

L'INSEGNAMENTO DELLE PREPOSIZIONI AGLI APPRENDENTI POLACCHI DI ITALIANO LS NELLA PROSPETTIVA DELLA GRAMMATICA COGNITIVA

Aleksandra Paliczuk, Agnieszka Pastucha-Blin¹

1. INTRODUZIONE

L'applicazione di un approccio cognitivo all'analisi e, di conseguenza, all'insegnamento, consente di comprendere più a fondo perché lingue diverse concettualizzino le relazioni spaziali in modi differenti. Nell'ambito della didattica delle lingue straniere, tale prospettiva offre strumenti più efficaci per l'insegnamento delle preposizioni, privilegiando la visualizzazione delle relazioni concettuali rispetto all'imposizione di rigide regole grammaticali. Il presente studio intende mostrare come, alla luce della teoria cognitiva, sia possibile introdurre in modo efficace le preposizioni italiane nell'insegnamento dell'italiano LS a studenti polacchi. Prima, però, riteniamo indispensabile introdurre da un punto di vista teorico l'approccio cognitivo alla lingua, soffermandoci in particolare sulla Grammatica Cognitiva di Langacker (1987) e sugli schemi di immagine di Johnson (1987). Nel presente contributo si stabilisce un collegamento esplicito tra i presupposti teorici e la loro applicazione operativa nella didattica delle preposizioni, proponendo un'integrazione sistematica tra teoria e pratica, in cui gli schemi di immagine vengono tradotti in strumenti didattici concreti e immediatamente utilizzabili in classe. L'elemento di novità del lavoro risiede proprio in questa integrazione operativa che mira a colmare la distanza tra riflessione teorica e pratica didattica.

2. LA GRAMMATICA COGNITIVA DI LANGACKER

Con la svolta epistemologica che ha caratterizzato gli studi linguistici tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta del XX secolo, vengono formulate numerose teorie e prospettive volte a interpretare la struttura della lingua, le sue modalità di funzionamento e la sua natura. In questo ambito nasce la Linguistica Cognitiva (d'ora in avanti, LC), ovvero un ambito teorico della linguistica che studia il linguaggio in quanto parte integrante della cognizione umana. Essa si fonda sull'idea che le strutture linguistiche riflettono i meccanismi mentali e concettuali attraverso cui gli esseri umani percepiscono, organizzano e interpretano l'esperienza. La LC considera il linguaggio non solo come un mezzo di comunicazione, ma come una finestra sulla mente. Analizzare le strutture linguistiche significa comprendere come l'uomo costruisce e organizza la propria esperienza del mondo.

Tra i modelli teorici riconducibili alla LC si colloca la Grammatica Cognitiva (*Cognitive Grammar*, in precedenza denominata *Space Grammar* (1982)), elaborata da Langacker (1987,

¹ Università della Slesia, Katowice.

1991a, 1991b, 1995, 2000, 2008). La teoria «nasce alla metà degli anni settanta negli Stati Uniti, parallelamente agli studi cognitivi, e le sue fondamenta si trovano nei due volumi che Langacker pubblica nel 1987 e nel 1991: *Foundations of Cognitive Grammar* vol. I e vol. II» (Arduini, Fabbri, 2008: 89). Nelle sue opere Langacker ricorre frequentemente a relazioni di natura spaziale e visiva che, a suo avviso, costituiscono strumenti illustrativi particolarmente efficaci per descrivere strutture e relazioni concettuali di diverso carattere. La correlazione tra percezione visiva e concettualizzazione investe, in effetti, numerosi aspetti della semantica del linguaggio naturale (Tabakowska, 1999: 59). Langacker sostiene che il significato di un'espressione linguistica non si limita solo al contenuto concettuale a cui essa fa riferimento, ma comprende anche ciò che egli definisce *conventional imagery* (immaginario convenzionale) o *scene construal* (costruzione della scena); più recentemente, il fenomeno viene designato con il termine *construal* (cfr. Paliczuk, 2024: 3).

Più in generale, il significato comprende sia un contenuto concettuale che un particolare modo di costruire quel contenuto. Il termine *construal* si riferisce alla nostra evidente capacità di concepire e ritrarre la stessa situazione in modi alternativi (Langacker, 2008: 43; trad. nostra)².

Nel quadro teorico proposto da Langacker, la nozione di *construal* è impiegata per descrivere le modalità di costruzione della scena, ovvero per spiegare come il contenuto concettuale viene organizzato al fine di renderlo esprimibile linguisticamente e, più precisamente, per consentirne una rappresentazione in una forma determinata.

Langacker (2000: 203-217) utilizza il concetto di metafora visuale (*viewing metaphor*) paragonando il contenuto concettuale a una scena e il processo stesso di *construal* alla sua percezione (Langacker, 2008: 85). In questo contesto, ciò che “vediamo” all'interno di una determinata scena dipende dal grado di attenzione con cui la esaminiamo, dagli elementi su cui decidiamo di concentrarci, da quelli che attraggono la nostra attenzione, nonché dal punto di vista da cui la osserviamo (Langacker, 2008: 55). Si tratta di un processo complesso, articolato secondo le seguenti dimensioni: specificazione (*specificity*), focalizzazione (*focusing*), prominenza (*prominence*) e prospettiva (*perspective*) (Langacker, 2008: 55). Per osservatori (o concettualizzatori) si intendono gli interlocutori coinvolti in un'interazione finalizzata alla comprensione del significato di una determinata espressione. Ciascuno di essi adotta una prospettiva e un punto di vista diverso: le posizioni effettive dell'emittente e del ricevente possono infatti differire, il che implica che i due concettualizzano una medesima situazione in modo individuale. «La stessa situazione oggettiva può essere osservata e descritta da una molteplicità di punti di vista differenti, risultando in interpretazioni divergenti, le quali possono avere conseguenze evidenti» (Langacker, 2008: 75; trad. nostra)³. In sintesi, il *construal* è un fenomeno che consiste nella costruzione di un contenuto concettuale specifico attraverso l'impiego di strutture simboliche, ossia di elementi linguistici. Ogni individuo costruisce la propria concezione della realtà progressivamente, pezzo dopo pezzo, fase dopo fase, attingendo a un'infinità di esperienze sensoriali e motorie eterogenee. È questa concezione della realtà – e non la realtà in sé – a rivestire un ruolo centrale nella linguistica semantica (Langacker, 1987: 113-114; cfr. Paliczuk, 2024).

La lingua costituisce uno degli strumenti fondamentali della conoscenza e dell'interpretazione del mondo; attraverso le unità simboliche viene riflesso il modo (o i

² «Most broadly, a meaning consists of both conceptual content and a particular way of construing that content. The term *construal* refers to our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways» (Langacker, 2008: 43).

³ «The same objective situation can be observed and described from any number of different vantage points, resulting in different *construals* which may have overt consequences» (Langacker, 2008: 75).

modi) in cui l'essere umano percepisce e concettualizza la realtà (Paliczuk, 2024: 5). Il *construal* conduce alla formazione di nuovi significati o di nuove interpretazioni, basate sia sul contenuto concettuale sia sul processo stesso di elaborazione di tale contenuto. Il fenomeno è illustrato dallo schema seguente

Figura 1. *Le principali operazioni della mente umana* [elaborazione nostra]



I processi che si attivano nell'esperienza del mondo comprendono: la percezione (attraverso i sensi cogliamo la realtà fisica), la proiezione (confrontiamo la realtà fisica con fenomeni di natura astratta), la concettualizzazione (sulla base della proiezione elaboriamo nuovi concetti nella nostra mente), e infine la simbolizzazione (i concetti così formati sono rappresentati nella mente mediante unità linguistiche appropriate e le relazioni che le organizzano).

Nel caso della costruzione della scena basata sulla relazione introdotta tramite le preposizioni, un ruolo centrale nel processo di concettualizzazione è svolto dall'allineamento *trajector-landmark*⁴ (*trajector-landmark alignment*), il quale descrive la relazione tra due entità nello spazio. Il *trajector*⁵ rappresenta l'oggetto che costituisce il fulcro principale della situazione (ad esempio, un oggetto in movimento); il *landmark*, invece, funge da sfondo o punto di riferimento rispetto al quale viene determinata la posizione del *trajector* (cfr. Langacker, 2008: 55-85).

3. GLI SCHEMI DI IMMAGINE DI JOHNSON

Compiere azioni quotidiane come andare in biblioteca e prendere un libro implica un alto grado di complessità percettiva, motoria e concettuale. Queste attività svelano aspetti fondamentali del pensiero e del linguaggio umano e si fondano su schemi esperienziali semplici accumulati culturalmente. Una struttura cognitiva proposta per organizzare tali esperienze è lo schema di immagine, divenuto uno degli elementi centrali nell'ambito della LC.

⁴ Questa struttura è un fenomeno riguardante la prominenza (tra le quattro dimensioni distinte da Langacker).

⁵ In alcuni studi redatti in lingua italiana, il termine *trajector* è tradotto e reso nella forma italianizzata *traietttore* (cfr. Kwapisz-Osadnik, 2022; Paliczuk, 2014, 2024; Paliczuk, Pastucha-Blin, 2017).

