nel terzo capitolo per la preposizione *su*; si immagina di dover chiamare un taxi e di localizzarsi dicendo *sono al castello, al cinema, allo stadio*. La reazione del taxista sarà di chiedere a sua volta: *sì, ma dove?* Le localizzazioni *al castello, al cinema, allo stadio*, hanno senso solo se il destinatario ha sufficienti elementi extratestuali o informazioni pragmatiche che permettono di rendere

¹³⁷Usando la terminologia della Columbia-School i due enunciati si riferiscono alla stessa *scena*, ma hanno diverso *focus* (Reid 2004).

univoco il riferimento a questi relata. Una riprova del fatto che la preposizione *a* non ha valore topologico è che quando i relata non sono più univoci e si ricorre all'articolo indefinito allora l'uso di *a* è impossibile e si deve ricorrere ad altre preposizioni. Questo è illustrato negli esempi (4) e (5), dove l'enunciato a), in cui è possibile l'uso della preposizione *a*, si riferisce a un relatum univoco, introdotto da un articolo determinativo; nell'enunciato b), in cui non è possibile l'uso di *a*), il relatum è introdotto da un articolo indefinito; infine in c), in cui il relatum è introdotto da un articolo indefinito, si fa uso della preposizione *in*:

- (4) *a) siamo all'albergo*
 *b) *siamo a un albergo*
 c) siamo in un albergo

- (5) *a) faccio le vacanze al lago*
 *b) *faccio le vacanze a un lago*
 c) faccio le vacanze vicino a un lago

Come ho accennato poco sopra, Hottenroth descrive la preposizione *a* in ottica contrastiva con il tedesco *an*. Tra le due preposizioni si rintraccia una serie di parallelismi. Come già osservato nell'enunciato (3) anche nel seguente esempio la costellazione *Franco/scrivania* può essere resa con *a* in italiano e con *an* in tedesco:

- (6) *a) Franco è seduto alla scrivania*
 b) Frank sitzt am Schreibtisch

Ma sono possibili anche molti casi in cui l'italiano usa *a* e il tedesco non usa *an*:

(7) a) *Stefano è all'ospedale*

b) *Stephan ist im Krankenhaus*

(8) a) *La finestra al primo piano*

b) *Das Fenster im ersten Stock*

oltre all'esempio già citato in (1). Contrariamente alla preposizione italiana *a*, la tedesca *an* esprime una relazione spaziale. Secondo Hottenroth *an* esprime una relazione di contatto, dove il tema e il relatum formano una unità, mentre secondo Becker una di appartenenza al margine con il relatum¹³⁸. Di conseguenza *an* si può applicare a qualsiasi oggetto senza che esso sia frutto di una interazione tipicamente umana: ad esempio è possibile *die Früchte sind am Baum*, mentre in italiano il corrispondente enunciato **i frutti sono all'albero* risulta agrammaticale. Tuttavia in certi contesti *an* può assumere un significato metaforico e indicare anche una relazione funzionale dove tema e relatum non sono in contatto. Questo accade, per esempio, nelle costellazioni in cui il relatum indica un luogo di lavoro o un'istituzione:

(9) a) *Lavoro alla catena di montaggio/ a scuola*

b) *Ich arbeite am Band/ an der Schule*

Dato che è possibile realizzare molte delle costellazioni prototipiche di AN con *a*, un apprendente germanofono tende a usare *a* per tutte le relazioni dove il tema è sulla zona di confine del relatum. Quindi è facile fare delle ipotesi in base alle descrizioni finora raccolte per quanto riguarda le varietà di apprendimento. Esse saranno soggette al transfer positivo nei casi in cui l'uso di *a* in italiano coincida con l'uso di *an* in L1, e l'uso di *su* coincida con quello di *auf*, mentre saranno soggetti al transfer negativo nei casi in cui ad *a* in italiano corrisponda *auf* in tedesco e a *su* in italiano corrisponda *an* in tedesco.

¹³⁸Margine, da *Randraum* in Becker (1994: 101).

TABELLA 3: SU E A IN ITALIANO L2

Italiano L2	Relazione topologica neutrale	Relazione topologica
zona di confine	<i>a</i> uso appropriato <i>(la casa al mare)</i> <i>(la donna alla finestra)</i> <i>(lavoro a scuola -es. 31)</i>	<i>a</i> uso sovraesteso <i>(il quadro al muro)</i>
tema sostenuto dal relatum	<i>a</i> sottoestensione <i>(la finestra al/*nel primo piano)</i>	<i>su</i> uso corretto <i>(il libro sul tavolo)</i>

In parte questa tesi, dettagliatamente sostenuta con esempi da Hottenroth (1981), è confermata dalla mia ricerca empirica. Gli apprendenti non hanno difficoltà ad acquisire *a* per descrivere la costellazione *donna/finestra*, ma sovraestendono la preposizione *a* nelle costellazioni *quadro/muro*, *foglie/ramo*, *mela/ramo*, *mosca/soffitto*, *mele/albero*, *porta/maniglia*, dove il relatum forma una unità con il tema, mentre la sottoestendono nel caso in cui il tema è in una relazione neutra in italiano ma non sulla zona di confine (*signora/finestra*).

Rimangono però altri dubbi circa l'acquisizione dei casi prototipici di *a*: come viene realizzata la RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE in italiano L2 nei casi in cui la relazione topologica in tedesco è diversa da *an*? Dato che nella L1 degli apprendenti non è presente il concetto di RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE, è possibile che questo concetto venga acquisito (e quindi usato in modo autonomo e creativo) o dovremmo constatare l'acquisizione, solo su base lessicale, di certi sintagmi preposizionali senza una componente semantico-cognitiva (cioè il tipo di acquisizione che nel quinto capitolo ho definito *acquisizione zero*)? Se nella L2 il madrelingua tedesco usa la forma *a* per descrivere la costellazione *casa/mare*, si riferisce al concetto spaziale italiano *A* o al contrario al concetto spaziale tedesco *AN*? L'apprendente può acquisire concetti spaziali che in L1 non sono disponibili, o è inevitabile

la fossilizzazione? Se l'acquisizione avvenisse solo per via lessicale, per *chunk* o stringhe non analizzate, ma mancasse acquisizione cognitiva dei concetti spaziali, essa dipenderebbe solo dalla quantità di input e si concentrerebbe attorno alle relazioni con *a* più stabili e comuni (come ad esempio davanti ai nomi di città o con valore grammaticale per introdurre proposizioni infinitive).

7.2. LA RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE NELLA PRIMA FASE

7.2.1. La descrizione spontanea

Nella descrizione spontanea della città da parte degli apprendenti nella prima fase, non è possibile verificare l'acquisizione della RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE. La preposizione *a* viene usata tuttavia con significato grammaticale per introdurre alcune locuzioni preposizionali come *a destra/sinistradi*, o semplicemente *a destra/sinistra*¹³⁹. Inoltre la forma *a* segue preposizioni improprie¹⁴⁰ come nel seguente esempio:

(10) Lovena

5. *c'è un persona che lavora sulla strada*

6. *davanti a una casa*

Inoltre introduce sintagmi preposizionali con significato statico:

(11) Danny

4. *alla metà della pittura c'è un tram*

¹³⁹Nei madrelingua invece si osserva la tendenza preponderante a introdurre queste locuzioni con *su*: *sulla destra/sinistra*.

¹⁴⁰Questa fedeltà alla preposizione *a* è tanto più sorprendente, quanto più la tendenza dell'italiano contemporaneo sembra essere quella di una crescente caduta della preposizione semplice in questi contesti (*davanti casa* e non *davanti a casa*) (Calleri 2008).

5. *a fronte della tram ci sono tre macchine*

Tuttavia è anche possibile la caduta della preposizione semplice tra la preposizione impropria e il relatum, come in (12):

(12) Danny

23. *davanti questo negozio ci sono due donne che parlano insieme,*

24. *davanti loro c'è un uomo che guida la bicicletta*

oppure l'uso di altre preposizioni semanticamente più specifiche, come in (13) e (14):

(13) Lorena

23. *un'altra donna indietro della macchina sta guidando una bicicletta.*

(14) Sylvia

21. *di fronte del caffè e accanto del tabaccaio sotto un albero, accanto della strada vedo un uomo che legge il giornale*

Il significato grammaticale di *a* e la sua esilità fonetica non la rendono, in apprendenti spontanei, una preposizione precoce (Bernini 1987). Tuttavia la presenza, anche se scarsa e irregolare, della forma *a* per descrivere relazioni topologiche è sufficiente ad escludere l'ipotesi che l'assenza della RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE sia dovuta alla mancanza della forma *a*. Al contrario è possibile verificare l'ipotesi del transfer negativo: apprendenti usano la forma *a* per indicare un rapporto [SULLO SPAZIO DI CONFINE] del relatum, come nella preposizione *an*, nell'enunciato (15):

(15) Sylvia

14. *c'è un uomo che lavora sulla strada*
15. *alla sinistra delle bambine su un balcone*
16. *una veranda al primo livello*

La preposizione *a* viene anche usato per indicare un rapporto topologico che indica l'[INCLUSIONE NELLO SPAZIO DI] un relatum:

(16) Claudi

- a. *a parte sinistra c'è un casino*
- b. *a gullenstrasse c'è un casa [...]*
29. *lui è a parte di destra del mercato anche in gullenstrasse*

(17) Jochen

12. *un uomo che aspetta a strada*

(18) Danny

42. *c'è un pittore un imbianchino e un motorino*
43. *boh questo è alla strada*

La forma *a* indica il rapporto topologico incluso [NELLO SPAZIO DEL] relatum, quando il relatum non è uno spazio chiuso. Questo però esclude l'ipotesi che *a* sia usato solo nelle costellazioni dove in tedesco è possibile *an*, cioè dove il tema è in relazione con il relatum nella sua zona di confine, e si contrappone all'ipotesi del transfer. La preposizione *a* nella prima fase si sostituisce a *in*; queste preposizioni d'altra parte possono avere, nell'italiano di nativi, contesti d'uso affini (Rizzi 1988; De Giuli 2005) anche se il loro significato prototipico è diverso.

Come già osservato nel terzo capitolo, le costellazioni che i nativi preferiscono categorizzare come RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE vengono rese nella prima fase con una relazione dimensionale, normalmente attraverso la preposizione *su*, come nel seguente esempio:

(19) Jochen

a. *una donna vecchia che guarda sulla finestra*

laddove un italiano avrebbe reso la stessa costellazione con: *una donna anziana alla finestra che guarda*.

7.2.2. Il test mirato

Nel sesto capitolo si è osservato che la preposizione *a* viene usata nelle costellazioni in cui i madrelingua preferiscono delle locuzioni verbali come *participio+a+relatum* (*il quadro appeso al muro*). Questo accade per costellazioni come *telefono/muro* o *foglie/ramo* e le altre dove compaiono gli stessi relata. Viene cioè usato nelle costellazioni in cui il relatum forma un tutt'uno con il tema, o dove il tema è sullo [SPAZIO DI CONFINE] del relatum, laddove in tedesco sarebbe possibile usare *an*. Si sono analizzate poi le descrizioni delle costellazioni dove il tema è stabilmente attaccato o integrato nella superficie del relatum (*pioggia/finestra, scritta/maglietta, scritta/muro, francobollo/busta*). Come già illustrato nella tabella 3 ci si aspetta che in queste costellazioni, che, come le precedenti, possono essere realizzate in tedesco da *an*, gli apprendenti usino *a*, a dispetto dell'uso dei madrelingua che preferiscono *su*. Tuttavia, contrariamente alle aspettative, *a* è usato in meno del 10% dei casi, mentre in quasi il 60% viene usata la preposizione *su*. Ancora una volta i dati moderano l'importanza del transfer da L1 (cfr. conclusioni in questo capitolo).

Anche l'ipotesi della frequenza dell'input della L2 non viene verificata: secondo questa ipotesi il significato con input più frequente viene acquisito per primo. Tuttavia la preposizione *a* non viene acquisita neanche nelle costellazioni-prototipo della RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE come *collana/collo* dove solo il 30% degli apprendenti nella prima fase usa la preposizione *a* mentre molti preferiscono codificare questa costellazione tramite un'altra preposizione: *una signora con una collana* (Serafina).

7.3. LA PREPOSIZIONE A NELLA SECONDA FASE

7.3.1 La descrizione spontanea

Anche nella fase intermedia sono pochi i casi in cui gli apprendenti usano *a* per rendere una RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE in costellazioni della figura della città:

(20) Katherina

19. *e alla strada **vicino alla strada** alla fermata del tram ci sono un uomo
una donna e un ragazzo*

In questa fase la distinzione tra *in* e *a* è ancora incerta: questo dipende dal fatto che le costellazioni che esprimono [RELAZIONE NEUTRA] possono includere la componente [INCLUSIONE], e, viceversa, tra le costellazioni in cui si può percepire [INCLUSIONE] alcune, meno prototipiche, possono essere categorizzate anche per la loro componente di [RELAZIONE NEUTRA]. In certi casi il confine tra le componenti [INCLUSIONE] e [RELAZIONE NEUTRA] sembra sovrapporsi e permette soluzioni diverse senza apparente regolarità come mostrano i seguenti esempi: *al cinema, a teatro, ma in ufficio*.

Nell'enunciato (21) l'apprendente considera la costellazione *pasticceria/piazza* come una [RELAZIONE SUL CONFINE]. Contrariamente al tedesco l'italiano non riconosce una forma per questa componente e include la costellazione *pasticceria/piazza* tra le costellazioni che hanno come componenti l'[INCLUSIONE]:

(21) Steffi

7. *c'è anche un pasticceria piccola alla piazza*

La medesima informatrice usa la stessa forma *alla* anche per esprimere altre relazioni, come la relazione funzionale nella costellazione *animato/finestra* indicata degli enunciati seguenti^{141,142}.

(22) Steffi

37. *sivedono anche delle persone sul balcone e alla finestre*

40. *un'altra donna guarda alla finestra del terzo piano*

invece di “*una donna alla finestra del terzo piano guarda la strada*” come avrebbe realizzato un nativo.

Questo manifesta la possibilità da parte degli apprendenti nella seconda fase di rendere la RELAZIONE NEUTRA in certi contesti, ma una certa incertezza nell'attribuire i confini delle sue componenti.

7.3.2. Il test mirato

Nonostante nel test mirato gli informatori siano sollecitati a parlare in modo più controllato, gli apprendenti, anche nella fase intermedia, sovraestendono *a* per descrivere le

¹⁴¹Il relatum *finestra* non è percepito in una relazione funzionale con il tema da tutti gli apprendenti e alcuni preferiscono usare questo relatum per specificare un'origine:

(33)b Katherina

29. *c'è una donna o una ragazza che vede dalla finestra alla strada*

¹⁴²A con verbi di movimento nel significato di [DIREZIONE] sembra essere acquisito già in questa fase, anche se la mancanza di dati quantitativamente rilevanti mi impedisce di fare delle affermazioni precise:

(33)c Claudia

36. *indici dove si può andare all'ospedale e al villaggio gillen*

costellazioni come *foglie/ramo* in cui il tema è in relazione con il relatum nel suo confine. In una costellazione che esprime prototipicamente la RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE (*collana/collo*) solo una minoranza degli apprendenti (il 35%) usa la preposizione *a*.

7.4. LA PREPOSIZIONE A NELLA TERZA FASE

7.4.1. La descrizione spontanea

In questa fase alcune costellazioni con [RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE] (come *signora/finestra*) sono rese con *a*:

(23) Angelika

15. *nel secondo piano c'è una signora alla finestra che ha fatto le pulizie (...)*

Spesso la preposizione *a* introduce lessemi non presenti nelle interlingue precedenti (ad es. *piano terra*¹⁴³):

(24) Angelika

20. *c'è dentro a piano terra un ristorante*

(25) Johanna

36. *al terzo piano si vede una donna che ha aperto la finestra*

41. *al piano terra si vede un pasticceria*

¹⁴³ Nell'enunciato 30.16 l'apprendente nella prima fase ricorre all'espressione *primo livello*, riferendosi al *primo piano*. Il relatum viene tuttavia introdotto da *a*.

Davanti a *piano terra* e altri relata introdotti da *a*, la preposizione non è ancora acquisita in modo stabile¹⁴⁴:

(26) Johanna

22. *poi nel primo piano, no piano terra c'è pure un negozio in cui si possono comprare dei biscotti oppure dei pani*

(27) Julia

26. *c'è nel piano terra nella casa a destra della piazzetta** qualcuno sta per entrare nel ristorante*

(28) Samuel

12. *c'è un caffè nel pian terreno*

(29) Till

45. *nel penultimo piano c'è un bambino che guarda la strada dalla finestra*

La preposizione *a* è anche usata, come già nella prima fase, ma in modo più sistematico, per riferirsi a parti della figura: *al centro, a destra, a lato...*

(30) Meike

4. *vedo una casa al centro, gialla, dove c'è una pasticceria*

19. *al centro di questa piazza una signora che vende giornali*

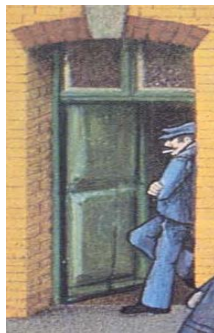
¹⁴⁴Anche nei nativi sono possibili alcune variazioni.

