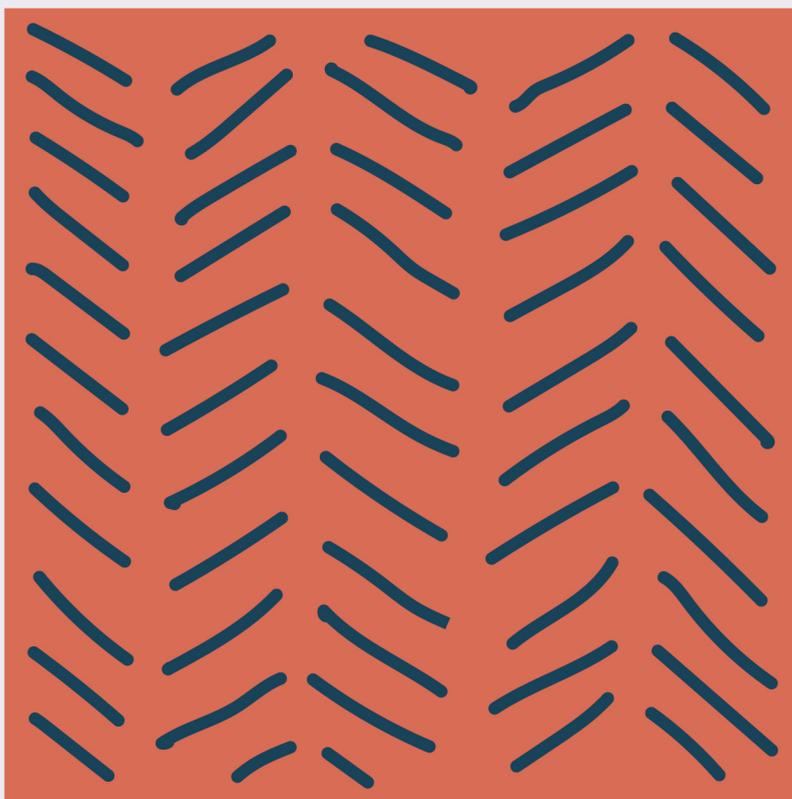


LA LINGUA CINESE IN ITALIA

STUDI SU DIDATTICA E ACQUISIZIONE

Chiara Romagnoli, Sergio Conti
(a cura di)



Roma TrE-Press
2021



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere

NELLA STESSA COLLANA

1. A. ELIA, *La cometa di W.E.B. Du Bois*, 2015
2. E. GRAZZI, L. LOPRIORE (a cura di), *Intercultural Communication. New Perspectives from ELF*, 2016
3. UNITÀ DI LAVORO REALIZZATE DAI DOCENTI DEL PROGETTO PRILS, *Linguacultura italiana per stranieri*
4. C. SOLIMANDO, G. LANCIANI (a cura di), *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative*, 2018
5. D. CORTÉS, VELÁSQUEZ, E. NUZZO (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, 2018

Università degli Studi Roma Tre
C.L.A.
Centro Linguistico di Ateneo

LA LINGUA CINESE IN ITALIA

STUDI SU DIDATTICA E ACQUISIZIONE

Chiara Romagnoli, Sergio Conti
(a cura di)

6 *COLLANA CLArO*



RomaTre-Press
2021

La Collana “CLARo – CLA rivista online” rappresenta un progetto editoriale che consente agli studiosi che gravitano nell’orbita del Centro Linguistico di Ateneo e a studiosi esterni di pubblicare opere scientifiche riguardo tematiche di natura linguistica, in particolare formazione linguistica, intercomprensione, didattica delle lingue, certificazione linguistica, e-learning, studi sulla traduzione. La costituzione della Collana è un passo importante per ampliare la visibilità a livello nazionale ed internazionale del CLA e incentivare la diffusione della produzione scientifica, anche in lingua straniera, degli studiosi che vi collaborano, in linea con quanto avviene in numerosi Centri linguistici italiani che coordinano attività scientifiche di questo genere.

Comitato di Direzione:

Adriano Elia, Elisabetta Bonvino, Chiara Degano, Elena Nuzzo

Comitato scientifico della collana CLARo:

Filomena Capucho, Sandrine Caddéo, Diego Cortés Velásquez, Maddalena De Carlo, Ann Devitt, Sandra Garbarino, Iain Halliday, Raffaella Leproni, Martina Nied, Christian Ollivier, Salvador Pippa, Anna Pompei, Noah Vardi

Il volume pubblicato è stato sottoposto a previa e positiva valutazione nella modalità di riferimento *double-blind peer review*.

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Arcon-Regular, BaskervilleItalicBT, MinionPro-Regular, GothamRounded-Bold, Chalet Comprime Milan Eighty (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Cambria Math Regular, Segoe UI Symbol Regular, Sim Sun Regular, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, dicembre 2021

ISBN: 979-12-5977-066-0

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.



L’attività della *Roma TriE-PRESS*© è svolta nell’ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Indice

Introduzione	9
Le funzioni discorsive dei segnali pragmatici <i>dui bu dui</i> e <i>dui ma</i> nella didattica della lingua cinese ad apprendenti italofofoni <i>Chiara Piccinini</i>	15
<i>Situation-bound utterances</i> in italiano e in cinese: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti italofofoni <i>Sergio Conti, Carmen Lepadat</i>	39
Dire quasi la stessa cosa: l'apprendimento dei sinonimi in cinese come lingua straniera <i>Chiara Romagnoli</i>	71
Una panoramica degli studi sull'acquisizione di aspetti sintattici e strutture grammaticali del cinese da parte di italofofoni <i>Anna Morbiato</i>	87
Il <i>Principle of Temporal Sequence</i> nell'apprendimento del sintagma locativo 'zài 在 + luogo': un'indagine preliminare su discenti italofofoni <i>Tommaso Tucci</i>	115
Problemi, strumenti e metodologie nell'analisi dei processi di riconoscimento dei caratteri in cinese L2 <i>Yun Zeng</i>	141
Lo sviluppo della sensibilità sublessicale negli apprendenti italiani di cinese lingua straniera <i>Valentino Eletti, Marco Casentini, Lucrezia Fontanarosa</i>	159
Scrittura collaborativa in sincrono online a supporto dell'apprendimento del cinese come lingua straniera <i>Gloria Gabbianelli</i>	181
La <i>querelle</i> delle due forme del terzo tono: tratti distintivi e pedagogie tonali a confronto <i>Wanlin Li</i>	205
Profili degli autori e delle autrici	223

INTRODUZIONE

La presenza della Cina fuori dai suoi confini si manifesta, da qualche decennio, attraverso il sempre più frequente insegnamento del cinese in vari contesti e con diverse finalità: dalla didattica a livello universitario all'inserimento del mandarino tra le lingue di studio nelle scuole di secondo grado, dalla vasta offerta di corsi di cinese per adulti alle più recenti proposte didattiche per bambini. Al generale interessamento verso la lingua del Paese di mezzo (e non solo) ha fatto eco una crescente e cospicua produzione di materiali e strumenti didattici, di vario genere e livello, con un'attenzione sempre maggiore ai diversi tipi di destinatari e contesti di apprendimento. Se la didattica del cinese, in termini di numero di apprendenti e pubblicazioni didattiche, gode quindi di buona salute in Italia, meno sviluppata appare la ricerca sulla didattica e sull'acquisizione, anche a causa di un generale disinteresse scientifico verso questo ambito fino a poco tempo fa.

Questo volume nasce da una duplice convinzione, la prima forse più ovvia e di carattere generale, la seconda specificatamente collegata al caso della lingua cinese. In primo luogo, ci sembra che la didattica della lingua, come quella della letteratura, della storia, della filosofia e dell'arte, non possa che trarre beneficio dalla ricerca, dall'applicazione di specifiche cornici teoriche entro le quali raccogliere, quantificare, osservare e analizzare i vari dati linguistici per trarre delle conclusioni da poter auspicabilmente generalizzare o almeno confrontare con altre. Se questa riflessione è ormai ampiamente condivisa nei contesti accademici anglofoni, dove negli ultimi anni si è assistito a un positivo sviluppo di studi sulla didattica e sull'acquisizione del cinese come lingua straniera (CLS) circolati e discussi nei sempre più numerosi convegni internazionali specificatamente rivolti a questi temi, in Italia la ricerca è iniziata da poco, è stata spesso strettamente associata alla pratica didattica o alla mera descrizione di approcci e metodi e fa pertanto fatica a trovare il giusto posto accanto ad altri campi di ricerca.

La seconda convinzione che ci ha spinto a raccogliere i contributi ospitati in questo volume è la necessità di collegare il caso del cinese a quello di altre lingue, di applicare alla ricerca sulla didattica e acquisizione del cinese cornici teoriche *anche* elaborate sulla base di altre lingue perché riteniamo che le indubbie peculiarità del cinese non ne fanno una lingua a parte e che il confronto interlinguistico nonché la metodologia di ricerca impiegata in altri contesti possano, con le dovute rimodulazioni, stimolare questo campo di ricerca e valorizzarne le potenzialità, soprattutto nella fase attuale che, oltre a sfide e limitazioni, presenta anche molte opportunità di sperimentazione. Proprio l'intenzione di collegare la ricerca alla didattica del cinese accomuna gli autori di questo volume, molti dei quali fanno parte del gruppo di ricerca CFL Research Network (www.cflnetwork.org) nato per condividere risultati e strumenti di ricerca.

Gli studi selezionati per questo volume coprono i principali ambiti della didattica e dell'acquisizione del cinese: fonetica, scrittura, lessico, sintassi e pragmatica. Ciascuno di essi introduce l'oggetto di ricerca presentando la letteratura di riferimento in modo da offrire al lettore una panoramica degli studi già condotti. La maggior parte dei lavori presenta dati originali e contribuisce pertanto a delineare le caratteristiche dell'apprendente italofono di cinese e a suggerire possibili proposte per superare le criticità riscontrate o colmare i vuoti che inevitabilmente si creano nella didattica di questa lingua.

Ambito poco frequentemente trattato in relazione al CLS, quello della pragmatica è affrontato in questo volume in due contributi. Il primo, di Chiara Piccinini, si concentra sull'interazione docente-apprendente e analizza secondo la prospettiva della *Conversation Analysis* l'uso dei marcatori discorsivi *duì bu duì* 对不对 e *duì ma* 对吗 'giusto?' da parte di due insegnanti madrelingua. A partire da un corpus di lezioni universitarie frequentate da 20 apprendenti italofoeni, registrate e trascritte, l'autrice individua le occorrenze dei marcatori in esame, annotandole in base alla loro posizione all'interno della sequenza dei turni. L'analisi di Piccinini mostra quindi attraverso numerosi estratti come entrambi i marcatori siano utilizzati per sottolineare la forza illocutiva dell'enunciato che li precede, oppure per scandire in modo chiaro l'articolazione del processo didattico, consentendo agli apprendenti di anticipare il contenuto delle fasi successive dell'interazione.

Rimanendo nell'ambito della pragmatica, il contributo di Sergio Conti e Carmen Lepadat si concentra sulle *situation-bound utterances* (SBU), un tipo particolare di sequenze formulaiche strettamente legate al contesto comunicativo e utilizzate per realizzare specifici atti linguistici. Accomunate al lessico per le loro proprietà in termini di memorizzazione e processazione, le sequenze formulaiche costituiscono notoriamente una criticità per gli apprendenti, sia a causa delle specificità linguistiche e culturali che le caratterizzano, sia a causa dell'eccessiva enfasi che viene spesso posta sulla grammatica a discapito di altri aspetti della competenza linguistica, come ad esempio la competenza comunicativa. Partendo da queste considerazioni, Conti e Lepadat si propongono di individuare i principali ostacoli all'acquisizione delle SBU confrontando i dati provenienti da un *discourse completion task* sottoposto a parlanti nativi di italiano e cinese da un lato, e da apprendenti italofoeni di CLS dall'altro.

In parte legato al tema delle sequenze formulaiche, in questo caso le collocazioni, è anche lo studio di Chiara Romagnoli. Muovendo dalla constatazione che gran parte delle difficoltà nell'apprendimento del lessico cinese risiede nel corretto uso dei sinonimi e dei quasi sinonimi, Romagnoli si propone di analizzare i dati provenienti da un campione di 59 studenti italofoeni con diversi livelli di competenza, ai quali è stato richiesto di completare una serie di 20 frasi scegliendo l'alternativa corretta tra diverse coppie di sinonimi. I risultati dell'analisi sia statistica che qualitativa confermano le criticità osservate in letteratura, dimostrando la scarsa padronanza d'uso dei sinonimi da parte dei partecipanti indipendentemente dal livello di competenza. Lo studio si caratterizza inoltre per il ricorso a dati autentici nella progettazione del test e

nella selezione dei *collocates* di ciascuna coppia di sinonimi target, grazie all'interrogazione di corpora del cinese moderno.

Dal sistema aperto del lessico si passa poi ad analizzare il modo in cui le parole si ordinano per formare frasi. A causa del suo carattere di sistema 'chiuso', governato da principi discreti e immediatamente osservabili e meno soggetto a ristrutturazioni, ampliamenti, variazioni o preferenze individuali, la sintassi occupa da sempre una posizione privilegiata nella linguistica e nella glottodidattica. Ciò si riflette bene nel contributo di Anna Morbiato, che passa in rassegna il ricchissimo corpus di studi dedicati alla didattica e all'acquisizione della sintassi del cinese. Il saggio descrive in primo luogo i principali approcci metodologici della disciplina, presentandone gli obiettivi e gli strumenti, e si concentra poi sugli studi di glottodidattica e linguistica acquisizionale condotti su apprendenti italo-foni. Nel far questo, l'autrice si sofferma sia sulle specificità di italiano e cinese, sia sui punti di contatto, col duplice fine di una più efficace progettazione della ricerca da un lato, e una maggiore comprensione delle dinamiche acquisizionali dall'altro.

Uno dei principi che governa l'ordine delle parole in cinese è il *Principle of Temporal Sequence* (PTS), proposto nell'ambito della linguistica cognitiva. Secondo tale principio, gli elementi del sintagma verbale si dispongono in base a un ordine iconico che segue l'ordine in cui gli eventi si succedono nella realtà. Nel suo studio quasi-sperimentale, Tommaso Tucci si interroga sulla possibile applicazione del PTS all'insegnamento del CLS, proponendo un intervento didattico in cui tale principio è utilizzato per motivare la collocazione del sintagma locativo in posizione pre- o post-verbale. Dopo una sessione di trattamento, ai partecipanti (38 apprendenti italo-foni di scuola secondaria) è stato sottoposto un esercizio di riordino delle parole: l'analisi statistica dei dati ha confermato l'efficacia del trattamento, dimostrando come l'applicazione dei principi della linguistica cognitivo-funzionale possano essere d'ausilio in contesti d'istruzione formale.

I due contributi successivi sono dedicati entrambi a un altro aspetto centrale nello studio del cinese, quello dell'acquisizione dei caratteri. Com'è noto, l'elemento di base del sistema ortografico cinese è il carattere o morfogramma: ogni grafema corrisponde a un morfema dal punto di vista semantico, e a un suono sillabico dal punto di vista fonologico. Naturalmente, la decodifica di un sistema di scrittura siffatto è estremamente difficoltosa per apprendenti la cui madrelingua impiega un sistema di tipo alfabetico: l'acquisizione della scrittura rappresenta quindi uno dei maggiori ostacoli con cui l'apprendente deve confrontarsi sin dalle primissime fasi del percorso di apprendimento. In particolare, la decodifica di un testo cinese richiede un'elaborazione a livello sublessicale, ossia degli elementi che compongono i caratteri, ed è su questo aspetto che si focalizzano i due contributi di questo volume dedicati alla scrittura. Yun Zeng illustra i principali protocolli sperimentali utilizzati nella ricerca sulla *sublexical processing* da parte degli apprendenti, soffermandosi sui rispettivi metodi di misurazione e sui task impiegati. Lo studio trasversale di Valentino Eletti, Marco Casentini e Lucrezia Fontanarosa si propone invece di descrivere lo sviluppo delle sensibilità strutturale, morfemica e

submorfemica analizzando i risultati di una serie di test sottoposti a 182 apprendenti italofofoni di scuola secondaria e mettendo in luce l'ordine in cui i tre tipi di sensibilità emergono durante il processo di apprendimento.

Sempre legato alla scrittura, questa volta intesa come abilità di comporre testi scritti, è anche il contributo di Gloria Gabbianelli. Particolarmente rilevante in un contesto come quello dell'attuale emergenza sanitaria da Covid-19, lo studio si inserisce nel filone della *survey research* e indaga le percezioni degli apprendenti sull'impiego della scrittura collaborativa in sincrono online. La prima parte dell'articolo offre un'esautiva rassegna della letteratura sull'uso e le potenzialità del Web 2.0 nella didattica del CLS, mentre la seconda parte analizza i dati di un questionario sottoposto a 17 studenti universitari che avevano preso parte a un corso di scrittura collaborativa online della durata di cinque settimane, svolta utilizzando il software *Blackboard collaborate*. I risultati mostrano come l'uso di strumenti tecnologici sia stato accolto positivamente dai partecipanti, seppure con qualche perplessità in merito soprattutto all'affidabilità del feedback fra pari e all'assenza della scrittura manuale, quest'ultima percepita come fondamentale per l'apprendimento dei caratteri.

Il volume si chiude con il contributo di Wanlin Li, dedicato alla fonetica. L'articolo si sofferma in particolare sulla pedagogia tonale, nello specifico del terzo tono. A partire da un excursus sul dibattito scientifico in merito alla rappresentazione di *default* del terzo tono come tono concavo (discendente e ascendente) o come basso e continuo, l'autrice riflette sulle implicazioni pedagogiche di tale rappresentazione, soffermandosi sulle diverse posizioni degli studiosi e illustrando le principali difficoltà riscontrate dagli apprendenti nell'acquisizione del sistema tonale del cinese moderno. L'articolo, infine, mette in luce la carenza di studi rivolti ad apprendenti italofofoni, aprendo perciò interessanti prospettive per la ricerca futura.

Concludiamo questa introduzione con l'auspicio che i contributi raccolti in questo volume possano stimolare e arricchire la ricerca sulla didattica e l'acquisizione del cinese e ringraziando i colleghi e amici che nella fase iniziale del progetto hanno valutato le proposte e fornito preziosi suggerimenti agli autori. In particolare, i nostri ringraziamenti vanno a Hsiao Huichen, Jing-Schmidt Zhuo, Tao Hongyin, Xing Minjie, Xu Yi e Zhao Yang. Un caloroso ringraziamento va infine a tutte le persone che ci hanno fatto venire voglia di occuparci di quest'ambito, nonché agli studenti e alle studentesse che abbiamo incontrato finora: per rispondere alle loro domande siamo motivati a cercare risposte convincenti e dai loro errori, che sono stati anche i nostri, trae spunto molta parte di questa ricerca.

Chiara Romagnoli
Sergio Conti

Avvertenze

Nel presente volume, i termini cinesi sono riportati in caratteri semplificati, esito della riforma della scrittura avviata in Cina negli anni '50 del XX secolo e tuttora in vigore. Per la romanizzazione dei caratteri è stato adottato il sistema *pinyin* 拼音, l'unico riconosciuto nella Repubblica Popolare Cinese e oggi universalmente impiegato dalla comunità scientifica, nonché in gran parte del mondo sinico. Per alleggerire il testo, la notazione completa 'caratteri + *pinyin*' è utilizzata solamente alla prima apparizione di ciascun termine; a partire dalla seconda occorrenza è riportata solamente la trascrizione in *pinyin* priva di toni, ad eccezione dei casi in cui la ripetizione del carattere è essenziale ai fini della trattazione.

Le glosse interlineari negli esempi seguono le convenzioni indicate nelle *Leipzig Glossing Rules*¹, consultabili online. Eventuali abbreviazioni, sigle, simboli o notazioni non inclusi in questa fonte saranno segnalati di volta in volta nei diversi contributi.

¹ <<https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf>> (ultimo accesso: 5 novembre 2021).

LE FUNZIONI DISCORSIVE DEI SEGNALI PRAGMATICI *DUI BU DUI*
E *DUI MA* NELLA DIDATTICA DELLA LINGUA CINESE AD
APPRENDENTI ITALOFONI

Chiara Piccinini

ABSTRACT

Il presente contributo ha come oggetto l'osservazione delle occorrenze dei marcatori pragmatici *duì bu duì* 对不对 e *duì ma* 对吗 in un corpus di interazioni tra due insegnanti cinesi e un gruppo di apprendenti italofofoni di lingua cinese lingua straniera. A partire dallo studio di Chen e He (2001), che identificano le funzioni di *duì bu duì* come marcatore basilico (*basic marker*) e come segnale discorsivo (*discourse marker*) in ambito didattico, sono state analizzate il numero e la natura delle occorrenze dei marcatori *duì bu duì* e *duì ma* nel corpus oggetto di analisi, allo scopo di verificarne le funzioni pragmatiche e le possibili ricadute didattiche delle osservazioni sulle interazioni.

PAROLE CHIAVE: *Marcatori pragmatici*, *Duì bu duì*, *Duì ma*, *Didattica della lingua cinese LS*, *Analisi conversazionale*, *Segnali discorsivi*

The present research focuses on the observation of the occurrences of pragmatic markers *duì bu duì* 对不对 and *duì ma* 对吗 in a corpus of interactions between two teachers and a group of Italian speaking students of Chinese as a foreign language. Starting from the analysis by Chen and He (2001), who identify the functions of *duì bu duì* as 'basic marker' and as 'discourse marker' in teaching context, the quantity and the nature of the occurrences of the markers *duì bu duì* and *duì ma* have been observed in the corpus, with the aim of determining their pragmatic features and possible teaching implications of the observations on the interactions.

KEYWORDS: *Pragmatic markers*, *Duì bu duì*, *Duì ma*, *Teaching Chinese as a foreign language*, *Conversation analysis*, *Discourse markers*

1. Introduzione

Nella didattica delle lingue straniere la competenza grammaticale e lessicale va collocata nel disegno più ampio di una competenza comunicativa consapevole dei livelli pragmatico-interazionali e pragmatico-cognitivi. Ciò vale anche e soprattutto per la lingua cinese, che a questi livelli presenta peculiarità che un apprendente deve tenere presente per poter comunicare efficacemente. Per mettere in pratica uno scambio di idee proficuo si deve tenere conto di quale sia lo scopo degli interlocutori durante un'interazione. La lingua parlata dà la possibilità di identificare le variazioni semantiche e l'uso

marcato del lessico nel contesto comunicativo, fenomeni che le interazioni orali rendono particolarmente evidenti. A questo proposito, nel presente contributo saranno analizzate le funzioni pragmatiche rilevate in un corpus di interazioni in contesto formativo delle unità *duì bu duì* 对不对 ‘giusto non giusto?’ e *duì ma* 对吗 ‘giusto + particella interrogativa?’ quando vengono utilizzate nell’interazione tra formatori e discenti. Questa indagine si muove nell’alveo delle ricerche di Deborah Schiffrin sui *discourse markers* (1987), secondo la quale gli eventi linguistici si collocano sempre in un contesto e, per questo, le strutture della lingua variano in correlazione alle sue variazioni; come già affermato da altri linguisti, inoltre, ogni lingua è organizzata in vista della comunicazione¹. Nel discorso, alcune funzioni pragmatiche possono essere delineate attraverso unità linguistiche che mettono in luce la struttura della conversazione e permettono di collocare gli enunciati in un contesto interazionale (Bazzanella, 1995). Questi elementi sono denominati in diversi modi: ‘segnali o marcatori pragmatici’ (*pragmatic markers*) o ‘segnali o marcatori discorsivi’ (*discourse markers*), o ancora ‘particelle discorsive’ (Badan & Romagnoli, 2019: 200). Secondo Fraser (1996), Yang (2006) e Xu (2015), i segnali discorsivi sono unità lessicali, parole o sintagmi, che segnalano come un segmento del discorso è legato a quello che lo precede e/o a quello che lo segue. Per questo sono definibili a partire dalle funzioni che essi assumono nell’interazione. Molti studiosi² si sono occupati di questi marcatori in diverse lingue, identificandone i principali e dandone diverse classificazioni. Sembra non sia possibile darne una definizione precisa, in quanto i marcatori del discorso non appartengono ad una categoria sintattica autonoma e non sono parte del contenuto proposizionale della frase (Fraser, 1999, 2006; Redeker, 1991; Schiffrin, 1987); possono appartenere a diverse classi grammaticali, sono multifunzionali, ricorrono prevalentemente a livello discorsivo e spesso sono marcati dal punto di vista intonativo (Badan & Romagnoli, 2019). Fraser (2006) afferma che i segnali discorsivi mantengono una relazione semantica tra due segmenti del discorso, principalmente riconducibile a (ri)elaborazione, contrasto, inferenza o connessione temporale.

Il presente contributo è articolato come segue: nel secondo paragrafo vengono passati in rassegna i principali studi sui marcatori pragmatici in cinese, ne vengono evidenziate alcune categorizzazioni, concentrando in particolare l’attenzione sulle ricerche in contesto formativo; vengono inoltre presentate le interrogative parentetiche in cinese, ne viene evidenziata la struttura, con particolare riferimento a quelle formate da *duì bu duì* e *duì ma*, e, a partire

¹ Vedi ad esempio Martinet (1980).

² A titolo esemplificativo, oltre agli studi di Miracle (1991) sulla lingua cinese e di Schiffrin (1987) e Fraser (1996, 1999, 2006) sull’inglese, si citano in questa sede: Onodera (2004) sui marcatori in giapponese, Bazzanella (1995) sui segnali discorsivi in italiano, Furman e Özyürek (2007) sul turco, oltre alla raccolta di studi sui marcatori pragmatici e discorsivi in diverse lingue di Fedriani e Sansò (2017).

dagli studi già pubblicati, vengono elencate le principali funzioni pragmatiche di questi marcatori; nel terzo paragrafo è esplicitato lo scopo del presente studio; nel quarto paragrafo vengono descritti i dati utilizzati e la metodologia adottata per l'analisi; il quinto paragrafo è invece dedicato all'osservazione delle occorrenze e alla descrizione delle funzioni pragmatiche di *dui bu dui* e *dui ma* riscontrate nel corpus utilizzato per l'analisi; infine, nell'ultima parte vengono discusse le implicazioni didattiche delle funzioni pragmatiche identificate per quanto riguarda i marcatori presi in considerazione.

2. Background teorico

2.1 Rassegna di studi sui marcatori pragmatici in cinese

I lavori che trattano i segnali discorsivi in cinese sono molto eterogenei e si concentrano su osservazioni di dati raccolti tra locutori sinofoni di cui non sempre è specificata la provenienza (Huang, 1999; Yang, 2006); un buon numero di studi ha come oggetto dati di parlanti cinese mandarino di Taiwan (Miracle, 1991; Tseng, 2001), oppure specifica che il corpus è composto da dati di informanti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese (Liu, 2011). I segnali discorsivi analizzati possono ricorrere a inizio frase (ad esempio: *hǎo* 好 'bene' (Wang-Tsai, 2005), *nàge* 那个 'quello' (Tseng, 2001) e connettere due enunciati e mantenere anche a livello pragmatico il valore semantico e grammaticale dato dalla loro funzione di congiunzioni (ad esempio: *dànshi* 但是 'ma', *kěshì* 可是 'ma', *bùguò* 不过 'comunque', *ránhòu* 然后 'poi'; Miracle, 1991; Yang, 2006). Molti studiosi sono concordi nel considerare marcatori discorsivi le particelle in fine frase (in cinese *yùqìcí* 语气词): esistono diversi studi che si concentrano esclusivamente su di esse e ne delineano le principali funzioni pragmatiche nel discorso, attraverso un'analisi esaustiva (Shei, 2014), oppure concentrando lo studio solo su alcune particelle in particolare (Deng, 2015; Lee-Wong, 1998, 2001; Ran, 2004; Tseng, 2001).

2.2 Alcune categorizzazioni dei marcatori pragmatici in cinese

Xu (2015) raccoglie le principali funzioni pragmatico-discorsive riconosciute dagli studiosi che le osservano in lingua cinese: i segnali discorsivi possono suggerire l'inizio, la continuazione, il passaggio e la conclusione di un turno o di un'unità prosodica; evidenziano l'atteggiamento dei parlanti; attivano l'interazione tra interlocutori; sottolineano il topic e danno un indizio sul focus nel discorso. Xu (2015) identifica 18 marcatori principali³, a cui aggiunge altri

³ *Ēn* 嗯 'mmh'; *a* 啊 'ah!', 'oh!'; *o* 哦 'oh!'; *nà(ge)* 那(个) 'allora', 'quello'; *duì* 对 'giusto'; *ránhòu* 然后 'poi'; *hǎo* 好 'bene'; *jiù* 就 'subito'; *shì* 是 'sì', 'essere'; *āi* 哎 'ah! (espressione di sorpresa)'; *zhè* 这

segnali discorsivi discussi in letteratura, tutti tendenzialmente raggruppabili in quattro categorie: segnali di *backchannelling* (ad esempio *ēn* 嗯 ‘mmh’), marcatori che esprimono accordo (ad esempio *hao* ‘bene’), dimostrativi (ad esempio *na* (*ge*) ‘quello’) e connettivi (ad esempio *ranhou* ‘poi’). Feng (2008) suddivide i segnali discorsivi anche sulla base della loro capacità di codificare o meno informazione.

Per quanto riguarda le possibili categorizzazioni dei marcatori del discorso in italiano, Bazzanella (1995: 232-249) identifica funzioni interattive e metatestuali: le prime indicano l’uso dei segnali discorsivi nell’enunciato in relazione all’atteggiamento del parlante o dell’interlocutore verso l’interazione in corso; le seconde riguardano l’articolazione del testo (demarcativi), l’elaborazione dell’informazione a livello cognitivo (focalizzatori), gli indicatori di riformulazione nel parlato spontaneo (parafrasi, correzione ed esemplificazione). Per quanto riguarda la lingua cinese, particolarmente interessante per il presente contributo è lo studio di Liu (2011), che elaborando la sua analisi a partire dalle funzioni del linguaggio di Halliday (1970) identifica due principali funzioni: testuali e interpersonali. Le funzioni testuali comprendono: marcare le transizioni (es., slittamento del topic, introduzione di un nuovo aspetto del topic, inizio o conclusione di una conversazione), inserire un nuovo turno, dare una spiegazione o una giustificazione, iniziare o terminare una digressione, auto-correggersi, introdurre il discorso diretto, mantenere il turno di parola. Le funzioni interpersonali dei segnali discorsivi, invece, comprendono: esprimere una risposta o una reazione all’interazione che precede o assumere una posizione nei confronti di quella che segue, compresi i *back-channels*, che segnalano la conferma dell’attenzione da parte dell’interlocutore⁴; mettere in atto la cooperazione o la condivisione tra parlante e ascoltatore, compresi presupposti condivisi, controllare o esprimere di aver compreso, richieste di conferma, espressione di deferenza e di cortesia (Liu, 2011: 373).

2.3 Studi sui marcatori di discorso cinesi in contesto formativo

Non sono stati realizzati molti studi relativi all’acquisizione e all’uso dei marcatori di discorso in contesto formativo da parte di apprendenti non sinofoni: lo studio di Tsai e Chu del 2017 consiste nell’analisi di un corpus di registrazioni di lezioni di lingua cinese rivolte ad apprendenti di cinese come lingua straniera o come seconda lingua. Basandosi sull’osservazione dei segnali discorsivi più frequenti (*ranhou* ‘poi’, *nà* 那 ‘allora’, *nage* ‘quello’, *shénme* 什么 ‘cosa’), le due

‘questo’; *ō* 噢 ‘oh!’; *è* 呃 (esclamazione); *xíng* 行 ‘va bene’, ‘ok’; *nàme* 那么 ‘allora’; *zěnmeyàng* 怎么样 ‘com’è?’; *wǒ shì shuō* 我是说 ‘sto dicendo’. Queste occorrenze sono ricavate da un mini corpus di cinese parlato nella vita reale, creato da Xu (2015), di 140.000 caratteri circa.

⁴ Ad esempio, Xu (2015) nel suo mini-corpus di cinese parlato spontaneo identifica *en* (utilizzato per confermare l’attenzione dell’ascoltatore) come segnale di *back-channel* più frequente.

studiose hanno verificato la relazione esistente tra la fluenza nel parlato degli apprendenti e la frequenza d'uso dei segnali discorsivi: maggiore è la competenza in lingua cinese e più frequentemente gli apprendenti utilizzano i segnali discorsivi. Tsai e Chu, inoltre, legano l'abilità nell'uso dei segnali discorsivi alla valutazione e alla misurazione della ricchezza del contenuto del parlato; esse considerano importante introdurre esplicitamente la didattica dei segnali discorsivi agli apprendenti di cinese LS, in modo da renderli più consapevoli dell'uso naturale della lingua nella conversazione. Nel contributo vengono anche rilevate e analizzate le funzioni pragmatiche dei segnali discorsivi da parte dei docenti coinvolti nelle interazioni.

Lo studio di Fung e Carter (2007) paragona le produzioni di segnali discorsivi in inglese da parte di studenti anglofoni e quelle osservate in un corpus di interazioni in classe di studenti della scuola secondaria di Hong Kong, discutendo le possibili implicazioni didattiche volte a migliorare la competenza degli apprendenti nella comunicazione in lingua inglese.

2.4 Struttura delle frasi interrogative parentetiche formate da *dui bu dui* e *dui ma*

Le domande sono una delle più comuni ed essenziali pratiche nella interazione conversazionale. Esse servono per realizzare interviste, consulti medici, interazioni didattiche, e sono organizzate in modo strutturato (Tsai, 2019: 300). Elisabetta Fava definisce 'parentetiche interrogative' degli indicatori di domanda in funzione di segnali discorsivi, «che possono riferirsi anaforicamente a un enunciato nel suo complesso o ad una sua parte, chiedendo conferma della verità dell'asserzione a cui si riferiscono» (Fava, 1995: 123). Tra i possibili segnali discorsivi in italiano vengono annoverate anche frasi come *è così?*, *non è così?*, *è vero?*, *(non) è vero?*. In inglese, le *tag questions*, o interrogative parentetiche sono strutture con debole funzione di elicitazione delle informazioni: la struttura della domanda è costituita da un enunciato dichiarativo di cui il parlante sembra affermare con sicurezza la verità seguito dal segmento finale della frase, contenente la 'domanda sì/no'. Dal punto di vista illocutivo non è una richiesta di informazioni, ma ha lo scopo di cercare conferma o affiliazione dai co-partecipanti all'interazione, a seconda dell'atteggiamento epistemico dei partecipanti. Anche nelle interazioni in lingua cinese le parentetiche sembrano essere usate per scopi interpersonali: principalmente per cercare conferma e sostegno (Li & Thompson, 1981: 546; 1984: 54; Piccinini, 2019: 158). Tsai (2019: 301) concentra le sue osservazioni sulla modalità con cui i parlanti ottengono conferma attraverso le interrogative parentetiche (specialmente quelle formate da *shì bu shì* 是不是 e *dui bu dui*) ed evidenzia come queste abbiano un ruolo fondamentale nel definire la posizione e il ruolo dei partecipanti nella conversazione.

Nella varietà cinese standard *pǔtōnghuà* 普通话, le domande parentetiche strutturalmente sono costituite da un enunciato dichiarativo seguito da una domanda breve sì/no aggiunta alla fine della dichiarativa. Questa domanda

breve è costruita intorno ad un gruppo di unità minime formato da elementi verbali o modali (ad esempio l'aggettivo *hao* 'buono') realizzato tramite la costruzione 'Agg./V.-non-Agg./V.' (ad esempio *shi bu shi* 'essere non essere') oppure Agg./V. a cui si aggiunge una particella interrogativa di fine frase (ad esempio *shi ma* 是吗 'essere + particella interrogativa'). La parentetica realizzata con l'aggettivo *dui* 对 'giusto', può essere formata in due modi, come mostrato dagli esempi 1 e 2, adattati da Chen e He (2001: 1443):

- 1) 你们是九点钟开门的，对不对？
Nimen shì jiǔ diǎnzhōng kāi-mén de, duì-bu-duì?
 2PL essere nove ora aprire-porta NOM giusto-non-giusto
 'Avete aperto alle nove, giusto?'

Nell'esempio 1, il predicato principale della frase è *kāi-mén* 开门 'aprire-porta', mentre il segmento composto dalle parole che formano la domanda (*dui bu dui*) è posto alla fine dell'enunciato ed è una richiesta di conferma riguardo a ciò che precede. La stessa domanda può essere posta anche utilizzando l'aggettivo *dui* 'giusto' e la particella interrogativa di fine frase *ma* 吗 (esempio 2):

- 2) 你们是九点钟开门的，对吗？
Nimen shì jiǔ diǎnzhōng kāi-mén de, duì ma?
 2PL essere nove ora aprire-porta NOM giusto FP?
 'Avete aperto alle nove, giusto?'

Le risposte a entrambe le domande possono essere *dui* 'giusto', se si tratta di risposta positiva e *bú duì* 不对 'non giusto' se è negativa. Strutturalmente la domanda parentetica prevede che le unità che formano il segmento interrogativo siano poste alla fine della domanda.

2.5 Considerazioni pragmatiche

Una prospettiva di analisi delle mosse discorsive consente di collocare il linguaggio in una cornice analitica che vede il discorso in contesti interattivi e collaborativi specifici. Il principale obiettivo è di descrivere il sostrato di regole, convenzioni e procedure che sottostà all'organizzazione linguistica, attraverso la quale è resa possibile un'ordinata interazione tra persone (Goodwin & Heritage, 1990: 283).

Tsai (2019: 302) sottolinea l'importanza di tre fattori che interagiscono nella costruzione e nella determinazione dei turni in una conversazione: i destinatari dell'interazione conversazionale, la sequenza e l'azione. I parlanti selezionano quali informazioni produrre per i destinatari, considerando la propria posizione epistemica rispetto ai loro ascoltatori. Nel discorso, poi, i parlanti manifestano il loro atteggiamento epistemico rispetto agli ascoltatori (Heritage, 2012). La struttura interattivo-cognitiva tipicamente associata a una domanda colloca il

parlante in posizione epistemicamente asimmetrica rispetto al destinatario – il primo denuncia un bisogno di conoscere che fa emergere una mancanza di conoscenza, e vi è fiducia che questa conoscenza sia disponibile all'interlocutore⁵. Per quanto riguarda le parentetiche interrogative, esse mostrano la confidenza del parlante rispetto all'affermazione compiuta con il proferimento di una mossa discorsiva (o enunciato), a cui fa seguito una richiesta di conferma o adesione. Maggiore è la conoscenza delle informazioni rispetto all'argomento trattato da parte del parlante, minore è la quantità di informazioni richiesta all'interlocutore. Nel caso dell'interazione tra formatori e apprendenti, le parentetiche interrogative vengono utilizzate in modo da assumere un ruolo molto diverso rispetto a quello di una interazione conversazionale volta a porre domande che elicitano risposte. In contesto formativo, infatti, la struttura e lo scopo che informano l'interazione servono ad affermare l'atteggiamento epistemico nei confronti degli interlocutori (Chen & He, 2001; Shao & Zhu, 2005; Stivers & Rossano, 2010). Di conseguenza, le domande parentetiche sono principalmente volte a marcare con forza il ruolo del parlante nell'interazione.

Chen e He (2001) mostrano tramite diversi esempi come nei dati delle interazioni in aula sia difficile interpretare le occorrenze di *dui bu dui* come parentetiche rivolte agli studenti semplicemente per richiedere o meno conferma a riguardo di un'informazione. Si veda, ad esempio, l'interazione che segue (esempio 3), tratta e adattata da Chen e He (2001: 1444):

3) ((L'insegnante (I) scrive caratteri sulla lavagna e chiede agli studenti (Ss) di leggerli ad alta voce))

- 01 S: 跳绳。
Tiào shéng.
 Saltare corda
 'Tiào (di tiào-shéng (saltare la corda)).'
- 02 I: 啊, 跳。
Ah, tiào.
 'Ah, saltare.'
- 03 > I: >对不对? <这个是跳。
 >duì-bu-duì?< zhè-ge shì tiào.
 Giusto-non-giusto questo-CLF essere saltare.
 'È tiao, giusto? Questo è tiao.'
 (.2) ((I guarda il suo libro.))
- 04 I: 这个呢?
Zhè-ge ne?
 Questo- CLF FP
 'È questo?'

⁵ Ci si riferisce a questo dislivello in termini di spazio tra posizione 'K-' (*less knowledgeable*) e 'K+' (*more knowledgeable*) del parlante. Questa differenza aumenta nel momento in cui vengono elicitate le informazioni tramite le domande (Tsai 2019: 301).

- 05 Ss: 拿, 拿, 拿东西=
Ná ná ná dōngxi=
 Prendere prendere prendere cosa
 ‘*Ná* (prendere), *ná dōngxi* (prendere qualcosa).’
- 06 > I: =拿什么的, 拿东西的拿 >对不对? <
 =*Ná shénme de, ná dōngxi de ná*
 Prendere cosa NOM prendere cosa NOM prendere
 >*duì-bu-duì*?<
 giusto-non-giusto
 ‘(Vuol dire) prendere qualcosa, *ná* in *ná dōngxi*, giusto?’
 ((I scrive alla lavagna.))

Nell’interazione 3 l’insegnante sta ripassando alcuni caratteri con i suoi studenti. Nella riga 03 è visibile una interrogativa parentetica dove *dui bu dui*, che dal punto di vista intonativo forma una unità con l’enunciato *zhè ge shì tiào* 这个是跳, ricorre in posizione iniziale e non finale, pur chiedendo conferma rispetto all’enunciato seguente. Qui la struttura della domanda è modificata e Chen e He ipotizzano che ciò sia dovuto a ragioni pragmatiche. Nella riga 04 l’insegnante mentre scrive alla lavagna chiede *zhè ge ne* 这个呢 ‘e questo (che cos’è)?’, uno degli studenti risponde che è *ná* 拿 ‘prendere’ alla riga 05, poi l’insegnante enuncia la riga 06. A prima vista, sembra che la parentetica si riferisca alla correttezza o meno del carattere *na* scritto alla lavagna, tuttavia, osservando bene l’interazione, la richiesta della docente si riferisce ai due turni di parola precedenti e riguarda la capacità o meno degli studenti di leggere il carattere scritto alla lavagna. Di conseguenza, è possibile considerare la riga 06 un enunciato ellittico seguito da *dui bu dui*.

Nel corpus di dati analizzati per il presente contributo sono stati riscontrati esempi analoghi a quello citato, con riferimento alle interrogative parentetiche in lingua cinese formate dal segmento interrogativo *dui bu dui* e *dui ma*.

2.6 Marcatori pragmatici nel corpus analizzato

A partire dalle osservazioni fatte sopra, è possibile interpretare i segmenti *dui bu dui* e *dui ma* a partire dalla loro funzione all’interno dell’interazione discorsiva, considerandoli marcatori pragmatici grammaticalizzati che indicano l’atteggiamento del parlante rispetto all’interlocutore in determinate attività. In altre parole, questi marcatori possono essere interpretati come indicatori di valori semantici non proposizionali che manifestano le intenzioni comunicative del parlante.

Fraser (1996) chiama questi elementi linguistici ‘marcatori pragmatici’ (*pragmatic markers*): essi possono essere ulteriormente suddivisi in marcatori basilari, valutativi, paralleli e discorsivi (*basic markers, commentary markers, parallel markers* e *discourse markers*). Chen e He (2001), riprendendo Fraser,

identificano le funzioni di *dui bu dui* tra quelle che caratterizzano i marcatori basici e i marcatori discorsivi. Fraser (1996) afferma che i marcatori basici possono essere strutturali, lessicali o ibridi, poiché possono avere una struttura specifica combinata con certe condizioni lessicali: le interrogative parentetiche rientrano in questa struttura. A differenza degli altri, i marcatori o segnali discorsivi hanno un valore procedurale e determinano la modalità con cui una unità o una porzione del discorso è legata a quella che la precede o che la segue.

Chen e He (2001) infine, notano come *dui bu dui*, oltre ad avere usi prosodici nelle interrogative parentetiche, in quanto marcatore basico è usato a livello discorsivo per aumentare la forza illocutiva della frase a cui si riferisce⁶, mentre ricorre come marcatore discorsivo per indicare la fine delle sequenze interazionali e mantenere viva l'attenzione degli apprendenti.

Un esempio di *dui bu dui* usato in funzione discorsiva per delimitare le sequenze di attività didattiche è dato dall'esempio 4, tratto da Chen e He (2001: 1457-1458):

4) ((L'insegnante scrive dei caratteri sulla lavagna e li confronta.))

- 01 I: 这什么字?
Zhè shénme zì?
Questo cosa carattere?
'Che cos'è questo carattere?'
- 02 S: 长=
Cháng=
Lungo
'Lungo.'
- 03 I: =Zhǎng不是cháng。
=Zhǎng bú shì cháng.
Crescere non essere lungo
'È zhǎng (crescere), non cháng (lungo).'
- 04 > I: >对不对<
>Dui-bu-dui?<
Giusto-non-giusto
- 05 I: OK.
- 06 I: 校长的校呢?
Xiàozhǎng-de xiào ne?
Preside-NOM scuola FP
'E xiào in xiàozhǎng (preside)?'

⁶ L'esempio 3 citato in precedenza contiene un'esemplificazione di *dui bu dui* utilizzato in funzione pragmatica: alla riga 03, l'iniziale uso del *tag* suddetto rinforza la mossa discorsiva della frase che segue: *dui bu dui? Zhè ge shì tiào* 对不对? 这个是跳 'Giusto? Questo è tiào (saltare)'. Secondo Chen e He (2001) si tratta di un marcatore basico.

In questa interazione, il marcatore *dui bu dui* è usato in funzione discorsiva, in quanto delimita un dialogo a struttura tripartita tra studente e insegnante, dove alla domanda posta dall'insegnante nella riga 01, segue la risposta dello studente nella riga 02, cui corrisponde la valutazione del docente alla riga 03 e la conclusione dell'interazione data da *dui bu dui* nella riga 04. La riga 05 sottolinea la linea di demarcazione dell'attività e con la riga 06 viene avviata una nuova sequenza tramite la formulazione di una nuova domanda da parte dell'insegnante.

3. Scopo dell'analisi

A partire dagli studi di Fraser (1996) sui marcatori pragmatici, di Chen e He (2001) e di Shao e Zhu (2005), nel corpus qui analizzato sono state verificate le funzioni comunicative dei marcatori *dui bu dui* e *dui ma* usati dagli insegnanti. La domanda di ricerca da cui si è partiti è: queste strutture interrogative parentetiche in cinese possono rientrare tra i marcatori pragmatici che manifestano l'atteggiamento del parlante? Se così fosse, essi non segnalerebbero solo interrogative parentetiche volte a elicitare una conferma da parte dell'interlocutore (Stivers & Rossano, 2010). Nel caso in cui l'ipotesi fosse confermata, quali sarebbero le implicazioni didattiche?

4. Dati e metodologia adottata

4.1 Dati

I dati per questo studio sono stati raccolti a partire da un corpus di 6 ore circa di lezioni, per lo più audio, di cui una parte pari a circa 90 minuti è stata anche videoregistrata. In tutto erano coinvolti nelle lezioni circa 20 studenti italo-foni o naturalizzati italiani, apprendenti di cinese LS. Il numero di studenti variava di volta in volta, a seconda delle giornate e degli impegni di ciascuno dei partecipanti. Le lezioni, infatti, non erano a frequenza obbligatoria. Le lezioni erano tenute da due docenti madrelingua, che hanno utilizzato gli stessi materiali didattici⁷: in particolare, un'insegnante si è occupata degli esercizi, mentre l'altra si è focalizzata sull'introduzione di regole grammaticali. La modalità con cui le regole erano spiegate era notevolmente applicativa, di conseguenza anche nella lezione di grammatica venivano svolte diverse attività di esercitazione, comprendenti anche l'uso delle regole studiate tramite lettura,

⁷ I manuali di cinese utilizzati dalle docenti osservate fanno parte di una serie pubblicata in tre volumi per il livello 'Upper Elementary', corrispondente a quello della classe degli apprendenti registrati. La docente di grammatica lavorava sul testo di Mou Shirong (2008); la docente che si occupava di conversazione ed esercizi utilizzava il manuale di Wang Xiaoshan (2008).

composizione di frasi e discussione di temi affrontati nelle letture. La provenienza delle docenti sembra rilevante per il presente studio: una di esse è originaria della zona del Nord-est (Harbin, capoluogo della provincia dell'Heilongjiang), ma ha vissuto dai tempi dell'università e per tutta la carriera lavorativa a Pechino, è dunque locutrice di una varietà prossima allo standard della lingua cinese moderna. La seconda docente è di origine taiwanese, nata a Taipei e vissuta diverse decine di anni in Italia, è locutrice di cinese mandarino di Taiwan. Poiché nelle interazioni della docente proveniente da Pechino le occorrenze di *dui bu dui* erano un numero molto esiguo, si è verificato se *dui ma*, preferito dalla docente, avesse o meno le medesime funzioni pragmatiche di *dui bu dui*.

4.2. Metodologia adottata per l'analisi

Il materiale è stato trascritto seguendo il metodo della *Conversation Analysis* secondo le convenzioni di Jefferson (2004). Dove possibile, sono state trascritte le azioni e i commenti extra-linguistici tra doppie parentesi tonde. Le trascrizioni sono accompagnate da due linee di glossa: una traduzione parola per parola e una traduzione in italiano dell'intero enunciato. Le unità minime dell'analisi sono le sequenze che strutturano i turni di parola (frasi, sintagmi e lemmi) e possono essere identificati in corrispondenza del completamento intonativo, pragmatico e sintattico di una unità conversazionale. Dove visibili, anche le caratteristiche non linguistiche (i movimenti, le attività, le risate) sono importanti per determinare la natura e la struttura dell'interazione e per determinare la modalità della co-partecipazione nella conversazione⁸. Le occorrenze di *dui bu dui* e *dui ma* sono state inserite all'inizio, alla fine di una sequenza di un turno o considerate occorrenze indipendenti sulla base della presenza o meno di pause intonative precedenti o successive a queste unità linguistiche.