Lo schema di immagine è una riformulazione condensata dell'esperienza percettiva, utile per mappare la struttura spaziale nella struttura concettuale. Secondo Johnson (1987), questi schemi emergono come strutture significative nelle nostre interazioni corporee con lo spazio e gli oggetti. Essi operano come "distillatori" di esperienze spaziali e temporali, fungendo da base per l'organizzazione della conoscenza e del ragionamento.

La Teoria degli Schemi di Immagine ha origine nella Teoria della Metafora Concettuale di Lakoff e Johnson (1980) e si è sviluppata in vari campi: psicologia (Gibbs, 1994; Gibbs, Colston, 1995), sviluppo cognitivo (Mandler, 1992), poetica (Lakoff, Turner, 1989), grammatica (Langacker, 1987, 2008), semantica (Talmy, 1983).

Gli esseri umani generano costantemente immagini mentali che, nell'ottica della LC, implicano la percezione in ogni atto di concettualizzazione. I concetti (anche astratti) derivano da rappresentazioni percettive che combinano stimoli visivi, uditivi, tattili, motori, olfattivi e gustativi. Le immagini mentali sono rappresentazioni analogiche di oggetti o attività specifiche e, pur basandosi sulla percezione e sull'immaginazione mentale, sono astrazioni che l'individuo può completare man mano con i dettagli affrontando nuove esperienze.

I linguisti cognitivi tendono maggiormente a spiegazioni di tipo immaginativo. La proposta più nota ipotizza un insieme di schemi di immagine, descritti come modelli schematici di attività astratti tratti dall'esperienza corporea quotidiana, in particolare relativi alla visione, allo spazio, al movimento e alla forza. Gli schemi di immagine sono considerati strutture di base, "preconcettuali", che danno origine a concezioni più elaborate e più astratte (o che almeno forniscono la loro organizzazione strutturale) attraverso combinazione e proiezione metaforica (Langacker, 2008: 32; trad. nostra)⁶.

Ad esempio, il modello mentale di una biblioteca è specifico (per es. la biblioteca del campus universitario di un dato studente) per ciascuna persona e può servire a costruire un'immagine mentale schematizzata di "biblioteca" come concetto generale.

Lo schema, dunque, è un modello fisso che serve per strutturare informazioni specifiche, mentre l'immagine è una rappresentazione di modelli specifici capace di assumere una forma schematica.

Gli schemi di immagine sono strutture composite, né fisse né del tutto specifiche, ma presentano tratti di entrambe le tipologie. Sono caratterizzati da una topologia spaziale astratta: definiscono "spazi" suddivisi in aree, senza precisarne dimensioni, forma o materiale. La loro flessibilità e preconcettualità li rendono strumenti cognitivi primitivi, utili per ragionare in molti contesti (Johnson, 1987).

Secondo Johnson (1987), i principali schemi di immagine includono: CONTENITORE, EQUILIBRIO, COMPULSIONE, BLOCCO, FORZA CONTRARIA, RIMOZIONE DELLA RESTRIZIONE, ABILITÀ, ATTRAZIONE, NON NUMERABILE-NUMERABILE, PERCORSO, LEGAME, CENTRO-PERIFERIA, CICLO, VICINO-LONTANO, SCALA, PARTE-TUTTO, FUSIONE, SEPARAZIONE, PIENO-VUOTO, CORRISPONDENZA, SOVRAPPOSIZIONE, ITERAZIONE, CONTATTO, PROCESSO, SUPERFICIE, OGGETTO, COLLEZIONE (Johnson, 1987: 126)⁷.

⁶ «Cognitive linguists incline more to imagistic accounts. The best-known proposal posits a set of image schemas, described as schematized patterns of activity abstracted from everyday bodily experience, especially pertaining to vision, space, motion, and force. Image schemas are seen as basic, "preconceptual" structures that give rise to more elaborate and more abstract conceptions (or at least provide their skeletal organization) through combination and metaphorical projection» (Langacker, 2008: 32).

⁷ Concettualizzazioni complesse, come andare in biblioteca, si basano su una combinazione di schemi di immagine: ORIGINE-PERCORSO-DESTINAZIONE, CONTENITORE, COLLEZIONE, PARTE-TUTTO, TRASFERIMENTO, ITERAZIONE. La biblioteca esiste come punto finale di un percorso. Ha anche un interno e un esterno, è quindi capace di contenere persone e oggetti. Poiché gli oggetti che contiene sono dello

Per non oltrepassare i limiti redazionali stabiliti abbiamo deciso di presentarne solo alcuni – quelli proposti da Lakoff (1987: 271-275) che, riferendosi alle idee di Johnson (1987) sulle basi corporee della concettualizzazione, usa il termine “schemi di immagine cinestetici”. Nel suo libro, Lakoff descrive alcuni schemi di immagine (classificati da Johnson), partendo dallo schema CONTENITORE, composto da un confine che distingue un interno da un esterno.

3.1. *Lo schema CONTENITORE*

Lo schema CONTENITORE definisce la distinzione più basilare tra dentro e fuori. Concettualizziamo i nostri corpi come contenitori (composti da elementi strutturali: interno, confine, esterno) e forse le azioni più basilari che svolgiamo hanno a che fare con uno scambio tra interno ed esterno: ingerire ed espellere, inspirare aria nei polmoni ed espirarla.

Come nel caso della maggior parte degli schemi di immagine, la struttura interna dello schema CONTENITORE è organizzata in modo da produrre una “logica” di base. Tutto si trova dentro o fuori dal contenitore. Lakoff spiega lo schema CONTENITORE con alcune metafore esemplificative: il campo visivo è concettualizzato come un contenitore, per esempio, le cose entrano ed escono dalla vista. Anche le relazioni personali sono concettualizzate in termini di contenitori, ad esempio: si è intrappolati in un matrimonio e si esce da esso.

La struttura fondamentale degli schemi di immagine si fonda sulla loro natura di configurazioni gestaltiche, vale a dire unità concettuali che non possono essere ridotte alla semplice somma dei loro elementi costitutivi. La coerenza interna di tali schemi rappresenta dunque una conseguenza diretta della loro organizzazione percettivo-cognitiva, la quale si colloca pienamente all'interno di una prospettiva di tipo cognitivista:

è difficile spiegare la nostra conoscenza degli schemi di immagine senza considerare il modo in cui cresciamo, apprendiamo e facciamo esperienza del mondo.

3.2. *Lo schema ORIGINE-PERCORSO-DESTINAZIONE*

Ogni volta che ci muoviamo da un luogo a un altro, vi sono: un punto di partenza, un punto di arrivo e una sequenza di posizioni contigue che collegano in modo continuo l'inizio e la fine, nonché una direzione del movimento.

Gli elementi strutturali dello schema di PERCORSO sono: una ORIGINE (punto di partenza), una DESTINAZIONE (punto di arrivo), un PERCORSO (una sequenza di posizioni contigue che collegano l'origine e la destinazione) e una DIREZIONE (verso la destinazione).

Se ci muoviamo da un'origine a una destinazione lungo un percorso, allora dobbiamo attraversare ogni punto intermedio lungo tale percorso; inoltre, quanto più ci troviamo avanti lungo il percorso, tanto più è il tempo trascorso dall'inizio.

Partendo da questo schema, Lakoff formula la metafora GLI SCOPI SONO DESTINAZIONI, la quale ci consente di vedere che la realizzazione di uno scopo viene concettualizzata come il procedere lungo un percorso da un punto di partenza a uno di

stesso tipo, la biblioteca sfrutta la nozione di collezione, che si basa sull'opposizione tra parte e tutto. Il possesso fisico di questi oggetti contenuti nella collezione si serve dello schema TRASFERIMENTO e la sua ripetibilità dello schema ITERAZIONE. Questo modello rappresenta uno degli schemi utilizzati per costruire una nozione operativa di biblioteca più misurabili concettualmente (Oakley, 2007: 216-217; trad. nostra).

arrivo. Così, si può *fare molta strada verso* il proprio obiettivo, o si può *deviare dalla strada* che porta a questo obiettivo, o trovare qualcosa che *ostacola il proprio cammino* verso il raggiungimento dell'obiettivo. In generale, molti eventi complessi sono concettualizzati nei termini dello schema ORIGINE-PERCORSO-DESTINAZIONE; gli eventi complessi hanno infatti stati iniziali (ORIGINE), una sequenza di fasi intermedie (PERCORSO), e uno stato finale (DESTINAZIONE) proprio grazie alla metafora GLI SCOPI SONO DESTINAZIONI.

Altri schemi di immagine sono gli schemi SU-GIÙ, FRONTE-RETRO, PARTE-TUTTO, LEGAME, CENTRO-PERIFERIA, lo schema D'ORDINE LINEARE, ecc. (cfr. Johnson, 1987; Oakley, 2007; Kövecses, 2011).

Gli schemi di immagine forniscono prove particolarmente importanti per affermare che il ragionamento astratto si compone di due fattori: (a) ragioni fondate sull'esperienza corporea e (b) proiezioni metaforiche da concetti concreti a concetti astratti. Prove dettagliate sono fornite da Johnson (1987). L'argomentazione di Johnson si fonda su quattro punti:

- a) gli schemi di immagine strutturano la nostra esperienza in modo preconettuale;
- b) esistono concetti schematizzati corrispondenti a tali schemi;
- c) ci sono motivazioni per estendere questi schemi a domini astratti, conservando le loro proprietà di base;
- d) le metafore non sono arbitrarie, ma sono motivate da strutture che sono insite nell'esperienza corporea quotidiana (Lakoff, 1987: 271-275).

