

IL *PRINCIPLE OF TEMPORAL SEQUENCE* NELL'APPRENDIMENTO
DEL SINTAGMA LOCATIVO 'ZÀI 在 + LUOGO':
UN'INDAGINE PRELIMINARE SU DISCENTI ITALOFONI

Tommaso Tucci

ABSTRACT:

Basandosi su un quadro teorico cognitivo-funzionale, il contributo dimostra come una didattica esplicita del *Principle of Temporal Sequence* possa essere utile al discente di cinese mandarino a discernere la diversa posizione preverbale o post-verbale del sintagma locativo preposizionale 'zài 在 + luogo' all'interno della frase non marcata. I dati, raccolti tramite un'indagine trasversale condotta in una scuola secondaria di secondo grado italiana, hanno dimostrato come tale approccio didattico sia preferibile rispetto a quelli tradizionalmente usati in classe.

PAROLE CHIAVE: *Didattica del cinese L2, Acquisizione L2, Principle of Temporal Sequence (PTS), Iconicità sintattica, Sintagma locativo, Motivazione linguistica*

Relying on a cognitive-functional theoretical framework, the study demonstrates how an explicit teaching of the Principle of Temporal Sequence can be useful for Mandarin Chinese learners to discern the different preverbal or postverbal position of the prepositional locative phrase 'zài 在+ location' within the unmarked sentence. Data collected through a cross-sectional investigation in an Italian Secondary School showed that this teaching approach is preferable to those traditionally used in the classroom.

KEYWORDS: *TCSL, L2 Acquisition, Principle of Temporal Sequence (PTS), Syntactic iconicity, Locative phrase, Linguistic motivation*

1. Introduzione

‘Cosa rappresenta questo carattere? Perché si scrive così?’ Sono domande comuni per chi si avvicina allo studio della lingua cinese. La risposta del docente non si fa attendere: numerosi gli studi mirati a ricercare l’origine e lo sviluppo dei caratteri cinesi, sistema di scrittura dal grande valore evocativo grazie anche alla sua componente iconica (Luk & Bialystok, 2005; Wilder & Ingram, 1974). Più raramente, tuttavia, quello stesso apprendente si sarà domandato: ‘C’è un motivo per la frase ha le parole ordinate in questo modo?’ L’iconicità sintattica non è un assunto preso granché in considerazione dal discente italofono, abituato all’acquisizione delle seconde lingue (L2) partendo dalle strutture morfosintattiche delle lingue europee. D’altra parte, date le loro

caratteristiche tipologiche, le strutture morfosintattiche di lingue isolanti come il cinese mandarino tenderebbero ad essere più iconiche rispetto a quelle morfologicamente più ricche (Haiman, 1985): questo pensiero si ricollega al filone di ricerca cognitivo-funzionale, i cui esponenti affermano che nella grammatica delle lingue esistono strategie iconiche e dunque, in qualche misura, motivate (Biq, Tai, & Thompson, 1996)¹. In particolare, il *Principle of Temporal Sequence* (PTS), descritto e applicato per la prima volta alla lingua cinese da Tai (1985) e inserito successivamente all'interno di un più ampio approccio cognitivo-funzionale (1989), è un principio iconico che mira a motivare il posizionamento degli elementi verbali e circostanziali all'interno della frase non marcata.

Diversi studi sull'apprendimento dell'ordine delle parole (Jiang, 2009, 2017; Loar, 2011; Morbiato, 2017) hanno suggerito che una didattica esplicita dei principi iconici riferiti all'approccio cognitivo-funzionale possa essere utile ai discenti di cinese come L2 nel prevenire errori sintattici nella produzione scritta e orale. Più in generale, dal punto di vista glottodidattico, è stato osservato che la motivazione linguistica detiene un grande potenziale, e che «presenting segments of language as motivated is likely to be beneficial for learners as it may enhance comprehension, retention, cultural awareness and positive affect» (Boers & Lindstromberg, 2006).

Al fine di mostrare come un insegnamento esplicito del PTS possa risultare efficace nel facilitare l'acquisizione delle strutture linguistiche del cinese mandarino, il presente contributo propone uno studio preliminare centrato sull'apprendimento del sintagma preposizionale locativo 'zài 在+ luogo', in particolare nella sua forma post-verbale. L'indagine, di carattere trasversale, è stata svolta su un campione di 38 apprendenti italofofoni, frequentanti un corso di lingua cinese curricolare in una scuola secondaria di secondo grado italiana. In fase di verifica delle conoscenze acquisite sull'argomento in oggetto, da effettuarsi tramite un test di riordino delle parole, l'ipotesi di ricerca prevede che il gruppo istruito menzionando esplicitamente il PTS possa ottenere risultati migliori rispetto al gruppo di controllo, istruito invece tramite una metodologia strutturata in base agli input normalmente usati nella didattica in classe.

¹ Con il termine 'motivato', si intende qualcosa che nel linguaggio non è «né arbitrario né prevedibile» (Lakoff, 1987: 346). Non sempre l'iconicità è sufficiente a motivare la struttura (cfr. studi di Haspelmath, 2008; Siewierska & Bakker, 2013), e lo stesso termine, 'iconicità', ha diverse interpretazioni nella letteratura: se è vero che il concetto di iconicità è stato a lungo inteso come 'similarità percepita' tra forma e significato (cfr. Haiman, 1980, 1985), alcuni autori (Nöth, 2008; Sonesson, 2008) propongono una distinzione tra il concetto di 'similarità' e quello di 'iconicità'. Per Sonesson, ad esempio, la 'similarità' si qualificerebbe come 'iconicità' solo quando in grado di motivare esaustivamente una particolare costruzione o forma linguistica. Il presente contributo tratta la nozione di iconicità come descritta all'interno dell'approccio cognitivo-funzionale di Tai (1989, 1993, 1999) (cfr. paragrafo 2.1).

2. Background teorico e revisione della letteratura

2.1 *L'approccio cognitivo-funzionale al cinese mandarino*

La Linguistica Cognitiva (LC), tradizionalmente ricondotta agli studi di George Lakoff (1987) e Ronald W. Langacker (1987), nasce come un insieme di paradigmi teorici contrapposti allo strutturalismo e al generativismo di stampo chomskiano. Uno degli assunti alla base della LC consiste nel considerare la grammatica delle lingue come una rappresentazione simbolica e concettualizzata del mondo reale e del pensiero umano, quindi non come sistema formale autonomo e arbitrario. James H-Y. Tai, di cui si ricorda il suo lavoro più esaustivo, *Cognition-based Functional Grammar of Chinese* (1989), è tra i primi studiosi ad applicare i principi teorici propri della LC al cinese mandarino². L'autore, servendosi dell'approccio funzionalista promosso da studiosi quali Hopper e Thompson (1980) e degli studi sull'iconicità di Haiman (1980, 1985), sviluppa un paradigma cognitivo-funzionale atto a descrivere e motivare l'ordine delle parole del cinese³. In continuità con gli assunti della LC, che negano l'arbitrarietà delle strutture linguistiche (cfr. Lakoff, 1987), Tai propone la ricerca di modelli ricorrenti nella sintassi della lingua cinese, al fine di formulare principi specifici che ne motivino il rapporto tra forma e funzione. I suoi studi (1985, 1989, 1993) indagano in particolare un aspetto della motivazione linguistica, l'iconicità sintattica, proprietà secondo la quale la concettualizzazione umana del mondo fisico e la sequenza naturale degli eventi sono riflessi nell'ordine delle parole.

L'importanza che il cinese conferisce all'ordine delle parole nella strutturazione del significato è dimostrata a partire dalla ormai nota affermazione di Chao Yuen-ren (1968: 260): «It is often said that all Chinese grammar is syntax, all Chinese syntax is word order, and therefore all Chinese grammar is word order». La lingua cinese, date le sue caratteristiche tipologiche (caso emblematico di lingua isolante a morfologia flessiva pressoché nulla, priva di un sistema di articoli e marche flessive di tempo), è costretta a fare affidamento «heavily on word order as an underlying marking feature for meaning» (Ho, 1993: 138).

2.2 *Implicazioni sull'acquisizione del cinese come L2*

La prima tassonomia con pretesa di completezza sui principi regolatori della sintassi in cinese è stata compilata da Jiang (2009), partendo dall'analisi di un

² Studi sulla lingua cinese tramite le lenti della LC sono stati svolti in ambiti linguistici differenti, attraverso cornici concettuali plurime, spesso tra loro correlate: si annoverano studi su categorizzazione, figure retoriche, costruzioni grammaticali specifiche e concettualizzazioni (*construal*). Per una panoramica esaustiva a riguardo si confronti la rassegna in Yu e Wang (2019).