(31) Thorsten

7. *al lato di questa scena c'è un uomo che ha un negozio delle biciclette*

Inoltre si nota, ancora una volta, una sovraestensione di *a* nelle costellazioni in cui il tema è in [RELAZIONE SUL CONFINE] del relatum, ma in cui i madrelingua non rintracciano la [RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE]: l'enunciato (32.4) si riferisce alla figura 1, dove nessun madrelingua ha usato la preposizione *a* per realizzare la relazione *persona/porta* (Fig. 1).

FIGURA 1: *PERSONA/PORTA*



(32) Angelo

4. *qui c'è una persona alla porta di un negozio*

20. *alla porta sta entrando un ragazzo*

(33) Meike

29. *ad esempio vedo un gatto nella finestra, e dei fiori, e lenzuola per esempio un orologio alla casa, alla fronte della casa.*

Ci sono alcune costellazioni che vengono percepite preferibilmente secondo la loro componente dimensionale piuttosto che per la loro componente funzionale, come dimostra il seguente esempio:

(34) Samuel

30. *un uomo sta leggendo il giornale sulla fermata dell'autobus*

Infine gli apprendenti continuano a usare in modo instabile le locuzioni preposizionali, dove la preposizione *a* è semanticamente più debole, riducibile a un elemento puramente funzionale che assolve la funzione di introdurre l'elemento nominale:

(35) Samuel

40. *in metà dell'immagine c'è una casa gialla*

(36) Angelika

43. *in* a fronte della piazza si vede anche un altro ragazzo*

La preposizione *a* è acquisita in molti relata prototipici (*alla finestra*). Gli altri relata sono introdotti dalla preposizione *a* in molte delle locuzioni fisse, tra cui le locuzioni preposizionali. Inoltre *a* compare nei casi in cui il tema è [NELLO SPAZIO DI CONFINE] del relatum. In alcune locuzioni (*alla finestra, al centro, a destra*) l'assenza di articolo o l'uso dell'articolo determinativo stabiliscono un'importante differenza semantica (De Giuli 2005: 33): *Vediamo cosa c'è nella televisione VS Cosa fanno in televisione*.

Tuttavia l'apprendente usa in modo insicuro e apparentemente casuale la preposizione articolata.

7.4.2. Il test mirato

Nei casi prototipicamente descritti con *a* nel test mirato gli apprendenti della terza fase usano solo in 50% dei casi la preposizione che indica la RELAZIONETOPOLOGICA NEUTRALE, come nel seguente esempio (37a). Nei restanti casi l'apprendente preferisce descrivere la relazione con preposizioni topologiche specifiche, come in (37b). Si osservino i seguenti enunciati derivati dalla descrizione della figura 9:

(37) a. *La collana al collo*

b. *La collana intorno al collo*

FIGURA 12: COLLANA/COLLO



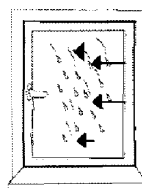
Nelle costellazioni in cui è possibile rintracciare la componente di rapporto [NELLO SPAZIO DI CONFINE], come in quella riportata in figura 3, gli apprendenti usano nel 20% dei casi la preposizione *a* (38.a), mentre nella maggior parte fanno uso di *su* (38b), o di altre preposizioni topologiche più specifiche (38c).

(38) a. *ci sono gocce alla finestra*

b. *gocce sulla finestra*

c. *fuori della finestra ci sono gocce*

FIGURA 3: GOCCE/FINESTRA



7.5. CONFRONTO TRA LA PREPOSIZIONE *A* NEI NATIVI E NEI MADRELINGUA

Nelle diverse varietà di apprendimento la frequenza della preposizione *a* con valore locale statico (e le relative varianti articolate) si attesta su valori molti simili a quelli della varietà dei madrelingua. La varietà degli apprendenti non si distingue per la sotto- o

sovraestensione della preposizione *a*, ma perché il prototipo della costellazione non risiede nelle stesse costellazioni scelte dai madrelingua.

Per quanto riguarda il test guidato gli informatori madrelingua descrivono senza esitazioni la costellazione *collana/collo* come prototipica della componente [RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE], come dimostra il fatto che tutti gli informatori descrivono la costellazione con la preposizione *a*. Qui si osserva, ancora una volta, la discrepanza tra norma grammaticale e uso linguistico: secondo la norma in questa costellazione sono possibili anche altre preposizioni come la preposizione *attorno* usata anche dagli apprendenti della terza fase; secondo l'uso invece le scelte dei nativi escludono questa possibilità e permettono solo la descrizione attraverso *a*.

7.6. CONCLUSIONI

La difficoltà degli apprendenti nell'acquisizione di *a* è dovuta non tanto alla sua estrema polisemia e al suo significato generico e poco specifico (che al contrario porterebbe alla sovraestensione), quanto al concetto di RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE che non trova corrispondenze nella L1 degli informatori.

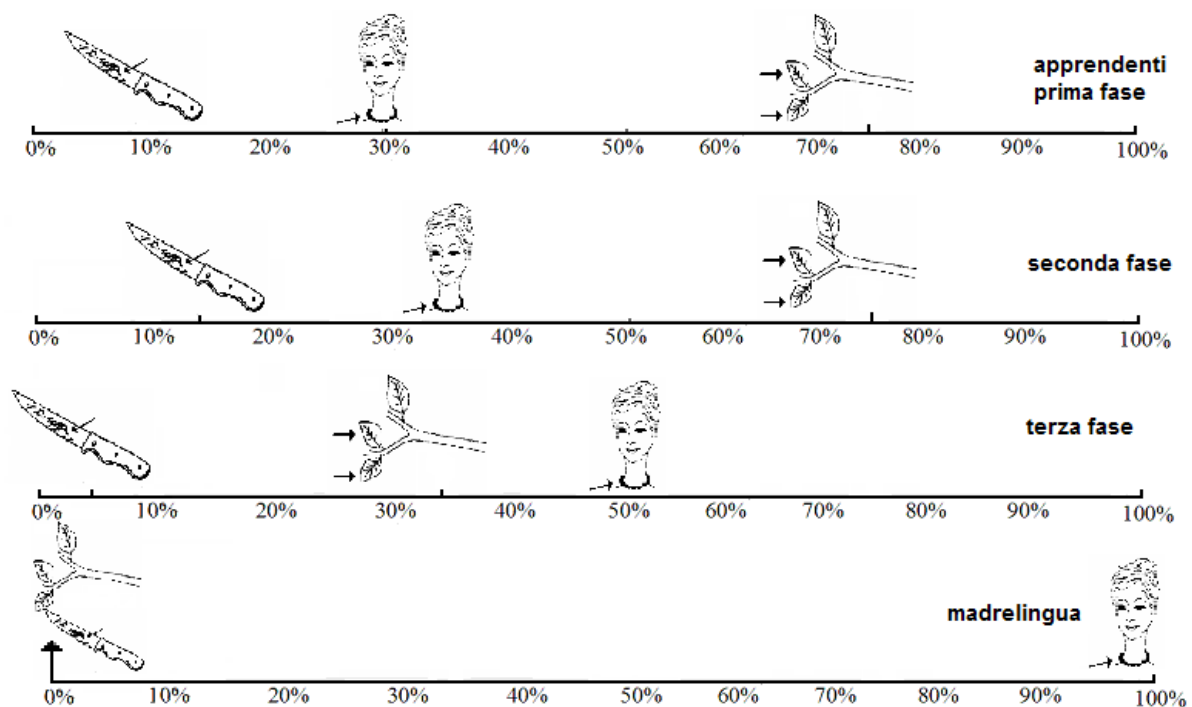
Le costellazioni in cui il tema si trova [NELLO SPAZIO DI CONFINE] del relatum vengono realizzate con *a* anche in varietà avanzate di L2.

Nella sottostante figura 4 si illustra il processo di acquisizione della preposizione *a*. Nella figura appaiono quattro assi paralleli. I primi tre relativi alla varietà di apprendimento, il quarto concernente i dati dei nativi. Sugli assi è raffigurata la frequenza con cui viene usata la preposizione *a* per rendere una data costellazione. Nell'estremo destro, al punto contrassegnato con 100% vengono collocate le costellazioni rese da tutti gli informatori di un certo gruppo con *a*. Viceversa nell'estremo sinistro di ogni asse sono collocate le costellazioni che non vengono rese da nessun informatore con questa preposizione. Per rendere più chiaro il processo di acquisizione si considerano solo tre costellazioni che rappresentano tre diverse categorie: *marmellata/coltello*¹⁴⁵, *collana/collo*, *foglie/ramo*. Nell'italiano di madrelingua la costellazione *marmellata/coltello* appartiene, anche se non in modo prototipico, alla categoria SU; tra questo tipo di costellazioni si possono annoverare

¹⁴⁵Scelgo arbitrariamente il tema *marmellata* anche se questa figura è interpretata con molteplici temi differenti; *marmellata o burro* (indicati dagli apprendenti), *sporco, ruggine o sangue* (i nativi). Il rapporto *tema/relatum* non risente in questi casi della differenza del tema.

anche *pioggia/finestra*, *scritta/maglietta* ecc. (vedi capitolo VI). La costellazione *collana/collo* fa parte di quelle prototipiche della categoria A. Infine la costellazione *foglie/ramo* viene realizzata prototipicamente attraverso un verbo statico specifico (*le foglie attaccate al ramo*): tra questo gruppo di costellazioni si possono aggiungere anche *vestiti/filo*, *mela/albero*, ecc... Nelle varietà degli apprendenti invece la costellazione *foglie/ramo*, risulta, almeno nelle prime fasi, vicina al prototipo della categoria A, mentre le altre costellazioni, *marmellata/coltello* e *collana/collo*, occupano posizioni periferiche. Queste ultime a loro volta si differenziano per frequenza dell'attribuzione alla categoria A, sia nelle fasi post-basiche (del tutto marginale la prima, attorno al 30% la seconda), sia, soprattutto, nella fase avanzata dove la costellazione *marmellata/coltello* si afferma ulteriormente come costellazione facente parte solo marginalmente delle costellazioni di A, mentre *collana/collo* viene realizzata in metà delle occorrenze con *a*.

FIGURA 4

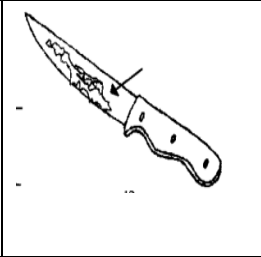
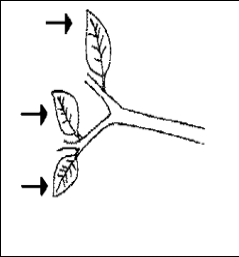



Per spiegare la causa di questo processo di acquisizione bisogna ricorrere a due ulteriori informazioni:

- a) che prototipi usano i germanofoni in L1 per descrivere le suddette costellazioni; o, detto altrimenti, a che categorie appartengono le costellazioni in tedesco?
- b) si è visto che nessuna costellazione nelle varietà degli apprendenti è la prototipica per la categoria A. Vale a dire che in nessuna interlingua gli apprendenti usano esclusivamente la forma *a* per rendere una costellazione. In che altra categoria vengono allora ordinate le costellazioni? Se la costellazione *collana/collo* viene realizzata solo in parte con *a*, come viene realizzata per il resto delle occorrenze?

In tedesco la costellazione *foglie/ramo* è una costellazione prototipica per la relazione sullo SPAZIO DI CONFINE e viene resa con *an*. Le altre costellazioni, anche se contengono una componente di [RELAZIONE SULLO SPAZIO DI CONFINE], sono prototipiche per altre categorie: la relazione *collana/collo* viene resa generalmente con la preposizione *um*¹⁴⁶ una forma che descrive la relazione INTORNO, e solo in alcune costellazioni periferiche può essere sostituita con *an*. Nelle varietà degli apprendenti la forma *intorno* viene usata solo nella terza fase, mentre nelle due fasi precedenti la relazione è resa attraverso *su* o *con*.

TABELLA 4: RESA DELLE TRE COSTELLAZIONI IN TEDESCO, IN ITALIANO L1 E L2.

Figura			
Forma preferita in tedesco	<i>auf</i>	<i>an</i>	<i>um</i>
Forma preferita in italiano	<i>su</i>	<i>attaccate a</i>	<i>a</i>
Forme in L2	<i>su,</i>	<i>a</i>	<i>su,</i> <i>con,intorno(</i>

¹⁴⁶ In tedesco, nell'uso familiare, è anche possibile l'uso del verbo preposizionale *umhaben*: *Die Frau hat die Kette um*.

	<i>a (terza fase)</i>		<i>terza fase)</i>
--	-----------------------	--	--------------------

Nella costellazione *marmellata/coltello* viene resa la componente di [CONTATTO CON LA SUPERFICIE] del relatum, componente prototipicamente veicolata da *auf*; i germanofoni non realizzano questa costellazione con *an*. Questa costellazione infatti (come tutte quelle del suo gruppo) viene resa anche nelle varietà degli apprendenti preferibilmente con *su*.

Basterebbero queste informazioni per verificare il peso del transfer dalla L1 nell'acquisizione dei concetti spaziali e, quindi, sulle preposizioni: l'apprendente delle prime fasi applica sistematicamente le componenti di *an* ad *a*, pertanto più nella costellazione è saliente la [RELAZIONE SULLO SPAZIO DI CONFINE] più la componente appartiene ai casi prototipici di A —in L2— e l'uso di *a* è frequente. Inoltre l'informatore germanofono acquisisce fin dalle prime fasi l'uso di *su* per la descrizione della relazione *marmellata/coltello*, poiché questa preposizione corrisponde alle forme usate nella propria L1. Nonostante l'ipotesi del transfer si basi su fondati argomenti restano alcuni dubbi: perché la costellazione *marmellata/coltello* viene realizzata con *a*, allorché non viene resa con *an* in tedesco¹⁴⁷? Perché l'uso di *a* persiste nelle costellazioni *marmellata/coltello* e *foglie/ramo* persino nella terza fase, quando l'acquisizione della forma *a* nella costellazione *collana/collo* dimostra l'abbandono dell'equivalenza *an = a* usato nelle prime fasi?

L'ipotesi del transfer deve essere corretta con la strategia della sovraestensione applicata da parte dell'apprendente. *A* è una delle preposizioni più frequenti nell'italiano parlato (De Mauro, Mancini, Vedovelli, & Voghera 1993), essa appare estremamente polisemica, semanticamente più vuota e meno specifica delle preposizioni topologiche. La forma *a* non viene acquisita nella fase iniziale, e solo nelle fasi postbasiche avanzate e quasi native è applicata per categorizzare le costellazioni con una RELAZIONE TOPOLOGICANEUTRALE come nei nativi. Poiché il concetto di RELAZIONE TOPOLOGICA NEUTRALE non è acquisito negli apprendenti nelle prime fasi, *a* assume in esse il ruolo di preposizione semanticamente debole che indica una relazione tra tema e relatum non realizzabile da altre preposizioni. Questa preposizione *passe-partout* ricorre con più frequenza laddove l'apprendente è insicuro e non conosce il corrispondente italiano della categoria espressa in tedesco. Nel caso della categoria AN non esiste un vero equivalente in italiano, pertanto l'apprendente cerca di usare *a*, forma a cui non è riuscito ancora ad attribuire un significato. A favore di *a*,

¹⁴⁷La preposizione *an* è possibile, ma il gruppo di madrelingua interpellato—non significativo— ha preferito *auf*.

poi, giocano sicuramente i frequenti parallelismi con *an* già descritti nell'ipotesi di Hottenroth (vedi sopra).

Nella costellazione *collana/collo* l'apprendente cerca la forma per rendere il concetto di UM, realizzabile in questo contesto con *intorno*, che, però, complice la scarsa frequenza dell'input, viene acquisita solo nella varietà postbasica avanzata. Nelle prime fasi l'apprendente ha a disposizione, per descrivere questa costellazione, la scelta tra alcune preposizioni semanticamente piene, come *con* e in parte *su*, o semanticamente meno definite, come *a*, o la preposizione zero. Le forme *con* e *su* categorizzano la costellazione per alcune sue componenti come ad esempio [UNIONE] o [CONTATTO CON LA SUPERFICIE DEL RELATUM] tuttavia non rendono né la categoria espressa nella L1 da *um*, né rispecchiano l'input della lingua obiettivo. Le ipotesi formulate dall'apprendente di rendere la costellazione *collana/collo* attraverso le preposizioni *su* o *con* vengono falsificate con il sopraggiungere di nuovo input, mentre l'uso di *a* per esprimere questa relazione viene verificato. Tuttavia anche nella varietà postbasica avanzata la mancanza delle preposizioni *con* e *in* avviene a vantaggio del concetto di INTORNO e non della RELAZIONE TOPOLOGICANEUTRALE. Se il significato di *a* come RELAZIONE TOPOLOGICANEUTRALE fosse acquisito, l'apprendente non avrebbe motivo di ricorrere a una preposizione specifica, come *intorno*, assente peraltro nell'input dei nativi. Nelle varietà postbasiche gli apprendenti prediligono invece l'uso di preposizioni dal significato topologico specifico, come nell'esempio (45b) e come già osservato nel capitolo precedente (es. 54: *la palla è dentro il mobile*). La forma *a* viene percepita come preposizione *passe-partout* e usata in modo meccanico di fronte ad alcuni relata specifici, acquisiti in modo non analizzato (ad esempio *a casa*). Non si può verificare l'acquisizione della [RELAZIONE TOPOLOGICANEUTRALE] che si manifesterebbe invece, nel caso prototipico proposto, con un uso creativo e senza alternarsi ad altre forme preposizionali.