5. Analisi dei dati

5.1. Occorrenze di *dui bu dui*

Nel corpus sono state riscontrate 15 occorrenze di *dui bu dui* e 27 di *dui ma* in formulazioni di interrogative parentetiche impiegate in funzione pragmatica; le occorrenze sono state suddivise anche sulla base delle docenti che le hanno utilizzate. Tutte le occorrenze sono da attribuirsi alle insegnanti, gli studenti non sono mai intervenuti per enunciarle (v. Tabella 1).

⁸ Queste unità sono chiamate 'Turn Constructional Units (TCU)' e seguono le caratteristiche proposte per la loro identificazione da Sacks et al. (1974) e poi ampliate da Ford e Thompson (1996) e Ford et al. (1996). Nell'identificazione dei turni, inoltre, si tiene conto dell'analisi di Tsai (2019) che considera gli enunciati individuali parte integrante di attività in corso e portate a termine tramite la collaborazione di parlanti e ascoltatori.

Viene anche riportata la distribuzione di *dui bu dui* e *dui ma* nelle sequenze dei turni. La maggior parte delle occorrenze è stata osservata alla fine della sequenza, in linea con la struttura delle interrogative parentetiche descritta dai linguisti cinesi⁹.

Tabella 1.

Numero di occorrenze di du bu dui e loro distribuzione nelle sequenze dei turni.

Posizione	Insegnante 1 (Pechino)		Insegnante 2 (Taiwan)	
	Occorrenze	Percentuale	Occorrenze	Percentuale
Fine sequenza			12	92.3%
Sequenza indipendente	2	100%		
Sequenza iniziale			1	7.7%
Totale	2		13	

Come reso evidente dal numero delle occorrenze riportate, l'insegnante 1, locutrice di lingua cinese standard di Pechino, utilizza solo due volte *dui bu dui*, entrambi inseriti nella stessa interazione come sequenze di turno indipendenti. L'insegnante 2, di Taiwan, invece, utilizza 12 volte *dui bu dui* in fine sequenza e 1 sola volta all'inizio del turno. Per poter determinare meglio le funzioni pragmatiche ricoperte dal marcatore *dui bu dui*, sono state osservate le sequenze che precedevano e seguivano quelle contenenti la struttura parentetica. In tutti i casi analizzati le sequenze successive a quella contenente *dui bu dui* erano sequenze enunciate dagli insegnanti, questo significa che agli enunciati interrogativi parentetici non è mai seguita risposta o reazione da parte degli studenti, nemmeno un cenno di conferma, come ci si aspetterebbe da questo tipo di strutture.

Questo permette di considerare le unità *dui bu dui* per la loro funzione pragmatica nell'enunciato.

5.2 Dui bu dui in funzione di marcatore pragmatico

Se osserviamo l'esempio 5 è possibile ipotizzare la funzione svolta da *dui bu dui*:

- 5) 01 I: 那些打车的人都是车主认识的吗?
Nà-xiē dǎ chē-de rén dōu shì
 Quelli prendere veicolo-NOM persona tutti essere
chēzhǔ rénshi-de rén ma?
 conducente conoscere- NOM persona FP?
 'Quelli che affittano la macchina sono tutti conoscenti del conducente?'

⁹ Confronta ad esempio Li e Thompson (1984).

- 02 I: 他们都是朋友吗?
Tāmen dōu shì péngyou ma?
 3 PL tutti essere amico FP?
 ‘Sono tutti amici?’
- 03 S: 不是。
Bú shì.
 Non essere
 ‘No’
- 04 > I: 不一定[^], 对不对?
Bù yīdìng[^], duì-bu-duì?
 Non certo giusto-non-giusto?
 ‘Non è detto, giusto?’
- 05 I: 有可能是, 啊。
Yǒu kěnéng shì, a.
 Avere possibilità essere FP
 ‘È possibile’
- 06 I: 可是不一定。
Kěshì bù yīdìng.
 Ma non certo.
 ‘Ma non è detto.’
 ((L’insegnante scrive sulla lavagna 不一定 ‘*bù yīdìng*’))

L’insegnante 2 sta parlando di mezzi di trasporto con gli studenti, commentando una registrazione ascoltata in classe sui vantaggi e gli svantaggi del servizio ‘Bla Bla car’ e chiede agli studenti se il conducente conosce tutti quelli che usufruiscono del servizio e salgono sulla sua macchina nella riga 01, riformulando la domanda (riga 02); gli studenti rispondono in modo negativo (riga 03), ma alla domanda posta in forma parentetica nessuno risponde (riga 04). Dopo due riprese dell’insegnante, quest’ultima scrive alla lavagna i caratteri della frase *bù yīdìng* 不一定 ‘non è detto’. L’organizzazione delle frasi qui ricorda la ‘struttura tripartita’ in Chen e He (2001: 1453)¹⁰, che viene utilizzata nel discorso in classe. Le tre fasi della struttura sono ‘inizio’, ‘risposta’ e ‘valutazione’. Lo schema è qui rispecchiato nelle sequenze visibili alle righe 02, 03 e 04: la domanda dell’insegnante rappresenta la prima fase, la risposta degli studenti la seconda (riga 03) e la terza è costituita dalla ripresa della docente, che dà una valutazione confermando la risposta precedente (04: ‘non è detto’). *Dui bu dui* serve a rinforzare la forza illocutiva dell’enunciato che lo precede ed è quindi usato come un marcatore pragmatico ‘basico’, secondo la terminologia di Fraser (1996). Non è quindi necessaria una risposta

¹⁰ Chen e He (2001: 1453) sottolineano la differenza tra la conversazione ordinaria e il discorso in classe, citando a loro volta altri ricercatori che si sono occupati di queste ricerche e che hanno adottato in particolare la struttura tripartita: Sinclair e Coulthard (1975); Mehan (1985).

all'interrogativa parentetica da parte degli studenti, in quanto tramite il marcatore *dui bu dui* l'insegnante non richiede una conferma, ma sottolinea che l'enunciato che lo precede rappresenta una sua valutazione.

La medesima struttura tripartita è realizzata anche nell'unica interazione con gli studenti di insegnante 1 del corpus contenente due occorrenze di *dui bu dui* (esempio 6).

- 6) 01 I: 这个词学过吗?
Zhè-ge cí xué-guo ma?
 Questo-CFL parola studiare-asp FP?
 'Avete studiato questa parola?'
- (2.0) ((scrive alla lavagna))
- 02 I: 新鲜(.)学过了。
Xīnxiān (.) xué-guo le.
 Fresco studiare-ASP FP
 'Fresco (.) l'avete studiato.'
- 03 Ss: Sì
- 04 > I: 对不对?
Duì-bu-dui? ((ride e guarda annuendo gli studenti))
 Giusto-non-giusto
 'Giusto?'
- 05 (.)
- 06 I: 吃海鲜, 你应该趁新鲜时吃。
Chī hǎixiān, nǐ yīnggāi chèn (.) xīnxiān
 Mangiare frutti.di.mare 2SG dovere PREP fresco
shí chī.
 tempo mangiare
 'Devi mangiare i frutti di mare finché sono freschi.'
- 07 Ss: aaah ((annuiscono))
- 08 > I: 对不对?
Duì-bu-dui? ((guarda annuendo gli studenti))
 Giusto-non-giusto
 'Giusto?'
- 09 (.)
- 10 I: 如果这个鱼在你的冰箱里放一天=
Rúguǒ zhè-ge yú zài nǐ-de bīngxiāng-lǐ
 Se questo-CLF pesce in 2SG-NOM frigorifero-dentro
fàng yī tiān, =
 mettere uno giorno
 'Se tieni questo pesce in frigo un giorno, =
- 11 I: =两三天(.)这个鱼不新鲜了。
=liǎng sān tiān (.) zhè-ge yú (.) bù xīnxiān le.
 due tre giorno questo-CLF pesce non fresco FP
 '=due, tre giorni (.) questo pesce (.) non è più fresco.'

La docente sta svolgendo un esercizio con gli studenti, consistente nel completare una frase la cui prima parte è già stata formulata e contiene un elemento grammaticale appena studiato. Nel caso in questione gli studenti devono usare la preposizione *chèn* 趁 ‘approfittare di (un’opportunità, un momento di tempo, ecc.)...’ e completare la frase. Dopo diversi tentativi andati a vuoto di completare la frase, la docente suggerisce di utilizzare il termine *xīnxiān* 新鲜 ‘fresco’ per completare la frase (righe 01-03); gli studenti confermano brevemente (utilizzando l’italiano, riga 03) e la docente enuncia la sequenza *duì bu duì* (riga 04), sottolineando le parole. Nelle sequenze successive, si ripete questo schema (righe 06-08): l’insegnante fornisce la soluzione dell’esercizio, gli studenti commentano con una breve esclamazione (riga 07) e l’insegnante termina enunciando *duì bu duì* (riga 08). Dopo una pausa (riga 09), la docente continua parafrasando la frase appena formulata (righe 10-11). Anche in queste righe sono visibili le strutture tripartite secondo lo schema ‘inizio’, ‘risposta’, ‘valutazione’ (righe 01-04, 06-08). In questo caso, però, *duì bu duì* è enunciato in due sequenze isolate, seguite da pause, corrispondenti alle due parti in cui l’attività è suddivisa (verifica da parte dell’insegnante se il termine *xīnxiān* è stato studiato (righe 01-04) e applicazione del termine nella frase per risolvere l’esercizio (righe 06-08). La funzione pragmatica ricoperta dal marcatore *duì bu duì*, in questo caso, è quella di delimitare chiaramente i confini delle sequenze di turno, viene dunque usato come marcatore discorsivo per distinguere la fine di un’interazione e l’inizio di quella successiva¹¹. Poiché per questa sequenza era anche disponibile la videoregistrazione, è possibile vedere come in corrispondenza delle enunciazioni di *duì bu duì* (righe 04 e 08), l’insegnante 1 annuisca sollevando la testa, confermando con i gesti il commento fatto tramite il marcatore discorsivo.

5.3. Occorrenze di *duì ma*

Nel corpus qui analizzato, l’insegnante 1 di Pechino utilizza *duì bu duì* solo due volte; le attività didattiche di questa docente, tuttavia, sono molto simili a quelle osservate per la docente 2, è quindi verosimile che anche la prima insegnante utilizzi altre unità linguistiche con le stesse funzioni pragmatiche già osservate in precedenza. Osservando le interazioni dell’istruttrice, è visibile un uso diffuso dell’interrogativa parentetica strutturata da un enunciato dichiarativo seguito dal segmento linguistico *duì ma*. Questa struttura è preferita nel corpus per quanto riguarda le lezioni tenute dall’insegnante 1.

¹¹ Chen e He (2001) identificano questa funzione pragmatica di *duì bu duì* nelle occorrenze di questo marcatore in isolamento e non associato ad un enunciato dichiarativo all’interno della sequenza di turno. Anche nel corpus qui analizzato il marcatore in questione occorre isolato nella sequenza, anche se ci sono altre occorrenze in cui *duì bu duì* è un segnale discorsivo di confine del turno, ma occorre alla fine di un enunciato. In altre parole, nel corpus qui analizzato le funzioni di marcatore basico e marcatore discorsivo spesso sono sovrapposte.

Le funzioni pragmatiche associate a *dui bu dui* sono state osservate anche nelle interazioni in cui ricorre *dui ma* (Tabella 2). La maggior parte di esse ricorrono a fine sequenza (in tutto 20, l'83.3% delle occorrenze), mentre solo 4 sono state osservate come sequenze indipendenti (il 16.7% dei casi). Come già osservato per le occorrenze di *dui bu dui*, anche le sequenze dei turni in cui ricorre *dui ma* sono per la maggior parte precedute e seguite da enunciati della stessa insegnante, solo in tre occorrenze su 24 sono gli interventi degli studenti a precedere le sequenze contenenti *dui ma*.

Tabella 2.

Occorrenze di dui ma/ba? e loro distribuzione nelle sequenze dei turni

Posizione	Insegnante 1 (Pechino)		Insegnante 2 (Taiwan)	
	Occorrenze	Percentuale	Occorrenze	Percentuale
Fine sequenza	20	83.3%	3	100%
Sequenza indipendente	4	16.7%		
Sequenza iniziale				
Totale	24		3	

5.4. Dui ma in funzione di marcatore pragmatico

Nei dati osservati, le sequenze di turno contenenti *dui ma* presentano un'interazione tra studenti e docenti molto simile a quella già osservata in precedenza per *dui bu dui*.

Nell'esempio 7, la docente sta parlando con gli studenti delle possibili relazioni esistenti tra due persone e chiede se può esistere una relazione amorosa tra docente e studente.

- 7) 01 I: 师生的关系, 有没有?
Shīshēng-de guānxi, yǒu méi you?
 Maestro-alunno-NOM relazione avere non avere?
 'Esiste o non esiste la relazione (amorosa) tra maestro e studente?'
- 02 Ss: 不是(.)没有。
Bù shì (.) méi you
 Non essere non avere
 'Non è(.) non c'è.'
- 03 I: 有, 但是不是, 或者说(.)有^但是不好。
Yǒu, dànshì bù shì, huòzhě shuō (.) yǒu^ dànshì
 Avere ma non essere oppure dire avere ma
bù hǎo.
 non bene.
 'Esiste, ma non è, o per meglio dire (.) c'è^ ma non va bene.'
- 04 > I: [这种关系不好, 对吗?
[zhè zhǒng guānxi bù hǎo, duì ma?

- Questo tipo relazione non bene giusto FP
 ‘Questo tipo di relazione non va bene, giusto?’
- 05 Ss: [ah (.) ah
- 06 I: 好 (.) 你们觉得什么关系好啊?
Hǎo (.) nǐmen juéde shénme guānxi hǎo a?
 Bene 2SG ritenere cosa relazione bene FP
 ‘Bene (.) voi quale relazione pensate che vada bene?’

In questa interazione è possibile osservare come la docente dia un suo parere riguardo all’argomento alla riga 03, poi c’è una iniziale sovrapposizione tra i commenti degli studenti e la loro esclamazione di consenso (riga 05) e la frase dell’insegnante che produce un enunciato dando una propria valutazione dell’argomento, seguita dal marcatore *dui ma*. Nella riga successiva (riga 06), l’aggettivo *hao* ‘buono, bene’ viene usato in funzione di marcatore per sottolineare la fine del turno. In questo caso, dunque, oltre alla funzione di marcatore pragmatico basilico di *dui ma*, la sequenza successiva dell’insegnante in cui ricorre *hao* in posizione iniziale segnala anche la fine della sequenza del turno e la fine della prima parte dell’attività didattica. La docente continua la sequenza ponendo una nuova domanda agli studenti (riga 06). La presenza di *hao* in funzione di marcatore pragmatico rinforza la demarcazione del confine della sequenza del turno, in corrispondenza della fine della sequenza precedente indicata da *dui ma*¹². In questo caso, dunque, *dui ma* ha sia funzione di marcatore basilico, andando a sottolineare la forza illocutiva dell’enunciato che lo precede, sia quella discorsiva di demarcazione della fine della sequenza.

Una funzione simile di *dui ma* è riscontrabile nell’esempio 8, dove il marcatore ricorre in posizione indipendente nella sequenza del turno:

- 8) 01 I: 掉了地上就pah, 坏了, 哈哈!
Diào-le dì-shang jiù pah, huài-le, ha ha ((ride)
 Cadere-ASP terra-sopra subito pah rompere-ASP
 ‘(se) cade in terra *pah*, si rompe subito, ah! Ah!’
- 02 > I: 对吗?
Duì ma?
 Giusto FP?
 ‘Giusto?’
- 03 I: 好, 第三个。
Hǎo, dì-sān-ge.
 Bene terzo-ASP
 ‘Va bene, la terza (domanda).’

¹² Green (2010: 116-117) conduce osservazioni su narrazioni orali di storie da parte di Taiwanese e nota che *dui bu dui* usato in funzione di marcatore discorsivo di fine sequenza è spesso seguito da *hao* ‘bene’ e *nà(me)* 那(么) ‘allora’, ‘quello’. Nel corpus di dati qui analizzato, dopo la sequenza contenente *dui bu dui*, sono state osservate 3 occorrenze di *kěshì* 可是 ‘ma’, mentre dopo *dui ma*, ricorrono i marcatori *hao* ‘bene’ (3 occorrenze) e *suǒyǐ* 所以 ‘quindi’ (4 occorrenze).

Anche in questo secondo esempio *dui ma* è utilizzato in funzione pragmatica per demarcare il confine dell'interazione, seguito da *hao*, in corrispondenza del quale inizia la sequenza successiva, costituita dalla terza domanda dell'esercizio (riga 03).

5.5. Dui bu dui in posizione iniziale

Il marcatore *dui bu dui* in posizione iniziale ricorre solo una volta nel corpus di dati, enunciato dall'insegnante di Taiwan (esempio 9).

9) ((registrazione))

- 01 I: 我们知道这(.)这辆车是米兰的,
Wōmen zhīdao zhè(.) zhè-liàng chē shì
 1PL sapere questo questo-CLF veicolo essere
Mīlán-de,
 Milano-CLF
 'Sappiamo che questo veicolo è di Milano,'
- 02 > I: 对不对,他可能是别的城市的,
Duì-bu-duì, tā kěnéng shì biéde chéngshì-de,
 Giusto-non-giusto 3sg forse essere altro città-NOM,
 'Giusto? Forse lui è di un'altra città,'
- 03 I: 可是他(.)他是在哪一个城市呢?
Kěshì tā(.) tā shì zài nǎ yī-ge chéngshì ne?
 Ma 3SG 3SG essere in quale uno-CLF città FP?
 'Ma in quale città si trova lui?'

In queste sequenze *dui bu dui* fa parte della presentazione che l'insegnante di Taiwan fa dei mezzi di trasporto impiegati a Milano. Gli studenti hanno appena ascoltato una registrazione che riguarda l'autista di un'auto con la targa di Milano. Dopo aver pronunciato la sequenza alla riga 01 la docente utilizza *dui bu dui* all'inizio della riga 02 per attirare l'attenzione sull'informazione che segue ('è possibile che l'autista sia di un'altra città'), per fare poi la domanda alla riga 03. In questo caso *dui bu dui* è un marcatore discorsivo che serve a marcare il topic e a mantenere l'attenzione degli studenti sui dati che servono loro per rispondere.

6. Osservazioni conclusive

6.1. Discussione delle funzioni pragmatiche di dui bu dui e dui ma

A partire dai dati delle registrazioni delle lezioni tenute da docenti di madrelingua cinese per apprendenti italofofoni di lingua cinese LS, sono state

estrapolate le interazioni contenenti enunciati interrogativi parentetici formati dai segmenti linguistici *dui bu dui* e *dui ma*.

Basando l'analisi sull'ipotesi già formulata da studi precedenti (Chen & He, 2001; Shao & Zhu, 2005) che queste interrogative siano usate in funzione pragmatica e non come richieste di conferma, ho usato lo stesso metodo per osservare i dati a disposizione.

Le osservazioni hanno confermato che tutte le occorrenze rilevate attestano l'uso di *dui bu dui* e *dui ma* in funzione pragmatica, entrambi i segmenti sono usati come marcatori pragmatici definiti 'basici' (Fraser 1996), collocati per lo più in fine sequenza, per sottolineare la forza illocutiva dell'enunciato che li precede. Si è inoltre notato, in linea con gli studi precedenti, che alcune delle occorrenze di *dui bu dui* e *dui ma* in funzione pragmatica presentano anche le caratteristiche di marcatori discorsivi, denominati in inglese *boundary markers*, volti a delimitare chiaramente le sequenze in cui gli insegnanti compiono gradualmente il percorso necessario per insegnare un concetto grammaticale o l'uso di una data parola o espressione in lingua cinese. Questo duplice uso di *dui bu dui* e *dui ma* sembra essere molto efficace dal punto di vista pedagogico. Sia nell'esempio 5 che nell'esempio 6, infatti, la cesura data da *dui bu dui* permette all'insegnante di sottolineare la risposta alla domanda da lei posta ed è occasione per fissare un nuovo concetto nella mente degli studenti: nell'esempio 5 viene scritta alla lavagna la frase *bu yiding* 'non è detto', mentre nell'esempio 6 è spiegato il significato di *xinxian* 'fresco'. Dopo avere attirato l'attenzione degli studenti tramite l'elicitazione di una loro risposta, infatti, le insegnanti hanno modo di mettere in chiaro il concetto da rendere ben noto agli apprendenti. Queste strutture usate in modo consapevole permettono un avanzamento graduale e costante nell'apprendimento. Anche l'occorrenza di *dui bu dui* all'inizio di una sequenza di turno nell'esempio 9 attesta la funzione pragmatica di questo marcatore come riempitivo, allo scopo di mantenere viva l'attenzione degli studenti, mettendo in evidenza il concetto che la docente vuole veicolare nella frase successiva all'uso del marcatore discorsivo. Questa implicazione didattica è valida anche nel momento in cui la docente mette in atto una sorta di digressione, come nell'esempio 8. Nello spiegare il significato di *xinxian* la docente si dilunga nel chiarire ciò che può accadere nel momento in cui un alimento come il pesce venga lasciato troppo a lungo nel frigorifero. In questo caso la struttura tripartita segnalata da *dui ma* serve per tornare all'argomento centrale della lezione e continuare con gli esercizi. Anche qui è mostrata l'efficacia dell'uso didattico di *dui ma*.

6.2 Riflessioni generali sulle interazioni

L'uso di elementi linguistici come *dui bu dui* e *dui ma* come marcatori in funzione pragmatica aiuta le docenti coinvolte nel processo formativo a scandire in modo chiaro le fasi del processo didattico. L'uso pragmatico di questi marcatori rappresenta un aspetto fondamentale delle loro funzioni e

dovrebbe essere preso in considerazione tra le metodologie didattiche per i docenti di lingua cinese L2.

La diversa distribuzione dei marcatori *dui bu dui* e *dui ma* nelle lezioni delle due docenti può essere dovuta alle differenze tra la lingua cinese standard parlata a Pechino e la varietà parlata a Taiwan. Anche se gli studiosi hanno generalmente riscontrato un uso più diffuso della struttura ‘V/Agg.-non-V/Agg.’ (*dui bu dui*) nelle interazioni comunicative (Chu, 1998; Li & Thompson, 1981; Shao, 1996), non sempre negli studi sono specificate le provenienze dei parlanti. Nei dati a nostra disposizione la docente di Taiwan mostra una netta preferenza per *dui bu dui* rispetto all’insegnante di Pechino, che predilige la struttura ‘V/Agg.-PF’ (*dui ma*). Questo può certo essere dovuto anche a preferenze personali degli insegnanti, ma meriterebbe un approfondimento su ulteriori dati di interazioni di altri docenti, per verificare se invece dipende dalla varietà di cui le docenti sono locutrici.

Nel corpus di dati analizzati in questo contributo sono state osservate relativamente poche occorrenze di *dui bu dui* e *dui ma* rispetto al numero riscontrato in altri studi. Questo può essere dovuto alla scarsa partecipazione degli studenti alle interazioni nel momento in cui l’attività didattica si concentrava sulla conversazione; inoltre, lo scarso utilizzo dei marcatori è anche dovuto alla natura meno interattiva delle interazioni tra studente e insegnante, dovuta a diversi fattori, tra i quali la distanza del ruolo dei docenti dagli studenti e la relativa scarsa competenza dei discenti. Molte parti della lezione dovevano essere dedicate alla lettura o all’ascolto, per far sì che gli studenti avessero materiale su cui commentare. L’uso dei marcatori pragmatici *dui bu dui* e *dui ma* si è dimostrato di aiuto soprattutto quando erano previsti esercizi e spiegazioni sui nuovi vocaboli studiati dagli studenti: alla risposta data dai docenti ai quesiti degli esercizi, l’uso dei marcatori permetteva di sottolineare sia le risposte corrette date dagli studenti, che gli approfondimenti dati dagli insegnanti, oltre a dare uno schema ritmico alle interazioni durante la lezione, così che lo studente potesse aspettarsi la risposta o la spiegazione in coincidenza dell’uso del marcatore. Presumibilmente, ciò ha reso più efficace l’apprendimento.

Nella pratica didattica, l’attenzione posta al corretto uso dei marcatori discorsivi può costituire un utile strumento per aiutare i discenti ad acquisire i contenuti necessari per raggiungere un livello avanzato di conoscenza della lingua cinese. Sarebbe utile proseguire le osservazioni sugli altri marcatori pragmatici osservabili nelle interazioni didattiche, come ad esempio *hao/hǎo ma* 好吗 ‘bene, va bene?’, usato come marcatore per delimitare i turni di parola o i connettivi come *keshi* ‘ma’, *suǒyǐ* 所以 ‘quindi’, che nel corpus ricorrono spesso con funzione pragmatica. Inoltre, un raffronto con corpus di dati più ampi, in cui sia specificata la provenienza regionale degli interlocutori, aiuterebbe ad ampliare il campo d’indagine e verificare se i fenomeni osservati valgano per tutti i parlanti della lingua cinese, o se altri marcatori siano preferiti a seconda delle zone geografiche. Questi aspetti potranno essere indagati in ricerche future.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BADAN, L., & ROMAGNOLI, C. (2019). I segnali discorsivi in italiano e cinese: un'analisi preliminare di *na* e *allora*. In E. Nuzzo & I. Vedder (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica* (Vol. 9, pp. 199-215). Bologna: Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- BAZZANELLA, C. (1995). I segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi, & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (Vol. III, pp. 225-257). Bologna: Il Mulino.
- CHEN, Y., & HE, A.W. (2001). *Dui bu dui* as a pragmatic marker: Evidence from Chinese classroom discourse. *Journal of Pragmatics*, 33(9), 1441-1465.
- CHU, C. (1998). *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang.
- DENG, Y. 邓莹洁 (2015). *Huati biaoji 'a, ne, ba, ma' de gongneng yanjiu*. 话题标记“啊、呢、吧、嘛”的功能研究 [Studio delle funzioni dei segnali di topic 'a, ne, ba, ma']. *Qinzhou xueyuan xuebao* 钦州学院学报, 30(9), 29-35.
- FAVA, E. (1995). Tipi di frasi principali. Il tipo interrogativo. In L. Renzi, G. Salvi, & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*. (Vol. III, pp. 70-127). Bologna: Il Mulino.
- FEDRIANI, C., & SANSÒ, A. (a cura di). (2017). *Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: New Perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- FENG, G. (2008). Pragmatic markers in Chinese. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1687-1718.
- FRASER, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 167-190.
- FRASER, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952.
- FRASER, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. In K. Fischer (a cura di), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 189-204). Amsterdam, Boston, London: Elsevier.
- FUNG, L., & CARTER, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410-439.
- FURMAN, R., & ÖZYÜREK, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 39(10), 1742-1757.
- GREEN, K. (2011). *The Use of Pragmatic Markers in Native and Non-native Chinese Oral Narrative* (tesi di master non pubblicata), Fu Jen Catholic University, New Taipei, Taiwan.

- HALLIDAY, M.A.K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (a cura di), *New Horizons in Linguistics* (pp. 140-165). Harmondsworth: Penguin.
- HERITAGE, J. (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- HUANG, S. (1999). The emergence of a grammatical category *definite article* in spoken Chinese. *Journal of Pragmatics*, 31(1), 77-94.
- JEFFERSON, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-30). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- LEE-WONG, S. (1998). Face Support – Chinese Particles as Mitigators: A Study of *ba alya e ne*. *International Pragmatics Association*, 8(3), 387-404.
- LEE-WONG, S. (2001). Coherence, focus and structure: The role of discourse particle *ne*. *Pragmatics*, 11(2), 139-153.
- LI, C.N., & THOMPSON, S.A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California.
- LI, C.N., & THOMPSON, S.A. (1984). Mandarin. In W.S. Chisholm, L.T. Milic, & J.A.C. Greppin (a cura di), *Interrogativity: A Colloquium on the Grammar, Typology and Pragmatics of Questions in Seven Diverse Languages, Cleveland, Ohio, October 5th 1981 – May 3rd 1982* (pp. 48-61), Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- LIU, B. (2011). Chinese discourse markers in oral speech of Mainland Mandarin speakers. In Y. Xiao, L. Tao, & H.L. Soh (a cura di), *Current Issues in Chinese Linguistics* (pp. 364-405). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- MARTINET, A. (1980). *Éléments de linguistique générale*, Parigi: Armand Colin.
- MEHAN, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T.A. van Dijk (a cura di), *Handbook of Discourse analysis* (Vol. 3, pp. 119-130). London: Academic Press.
- MIRACLE, W.C. (1991). *Discourse Markers in Mandarin Chinese* (tesi di dottorato non pubblicata), Ohio State University, USA.
- MOU, S. (2008). *Road to Success. Upper Elementary I 成功之路·进步篇1*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- ONODERA, N. (2004). *Japanese Discourse Markers: Synchronic and Diachronic Discourse Analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- PICCININI, C. (2019). Le domande orientate e retoriche in cinese: strumento persuasivo o manipolatorio? *L'Analisi linguistica e letteraria*, 23(2), 153-170.
- RAN, Y. 冉永平 (2004). Yanyu jiaoji zhong 'ba' de yuyong gongneng ji qi yujing shunyingxing tezheng 言语交际中“吧”的语用功能及其语境顺应性特征 [Funzioni pragmatiche del segnale discorsivo cinese 'ba' e la sua adattabilità al contesto], *Xiandai waiyu 现代外语 [Modern Foreign Language]*, 27(4), 340-349.
- REDEKER, G. (1991). Review article: Linguistic markers of discourse structure, *Linguistics*, 29(6), 1139-1172.

- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHAO, J. 邵敬敏 (1996). *Xiandai Hanyu yiwenju yanjiu* 现代汉语疑问句研究 [Uno studio sulle interrogative nel cinese moderno]. Shanghai: East China Normal University Press.
- SHAO, J. 邵敬敏, & Zhu, Y. 朱彦 (2005). 'Shi bu shi VP' *wenju de kendingxing qingxiang jiqi leixingxue yiyi* “是不是VP” 问句的肯定性倾向及其类型学意义 [L'inclinazione affermativa dell'interrogativa 'shi bu shi + VP' e il suo significato tipologico]. *Shijie Hanyu Jiaoxue* 世界汉语教学, 61(3), 23-36.
- SHEI, C. (2014). *Understanding the Chinese Language*. New York: Routledge.
- SINCLAIR, J., & COULTHARD, M.R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Teachers and Pupils*. London: Longman.
- STIVERS, T., & ROSSANO, F. (2010). Mobilizing Response. *Research on Language and Social Interaction*, 43(1), 3-31.
- TSAI, I. (2019). A multimodal analysis of tag questions in Mandarin Chinese multi-party conversation. In X. Li & O. Tsuyoshi (a cura di), *Multimodality in Chinese Interaction* (pp. 300-332). Berlin & Boston: Mouton De Gruyter.
- TSENG, S. (2001). Highlighting utterances in Chinese spoken discourse. In *Proceedings of the 15th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computatio* (pp. 163-174). Hong Kong: ACL Anthology.
- WANG, X. (2008). *Road to Success. Upper Elementary 1 (Listening and Speaking)* 成功之路·进步篇1 (听和说). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- WANG, Y., & TSAI, P. (2005). *Hao* in spoken Chinese discourse: relevance and coherence. *Language Sciences*, 27, 215-243.
- XU, J. (2015). Discourse Markers. In R. Sybesma, W. Behr, Y. Gu, Z. Handel, & C.-T.J. Huang (a cura di), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics* (pubblicazione online). Leiden: Brill. <http://dx.doi.org/10.1163/2210-7363_ecll_COM_00000133>.
- YANG, L. (2006). Integrating prosodic and contextual cues in the interpretation of discourse markers. In K. Fischer (a cura di), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 265-297). Amsterdam, Boston, London: Elsevier.

Appendice

Convenzioni di trascrizione (adattato da Jefferson, 2004)

[sovrapposizione di turni
=	nessuna interruzione tra un turno e l'altro
^	enfasi, sottolineatura
.	intonazione discendente
?	intonazione ascendente
(0.0)	pausa in secondi
(.)	intervallo breve
(())	descrizione di azioni o della situazione

SITUATION-BOUND UTTERANCES IN ITALIANO E IN CINESE:
UN CONFRONTO TRA PARLANTI NATIVI E APPRENDENTI ITALOFONI

*Sergio Conti, Carmen Lepadat*¹

ABSTRACT:

Il presente studio analizza le *situation-bound utterances* del cinese e dell'italiano secondo un'ottica comparativa, allo scopo di individuare i maggiori ostacoli per apprendenti italofoeni di cinese lingua straniera. Dalle risposte a un *discourse completion task* sottoposto a 65 parlanti nativi di cinese, 85 parlanti nativi di italiano e 49 apprendenti italofoeni è emerso che: (i) il cinese richiede un'espressione (semi-)fissa dominante nella maggior parte degli scenari, mentre l'italiano presenta maggiore varietà; (ii) le risposte degli apprendenti presentano un ampio grado di variabilità, sono caratterizzate da verbosità e semplificazione e appaiono influenzate da fattori quali lo stadio dell'interlingua, il transfer dalla L1 e il contesto d'apprendimento.

PAROLE CHIAVE: *Situation-bound utterance, Linguaggio formulaico, Discourse completion task, Cinese lingua straniera, Second language pragmatics*

The present study analyzes Chinese and Italian situation-bound utterances from a comparative perspective, with the aim to identify the major challenges for Italian learners of Chinese as a foreign language. The responses to a discourse completion task submitted to 65 Chinese native speakers, 85 Italian native speakers, and 49 Italian learners showed that: (i) Chinese requires a highly predominant (semi-)fixed expression in each scenario, while Italian shows more variation; (ii) learners' responses show a high degree of variability; they are characterized by verbosity and oversimplification and seem to be affected by learners' interlanguage, L1 transfer, and instructional context.

KEYWORDS: *Situation-bound utterances, Formulaic language, Discourse completion task, Chinese as a foreign language, Second language pragmatics*

1. Introduzione

Le *situation-bound utterances* (SBU), in cinese *qíngjǐng zhuānyòngyǔ* 情景专用语, sono sequenze formulaiche altamente convenzionalizzate, il cui uso è legato a situazioni comunicative standardizzate (Kecskés, 2000a, 2010). Si tratta, in altri termini, di «formulas for specific social interactions» (Kecskés, 2000a: 608), unità pragmatiche prefabbricate, fisse o semi fisse, parzialmente

¹ Il presente contributo è frutto della stretta collaborazione tra i due autori. Nello specifico, Sergio Conti si è occupato dei paragrafi 1, 2, 4.3, 5.2 e 6, mentre Carmen Lepadat si è occupata dei paragrafi 3, 4.1, 4.2 e 5.1.

delessicalizzate e impiegate per realizzare atti linguistici specifici all'interno di contesti situazionali altamente ricorrenti e prevedibili.

A causa della loro obbligatorietà e in quanto scelta preferenziale da parte dei parlanti nativi, l'acquisizione delle SBU costituisce parte integrante dello sviluppo delle abilità pragmatiche e comunicative degli apprendenti di lingue seconde (L2) e straniera (LS). Tuttavia, nonostante l'interesse sempre maggiore da parte degli studiosi nei confronti della formulaicità, «the focus on the acquisition of specific, empirically identified, conventional expressions in second language acquisition of pragmatics is relatively more limited» (Bardovi-Harlig, 2019: 98). Anche in cinese, il numero di studi sull'acquisizione e la didattica delle SBU è estremamente ridotto. In particolare, considerato l'alto grado di specificità sia linguistica che culturale che caratterizza questo gruppo di espressioni, è necessario individuare i fattori che contribuiscono a facilitarne od ostacolarne l'acquisizione. Il presente contributo si propone di compiere un primo passo in questa direzione confrontando le SBU dell'italiano e del cinese con quelle prodotte da apprendenti italofofoni di cinese LS. Sulla base dell'analisi dei dati, ottenuti tramite un *Discourse Completion Task* (DCT), verranno discusse le principali implicazioni per l'acquisizione e la didattica del cinese LS.

2. Basi teoriche e revisione della letteratura

2.1 Sequenze formulaiche e SBU

Il termine 'sequenza formulaica' (*formulaic sequence*) fa riferimento al fenomeno per cui le parole appaiono «glued together» (Kecskés, 2019: 138), tendono cioè a co-occorrere in modi prevedibili e regolari. La definizione più accettata del termine è quella proposta da Wray (2002: 9), vale a dire «a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory [...] rather than being subject to generation or analysis». Si tratta di una definizione molto inclusiva, che racchiude un'ampia varietà di forme linguistiche, dalle collocazioni alle espressioni idiomatiche.

In particolare, il linguaggio formulaico è spesso utilizzato per realizzare specifici atti linguistici, veicolando la forza illocutiva dell'enunciato: un esempio è dato da routine pragmatiche come *I agree*, *That's true* o *You're right*, impiegate per esprimere accordo (Bardovi-Harlig, 2019: 100)². In tal senso, le SBU costituiscono un caso particolare: esse, infatti, non solo permettono di

² Oltre a *pragmatic routines*, altri termini spesso usati sono *routine formulae* (Coulmas, 1979), *conversational routines* (Coulmas, 1981), *conventional expressions* (Bardovi-Harlig, 2009) e *pragmatic routine formulae* (Yang, 2016). Per semplicità, nel presente contributo questi termini verranno usati indistintamente.

realizzare determinati atti linguistici convenzionalizzati, ma sono anche strettamente legate al contesto comunicativo in cui solitamente occorrono, tanto da essere scelte obbligate e altamente prevedibili (Kecskés, 2003, 2010). In altri termini, se le routine conversazionali sono *function-bound*, la caratteristica principale delle SBU è «their boundedness to a particular situation» (Kecskés, 2000a: 607).

Una delle caratteristiche principali delle SBU è quella di essere spesso indistinguibili dalla loro controparte non formulaica, ossia generata liberamente. Ciò significa che, a differenza degli *idioms* (v. Liu, 2008: 23), le SBU sono spesso semanticamente trasparenti, pur essendo ‘idiomatizzate’ in quanto le parole che compongono la stringa costituiscono una singola unità pragmatica con una funzione specifica (Kecskés, 2010: 2892, 2014: 140; sulla classificazione delle SBU in base al grado di trasparenza, si veda Kecskés, 2000a, 2016). Infine, le SBU presentano un alto grado di specificità sia linguistica che culturale, che si riflette sia nel fatto che «some languages find it important to use an SBU in a particular situation while others do not», sia nel modo in cui «a particular situational function is worded in the given language» (Kecskés, 2016: 109).

Le routine conversazionali sono particolarmente frequenti nelle culture orientate alla tradizione come quella cinese (Coulmas, 1981: 11): ciò nonostante, le *qingjing zhuanrongyu* sono state oggetto d’indagine solamente in un numero molto ristretto di contributi. Tra questi si menzionano gli studi di Kecskés (2016) e Zhou (2012): il secondo, in particolare, ha individuato la presenza in cinese di un elevato numero di *multi-charged* SBU, vale a dire SBU con più di un significato saliente. Come afferma l’autore, tale fenomeno dipende dal fatto che in cinese il contesto gioca un ruolo maggiore nell’interpretazione degli enunciati rispetto ad altre lingue più *form-centered* come l’inglese.

2.2. Sequenze formulaiche e SBU in L2/LS

Secondo alcune stime, circa il 50% della lingua parlata è di natura formulaica (Erman & Warren, 2000). Risulta chiaro, quindi, che la conoscenza delle sequenze formulaiche è un imperativo per gli apprendenti che desiderano raggiungere un alto livello di competenza nella lingua target (Pawley & Syder, 1983; Wray, 2002: 143). Le SBU, in particolare, giocano un ruolo di primo piano nello sviluppo della competenza pragmatica, in quanto l’uso dell’espressione più appropriata in un determinato contesto comunicativo non solo consente di veicolare il messaggio in maniera più efficace, ma è anche un importante segno di *native-likeness* e di inclusione nelle pratiche socio-interazionali della cultura target (Kecskés, 2016). Tuttavia, le difficoltà riscontrate dagli apprendenti nell’acquisizione del linguaggio formulaico sono ben documentate in letteratura.

Uno dei principali fattori che determinano tali difficoltà sembra avere a che

fare con la composizione del lessico degli apprendenti, i quali, a differenza dei parlanti nativi, tendono a memorizzare unità di processazione della dimensione di singoli item lessicali, piuttosto che stringhe di parole. Questo, secondo Wray (2002), è causa di ‘sovra-generazione’: in altri termini, nel produrre un enunciato, l’apprendente tenderà di comporlo ogni volta a partire dalle singole parole, esprimendo i propri messaggi in modi sempre alternativi e potenzialmente non coincidenti con quelli preferiti dai parlanti nativi. In definitiva, quindi, sebbene gli apprendenti possano occasionalmente far ricorso a sequenze prefabbricate, la processazione analitica degli enunciati sulla base delle regole grammaticali della L2/LS sembra essere predominante, in particolare negli adulti (Siyanova-Chanturia & Van Lancker Sidtis, 2019: 54; Wulff, 2019: 28).

Un secondo fattore è l’influenza della lingua materna (L1), in quanto gli apprendenti possiedono un repertorio preesistente di sequenze formulaiche che non necessariamente coincidono con quelle della L2/LS (Conklin & Carrol, 2019: 63). Questo vale anche nel caso delle SBU che, come si è visto, presentano un alto grado di specificità linguistica e culturale. Kecskés (2000b), ad esempio, ha mostrato che la L1 dei partecipanti sembra avere un ruolo dominante nella selezione delle SBU. Lo studio ha evidenziato anche una forte influenza della specificità culturale, spesso causa di interpretazioni errate delle SBU presenti nel sondaggio sottoposto ai partecipanti, sia anche di scelte inappropriate per quel che riguarda lo stile e il registro. Tali risultati non sembrano dipendere né dal livello di competenza dei partecipanti, né dal loro periodo di permanenza nel paese in cui si parla la lingua target.

Infine, altri fattori che più in generale contribuiscono a uno scarso uso delle espressioni convenzionali da parte degli apprendenti sono il livello di sviluppo dell’interlingua (Bardovi-Harlig & Bastos, 2011), la competenza sociopragmatica (Bardovi-Harlig, 2009) e l’intensità delle interazioni con parlanti nativi e altri apprendenti (Bardovi-Harlig & Bastos, 2011). Anche il contesto di apprendimento sembra giocare un ruolo determinante: gli apprendenti di L2, infatti, mostrano un vantaggio significativo rispetto agli apprendenti di LS (Bardovi-Harlig & Su, 2021; Roever, 2005).

2.3 Routine pragmatiche e SBU in cinese L2/LS

Le routine pragmatiche e le SBU in cinese L2/LS sono state oggetto di un numero molto esiguo di studi. Uno dei primi esempi è l’indagine longitudinale condotta da Taguchi, Li e Xiao (2013) sull’acquisizione delle espressioni convenzionali del cinese in un contesto di *study abroad*. Lo studio ha coinvolto 31 apprendenti anglofoni, la cui conoscenza delle formule target è stata testata all’inizio e alla fine del semestre attraverso un DCT orale. I risultati mostrano un miglioramento significativo al termine del semestre; tuttavia, la correlazione tra questi e la frequenza percepita delle situazioni comunicative target è stata riscontrata solamente per i partecipanti che avevano ottenuto un punteggio

più basso al pre-test. L'analisi qualitativa dei dati ha invece mostrato quattro diverse tendenze, tra cui la stabilizzazione di formule non *target-like*. In generale, appare che «learners seem to prioritize conveying meaning over using target-like linguistic forms» (p. 45).

Yang (2016) riprende lo studio di Taguchi et al. (2013) estendendo l'indagine al riconoscimento delle routine pragmatiche, oltre che alla produzione. In aggiunta, lo studio di Yang (2016) prende in considerazione diversi altri fattori, quali il background linguistico degli apprendenti, gli anni di studio del cinese e il periodo di permanenza nella Repubblica Popolare Cinese o a Taiwan. I risultati del test di produzione hanno riportato punteggi generalmente molto bassi, con nessuna differenza significativa tra partecipanti con diversa durata di permanenza nei Paesi di lingua cinese. In particolare, solo formule che presentano chiari equivalenti in inglese hanno riportato percentuali di occorrenza elevate. I risultati del test di riconoscimento sono stati invece più alti, pur con una differenza significativa tra partecipanti con diversa L1, a vantaggio dei partecipanti coreani. Al contrario della produzione, inoltre, il periodo di permanenza in Cina o Taiwan è risultato avere un ruolo determinante. Infine, confrontando produzione e riconoscimento, l'autrice è giunta a ipotizzare tre diversi livelli di acquisizione: riconoscimento della routine pragmatica, riconoscimento della forza illocutiva di diverse formule correlate fra loro e produzione automatizzata delle formule target nel contesto d'uso appropriato.

Bardovi-Harlig e Su (2018) hanno testato la produzione delle *conventional expressions* da parte di 57 apprendenti di cinese con diversi livelli di competenza, ai quali è stato somministrato un DCT orale. L'analisi statistica dei dati ha rivelato che, con l'avanzare del livello di competenza, i partecipanti producevano un numero significativamente maggiore di espressioni convenzionali, mentre si riduceva il numero di varianti prodotte. Come Yang (2013), anche in questo studio sono stati ipotizzati tre stadi di acquisizione delle espressioni convenzionali: *speech act alignment*, ossia l'esecuzione dell'atto linguistico atteso in un determinato contesto comunicativo (es., una scusa in caso di disturbo); *alternative responses*, vale a dire l'uso di diverse varianti *non-nativelike* per realizzare lo stesso atto linguistico; e infine *use of lexical cores*, cioè la produzione di espressioni che contengono elementi lessicali dell'espressione target.

Conti e Lepadat (2021), infine, hanno indagato l'efficacia di un'attività di identificazione nella memorizzazione di sei SBU target, confrontando un campione di 36 apprendenti italofofoni di secondo e terzo anno di laurea triennale. Al gruppo sperimentale è stato richiesto di identificare, all'interno di dialoghi creati *ad hoc*, le espressioni impiegate per realizzare le funzioni comunicative indicate (ad esempio, 'chiedere se un posto è libero'). Successivamente, a tutti i partecipanti sono stati sottoposti due post-test, uno dopo due giorni e uno dopo due settimane dal trattamento. Dai risultati è emersa una differenza significativa tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale ma non tra le due annualità, né tra i due post-test, a dimostrazione che l'attività ha avuto un effetto duraturo

indipendentemente dal livello di competenza. Il dato più rilevante è che l'SBU che ha riportato i punteggi più bassi è stata l'unica caratterizzata da specificità culturale. L'analisi qualitativa ha inoltre rivelato una forte influenza dell'interlingua, che ha portato i partecipanti a 'correggere' le SBU target facendole aderire maggiormente alle loro conoscenze grammaticali e lessicali.

In definitiva, gli studi finora condotti sulla didattica e l'acquisizione delle SBU del cinese hanno tutti sottolineato come queste espressioni rappresentino una sfida per gli apprendenti. L'immersione in contesti in cui si parla la lingua target, inoltre, non sembra costituire un vantaggio, in quanto «exposure to the target language environment alone cannot ensure learners' ability to produce them successfully» (Yang, 2016: 40). L'intervento didattico sembra quindi indispensabile, ma a tale scopo è necessario identificare le principali criticità per gli apprendenti.

3. Metodo

3.1 *Domande di ricerca*

Sulla base della letteratura sopra esaminata, e considerata l'assenza di indagini specificatamente rivolte ad apprendenti italofoeni, le domande di ricerca cui il presente studio si propone di dare una risposta sono le seguenti:

1. Come si comportano italiano e cinese nelle situazioni comunicative considerate?
2. Ci sono differenze e punti in comune tra le due lingue?
3. Come sono caratterizzate le produzioni degli apprendenti di cinese lingua straniera nelle situazioni considerate?

3.2 *Strumenti*

La raccolta dei dati è avvenuta mediante l'utilizzo di un DCT, ovvero di un questionario di produzione linguistica frequentemente utilizzato nella ricerca sulla pragmatica delle lingue seconde e che prevede una risposta scritta dei partecipanti in base allo stimolo che viene loro fornito (Sweeney & Hua, 2016). Il questionario impiegato per l'elicitazione dei dati, da noi creato sulla base di quelli utilizzati nei due studi di Taguchi et al. (2013) e Yang (2016), prevede due versioni, una in italiano destinata agli informanti italofoeni (IT), e una in cinese rivolta sia agli informanti sinofoni (CN) che agli apprendenti italofoeni di cinese LS (AP). Entrambe le versioni si compongono di trenta scenari relativi ad altrettante situazioni comunicative ricorrenti che servono a ricreare contesti situazionali atti ad innescare l'uso di formule preferite da parte degli informanti³.

³ Entrambe le versioni sono state sottoposte alla revisione da parte di parlanti nativi, al fine di

Gli scenari da noi delineati elicitano diversi atti linguistici, tra cui formule rituali per salutare o congedarsi, formule per scusarsi, espressioni per richiedere indicazioni ed espressioni per richiedere altri tipi di azioni comunicative e/o comportamentali da parte dell'interlocutore. Infine, un piccolo numero di scenari è riferito ad altri atti linguistici come il rifiuto o la risposta ad un complimento.

3.2 Raccolta dati e campione

I questionari rivolti ai parlanti madrelingua sono stati creati utilizzando le piattaforme on-line Google Forms e *Tencent Wenjuan* 腾讯问卷, e sono stati diffusi su vari *social network*, al fine di raggiungere un numero di parlanti quanto più vasto ed eterogeneo possibile. Al contrario, i questionari rivolti agli apprendenti sono stati loro distribuiti in classe durante le ore di lezione, in forma cartacea e sotto la nostra supervisione. In altre parole, in tutti e tre i casi è stato adottato il metodo del campionamento di convenienza, ovvero la selezione di membri della popolazione target in base a criteri pragmatici come l'immediata disponibilità e la facilità di accesso (Dörnyei, 2003: 72). Ad ogni modo, mentre il campione dei parlanti nativi è stato selezionato attraverso una forma di partecipazione *unrestricted* e *self-detected*, ovvero aperta a qualunque membro della società (Fricker, 2008: 205), il campionamento degli apprendenti può essere definito *purposive*, in quanto i partecipanti possiedono alcune caratteristiche chiave collegate allo scopo della ricerca (Dörnyei, 2003: 72).