³ Per una panoramica esaustiva sui principi che compongono l'approccio cognitivo-funzionale e la promozione di un approccio non autonomo allo studio della sintassi del cinese si guardi Tai (1989, 2005).

corpus di errori nell'ordine delle parole prodotto da discenti anglofoni. La studiosa ritiene che l'approccio cognitivo-funzionale di Tai sia la cornice teorica più informativa nello spiegare e motivare gli errori nell'ordine delle parole nel cinese mandarino come L2. Secondo la stessa Jiang (2017), includere e citare principi concettuali come il PTS nei curricula di cinese come L2 avrebbe una duplice finalità: assistere i docenti nel descrivere con chiarezza le costruzioni sintattiche e, dalla prospettiva propria della Analisi degli Errori (cfr. Corder, 1967), fornire motivazioni non arbitrarie e *noticing* metalinguistico riguardo ad eventuali agrammaticalità nell'interlingua del discente. Nel 2011 è stata redatta da Loar la prima grammatica che motiva sistematicamente, basandosi su questi principi concettuali, la posizione di elementi verbali, circostanziali e complementi nel cinese mandarino⁴. La stessa Loar (2011), a cui fa eco Morbiato (2017), afferma che le regole sintattiche del cinese sembrano arbitrarie e difficili da ricordare, ma che se interpretate come la manifestazione di principi cognitivi logici, molta di questa arbitrarietà scompare e l'insegnamento diventa molto più semplice ed efficace. D'altronde, sono questi stessi principi ad essere di facile comprensione e memorizzazione, poiché schemi iconici e quindi conformi con le categorie percettive del discente. Se è vero che, come asserito da Slobin (1966), la complessità nella comprensione di una frase è direttamente proporzionale alla devianza della sua struttura dal naturale ordine percettivo delle cose, comprendere principi 'naturali' come il PTS richiederebbe uno sforzo metalinguistico minimo: Tai (1985: 64) ritiene infatti che tale principio «requires the least psychological complexity in language processing».

Una didattica dell'ordine delle parole improntata a questa cornice teorica rimedierebbe quindi all'apparente mancanza di motivazione linguistica dietro svariate costruzioni sintattiche, che potrebbero essere presentate come arbitrarie nella pratica didattica: studi sul tema dimostrano che, generalmente, i libri di testo usati nelle classi di cinese come L2 non fanno menzione dei principi iconici afferenti al quadro cognitivo-funzionale (Jiang, 2009: 204). Dal punto di vista glottodidattico, tale approccio si sposerebbe bene con strategie didattiche nelle quali le forme linguistiche sono illustrate esplicitamente dal docente. Partendo infatti dall'assunto che ogni lingua possa rappresentare concettualmente la realtà tramite strategie diverse, culturalmente specifiche, ne deriva che le strutture cognitive alla base della nostra L1 possano interferire con quelle sottostanti la L2⁵. Anche per questa ragione, è stato provato che un

⁴ Qui il termine 'complementi' è generalmente usato per descrivere i circostanziali post-verbali. Secondo la letteratura in lingua inglese, in cinese le espressioni pre e post-verbali sono divise in due categorie: *adverbials* (circostanziali) e *complements* (complementi) (cfr. Lu & Wu, 2009).

⁵ Per quanto riguarda gli assunti alla base dell'approccio cognitivo-funzionale, si ricorda che la letteratura di riferimento (Biq, Tai, & Thompson, 1996: 101; Hu, 1995: 3; 26-27) accetta l'esistenza sia di strutture concettuali *language-specific* che di principi condivisi da lingue differenti. Tai (2005: 559) afferma che: «languages share conceptual universals, which may or may not be innate, but they also exhibit differences in conceptualization of reality. This is because human beings are endowed

apprendimento implicito della lingua non sia sempre sufficientemente efficace a livello acquisizionale: metodologie didattiche in cui la grammatica è insegnata servendosi di un approccio induttivo, esplicito, che motivi i passaggi concettuali che portano la L2 a costruirsi diversamente rispetto alla propria L1, avrebbero dunque un potere esplicativo utile a facilitare l'acquisizione linguistica (Norris & Ortega, 2000; Robinson & Ellis, 2008).

La fase di trattamento didattico presentata nel seguente elaborato, si basa quindi sull'assunto che una illustrazione motivata di come il sintagma preposizionale 'zai + luogo' si posizioni in relazione al verbo, attraverso menzione esplicita del PTS, possa beneficiare all'acquisizione di questa particolare struttura linguistica. Prendendo in prestito le parole di Lakoff (1987: 346) «è più semplice imparare qualcosa che è motivato rispetto a qualcosa di arbitrario. È anche più semplice ricordarsi e usare una conoscenza motivata rispetto ad una arbitraria»⁶. Boers e Lindstromberg (2006: 314) affermano che la presentazione di elementi del linguaggio come motivati può essere d'aiuto ai discenti nella memorizzazione a lungo termine (*retention*): indurre una riflessione sulla motivazione di una connessione tra forma e significato potrebbe infatti favorire l'apprendimento, portando i discenti a processare le informazioni ad un livello più 'profondo', incrementando così la possibilità che quest'ultime rimangano impresse nella memoria di lungo periodo e facilitandone quindi l'acquisizione. Secondo i due autori, la motivazione linguistica faciliterebbe dunque meccanismi di *dual coding* (cfr. *dual coding theory* in Clark & Paivio, 1991), nei quali il ricordo e la memorizzazione di determinate informazioni linguistiche sono facilitate dalla loro associazione con una immagine mentale, prodotta da un pensiero figurativo. Nel caso del PTS, il discente è incoraggiato ad associare l'ordine delle parole ad una raffigurazione concreta che segua il susseguirsi degli elementi linguistici attraverso un continuum temporale di matrice lineare, facilmente concettualizzabile dalle capacità cognitive insite nell'apprendente.

Nei contesti di apprendimento formale, l'introduzione e l'illustrazione esplicita dei principi concettuali quali il PTS si svolgerebbe durante quegli interventi focalizzati sulla forma linguistica (*focus on form*, cfr. Long, 1991) che sono ormai riconosciuti dalla letteratura in ambito acquisizionale come utili e consolidati all'interno di svariati approcci didattici, anche quelli di stampo comunicativo (Benati, 2021). L'attenzione posta alla forma del messaggio linguistico, unitamente al ruolo del docente nel promuovere strategie di processazione motivate dell'input stesso, può essere d'aiuto nel

with a highly flexible and imaginative mind that can view the same object or situation from different perspectives, based on their experiences, inner feelings and perceptions». Alcuni di questi detengono però un potere esplicativo più forte in alcune lingue rispetto ad altre: il PTS, ad esempio, pur essendo applicabile anche ad altre lingue, è solo in cinese che, data la sua sistematicità, è considerato uno dei principi con il più alto grado di generalizzabilità nella motivazione dell'ordine delle parole (Tai, 1985: 64-65).

⁶ Corsivo nel testo originale.

limitare la scelta di strategie di processazione errate o meno efficaci da parte dei discenti, come avviene adottando approcci didattici vicini alla *processing instruction* (cfr. Benati, 2019; Van Patten & Cadierno, 1993). In quest’ottica, sono proprio gli stessi principi iconici, come il PTS, il punto di partenza sulla base dei quali modellare l’input per favorirne una corretta processazione da parte dell’apprendente.

In conclusione, si sottolinea che sebbene proliferino gli studi teorici a favore di un insegnamento esplicito di questi principi iconici nelle classi di cinese come L2, la stessa letteratura (Huang, 2013; Jiang, 2009, 2017; Loar, 2011; Morbiato, 2017, 2019; Zhao, 2011) sottolinea la carenza, riguardo all’argomento, di ricerche empiriche dal punto di vista acquisizionale o legate alla pratica didattica. La presente indagine preliminare è stata concepita anche al fine di sopperire a questa mancanza.

2.3 Il PTS e il posizionamento del sintagma locativo ‘zai + luogo’

Il PTS è uno dei principi organizzativi iconici dell’ordine delle parole del cinese proposti negli studi di Tai (1985, 1989, 1993). L’autore lo definisce nei seguenti termini: «the relative word order between syntactic units is determined by the temporal order of the states that they represent in the conceptual world» (Tai, 1985: 50). In altre parole, ciò che accade o è percepito accadere prima nel mondo fisico o nella mente del parlante viene enunciato prima all’interno della frase.

- 1) a. 他坐公共汽车到这儿。
Tā zuò gōnggòngqìchē dào zhèr.
 3SG.M sedere autobus arrivare qui
 ‘È arrivato qui con l’autobus’
- b. 他到这儿坐公共汽车。
Tā dào zhèr zuò gōnggòngqìchē.
 3SG.M arrivare qui sedere autobus
 ‘È arrivato qui per prendere l’autobus’

L’esempio 1 (Tai, 1985: 54) prende in esame una costruzione di verbi in serie. In cinese non è necessario aggiungere marche esplicite di coordinazione o subordinazione per legare due sequenze verbali. Il PTS afferma che quando due sintagmi verbali esprimono azioni consecutive, essi sono ordinati secondo la loro sequenza temporale nel mondo concettuale. L’ordine delle parole riflette quindi la sequenza temporale delle azioni rappresentate in (1a) e in (1b), donando alle due frasi un significato del tutto differente: in 1a, la prima azione, in ottica temporale, è rappresentata dal sintagma preposizionale modale *zuò gōnggòngqìchē* 坐公共汽车 ‘in autobus/prendere l’autobus’, seguita dal predicato *dào zhèr* 到这儿 ‘arrivare qui’. In (1b) l’azione di ‘prendere l’autobus’

è invece svolta solo successivamente all'‘arrivare qui’. In italiano, per esprimere questa differenza, non è sufficiente invertire l'ordine delle parole: la *consecutio temporum*, differenti tempi verbali e l'uso delle proposizioni finali concorrono nella strutturazione dei diversi significati⁷.