A queste conclusioni si può giungere anche osservando i dati relativi alla descrizione spontanea della città: si è visto che la preposizione *a* viene usata all'interno di locuzioni preposizionali (*al centro di, a destra di...*), o davanti a relata con un'alta frequenza (*finestra, piano terra*) e davanti a questi a volte sovraestesa:

59. *proseguendo questa strada si passa anche a un cinema*¹⁴⁸

(40) Julia

46. *all'estrema destra dell'immagine si vede alla casa al secondo piano una donna che fa le pulizie.*

Ma non viene estesa a costellazioni che includono relata meno consueti; in questi casi si preferisce usare, nella varietà postbasica avanzata, preposizioni con valore topologico (cfr. enunciato 43). Come nel cap. V (*su* e *in*) sembra in prima analisi plausibile, o per lo meno non falsificabile, l'ipotesi dell'acquisizione solo lessicale della preposizione *a*.

¹⁴⁸ Per la valenza del verbo in questo enunciato ci si aspetta *passa davanti a un cinema*.

CAPITOLO OTTAVO

VIII DISCUSSIONI CONCLUSIVE

8.1. IMPORTANZA DELLA RICERCA

Si è visto, in particolare nel quarto capitolo, che per descrivere la stessa costellazione gli apprendenti fanno uso principalmente di una preposizione che è usata, invece, in modo periferico dal madrelingua. Al contrario (cap. V), nelle varietà di apprendimento, è possibile solo una forma per descrivere certe costellazioni, mentre, nell'italiano di nativi, sono possibili due o più forme. Fanno parte del primo caso gli esempi *la scatola sull'armadio* (anziché *la scatola sopra l'armadio*), o *il quadro sul muro* (anziché *il quadro attaccato al muro*), mentre nel secondo caso ricordo: *il buco su/nello straccio* o *il pallone su/in/dentro il mobile*. Il lettore si chiederà perché si ponga così tanta importanza a questi usi delle preposizioni da parte degli apprendenti, visto che essi sono possibili anche in italiano di nativi. A questa domanda fornisco una risposta di tipo didattico, una di tipo acquisizionale e una di tipo semantico:

- 1) Leggendo un testo prodotto da uno degli studenti che ha preso parte alla descrizione della figura, anche senza sapere che è stato prodotto da un non-nativo, ci si accorge che l'autore non è un madrelingua. Al di là delle scelte lessicali e sintattiche forse già in linea con la lingua *target*, il tipo di descrizione e soprattutto la scelta delle preposizioni, anche se non possono essere riconosciuti come sbagliati, non seguono i valori quantitativi del madrelingua (von Stutterheim & Carroll 2005). Se l'obiettivo della didattica è solo raggiungere lo scopo comunicativo, esso è raggiunto comunque e ammetto che questo studio pecca di eccessiva pignoleria. Se invece l'obiettivo è rendere la produzione degli apprendenti più vicina possibile a quella dei nativi, o di facilitare la traduzione di certe espressioni, allora l'obiezione è da respingere.
- 2) Inoltre l'osservazione delle differenze che sussistono nella descrizione della stessa costellazione nelle varietà di apprendimento e nella produzione dei madrelingua è importante per verificare alcune ipotesi di acquisizione. Osservare se col progredire della competenza linguistica la produzione degli apprendenti si allinea a parametri dei nativi o no può verificare o falsificare l'ipotesi della fossilizzazione indotta da nozioni rilevanti nella codificazione della L1. Inoltre se nell'input della L1 è possibile principalmente una preposizione, perché gli apprendenti sono incerti tra due o più

forme (cap. IV)? Se invece sono possibili due forme perché gli apprendenti ne usano principalmente una (cap. V *cane/cuccia*)? Le cause sono da rintracciare nel transfer dalla L1 e nelle difficoltà dell'apprendente a riconoscere il tipo di prototipo a cui si riferisce il madrelingua.

- 3) Infine, dato che due preposizioni non possono essere usate in modo sinonimico, quando per descrivere la stessa costellazione sono possibili due forme, esse rappresentano due fuochi diversi per descrivere la stessa scena. Fare chiarezza sul diverso significato delle disparate forme possibili ha portato interessanti risultati in semantica e può avere notevoli ricadute per la didattica (Boers 2008).

Ciò che si è dimostrato in questo studio è che quando gli apprendenti usano le forme *su*, *sopra*, *a*, etc. ricorrono a rappresentazioni concettuali, manifestate attraverso i prototipi, diverse da quando i nativi usano le stesse forme. Ad esempio è stato dimostrato che nel prototipo degli apprendenti nella prima fase l'[AFFERRABILITÀ] è irrilevante. Tuttavia anche nella distinzione tra *su* e *sopra* a cui ho dedicato l'analisi più approfondita (cap. IV), non ho mai individuato una costellazione in cui tutti gli apprendenti scelgono una preposizione, mentre tutti i madrelingua scelgono l'altra. Rintracciare tale costellazione escluderebbe il peso dell'input e dimostrerebbe che gli apprendenti sviluppano prototipi diversi dai madrelingua, perché, attraverso il transfer dalla L1, assumono una diversa prospettiva nel modo di ordinare le informazioni rilevanti per descrivere la costellazione. Questa ultima variabile giustificerebbe il fatto che la produzione dei germanofoni si discosta dalla varietà bersaglio anche in fasi avanzate.

8.2. RISULTATI IN SEMANTICA

Prima di affrontare lo studio sull'uso delle preposizioni in apprendenti germanofoni è stato necessario verificarne l'uso in italiano di nativi. Le preposizioni sono state elicitate attraverso una descrizione spontanea di una figura tratta da un libro per bambini e attraverso la descrizione di circa 50 figure presenti in un test mirato. I risultati più interessanti sono stati ottenuti attraverso quest'ultimo. Dal test mirato ci si proponeva di rintracciare la differenza tra *su* e *sopra*, così come tra *su* e *a*, tra *su* e *in*, *su* e *attaccato a*, che possono essere usate alternativamente (e secondo l'opinione dei parlanti indifferentemente) per descrivere una data costellazione. Sono state proposte diverse costellazioni che contenevano varie componenti semantiche come rappresentato nella tabella 1.

TABELLA 1

Componenti spaziali	Componenti funzionali
+/- TEMA IN POSIZIONE SUPERIORE RISPETTO AL RELATUM	○ ALTEZZA DEL RELATUM
+/- CONTATTO TRA TEMA E RELATUM	○ COPERTURA DELLA SUPERFICIE DEL RELATUM DA PARTE DEL TEMA
+/- IL PESO DEL TEMA CADE SUL RELATUM (IL RELATUM SOSTIENE IL TEMA)	○ GRANDEZZA DEL TEMA RISPETTO AL RELATUM
+/- INTEGRAZIONE DEL TEMA SULLA SUPERFICIE DEL RELATUM	○ UNIONE STABILE TRA TEMA E RELATUM (ES. INCOLLATO)
	○ UNIONE INDIRETTA TRA TEMA E RELATUM (ES. ATTRAVERSO UN CHiodo)
	○ AFFERRABILITÀ DEL TEMA
	○ ACCESSIBILITÀ ALLA VISTA
	○ COSTELLAZIONE INSOLITA
	○ PRESENZA DI UN OSSERVATORE NELLA SCENA

Le componenti semantiche mettevano in evidenza differenze spaziali e differenze funzionali. Visto che i due tipi di componenti non compaiono mai in modo del tutto isolato¹⁴⁹, che all'interno della stessa costellazione compaiono più componenti¹⁵⁰, che nessuna di tali componenti è determinate per l'uso di una preposizione, e che le componenti funzionali rispondono a una logica *fuzzy*, si è preferito ricorrere a una semantica del prototipo. Si è notata una correlazione tra le componenti presenti nelle costellazioni e determinate forme preposizionali¹⁵¹. I risultati del test hanno mostrato che le componenti funzionali giocano un ruolo determinante nella preferenza delle preposizioni (vedi cap. IV). Il ruolo di tali

¹⁴⁹ Vedi in cap. II; Klein 1992.

¹⁵⁰ Il problema principale si è rivelato quello di isolare tali componenti. Di alcune costellazioni si è potuto presentare una coppia minima, la cui unica differenza risiedeva in una componente, ma in molte figure le componenti erano associate per rendere il test meno artificiale agli occhi dell'informatore.

¹⁵¹ La correlazione può essere più stringente con alcune componenti spaziali, mentre è in genere sfumata con le componenti funzionali. La coppia *contatto/non contatto* determina la scelta di una forma diversa nelle costellazioni in cui è possibile sia l'interpretazione con contatto sia senza contatto: *la crepa sul quadro/la crepa sopra il quadro*, o *il pallone sopra il tetto/il pallone al di sopra del tetto*. Lo stesso non accade per le componenti funzionali determinabili in modo meno netto.

componenti è invece ignorato sia dai vocabolari consultati sia dall'intuizione dei madrelingua¹⁵².

8.3. RISULTATI IN ACQUISIZIONE

8.3.1. Fasi dello sviluppo dei concetti spaziali

Generalmente gli studi sulle preposizioni in lingua seconda arrivano a costruire un continuum di acquisizione delle preposizioni. Come nota Pavesi (1988: 302), analisi di questo tipo si soffermano sul prodotto, senza osservare attraverso quali fasi è passata la preposizione prima della sua completa acquisizione¹⁵³ e ignorano che nell'interlingua dell'apprendente le forme compaiono con un determinato significato (che può essere diverso da quello della lingua bersaglio). Sulla base dei dati raccolti si riassume qui di seguito il percorso di acquisizione dei concetti delle preposizioni indagate in questo lavoro nelle tre fasi analizzate.

8.3.2. Prima fase

Nella prima fase si osserva l'uso generalizzato di *su* per esprimere la relazione dove il tema è nello spazio superiore del relatum. *Su* viene usato anche nelle costellazioni dove tema e relatum non sono in contatto. Questo uso non è realizzato in tedesco con la preposizione *auf* e non è pertanto attribuibile al transfer. Si riscontra nella prima fase allorché il parlante mostra ancora insicurezze nell'uso di *sopra*. *Su* viene esteso anche ai casi in cui è possibile stabilire una relazione [NELLO SPAZIO DEL RELATUM]¹⁵⁴.

(1) Boris

¹⁵²Vedi nota 19, cap. II.

¹⁵³ Anche i parametri secondo cui si definisce una preposizione "acquisita" andrebbero meglio precisati.

¹⁵⁴ Analogamente Becker & Carroll (1997: 190) notano anche nella varietà basica, indipendentemente dalla L1, la tendenza ad usare la relazione "AT PLACE" piuttosto che quella relativa a un sottospazio specifico.

17 *sulla strada ci sono tre macchine una verde una azzurro [...]*

Aniché in strada, per la strada

24 *su il giardino stanno giocando i bambini che fanno ginnastiche*

Aniché in giardino, nel giardino

In tali costellazioni il nativo preferisce rendere la costellazione attraverso una relazione di prossimità o attraverso una relazione funzionale.

Davanti a determinati relata (*strada* cfr. Boris in (1) enunciato 17, ma anche *bicicletta, primo piano...*) l'informatore attribuisce a *su* la funzione di *in*. Tali usi impropri trovano una spiegazione nel transfer dal tedesco (*auf der Strasse*). Questa spiegazione però non può giustificare altri usi (come in (1) enunciato 24) che sono piuttosto da attribuire a elaborazioni autonome di ipotesi interlinguistiche¹⁵⁵.

Per quanto concerne *sopra*, il suo uso nella prima fase non è attestato nella descrizione spontanea. Tuttavia attraverso il test guidato si è riscontrata la sua acquisizione in costellazioni in cui il tema è senza [CONTATTO] con il relatum e in [POSIZIONE SUPERIORE], ma anche in casi in cui *sopra* è usato in riferimento al sottospazio superiore interno [OPPOSIZIONE AL SOTTO].

La preposizione *a* è usata in locuzioni preposizionali (*davanti a, vicino a...*) e davanti a determinati relata *a destra, a sinistra, alla finestra...* Si tratta di apprendimento lessicale di sequenze non analizzate, tanto è vero che si può riscontrare sovraestensione della preposizione *a* davanti a determinati temi:

(2) Desiré

24 *una persona [...] vuole entrare alla casa*

Questo genere di errori è da attribuire all'apprendimento in contesto guidato, dove si è soliti essere esposti a sintagmi preposizionali non analizzati (*a casa, al cinema, al mare...*) da imparare a memoria.

¹⁵⁵ A simili conclusioni giunge anche Giuliano (2004: 172).

8.3.3. Seconda fase

Nella seconda fase *su* continua a essere una preposizione caratterizzata dalla sovraestensione sia perché viene usata per rendere costellazioni realizzabili dalla componente topologica neutrale (e quindi con *a* o altre forme), sia con la funzione di *sopra*:

(3) Katerina

20. *e si vede una statua [...] sulla fontana*

Maggiori conferme di questa ipotesi si sono riscontrate nel test guidato, come è stato già osservato ad esempio nella costellazione *tazza/tavolo* in presenza o assenza del bambino.

Anche in questa fase la polifunzionalità della preposizione *su* è in certi casi attribuibile al transfer. L'apprendente inoltre non conosce il concetto di relazione topologicamente neutra, possibile in italiano dei nativi, e nemmeno riconosce la componente funzionale di *sopra*, in altre parole non realizza la [NON AFFERRABILITÀ] del tema con una preposizione.

Relativamente ai significati statici di *a*, essi vengono sovraestesi e possono indicare la relazione sulla [ZONA DI CONFINE]. Come si è già visto nell'ottavo capitolo questo fenomeno è da attribuirsi al transfer: i germanofoni tendono ad attribuire ad *a* le funzioni della preposizione tedesca *an*. Questo va a scapito dell'uso del predicato per descrivere costellazioni dove la relazione tra il tema e il relatum si sviluppa sulla verticale e avviene in modo mediato: *il quadro al muro* anziché *il quadro attaccato al muro*.

8.3.4. Terza fase

La preposizione *su* non viene sovraestesa a casi non ammessi in italiano standard. Tuttavia continua a essere la preferita nei casi in cui i madrelingua, pur ammettendo *su*, privilegiano *sopra* in base alle sue specifiche proprietà funzionali. Inoltre in base al test osserviamo che le funzioni espresse da *su* come il [CONTATTO] del tema [SULLA SUPERFICIE VERTICALE] del relatum e tema [SOSTENUTO] dal relatum sono realizzate da *a*: *gli insetti al muro* anziché *gli insetti sul muro* (cap. VI). In questa fase infatti si assiste a una sovraestensione di *a*; tale forma acquista un significato di relazione topologica neutrale solo per la metà degli

apprendenti¹⁵⁶. In costellazioni dove è possibile individuare questa relazione, gli apprendenti preferiscono l'uso di preposizioni topologiche specifiche (*la collana attorno al collo* anziché *la collana al collo* cap. VII). In questa fase gli errori attribuibili al transfer sono ridotti. La difficoltà di acquisizione si limita alle preposizioni con significati funzionali o alle componenti funzionali di alcune preposizioni.

8.4. DISCUSSIONE DEI DATI

I risultati dell'analisi sull'acquisizione di SU, SOPRA ed A palesano tre tendenze. La prima tendenza (capitolo VII) ha dimostrato che l'acquisizione degli apprendenti comincia dalla costellazione prototipica in italiano di nativi e procede verso costellazioni periferiche; ciò suggerisce che una forma non viene acquisita subito con tutti i suoi significati, ma che alcuni significati sono più salienti di altri e che la possibilità di acquisire significati e usi non prototipici dipende dall'esposizione degli apprendenti alla L2. Per quanto riguarda le sole componenti spaziali si è osservato (cap. II) che l'acquisizione di *su* segue il seguente ordine:

[SPAZIO SUPERIORE] e [CONTATTO] > [SPAZIO SUPERIORE] > [CONTATTO]¹⁵⁷

Per quanto concerne *soprasi* è notato il seguente ordine:

[SPAZIO SUPERIORE] e [SENZA CONTATTO] >

>[PARTE SUPERIORE DELLA FIGURA/ OPPOSIZIONE AL SOTTO]>

>[SPAZIO SUPERIORE] e [SENZA AFFERRABILITÀ]¹⁵⁸

Si tratta però solo di una tendenza generale, dato che non è possibile separare componenti spaziali da componenti funzionali. La tesi che si è sostenuta è che mentre i significati prototipici sono categorizzati per le loro componenti spaziali e concrete, i significati periferici sono descritti attraverso significati metaforici e funzionali derivati dai primi. Nel percorso d'acquisizione l'apprendente, dopo aver acquisito il significato spaziale, cerca di

¹⁵⁶ Questo concorda con i dati già rilevati per l'inglese (Clark 1973; Pavesi 1988: 306) dove *at* risulta acquisita in fasi avanzate.

