

# UNA PANORAMICA DEGLI STUDI SULL'ACQUISIZIONE DI ASPETTI SINTATTICI E STRUTTURE GRAMMATICALI DEL CINESE DA PARTE DI ITALOFONI

*Anna Morbiato*

## ABSTRACT:

Se di per sé la ricerca sull'acquisizione del cinese come lingua seconda/straniera è una disciplina relativamente giovane, ciò è ancor più vero per gli studi acquisizionali su aspetti di natura sintattica condotti su apprendenti di madrelingua italiana. Questo articolo si propone di tracciare una panoramica della ricerca in quest'ambito: dopo aver delineato il campo di indagine e i principali approcci teorico-metodologici della disciplina, ne presenta alcuni tra i principali strumenti, obiettivi e nozioni; offre poi una breve rassegna di alcuni studi condotti su apprendenti italofofoni, soffermandosi nello specifico su caratteristiche sintattiche e del discorso che accomunano o differenziano l'italiano e il cinese.

PAROLE CHIAVE: *Sintassi, Cinese moderno standard, Acquisizione della lingua seconda, Italofofoni, Stato dell'arte*

While Chinese as a second/foreign language acquisition is a relatively young discipline, little is the research on the acquisition of syntactic aspects conducted on Italian L1 learners. This article offers an overview of the studies in this area: after outlining the field of investigation and some among the main theoretical and methodological approaches, it presents some core tools, goals, and notions of the discipline. Then, it offers a brief review of some of the main studies conducted on Italian L1 learners of Chinese, with a focus on syntactic and discourse aspects that Italian and Chinese share or differ for.

KEYWORDS: *Syntax, Modern Standard Chinese, Second Language Acquisition, Italian L1 learners, State of the art*

## 1. Introduzione

La ricerca sulla didattica e l'acquisizione del cinese come seconda lingua/lingua straniera (CSL/CFL)<sup>1</sup> è una disciplina relativamente giovane

---

<sup>1</sup> Le sigle CSL/CFL sono in genere usate per riferirsi a diversi contesti di apprendimento: con *foreign language* (FL) si indica in genere l'insegnamento o l'apprendimento di una lingua non nativa al di fuori del paese o della comunità linguistica in cui è comunemente parlata, mentre con *second language* (SL) ci si riferisce all'apprendimento all'interno di comunità linguistiche che la parlano (Freed, 1991). Seguendo Freed (1991) e Jiang (2009), il presente contributo fa riferimento a entrambi i contesti, utilizzando anche il termine L2. Per L1, invece, si intende la 'madrelingua' di un individuo, ossia la lingua che apprende per prima.

e dinamica: i primi studi, perlopiù mirati a indagare aspetti quali pronuncia e toni, lettura, scrittura e caratteristiche grammaticali del cinese, sono apparsi soltanto verso la fine del ventesimo secolo (Yun, 2011). Per quanto riguarda la sintassi, indagini sistematiche sull'acquisizione di aspetti quali l'assetto della frase o l'ordine dei costituenti sono piuttosto rare. La maggior parte della letteratura si focalizza, infatti, su una, o su un numero limitato, di costruzioni grammaticali, tra cui troviamo strutture nominali, complementi verbali, marche d'aspetto, costruzioni con *bǎ* 把 e *bèi* 被 (per una rassegna dettagliata cfr. Lu & Ke, 2018); studi che prendono in esame altri aspetti grammaticali (quali avverbi, modali, preposizioni) e discorsivi (legami coesivi, struttura dell'informazione, anafora) «remain relatively uncommon» (Lu & Ke 2018: 198). Han (2017) nota che, se è vero che la ricerca in ambito di CSL/CFL è in costante aumento negli ultimi anni, si tratta perlopiù di studi su argomenti specifici e, dunque, limitati a una o poche strutture, mentre pochi sono i dati sulle dinamiche acquisizionali di più tipi di costruzioni o più elementi grammaticali assieme. Va da sé, inoltre, che ancora più sporadici sono gli studi condotti in quest'ambito su studenti italofofoni: la maggior parte della letteratura riporta risultati relativi a discenti anglofoni o di origine asiatica (es. giapponesi o coreani) o ancora *heritage students*, mentre la ricerca su apprendenti di altre lingue europee è ancora agli inizi. Ciononostante, come sottolineato nell'introduzione al presente volume, la didattica della lingua cinese in Italia è in costante crescita, con corsi in più di 40 università e oltre 200 istituti di istruzione superiore. Appare dunque evidente la necessità di studi che volgano la loro attenzione su dinamiche di apprendimento specifiche per apprendenti italofofoni, che possano sia informare le scelte e le pratiche didattiche, sia essere di supporto alla progettazione di corsi, sillabi e libri di testo. Questo è ancor più vero per aspetti legati alla grammatica e alla sintassi, i quali spesso costituiscono una parte importante di corsi e libri di testo, soprattutto a livelli avanzati di insegnamento del cinese L2.

In questo spirito, il presente articolo offre una panoramica generale, assieme ad alcune riflessioni e spunti, della ricerca sull'acquisizione di aspetti sintattici e strutture grammaticali del cinese moderno condotti su apprendenti italofofoni. Dopo aver delineato il campo di indagine, soffermandosi sulla nozione di sintassi (sezione 2), il contributo motiva l'importanza di realizzare studi che abbiano una solida metodologia d'indagine, costruiti su chiare basi teoriche e sufficienti dati empirici. In quest'ottica, la sezione 3 offre una panoramica della disciplina della *Second Language Acquisition* (SLA) nei suoi principali modelli e approcci teorici, mentre la sezione 4 ne presenta alcuni concetti, strumenti metodologici, ambiti e obiettivi di ricerca, utili (e spesso utilizzati in letteratura) ai fini della ricerca sull'acquisizione della sintassi del cinese. La sezione 5 propone una riflessione sulle lingue cinese e italiana, confrontandone alcuni aspetti sintattico-grammaticali e di organizzazione del discorso di potenziale interesse in una prospettiva acquisizionale e offrendo una breve rassegna di

alcuni dei principali studi condotti sinora. La sezione 6 trae le conclusioni e propone suggerimenti su possibili linee di ricerca future.

## 2. Sintassi e acquisizione L2

Questo contributo è dedicato nello specifico all'acquisizione di strutture sintattiche, intese sia come specifiche costruzioni che compongono la grammatica di una lingua, sia come assetto complessivo della frase, semplice e complessa, e del discorso. La parola sintassi deriva dal greco antico σύνταξις, *syntaxis*, dal significato di 'ordine, ordinamento, disposizione, schieramento (in battaglia)' e infine 'giusta disposizione delle parole, corretto assetto della frase'. L'ordine delle parole svolge, in tutte le lingue ma in modo particolare in una lingua isolante come il cinese, un importante ruolo nel codificare essenziali informazioni semantiche (legate dunque al significato dell'enunciato), quali ad esempio chi compie l'azione, chi la subisce e chi (eventualmente) ne beneficia (agente, paziente, beneficiario), nell'indicare le immancabili gerarchie tra elementi frasali (es. modificatore-modificato, frase principale-frase subordinata), ma anche nel fornire indispensabili coordinate spazio-temporali dell'evento/stato descritto (es. sequenze temporali o cornici locative, cfr. Morbiato, 2017, 2019, 2020). La sintassi abbraccia, dunque, le norme e convenzioni che regolano l'ordine delle parole: ad esempio, come sono disposti linearmente i costituenti, ossia gruppi di parole che si comportano in modo unitario e coordinato all'interno della frase (come in processi che implicano movimento, coordinazione, pronominalizzazione ecc.). Oltre ad aspetti prettamente sintattici, questo articolo farà riferimento ad alcuni fattori che vanno a influenzare in modo sensibile l'ordine frasale e, più in generale, l'organizzazione del discorso, nonostante non siano pertinenti alla sintassi in senso stretto: tra questi troviamo ad esempio struttura dell'informazione (organizzazione tema-commento, dato-nuovo), definitezza e posizione rispetto al verbo, anafora e coreferenza, aspetti semantici che si interfacciano con la sintassi frasale (cfr. Morbiato, 2020b).

Se l'acquisizione del cinese come seconda lingua è di per sé una disciplina relativamente giovane, è anche importante ribadire come la maggior parte degli studi sia stata condotta su studenti con L1 diverse dall'italiano, le quali presentano importanti differenze nei costrutti, nel peso delle relazioni grammaticali sull'organizzazione della frase e nella frequenza d'uso di costruzioni tematiche e pragmaticamente marcate<sup>2</sup>. Menzioneremo dunque anche alcune peculiarità intralinguistiche che caratterizzano l'assetto della frase (costruzioni, morfemi), valide per il cinese e non per l'italiano, al fine di una più precisa individuazione di potenziali difficoltà per gli apprendenti italofofoni.

---

<sup>2</sup> Cfr. ad esempio confronto tra italiano e inglese proposto da Morbiato, Arcodia e Basciano (2020) sul ruolo delle nozioni di tema e soggetto.

### 3. Approcci teorici e metodologici alla ricerca in ambito acquisizionale

Lo studio dell'acquisizione della seconda lingua, come disciplina scientifica vera e propria (ma si veda Thomas, 2013), è iniziato alla fine degli anni '60. L'opera miliare di Corder (1967) rappresenta un radicale cambiamento di prospettiva per la SLA, che abbandona l'iniziale focus prettamente pedagogico per concentrarsi sulla figura dell'apprendente e sugli errori che commette, considerati ora importanti finestre sul processo acquisizionale nella sua continua evoluzione. Questo approccio si consolida poi con Selinker (1972), che elabora il concetto di interlingua (cfr. sezione 4.4). Nei decenni successivi, la ricerca si orienta verso una più profonda comprensione delle complesse dinamiche che interessano l'acquisizione L2, facendosi più attenta al processo acquisizionale e alle sue variazioni individuali (Chini, 2000). Un crescente interesse è riservato all'elaborazione di modelli teorici: vengono integrati approcci e teorie da altre discipline, come linguistica (formale, funzionale e cognitiva), psicologia, scienze sociali e della cognizione, neurolinguistica (Han, 2017). Gli sviluppi più recenti sono caratterizzati da una crescente importanza attribuita alla fonte del dato linguistico: maggiore enfasi è posta sulla necessità di garantire solide basi empiriche alla ricerca, ai fini di una più ampia generalizzabilità e validità dei risultati (Zhang & Tao, 2018).