Il numero totale di rispondenti è stato di 85 parlanti nativi di italiano, 65 parlanti nativi di cinese e 49 apprendenti. Il primo gruppo è composto per l'81% da donne (69 rispondenti), mentre gli uomini rappresentano soltanto il 19% del totale (16). I rispondenti hanno un'età compresa tra i 25 e i 52 anni, con una media di 32 anni, possiedono per la maggior parte un'educazione di tipo avanzato e provengono da una varietà di regioni italiane: tra queste, quelle maggiormente rappresentate sono il Lazio, la Sardegna e la Lombardia. Il 38% dei rispondenti ha indicato come provenienza un più generico 'Italia'.

Il gruppo dei parlanti nativi di cinese ha una composizione leggermente più equilibrata dal punto di vista del genere dei parlanti: 23 (35%) sono uomini e 42 (65%) sono donne, tutti con un'età compresa tra i 19 e i 49 anni, ovvero con un'età media di 27 anni. Anche questo gruppo ha conseguito per la maggior parte un'educazione di tipo avanzato nel paese d'origine, ovvero la Repubblica Popolare Cinese. Le regioni di provenienza dei rispondenti sono alquanto variegata, con il Jilin, il Sichuan e il Fujian tra le più rappresentate all'interno del gruppo. Anche in questo caso, l'11% dei rispondenti ha indicato di provenire genericamente dalla 'Cina'.

Infine, quello degli apprendenti di cinese italofooni è il gruppo meno numeroso, essendo costituito da 49 rispondenti, tutti iscritti al secondo o terzo anno di lingua cinese presso l'Università degli Studi di Roma Tre e aventi come

garantire il massimo grado di *native-likeness* possibile.

L1 l'italiano. Per quel che concerne il loro livello di cinese, sulla base dei requisiti caratterizzanti i corsi di cinese dell'università di Roma Tre dell'anno 2018, tutti gli apprendenti hanno un livello post-basico o pre-intermedio, corrispondenti all'incirca al livello 2 dell'HSK per quanto riguarda gli studenti del secondo anno e al livello dell'HSK 3 nel caso degli studenti appartenenti al terzo anno.

3.3 *Analisi dei dati*

Le risposte dei partecipanti ai tre questionari sono state trascritte su cartelle di lavoro Excel, al fine di facilitarne l'analisi e il raggruppamento. Per ogni serie di questionari e per ogni scenario si è poi proceduto all'individuazione delle stringhe più frequenti, insieme alle loro varianti, e successivamente alla quantificazione e all'analisi statistica delle stesse mediante l'utilizzo di Excel.

I criteri utilizzati per l'identificazione delle espressioni (semi) fisse legate ad ogni specifico scenario sono stati essenzialmente due, uno lessicale e uno pragmatico: (i) l'esistenza di un *nucleo lessicale e/o strutturale* rappresentativo dell'intera espressione; (ii) il tipo di strategia, diretta o indiretta, utilizzata per realizzare l'atto linguistico richiesto.

Per quanto riguarda il primo criterio, il concetto di *nucleo lessicale e/o strutturale* prende in prestito quello di *lexical core* precedentemente adottato per il cinese nello studio di Bardovi-Harlig e Su (2018: 765), atto a identificare il nucleo semantico a partire dal quale gli apprendenti iniziano a costruire l'espressione convenzionalizzata durante il loro percorso di apprendimento. Come si può osservare dall'esempio 1, si tratta di un'impalcatura strutturale composta da almeno una parola chiave che racchiude il significato dell'espressione e che può essere integrata con ulteriori elementi lessicali e/o funzionali. Nel caso dell'esempio cinese (1a), il nucleo è rappresentato dal verbo *dǎbāo* 打包 'incartare', ma altri elementi come *fúwùyuán* 服务员 'cameriere', *máfan* 麻烦 'disturbare', *bāng wǒ* 帮我 'aiutami/mi aiuti', o anche tutti e tre possono essere presenti nell'espressione; infine, *fúwùyuán* può essere sostituito dall'utilizzo di un appellativo di tipo più generico e di cortesia come *nín hǎo* 您好 'salve'. Per quanto riguarda l'espressione italiana (1b), il nucleo è rappresentato dal sostantivo *piacere*, a cui può essere aggiunta una serie di elementi opzionali che rendono l'espressione via via più complessa e articolata: il saluto iniziale, il nome in posizione intermedia e la subordinata implicita di fine frase⁴.

⁴ Seguendo le convenzioni in uso in letteratura (v. Bardovi-Harlig, 2009), in tutte le espressioni presentate d'ora in avanti gli elementi opzionali verranno forniti tra parentesi tonde; eventuali alternative saranno divise mediante l'uso della sbarretta o *slash*; le parentesi graffe, invece, indicano la presenza di elementi alternativi – separati da sbarrette – ma non opzionali. Dove non specificato altrimenti, negli esempi saranno riportate le risposte con maggior percentuale di accordo, in ordine di frequenza, tralasciando le espressioni idiosincratiche e quelle con percentuali di occorrenza trascurabili. Laddove presenti, per ogni espressione vengono inoltre riportate le due varianti o

- 1) a. (服务员/您好,) (麻烦) (帮我) 打包。
 (Fúwùyuán/nín hǎo,) (máfan) (bāng wǒ) dǎbāo.
 Cameriere/2SG-HON bene disturbare aiutare 1SG incartare
 ‘Cameriere/Salve, la prego di aiutarmi a incartare.’
- b. (Ciao,) (nome,) piacere (di conoscerti).

Oltre al *lexical core*, per classificare le risposte all’interno della stessa categoria abbiamo tenuto conto anche del tipo di strategia messa in atto in ogni singola espressione. Per questo motivo, espressioni come *mi porti a Roma Tre, per favore* e *mi porta a Roma Tre, per favore?* non sono state considerate come riconducibili alla stessa formula: l’una rappresenta una strategia di tipo diretto, poiché richiede direttamente all’interlocutore di agire in un certo modo, mentre l’altra chiede in maniera convenzionalmente indiretta se l’interlocutore eseguirà quella stessa azione. Sulla base del Principio della Rilevanza a cui generalmente i parlanti si confanno (Grice, 1975), è l’interlocutore ad inferire che il parlante sta effettuando una richiesta e non una semplice domanda, in quanto quest’ultima sarebbe poco pertinente ai fini della comunicazione in atto.

Una volta operata la classificazione sulla base dei criteri descritti, per ogni scenario è stata individuata una SBU dominante coincidente con quell’espressione che i rispondenti forniscono con maggiore frequenza rispetto a tutte le altre. Diversamente dalla maggior parte dei precedenti studi sulle espressioni formulaiche legate al contesto situazionale (ad esempio Bardovi-Harlig, 2009; Bardovi-Harlig & Su, 2018; Taguchi et al., 2016), al fine di descrivere più efficacemente le discrepanze e le somiglianze tra italiano e cinese da un lato, e tra parlanti nativi e apprendenti dall’altro, si è deciso di considerare come espressione dominante quella che, in assoluto, raggiunge la percentuale di accordo più alta tra i rispondenti in ogni specifico scenario, anche se inferiore al 50%⁵.

4. Risultati

Dopo aver raggruppato le risposte di ognuno dei 30 scenari considerati e per ognuno dei gruppi di partecipanti coinvolti secondo i due criteri descritti, si è proceduto all’analisi quantitativa e qualitativa dei dati. In particolare, l’analisi quantitativa ha evidenziato alcune disparità ben visibili tra i tre gruppi.

alternative più frequenti.

⁵ Si osservi che l’elevata frequenza non è una caratteristica intrinseca delle sequenze formulaiche; al contrario, molte di esse (in particolare gli *idioms*) possono essere usate molto raramente (Ellis, 2012: 29), senza che ciò influisca sulla loro natura formulaica. È altresì plausibile che più di una formula sia disponibile per svolgere la stessa funzione comunicativa, come in effetti sembrano suggerire i dati emersi nel presente studio.

4.1. Parlanti sinofoni

Per quel che concerne il cinese, per ogni scenario abbiamo identificato la fascia percentuale di accordo della sola espressione dominante. Le fasce così individuate sono rappresentate nelle ascisse del grafico in Figura 1, mentre le ordinate mostrano la frequenza di ciascuna fascia nei 30 scenari presenti nel DCT.

Dal grafico si evince in primo luogo che una buona parte degli scenari (40%) presenta espressioni con un'occorrenza superiore al 70% delle risposte totali. Questo è il caso della stringa *suibian kankan* 随便看看 'guardare liberamente', fornita quasi unanimemente in risposta allo scenario 4. Come si può osservare nell'esempio 2a, per rifiutare l'offerta di un commesso che chiede se si vuole comprare qualcosa, ben 83 parlanti su 100 forniscono una risposta contenente quest'espressione, con minime variazioni. Altre risposte vengono prodotte in quantità molto più basse (2b), mentre un numero molto esiguo non è riconducibile ad alcuna categoria (2c).

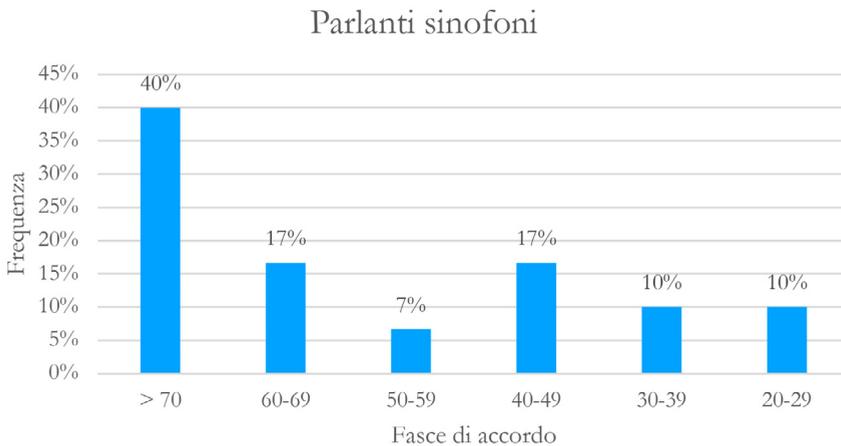


Figura 1. Parlanti sinofoni, distribuzione SBU dominanti

- 2) a. (我) 随便看看。(83%)
 (Wǒ) *suibian kankan*
 1SG liberamente guardare~guardare
 'Guardo liberamente.'
- b. (我) {自己/先/随便} {逛逛/转转}。(12%)
 (Wǒ) {zìjǐ/xiān/suibian} {guàngguang/zhuànzhuàn}.
 1SG RIFL/prima/liberamente passeggiare/girare
 'Faccio un giro da me/prima/liberamente.'

- c. 不需要, 谢谢。(5%)
Bù xūyào, xièxie.
 Non servire grazie
 ‘Non serve, grazie.’

Alcune espressioni (17%) appartenenti alla fascia di accordo 40-49% sono molto prossime alla soglia del 50%. Un esempio è rappresentato dallo scenario 21, in cui l’espressione in 3a viene utilizzata dal 49% dei rispondenti per indicare ad un amico invitato a cena che può servirsi come più gradisce; altre espressioni come quella in 3b sono chiaramente meno frequenti e vengono utilizzate in meno del 30% dei casi:

- 3) a. 随便 {吃/点}。(49%)
Suíbiàn {chī/diǎn}
 Liberamente mangiare/ordinare
 ‘Mangia/ordina liberamente.’
 b. {别/不用/不要} 客气。(29%)
{Bié/bú-yòng/bú-yào} kèqì
 IMP.NEG cortese
 ‘Non fare i complimenti.’

Di contro, in alcuni casi non è stato possibile individuare nessuna espressione chiaramente dominante, bensì due o più espressioni che risultano in competizione tra di loro, con occorrenze molto prossime in termini di frequenza. Un esempio di questo tipo è rappresentato dallo scenario 23, in cui si richiede di salutare un amico dopo averlo accompagnato in aeroporto. Come si può notare dall’esempio 4, le risposte dei parlanti, corrispondenti entrambe all’italiano ‘buon viaggio’, hanno una distribuzione molto simile, senza che nessuna delle due prevalga⁶:

- 4) a. (祝你) 一路顺风! (31%)
(Zhù nǐ) yī-lù shùnfēng
 Augurare 2SG una-via seguire-vento
 ‘(Ti auguro) buon viaggio.’
 b. (祝你) 一路平安! (38%)
(Zhù nǐ) yī-lù píng’ān
 Augurare 2SG una-via tranquillo-sicuro
 ‘(Ti auguro) buon viaggio.’

⁶ In questo e in altri casi riscontrati tra i trenta scenari, non sarebbe troppo azzardato ipotizzare una correlazione tra la routine utilizzata e variabili legate al background diatopico dei parlanti. Tuttavia, data la sostanziale eterogeneità diatopica dei partecipanti allo studio, non è stato possibile prendere in analisi tale variabile in questa sede. Inoltre, un trattamento dettagliato di questi aspetti (socio)linguistici esula dallo scopo di questa ricerca.

I saluti costituiscono un caso particolarmente interessante anche per altre ragioni. In alcuni scenari, infatti, la situazione è ancora più complessa e non solo vi sono espressioni che competono tra di loro, ma queste possono anche co-occorrere. Si tratta di scenari in cui le risposte dei partecipanti non presentano sempre un unico nucleo lessicale ben definito, bensì possono essere individuati degli slot strutturali, alcuni dei quali devono essere necessariamente riempiti, mentre altri sono opzionali. Questo è il caso dello scenario illustrato in 5, che richiede un'espressione per salutare un amico che sta andando via quando si è in strada. Ciò che è particolarmente interessante notare è che in questo caso vi è una combinazione di strategie che possono occorrere sia singolarmente che in combinazione tra loro. In altre parole, espressioni aventi un significato simile come (*lù-shàng*) *zhùyì ānquán* (路上) 注意安全 e *lù-shàng xiǎoxīn* 路上小心 'fa' attenzione (per strada)', non solo possono avere un rapporto paradigmatico, ovvero rappresentare alternative ugualmente valide in risposta a questo preciso scenario, ma possono anche co-occorrere secondo diverse combinazioni. Inoltre, è importante notare come, in aggiunta, un terzo slot strutturale di tipo aperto può essere riempito da clausole facenti riferimento a futuri contatti tra gli interlocutori, concise e (semi) fisse, come quelle in 5f-g, ma anche di tipo più analitico e complesso, come la clausola di chiusura riportata in 5h. Infine, in posizione iniziale, possono trovarsi formule di saluto generiche come *bāibāi* 拜拜 'bye-bye' (5e) o più legate al contesto come *màn-zǒu* 慢走 'cammina piano' (5g).

- 5) a. (S1) 拜拜。
 Bāibāi.
 'Ciao.'
- b. (S2) 路上小心。
 Lù-shàng xiǎoxīn.
 Strada-su fare.attenzione
 'Fai attenzione per strada.'
- c. (S3) 注意安全。
 Zhùyì ānquán.
 Fare.attenzione sicurezza
 'Fai attenzione.'
- d. (S4) 下次再见。
 Xià-cì zài jiàn.
 Prossima-volta nuovamente vedersi
 'Ci vediamo la prossima volta.'
- e. (S1+S2) 拜拜，路上小心。
 Bāibāi, lù-shàng xiǎoxīn
 Ciao strada-su fare.attenzione
 'Ciao, fai attenzione per strada.'

- f. (S3+S4) 路上注意安全，下次再见。
Lù-shàng zhùyì ānquán,
 Strada-su fare.attenzione sicurezza
xià-cì zài jiàn.
 prossima-volta nuovamente vedersi
 ‘Fa’ attenzione in strada, ci vediamo la prossima volta.’
- g. (S1+S4) 慢走，下次联系！
Màn zǒu xià-cì liánxi!
 Lentamente camminare prossima-volta contattare
 ‘Vai piano, ci sentiamo la prossima volta!’
- h. (S2+S3+S4) 你路上小心，注意安全，回到家给我发信息！
Nǐ lù-shàng xiǎoxīn, zhùyì ānquán,
 2SG strada-su stare.attenti fare.attenzionesicurezza
huí-dào jiā gěi wǒ fā xìnxi!
 tornare casa a 1sg mandare messaggio
 ‘Stai attento per strada, fai attenzione, mandami un messaggio quando arrivi a casa!’

Una complessità strutturale simile può essere osservata anche in alcune scuse, come si vede nello scenario 24, in cui viene chiesto ai partecianti di rimandare un impegno preso in precedenza con un amico a causa di un imprevisto. Qui vi sono tre slot strutturali diversi, il primo contenente routine pragmatiche di scuse generiche, il secondo una mossa di supporto con cui ci si giustifica nei confronti dell’interlocutore, e il terzo contenente un atto riparatore attraverso il quale viene proposto un rimedio:

6) Scuse + giustificazione + riparazione:

不好意思，(家里)(临时/突然)有(点/急)事，{下次/改天}再约。
 (51%)

Bù-hǎoyìsi, (jiā-lǐ) (línshí/tūrán) yǒu
 Scusa casa-in all’ultimo.momento/all’improvviso avere
(diǎn/jí) shì {xià-cì/gǎi-tiān}
 qualche/urgente questione prossima-volta/cambiare-giorno
zài yuē.
 di.nuovo accordarsi
 ‘Mi dispiace, ho un problema (dell’ultimo momento) (a casa), ci vediamo un’altra volta.’

Come già osservato nell’ambito della linguistica *usage-based*, enunciati di questo tipo possono essere considerati vere e proprie costruzioni in cui «abstract grammatical patterns and the lexical instantiations of those patterns are jointly included, and [...] may consist of many different levels of schematic abstraction» (Tummers, Heylen, & Geeraerts, 2005: 228-229).

Inoltre, esse posso presentare diversi gradi di complessità, così come diversi livelli di fissità lessicale. In altre parole, si tratta di pattern strutturali e insieme lessicali in cui vi può essere un certo grado di variabilità sia dal punto di vista morfosintattico (possibilità di inserimento di vari elementi), sia dal punto di vista del set più o meno finito di alternative possibili (Nattinger & DeCarrico, 1992: 36-45).

Infine, una media del 7% delle risposte in ogni scenario non è riconducibile ad alcuna categoria, ma corrisponde a preferenze idiosincratiche del parlante. Un esempio è rappresentato da una delle espressioni alternative a quelle in risposta allo scenario 23 (esempio 7; cfr. esempio 4). Qui appare chiaro che il parlante costruisce la propria risposta in maniera ‘personalizzata’, senza confarsi rigidamente alle routine esistenti per quella situazione:

7) 希望一切都顺利啊!

Xīwàng yīqiè dōu shùnlì a
Sperare tutto tutto senza.intoppi FP
‘Spero che vada tutto per il meglio!’

4.2 Parlanti italofofoni

Volgendo ora lo sguardo alle risposte dei partecipanti italofofoni, il grafico in Figura 2 rivela un certo discostamento dei dati italiani da quelli cinesi, soprattutto per quel che concerne le percentuali di accordo sulle SBU dominanti di ogni scenario.

Osservando i dati, si nota innanzitutto che, a differenza del cinese, solamente meno di un terzo degli scenari è caratterizzato da espressioni con un’occorrenza superiore al 70% delle risposte totali, ovvero da formule (semi)fisse prodotte quasi all’unanimità dai rispondenti.

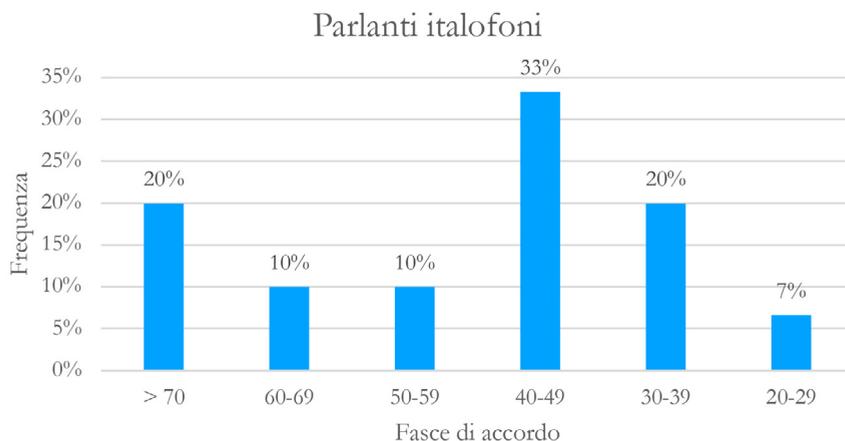


Figura 2. Parlanti italofofoni, distribuzione SBU dominanti

Un esempio di questo tipo è rappresentato dallo scenario 3 riportato nell'esempio 8, da completare con la richiesta ad un amico su cosa vuole mangiare. Ben il 72% delle risposte fornite contiene il nucleo lessicale composto dal pronome interrogativo *cosa/che* e dal verbo *prendi*, opzionalmente preceduto dal soggetto *tu*:

- 8) a. (Tu) {cosa/che} prendi? (72%)
 b. Tu cosa {vuoi/vorresti} mangiare? (12%)
 c. Cosa pensi di {prendere/ordinare}? (5%)

La fascia di accordo più frequente è invece quella del 40-49%, con ben 10 dei 30 scenari (33%) presentanti un'espressione dominante che tuttavia non raggiunge la soglia del 50%. Casi di questo tipo sono rappresentati soprattutto da scuse e da saluti come quello dello scenario 26 (esempio 9), in cui ai partecipanti viene chiesto di salutare un vecchio amico che non si vedeva da tanto tempo:

- 9) a. (Da) quanto tempo. (47%)
 b. (Ciao) è (da) {tanto/una vita/un sacco} che non ci vediamo. (14%)
 c. Che {bello/piacere} rivederti. (12%)

Come in cinese, anche in italiano si riscontrano esempi in cui una o più espressioni risultano essere in competizione tra loro, senza che nessuna domini sull'altra. Una situazione di questo tipo è rappresentata dallo scenario 1, in cui veniva chiesto di indicare al conducente del taxi che si vuole andare all'Università Roma Tre. Come si può osservare dall'esempio 10, il 38 % dei rispondenti utilizza una strategia di tipo indiretto, facendo precedere al nucleo un verbo modale indicante *volere* o *necessità*, coniugato al modo condizionale o presente rispettivamente, e il verbo *andare* (10a); un ulteriore 35% dei rispondenti utilizza una strategia diretta, che si compone del luogo di arrivo esplicitato per intero o solo in parte ed eventualmente preceduto dalla preposizione, in aggiunta alle formule di cortesia finale *per favore* o *grazie* (10b):

- 10) a. (Buongiorno/salve), {devo/vorrei} (andare) a(All'Università) Roma Tre, (per favore/grazie). (38%)
 b. (All')(Università) Roma Tre, {per favore/grazie}. (35%)

Sempre in maniera non molto dissimile da quel che accade per il cinese, anche in italiano è possibile riscontrare formule con un'evidente impalcatura strutturale, all'interno della quale alcuni slot devono essere necessariamente riempiti, mentre altri sono opzionali. Anche in questo caso, il nucleo strutturale si accompagna ad una certa variabilità di tipo lessicale. Un esempio che illustra questa situazione in maniera efficace è rappresentato dal saluto richiesto per lo scenario 30 (esempio 11; cfr. esempio 1). Come si può notare, vi è una

notevole possibilità di co-occorrenza e sovrapposizione tra i vari slot: il primo è rappresentato dalla mossa di supporto *non ti preoccupare*, espressione che può occorrere da sola o in combinazione con un secondo slot di tipo aperto ma spesso riempito dall'espressione *tranquillo*, a sua volta riscontrata ad introdurre o a seguire l'atto principale che dichiara la volontà di andare da soli. Quest'ultimo può essere realizzato lessicalmente da un'espressione come *non c'è bisogno* o *vado da solo*. Infine, entrambe queste espressioni possono a loro volta co-occorrere.

- 11) a. (S1) Non ti preoccupare.
b. (S1+S2) Non ti preoccupare, tranquillo.
c. (S2+S3/S4) Tranquillo, {non c'è bisogno/vado da solo}.
d. (S3+S1/S4) Non c'è bisogno, {tranquillo/vado da solo}.

Come nel caso del cinese, gli scenari maggiormente caratterizzati da questo tipo di strutture composite sono costituiti da atti linguistici riconducibili alla categoria delle scuse o dei saluti.

Infine, vi è una media dell'8% di risposte in ogni scenario che non è riconducibile a nessuna formula prefabbricata, proprio come in cinese. Un esempio è costituito da una risposta fornita allo scenario 1 (cfr. esempio 10): come si può constatare, l'enunciato *gentilmente mi conduca all'università di Roma 3*, benché funzionalmente equivalente alle due formule (semi)dominanti impiegate dall'82% dei rispondenti, si discosta significativamente da questi sia in termini lessicali che strutturali.

4.3 Apprendenti

In questa sezione si descriveranno infine i dati relativi al questionario rivolto agli apprendenti italo-foni. In generale, le risposte fornite dagli apprendenti presentano le seguenti caratteristiche: (i) alto grado di variabilità; (ii) verbosità; (iii) semplificazione e generalizzazione; (iv) forte influenza della L1, dell'interlingua e del materiale didattico. Inoltre, si registra un'alta frequenza di risposte mancanti, con una media del 13% per scenario e picchi vicini al 50%. Il numero delle risposte in bianco è particolarmente alto nel caso dei partecipanti di secondo anno: tra le due annualità, infatti, sembra esservi solamente una differenza quantitativa, non qualitativa.

Per quanto riguarda il punto (i), i dati mostrano che 15 scenari non presentano espressioni nettamente dominanti. Ciò implica che in metà dei casi non vi è accordo tra i rispondenti circa l'espressione da utilizzare: nel 40% degli scenari, infatti, le SBU dominanti rientrano nella fascia percentuale di occorrenza che va dal 20% al 39% (Figura 3).

Questo dato si può osservare nell'esempio 12, in cui sono riportate due delle risposte più frequenti allo scenario 6, insieme alle relative percentuali di

occorrenza: come si può osservare, le soluzioni adottate dai rispondenti sono molto variegate.⁷

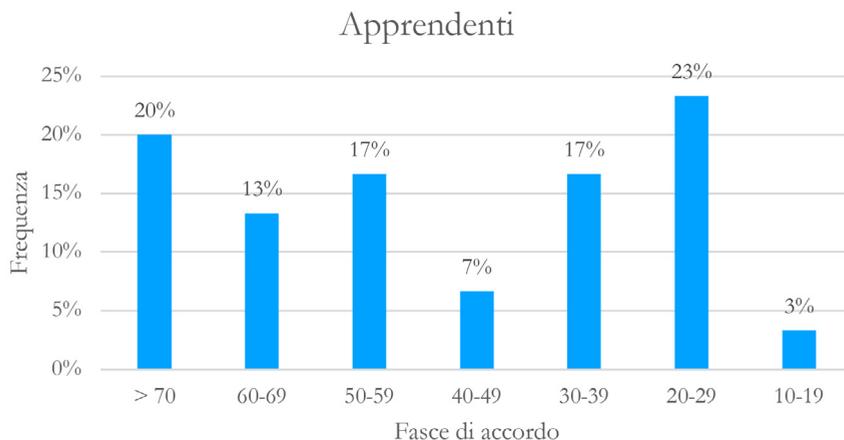


Figura 3. Apprendenti, distribuzione SBU dominanti

- 12) a. 我想去北大, 我在哪儿要下车? (27%)
Wǒ xiǎng qù Běidà, wǒ zài nǎr yào xià-chē?
 1SG volere andare Beida 1SG a dove dovere
xià-chē?
 scendere-veicolo
 ‘Vorrei andare all’Università di Pechino, dove devo scendere?’
- b. 北大站是什么? (16%)
Běidà zhàn shì shénme?
 Beida fermata essere cosa
 ‘Cosa [quale] è la fermata dell’Università di Pechino?’

L'estrema variabilità delle risposte si riflette non solo nella molteplicità delle proposte fornite per ogni scenario, ma anche, e soprattutto, tra le diverse rese riconducibili alla medesima categoria. Naturalmente, non mancano casi di espressioni con percentuali di occorrenza elevate (5 scenari tra il 50% e il 59%, 4 scenari tra il 60% e il 69%) o anche molto elevate (> 70%, 6 scenari): tuttavia, anche queste risposte dominanti possono essere caratterizzate da notevole variabilità interna. Ad esempio, nello scenario 4, l'espressione più frequente (67%) è quella costruita intorno al nucleo *wǒ kànkàn/kàn yíxià* 我看看/看一看

⁷ Considerata l'estrema variabilità delle risposte degli apprendenti (v. *infra*), negli esempi che seguono si riporteranno solamente le varianti ritenute più rappresentative di ciascuna categoria.

下儿 ‘do un’occhiata’, al quale si aggiunge una pletora di altri elementi: avverbi (*zhǐ* 只 ‘solamente’, *suíbiàn* 随便 ‘liberamente’), modali (*xiǎng* 想 ‘desiderare’, *yào* ‘volere’) e altri (es., la marca di progressivo *zài* 在).

La variabilità, infine, si riflette anche nell’elevato numero di risposte non riconducibili ad alcuna categoria, ossia prive di un nucleo ben identificabile. Sempre nello scenario 6, ad esempio, sono pervenute rese come **nǐ kěyǐ gàosu wǒ Běijīng Dàxué de zhàn* 你可以告诉我北京大学的站? ‘puoi riferirmi la fermata dell’Università di Pechino?’ o il più generico *nǐ kěyǐ bù kěyǐ bāngzhù wǒ* 你可以不可以帮助我? ‘puoi aiutarmi?’.

Le seconda caratteristica delle espressioni prodotte dagli apprendenti è la verbosità, ossia il ricorso a enunciati più informativi o complessi del necessario: come risulta chiaro in 13, l’espressione più frequentemente impiegata per informare l’interlocutore che ha sbagliato numero (scenario 7) è estremamente più articolata rispetto a quella fornita dai parlanti nativi.

13) CN: 您打错了。(94%)

Nín dǎ-cuò le.

2SG.HON battere-sbagliato FP

‘Ha sbagliato (numero).’

AP: 我不是 {你/您} (在/想) 找的人。(18%)

Wǒ bù shì {nǐ/nín} (zài/xiǎng) zhǎo-de

1SG non essere 2SG/2SG.HON (PROG/volere) cercare-DET

rén.

persona
‘Non sono la persona che {tu/lei} (stai/-a/vuoi/-le)
{cerchi/cerca(-ndo/-re)}.’

Un fenomeno opposto è invece quello della semplificazione e della generalizzazione, che si riflettono nell’uso di espressioni generiche laddove la situazione richiederebbe SBU più specifiche. Il caso più evidente è quello dei saluti. Come si è visto, i nativi sinofoni esibiscono una notevole varietà, che dipende dal diverso contesto comunicativo. Nel caso degli apprendenti, invece, il saluto di commiato più frequente è in assoluto *zàijiàn* 再见 ‘arrivederci’, il cui utilizzo è generalizzato a tutte le situazioni in cui ci si congeda da qualcuno.

Un esempio di semplificazione ma non di generalizzazione è invece riportato in 14 (scenario 24), in cui era richiesta una formula di scusa: chiaramente, gli apprendenti usano una forma più semplice rispetto a quella proposta dai nativi (cfr. es. 6):

14) 对不起, 我不 {能/可以} 来。(39%)

Duìbuqǐ, wǒ bù néng/kěyǐ lái

Scusa 1SG non potere venire
 ‘Scusa non posso venire.’

Un caso particolare è quello riportato in 15, relativo al saluto *hǎo jiǔ bú jiàn* 好久不见! ‘da quanto tempo non ci si vede!’ (scenario 26): le due risposte più frequenti degli apprendenti costituiscono rispettivamente un esempio di semplificazione (20a) e uno di verbosità (20b):

15) a. 你好! (29%)

Nǐ hǎo!
 2SG bene
 ‘Ciao!’

b. 很长时间我们不见面。 (14%)

Hěn cháng shíjiān wǒmen bú jiàn-miàn.
 Molto lungo tempo 1PL non vedere-faccia
 ‘È da tanto tempo che non ci vediamo.’

Infine, sia il transfer dalla L1 che l’influenza dell’interlingua si manifestano su diversi livelli, dalla scelta lessicale al tipo di strategia pragmatica impiegata. In 16, ad esempio, l’uso prevalente dell’avverbio *zhǐ* ‘solamente’ al posto di *suìbian* ‘liberamente’ (cfr. esempio 2) è chiaramente dettato dal corrispettivo italiano. In 17, invece, è riportato un caso di transfer pragmatico: come si può osservare, gli apprendenti optano per una strategia indiretta, coerentemente a quanto avviene in italiano (cfr. esempio 10a); i parlanti sinofoni invece ricorrono preferibilmente a una richiesta diretta (scenario 1).

16) IT: Sto solo dando un’occhiata/uno sguardo. (60%)

AP: 我只看看。 (59%)

Wǒ zhǐ kànkàn
 1SG solamente guardare
 ‘Do solamente un’occhiata.’

17) CN: (去) 北京大学。 (75%)

(Qù) Běijīng Dàxué.
 Andare Pechino Università
 ‘All’Università di Pechino.’

AP: 我 {要/想} 去北京大学。 (53%)

Wǒ {yào/xiǎng} qù Běijīng Dàxué.
 1sg dovere/volere andare Pechino Università
 ‘Devo/vorrei andare all’Università di Pechino’

Il livello dell’interlingua, invece, è la causa principale di rese non grammaticali come l’espressione **wǒ kěyǐ bǎ zhè ge yǐzi ná ma* 我可以不可

以把这个椅子拿吗? ‘posso prendere questa sedia?’ (scenario 8; CN: *zhèr yǒu rén ma* 这儿有人吗? ‘c’è qualcuno qui?’), in cui viene anticipato l’oggetto attraverso la preposizione *bǎ* 把 nonostante non siano presenti altri elementi in posizione post-verbale. Questi tentativi di applicare le regole grammaticali note per realizzare gli atti linguistici richiesti sono un chiaro esempio di *overgeneration*, ossia di enunciati costruiti in maniera analitica laddove sarebbe necessaria un’espressione formulaica.

L’effetto dell’interlingua si sovrappone a quello del materiale didattico a cui sono stati esposti gli apprendenti, soprattutto nella scelta delle espressioni di saluto e di scusa. I rispondenti non nativi utilizzano prevalentemente formule di saluto come *nǐ hǎo* 你好 ‘ciao; salve’ e il già citato *zàijian* ‘arrivederci’, a differenza dei nativi che, come saluti generici, prediligono per lo più i calchi fonetici dall’inglese *hāi/hālóu* 嗨/哈喽 ‘hi, hello’ o *baibai* ‘bye-bye’, oltre alle SBU maggiormente legate al contesto comunicativo, di cui si è già parlato. Quanto alle scuse, i dati degli apprendenti mostrano una chiara predilezione per *duìbuqǐ* 对不起, mentre nel caso dei nativi la formula di scusa più frequente è *bù hǎoyìsi* 不好意思.

Se nel caso dei saluti non può essere esclusa l’influenza della L1, dall’altro lato tali espressioni sono quelle che in genere vengono presentate nei manuali di lingua di cinese LS, compreso quello adottato nel corso frequentato dai partecipanti allo studio (Masini, Zhang, Bai, Di Toro, & Liang, 2010). Un discorso simile vale per la scelta di unità lessicali quali *wèishēngjiān* 卫生间 / *xǐshǒujiān* 洗手间 ‘bagno, toilette’ (scenario 5), il primo largamente preferito dagli apprendenti (65%), il secondo dai nativi (74%). Infine, rientra in questa categoria anche lo scenario 28, relativo alla risposta a un complimento: nel caso degli apprendenti, si riscontra una competizione tra le due espressioni *xiexie* “grazie” (37%) e *nǎlǐ* 哪里, lett. ‘dove’ (35%), quest’ultima presente nel manuale di Masini et al. (2010) e tradizionalmente impiegata in segno di modestia. Al contrario, i nativi sembrano preferire la formula diretta di ringraziamento (45%), relegando *nǎlǐ* a un ruolo del tutto marginale (3%; cfr. Chen, 1993; Chen & Yang, 2010).

Prima di concludere, si noti che l’influenza del materiale didattico non ha necessariamente un esito negativo. Ad esempio, nello scenario 27 (chiedere l’ora), le risposte degli apprendenti si allineano a quelle della lingua target realizzando una richiesta diretta coerentemente a quanto presentato nel libro di testo (esempio 18), a differenza dell’italiano che invece opta per una strategia indiretta nella quasi totalità dei casi.

- 18) IT: Scusi, sa (dirmi) che ore sono? (94%)
 CN/AP: 请问现在几点了? (71%/82%)
Qǐngwèn xiànzài jǐ diǎn le?
 Prego-chiedere adesso quanto ora FP
 ‘Scusi, che ore sono adesso?’

5. Discussione

Sulla base dei risultati presentati nella Sezione 4, appare utile soffermarsi ulteriormente su due ordini di questioni: da un lato, un confronto tra i dati riscontrati nelle risposte dei parlanti italofofoni e sinofoni, al fine di mettere in luce simmetrie e discrepanze nell'uso delle SBU da parte dei parlanti delle due lingue, e dall'altro una comparazione tra le risposte dei nativi sinofoni e degli apprendenti italofofoni, allo scopo di individuare regolarità e possibili criticità nell'acquisizione delle SBU da parte di questi ultimi.

5.1 Parlanti sinofoni versus italofofoni

Per quel che concerne le due lingue in esame in questo studio, emerge chiaramente una serie di differenze. Innanzitutto, è interessante notare che se per il cinese la fascia di accordo più frequente è quella relativa a più del 70%, con ben 12 scenari (40%) in cui vi è un'espressione utilizzata da una percentuale pari o superiore al 70% dei rispondenti, in italiano la fascia predominante risulta essere quella appena sotto la soglia critica del 50%, con 10 scenari su 30 che presentano situazioni di questo tipo. In altre parole, oltre a presentare un numero maggiore di scenari in cui è possibile identificare una SBU nettamente dominante, in cinese la percentuale di accordo su tali espressioni è visibilmente maggiore rispetto all'italiano.

Tra le espressioni cinesi più spiccatamente convenzionalizzate troviamo soprattutto quelle legate all'atto linguistico della richiesta, e in particolar modo quello della richiesta di informazioni: tutti e 5 gli scenari che prevedono una richiesta di informazioni (1, 5, 6, 10, 15), infatti, raggiungono nel campione di rispondenti esaminato un accordo superiore al 70%, mentre in italiano solo lo scenario 15 supera la soglia critica del 50% di accordo. Inoltre, è interessante osservare come tutti e cinque gli scenari vengano realizzati in cinese mediante una strategia diretta (v. esempio 17, scenario 1), mentre in italiano la strategia dominante è in 3 casi su 5 di tipo indiretto (v. esempio 10, scenario 1).

Per quel che concerne altri tipi di richieste, sebbene le tendenze appena descritte vengano mantenute in quasi tutti gli scenari, le due lingue non si discostano sensibilmente in termini di accordo dei rispondenti circa l'espressione dominante: 3 scenari su 7 raggiungono il 70% di accordo in entrambe le lingue, mentre i restanti quattro scenari raggiungono percentuali più basse. Ad ogni modo, è interessante osservare più nel dettaglio due scenari specifici, il 16 e il 22, rispetto ai quali le due lingue si posizionano in controtendenza: nello scenario 22 – che ruota attorno alla richiesta di una accendino – non solo l'italiano presenta un accordo maggiore del 70% (*(scusali) {hal/hai} da accendere?*) e il cinese meno del 40%, ma anche la strategia utilizzata dal cinese segue una tendenza inversa rispetto agli altri scenari: in questo caso siamo di fronte a due espressioni in competizione tra loro, entrambe di tipo convenzionale indiretto – (*nǐ hǎo* 你好/*bù hǎo yìsi* 不好意思){*néng* 能/*kěyǐ*

可以} *jiè* 借 {*gè huǒ* 个火 / *yíxià* 一下 (*dǎ* 打) *huǒjī* 火机} *ma* 吗? ‘(ciao/scusa), puoi prestarmi {da accendere/un accendino}?’ e {*nǐ hǎo* 你好 / *qǐngwèn* 请问} *yǒu dǎhuǒjī ma* 有打火机吗? ‘{ciao/scusa,} hai un accendino?’ – ed entrambe con un accordo tra i rispondenti pari al 39%.

Diversamente, lo scenario 16 risulta particolarmente interessante perché rappresenta un caso emblematico della specificità culturale di cui le SBU posso essere portatrici: questo scenario prevede infatti di chiedere al cameriere di portare via gli avanzi al ristorante, abitudine molto diffusa in Cina ma meno praticata in Italia. Ciò si riflette sulla lingua attraverso l'utilizzo di un'espressione (semi)fixa che segue una strategia di tipo diretto e raggiunge una percentuale di accordo del 63% in cinese, e in una molteplicità di espressioni utilizzate dall'italiano, la più frequente delle quali raggiunge soltanto il 21% di accordo tra i rispondenti ed è comunque caratterizzata da un alto grado di variabilità interna (v. esempio 1).

Un secondo gruppo di espressioni che risultano essere formalmente più convenzionalizzate in cinese rispetto all'italiano è rappresentato dalle scuse. Infatti, in cinese 4 delle 5 espressioni di scuse prese in analisi in questo studio (11, 12, 24, 29) presentano un accordo tra i rispondenti superiore al 50%, mentre in italiano soltanto 2 espressioni su 5 raggiungono questi numeri (11, 14). In linea generale, dunque, tutte le istanze di scuse raggiungono un grado di accordo tra i rispondenti molto più alto in cinese rispetto all'italiano, tranne in un caso specifico: si tratta dello scenario 14, in cui si chiedeva ai partecipanti cosa direbbero per poter superare una persona davanti a sé. Mentre in italiano vi è una quasi unanime preferenza per la concisa espressione *permesso*, in cinese, vi sono due espressioni che competono (*ràng yíxià* 让一下 e *jiè guò yíxià* 借过一下). Ad ogni modo, entrambe le lingue prevedono la possibilità di far seguire queste espressioni ad un'altra di scuse o di cortesia – (*mi*) *scusi* per l'italiano e *ni hao* o *qingmǎfan* per il cinese.

All'estremo opposto rispetto alle richieste di informazioni si trovano i saluti, che risultano essere il tipo di atto linguistico meno omogeneo in cinese dal punto di vista della forma. Infatti, soltanto 1 caso su 8 presenta un'espressione fortemente dominante che raggiunge una fascia di accordo maggiore di 70%: si tratta dello scenario 26, in cui i rispondenti sinofoni utilizzano per la maggior parte l'espressione *hao jiu bu jian* 'da quanto tempo non ci vediamo', mentre l'italiano presenta due espressioni in competizione tra di loro (v. esempio 9), utilizzate rispettivamente da 40% e 47% dei rispondenti. In maniera non dissimile, anche l'italiano presenta soltanto un caso con accordo tra i rispondenti maggiore del 70%, lo scenario 23, nel quale i rispondenti italofoeni utilizzano quasi all'unanimità l'espressione *fa' buon viaggio*, mentre il cinese presenta una competizione tra due espressioni parzialmente coincidenti (v. esempio 4).

Per quanto riguarda i restanti scenari, sia il cinese che l'italiano presentano una serie di espressioni, alcune in competizione con altre meno frequenti

(scenari 9, 17, 26 per l'italiano e scenari 17, 19, 23, 25 per il cinese), tutte sotto la soglia critica del 50%. In entrambe le lingue si tratta per lo più di espressioni di saluto molto generiche come *ciao* per l'italiano, oppure *baibai* e *hail/halou* per il cinese, ma sono attestate in quest'ultima lingua anche formule più autoctone e culturalmente nonché situazionalmente specifiche come *chī-le ma?* 吃了吗? lett. 'hai mangiato?', *lèi-bú-lèi* 累不累 'stanco/a?' e (*lu-shang*) *zhuyi anquan* 'fai attenzione (per strada)'. Pertanto, se da un lato troviamo espressioni formulaiche di saluto che riflettono la specificità culturale del cinese ed evocano le situazioni cui fanno riferimento, dall'altro lato sono altrettanto frequenti formule di saluto più generiche introdotte mediante calchi dall'inglese. Ciò conferma quanto riscontrato in uno studio precedente sulle formule di saluto in cinese ed in inglese, dal quale si evince l'impiego in cinese moderno non solo di formule tradizionali e culturalmente specifiche, ma anche di formule più generiche prese in prestito dall'inglese (Liu, 2016: 2343-2344).

Infine, tornando alle differenze riscontrate tra le due lingue, rimane da evidenziare come l'italiano presenti, rispetto al cinese, una variabilità più marcata non solo in termini di numero di espressioni utilizzate in ogni scenario, come dimostrato dalle percentuali di accordo generalmente più basse raggiunte dalle espressioni dominanti, ma anche in termini di unità lessicali e/o morfo-sintattiche occorrenti al loro interno. Per illustrare questo punto basti prendere ad esempio lo scenario 7, nel quale bisognava far capire all'interlocutore dall'altro capo del telefono che non si era la persona da questi desiderata (cfr. esempio 12). Benché entrambe le lingue presentino espressioni dominanti che ruotano intorno al nucleo lessicale *sbagliare numero* e *da-cuo*, la variabilità collegata al caso del cinese riguarda principalmente il livello lessicale, con l'alternarsi del soggetto *nǐ* 你 al più cortese *nín* 您 e con la possibilità di far precedere al nucleo una scusa sotto forma di *bu haoyisi* o, meno frequentemente, *duibuqi* o *baqian*; per quel che concerne l'italiano, invece, la variabilità non coinvolge soltanto il livello lessicale, prevedendo l'alternarsi di scuse come *mi (di)spiace* e *(mi) scusi* e quello di espressioni modali come *credo*, *mi sa*, *forse*, *probabilmente*, *temo*, ma anche il livello morfologico, con l'alternarsi dell'indicativo al congiuntivo (*ha sbagliato* vs. *abbia sbagliato*) e con la possibilità di omettere il complementatore *che* nel secondo caso e di far precedere la congiunzione contrastiva *ma* in entrambi i casi.

Naturalmente, bisogna sottolineare che le descrizioni qui fornite hanno validità circoscritta al gruppo di rispondenti coinvolti in questo studio e, ancor più importantemente, hanno finalità prettamente sincronica. È infatti possibile che studi diacronici riferiti a periodi precedenti o successivi a quello contemporaneo preso in considerazione per questo studio possano mostrare un quadro diverso, e che un'espressione possa prendere il sopravvento su un'altra. Ciò nonostante, dette osservazioni comparative sulle SBU del cinese e dell'italiano sono di fondamentale importanza ai fini della discussione concernente gli apprendenti.

5.2 *Apprendenti italofoeni versus nativi sinofoni*

Nel confrontare le risposte degli apprendenti e dei nativi sinofoni, si osserva innanzitutto un elevato grado di disaccordo: le espressioni dominanti prodotte dai due campioni di partecipanti, infatti, corrispondono solamente in quattro scenari (3, 12, 13 e 27); in altri quattro, le espressioni prodotte dagli apprendenti condividono lo stesso *lexical core* con quelle native, differenziandosene tuttavia per la scelta di singole unità lessicali (scenari 5 e 21), oppure per l'aggiunta di elementi come avverbi, modali e altri morfemi funzionali (scenari 4 e 15). In entrambi i casi, la (quasi) corrispondenza tra le SBU native e quelle degli apprendenti sembra essere determinata prevalentemente dal transfer positivo dalla L1, e solo in misura minore dall'influenza del materiale didattico. Quest'ultimo, come si è visto, è sicuramente in grado di compensare le discrepanze tra la L1 e la L2 in termini di strategie pragmatiche preferenziali (esempio 18); va tuttavia sottolineato che l'input presente nei manuali costituisce anche una delle principali cause di scelte non conformi al target nativo.

Al di là di queste limitate eccezioni, nella maggior parte degli scenari gli apprendenti tendono invece a produrre espressioni del tutto *non-nativelike*; al contrario, si differenziano dalle SBU cinesi per lessico, sintassi e strategie pragmatiche adottate. Se è vero che l'uso di espressioni *non-nativelike* è dettato in prima istanza dalla scarsa familiarità con le formule target (Bardovi-Harlig, 2009), e considerato che gli apprendenti del cinese LS hanno difficilmente accesso a input autentico, è quindi interessante analizzare le strategie impiegate per supplire a tale mancanza.

In primo luogo, come già osservato nel caso dell'inglese L2 (Bardovi-Harlig & Stringer, 2017), le risposte riflettono le conoscenze morfosintattiche possedute dagli apprendenti in quella determinata fase di sviluppo della competenza linguistica. L'interlingua sembra informare in particolare la resa di SBU caratterizzate da un elevato grado di lessicalizzazione e convenzionalità come quella dello scenario 14 (chiedere di far passare): per compensare la non familiarità con le SBU target *ràng yìxià* e *jiéguò yìxià* 'permesso' gli apprendenti hanno escogitato le soluzioni più disparate, come *ràng wǒ qù* 让我去 'mi faccia andare' o *wǒ děi guò* 我得过 'devo passare', oppure ancora hanno optato per una semplice formula di scusa (tipicamente *duìbuqǐ*). Risposte di questo tipo confermano che gli apprendenti costruiscono le espressioni formulaiche in maniera creativa utilizzando gli strumenti lessicali e grammaticali che hanno a disposizione, fenomeno, questo, già ampiamente discusso in letteratura (si vedano, tra gli altri: Bardovi-Harlig, 2009; Bardovi-Harlig & Stringer, 2017; Carroll, 2010; Conti & Lepadat, 2021).