¹⁵⁷ Ad esempio: *La penna sul tavolo > il ponte è sul fiume > gli insetti sul muro.*

¹⁵⁸ Ad esempio: *La lampada sopra il tavolo > il libro di Marx sopra il libro di Kant > il gatto è sopra l'armadio.*

applicarlo a costellazioni che hanno *un'aria di famiglia* (Kleiber 1990) con i casi prototipici. In tali fasi, in genere nella prima fase per la preposizione *su* (cap. IV), e nella seconda fase per *a* (cap. VII), si registra la sovraestensione della preposizione:

(4) Boris (prima fase)

24. *su il giardino stanno giocando i bambini che fanno ginnastiche*

(5) Steffi (seconda fase)

50 *c'è anche un pasticceria piccola alla piazza*

La sovraestensione segnala che è avvenuta l'acquisizione del significato prototipico e che l'apprendente ha attivato un processo induttivo cercando di acquisire i casi periferici¹⁵⁹.

Tuttavia —e qui prende avvio la seconda tendenza— quando l'input è non omogeneo, cioè è possibile esprimere la stessa costellazione in due o più forme, l'apprendente è portato a scegliere la forma meno polisemica e che possiede un significato locale specifico (Becker & Carroll 1997: 190). Alcuni esempi:

- a) nella terza fase di apprendimento viene usato *attorno* a scapito di *a* per descrivere la costellazione *collana/collo* (cap. VII) anche se tale preposizione non risulta nel gruppo di controllo e ha un basso indice di frequenza¹⁶⁰ nell'italiano parlato.
- b) nella costellazione *pallone/armadietto* i madrelingua fanno uso di *su* o di *in*. Nella prima e seconda fase della varietà di apprendimento viene preferito *su*. Nella terza fase, al momento dell'acquisizione di *dentro*, si ricorre quasi esclusivamente a questa forma (cap. V).

Analogamente si riscontra, specialmente nelle prime fasi della descrizione spontanea, la resa di alcune costellazioni con valore locativo introdotte attraverso la forma *con*:

(6) Claudia (seconda fase)

*si vede un lago con una piccola barca a vela*¹⁶¹

¹⁵⁹Si veda nota 45.

¹⁶⁰*Attorno* è al quarantunesimo posto per frequenza, mentre *a* al secondo (De Mauro *et alii* 1993).

¹⁶¹Tra le relazioni spaziali introdotte attraverso *con* si osserva la perifrasi "*con+tema+altra preposizione dimensionale*". Si tratta di una tendenza, comune anche nei nativi, a spostare la

Da quanto detto si ricava la seguente sequenza di acquisizione:

forma monosemica > forma polisemica

La suddetta sequenza, riscontrata già in molteplici studi indipendentemente dalle lingue d'origine degli apprendenti (Andersen 1984; Becker & Carroll 1997¹⁶²; Calleri 2008), può essere confermata come tendenza generale nell'acquisizione.

Tuttavia nelle preposizioni la differenza tra monosemia e polisemia è strettamente connessa con la differenza tra significato locale e significato funzionale. Le preposizioni che hanno un significato locale specifico hanno generalmente un basso grado di polisemia (*sopra, sotto, attraverso, intorno...*), mentre altre aventi un significato locale più generico e funzionale sono estremamente polisemiche (*su* e soprattutto *a*). Quindi è difficile essere sicuri che la facilità dell'acquisizione della forma monosemica rispetto a quella polisemica dipenda dalla monosemia *tout court*, o che essa dipenda anche dal fatto che il significato trasmesso in tali preposizioni è quello spaziale (e questo significato viene acquisito prima di quello funzionale). L'analisi ha indicato che all'interno di una preposizione polisemica i significati di una preposizione sono acquisiti in base alla seguente sequenza:

componente locale/concreta > componente funzionale/astratta

Questa tendenza si riscontra sia tra le diverse preposizioni (*sopra > a*), sia tra i significati della stessa forma preposizionale:

una donna guarda alla finestra (Steffi seconda fase) > *la collana al collo* (terza fase).

preposizione (usata in modo intransitivo) —nel caso dell'esempio si tratta della forma *davanti*— dopo il tema, a sua volta ancorato al relatum attraverso *con* (Giuliano 2004: 128 186). Si osservino gli esempi seguenti:

IB14Bil Luca (nativo)

31 ci sono altri/ altre due serie di palazzi con una strada in mezzo molto piccola

Markus (seconda fase)

15 c'è un ristorante con un cuoco davanti con tre tavolini e le sedie

¹⁶² In Becker & Carroll (1997:191) si parla anche di *Semantic transparency > ambiguity of form*, fattori in parte sovrapponibili alla sequenza *monosemia > polisemia*.

Anche con *sopra* si è verificata questa ipotesi: mentre vengono acquisiti i significati locali fin dalla prima fase (*la lampada sopra il tavolo, il libro di Marx sopra il libro di Kant*) il significato funzionale (*la tazza sopra il tavolo*) è possibile, in modo marginale, solo nella terza fase.

La terza tendenza (cap. VII) dimostra che l'abilità dell'apprendente nell'individuare con quali forme viene realizzata una determinata costellazione è facilitata se i casi prototipici di una preposizione nella lingua bersaglio sono gli stessi di quelli della L1. Da ciò dipende se una costellazione è favorita dal transfer positivo o se invece è esposta a transfer negativo. È stata ad esempio osservata l'attribuzione ad *a* delle funzioni di *an* (cap. VI e VII), a *su* quelle di *auf* (cap. IV e V) in accordo con la definizione di Weinreich (1974) di *crosslinguistic identification*.

8.5. I RISULTATI NELL'AMBITO DELLE RICERCHE IN ACQUISIZIONE

Come ho osservato nel capitolo secondo, le ricerche in acquisizione di una L2 hanno verificato che le cause che determinano l'ordine di acquisizione dipendono principalmente da tre fattori: le conoscenze linguistiche e cognitive pregresse (che possono provocare il transfer dalla L1), la marcatezza dei concetti in prospettiva interlinguistica, il tipo di input della lingua bersaglio. Sintetizzo brevemente le conoscenze apportate ai tre fattori dal mio studio¹⁶³.

8.5.1. Conoscenze linguistiche e cognitive pregresse: transfer e fossilizzazione

L'uso delle preposizioni nelle varietà di apprendimento è sottoposto al modo con cui la L1 struttura lo spazio. Questa ipotesi è stata verificata più volte: ad esempio è stato osservato transfer negativo nell'uso di *a* per descrivere il rapporto sulla zona di confine come in *la mela è al ramo, il ragno è al soffitto* (cap. VI), o transfer positivo come in *casa al mare* (cap. VII). Ho osservato che la sovraestensione è dovuta all'attribuzione ad *a* dei significati della preposizione *an*. Anche se questo fenomeno è evidente per i casi in cui l'italiano non ammette la preposizione *a* (e che sono quindi subito riconoscibili come transfer negativo) tale fenomeno si fa sentire anche nei casi apparentemente corretti. Si è anche evidenziato come l'uso in L2 di una forma in accordo con la lingua bersaglio non assicura l'acquisizione del concetto spaziale veicolato da tale forma in italiano di madrelingua (cap. VI e VII). Infatti,

¹⁶³ Un altro fattore è costituito dalla struttura dell'insegnamento esplicito. Cfr. § 1.8.

anche se l'enunciato *la casa al mare* è formalmente corretto, il significato attribuito dagli apprendenti è diverso da quello attribuito dai madrelingua. Mentre in L1 esprime una relazione funzionale, la stessa forma in L2 indica, nella prima e seconda fase, la relazione di prossimità al confine del relatum. Si è definito questo un caso di acquisizione solo lessicale della preposizione: all'acquisizione di una nuova forma in L2 viene adattato un concetto che mantiene i prototipi della L2. Un test di comprensione sarebbe necessario per verificare questa ipotesi¹⁶⁴.

Il transfer occupa solo una breve fase del percorso di acquisizione. Ricerche condotte su varietà prebasiche e basiche (Becker & Carroll 1997; Klein & Perdue 1997) hanno falsificato un ruolo determinante del transfer constatando l'esistenza di principi universali che governano tali varietà d'apprendimento. Nel mio studio, analogamente a quanto osservato in Giuliano (2004), alcuni usi possono essere attribuiti al transfer almeno fino alla prima e seconda fase (varietà post-basica), ma in varietà più avanzate l'importanza del transfer diminuisce, e sono piuttosto criteri indipendenti dalla L1 a guidare le scelte degli apprendenti. Tra questi, ad esempio, il fatto che componenti funzionali vengono acquisite solo successivamente a componenti locali (cap. VI e VII). In alcuni casi, laddove la L2 non si può basare su conoscenze pregresse derivate dalla L1, è stata presa in considerazione l'ipotesi dell'apprendimento solo lessicale. Questa ipotesi, che ho chiamato anche ipotesi zero, si basa sulla mancanza di segnali di acquisizione dell'opposizione tra *su* e *in* (cap. V), *su* e *sopra* (cap. IV), *su* e *attaccato a* (cap. VII) in determinate costellazioni. Tale ipotesi è stata successivamente falsificata¹⁶⁵. Si sono attribuiti i ritardi nell'acquisizione di queste differenze al diverso modo di catalogare una costellazione in tedesco e in italiano e si è fatto ricorso a una spiegazione funzionalista (Carroll *et alii* 2000, von Stutterheim & Carroll 2005).

¹⁶⁴ Potrebbe essere interessante il ricorso a un test basato su compiti non linguistici; assegnando ad esempio il compito di posizionare (o disegnare) un modellino di casa in una certa relazione locale (qui ad esempio "Disegna una *casa al lago*") con il lago dato un comando in italiano ad apprendenti tedeschi e a madrelingua italiani si potrebbero notare delle differenze nel posizionamento del tema che potrebbero far stabilire differenze nel significato attribuito all'enunciato.

¹⁶⁵ Si osservi l'acquisizione di *sopra* in situazioni di contatto tra tema e relatum (tabella 2).

8.5.2. Marcatezza

Anche se il presente studio prende in considerazione molti fattori che contribuiscono all'acquisizione delle preposizioni, restano ancora aperte molte domande su come i fattori della marcatezza dei concetti spaziali influiscano sull'acquisizione delle preposizioni. È lo stesso *design* della ricerca a impedire l'analisi di una marcatezza di concetti spaziali, intesa come variabile interlinguistica, per la quale sarebbero necessarie molteplici lingue di partenza e molteplici lingue bersaglio¹⁶⁶.

Invece della teoria della marcatezza ho fatto ricorso alla semantica dei prototipi e ho verificato che l'uso *prototipico* precede in acquisizione l'uso *periferico* della stessa preposizione. Il *prototipico* è generalmente locale e concreto e il *periferico* è generalmente funzionale e astratto. Si è verificato che *su* è possibile in diversi usi, individuabili in maniera precisa, indipendentemente dal fatto che sia possibile o no rintracciare un nucleo semantico comune. La mia ipotesi è che il parlante nativo abbia di questi usi un solo concetto (evidente nel caso prototipico) che viene poi adattato alle varie circostanze che hanno con esso un'aria di famiglia. Il madrelingua considera cioè *su* nell'esempio *la mosca è sul muro* (caso periferico) e *la tazza è sul tavolo* (caso prototipico), come due applicazioni diverse della stessa categoria spaziale. L'ipotesi verificata è che nell'apprendente l'acquisizione parta dal prototipo e vada verso i casi periferici attraverso un processo analogo di metaforizzazione o di somiglianza di famiglia. Tra la fase di acquisizione del significato prototipico e quella dei casi periferici l'apprendente esprime delle ipotesi autonome sull'uso delle preposizioni, ipotesi che stanno alla base dei casi di sovraestensione¹⁶⁷.

¹⁶⁶Durante le tesi è stato usato il termine marcatezza in modo improprio e si è definito, in ottica cognitivista, che alcuni concetti spaziali basilari sono *non marcati* (Talmy 1983 2000), mentre altri concetti, ad esempio le componenti funzionali, sono idiosincratici e *marcati*. Come si è già osservato, l'ordine di acquisizione segue il percorso che dal *non marcato* va verso il *marcato*, e infatti l'acquisizione di relazioni spaziali precede quella di relazioni funzionali. Nel capitolo VI si è osservato che la componente [AFFERRABILITÀ], componente funzionale, non risulta acquisita nella varietà di apprendimento considerata, mentre componenti spaziali come [+/- CONTATTO] determinano la scelta della preposizione.

¹⁶⁷ Ricordo che nel corso di questo studio è stata messa in luce un'altra ipotesi, secondo la quale l'acquisizione avverrebbe solo sulla base dell'input, senza alcun tentativo induttivo da parte dell'apprendente. Gli apprendenti cioè acquisirebbero i significati di *su* negli enunciati: *la tazza è sul tavolo* e *la mosca è sul muro* come due significati distinti, senza percepire una relazione tra essi. L'acquisizione nell'apprendente sarebbe quindi solo lessicale, e i significati acquisiti difficilmente estendibili in modo creativo a relata differenti che hanno un'aria di famiglia con i relata noti. Tuttavia attraverso alcune prove —come alcuni casi di sovraestensione— questa ipotesi è stata falsificata.

8.5.3. Input

Come si è appena osservato la frequenza dell'input gioca un ruolo vicario per l'acquisizione delle preposizioni. Sicuramente l'alta frequenza e la strettissima connessione tra la preposizione e il suo argomento facilita l'utilizzo delle preposizioni più opache, che tendenzialmente sono anche le più frequenti¹⁶⁸: per esempio *a casa*. Tuttavia l'input non è sufficiente a determinare l'acquisizione del significato della preposizione: l'apprendente non è in grado di applicare la preposizione *a* con argomenti insoliti, nuovi, se non nella terza fase, nonostante sia la seconda preposizione per frequenza nell'italiano parlato. La frequenza dell'input, la possibilità di trasferire un modello già presente nella L1, contribuisce alla rapidità di acquisizione, ma non sembra determinare l'ordine di acquisizione in modo così decisivo come la marcatezza.

8.6. LA PREPOSIZIONE TRA SEMANTICA E PERCEZIONE

Giunti alla conclusione, è utile inquadrare il contributo di questa ricerca nell'ambito del lungo dibattito sul rapporto tra lingua e percezione. Nel corso dello studio questo tema non è emerso in modo esplicito ma ne ho tratto ispirazione fin nelle prime fasi della ricerca. In questo paragrafo farò quindi riferimento a studi fino a qui non citati ricorrendo a delle spiegazioni in nota, persuaso che un buon lavoro non può restare isolato ma si deve basare sulle spalle di giganti che hanno segnato la via prima di me.

Lo studioso che si dedica alla semantica delle preposizioni si imbatte inevitabilmente nella semantica del dominio dello spazio. Le preposizioni infatti, più di verbi, aggettivi e sostantivi, sono specializzate nella descrizione di tale dominio. Lo spazio è un dominio interessante per il linguista perché offre un terreno per il confronto interlinguistico¹⁶⁹ e una finestra sulla cognizione dei concetti spaziali¹⁷⁰. Premesso che tutti gli esseri umani sono soggetti alle stesse regole fisiche del mondo percepite attraverso gli stessi organi di senso e che quindi l'esperienza sensoriale umana è potenzialmente la stessa, è probabile che ci sia

¹⁶⁸ Nel LIP in ordine di frequenza: di>a>in>per>da>con>su>tra.... (De Mauro *et alii* 1993).

¹⁶⁹ Greimas 1966: 31-36.

¹⁷⁰ Levinson, 2003, 1

un'unità della percezione fisica nella specie umana. Si arriva allora ad un paradosso: da una parte il livello della cognizione, dove ha luogo la rappresentazione concettuale del mondo esterno, sembra basarsi su degli universali, e dall'altra, nel livello linguistico, si osserva, anche in questa tesi, che la rappresentazione semantica è estremamente idiosincratice. Le rappresentazioni semantiche codificate dalle preposizioni differiscono infatti sensibilmente in lingue diverse. Si è già osservato, per esempio, che nella serie di relazioni spaziali descritte in italiano da *su*, il tedesco distingue almeno due tipi di relazioni espresse ora con *auf* ora con *an*¹⁷¹. In breve, l'ipotesi che pare a prima vista più plausibile è che le preposizioni categorizzino in modo diverso un dominio che si basa su una percezione simile in tutti i parlanti. Quindi un approccio radicale dell'ipotesi whorfiana è da scartare perché, nonostante le lingue categorizzino in modo diverso lo spazio, la sua percezione si basa alcuni universali determinati dalla natura dei sensi corporei; si deve quindi escludere che le sole strutture linguistiche determinino la percezione. Per lo meno ciò non è evidente tra l'italiano e il tedesco, nei casi considerati in questa tesi.