Per quanto riguarda la ricerca sull'acquisizione del cinese, nella sua rassegna degli studi su CSL/CFL in ambito internazionale, Han (2017) lamenta una diffusa mancanza di sistematicità, oltre a una debolezza dal punto di vista metodologico, in quanto molti contributi mancano di solide basi empiriche e di sistematicità nella raccolta dei dati.

Appare dunque auspicabile che gli studi futuri siano invece contraddistinti da una metodologia chiara e solidamente ancorata da un punto di vista teorico, o per lo meno metodologico, e corredati dati significativi a livello qualitativo e/o quantitativo.

It is trivial to point out the importance of theory in any, specially, emerging scientific discipline such as SLA. Theory is what gives meaning to observable phenomena, it guides principled empirical investigations of these phenomena (Han, 2017: 20)

Infine, come notato da Jing-Schmidt e Peng (2018: 64), è ormai auspicato da molti studiosi che la didattica del cinese L2 sia «grounded in, and supported by, knowledge from multiple basic disciplines, including, but not limited to, linguistics, psychology, and education as its theoretical foundations». È in questo spirito che, nella parte restante di questa sezione, presenterò qualche accenno ad alcune tra le principali teorie rilevanti ai fini di questo contributo. Alcune sono di tipo deduttivo (*top-down*), ossia partono da assiomi teorici e li verificano alla luce dei dati empirici; altre sono induttive (*bottom-up*), individuano cioè correlazioni e sviluppano generalizzazioni teoriche partendo

da una base di dati (Chini, 2000). La rassegna che segue non ha alcuna pretesa di esaustività: la disciplina ha conosciuto negli ultimi decenni un significativo aumento del numero di approcci per i quali «it has proven a daunting, if not impossible, task to present these theoretical entities in some orderly fashion» (Han 2017: 6)<sup>3</sup>.

### 3.1 *Grammatica Universale e apprendimento linguistico (White, 2015)*

Questo approccio si fonda sulla consolidata teoria della Grammatica Universale (GU) (Chomsky, 1957, 1971 e successivi), basata sull'assunto dell'esistenza di un sistema grammaticale innato con proprietà di base, ossia gli universali linguistici (sostanziali e formali), condivise da tutte le lingue. Un tale assunto teorico spiegherebbe la rapidità con cui il bambino apprende una lingua dal nulla: senza una conoscenza innata dei principi universali della GU, l'acquisizione sarebbe infatti impossibile, in quanto lo stimolo linguistico esterno sarebbe insufficiente sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (povertà dello stimolo). Tra gli universali formali, i 'parametri' possono variare da una lingua all'altra, rendendo conto della variazione esibita dalle lingue naturali: un esempio di tali parametri, frequentemente citato, riguarda l'omissione del soggetto pronominale (*pro-drop*), possibile in italiano e spagnolo (*Sono andato*), ma non in inglese o in tedesco (*\*Bin gegangen*). Secondo tale prospettiva, l'apprendimento della grammatica di una L2 è semplicemente una questione di impostazione, o riposizionamento, dei corretti parametri. Ad esempio, un madrelingua tedesco che impara l'italiano deve dedurre di (re)impostare in modo corretto il parametro *pro-drop*. Quando un apprendente commette un errore, di contro, è perché ha utilizzato un parametro della lingua madre (transfer, cfr. 4.5). Tra i principali svantaggi di questo approccio teorico vi è il fatto che ha obiettivi molto specifici e quindi limitati: non prende in considerazione, ad esempio, le funzioni comunicative della lingua, o i processi psicologici coinvolti nell'apprendimento. White stessa afferma:

The theory does not seek to account for all aspects of L2 acquisition. On the contrary, the theory is deliberately circumscribed, concentrating on description and explanation of interlanguage competence [...]. The theory does not aim to account for second language use, nor does it aim to account for all of the observable phenomena. (White, 2015: 41)

### 3.2 *Approccio concept-oriented (Bardovi-Harlig, 2015)*

Alla stregua di altre teorie funzionaliste, secondo questo approccio la comunicazione è il fine principe di tutte le lingue naturali. Le forme

---

<sup>3</sup> Per una panoramica più completa, si rimanda il lettore ai lavori di VanPatten e Williams (2015), Han (2017) e Jing-Schmidt e Peng (2018).

linguistiche sono quindi descritte sulla base della funzione che esse svolgono nel processo comunicativo: da qui l'importanza di stabilire per ciascuna lingua una corretta mappatura tra la forma linguistica e la sua funzione/significato. I costrutti chiave dell'approccio *concept-oriented* sono dunque: il *concetto* (ad esempio, il tempo o la sequenza temporale), la *funzione* (ad esempio, l'espressione del tempo passato); la *forma* (che molto spesso è assai diversa nelle varie lingue: ad esempio, il morfema *-ed* per il passato inglese e un'espressione di tempo come *qùnián* 去年 'l'anno scorso' per il cinese). Questo approccio, che riserva una particolare attenzione ai processi e ai meccanismi mentali coinvolti nell'acquisizione linguistica, si presta molto bene a descrivere le fasi acquisizionali della L2 da parte degli adulti i quali, in quanto fluenti nella loro L1, hanno già sviluppato chiare associazioni (mappature) tra concetti, funzioni e forme linguistiche della lingua madre. Ciò di cui non dispongono sono le forme linguistiche per esprimere pensieri e concetti complessi nella lingua di studio: in sostanza, manca una corretta e completa mappatura significato-forma e forma-significato per la L2. Altre nozioni importanti di questo approccio sono quelle di *interlingua* (cfr. sezione 4.4) e di *interplay* (interazione) tra forme linguistiche diverse per rendere la medesima funzione (ad esempio, la definitezza in italiano può essere resa sia da articoli sia dalla posizione del nome nella frase – *ridondanza*).

### 3.3 Approcci Usage-Based (Ellis & Wulff, 2015)

I numerosi approcci che si definiscono *Usage-Based* non poggiano su una solida teoria linguistica unica, ma si sviluppano attorno a un comune assunto: l'acquisizione avverrebbe come risultato dell'elaborazione e comprensione delle forme linguistiche non in isolamento, ma nell'ambito del contesto d'uso in cui queste ricorrono. Tale elaborazione, inoltre, avverrebbe attraverso facoltà e processi cognitivi deputati non solamente al linguaggio, ma a funzioni cognitive più generali. Si tratta di approcci piuttosto eterogenei fra loro, che si oppongono ai modelli detti mentalisti o innatisti proprio perché trattano l'apprendimento linguistico come quello di altri tipi di conoscenza, senza ricorrere a competenze linguistiche astratte innate. Tra le nozioni chiave di questi approcci troviamo quella di *costruzione* e di *apprendimento associativo*. In modo simile all'approccio *concept-oriented*, una costruzione è vista come associazione tra forma, significato e funzione discorsiva e costituisce un'unità di acquisizione. A differenza della GU, non si imparano dunque regole, ma *chunk* di lingua, che sono associati, innanzitutto, a una funzione comunicativa. Il repertorio così acquisito viene successivamente ordinato e riorganizzato in modo incrementale attraverso ulteriori associazioni, schemi e tassonomie:

The learner's brain engages simple learning mechanisms in distributional analyses of the exemplars of a given form-meaning pair

that take various characteristics of the exemplar into consideration, including how frequent it is, what kind of words and phrases and larger contexts it occurs with. [T]he more often a speaker encounters a particular construction, or combination of constructions, in the input, the more entrenched that (arrangement of) constructions becomes. (Ellis & Wulff, 2015: 75)

### 3.4 Teoria dell'acquisizione delle competenze (*skill acquisition*) (DeKeyser, 2015)

Si tratta di una teoria generale dell'apprendimento che trae le sue basi dalla psicologia cognitiva (Anderson, 1982), la quale non spiega solo lo sviluppo di competenze linguistiche e di L2, ma anche di abilità di vario tipo, da quelle psicomotorie a quelle cognitive. L'assunto di base è che, a prescindere dal tipo di abilità, il processo acquisizionale sarebbe caratterizzato da una progressione sequenziale, che parte da una graduale comprensione e integrazione di nuove conoscenze, attraversa un periodo di ripetizione e pratica che aiuta a fissarle e ad automatizzarne l'accesso e l'uso, per poi arrivare a una loro applicazione/esecuzione svolta con precisione e senza sforzo. L'acquisizione di una L2 avverrebbe in modo simile, in un processo caratterizzabile attraverso queste tre fasi: (1) costruzione della conoscenza, o *fase dichiarativa*, in cui lo studente sviluppa una nuova conoscenza linguistica esplicita; (2) uso della conoscenza, o *fase procedurale*, in cui la conoscenza dichiarativa è mediata dalla pratica; (3) *fase di automatizzazione*, durante la quale le competenze acquisite sono integrate ed eseguite in modo sempre più veloce, preciso e fluido. Questo, secondo la teoria, segue una determinata curva di apprendimento, caratterizzata da parabole e picchi simili a prescindere dall'abilità sviluppata: il passaggio dalla fase dichiarativa alla fase procedurale, ad esempio, è rapido, per poi rallentare quando la conoscenza procedurale diventa automatica.