Molto verosimilmente, l'*overgeneration* di espressioni formulaiche è spesso la causa principale dei fenomeni di verbosità analizzati in §4.3. Allo stesso tempo, la limitatezza delle risorse linguistiche possedute può sfociare nel fenomeno opposto, vale a dire quello della semplificazione, come è stato

dimostrato per le espressioni convenzionali di diverse L2 e più in generale in svariati aspetti dello sviluppo dell'interlingua (Bardovi-Harlig, 2009; Kecskés, 2000b). La tendenza alla semplificazione e alla generalizzazione può manifestarsi nel ricorso allo *one-to-one principle*, che consiste nell'associare una forma linguistica a un significato o funzione (Andersen, 1984): ciò si riscontra ad esempio nel caso dei saluti, in cui le formule *ni hao* e *zaijian* sono state associate alle funzioni generiche di 'salutare' e 'congedarsi' indipendentemente dal contesto. Si tratta sicuramente di un fenomeno diffuso, giacché «once conventional expressions are acquired, learner production will show a period of overgeneralization» (Bardovi-Harlig, 2009: 783): il ricorso a espressioni generiche ma comunicativamente efficaci rischia tuttavia di inibire l'acquisizione di formule più adatte a situazioni comunicative specifiche.

Anche l'alto grado di variabilità interna tra le risposte è in parte dovuto alla tendenza verso una processazione linguistica di tipo analitico. Dovendo costruire l'espressione da zero, gli apprendenti escogitano soluzioni idiosincratiche molto diverse da individuo a individuo, in cui ogni alternativa è parimenti plausibile. A differenza delle produzioni dei nativi, in cui la scelta è in genere limitata a un set relativamente ristretto di forme riconducibili allo stesso campo semantico, nel caso degli apprendenti la variabilità delle risposte è molto più marcata, portando non di rado all'impossibilità di riuscire a identificare un nucleo formulaico ben definito.

L'altro fattore che ha determinato la produzione di SBU *non-nativelike* è il transfer negativo dall'italiano, sia lessicale che pragmatico. Secondo Bardovi-Harlig (2009: 782), «pragmalinguistic knowledge is tempered by sociopragmatic knowledge»: l'uso appropriato di uno strumento pragmalinguistico come le SBU ha quindi come presupposto l'allineamento con l'atto linguistico e le norme sociopragmatiche richiesti nella lingua/cultura target. Tuttavia, una delle tendenze degli apprendenti è quella di applicare norme sociopragmatiche della loro cultura di provenienza (Kecskés, 2000b: 154). Nel presente studio, tale disallineamento è evidente in particolare nelle formule di richiesta, in cui, come si è visto, gli apprendenti sembrano preferire strategie indirette indipendentemente dalle variabili sociopragmatiche di distanza e grado d'imposizione (esempio 17).

Un terzo e ultimo fattore ha a che fare con la specificità culturale: ci riferiamo di nuovo alle formule di saluto e di commiato, che in cinese variano in base alla situazione comunicativa, mentre in italiano tendono a mantenere la stessa forma indipendentemente dal contesto, tranne qualche eccezione. Tale differenza ha sicuramente contribuito a determinare la preferenza degli apprendenti per i saluti generici *ni hao* e *zaijian*. A proposito di specificità culturale, una menzione particolare va riservata allo scenario 16: come prevedibile, una situazione così culturalmente specifica come il richiedere di portar via gli avanzi al ristorante è risultata in una varietà di rese, delle quali solo una piccolissima percentuale (6%) ricorre al *lexical core* dell'espressione target.

Infine, un caso a parte riguarda un numero limitato di scenari in cui si riscontra la copresenza di due SBU con percentuali d'occorrenza simili, ma solo una delle quali più vicina alla formula target o completamente *nativelike*. Un esempio di questo tipo riguarda lo scenario 2, in cui l'atto di richiedere uno sconto è realizzato in percentuali d'occorrenza simili sia in maniera indiretta, come in cinese (*néng piányì yì diǎnr ma* 能便宜点儿吗? 'può fare un po' di sconto?', 20%), sia in maniera diretta (*piányì yì diǎnr ba* 便宜点儿吧! 'faccia un po' più di sconto!', 24%). Si tratta di *alternative expressions* che caratterizzano il secondo stadio di acquisizione delle espressioni convenzionali (Bardovi-Harlig & Su, 2018) e che competono tra di loro finché non avviene uno spostamento verso l'espressione target, oppure fino alla stabilizzazione dell'espressione *non-nativelike*.

6. Conclusioni

L'analisi delle SBU ottenute attraverso il DCT ha rivelato una serie di somiglianze e discrepanze tra cinese e italiano, sia dal punto di vista pragmlinguistico, ossia delle risorse linguistiche utilizzate per realizzare un determinato atto, sia dal punto di vista sociopragmatico, ossia delle norme e convenzioni legate alla specifica situazione comunicativa. Somiglianze e discrepanze si riflettono entrambe nelle risposte fornite dagli apprendenti italofofoni di cinese LS allo stesso DCT: le seconde, in particolare, sono inclini a dar luogo a fenomeni di transfer negativo, e costituiscono quindi una delle maggiori criticità per l'acquisizione delle SBU del cinese.

Complessivamente, la competenza formulaica degli apprendenti che hanno preso parte allo studio appare estremamente diversificata. Se alcune (poche) formule target risultano infatti pienamente disponibili, altre appaiono situate in diversi stadi delle scale proposte in letteratura. Apparentemente, questo fenomeno è tipico dello sviluppo della competenza formulaica in L2/LS, considerato che «conventional expressions do not all develop at the same time» (Bardovi-Harlig & Su, 2018: 750). Lo sviluppo lungo le scale acquisizionali, inoltre, non è sempre lineare; al contrario, è caratterizzato da numerosi tentativi e aggiustamenti (Bardovi-Harlig & Su, 2018). Allo stesso tempo, le strategie messe in atto dai partecipanti sono in parte le stesse già riscontrate in altre L2 (ad esempio, cfr. Kecskés, 2000a): si può quindi ipotizzare che tali strategie rispondano a meccanismi cognitivi indipendenti sia dalla lingua di partenza che da quella di arrivo.

In generale, l'interferenza della L1, le divergenze tra questa e la lingua target, i limiti dell'interlingua e lo scarso accesso a interazioni significative e input autentico rendono l'acquisizione delle sequenze formulaiche, e delle SBU nello specifico, estremamente difficoltosa per gli apprendenti. Di conseguenza, è necessario che il linguaggio formulaico diventi parte integrante dei curricula didattici. Tuttavia, nonostante negli ultimi decenni siano state avanzate diverse

proposte per insegnare in maniera efficace diversi tipi di sequenze formulaiche (si vedano Boers & Lindstromberg, 2012; Pellicer-Sánchez & Boers, 2019), il problema delle SBU è che «they are not figurative [...] and do not show such features as sound repetition, being often indistinguishable from their freely-generated counterparts» (Conti & Lepadat, 2021: 23): di conseguenza, molte delle tecniche mostratesi efficaci in letteratura potrebbero dimostrarsi non applicabili. In definitiva, sebbene alcuni recenti studi abbiano compiuto dei primi passi in questa direzione, sottolineando l'importanza di esporre gli apprendenti di LS a un input autentico (Bardovi-Harlig & Mossman, 2016; Bardovi-Harlig, Mossman, & Su, 2017; Bardovi-Harlig, Mossman, & Vallega, 2015; Conti & Lepadat, 2021), quello dell'insegnamento delle routine pragmatiche resta un campo ancora largamente inesplorato che offre un terreno estremamente fertile per la ricerca futura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDERSEN, R.W. (1984). The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77-95.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2009). Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning*, 59(4), 755-795.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2019). Formulaic language in Second Language Pragmatics research. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (a cura di), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp. 97-114). New York, Abingdon: Routledge.
- BARDOVI-HARLIG, K., & BASTOS, M. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction, and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8(3), 347-384.
- BARDOVI-HARLIG, K., & MOSSMAN, S. (2016). Corpus-based materials development for teaching and learning pragmatic routines. In B. Tomlinson (a cura di), *SLA Research and Materials Development for Language Learning* (pp. 250-278). New York: Routledge.
- BARDOVI-HARLIG, K., MOSSMAN, S., & SU, Y. (2017). The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology*, 21(3), 76-103.
- BARDOVI-HARLIG, K., MOSSMAN, S., & VALLEGA, H.E. (2015). The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. *Language Teaching Research*, 19(3), 324-350.
- BARDOVI-HARLIG, K., & STRINGER, D. (2017). Unconventional expressions: Productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. *Second Language Research*, 33(1), 61-90.
- BARDOVI-HARLIG, K., & SU, Y. (2018). The acquisition of conventional expressions as a pragmalinguistic resource in Chinese as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 102(4), 732-757.
- BARDOVI-HARLIG, K., & SU Y. (2021). The effect of learning environment on the selection of conventional expressions on an aural multiple-choice DCT. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(1), 1-27.
- BOERS, F., & LINDSTROMBERG, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- CARROLL, S. E. (2010). Explaining how learners extract “formulae” from L2 input. *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 229-250.
- CHEN, R. (1993). Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20, 49-75.
- CHEN, R., & YANG, D. (2010). Responding to compliments in Chinese: Has it changed? *Journal of Pragmatics*, 42, 1951-1963.

- CONKLIN, K., & CARROL, G. (2019). First language influence on the processing of formulaic language in a second language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (a cura di), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp. 62-77). New York, Abingdon: Routledge.
- CONTI, S., & LEPADAT, C. (2021). Situation-bound utterances in Chinese as a foreign language: The effectiveness of the identification task. *Chinese as a Second Language Research*, 10(1), 1-29.
- CONTI, S., & LEPADAT, C. (s.d.). Discourse Completion Test (IT/中/EN). *CFL Research Network*. <<https://www.cflnetwork.org/wp-content/uploads/2019/05/test-conti-lepadat.pdf>> (ultimo accesso: 21 ottobre 2021).
- COULMAS, F. (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics*, 3, 239-266.
- COULMAS, F. (1981). Introduction: Conversational routine. In F. Coulmas (a cura di), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech* (pp. 1-18). Berlino, New York: De Gruyter.
- DOHRENWEND, B.S. (1965). Some effects of open and closed questions on respondents' awareness. *Human Organization*, 24, 175-184.
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- ELLIS, N.C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17-44.
- ERMAN, B., & WARREN, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62.
- FRICKER, R.R. (2008). Sampling methods for web and e-mail surveys. In N. Fielding, R.M. Lee, & G. Blank (a cura di), *The Sage Handbook of Online Research Methods* (pp. 195-216). Londra: Sage.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation. In D. Davidson & G. Harman (a cura di), *The Logic of Grammar* (pp. 64-75). Encino (CA): Dickenson.
- KECSKÉS, I. (2000a). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32, 605-625.
- KECSKÉS, I. (2000b). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 145-161.
- KECSKÉS, I. (2003). *Situation-bound utterances in L1 and L2*. Berlino: De Gruyter.
- KECSKÉS, I. (2010). Situation-bound utterances as pragmatic acts. *Journal of Pragmatics*, 42, 2889-2897.
- KECSKÉS, I. (2014). The evaluative function of situation-bound utterances in intercultural interaction. In G. Thompson & L. Alba-Juez (a cura di), *Evaluation in Context* (pp. 137-151). Amsterdam: John Benjamins.

- KECSKÉS, I. (2016). Situation-bound utterances in Chinese. *East Asian Pragmatics*, 1(1), 107-126.
- KECSKÉS, I. (2019). Formulaic language and its place in intercultural pragmatics. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (a cura di), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp. 132-149). New York, Abingdon: Routledge.
- LABBEN, A. (2016). Reconsidering the development of the discourse completion test in interlanguage pragmatics. *Pragmatics*, 26(1), 69-91.
- LIU, D. (2008). *Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York, Londra: Routledge.
- LIU, L. (2016). Different cultures and social patterns matter in English and Chinese greetings. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 7 (3), 2342-2346.
- MASINI, F., ZHANG, T., BAI, H., DI TORO, A., & LIANG, D. (2010). *Il cinese per gli italiani. Corso base* (seconda edizione). Milano: Hoepli.
- NATTINGER, J.R., & DECARRICO, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PAWLEY, A., & SYDER, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (a cura di), *Language and Communication* (pp. 191-226). New York: Longman.
- PELLICER-SÁNCHEZ, A., & BOERS, F. (2019). Pedagogical approaches to the teaching and learning of formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (a cura di), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp. 153-173). New York, Abingdon: Routledge.
- ROEVER, C. (2005). *Testing ESL Pragmatics: Development and validation of a web-based assessment battery*. Berlino: Peter Lang.
- SIYANOVA-CHANTURIA, A., & VAN LANCKER SIDTIS, D. (2019). What online processing tells us about formulaic language. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (a cura di), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp. 38-61). New York, Abingdon: Routledge.
- SWEENEY, E., & HUA, Z. (2016). Discourse completion tasks. In Z. Hua (a cura di), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (pp. 212-222). Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
- TAGUCHI, N., LI, S., & XIAO, F. (2013). Production of formulaic expressions in L2 Chinese: A developmental investigation in a study abroad context. *Chinese as a Second Language Research*, 2(1), 23-58.
- TUMMERS, J., HEYLEN, K., & GEERAERTS, D. (2005). Usage-based approaches in Cognitive Linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 1(2), 225-261.
- WRAY, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.

- WULFF, S. (2019). Acquisition of formulaic language from a usage-based perspective. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (a cura di), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (pp. 19-37). New York, Abingdon: Routledge.
- YANG, J. (2016). Learners' recognition and production of pragmatic routine formulae. *Chinese as a Second Language*, 51(1), 29-61.

DIRE QUASI LA STESSA COSA: L'APPRENDIMENTO DEI SINONIMI IN CINESE COME LINGUA STRANIERA

*Chiara Romagnoli*¹

ABSTRACT:

Se la centralità del lessico nella comunicazione verbale è difficilmente opinabile, appare altrettanto cruciale il ruolo che esso svolge nell'apprendimento della seconda lingua, tanto che la competenza lessicale è comunemente ritenuta un buon indicatore del livello linguistico raggiunto. Tra le criticità nell'apprendimento del lessico cinese quella dell'uso dei sinonimi è avvertita sin dall'inizio dello studio della lingua, da quando gli apprendenti iniziano a confrontarsi con unità lessicali caratterizzate da alta frequenza d'uso che significano 'quasi la stessa cosa' ma che, a ben vedere, presentano contesti d'uso specifici, funzioni sintattiche proprie e a volte anche classi lessicali diverse. È spesso il ricorso alla L1, inevitabile nel contesto dell'istruzione guidata del cinese come lingua straniera, e in particolare il riferimento ai traduttori nella lingua degli apprendenti, a rendere ancor più confuse le idee e meno efficace tanto la didattica quanto l'apprendimento di queste unità.

Scopo delle seguenti pagine è i) descrivere il meccanismo della sinonimia in cinese moderno; ii) illustrare gli studi condotti nell'ambito del cinese L2 e LS; iii) presentare i dati tratti da un campione di apprendenti italofofoni per giungere a possibili sviluppi di ricerca e implicazioni didattiche.

PAROLE CHIAVE: *Sinonimia, Cinese LS, Corpus, Classe verbale*

If the key role played by vocabulary in communication can hardly be questioned, it is even more important in the process of second language learning. This is confirmed by the fact that lexical competence is commonly considered a good indicator of the linguistic proficiency level. Among the difficulties faced in learning Chinese vocabulary, the usage of synonyms is the cause of mistakes from the very beginning since several very frequent lexical units seem to mean 'almost the same thing' but, on close inspection, they present different usage contexts, different syntactic functions and, sometimes, also different parts of speech. The frequent use of L1 translation, which seems not avoidable in Chinese as a foreign language instructional environment, does not help learners, making ideas more confuse and teaching less effective.

This work aims at i) describing synonymy in modern Chinese; ii) illustrating the main studies on L2 Chinese regarding the acquisition of synonyms; iii) presenting the data drawn from a sample of Italian learners in order to draw some pedagogical conclusions and show the potential for future research.

KEYWORDS: *Synonyms, Chinese as a foreign language, Corpus, Verb part of speech*

¹ L'analisi statistica dei dati raccolti e descritti in questo studio è stata svolta da Sergio Conti.

1. La sinonimia in cinese

1.1 Tipi di sinonimi e composizione

Se intesa come identità di significati e interscambiabilità assoluta la sinonimia è raramente presente nelle lingue storico naturali. Ciò che molto più spesso incontriamo è la sinonimia parziale, che prevede la possibilità di sostituire un'unità lessicale con un'altra in specifici contesti d'uso. Secondo Dardano (2008), è possibile identificare due parole come sinonime in base al criterio referenziale, se indicano cioè lo stesso oggetto, distribuzionale, quando mantengono lo stesso significato nel medesimo contesto d'uso, e segnico, se cioè condividono gli stessi tratti semantici.

Il termine impiegato per indicare 'sinonimo' in cinese è *tóngyìcí* 同义词, mentre per indicare la differenza tra sinonimi assoluti o perfetti e quasi sinonimi si impiegano rispettivamente *děngyìcí* 等义词 e *jìnyìcí* 近义词. Esempio di sinonimi del primo tipo è la coppia *jítā* 吉他 e *liùxiánqín* 六弦琴 'chitarra', che rappresenta anche il caso in cui due parole di diversa origine, prestito e formazione autoctona, entrano nel lessico senza distinzioni di significato. Esempio di quasi sinonimi sono invece le parole impiegate per 'bambino', *háizi* 孩子 e *értóng* 儿童, che presentano differenze in termini di restrizioni grammaticali.

Rispetto alle caratteristiche morfologiche dei sinonimi cinesi, abbiamo i) coppie in cui a ciascun sinonimo corrisponde una parola monomorfemica, come *kàn* 看 e *qiáo* 瞧 'vedere'; ii) coppie formate da una parola monomorfemica e un'altra composta da due morfemi di cui uno è in comune con la prima, come *xué* 学 e *xuéxí* 学习 'studiare'; iii) coppie di parole bisillabiche composte da due morfemi ciascuna. Quest'ultimo gruppo, piuttosto rappresentativo vista la tendenza al bisillabismo del lessico del cinese moderno, presenta a sua volta tre tipi di composizione: i) parole completamente diverse, come *mǎshàng* 马上 e *lìkè* 立刻 'subito'; ii) parole con un morfema in comune, come *pǔsù* 朴素 e *jiǎnpǔ* 简朴 'sobrio'; parole composte dagli stessi morfemi, in ordine inverso *jīlěi* 积累 e *lěijī* 累积 'accumulare'. Se il primo di questi tre tipi di sinonimi è quello comune a molte lingue, l'ultimo rappresenta un caso particolare, fonte di criticità per gli apprendenti di cinese L2.

1.2 Filoni di ricerca e sviluppi recenti

Nell'ambito degli studi sul lessico della lingua cinese, il ruolo svolto dalla sinonimia è stato oggetto di numerosi lavori che hanno trattato l'argomento da diverse prospettive di ricerca linguistica. Romagnoli (2012) ha proposto di raggruppare questi studi in quattro diversi filoni: la ricerca diacronica, che analizza la formazione dei sinonimi con particolare attenzione all'etimologia e ai fenomeni di neologia; la ricerca sincronica, che si focalizza invece su

specifiche classi lessicali e sul rapporto tra questa relazione semantica e i meccanismi morfologici; la ricerca lessicografica, concentrata sulle numerose compilazioni elaborate sin dagli esordi degli studi linguistici in Cina; la ricerca sulla didattica della lingua, sulla quale è incentrato il §2 del presente contributo.

Considerata la centralità del contesto nella descrizione dei sinonimi e la maggiore frequenza dei quasi sinonimi rispetto ai sinonimi assoluti, gli studi più recenti hanno soprattutto descritto le restrizioni d'uso che queste unità presentano, anche grazie all'interrogazione dei corpora e a una maggiore consapevolezza della frequente co-occorrenza di alcune unità lessicali.

Come emerge infatti dalla consultazione delle numerose opere lessicografiche disponibili in cinese sui sinonimi, le descrizioni di gruppi e coppie di sinonimi incluse anche in dizionari autorevoli non rendono conto delle regolarità d'uso e si rivelano senz'altro poco utilizzabili nella didattica del cinese o perché troppo complesse o perché poco uniformi nelle analisi proposte (Romagnoli, 2013). Secondo Wang e Huang (2017) la ricerca sui sinonimi ha attraversato tre fasi: la prima si è basata sull'introspezione e sulla raccolta manuale dei dati; la seconda è quella basata sui corpora e sull'osservazione della parola chiave nel contesto; la terza corrisponde all'applicazione di Word Sketch Engine per elaborare le concordanze e pervenire alla differenziazione dei sinonimi. Proprio utilizzando questo software di analisi, i due studiosi hanno descritto la coppia di sinonimi *yùkuài* 愉快 e *gāoxìng* 高兴, corrispondenti a 'felice' e 'allegro', sottolineando i benefici dell'analisi *corpus-based* e auspicando che «Word Sketch Lexicography will lead the next generation of dictionaries» (Wang & Huang, 2017: 2).

Un altro contributo originale in questa direzione è senz'altro Huang (2019), che esamina tre verbi per verificarne le differenze in base alla variazione diamesica. I verbi target, *jiàn* 建, *zào* 造, *gài* 盖, tutti traducibili con 'costruire', sono stati analizzati sulla base di due corpora di dati, uno scritto e uno orale. Scopo dello studio, condotto attraverso l'analisi statistica dei dati, è anche sondare l'impatto di fattori che esulano dal verbo preso come singola unità lessicale ma che riguardano invece la lunghezza dell'oggetto nominale post-verbale, la presenza di un sintagma locativo preverbale e la semantica stessa del tipo di costruzione. In base ai risultati, *jian* e *zao* precedono, soprattutto nello scritto, nomi monosillabici mentre *gai* è più frequentemente seguito da un nome di due o più sillabe sia nella lingua scritta che in quella orale. La lunghezza della parola è collegata a ciò che viene chiamata 'gerarchia lessicale': maggiore il materiale fonetico, più dettagliato il referente (*jiàn lóu* 建楼 'costruire edifici' versus *gài bàngōng dàlóu* 盖办公大楼 'costruire uffici pubblici'). Altro risultato interessante è che nella forma scritta c'è un legame tra verbo selezionato e tipo di edificio, per cui a *jian* seguono nomi indicanti edifici non residenziali come templi e scuole mentre *zao* si utilizza per edifici a scopo abitativo, e infine *gai* mostra una gamma più ampia di collocazioni.

Altro contributo recente che fa luce sulle caratteristiche collocazionali dei sinonimi è Yang (2019). In questo studio la selezione dei sinonimi parte dalle unità più problematiche in un corpus di apprendenti, ovvero otto coppie di quasi sinonimi che sono stati poi analizzati sulla base di due corpora. L'analisi è volta a dimostrare come l'uso di ciascuna unità della coppia non sia arbitrario ma determinato da precise restrizioni grammaticali, semantiche, prosodiche, stilistiche e pragmatiche.

Infine, la ricerca sui sinonimi ha preso in esame non solo singole parole ma anche unità più complesse: è il caso di un recente contributo che analizza la costruzione *zài* 在...*lǐ* 里/ *nèi* 内/ *zhōng* 中 'all'interno di, nell'ambito di' a partire dalla prospettiva della grammatica delle costruzioni e sulla base dei dati tratti da un corpus (Su & Chen, 2019). L'analisi molto articolata condotta in questo studio permette di differenziare, anche grazie all'utilizzo di strumenti statistici, le particelle quasi sinonime e l'impiego in senso concreto e astratto sulla base della co-occorrenza con i nomi emersi dall'interrogazione tramite corpus, nomi accomunati da medesime specificità semantiche.

2. La ricerca sulla sinonimia in cinese L2 e LS

I dati raccolti nell'ambito di diverse ricerche confermano che una delle criticità nell'apprendimento del lessico cinese risiede nell'uso dei sinonimi: il campione presentato in Luo (1997) mostra come la percentuale degli errori relativi all'utilizzo dei sinonimi corrisponda al 33% del totale.

Fino a un decennio fa, la ricerca svolta nell'ambito del cinese come seconda lingua si è soprattutto concentrata sull'analisi degli errori occupandosi poco del percorso acquisizionale e delle differenze tra i tipi di sinonimi e offrendo raramente una descrizione quantitativa dei dati.

Interessante e innovativo appare, a tal proposito, il contributo di Tsai (2010), che mostra le criticità legate all'uso di sinonimi con funzioni simili e analogo ambito d'uso: in questo caso le spiegazioni fornite nella L1 degli apprendenti non sono state di beneficio alla padronanza d'uso delle coppie considerate causando, al contrario, un aumento degli errori.

Pressoché assenti gli studi che prendono in esame apprendenti italofoeni: un tentativo in questa direzione è rappresentato da Luzi e Romagnoli (2012) che applica l'approccio denominato *Focus on form* alla didattica dei sinonimi. Tale approccio implica l'attenzione agli aspetti formulaici e la descrizione del lessico nei suoi diversi livelli formale, semantico e collocazionale. I partecipanti che hanno fornito i dati per questo studio, tutti studenti di livello intermedio, sono stati divisi in tre gruppi corrispondenti ai tre diversi approcci didattici adottati, quello tradizionale, quello basato sul *Focus on forms* e quello corrispondente al *Focus on form*². Le nove parole target considerate

² In base a Long (1991), la modalità didattica denominata Focus-on-Forms prevede la selezione di

comprendono tre aggettivi e due coppie di verbi. I dati relativi al numero di risposte esatte nel pre-test e post-test utilizzati confermano l'ipotesi da cui lo studio ha preso le mosse, cioè l'efficacia della didattica basata tanto sull'attenzione agli aspetti formali quanto sugli aspetti collocazionali dei sinonimi.

Un ulteriore passo avanti nella ricerca sui sinonimi nel cinese L2 è rappresentato da Hong e Chen (2013), che si distingue sia per la metodologia impiegata (analisi fattoriale) sia per la varietà del campione (71 partecipanti di tre diversi livelli di apprendimento). In particolare in questo studio le 20 parole target, comprendenti verbi, nomi e aggettivi bisillabici, sono state raggruppate in modo che per ciascuna coppia almeno una fosse polisemica e con due diversi tipi di contesto, uno per elicitare le accezioni di significato simile e uno per esaminare le diverse accezioni di significato. L'analisi statistica dei dati ha mostrato come non ci siano differenze significative tra i due tipi di usi dei sinonimi proposti (con significato simile e con significato diverso) mentre la variabile dei diversi livelli di competenza restituisce differenze significative. In particolar modo, le differenze nella padronanza d'uso dei diversi tipi di sinonimi sono significative solo per i dati relativi ai partecipanti di livello intermedio: i principianti non hanno ancora dimestichezza con i vari aspetti semantici e gli errori riguardano i sinonimi in entrambi i tipi d'uso proposti, mentre gli apprendenti di livello avanzato hanno acquisito entrambi i tipi, senza differenze significative per ognuno dei due gruppi.

Hong e Zhao (2014) prendono le mosse da una critica alla classificazione dei sinonimi presente nella letteratura sottolineando come nella didattica del cinese siano salienti tanto le differenze semantiche quanto le differenze d'uso e quanto dirimente sia conoscere i contesti in cui due o più unità lessicali sono interscambiabili. A tal fine, gli autori propongono una differenziazione dei sinonimi basata sui due criteri, di significato e uso, che prevede le seguenti categorie: i) sinonimi di uso e significato uguale, interscambiabili, come *chūzūchē* 出租车 e *dìshì* 的士 'taxi'; ii) sinonimi di significato simile e uso diverso, non interscambiabili, come *gǎndòng* 感动 e *gǎnji* 感激 che rispettivamente significano 'emozionante' e 'essere grato'; iii) sinonimi di significato uguale e uso simile, parzialmente intercambiabili, come *māma* 妈妈 e *mǔqīn* 母亲 'mamma' e 'madre'; iv) sinonimi di significato simile e uso simile, parzialmente intercambiabili, come *ànshí* 按时 e *ànjī* 按期 'puntuale'. Ipotizzando maggiori criticità per i sinonimi delle categorie ii-iv, lo studio ne esamina l'apprendimento prendendo in esame 28 partecipanti di livello intermedio ed elementare. Come in Hong e Chen (2013), lo strumento adottato per l'elicitazione dei dati è il cloze test. L'analisi mostra risultati

strutture linguistiche in base alla progressione prevista nel sillabo e il loro trattamento seguendo il cosiddetto 'PPP template' ovvero presentare, praticare e produrre la struttura target. Nell'approccio denominato Focus on Form il focus didattico è invece sul significato e l'attenzione alla forma emerge durante attività comunicative.

migliori per il primo tipo di sinonimi presi in esame (corrispondenti alla categoria ii), quelli in cui la selezione di un'unità produce o frasi di significato diverso rispetto all'uso di un'altra unità oppure frasi agrammaticali. In questi contesti, gli apprendenti hanno raggiunto, in entrambi i livelli, un alto grado di padronanza, con quasi il 78% delle risposte corrette per il livello intermedio e il 90% per quello avanzato. Diverso il quadro relativo alle unità parzialmente interscambiabili in cui, sebbene il significato sia uguale, cambiano le collocazioni (categoria iii) oppure in cui il significato è simile ma con diverse accezioni (categoria iv). Gli autori ritengono che solo attraverso un periodo di studio sufficientemente lungo e un'adeguata quantità di input linguistico gli apprendenti siano in grado di dedurre le regolarità collocazionali e sintattiche di queste unità.

Legato ai dati presentati e discussi nel già citato Tsai (2010), un lavoro più recente (Huang & Liou 2019) prende in esame la coppia *pà* 怕 *kǒngpà* 恐怕, rispettivamente 'avere paura' e 'temere che', i cui ambiti semantici si sovrappongono se impiegati per esprimere la valutazione del parlante rispetto al contenuto dell'enunciato, in particolare la preoccupazione per la probabilità di un particolare evento. L'analisi prende le mosse dallo spoglio dei corpora, mette in luce le specificità semantiche e pragmatiche dei sinonimi trattati e appare innovativa soprattutto per le implicazioni didattiche. Vengono infatti proposte attività per stimolare la consapevolezza degli apprendenti sulla base dell'osservazione dei dati tratti dai corpora in modo da generare in modo induttivo le regolarità delle due unità lessicali. Non meno utile e originale appare la lettura critica dei materiali didattici che troppo spesso si limitano alla presentazione dei traduttori e della classe lessicale, trascurando gli aspetti pragmatici coinvolti nell'uso del lessico.

3. L'apprendimento dei sinonimi da parte di italofoni

3.1 Domande di ricerca

Scopo di questo studio è osservare la padronanza lessicale, nello specifico di due tipi di quasi sinonimi, da parte di gruppi di apprendenti di diverso livello linguistico. In particolare, il lavoro è volto a descrivere i) come la padronanza dei quasi sinonimi cambia in base al diverso livello linguistico e ii) se la composizione dei sinonimi è un elemento discriminante nell'apprendimento delle unità prese in esame. L'ipotesi da cui prende le mosse questo studio è che la competenza lessicale dei sinonimi migliori con l'aumentare del livello linguistico e che i sinonimi con morfemi in comune presentino un grado di difficoltà maggiore perché più simili anche dal punto di vista formale.

3.2 Metodologia

Lo strumento utilizzato per elicitare i dati è un test composto da 20 item e 10 parole target. Le parole prese in esame differiscono per la loro composizione: cinque sono formate da morfemi completamente diversi e cinque hanno invece un morfema in comune. Le parole del primo tipo sono *dǒng* 懂 e *míngbái* 明白 ‘capire’, *liǎojiě* 了解 e *rènshi* 认识 ‘conoscere’, *gǎo* 搞 e *bàn* 办 ‘fare’, *dāying* 答应 e *tóngyì* 同意 ‘acconsentire’, *xǐhuan* 喜欢 e *xīnshǎng* 欣赏 ‘piacere’, ‘apprezzare’. I quasi sinonimi con un morfema in comune sono *lǚxíng* 旅行 e *lǚyóu* 旅游 ‘viaggiare’, *rènwéi* 认为 e *yǐwéi* 以为 ‘ritenere’, *bāngmáng* 帮忙 e *bāngzhù* 帮助 ‘aiutare’, *kàn* 看 e *kànjiàn* 看见 ‘guardare’ e ‘vedere’, *xué* 学 e *xuéxí* 学习 ‘studiare’.

La selezione del lessico target è avvenuta in base all’inclusione delle unità lessicali nel materiale didattico impiegato. Come illustrato nella tabella 1, si tratta in tutti i casi di verbi e in molti casi di parole di alta frequenza d’uso. In particolare, sono state consultate due fonti per verificare la frequenza d’uso: *A Frequency Dictionary of Mandarin Chinese* (Xiao et al., 2009), abbreviato in ‘Frequency Dictionary’, che comprende 5000 parole d’uso comune, e il *Xiandai hanyu changyong cibiao* (2008), abbreviato in ‘Lexicon of common words’, che ne include un numero ben più alto, ovvero oltre 56000. In entrambi i casi, più della metà delle parole target inserite nel test fanno parte della prima fascia delle 1000 unità più frequenti (in grassetto nella Tabella 1).

Per ciascun verbo è stata selezionata una frase sulla base dell’interrogazione del corpus Chinese Web 2017 (zhTenTen17) Simplified, contenuto nel software Sketchengine, eliminando parole non studiate in modo da rendere il contesto più chiaro possibile e concentrare l’attenzione sulla scelta di uno dei due sinonimi dati. Tramite la funzione Wordsketch si è scelto il collocato più frequente in posizione di oggetto diretto del verbo target, al fine da sondare la consapevolezza delle caratteristiche collocazionali dei sinonimi presi in esame.

Il test è stato svolto da 59 apprendenti italo-foni di diverso livello linguistico: 17 del secondo anno di laurea triennale, 13 del terzo anno, 19 del primo anno di laurea magistrale e 10 del secondo anno. I dati ottenuti sono stati analizzati utilizzando le versioni robuste con media sfoltita al 20% del *t*-test a dati appaiati e del test ANOVA, per verificare le eventuali differenze tra i gruppi e la padronanza dei diversi tipi di sinonimi³.

³ L’uso della statistica robusta si è reso necessario in quanto, come rivelato dai risultati del test di Shapiro-Wilk, i dati non rispettavano l’assunto di normalità delle distribuzioni. La dimensione dell’effetto riportata è l’*explanatory measure of effect size* (Wilcox & Tian, 2011).

Tabella 1.

Sinonimi target e loro frequenza d'uso in due fonti

Verbo	Frequency dictionary	Lexicon of common words
懂	817	1358
明白	697	989
认识	421	202
了解	371	338
搞	288	339
办	269	261
答应	1981	2346
同意	712	948
喜欢	353	771
欣赏	1932	2356
旅行	3812	5362
旅游	1403	1558
认为	160	138
以为	875	945
帮忙	3725	4496
帮助	632	423
看	39	1660
看见	859	1185
学	277	239
学习	351	259

3.3 Risultati

Dall'osservazione dei punteggi medi ottenuti dai diversi gruppi (Tabella 2) notiamo che questi aumentano progressivamente dal livello più basso considerato (secondo anno triennale) fino al primo anno di laurea magistrale, con un abbassamento nell'ultimo anno che indicherebbe come la competenza nell'uso di queste unità peggiori nel livello più alto considerato rispetto al penultimo⁴.

Tabella 2.

Statistica descrittiva

	n	Media	SD
Secondo anno	17	11.18	2.89
Terzo anno	13	12.69	3.77
Quarto anno	19	14.42	2.43
Quinto anno	10	14.10	2.64

⁴ Nelle tabelle di seguito indico per comodità di lettura il primo e secondo anno di laurea magistrale rispettivamente come quarto e quinto anno.

I risultati del test ANOVA mostrano che, nel complesso, tra le quattro annualità sussiste una differenza significativa ($F(3, 16.52) = 4.08, p = .02 < .05, \hat{\xi} = .51$). I confronti *post-hoc* svolti con i dati relativi ai diversi gruppi suggeriscono tuttavia che le differenze sono significative solo per i gruppi corrispondenti agli anni 2 e 4 (Tabella 3; $p_{crit} = .008$).

Tabella 3.

Comparazione tra i gruppi

Confronti	t	95% CI	p
Anni 2-3	-1.76	5.71, 2.20	.21
Anni 2-4	-3.55	-6.70, -0.40	.004*
Anni 2-5	-3.42	-6.89, 0.05	.009
Anni 3-4	-1.79	-5.17, 1.58	.13
Anni 3-5	-1.67	-5.32, 1.99	.19
Anni 4-5	13.00	-2.59, 2.84	.88

* $p < p_{crit}$

Rispetto ai punteggi ottenuti nell'uso dei diversi tipi di sinonimi considerati, la mera lettura delle medie suggerisce che non solo i punteggi sono molto simili (6.61 per i sinonimi con morfemi in comune, 'tipo 1' e 6.31 per quelli formati da morfemi diversi, 'tipo 2') ma che, a differenza di quanto ipotizzato, la media di quelli con morfemi in comune è più alta (Tabella 4). L'analisi statistica dei dati conferma che non c'è alcuna differenza significativa nell'uso dei due tipi di sinonimi considerati né confrontando il punteggio totale dei diversi gruppi né all'interno di ciascuna singola annualità (Tabella 5). Similmente, non vi sono differenze significative tra i singoli gruppi né per i sinonimi di tipo 1 ($F(3, 14.45) = 1.47, p = .26 > .05, \hat{\xi} = .45$), né per quelli di tipo 2 ($F(3, 14.77) = 2.44, p = .11 > .05, \hat{\xi} = .41$).

Tabella 4

Confronto dei due tipi di sinonimi

Punteggio	Tipo	Media	SD
Totale	Tipo 1	6.61	2.08
	Tipo 2	6.31	2.18
Secondo anno	Tipo 1	5.76	1.99
	Tipo 2	4.94	2.36
Terzo anno	Tipo 1	6.31	2.43
	Tipo 2	6.38	2.50
Quarto anno	Tipo 1	7.00	1.53
	Tipo 2	7.42	1.30
Quinto anno	Tipo 1	7.70	2.31
	Tipo 2	6.40	1.71

Tabella 5

Confronto dei due tipi di sinonimi, t-test robusto a dati appaiati

Punteggio	t	df	95% CI	p	$\hat{\xi}$
Totale	0.33	36	-0.70, -0.97	.74	.04
Secondo anno	8.73	10	-1.41, 3.23	.40	.25
Terzo anno	-0.21	8	-2.71, 2.26	.84	.06
Quarto anno	-0.35	12	-1.11, 0.80	.73	.07
Quinto anno	-0.97	5	-2.19, 4.86	.38	.46

4. Discussione

I dati riportati ci consentono di rispondere alle domande di ricerca formulate in §3.1. Rispetto alla prima domanda di ricerca, volta a verificare la corrispondenza tra livello linguistico e padronanza d'uso dei sinonimi, possiamo dare una risposta parzialmente positiva sia perché i punteggi aumentano con il progredire del livello ad eccezione degli ultimi due anni considerati, sia perché le differenze sono statisticamente significative solo in un caso. Il miglioramento nella competenza lessicale è pertanto evidente solo considerando secondo e quarto anno, mentre dal punto di vista statistico secondo e terzo anno condividono la stessa competenza lessicale non riportando differenze significative.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, posta per verificare se la composizione morfologica dei sinonimi possa determinare la maggiore o minore padronanza di queste unità, l'analisi dei dati del campione considerato non riporta differenze e la risposta è pertanto negativa. La presenza di un morfema in comune nella coppia dei sinonimi non costituisce una maggiore difficoltà né facilita l'uso di queste parole.

Questa generale uniformità dei punteggi suggerisce come i sinonimi siano un aspetto critico della didattica del lessico cinese e come la competenza lessicale presenti una sorta di stagnazione sia al livello intermedio che ai livelli più alti considerati. La necessità di focalizzare l'attenzione sull'uso di queste unità appare motivata anche in ragione dell'alta frequenza d'uso di molte di esse: come già descritto in §3.2 si tratta infatti di parole non solo incluse nei materiali didattici adottati ma anche caratterizzate da un'alta frequenza d'uso, che ne giustifica una trattazione approfondita e una padronanza completa, soprattutto per i livelli di competenza più alti. Le coppie di sinonimi che hanno registrato i punteggi più bassi sono i verbi *gao/ban* e *lùxing/lüyou*, costituite quindi in un caso da parole monosillabiche completamente diverse, in un altro da parole con un morfema in comune. Una terza coppia di sinonimi che ha rappresentato un certo grado di difficoltà è quella composta, di nuovo, da parole completamente diverse, ovvero *renshi/liaojie*. La coppia di sinonimi in cui gli apprendenti hanno dimostrato maggiore padronanza è quella composta da *kan* e *kanjian*.

Nelle righe che seguono si analizzeranno queste unità, riportando gli esempi in cui era prevista la scelta di uno dei due.

Tradotti spesso indifferentemente con 'fare', i verbi *gao* e *ban* si distinguono soprattutto per l'ambito in cui il fare si estrinseca. Mentre *gao* indica lo svolgere qualcosa che spesso implica un metodo definito, *ban* assume il significato di 'gestire' 'affrontare'. Nell'item 5 ci si riferisce al 'fare qualcosa per la società', nel 6 all' 'organizzare un'attività' e i verbi richiesti sono rispettivamente *ban* e *gao*.

5) 能够为社会_____点事才是有意义的。

搞 办

'Solo il poter fare qualcosa per la società ha significato.'

6) 每次团组织_____活动,大家都要请他参加。

搞 办

'Ogni volta che il gruppo organizza un'attività, tutti lo vogliono invitare.'

Oltre ai diversi tratti semantici, i due verbi presentano anche specifiche caratteristiche collocazionali che li differenziano e che gli apprendenti non hanno colto. Gli esempi forniti hanno infatti mostrato i verbi con degli oggetti tipici selezionati sulla base dell'interrogazione del corpus: tra i nomi utilizzati in funzione di oggetto diretto di *ban*, *shi* 事 appare infatti per primo nella lista e lo stesso vale nel caso di *huódòng* 活动 come oggetto diretto di *gao*, se si escludono i primi tre nomi non considerati perché non compresi nei materiali didattici⁵. Lo stretto legame tra *ban* e *shi* è confermato dall'inserimento del composto verbale, etichettato come verbo separabile, nel lemmario del *Xiandai hanyu cidian* (2016: 36). Le differenze tra questi due verbi nella selezione dell'oggetto diretto emergono con grande evidenza utilizzando la funzione 'word sketch difference', per cui l'unica parola in comune come oggetto diretto è *huodong* ma con un numero di occorrenze ben più alto dopo *gao* (505) rispetto a *ban* (100). La stessa funzione consente di visualizzare la frequenza nel corpus dei due verbi, molto più alta per *ban* (34.490) rispetto a *gao* (18.406), un dato che dovrebbe essere preso in considerazione per la selezione dell'input linguistico da proporre.

La seconda coppia di sinonimi che ha registrato un punteggio piuttosto basso, *lǚxing* e *lǚyou*, è caratterizzata dalla presenza di un morfema in comune, il primo. Si tratta in entrambi i casi di verbi intransitivi che indicano 'viaggiare' e che vengono spesso impiegati come modificatori nominali. Questi quasi sinonimi si differenziano principalmente per i) un maggiore collegamento al settore del turismo di *lǚyou* e ii) diverse caratteristiche collocazionali.

⁵ La funzione Word Sketch in Sketchengine permette di verificare le posizioni sintattiche dei collocati della parola chiave.

Negli esempi 11 e 12 ci si riferisce rispettivamente al numero di turisti internazionali e ai documenti di viaggio, pertanto occorre utilizzare *lüyou* in 11 e *lüxing* in 12.

- 11) 到2015年 国际_____人数比目前的人数翻一番 达到12亿
人次。
旅行 旅游
'Fino al 2015, il numero di turisti internazionali rispetto agli attuali è raddoppiato, raggiungendo le 1.200.000.000 presenze.'
- 12) 游客只需出示_____证件和电子机票号。
旅行 旅游
'Il turista deve solo mostrare il documento di viaggio e il biglietto elettronico.'

Meno problematica ma comunque fonte di errori la coppia di quasi sinonimi *renshi/liaojie*, corrispondenti rispettivamente a 'conoscere' e 'capire'. Mentre il primo verbo può riferirsi tanto alla conoscenza razionale quanto a quella percettiva, con *liaojie* si intende soprattutto la comprensione, differenza che spiega i diversi nomi in posizione di oggetto postverbale. L'interrogazione del corpus infatti mostra come il più frequente collocato di *liaojie* in posizione postverbale sia *qíngkuàng* 情况 'situazione', seguito da *xiángqíng* 详情 'dettagli', *xūqiú* 需求 'requisito', *xìnxī* 信息 'notizia', *zhuàngkuàng* 状况 'condizione'. Diverso il caso di *renshi*, seguito in primo luogo da *zhòngyàoxìng* 重要性 'importanza', e poi in ordine decrescente di frequenza da *péngyou* 朋友 'amico', *shìwù* 事物 'oggetto', *cuòwù* 错误 'errore', e *shìjiè* 世界 'mondo'.

La diversa selezione dell'oggetto diretto dovrebbe pertanto guidare la differenziazione dei due verbi: le occorrenze di *renshi* con *zhongyaoxing* sono infatti 458 contro le 87 occorrenze con *liaojie*, a differenza di quanto avviene con *qingkuang*, che compare in oltre 3000 occorrenze con *liaojie* e solo 10 con *renshi*. Gli items proposti e riportati di seguito esemplificano pertanto casi tipici.

- 3) 我们也很想今后有机会到中国去_____中国人的生活情况。
认识 了解
'Anch'io vorrei tanto avere poi la possibilità di andare in Cina per capire la condizione di vita dei cinesi.'
- 4) 现在越来越多的人_____到中美关系的重要性。
认识 了解
'Adesso sempre più persone conoscono l'importanza delle relazioni sinoamericane.'

Anche per le coppie di sinonimi con un morfema in comune e precise restrizioni grammaticali il punteggio non è stato particolare alto. È in caso di *bangmang* e *bangzhu*, di cui il primo è un composto verbo oggetto che non ammette un altro oggetto ma eventualmente un modificatore dell'oggetto del composto. Con questa precisa restrizione, anche in presenza di un significato pressoché uguale, le frasi proposte, e riportate di seguito per comodità, non avrebbero dovuto presentare problemi.

- 15) 他一次次到各单位跑动, _____他们找工作。
帮忙 帮助
'Va di volta in volta in ciascuna unità di lavoro ad aiutarli a cercare lavoro.'
- 16) 快来_____, 有人受伤了!
帮忙 帮助
'Presto, venite in aiuto, qualcuno si è ferito!'

Infine, un commento a parte merita la coppia di sinonimi che ha registrato i punteggi più alti formata dal verbo *kan* e dal composto risultativo *kanjian*. Mentre con il primo si indica solo l'atto di vedere, col secondo si specifica che l'azione produce un effetto, quello di aver visto. La differenza di significato tra i due verbi è esplicitata anche dalle diverse rese in italiano, rispettivamente 'guardare' e 'vedere', e a facilitarne la distinzione concorre anche il fatto che solo il verbo monosillabico assume diversi significati se seguito da specifici nomi (*kàn péngyou* 看朋友 'visitare un amico', *kàn shū* 看书 '[leggere-libro] leggere', *kàn yīshēng* 看医生 'andare dal medico'). Inoltre mentre il verbo monosillabico è tra i primi ad essere introdotto, il composto viene solitamente presentato in una fase successiva quando gli apprendenti hanno già avuto un'ampia esposizione all'input linguistico proposto. Per queste ragioni, è lecito supporre che non abbiano avuto particolari criticità a distinguere le due unità lessicali esemplificate in 17 e 18.

- 17) 我已经有好几年没去电影院_____电影了。
看 看见
'È da diversi anni che non vado al cinema a vedere un film.'
- 18) 在文化站,记者_____这里每个月都安排了学习课程。
看 看见
'Al centro culturale, il giornalista ha visto che ogni mese viene organizzato un corso di studi.'

5. Conclusioni

I dati analizzati e discussi in questo contributo sono tratti da un campione quantitativamente limitato e caratterizzato da specifiche caratteristiche, come la L1 degli apprendenti, il tipo di input ricevuto e il contesto di istruzione guidata, che non consentono di generalizzare i risultati. Questi, tuttavia, confermano le diverse criticità evidenziate nella padronanza d'uso dei sinonimi del cinese moderno discusse anche in altri studi presentati in §2. Inoltre il ricorso ai dati autentici attraverso l'interrogazione dei corpora per la preparazione dei test consente sicuramente di pervenire ad alcune considerazioni utili per la didattica.

In primo luogo, la scarsa dimestichezza dimostrata dai partecipanti con parole di alta frequenza d'uso suggerisce di migliorare la selezione del lessico soffermandosi e dando priorità alle unità più frequenti, anche in ragione della stretta relazione tra frequenza e utilità, principi generalmente sottesi alla selezione del vocabolario (Laufer & Nation, 2012).