Levinson (1997, 2003) introduce una versione rivisitata dell'ipotesi whorfiana forse applicabile ai dati del mio studio. Egli sostiene che mentre la percezione fisica è universale, certe rappresentazioni più astratte sono idiosincratice. I risultati di una ricerca tipologica (Levinson & Meira 2003) individuano una gerarchia implicazionale dei concetti spaziali dove risaltano alcuni concetti focali (comuni alle lingue esaminate e forse universali) mentre altri, marcati, sono caratteristiche idiosincratice proprie di solo alcune lingue. Dato che la rappresentazione semantica corrisponde (anche se in modo indiretto e non preciso) alla rappresentazione concettuale, se la rappresentazione concettuale fosse universale anche la rappresentazione semantica dovrebbe esserlo. Ma non lo è. Perciò si deve abbandonare l'idea che la rappresentazione concettuale sia universale. Quindi, dato che la semantica dei locativi spaziali è soggetta a molte variazioni interlinguistiche, e dato che la rappresentazione semantica è legata alla rappresentazione cognitiva, allora il modo in cui i concetti sono codificati lessicalmente e grammaticalmente in una lingua ha un effetto sul modo in cui pensiamo.

A sostegno di questa tesi si possono annoverare anche alcune prove empiriche apportate dalla ricerca tipologica sui nomi dei colori (un campo semantico che si comporta in modo

¹⁷¹ Per evidenziare l'idiosincrasia gli esempi potrebbero essere infiniti: si è già fatto riferimento al concetto spaziale reso da *a*, che trova in modo incompleto, un corrispondente in *auf* o in *an* in tedesco. Si veda il giapponese che possiede solo una postposizione, *ni*, per esprimere i concetti che in italiano sono espressi con *su*, *in* oppure *a* (Makino & Tsutsui, 1986: 289).

analogo a quello dello spazio, per quanto riguarda il rapporto percezione extralinguistica e semantica)^{172,173}. Per quanto riguarda gli studi di Levinson (2003a, 2003b) sui concetti spaziali¹⁷⁴, egli sostiene che lingue diverse seguono un diverso quadro di riferimento nella descrizione dello spazio: relativo al parlante (deittico), intrinseco all'oggetto, e assoluto (ad esempio coordinate Nord-Sud)¹⁷⁵. Queste differenze linguistiche influiscono anche sul modo di percepire lo spazio: un parlante di una lingua che usa un *frame* deittico, come l'italiano, non ha un controllo costante del sistema delle coordinate assolute, come possiederebbe invece il parlante di una lingua che usa tale asse.

Vi è poi un'altra ipotesi che, pur rifiutando il determinismo alla Sapir-Whorf, riconosce l'importanza dell'idiosincrasia della L1 nella produzione in L2: l'ipotesi *thinking-for-speaking* (Slobin 1996). Talmy (1983, 1988) sostiene che lingue diverse distribuiscono le informazioni testuali in modo diverso. Tali informazioni sono però selezionate a partire da una gamma ristretta¹⁷⁶ con molte analogie interlinguistiche. Nei lavori condotti in

¹⁷² Koch 2001; Kay & Maffi 2005.

¹⁷³Ad esempio alcune lingue centro-americane hanno a disposizione solo tre parole diverse per dividere la gamma cromatica: una copre i colori freddi (nero, verde, blu) un'altra i colori caldi (giallo, rosso, arancio) una terza copre la fascia brillante (bianco, rosa, azzurro) (Lenneberg e Robert 1956). I lavori di Kay e Kempton (1984), Berlin e Kay (1991) Davidoff, Davis, e Roberson (1999) hanno dimostrato che i parlanti di tali lingue registrano punteggi molto minori rispetto ai parlanti inglesi nel compito di ricordare se hanno visto il giallo o l'arancione (infatti entrambi questi colori vengono realizzati nelle lingue non-europee considerate con la stessa forma lessicale).

¹⁷⁴Levinson propone una serie di figure e deduce che certe costellazioni sono descritte con determinate preposizioni. Nei suoi risultati trascura che l'attribuzione di una preposizione a una costellazione avviene con diverse preferenze. Negli studi di Levinson non viene considerata la variazione linguistica né la differenza di prospettiva che possono avere i parlanti sulla stessa relazione spaziale: in tali ricerche non traspare possibilità di costellazioni periferiche realizzabili da più forme.

¹⁷⁵Per esempio agli informatori viene mostrata una freccia che punta verso sinistra che in questa situazione coincide con la direzione Sud. Dopo di che il parlante viene invitato a girare su se stesso di 180 gradi, e gli viene chiesto di riposizionare la freccia come nella situazione precedente: la preferenza tra collocazione secondo coordinante egocentriche o coordinate geocentriche dipende dalla loro lingua materna (Levinson *et alii* 2002). In sostanza il tipo di *frame* linguistico usato per collocare un oggetto nello spazio, avrebbe un diretto influsso sulla rappresentazione concettuale non linguistica (qui l'orientazione di un'entità) e sull'interpretazione della percezione.

¹⁷⁶La percezione di una caratteristica dello spazio, in questo caso il movimento, viene descritta con diversi aspetti semantici: direzione del movimento (motion), oggetto del movimento (figure), luogo dove avviene il movimento (ground), tipo di movimento (manner) causa (cause). Questi aspetti semantici si distribuiscono diversamente nella frase in dipendenza della lingua (Wundrich 1982: 36). Talmy (2000) rintraccia alcune di queste differenze semantiche nel verbo. Egli distingue tra lingue verb-framed e lingue satellite-framed. Nelle lingue verb-framed l'informazione sulla direzione del movimento è codificata nel verbo e il tipo di movimento è espresso da un modificatore:

prospettiva funzionalista dai ricercatori del progetto del Max Planck “The Dynamics of Learner Variety: Institut für Psycholinguistik” (Lambert 2005, von Stutterheim & Carroll 2005, von Stutterheim & Nüse 2003) si sostiene che i mezzi messi a disposizione dalla grammatica e dal lessico della L1 obbligano ad assumere una certa prospettiva sul modo di strutturare le informazioni nella produzione testuale. Così il modo in cui i concetti sono codificati lessicalmente e grammaticalmente in una lingua ha un effetto non sul modo in cui pensiamo (rappresentazione concettuale) ma sul modo in cui la rappresentazione concettuale viene manifestata e su quali componenti sono considerate un'informazione da riportare¹⁷⁷. Contrariamente all'ipotesi neo-whorfiana questa ipotesi non sostiene un legame stretto tra rappresentazione linguistica e rappresentazione concettuale e può quindi ammettere una generale identità della rappresentazione concettuale in parlanti di lingue diverse. Studi sviluppati in tale ambito teorico si sono occupati del problema del difficile raggiungimento dello stadio nativo. Nei capitoli V, VI e VII ho sempre contrapposto l'ipotesi zero, che sostiene l'inevitabilità della fossilizzazione, all'ipotesi funzionalista che,

entro		correndo
verbo <small>PATH</small>	+	verbo subordinato <small>MANNER</small>

Nelle lingue satellite-framed al contrario le informazioni sulla direzione del movimento si trovano nel satellite del verbo. Il verbo esprime il tipo di movimento:

ich renne		hinein
verbo <small>MANNER</small>	+	satellite <small>PATH</small>

In italiano *uscire* è un sinonimo di *andare fuori*, anche se *uscire* è più ricorrente: il primo esprimere intrinsecamente la direzione del movimento, il secondo, al contrario, è composto da un verbo non specifico che esprime l'allontanamento del punto di deissi e la direzione viene espressa maggiormente dal satellite. Mentre le lingue germaniche sono satellite-framed languages, le lingue romanze sono verb-framed (Slobin 1996, 2003, 2006). Pertanto un confronto tra italiano e tedesco è particolarmente promettente.

¹⁷⁷Ad esempio, descrivendo un filmato dove sono presenti delle scene di moto, (von Stutterheim & Nüse 2003, Carroll *et alii* 2004, von Stutterheim & Carroll 2005) soggetti tedescofoni mostrerebbero una chiara tendenza ad esprimere la meta. In informatori anglofoni al contrario tale tendenza è minima. La rappresentazione concettuale dei due gruppi è analoga, tant'è che anche una parte dei soggetti anglofoni rende esplicito il punto finale del moto, ma la lingua tedesca considera con una frequenza maggiore la meta come un evento riportabile. La differente prospettiva sarebbe dovuta a diversi mezzi grammaticali messi a disposizione dalle due lingue: l'inglese, possedendo l'aspetto progressivo, può raccontare un evento con una prospettiva olistica. Mancando di questo strumento, il tedesco preferisce una prospettiva analitica. In L2 si è osservato che mentre i germanofoni, parlando inglese, si assestano su valori di anglofoni nativi, gli anglofoni, parlando tedesco, non seguono i *patterns* del tedesco nemmeno in varietà avanzate. Questa differenza nell'acquisizione dipende dalla diversa difficoltà nell'acquisizione dei principi della lingua bersaglio.

escludendo che la L1 possa determinare la cognizione, ammette la possibilità di ulteriore acquisizione anche in varietà quasi native. L'ipotesi funzionalista attribuisce la difficoltà del raggiungimento dello stadio nativo al ruolo di certi significati grammaticali (come ad esempio l'aspetto perfettivo, in Carroll *et alii* 2004), la cui assenza - o presenza- ha una conseguenza nell'organizzazione delle informazioni.

Nel confronto tra l'italiano e il tedesco, la mancanza (o la presenza) di preposizioni esprimenti certe rappresentazioni concettuali, può determinare anche scelte diverse al livello di ordine delle informazioni nel testo. Una certa relazione spaziale percepibile con la stessa rappresentazione concettuale in italiano e tedesco può trovare una forma preposizionale specifica per esprimerla in tedesco ma non in italiano. Pertanto essa deve venire espressa in italiano attraverso altri mezzi lessicali. È stato osservato (cap. VI) quali siano gli effetti della mancanza di una preposizione italiana che indichi la relazione con il bordo del relatum (come la preposizione tedesca *an*): nel caso di una relazione sul bordo il nativo italiano non può limitarsi a usare una preposizione ma deve rendere tale rapporto attraverso un verbo che ne spieghi il tipo di contatto:

(7) Ilaria (madrelingua)

Un telefono attaccato al muro

L'apprendente germanofono invece cerca di rendere tale relazione con una preposizione trasferendo il significato di *an* :

(8) Michèle (terza fase)

Un telefono al muro

Analogo è il caso di *sopra* a cui si preferisce il riferimento ordinale al piano dell'edificio nel quale si trova l'entità da collocare (*il sarto è al secondo piano* piuttosto che *il sarto è sopra la pasticceria*)(cap. II). Informazioni che per l'apprendente germanofono non sono rilevanti, sono invece necessarie per l'italofono. Le difficoltà trovate nelle preposizioni anche in varietà avanzate non dipendono dalla diversa concezione dello spazio, ma dal modo diverso e dalle diverse priorità di stabilire le informazioni.

Nei dati raccolti in questo studio si possono individuare alcune tendenze che confermano l'ipotesi neo-whorfiana, altre che la escludono e si avvicinano all'ipotesi funzionalista, *thinking for speaking*. A sostegno della prima ipotesi gioca la tendenza a trasferire ad una

forma della L2 un significato della L1¹⁷⁸. Questo infatti potrebbe indicare che la rappresentazione linguistica è radicata in una rappresentazione concettuale idiosincratca.

FIGURA 1: CASA/LAGO



Ad esempio nella descrizione della costellazione *casa/lago*, riportata in figura 1, l'apprendente tedesco nella prima fase è in grado di realizzare l'enunciato *la casa al lago* (Marie). Ho dimostrato che *a* non compare con significato di [RELAZIONE TOPOLOGICAMENTE NEUTRA], ma piuttosto come relazione topologica [SUL MARGINE] del relatum. Una verifica di questa ipotesi si può rintracciare nel fatto che la forma *an* nelle varietà di apprendimento viene sovraestesa in casi in cui è possibile individuare una relazione sul margine, ma in cui l'italiano preferisce realizzare tale relazione con *su* esprimendo il concetto di tema [SOSTENUTO] dal relatum: *al soffitto c'è una lampada e una mosca* (Gunda, prima fase), *un quadro al muro* (Luise, prima fase). Una spiegazione può essere rintracciata nella L1 degli apprendenti: in tedesco la costellazione *casa/lago* viene realizzata attraverso la forma *an* che non esprime una [RELAZIONE TOPOLOGICAMENTE NEUTRA] bensì una relazione topologica [SUL MARGINE].

Abbracciando però una prospettiva neo-whorfiana si rischia di oscurare alcuni risultati ottenuti nel test mirato. È pur vero che l'apprendente tende a usare forme della L2 per tradurre la rappresentazione semantica della L1 e che tale tendenza si estende anche a fasi avanzate di acquisizione¹⁷⁹, tuttavia questo non accade per tutte le rappresentazioni concettuali nella stessa maniera. Infatti quando la rappresentazione semantica è legata a concetti dimensionali la nuova forma viene acquisita prima di quando essa introduce concetti funzionali. È quindi verificabile l'ipotesi detta *thinking-for-speaking* la quale sostiene che la rappresentazione concettuale, in quanto componente della produzione

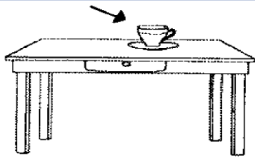
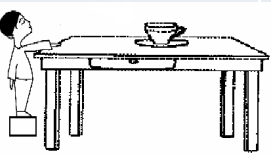
¹⁷⁸ Si veda anche Weinreich 1974: 68: "morfemi di B [della L2] possono essere usati con nuove funzioni designative, sul modello di morfemi di A [L1] con il cui contenuto essi vengono identificati".

¹⁷⁹ Ciò fa parte anche delle strategie di apprendimento individuate da Andersen (1984): *one form-one meaning principle*.

linguistica, sia basata su principi idiosincratici: l'importanza che le lingue danno alle stesse rappresentazioni concettuali è diversa lingua per lingua.

Si osservi il caso di *sopra*: è interessante perché si possono ricavare dei dati che in prima istanza sembrano verificare il determinismo, ma, con un'osservazione più approfondita, quest'ultimo viene poi falsificato. Secondo i dati di questo studio *sopra* si differenzia da *su*, perché al contrario di quest'ultimo designa un tema non facilmente raggiungibile; a prova di questo fatto mi sono riferito alla diversa distribuzione di *su* e *sopra* nelle due costellazioni *tazza/tavolo* in presenza e in assenza di un bambino che cerca di afferrare il relatum. Un confronto quantitativo è rappresentato in tabella 2. Si è anche osservato che nelle varietà degli apprendenti entrambe queste costellazioni vengono realizzate con simile frequenza attraverso *su* a dispetto della componente [NON AFFERRABILITÀ] rilevante invece nel gruppo dei madrelingua.

TABELLA 2

		1a fase	2a fase	3a fase	nativi
	La tazza è sul tavolo	77%	58%	83%	85%
	La tazza è sul tavolo	70%	77%	38%	5%

Conformemente al modello della lingua d'origine l'apprendente germanofono attribuisce *su* a una costellazione dove il tema è in [CONTATTO] con il relatum e *sopra* a una costellazione dove il tema è senza [CONTATTO] col relatum (ad esempio *il lampadario è sopra il tavolo*). Questi dati apportano un contributo significativo per sostenere l'importanza del transfer: la rappresentazione semantica della L1 verrebbe trasferita nella L2; inoltre da questi dati si può confermare la difficoltà ad acquisire componenti funzionali (anche nella terza fase gli apprendenti usano nel 38% *su* fronte al 5% della lingua bersaglio) ma si deve scartare una posizione radicale e determinista che sostiene l'impossibilità -cognitiva- di acquisire

componenti non presenti in L1 (come l’AFFERRABILITÀ). Infatti è possibile individuare la tendenza a crescente ad avvicinarsi a valori della lingua obiettivo. Inoltre altri dati falsificano l’ipotesi determinista:

FIGURA 2: LIBRO X/LIBRO Y, DIVANO/TAPPETO, ELEFANTE/TAPPETO



In certe costellazioni (ad esempio quelle presentate in figura 2) la varietà di apprendimento usa *su* nonostante il contatto tra tema e relatum, portando ad escludere che la categorizzazione dello spazio in L1 abbia sempre un peso determinante. È il caso ad esempio di costellazioni dove due libri sono sovrapposti (cap. II), ma anche in costellazioni come *divano/tappeto*, *elefante/tappeto*. In tali costellazioni il tema da descrivere occupa la parte superiore della costellazione. *Sopra* si riferisce al semispazio superiore interno all’immagine e descrive lo spazio superiore in opposizione allo spazio inferiore. Questa componente semantica, anche se non presente nella corrispondente categoria ÜBER, viene acquisita più facilmente della componente [NON AFFERRABILE]¹⁸⁰. La spiegazione di questo fenomeno è da rintracciare nel fatto che mentre le componenti dimensionali (come la differenza tra *sotto* e *sopra*) si basano su rappresentazioni semantiche comuni a parlanti di lingue diverse¹⁸¹, gli usi funzionali delle stesse forme sono estremamente idiosincratici. Se la rappresentazione concettuale del tedesco rispecchiasse la sua rappresentazione linguistica (come i neo-whorfiani sostengono) allora sarebbe impossibile per un apprendente nella prima fase rendere le costellazioni in figura 2 con *sopra*, dato che in tedesco la rappresentazione linguistica corrispondente a *sopra -über* descrive solo i casi senza contatto tra tema e relatum. Quindi è impossibile che la rappresentazione semantica si sia trasferita nella forma

¹⁸⁰Antell & Caron (1985) e Quinn (1994) dimostrano che la relazione *sotto/sopra* è una delle prime acquisite anche già pochi mesi dopo la nascita, già in una fase prelinguistica della conoscenza. Sempre in una ricerca cross-linguistica in acquisizione di L1 Johnston & Slobin (1979) riconoscono la differenza tra ON/UNDER come uno dei concetti spaziali acquisito per primo.