L'applicazione delle concezioni di Johnson e Langacker all'analisi delle preposizioni consente di comprendere più a fondo le ragioni per cui lingue diverse possono presentare modalità differenti di concettualizzazione delle relazioni spaziali. Ad esempio, le espressioni italiane *in macchina* e *sul treno* riflettono due distinti schemi di immagine: nel primo caso si tratta di uno spazio chiuso (schema CONTENITTORE), mentre nel secondo si fa riferimento a uno spazio aperto, accessibile (schema SUPERFICIE).

4. LA PREPOSIZIONE NELLA PROSPETTIVA COGNITIVISTA

Le preposizioni costituiscono una sfida rilevante nell'ambito dell'analisi contrastiva, in particolare dal punto di vista pedagogico. Tale difficoltà è riconducibile, in larga misura, al modo in cui le preposizioni vengono tradizionalmente trattate nelle grammatiche e nei manuali di riferimento, dove il loro uso è spesso descritto come arbitrario o idiomatico, ovvero come un aspetto della lingua che lo studente deve semplicemente memorizzare, senza l'ausilio di spiegazioni sistematiche o modelli concettuali coerenti. Nella didattica delle lingue straniere, l'approccio basato sulle idee della LC offre un'alternativa efficace all'insegnamento tradizionale delle preposizioni, poiché favorisce la visualizzazione delle relazioni concettuali piuttosto che il ricorso esclusivo a regole grammaticali rigide. Come osserva Taylor:

[...] una determinata preposizione tende a essere usata in un'ampia varietà di contesti diversi e con una varietà di significati differenti; inoltre, la sua distribuzione difficilmente corrisponderà alla distribuzione di una qualsiasi altra preposizione (o forma linguistica) in un'altra lingua. In altre parole, le preposizioni sono altamente polisemiche e la loro polisemia è specifica della lingua (Taylor, 1988: 300; trad. nostra)⁸.

⁸ «[...] a particular preposition is likely to be used in a very wide range of different contexts, and in a variety of different senses; furthermore, its distribution is unlikely to match the distribution of any one preposition (or other language form) in another language. Prepositions, in other words, are highly polysemous, and their polysemy is language specific» (Taylor, 1988: 300).

In altre parole, il problema centrale delle preposizioni risiede nella loro marcata polisemia e nella non corrispondenza interlinguistica: una singola preposizione può infatti manifestarsi in numerosi contesti con significati diversi, mentre la sua distribuzione semantica e sintattica raramente coincide con quella di preposizioni equivalenti in altre lingue.

Nella sua opera teorica della Grammatica Cognitiva, Langacker (1987: 243) definisce la preposizione nel modo seguente⁹:

[...] la preposizione è un'espressione simbolica categorizzata semanticamente come una relazione atemporale, e coinvolge dunque sia fattori semantici che formali. Essa definisce il rapporto, di solito asimmetrico, tra gli elementi profilati: traiettore e landmark. In base alle preposizioni si può dimostrare come è organizzata la struttura grammaticale della lingua e, allo stesso tempo, la struttura concettuale (cfr. Paliczuk, 2024: 7-8).

In ambito cognitivo si riscontrano definizioni della preposizione che emergono dalla constatazione che tutte le unità lessicali sono portatrici di un certo significato. Ad esempio, Malinowska osserva che le preposizioni:

[...] non sono morfemi grammaticali inseriti in vari contesti sintattici in seguito all'applicazione di una regola trasformazionale, ma sono considerate al pari dei morfemi lessicali, i quali, com'è generalmente noto, sono dotati di significato (Malinowska, 2005: 35).

Altri linguisti cognitivi il cui interesse si focalizza sulla preposizione si riferiscono spesso alla Grammatica Cognitiva di Langacker e al processo di *construal*. Si consideri, ad esempio, quanto scrive la linguista polacca Kwapisz-Osadnik:

La preposizione è una categoria grammaticale che funge da frizione per collegare i costituenti della frase e allo stesso tempo per specificare il rapporto che si è formato tra di loro (Kwapisz-Osadnik, 2022: 13).

[...] Il significato delle preposizioni è quindi l'effetto della concettualizzazione della scena percepita in un dato momento, in particolare esso si costruisce tra un traiettore e un landmark, i due rimasti in relazione (Kwapisz-Osadnik, 2022: 15).

La preposizione, dunque, non è soltanto un elemento di natura sintattica, ma innanzitutto un'unità dotata di significato, in grado di riflettere relazioni spaziali, temporali e astratte nella mente di chi utilizza la lingua (cfr. Langacker, 1987: 243). Langacker, nel suo approccio, sostiene che la preposizione non possiede un significato assoluto; la sua interpretazione dipende invece dal contesto d'uso e dalle strutture concettuali che essa attiva nella mente del ricevente. A questo proposito si può parlare, come già proposto da Milewski (1965) e Wróbel (1995), di "funzione sinsemantica": la preposizione ha il ruolo

⁹ Invece tradizionalmente la preposizione viene definita come: (a) un elemento che svolge la funzione di raccordare, ossia di unire gli elementi in un enunciato (Dardano, Trifone, 2003); (b) un elemento dipendente, con la funzione di connettore; un lessema invariabile (Laskowski, 1984; Saloni, 1974); (c) la parte del discorso che serve a esprimere e determinare le relazioni sintattiche; possiede tratti semantici autonomi (Serianni, 1991); (d) un lessema sinsemantico, ossia un lessema funzionale e ausiliare che introduce relazioni tra gli altri elementi lessicali e completa il significato; che ha la funzione co-semantica, oltre a quella sintattica (Milewski, 1965; Wróbel, 1995); (e) un elemento polisemico dotato di significato lessicale (Di Tommaso, 1996).

di completare il significato, contribuendo a dare ai sintagmi in cui è inserita unità sia sintattica che semantica.

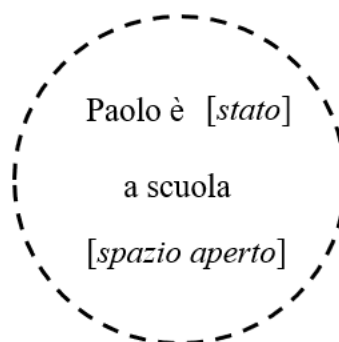
5. LA POLISEMIA DELLE PREPOSIZIONI

L'approccio cognitivo alla lingua attribuisce significato anche agli elementi della lingua – come le preposizioni – che la grammatica tradizionale tende a ritenere privi di contenuto semantico. In questo studio le preposizioni sono intese come unità simboliche dotate di un duplice carattere: fonologico e semantico. Non si tratta quindi di elementi “vuoti”, ma di costituenti significanti a tutti gli effetti, paragonabili agli altri componenti lessicali della lingua italiana (Di Tommaso, 1996: 257; Malinowska, 2005: 78). L'analisi cognitiva di queste unità si fonda sull'uso concreto della lingua, includendo le condizioni contestuali in cui un evento linguistico si realizza, nonché le sue dimensioni discorsive, interazionali e il sapere enciclopedico, secondo quanto proposto da Langacker (1997: 235-236), superando la tradizionale separazione tra semantica e pragmatica negli studi linguistici. Data la natura polisemica delle preposizioni italiane, ovvero della molteplicità di significati che esse possono assumere in contesti differenti, si è scelto di esaminare un gruppo rappresentativo costituito dalle preposizioni *a*, *su*, *in*.

5.1. La preposizione *A*

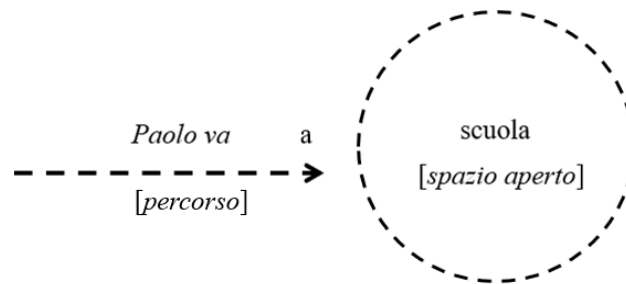
La preposizione *a* si configura come un elemento connettivo impiegato in una vasta gamma di contesti sintattici e semantici. Rappresenta un'unità marcatamente polisemica, il cui significato risulta strettamente influenzato dalla natura semantica delle entità che essa mette in relazione. Attiva due schemi di immagine: SPAZIO APERTO (per relazioni statiche, assenza/porosità del confine) e PERCORSO (relazioni dinamiche). Nel primo caso riguarda una localizzazione in un'area i cui limiti non vengono messi a fuoco (a differenza dello schema di CONTENITORE: interno/esterno + confine chiuso), ad esempio: *Paolo è a scuola*.

Figura 2. Lo schema SPAZIO APERTO per il significato spaziale statico



L'altro significato della preposizione *a*, invece, rappresenta il movimento direzionale, ossia *a* esprime il punto finale del percorso (*endpoint*): *Paolo va a scuola*.