In secondo luogo, appare auspicabile aumentare tra gli apprendenti la consapevolezza della nozione di *collocazione* da tradurre, nella pratica didattica, con la regolare descrizione delle parole nel contesto d'uso e con i collocati più frequenti, abbandonando la spiegazione del significato in sé e la ricerca del traduttore perfetto ma sottolineando piuttosto quanto le relazioni sintagmatiche contribuiscano a definire il profilo della singola unità lessicale. Infine, soprattutto per gli apprendenti di livello avanzato, occorre integrare l'input linguistico con dati autentici, anche attraverso l'uso dei corpora e l'analisi attraverso le parole in contesto. L'osservazione delle varie occorrenze d'uso può infatti contribuire all'attivazione da parte degli apprendenti di strategie induttive per la descrizione e la memorizzazione delle regolarità del lessico, superando la visione del vocabolario come insieme irregolare di eccezioni per una prospettiva che veda invece nel lessico un'organizzazione complessa e strutturata con le sue regole e regolarità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- DARDANO, M. (2008). Lessico e semantica. In A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo – Le strutture* (pp. 291-370). Roma, Bari: Laterza.
- GUOJIA YUYAN WENZI GONGZUO WEIYUANHUI (2008). *Xiandai hanyu changyong cibiao* [Lexicon of Common Words in Contemporary Chinese]. Pechino: The Commercial Press.
- HONG, W. 洪炜, & CHEN N. 陈楠 (2013). Hanyu eryuzhe jinyici chayi de xide kaocha 汉语二语者近义词差异的习得考察 [A study on the L2 acquisition of differences in similar sense and dissimilar sense of Chinese near-synonyms]. *Yuyan wenzi yingyong* 语言文字应用, 5(2), 99-106.
- HONG, W. 洪炜, & ZHAO, X. 赵新 (2014). Butong leixing hanyu jinyici xide nandu kaocha 不同类型汉语近义词习得难度考察 [An empirical study of the difficulty of learning different types of Chinese near-Synonyms], *Hanyu xuexi* 汉语学习, 2(1), 100-106.
- HUANG, C. (2019). Chinese near synonyms jian (建), zao (造), gai (盖) 'to build' revisited. In Y. Xiao & L. Tsung (a cura di), *Current Studies in Chinese Language and Discourse* (pp. 137-153). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- HUANG, S., & LIOU, Y. (2019). Differentiating and teaching the Chinese near-synonyms kongpa and pa. *Chinese as a second language research*, 54(1), 31-50.
- LAUFER, B., & NATION, I.S.P. (2012). Vocabulary. In S. Gass, A. Mackey (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). Oxon, New York: Routledge.
- LUO, Q. (1997) Yingyu guojia xuesheng gaoji hanyu cihui xuexi guocheng de xinli tezheng yu jiaoxue celue 英语国家学生高级汉语词汇学习过程的心理特征与教学策略 [The psychological features of the vocabulary learning process of and the teaching strategies for students from English-speaking countries at the advanced level]. In M. Hu (a cura di), *Proceedings of the 5th international conference on Chinese language teaching* (pp. 526-536). Pechino: Peking University pres.
- LUZI, E., & ROMAGNOLI C. (2012). Teaching lexicon integrating Focus on Form with formulaicity. In M. Xing (a cura di), *Innovations in Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language* (pp. 172-183). Londra: Sinolingua.
- ROMAGNOLI, C. (2012). La sinonimia in cinese: principali metodi e teorie di classificazione. In F. Congiu, B. Onnis, & C. Pinn (a cura di), *Cina. La centralità ritrovata – Atti del XII Convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi* (pp. 369-381). Cagliari: Aipsa.

- ROMAGNOLI, C. (2013). The lexicographic approach to Modern Chinese synonyms. *International Journal of Lexicography*, 26(4), 407-23
- SU, H., & CHEN, A. (2019). Conceptualization of containment in Chinese – A corpus-based study of the Chinese space particles *lǐ*, *nèi* and *zhōng*. *Concentric*, 45(2), 211-245.
- TSAI, M. (2010) Preliminary study on strategies for learning near-synonyms in TCSL. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language*, 1, 57-79.
- WANG, S., & HUANG, C. (2017). Word sketch lexicography: New perspectives on lexicographic studies of Chinese near synonyms. *Lingua Sinica*, 3(11), 1-22.
- WILCOX, R., & TIAN, T.S. (2011). Measuring effect size: A robust heteroscedastic approach for two or more groups. *Journal of Applied Statistics*, 38(7), 1359-1368.
- XIAO, R., RAYSONN, P., & MCENERY, T. (2009). *A Frequency Dictionary of Mandarin Chinese*. Abingdon: Routledge.
- YANG, J. (2019). Constraints on the collocational behaviors of Chinese near-synonyms. In Y. Xiao & L. Tsung (a cura di), *Current Studies in Chinese Language and Discourse* (pp. 155-176). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- ZHONGGUO SHEHUI KEXUE YUAN YUYAN YANJIU SUO CIDIAN BIANJI SHI (2016), *Xiandai hanyu cidian* [The contemporary Chinese Dictionary] (7° ed.). Pechino: The Commercial Press.

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)¹ è una disciplina relativamente giovane

¹ 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 marcate². 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.

² 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)³.

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

³ 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 carpire 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 di 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 risultati⁴. 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

⁴ 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)⁵, 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 italofoeni 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)⁶, 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 organizzate⁷, oppure create e utilizzate da ricercatori singoli (cfr. sezione 5). Si tratta sicuramente di una delle direzioni più promettenti per la ricerca su italofoeni 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

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

⁶ 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>>.

⁷ 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。
<i>xuéxiào dào-le xīn lǎoshī</i>
Scuola arrivare-ASP nuovo insegnante
'A scuola è arrivata una nuova maestra.'
'A new teacher came to the school.' | DATO/DEF. > NUOVO/INDEF.

DATO/DEF. > NUOVO/INDEF.
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, ∅_j zài xuéxiào₁ méi
 oh attento- a scuola NEG
xué-guò dào-jiǔ_k ba?
 studiare-EXP versare-vino Q

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

F: 唉, 当然学过。

Āi ∅_j ∅₁ dāngrán xué-guò ∅_k
 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 (a) Ø, jiàqián tài guì
 Quello CLF veicolo TOP prezzo troppo costoso
 (b) Ø, yánsè yě bù hǎo (c) wǒ bù xǐhuan Ø,
 colore anche NEG buono 1SG NEG piacere
 (d) Ø, bù xiǎng mǎi Ø, (e) Ø, zuótiān qù kàn-le
 NEG AUX comprare ieri andare vedere-PFV
 yíxià (f) Ø, hái shì bù xǐhuan Ø,
 un.pó' ancora NEG piacere
 'Quella macchina è troppo costosa e il colore non è nemmeno bello. Ø
 Non **mi** piace, Ø non voglio comprar**la**. Ieri Ø sono andato a veder**la**,
 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 discenti 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 yuding 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.

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 sā 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 sā.
 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). Chouxianɡ 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.

PROBLEMI, STRUMENTI E METODOLOGIE NELL'ANALISI DEI PROCESSI DI RICONOSCIMENTO DEI CARATTERI IN CINESE L2

*Yun Zeng*¹

ABSTRACT:

Come dimostrato da un numero crescente di studi, la decodifica di un testo cinese da parte di apprendenti L2 implica un'elaborazione a livello sublessicale. La questione di maggiore rilevanza è chiarire il rispettivo ruolo dei percorsi di attivazione ortografica, semantica e fonologica, tema che viene tipicamente investigato attraverso indagini sperimentali basate sulle tecniche di *priming*. Nell'intento di esaminare i principali protocolli sperimentali, mettere in luce alcune limitazioni, e individuare le aree che necessitano ulteriore approfondimento, questo articolo offre una panoramica delle maggiori ricerche, con particolare attenzione ai metodi di misurazione e ai tipi di task utilizzati.

PAROLE CHIAVE: *Processazione sublessicale, Priming lessicale, acquisizione dei caratteri, Task di decisione lessicale, Percorso fonologico, Riconoscimento visivo dei caratteri*

As shown by a growing body of literature, the decoding of a Chinese text by L2 learners involves processing at the sublexical level. The most critical issue is to clarify the respective role of the orthographic, phonological and semantic activations, a topic that is typically investigated through experimental studies based on priming techniques. In order to examine the primary experimental protocols, highlight some limitations, and identify areas that need further investigation, this article offers an overview of the most influential studies, focussing on the measurement methods and types of tasks used.

KEYWORDS: *Sublexical processing, Character priming, Character acquisition, Lexical decision tasks, Phonological route, Visual character recognition*

1. Introduzione

Le ricerche sul riconoscimento dei caratteri nel cinese L2 sono incentrate principalmente sulle strategie di apprendimento, sulla consapevolezza o sensibilità dei radicali (*radical awareness*) e sulla processazione dei caratteri in unità sublessicali (*sublexical processing*). Quest'ultimo ambito è quello che sta raccogliendo maggior interesse in letteratura, contribuendo a chiarire i processi cognitivi attivati dalla lettura di un testo cinese da parte di apprendenti L2. Le indagini disponibili presentano un numero crescente di dati a supporto del

¹ La traduzione in italiano del manoscritto in inglese è a cura di Carlotta Sparvoli.

fatto che i processi coinvolti nel riconoscimento visivo, *visual character recognition*, comportino gioco forza l'elaborazione dei radicali, innescando una processazione a livello sublessicale. Questa attività cognitiva abbraccia due dimensioni: l'elaborazione ortografica e l'elaborazione funzionale; la prima è basata sulla componente grafemica (quindi legata alla densità dei tratti e alla struttura del carattere), mentre la seconda è incentrata sulle informazioni funzionali veicolate dai radicali semantici e fonetici. La questione di maggiore rilevanza, anche in ambito didattico, è chiarire quale percorso viene privilegiato nelle diverse fasi di acquisizione. Ovvero viene privilegiata la decodifica ortografica o quella funzionale? E nel caso in cui prevalga quest'ultima, il percorso di processazione è basato sui radicali semantici o su quelli fonetici? Per individuare i processi cognitivi nei diversi stadi sono state condotte ricerche sperimentali basate su metodologie diversificate. Alle tecniche di monitoraggio dei movimenti oculari, *eye-tracking*, si aggiungono rilevazioni più sofisticate quali i compiti di decisione lessicale a radicale sfocato, che si combinano alle tecniche di *priming*, basate su stimoli facilitatori (*prime character*) che attivano il riconoscimento dello stimolo successivo (*target character*). Grazie a tali ricerche il quadro del percorso di riconoscimento si sta gradualmente ricomponendo; inoltre, attraverso la valutazione dei limiti di tali studi, stanno emergendo anche i requisiti essenziali per una progettazione efficace degli stimoli. Nell'intento di esaminare i maggiori protocolli sperimentali, mettere in luce alcune limitazioni, e individuare le aree che necessitano ulteriore approfondimento, il presente studio offre una panoramica dei maggiori studi, con particolare attenzione ai metodi e ai protocolli sperimentali utilizzati.

2. La Misurazione del processo di riconoscimento dei caratteri

Gli studi sull'acquisizione dei caratteri in cinese L2 si configurano attualmente come una ricerca interdisciplinare che implementa i metodi quantitativi tipici di discipline come la psicolinguistica (Zhang & Ke, 2018: 120). Nell'esame dell'elaborazione del riconoscimento visivo delle unità di scrittura, è ampiamente utilizzata la tecnica di *priming*. Basata su stimoli facilitatori (*prime character*) che attivano il riconoscimento dello stimolo successivo (*target character*), quest'ultima consente ai ricercatori di misurare il tempo di riconoscimento, analizzare gli errori di riconoscimento e individuare il locus di attivazione (lessicale o sublessicale). Dato che *prime* e *target* possono essere correlati nel significato, nel suono o nella forma, le tecniche di *priming* consentono di individuare (e talvolta di indurre), un tipo specifico di attivazione (semantica, fonologica o ortografica).

Il *priming* è un fenomeno psicologico, che si riferisce all'effetto facilitatore o interferente del primo stimolo (*prime*) sulla risposta al secondo (*target*) (Zhang & Ke, 2018: 106). L'idea di fondo è che il tempo di identificazione di

una parola possa essere accelerato presentando in anticipo una parola correlata (Altmann, 1996: 7). L'effetto di facilitazione è sperimentalmente comprovato, quando i contenuti semantici, fonologici od ortografici del *prime* vengono attivati nell'intervallo temporale di presentazione del *prime*, appena prima della visualizzazione del carattere *target* (denominato *stimulus onset asynchrony* – SOA, asincronia stimolo-insorgenza).

Attraverso l'uso ripetuto, il *priming* potenzia l'apprendimento implicito e non intenzionale (Trofimovich & McDonough, 2011: 4), ma in psicolinguistica il suo uso principale è di tipo squisitamente sperimentale. Nello specifico, tale tecnica viene adottata per misurare l'aumento della velocità o dell'accuratezza di riconoscimento innescate da specifiche coppie di *prime* e *target*. Nel *priming* lessicale, la seconda parola presentata è in qualche modo simile a quella presentata in precedenza, per esempio, *prime* e *target* possono essere correlati a livello di suono, significato o forma. Lo scopo degli esperimenti di *priming* utilizzati nell'acquisizione dei caratteri cinesi L2 è dunque scoprire se avviene un'attivazione (semantica, fonologica od ortografica), dove avviene e in quale ordine temporale. Sulla base dei tempi di risposta e delle soglie di errore, è infatti possibile individuare i tipi di correlazione più produttivi per accelerare il riconoscimento di un carattere (Braze & Gong, 2018: 275). In conclusione, l'effetto di *priming* consente di osservare i cambiamenti nell'accessibilità dei costituenti ortografici, fonologici e semantici dei caratteri (Liu, Wang, & Perfetti, 2007).

2.1 Lexical decision task *su caratteri attivati*

Le indagini dei processi di decodifica ortografica, e la misurazione delle prestazioni dei soggetti coinvolti, tipicamente combinano le tecniche di *priming* con task specifici. Per esempio, dopo essere stati esposti al *prime*, ai partecipanti viene solitamente chiesto di fornire una risposta sul *target* (per esempio, premere un tasto sì/no per una decisione lessicale o fornire la pronuncia del carattere per un compito di denominazione).

Fra i maggiori paradigmi sperimentali di *priming* compaiono: compiti di categorizzazione semantica (*semantic categorisation task*), di denominazione (*naming task*), di schermatura (*masking task*), di schermatura all'indietro (*backward masking task*), di valutazione (*judgement task*), di abbinamento di pronuncia (*pronunciation-matching task*), di riconoscimento di omonimia (*homonym recognition task*), e di decisione lessicale (*lexical decision task*) (Ma, Wang, & Li, 2015; Williams & Bever, 2010; Zhou et al., 2013).

Ciascuna tipologia di test è stata progettata per indagare un aspetto specifico del processo di riconoscimento del carattere. Ad esempio, nella categorizzazione semantica è richiesto di inserire ciascun carattere all'interno di un gruppo di significati; analogamente, nel compito di giudizio semantico, viene chiesto se una coppia di caratteri sono sinonimi. I dati così raccolti consentono di catturare i processi di elaborazione semantica all'interno

dell'attività di riconoscimento del carattere (Chen et al., 2006: 180). Per contro, vi sono anche consegne incentrate sulla pronuncia, come i compiti di denominazione, i quali inducono i partecipanti a pronunciare i caratteri *target* il più rapidamente possibile, o i compiti di giudizio fonologico, durante i quali ai partecipanti viene chiesto di valutare se una coppia di caratteri sono omofoni. In un task di mascheramento, il carattere *prime* viene visualizzato per un breve lasso di tempo, seguito immediatamente da una schermatura (costituita da un pattern di pixel) e quindi dal *target*; ai partecipanti viene chiesto di segnalare i caratteri che vedono, dando così indicazioni sull'elaborazione grafematica.

In un task di decisione lessicale i rispondenti devono stabilire se il *target* è un carattere reale oppure uno pseudo-carattere. Questi ultimi sono unità che non figurano nell'archivio dei caratteri cinesi in uso corrente (*legal characters*), ottenute manipolando la forma e la posizione dei radicali e mantenendo una combinazione conforme alle regole di configurazione ortografica dei caratteri cinesi. La decisione lessicale è un'attività di riconoscimento considerata strategicamente neutra; questo perché non induce logicamente il riconoscimento verso uno dei due tipi radicali, non favorisce l'elaborazione fonologica o semantica e tende anzi a innescare entrambi i tipi di attivazione (William & Bever, 2010: 593). Combinata con le tecniche di *priming*, questo tipo di attività può essere utilizzata per esaminare gli effetti di varie dimensioni di somiglianza fra carattere di stimolo e carattere bersaglio e per esaminare il ruolo dei componenti funzionali (radicali semantici e fonetici) nell'identificazione visiva (*visual identification*) dei caratteri (Feldman & Siok, 1999; Tong et al., 2021).

Ciascun tipo di compito richiede un diverso livello di competenza dei soggetti e coinvolge la produzione di diversi tipi di output; questo aspetto rende molto difficile confrontare direttamente, in termini di accuratezza e tempo di risposta, i risultati di studi condotti sulla base di paradigmi diversi.

Inoltre, un limite importante di questi studi sulla decodifica dei caratteri cinesi deriva direttamente dal tipo di compito assegnato in fase sperimentale. In sostanza, la tipologia del compito assegnato può influenzare gli effetti di *priming*. Per esempio, i compiti di denominazione inducono a una maggiore elaborazione fonologica, i compiti di categorizzazione semantica possono incoraggiare una maggiore attenzione sulla strategia di elaborazione legata al significato (Shen & Forster, 1999; Williams & Bever, 2010).

2.2 Condizioni di correlazione fra *prime* e *target*

Per ottenere un quadro preciso delle diverse forme di attivazione, il riconoscimento viene stimolato mediante diversi tipi di correlazioni, a livello lessicale e sublessicale (ovvero, operando su una relazione fra *prime* e *target* oppure fra radicale del *prime* e *target*) e sulla base di radicale semantico o radicale fonetico.

Circa quest'ultima distinzione, va sottolineato che quasi tutti i radicali hanno sia un valore semantico che un valore fonetico. Tuttavia, in letteratura, la classificazione si basa sulla posizione all'interno di un dato carattere di tipo semantico-fonetico (*xingshengzi* 形声字)². Il radicale collocato a sinistra – la posizione canonica (*legal*) dei radicali semantici – è detto radicale semantico; quello a destra è detto radicale fonetico³. Per esempio, il componente *mǎ* 马 'cavallo' compare come radicale fonetico in *mā* 妈 'mamma', e come radicale semantico di *qū* 驱 'condurre'. La guida di riferimento per la classificazione dei componenti in ciascun composto semantico-fonetici è costituita dallo *Hànzì yuánliú zìdiǎn* 汉字源流字典 (*Dizionario etimologico dei caratteri cinesi*; Gu, 2008). Infine, va ricordato che tra i radicali fonetici si trovano anche componenti che non sono inclusi nell'inventario tradizionale dei 214 radicali *Kangxi*, ma che tuttavia rivestono la funzione di radicale fonetico all'interno degli *xingshengzi*⁴. Per esempio, questo è il caso di *měi* 每 'ogni' utilizzato come radicale fonetico in caratteri quali *hǎi* 海 'mare', *huǐ* 悔 'pentirsi' e *méi* 酶 'enzima'.

La tipologia di relazioni utilizzata viene spesso codificata per rappresentare se *prime* e *target* hanno componenti sublessicali comuni. Nelle sezioni 3.2 e 3.3, verranno presentati diversi tipi di correlazione, di seguito proponiamo gli esempi tratti da Feldman e Siok (1999: 564-567), nel contesto di una ricerca sul riconoscimento dei caratteri in cinese L1, basati sulla presenza di uno stesso radicale (R±) e sulla loro congruenza semantica (S±). L'esperimento è progettato per dimostrare che il riconoscimento implica la processazione del radicale semantico. Sulla base di uno stesso radicale 讠 'parlare' e di uno stesso *target lùn* 论 'discutere', gli autori individuano quattro condizioni di *priming*:

R+S+ Il *prime píng* 评 'valutare' e il *target lùn* 论 'discutere' hanno lo stesso radicale 讠 (R+) e sono semanticamente congruenti (S+). In questo caso il radicale semantico è trasparente.

R+S- Il *prime zhū* 诸 'alcuni' e il *target* hanno lo stesso radicale semantico 讠 (R+), ma non sono semanticamente congruenti (S-). In questo caso il radicale semantico è opaco.

² Questi composti sono tipicamente designati come composti pittofonetici, tuttavia, nel contesto degli esperimenti di *priming* l'assunto è che la parte pittografica, tipicamente collocata a destra, veicola informazioni di tipo semantico. Per questo motivo, in questa disciplina di studi, per i *xingshengzi*, è in uso la denominazione *semantic-phonetic compounds* (cf. Sun, 2006: 104).

³ Tuttavia, va ricordato che nell'inventario completo dei composti semantico-fonetici, per il 6,46% dei caratteri le posizioni sono invertite (a destra la componente fonetica e a sinistra quella semantica), mentre per il 10,50% dei caratteri la struttura la componente radicale è in apice e quella semantica è in pedice, o viceversa (Zhou, 2018: 15).

⁴ Per una panoramica sulle unità di scrittura e sui componenti submorfemici del sistema di scrittura di cinese, si rimanda a Eletti, Casentini e Fontanarosa (in questo volume).

- R-S+ Il *prime shù* 述 ‘parlare’ e il *target* non hanno lo stesso radicale semantico 讠 (R-), ma sono semanticamente congruenti; infatti, il significato del *prime* (‘parlare’) è coerente con il significato del *target* (‘discutere’) (S+).
- R-S- Il *prime gān* 竿 ‘bastone’ e il *target* non hanno lo stesso radicale semantico 讠 (R-), e non sono semanticamente congruenti (S-).

2.3 Interazione fra correlazione e altri fattori

L'indagine seminale condotta da Feldmen e Siok (1999) ha portato alla luce una serie di problemi metodologici che possono emergere da un alto grado di correlazione. Per esempio, un esperimento impostato solo sulla base della condizione R+S+ (*prime píng* 评 ‘valutare’ > *target lùn* 论 ‘discutere’), non contribuisce positivamente a isolare gli effetti di ogni tipo di componente; in altre parole, l'effetto di facilitazione potrebbe dipendere, oltre che dalla somiglianza semantica legata alla condivisione del radicale, anche dalla somiglianza ortografica del radicale o dalla somiglianza semantica dei due caratteri.

Inoltre, nella condizione R+S- (*prime zhū* 诸 ‘alcuni’ > *target lùn* 论 ‘discutere’, nella quale il radicale condiviso è opaco semanticamente), la somiglianza ortografica legata alla compresenza del componente 讠 può contribuire all'inibizione del riconoscimento del *target*. Per escludere tale effetto, Feldmen e Siok (1999) hanno incluso *prime* visivamente simili nelle condizioni R+S+ e R+S-. I risultati hanno indicato che la facilitazione R+S+ e l'inibizione R+S- non hanno subito variazioni significative rispetto agli esperimenti con *prime* meno simili graficamente. Poiché la somiglianza grafica non ha effetto, la causa dell'inibizione può essere addotta solo all'incongruenza, rilevabile nel *prime zhū* 诸, tra attivazione del significato del radicale e opacità rispetto al carattere ospite.

L'indagine di Feldman e Siok (1999) ha quindi dimostrato che gli effetti di *priming* dipendono anche dal grado di trasparenza dei radicali, come confermato anche da Chen et al. (2006). Oltre alla *trasparenza*, altri fattori che potrebbero influenzare l'elaborazione dei radicali semantici sono la *coerenza*, la *combinabilità* e la *frequenza lessicale*. Tra i fattori rilevanti per la processazione fonetica, si trovano *regolarità*, *consistenza* e *combinabilità* (Zhou et al., 2013). Altre indicazioni essenziali provengono da Jin, Lee e Lee (2013), i quali hanno dimostrato che, sempre in ambito L1, il riconoscimento dei caratteri è sensibile a variabili lessicali come la *struttura*. Partendo da questi presupposti, vale la pena di sottolineare la necessità di considerare attentamente il grado di correlazione fra carattere stimolo e carattere bersaglio, e di dedicare una grandissima attenzione nella selezione degli *stimuli*, possibilmente attivando un progetto pilota prima di portare il test su scala più ampia.

2.4 La sequenza temporale di attivazioni

Poiché i radicali sono per definizione in forma scritta, l'effetto di *priming* tra il radicale e il carattere composto che lo ospita potrebbe derivare da una somiglianza semantica/fonologica, grafica o da entrambe. Per controllare le varie dimensioni di somiglianza, un esperimento ben ponderato deve essere progettato in modo da dissociare le varie componenti e osservare l'effetto desiderato. Ad esempio, se l'intervallo di tempo fra presentazione del *prime* e visualizzazione del *target* è troppo ravvicinato, diviene difficile distinguere univocamente l'effetto prodotto dalle caratteristiche semantiche del radicale da quello prodotto dalla componente ortografica; questo perché in intervalli ristretti gli effetti di somiglianza ortografica prevalgono sugli altri. Quindi, un'altra indicazione introdotta da Feldman e Siok (1999) al fine di minimizzare gli effetti di *priming* ortografico, è quella di estendere il tempo di esposizione del *prime*, aspetto sottolineato anche da Cheng (2012).

In sostanza, è possibile rivelare i dettagli della somiglianza rilevata (quali la dimensione di correlazione o l'andamento temporale relativo alle attivazioni), manipolando opportunamente il valore dell'asincronia stimolo-insorgenza (SOA) che, come anticipato, corrisponde all'intervallo di tempo nel quale viene presentato il *prime*, appena prima della visualizzazione del carattere *target*. A questo proposito, *benchmark* di riferimento validi in ambito L1 provengono dalle indagini di Perfetti e Tang (1998) e dal già citato lavoro di Feldman e Siok (1999). Una SOA di 243 ms tipicamente innesca una processazione semantica. Per contro, la somiglianza ortografica tra *prime* e *target* fornisce facilitazione solo a SOA molto brevi, pari 43 ms, ed è improbabile si verifichi a SOA 243 ms.

Come sottolineato da Perfetti e Liu (2006: 229-230), il *priming* fonologico diviene facilitante proprio nel punto in cui la somiglianza grafica diventa inibitoria (ovvero, a SOA 57 ms), un modello non osservato nella lettura alfabetica. Questo valore sembra confermato dalla SOA minima (si veda Tabella 1) stabilita da Zhou e Marslen-Wilson (2000: 1256) per i *task* di valutazione di caratteri omofoni.

Tabella 1.

Tempi di latenza e SOA in Zhou & Marslen-Wilson (2000)

SOA Coppia di stimoli	Latenza di risposta	
	“si”	“no”
57 ms	714 ms	785 ms
86 ms	687 ms	769 ms
200 ms	563 ms	619 ms

Ai partecipanti è stato chiesto di giudicare il più rapidamente e il più accuratamente possibile se il primo e il secondo carattere che vedevano (per esempio, *dú* 独 ‘solo, solitario’ e *dú* 读 ‘leggere’) al centro dello schermo del

computer fossero correlati fonologicamente. Come osservato da Liu, Wu, Sue e Chen (2006: 220), in tali condizioni sperimentali, l'indice SOA sembra inversamente proporzionale ai tempi di risposta (*response latency*). In altre parole, il tempo di risposta si riduce aumentando il tempo di esposizione del *prime*.

Infine, circa la sequenza fra attivazione semantica e attivazione fonologica, Jin et al. (2013) hanno scoperto che l'accesso fonologico alle parti fonetiche nei caratteri bipartiti inibisce o ritarda il processo di elaborazione semantica ma facilita il processo fonologico, mentre Tong et al. (2021) hanno dimostrato che il valore di SOA può essere modulato anche per dissociare l'effetto *priming* a livello di radicale e quella a livello di carattere

Se la sequenza di attivazione ortografica > fonologica > semantica sembra essere incontestata, permangono diverse aree grigie sui tempi di attivazione semantica. Perfetti e Tan (1998: 111) hanno proposto che «graphic information was activated first, within 43 ms, followed by phonological information within 57 ms and by semantic information within 85 ms», tuttavia in letteratura vi sono studi che studi che propongono risultati contrastanti (cfr. Perfetti & Liu, 2006: 219).

In conclusione, questi dati suggeriscono che l'attivazione ortografica avviene nelle primissime fasi del riconoscimento del carattere e si disperde in seguito, mentre la processazione dei contenuti funzionali avviene in una fase successiva e svolge un ruolo critico nel riconoscimento del carattere. Infine, dato che l'accesso al diverso tipo di informazioni sembra avvenire seguendo una sequenza temporale, l'elaborazione di ogni tipo di informazione può essere isolata individuando un opportuno tempo di esposizione del *prime*.

2.5 Procedure essenziali di priming in ambito L2

Nell'acquisizione dei caratteri cinesi L2 vengono utilizzate due versioni di attività decisionali lessicali: attività di decisione di *priming* e attività di decisione di pseudo-caratteri. Circa l'utilizzo di questa tecnica per esplorare lo sviluppo della sensibilità sublessicale, con particolare riferimento alla consapevolezza dei radicali, si rimanda all'articolo di Eletti, Casentini e Fontanarosa (in questo volume). Per quanto riguarda invece l'utilizzo degli pseudo-caratteri combinato a tecniche *priming*, la procedura classica per il compito di decisione (Wang, Perfetti, & Liu, 2003; Williams, 2013) include le seguenti fasi fondamentali:

- A. Vengono presentate coppie di caratteri correlati (ortograficamente, fonologicamente o semanticamente) e coppie non correlate (*prime* di controllo);
- B. I partecipanti riconoscono il secondo carattere e il tempo di risposta viene registrato;
- C. I dati vengono analizzati per verificare se il *prime* (sperimentale o di controllo) ha accelerato il tempo di riconoscimento del *target*.

L'effetto di *priming* è confermato solo se al termine dell'indagine si osserva un effetto di facilitazione o inibizione del riconoscimento. Questi fenomeni, infatti, implicano che la presenza del primo carattere attivi informazioni rilevanti che vengono utilizzate nell'elaborazione del secondo carattere.

I compiti di decisione basati su pseudo-caratteri possono essere utilizzati per indagare il ruolo della forma e della posizione del radicale. Una maggiore velocità e accuratezza di riconoscimento dei caratteri reali rispetto agli pseudo-caratteri indica che la componente grafica e strutturale dei radicali ha un impatto significativo nel processo di riconoscimento del carattere. Tuttavia, per isolare in modo più efficace l'impatto grafematico, si è ricorsi a tecniche di sfocatura parziale del carattere, argomento nel quale ritorneremo nella sezione 3.4, dedicata all'impatto dei contenuti grafematici. Di seguito invece presentiamo gli studi dedicati alla processazione dei valori funzionali dei radicali, ovvero legati all'elaborazione del loro valore semantico e fonetico.

3. Studi sull'impatto delle informazioni funzionali ed ortografiche

Rispetto ai radicali semantici, i radicali fonetici hanno un potere predittivo inferiore nel fornire informazioni sui caratteri che li ospitano. Diversi studi affermano infatti che il valore di *cueing* del radicale fonetico è inferiore a quello dei radicali semantici (Wang et al., 2016; Williams & Bever, 2010). Tuttavia, non mancano indagini che presentano risultati in controtendenza (West & Travers, 2007; Zhang, Wang, & Yin, 2014). Pertanto, il ruolo del radicale fonetico nell'elaborazione dei caratteri, sia per i lettori nativi che per gli studenti cinesi L2, non può essere ignorato.

3.1 Efficacia dei percorsi di attivazione semantica e fonologica

Anche se i lettori cinesi esperti sono in grado di accedere al lessico mediante entrambi i percorsi semantici e fonetici (*semantic and phonetic routes*), i risultati degli esperimenti mostrano che c'è una leggera predisposizione a fare affidamento sul percorso semantico rispetto al percorso fonetico (Williams & Bever, 2010). Quindi, il percorso semantico sembra essere il mezzo predefinito nel riconoscimento dei caratteri. Questa tesi è supportata anche dagli studi che hanno dimostrato che la via semantica potrebbe essere costruita prima della via fonologica. Shu e Anderson (1997), ad esempio, hanno scoperto che i bambini di madrelingua cinese possono utilizzare l'informazione semantica del radicale a partire dalla terza elementare nella scuola primaria, mentre un'elaborazione affidabile del percorso fonologico è riscontrata solo tre anni dopo. Simili risultati sono confermati da Anderson et al. (2003). Questi dati suggeriscono una progressione evolutiva a partire dalla categoria semantica. Date queste premesse, si presume che gli studenti cinesi L2 possano riuscire a sfruttare appieno la componente fonetica sul percorso fonologico (Williams, 2013: 308).

Per quanto riguarda studenti universitari di cinese L2 che abbiano completato almeno tre annualità di cinese, Williams (2013) ha scoperto che il percorso semantico è impiegato come un percorso affidabile mentre il percorso fonologico risulta essere ‘traballante’ e in fase di costruzione. Errori frequenti nell’elaborazione delle informazioni fornite dai radicali fonetici potrebbero indurre a procedere con l’alternativa ortografica. Vale dunque la pena di esplorare le dinamiche dei processi di attivazione fonologica e verificare in che misura possano essere indotti anche in apprendenti L2.

3.2 L’attivazione fonologica dei radicali semantici

Circa l’attivazione fonologica dei radicali semantici, un’indagine particolarmente influente è offerta dall’Esperimento 2 di William e Bever (2010). Lo studio prevedeva un compito di riconoscimento durante il quale ai partecipanti è stato chiesto di decidere se i caratteri abbinati presentati fossero omonimi. Le condizioni di correlazione erano quattro:

- P+C+ La coppia di caratteri ha lo stesso valore fonetico (P+) e condivide lo stesso radicale fonetico (C+); per esempio *ān* 安 ‘pace’ e *ān* 氨 ‘ammoniaca’.
- P-C+ La coppia ha un diverso valore fonetico (P-) ma condivide lo stesso radicale fonetico (C+); per esempio *wèi* 位 ‘posizione’ e *qì* 泣 ‘singhiozzare’.
- P+C- La coppia di caratteri ha lo stesso valore fonetico (P+) ma ha un diverso radicale fonetico (C-); per esempio *fēng* 丰 ‘abbondante’ e *fēng* 风 ‘vento’.
- P-C- La coppia di caratteri non ha lo stesso valore fonetico (P-) e non condivide lo stesso radicale fonetico (C-); per esempio *wǎng* 往 ‘verso’ e *gēn* 根 ‘radice’.

I risultati hanno mostrato che i radicali fonetici regolari in condizione P+C+ hanno un effetto positivo sul tempo di reazione rispetto alla condizione P+C- (nella quale non ci sono radicali fonetici condivisi). I radicali fonetici irregolari nella condizione P-C+, tuttavia, hanno causato ritardi e maggiori tassi di errore nel formulare il giudizio.

In sostanza, quando i radicali fonetici forniscono solo indicazioni parziali sui caratteri che li ospitano, la capacità di utilizzare queste informazioni è piuttosto ridotta. Nonostante questi limiti legati alla regolarità della componente fonetica, l’attivazione fonologica dei radicali semantici (già suggerita da Zhou, Lu, & Shu, 2000) è ormai un dato comprovato. Tale aspetto suggerisce che non vi sia alcuna differenza fondamentale tra l’elaborazione a livello lessicale e quella a livello sublessicale.

3.3 Attivazione semantica dei radicali fonetici

Dato che la maggior parte dei radicali fonetici sono anche caratteri a sé stanti con un senso proprio, è presumibile che, durante il processo di elaborazione sublessicale, venga processato anche il loro significato. Questa attivazione semantica è stata osservata in molti esperimenti (ad es., Tsang et al., 2017; Zhou & Marslen-Wilson, 1999) ed è stata dimostrata da Yeh, Chou e Ho (2017) utilizzando un compito di denominazione colore di tipo Stroop (*colour-naming Stroop task*). Negli esperimenti, ai partecipanti (studenti universitari di madrelingua cinese) è stato chiesto di nominare il colore di 18 caratteri stimolo visualizzati a schermo in giallo, rosso o ciano. L'esperimento si basa su quattro rapporti di correlazione fra carattere e valore semantico riferito al colore; inoltre, per ciascuna delle quattro condizioni sono anche state forniti caratteri di controllo.

- Color-Character:* Caratteri il cui significato è direttamente riferito al colore, per esempio *qīng* 青 'ciano'.
- Valid-Radical:* Caratteri che hanno la stessa pronuncia del loro radicale fonetico, ma che hanno un significato diverso, come *qīng* 清 'chiaro', nel quale figura il radicale fonetico *qīng* 青 'ciano'.
- Invalid-Radical:* Caratteri con radicale fonetico riferito a un colore, che tuttavia sono diversi da quest'ultimo sia nella pronuncia che il significato, come *cāi* 猜 'indovinare'.
- Associative-Radical:* Caratteri che contengono un radicale semanticamente correlato a un colore come *xù* 恤 'pietà', il cui radicale fonetico è *xuè* (o *xiè*) 血 'sangue'.

L'idea di fondo di questi esperimenti è che il tempo di reazione (RT) possa essere rallentato quando il colore grafico del carattere è incongruente rispetto al valore semantico dell'unità lessicale considerata. Per esempio, in italiano si ha un effetto Stroop quando il rispondente deve leggere a voce alta la parola 'rosso' visualizzata a schermo nel colore verde. La scoperta chiave di Yeh et al. (2017) è stata che l'effetto Stroop è riscontrato con caratteri il cui significato non è correlato al colore ma con radicale fonetico riferito a un colore (ad esempio, *cāi* 猜 'indovinare'); l'effetto Stroop è altresì confermato con caratteri il cui radicale fonetico è associato semanticamente a un colore (come *xù* 恤 'pietà'). Oltre a confermare che il riconoscimento dei caratteri cinese comporta la scomposizione dei caratteri nei loro radicali costituenti, questa indagine ha dimostrato che il valore semantico di ciascun componente è attivato indipendentemente, compreso quello dei radicali fonetici.

L'interferenza fra valore semantico del radicale fonetico e quello del radicale semantico dovrebbe in teoria avere un impatto negativo importante nel

processo di riconoscimento del carattere. Tuttavia, studi dedicati alla sequenza temporale delle attivazioni dimostrano che la forza dell'attivazione semantica dei radicali fonetici diventa più debole con SOA più lunga e scompare dopo 200 ms (Lee et al., 2006; Zhou & Marslen-Wilson, 1999b).

3.4 Studi sull'impatto dei contenuti grafematici

Le indagini sull'elaborazione ortografica dei caratteri hanno affrontato una prima questione di ordine generale: l'impatto del contenuto grafemico è correlato anche al tipo di radicale? In altre parole, il processo di attivazione innescato dal grafema è correlato al tipo di informazione funzionale veicolato dal radicale (semantico o fonetico)? A questo proposito, vi è consenso generale sul fatto che il valore di attivazione (*cueing*) della componente ortografica è superiore nei radicali fonetici rispetto a quelli semantici (Wang, 2006; Williams, 2013). In questa sede, vale comunque la pena di presentare le metodologie utilizzate per raggiungere tale conclusione e mettere in luce anche qualche limite di questo approccio sperimentale.

Il ruolo delle diverse componenti grafemiche (semantiche o fonetiche) nella decodifica delle informazioni ortografiche è stato analizzato primariamente attraverso studi incentrati su compiti di decisione lessicale con caratteri a radicale sfocato (*'blurred radical' character lexical decision task*), una metodologia introdotta da Williams e Bever (2010) nella rilevazione dei percorsi di riconoscimento da parti di lettori madrelingua cinese⁵.

Lo scopo di questo compito sperimentale è limitare le operazioni di riconoscimento a una sola componente (semantica o fonetica), tramite l'oscuramento parziale del carattere. A questo fine, fra gli *stimuli* vengono inclusi anche pseudo-caratteri, come negli esempi visibili in Figura 1.



Figura 1. Esempi di pseudo-carattere a radicale sfocato (da Williams, 2013: 309)

Questa metodologia è stata poi adottata da Williams (2013) per individuare l'impatto della sfocatura nella codifica delle informazioni ortografiche e

⁵ Nello specifico, Williams e Bever (2010) hanno rilevato una leggera preferenza per il percorso semantico da parte dei lettori madrelingua.

verificare quale percorso o strategia di decodifica lessicale, su base semantica o fonologica, viene adottata dai lettori L2. Nello specifico, il protocollo utilizzato in tale studio prevedeva 60 unità di cui 30 pseudo-caratteri e 30 caratteri reali. Ai soggetti è stato chiesto di svolgere un compito di decisione lessicale, ovvero, premere il tasto *si* o *no* per decidere se ciascuna unità visualizzata fosse un carattere reale o meno. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi, ciascuno dei quali è stato esposto a un diverso set di unità. Nel primo gruppo sperimentale, metà dei caratteri presentati aveva i radicali semantici sfocati e l'altra metà aveva componenti fonetiche sfocate. Nel secondo gruppo, l'area di sfocatura è stata invertita, in modo che lo stesso carattere che nel primo gruppo aveva un radicale semantico sfocato, venisse ora visualizzato con la componente fonetica sfocata e viceversa. L'effetto di sfocatura ha indotto i soggetti a decodificare le informazioni del radicale non sfocato e ha consentito di guidare l'attenzione selettivamente sul tipo di radicale prescelto (semantico o fonetico).

Dall'analisi dei dati è emerso che la componente fonetica gioca un ruolo cruciale nei processi di riconoscimento: infatti, nell'identificazione di pseudo-caratteri con radicale fonetico sfocato è stato registrato un più alto tasso di errore.

A questo proposito, lo stesso autore ha sottolineato un importante *caveat*. Rispetto ai radicali semantici, quelli fonetici tendono ad avere più tratti. Di conseguenza, i radicali fonetici tipicamente forniscono più informazioni ortografiche. Questa osservazione è confermata dal fatto che, incrociando i tempi di reazione con il numero di tratti nella sezione sfocata, il tasso di riconoscimento tende ad aumentare man mano che la componente fonetica diviene più complessa, indipendentemente da quale parte del carattere è stata schermata. Come osservato dallo stesso Williams (2013: 311) questo dato suggerisce che i soggetti 'spacchettano' le informazioni ortografiche sulla base dei tratti, a partire dalla componente fonologica.

Infine, l'impatto del numero dei tratti è ulteriormente confermato confrontando le prestazioni fra scrittura semplificata e tradizionale. Per quest'ultima, infatti, è stato osservato un rallentamento rispetto ai caratteri con radicale fonetico sfocato testati con la scrittura semplificata. In sostanza, in un composto semantico-fonetico la schermatura del radicale fonetico comporta una perdita di informazioni maggiore rispetto a quella del radicale semantico. I soggetti hanno pertanto bisogno di più tempo per processare il radicale fonetico. Di qui la conclusione che quest'ultimo è il mezzo dominante per l'identificazione del carattere. Sulla base dei risultati di cui sopra, Williams ha concluso che gli studenti L2 erano consapevoli del valore fonologico del radicale fonetico, tuttavia, la loro conoscenza del radicale fonetico non è sufficiente per implementare un uso costruttivo delle sue informazioni fonologiche per ottenere risultati affidabili. In altre parole, «[t]he phonetic component would be acting as a sort of "anchor" for reading, being decoded for orthographic value before moving on to the semantic radical» (Williams, 2013: 310-311).

Va segnalato che il compito di decisione lessicale con radicale sfocato presenta alcuni inconvenienti metodologici. In primo luogo, i partecipanti potrebbero dover concentrarsi maggiormente sulle componenti sfocate che causano l'impedimento nell'accesso lessicale iniziale (Wang et al., 2016: 131). In secondo luogo, i componenti semantici sono di dimensioni relativamente più piccole e con meno tratti, i componenti semantici sfocati potrebbero essere più difficili da identificare rispetto ai componenti fonetici sfocati allo stesso livello. Terzo, dall'esempio di Williams (2013), visibile in Figura 1, possiamo vedere che lo pseudo-carattere include il radicale 𠃉, che non dispone di una rappresentazione fonologica nell'elaborazione lessicale. In sostanza, i risultati potrebbero essere compromessi dalle informazioni squilibrate fornite da questi due tipi di componenti (Wang et al., 2016: 131).

4. Conclusioni

Durante questo breve excursus sono stati messi in luce alcuni punti chiave per la progettazione di uno studio empirico sul riconoscimento dei caratteri in cinese. In primo luogo, la necessità di progettare con estrema attenzione i tempi di esposizione (SOA) e la lista degli *stimuli*, individuando correlazioni appropriate all'attivazione che si intende esplorare, e tenendo conto dei fattori che possono influenzare il compito di riconoscimento, quali la frequenza lessicale, la struttura e la trasparenza dei radicali, per citare i più comuni.

All'impatto cruciale dei fattori appena elencati, se ne aggiunge un secondo, correlato alla scarsa conoscenza delle informazioni fonologiche dei radicali, aspetto che caratterizza lo stadio acquisizionale degli apprendenti L2 prima del livello avanzato. In letteratura (ad es., Perfetti & Liu, 2006; Williams; 2013) sono stati descritti scenari nei quali si osserva una predilezione dei soggetti L2 per il valore ortografico (rispetto a quello fonologico), la quale è molto probabilmente legata all'impossibilità di percorrere con successo la strada di decodifica fonologica (*phonological route*). Inoltre, gli studi finora suggeriscono che l'abilità di elaborazione semantica, seppur in una fase di sviluppo più avanzata rispetto a quella fonologica, tende ad essere impiegata come misura secondaria, probabilmente per effetto dell'abitudine a sistemi di scrittura alfabetici, con la conseguente scarsa abitudine a decodificare contenuti semantici nel processo di riconoscimento lessicale.

Queste considerazioni suggeriscono che lo sviluppo della sensibilità sublessicale e la conoscenza del valore semantico e fonologico dei radicali rappresentano una condizione preliminare per ogni studio che voglia indagare con successo i processi di riconoscimento da parte di apprendenti cinese L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALTMANN, G.T.M. (1996). *The Ascent of Babel an Exploration of Language, Mind, and Understanding*. New York: Oxford University Press.
- ANDERSON, R.C., LI, W., KU, Y.-M., SHU, H., & WU, N. (2003). Use of partial information in learning to read Chinese characters. *Journal of educational psychology*, 95(1), 52.
- BRAZE, D., & GONG, T. (2018). Orthography, word recognition, and reading. In E.M. Fernandez & H.S. Cairns (a cura di), *The Handbook of Psycholinguistics* (pp. 269-293). Hoboken (NJ): Wiley Blackwell.
- CHEN, M.-J., WEEKES, B.S., PENG, D., & LEI, Q. (2006). Effects of semantic radical consistency and combinability on Chinese character processing. In P. Li, L.H. Tan, E. Bates, & O.J.L. Tzeng (a cura di), *Handbook of East Asian Psycholinguistics* (pp. 175 - 186). Cambridge: Cambridge University Press.
- CHENG, H.-W. (2012). *Semantic and Phonological Activation in First and Second Language Reading* (tesi di dottorato non pubblicata), Boston University, ProQuest LCC. (3520228).
- ELETTI, V., CASENTINI, M., & FONTANAROSA, L. (in questo volume). Lo sviluppo della sensibilità sublessicale negli apprendenti italiani di cinese lingua straniera. In C. Romagnoli e S. Conti (a cura di), *La ricerca sulla didattica e acquisizione del cinese in Italia*. Roma: Roma TrE-Press.
- FELDMAN, L.B., & SIOK, W.W. (1999). Semantic radicals contribute to the visual identification of Chinese characters. *Journal of Memory and Language*, 40(4), 559-576.
- GU, Y. 谷衍奎 (a cura di). (2008). *Hanzi yuanliu zidian 汉字源流字典 [Character Etymology Dictionary]*. Beijing: Huaxia Publishing.
- JIN, Z., LEE, J., & LEE, Y. (2013). The phonological process with two patterns of simplified Chinese characters. *Research in Language*, 11(4), 389-403.
- LEE, C.-Y., TSAI, J.-L., HUANG, H.-W., HUNG, D.L., & TZENG, O.J. (2006). The temporal signatures of semantic and phonological activations for Chinese sublexical processing: An event-related potential study. *Brain research*, 1121(1), 150-159.
- LIU, I., WU, J., SUE, I., & CHEN, S. (2006). Phonological mediation in visual word recognition in English and Chinese. In P. Li, L.H. Tan, E. Bates, & O.J.L. Tzeng (a cura di), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics* (Vol. 1: Chinese, pp. 218-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU, Y., WANG, M., & PERFETTI, C.A. (2007). Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners. *Memory & Cognition*, 35(3), 471-480.
- MA, B., WANG, X., & LI, D. (2015). The processing of visual and phonological configurations of Chinese one- and two-character words in a *priming* task of semantic categorization. *Frontiers in Psychology*, 6, 1918.

- PERFETTI, C.A., & LIU, Y. (2006). Reading Chinese characters: Orthography, phonology, meaning, and the lexical constituency model. In P. Li, L.H. Tan, E. Bates, & O.J.L. Tzeng (a cura di), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics* (Vol. 1: Chinese, pp. 225-236). Cambridge: Cambridge University Press.
- PERFETTI, C.A., & TAN, L. (1998). The time course of graphic, phonological, and semantic activation in Chinese character identification. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24(1), 101-118.
- SHEN, D., & FORSTER, K.I. (1999). Masked phonological priming in reading Chinese words depends on the task. *Language and Cognitive Processes*, 14(5-6), 429-459.
- SHEN, H.H., & KE, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese. *The Modern Language Journal*, 91(1), 97-111.
- SHU, H., & ANDERSON, R.C. (1997). Role of radical awareness in the character and word acquisition of Chinese children. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 78-89.
- SUN, C. (2006). *Chinese: A Linguistic Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- TONG, X., XU, M., ZHAO, J., & YU, L. (2021). The graded priming effect of semantic radical on Chinese character recognition. *Frontiers in Psychology*, 12, 119.
- TROFIMOVICH, P., & MCDONOUGH, K. (2011). Using priming methods to study L2 learning and teaching. In P. Trofimovich & K. McDonough (a cura di), *Applying Priming Methods to L2 Learning, Teaching and Research: Insights from Psycholinguistics* (Vol. 30, pp. 3-17). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- TSANG, Y.-K., WU, Y., NG, H.T.-Y., & CHEN, H.-C. (2017). Semantic activation of phonetic radicals in Chinese. *Language, Cognition and Neuroscience*, 32(5), 618-636.
- WANG, M., PERFETTI, C.A., & LIU, Y. (2003). Alphabetic readers quickly acquire orthographic structure in learning to read Chinese. *Scientific studies of reading*, 7(2), 183-208.
- WANG, M.-Y. (2006). Examining the bias for orthographic components using an apparent motion detection task. *Psychologia*, 49(3), 193-213.
- WANG, X. 王协顺, WU, Y. 吴岩, ZHAO, S. 赵思敏, NI, C. 倪超, & ZHANG, M. 张明 (2016). *Xingpang he shengpang zai xingshengzi shibie zhong de zuoyong* 形旁和声旁在形声字识别中的作用 [The effects of semantic radicals and phonetic radicals in Chinese phonogram recognition]. *Acta Psychologica Sinica*, 48(2), 130-140.
- WEST, R., & TRAVERS, S. (2007). Tracking the temporal dynamics of updating cognitive control: An examination of error processing. *Cerebral Cortex*, 18(5), 1112-1124.