### 3.5 Teoria dell'elaborazione dell'input o dell'input processing (VanPatten, 2015)

Questa teoria si basa su una serie di ipotesi: (i) l'acquisizione è permessa della comprensione; (ii) gli studenti tendono a utilizzare strategie basate sulla loro L1; (iii) la comprensione avviene quando l'apprendente crea associazioni forma-significato. Da quest'ultimo punto deriva il postulato che l'apprendente dia la priorità alla comprensione del significato o del contenuto, piuttosto che all'elaborazione della forma: si concentrerà dunque su parole lessicali o 'di contenuto', come i nomi, tralasciando quelle 'di funzione', come le preposizioni; inoltre, acquisirà i marcatori grammaticali significativi non ridondanti prima di elaborare marcatori grammaticali ridondanti. L'acquisizione grammaticale procederebbe, anche secondo questa teoria, attraverso una catena di processi cognitivi: nella prima fase, l'apprendente entra in contatto con l'*input*, di cui riesce a cappare ed elaborare solo una parte, definita *intake*. Nella seconda fase

avviene la rielaborazione delle conoscenze, in cui l'apprendente mette la costruzione target in relazione con le conoscenze pregresse—producendo di norma errori di vario tipo, che sono un aspetto caratterizzante di questa fase; la fase 3, infine, vede una progressiva velocizzazione della produzione, anche in una varietà di contesti comunicativi (*output*).

### 3.6 La teoria della processabilità, o processability theory (Pienemann & Lenzing, 2015)

È definibile come una teoria di stampo psicolinguistico: considera infatti aspetti dell'acquisizione di una lingua seconda sia di tipo cognitivo che di tipo formale. Nelle sue rielaborazioni più recenti, ha integrato una solida architettura linguistica di tipo formale, ossia la teoria linguistica della Grammatica Lessico-Funzionale di Bresnan (2015), con costrutti e nozioni quali quelli di struttura argomentale, struttura funzionale, struttura dei costituenti e mappatura tra queste tre strutture. Secondo questa teoria, un apprendente di L2 passa per stadi obbligati: nel primo, chiamato *lemmatico*, memorizza e usa parole e brevi frasi, ma senza analizzarle dal punto di vista grammaticale. Nel secondo stadio, chiamato *categoriale*, inizia ad associare e categorizzare gli elementi lessicali sulla base di informazioni sintattiche o grammaticali. Seguono gli stadi *sintagmatico*, nel quale l'apprendente produce sintagmi grammaticalmente corretti (es. sintagmi nominali con accordo di numero e/o genere), e *frasale*, che vede la produzione di frasi semplici corrette (es. in termini di accordo soggetto-verbo). Da ultimo, nello stadio *subordinante* l'apprendente riconosce e padroneggia frasi complesse, incluse le subordinate. Uno dei principali assunti è che l'acquisizione sia incrementale, in gran parte automatica e inconscia, e sia vincolata da ciò che l'apprendente è in grado gestire in un dato momento (ipotesi dell'apprendibilità o *learnability*): l'insegnamento risulterebbe inutile se insiste su strutture che appartengono a livelli troppo avanzati, per i quali l'apprendente non è pronto non avendo ancora acquisito le strutture degli stadi precedenti.

## 4. SLA: strumenti, ambiti di ricerca e nozioni chiave

Negli anni, gli strumenti, le nozioni e gli ambiti di ricerca che contraddistinguono la SLA si sono sviluppati in modo considerevole (si vedano Chan, 2016; Herschensohn & Young-Scholten, 2013; Ke, 2018; Robinson & Ellis, 2008): di seguito verranno sinteticamente presentati i temi più significativi ai fini della ricerca acquisizionale in ambito sintattico-grammaticale.

### 4.1 Tipologie e design della ricerca: studi longitudinali e trasversali

Con l'evoluzione della disciplina, maggiore peso è stato progressivamente attribuito al modo in cui si progetta la ricerca e al tipo di dati linguistici oggetto



d'analisi. Molti sono gli aspetti da considerare, tra i quali possiamo menzionare la natura dei dati (provenienti da osservazione naturale o controllata, o da corpora precostituiti, cfr. sezione 4.2), la tipologia di *task* usati ai fini dell'elicitazione, la validità e generalizzabilità dei risultati<sup>4</sup>. In questa sede mi limiterò ad illustrare due delle tipologie più consolidate per la progettazione delle ricerche in ambito acquisizionale, ossia gli studi longitudinali e trasversali. La scelta tra le due tipologie è operata di volta in volta in funzione degli obiettivi, i partecipanti e i tempi/risorse della ricerca stessa.

Uno studio longitudinale consiste nell'osservazione delle fasi di sviluppo acquisizionale per la struttura o l'aspetto linguistico/grammaticale oggetto d'indagine; è condotto su uno o più apprendenti nell'arco di un determinato periodo di tempo – di norma relativamente lungo – o a intervalli periodici; in genere, si preferisce raccogliere conversazioni o testi scritti prodotti dall'apprendente in modo spontaneo, o poco controllato; i dati sono perlopiù di tipo qualitativo e offrono un maggior grado di dettaglio. Gli studi longitudinali, soprattutto se condotti su più apprendenti, permettono di formulare ipotesi su eventuali ordini di acquisizione per determinate strutture (cfr. sezione 4.3) e costituiscono una preziosa base per indagare aspetti legati alla *learner variability*, ossia la variabilità che caratterizza il processo acquisizionale di una medesima struttura per apprendenti diversi (si veda, ad esempio, Zhang & Lu, 2013). Di contro, questo tipo di studi richiede tempi molto dilatati, costi più alti e un maggiore impegno sia per il ricercatore che per l'apprendente; inoltre, i risultati hanno, tranne alcune eccezioni, una scarsa generalizzabilità. Uno studio trasversale, viceversa, mira a determinare la competenza linguistica di un gruppo più nutrito di apprendenti, o di più gruppi caratterizzati da diversi livelli di competenza linguistica. I dati vengono generalmente raccolti durante una singola sessione, o in più sessioni distanti nel tempo; l'elicitazione avviene attraverso esercizi specifici e contesti più controllati, come ad esempio la traduzione di un testo o la descrizione di una vignetta o un'immagine. I risultati sono sia qualitativi che quantitativi e permettono considerazioni di tipo statistico con maggiore grado di generalizzabilità, anche se – di contro – non offrono dati sull'evoluzione dell'interlingua e sulla variabilità esistente tra diversi apprendenti.

#### 4.2 Dato linguistico e learner corpora

Gli scorsi decenni sono stati caratterizzati da un ruolo sempre più centrale assegnato al dato linguistico prodotto in contesti naturali, calato e analizzato nella specifica situazione comunicativa. Una crescente importanza è stata assegnata ai corpora, intesi come «collection(s) of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language» (Sinclair, 1991: 171). Un tipo di corpora particolarmente significativo per gli studi di ambito

---

<sup>4</sup> Per una rassegna si rimanda il lettore alla letteratura di riferimento, come ad es. Chaudron, 2003.

acquisizionale è costituito dai cosiddetti *learner corpora* – in cinese *xuéxízhě yǔliàokù* 学习者语料库 oppure *zhōngjièyǔ yǔliàokù* 中介语语料库 ‘interlanguage corpora’, che Barlow (2005: 335) definisce come «digital representations of the performance or output, typically written, of language learners». Come per gli altri corpora, i vantaggi metodologici di un tale approccio sono molteplici: primo, i dati sono costituiti da esempi/frasi/testi di lingua d’uso, calati in specifici contesti linguistici e comunicativi; si tratta dunque di dati empirici, raccolti in database spesso di ampio respiro, con corpora che possono raggiungere dimensioni considerevoli e, dunque, garantire una maggiore generalizzabilità dei risultati della ricerca. Le interfacce di consultazione, siano esse siti web o software, permettono inoltre rapide ricerche sia di tipo qualitativo che quantitativo, svolte sia in modo automatico che misto (automatico e manuale). Spesso, i *learner corpora* raccolgono varie tipologie di dati linguistici, come orale, scritto, o multimodale; la modalità più diffusa tra i ricercatori è quella di elicitare dati scritti, poiché più semplici da raccogliere, rendere fruibili e interrogare attraverso interfacce di *query*; i dati possono essere elicitati tramite produzione libera o esercizi chiusi e controllati. Gli apprendenti, infine, possono variare rispetto al background linguistico (L1, *heritage students*, etc.) o al livello di competenza nella lingua oggetto di studio. L’elicitazione può avvenire in gruppi diversi, composti da un lato da parlanti nativi, dall’altro da apprendenti di una determinata lingua. Questo apre a interessanti applicazioni dei *learner corpora*, quali la possibilità di indagare quali siano gli effetti esercitati dalla lingua madre o comunque dal *background* linguistico di un gruppo di studenti sull’acquisizione di una particolare struttura o fenomeno grammaticale: tra questi, ad esempio, troviamo studi sulla diversa frequenza d’uso di due o più strutture da parte di madrelingua e di apprendenti (cfr. sezione 4.5). Alcuni corpora forniscono un’interfaccia che permette di effettuare ricerche filtrate sulla base di uno o più fattori di classificazione degli apprendenti (es. livello di competenza, sesso, fascia d’età, L1 ecc.). Altri offrono dati annotati: taluni possono essere *POS-tagged*, ossia presentare una classificazione delle parole in categorie lessicali, o *Part of Speech* (POS). Questo consente di effettuare ricerche simili a quelle permesse dagli altri tipi di corpora, come ricavare la lista di parole più frequenti, ricercare parole chiave nel contesto in cui ricorrono (KWIC) o le collocazioni nelle quali compaiono. Un ulteriore tipo di *tagging*, specifico per i *learner corpora*, è costituito dall’annotazione dei dati sulla base degli errori commessi dagli studenti, che permette poi ricerche in funzione della tipologia e del contesto in cui gli errori sono commessi; alcuni corpora sono annotati manualmente, mentre altri si avvalgono di sistemi di *automatic error detection/annotation* (i quali, come svantaggio, hanno spesso un livello di accuratezza non sufficientemente elevato).