Figura 3. *Lo schema PERCORSO per il significato spaziale dinamico*

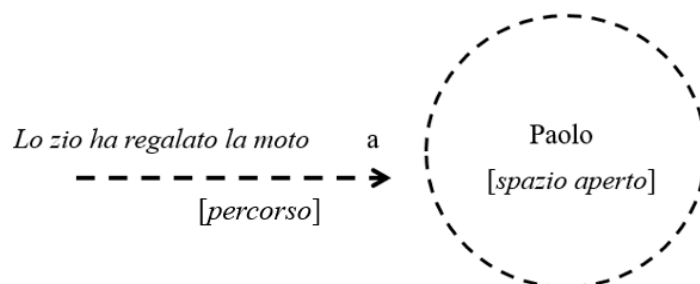


È opportuno, comunque, sottolineare che la direzionalità non è una proprietà intrinseca della preposizione *a*, ma dipende dal verbo con cui essa è usata.

Le configurazioni spaziali, in contesti sia dinamici che statici, risultano strutturalmente replicate nei diversi domini astratti, mantenendo come base gli stessi schemi di immagine applicati; nel caso del movimento concettuale o soggettivo si tratta dello schema di PERCORSO.

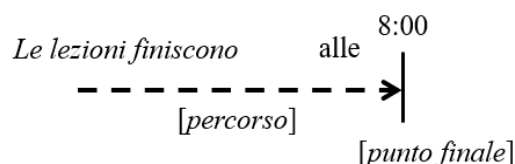
E così, il dativo analitico, associato ai ruoli di destinatario, ricevente o esperiente, rappresenta il punto terminale di un evento, riflettendo la struttura di un'azione dinamica, analoga a un movimento fisico con partenza, percorso e destinazione: *Lo zio ha regalato la moto a Paolo*; *Paolo dà molta importanza alla manutenzione della sua moto*; *A Paolo piacciono le moto*.

Figura 4. *Lo schema PERCORSO per il dativo analitico*



Lo schema di PERCORSO struttura anche altri domini, come quello della temporalità, secondo la metafora concettuale TIME IS SPACE¹⁰ (Radden, 1997: 147-166). Negli usi temporali, sia dinamici che statici, *a* proietta le caratteristiche spaziali di un punto finale, al quale pone un limite temporale all'azione: *È partito all'una*; *Le lezioni finiscono alle otto*.

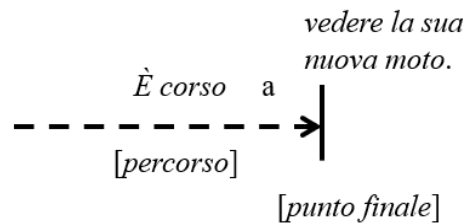
Figura 5. *Lo schema PERCORSO per il concetto di tempo*



Le strutture finali introdotte da *a* riflettono lo schema di un PERCORSO delimitato da una meta esplicita, fungendo da tappa conclusiva raggiunta dai partecipanti all'evento. Ad esempio: *È corso a vedere la sua nuova moto*.

¹⁰ IL TEMPO È SPAZIO.

Figura 6. Lo schema PERCORSO per il concetto di fine/scopo



Questo schema si applica anche a attività mentali (astratte) dinamiche orientate verso una fine: *L'ha costretto a pulire la sua moto.*

La preposizione *a*, in alcuni contesti, è interpretabile come portatrice di significati causali richiamando concettualmente l'idea di un percorso. Essa individua un punto d'arrivo di natura astratta verso cui tende il percorso implicato da un evento di tipo trasformativo: *La moto di Paolo si è fermata al semaforo rosso; A queste parole ha smesso di ridere.* Lo schema di PERCORSO è alla base del concetto di CAUSA in quanto LE CAUSE SONO FORZE e LE FORZE CHE LIMITANO AZIONI LIMITANO MOVIMENTI (Lakoff, 1990: 57, 59).

Figura 7. Lo schema PERCORSO per il concetto di causa



La flessibilità dello schema percettivo PERCORSO, applicabile a diversi ambiti dell'esperienza, consente anche di comprendere concetti come quello di "strumento". In quest'ottica la preposizione *a* indica un punto specifico all'interno di uno schema PERCORSO, da cui deriva la metafora concettuale GLI STRUMENTI SONO PERCORSI CHE PORTANO ALLE DESTINAZIONI: *Paolo va a piedi.* In modo analogo, lo schema motiva le espressioni modali, poiché queste rappresentano traiettorie concettuali che collegano l'evento principale al co-evento modale. In questo schema, la preposizione *a* indica un punto di localizzazione idealizzato lungo il percorso che lega i due eventi: *Paolo va a massima velocità.*

Alla luce delle considerazioni precedenti, si può notare che il nucleo semantico fondamentale della preposizione *a* è strettamente connesso allo schema concettuale di PERCORSO (e di SPAZIO APERTO), articolato nelle sue coordinate di localizzazione iniziale, finale o intermedia, sia in riferimento a percorsi concreti che astratti.

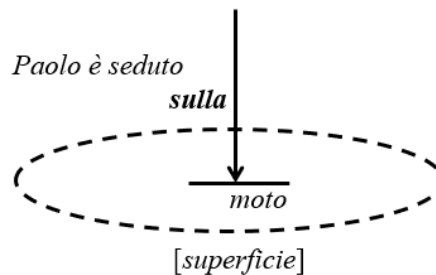
5.2. La preposizione *SU*

L'uso della preposizione *su* si estende a contesti spaziali e astratti, richiamando lo schema basato sulla relazione di SUPPORTO e CONTIGUITÀ¹¹ tra superfici. Tale schema

¹¹ Cfr. Malinowska (2005). Secondo l'elenco di schemi di Johnson (1987) si tratta dello schema SUPERFICIE (SURFACE).

implica un rapporto fra un *trajector* di dimensioni minori e un *landmark* concettualizzato come superficie portante con cui il *trajector* entra in contatto in modo esteso, non puntuale: *Paolo è seduto **sulla** moto*.

Figura 8. Lo schema SUPERFICIE per il significato spaziale



L'uso della preposizione *su* impone una prospettiva di superficie, appiattendolo concettualmente il *landmark* e impedendone la percezione come elemento tridimensionale. Il *landmark* funge sempre da supporto stabile per la figura primaria, con cui è in contatto totale o parziale, anche quando l'asse di contiguità non è orizzontale ma verticale, o nei casi in cui i punti di riferimento risultano invertiti: *una mosca **sulla** parete / **sul** soffitto*.

La preposizione *su* appare sia nei contesti dinamici (*Paolo è salito **sulla** moto*) sia in quelli di movimento non direzionale (*Paolo viaggia **sull'**autostrada*), implicando rispettivamente una traiettoria che comprende o non comprende il punto di arrivo nel campo visivo.

Gli schemi di SUPPORTO e CONTIGUITÀ, propri dei contesti spaziali, si ritrovano anche negli impieghi metaforici, dove le superfici vengono concettualizzate come piani astratti riferiti a diverse dimensioni dell'esperienza mentale. Tale corrispondenza (tra piani fisici e mentali) si verifica nella metafora cognitiva COMPRENDERE È VEDERE e I PIANI ASTRATTI SONO SUPERFICI: *Bisogna ragionare **sul** piano di difesa*.

Nelle configurazioni spaziali con *su* non è necessario un contatto fisico diretto tra la superficie portante e portata, ma è sufficiente il contatto visivo che consenta di percepirle come contigue. Si tratta, in questo caso, di una contiguità imperfetta o approssimativa, risultato della rielaborazione dei dati percettivi da parte del concettualizzatore che modella il *trajector* come contiguo al *landmark*: *Un ragazzo **sui** vent'anni; torna **sulle** quattro; Un libro **sulle** moto*.

Partendo dalle riflessioni precedenti, è opportuno evidenziare che la preposizione *su* mantiene un significato relativamente autonomo, fondato sugli schemi di SUPPORTO e CONTIGUITÀ.

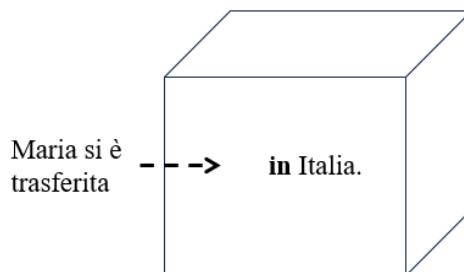
5.3. La preposizione IN

In italiano la preposizione *in*, impiegata sia in contesti statici sia dinamici, specifica la collocazione spaziale di un *trajector* che può essere immobile oppure coinvolto in un movimento direzionale. Essa concerne la relazione spaziale, di semplice localizzazione o di punto di arrivo di un percorso: *Paolo è/ va **in** città*.

In questa prospettiva, la preposizione *in* assume la funzione semantica di evocare l'immagine (fondata sul rapporto contenitore/contenuto) di spazi chiusi (CONTENITORI). La preposizione *in* opera come elemento linguistico che delimita l'interno rispetto all'esterno, ossia rispetto all'ambiente circostante: *Maria si è trasferita **in** Italia, **nel** Sud, **in***

campagna. In questi esempi il *landmark* viene concettualizzato come luogo che è in relazione funzionale di contenitore con il *trajector* (contenuto).