- WILLIAMS, C. (2013). Emerging development of semantic and phonological routes to character decoding in Chinese as a foreign language learners. *Reading & writing*, 26(2), 293-315.
- WILLIAMS, C., & BEVER, T. (2010). Chinese character decoding: A semantic bias? *Read Writ*, 23, 589-605.
- YEH, S.-L., CHOU, W.-L., & HO, P. (2017). Lexical processing of Chinese sub-character components: Semantic activation of phonetic radicals as revealed by the Stroop effect. *Scientific reports*, 7(1), 1-12.
- ZHANG, F., FAIRCHILD, A. J., & LI, X. (2017). Visual antipriming effect: evidence from Chinese character identification. *Frontiers in Psychology*, 8, 1791.
- ZHANG, J., WANG, J., & YIN, C. (2014). The role of phonetic radicals and semantic radicals in phonetics and semantics extraction of phonogram characters: an eye movement study on components perception. *Acta Psychologica Sinica*, 46(7), 885-900.
- ZHANG, T., & KE, C. (2018). Research on L2 Chinese character acquisition. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 103-133). Oxford, New York: Routledge.
- ZHOU, J. (2018). *Component Skills of Reading Among Learners of Chinese as a Second Language* (tesi di dottorato non pubblicata), University of Hawai'i at Mānoa.
- ZHOU, L., PENG, G., ZHENG, H.-Y., SU, I.-F., & WANG, W.S. (2013). Sub-lexical phonological and semantic processing of semantic radicals: A primed naming study. *Reading and Writing*, 26(6), 967-989.
- ZHOU, X., & MARSLÉN-WILSON, W. (1999). The nature of sublexical processing in reading Chinese characters. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(4), 819.
- ZHOU, X., & MARSLÉN-WILSON, W. (2000). The relative time course of semantic and phonological activation in reading Chinese. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 26(5), 1245-1265.
- ZHOU, X. 周晓林, LU, X. 鲁学明, & SHU, H. 舒华 (2000). *Yacihui shuiping jiangong de benzhi: xingpang de yuyin jihuo* 亚词汇水平加工的本质: 形旁的语音激活 [The nature of sublexical processing in reading Chinese: phonological activation of semantic radicals]. *Acta Psychologica Sinica*, 32(1), 20-24.

LO SVILUPPO DELLA SENSIBILITÀ SUBLESSICALE NEGLI APPRENDENTI ITALIANI DI CINESE LINGUA STRANIERA

Valentino Eletti, Marco Casentini, Lucrezia Fontanarosa¹

ABSTRACT:

Il cinese è una lingua morfo-sillabica il cui sistema ortografico presenta tre livelli: il tratto, il radicale e il carattere. Ogni carattere occupa uno spazio tipografico e corrisponde ad un morfema e la parola è, di solito, composta da due caratteri. Questo articolo mostra come si sviluppa la sensibilità linguistica verso gli elementi sublessicali negli apprendenti italo-foni che studiano cinese nella scuola secondaria. Nello specifico si fornirà un quadro dello sviluppo della sensibilità strutturale, submorfemica, e morfemica che sembrano tutte e tre incrementali rispetto all'anno di studio della lingua e in parziale correlazione tra loro.

PAROLE CHIAVE: *Lingua cinese, Riconoscimento parole, Sensibilità sublessicale, Sensibilità strutturale, Sensibilità submorfemica, Sensibilità morfemica, Abilità di lettura*

Chinese is a morpho-syllabic language whose script has three distinct layers: the stroke, the radical and the character. Each character occupies an independent typographic space and corresponds to a morpheme. The word is usually made up of two characters. This article aims to see how linguistic transparency towards the sub-lexical elements of Chinese develops in Italian-speaking learners who study the language in secondary school. We will provide a picture of the development of the structural transparency, of the submorphemic transparency and of the morphemic transparency, which seem incremental to the year of study of the language and in partial correlation with each other.

KEYWORDS: *Chinese language, Word recognition, Sublexical awareness, Structural transparency, Submorphemic transparency, Morphemic transparency, Reading ability*

1. Introduzione

Leggere è un processo complesso e leggere in una lingua straniera lo è doppiamente perché può costringere il lettore ad abbandonare le proprie norme grafemiche e a dover apprendere come decodificare un sistema di scrittura diverso dal proprio. Un processo di decodifica del genere presuppone di dover imparare nuovamente a segmentare le parole in una lingua seconda

¹ Per il presente articolo i paragrafi 1 e 6 sono stati curati da Lucrezia Fontanarosa, i paragrafi 2 e 3 da Marco Casentini e i paragrafi 4 e 5 da Valentino Eletti. Si ringrazia inoltre il dott. Sergio Conti per la consulenza sull'analisi statistica.

(L2) o in una lingua straniera (LS)², di chiedersi come la lingua *target* attribuisca l'informazione all'interno dei morfemi, di capire che grado di corrispondenza esiste tra grafema e fonema, costringendo di fatto l'apprendente a definire – o meglio, ridefinire – il concetto stesso di parola (Koda, 2005).

La differenza fra i sistemi di scrittura e di codifica può quindi rappresentare, nello sviluppo del processo di lettura, un ostacolo che l'apprendente deve superare sin dall'inizio del suo percorso di apprendimento per riuscire progressivamente ad analizzare segmenti informativi di complessità e lunghezza maggiore. Per superare questo ostacolo, secondo il *components skills approach* (Carr & Levy, 1990), l'apprendente deve riuscire a passare da processi definiti di livello inferiore, come possono essere la *word recognition efficiency*³ e la consapevolezza fonologica, a quelli di livello superiore, legati ad esempio alla comprensione sintattica e ai significati contestuali.

Proprio in questa prospettiva di ricerca, Pae (2018: 2) riporta che: «an understanding of how readers process different forms of scripts can provide insight into overall reading processes in general, and about specific cognitive mechanisms and constraints in particular». Porre quindi l'attenzione su un aspetto che, almeno in apparenza, può sembrare specifico come quello della differenza fra i sistemi di scrittura aiuta invece a gettare maggiore luce sui processi di ordine superiore legati alla lettura in generale. Come è ribadito anche in Pytlyk (2011), l'informazione ortografica esercita un'influenza – almeno per le lingue a base alfabetica – non solo a livello di fonetica ma anche di parola, modificando le modalità stesse in cui gli ascoltatori alfabetizzati analizzano e segmentano gli stimoli uditivi.

Per gli apprendenti di cinese come lingua straniera (LS) la cui prima lingua (L1) non è una lingua morfosillabica, il riconoscimento delle parole in ricezione scritta risulta essere un aspetto problematico del processo di apprendimento proprio per la distanza esistente tra le due lingue e perché la parola, in cinese, viene codificata in maniera differente da un punto di vista ortografico, grafemico e morfologico (Lin, Wang, & Singh, 2018). Ad esempio, un primissimo elemento di distanza per gli apprendenti italiani di cinese LS può essere rappresentato dal fatto che la scrittura *target*, prima ancora di utilizzare un sistema di codifica morfosillabico, sia una *scriptio continua*: non presentando nessuno spazio tipografico fra le parole il processo di segmentazione è ancora più problematico. Shen (2018: 135), nei suoi studi sull'acquisizione della lingua cinese, ribadisce che il riconoscimento automatico delle singole parole risulta essere un importante prerequisito per l'acquisizione e lo sviluppo dell'abilità di lettura in generale. Vedere come si sviluppano i

² Intendiamo per lingua seconda (L2) una lingua straniera imparata nel paese dove essa è la variante più diffusa. Per lingua straniera (LS) si intende una lingua non materna appresa nel proprio paese (Balboni, 2012).

³ La *word recognition efficiency* può essere definita come l'abilità di riconoscere parole (i) in modo veloce e accurato, (ii) non intenzionale e (iii) con l'impiego di poche risorse attentive (Hasher & Zacks, 1979; Perfetti, 1985; Shiffrin & Dumais, 1981).

processi legati al riconoscimento e alla trasparenza dei costrutti sublessicali è un aspetto determinante per il riconoscimento generale delle parole.

Nel presente articolo verranno dunque mostrati i dati riguardanti lo sviluppo di questi processi di livello inferiore, nello specifico mostrando con quali modalità e caratteristiche, negli apprendenti italofofoni di cinese L2, si affini quella sensibilità linguistica che permette loro di sfruttare in maniera efficace gli elementi sublessicali della lingua, siano essi puramente strutturali e ortografici o capaci di veicolare informazione semantica. Non parliamo quindi specificatamente dell'abilità di *word recognition efficiency*, quanto di una serie di costrutti e sotto-abilità che potremmo definire corollarie ma che, comunque, possono essere ricondotte alla *word recognition efficiency*.

Per questo motivo ci concentreremo su quelli che in Yip (2000) vengono definiti come *sub-word-level lexemes*, ovvero gli elementi sotto-ordinati alla parola, che rappresentano una categoria che nel cinese scritto risulta essere particolarmente complessa e ricca nella sua definizione. Ad una prima comparazione notiamo che l'italiano scritto utilizza, rifacendoci al modello della *orthographic depth theory* (Katz & Frost, 1992), un'ortografia che possiamo definire 'superficiale' perché presenta un'alta corrispondenza fra grafema e fonema; il cinese, al contrario, si colloca dall'altro lato dello spettro, essendo caratterizzato da un sistema di scrittura 'profonda', ovvero che non esplicita in maniera sistematica il nesso tra grafema e fonema ma sembra dare la priorità ad altre informazioni linguistiche, come ad esempio quello tra l'unità grafemica, cioè il carattere, e il morfema. Si può dunque affermare il sistema di scrittura cinese mappa con maggiore – ma non assoluta – efficacia i morfemi, mentre quello dell'italiano rappresenta, con un alto grado di corrispondenza, i fonemi. La differenza fra i due sistemi di codifica costringe l'apprendente italofono a fare proprio un set di competenze legate alla decodifica dell'input scritto.

2. Basi teoriche e stato dell'arte

Il sistema grafemico del cinese presenta tre livelli distinti e si compone di *bǐhuà* 笔画 'tratto', *bùshǒu* 部首 'radicale' e *hànzì* 汉字 'carattere' (Shen & Ke, 2007).

Partendo dall'elemento più semplice possiamo quindi affermare che il tratto è l'unità minima del segno nel sistema di scrittura del cinese; ogni carattere è composto da un numero definito di tratti che ne determina la 'densità' visuale: i caratteri composti da un numero di tratti maggiore sono infatti considerati più densi di quelli composti da un numero più contenuto, e i primi risultano essere più difficili da produrre e ricordare da parte degli apprendenti (Ke, 1996).

Il radicale, che rappresenta l'elemento di livello intermedio, è in realtà un termine ombrello, spesso usato in maniera opaca anche nella letteratura in

lingua cinese (Chen, 2015), e sta ad indicare, nel suo significato più ampio, le componenti, cioè quegli elementi indipendenti a livello visuale che compongono i caratteri e che possono o meno svolgere anche la funzione di indici fonetici o semantici. I radicali possono essere quindi divisi più nello specifico in *bùjiàn* 部件 ‘chunks’ o ‘componenti’ vere e proprie, da un lato, e *bùshǒu* 部首 ‘radicali’ o *piānpáng* 偏旁 ‘marcatori semantici’, dall’altro. Le componenti rivestono solo valore strutturale e compositivo (Wu, 2017), mentre i radicali possono svolgere funzioni più complesse che travalicano l’ambito meramente ortografico della lingua. Quando il radicale svolge il ruolo di marcatore semantico tende ad indicare appunto un ambito di significato generale a cui poter legare il carattere stesso (Wei, 2015). Quest’ultima funzione è particolarmente evidente in una categoria specifica di caratteri, quelli chiamati *xíngshēngzì* 形声字 ‘composti pittofonetici’. I composti pittofonetici rappresentano la categoria più numerosa di caratteri cinesi, arrivando a costituire, secondo alcune stime, tra l’80 e il 90% della totalità (Zhang & Ke, 2018: 105). Uno tra i molti esempi di marcatore semantico – se ne contano quasi duecento – è quello rappresentato dal radicale *shuǐ* 氵 ‘acqua’. Esso tende ad indicare l’ambito semantico legato all’acqua, infatti i morfemi quali *hé* 河 ‘fiume’, *hǎi* 海 ‘mare’ o *hàn* 汗 ‘sudore’ presentano tutti questo radicale nella parte sinistra del carattere. Questa tendenza non risulta essere sistematica ed alcuni marcatori semantici sono significativamente più produttivi e trasparenti rispetto ad altri; si noti comunque che il 70% dei caratteri insegnati ad apprendenti di livello base di cinese risulta essere trasparente per quanto riguarda la funzione del radicale semantico (Kuo, Kim, Yang, Li, Wang, & Li, 2015: 2).

Infine, il carattere è il livello più alto del sistema ortografico del cinese ed è quell’elemento che occupa uno spazio tipografico discreto e univoco e, a livello di struttura compositiva, può essere formato da una o più componenti (Pine, Huang, & Huang, 2003); nel primo caso si tratta di un carattere integrale o semplice, nel secondo caso di un carattere composto. Ad esempio, il carattere *chē* 车 ‘veicolo’ è un carattere semplice perché è costituito da una sola componente e l’unità di livello inferiore risulta essere quindi il tratto. Al contrario, il carattere *jiào* 较 ‘comparare’ è un carattere composto in quanto è possibile scinderlo in due elementi indipendenti *chē* 车 e *jiāo* 交, ognuno dei quali, se espunto dal carattere stesso, può, a sua volta, svolgere la funzione di carattere integrale (rispettivamente ‘veicolo’ e ‘consegnare’). Si noti, inoltre, che c’è un rapporto quasi biunivoco tra caratteri e morfemi in cinese e questo rende le parole, che sono quasi sempre bisillabiche, dei composti bimorfemici e bisillabici con un alto grado di trasparenza semantica.

Le posizioni che le componenti possono assumere all’interno di un carattere sono molteplici. In questa ricerca definiamo sensibilità strutturale la capacità, da parte dell’apprendente, di riconoscere quali ‘combinazioni’ di componenti possono o meno contribuire alla formazione di caratteri plausibili. Definiamo

invece la sensibilità submorfemica come la capacità di inferire il significato o, comunque, l'ambito di significato generale, di un carattere pittofonetico sulla base del marcatore semantico che lo contraddistingue.

Abbandonando l'ambito grafemico della lingua possiamo notare, come accennato, che il cinese presenta un'altissima corrispondenza fra carattere e morfema e le parole cinesi sono per la maggior parte formate da due o più morfemi. Nello specifico, secondo alcune stime, solo il 5.68% delle parole sarebbe costituita da un solo morfema, il 72.05% da due morfemi e il restante da tre o più morfemi (Shen, 2018). Il morfema presenta quindi un grado di indipendenza anche dal punto di vista grafemico. L'ultimo livello della sensibilità sublessicale è quindi rappresentato dalla capacità di riconoscere la struttura interna di una parola polimorfemica.

Gli studi sul riconoscimento delle strutture sublessicali del cinese sono sicuramente stati caratterizzati da una preponderante attenzione verso i caratteri. I contributi che trattano – anche indirettamente – di trasparenza e analisi dei caratteri sono infatti tra i primi ad essere stati pubblicati, nonché tra i più ricchi. Si ricordi, tra i primissimi, quello di Ai (1948), in cui è emerso che il numero dei tratti di un carattere ne influenza l'acquisizione. L'attenzione verso gli aspetti relativi agli elementi sublessicali quali invece le componenti, i radicali o anche i caratteri stessi, intesi però come morfemi che fanno parte di parole polimorfemiche, sono, per certo, più recenti.

Partendo dagli elementi di livello intermedio notiamo che la letteratura si è concentrata molto sugli studi che prendono in considerazione i radicali e meno su quelli che trattano i *bùjiàn* 部件, le 'componenti', come oggetto di analisi.

Gli studi che hanno preso in esame la sensibilità strutturale in quanto tale hanno però messo in evidenza che, da parte degli apprendenti, la trasparenza nei confronti di questo costrutto emerge molto presto (Shen & Ke, 2007) e che saper scomporre in maniera efficace i caratteri complessi ne facilita e velocizza il processo acquisizionale (Taft & Chung, 1999). Non tutti gli studi hanno però raggiunto le stesse conclusioni, ad esempio, nel *modello di Ke* (Zhang & Ke, 2018: 124), la sensibilità verso le componenti emerge nell'ultimo stadio dello sviluppo, definito da Ke come *automatic component processing stage*. Secondo Ke, questo livello di competenza tenderà a corrispondere a quello dei parlanti nativi di cinese ed è caratterizzato dalla capacità di capire se un carattere nuovo è composto da una combinazione (non) ammissibile delle sue componenti submorfemiche.

Tra gli autori che si esprimono in merito allo sviluppo della conoscenza dei radicali o degli indici semantici presenti all'interno dei caratteri, si può citare il lavoro di Williams (2013), che ha notato come i caratteri con un marcatore semantico vengano riconosciuti dagli apprendenti di cinese LS con maggiore accuratezza rispetto a quelli che non ne presentano alcuno. Lo sviluppo di questa sensibilità è però più lento rispetto a quella strutturale e le motivazioni risiedono nel fatto che la lingua cinese presenta una grande varietà di modalità

compositive per i caratteri, e quella dei caratteri complessi che presentano un marcatore fonetico e uno semantico è, seppur la più numerosa come occorrenza, solo una tra le tante. Lo studio di Xu, Chang e Perfetti (2014) ha messo in luce come il raggruppamento dei caratteri che presentano gli stessi radicali semantici ne facilita sia il riconoscimento che l'acquisizione stessa, ribadendo comunque che l'inferenza del significato di un carattere sulla sola base dell'indice semantico che lo compone non è sempre affidabile.

In ultimo, lo sviluppo della sensibilità e trasparenza morfemica del cinese nella ricezione scritta è un aspetto dell'acquisizione linguistica trattato solo marginalmente; spesso è infatti il carattere ad essere usato come elemento di analisi, nonostante questo non sempre rappresenti un morfema. I vantaggi di un approccio basato sui morfemi e non sui caratteri viene, tra gli altri, messo in evidenza da Orton e Scrimgeour (2019), secondo i quali presentare il lessico agli apprendenti per vicinanza morfemica e conoscere quali morfemi risultano essere più produttivi di altri facilita il processo di apprendimento.

Per quanto riguarda gli studi sulla trasparenza degli elementi lessicali polimorfemici, nel contributo di Li e Li (2008) le parole polimorfemiche sono state divise per gradi di trasparenza e si è notato come, per gli apprendenti anglofoni di cinese LS, al diminuire della trasparenza del composto diminuiva anche l'accesso al significato. Un ulteriore studio è quello condotto da Wang e Xing (2010) in cui si è osservato come gli apprendenti tendano ad acquisire in maniera più efficace i morfemi legati rispetto a quelli liberi perché, argomentano gli autori, i morfemi liberi presentano una maggiore possibilità combinatoria e, spesso, nel combinarsi il loro significato può subire uno *shift*. Ad esempio, il morfema *shui* 水, 'acqua' si combina per formare delle parole polimorfemiche come *shuǐyín* 水银 'mercurio' (letteralmente 'acqua + argento') o *shuǐní* 水泥 'cemento' ('acqua' e 'argilla'). Al contrario, quelli legati, svolgono delle funzioni affissuali più stabili. Per esempio, il suffisso bisillabico ma monomorfemico *zhǔyì* 主义 '-ismo' permette di formare parole quali *yìnxìàngzhǔyì* 印象主义 'impressionismo', o *dìguózhǔyì* 帝国主义 'imperialismo'.

Uno dei limiti della letteratura qui presentata è che, pur riuscendo a identificare le varie componenti dei costrutti in maniera efficace, essi vengono spesso considerati come completamente indipendenti l'uno dall'altro. Invece, secondo il modello dell'*interactive reading model* (Rumelhart, 1976), per l'apprendente, gli ordini linguistici sono bidirezionalmente permeabili. Secondo questo modello, infatti, l'apprendente riesce a costruire il significato raccogliendo informazioni da ogni livello linguistico, a partire dai grafemi, dal lessico, fino ad arrivare alla sintassi. Inoltre, un aspetto ugualmente rilevante nel processo di costruzione del significato è che il lettore non segue nessuna sequenza preordinata tra gli ordini linguistici dell'*input* scritto, anzi tende a combinare strategie *bottom-up* e *top-down*, e a continuare a farlo per tutto il processo di apprendimento (Rumelhart, 1976). Nel presente studio, prendiamo in considerazione questa possibilità dell'acquisizione delle abilità

di lettura. Ipotizziamo quindi che gli apprendenti di cinese LS, nell'affrontare una lingua le cui modalità di codifica sono così diverse rispetto all'italiano, sfruttino tutto il *set* di abilità in proprio possesso. Dunque, con il presente studio investigheremo se le diverse abilità relative alla sensibilità sublessicale possano correlarsi tra di loro. Da un altro punto di vista più pratico, fornire un quadro acquisizionale più chiaro per gli apprendenti che stanno facendo un percorso scolastico può inoltre essere utile nella modulazione degli obiettivi e dei descrittori presenti nel Sillabo della lingua cinese⁴.

In ultimo, la grande maggioranza degli studi svolti sull'acquisizione e la trasparenza sublessicale del cinese LS ha coinvolto apprendenti la cui L1 era l'inglese o il giapponese (Koda, 1996; Mori, 2014). Uno studio dove il *target* di riferimento è rappresentato invece da apprendenti italo-foni può infatti mettere in luce delle peculiarità dell'influenza della L1 in questo processo.

Le domande di ricerca di questo studio sono pertanto le seguenti: 1) come si sviluppa la sensibilità sublessicale negli apprendenti di cinese LS che lo studiano come materia curricolare nella scuola secondaria di secondo grado? 2) Esistono correlazioni tra lo sviluppo della sensibilità sublessicale e l'esposizione alla lingua?

Per rispondere a queste domande, agli informanti sono stati somministrati tre test specifici che miravano ad analizzare il macro-costrutto della sensibilità sublessicale, scomposto in: (i) sensibilità strutturale, (ii) submorfemica e (iii) morfemica.

3. Metodo

3.1 Partecipanti

Il campione di questo studio è composto da 182 apprendenti italo-foni che studiano la lingua cinese come materia curricolare nella scuola secondaria italiana. Per motivi principalmente legati alla privacy, in seguito alle indicazioni fornite dai dirigenti scolastici degli istituti presi in esame, non sono state raccolte né informazioni anagrafiche né relative a ciò che concerne la famiglia degli informanti. Agli informanti, è stato però chiesto di indicare l'annualità che stavano correntemente frequentando al momento della raccolta dati, così da poter calcolare eventuali correlazioni tra esposizione alla lingua e sensibilità sublessicale (v. Tabella 1). Previa somministrazione del test è stato inoltre richiesto il consenso formale del professore di lingua e del dirigente scolastico dell'istituto di riferimento.

Il test, nella sua versione definitiva online, è stato sottoposto tramite la piattaforma di *testing* e raccolta dati *Testmoz* agli studenti di cinque scuole secondarie di secondo grado italiane.

⁴ <<https://scuole.vda.it/images/news/sillabocinese.pdf>> (ultimo accesso: 21 ottobre 2021).

Tabella 1.

Numero dei partecipanti al test sulla sensibilità strutturale

Anno di corso	Numero informanti	%
I anno	42	23.1%
II anno	29	15.9%
III anno	62	34.1%
IV anno	33	18.1%
V anno	16	8.8%
Totale	182	100%

3.2 Descrizione del test

Al fine di indagare lo sviluppo della sensibilità sublessicale negli apprendenti di cinese LS, si è proceduto alla realizzazione di un test specifico, composto da un totale di 30 quesiti e così suddivisi a seconda del costrutto sublessicale preso in considerazione:

- i) 8 riguardanti la sensibilità strutturale;
- ii) 12 riguardanti la sensibilità submorfemica;
- iii) 10 riguardanti la sensibilità morfemica.

Nella prima serie di quesiti è stato chiesto a ciascun informante di identificare, tra cinque opzioni per ogni domanda, il carattere che ‘presentava qualcosa di strano’. Le opzioni di risposta includevano, dunque, quattro caratteri corretti e uno sbagliato, per il quale è stata proposta una struttura con il radicale in posizione illegale (i.e. *hàn* 捍 ‘difendere’ con il radicale *shǒu* 扌 ‘mano’ a destra), come esemplificato nella Tabella 2. L’apprendente doveva quindi essere in grado di identificare il *non-character* sulla base della struttura compositiva ‘impossibile’ dello stesso.

Tabella 2.

Esempi di caratteri modificati per la sezione del test sulla sensibilità strutturale

n.	Carattere iniziale	Pinyin	Struttura compositiva	Numero di tratti	Carattere modificato
1	佩	<i>Pèi</i>	<i>Left-right</i>	8	𠄎
2	悬	<i>Xuán</i>	<i>Top-down</i>	11	𠄎
3	捍	<i>Hàn</i>	<i>Left-right</i>	10	𠄎
4	盜	<i>Dào</i>	<i>Top-down</i>	11	𠄎

Relativamente alla seconda serie di quesiti, concernenti la valutazione dello sviluppo della sensibilità submorfemica, è stato chiesto ad ogni informante di scegliere tra quattro opzioni il significato di caratteri a loro sconosciuti (Tabella 3). L'apprendente deve quindi essere in grado di riconoscere la posizione più probabile del marcatore semantico, riconoscerne il significato e, sulla base di esso, riuscire a desumere il significato del carattere. Così, ad esempio, per il carattere *yòu* 柚, l'apprendente doveva riconoscere il marcatore semantico relativo ad albero/pianta *mù* 木 e scegliere quindi la risposta più probabile, 'pompelmo'. Nessuno dei caratteri usati in questa sezione, infatti, rientra tra quelli presenti nei libri di testo usati dai partecipanti del presente questionario. Tuttavia, alcuni criteri di scelta sono stati rispettati e, nello specifico, sono stati selezionati solamente caratteri con componenti semantiche altamente produttive e definite come acquisibili per il livello A1+ dall'European Benchmarking Chinese Language⁵. Nella scelta dei distrattori, inoltre, si è optato per delle parole che appartenessero alla stessa categoria grammaticale del target e che, a livello semantico, non interferissero con l'ambito esplicitato dal radicale, ad esempio, per il carattere *jù* 炬 'torcia' caratterizzato dal marcatore semantico relativo a 'fuoco' si sono presi in considerazione solo sostantivi che non potessero essere collegati all'ambito semantico del fuoco.

Tabella 3.

Esempi di quesiti per la sezione del test sulla sensibilità submorfemica

柚	炬
a. imbottitura	a. matita
b. lingotto	b. noce
c. pompelmo	c. torcia
d. pietra	d. serpente

Infine, per l'ultima serie di domande, agli informanti è stato chiesto di scegliere, tra cinque opzioni di risposta, la traduzione corretta (in cinese) di parole composte italiane che presentano delle similitudini strutturali e morfologiche con i loro corrispettivi cinesi (es., 'vicedirettore': *fùzhǔrèn* 副主任 'vice + direttore').

Le parole in italiano che si è scelto di impiegare appartengono a quel gruppo definito in Scalise (1994) semi-parole o *compound* neoclassici (Pirani, 2008). Tutte le parole italiane proposte presentano inoltre un alto grado di corrispondenza morfologica con il loro corrispettivo cinese. Gli elementi che costituiscono dei prefissi in italiano corrispondono a prefissi in cinese, così come per i suffissi che si è scelto di impiegare. Sono state scelte parole composte dove la radice era rappresentata da un carattere che gli apprendenti non

⁵ L'European Benchmarking Chinese Language è stato un progetto di collaborazione tra quattro università europee che ha permesso la stesura di una lista di descrittori per i livelli A0, A1 e A2 del cinese sul modello del Quadro comune europeo di riferimento.

conoscevano, mentre il morfema legato era rappresentato da un affisso ad alta produttività presente nei libri di testo degli apprendenti. Per le parole target si è deciso di scegliere cinque parole formate da prefissi e cinque da suffissi, mentre per i distrattori si sono scelte delle *pseudo-word* morfemiche (Tamaoka, 2014) per le quali intendiamo degli *item* composti da parole polimorfemiche dove l'ordine tra morfemi risulta invertito.

I risultati dei test sono stati analizzati statisticamente attraverso l'uso di test ANOVA robusti con media sfoltita del 20%. La scelta della statistica robusta è giustificata dal fatto che i dati non rispettano i requisiti di normalità delle distribuzioni e omogeneità delle varianze.

Poiché l'obiettivo dello studio è quello di individuare il punto esatto in cui emergono le competenze prese in esame, in caso di ANOVA significativi si è scelto di non confrontare tutte le possibili combinazioni tra le annualità, ma di operare una serie di *planned comparisons* che mettessero a confronto solamente le annualità contigue tra loro. In tutti i casi, la dimensione dell'effetto riportata è la *explanatory measure of effect size* ξ (Wilcox & Tian, 2011).

4. Risultati

4.1 Sensibilità strutturale

Come si può osservare dai dati illustrati nella Tabella 4, la consapevolezza strutturale può essere considerata incrementale rispetto all'esposizione alla lingua. Difatti, il valore medio dei risultati, il cui massimale è 8, cresce in rapporto all'anno di studio della lingua (v. anche Figura 1).

Tabella 4.

Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale

Anno di corso	M	SD
I anno	3.07	1.76
II anno	3.55	1.94
III anno	5.34	2.32
IV anno	6.03	2.10
V anno	6.31	1.88

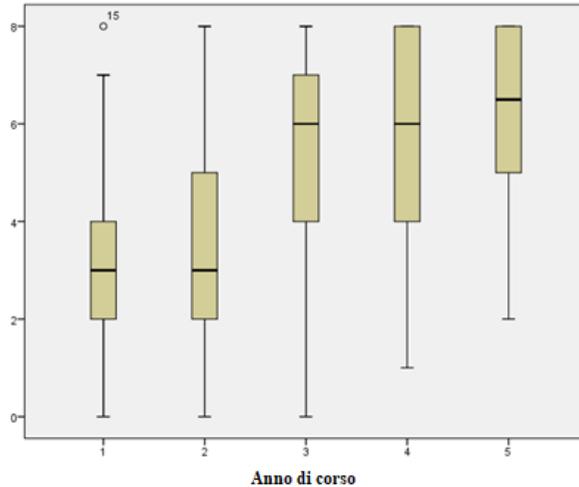


Figura 1. Distribuzione dei dati del test sulla consapevolezza strutturale per annualità

Per verificare se tra i gruppi fosse presente una differenza significativa è stato eseguito un test ANOVA robusto. I risultati per le cinque annualità messe a confronto sono risultati essere significativi: $F(4, 38.91) = 22.08$; $p = .00$ ($< .05$). Da questo risultato è possibile affermare che esiste una differenza significativa fra le diverse annualità. Successivamente, è stata condotta una serie di *planned comparisons* fra tutti i gruppi per indagare tra quali coppie di annualità questa differenza fosse significativa. Dai risultati è emerso che la differenza fra le medie del secondo e del terzo anno è risultata essere significativa ($p < p_{crit} = .013$), come emerge dai dati riportati nella Tabella 5:

Tabella 5.

Confronto fra le medie per il costrutto della consapevolezza strutturale

Confronti	p	t	df	95% CI	ξ^2
I e II anno	.23	1.23	30.35	-1.32, 0.33	0.2
II e III anno	.00*	4.33	51.96	-3.31, -1.21	0.54
III e IV anno	.22	1.22	45.92	-1.96, 0.48	0.21
IV e V anno	.83	0.22	18.99	-1.80, -1.46	0.08

* $p < p_{crit}$

4.2 Sensibilità submorfemica

Questa sezione del test è stata sottoposta a quattro delle cinque annualità prese in esame. Si è deciso di escludere gli studenti al primo anno di studio di cinese che, al momento della somministrazione, avrebbero svolto solo due mesi di lezioni frontali di cinese e per i quali l'input non sarebbe quindi stato

comprensibile. Nella Tabella 6 sono riportati i dati relativi alle statistiche descrittive per ciascuna annualità. Così come quella strutturale, anche quella submorfemica appare incrementale in relazione all'anno di appartenenza in quanto si può notare che la M dei risultati, il cui massimale è in questo caso 12, tende a crescere di anno in anno (v. anche figura 2).

Tabella 6.

Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza submorfemica

Anno di corso	M	SD
II anno	5.10	1.98
III anno	5.85	3.20
IV anno	8.24	2.65
V anno	8.00	2.98

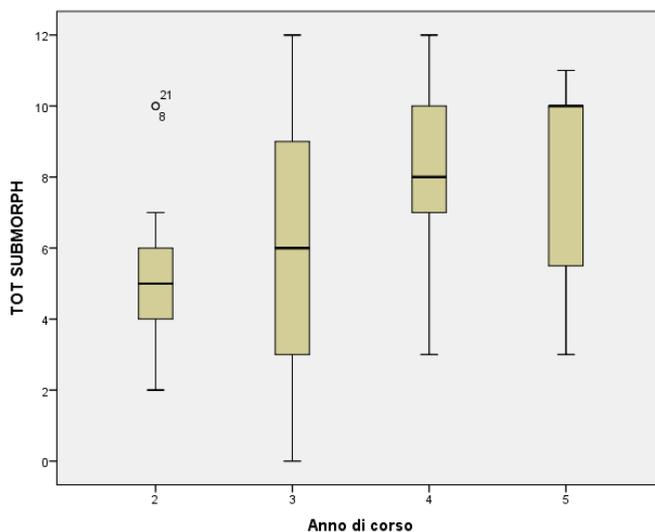


Figura 2. Distribuzione dei valori per il test sulla sensibilità submorfemica

Per verificare se tra i gruppi fosse presente una differenza significativa per quel che riguarda la sensibilità submorfemica, è stato eseguito un test ANOVA robusto, i cui risultati per le quattro annualità sono significativi: $F(3, 32.23) = 14.96$; $p = .00 (< .05)$. Da questo risultato è possibile affermare che, in generale, esiste una differenza significativa fra le annualità. Dai risultati delle *planned comparisons* (Tabella 7) è emerso che la differenza fra terzo e quarto anno di studio della lingua è l'unica ad essere significativa ($p < p_{crit} = .017$):

Tabella 7.

Confronto fra le medie per il costrutto della consapevolezza submorfemica

Confronti	p	t	df	95% CI	ξ^2
II e III anno	.26	1.12	54.90	-1.90, 0.53	0.19
III e IV anno	.00*	4.10	50.65	-4.37, 1.50	0.54
IV e V anno	.66	0.44	16.54	-2.46, 1.61	0.14

* $p < p_{crit}$

4.3 Sensibilità morfemica

Il test, nella sua versione definitiva, come per quello sulla sensibilità submorfemica, è stato sottoposto a quattro delle cinque annualità prese in esame vedendo la partecipazione complessiva di 140 informanti. Nella Tabella 8 sono riportati i dati delle statistiche descrittive per ciascuna annualità. Come per i costrutti precedentemente analizzati, anche quello della sensibilità morfemica appare incrementale rispetto all'anno che si frequenta, si può notare infatti che la M dei risultati, il cui massimale è 10, tende a crescere di anno in anno. Dalla figura 3 è possibile notare che, a dispetto di un effetto *plateau* tra le medie del quarto e quinto anno, gli studenti sembrano acquisire un maggiore grado di correttezza nelle risposte; si noti infatti che gli estremi inferiori dei *whiskers* del *box plot* per il quinto anno sono visibilmente più contenuti rispetto a quelli del quarto anno, a riprova di una maggiore correttezza media nelle risposte.

Tabella 8.

Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza morfemica

Anno di corso	M	SD
II anno	2.28	1.25
III anno	3.60	2.28
IV anno	5.00	2.89
V anno	5.06	2.20

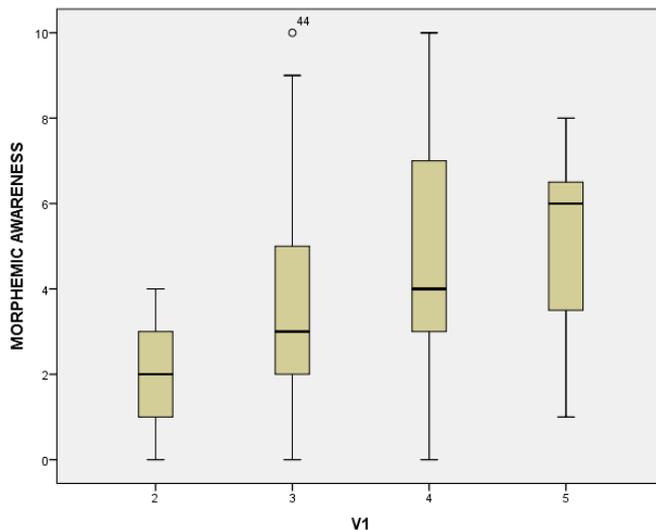


Figura 3. Distribuzione dei valori per il test sulla sensibilità morfemica

In ultimo, per vedere se fosse presente una differenza significativa tra i gruppi, è stato eseguito un test ANOVA robusto, i cui risultati sono significativi: $F(3, 30.18) = 10.40$; $p = .00 (< .05)$. Da questo risultato è possibile affermare che esiste una differenza significativa fra le medie. Anche in questo caso sono state poi condotte una serie di *planned comparisons* fra tutti i gruppi, per indagare tra quali coppie di annualità questa differenza fosse significativa. Dai risultati è emerso che ad essere significativa è la differenza fra secondo e terzo anno ($p < p_{crit} = .017$; Tabella 9):

Tabella 9.

Confronto fra le medie per il costrutto della consapevolezza morfemica

Confronti	p	t	df	95% CI	ξ^2
II e III anno	.00*	2.75	49.39	-1.68, -0.26	0.42
III e IV anno	.04	2.07	26	-2.93, -0.01	0.35
IV e V anno	.41	0.82	26.36	-2.58, 1.1'	0.17

* $p < p_{crit}$

4.4 Confronto tra i diversi ordini di trasparenza e sensibilità sublessicale

Per verificare l'influenza del livello di competenza linguistica sui diversi ordini di trasparenza e sensibilità sublessicale, si è deciso infine di condurre un test di correlazione non parametrico, il Tau di Kendall, in quanto parte degli assunti per il test parametrico non potevano essere soddisfatti in pieno. Dall'analisi dei dati, condotta per ciascuna annualità, è emerso che per il

secondo anno nessuna coppia dei costrutti relativi alla sensibilità sublessicale è risultata essere correlata⁶, in quanto il valore di p è risultato maggiore di .05 per tutte e tre le coppie, come si può notare dalla Tabella 10:

Tabella 10.

Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il II anno

Secondo anno		Sensibilità strutturale	Sensibilità submorfemica	Sensibilità morfemica
Sensibilità strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	-.06	.08
	Sign. a due code (p)		.68	.56
Sensibilità submorfemica	Tau di Kendall (r)	-.06	1.00	.08
	Sign. a due code (p)	.68		.61
Sensibilità morfemica	Tau di Kendall (r)	.08	.08	1.00
	Sign. a due code (p)	.56	.61	

Per il terzo anno vediamo invece che risultano essere significative le correlazioni fra tutte le coppie di costrutti, a riprova della maggiore consapevolezza nei confronti della lingua e anche di un certo grado, appunto, di correlazione fra gli ordini sublessicali del cinese scritto, come si nota dai dati presentati nella Tabella 11:

Tabella 11.

Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il III anno

Terzo anno		Sensibilità strutturale	Sensibilità submorfemica	Sensibilità morfemica
Sensibilità strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	-.06	.08
	Sign. a due code (p)		.68	.56
Sensibilità submorfemica	Tau di Kendall (r)	.32	1.00	.08
	Sign. a due code (p)	.00*		.61
Sensibilità morfemica	Tau di Kendall (r)	.30	.08	1.00
	Sign. a due code (p)	.00*	.61	

* $p < .05$

Per il quarto anno sono state trovate delle correlazioni tra le coppie dei costrutti della sensibilità strutturale e submorfemica e tra quelle della sensibilità submorfemica e morfemica (Tabella 12). Inoltre, si noti che l'indice di correlazione è risultato maggiore, se confrontato con quello del terzo anno.

⁶ Nello specifico, le correlazioni testate sono tra (i) sensibilità strutturale vs. sensibilità submorfemica; (ii) sensibilità strutturale vs. sensibilità morfemica e (iii) sensibilità submorfemica vs. consapevolezza morfemica.

Tabella 12.

Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il IV anno

Quarto anno		Sensibilità strutturale	Sensibilità submorfemica	Sensibilità morfemica
Sensibilità strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	.36	.11
	Sign. a due code (p)		.01*	.43
Sensibilità submorfemica	Tau di Kendall (r)	.36	1.00	.36
	Sign. a due code (p)	.01*		.01*
Sensibilità morfemica	Tau di Kendall (r)	.11	.86	1.00
	Sign. a due code (p)	.43	.01*	

* $p < .05$

Per il quinto anno, invece, il numero degli informanti ($n = 16$) non era sufficiente per condurre una correlazione di Kendall che fornisse dei risultati attendibili.

5. Discussione

I dati ottenuti dai test somministrati agli studenti evidenziano che la sensibilità strutturale, quella submorfemica e quella morfemica si affinano in base all'esposizione all'*input* linguistico con differenze più o meno marcate a seconda dell'annualità di appartenenza degli apprendenti. Infatti, si evince che una maggiore esposizione alla lingua permette agli studenti di acquisire una più elevata capacità di riconoscimento della struttura e dei vari elementi che compongono i caratteri e i lemmi, e di sfruttare queste informazioni in maniera efficace per inferire il significato di morfemi o parole a loro sconosciuti.

Dai dati relativi alla sezione del test sulla sensibilità strutturale si può osservare che quest'ultima rappresenta un costrutto incrementale e si correla in maniera positiva rispetto all'esposizione all'*input* linguistico. Più nello specifico, possiamo affermare che tra il secondo e il terzo emerge in maniera più significativa e marcata l'abilità di riconoscimento della struttura interna dei caratteri, con un progressivo decrescere dell'*effect size* all'aumentare dell'esposizione.

Per la sensibilità submorfemica si è potuto invece osservare che l'incremento maggiore delle competenze linguistiche necessarie alla comprensione dei caratteri sconosciuti è stato riscontrato tra il terzo e il quarto anno; questo incremento è risultato essere significativo anche da un punto di vista statistico risultando in un *effect size* più consistente rispetto a quelli delle altre coppie di annualità. Da un ulteriore confronto con i risultati relativi alla sezione del test sulla sensibilità strutturale, si può inoltre notare come la trasparenza submorfemica si emerga quindi con un anno di 'ritardo' rispetto a quella strutturale, a riprova del fatto che l'apprendente tende a riconoscere prima le strutture grafiche e solo in seguito le loro funzioni.

Per quanto riguarda la sensibilità morfemica, alla luce dei dati raccolti e delle analisi condotte, si può notare come anche questo costrutto sia incrementale rispetto all'esposizione, presentando però delle proprie specificità. Infatti, la trasparenza morfemica aumenta al crescere dell'esposizione (fino al quarto anno), per poi 'livellarsi' su di un *plateau* tra il quarto e il quinto anno e non raggiunge mai livelli elevati di accuratezza in quanto la media dei risultati per il quinto anno è comunque più bassa rispetto al massimale. L'incremento maggiore, confermato dall'analisi statistica, si riscontra tra il secondo e il terzo anno di studio, in concomitanza con l'aumento della sensibilità strutturale. Questo dato è interessante perché mostra come il passaggio fra il secondo e terzo anno sia cardinale per l'apprendimento delle strutture sublessicali: l'apprendente, infatti, inizia a 'comprendere' sia le dinamiche strutturali di formazione dei caratteri, sia quelle relative alla formazione delle parole polisillabiche, identificando le funzioni di alcuni morfemi.

Confrontando i dati relativi allo sviluppo della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica possiamo quindi notare che la prima a emergere è quella strutturale, in contraddizione con il modello presentato in Zhang e Ke (2018), in cui invece si afferma che per un apprendente capire con successo se un carattere è formato da una combinazione legittima delle componenti è una delle ultime abilità a manifestarsi.

La trasparenza submorfemica si affina invece tra il terzo e quarto anno di studio. La prima forma di trasparenza è quindi puramente ortografica mentre quelle successive hanno a che fare con il significato degli elementi submorfemici e sublessicali. In ultimo, sulla base del test di correlazione tra i costrutti sopraelencati possiamo inoltre vedere che sono presenti delle interdipendenze e dei legami fra il riconoscimento dei costrutti relativi agli ordini linguistici sublessicali e che queste correlazioni iniziano a manifestarsi in maniera significativa a partire dal terzo anno. Nel secondo anno di studio della lingua i risultati del test non mostrano alcuna correlazione, e questo potrebbe essere legato al fatto che l'apprendente non ha ancora sviluppato le abilità che gli permettono di segmentare in maniera efficace le unità sublessicali e di sfruttare gli indici in esse contenuti per inferire il significato degli elementi rapportandoli tra loro. Gli elementi linguistici sono, a questo punto dello sviluppo linguistico, ancora opachi per l'apprendente. Confrontando questi risultati dei test è chiaro che lo sviluppo sia della sensibilità submorfemica si fa più consistenti solo a partire dal terzo anno di studio della lingua. Nel terzo e nel quarto anno le correlazioni si fanno più evidenti, con un incremento maggiore nel quarto anno di studio, in cui si consolidano i legami tra sensibilità morfemica e submorfemica e tra quella submorfemica e strutturale. Da queste due coppie di correlazioni si può quindi affermare che gli studenti, a partire da un certo grado del proprio sviluppo linguistico, riescono a sfruttare in maniera efficace i collegamenti tra la sensibilità strutturale e quella submorfemica e tra quella submorfemica e quella morfemica.

Tuttavia, uno dei limiti della presente ricerca può essere sicuramente

rappresentato dalle dimensioni del campione per quanto riguarda il numero degli apprendenti di cinese al quinto anno di studio ($n = 16$). La difficoltà di trovare studenti di cinese che frequentano il quinto anno è dovuta al fatto che l'introduzione della lingua cinese in molti istituti scolastici è relativamente recente e in molte classi non è ancora stato concluso un ciclo scolastico completo. Un ulteriore limite è sicuramente identificato nella modalità di somministrazione del test. Il test, pensato per essere sottoposto in presenza, è stato invece svolto a distanza con un ritardo rispetto ai tempi previsti in prima battuta e una rimodulazione necessaria di alcuni quesiti. Questa modalità, se da un lato permette di far svolgere lo stesso test contemporaneamente – o quasi – in diversi istituti, dall'altra parte può ridurre il controllo per uno svolgimento completamente trasparente dello stesso. Per mitigare questa possibile problematica, si è deciso di ridurre il tempo per lo svolgimento del test a 30 minuti (rispetto ai 45 originariamente pensati per il test in presenza).

Inoltre, in un'ottica di prospettiva d'indagine futura, bisognerebbe tenere conto di una realtà fondamentale nel panorama scolastico attuale, ossia la presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), ed in particolar modo degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento. In Italia un contributo è stato fornito dal lavoro, su *task* specifici per studenti BES, di Formica (2018). Questi studenti potrebbero avere delle difficoltà nell'identificazione dei caratteri, ma, ad oggi, non sono ancora stati condotti studi che ne chiariscano le problematiche. Dunque, con il diffondersi della didattica del cinese nella scuola secondaria italiana, speriamo che studi futuri prendano in esame questo aspetto.

6. Conclusioni

Attraverso l'analisi dei test si è potuto osservare come le abilità legate allo sviluppo della trasparenza sublessicale negli apprendenti italofofoni seguano una sequenza acquisizionale interessante. I primi incrementi significativi nello sviluppo di queste abilità si registrano tra il secondo e il terzo anno di studio e hanno a che vedere con la trasparenza strutturale e con quella morfemica. L'ultima abilità a emergere è quella della trasparenza submorfemica, tra il terzo e il quarto anno. Nel confronto fra queste abilità è interessante notare come la trasparenza submorfemica sia l'elemento cardine per la correlazione fra le diverse abilità, essa si correla infatti con la sensibilità strutturale e con quella morfemica svolgendo quindi una funzione di rapporto tra questi tre ordini sublessicali.

In ultimo, nonostante i limiti elencati, alla luce dei risultati ottenuti si possono tuttavia proporre delle attività didattiche per facilitare e stimolare il processo di sviluppo della sensibilità sublessicale. Ad esempio, agli studenti del primo e del secondo anno possono essere presentate delle attività che si concentrino sugli aspetti strutturali e submorfemici del carattere come:

raggruppamento di caratteri con radicali in comune (Xu, Chang, & Perfetti, 2014); estrapolazione del radicale in comune per caratteri diversi; *cloze* facilitato. Per il triennio invece si propongono esercizi volti non solo alla fissazione dei singoli caratteri in quanto tali, ma anche al riconoscimento del significato di essi per una più fruibile composizione delle parole. Gli esercizi suggeriti sono ricostruzione frasi; formazione di diversi caratteri a partire da un unico radicale; *cloze* test classico; riconoscimento, all'interno di un testo, dei caratteri appartenenti a una area tematica comune. Il focus per il biennio è quindi sulla forma grafemica del carattere mentre per il triennio verterà sulle funzioni e sull'aspetto semantico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AI, W. 艾伟 (1948). *Hanzi wenti yuedu xinli* 汉字问题阅读心理 [Il processo psicologico della lettura dei caratteri]. Beijing: Zhonghua Book Company
- CARR, T.H., & LEVY, B.A. (a cura di). (1990). *Reading and its Development: Component Skills Approaches*. Orlando: Academic Press.
- CHEN, C. 陈春雷 (2015). Xiandai hanyu jiaocai zhong pianpang, bushou he bujian de dingyi wenti 现代汉语教材中偏旁 部首和部件的定义问题 [Problemi di denifizion per componenti laterali, radicali e componenti dei caratteri]. *Yuyan wenxue xueshu yanjiu* 语言文学学术研究, 5, 44-50.
- FORMICA, A. (2015). La didattica della lingua cinese in classi con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. In A. Brezzi & T. Lioi (a cura di), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado* (pp. 67-76). Roma: Sapienza Università Editrice.
- HASHER, L., & ZACKS, R.T. (1979). Automatic and effortfull processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 356-388.
- LARSON-HALL, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- KATZ, L., & FROST, R. (1992). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam: New Holland.
- KE, C. (1996). An empirical study on the relationship between Chinese character recognition and production. *The Modern Language Journal*, 80(3), 340-349.
- KODA, K. (1996). L2 word recognition research: a critical review. *The Modern Language Journal*, 80(4), 450-460.
- KODA, K. (2005). *Insight into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- KUO, L., KIM, T., YANG, X., LI, H., WANG, H., & LI, Y. (2015). Acquisition of Chinese characters: the effects of character properties and individual differences among second language learners. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.
- LI, J., & LI, Y. (2008). On the transparency of lexical meaning. *Studies in Language and Linguistics*, 28, 50-65.
- LIN, C.Y., WANG, M., & SINGH, A. (2018). Introduction to script processing in Chinese and cognitive consequences for bilingual reading. In Pae, H.K. (a cura di), *Writing Systems, Reading Processes and Cross-linguistic Influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean Languages* (pp. 25-48). Amsterdam: John Benjamins.
- NATION, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORI, Y. (2014). Review of recent research on Kanji processing, learning, and instruction. *Japanese Language and Literature*, 48(2), 403-430.