Esempi di corpora multilingue (per una panoramica più ampia, si veda Zhang & Tao, 2018) sono lo *L2 Chinese Interlanguage Corpus* (*Hànyǔ Zhòngjièyǔ Yǔliàokù Xìtǒng* 汉语中介语语料库系统), che presenta una

collezione di scritti di studenti provenienti da 96 paesi del mondo – ma che tuttavia non è aperto all'uso – e l'*HSK Dynamic Composition Corpus* (*HSK Dòngtài Zuòwén Yǔliàokù* HSK 动态作文语料库)<sup>5</sup>, un database consultabile gratuitamente gestito dalla Beijing Language and Culture University, il quale raccoglie oltre 11 mila composizioni di apprendenti che hanno sostenuto il test HSK (livello avanzato), annotate in base alla tipologia di errori – con l'89% degli studenti, tuttavia, di origine asiatica. Purtroppo, rari sono i corpora che raccolgono errori di studenti italofofoni e che offrono un'interfaccia filtro in base alla L1: possiamo citare il *TOCFL Learner Corpus* (*TOCFL Xuéxízhě Yǔliàokù Jiǎnsuǒ Xìtǒng* TOCFL學習者語料庫檢索系統)<sup>6</sup>, una raccolta di 4567 saggi (circa 1,5 milioni di parole) scritti nel periodo 2006-2012 da apprendenti che hanno sostenuto il TOCFL, test di conoscenza della lingua cinese (Taiwan). Di questi, 2837 saggi sono stati taggati rispetto agli errori. Altri corpora sono costituiti perlopiù da raccolte di produzioni scritte non ancora organizzate<sup>7</sup>, oppure create e utilizzate da ricercatori singoli (cfr. sezione 5). Si tratta sicuramente di una delle direzioni più promettenti per la ricerca su italofofoni in ambito CSLA.

#### 4.3 Le sequenze acquisizionali

Uno degli obiettivi della ricerca in ambito SLA, con significative implicazioni per la didattica, consiste nel determinare quale sia l'ordine ottimale di acquisizione di un gruppo di strutture o regole sintattiche (*acquisitional* o *developmental sequences*, cfr. Meisel, 2012). Le sequenze acquisizionali trovano applicazione diretta nell'impostazione dei sillabi dei corsi e dei materiali didattici, per determinare ad esempio quali punti grammaticali affrontare con studenti di livello elementare e quali, invece, sono più adatti a studenti con una competenza linguistica più avanzata.

Studi condotti su varie lingue, tra cui il cinese, suggeriscono che gli studenti acquisiscono determinate strutture grammaticali in un ordine relativamente fisso; inoltre, nell'acquisire una struttura in L2, gli apprendenti paiono seguire specifiche sequenze acquisizionali indipendentemente dalla lingua madre. Shi (1998), ad esempio, ha identificato l'ordine di acquisizione di 22 tipi di frasi brevi e semplici (tra cui 12 affermative e 10 interrogative) da parte di studenti di madrelingua coreana e inglese, evidenziando ampie similarità tra i due gruppi di apprendenti. Yang (2003a, 2003b, 2004) ha mostrato come

<sup>5</sup> Il corpus, comprese le scansioni originali dei testi, è accessibile previa registrazione all'url <<http://202.112.195.192:8060/hsk/login.asp>>.

<sup>6</sup> Il corpus può essere consultato, previa iscrizione gratuita, tramite l'interfaccia online all'indirizzo <<http://tocfl.itc.ntnu.edu.tw>>. Un corpus parallelo che raccoglie gli scritti di apprendenti raccolti in condizioni non controllate è accessibile all'url <<http://kitty.2y.idv.tw/~hjchen/cwritemtc/main.cgi>>.

<sup>7</sup> L. Liu, professoressa di italiano presso la BLCU, Pechino, comunicazione personale.

apprendenti di cinese L2 di madrelingua inglese, coreana e giapponese acquisiscono i complementi direzionali con un ordine di acquisizione simile (direzionali semplici, direzionali semplici figurati, direzionali complessi, direzionali semplici con oggetto ecc.), a prescindere non solo dalla loro L1, ma anche dal livello di competenza linguistica. Secondo Lu e Ke (2018), tuttavia, sebbene sia importante conoscere queste sequenze, la pratica didattica non dovrebbe sempre seguirle pedissequamente.

L2 acquisition exhibits more variability than L1 development, across learners as well as intra-individually, and learner-type specific variation can complicate considerably the task of identifying properties which characterize grammatical development. (Meisel, 2012: 169)

Inoltre, molti studi esaminano costruzioni simili, ad es. i direzionali semplici e complessi in Yang (2003a, 2003b, 2004), ma difficilmente guardano a strutture di natura molto diversa. Di conseguenza, in un'ottica di insegnamento, ad esempio, dell'assetto complessivo della frase cinese, non è sempre chiaro quale sia l'ordine di acquisizione tra le diverse strutture target, e se quest'ordine sia uguale indipendentemente dalla lingua madre degli apprendenti. Morbiato (2017), ad esempio, nota come, per studenti di cinese L2 di madrelingua inglese, le strutture tema-commento marcate siano più difficili che per apprendenti di madrelingua italiana, attribuendo tale criticità al diverso peso che la struttura informativa ha nell'ordine delle parole per le due L1 (simile per italiano e cinese ma non per l'inglese), con ripercussioni sulle sequenze acquisizionali in funzione della L1. Inoltre, alcune strutture grammaticali possono presentare dinamiche di acquisizione simili (es. i complementi direzionali e le costruzioni con il *bǎ* 把): in questi casi andrà presa in considerazione la situazione specifica del gruppo di studenti e la loro ricettività verso una struttura o l'altra (Pienemann & Lenzing, 2015).

#### 4.4 *Interlingua e analisi contrastiva (contrastive interlanguage analysis)*

Il concetto di interlingua si riferisce al sistema linguistico sviluppato da ciascun apprendente di L2 e, soprattutto, e all'evoluzione che questo subisce nel tempo e nelle varie fasi dell'apprendimento. Si tratta di una lingua vera e propria, in formazione (ciò che Corder aveva definito 'competenza (o varietà) transitoria'), contraddistinta da regole proprie in continua evoluzione e aggiornamento. Selinker (1972: 35), che conìò il termine, la definisce «a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language (TL) norm». Selinker (2013) sottolinea come non si tratti di una versione imperfetta della lingua oggetto di studio, bensì di un sistema linguistico vero e proprio, in costante evoluzione in stretta connessione con il variare della competenza transitoria del discente. Secondo lo studioso, anche in presenza del medesimo input

(stesso corso, stessi materiali didattici), ciascun apprendente sviluppa una propria interlingua, diversa dalle altre in quanto influenzata dall'interazione di vari fattori – come ad esempio età, esposizione precedente alla lingua, predisposizione del discente, conoscenze pregresse. Tra i processi che interessano lo sviluppo dell'interlingua (per una trattazione più dettagliata, cfr. Chini, 2000), oltre alla 'fossilizzazione' (ossia il permanere di strutture errate), vi sono quelli relativi alle strategie dell'apprendente (di acquisizione e di comunicazione), all'ipergeneralizzazione e al transfer, nozione che tratteremo nella sezione che segue.

Lo studio dell'interlingua è tutt'oggi al centro della ricerca in ambito acquisizionale, a prescindere dall'approccio teorico: Han (2017: 5) osserva come approcci anche opposti «see as the central mission of SLA research the need to understand the language system created by the learner, to understand its success as well as failure, and, last but not least, to conduct theoretical and empirical work». Taluni (come la Teoria della processabilità, cfr. sezione 3.6) concentrano le proprie ricerche sui principi cognitivi universali che governano lo sviluppo dell'interlingua; altri guardano alla variabilità che l'interlingua può esibire in relazione a una serie di fattori. In questa linea di ricerca si colloca la cosiddetta *contrastive interlanguage analysis* (Granger, 2009), ossia l'analisi contrastiva tra l'interlingua di discenti con diverse L1 e/o la produzione linguistica di madrelingua, utilizzando sia metodi quantitativi che qualitativi: le caratteristiche delle diverse interlingue esaminate possono essere ricondotte, secondo Barlow (2005), a fattori quali *transfer* da diverse L1, strategie di apprendimento proprie del discente, influenze di genere/registro, diversi stadi di sviluppo dell'interlingua, oppure scorrette generalizzazioni intralinguistiche. Come riassumono Zhang e Tao:

The comparisons between NSs and learners aim to uncover features that distinguish learners and NSs. Besides identifying plain errors, [learner corpus research] can identify the overuse and underuse of linguistic features, revealing the non-native aspects of learner language. The comparisons between learners of different L1s highlight aspects of language use and learner development. By comparing learner corpora covering different variables (age, proficiency level, L1 background, task type, learning setting, and so forth), one can evaluate the effects of these variables on learner language. (Zhang & Tao, 2018: 55)

#### 4.5 Influenza della lingua madre

Il ruolo che una lingua madre può svolgere nell'acquisizione della seconda lingua è stato oggetto di interesse per molti decenni, con evoluzioni e cambiamenti di percezione dovuti soprattutto allo sviluppo storico della disciplina (Foley & Flynn, 2013). L'iniziale ipotesi di Bloomfield, ossia che ogni differenza tra L1 e L2 comportasse maggiori difficoltà ed errori per i

discenti di una seconda lingua, contraddistinse l'approccio strutturalista alla SLA degli anni '50 del '900 con l'analisi contrastiva tra L1 e L2; tale ipotesi venne successivamente in parte smentita da alcuni studi, in parte supportata da altri (cfr. Thomas, 2013). Oggi è generalmente accettato che sia la lingua materna – e le diversità fra L1 e L2 – sia altri fattori (ad es. sociali, affettivo/emotivi, cognitivi, individuali) incidono sul processo e sull'esito dell'apprendimento: «Although not entirely uncontroversial, most contemporary scholars take for granted that a learner's L1 plays some role in the acquisition of L2; what is debated is the nature of that role» (Thomas, 2013: 29).