Figura 9. Lo schema CONTENITORE per il significato spaziale



Lo schema CONTENITORE permette di adoperare la medesima unità linguistica per la rappresentazione linguistica dello spazio e di ambiti astratti. In un esempio come *Lo zio ha introdotto Paolo nel mondo delle quattro ruote*, il *landmark* (*Il mondo delle quattro ruote*), introdotto dall'unità *in*, organizza tutto il sintagma in base alla dicotomia parte interna/parte esterna.

Considerazioni analoghe possono essere estese al dominio temporale, in cui il concetto di durata viene concettualizzato come una forma di contenimento. I segmenti temporali, infatti, sono rappresentati come entità che racchiudono attività, processi o stati destinati a compiersi entro i limiti definiti dalle espressioni temporali introdotte da *in* (conformemente alle metafore GLI ANNI / LE STAGIONI / I MESI / I GIORNI / I MOMENTI DELLA GIORNATA SONO CONTENITORI TEMPORALI): *Nel 2025 vanno in vacanza solo in inverno, in dicembre, nel giorno di Natale, nel pomeriggio*. In questo caso i *landmark* temporali introdotti da *in* sono segmenti di tempo durativi, con un inizio, uno sviluppo e una fine, i cui confini delimitano ciò che è contenuto all'interno del periodo da ciò che ne è esterno.

Osservazioni simili possono essere applicate anche all'ambito dei co-eventi modali, intesi come contenitori metaforici di stati o eventi, poiché conferiscono forma e caratteristiche allo svolgimento di un'azione o un processo, analogamente alla percezione fisica delle entità spaziali. In questo modo, l'evento verbale viene interpretato come inglobato nella circostanza modale che lo caratterizza: *Paolo va in moto, in posizione inclinata; guida in modo sicuro, è vestito in nero*.

In virtù degli esempi forniti, si può affermare che lo schema CONTENITORE consente di ricondurre a un medesimo denominatore semantico i diversi usi spaziali e metaforici della preposizione *in*, interpretandoli come varianti che ruotano attorno a un unico nucleo di significato derivante dalla struttura olistica propria del concetto di CONTENITORE.

Le considerazioni teoriche fin qui esposte costituiscono il fondamento della proposta didattica presentata nella sezione successiva. In particolare, gli schemi di immagine (CONTENITORE, PERCORSO, SUPERFICIE) e la relazione *trajector-landmark* vengono operativizzati sotto forma di rappresentazioni grafiche, attività di visualizzazione e compiti induttivi, finalizzati a rendere accessibili agli apprendenti i meccanismi di concettualizzazione sottostanti all'uso delle preposizioni.

6. LA DIDATTICA DELLE PREPOSIZIONI

L'acquisizione di una lingua straniera rappresenta un processo complesso e multidimensionale, determinato da molteplici variabili. Essa non si limita

all'apprendimento delle regole grammaticali o del repertorio lessicale, ma coinvolge anche aspetti supplementari di notevole significato (Paliczuk, Pastucha-Blin, 2017: 221).

Uno dei temi che procura maggiori ostacoli nell'apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti polacchi sono le preposizioni, vista la pluralità dei loro significati. Però la complessità della polisemia preposizionale si rivela meno arbitraria se analizzata attraverso l'impiego degli schemi di immagine, integrati al modello concettuale di *trajectory* e *landmark*. Tuttavia, nonostante la solidità teorica di tali approcci, esso non ha ancora trovato un'effettiva concretizzazione in applicazioni didattiche o operative (Citraro, 2018: 83).

L'obiettivo del presente contributo, dunque, sarà quello di facilitare l'acquisizione delle preposizioni italiane nelle scuole e università come pure quello di sgravare l'intervento didattico dell'insegnante di inutili complicazioni.

L'organizzazione della proposta dell'unità didattica si fonda su un approccio di tipo induttivo, orientato a condurre il discente dapprima all'identificazione dei concetti sottostanti, per poi guidarlo nella progressiva scoperta delle forme linguistiche che li esprimono all'interno di contesti autentici o simulati.

Le unità didattiche seguono un principio di progressione graduale, in linea con i livelli e le competenze delineati dal Quadro comune Europeo di riferimento per le Lingue (QCER 2002) e in linea con gli orientamenti più aggiornati della glottodidattica per l'insegnamento dell'italiano come L2/LS (Semplici, 2016: 12-27; Tucci, 2018: 293).

Ciascuna unità è articolata in sezioni che comprendono una fase iniziale di motivazione (in Vedovelli, 2010 definita "contestualizzazione") durante la quale, mediante stimoli visivi, gli apprendenti sono incoraggiati a richiamare concetti generali e ad attivare le proprie conoscenze già acquisite. Stimolato il loro interesse, si crea una base comune di partenza per poter intraprendere il percorso didattico previsto.

Nella fase di svolgimento, complessa e di conseguenza estesa, i contenuti da apprendere sono veicolati attraverso un testo che li esemplifica mediante i meccanismi propri della L2/LS. Gli studenti sono guidati inizialmente attraverso una comprensione globale del testo, seguita da un'analisi più dettagliata, fino a giungere, una volta consolidate le strutture, a una fase di riflessione. In questa fase, è richiesto loro di riconoscere e mettere in discussione i significati veicolati dalle strutture osservate.

Infine, nella fase conclusiva del percorso, si verifica se gli apprendenti abbiano effettivamente acquisito i contenuti selezionati come obiettivi didattici. A tal fine, vengono proposte attività di natura comunicativa, volte non solo al controllo delle conoscenze e competenze sviluppate, ma anche al consolidamento dell'uso creativo e autonomo delle strutture linguistiche apprese.

In questa sezione si intende trasferire al contesto glottodidattico alcuni orientamenti teorici che possono costituire un supporto efficace all'insegnamento. Il riferimento concettuale di base è rappresentato dalla Grammatica Cognitiva di Langacker (1987), nonché dagli schemi di immagine elaborati da Johnson (1987), i quali svolgono una funzione organizzativa sia nei confronti dell'esperienza percettiva che dei contenuti linguistici legati al significato.

Gli schemi di immagine rappresentano uno strumento prezioso nel processo di insegnamento delle locuzioni preposizionali italiane contestualizzate, in quanto evidenziano le strutture preconettuali fondamentali che plasmano il valore semantico delle preposizioni. Ad esempio, lo schema PARTE-TUTTO è rintracciabile nelle locuzioni preposizionali con *di*, mentre lo schema PERCORSO si manifesta nelle locuzioni introdotte da *a* oppure *da*.

In sintesi, le tre preposizioni condividono il principio del significato come costruzione schematico-esperienziale: in altri termini, *a* profila i punti/la meta e l'accesso entro percorsi e spazi aperti; *su* profila il supporto/contacto su superfici; *in* profila l'inclusione

entro contenitori. Le estensioni metaforiche e metonimiche non sono arbitrarie, ma motivate dagli schemi d'immagine che strutturano l'esperienza corporea e la concettualizzazione.

6.1. Le attività didattiche nella fase iniziale dell'UD

Nella fase iniziale dell'UD si propone una rappresentazione grafica basata su un processo di tipo unidirezionale, in quanto il docente, con l'ausilio di diversi sussidi, si rivolge agli studenti senza che abbia luogo una vera e propria interazione. La visualizzazione come tecnica di apprendimento si basa sull'uso intenzionale di immagini mentali o supporti visivi per facilitare la comprensione, la memorizzazione e il recupero delle informazioni. Questa strategia sfrutta la naturale tendenza del cervello umano a elaborare e ricordare meglio i contenuti associati a rappresentazioni visive, integrando quindi il canale verbale con quello visivo.

Per poter agevolare la comprensione e l'apprendimento del significato delle preposizioni, si presentano graficamente degli schemi di immagine che governano la percezione visiva degli esseri umani e sono inoltre reperibili nell'organizzazione linguistica dello spazio e nelle corrispondenze metaforiche che riflettono il modello spaziale (Malinowska, 2014: 128). Analizzando frasi come: 1) *Il ragazzo è in città* (Figura 10) e 2) *Il ragazzo è a scuola* (Figura 11), si propongono le visualizzazioni schematiche seguenti:

Figura 10. Lo schema CONTENITORE (*in/dentro*)

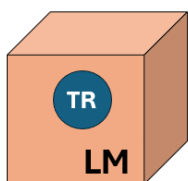
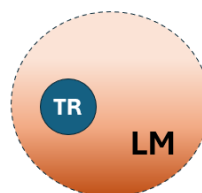


Figura 11. Lo schema SPAZIO APERTO (*a*)



La Figura 10 rappresenta la preposizione *in* nella relazione statica di contenimento, cioè la localizzazione di un oggetto (*trajector*) in/dentro uno spazio (*landmark*), delimitato, ben determinato e dai confini riconoscibili, in quanto contenuto chiuso in un CONTENITORE. La Figura 11, invece, rappresenta la relazione statica tra i due elementi introdotta dalla preposizione *a*, la quale riproduce lo schema SPAZIO APERTO.