Secondo Tai (1985: 64), il PTS è uno dei principi più generalmente applicabili a tutta la grammatica cinese. Seppur alcuni autori abbiano mosso delle critiche sulle sue capacità esplicative in alcune strutture⁸, diversi studi ne hanno illustrato la sua ampia generalizzabilità nella motivazione dell'ordine delle parole del cinese mandarino (cfr. Huang, 2013; Loar, 2011, Morbiato, 2019). D'ora in avanti, ai fini dell'indagine, ci si soffermerà unicamente sulla utilità del PTS nel motivare il posizionamento preverbale o post-verbale del sintagma locativo ‘*zai* + luogo’.

Secondo la letteratura, i sintagmi locativi preposizionali tendono ad apparire prima del verbo quando indicano il luogo di svolgimento di un'azione, mentre sono generalmente posposti al verbo se sottolineano la posizione di una persona o di un oggetto risultante da un'azione (Li & Thompson, 1981). Essi possono essere anticipati da preposizioni con significati diversi. Tra quelle che possono occupare una posizione sia preverbale che post-verbale si ricordano ad esempio *dào* 到 ‘a, fino a’, indicante punto di arrivo e destinazione⁹, oppure *wǎng* 往, *cháo* 朝 e *xiàng* 向 ‘verso’, indicanti direzione o punto di arrivo. Nella presente ricerca, si è scelto di soffermarsi unicamente sul sintagma locativo preposizionale anticipato dalla marca di luogo *zài* 在, derivante dall'omonimo verbo, col valore canonico di ‘esistere nello spazio’ (Loar, 2011).

L'indagine si è concentrata su questo particolare sintagma locativo, a scapito degli altri, in seguito a tre considerazioni di ordine teorico e didattico. Innanzitutto poiché, secondo dati statistici, è il sintagma preposizionale locativo più utilizzato nella lingua cinese moderna¹⁰. In secondo luogo poiché

⁷ Per una trattazione più puntuale sulle differenze cross-linguistiche nella strutturazione della forma linguistica tra italiano, inglese e cinese si confronti Morbiato (2017).

⁸ Loar (2011), ad esempio, pur riconoscendo l'utilità esplicativa del PTS nella motivazione di svariate strutture sintattiche, dimostra come posizionamento di avverbiali di diverso ruolo semantico (modo, focus, portata, frequenza, ecc.) non sia giustificabile in termini di PTS. Per altre critiche sull'ambito di applicabilità del PTS si vedano, ad esempio, Jiang (1999) e Sun e Jin (2002) e le critiche di Newmeyer (1992) e Paris e Peyraube (1993), già discusse dallo stesso Tai (2002).

⁹ L'uso linguistico dimostra che la preposizione *dao* in posizione post-verbale possa spesso essere interscambiabile *zai* qualora la frase si focalizzi unicamente sul luogo che si trova ad occupare il soggetto o l'oggetto diretto a seguito di uno spostamento. In quest'ottica, l'unica differenza nelle due preposizioni si trova nel fatto che la prima porta con sé la nozione di destinazione o punto di arrivo, sottintendendo l'idea di direzione, aspetto invece non condiviso dalla preposizione *zai* (cfr. Loar, 2011).

¹⁰ Si veda a riguardo il *Chinese Word Frequency Dictionary* (Huang, Chen, & Gao, 1998), la prima risorsa a contenere informazioni sulla frequenza dei lessemi basate sulla loro classe lessicale. *Zai*, usato come preposizione, compare in prima posizione in 56.769 diverse entrate. La seconda preposizione, per frequenza, è *duì* 对, con 13.944 entrate. Il dizionario è basato sull'*Academia Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese* (10 milioni di parole) ed è disponibile gratuitamente online al seguente link: <https://ckip.iis.sinica.edu.tw/CKIP/tr/9801_2013.pdf>.

risulta quello più saliente e più frequentemente utilizzato nella didattica in classe, venendo generalmente introdotto prima delle altre preposizioni, nel primo o secondo quadrimestre del primo anno di corso. La terza ragione risiede nella complessità derivante dalle diverse classi lessicali e funzioni che il morfema *zai* può assumere e le conseguenti difficoltà acquisizionali che potrebbero nascere nel discente durante il suo processo di apprendimento.

Come indicato dal lavoro di Jia e Liu (2016) sull'apprendimento del sintagma locativo e temporale, il lessema *zai* ha almeno quattro diverse macrofunzioni, riassunte di seguito e nella Tabella 1: marca l'aspetto progressivo del verbo, indica il posizionamento del soggetto, il luogo dove un evento o uno stato ha luogo (sintagma preverbale) o il luogo dove un evento o uno stato ha fine (sintagma post-verbale).

Tabella 1.

*Funzioni di zai*¹¹

Classe lessicale	Forma	Funzione
Verbo	<i>zai</i> +SN	Indicare il luogo dove è ubicato il soggetto.
Preposizione	<i>zai</i> +SN+V	Indicare il luogo dove si svolge un evento, o dove ha luogo uno stato.
Preposizione	V+ <i>zai</i> +SN	Indicare il luogo dove un evento ha fine, o dove ha luogo uno stato.
Avverbio	<i>zai</i> +V	Marcare l'aspetto progressivo

Per motivi di spazio e ragioni che esulano dagli obiettivi di questa indagine, non si andrà ad elencare la tipologia dei verbi che possono essere accompagnati dal sintagma '*zai* + luogo'. Per una lista esaustiva si guardi, ad esempio, il lavoro di Fan (1982) e quello di Liu (2009), quest'ultimo in relazione al sintagma post-verbale. Qui ci basta ricordare che certi verbi ammettono sia la costruzione locativa preverbale che quella post-verbale (Li & Thompson, 1981)¹². Si prendano ora in considerazione gli esempi 2 e 3 (Tai, 1989: 207):

¹¹ Adattamento da Jia e Liu (2016, p. 8). La tabella non è esaustiva, ma elencare nel dettaglio tutte le funzioni del termine va al di là degli obiettivi del presente elaborato. Secondo Liu (2009: 11), a cui si rimanda per una trattazione più dettagliata, il lessema ha infatti funzioni differenti dipendentemente dalle proprietà aspettuali del verbo a cui si accompagna.

¹² Secondo Li e Thompson (1981: 398), quasi tutti i verbi possono occorrere con il sintagma locativo preverbale '*zai* + luogo', mentre quello post-verbale sarebbe compatibile solo con 4 categorie di verbi: di spostamento, di postura, di apparizione e di posizionamento. Una opinione alternativa sul tema è data da Liu (2009: 23), che vede solo due categorie di verbi non essere compatibili con il sintagma '*zai* + luogo' post-verbale: (1) Verbi che implicano moto diretto (con i quali sarebbe consentito unicamente l'uso del sintagma locativo '*dào* 到 + luogo', a meno che il moto sia diretto verso il basso (*downward movement*)); (2) Verbi che contengono un complemento risultativo, salvo poche eccezioni (tale limite è giustificabile dato che il sintagma post-verbale di *zai* fornendo un punto di fine ad un evento, sarebbe in contrasto con una struttura di tipo risultativo, che marca anch'essa un punto di fine).

- 2) a. *他做饭在厨房里。
Tā zuò-fàn zài chúfáng-lǐ
 3SG.M fare-cibo in cucina-dentro
- b. 他在厨房里做饭。
Tā zài chúfáng-lǐ zuò-fàn
 3SG.M in cucina-dentro fare-cibo
 'Fa da mangiare in cucina'
- 3) a. *他在水里掉。
Tā zài shuǐ-lǐ diào
 3SG.M in acqua-dentro cadere
- b. 他掉在水里。
Tā diào zài shuǐ-lǐ
 3SG.M cadere in acqua-dentro
 'È caduto in acqua'

Nella 2, ragionando in termini di PTS, il soggetto deve essere fisicamente presente in un luogo specifico prima che si possa compiere l'azione espressa dal verbo: *tā* 他 'egli' prima di poter *zuò-fàn* 做饭 'cucinare' deve quindi già trovarsi *zài chúfáng lǐ* 在厨房里 'in cucina'. L'agrammaticalità della 3° è dunque dovuta alla violazione del PTS nell'ordine delle parole. Nella 3b, d'altra parte, la posizione post-verbale del sintagma locativo è grammaticalmente motivabile e facilmente comprensibile se considerata nell'ottica di una sequenza temporale: il soggetto prima *diào* 掉 'cade' e solo successivamente si ritrova *zài shuǐ lǐ* 在水里 'in acqua'.