Uno degli effetti che la L1 può avere è influenzare la frequenza di produzione di specifiche forme della L2, che possono essere evitate (o prodotte di rado) o sovraprodotte (prodotte più spesso di quanto le producano altri gruppi di parlanti). Lo studio di Schachter (1974) sulla produzione di frasi relative in inglese da parte di discenti con L1 persiana, araba, cinese e giapponese ha evidenziato che gli apprendenti cinesi e giapponesi producevano circa la metà delle frasi relative rispetto a quelli persiani e arabi: l'autrice attribuisce la cosa alla maggiore difficoltà connessa a una differenza L1-L2 nella direzionalità delle relative, simile tra inglese, persiano e arabo (a destra della testa) e non in cinese e giapponese (a sinistra) (per altri studi di questo tipo, cfr. Foley & Flynn, 2013). Un secondo effetto interessa le sequenze acquisizionali (cfr. sezione 4.3): similarità tra L1 e L2 possono comportare che alcune strutture siano acquisite in ordine diverso, date L1 differenti. Huang (1971) ha notato che, nello sviluppo dell'inglese L2 da parte di un bambino madrelingua cinese di 5 anni, il determinante *this* veniva acquisito e prodotto prima dell'articolo determinativo *the*, sovvertendo quella che era ritenuta la normale sequenza acquisizionale. Ciò è chiaramente attribuibile all'assenza, in cinese, di un sistema di articoli, mentre i dimostrativi *zhè* 这 'questo' e *nà* 那 'quello' sono tra i mezzi linguistici più usati per codificare la definitezza. Questa tendenza è confermata da Gottardo e Valentini (2018) per l'acquisizione dell'italiano L1, con uno studio longitudinale su un diciassettenne sinofono nel quale è stata osservata la 'strategia del dimostrativo', ossia l'uso del dimostrativo 'questo' in frasi dove in cinese ricorrerebbe *zhè* 这, laddove in italiano sarebbe usato l'articolo.

Il concetto di *transfer* in SLA ha subito nel tempo un'evoluzione in termini di definizione e di ruolo, ma è tuttora presente in molta letteratura recente. Una delle possibili definizioni è quella di Odlin (1989: 27): «Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired».

È generalmente riconosciuto il fatto che, per gli adulti, l'acquisizione poggia su conoscenze L1 preesistenti (Odlin, 2003). Se un bambino sviluppa prima concetti e forme lessicali semplici e solo in seguito conoscenze complesse e strutture sintattiche elaborate, l'adulto parte già con concetti, strutture e

prosodie complesse: questo può guidare i tentativi da parte dell'apprendente adulto di uso creativo dell'interlingua L2, con effetti che possono essere sia positivi sia negativi.

[...] abstract principles of organizing information are transferred in L2 production. Learners incorporate a productive mechanism, applying L1-based principles to L2. [...] learners simply rely on assumptions that L1 and L2 work in more or less the same way. Transfer is thus also found across distant languages, where it frequently results in errors, which provide the most concrete, though not the only, manifestations of transfer. (Odlin, 2012: 396)

Se è vero che non sempre le differenze tra L1 e L2 sono correlate a una maggiore percentuale di errori da parte degli apprendenti L2, è anche vero che uno dei punti che tendono a essere maggiormente 'trasportati' dalla lingua madre è proprio l'ordine delle parole. Alcuni studi mostrano che, rispetto ad altre dimensioni della lingua, l'ordine delle parole è tra le componenti più influenzate (cfr. James, 1998). Questo è osservabile in genere anche nella pratica dell'insegnamento della lingua o della traduzione, dove si nota che spesso lo studente tende a tradurre 'parola-per-parola': «misordering is often the result of learners relying on carrying out word-for-word translation of native language surface structures when producing written or spoken utterances in the TL [target language]» (James, 1998: 110).

Anche l'organizzazione testuale e del discorso, ad esempio nella dimensione coesiva e di rimandi intratestuali di coreferenza, può subire l'influenza della L1. Un esempio è lo studio di Jing-Schmidt (2011) sulla corretta acquisizione e produzione dell'anafora zero, uno dei tratti più salienti dell'organizzazione testuale e del discorso in cinese (Li & Thompson, 1979; W. Li, 2004, 2005): la studiosa mette a confronto 53 composizioni scritte da tre gruppi di studenti, il primo composto da *heritage students* nati in Cina, il secondo da *heritage students* nati in America, il terzo da studenti *non-heritage*, riscontrando grosse differenze tra i tre gruppi nella frequenza d'uso di pronomi (tipici di lingue come l'inglese) e anafore zero (tipiche del cinese, cfr. anche sezione 5), dimostrando quindi una certa influenza da parte della L1 e del background linguistico.

##### 5. Italiano e cinese a confronto: gli studi acquisizionali su italofoeni

Dalle considerazioni fatte finora, ai fini di una più completa comprensione delle dinamiche acquisizionali per studenti italofoeni da un lato, e di una più efficace progettazione della ricerca di ambito CSL/CFL dall'altro, può essere utile avere un quadro di quali sono le differenze, sia tipologiche ma anche di organizzazione frasale e grammaticale più in generale, tra la sintassi della lingua

italiana e cinese. Una precisa conoscenza delle diverse mappature forma-funzione tra L1 ed L2, in riferimento a strutture grammaticali in particolare, e più in generale delle differenze nell'assetto generale della frase, può costituire uno strumento, una *roadmap* importante per prevedere il grado di difficoltà acquisizionale di specifiche costruzioni o sequenze di organizzazione frasale. Questa sezione prova a tratteggiare alcuni aspetti salienti di questo confronto, con riferimenti alla letteratura che propone analisi contrastive e/o studi acquisizionali in merito.

### 5.1 Ordine dei costituenti nella frase

Un'iniziale analisi contrastiva dell'assetto generale della frase tra cinese-inglese-italiano è proposta in Morbiato (2017), che mette a confronto organizzazione grammaticale (ordine relativo tra agente/soggetto, verbo e paziente/oggetto), ordini dettati da esigenze di discorso (sequenze dato-nuovo, definitezza, tematicità, coesione), principi iconici legati alla sequenzialità temporale e allo schema contenitore-contenuto. L'analisi fa emergere una complessa mappatura forma-funzione per il cinese, in quanto le forme legate alla sequenza delle parole codificano funzioni linguistiche molto diversificate, tra cui ruoli semantici, definitezza, tematicità e focus, sequenza temporale. Rispetto all'italiano, similarità sono visibili in ambito di struttura informativa: anche l'italiano, come il cinese e a differenza dell'inglese, mostra una forte tendenza ad aderire alle sequenzialità definito > indefinito e dato > nuovo (esempio 1). L'autrice (2017: 93-95) ipotizza dunque una maggiore facilità per gli studenti italofoeni nella produzione di questo tipo di strutture (transfer positivo):

- |  |  |
|--|--|
| 1) 学校到了新老师。<br><i>xuéxiào dào-le xīn lǎoshī</i><br>Scuola arrivare-ASP nuovo insegnante<br>'A scuola è arrivata una nuova maestra.'<br>'A new teacher came to the school.' | DATO/DEF. > NUOVO/INDEF.<br><br><br><br>DATO/DEF. > NUOVO/INDEF.<br>NUOVO/INDEF. > DATO/DEF. |
|--|--|

Tale ipotesi è stata verificata a mezzo di uno studio trasversale su 24 apprendenti italofoeni (livello magistrale), con una media di oltre il 70% dei partecipanti che rispettava l'ordine dato/definito > nuovo/indefinito ove necessario. Lo studio, sicuramente a campione limitato, è stato approfondito in Morbiato (in corso di pubblicazione), che lo estende a una base di partecipanti più ampia (24 studenti di magistrale e 74 studenti al secondo anno di triennale): i risultati confermano le ipotesi di transfer positivo, con un grado di accuratezza più elevato all'aumentare del livello di competenza linguistica. Il confronto con lo studio di Jiang (2009) su apprendenti anglofoeni mostra inoltre che gli italofoeni commettono meno errori. Rispetto alla tendenza sequenziale definito > indefinito, anche Gottardo e Valentini (2018)



offrono un'interessante analisi dei diversi mezzi che l'italiano e il cinese impiegano per codificare la definitezza, mentre Sparvoli (2017) propone un confronto tra i fenomeni di inversione, sia locativa sia presentativa ed esistenziale, in italiano e in cinese, i quali costituiscono sicuramente un interessante ambito d'indagine dal punto di vista acquisizionale.

Per quanto riguarda i principi iconici, una delle principali differenze tra il cinese e lingue come l'italiano, ma anche l'inglese e molte altre lingue europee, è l'ordine relativo di elementi, ad esempio temporali o di luogo, che in cinese deve necessariamente seguire la sequenza contenitore > contenuto/tutto > parte/insieme > sottoinsieme > elemento dell'insieme. A livello teorico, questa tendenza è stata descritta in vari modi, ad esempio con il principio 'Universe-scope' (Householder & Cheng, 1980), 'Whole-Before-Part' (Jiang, 2009; Loar 2011; Tai & Hsueh, 1989), 'Container-before-contained' (Ho, 1993). Sempre nello studio trasversale menzionato sopra, Morbiato (2017) nota che, in mancanza di esplicite indicazioni didattiche, gli apprendenti tendono a replicare l'ordine dell'L1 (quasi il 59%), traducendo erroneamente frasi come 'Il mio indirizzo è: Via Verdi, n. 5, Milano, Italia' come in 2:

- 2) \*我的地址是: Verdi路, 5号, 米兰, 意大利  
*wǒ-de dìzhǐ shì Verdi lù 5 hào Mílán Yìdàlì*  
 1SG-SP indirizzo essere via numero Milano Italia

Morbiato, Arcodia e Basciano (2020) approfondiscono la questione dell'assetto della frase attraverso un'analisi contrastiva tra cinese, inglese e italiano sul ruolo delle nozioni di soggetto e tema, analizzandone le implicazioni didattiche: se il soggetto grammaticale è una nozione generalmente nota agli studenti e svolge un ruolo importante nell'organizzazione frasale di lingue come l'inglese e l'italiano, quella di tema – essenziale nella strutturazione tema-commento delle frasi cinesi – è meno conosciuta e, generalmente, trattata in modo poco chiaro anche nei materiali didattici. Anche questo può costituire un'interessante base di partenza per studi acquisizionali.