Tuttavia, la relazione *trajector-landmark*, introdotta dalle preposizioni *in* e *a*, non sempre è statica. Nel caso delle frasi come: 1) *Il ragazzo va in città* (Figura 12) e 2) *Il ragazzo va a scuola* (Figura 13), si propone la coppia seguente di schemi, la quale visualizza la relazione dinamica in cui il *trajector* si sposta verso il *landmark*:

Figura 12. Lo schema PERCORSO verso il CONTENITORE (*in*)

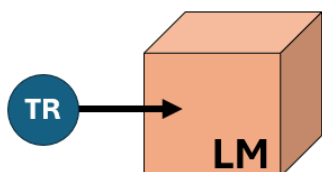
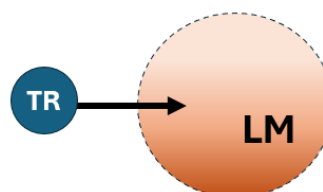


Figura 13. Lo schema PERCORSO verso lo SPAZIO APERTO (*a*)



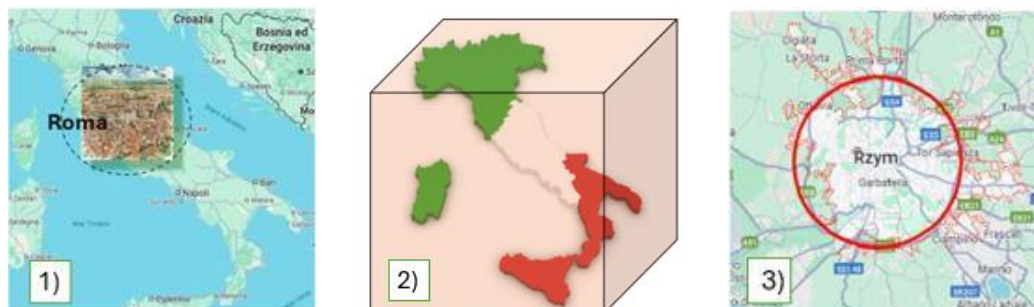
Nella descrizione degli eventi dinamici emergono differenze tra l'italiano e il polacco nella selezione delle preposizioni, dato che in italiano la scelta della preposizione dipende spesso dal carattere del *landmark* (nel caso di un determinato landmark si usa la stessa preposizione) e non dalla natura statica o dinamica dell'azione, mentre in polacco spesso dipende proprio dalla natura della situazione/dell'azione: 1) *Chłopiec jest w mieście* e 2) *Chłopiec jedzie do miasta*. Al fine di evidenziare le differenze tra la lingua italiana e la lingua polacca, si rivela proficuo l'impiego di immagini o fotografie in grado di stimolare associazioni semantiche immediate, soprattutto per gli eventi statici e dinamici, i quali, come si è detto sopra, nella lingua italiana fanno ricorso alle medesime unità preposizionali.

Figura 14. *Staticità vs. dinamicità marcate dal contesto della preposizione in (it.) e w/do (pol.)*



Come sostiene Tucci (2018: 286), nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera, risulta fondamentale incoraggiare il confronto con la lingua madre dell'apprendente. In particolare, per quanto riguarda l'acquisizione delle preposizioni, l'approccio comparativo favorisce l'individuazione delle affinità e delle divergenze tra le lingue nella resa di determinati concetti, talvolta espressi mediante strutture differenti, consentendo di ricondurli in modo induttivo a contesti d'uso diversificati.

Figura 15. *Lo schema che esprime le differenze e le somiglianze nella concettualizzazione degli spazi: 1) a Roma (SPAZIO APERTO) vs. 3) w Rzymie (CONTENITORE), 2) in Italia (CONTENITORE) e we Włoszech (CONTENITORE)*



Per dimostrare le differenze nell'uso delle preposizioni italiane e polacche si possono proporre coppie di frasi esemplificative e illustrazioni, come ad esempio:

Figura 16. L'illustrazione della frase:
Mieszkam w Rzymie



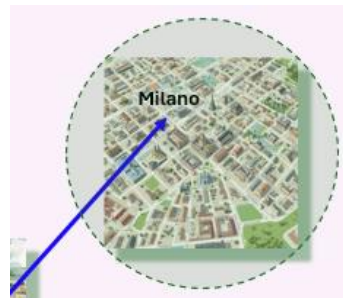
Figura 17. L'illustrazione della frase:
Abito a Roma



Figura 18. L'illustrazione della frase:
Jutro jadę do Mediolanu

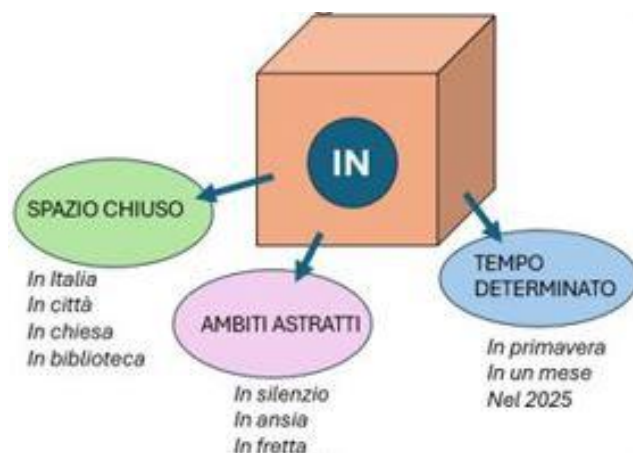


Figura 19. L'illustrazione della frase:
Domani vado a Milano



Gli ulteriori strumenti visivi impiegati per organizzare le informazioni, soprattutto in modo gerarchico e reticolare, sono le mappe mentali (radiali o verticali). Si tratta di rappresentazioni grafiche che favoriscono il pensiero associativo, rendendo più facile la comprensione e la memorizzazione di informazioni complesse.

Figura 20. Proposta di una mappa mentale per l'uso della preposizione *in*

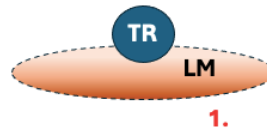
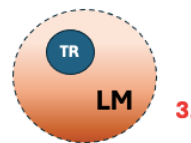
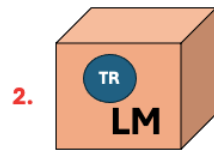


Tra le ulteriori attività previste per la fase introduttiva dell'UD si possono includere, tra l'altro, esercitazioni di tipo associativo, come ad esempio:

Figura 21. *Esempio di esercizio associativo*

Le frasi seguenti illustrano gli schemi di immagine di: **CONTENITORE**, **SPAZIO APERTO**, **SUPERFICIE**. Abbina le frasi con gli schemi adatti:

- a. Sono **in** ufficio dalle otto.
 b. Oggi passo tutta la giornata **a** casa.
 c. Il libro è **sul** davanzale.



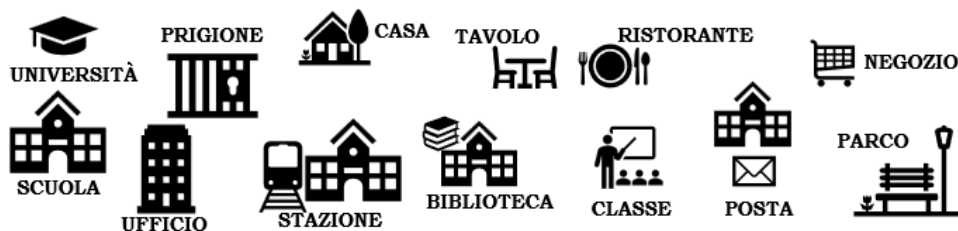
SOLUZIONI:

- a. → 2.
 b. → 3.
 c. → 1.

Figura 22. *Esempio di esercizio da svolgere nella fase iniziale*

Indica quali di questi spazi/luoghi rappresentano: **CONTENITORE**, **SPAZIO APERTO**, **SUPERFICIE**:

chiesa, scuola, stazione, ufficio, prigione, classe, biblioteca, ristorante, parco, pavimento, tavolo, davanzale, università, scaffale, posta, negozio, edificio...



SOLUZIONI:

CONTENITORE:
 chiesa, biblioteca,
 classe, prigione...

SPAZIO APERTO:
 scuola, casa,
 ristorante, università...

SUPERFICIE:
 davanzale, scaffale,
 pavimento...

In definitiva, la visualizzazione agisce rafforzando il doppio codice di elaborazione (verbale e visivo) e creando ancoraggi mnemonici più stabili in questa prima fase dell'UD: una fase essenziale per attivare lo schema mentale dell'apprendente e motivarlo alla realizzazione del compito (Ellis, 2003).

6.2. Le attività didattiche nella fase centrale dell'UD

La fase centrale dell'UD consiste in una successione di attività riguardanti l'analisi, la sintesi e la riflessione sul materiale introdotto nella fase iniziale. Nel corso dello svolgimento dell'UD, caratterizzato da un'articolazione complessa e di ampia portata, vengono attuate diverse operazioni didattiche, tra cui la comprensione del testo input.

Tale attività si colloca all'interno di un contesto specifico – reale o simulato – nel quale concetti e informazioni sono inseriti in modo da facilitarne la comprensione e potenziarne la rilevanza interpretativa. Un esempio di testo che impiega la preposizione *in*, capace di organizzare il riferimento temporale o spaziale, distinguendo tra localizzazione e movimento verso una meta (distinzione non marcata a livello preposizionale, ma esclusivamente di natura verbale), può essere il seguente:

Figura 23. *Esempio di testo da impiegare nella fase di comprensione globale*

*È una mattina, **in** piena primavera. Anna si trova **in** cucina: sta preparando il caffè mentre il gatto dorme **in** poltrona. Più tardi, Anna decide di uscire. Entra **in** macchina e guida fino al centro. Una volta arrivata, cammina per le vie del mercato e si ferma **in** una piccola libreria. Nel pomeriggio, torna a casa e si siede di nuovo **in** salotto, dove legge un libro trovato quella mattina **in** città.*

Un testo del genere, fornito agli studenti durante la lezione, evidenzia l'importanza del contesto, visto che il significato delle preposizioni è determinato dall'ambito sintattico in cui si trovano (Rizzi, 1988: 511).