Si noti ora la diversa collocazione del sintagma locativo nell'esempio 4 (Loar, 2011: 180), riferita al verbo *tíng* 停 'fermarsi, parcheggiare'.

- 4) a. 车在大门外停着呢。
Chē zài dàmén-wài tíng-zhe ne
 Auto a grande-porta-fuori fermare-DUR FP
- b. 车停在大门外。
Chē tíng zài dàmén-wài
 Auto fermare a grande-porta-fuori
 'L'auto si è fermata fuori dall'entrata principale.'

Con i verbi posturali e di posizionamento come *shuì* 睡 'dormire', *zhu* 住 'abitare, soggiornare', *zhàn* 站 'stare in piedi' e *zuò* 坐 'sedersi', il sintagma '*zai* + luogo' può comparire sia prima che dopo il verbo, poiché non sussiste una differenza sostanziale nell'esprimere il luogo dove si assume una certa postura o quello in cui il soggetto si ritrova dopo averla assunta (Loar, 2011). Nella 4b il verbo *tíng* 'fermarsi' ha un'accezione puntuale; il sintagma locativo

rappresenta il luogo risultante dallo svolgersi dell'azione. In accordo con il PTS, prima l'automobile si ferma, o viene parcheggiata, ritrovandosi in seguito *zài dà mén wài* 在大门外 'fuori dall'entrata principale'.

Si consideri ora l'esempio 5a, tratto dal corpus di errori nell'ordine delle parole raccolto da Jiang (2009):

- 5) a.? 我喝醉了，就在马路边睡了。
Wǒ hē-zuì le, jiù zài mǎlù-bian
 1SG bere-ubriaco CRS quindi su strada-lato
shuì le.
 dormire CRS
 'Ero ubriaco, mi sono addormentato sulla strada.'
- b. *Wǒ hē-zuì le, jiù shuì zài*
 1SG bere-ubriaco CRS quindi dormire su
mǎlù-bian le.
 strada-lato CRS
 'Ero ubriaco, mi sono addormentato sulla strada.'

Jiang fa notare come la 5a, se pur grammaticale, sia però inappropriata nel contesto in cui è impiegata. L'inappropriatezza deriverebbe dalla non intenzionalità da parte del soggetto nel compiere l'azione espressa dal verbo *shuì* 'dormire'. Il soggetto, 'ubriaco', non sarebbe stato in grado di decidere volontariamente dove addormentarsi. Secondo il PTS, il sintagma locativo preverbale, d'altra parte, è visto come circostanziale che inquadra il luogo in cui il soggetto si trova, di propria volontà, prima di svolgere una determinata azione (Jiang, 2009: 169). La scelta di utilizzare il sintagma locativo prima o dopo il verbo dipende quindi anche dal ruolo semantico del soggetto che si trova a compiere l'azione. Se il soggetto è semanticamente considerato come 'paziente' ed è quindi coinvolto in una situazione su cui non ha il controllo, anche il luogo in cui esso si ritrova non è raggiunto intenzionalmente. In questi casi il cinese tende a posizionare il sintagma di luogo dopo il verbo. Si consideri ora l'esempio 6 (Loar, 2011: 179):

- 6) a. *钱包在地上掉。
Qiánbāo zài dì-shang diào.
 Portafogli su terra-sopra cadere
- b. 钱包掉在地上。
Qiánbāo diào zài dì-shang.
 Portafogli cadere su terra-sopra
 'Il portafogli è caduto sul pavimento.'

Come fa notare Loar (2011), la agrammaticalità della 6a è data dal fatto che il soggetto *qiánbāo* 钱包 'portafogli' è inanimato e quindi privo di volontà:

l'azione rappresentata dal verbo *diao* 'cadere' è quindi fuori dal suo controllo. La violazione del PTS nella 6a è chiara poiché il sintagma di luogo *zài dìshàng* 在地上 'sul pavimento' non può qui in alcun modo rappresentare il luogo in cui il soggetto è ubicato prima che l'azione di 'cadere' abbia avuto luogo.

Le traduzioni degli esempi proposti in questo capitolo evidenziano che, in lingua italiana, nella frase non marcata, il sintagma di luogo viene solitamente inserito in posizione post-verbale. Unica eccezione, condivisa anche in cinese, è quando il luogo viene usato come un circostanziale relativo all'intera frase, piuttosto che riferirsi ai soli costituenti verbali. Un esempio è rappresentato dalla 7 (Loar, 2011: 39), dove il primo sintagma locativo *zài yuètái shàng* 在月台上 'sulla piattaforma', in posizione topicale e separato da una virgola, funge da cornice tematica che va ad inquadrare l'intera frase¹³. Ciò è possibile anche in italiano, come mostra la traduzione. Diversamente, il secondo sintagma locativo *zài nǚér de miànjiǎ shàng* 在女儿的面颊上 'sulla guancia della figlia', in cinese è inserito prima di *qīnwěn* 亲吻 'baciare' poiché riferito al solo costituente verbale, mentre in italiano è posizionato dopo il verbo.

- 7) 在月台上，母亲在女儿的面颊上亲吻了一下。
Zài yuètái-shàng, mǔqīn zài nǚér-de miànjiǎ-shàng
 Su piattaforma-sopra madre su figlia-DET guancia-sopra
qīnwěn-le yíxià.
 baciare-PFV un.po'
 'Sulla piattaforma (del treno), la madre baciò la figlia sulla guancia.'

Si noti infine che, come dimostrano le traduzioni della 1a, 3b, 4a e della 7 il PTS non è sempre applicabile in italiano. Sebbene possa trovare una certa applicazione in prospettiva cross-linguistica, è generalmente condiviso l'assunto che in inglese o nelle lingue romanze, morfologicamente più ricche, principi iconici come il PTS non abbiano il carattere prescrittivo che presentano in cinese (Biq et al., 1996; Morbiato, 2017).

L'indagine qui illustrata, di carattere trasversale, si propone di rispondere, in via preliminare, alle seguenti domande di ricerca:

1. In contesti di apprendimento formale, una didattica esplicita del PTS è utile allo studente nel discernere il posizionamento del sintagma locativo 'zai + luogo' in relazione al verbo?

¹³ Riguardo al concetto di cornice tematica, si riportano qui le parole di Morbiato (2020: 42-43): «La definizione più coerente di tema è in termini di *frame-setting*, ossia di cornice interpretativa all'interno della quale è valida una proposizione/commento: il tema ha la funzione di limitare la validità, o il valore di verità, del commento o della predicazione che segue al dominio semantico individuato dal tema stesso» Le espressioni locative in posizione tematica «circoscrivono la validità del commento in relazione al luogo espresso». Per approfondire la nozione di 'cornice' in ottica funzionale si rimanda a Her (1991).

2. Tale didattica può essere preferibile rispetto ad una ‘tradizionale, che faccia riferimento alle spiegazioni grammaticali proposte sui manuali di testo che non menzionano il PTS?

3. Metodologia d’indagine

3.1 Campionamento

3.1.1 Contesto didattico di apprendimento e criticità acquisizionali

In Italia, nel curriculum didattico delle scuole secondarie di secondo grado in cui è attiva una classe di lingua cinese, l’utilizzo del sintagma locativo nella sua variante preverbale viene presentato piuttosto presto durante il corso di studi, solitamente durante il primo anno. Lo suggerisce quanto dettato dal *Sillabo della lingua cinese* del 2016 proposto dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR)¹⁴. Tale struttura grammaticale viene altresì compresa negli argomenti grammaticali relativi al primo livello dell’*Hanyu Shuiping Kaoshi* 汉语水平考试 (HSK), certificazione linguistica equiparata dal Centre for Language Education and Cooperation (CLEC, ex Hanban) al livello A1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)¹⁵. La Tabella 2 elenca alcuni tra i libri di testo più diffusi nelle Scuole di Secondo grado italiane dove il cinese è lingua curricolare.

Tabella 2.

I libri di testo e l’introduzione del sintagma locativo preposizionale ‘zai + luogo’¹⁶

Autori	Voll.	UD per vol. ¹⁷	Preverbale	Post-verbale
Ambrosini et al. (2016)	2	24	Vol. 1, UD 13	Nessun riscontro
Biondi et al. (2019)	1	27	Vol. 1, UD 15	Nessun riscontro
Leonesi et al. (2017)	3	12	Vol. 1, UD 12	Vol. 3, UD 7
Masini et al. (2010)	2	20	Vol. 1, UD 14	Vol. 2, UD 9
Masini et al. (2018)	3	28	Vol. 1, UD 7	Vol. 2, UD 25

L’ultima colonna della Tabella 2 evidenzia come il sintagma preverbale sia introdotto sempre nel primo volume dei manuali presi in considerazione, trattandosi quindi di una struttura grammaticale elementare. Se ne può

¹⁴ <<https://scuole.vda.it/images/news/sillabocinese.pdf>> (ultimo accesso: 3 novembre 2021).