Altre analisi contrastive sono proposte in studi condotti nell'ambito di centri di ricerca cinesi – molti oggetto di tesi – che citeremo di volta in volta.

## 5.2 Morfemi particolari

Tra gli elementi che presenta il cinese, ma non le lingue indoeuropee, troviamo sicuramente morfemi quali le particelle modali, per le quali si rimanda a Romagnoli (2012) e a Badan e Romagnoli (2020), che mostrano la polifunzionalità – e dunque una complessa corrispondenza forma-funzione – di queste particelle. Tra gli studi acquisizionali in letteratura, Badan e Romagnoli (2020) propongono anche un'analisi quantitativa e qualitativa su due gruppi di studenti (livello elementare e intermedio) che mostra come *ne* 呢 e *ba* 吧 sono

le particelle più difficili da acquisire; secondo le autrici, ciò è dovuto all'elevata polifunzionalità delle due particelle, che presentano molti usi e significati strettamente legati al contesto in cui ricorrono (cfr. anche Conti, 2021). Anche He (2018), nella sua tesi, propone un'analisi dell'uso di *ne* 呢 e *ba* 吧 in studenti di scuola primaria, evidenziando problematiche di acquisizione legate anche a un'incompleta trattazione delle particelle all'interno dei materiali didattici.

Altro tipo di morfemi, con uso e funzione per la gran parte poco vicini all'italiano, sono i marcatori aspettuati, certamente complessi sia da insegnare sia da acquisire – uno su tutti la particella *le* 了. Ambito d'interesse per la CSL/CFL è anche, più in generale, il modo in cui il cinese codifica le coordinate e le sequenze temporali: se l'italiano usa molto la morfologia (coniugazioni e tempi verbali), il cinese usa strategie sia lessicali (es. nomi di tempo) sia di ordine nella frase (principio della sequenza temporale) oltre che morfemi aspettuati e modali e costruzioni specifiche (si pensi all'accezione passata di *shì...de* 是...的): questo determina una complessa una mappatura tra funzioni (es. il tempo passato) e forme, contrapposta alla tendenza da parte degli apprendenti di semplificare tale mappatura (es. usare il *le* 了 quando in italiano si usa il passato, vedi sezione 5.5).

### 5.3 Preposizioni

Questo ambito grammaticale del cinese, ampiamente dibattuto tra i linguisti, è oggetto d'interesse per alcune tesi di laurea magistrale e costituisce certamente un interessante ambito di ricerca per studi acquisizionali. Jin e Wang (2017) propongono un focus sull'acquisizione di *zài* 在, analizzando gli errori d'uso commessi da 45 studenti iscritti al terzo anno di laurea triennale dell'Università degli Studi di Milano Statale. Lo studio mostra evidenti effetti di transfer negativo apprezzabili attraverso l'analisi contrastiva dell'uso di equivalenti preposizioni italiane (come *a*, *di*, *in*), effetti che si manifestano in omissioni, sovrapproduzione (es. a inizio frase, davanti ai temi locativi come in 3) o uso scorretto, come in 4:

- 3) \*在他家附近有一个很大的健身房。  
*zài tā jiā fùjìn yǒu yí-ge hěn dà-de*  
 in 3SG casa vicino esserci un-CLF molto grande-SP  
*jiànshēnfáng*  
 palestra  
 'Vicino a casa sua c'è una grande palestra.'
- 4) \*我家在大学很近。  
*wǒ jiā zài dàxué hěn jìn*  
 1SG casa stare università molto vicino  
 'Casa mia è molto vicina all'università.'

#### 5.4 Elementi che misurano l'azione e complementi

Peculiarità che contraddistingue il cinese è che quegli elementi che misurano l'azione – in termini ad esempio della sua durata, frequenza, grado o estensione, risultato o direzione – debbano necessariamente ricorrere dopo il verbo, in posizione di focus (cfr. Morbiato, 2020b). Le grammatiche di cinese tipicamente raccolgono questi elementi in sezioni dedicate ai cosiddetti 'complementi'—termine che coglie appunto la loro posizione alla destra del verbo. Anche l'italiano di norma colloca questi elementi dopo il verbo, nonostante non si tratti di un ordine altrettanto rigidamente applicato quanto per il cinese (*Per due volte pretese che lui lo ripetesse* vs. *tā yāoqiú tā chóngfù le liǎng cì* 她要求他重复了两次). L'interazione (e la variabilità dell'ordine relativo) tra complementi e oggetto (*protopatient*, Dowty, 1991), oltre alla complessità strutturale e semantica di alcuni complementi – come ad esempio i direzionali complessi e figurati, sono in genere motivo di difficoltà negli apprendenti. In letteratura, troviamo alcuni studi dedicati all'acquisizione dei complementi, dei quali molti costituiti da tesi di livello magistrale, con particolare attenzione riservata a quelli direzionali. Romagnoli (2018) propone un'attenta analisi contrastiva della codifica degli eventi di moto in italiano e in cinese; confronta poi, attraverso uno studio trasversale, la produzione di due gruppi, 20 italofoeni e 15 sinofoni, evidenziando in particolare il diverso peso e grado di lessicalizzazione delle tre componenti di maniera, percorso e deissi nei due gruppi.

#### 5.5 Costruzioni particolari

Grande attenzione da parte di molti linguisti hanno sempre ricevuto le costruzioni con *bǎ* 把 e *bèi* 被, caratterizzate da peculiarità non solo sintattiche ma anche di carattere semantico e pragmatico. Anche in questo caso, gli studi acquisizionali esistenti sono oggetto di tesi di livello magistrale.

Morbiato (2020a) offre un'analisi a livello semantico, sintattico e di struttura informativa delle cosiddette costruzioni a doppio nominativo; analizza poi la traduzione in cinese di frasi che richiedono tale costruzione da parte 132 apprendenti italofoeni (30 di livello base, 54 intermedio, 48 avanzato oltre a un gruppo di controllo di 5 sinofoni). I risultati evidenziano una scarsa produzione della costruzione in tutti i livelli, oltre che un forte transfer di tipo inibitivo: alla costruzione target sono preferiti pattern della L1 che rendono il significato possessivo/partitivo implicito nei doppi nominativi (determinazione, verbo 'avere', aggettivi qualificativi).

Piccinini (2017) affronta il tema della comparazione di maggioranza con la costruzione con il *bǐ* 比: confronta la correttezza e la frequenza d'uso del comparativo tra due gruppi di apprendenti italofoeni (15 partecipanti ciascuno), il primo gruppo a cui la costruzione è stata insegnata attraverso un modello di

didattica interattivo, il secondo gruppo di controllo, riscontrando una migliore performance del primo rispetto al secondo.

Iurato (2021) indaga l'acquisizione della costruzione *shì...de* 是...的 (con accezione passata) adottando un approccio *multi-method*, che combina sia dati da corpora sia sperimentali: il corpus è composto da dati orali e scritti prodotti da 103 studenti di livello triennale e magistrale dell'Università Ca' Foscari Venezia, oltre che da 15 sinofoni come gruppo di controllo. Da un'analisi preliminare, emerge una scarsa produzione della costruzione, con un basso livello di accuratezza, che Iurato motiva con una sovrageralizzazione del *le* 了 perfettivo, oltre che a una mancata conoscenza delle restrizioni d'uso della costruzione.

### 5.6 Anafora e coreferenza

Altra tendenza del cinese soprattutto nel suo registro colloquiale, poco indagata a livello acquisizionale per italofofoni, è quella di non specificare elementi linguistici dati, noti o deducibili dal contesto. Questi possono essere elementi nominali, argomenti verbali ripetuti, temi condivisi da frasi contigue o nessi temporali e causali tra eventi. Questo fenomeno è definito in letteratura con il termine *anafora zero*, in cinese *língxíng huízhi* 零形回指 (W. Li, 2005; Li & Thompson, 1979; Pu & Pu, 2014; Tao, 2001) che Li e Thompson (1979: 317) descrivono come «a massive non-specification of arguments». Questo è un esempio citato da Morbiato (2015: 84), che offre un'analisi contrastiva con l'italiano: le anafore zero sono segnalate dal simbolo  $\emptyset$ ; la lettera a pedice ne segnala la coreferenza.

5) [Scena: il padre (P) riprende il figlio (F) perché ha rovesciato del vino]

P: 唉哟, 小心小心小心, 在学校没学过倒酒吧?

*Āiyōu, xiǎoxīn xiǎoxīn xiǎoxīn, ∅<sub>j</sub> zài xuéxiào<sub>1</sub> méi*  
oh attento- a scuola NEG  
*xué-guò dào-jiǔ<sub>k</sub> ba?*  
studiare-EXP versare-vino Q

'Ehi attenzione! Non hai imparato a versare il vino a scuola?'

F: 唉, 当然学过。

*Āi ∅<sub>j</sub> ∅<sub>1</sub> dāngrán xué-guò ∅<sub>k</sub>*  
eh certamente studiare-EXP  
'Sì, certo che l'ho imparato.'