In fase di scoperta analitica si propongono gli esercizi di riconoscimento volti a favorire il coinvolgimento degli apprendenti nel loro processo di acquisizione dei significati della determinata preposizione. Ad esempio, si può ricorrere alla tecnica dell'identificazione, particolarmente efficace per favorire l'induzione di regole di tipo semantico, e che richiede agli studenti di completare una tabella con dati specifici, al fine di mettere a confronto i diversi usi di una medesima preposizione. Ad esempio, in base al testo (o ai testi) in cui viene introdotta la preposizione *a* con le sue diverse applicazioni, si può proporre agli studenti di eseguire un esercizio come il seguente:

Figura 24. *Esempio di esercizio nella fase di analisi guidata*

Completa la tabella con le locuzioni che esprimono le relazioni concettuali indicate:

Relazione concettuale	Esempi di locuzioni
Nomi di città	<i>a Roma, a Milano</i>
Spazi aperti	<i>al parco, alla stazione, alla posta</i>
Istituzioni	<i>a scuola, a casa, a lezione, a teatro</i>
Tempo	<i>a mezzanotte, alle 9:00, ad agosto</i>
Destinatario	<i>parlare a qualcuno, dare qualcosa a qualcuno</i>
Scopo	<i>andare a vedere qualcosa, andare a dormire</i>
Modo	<i>a piedi, a memoria</i>

Con esercizi di questo tipo, quanto precedentemente assimilato sotto il profilo semantico, viene ora distinto e classificato secondo la struttura. A un livello più avanzato di padronanza linguistica, è possibile arricchire il testo input con espressioni contenenti la preposizione *a* che, oltre a denotare valori spaziali e temporali, struttura linguisticamente anche ambiti astratti e metaforici. L'obiettivo degli esercizi di riordinamento degli esempi in base ai relativi significati è quello di far emergere la polisemia e le accezioni derivate.

In questa sezione può essere previsto anche un momento di riflessione metalinguistica guidata, con riferimento alla lingua polacca. Le attività tipiche di tale fase possono includere, tra l'altro, domande aperte o a scelta multipla e test di tipo vero/falso (p.e.

“Quali forme preposizionali polacche corrispondono alla preposizione italiana *in* (a/su) nei suoi differenti usi?”. Risultano utili le tabelle che rappresentano le divergenze particolari (ad esempio nella traduzione da una lingua all'altra).

Figura 25. Confronto delle preposizioni italiane e polacche che esprimono la stessa relazione concettuale (dall'italiano al polacco e dal polacco all'italiano)

IT	PL	PL	IT
in	w, na, do	w	in, a, su
a	w, na, do, o	na	su, a, in, per
su	na, do, w	do	in, a, su, per, da

All'interno di un approccio induttivo, fondato sulla riflessione linguistica, è fondamentale consolidare nella memoria dell'apprendente le strutture e i meccanismi individuati autonomamente. Una volta formulata la regola, si possono impiegare tecniche prevalentemente di tipo ripetitivo, che non richiedono particolare creatività da parte degli studenti, come le parole intrecciate, il completamento di uno schema, il riempimento di spazi vuoti, la trasformazione, ecc.

Figura 26. Esempio di esercizio basato sulle mappe mentali/ semantiche con l'uso della preposizione *in*

Completa la mappa semantica della preposizione *IN* con parole trovate nello schema precedente; colloca le espressioni seguenti nella giusta area della mappa: in estate, in fretta, in città.

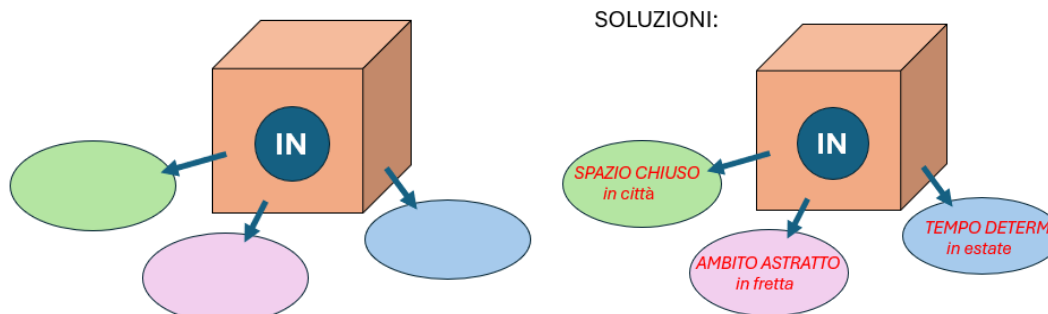


Figura 27. Esempio di esercizio di completamento basato sulla distinzione tra le diverse concettualizzazioni degli spazi

Completa le frasi con le preposizioni adatte (a, in, su). Attenzione a diversi tipi di spazi: **CONTENITORE**, **SPAZIO APERTO**, **SUPERFICIE**:

- Sono andato (a) **scuola** con un mio amico.
- Vado (in) **Italia** il mese prossimo.
- State zitti! Entriamo (in) **biblioteca**.
- Metti il libro (su) **questo** scaffale.
- Mia madre va (in) **chiesa** ogni domenica.
- I miei genitori vanno (a) **teatro** ogni fine-settimana.

Figura 28. Esempio di esercizio di trasformazione con l'uso di diverse preposizioni

*Riscrivi le frasi cambiando lo schema di immagine
(tipo di spazio, relazione, direzione ecc.)*

Sono in ufficio dalle otto.	Sono (a) scuola dalle otto.
Lavoro in ufficio tre volte a settimana.	Lavoro (da) casa tre volte a settimana.
Vado a / parto per Roma domani mattina.	Parto (da) Roma domani mattina.
Metti il libro sul il tavolo.	Prendi il libro (dal) tavolo.
Penso alle vacanze.	Parlo (di) politica con i miei amici.

Come precedentemente emerso, la fase di svolgimento dell'unità didattica consiste nella presentazione e comprensione del testo input, prima in modo globale e poi analitico, seguita dall'analisi delle strutture linguistiche e dalla riflessione sui loro significati e meccanismi d'uso.

6.3. Le attività didattiche nella fase finale dell'UD

Nella fase finale dell'UD, invece, volta a verificare l'effettiva acquisizione dei contenuti proposti, si realizza il controllo e il consolidamento delle competenze e delle conoscenze sviluppate, richiedendo agli apprendenti l'esecuzione di specifici compiti e attività, anche tra quelli già proposti per la fissazione. Possono essere, ad esempio, attività strutturate come la scelta multipla, l'abbinamento, la trasformazione e il completamento e, inoltre, la procedura cloze o il riutilizzo del materiale appreso in contesti nuovi. Da non sottovalutare sono anche gli esercizi di traduzione dalla lingua madre all'italiano:

Figura 29. Esempio di esercizio di traduzione (con soluzioni) basato sulla distinzione tra le diverse concettualizzazioni dello spazio

Traduci le frasi in italiano usando le preposizioni in, a, su; definisci il tipo di spazio/luogo o relazione (contenitore, spazio aperto, superficie, direzione); fa' confronto tra le versioni: polacca e italiana.

1) Mieszkam w Rzymie.	
2) Książka leży na stole.	
3) Jutro jadę do Mediolanu.	
4) On jedzie do biura.	
5) Widziałam to w telewizji.	
6) Jesteśmy na plaży.	
7) Spotkamy się w parku.	
8) Mam zdjęcie na smartfonie/ w telefonie.	
9) Ona jest już w autobusie.	
10) Wczoraj byłam na koncercie.	

SOLUZIONI:

- 1) Abito **a** Roma. [contenitore] **w** → **a** [spazio aperto]
- 2) Il libro è **sul** tavolo. [superficie] **na** → **su** [superficie]
- 3) Domani vado **a** Milano. [direzione] **do** → **a** [direzione] + [spazio aperto]
- 4) Lui va **in** ufficio. [direzione] **do** → **in** [contenitore]
- 5) L'ho visto **alla** TV. [contenitore] **w** → **a** [spazio aperto]
- 6) Siamo **in**/*sulla/*alla spiaggia. [superficie] **na** → **in** [contenitore] / **su** [superficie] / **a** [spazio aperto]
- 7) Ci incontriamo **al** parco. [contenitore] **w** → **a** [spazio aperto]
- 8) Ho una foto **sul** telefonino. [superficie] **na** / [contenitore] **w** → **su** [superficie]
- 9) Lei è già **sull'**autobus. [contenitore] **w** → **su** [superficie]
- 10) Ieri sono stata **al** concerto. [superficie] **na** → **a** [spazio aperto]

In questa fase del percorso didattico gli studenti possono essere anche supportati da stimoli visivi, utili a mantenere l'ancoraggio semantico (ad esempio attraverso la descrizione di immagini) oppure da attività cooperative in coppia o in gruppo (come dialoghi e giochi di ruolo).