¹⁵ Si vedano a riguardo i contenuti dei primi tre volumi della collana *HSK Standard Course* (Jiang, 2014).

¹⁶ Sono stati presi in considerazione unicamente libri di testo in lingua italiana strutturati specificatamente per i corsi di cinese curricolari nelle scuole secondarie di secondo grado.

¹⁷ Numero delle unità didattiche (UD) contenute nel manuale di riferimento. Per semplicità, l’indicazione delle UD riportata nelle ultime due colonne fa riferimento al conteggio lineare delle unità didattiche a partire dalla prima UD del vol. 1 di ciascun testo, non seguendo quindi la diversa metodologia di suddivisione adottata dai manuali.

concludere che l'apprendente italofono venga dunque istruito sull'utilizzo e sul posizionamento della forma preverbale solitamente verso il primo o secondo quadrimestre dell'anno scolastico.

Di contro, il sintagma locativo post-verbale viene introdotto più tardi, verso il secondo o persino terzo anno di studi, come mostra la colonna (7)¹⁸. Questa struttura viene infatti trattata dai manuali in questione come un composto risultativo, argomento grammaticale di livello più avanzato, inserito nel Sillabo al secondo anno di studi e riferito al secondo livello dell'HSK (A2). Oltretutto, i volumi presi in considerazione, iniziano a presentare esempi di sintagma locativo post-verbale – riconducendone l'uso al complemento risultativo – solo dopo l'introduzione della preposizione *bǎ* 把, usata per anticipare l'oggetto in posizione preverbale. La trattazione della *bǎ zìjù* 把字句 'frase con il *ba*' compare nel terzo livello dell'HSK (B1) e segue quella dei composti risultativi, in quanto può includere questi ultimi. L'associazione del sintagma post-verbale con queste due costruzioni motiverebbe la mancanza di una trattazione specifica sulla sua occorrenza.

D'altra parte, nei manuali sopracitati, ampio spazio viene dedicato all'introduzione e la spiegazione esplicita del sintagma preverbale (Ambrosini et al., 2016: 113; Biondi et al., 2019: 114; Masini et al., 2010: 161-162; Masini et al., 2018: 49), a volte in ottica interlinguistica (Masini et al., 2010, 2018). Ragionando su base meramente didattica, la preminenza data dai libri di testo al sintagma preverbale parrebbe giustificabile, qualora si prenda in considerazione che la lingua italiana possa esercitare transfer negativi nel processo di apprendimento, data la posizione eminentemente post-verbale del sintagma di luogo nelle frasi non marcate. Come visto, i manuali si adoperano quindi piuttosto presto per correggere questo possibile transfer linguistico, includendo l'illustrazione del sintagma preverbale nelle prime unità didattiche. Il discente italofono, arrivato ad un livello di competenza linguistica intermedio, avrà quindi familiarizzato con l'uso del sintagma preverbale a causa di reiterati input didattici sin dal primo quadrimestre o semestre di studi della lingua. Si ipotizza quindi che egli tenderà ad impiegarlo anche in situazioni dove è richiesto quello post-verbale. Si tratta di una interferenza – intralinguistica, nel caso in oggetto – riferita in letteratura con il termine *Proactive Inhibition*, che vedrebbe «prior learning inhibiting new learning» (Ellis, 2008: 384). Infine, un ulteriore elemento di difficoltà per il discente consta nel fatto che la flessibilità associata ai verbi di postura e posizionamento (cfr. par. 2) non aiuta a distinguere le diverse funzioni del sintagma preverbale

¹⁸ Fatta eccezione della forma *zhùzài* 住在 'abitare', solitamente introdotta da tutti i manuali presi in considerazione nelle unità didattiche da svolgere nel primo quadrimestre di corso, ma mai grammaticalmente motivata. In due dei cinque volumi analizzati (Ambrosini et al., 2016; Biondi et al., 2019) non si è trovata menzione del sintagma post-verbale. Il perché è comprensibile se si considera che i volumi arrivano a coprire unicamente primi due livelli dell'HSK: non si è trovato infatti menzione della *bǎ zìjù* 把字句 'frase con il *ba*', argomento trattato nel terzo livello dell'HSK.

e post-verbale (Jia & Liu, 2016: 7). Quanto affermato sinora implicherebbe che in contesti nei quali entrambe le forme potrebbero essere utilizzabili, i discenti sarebbero più propensi a servirsi di quella preverbale, poiché più frequente e saliente nell'input linguistico a cui sono stati esposti durante la didattica, tendendo quindi ad applicare una strategia di corrispondenza biunivoca tra forma e funzione (*one form to one function mapping*)¹⁹.

Tutti i partecipanti all'indagine che verrà presentata nel presente capitolo appartengono a classi di lingua cinese di livello intermedio. Ne consegue che, tenuto conto delle problematiche acquisizionali legate a questo livello di apprendimento, una didattica esplicita in termini di PTS dovrebbe motivare linguisticamente l'occorrenza del sintagma locativo in relazione al verbo ed aiutare i discenti a discernerne il posizionamento, attenuando eventuali interferenze intralinguistiche e riducendo possibili errori riferiti all'utilizzo della sua variante post-verbale. Questo studio ha quindi l'obiettivo di raccogliere dati empirici che possano andare a confermare tale ipotesi.

3.1.2 Soggetti coinvolti

L'indagine, svolta nel primo trimestre del 2020 al Collegio Bianconi di Monza, ha coinvolto tre classi del Liceo Linguistico, dove la lingua cinese è materia curricolare dal 2017. Il gruppo sperimentale è stato composto da 19 studenti frequentanti il quarto anno di Liceo Linguistico Quinquennale. Il livello di competenza linguistica degli studenti di questo gruppo si attesta su un livello B1 avanzato, che presuppone una conoscenza di circa 950 parole. Il livello di riferimento è stato misurato dal docente di lingua e cultura cinese responsabile delle classi in cui sono iscritti i partecipanti dei diversi gruppi, tramite prove di verifica svolte regolarmente durante l'anno scolastico. Le indicazioni sui livelli CEFR rimandano a quanto stabilito dal CLEC.

Il gruppo di controllo, per motivi di convenienza ed in seguito a restrizioni numeriche dovute dalle composizioni delle varie classi coinvolte, è stato composto come segue: 13 studenti del terzo anno, con una competenza di circa 700 parole (B1); sei studenti del quinto anno, con una competenza di circa 1200 parole (B2). Il libro di testo normalmente utilizzato durante la didattica in classe, per tutte le classi coinvolte nello studio, è *Parliamo Cinese* (Masini et al., 2016). La totalità dei soggetti coinvolti nell'indagine ha affrontato lo studio del sintagma locativo preverbale durante il primo anno, mentre il sintagma locativo post-verbale è stato invece introdotto a fine secondo anno. Tutti i partecipanti, durante l'intera carriera scolastica, sono stati istruiti dal medesimo docente di lingua e cultura cinese. Questi fattori

¹⁹ Secondo Ellis (2002, 2008), la facilità di acquisizione di una struttura dipenderebbe anche, tra diversi fattori, dalla accessibilità e dalla disponibilità del suo input linguistico. Quando, per una particolare costruzione, il legame tra forma e funzione è *one-to-many* (come nel caso del sintagma locativo 'zai + luogo', cfr. par. 2.3), tra i fattori che potrebbero andare ad ostacolarne l'acquisizione di una forma rispetto alle altre si riscontrano la sua maggiore frequenza e la salienza nell'input linguistico a livello distribuzionale.

hanno garantito una certa omogeneità dei gruppi coinvolti, perlomeno riguardo ai prerequisiti formativi necessari per svolgere l'indagine. Sebbene il livello di competenza linguistico dei partecipanti dei due gruppi fosse differente, si ritiene che ciò non abbia influito sui risultati ottenuti dalla valutazione del test: come illustrato precedentemente, tutti i partecipanti avevano già affrontato lo studio delle strutture oggetto dell'indagine; inoltre, entrambi i gruppi, prima del test, sono stati sottoposti alla fase didattica per uguale durata (15 minuti).

3.2 Procedura d'indagine

3.2.1 Trattamento

Il gruppo sperimentale, senza alcuna conoscenza pregressa dei principi concettuali proposti da Tai, è stato istruito esplicitamente ed induttivamente sul funzionamento del PTS nell'organizzazione dell'ordine delle parole.