In (5.P), il primo argomento del verbo *xué* 学 'imparare' (tu) è omissivo, mentre in (5.F) non sono specificati entrambi gli argomenti (io e *dào jiǔ* 倒酒 'versare il vino'); inoltre, non è ripetuto (ma è sottinteso) anche il nome di luogo *zài xuéxiào* 在学校 'a scuola'. In un'ottica di analisi contrastiva, le motivazioni per le quali il cinese omette costituenti impliciti sono perlopiù di

tipo pragmatico, mentre l'omissione del soggetto pronominale in italiano (*pro-drop*) è di natura sintattica, connessa alla natura flessiva della lingua (l'accordo verbale nel genere e nel numero consente la corretta interpretazione del pronome soggetto); altra differenza rispetto al cinese è che l'omissione non è possibile per l'oggetto, che dev'essere per forza reso con un pronome—il clitico preverbale – *l'* in (5.F). Sarebbe interessante capire se e come queste similarità e differenze tra L1-L2 influenzano il processo di acquisizione dell'espressione della coreferenza per discenti italofoeni.

### 5.7 Discorso, coesione e organizzazione testuale

Altro ambito di scarsa attenzione per gli studi acquisizionali è quello dell'organizzazione della frase complessa cinese. Una delle differenze sintattiche più evidenti rispetto all'italiano è la tendenza, per la stragrande maggioranza delle frasi subordinate cinesi, di apparire in modo rigido prima della principale: in 6, il cinese richiede che la concessiva stia prima della principale, mentre nella traduzione italiana avviene il contrario. La seconda peculiarità è legata al fatto che spesso il cinese lascia non specificati i nessi semantici tra le proposizioni, come avviene per il nesso ipotetico in 7 (per una trattazione più esaustiva, si veda Morbiato, 2020b: 48-50).

6) 不管怎样, 你都得尊敬他们。(PKU corpus)  
*Bùguǎn zěnyàng nǐ dōu déi zūnjìng tāmen*  
 NEG-considerare come 2SG tutto dovere rispettare 3PL  
 'Devi rispettarli indipendentemente dalle circostanze.'

7) 你不去, 我去。  
*Nǐ bú qù wǒ qù*  
 2SG NEG andare 1SG andare  
 TEMA=CORNICE COMMENTO  
 'Se non vai, vado io.'

Per quanto riguarda periodi più lunghi e frasi più complesse, va menzionato un fenomeno strettamente legato a quello dell'anafora zero, ossia quello delle catene tematiche; si tratta di frasi giustapposte, a volte prive di congiunzioni esplicite che le collegano, le quali condividono uno o più temi che vengono omessi nelle occorrenze successive indipendentemente dal loro ruolo sintattico, creando coesione testuale intra- e inter-frasale. Nell'esempio 8, il tema principale *nà liàng chē* 那辆车 'quell'auto' è omesso nelle sue occorrenze successive ( $\emptyset$ ). Tra le differenze esistenti con l'italiano, come detto sopra, vi è il fatto che mentre il soggetto pronominale può essere omesso, l'oggetto (in grassetto) dev'essere esplicitato attraverso clitici (per una trattazione più esaustiva, si veda Morbiato, 2020b: 63-72).

- 8) 那辆车, 价钱太贵, 颜色也不好, 我不喜欢, 不想买。昨天去看了一下, 还是不喜欢。

nà liàng chē<sub>j</sub> (a) Ø<sub>j</sub> jiàqián tài guì  
 Quello CLF veicolo TOP prezzo troppo costoso  
 (b) Ø<sub>j</sub> yánsè yě bù hǎo (c) wǒ bù xǐhuan Ø<sub>j</sub>  
 colore anche NEG buono 1SG NEG piacere  
 (d) Ø<sub>k</sub> bù xiǎng mǎi Ø<sub>j</sub> (e) Ø<sub>k</sub> zuótiān qù kàn-le  
 NEG AUX comprare ieri andare vedere-PFV  
 yíxià (f) Ø<sub>k</sub> hái shì bù xǐhuan Ø<sub>j</sub>  
 un.pó' ancora NEG piacere  
 'Quella macchina è troppo costosa e il colore non è nemmeno bello. Ø Non **mi** piace, Ø non voglio comprarla. Ieri Ø sono andato a vederla, comunque Ø non **mi** piace.'

## 6. Conclusioni

Questo contributo, nelle sue varie sezioni, ha tracciato una panoramica della ricerca CSL/CFL, in generale e su italofoeni, nella speranza di offrire spunti utili per direzioni e linee di ricerca future. Una prima riflessione riguarda gli approcci, il *design*, gli strumenti e le nozioni che caratterizzano la ricerca in ambito SLA. Dato il grado di maturità che la disciplina ha ormai raggiunto, comprovato dalla ricca letteratura di riferimento, appare senz'altro vantaggioso avvalersi di pratiche, esperienze e strumenti già consolidati nella ricerca acquisizionale di altre lingue seconde. Inoltre, sono auspicabili per il futuro studi metodologicamente solidi, caratterizzati da un chiaro *design* di ricerca, che permetta la replicabilità su campioni di studenti diversi per verificarne ed eventualmente migliorarne la generalizzabilità dei risultati. Particolarmente promettente è la direzione dell'uso o della creazione di *learner corpora* dedicati a italofoeni e, parallelamente, l'osservazione longitudinale di apprendenti, che permettono di indagare le diverse fasi di sviluppo dell'interlingua. Altra linea interessante è quella legata all'esplorazione delle sequenze acquisizionali e, parallelamente, di verifica della validità per i discendenti italofoeni delle generalizzazioni già fatte da studiosi che hanno osservato l'interlingua di apprendenti di diversa L1.

Il secondo punto riguarda i temi e gli ambiti di ricerca possibili: la sezione 5 ha messo alla luce vari aspetti sintattico-grammaticali del cinese di potenziale interesse dal punto di vista acquisizionale, anche in funzione di similarità e differenze rispetto all'italiano, rilevando aspetti grammaticali non ancora sufficientemente indagati dal punto di vista acquisizionale, quali l'ordine e l'assetto complessivo della frase, avverbi, verbi modali, mezzi coesivi, ma anche costruzioni tipiche del cinese come *bǎ* 把 *bèi* 被. Inoltre, le seguenti osservazioni a livello generale di CSL/CFL sono assolutamente valide anche per gli studi su italofoeni:

Especially scarce are *studies encompassing multiple related features so as to explore general developmental patterns*, relative emergence orders, or interactions (e.g., co-growth and co-hindrance) among these features. In general, grammatical features should be analyzed under *contextual influences in discourse*, rather than being simplistically set up as grammatical forms or ruled out as ungrammatical ones in isolated sentences [...] Given the fact that Chinese grammar is tightly interwoven with discourse [...] future studies need to emphasize these underexplored areas at the discourse level. (Lu & Ke, 2018: 199, enfasi mia)

Particolarmente valido è l'ultimo suggerimento di Lu e Ke, relativo a studi che indaghino dinamiche e difficoltà acquisizionali di aspetti legati alla dimensione dell'organizzazione testuale (anafore, catene tematiche, coesione, sezioni 5.6 e 5.7). Certamente, sono auspicabili anche studi che prendano in considerazione aspetti poco trattati nel presente contributo, quali l'emotività dell'apprendente, fattori socio-culturali coinvolti nell'apprendimento o funzioni comunicative, che possono offrire una più ricca e profonda conoscenza delle dinamiche acquisizionali anche per aspetti legati alla sintassi.

Se è certamente vero che la ricerca in ambito CSL/CFL su italofoeni è necessaria e utile sia ai fini di una migliore comprensione delle dinamiche acquisizionali sia di una più efficace didattica e programmazione di corsi e materiali d'insegnamento, è altrettanto importante sottolineare come questa contribuisca anche alla disciplina della CSL/CFL più in generale (Lu e Ke 2018: 199).

L'auspicio è che questi suggerimenti siano di supporto allo sviluppo della disciplina della CSL/CFL in Italia e alla realizzazione di studi e contributi alla ricerca utili ai fini di una sempre più approfondita e accurata comprensione delle dinamiche acquisizionali del cinese come L2.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDERSON, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- BADAN, L., & ROMAGNOLI, C. (2020). The acquisition of Mandarin sentence final particles by Italian learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58(4), 475-494.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2015). One functional approach to SLA: The concept-oriented approach. In B. VanPatten & J. Williams (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (Second Edition, vol. 22, pp. 54-74), New York, Londra: Routledge.
- BARLOW, M. (2005). Computer-based analyses of learner language. In R. Ellis & G. Barkhuizen (a cura di), *Analysing Learner Language* (pp. 335-357). Oxford: Oxford University Press.
- BRESNAN, J. (2015). *Lexical-Functional Syntax* (2nd ed.). Chichester: Wiley.
- CHAN, S. (a cura di). (2016). *Routledge Encyclopedia of the Chinese Language*. Londra, New York: Routledge.
- CHAUDRON, C. (2003). Data collection in SLA research. In C.J. Doughty & M.H. Long (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 762-828). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- CHINI, M. (2000). Interlingua: modelli e processi di apprendimento. In A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera* (pp. 46-68). Roma: Carocci.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1971). Deep structure, surface structure and semantic interpretation. In D.D. Steinberg & L.A. Jakobovits (a cura di), *Semantics, an Interdisciplinary Reader in Linguistics, Philosophy and Psychology* (pp. 183-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- CONTI, S. (2021). Italian learners' use of Chinese sentence final particles: Marking interrogatives in a tandem-learning context. *Instructed Second Language Acquisition*, 5(2), 202-231.
- CORDER, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(1-4), 161-170.
- DEKEYSER, R. (2015). Skill Acquisition Theory. In B. VanPatten & J. Williams (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 94-112). New York: Routledge.
- DOWTY, D. (1991). Thematic proto-roles and argument selection. *Language*, 67(3), 547-619.
- ELLIS, N.C., & WULFF, S. (2015). Usage-based approaches to SLA. In B. VanPatten & J. William (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 75-93). New York: Routledge.
- FREED, B.F. (1991). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington (MA): D.C. Heath and Company.