- ORTON, J., & SCRIMGEOUR, A. (2019). *Teaching Chinese as a Second Language*. New York: Routledge.
- PAE, H.K. (2018). Written languages, East-Asian scripts, and cross-linguistic influences. In Pae, H.K. (a cura di), *Writing Systems, Reading Processes and Cross-linguistic Influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- PERFETTI, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- PINE, N. HUANG, P., & HUANG, R. (2003). Decoding strategies used by Chinese primary school children. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 777-812.
- PIRANI, L. (2008). Bound roots in Mandarin Chinese and comparison with European 'semi-words'. In K.M. Chan & H. Kang (a cura di), *Proceedings of the 20th NACCL* (pp. 261-278), The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- PYTLYK, C. (2011). Shared orthography: Do shared written symbols influence the perception of L2 sounds? *The Modern Language Journal*, 95(4), 541-557.
- RUMELHART, D. E. (1976). *Toward an Interactive Model of Reading*. San Diego: University of California.
- SCALISE, S. (1994). *Le strutture del linguaggio: morfologia*. Bologna: il Mulino.
- SHEN, H., & KE, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese. *The Modern Language Journal*, 91(1), 97-111.
- SHEN, H. (2018). Chinese as a second language reading: lexical access and text comprehension. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 134-150). Oxon: Routledge.
- SHIFFRIN, R.M., & DUMAIS, S.T. (1981). The development of automatism. In J.R. Anderson (a cura di), *Cognitive Skills and their Acquisition* (pp. 111-140). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- TAFT, M., & CHUNG, K. (1999). Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 42, 243-251.
- WANG, J., & XING, H. (2010). The of overseas students' acquisition of monosyllabic polysemous morphemes. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 2, 10-16.
- WEBB, S., & NATTON, P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- WEI, L. 魏励 (2015). *Hanzi bushou jieshuo 汉字部首解说* [Spiegazione degli indici dei caratteri]. Pechino: Shangwu yinshuguan guoji youxian gongsi.
- WILCOX, R., & TIAN, T.S. (2011). Measuring effect size: A robust heteroscedastic approach for two or more groups. *Journal of Applied Statistics*, 38(7), 1359-1368.
- WILLIAMS, C. (2013). Emerging development of semantic and phonological routes to character decoding in Chinese as a foreign language. *Reading and Writing*, 26(2), 293-315.

- WU, R. 吴润仪 (2017). *Hanzi bujian jiexi* 汉字部件解析 [Analisi delle componenti dei caratteri]. Pechino: Shangwu yinshuguan.
- XU, Y., CHANG, L., & PERFETTI, C. (2014). The effect of radical-based grouping in character learning in Chinese as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 98(3), 773-793.
- YIP, P. (2000). *The Chinese Lexicon*. Abingdon: Routledge.
- ZHANG, T., & KE, C. (2018). Research on L2 Chinese character acquisition. In C. Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 103-132). Oxon: Routledge.

SCRITTURA COLLABORATIVA IN SINCRONO ONLINE A SUPPORTO DELL'APPRENDIMENTO DEL CINESE COME LINGUA STRANIERA

Gloria Gabbianelli

ABSTRACT:

Questo studio indaga le percezioni di studenti di cinese LS sull'impiego della scrittura collaborativa in sincrono online. Un percorso didattico di cinque incontri è stato svolto con 17 studenti universitari nell'ambito di un corso di cinese di livello intermedio. I dati sono stati raccolti attraverso osservazione diretta, un questionario e domande aperte. I risultati rivelano che sebbene l'attività di scrittura in sincrono sia percepita come motivante ed efficace per migliorare l'abilità di produzione scritta cinese, incrementando spontaneità e rapidità di composizione, non è considerata sostituiva della scrittura manuale, né viene pienamente percepito il potenziale della pratica didattica collaborativa.

PAROLE CHIAVE: *Cinese come lingua straniera, Didattica online, Insegnamento del cinese, Produzione scritta in cinese, Scrittura collaborativa, Apprendimento in sincrono, Interazione tra pari*

This study investigates students' perceptions of employing online synchronous collaborative writing on their Chinese learning experience. Five online lessons have been delivered to a group of 17 university students of Chinese at intermediate level. Data were collected through direct observation, a questionnaire, and open-ended questions. The results reveal that although the online synchronous and collaborative writing is perceived as motivating and effective in improving Chinese writing skills, increasing spontaneity and speed of composition, it is not considered a substitute for handwriting, nor is the potential of collaborative teaching practice fully perceived.

KEYWORDS: *Chinese as a foreign language, Online teaching, Chinese language teaching, Chinese written production, Collaborative writing, Synchronous learning, Peer interaction*

1. Introduzione

Nel corso dell'ultimo anno, nell'ambito del sistema educativo universitario italiano, è stato ampiamente incrementato l'uso di strumenti tecnologici Web 2.0, divenuti altresì oggetto di numerosa sperimentazione, pratica, formazione e ricerca (Trentin, 2020). Se da un lato l'improvvisa necessità di fare completamente riferimento ai soli strumenti tecnologici ha portato alla luce, in alcuni casi, l'impreparazione di contesti e soggetti coinvolti all'adozione di approcci didattici adeguati agli strumenti, dall'altra, ha stimolato approfondimenti volti a indagarne le potenzialità.

Fare didattica attraverso strumenti Web 2.0 non equivale a trasferire meccanicamente in un ambiente digitale la metodologia didattica tradizionale, significa piuttosto adeguare ad una dimensione d'insegnamento del tutto diversa da quella realizzata in un'aula e in presenza metodi e approcci che richiedono un ripensamento dei ruoli dei soggetti coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento. Le difficoltà di adeguamento hanno riguardato educatori ma anche studenti che, sebbene già abituati all'uso della tecnologia, hanno spesso dichiarato difficoltà dovute all'accessibilità ai mezzi o alla rete internet e quindi alla possibilità di seguire le lezioni. Nei nostri corsi, tali difficoltà hanno contribuito a rendere difficile la presenza degli studenti e registrato un calo di frequenza e di partecipazione attiva nell'uso di chat e video durante le lezioni online. Un tipo di didattica che sfrutta consapevolmente i mezzi a propria disposizione può, tuttavia, non solo risolvere tali difficoltà ma anche stimolare l'interesse degli studenti e supportarne l'apprendimento. Per raggiungere tale scopo, tuttavia, è necessario padroneggiare consapevolmente gli strumenti del Web 2.0, portandone alla luce le grandi potenzialità.

L'uso di tecnologia è già da diversi anni oggetto di ricerca e di pratica nella didattica universitaria, in particolare nella modalità *blended-learning*, la quale integra la didattica in aula con contenuti online che gli studenti possono manipolare individualmente in modalità asincrona (Trentin, 2021). Tuttavia, se ricerca e applicazione didattica di questo settore sono state finora approfondite da alcuni educatori innovatori, è oggi compito di tutti i docenti saperle utilizzare. Gli strumenti della rete permettono di orientare la didattica dal modello basato sulla centralità del docente e dei contenuti, tipico della lezione frontale dell'insegnamento, a quello che permette una crescita individuale dell'apprendente attraverso l'interazione e l'apprendimento collaborativo (Sims, 2006). Il Web 2.0 non può più essere considerato uno strumento di supporto all'emergenza didattica ma un ambiente nel quale realizzare una metodologia diversa ed efficace. Tale ambiente è infatti carico di risorse quali l'accesso immediato a dati e documenti, l'esplorazione virtuale di spazi e la possibilità di operare in gruppo nello stesso spazio e tempo (Trentin, 2021). In particolare, l'uso dell'interazione, fondamentale all'apprendimento delle lingue straniere (LS), è agevolato dagli strumenti online che permettono di praticare, comunicare e negoziare con tutti i partecipanti del processo di insegnamento-apprendimento, offrendo la possibilità a tutti i coinvolti di avere un ruolo attivo, a differenza di quanto accade nei metodi tradizionali (Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez, & García-Peñalvo, 2015). Tuttavia, per poter progettare azioni didattiche efficaci è necessario conoscere approfonditamente le funzioni di tali strumenti.

Questo contributo ha l'obiettivo di indagare le percezioni sull'esperienza di apprendimento di studenti universitari di cinese LS che hanno partecipato a un corso di composizione scritta, sviluppato attraverso la modalità di scrittura collaborativa e in sincrono online. In particolare, lo studio descrive le percezioni dei partecipanti in relazione all'uso degli strumenti tecnologici, all'interazione

tra pari e allo sviluppo della abilità linguistica. Il contributo ha anche lo scopo di discutere le implicazioni didattiche alla luce dei risultati e di illustrare punti di forza e criticità nel processo di ideazione delle attività online di scrittura collaborativa, al fine di essere di supporto a insegnanti di cinese LS.

2. Scrittura collaborativa in sincrono e tecnologia Web 2.0

La produzione scritta rappresenta un'abilità linguistica complessa nella quale hanno un ruolo rilevante diversi elementi cognitivi e organizzativi (Hayes & Flower, 1980). In particolare, la produzione scritta in cinese LS è tendenzialmente considerata tra le più difficili da apprendere, a ragione del sistema di scrittura cinese che, allo stesso tempo, è un aspetto motivante e demotivante per studenti di L1 con sistemi di scrittura alfabetici (Gabbianelli & Formica, 2017; Sim, 2005; Wong, Chai, & Gao, 2011). Nell'educazione linguistica, l'approccio *process-based* alla didattica della scrittura ha riscontrato notevole efficacia per l'insegnamento dell'abilità scritta, in opposizione a quello basato sulla produzione (Barnhisel, Stoddard, & Gorman, 2012; Matsuda, 2003). Secondo tale approccio, la scrittura è un processo attivo e in divenire, che prevede lo sviluppo di diverse fasi, tra cui attività di pre-scrittura, ideazione dei contenuti o *brainstorming*, pianificazione, stesura del testo scritto e revisione. Esso pone altresì in rilievo l'interazione e il ruolo dei partecipanti. Le caratteristiche di tale approccio risultano, infatti, adeguate ad attivare comportamenti collaborativi efficaci per l'apprendimento. Nel corso delle diverse fasi di sviluppo del testo scritto, gli autori ricevono, da parte del docente o dei pari, interventi su come migliorare e modificare l'obiettivo del compito da svolgere. Diversamente dalla modalità tradizionale della scrittura basata sulla produzione, quella basata sui processi prevede la riesamina continua sia dei contenuti espressi in forma scritta, sia dello sviluppo delle varie fasi che prevedono reazioni ai feedback che si ricevono durante tutto il processo di scrittura (Barnhisel et al., 2012). Tra i vantaggi della scrittura processuale vi è infatti quello di promuovere competenze che, apprese attraverso il processo di scrittura, possono essere riapplicate dagli studenti in altri contesti di apprendimento (Wigglesworth & Storch, 2012). Per avviare una produzione scritta in LS è, tuttavia, necessaria una competenza di livello soglia che include aspetti di grammatica, vocabolario e punteggiatura della lingua target; alcuni studiosi hanno quindi proposto un approccio post-processuale alla scrittura in LS, dando maggior rilievo all'aspetto interattivo e sociale del processo di scrittura piuttosto che a quello cognitivo, ed eliminando la necessità di rispettare delle sequenze (Matsuda, 2003; Murray & Hourigan, 2008).

Nella didattica delle lingue straniere i percorsi di apprendimento collaborativo sono divenuti metodi didattici piuttosto comuni, impiegati anche per lo sviluppo della abilità di produzione scritta. A supporto di tali procedure si pongono le teorie socio-costruttiviste e l'importanza riconosciuta

all'interazione tra pari per lo sviluppo linguistico (Donato, 2004). Secondo l'approccio socio-costruttivista, l'apprendimento è un processo attivo nel quale gli apprendenti costruiscono la propria conoscenza attraverso l'interazione con l'ambiente sociale, pertanto il singolo accresce la propria conoscenza attraverso la collaborazione e lo scambio di informazioni all'interno di contesti condivisi (Vygotky, 1978). Gli approcci didattici che si avvalgono di un metodo collaborativo sono quindi centrati sull'apprendente e concepiscono l'apprendimento come un processo di interazione tra pari nel quale il docente figura come elemento guida. Il ruolo dell'apprendente diviene quindi centrale in quanto co-costruttore del proprio sapere in un processo mediato dalla figura del docente. Attraverso la collaborazione gli studenti possono, infatti, sviluppare strategie e conoscenze diverse rispetto a quelle che potrebbero derivare dallo studio individuale (Buzetto-More, 2010; Vygotky, 1978). Nella scrittura collaborativa lo studente deve concordare e discutere con gli altri il contenuto oggetto dello scritto comune; attraverso questo scambio l'individuo condivide la propria conoscenza con il gruppo, e allo stesso tempo usufruisce di quella altrui, creando nell'interazione il supporto per la costruzione collettiva del testo. Tale discussione porta l'apprendente a mettere a fuoco anche specifici aspetti linguistici. Nel corso della discussione, infatti, lo studente può confrontarsi, discutere e fare ipotesi sugli usi linguistici scelti o messi in discussione dagli altri e utilizzare le conoscenze altrui per compensare le mancanze individuali (Wigglesworth & Storch, 2012). Questo approccio, che pone l'apprendente al centro del processo di apprendimento, dà rilievo alla revisione tra pari, caratteristica della scrittura collaborativa è il feedback immediato e continuo sulla produzione individuale. Il processo di scrittura in sincrono e su uno stesso spazio visivo permette di ricevere nell'immediato approvazione, rifiuto o modifica del proprio lavoro da parte dei pari; attraverso tale riscontro sono incrementate le occasioni di negoziare significati e usi linguistici. Sebbene tale revisione non sempre sia corretta, tuttavia pone i partecipanti nella condizione di riflettere sui contenuti linguistici messi in discussione.

Gli strumenti tecnologici Web 2.0, oggi sempre più parte integrante della didattica delle lingue straniere, hanno le caratteristiche per favorire l'apprendimento di tipo collaborativo, quali i lavori di gruppo e l'interazione che può realizzarsi non solo fra docente e individuo, ma anche tra pari. Tali strumenti offrono all'individuo numerose occasioni di essere esposto e partecipare ad esperienze, conoscenze e pensieri di altri educatori e loro pari. Numerosi studi si sono occupati di osservare come la tecnologia e l'uso di applicazioni online o di social network supportano l'insegnamento del cinese come LS, osservandone diversi benefici, tra i quali la promozione dell'apprendimento, del pensiero critico e della motivazione, e l'aumento della partecipazione e della autostima degli studenti (Guo & Guo, 2013; Wang & Chen, 2013). Tra questi, Yao et al. (2011) hanno presentato i vantaggi e le potenzialità d'uso di diversi social network per l'apprendimento di cinese LS,

quali *Facebook*, *Second Life* e blog online, illustrando come tali strumenti contribuiscano a rendere l'apprendimento dinamico e incoraggino la partecipazione attiva degli studenti, stimolando l'interazione sociale e l'approfondimento di contenuti linguistici. Wang e Vásquez (2014) hanno osservato gli effetti dell'uso di *Facebook* sulla produzione scritta di un gruppo di apprendenti di cinese LS. Nel loro studio hanno confrontato le produzioni scritte di un gruppo gli studenti che commentavano e discutevano le attività della classe attraverso la pubblicazione di aggiornamenti sul social network, con quelli di un gruppo che non lo usava. I risultati rivelano che, sebbene non vi siano state differenze tra i due gruppi in termini qualitativi nella produzione scritta, il gruppo che aveva adoperato il social network ha prodotto una quantità molto maggiore di caratteri, suggerendo che l'uso del social online può essere impiegato ad integrazione della didattica e può aiutare gli studenti a migliorare le loro produzioni di cinese scritto in termini quantitativi.

Gli strumenti Web 2.0 sono risultati efficaci anche nel rafforzare il senso di comunità. Zhang (2009), sperimentando l'uso della discussione collaborativa in cinese attraverso strumenti Web, con un gruppo di partecipanti che includevano anche studenti di cinese come lingua di origine, ha osservato come tale attività collaborativa sia risultata efficace sia per creare il senso di comunità, sia per favorire l'acquisizione del cinese.

Xiao-Desey (2019) ha svolto uno studio per indagare gli effetti della tecnologia online sullo stato di ansia degli studenti di cinese come lingua d'origine, osservando che l'uso di blog per la produzione scritta risulta efficace nel diminuirne il livello. L'autrice conclude che le modalità di scrittura di blog online risulta più produttiva dei tradizionali compiti di scrittura assegnati in classe, poiché da un lato riduce l'ansia e la mancanza di partecipazione alle lezioni, dall'altro promuove esperienze di apprendimento positive. Infine Xu e Zhu (2019) hanno indagato i tipi di feedback online e tra pari nella produzione scritta in cinese. Gli autori osservano che commenti e modifiche sulle produzioni tra pari riguardano lessico, grammatica e scrittura dei caratteri, e registrano senso fiducia dei feedback proposti tra gli studenti e percezioni positive per la costruzione del senso di gruppo tra i partecipanti.

Questi studi dimostrano come gli strumenti digitali online applicati alla didattica del cinese siano di supporto all'apprendimento, sia per favorire l'acquisizione della LS, sia come stimolo per l'interazione sociale. Nonostante tali benefici, alcuni studi ne hanno documentato anche le mancanze, come la difficoltà di alcuni studenti nel praticare la lingua al di fuori dello specifico ambiente di apprendimento o il senso di frustrazione dovuto alla perdita di spontaneità della comunicazione mediata dallo strumento digitale (Wang & Sun, 2000); altri hanno osservato che alcuni studenti preferiscono lo studio individuale rispetto a quello collaborativo o tendono a partecipare meno in assenza dell'insegnante (Elgort, Smith, & Toland, 2008).

Sebbene gli studi presentati offrano diversi approfondimenti sull'insegnamento del cinese con tecnologie Web 2.0, l'uso di piattaforme online dedicate all'apprendimento resta ancora poco indagato (Lai, 2017; Olmanson et al., 2018), così come le difficoltà tecniche, emotive e interazionali che gli apprendenti devono affrontare con l'uso dei nuovi strumenti.

3. Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo di questo studio è indagare le percezioni di studenti universitari su una modalità didattica collaborativa e in sincrono per lo sviluppo della composizione scritta in cinese, realizzata attraverso strumenti tecnologici interattivi online. In particolare, lo studio si pone l'obiettivo di rispondere a due domande: 1) Quanto la modalità didattica di scrittura cinese collaborativa in sincrono online favorisce esperienze di apprendimento positive in termini di piacere, motivazione e interazione? 2) Quali sono le percezioni degli studenti di cinese LS sui vantaggi e gli svantaggi della scrittura collaborativa in sincrono, in relazione a competenza tecnologica, svolgimento delle attività, reazione emotiva, performance ed efficacia di apprendimento?

Le ipotesi che intendo verificare con questo studio sono molteplici. Data la familiarità con la tecnologia del campione di giovani studenti su cui si basa l'indagine, ipotizzo che l'uso degli strumenti nell'esperienza didattica online non abbia rappresentato un ostacolo, e di poter riscontrare un generale atteggiamento di favore nei confronti della modalità collaborativa in sincrono online, per il rafforzamento sia del senso di gruppo che dell'abilità di scrittura.

4. Metodo

4.1 I partecipanti coinvolti nello studio

I partecipanti sono 17 studenti universitari del terzo anno del corso di lingua cinese, di livello intermedio (HSK 3), che hanno partecipato a un corso di scrittura collaborativa online. L'età del campione è compresa tra 20 e 23 anni e la maggioranza è di sesso femminile (94,1%). La partecipazione è stata richiesta su base volontaria, il corso di scrittura collaborativa online ha costituito un'attività integrativa all'interno del percorso didattico, il cui scopo era incrementare le abilità nell'uso della scrittura cinese. Gli studenti coinvolti avevano già frequentato insieme almeno un anno dello stesso corso nel precedente anno accademico, avendo pertanto avuto occasione di conoscersi di persona. Tutti avevano, inoltre, già frequentato due semestri di didattica in modalità online.

4.2 Procedura

L'attività didattica è stata realizzata usando il software *Blackboard collaborate* all'interno della piattaforma Web *Moodle* messa a disposizione dall'Ateneo. Gli studenti del campione osservato hanno partecipato ad un corso di composizione con scrittura in cinese svolto in cinque incontri di due ore ciascuno, realizzati nell'arco di cinque settimane durante il primo semestre.

Ogni lezione aveva l'obiettivo di sviluppare una tipologia di composizione scritta diversa: descrizione, dialogo, racconto di un evento sulla base di una sequenza di immagini, racconto di una storia rappresentata da una sequenza di immagini incompleta e ideazione del finale.

Per lo svolgimento delle attività di scrittura si è seguito, adattandolo, il metodo didattico proposto da Wong et al. (2011), elaborato per la modalità *blended* e volto a stimolare composizioni scritte partendo da input visivi. Il processo di composizione scritta adoperato in questo studio prevede, invece, la modalità di scrittura collaborativa e in sincrono realizzata interamente su piattaforma online, senza coinvolgere nessuna attività in presenza.

Il processo di scrittura adottato prevede cinque fasi:

1. *Brainstorming* lessicale, elicitazione di parole e frasi per la descrizione dell'input visivo;
2. Selezione delle parole e frasi;
3. Creazione di paragrafi;
4. Selezione dei paragrafi;
5. Elaborazione del testo finale.

Il software *Blackboard collaborate* permette ad ogni partecipante di scrivere in tempo reale sulla lavagna comune e di costruire il testo scritto in maniera collaborativa e in sincrono. Permette inoltre di scegliere il colore con il quale scrivere il testo, senza rendere però identificabile in alcun modo l'individuo che ha prodotto il testo scritto, consentendo così di dare il proprio apporto in maniera del tutto anonima. Lo strumento permette anche di comunicare, con la propria identità esplicita, attraverso lo strumento della chat.

Sulla base di un input visivo (immagine, video muto, sequenza di immagini), durante le fasi 1 e 3, ogni studente digita sullo spazio comune della lavagna virtuale il proprio testo in cinese in sincrono; durante l'attività di elicitazione (fase 1) l'insegnante interviene con delle domande orali mirate ad osservare gli aspetti dell'immagine utili alla narrazione e stimolando la partecipazione degli studenti. Nelle fasi 2 e 4, gli studenti agiscono direttamente sul testo scritto che appare sulla lavagna effettuando correzioni, cancellazioni, modifiche e selezionando parole/frasi e paragrafi con i quali comporre il testo finale. Ad ogni fase è dedicato un tempo prestabilito e la composizione finale scritta in modalità collaborativa (fase 5) deve essere

approvata da tutti i partecipanti che hanno collaborato alla stesura. Durante tutta l'attività i partecipanti possono comunicare usando la chat per richiedere chiarimenti o dare suggerimenti, usando la propria L1.

Una settimana prima dell'avvio del ciclo di attività, è stato realizzato un incontro per assicurarsi che tutti gli studenti conoscessero i metodi di input che permettono di generare i caratteri cinesi sui dispositivi digitali. Sono inoltre state spiegate e provate insieme le funzioni degli strumenti di scrittura del software *Blackboard collaborate* e le fasi di svolgimento delle attività di composizione attraverso una attività di prova. L'obiettivo di questo primo incontro era rendere gli strumenti familiari ai partecipanti, affinché questi ultimi potessero concentrarsi sulla composizione scritta e non sugli aspetti tecnici. Si sono inoltre illustrate le potenzialità dello strumento digitale, in particolare spiegando le modalità di collaborazione attiva fra pari. Il software *Blackboard collaborate* dà modo di gestire lo spazio e il tempo della didattica rendendo le attività per lo sviluppo dell'abilità linguistica scritta più agevoli rispetto alle possibilità date dall'insegnamento realizzato in aula. Esso permette, da un lato, di adoperare lo stesso spazio di scrittura, la lavagna che appare su ogni schermo nella quale costruire il testo in modalità collaborativa e tra pari, studente con studente; dall'altro, permette di scrivere in sincrono e quindi di correggere nell'immediato: scrivendo contemporaneamente, i partecipanti vedono apparire istantaneamente le produzioni scritte o le modifiche dei collaboratori. Queste due caratteristiche del software per la scrittura digitale (collaborativa e in sincrono) possono particolarmente facilitare gli studenti nella pratica della scrittura dando la possibilità di costruire e manipolare il testo insieme e in tempo reale.

Prima di ogni incontro, gli studenti hanno ricevuto via e-mail gli input visivi sui quali si sarebbe svolta la composizione, dando così modo di riflettere con anticipo sulle possibili produzioni di lessico o strutture sintattiche. Nel corso di ogni incontro il processo di scrittura è stato preceduto da un momento di pre-scrittura durante il quale sono stati esplicitati gli obiettivi formativi delle attività; rendere lo studente consapevole degli obiettivi formativi gli permette di essere soggetto attivo del proprio apprendimento, di verificare le proprie mancanze e successi, motivando e favorendo così l'apprendimento del quale diviene consapevolmente artefice (Pontecorvo, 1999). Gli studenti erano così informati degli obiettivi di ogni singola lezione e di quello finale, ossia il miglioramento delle capacità di progettare un testo scritto e l'arricchimento delle conoscenze lessicali e sintattiche del cinese. Nella fase di post-scrittura l'insegnante effettuava la correzione del testo prodotto e svolgeva una discussione con gli studenti su errori e suggerimenti usando il microfono.

Il compito consisteva nello scrivere una composizione in cinese in base agli obiettivi descritti in fase di pre-scrittura. Per la realizzazione delle attività gli studenti sono stati divisi in gruppi di 5 o 6 persone, al fine di permettere a tutti di scrivere contemporaneamente senza creare disordine nello spazio di

scrittura comune, e dando a tutti i partecipanti del campione la possibilità di partecipare attivamente.

4.3 Raccolta e modalità di analisi dei dati

I dati sono stati raccolti durante un periodo di 5 settimane e attraverso modalità mista: l'osservazione diretta, l'uso di un questionario e tre domande aperte. I dati sono poi analizzati da un punto di vista qualitativo e quantitativo: l'analisi qualitativa include l'osservazione degli incontri e le risposte alle domande aperte, quella quantitativa i dati della frequenza agli incontri e delle risposte al questionario.

Dopo aver completato il percorso di scrittura collaborativa, agli studenti è stato chiesto di compilare un questionario online sottoposto attraverso lo strumento *Google moduli*. Il questionario è rimasto accessibile ai soli partecipanti per due settimane dopo la conclusione del corso. Le risposte sono state raccolte in forma anonima e la struttura del questionario non prevedeva risposte multiple né modifiche a seguito dell'invio. Il questionario è stato progettato sulla base delle domande della ricerca, con l'obiettivo di misurare le percezioni dei partecipanti sull'esperienza di apprendimento di scrittura cinese collaborativa in sincrono online; costituito di 29 affermazioni e 3 domande aperte, è stato elaborato su valori di scala Likert da 1 a 5: molto in disaccordo (MD); abbastanza in disaccordo (AD); né d'accordo né in disaccordo; abbastanza d'accordo (AA); molto d'accordo (MA).

Le affermazioni del questionario sono state raggruppate in due macro-settori e in ulteriori sotto-settori: (I) Come gli studenti la percepiscono l'esperienza di scrittura collaborative in termini di a) soddisfazione e motivazione (affermazioni 1-8) e b) interazione (affermazioni 9-10). (II) Quali svantaggi e vantaggi percepiscono sull'esperienza didattica, in base c) all'uso degli strumenti tecnologici (affermazioni 11-15), d) alla metodologia didattica impiegata (affermazioni 16-20), e) alla gestione degli aspetti emotivi (affermazioni 21-24), e f) all'efficacia per l'apprendimento (affermazioni 25-29).

5. Risultati

5.1 Risultati dell'analisi quantitativa

I dati osservati in questa analisi riguardano la frequenza e le risposte al questionario. La frequenza ai cinque incontri si è rivelata non costante, sebbene la maggior parte degli studenti abbia partecipato a tre o a quattro dei cinque incontri, come mostrato nella Figura 1.

Risultati della frequenza

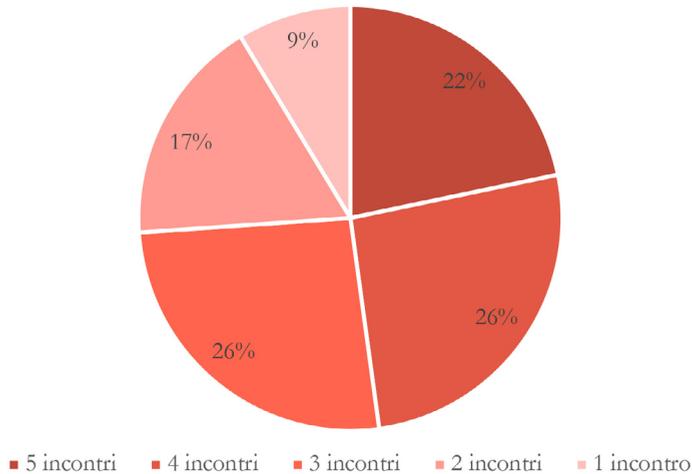


Figura 1. Risultati della frequenza

Tra le motivazioni fornite per spiegare la non frequenza alcune erano attribuite a ragioni di natura tecnica, quali: «problemi di connessione internet; quando premevo la griglia di testo non riuscivo a scrivervi, quindi non riuscivo a seguire bene; connessione scarsa»; oppure a ragioni di sovrapposizione con altri impegni, ad esempio: «altri impegni personali; lavoro; l'orario era un po' scomodo». Va considerato che la partecipazione al corso non era obbligatoria, e ciò può aver motivato alcuni a preferire altre lezioni; tuttavia tra le ragioni indicate non vi è mai riferimento alla non utilità del percorso proposto.

Nell'analisi quantitativa delle risposte al questionario (Appendice), al fine di rilevare l'effettivo riscontro delle percezioni dei partecipanti in positivo e in negativo delle attività svolte, è stata calcolato il totale parziale dei valori positivi (di accordo) e di quelli negativi (disaccordo) escludendo la categoria mediana (Brodahl, Hadjerrouit, & Hansen, 2011).

Per quanto riguarda la percezione dell'esperienza di apprendimento, i risultati nella Tabella 1 indicano che la maggior parte degli studenti non ha registrato difficoltà nell'uso di *Blackboard collaborate* (88.2%) e lo ritiene strumento adeguato alle attività di gruppo, mentre più debole è la percezione sulla sua adeguatezza per lo specifico apprendimento della abilità di scrittura cinese (41.2%). Un numero maggiore di studenti è soddisfatto e vorrebbe partecipare ad altre occasioni di attività di scrittura del tipo proposto (76.5%) e indica reazioni positive all'attività (82.3%); tuttavia quest'ultima ha solo parzialmente incrementato il piacere per la pratica della scrittura rispetto alle

esperienze precedenti (41.2%), mentre è risultata nettamente efficace per aumentare l'interesse dei partecipanti all'apprendimento della produzione scritta cinese (76.5%), percezione che registra solo risposte di grado positivo. Circa la possibilità di favorire l'interazione con il gruppo, l'attività è percepita come motivante ma non particolarmente efficace, i dati delle percezioni di accordo sono di poco superiori a quelle di disaccordo.

Per quanto riguarda la percezione dell'uso degli strumenti tecnologici nell'esperienza di apprendimento, i risultati nella Tabella 2 indicano valori di completo accordo sulla chiarezza e competenza dei soggetti coinvolti dell'utilizzo. I dati riportano anche una percezione positiva circa l'aver migliorato le proprie competenze tecnologiche per la scrittura in cinese attraverso la partecipazione all'attività.

Tabella 1.

Percezioni degli studenti in termini di soddisfazione, motivazione e interazione¹

	MD	AD	Né d'accordo né in disaccordo	AA	MA	MD+AD	AA+MA
1.	1 (5.9)	0	1 (5.9)	6 (35.3)	9 (52.9)	1 (5.9)	15 (88.2)
2.	0	1 (5.9)	5 (29.4)	7 (41.2)	4 (23.5)	1 (5.9)	11 (64.7)
3.	0	2 (11.8)	8 (47.1)	2 (11.8)	5 (29.4)	2 (11.8)	7 (41.2)
4.	0	0	4 (23.5)	6 (35.3)	7 (41.2)	0	13 (76.5)
5.	1 (5.9)	2 (11.8)	7 (41.2)	5 (29.4)	2 (11.8)	3 (17.7)	7 (41.2)
6.	0	1 (5.9)	2 (11.8)	5 (29.4)	9 (52.9)	1 (5.9)	14 (82.3)
7.	0	2 (11.8)	2 (11.8)	6 (35.3)	7 (41.2)	2 (11.8)	13 (76.5)
8.	0	1 (5.9)	3 (17.6)	5 (29.4)	8 (47.1)	1 (5.9)	13 (76.5)
9.	0	2 (11.8)	5 (29.4)	7 (41.2)	3 (17.6)	2 (11.8)	10 (58.8)
10.	2 (11.8)	3 (17.6)	5 (29.4)	4 (23.5)	3 (17.6)	5 (29.4)	7 (41.1)

¹ Nelle tabelle, la prima colonna riporta il numero progressivo delle affermazioni del questionario (v. Appendice). I valori riportati in grassetto corrispondono al numero di risposte, quelli posti tra le parentesi al valore in percentuale.

Tabella 2.

Percezioni della difficoltà d'uso degli strumenti tecnologici

	MD	AD	Né d'accordo né in disaccordo	AA	MA	MD+AD	AA+MA
11.	0	0	1 (5.9)	6 (35.3)	10 (58.8)	0	16 (94.1)
12.	0	0	0	5 (29.4)	12 (70.6)	0	17 (100)
13.	0	0	2 (11.8)	7 (41.2)	8 (47.1)	0	15 (88.3)
14.	0	2 (11.8)	3 (17.6)	7 (41.2)	5 (29.4)	2 (11.8)	12 (70.6)
15.	0	0	5 (29.4)	8 (47.1)	4 (23.5)	0	12 (70.6)

I risultati della Tabella 3 si riferiscono a come i partecipanti hanno percepito la modalità didattica e indicano motivante il ruolo dell'insegnante nello stimolare l'attività attraverso le domande, così come l'aver piena consapevolezza degli obiettivi formativi dell'attività proposta. I risultati indicano percezioni del tutto positive, senza registrare nessuna risposta di disaccordo, sulla chiarezza dei feedback ricevuti dai pari (94.1%), così come sul considerare utile ricevere le correzioni e i commenti dei pari, affermazione che ha raccolto un'ampia maggioranza di accordo (88.2%).

Tabella 3.

Percezioni della modalità didattica utilizzata durante gli incontri

	MD	AD	Né d'accordo né in disaccordo	AA	MA	MD+AD	AA+MA
16.	0	2 (11.8)	1 (5.9)	9 (52.9)	5 (29.4)	2 (11.8)	14 (82.3)
17.	0	0	1 (5.9)	5 (29.4)	11 (64.7)	0	16 (94.1)
18.	0	0	3 (17.6)	5 (29.4)	9 (52.9)	0	14 (82.3)
19.	0	0	2 (11.8)	5 (29.4)	10 (58.8)	0	15 (88.2)
20.	0	0	1 (5.9)	11 (64.7)	5 (29.4)	0	11 (94.1)

I risultati nella Tabella 4 rivelano che le attività online non hanno provocato reazioni emotive che ne hanno compromesso lo svolgimento. Le percentuali indicano che la maggioranza degli studenti dichiara di non essersi sentito nervoso nel momento di partecipare attivamente alla scrittura, mentre la percezione di agio nel correggere le produzioni scritte dei propri pari registra una percentuale di accordo non particolarmente marcata (52.9%), e un valore di disaccordo e incertezza più alti rispetto ad altre risposte. Sono invece

percepiti di grande utilità le correzioni immediate rese possibili dalla modalità in sincrono: la totalità di studenti ha apprezzato il ricevere subito le correzioni del docente (94.1 %) e con un valore inferiore quelle da parte dei propri pari (76.5%).

Infine, i risultati delle percezioni sull'uso dello strumento Web 2.0 per lo specifico sviluppo dell'abilità della produzione scritta in cinese sono riportati nella Tabella 5. Questi indicano una netta maggioranza di studenti che ritiene di aver migliorato la propria abilità di scrittura grazie all'attività didattica proposta (70.7%), mentre il 64.7% dichiara di riuscire a produrre un testo scritto attraverso l'input digitale con più rapidità e spontaneità di prima.

I dati sono invece più incerti in riferimento alle percezioni dell'efficacia della modalità di scrittura online in confronto a quella manuale in riferimento alla facilità di apprendere la scrittura cinese e di avere migliori risultati. In ultimo, la maggioranza accredita più valore al ruolo della scrittura a mano (47%) rispetto a quella digitale (29.4%).

Tabella 4.

Percezioni in riferimento alla gestione degli aspetti emotivi durante l'attività didattica

	MD	AD	Né d'accordo né in disaccordo	AA	MA	MD+AD	AA+MA
21.	6 (35.3)	5 (29.4)	2 (11.8)	2 (11.8)	2 (11.8)	11 (64.7)	4 (23.6)
22.	0	4 (23.5)	4 (23.5)	5 (29.4)	4 (23.5)	4 (23.5)	11 (52.9)
23.	0	1 (5.9)	3 (17.6)	7 (41.2)	6 (35.3)	1 (5.9)	13 (76.5)
24.	0	1 (5.9)	0	4 (23.5)	12 (70.6)	1 (5.9)	16 (94.1)

Tabella 5.

Percezioni in riferimento all'efficacia della modalità collaborativa per l'apprendimento della scrittura

	MD	AD	Né d'accordo né in disaccordo	AA	MA	MD+AD	AA+MA
25.	0	2 (11.8)	3 (17.6)	8 (47.1)	4 (23.6)	2 (11.8)	12 (70.7)
26.	4 (23.5)	4 (23.5)	4 (23.5)	5 (29.4)	0	8 (47)	5 (29.4)
27.	1 (5.9)	4 (23.5)	1 (5.9)	6 (35.3)	5 (29.4)	5 (29.4)	11 (64.7)
28.	2 (11.8)	2 (11.8)	7 (41.2)	4 (23.5)	2 (11.8)	4 (23.5)	5 (29.4)
29.	3 (17.6)	5 (29.4)	5 (29.4)	3 (17.6)	2 (11.8)	8 (47)	5 (29.4)

5.1 Risultati dell'analisi qualitativa

L'osservazione degli incontri ha rivelato che gli studenti fin dalla prima lezione hanno partecipato attivamente alla scrittura collaborativa all'interno dei rispettivi gruppi, preferendo l'uso dello spazio comune della lavagna ed intervenendo direttamente sul testo scritto con correzioni e modifiche piuttosto che utilizzando la chat.

Le risposte alle due domande aperte riportano una maggiore varietà di indicazioni sui vantaggi piuttosto che sugli svantaggi, confermando la generale tendenza positiva alla modalità didattica presentata. Tra gli aspetti indicati come vantaggiosi, numerosi studenti hanno indicato la possibilità di ricevere nell'immediato le correzioni sia dei pari che dell'insegnante; così come sono apparsi positivi la possibilità di interagire, resa possibile dallo strumento Web 2.0, e il lavoro di gruppo che permette di essere più produttivi, come indicato da alcune risposte: «Lavoro di gruppo, concentrazione, imparare nuovi caratteri e a scrivere composizioni in minor tempo».

Tra i vantaggi è stata annoverata la possibilità di dare il proprio contributo in modalità anonima, confermando il senso di agio nell'utilizzo dello strumento online riscontrato dai risultati del questionario: «la frase scritta essendo in anonimo, permette di scrivere più liberamente e senza preoccupazioni su eventuali errori; ricevi correzione e chiarimenti nell'immediato». Infine, un minor numero di risposte ha incluso l'utilità di utilizzo degli strumenti tecnologici sia per potenziare competenze che probabilmente saranno essenziali nel futuro, sia per sperimentare altre metodologie di apprendimento: «in un'epoca sempre più tecnologica, è importante saper scrivere in cinese anche sui dispositivi digitali; è stato molto utile per mettermi in gioco, mi ha fatto capire che l'importante è provare, tentare, mettendo da parte la paura di sbagliare».

In riferimento agli svantaggi, ne emergono due indicati con più alta frequenza tra le risposte dagli studenti. Il primo riguarda la possibile perdita dell'abilità di sapere tracciare i caratteri cinesi, acquisita nel percorso degli studenti attraverso la scrittura a mano, così come l'identificazione dei radicali e dell'ordine dei tratti, come indicato da alcune risposte esemplificative: «Non potersi esercitare sulla scrittura dei caratteri e si tende a ricordare solo il pinyin; si rischia di "perdere" la manualità nella scrittura dei caratteri»; alcune risposte individuano inoltre il non accesso alle stesse modalità di apprendimento attraverso lo strumento online: «ho trovato più difficile memorizzare i caratteri rispetto a quando sono scritti a mano». Il secondo svantaggio indicato con maggior frequenza è la difficoltà di partecipazione dovuta a generali problemi di connessione o tecnici e specifici per la digitazione dei caratteri, quali «ho avuto spesso problemi di connessione, oltre al fatto che non riuscivo a scrivere nella piattaforma, sia da computer che da cellulare; connessione e funzioni del sistema limitate».

6. Discussione dei dati

Con riferimento alla prima domanda della ricerca, l'analisi dei risultati ha dimostrato che l'esperienza di scrittura collaborativa in sincrono online ha prodotto reazioni altamente positive in merito al gradimento e alla soddisfazione di prendere parte all'attività, così come all'interesse dei partecipanti verso l'apprendimento della produzione scritta in cinese. Solo una parte di studenti, tuttavia, ritiene che l'attività abbia incrementato il proprio piacere per la scrittura cinese; inoltre, sebbene la maggioranza consideri che lo strumento Web 2.0 sia facile da usare e adeguato alle attività di apprendimento collaborativo, solo una parte del campione ritiene che esso sia adeguato all'apprendimento della scrittura cinese. Tali risultati, affiancati ad alcune risposte sugli svantaggi esposti nelle domande aperte, rivelano che molti studenti non considerano l'apprendimento di scrittura tramite digitazione di input pienamente sufficiente per una completa acquisizione dell'abilità di scrittura cinese. Le risposte in cui dichiarano di temere di perdere l'abilità di scrittura manuale rivelano come i partecipanti non valutino l'uso della scrittura digitale una modalità esaurientemente idonea per l'apprendimento di questa abilità. Va altresì considerato che la scrittura dei caratteri a mano è un metodo di studio fortemente incoraggiato dai docenti durante i cicli didattici precedenti alla transizione in digitale ed è oggetto delle prove valutative di fine corso; ciò può aver influenzato la percezione dei rispondenti.

Una percentuale più debole rispetto alla percezione di soddisfazione e motivazione all'apprendimento ritiene che lo strumento Web 2.0 stimoli l'interazione con il gruppo e la semplifichi rispetto alle dinamiche in presenza. Tuttavia, la non piena totalità di percezioni di accordo su questo punto può essere spiegata dal fatto che l'esperimento di apprendimento collaborativo online è stato il primo ad essere realizzato durante il percorso didattico universitario degli studenti del campione. Sebbene l'uso di strumenti online per gli scambi sociali faccia parte dell'ordinaria quotidianità degli studenti, non sono ancora molte le occasioni in cui tali modalità interattive divengono pratica didattica. Benché la tecnologia sia entrata prepotentemente nelle aule virtuali, il suo potenziale innovativo resta spesso inattuato a causa dell'influenza dei metodi didattici tradizionali centrati sul ruolo del docente e su una modalità trasmissiva delle conoscenze. Come insegnanti, dovremmo conoscere approfonditamente quanto la tecnologia a nostra disposizione sia adeguata ai nostri obiettivi didattici, non solo al fine di una crescita professionale, quanto piuttosto per perseguire lo sviluppo degli obiettivi formativi dei nostri corsi (Olmanson et al., 2018). Occorre acquisire competenze specifiche per essere in grado di presentare agli studenti un uso adeguato dei mezzi tecnologici, portandone alla luce le specifiche funzioni fortemente interattive e permettendo agli studenti di sfruttarli appieno e avvalorali quali efficaci strumenti di apprendimento. L'uso corretto e replicato degli strumenti Web 2.0 può, in tal modo, non solo apportare miglioramenti all'apprendimento

dei singoli insegnamenti, ma nel lungo termine può favorire lo sviluppo di competenze connesse all'uso degli strumenti stessi e applicabili a tutti gli insegnamenti che ne sfruttano le potenzialità (Wigglesworth & Storch, 2012).

Per quanto riguarda le percezioni dei partecipanti su vantaggi e svantaggi dell'attività collaborativa in sincrono per lo sviluppo dell'abilità scritta cinese, oggetto della seconda domanda di ricerca, i risultati registrano anche in questo caso ampie percentuali di reazioni positive. I dati confermano, come da ipotesi, la familiarità e la facilità d'uso che i partecipanti hanno riscontrato nell'utilizzo degli strumenti Web 2.0 e, in aggiunta, risultano positive anche le percezioni circa il miglioramento delle competenze tecniche usate per scrivere la lingua cinese. Ciò si è rivelato fondamentale per l'efficacia del metodo, permettendo agli studenti di porre l'attenzione sulla attività didattica e non sull'uso degli strumenti (Brodahl et al., 2011).

Per quanto riguarda le reazioni alla metodologia didattica impiegata, l'alto valore di accordo indicato alle varie fasi del processo didattico, quali il conoscere in anticipo gli obiettivi e lo svolgimento delle singole attività, il ricevere istruzioni chiare e domande motivanti dal docente guida, e correzioni immediate dai pari e dal docente, indica chiaramente l'importanza che preparazione di contenuti e pratica didattica ricoprono nel pianificare un tipo di attività in sincrono online. Le ampie maggioranze di accordo indicano che gli studenti si sono trovati a loro agio nell'essere attivamente partecipi del proprio percorso di apprendimento, confermando l'efficacia di una didattica che coinvolge gli studenti nella costruzione della conoscenza, attraverso l'esplicitazione degli obiettivi e delle richieste chiare fornite prima di svolgere l'attività (Brodahl et al., 2011).

Elemento fondante dell'apprendimento collaborativo è il feedback tra pari, altro aspetto che ha registrato percezioni positive da parte del campione. Una netta maggioranza di studenti dichiara di aver percepito comprensibili e utili i commenti e le correzioni dei pari, dati che si allineano ai risultati di studi precedenti (Xu & Zhu, 2019). Sebbene le correzioni dei pari riscontrino alte percentuali di gradimento, sono quelle ricevute dall'insegnante ad essere preferite dalla maggioranza. La partecipazione del docente, dall'analisi dei dati, emerge come elemento cardine nella percezione dell'apprendimento, sia come punto di riferimento per le correzioni, che per lo stimolo alla partecipazione. Tale aspetto è probabilmente connesso all'influenza della didattica tradizionale a cui sono stati esposti gli studenti, meno centrata sui loro compiti e sulla loro partecipazione attiva. In contesti di apprendimento collaborativo, al contrario, la discussione e la revisione fra pari, nel nostro caso rafforzata dall'immediatezza e spontaneità dei feedback grazie alla modalità in sincrono, contribuiscono a costruire collettivamente l'opera finale. In questo studio tale partecipazione collettiva non è risultata essere causa di reazioni emotive negative, dato convalidato dalle risposte alle domande aperte, tra le quali uno dei vantaggi più volte sottolineato è la possibilità di collaborare in maniera anonima. Si è comunque registrata una percentuale più bassa di studenti che ritiene di sentirsi

nervoso al momento del proprio turno; nella scelta di questo tipo di attività didattica, va comunque considerata tale casistica, che può essere gestita introducendo questo tipo di pratica didattica gradualmente e in maniera ciclica, rassicurando i partecipanti e dando possibilità anche gli studenti più sensibili di abituarsi alla partecipazione attiva.

I dati hanno registrato una maggioranza di studenti che dichiarano gradimento nel ricevere correzioni tra i pari, mentre è risultato più debole il livello di agio nel correggere i propri pari. Questo esito conferma quanto osservato in precedenza, ossia la poca praticità degli studenti a riconoscersi come agenti attivi del proprio apprendimento. Affinché gli studenti percepiscano appieno l'efficacia della didattica cooperativa, occorre che questa tipologia d'insegnamento non resti limitata a pratiche sperimentali, ma diventi parte dello standard educativo, soprattutto quando sono previsti strumenti Web 2.0, le cui potenzialità sono particolarmente adatte alla modalità cooperativa e quindi a favorire lo spostamento della didattica verso la centralità dell'apprendente nel processo di apprendimento.

Infine, lo studio riporta interessanti risultati circa la percezione dell'efficacia che l'uso degli strumenti Web 2.0. ha per l'apprendimento della produzione scritta in cinese. La maggioranza dei partecipanti ritiene che questa modalità permetta di migliorare l'abilità di produzione scritta cinese, incrementando spontaneità e rapidità di composizione. Possiamo interpretare questi dati considerando che la scrittura digitale dei caratteri cinesi ottenuta tramite l'input fonetico permette di concentrarsi di più sulla struttura della composizione piuttosto che sugli aspetti grafemati. Tali risultati confermano studi precedenti a sostegno della scrittura digitale nella costruzione di modelli didattici per la composizione scritta in cinese LS (Sim, 2005; Wang & Vásquez, 2014). Meno netti sono, invece, i dati circa l'efficacia degli strumenti digitali nel semplificare l'apprendimento della scrittura e nell'ottenere risultati migliori rispetto alle lezioni in aula ed alla scrittura a mano; percezione probabilmente dovuta al fatto che le prove di valutazione di fine corso si basano sulla scrittura a mano.