L'approccio didattico, coerentemente con il quadro cognitivo-funzionale, si è focalizzato sui tratti linguistici e formali della L2, istruendo esplicitamente i discenti sull'ausilio della motivazione sintattica nella processazione dell'input (cfr. par. 2.1). Ai discenti sono state mostrate delle diapositive riportanti cinque frasi, discusse dal docente servendosi del PTS: una frase d'esempio contenente una costruzione con verbi in serie; una con un circostanziale di tempo; una con un circostanziale di modo ed infine due contenenti il sintagma locativo 'zai + luogo', uno dei quali usato in posizione preverbale e uno in posizione post-verbale. L'ordine delle parole nelle frasi d'esempio è stato commentato dal docente facendo unicamente menzione della logica sottostante PTS, partendo unicamente dall'assunto teorico, semplificato nei termini per facilitarne la comprensione e l'acquisizione da parte dei discenti, che 'ciò che avviene prima va scritto prima'²⁰. Durante la fase didattica ci si è unicamente riferiti al PTS con la terminologia di 'regola d'oro (per scrivere correttamente in cinese)²¹. Questo anche perché non si è trovato, ad oggi, letteratura in lingua italiana che menzioni il PTS in ambito didattico o acquisizionale.

Il gruppo di controllo è stato istruito anch'esso esplicitamente riguardo al posizionamento dei circostanziali e dei complementi all'interno della frase, facendo però riferimento alle spiegazioni grammaticali proposte sui manuali di testo riportati al paragrafo 3.1. La fase didattica, anche in questa occasione,

²⁰ Si è qui citato letteralmente quanto detto durante la fase didattica per introdurre il PTS ai partecipanti. Per ragioni che vanno al di là degli obiettivi della presente ricerca, non si è ritenuto necessario istruire i discenti sulle eccezioni nell'ambito di applicazione del PTS. Nella frase marcata, il PTS potrebbe non riuscire a motivare l'ordine delle parole poiché avrebbero la preminenza altri principi, di stampo funzionale e legati alla pragmatica linguistica (p.e. Principle of End Focus, Principle of Communicative Dynamism). Riguardo all'interazione tra principi iconici quali il PTS e principi funzionali si guardi, ad esempio, Ho (1993) o Morbiato (2017).

²¹ Anche in questo caso si è citato quanto detto durante la fase didattica, scegliendo un linguaggio considerato di facile comprensione e memorizzazione per il discente.

non ha dato particolare preminenza alla discussione sul posizionamento del sintagma locativo ‘*zai* + luogo’. Coerentemente con quanto riportato sul manuale, il sintagma locativo preverbale è stato presentato in prospettiva interlinguistica, sottolineando la differenza nella costruzione della frase tra italiano e cinese; quello post-verbale è stato invece illustrato facendo riferimento primariamente al complemento risultativo²². Si sono utilizzate le medesime frasi d’esempio usate per istruire il gruppo sperimentale.

Per entrambi i gruppi coinvolti, la fase di valutazione ha seguito immediatamente quella di didattica. Non sono state svolte esercitazioni su quanto spiegato dal docente, né sono state poste domande di chiarimento da parte degli apprendenti, pur avendone quest’ultimi il permesso di farlo.

3.2.2 *Il test*

Il test di valutazione, ideato con l’ausilio di un docente madrelingua cinese, è stato strutturato come una prova contenente 20 quesiti di riordino delle parole, al fine di limitare gli errori possibili unicamente a questo ambito. Si sono prese inoltre ulteriori precauzioni, per evitare che gli errori nel posizionamento del sintagma locativo potessero essere causati da variabili esterne: per ogni quesito, all’apprendente è stata proposta una frase di riferimento in lingua italiana, affiancata da caratteri cinesi disposti in ordine sparso. Ai partecipanti è stato quindi chiesto di riordinare le parole in ordine grammaticalmente corretto, attenendosi al riferimento in lingua italiana. Per alcuni dei vocaboli è stata fornita una traduzione. Proprio al fine di prevenire errori derivanti da una scarsa conoscenza del vocabolario, è stato inoltre permesso ai partecipanti di domandare al docente i significati dei caratteri utilizzati nei quesiti. Un esempio è rappresentato in 8:

8) Il papà ha messo gli occhiali nello zaino.

眼镜 (occhiali) / 书包里 (nello zaino) / 把 / 放 (mettere) / 在 / 爸爸

Solo otto dei venti quesiti proposti nel test, creati appositamente per l’indagine, avevano al loro interno un sintagma locativo ‘*zai* + luogo’. Di questi, sei prevedevano l’uso del sintagma in posizione post-verbale e due in posizione preverbale. Gli altri 12 sono stati ideati dal docente di lingua cinese responsabile della classe in base ad argomenti grammaticali vari, già affrontati durante il corso. La decisione di aggiungere, in misura preponderante, argomenti non pertinenti alla ricerca in oggetto, è stata presa al fine di non condizionare troppo i risultati della valutazione, svolta subito dopo la fase didattica, cercando in tal modo di ricreare un contesto di verifica su più tematiche che ricordasse quello delle prove scritte in classe.

²² Sebbene la letteratura (cfr. Liu, 2006:10) dimostri chiaramente come non tutti i sintagmi preposizionali post-verbali siano risultativi, sui manuali in questione non si sono trovati casi che ricadono in questo inquadramento.

3.2.3 Valutazione

Le composizioni risultanti dallo svolgimento degli otto quesiti del test contenenti il sintagma locativo 'zai + luogo' sono state valutate con l'ausilio di un docente di madrelingua cinese. Ai fini dell'analisi quantitativa, esse sono state valutate seguendo un unico criterio: composizione corretta o erronea. Una frase è stata considerata corretta o erronea unicamente in base al posizionamento del sintagma locativo 'zai + luogo' in relazione al verbo principale. Ulteriori eventuali errori nell'ordine delle parole non sono stati considerati, in quanto esulano dagli obiettivi della presente indagine.

4. Analisi dei risultati e discussioni

Nella Tabella 3 sono riportati i risultati quantitativi e percentuali relativi alle frasi grammaticalmente corrette per ogni gruppo. I dati mostrano che gli errori sul posizionamento del sintagma locativo commessi dal gruppo di controllo ($Mdn = 4$) sono risultati maggiori rispetto a quelli del gruppo sperimentale ($Mdn = 2$), istruito esplicitamente sul PTS. Un test non parametrico U di Mann-Whitney ha indicato che tale differenza è statisticamente significativa, $U(N_{\text{Controllo}} = 19, N_{\text{Sperimentale}} = 19) = 78.5, z = 3.002, p = .003$.

Tabella 3.

Risultati del test per gruppo

Gruppo	Frase corrette (%)		
	Post-verbale	Preverbale	Totale
Sperimentale	76/114 (67%)	35/38 (92%)	111/152 (73%)
Controllo	39/114 (34%)	34/38 (89%)	73/152 (48%)

In linea con l'ipotesi preliminare all'indagine, il posizionamento preverbale del sintagma locativo non ha creato particolari difficoltà a nessuno dei due gruppi coinvolti nello studio. Nel gruppo sperimentale si sono infatti riscontrate tre occorrenze in cui il suo utilizzo è risultato erroneo (8%); quattro in quello di controllo (10.5%). Come ipotizzato, la percentuale di errori nel posizionamento del sintagma locativo post-verbale è risultata invece più preponderante, per entrambi i gruppi: 33% per il gruppo sperimentale e 66% per quello di controllo. Si prendano ad esempio la 9a e la 9b, due composizioni differenti risultanti da uno dei quesiti di riordino del test²³.

²³ La frase in oggetto si sarebbe prestata bene all'utilizzo della preposizione *dao*, ma dati gli obiettivi di ricerca si è usato invece *zai*. Sulle differenze tra le due preposizioni si rimanda alla nota 10 (par. 2.3) del presente elaborato.

- 9) a. 从桌子上，猫跳在椅子上。
Cóng zhuōzi-shàng, māo tiào zài yǐzi-shàng.
 Da tavolo-sopra gatto saltare su sedia-sopra
 ‘Dal tavolo, il gatto saltò sulla sedia.’
- b. *从桌子上，猫在椅子上跳。
Cóng zhuōzi-shàng, māo zài yǐzi-shàng tiào.
 Da tavolo-sopra gatto su sedia-sopra saltare

Pur avendo a disposizione la traduzione in lingua italiana da cui partire per riordinare le parole, la maggioranza dei partecipanti al gruppo di controllo (53%) ha erroneamente inserito il sintagma locativo in posizione preverbale (9b), non riuscendo ad interpretare la sequenza degli eventi dal punto di vista del risultato. La didattica del PTS è stata d’ausilio al gruppo sperimentale a concettualizzare la sequenza temporale delle azioni: solo il 26% dei partecipanti ha ordinato le parole come in (9b). Si consideri ora la 10.

- 10) a. 牛奶洒在桌子上。
Niúnǎi sǎ zài zhuōzi-shàng.
 Latte versare su tavolo-sopra
 ‘Il latte si versò sul tavolo.’
- b. *牛奶在桌子上洒。
Niúnǎi zài zhuōzi-shàng sǎ.
 Latte su tavolo-sopra versare

Il gruppo di controllo, nell’84% dei casi, ha optato erroneamente per un riordino come in (10b). Quello sperimentale, pur non avendo nozione riguardo l’incompatibilità del posizionamento preverbale del sintagma locativo dato il ruolo semantico di ‘paziente’ del soggetto *niúnǎi* 牛奶 ‘latte’, ha comunque commesso un numero considerevolmente minore di errori (15.7%).