- FOLEY, C., & FLYNN, S. (2013). The role of the native language. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (a cura di), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- GOTTARDO, M., & VALENTINI, A. (2018). L'espressione della definitezza nell'italiano L2 di sinofoni. In A. Manco (a cura di), *Le lingue extraeuropee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)* (pp. 233-248). Milano: Officinaventuno.
- GRANGER, S. (2009). The contribution of learner corpora to Second Language Acquisition and foreign language teaching. In K. Aijmer (a cura di), *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-32). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- HAN, Z. (2017). The theoretical landscape of Second Language Acquisition. In I. Kecskes & C. Sun (a cura di), *Key Issues in Chinese as a Second Language Research* (pp. 3-25). New York: Routledge.
- HO, Y. (1993). *Aspects of Discourse Structure in Mandarin Chinese*. Lewiston, Queenston, & Lampeter: Mellen University Press.
- HOUSEHOLDER, F.W., & CHENG, R.L. (1980). *Universe-Scope Relations in Chinese and Japanese*. Bloomington (IN): Indiana University Linguistics Club.
- HUANG, J.S.P. (1971). *A Chinese child's acquisition of English syntax* (tesi di master non pubblicata), University of California, Los Angeles.
- IURATO, A. (2021). *The acquisition of the Chinese 是 Shì.....的 de Construction by L1 Italian Learners: A Preliminary Analysis Based on Learner Corpus Data and Experimental Data*. VI Edition of the Study Days on Chinese Linguistics, Università di Bologna, Forlì, Italia.
- JAMES, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Londra, New York: Longman.
- JIANG, W. (2009). *Acquisition of Word Order in Chinese as a Foreign Language*. Berlino, New York: Mouton de Gruyter.
- JIN, Z. 金志刚, & WANG, L. 王莉 (2017). *Yidali xuesheng Hanyu jieci 'zai' xide pianwu fenxi ji jiaoxue duice* 意大利学生汉语介词“在”习得偏误分析及教学对策 [Acquisition of the chinese preposition 'zai' by Italian students: Error analysis and teaching countermeasures]. *Journal of Liaoning Normal University (Social Science Edition)*, 40(2), 127-132.
- JING-SCHMIDT, Z., & PENG, X. (2018). Linguistic theories and teaching Chinese as a second language. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 63-81). Londra: Routledge.
- KE, C. (a cura di). (2018). *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

- LI, C.N., & THOMPSON, S.A. (1979). Third-person pronouns and zero-anaphora in Chinese discourse. In T. Givón (a cura di), *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax* (pp. 311-335). New York: Academic Press.
- LI, W. (2004). Topic chains in Chinese discourse. *Discourse Processes*, 37(1), 25-45.
- LI, W. (2005). *Topic Chains in Chinese: A Discourse Analysis and Application in Language Teaching*. München: Lincom Europa.
- LOAR, J.K. (2011). *Chinese Syntactic Grammar: Functional and Conceptual Principles*. New York: Peter Lang.
- LU, Y., & KE, C. (2018). L2 Chinese grammar development. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 151-216). London: Routledge.
- MEISEL, J.M. (2012). Development in Second Language Acquisition. In P. Robinson (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 165-173). New York: Routledge.
- MORBIATO, A. (in corso di pubblicazione). *Yidaliyuzhe hanyu cixu cuowu fenxi – yi biaoda yoding he yizhi xinxi de jiegou wei li* 意大利语者汉语词序错误分析——以表达有定和已知信息的结构为例 [Challenges for Italian L1 learners of Chinese: A contrastive analysis of word order errors connected to definiteness and givenness]. In X. Chen & T. Lippiello (a cura di), *Rénwén chuàntǒng yǔ fāngfǎ fēnshū: duōyuán wénhuà shìyě xià de Zhōngguó yǔyán wénxué* 人文传统与方法分梳：多元文化视野下的中国语言文学. Beijing: Peking University Press.
- MORBIATO, A. (2015). Quello che i cinesi non dicono. In M. Abbiati & F. Greselin (a cura di), *Lingua cinese: variazioni sul tema* (Sinica Venetiana 2, pp. 79-102). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- MORBIATO, A. (2017). Information encoding, Mandarin Chinese word order and CSLA: A cognitive-functional account. In I. Kecskes (a cura di) *Explorations into Chinese as a Second Language, Educational Linguistics* (pp. 31:83-107). New York: Springer International Publishing.
- MORBIATO, A. (2019). Conceptual Word Order Principles and Mandarin Chinese grammar. In C. Shei (a cura di), *Routledge Handbook of Chinese Discourse Analysis* (pp. 85-101). Londra: Routledge.
- MORBIATO, A. (2020a). Acquisition of double-nominative constructions by Italian L1 learners of Chinese: A cross-sectional corpus study. *Annali Di Ca' Foscari. Serie Orientale*, 56, 1-32.
- MORBIATO, A. (2020b). Cognitive and functional principles shaping Chinese linear order: The containment schema. *Cognitive Linguistic Studies*, 7(2), 307-333.
- MORBIATO, A. (2020c). *Il tema in cinese tra frase e testo: struttura sintattica, informativa e del discorso*. Venezia: Cafoscarina.
- MORBIATO, A., ARCODIA, G.F. & BASCIANO, B. (2020). Topic and subject in Chinese and in the languages of Europe: Comparative remarks and implications for Chinese as a second/foreign language teaching. *Chinese as a Second Language Research*, 9(1), 31-66.

- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C.J. Doughty & M.H. Long (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell.
- ODLIN, T. (2012). Linguistic transfer. In P. Robinson (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 396-400). New York: Routledge.
- PICCININI, C. (2017). Didattica della struttura comparativa di maggioranza ad apprendenti italofofoni di cinese L2. In C. Bulfoni, Z. Jin, E. Lupano, & B. Mottura (a cura di), *文心 Wenxin l'essenza della scrittura – contributi in onore di Alessandra Cristina Lavagnino* (pp. 443-453). Milano: Franco Angeli.
- PIENEMANN, M., & LENZING, A. (2015). Processability theory. In B. VanPatten & J. Williams (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 159-179). New York: Routledge.
- PU, M., & PU, Q. (2014). The topic chains in Chinese: A discourse analysis and application in language teaching. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(1), 27-44.
- ROBINSON, P., & ELLIS, N.C. (a cura di). (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Routledge.
- ROMAGNOLI, C. (2012). *Grammatica cinese. Le parole vuote del cinese moderno*. Milano: Hoepli.
- ROMAGNOLI, C. (2018). Rana, dove sei? L'espressione degli eventi di moto in italiano e in cinese. In A. Manco (a cura di), *Le lingue extraeuropee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)* (pp. 307-322). Milano: Officinaventuno.
- SCHACHTER, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- SELINKER, L. (2013). Interlanguage. In P. Robinson (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp. 338-342). New York: Routledge.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SPARVOLI, C. (2017). Fenomeni di inversione in cinese e in italiano. In C. Bulfoni (a cura di), *Linguistica Cinese. Tendenze e Prospettive* (pp. 113-142). Milano: Unicopli.
- TAI, J.H., & HSUEH, F.F.H. (a cura di). (1989). *Functionalism and Chinese Grammar*. South Orange (NJ): Chinese Language Teacher Association.
- TAO, L. (2001). Switch reference and zero anaphora: Emergent reference in discourse processing. In A. Cienki, B.J. Luka, & M.B. Smith (a cura di), *Conceptual and Discourse Factors in Linguistic Structure* (pp. 253-269). Stanford: CSLI Publications.

- TAO, L., & HEALY, A.F. (2005). Zero anaphora: Transfer of reference tracking strategies from Chinese to English. *Journal of Psycholinguistic Research*, 34(2): 99-131.
- THOMAS, M. (2013). History of the study of Second Language Acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (a cura di), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 9-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- VANPATTEN, B. (2015). Input processing in adult SLA. In B. VanPatten & J. William (a cura di), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 113-134). New York: Routledge.
- VANPATTEN, B., & J. WILLIAMS (a cura di). (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (Second Edition). New York: Routledge.
- WHITE, L. (2015). Linguistic theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. In B. VanPatten & J. William (a cura di), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 34-53). New York: Routledge.
- YANG, D. 杨德峰 (2003a). *Chaoxianyu muyu xuexizhe quxiang buyu de xide qingkuang fenxi* 朝鲜语母语学习者趋向补语的习得情况分析 [Sequence of acquiring the directional complements by Korean-speaking learners of Chinese]. *Jinan Daxue Huawen Xueyuan Xuebao* 暨南大学华文学院学报, 45(4), 20-31.
- YANG, D. 杨德峰 (2003b). *Yingyu muyu xuexizhe quxiang buyu de xide shunxu* 英语母语学习者趋向补语的习得顺序 [Sequence of acquiring the directional complements by English-speaking learners of Chinese] *Shijie Hanyu Jiaoxue* 世界汉语教学, 17(2), 52-65.
- YANG, D. 杨德峰 (2004). *Riyu muyu xuexizhe quxiang buyu de xide qingkuang fenxi* 日语母语学习者趋向补语的习得情况分析 [Sequence of acquiring the directional complements by Japanese-speaking learners of Chinese]. *Jinan Daxue Huawen Xueyuan Xuebao* 暨南大学华文学院学报, 46(3), 23-35.
- YUN, X. (2011). Introduction: Chinese language and linguistics in the new era. In Y. Xiao, L. Tao, & L.H. Soh (a cura di), *Current Issues in Chinese Linguistics* (pp. 1-25). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- ZHANG, J., & LU, X. (2013). Variability in Chinese as a foreign language learners' development of the Chinese numeral classifier system. *The Modern Language Journal*, 97(1), 46-60.
- ZHANG, J., & TAO, H. (2018). Corpus-based research in Chinese as a second language. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 48-62). Londra: Routledge.