¹⁸¹ Il concetto di zona superiore esiste anche in tedesco ed è reso in tedesco con *oben* (avv.).

sopra usata in L2. Pertanto questo studio falsifica le ipotesi neo-whorfiane e, a maggior ragione, quelle whorfiane tout court. Infatti accettando l'ipotesi di Levinson, si ammetterebbe che la rappresentazione concettuale dello spazio è diversa in italiano e tedesco perché diversa è anche la loro rappresentazione semantica (presenza di *AN* e mancanza di *A* in tedesco) e tali differenze sarebbero radicate anche in fasi molto avanzate d'acquisizione. Mi pare più giusto sostenere che anche se la rappresentazione semantica è diversa questo non prova che la rappresentazione concettuale sia differente. Si può invece sostenere che da una rappresentazione concettuale uguale la lingua seleziona una "agenda" di informazioni che ritiene importanti. Tali informazioni possono venire espresse con una forma preposizionale che con le sue componenti pone in risalto alcune componenti di una certa relazione. Tuttavia la stessa relazione può venire espressa in un'altra lingua anche da altre preposizioni o per le infinite vie del lessico.

Il criterio per stabilire l'ordine di queste informazioni non è arbitrario ma segue i principi spaziali determinati dagli organi di senso umani, da relazioni funzionali e convenzioni culturali. Quindi, in accordo con la tesi sostenuta da von Stutterheim e Carroll (2005), le difficoltà dell'apprendente a raggiungere una fase nativa sono da attribuire principalmente a questo sistema di conoscenze sintattiche, grammaticali e pragmatiche diverso nella L1 e nella lingua bersaglio e non ad insormontabili differenze nel modo di percepire lo spazio.

L'aspetto più innovativo di questo studio è in pieno accordo con questa tesi. È stato notato nei casi in cui l'input non è omogeneo, e in cui anche in italiano sono possibili più espressioni per rendere la stessa costellazione. In questi casi si osserva il maggiore scostamento tra varietà di apprendimento e lingua bersaglio (si ricordi la realizzazione di *la tazza sul tavolo* con o senza bambino, negli apprendenti e nei nativi). Tale divergenza non deriva dalla non prototipicità delle componenti semantiche né dalla mancata acquisizione di componenti spaziali, ma piuttosto dal tipo di informazioni rilevanti nel realizzare la costellazione. Gli apprendenti considerati in questo studio mostrano infatti di possedere la semantica di preposizioni e ne fanno un uso corretto nei casi prototipici, ma si distinguono nella frequenza con cui usano certe preposizioni nei casi periferici. Gli apprendenti interpretano in modo diverso le costellazioni, attribuendo diversa importanza ai rapporti spaziali e funzionali tra il tema e il relatum. Il porre l'accento su diverse componenti della costellazione ha un fondamento nella diversità semantica e lessicale della L1.

Per concludere è opportuno tracciare un bilancio utile per i prossimi ricercatori che si vorranno avventurare nel campo delle preposizioni in varietà di italiano di stranieri. Nella parte iniziale della tesi si è fatto ricorso a diverse metodologie di analisi semantica. Innanzitutto ci si è basati sulle ricerche compiute secondo un approccio compositivo che hanno dato risultati positivi in molti campi semantici. È noto però che in un campo semantico estremamente polisemico, come quello delle preposizioni, tale approccio mostra alcuni limiti: vi si può ricavare la semantica del significato di base, ma non è possibile ammettere l'esistenza di significati derivati o metaforici. Inoltre un'analisi condotta in tal modo risulta particolarmente scomoda in campi semantici a forte differenziazione interna (per esempio in varietà basse in diastria e marcate in diatopia (Calleri 2006:37)) come appunto alcune preposizioni. Gli usi non conformi al significato di base verrebbero infatti esclusi. Infine il significato viene scomposto in categorie astratte (ad esempio in posizione superiore, con contatto) la cui esistenza deve essere determinata o per convenzione o riferendosi a propria volta a casi concreti, creando perciò un circolo vizioso. In secondo luogo si è adottata un'analisi semantica basata sulla teoria dei prototipi. Si è determinato in modo empirico e quantitativo quali costellazioni potessero essere descritte con una forma preposizionale, quali costellazioni corrispondessero al significato prototipico di una preposizione e quali infine si distribuissero sul continuum dei significati periferici. Questo ha permesso di includere nei significati di una forma preposizionale anche quelli rintracciati in costellazioni non incluse nelle componenti del significato di base. Ha inoltre reso possibile la creazione di una gerarchia tra i vari usi della stessa preposizione. La legittimità di questa gerarchia è determinata non dall'intuito del linguista -come invece accade nel metodo componenziale-, ma dalle preferenze dei parlanti quantitativamente analizzate.

L'aspetto innovativo di questo lavoro è stato quello di applicare metodi della semantica dei prototipi, per lo più applicati alla semantica di oggetti naturali o artificiali, anche alla semantica delle preposizioni. La teoria dei prototipi e una rigorosa analisi quantitativa sulle preferenze dei parlanti sono, per quanto emerso,

ancora inapplicati a questo campo se si eccettua lo studio di Nüse (2007) sulle preposizioni tedesche.

Una successiva innovazione è stata quella di applicare tale metodo per osservare la semantica nelle varietà di apprendimento. In tali varietà, il metodo della semantica dei prototipi si dimostra molto effettivo perché in esso è possibile visualizzare la progressiva acquisizione dell'uso di una preposizione a certe costellazioni. Il metodo usato non permette di stabilire regole con cui si applicano le strategie di acquisizione, ma favorisce il riconoscimento di alcune tendenze.

Mentre per la spiegazione di queste tendenze si è fatto ricorso a strategie di acquisizione sensibili a fattori generali del contatto tra lingue come la distanza tra la L1 e la L2, nelle conclusioni si è poi trovata un'interpretazione dei dati nel modello funzionalista nato in seno agli studi del gruppo di Slobin (1996). Le tesi di Slobin (sviluppate nelle ricerche di von Stutterheim e Carroll) si basano su ricerche sull'organizzazione dell'informazione presenti nella lingua di partenza degli apprendenti. Dato che la struttura dell'informazione è diversa nella lingua di partenza e quella di arrivo, nelle varietà di apprendimento si assiste a un lungo processo di ristrutturazione. La semantica delle preposizioni si conferma un punto di vista molto sensibile per l'analisi delle varietà di L2. Gli usi preposizionali delle varietà avanzate confermano il ruolo importante giocato dalla L1 e forniscono indizi a favore di una versione debole del relativismo linguistico arricchendo il lungo dibattito sul rapporto tra lingua e pensiero.

8.8. DOMANDE ANCORA APERTE E RIFLESSIONI PER STUDI FUTURI

Uno degli obiettivi che questo studio si è proposto è quello di investigare alcune delle cause per cui le preposizioni costituiscono una vasta fonte di errore negli apprendenti. Uno dei principali motivi è stato individuato nella estrema idiosincrasia delle preposizioni di ciascuna lingua coinvolta nel contatto, che rende impossibile l'uso effettivo della strategia del transfer. Un altro motivo analizzato è stato il significato funzionale e poco definito di alcuni usi delle preposizioni. Un terzo fatto problematico risiede nell'uso delle preposizioni da parte di apprendenti stranieri dovuto all'input fornito dai madrelingua spesso incerto e

sottoposto a variazione diatopica¹⁸². Si è cercato di aggirare questo problema attraverso un'analisi quantitativa empirica, analizzando i dati così ottenuti attraverso la semantica dei prototipi. Tra i quadri teorici a cui si può fare riferimento questo sembra il più pratico. Si è concluso che anche quando la semantica delle preposizioni è acquisita, l'interpretazione della scena da descrivere differisce. Questioni di interpretazioni e non differenze grammaticali o cognitive compongono l'ultimo stadio di acquisizione. Ho pertanto concluso che, in varietà avanzate, quando le componenti spaziali sono acquisite, nativi e apprendenti si differenziano per il peso che danno alle componenti funzionali per l'interpretazione della costellazione.

Sicuramente il problema della semantica delle preposizioni in L2 deve trovare ancora una risposta definitiva. Tuttavia si è giunti a importanti conclusioni che mi auguro possano presto avere un'applicazione nella glottodidattica.

¹⁸²Vedi nota 54.

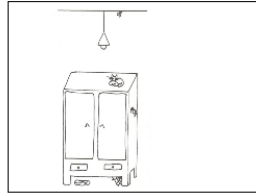
APPENDICE

TEST

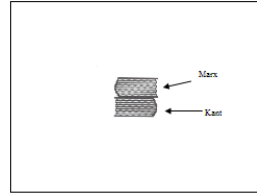
Serie di figure di relazioni topologiche(Becker 1994; Levinson & Wilkins 2006: 570-575)



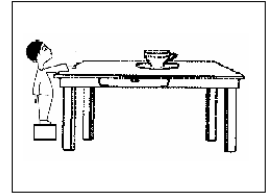
1



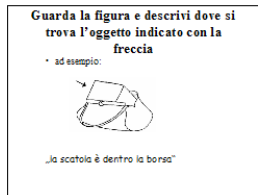
2



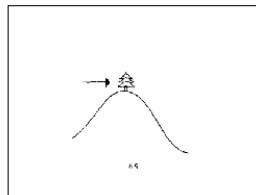
3



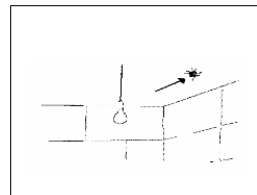
4



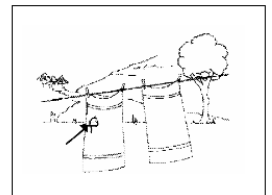
5



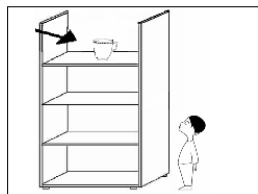
6



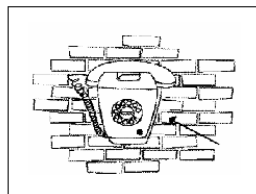
7



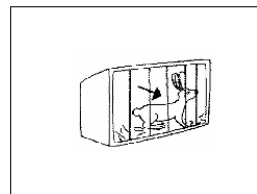
8



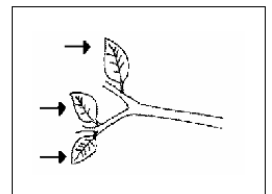
13



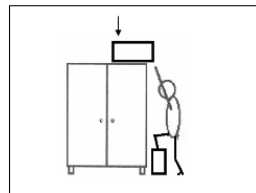
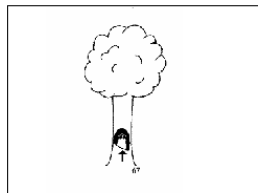
14



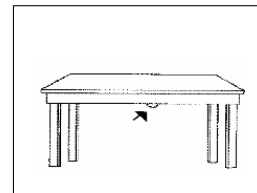
15



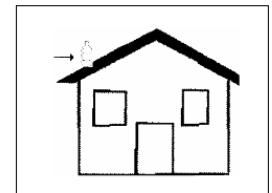
16



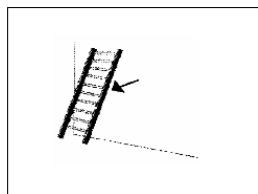
14



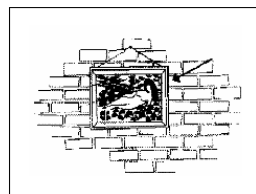
15



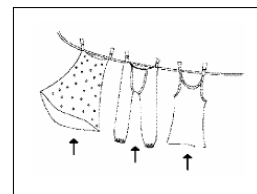
16



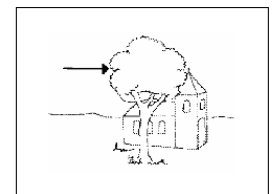
17



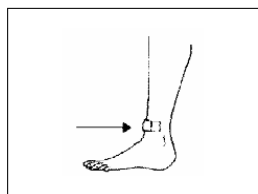
18



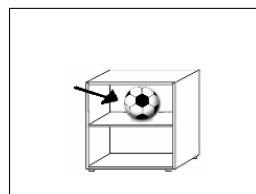
19



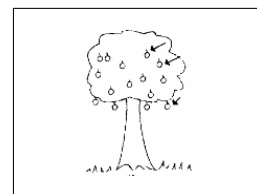
20



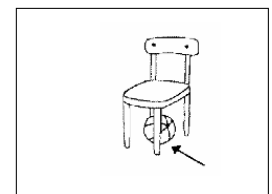
21



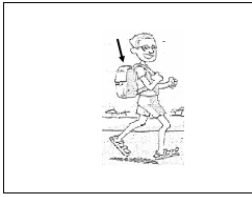
22



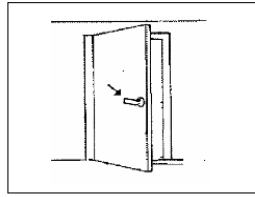
23



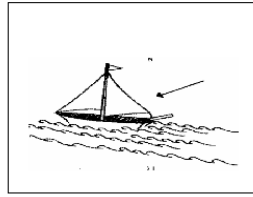
24



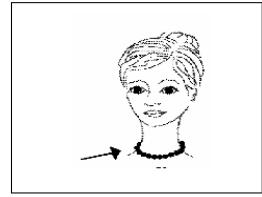
25



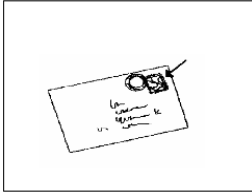
26



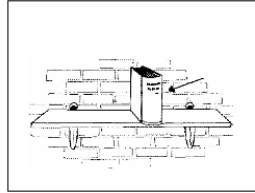
27



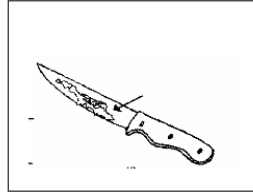
28



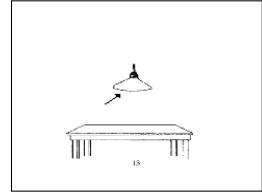
29



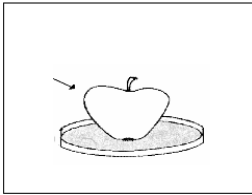
30



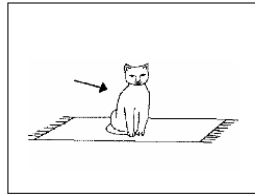
31



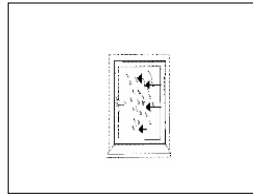
32



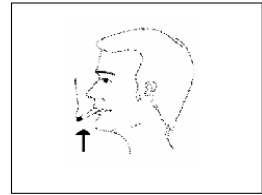
33



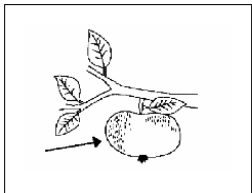
34



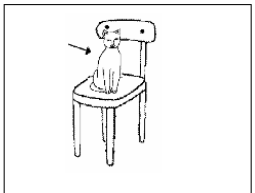
35



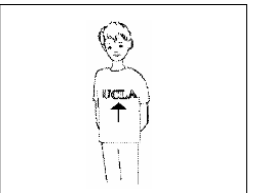
36



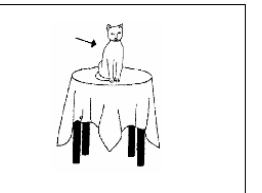
37



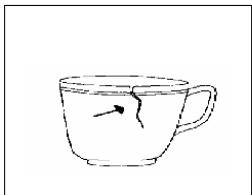
38



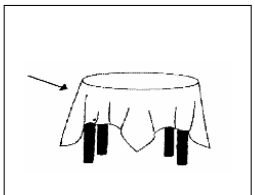
39



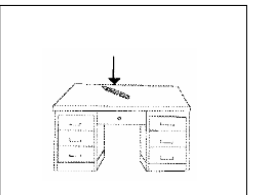
40



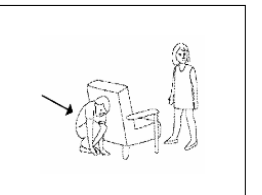
41



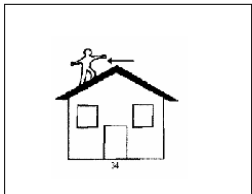
42



43



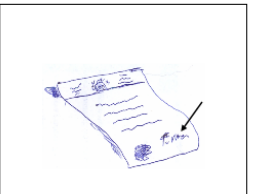
44



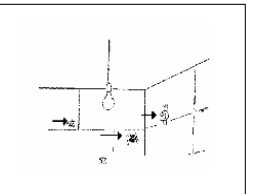
45



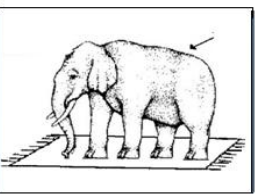
46



47



48



49



50



50

.....