Figura 30. Esempio di esercizio da impiegare nelle attività cooperative

**Descrivi le illustrazioni – dove si trovano le persone?
Usa la preposizione adatta (in, a, su) e spiega la tua scelta:**



Gli esercizi possono essere incatenati e correlati tra di loro, e alcuni possono essere propedeutici a quelli successivi, come ad esempio:

Figura 31. Esempio di esercizio da impiegare nella fase finale

Abbina gli esempi seguenti con le illustrazioni dell'esercizio precedente:

Esempio 1: Oggi sono **in spiaggia** a rilassarmi.

Immagina di essere sdraiato sul lettino, sotto un ombrellone: sei immerso **nel** contesto della spiaggia.

Esempio 2: Ho visto Marco **sulla spiaggia** mentre faceva jogging.

Immagina di camminare **sulla** sabbia o stare in piedi **sulla** riva: sei letteralmente sopra la spiaggia.

Esempio 3: Ci vediamo **alla spiaggia** alle 10! (indica un punto di incontro, magari all'ingresso o vicino al lido).

Immagina di essere appena arrivato **alla spiaggia**, magari **al** parcheggio o davanti a un cartello con scritto "Spiaggia": sei nei dintorni ma non ancora "dentro".

Sono inoltre previsti esercizi di individuazione degli errori, di produzione autonoma di frasi contenenti le preposizioni target e di traduzione di frasi dal polacco all'italiano. Altre tecniche proposte, scelte sia per la varietà dei contenuti-obiettivo sia per il loro carattere ludico, includono i giochi linguistici (il memory semantico o il domino delle preposizioni) e i quiz.

In questo momento sono previste due principali operazioni didattiche: la verifica formale, condotta dal docente per valutare il raggiungimento degli obiettivi, e l'autovalutazione, in cui il discente controlla autonomamente il proprio livello di apprendimento rispetto agli obiettivi stabiliti.

La prima operazione può avvalersi del riutilizzo produttivo attraverso attività quali la redazione di brevi testi (diari, descrizioni, racconti) che impieghino le preposizioni target, oppure simulazioni di interviste ("Dove sei andato? Come ci sei andato?"). L'autovalutazione, a sua volta, può essere condotta ricorrendo a tecniche già sperimentate oppure mediante test specifici, checklist o discussioni di gruppo ("Qual è stata la preposizione più difficile? Perché?").

7. CONCLUSIONI

L'insegnamento della L2/LS richiede competenze composite e aggiornamento costante. La classe diventa il principale laboratorio di ricerca educativa, dove le ipotesi pedagogiche vengono continuamente verificate attraverso la pratica didattica. In questo contributo si è inteso presentare uno strumento particolarmente efficace per l'insegnamento di un aspetto altamente complesso per i discenti stranieri: le preposizioni italiane. L'obiettivo dello studio è dimostrare come, attraverso la visualizzazione delle relazioni concettuali e con il supporto dell'approccio cognitivo alla lingua – in particolare la Grammatica Cognitiva di Langacker (1987) e gli schemi di immagine preconettuali di Johnson (1987) – sia possibile introdurre in maniera più efficace le preposizioni italiane nell'insegnamento dell'italiano LS rivolto agli studenti polacchi.

È opportuno sottolineare che tutti i tipi di esercizi presentati in questa proposta si fondano sui principi della Linguistica Cognitiva (LC), e si ricollegano al modo in cui gli elementi della realtà e le relazioni che li connettono vengono concettualizzati; in particolare, nel caso delle preposizioni, l'analisi linguistica e la proposta didattica si sono concentrate sulle modalità (tra loro diverse) che alcune di esse (A, IN, SU) hanno di interpretare e percepire – e dunque di visualizzare – la relazione tra il *trajector* e il *landmark*.

L'approccio cognitivo all'insegnamento delle preposizioni consente agli apprendenti di coglierne in maniera più chiara il valore semantico, la funzione e gli usi. La visualizzazione, l'inquadramento contestuale e l'analisi dei processi di concettualizzazione - ovvero delle modalità con cui una comunità linguistica interpreta e organizza la realtà - rendono l'acquisizione delle preposizioni un processo più intuitivo ed efficace. Rispetto alla letteratura esistente, l'approccio proposto contribuisce a rendere più accessibili i meccanismi di concettualizzazione sottesi all'uso delle preposizioni, offrendo al contempo uno strumento efficace per integrare la riflessione teorica e la pratica didattica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arduini S., Fabbri R. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Citraro C. (2018), "Il caos preposizionale: analisi dell'errore e didattica" in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 81-92.
- Council of Europe (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Dardano M., Trifone P. (2003), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Di Tommaso V. (1996), "Preposizioni e espressioni locative: un'analisi semantica", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 25, 2, pp. 257-290.
- Ellis R. (2003), *Task-Based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Gibbs R. W. Jr. (1994), *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gibbs R. W. Jr., Colston H. L. (1995), "The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations", in *Cognitive Linguistics*, 6, pp. 347-378.
- Johnson M. (1987), *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, The University of Chicago Press, Chicago-London.

- Kövecses Z. (2011), *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, trad. di Kowalcze-Pawlik A, Buchta M., Universitas, Kraków.
- Kwapisz-Osadnik K. (2022), *Diverse concettualizzazioni delle relazioni attraverso preposizioni neutre in italiano. Un approccio cognitivo*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Lakoff G. (1990), "The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas?", in *Cognitive Linguistics*, 1-1, pp. 39-74.
- Lakoff G. (1987), *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago University Press, Chicago-London.
- Lakoff G., Johnson M. (2002), *Elementi di linguistica cognitiva*, in Casonato M., Cervi M. (a cura di), Quattro Venti, Urbino.
- Lakoff G., Turner M. (1989), *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*, University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker R. W. (1982), "Space grammar, analysability, and English passive", in *Language*, 58, pp. 22-80.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar. Theoretical prerequisites*. Vol. 1, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991a), *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (1991b), *Foundations of cognitive grammar. Descriptive application*. Vol. 2, Stanford., Stanford University Press.
- Langacker R. W. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, UMCS, Lublin.
- Langacker R. W. (1997), "The contextual basis of cognitive semantics", in Nuyts J., Pederson E. (eds.) *Language and conceptualization*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 229-252.
- Langacker R. W. (2000), *Grammar and conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Langacker R. W. (2008), *Cognitive grammar: A basic introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Laskowski R. (1984), "Podstawowe pojęcia morfologii", in Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (eds.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, PWN, Warszawa, pp. 9-57.
- Malinowska M. (2014), "Insegnamento delle preposizioni 'in', 'su', 'a' a discenti di madrelingua polacca (livelli C1 e C2) – uno studio cognitivo", in *Romanica Cracoviensia*, 14, pp. 125-137.
- Malinowska M. (2005), *Il ruolo degli schemi iconici (parte-tutto, percorso, punto iniziale, contenitore, supporto e contiguità) nella semantica preposizionale in italiano*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mandler J. (1992), "How to build a baby: II. Conceptual primitives", in *Psychological Review*, 99, pp. 597-604.
- Milewski T. (1965), *Językoznawstwo*, PAN, Warszawa.
- Oakley T. (2007), "Image Schemas", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 214-235.
- Paliczuk A., Pastucha-Blin A. (2017), "I fraseologismi come fonte di errori nel contesto dell'immagine linguistica del mondo", in *Neophilologica*, 29, pp. 209-223.
- Paliczuk A. (2014), "Spazio-pensiero-lingua. La concettualizzazione della 'città' in italiano", in *Neophilologica*, 26, pp. 298-309.
- Paliczuk A. (2024), "Il ruolo delle preposizioni nella percezione del mondo. Analisi cognitiva del confronto di alcuni casi in italiano e polacco", in *Neophilologica*, 36, pp. 1-26.

- Przybylska R. (2002), *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*, Universitas, Kraków.
- Radden G. (1997), "Time is space", in Śmieja B., Tasch M. (eds.), *Human contact through language and linguistics*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 147-166.
- Rizzi L. (1988), "Il sintagma preposizionale", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna, pp. 507-531.
- Saloni Z. (1974), "Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich" in *Język Polski*, 54, pp. 3-13, 93-101.
- Semplici S. (2016), "Tecniche didattiche: strumenti per una didattica comunicativa", in *Aggiornamenti. Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania*, 9, pp. 12-27.
- Serianni L. (1991), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Tabakowska E. (1999), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, PAN "Nauka dla wszystkich", Kraków.
- Talmy L. (1983), "How Language Structures Space", in Pick H. L., Acredolo L. P (eds.), *Spatial orientation: Theory, research, and application*, Plenum Press, New York, pp. 225-282.
- Taylor J. R. (1988) "Contrasting prepositional categories: English and Italian", in Rudzka-Ostyn B. (ed.), *Topics in cognitive linguistics. Current issues in linguistic theory*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 299-326.
- Tucci I. (2018), "La didattica delle preposizioni in italiano L2: un approccio semantico-cognitivo", in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 277-303.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Wróbel H. (2004), "Co to są leksemy funkcyjne?" in Kita M. (ed.), *Z problemów gramatyki polskiej i słowiańskiej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice, pp. 7-15.