I risultati del test hanno inoltre messo in luce un punto significativo a livello didattico: come già illustrato in precedenza, il sintagma locativo postverbale ‘*zai* + luogo’ viene citato per la prima volta, nei materiali didattici usati in classe, solo durante l’introduzione della *ba ziju* ‘frase con il *ba*’. In conformità con i meccanismi associativi alla base della teoria del *chunking*²⁴, ci si sarebbe aspettato una percentuale di errori inferiore alla media nei quesiti (due nel test) contenenti la preposizione *ba* e richiedenti l’inserimento del sintagma locativo in posizione post-verbale. I risultati del gruppo di controllo hanno però mostrato che la percentuale di errori in tale ambito (63%) è in linea con la media generale per il posizionamento del sintagma post-verbale (66%).

²⁴ Per una trattazione più dettagliata della teoria nell’ambito della acquisizione della L2 si veda, ad esempio, Ellis (2005).

L'occorrenza di tale preposizione non è stata quindi mediamente interpretata come un indizio utile a posizionare correttamente il sintagma locativo.

5. Conclusioni

L'indagine ha confermato l'ipotesi risposta quindi affermativamente alle domande di ricerca, mostrando come una didattica esplicita del PTS possa essere utile all'apprendente italofono nel prevenire errori nell'ordine delle parole relativamente al posizionamento del sintagma preposizionale locativo 'zai + luogo' in relazione al verbo, perlomeno nel breve periodo. Tale conferma si è resa evidente quantitativamente attraverso i dati raccolti, dimostrando come un rinforzo didattico attraverso le nozioni grammaticali adottate dai libri di testo abbia ottenuto meno successo. I risultati del test di fine trattamento hanno infatti dimostrato come il gruppo sperimentale abbia prodotto percentualmente un minor numero di frasi errate (27%) rispetto a quello di controllo (52%) relativamente ad esercizi di riordino delle parole costruiti intorno all'impiego del sintagma locativo 'zai + luogo'. Dal punto di vista glottodidattico, i risultati suggeriscono che la creazione di input didattici che menzionino esplicitamente tale principio, a partire dai manuali di testo usati in classe, possa essere d'aiuto all'apprendente nella comprensione e nella memorizzazione di strutture specifiche, partendo da quella oggetto del presente studio. Di pari passo, sarebbe necessario formare anche i docenti di lingua cinese sulle potenzialità del quadro teorico cognitivo-funzionale, non solo al fine di rispondere con efficacia ai 'perché' dei discenti durante la didattica in aula, ma anche per poter offrire loro nuovi spunti teorici sui quali sperimentare approcci didattici nuovi e innovativi. Per quanto riguarda gli approcci didattici, un corollario a questa indagine è la dimostrazione che una didattica esplicita e *form-focused* della grammatica potrebbe risultare utile, perlomeno se basata sul suddetto quadro cognitivo-funzionale, a favorire l'apprendimento di costruzioni sintattiche specifiche.

L'indagine, tuttavia, non è esente da alcuni limiti, riguardanti la procedura di campionamento e la metodologia di ricerca. Sebbene sia stata svolta un'analisi statistica per mostrare la rilevanza dei dati raccolti, un bacino di partecipanti più ampio ridurrebbe ulteriormente eventuali variabili esterne (competenza del singolo partecipante, attitudine e motivazione personale verso la lingua, ecc.) che possono aver viziato i dati ottenuti. Inoltre, l'introduzione del PTS come un concetto nuovo e innovativo, unitamente all'aver svolto la fase di verifica immediatamente in seguito a quella didattica, sono entrambi aspetti che avrebbero potuto influenzare i partecipanti al gruppo sperimentale, aumentandone nell'immediato l'attenzione e la motivazione e influenzando dunque i dati raccolti dalla fase di verifica. Van Patten e Benati (2015: 59) sottolineano, ad esempio, che la fase didattica potrebbe non risultare altrettanto utile ed efficace ai fini acquisizionali qualora il test venga effettuato sei mesi o

un anno dopo il trattamento. Per far fronte a queste criticità sarebbe opportuno svolgere studi di carattere longitudinale, che vadano a seguire l'acquisizione dell'ordine delle parole del discente per un periodo di tempo più esteso, che potrebbe spaziare dal singolo anno di studi all'intero programma quinquennale. Ciò potrebbe inoltre confermare l'efficacia acquisizionale del PTS sul lungo periodo, oltre alla sua utilità esplicativa quando applicato a strutture linguistiche diverse dal sintagma locativo 'zai + luogo'. Continuando a ragionare sul piano metodologico, ricordiamo inoltre che lo studio in oggetto si è limitato unicamente a testare le conoscenze dei discenti tramite un test di composizione scritta, non arrivando a esaminare la componente di competenza orale, più spontanea, nella quale la conoscenza esplicita del discente gioca un ruolo minore durante le fasi di processazione linguistica.

Una considerazione finale riguarda inoltre la cornice di applicabilità del *Principle of Temporal Sequence* nell'acquisizione del cinese L2. Nel presente studio, il PTS è stato applicato ad una singola costruzione linguistica, ma è possibile che un suo insegnamento esplicito non si dimostri altrettanto efficace nell'acquisizione dell'ordine delle parole di strutture che, pur motivabili in termini concettuali, potrebbero essere di difficile comprensione da parte dei discenti, poiché più astratte e meno legate al concetto, più concreto, di azione verbale. Menzionare esplicitamente il PTS potrebbe essere utile nel motivare il posizionamento dei sintagmi preposizionali e delle frasi verbali, ma non altrettanto nel motivare altri circostanziali, come ad esempio gli avverbi di enfasi o di intensità. Inoltre, il quadro di analisi cognitivo-funzionale si fonda sulla convinzione che i principi concettuali dovrebbero interagire tra loro, servendosi, in particolare, anche di quelli sottostanti al dominio pragmatico, al fine di donare una illustrazione più esaustiva dell'ordine delle parole del cinese mandarino (Jiang, 2009; Loar, 2011; Morbiato, 2017). L'applicazione del solo PTS non sarebbe quindi sufficiente a motivare con efficacia l'ordine delle parole di alcune costruzioni linguistiche. Hu (1995) nota inoltre come principi di dominio concettuale e funzionale, oltre che a cooperare, possano anche concorrere tra loro nel governare l'ordine delle parole del cinese: quanto appena detto si riscontra in particolare nella costruzione delle frasi marcate, utilizzate da discenti ad uno stadio di competenza linguistica più avanzato. Anche per questo, in ottica glottodidattica, Jiang (2009) sottolinea che sarebbe necessario prendere in considerazione l'introduzione dei singoli principi sottostanti l'approccio cognitivo-funzionale in fasi didattiche diverse, dipendentemente dal livello di competenza linguistico dell'apprendente.

Pur avendo un ambito di applicazione limitato, lo studio in oggetto ha contribuito a colmare la carenza di studi empirici sull'efficacia dell'applicazione di questo quadro teorico in ottica glottodidattica. Le potenzialità di principi concettuali quali il PTS sono ancora perlopiù inesplorate nella didattica in classe, si auspica quindi che fioriscano ulteriori ricerche empiriche, di carattere più generale, che indaghino la loro efficacia.