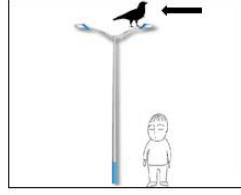


Figura della città (Müller 1976)



Dati socio-biografici degli informatori

Nome	Luogo rilevazione	Codice	Età	Genere	Fase	Professione	Anno inizio dell'acquisizione	Semestri di italiano all'Università	Periodi in Italia	Genitore italiano	Partner italiano	Altre L2 o L1
Boris	Kiel	1.	22	m	prima	studente romanistica	2007	2	4 settimane corso nelle Marche			
Claudia2	Kiel	2.	23	f	prima	studente romanistica	2006	4	-			
Danny	HD	3.	22	m	prima	studente romanistica	2006	3	1 mese in Sicilia			
Desiré	Kiel	4.	21	f	prima	studente romanistica	2006	4	-			
Jochen	HD	5.	21	m	prima	studente romanistica	2006	3	-			Port
Lovena	Kiel	6.	23	f	prima (medio basso)	studente romanistica	infanzia	3	Per le feste a Abano Terme	Mamma		
Sylvia	Kiel	7.	22	f	basso	studente romanistica	2004	3	2 mesi in Calabria			
Claudia1	Kiel	8.	47	f	prima	insegnante	1984	4	un anno a Perugia			

Conni	HD	9.	23	f	seconda	studente interpretariato	2006	4	2 mesi in Veneto			
Diana	Kiel	10.	23	f	seconda	studente romanistica	1996	4	Estate di lavoro in toscana			
Katherina	Kiel	11.	21	f	seconda	studente romanistica	2006	2	Volontariato 2 mesi a Firenze			
Lydia	HD	12.	22	f	seconda	studente romanistica	1999		5 mesi a Salerno			ingl, francese
Markus	Kiel	13.	26	m	seconda	filologia romanza e germanica	2003	7	Una settimana in vacanza a Firenze e Roma			
Steffi	HD	14.	22		seconda	traduzione	2002		8 mesi volontariato a Padova			ingl.
Angelica	HD	15.	26	m	terza	studente romanistica	2000	10	5 mesi Erasmus a Padova		partner italiano	
Angelo	Kiel	16.	27	m	terza	studente geografia	2003?	acquisizione spontanea	2 mesi stage a Torino. 8 mesi Erasmus in Sardegna	Madre italiana		ingl. fr.
Johanna	Kiel	17.	24	f	terza	studente fil. rom.	2005?	2+acquisizione spontanea?	3 mesi Rieti 2 mesi in			

									Basilicata			
Julia	HD	18.	26	f	terza	studente rom	2002	10	5 mesi Erasmus a Padova 5 mesi assistente a Genova			
Meike	HD	19.	25	f	terza	studente rom	2002	8	5 mesi Erasmus a Pavia			
Thorsten	HD	20.	26	m	terza	studente rom	2002	10	6 mesi Erasmus a Siena			
Sammy	Kiel	21.	31	m	terza	dottorando geografia	2000	acquisizione spontanea	Un anno a Sassari, sei mesi a Milano		si	
Till	HD	22.	30	m	terza	dottorando romanistica	-	acquisizione mista	Erasmus a Roma, frequenti soggiorni in Italia	Padre Italiano		

Dati sociobiografici degli informatori del test mirato (descrizione delle figure con relazioni topologiche)

Codice	Nome	Età	genere	Fase	anno di inizio acquisizione	Semestri di italiano all'Università
23	Anastasia	21	f	prima	2006	5
24	Ulrieke	25	f	prima	2006	4
25	Sebastian	21	m	prima	2006	4
26	Hannes	23	m	prima	2005	4
27	Sibylle	23	f	prima	2007	5
28	Jörg	22	m	prima	2006	3
29	Georg	27	m	prima	2007	4
30	Alexandra	23	f	prima	2006	3
31	Eva	21	f	prima	2007	5
32	Julie	22	f	prima	2006	4
33	Ellen	24	f	prima	2006	5
34	Caroline	23	f	prima	2006	4
35	Jömi	23	m	seconda	2005	5
36	Viktoria	22	f	seconda	2004	2
37	Stefanie	23	f	seconda	2004	6
38	Marco	24	m	seconda	2004	6
38	Julia	22	f	seconda	2004	2
40	Eva 2	24	f	seconda	2000	6
41	Stephan	23	m	seconda	2005	4
42	Fabian	25	m	seconda	2004	8
43	Thomas	25	m	seconda	2005	6
44	Matthias 2	23	m	seconda	2005	6
45	Friederieke	24	f	seconda	2005	7
46	Julia 2	25	f	seconda	2003	6

47	Anna	23	f	terza	2001	6
48	Ulrich	25	m	terza	2003	6
49	Manon	25	f	terza	2003	6
50	Simon	26	m	terza	2002	7
51	Philip	24	m	terza	2001	8
52	Claudia	25	f	terza	2003	9
53	Andrea	26	f	terza	1997	8
54	Barbara	24	f	terza	2002	6
55	Meike 2	24	f	terza	2003	7
56	Andreas	26	m	terza	2001	8
57	Marie	24	f	terza	1999	7

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. Badip: Banca Dati dell'Italiano Parlato. Ultima consultazione 12.02.2009.
- AA.VV. (2007) In *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. (Ed, P. H. Matthews) CUNY Graduate Center. 9 October 2008 <<http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t36.e2737>>.
- Allerton, D. J. (1979). *Essentials of Grammatical Theory: A Consensus View of Syntax and Morphology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Altieri Biagi, M. L. (1988). *L'italiano dai testi*. Milano: Mursia.
- Andersen, R. W. (1984). The one to one principle in interlanguage construction. *Language learning*, 34, 77-95.
- Anderson, S. R. (Ed.). (1973). *A Festschrift for Morris Halle*. New York [u.a.]: Holt, Rinehart & Winston.
- Andorno, C. & Bernini, G. (2003). Premesse teoriche e metodologiche. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *Verso l'italiano*. Roma: Carrocci.
- Andreose, A. (in pubblicazione). Il sintagma preposizionale. In L. Renzi & G. Salvi (Eds.), *Grammatica dell'italiano antico*.
- Antell, S. E. G. & Caron, A. J. (1985). Neonatal perception of spatial relationships. *Infant Behaviour and Development*, 8, 15-23.
- Aston, G. & Piccioni, L. (2004). Un grande corpus di italiano giornalistico. In G. Bernini, G. Ferrari & M. Pavesi (Eds.), *Atti del terzo congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra.
- Bagna, C. (2004). *La competenza quasi bilingue, quasi nativa. Le preposizioni in italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Balboni P. & Santopolo M. (Eds.) (2003). *L'italiano nel mondo*. Roma: Bonacci.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE*, 9, 9-50.
- Basile, G. (1999). Significato e uso. La dimensione sociale del significato. In D. Gambarara (Ed.), *Semantica. Teorie, tendenze e problemi contemporanei*. Roma: Carrocci.
- Beccaria, G. L. & Barbero, V. (1994) In *Dizionario di linguistica Einaudi*, Torino.
- Becker, A. (1994). *Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich*. Tübingen: Niemeyer.

- Becker, A. & Carroll, M. (1997). *The acquisition of spatial relations in a second language*. Amsterdam: John Benjamins
- Becker, N. (2008). Kontrastive Raumbestimmungen und ihre didaktisch-methodische Behandlung im Unterricht. In N. Becker, H. Martin & S. Zieglmeier (Eds.), *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts*. Bamberg: Oldenbourg.
- Bennett, D. C. (1975). *Spatial and temporal uses of English prepositions: an essay in stratificational semantics*. London: Longman.
- Berlin, B. & Kay, P. (1991 [1969]). *Basic Color Terms*. Berkeley: University of California Press.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernini, G. (1987). Le preposizioni nell'italiano lingua seconda. *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*. Bergamo: Istituto universitario, 3, 129-152.
- Bernini, G. & Giacalone Ramat, A. (Eds.). (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano Franco Angeli.
- Bierwisch, M. (1988). On the grammar of local prepositions in Syntax, Semantik und Lexikon. In M. Bierwisch, W. Motsch & I. Zimmermann (Eds.), Berlin: Akademie (Studia Germanica 29).
- Blank, A. (1997). Il senso di una semantica dei prototipi e dei frames: osservazioni decostruttive e ricostruttive. In M. Carapezza, D. Gambarara & F. Lo Piparo (Eds.), *Linguaggio e cognizione. Atti del XXVIII Congresso*. Roma: Bulzoni
- Blank, A. (1997). *Prinzipien des lexikalischen Bedeutungswandels am Beispiel der romanischen Sprachen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Blank, A. (1999). Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivation for lexical semantic change. In A. Blank & P. Koch (Eds.), *Historical Semantics and Cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Blank, A. & Koch, P. (Eds.). (1999). *Historical Semantics and Cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Blasco Ferrer, E. (1999). *Italiano e tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia.
- Boeder, P., Coenen, J., Extra, G., von Haut, R. & Zerrowk, R. (1984). Spatial reference by Turkish and Moroccan adult learners of Dutch: the initial stages. In G. Extra & M. Mittner (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition by Adults Immigrants*. Tilburg: University Press.

- Boers, F. & Lindstromberg, S. (2008). From empirical findings to pedagogical practice. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bosco-Coletos, S. (1997). *Italiano e tedesco: un confronto*. Alessandria: Dall'orso.
- Bottari, P. (1985). Per una ricerca sui sintagmi preposizionali: premesse storiografiche e critiche. *Studi e saggi linguistici*, 23.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: a crosslinguistic perspective. In P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadel & M. F. Garrett (Eds.), *Language and space*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bowerman, M. & Choi, S. (2001). Shaping meaning for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. In M. Bowerman & L. Stephen (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, M. & Levinson, C. S. (2001). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinkmann, H. (1971). *Die deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Brocca, N. (2008b). Die Verwendung von raumbezogenen Präpositionen in Italienisch als Fremdsprache. In K. Pittner (Ed.), *Beiträge zu Sprache und Sprachen 6. Vorträge der 16. Gessus-Tagung in Bochum*. München: Lincom Europa.
- Brocca, N. (in stampa). Uno studio sulle preposizioni di luogo nell'italiano come L2. Tagungsband der XXX. Romanistentag, Wien, 24-27 September 2007. Der „Spatial Turn“ in der Romanistik: Möglichkeiten und Grenzen seiner Anwendung.
- Brugman, C. & Lakoff, G. (1988). Cognitive topology and lexical network. In S. L. Small, G. Cottrell & M. K. Tanenhaus (Eds.), *Lexical Ambiguity Resolution: Perspective from Psycholinguistics, Neuropsychology and Artificiale Intelligence*. San Matteo, CA: Morgan Kaufmann.
- Brugman, C. M. (1988). The story of over: polysemy, semantics, and the structure of the lexicon. New York [u.a.]: Garland.
- Bußmann, H. (Ed.). (2002). *Wörterbuch der Linguistik. Voci: Prototype, Merkerheitstheorie*. Stuttgart: Kröner.
- Cadiot, P. (1997). Les paramètres de la notion de la préposition incolore. *Faites de langues: le préposition une catégorie accessoire?* *Revue de linguistique*, 9, 127-134.

- Cadiot, P. (1997). *Les prépositions abstraites en français*. Paris: Colin.
- Calleri, D. (2004). Acquisizione di una categoria problematica. *Bollettino dell'Atlante linguistico italiano*, III(28), 143-155.
- Calleri, D. (2008). Le preposizioni italiane una categoria debole. In G. Bernini, L. Spreafico & P. Valentini (Eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra.
- Carapezza, M. (Ed.). (1997). *Linguaggio e cognizione*. Roma: Bulzoni.
- Cardona, G. R. (1988). *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*. Roma: Laterza.
- Cardovani, I. (2008). *Polisemia e uso spaziale delle preposizioni nelle lingue Europee*. Università di Pavia. Tesi di dottorato non pubblicata.
- Carey, S. (1982). Semantic development: The state of the art. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, M. (1997). Changing place in English and German: language-specific preference in the conceptualisation of spatial relations. In J. Nuyts & E. Pederson (Eds.), *Language and Conceptualisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, M., Murcia, J., Watorek, M. & Bendiscioli, S. (2000). The relevance of information organisation to second language acquisition studies: The perspective discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 87-129.
- Carroll, M., Von Stutterheim, C. & Nuese, R. (2004). The language and thought debate: a psycholinguistic approach. In T. Pechmann & C. Habel (Eds.), *Multidisciplinary Approaches to Language Production*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Casadei, F. (1999). *La semantica cognitiva*, Carrocci, Roma, 1999. In D. Gambarara (Ed.), *Semantica*. Roma: Carrocci.
- Casadei, F. (2001). Le locuzioni preposizionali. *Struttura lessicale e gradi di lessicalizzazione*. *Lingua e Stile*, XXXVI(1), 43-79.
- Casadei, F. (2004). *Lessico e semantica*. Roma: Carocci.
- Chini, M. (1998). La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e funzione. *Linguistica e filologia*, 7, 121-159.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carrocci.
- Chini, M. & Ferraris, S. (2003). *Morfologia del nome*. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *Verso l'italiano*. Roma: Carrocci.

- Chiuchiù, A. & Coletti, E. (2006). Guida all'uso delle preposizioni Perugia: Guerra.
- Choi, S. & Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language specific lexicalisation patterns. In B. Levin & S. Pinker (Eds.), *Lexical and Conceptual semantics*. Oxford: Blackwell.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1999). *Sintaxis y semántica del movimiento. Aspectos de gramática cognitiva*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert [u.a.].
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2003). *Locuciones prepositivas. Sobre la gramaticalización preposicional en español*. Alicante: Univ. de Alicante.
- Cipriani, P., Chilosi, A. M., Bottari, P. & Pfanner, L. (1993). *L'acquisizione della morfosintassi in italiano*. Padova: Unipress.
- Clark, E. V. (1973). Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. *Cognition*, 2, 161-182.
- Colombo, L. & Flores D'Arcais, G. B. (1984). The meaning of Dutch prepositions: a psycholinguistic study of polysemy. *Linguistics*, 22-1(268), 51-98.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Cuyckens, H. & Radden, G. (Eds.). (2002). *Perspectives on Prepositions*. Tübingen: Niemeyer.
- Dardano, M. & Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Giuli, A. (2005). *Le preposizioni italiane*. Firenze: Alma.
- De Marco, A. (2005). *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano*. Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, T. (2007) *Paravia*, on line: www.demauroparavia.it.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: EtasLibri.
- Devoto, G. & Oli, G. (2007). *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Di Meola, C. (2000). *Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. D. (1982). *Language two*. New York [u.a.]: Oxford Univ. Pr.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

- Eubank, L. & Gregg, K. (1999). Critical periods and (second) language acquisition: divide et impera. In D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferrando, I. N. i. (2002). Towards a Description of the Meaning of At. In H. Cuyckens & G. Radden (Eds.), *Perspectives on Prepositions*. Tübingen: Niemeyer.
- Fillmore, C. J. (1982). Towards a descriptive framework for spatial deixis. In R. J. Jarvella & W. Klein (Eds.), *Speech, Place, & Action: Studies in Deixis and Related Topics*. Chichester: John Wiley.
- Gaeta, L. & Luraghi, S. (Eds.). (2003). *Introduzione alla linguistica cognitiva*. Roma: Carocci.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition. An Introductory Course*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geerearts, D. (1985). Cognitive restrictions on the structure of semantic change. In J. Fisiak (Ed.), *Historical Semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Giacalone Ramat, A. (1994). Fonti di grammaticalizzazione. Sulla ricategorizzazione di verbi e nomi come preposizioni. In P. Cipriano, P. Di Giovine & M. Mancini (Eds.), *Miscellanea di studi linguistici in onore di Walter Belardi*. Roma: Il Calamo.
- Giacalone Ramat, A. (Ed.). (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carrocci.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: CNRS.
- Giuliano, P. (2004). La descrizione spaziale statica in italiano lingua seconda: relazioni spaziali e problemi di organizzazione testuale nelle interlingue di apprendenti americani. *Linguistica e filologia*, 19, 97-230.
- Giuliano, P., Greco, P. & D'Ambrosio, M. A. (2003). L'expression des relations spatiales en italien langue maternelle et langue étrangère. *Marges Linguistiques*, 5 (6), rivista on line.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Glück, H. (Ed.). (2004). *Metzler-Lexikon Sprache*. Berlin: Directmedia Publ.
- Gombrich, E. H. (1984). *Il Senso dell'ordine*. Torino: Einaudi.
- Gombrich, E. H. (2002). *Arte e illusione*. Milano: Mondadori.
- Greenberg, J. H. (1966). *Language universals: with special reference to feature hierarchies*. The Hague [u.a.]: Mouton.

- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris.
- Guimier, C. (1981). *Prepositions: an analytical bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hawkins, B. W. (1985). *The semantics of english spatial prepositions*. San Diego: University of California.
- Heinemann, S. (2001). *Bedeutungswandel bei italienischen Präpositionen*. Tübingen: Narr.
- Hendriks, H. (Ed.). (2005). *The Structure of learner Varieties*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Herskovits, A. (1986). *Language and spatial cognition. An interdisciplinary study of the prepositions in English*. Cambridge Unipress.
- Herweg, M. (1989). *Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen*. In C. Habel, M. Herweg & K. Rehkämper (Eds.), *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*. Tübingen: Niemeyer
- Honrubia, J. L. C. (1996). *Usos prepositivos en espanol*. Universidad de Murcia.
- Honrubia, J. L. C. (1996). *Usos prepositivos en espanol*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Hottenroth, P.-M. (1981). *Italien a - Allemand an: une analyse contrastive*. In C. Schwarze (Ed.), *Analyse des prépositions. III Colloque franco-allemand de linguistique théorique du 2 au 4 février 1981 à Constance*. Tübingen: Niemeyer.
- Hottenroth, P.-M. (1983). *Die Bezeichnung räumlicher Verhältnisse*. In C. Schwarze (Ed.), *Bausteine für eine italienische Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Hottenroth, P.-M. (1991). *Präpositionen und Objektkonzepte. Ein kognitiv orientiertes, zweistufiges Modell für die Semantik lokaler Präpositionen*. In G. Rauh (Ed.), *Approaches to Prepositions*. Tübingen: Narr.
- Hottenroth, P.-M. (1993). *Preposition and object concepts: a contibution to cognitive semantics*. In C. Zelinsky-Wibbelt (Ed.), *The semantics of Prepositions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jakobson, R. (1936). *Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre: Gesamtbedeutung der russischen Kasus*. *Traveaux du Cercle Linguistique de Prague*, 6, 240-188.
- Janssen, T. & Redeker, G. (Eds.). (2000). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Jarvella, R. J. & Klein, W. (Eds.). (1982). *Speech, place, and action*. Chichester

[u.a.]: Wiley.

- Johnston, J. R. & Slobin, D. I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6, 529-545.
- Kay, P. & Maffi, L. (2005) In *The World Atlas of Language Structures*(Eds, M. Haspelmath, M. S. Dryer, D. Gil & B. Comrie) Oxford University Press, Oxford, pp. 135-135.
- Kay, P. & McDaniel, C. (1978). The linguistic significance of the meanings of basic color terms. *Language*, 54 (3), 610-646.
- Kempson, R. M. (1977). *Semantic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kempton, W. (1981). *The folk Classification of Ceramics: A study of Cognitive Prototypes*. New York: Accademy Press.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kleiber, G. (1991). Prototype et prototypes: encore une affaire de famille. In D. Dubois (Ed.), *Sémantique et cognition: catégories, prototypes, typicalité*. Paris: Centre national de la recherche scientifique.
- Klein, W. (1985). Sechs Grundgröße des Spracherwerbes. In R.Eppeneder (Ed.), München: Goethe Institut.
- Klein, W. (1990). Überall und nirgendwo. Subjektive und objektive Momente in der Raumreferenz. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 78, 9-42.
- Klein, W. & Dittman, N. (1979). *Developing Grammars*. Berlin-Heidelberg-New York: Springer.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (or: Couldn't natural language be much simpler?). *Second Language Research*, 13(4), 301-347.
- Koch, P. (2001) In *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / mitbegr. von Gerold Ungeheuer*. Hrsg. von Hugo Steger ... ; 20,2, Vol. 20,2 de Gruyter, Berlin [u.a.], pp. 1143-1178.
- Labov, W. (1973). The boundaries of the words and their meanings. In Bailex & Shuy (Eds.), *New ways of analysing variation in English*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago, Ill. [u.a.]: Univ. of

Chicago Pr.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago [u.a.]: Univ. of Chicago Pr.
- Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants come mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Acquisition et Interction en langue étrangère*, 4(81-108).
- Lambert, M. (1997). En route vers le bilinguisme. *Acquisition et Interction en langue étrangère*, 9, 147-172.
- Lamendella, J. (1977). General principles of neuro-fonctionale organisation and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language learning*, 27, 155-196.
- Landau, B. & Shipley, E. (in press). Objekt naming and category boundaries. *Developmental Science*.
- Lang, E. (1996). Lexikalisierung und Wordfelstruktur - typologisch betrachtet. In E. Lang & G. Zifonun (Eds.), *Deutsch- Typologisch. Jahrbuch 1995 des Instituts für deutsche Sprache*. Berlin/New York.
- Leech, G. (1969). *Towards a Semantic Description of English*. London.
- Lelvet, W. (1982). Linearisation in describing spatial networks. In P. Stanley & E. Saarinen (Eds.), *Processes, Beliefs, and Questions*. Dordrecht: Riedel.
- Lenneberg, E. H. & Roberts, J. M. (1956). *The Language of Experience: A Study in Methodology*. Memoir 13 of *International Journal of American Linguistics*.
- Levelt, W. J. M. (1982). Linearisation in describing spatial networks. In S. Hattori & A. Inoue (Eds.), *Proceeding of the XIIIth International Cengress of Lingusitics*. Tokyo: La Haye.
- Levinson, S. (1997). From outer to inner space: linguistic categories and non linguistic thinking. In J. Nuyts & E. Pederson (Eds.), *Language and Conceptualisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2003). *Language and Mind: Let's Get the Issues Straight!* In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levinson, S. & Meira, S. (2003). "Natural Concepts" in the spatial topological domain - Adpositional meanings in crosslinguistic perspective: an exercise in semantic typology. *Language learning*, 79 (3), 485-517.
- Levinson, S. & Wilkins, D. (Eds.). (2006). *Grammars of space: exploration on cognitive diversity*. Cambridge: University Press.

- Lindkvist, K. G. (1950). *Studies on the local sense of the prepositions In, At, On and To in Modern English*. Lund.
- Lindqvist, C. (1994). *Zur Entstehung von Präpositionen im Deutschen und Schwedischen*. *Linguistische Arbeiten* 311, Tübingen.
- Lindstromberg, S. (1998). *English prepositions explained*. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Lorenz, K. (1973). *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: Piper. Ed. It. *L'altra faccia dello specchio*, 1974, Milano: Adelphi.
- Luraghi, S. (in pubblicazione). *A model for representing polysemy: the case of Italian prepositions*. Caen.
- Makino, S. & Tsutsui, M. (1986). *A dictionary of basic Japanese Grammar*. Tokio: The Japan Times.
- Meisel, J. M., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). *On determining stages in natural second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- Merklinghaus, R. (Ed.). (2005). *Allegro. Italienisch für Anfänger*. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Klett.
- Molinelli, P. (2001). *Da ablativi assoluti a preposizioni: storie di grammaticalizzazioni (im)perfette*. In Z. Fábíán & S. Giampaolo (Eds.), *Semantica e lessicologia storiche*. Roma: Bulzoni.
- Müller, J. (1976). *Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn oder Die Veränderung der Stadt*. Aarau: Sauerländer.
- Nerlich, B., Todd, Z., Herman, V. & Clarke, D. (Eds.). (2003). *Polysemy: flexible patterns of meaning in mind and language*. Berlin [u.a.]: Mouton de Gruyter.
- Norris, J. & Ortega, L. (2003). *Defining and measuring SLA*. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Palazzi, F. (1957). *Novissimo dizionario della lingua italiana*. Milano: Ceschina.
- Parisi, D. & Castelfranchi, C. (1970). *Analisi semantica dei locativi spaziali*. In S. L. Italiana (Ed.), *La sintassi*, Atti del convegno internazionale di studi, 17-18 maggio 1969. Roma.
- Parisi, D. & Castelfranchi, C. (1974). *Un "di": analisi di una preposizione italiana*. In M. Medici & S. Gregorio (Eds.), *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*. Atti del congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana 1972. Roma: Bulzoni.

- Pavesi, M. (1988). Dal prodotto al processo nell'acquisizione di preposizioni spaziali in contesto formale ed informale. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Pavesi, M. (1997). Semplificazioni e universali nell'acquisizione di una seconda lingua. *Lingua e Stile*, 23/4, 495-516.
- Penfield, W. & Robert, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Athenaeum.
- Pontiggia, P. (1985). Problemi di descrizione delle preposizioni. Il caso di an in tedesco. *Quaderni del dipartimento di linguistica e di letteratura comparate dell'Univeristà di Bergamo*, 3, 215-227.
- Pütz, M. & Dirven, R. (Eds.). (1996). *The construal of space in language and thought*. Berlin ; New York: Mouton de Gruyter.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Quinn, P. C. (1994). The categorisation of above and below spatial relations by young infants. *Child Development*, 65, 59-69.
- Quirk R., Greenbaum S., Leech G. & Svartvik J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, New York: Longman.
- Rauh, G. (Ed.). (1991). *Approaches to prepositions*. Tübingen: Narr.
- Reid, W. (2004). Monosemy, homonymy and polysemy. In Ellen Contini-Moravia, Robert Kirsner & B. Rodríguez-Bachiller (Eds.), *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ricca, D. (1993). *I verbi deittici di movimento in Europa: una ricerca interlinguistica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rice, S. (1996). Prepositional prototypes. In M. Pütz & R. Dirven (Eds.), *The Construal of Space in Language and Thought*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Rizzi, L. (1988). Il sintagma preposizionale. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (Eds.), *Grande Grammatica italiana di consultazione* Bologna: il Mulino.
- Romani, L. e. (2005) In *Il Treccani* (Ed, L. Romani) Istituto della enciclopedia italiana fondato da Giovanni Treccani, Il Treccani
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192-233.
- Rosch, E. (1976). Structural bases of typicality effects. *Journal of Experimental*

- Psychology: Human Perception and Performance, 2, 491-502.
- Ruhl, C. (1989). On monosemy: a study in linguistic semantics. New York: State University.
- Sabatini, F. & Coletti, V. (2003). Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana. Milano: Rizzoli Larousse.
- Sandra, D. & Rice, S. (1995). Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind- the linguist's or the language users's. *Cognitive Linguistics*, 6-1, 89-130.
- Santeusanio, N. (2008). Acquisizione di Italiano L2 da parte di apprendenti germanofoni. I verbi deittici di movimento. In N. Becker, H. Martin & S. Zieglermeier (Eds.), *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts*. Bamberg: Oldenbourg.
- Saussure, F. d. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schwarze, C. (Ed.). (1983/1985). *Bausteine für eine italienische Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Schwarze, C. (1998). *Grammatik der italienische Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Schweizer, H. (Ed.). (1985). *Sprache und Raum*. Stuttgart: Metzler.
- Schweizer, H. (Ed.). (1985). *Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit; ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung*. Stuttgart: Metzler.
- Slabakova, R. (2008). *Meaning in the Second Language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2003). Language and Thought Online: Cognitive Consequence of Linguistic Relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, Mass. [u.a.]: MIT Press.
- Slobin, D. I. (2006). What makes manner of motion salient? In M. Hickmann & S. Sobert (Eds.), *Space in Languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Spang-Hanssen, E. (1963). *Les prépositions incolores du français moderne*. Copenhagen.
- Stutterheim, C. v. & Carroll, M. (2005). The Impact of Grammatical Temporal Categories on Ultimate Attainment in L2 Learning. In H. Byrnes, H. Weger-Guntharp & K. A. Sprang (Eds.), *Educating for Advanced Foreign*

Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment.
Georgetown University Press.

- Stutterheim, C. v. & Lambert, M. (2005). Crosslinguistic analysis of temporal perspectives in text production. In H. Hendriks (Ed.), *The structure of learner varieties*. Berlin: de Gruyter.
- Talmy, L. (1983). How language structures space. In H. Pick & L. P. Acredolo (Eds.), *Spatial orientation: Theory, Reserch and Application*. New York: Plenum.
- Talmy, L. (1988). The relation of grammar to cognition. In B. Rudzka-Ostyn (Ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics, vol. II, Typology and Process in concept structuring*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Taylor, J. R. (1988). Contrasting prepositional categories: English and Italian. In B. Rudzka-Ostyn (Ed.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Taylor, J. R. (1990). *Linguistic categorization*. Oxford [u.a.]: Clarendon Pr.
- Taylor, J. R. (1999). Cognitive Semantics and Structural Semantics. In A. Blank & P. Koch (Eds.), *Historical Semantics and Cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Togoby, K. (1984). *Grammaire française* Copenhague.
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language*, 14, 79-98.
- Trubetzkoy, N. (1934). *Das morphologische System der russischen Sprache*. Prague: Jednota Ceskorl.
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Ullmer-Ehrich, V. (1982). The Structure of Living Space Descriptions. In R. J. Jarvella & W. Klein (Eds.), *Speech, Place and Action: Studies in Deixis and Related Topics*. Chichester: Wiley.
- Valentini, A. (2005). *Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia*. *Linguistica e filologia*, 21, 185-208.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français*. Paris: Seuil.
- Vandeloise, C. (2006). Are there spatial prepositions? In M. Hickmann & S. Robert (Eds.), *Space in Languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Vandeloise, C. (2006). *De la distribution à la cognition*. Paris [u.a.]: L'Harmattan.

- Vater, H. (1996). Einführung in die Raum-Linguistik. Hürth: Gabel.
- Vedovelli, M. (2002). Italiano come L2. In L. C. (Ed.), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*. Roma: Bulzoni.
- Vitrugno, E. (2007). Raumreferenz im Deutschen und Italienischen. Eine vergleichende Studie. Heidelberg: Ruprecht-Karls Universität. *Tesi non pubblicata*.
- Von Stutterheim, C. & Nüse, R. (2003). Processes of conceptualisation in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*, 41-5, 851-881.
- Vorweg, C. (2003). Sprechen über Raum. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Eds.), *HSK: Psycholinguistik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Watorek, M. (1996). *Conceptualisation et Représentation Linguistique de l'Espaces en Italien et en Français, Langue Maternelle et Langue Etrangère*. *Tesi di dottorato non pubblicata*. Paris: Université de Paris VIII.
- Watorek, M. (1998). L'espression de la localisation spatiale dans les productions de locuteurs natifs italophones et francophones, et d'apprenants italophones du français. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALaP)*, 16-17, 17-50.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact* New York: Edizione italiana: (1974) *Lingue in contatto*. Torino, Boringhieri.
- Weinrich, H. (1978). L'antropologia delle preposizioni italiane. *Studi di grammatica italiana*, XII, 255-278.
- Whorf, B. L. (1956). Science and language. In J. B. Carroll (Ed.), *Language, Thought, Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor, Mich.: Karoma.
- Wissenborn, J. (1981). L'acquisition des prépositions spatiales: Problemes cognitifs et linguistiques. In C. Schwarze (Ed.), *Analyse des prépositions. III Colloque franco-allemand de linguistique theorique du 2 au 4 février 1981 à Constance*. Tübingen: Niemeyer.
- Wittgenstein, L. (1977). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wunderlich, D. (1982). Sprache und Raum. *Studium Linguistik*, 12 (1-19), 37-59.
- Wunderlich, D. & Herweg, M. (1991). Lokale und Direktionale. Semantik der Präpositionen. In A. v. Stechow & D. Wunderlich (Eds.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin, New York: Walter de

Gruyter.

Zelinsky-Wibbelt, C. (Ed.). (1993). *The semantics of prepositions*. New York: Mouton de Gruyter.

Ziglio, L. & Rizzo, G. (Eds.). (2001). *Espresso. Ein Italienischkurs*. Ismaning: Hueber.