Infine, allo scopo di adattare il quadro cognitivo-funzionale alla didattica

del cinese in Italia, sarebbe utile creare un corpus di errori nell'ordine delle parole prodotti da apprendenti italofofoni, su modello di quelli raccolti da Jiang (2009, 2017). Partendo da un'analisi tassonomica sulla tipologia di errori sintattici più frequenti nell'interlingua dei discenti si potrebbe testare meglio fino a che punto – e tramite quali approcci – l'insegnamento di principi concettuali come il PTS possa essere d'ausilio all'apprendimento nei contesti di istruzione formali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AMBROSINI, C., CASARIN, E., COLOMBO, G., DOLCI, S., ENEA, S., MANGIA, P., MARZI, D., SALODINI, E., & TOLU, C. (2016). *Parla e Scrivi in cinese* (voll.1-2, I ed.). Bologna: Zanichelli.
- BENATI, A. (2019). Classroom-oriented research: Processing Instruction (findings and implications). *Language Teaching*, 52(3), 343-359.
- BENATI, A. (2019). *Focus on Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIQ, Y.-O., TAI, J.H.-Y., & THOMPSON, S.A. (1996). Recent developments in functional approaches to Chinese. In C.-T.J. Huang & A.Y.-H. Li (a cura di), *New Horizons in Chinese Linguistics* (pp. 97-140). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BIONDI, M., WANG, H., & ZHAO, Y. (2019). *Studiamo il cinese! Manuale di lingua e cultura* (vol. 1, I ed.). Loreto (AN): Eli Edizioni.
- BOERS, F. (2013). Cognitive Linguistics approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46, 208-224.
- BOERS, F., & LINDSTROMBERG, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, & F.J. Ruiz de Mendoza Ibanez (a cura di), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 305-355), Berlino, New York: Mouton De Gruyter.
- CHAO, Y.-R. (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- CLARK, J., & PAIVIO, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 233-262.
- CORDER, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- ELLIS, N.C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- ELLIS, N.C. (2005). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M.H. Long (a cura di), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 63-103). Malden (MA), Oxford (UK), Victoria, Berlin: Blackwell.
- ELLIS, N. C. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition. In P. Robinson & N.C. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 372-405). New York, Londra: Routledge.
- FAN, J. 范继淹 (1982). Lun jieci duanyu 'zai+chusuo' 论介词短语“在+处所” [Sul sintagma locativo 'zai+luogo']. *Yuyan Yanjiu* 语言研究, 2, 71-86.
- HAIMAN, J. (1980). The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language*, 56(3), 515-540.
- HAIMAN, J. (1985). *Natural Syntax: Iconicity and Erosion*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HASPELMATH, M. (2008). Frequency vs. iconicity in explaining grammatical asymmetries. *Cognitive Linguistics*, 19(1), 1-33.
- HER, O. (1991) Topic as a grammatical function in Chinese. *Lingua*, 84(1), 1-23.
- HOPPER, P.J., & THOMPSON, S.A. (1980). Transitivity in grammar and discourse, *Language*, 56(2), 251-299.
- HU, M. (1992). Word order, discourse and language learning. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 27(1-2), 71-84.
- HU, W. (1995). *Functional Perspectives and Chinese Word Order*. (tesi di dottorato non pubblicata), Ohio State University, USA.
- HUANG, C., CHEN, K., & GAO, Z. (1998). *Chinese Word Frequency Dictionary*. Taipei: Institute of Information Science (Academia Sinica).
- HUANG, L. 黄良程 (2013). Shijian shunxu yuanze yu Huawen yuxu jiaoxue 时间顺序原则与华文语序教学 [On the application of the principle of temporal sequence (PTS) in TCSL]. *Huawen Jiaoxue yu Yanjiu* 华文教学与研究, 50(2), 36-42.
- JIA, H., & LIU, F. (2016). Acquisition of time and locative phrases in Mandarin Chinese: A case of input saliency. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 51(1), 1-28.
- JIANG, L. (2014). *HSK Standard Course* (voll.1-2-3, I ed.). Pechino: Beijing Language and Culture University Press.
- JIANG, S. 蒋绍愚 (1999). Chouxiang yuanze he linmo yuanze zai Hanyu yufa shi zhong de tixian 抽象原则和临摹原则在汉语语法史中的体现 [La rappresentazione dei principi astratti e iconici nella storia della grammatica cinese], *Gu Hanyu Yanjiu* 古汉语研究, 4, 2-5.
- JIANG, W. (2009). *Acquisition of Word Order in Chinese as a Foreign Language*. Berlino: Mouton de Gruyter.
- JIANG, W. (2017). Acquisition of word order in Chinese as a foreign language: Replication and extension. In I. Kecskes & C. Sun (a cura di), *Key Issues in Chinese as a Second Language Research* (pp. 162-187). New York, London: Routledge.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, Londra: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- LEONESI, B., REGIS, V., TAMMARO, L., TOSCO, A., VIGLIONE, C., & QIANRU, W. (2017). *Mànmàn lái. Corso di lingua e cultura cinese* (Voll.1-3, I ed.). Torino: Il Capitello.
- LI, C.N., & THOMPSON, S.A. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- LI, W. (1999). Second language acquisition of discourse- and pragmatically-governed word order in Mandarin Chinese. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 34(2), 37-70.

- LIU, F. (2009). Aspect and the post-verbal *zai* phrases in Mandarin Chinese. In J. Xing (a cura di), *Studies in Chinese linguistics: Functional approaches* (pp. 103-129). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LOAR, J.K. (2011). *Chinese Syntactic Grammar: Functional and Conceptual Principles*. New York: Peter Lang.
- LONG, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R.B. Ginsberg, & C. Kramsch (a cura di), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- LU, B., & WU, X. (2009). The placement of Chinese adverbials revisited: What differentiates Chinese word order from other SVO languages. *Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches*, 23-44.
- Luk, G. & Biaystok, E. (2005). How Iconic are Chinese characters? *Bilingualism: Language and Cognition*, 8 (1), 79-83.
- MASINI, F., ZHANG, T., BAI, H., DI TORO, A., & LIANG, D. (2014). *Il Cinese per gli Italiani* (voll. 1-2, II ed.). Milano: Hoepli.
- MASINI, F., GABBIANELLI, G., ZHANG T., & WANG R. (2018). *Parliamo Cinese* (voll. 1-2, II ed.). Milano: Hoepli.
- 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 vol. 31, pp. 83-107). Cham: Springer.
- 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). Abingdon, New York: Routledge.
- MORBIATO, A. (2020). *Il tema in cinese tra frase e testo: struttura sintattica, informativa e del discorso*. Venezia: Editrice Cafoscarina.
- NEWMAYER, F.J. (1992). Iconicity and generative grammar. *Language*, 68(4), 756-796.
- NÖTH, W. (2008). Semiotic foundations of natural linguistics and diagrammatic iconicity. In Willems & L. De Cuyper (a cura di), *Naturalness and Iconicity in Language* (pp. 73-100). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- PARIS, M.-C., & PAYRAUBE, A. (1993). L'iconicité: un nouveau dogme de la syntaxe Chinoise? *Faits de Lanuge*, 1, 69-78.
- ROBINSON, P., & ELLIS, N. (2008). Conclusion: Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction—Issues for research. In P. Robinson & N. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 489-545). Londra: Routledge.
- SIEWIERSKA, A., & BAKKER, D. (2013). Suppletion in person forms: The role of iconicity and frequency. In D. Bakker & M. Haspelmath (a cura di) *Languages Across Boundaries: Studies in Memory of Anna Siewierska* (pp. 347-395). Berlino: De Gruyter.
- SLOBIN, D.I. (1966). Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 5(3), 219-227.

- SONESSON, G. (2008). Prolegomena to a general theory of iconicity. Considerations on language, gesture, and pictures. In K. Willems & L. De Cuypere (a cura di), *Naturalness and Iconicity in Language* (pp. 47-72). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- SU, D. 苏丹洁 (2010). Shixi goushi-yukuai jiaoxuefa: yi cunxianju jiaoxue shiyan wei li 试析构式-语块教学法:以存现句教学实验为例 [On the construction-chunk approach to second language pedagogy: An experimental study on teaching existential constructions]. *Hanyu Xuexi* 汉语学习, 176(2), 83-90.
- SUN, L. 孙良明, & JIN, J. 金敬华 (2002). Zhengque duidai wailai lilun tan dui 'shijian shunxu ze' de pingjia ji yunyong 正确对待外来理论谈对“时间顺序则”的评价及运用 [A correct attitude towards foreign theories: Appraisal and use of the Temporal Sequence Principle]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* 语言教学与研究, 4, 17-19.
- TAI, J.H.-Y. (1985). Temporal sequence and word order in Chinese. In J. Haiman (a cura di), *Iconicity in Syntax* (pp. 49-72). Amsterdam: John Benjamins.
- TAI, J.H.-Y. (1989). Towards a cognition-based functional grammar of Chinese. In J.H.-Y. Tai & F.F.S. Hsueh (a cura di), *Functionalism and Chinese grammar. Monograph Series of the Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 1, 187-226.
- TAI, J.H.-Y. (1993). Iconicity: Motivations in Chinese grammar. In M. Eid & G. Iverson (a cura di), *Principles and Prediction: The Analysis of Natural Language* (pp. 153-174). Amsterdam: John Benjamins.
- TAI, J.H.-Y. (1999). Chinese grammar and bio-cognitive bases of human language. *Journal of Chinese Linguistics (Monograph Series)*, 13, 130-146.
- TAI, J.H.-Y. (2002). Temporal sequence in Chinese: A rejoinder. In L. Lien & K. Chui (a cura di), *Form and Function: Linguistic Studies in Honor of Shuanfan Huang* (pp. 331-351). Taipei: Crane Publishing.
- TAI, J.H.-Y. (2005). Conceptual structure and conceptualization in Chinese. *Language and Linguistics*, 6(4), 539-574.
- VAN PATTEN, B., & BENATI A. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Londra, New York: Bloomsbury Publishing.
- VAN PATTEN, B., & CADIerno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-243.
- WILDER, G.D., & INGRAM, J.H. (1974). *Analysis of Chinese Characters*. Chelmsford (MA): Courier Corporation.
- YU, N., & WANG, B.P.Y. (2018). Cognitive linguistics approaches to Chinese second language acquisition. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 31-47). Abingdon, New York: Routledge.