In generale i dati confermano che l'esercitazione manuale è valutata di grande rilievo per imparare la scrittura cinese e la sua sostituzione attraverso mezzi tecnologici non è valutata mezzo equivalente per raggiungere agli stessi risultati. Nel costruire questo tipo di percorsi educativi occorrerà, pertanto, integrare le attività di composizione scritta con pratiche di scrittura manuale.

7. Riflessioni conclusive

L'intento che ha mosso lo sviluppo di questa indagine è il portar alla luce potenzialità e criticità degli strumenti Web 2.0 utilizzati, al fine di poterli sfruttare al meglio nel futuro della didattica del cinese LS, con particolare riferimento allo sviluppo della composizione scritta.

In conclusione, i risultati di questo studio confermano quanto osservato da studi precedenti sulla positività dell'uso di strumenti Web 2.0 come supporto ad apprendimento e insegnamento. In particolare ha dimostrato come questi strumenti siano positivamente percepiti e non provochino difficoltà d'uso da parte di studenti universitari di cinese LS per le attività di produzione scritta, registrando, tuttavia, la percezione della modalità di scrittura realizzata tramite digitazione di input fonetico non equivalente a quello della scrittura manuale.

In riferimento all'aspetto collaborativo, sebbene sia percepito di gradimento e motivante, non è identificato come fondante per l'apprendimento; pur riconoscendo l'utilità di ricevere feedback dai pari e nell'immediato grazie alla modalità della collaborazione in sincrono, non è percepito il potenziale della pratica interattiva permesso dallo strumento. Considerando che l'applicazione degli strumenti Web 2.0 alla didattica sarà sempre più estesa, diviene fondamentale il compito di ricercatori ed insegnanti; i primi per implementare le indagini che mettano in correlazione progettazione e pratica didattica e ne testino la validità per l'apprendimento; i secondi per potenziare le proprie competenze al fine di costruire azioni didattiche che sfruttino al meglio le potenzialità dei mezzi tecnologici, rendendoli effettivamente efficaci per specifici obiettivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BARNHISEL, G., STODDARD, E., & GORMAN, J. (2012). Incorporating process-based writing pedagogy into first-year learning communities: Strategies and outcomes. *The Journal of General Education*, 61(4), 461-487.
- BRODAHL, C., HADJERROUIT, S., & HANSEN, N.K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103.
- BUZZETTO-MORE, N. (2010). Assessing the efficacy and effectiveness of an e-portfolio used for summative assessment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 61-85.
- DONATO, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284-302.
- ELGORT, I., SMITH, A.G., & TOLAND, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.
- GABBIANELLI, G., & FORMICA A. (2017). Difficulties and expectations of first level Chinese second language learners. In I. Kecskes (a cura di), *Explorations in Chinese as a Second Language* (pp. 183-206). New York: Springer International Publishing.
- GUO, Z., & GUO, Z. (2013). Learner engagement in computer-mediated Chinese learning. In B. Zou, M. Xing, Y. Wang, M. Sun, & C.H. Xiang (a cura di), *Computer-Assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advances* (pp. 104-117). Hershey (PA): Information Science Reference.
- HAYES, J.R., & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (a cura di), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30), Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- LAI, A. (2017). Implementing online platforms to promote collaborative learning in Chinese language classrooms. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 8(29), 39-52.
- MATSUDA, P.K. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 65-83.
- MURRAY, L., & HOURIGAN, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97.
- OLMANSON, J., LIU, X., WANG, N., & HESELTON, C. (2018). Techniques and methods change, methodology remains the same: Web technology use as cosmetic change in CFL classrooms. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 1(4), 1-17.
- PINTO-LLORENTE, A., SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C., & GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2015). Student perception of the use of a blended-learning model to

- improve grammatical competence. In G.R. Alves & M.C. Felgueiras (a cura di), *Proceedings, TEEM'15: Third International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. Porto, Portugal, October 7-9, 2015* (pp. 91-98). New York: The Association for Computing Machinery.
- PONTECORVO, C. (1999). *Psicologia dell'educazione. Obiettivi e valutazione nel processo educativo*, Firenze: Giunti.
- SIM, S.H. (2005). Teaching Chinese composition in Singapore secondary school. In M.S. Shum & D.L. Zhang (a cura di), *Teaching writing in Chinese speaking areas* (pp. 245-258). New York: Springer.
- SIMS, R. (2006). Online distance education: New ways of learning; new modes of teaching? *Distance Education*, 27(2), 3-5.
- TRENTIN, G. (2020). *Didattica con e nella rete: dall'emergenza all'uso ordinario*. Milano: Franco Angeli.
- TRENTIN, G. (2021). Oltre trent'anni di ricerca sulla didattica in rete all'ITD-CNR (rapporto tecnico). *ITD, Istituto per le tecnologie didattiche*. <<https://publications.cnr.it/doc/448755>> (ultimo accesso: 28 ottobre 2021).
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WANG, S., & VÁSQUEZ, C. (2014). The effect of target language use in social media on intermediate-level Chinese language learners' writing performance. *CALICO Journal*, 31(1), 78-102.
- WANG, Y., & SUN, C. (2000). Synchronous distance education: Enhancing speaking skills via Internet-based real time technology. In X. Zhou, J. Fong, X. Jia, Y. Kambayashi, & Y. Zhang (a cura di), *Proceedings of the 1st International Conference on Web Information System Engineering* (pp. 168-172), Los Alamitos (CA): IEEE Computer Society.
- WANG, Y., & CHEN, N. (2013). Engendering interaction, collaboration, and reflection in the design of online assessment in language learning: A reflection from the course designers. In B. Zou, M. Xing, Y. Wang, M. Sun, & C.H. Xiang (a cura di). *Computer-Assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advances* (pp. 16-39). Hershey (PA): Information Science Reference.
- WIGGLESWORTH, G., & STORCH, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.
- WONG, L.H., CHAI, C.S., & GAO, P. (2011). The Chinese input challenges for Chinese as second language learners in computer mediated writing: An exploratory study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 233-248.
- WONG, L.-H., CHEN, W., CHAI, C.-S., CHIN, C.-K., & GAO, P. (2011). A blended collaborative writing approach for Chinese L2 primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1208-1226.

- XIAO-DESAI, Y. (2019). The effects of online writing on heritage language anxiety – A Bayesian analysis. In F. Yuan, & S. Li (a cura di), *Classroom Research on Chinese as a Second Language* (128-151), New York: Routledge.
- XU Y., & ZHU, L. (2019). Online peer feedback in second language Chinese writing from feedback, uptake, to perception. *Chinese as a Second Language. The journal of the Chinese Language Teachers Association*, 54(3), 257-287.
- YAO, T.-C., XIAO-DESAI, Y., MAGRINEY, C., & WONG, K.-F. (2011). Teaching Chinese through interactive and collaborative online social networks. *Journal of Chinese Language Teaching and Research in the U.S.*, 1-16.
- ZHANG, D. (2009). Essay writing in a Mandarin Chinese WebCT discussion board. *Foreign Language Annals*, 42(4), 721-741.

Appendice

Affermazioni del questionario sull'attività di scrittura collaborativa online

a) soddisfazione e motivazione

1. È stato semplice usare *Blackboard* per le attività di scrittura di gruppo
2. È stato efficace usare *Blackboard* per svolgere il lavoro di scrittura in gruppo
3. Lo strumento *Blackboard* è adeguato all'apprendimento della scrittura cinese
4. Le attività di scrittura online hanno aumentato il mio interesse nell'apprendimento della produzione scritta cinese
5. Mi piace scrivere in cinese più di quanto mi piacesse prima grazie alle attività di scrittura online
6. Mi è piaciuto partecipare alle attività di scrittura collaborativa online
7. Sono soddisfatto della mia partecipazione attiva alle attività di scrittura online
8. Vorrei partecipare ad altre occasioni di attività di scrittura di gruppo online

b) interazione

9. Le attività di scrittura online mi ha motivato ad interagire con il gruppo
10. Le attività di scrittura online ha reso l'interazione con i compagni più semplice rispetto alle lezioni in presenza

c) uso degli strumenti tecnologici

11. Le istruzioni ricevute sull'uso degli strumenti online sono state chiare
12. La competenza tecnologica dell'insegnante era adeguata la mia era adeguata
13. La mia competenza tecnologica era adeguata
14. Gli strumenti (il mio pc, la rete internet) che avevo per partecipare alle attività erano adeguati
15. Le attività di scrittura online mi hanno permesso di migliorare competenze tecniche per scrivere in cinese

d) metodologia didattica impiegata

16. Mi è stato utile conoscere gli obiettivi e lo svolgimento delle attività in anticipo
17. Le istruzioni dell'insegnante erano chiare
18. Le domande delle insegnanti durante le attività mi hanno motivato a partecipare attivamente

19. I commenti e le correzioni dei compagni sui testi sono stati utili
20. Ho sempre capito le correzioni e i commenti dei compagni

e) gestione degli aspetti emotivi

21. Quando è stato il mio turno di partecipazione alla scrittura collaborativa mi sono sentito nervoso
22. Mi sono sentito a mio agio a correggere i miei compagni online
23. Mi è piaciuto ricevere i commenti dei compagni sulle parti scritte da me
24. Mi è piaciuto ricevere subito le correzioni dell'insegnante

f) efficacia di apprendimento

25. Le lezioni di scrittura online mi hanno permesso di migliorare la mia abilità di scrittura
26. Nelle attività di scrittura online ho imparato più facilmente rispetto alle lezioni in presenza
27. Nelle attività di scrittura online ho elaborato le frasi in cinese con più rapidità e spontaneità di quanto faccio quando scrivo a mano
28. Scrivere online mi ha permesso di avere risultati migliori nella composizione rispetto a quelli che ottengo scrivendo a mano
29. La competenza della scrittura cinese in digitale è più importante della scrittura a mano

LA QUERELLE DELLE DUE FORME DEL TERZO TONO: TRATTI DISTINTIVI E PEDAGOGIE TONALI A CONFRONTO

Wanlin Li¹

ABSTRACT

Nella letteratura dedicata al cinese L2 è emersa l'ipotesi di riformare la pedagogia tonale. La questione di fondo è quale forma del terzo tono vada adottata come modello di base, ovvero, se gli apprendenti debbano essere esposti al terzo tono inteso come tono discendente-ascendente [214], o se invece debbano essere in primo luogo formati alla produzione e percezione del mezzo terzo inteso come tono basso continuo [21]. L'obiettivo di questo articolo è fornire una panoramica degli studi sulla rappresentazione tonale del terzo tono, anche in correlazione al quadro ottimalista, e presentare le implicazioni pedagogiche derivanti dalle due scelte.

PAROLE CHIAVE: *Acquisizione tonale, Terzo tono, Mezzo terzo tono, Marcatezza, Pedagogia tonale*

In the literature on Chinese L2, the hypothesis of reforming the tonal pedagogy has emerged. The fundamental question is which of the third tone shapes should be adopted as the *default* form. That is, whether learners should be exposed to the third tone defined as a descending-ascending tone [214], or if instead they should be immediately trained in the production and perception of the half-third contour (understood as a low-level tone [21]). This article aims to provide an overview of the studies on the tonal representation of the third tone (also in correlation to the Optimality Theory) and present the pedagogical implications deriving from each of those two choices.

KEYWORDS: *Tone acquisition, Third tone, Half third tone, Markedness, Tone pedagogy*

1. Introduzione

Questo articolo è mirato a fornire una panoramica degli studi sulla rappresentazione tonale del terzo tono (d'ora in poi, T3) e a presentare le critiche avanzate alla didattica basata sul T3-pieno (tono concavo, prima discendente e poi ascendente [214]). Nella letteratura dedicata all'acquisizione tonale da parte di apprendenti L2 è infatti emersa l'ipotesi di riformare la didattica dei toni. La questione di fondo è quale forma di T3 vada utilizzata nella presentazione del sistema complessivo, ovvero se gli apprendenti debbano essere esposti prima al terzo-pieno o se invece debbano essere da subito formati

¹ La traduzione in italiano del manoscritto in inglese è a cura di Carlotta Sparvoli.

alla produzione e percezione del mezzo-T3 (tono basso continuo [21])², considerando la variante piena come un fenomeno distributivamente limitato, correlato a un meccanismo naturale di risalita prima di una cesura. Il lavoro è strutturato in due parti. La prima include una panoramica dell'inventario, delle proprietà e dei fenomeni di *sandhi* tonale del cinese moderno standard (d'ora in poi, CMS), e presenta i maggiori problemi relativi alla rappresentazione fonologica del terzo tono (T3). La seconda parte evidenzia i problemi di categorizzazione che derivano dalla pedagogia basata sul T3-pieno e illustra le possibili aree di miglioramento offerte dalla pedagogia basata sul mezzo-T3.

2. T3 nel sistema tonale del cinese moderno standard

Il CMS è una tipica lingua tonale nella quale il tono è parte della specificazione lessicale (Chen, 2001; Duanmu, 2007). Il tono è un tratto soprasegmentale percepito sulla base dell'altezza (*pitch*) vocalica; fisicamente corrisponde alla frequenza fondamentale (F0), la quale è determinata dalla vibrazione delle corde vocali (Xu, 1994; Yip, 2002). I parametri acustici primari dei toni del CMS sono il registro (altezza del tono) e il contorno (forma del tono), denominati rispettivamente 'altezza F0' e 'contorno F0' (Coster & Kratochvil, 1984; Moore & Jongman, 1997; Wang, 1967).

La descrizione fonologica dei quattro toni del CMS è basata sul sistema di notazione numerica proposto da Chao (1930, 1948, 1968) e schematizzato nella Tabella 1. In tale quadro, la gamma vocale di un parlante è divisa in cinque aree le cui estremità massime e minime sono contrassegnate, rispettivamente, da 5 e 1. Il primo tono (T1) è un tono piatto (*level*), che inizia e rimane alto ed è rappresentato con [55], dove la prima cifra indica il punto iniziale e l'ultima quella finale. Il secondo tono (T2) è ascendente, inizia a metà registro e sale fino al punto più alto [35]. Il terzo tono (T3) è un tono concavo, ovvero, inizia basso, prima scende e poi sale terminando in un punto medio-alto [214]. Il quarto tono (T4) è discendente; inizia alto e termina nella gamma bassa [51].

² Nel presente contributo, la definizione di riferimento di 'continuo' o 'piatto' (contrapposto a 'curvo') è tratta da Yip (2002: 23): un tono è curvo quando la differenza fra nodo iniziale e nodo finale è pari ad almeno due punti. Sotto tale soglia, e specialmente nelle basse frequenze, come per il mezzo-T3, è invece ragionevole classificare un tono come 'continuo' o 'piatto'. Inoltre, per il mezzo-T3 è stata qui adottata la trascrizione più diffusa, [21], ma non mancano altre notazioni, quali [22] o [11]; per una panoramica sulle diverse notazioni tonali, si rimanda a Duanmu (2007: 226).

Tabella 1.

Inventario tradizionale dei toni del CMS

Tono	Caratteristiche			Esempi	
	Notazione	Registro	Contorno	Pinyin	Italiano
T1	[55]	Alto	Continuo	<i>mā</i>	mamma
T2	[35]	Alto	Ascendente	<i>má</i>	canapa
T3	[214]	Basso	Concavo (discendente-ascendente)	<i>mǎ</i>	cavallo
T4	[51]	Alto	Discendente	<i>mà</i>	insultare

Oltre ai quattro principali toni lessicali, nel sistema fonologico del CMS è presente il cosiddetto tono neutro (T5), normalmente assegnato a sillabe atone che funzionano come morfemi grammaticali (Cao, 1992; Chen & Xu, 2006). Il tratto saliente di T5 è costituito dalla breve durata (Lee & Zee, 2014), mentre le sue caratteristiche intonative dipendono fortemente dal tono che precede: T5 è caratterizzato da un basso registro di intonazione quando è seguito da toni alti (T1, T2 e T4), mentre sale quando segue T3, come visibile nella Tabella 2.

Tabella 2.

Caratteristiche intonative di T5 preceduto da ciascuno dei quattro toni

Combinazione tonale	Caratteristiche intonative di T5	
	Chao (1968)	Shih (1988)
T1+T5	Medio-basso	Inizia alto, poi scende
T2+T5	Medio	Inizia alto, poi scende leggermente
T3+T5	Medio-alto	Inizia relativamente basso, poi sale
T4+T5	Basso	Inizia relativamente basso e poi scende ulteriormente

2.1 Il sandhi tonale e la forma di default di T3

Per effetto della combinazione con i toni adiacenti, nel parlato continuo la realizzazione fonetica superficiale di un tono si può discostare dalla forma canonica dando luogo a fenomeni di *sandhi* tonale (Xu, 1994), ossia di variazioni sistematiche. Nel CMS, le regole di *sandhi* sono essenzialmente quattro e riguardano variazioni nell'articolazione di T2, T2 e T4. In questa sede verranno presentate solo le regole che hanno un maggior impatto nella pedagogia tonale, ovvero, quelle relative a T3. Come sottolineato da Zhang (2013: 27), i fenomeni salienti sono essenzialmente riferiti all'alternanza di due forme di T3: (i) *pre-third-tone sandhi*, riferito a una sequenza di due toni concavi, [214] + [214], dei quali il primo viene articolato come tono ascendente [35]; detto anche *Raised-T3*, è qui denominato T3-ascendente; (ii) *pre-other-tone sandhi*, riferito a [214] + T1/T2/T4/T5 : in questo caso, la durata del tono viene ridotta di circa la metà, omettendo il segmento ascendente, dando così luogo all'*Half-T3* [21], qui denominato mezzo-T3.

Pertanto, a confronto con gli altri toni, per T3 è osservata l'alternanza di una varietà di realizzazioni superficiali, vale a dire, T3-pieno (*Full-T3*), mezzo-T3 (*Half-T3*) e T3-ascendente (*Raised-T3*), come schematizzato nella Tabella 3.

Tabella 3.

Le varianti di T3³

Denominazione		Caratteristiche	Occorrenza
Completa	Sintetica		
<i>Free variant</i>	T3-pieno	Basso concavo [214]	In isolamento e posizione finale
<i>Pre-third-tone sandhi</i>	T3 ascendente	Alto ascendente [35]	Prima di un altro T3
<i>Pre-other-tone sandhi</i>	Mezzo-T3	Basso continuo [21]	Prima di T1, T2, T4 o T5

Per quanto riguarda facilità di articolazione, Zhang e Lai (2006) hanno dimostrato che i parlanti madrelingua applicano il mezzo-T3 più rapidamente e con maggiore precisione rispetto al T3-ascendente. Le relazioni fra le diverse varianti di T3 rappresentano tuttavia una questione aperta sulla quale si rilevano tre orientamenti generali. Secondo Chao (1968[2011]: 55) il mezzo-T3 costituisce l'allofona della forma piena e pertanto non ha l'effetto di modificare la categoria tonale di T3; per contro, il T3-ascendente è una variante morfofonemica (questo perché coincide con T2, il quale nel sistema tonale del CMS è un fonema indipendente). Chen (2001: 21) invece considera tutte le forme di T3 come allotoni. Fra questi ultimi, il mezzo-T3 rappresenta la variante statisticamente più significativa, la quale occorre sia nella catena parlata che in sillabe isolate o prima di una cesura (*prepausal position*), aspetto sul quale ritorneremo nella sezione 2.2.

La terza posizione è quella avanzata da Xu (2004) alla luce del *Target Approximation Model*. Tale modello analizza la generazione delle curve F0 considerando i vincoli articolatori (Xu & Wang, 2001). Ogni categoria di tono fonologico è associata a un'altezza finale o target (*pitch target*), mentre la curva F0 di superficie rappresenta il percorso di realizzazione del tono per raggiungere la sua altezza finale in modo continuo e asintotico (Xu & Wang, 2001). In tale quadro, l'inventario tonale di CMS è caratterizzato da tre target statici ([alto], [medio] e [basso]) e due target dinamici ([discendente, *falling*] e [ascendente, *rising*]), i quali sono associati ai quattro toni lessicali come visibile in 1:

1) T1 [alto], T2 [ascendente], T3 [basso] e T4 [discendente].

Il target articolatorio di T3 è sempre [basso] e questo vale sia per la posizione non prepausale che per quella prepausale. Infatti, anche con sillabe

³ La tabella è tratta da Zhang (2017: 365) e leggermente modificata.

isolate o prima di una cesura, è plausibile che vi siano due altezze, analizzabili in due modelli distinti: (a) un primo target [basso] seguito da un altro target statico [medio]/[medio-alto] oppure (b) un target [basso] seguito da un target dinamico [ascendente] (Xu, 2004: 775). In definitiva, sotto il profilo acustico, la caratteristica saliente di T3 sembra essere la collocazione del registro basso (cfr. fra gli altri, Duanmu, 2007; Shih, 1988, 1997, 2013; Xu, 1994, 2001a, 2001b; Yip, 1980).

Grazie agli studi di elettromiografia, la preminenza del tratto [basso] è confermata anche dal punto di vista articolatorio. Sappiamo infatti che il cricotiroideo (muscolo laringeo tensore delle corde vocali) contribuisce in modo determinante all'aumento di F0 (Ohala & Hirose, 1970), mentre lo sternoiideo (muscolo del collo) è coinvolto nell'abbassamento di F0 (Collier, 1975)⁴. Il punto centrale, in questa sede, è che la produzione di T3 sembra implicare un'attività estremamente elevata del muscolo sternoiideo e un'attività minima da parte del cricotiroideo (Hallé, 1994). Infine, sotto il profilo percettivo, è stato dimostrato che, nella catena parlata, T3 viene percepito correttamente anche quando il contorno finale ascendente è neutralizzato (Liu & Samuel, 2004). Questo fenomeno lascia supporre che la porzione discendente iniziale di T3 sia più saliente rispetto alla porzione ascendente finale T3.

Sulla base di quanto fin qui esposto, si profilano possibili esiti della controversia sulla forma di *default* di T3. Da un lato, si potrebbe affermare che la fase ascendente del T3-pieno sia una sorta di *estensione* del mezzo-T3 (la quale in determinati contesti prosodici, permette di realizzare strutture marcate). Dall'altro, si potrebbe sostenere che il mezzo-T3 rappresenti la *riduzione* del T3-pieno (la quale è dovuta alla variazione d'altezza finale imposta dalla mancanza di tempo per completare il movimento discendente-ascendente). Per sgomberare il campo anche dall'ipotesi del tono basso continuo quale riduzione della forma ascendente-discendente, di seguito verranno passate rapidamente in rassegna ulteriori considerazioni legate alla distribuzione delle varianti di T3 e alla teoria dell'ottimalità.

2.2 Distribuzione e marcatezza

L'ipotesi del mezzo-T3 quale forma di *default* è sostenuta dal fatto che la realizzazione [21] costituisce la variante più frequente nella catena parlata (Chen, 2001; Coster & Kratochvil, 1984; Gårding, Kratochvil, Svantesson, & Zhang, 1986; Hallé 1994; Shih, 1986, 1997; Xu, 1999; Yang, 2010), come visibile nella Tabella 4.

⁴ Foneticamente, i toni sono prodotti principalmente dalla regolazione dei muscoli laringei per controllare la tensione delle corde vocali.

Tabella 4.

La distribuzione delle varianti di T3⁵

Contesto prosodico		Variazioni		
		T3-pieno] [214]	Mezzo-T3 [21]	T3-ascendente [35]
Prepausale	Monosillabo	✓		
	Posizione finale		✓	
Non-prepausale	Prima di un altro T3			✓
	Prima degli altri toni		✓	

Per quanto riguarda la realizzazione di T3 in posizione prepausale, va sottolineato che sono accettabili entrambe le varianti del T3-pieno e del mezzo-T3, e che quest'ultima sembra addirittura essere la scelta privilegiata dai parlanti nativi (Duanmu, 2000; Shi & Li, 1997), nonché dagli apprendenti con una maggiore competenza nella produzione dei toni (Zhang, 2017).

Come sottolineato da Zhang (2013), l'alternanza fra T3-pieno e mezzo-T3 trova una solida spiegazione anche nel quadro della *Optimality Theory*, abbreviato in OT (Prince & Smolensky, 2008[1993]). Dal punto di vista ottimalista, le strutture linguistiche vengono istanziate sulla base di vincoli gerarchici di marcatezza, dove il termine *marcato* si riferisce alle caratteristiche linguistiche che hanno una struttura più complessa, mentre *non marcato* si riferisce a strutture più semplici (De Lacy, 2006: 1). A livello cross-linguistico, le prime tendono a essere evitate mentre le seconde registrano una distribuzione più ampia. In altre parole, in chiave generativista, c'è un meccanismo intrinseco al linguaggio che tende a generare le strutture che meglio rispondono a specifici vincoli di marcatezza (*markedness constraints*). La OT è stata applicata ai fenomeni fonologici, sia riguardo le caratteristiche segmentali che le aree soprasegmentali (Yip 2002; Zhang 2013, 2016, 2018). Nello specifico, la scala di marcatezza tonale (*Tonal Markedness Scale*, TMS) è basata sui vincoli fonologici su base fonetica osservati a partire dalla distribuzione tonale nelle lingue naturali (Zhang, 2018: 34). In considerazione delle specifiche difficoltà articolatorie correlate ai toni, Yip (2002: 190) propone le scale di marcatezza riportate in 2:

- 2) a. I toni curvi sono più marcati dei toni piatti: *Toni curvi (*Contour*).
 b. I toni alti sono più marcati dei toni bassi: *H >> *L.
 c. I toni ascendenti sono più marcati dei toni discendenti:
 *Ascendenti (*Rise*) >> *Discendenti (*Fall*).

In sostanza, nel gruppo dei toni curvi, i toni discendenti sono sia più facili da produrre e percepire rispetto ai toni ascendenti, quindi, fra le lingue naturali, hanno una maggiore distribuzione rispetto a questi ultimi. Applicando la scala

⁵ La tabella di distribuzione di T3 è tratta da Chen (2004) e leggermente modificata.

di marcatezza in ambito acquisizionale, ne consegue che il tono ascendente (T2) è il più difficile da acquisire, seguito dal discendente (T4) e dai toni piatti (nell'ordine, T3 e T1). Questo fenomeno è rappresentato in maniera sintetica in 3, la cui sequenza procede da item più marcati a item non marcati:

3) *Ascendente >> *Discendente >> *Alto>>*Basso

Prendendo come riferimento l'alternanza fra T3-pieno e mezzo-T3, Zhang (2013) ha proposto per i toni del CMS la scala di marcatezza tonale visibile in 4 (Zhang, 2013: 34):

4) *T3-pieno>>*T2>>*T4>>*T1>>*mezzo-T3

Le implicazioni di questa scala interessano sia la distribuzione nelle lingue naturali, che la facilità di acquisizione in lingua materna (L1) e lingua seconda (L2). Inoltre, nel quadro ottimalista, il T3-pieno si attesta quale tono più marcato e acusticamente complesso, mentre nel versante opposto della sequenza di marcatezza è collocato il mezzo-T3, analizzato quale tono a minore tasso di complessità fra i toni del CMS.

Tornando alla *querelle* sulla forma di *default* di T3, va segnalato che l'analisi di marcatezza non pone una conclusione definitiva alla controversia, dato che la porzione ascendente nella parte finale di T3-Pieno, piuttosto che una marcatura linguistica intenzionale, potrebbe anche riflettere semplicemente un movimento meccanico di ritorno al livello F0 di riposo (Hallé, 1994). In altre parole, il passo di risalita potrebbe essere un risultato acustico naturale a causa dell'inerzia fonetica (Chen & Xu, 2006; Hyman & VanBik, 2004). In ogni caso, le osservazioni legate alla distribuzione, alle caratteristiche acustiche e articolatorie di T3 che sono state fin qui esposte puntano a privilegiare l'ipotesi del mezzo-terzo come forma standard.

3. Implicazioni pedagogiche legate alla forma di *default*

Alla luce di quanto sottolineato nella sezione 2.2, non stupirà dunque osservare la presenza in letteratura di due rappresentazioni fonologiche alternative, ciascuna delle quali propone una diversa forma di *default* di T3. Secondo la prima, la forma standard è rappresentata dal T3-pieno [214]. Proposta da Chao (1930, 1948, 1968), l'ipotesi è sostenuta, fra gli altri, da Cheng R.L. (1968), Cheng C. (1973), Shih (1986) e Wu (1986). La seconda ipotesi, emersa in diverse pubblicazioni a partire dagli anni '90, propone invece che la forma standard sia la variante più frequente, ovvero il mezzo-T3 [21]. Nella letteratura in lingua inglese, fra i primi sostenitori di questo modello compaiono Yip (1980, 2001, 2002), Duanmu (1990, 1994, 2004, 2007) e Chen (2001). Recentemente, l'ipotesi del mezzo-T3 prevale anche nella

didattica del cinese L2, come visibile nei lavori di Cao (2002), Sparvoli (2011, 2017), Jiang (2012), Zhang (2013, 2018) e Wang (2016). Le proposte pedagogiche legate all'ipotesi del mezzo-T3 verranno illustrate nella sezione finale del presente contributo mentre di seguito verranno invece riportati alcuni dati a sostegno della pedagogia basata sul mezzo-T3.

3.1 *Principali aree d'errore*

Come noto, nelle lingue non tonali come l'italiano le variazioni dell'altezza vocalica non ha carattere distintivo, di conseguenza gli apprendenti con L1 non tonale non hanno familiarità con l'associazione funzionale tra struttura segmentale e contorno F0 (Wang, Sereno, & Jongman, 2006; Wang, Spence, Jongman, & Sereno, 1999). Più specificamente, negli studi sull'acquisizione L2 si rileva la pervasività degli errori nell'altezza tonale e si osserva che questo tipo di imprecisione è più difficili da correggere rispetto agli errori di *contour* (ovvero, precisioni correlate alla forma o movimento del tono) (Wang, Jongman, & Sereno, 2003).

In questa sede è importante sottolineare che le prestazioni in produzione sembrano essere influenzate dalla posizione prosodica (cfr., fra gli altri, Hao, 2018; Nagano-Madsen & Wan, 2017). Per esempio, T1 è più facile da percepire e produrre quando collocato in posizione finale di parola (Hao, 2018). Per T2 vale invece il contrario: i risultati sono significativamente migliori quando è collocato nella prima sillaba (Hao, 2018; Zhang, 2015, 2017, 2018); in sillabe isolate, T2 tende invece a essere articolato con nodo iniziale troppo alto e nodo finale troppo basso (Bent, 2005), mentre in parole bisillabiche o trisillabiche entrambi i nodi tendono a essere troppo bassi. In sillabe isolate e in posizione finale, T4 è il tono più facilmente identificabile, tuttavia, il suo riconoscimento diminuisce drasticamente nelle posizioni non prepausali (Wang et al., 2006; Zhang, 2015, 2017, 2018). Nei task di produzione, T3 è più facile da articolare in posizione iniziale, mentre nei task percettivi il riconoscimento è più facile quando T3 è posizione finale (Hao, 2018). Il punto essenziale è che, con apprendenti la cui L1 non è tonale, la maggior parte di questi fenomeni sembra essere indipendente dalla L1, come dimostrato da un numero crescente di studi su apprendenti con diversi background linguistici⁶.

3.2 *Difficoltà nel distinguere T2 da T3*

Numerosi studi sull'acquisizione del CMS⁷ mostrano che l'errore di

⁶ Dati i limiti di questo lavoro, citiamo di seguito solo gli studi più recenti, quali quelli su studenti di madrelingua tedesca (Ding, 2012), olandese (Sadakata & McQueen, 2014), svedese (Nagano-Madsen & Wan, 2017), catalana (Baills, Suárez-González, González-Fuente & Prieto, 2019) e con studenti con background misto (Bryfonski & Ma, 2020). Per quanto riguarda gli apprendenti italiani, si segnala Xu Hao (2020), nel quale viene testata l'efficienza della visualizzazione di curve intonative a supporto della produzione tonale.

⁷ Questo dato è confortato da una letteratura molto ricca, nella quale compaiono Wang et al. (1999);

sostituzione più comune tra gli apprendenti di cinese L2 riguarda l'area di sovrapposizione fra T2 e T3, i quali, fra i quattro toni del CMS, sono gli unici a condividere una stessa caratteristica acustica (Chen, 1997; Moore & Jongman, 1997). Come rilevato da Pelzl, Lau, Guo e DeKeyser (2019), la difficoltà degli apprendenti non è dovuta all'incapacità di percepire i toni a livello acustico-fonetico; al contrario, le loro prestazioni con sillabe isolate sono eccellenti. Il problema sembra invece derivare dalla difficoltà di elaborazione lessicale dei toni (un aspetto evidenziato dai risultati dei task su materiale lessicale disillabico e frasale). In sintesi, Pelzl et al. (2019) rilevano che la difficoltà degli apprendenti L2 è legata alla mappatura del segnale acustico su diverse categorie tonali, probabilmente riferibile alle aree grigie delle categorie fonetiche di riferimento. Gli apprendenti L2 sono quindi sensibili alle variazioni tonali, ma fintanto che non abbiano raggiunto una consapevolezza contrastiva dei toni, non riescono a impostare categorie fonetiche.

Questo dato è confermato dal fatto che, a differenza dello spazio percettivo dei parlanti L1, quasi tutte le aree dello spazio percettivo degli apprendenti L2 mostrano zone di sovrapposizione tonale (Chan, Chuang, & Wang 1975; Wang, 1967; Yang, 2010). In un sistema tonale con tre categorie discrete (T1, T2 e T4), la presenza di un tono con caratteristiche spurie (T3) sembra quindi innescare una rappresentazione nella memoria più debole rispetto ad altri toni (Poltzer-Ahles, Schluter, Wu, & Almeida, 2016; Zhang, 2017). Non stupirà quindi di osservare che T3 è considerato come uno dei toni più difficili nell'apprendimento, specialmente quando nella catena parlata occorrono alternanze delle diverse varianti di T3 (Chen, 2001; Cheng, 1973). Il problema dell'apprendimento del T3 potrebbe però essere dovuto non tanto alle sue complesse caratteristiche acustiche, quanto al metodo di insegnamento (Zhang, 2013, 2017, 2018).

3.3 Critica alla pedagogia basata sul T3-pieno

Come evidenziato nella sezione 3.2, l'adozione di T3-pieno quale forma *default* apre a possibili aree di sovrapposizione fra T3 e T2, i quali condividono il segmento ascendente. I limiti della pedagogia tonale basata sul T3-pieno sono stati evidenziati da Sparvoli (2011, 2017) e da Zhang (2013, 2017, 2018). Gli studi di Sparvoli (2011, 2017) sono mirati a traslare nella didattica del cinese L2 le formulazioni dei tratti distintivi di T3 emerse in fonologia tonale e si basano essenzialmente su presupposti teorici. Il lavoro di Zhang invece fornisce anche nuovi dati sperimentali relativi alla percezione e produzione di apprendenti L2. In questo contesto, vale la pena di soffermarci rapidamente sui punti essenziali delle proposte delle due autrici.

Sparvoli (2011, 2017) formula una proposta basata sui seguenti capisaldi evidenziati in letteratura:

Ding, Hoffmann e Jokisch (2011); He e Wayland (2013); Hendry (2017); Nagano-Madsen e Wan (2017); Zhang e Peng (2017).

- i) T3 è di norma basso e continuo (*low level*) (Yip, 2002: 303).
- ii) I toni devono essere presentati all'interno di un sistema di contrasti (Yang, 2010: 32).
- iii) I toni devono essere percepiti come entità linguistiche (Yip, 2002: 289).
- iv) Gli apprendenti devono poter classificare i toni all'interno di categorie percettive discrete (fra gli altri, Wang et al., 2006; Jongman, Sereno, Moore, & Wang, 2006).

Sulla base di questi assunti, l'autrice propone di presentare i toni mediante stimoli bisillabici e di adottare il mezzo-T3 come forma di riferimento. Questo metodo dovrebbe consentire di eliminare l'area di sovrapposizione fra T3 e T2 e, di lì, di organizzare l'inventario tonale in quattro categorie tonali discrete, costruite attorno a tre opposizioni funzionali: piano/curvo, alto/basso, discendente/ascendente, secondo la sequenza visibile in 5 (Sparvoli, 2017: 82):

- 5) *Toni piatti*: Basso vs Alto, T3-T1
Toni curvi: Discendente vs Ascendente, T4-T2

Ispirandosi a Cao (2002), l'autrice propone di impostare la pedagogia tonale a partire dalla coppia di toni piatti, nell'ordine T3+T1, a quella di toni curvi T4+T2, come in 6 (Sparvoli 2017: 96), secondo una sequenza che è del tutto coerente con la scala di marcatezza presentata in 3 (sezione 2.2).

- 6) T3/T1 > T4/T2

Infine, la corretta categorizzazione di T3 dovrebbe avere una ricaduta nella costruzione complessiva delle categorie tonali (Sparvoli, 2011: 197) e stimolare negli apprendenti una maggiore attenzione rispetto al punto iniziale del tono⁸ (considerato l'elemento critico per la produzione in L2), giungendo a migliorare la performance in percezione e produzione di tutte le combinazioni. Tuttavia, al momento, non ci sono dati sperimentali che confermino l'efficacia di questo modello.

Zhang (2017) ha condotto uno studio sperimentale per analizzare le tre realizzazioni superficiali di T3 ed esplorare quali varianti di T3 presentino il maggior grado di difficoltà fra gli apprendenti L2. Il più alto tasso d'errore rilevato in percezione riguarda il mezzo-T3, mentre il T3-pieno è risultato quello più facile da riconoscere; in produzione invece è riscontrata la sovraestensione di T3-pieno in sostituzione del mezzo-T3. L'autrice rileva che simili risultati sono confermati anche dai suoi precedenti studi (Zhang, 2014) incentrati su apprendenti di madrelingua giapponese (lingua tonale a sistema

⁸ L'elemento discriminante di ciascuna opposizione funzionale è il nodo iniziale: fra i nodi piani, il mezzo-T3 è collocato nella porzione bassa del registro mentre T1 è collocato in quella alta; fra i toni curvi, T4 ha il punto iniziale alto e T2 il punto iniziale medio.

semplice); dato che [214] non è disponibile nell'inventario tonale degli apprendenti L2 inclusi nelle ricerche, il fenomeno in questione non può essere l'esito dell'interferenza della L1.

Per quanto riguarda la relazione fra questi risultati e la scala di marcatezza tonale, risulta evidente che i valori di marcatezza, seppur confermati in termini di distribuzione nelle lingue naturali, non implicano necessariamente una maggiore difficoltà di acquisizione in L2. Al contrario, il parametro dominante sembra essere correlato al tipo di istruzione ricevuta e dalla forma definita come *default*. Alla luce di queste considerazioni, Zhang (2013, 2017) suggerisce che il metodo di insegnamento basato sul T3-pieno (*FT3-First*) possa indurre gli apprendenti a dare priorità alla forma discendente-ascendente [214] di T3 e a ignorare il ruolo del mezzo-T3, che rappresenta invece la forma distributivamente più significativa. Tale fenomeno è particolarmente evidente quando le regole del *sandhi* T3 non siano state completamente interiorizzate. Pertanto, l'autrice conclude che: «The assumption that the underlying or base form of the third tone is a low dipping tone [214] has had a major effect on pedagogical practices» (Zhang, 2017: 18).

Zhang (2017) evidenzia la necessità di testare altri metodi di insegnamento per determinare se vi sia una pedagogia più efficace in relazione a T3, magari tenendo conto dei risultati delle ricerche in linguistica teorica. In linea con l'ipotesi che gli apprendenti possano beneficiare maggiormente del metodo basato sul mezzo-T3 (*Half-T3-First*), indicazioni specifiche sulla pedagogia di T3 sono fornite da Zhang (2018). I punti essenziali in relazione a T3 sono i seguenti (pp. 124-125):

- i) Presentare da subito T3 come basso continuo.
- ii) Nella fase iniziale di presentazione dei toni, per evitare confusione, evitare l'uso del T3-pieno, anche in fine frase.
- iii) Sottolineare solo la regola *sandhi* relativa alla realizzazione di T3 come tono ascendente prima di un altro T3.

In relazione a (ii), va ricordato che, come anticipato nella sezione 2.2, la produzione della coda ascendente di [214] prima di una pausa è un fenomeno causato dall'inerzia fonetica. Pertanto, non dovrebbe richiedere uno specifico focus linguistico, a maggior ragione considerando che [214] si verifica solo in sillabe isolate oppure, occasionalmente, prima di una cesura. Più specificamente, l'inventario tonale proposto da Zhang (2018: 124) è basato sulle seguenti quattro categorie:

- 7) T1 (Alto continuo, *High Level*), T2 (Medio ascendente, *Mid Rising*), T3 (Basso continuo, *Low Level*), T4 (Alto discendente, *High Falling*).

Zhang (2018: 123-131) suggerisce anche diversi esercizi, a partire dal seguente, mirato anche a estendere il registro delle altezze degli apprendenti:

- a) Ripetere T1 e T3 in alternanza a velocità bassa, normale e alta:
1. T1-T3 / T1-T3 / T1-T3 / T1-T3
 2. T3-T1 / T3-T1 / T3-T1 / T3-T1
- b) Ripetere T2 e T4 in alternanza a velocità bassa, normale e alta (utile anche per esercitarsi a variare rapidamente la direzione dell'altezza, da ascendente a discendente e viceversa):
3. T2-T4 / T2-T4 / T2-T4 / T2-T4
 4. T4-T2 / T4-T2 / T4-T2 / T4-T2
- c) Applicare (a) e (b) a diverse vocali e a *meaningful chunk* quali:
5. *tīng-xiě / tīng-xiě / tīng-xiě / tīng-xiě*
 6. *lǎo-shī / lǎo-shī / lǎo-shī / lǎo-shī*
 7. *bú-shì / bú-shì / bú-shì / bú-shì*
 8. *bù-xíng / bù-xíng / bù-xíng / bù-xíng*

In conclusione, grazie al lavoro di Zhang (2013, 2017, 2018), la pedagogia basata sul mezzo-T3 dispone quindi di un articolato percorso di implementazione, che richiede solo di essere testato nella ricerca e nella pratica didattica.

4. Conclusioni

In questo rapido excursus, ci siamo soffermati sulla rappresentazione tonale di T3, prestando attenzione alle sue caratteristiche acustiche, articolatorie e percettive, anche in correlazione con il quadro ottimalista. È stato evidenziato che già a partire dalla fine degli anni '80, gli studi più autorevoli di fonologia tonale in lingua inglese hanno adottato la definizione di T3 in quanto tono basso e continuo, relegando la sua realizzazione ascendente-discendente [214] a un fenomeno occasionale, distributivamente limitato e correlato a un fenomeno acustico naturale di risalita prima di una cesura. Sono stati illustrati i problemi di categorizzazione ingenerati dalla pedagogia basata sul T3-pieno e le possibili aree di miglioramento offerte dalle proposte di innovazione didattica. È stato inoltre rilevato che al momento mancano studi sperimentali che possano confermare i vantaggi dell'insegnamento basato sul mezzo-T3 quale forma di *default* di T3. La *querelle* potrà quindi ritenersi conclusa solo a seguito di ricerche sperimentali che confrontino i risultati ottenuti con le due pedagogie di T3. Inoltre, sarà necessario verificare come la nuova pedagogia dei toni possa intervenire per aiutare apprendenti che siano già stati esposti alla pedagogia tradizionale, in modo da accertare se tale intervento di ristrutturazione delle categorie tonali possa realmente costituire un vantaggio. Nonostante questi limiti, gli elementi a supporto dell'ipotesi di T3 in quanto tono basso sono sempre più solidi e, quindi, difficili da ignorare nella pratica

didattica del cinese L2. Infine, come sottolineato nella sezione 3.1, gli studi attualmente disponibili sembrano indicare che, nel caso di lingue non tonali, la distribuzione degli errori sia indipendente dalla L1 dei soggetti. Un'indagine sperimentale specificamente dedicata agli apprendenti italofofoni potrebbe dunque contribuire a verificare la validità di tale ipotesi e a formulare una pedagogia più efficace ed empiricamente fondata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAILS, F., SUÁREZ-GONZÁLEZ, N., GONZÁLEZ-FUENTE, S., & PRIETO, P. (2019). Observing and producing pitch gestures facilitates the learning of Mandarin Chinese tones and words. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 33-58.
- BENT, T. (2005). *Perception and Production of Non-Native Prosodic Categories* (tesi di dottorato non pubblicata), The Northwestern University, USA.
- BRYFONSKI, L., & MA, X. (2020). Effects of implicit versus explicit feedback on Mandarin tone acquisition in a SCMC learning environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 61-88.
- CAO, J. (1992). On neutral-tone syllables in Mandarin Chinese. *Canadian Acoustics*, 20(3), 49-50.
- CAO, W. 曹文 (2002). *Hanyu yuyin jiaocheng* 汉语语音教程 [Corso di fonologia cinese]. Pechino: Beijing Language and Culture University Press.
- CHAN, S.W., CHUANG, C.K., & WANG, W.S.Y. (1975). Cross-linguistic study of categorical perception for lexical tone. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 58, S119.
- CHAO, Y.R. (1948). *Mandarin Primer: An Intensive Course in Spoken Chinese*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- CHAO, Y.R. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- CHAO, Y.R. (1930). A system of tone-letters. *Le Maitre Phonétique*, 45, 24-27.
- CHEN, M.Y. (2001). *Tone Sandhi: Patterns across Chinese Dialects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHEN, Q. (1997). Toward a sequential approach for tonal error analysis. *Journal-Chinese Language Teachers Association*, 32, 21-39.
- CHEN, Y., & XU, Y. (2006). Production of weak elements in speech-evidence from f_0 patterns of neutral tone in Standard Chinese. *Phonetica*, 63(1), 47-75.
- CHENG, C. (1973). A quantitative study of tone in Chinese. *Journal of Chinese Linguistics*, 1, 93-110.
- CHENG, R.L. (1968). Tone sandhi in Taiwanese. *Linguistics*, 6(41), 19-42.
- COLLIER, R. (1975). Physiological correlates of intonation patterns. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 58(1), 249-255.
- COSTER, D.C., & KRATOCHVIL, P. (1984). Tone and stress discrimination in normal Beijing dialect speech. *New Papers on Chinese Language Use: Contemporary China Papers*, 18, 119-132.
- DE LACY, P. (2006). *Markedness: Reduction and Preservation in Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DING, H. (2012). Perception and production of Mandarin disyllabic tones by German learners. *Speech Prosody*, 378-381.

- DING, H., HOFFMANN, R., & JOKISCH, O. (2011). An investigation of tone perception and production in German learners of Mandarin. *Archives of Acoustics*, 36(3), 509-518.
- DUANMU, S. (1990). *A Formal Study of Syllable, Tone, Stress and Domain in Chinese Languages* (tesi di dottorato non pubblicata), Massachusetts Institute of Technology, USA.
- DUANMU, S. (1994). Against contour tone units. *Linguistic Inquiry*, 25(4), 555-608.
- DUANMU, S. (2000). Tone: An Overview. In L.L. Cheng & R. Sybesma (a cura di), *Studies in Generative Grammar 48* (pp. 251-286). Berlin: Mouton de Gruyter.
- DUANMU, S. (2004). Tone and non-tone languages: An alternative to language typology and parameters. *Language and Linguistics*, 5(4), 891-923.
- DUANMU, S. (2007). *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.
- GÅRDING, E., KRATOCHVIL, P., SVANTESSON, J.O., & ZHANG, J. (1986). Tone 4 and Tone 3 discrimination in modern standard Chinese. *Language and Speech*, 29(3), 281-293.
- HALLÉ, P.A. (1994). Evidence for tone-specific activity of the sternohyoid muscle in modern standard Chinese. *Language and Speech*, 37(2), 103-123.
- HAO, Y.C. (2018). Contextual effect in second language perception and production of Mandarin tones. *Speech Communication*, 97, 32-42.
- HE, Y., & WAYLAND, R. (2013). Identification of Mandarin coarticulated tones by inexperienced and experienced English learners of Mandarin. *Chinese as a Second Language Research*, 2(1), 1-21.
- HENDRY, C.K. (2017). *The Effects of Type of Instruction on the Initial Stages of L2 Perception and Production of Tones in Mandarin Chinese* (tesi di dottorato non pubblicata), Concordia University, Canada.
- HYMAN, L.M., & VANBIK, K. (2004). Directional rule application and output problems in Hakha Lai tone. *Language and Linguistics*, 5(4), 821-861.
- JIANG, L.P. (2012). *Experiencing Chinese*. Pechino: Higher Education Press.
- LEE, W.-S., & ZEE, E. (2014). Chinese phonetics. In C.-T.J. Huang, Y.-H.A. Li, & A. Simpson (a cura di), *The Handbook of Chinese Linguistics* (pp. 369-399). Malden (MA): Wiley Blackwell.
- LIN, Y.H. (2007). *The Sounds of Chinese with Audio CD* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU, S., & SAMUEL, A.G. (2004). Perception of Mandarin lexical tones when F0 information is neutralized. *Language and Speech*, 47(2), 109-138.
- MOORE, C.B., & JONGMAN, A. (1997). Speaker normalization in the perception of Mandarin Chinese tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 102(3), 1864-1877.
- NAGANO-MADSEN, Y., & WAN, X. (2017). Perception and production of L2 Mandarin tones by Swedish learners. *25th European Signal Processing Conference (EUSIPCO)*, 578-582.

- OHALA, J., & HIROSE, H. (1970). The function of the sternohyoid muscle in speech. *Annual Bulletin of the Research Institute of Logopedics and Phoniatrics*, 4, 41-44.
- PELZL, E., LAU, E.F., GUO, T., & DEKEYSER, R. (2019). Advanced Second Language learners' perception of lexical tone contrasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), 59-86.
- POLITZER-AHLES, S., SCHLUTER, K., WU, K., & ALMEIDA, D. (2016). Asymmetries in the perception of Mandarin tones: Evidence from mismatch negativity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 42(10), 1547.
- PRINCE, A., & SMOLENSKY, P. (2208[1993]). *Optimality theory: Constraint interaction in generative Grammar*. Hoboken: Wiley-Blackwell [versione definitiva del manoscritto pubblicato dal Rutgers University Center for Cognitive Science, *Rutgers Optimally Archives* ROS-537, <http://roa.rutgers.edu/article/view/547>].
- SADAKATA, M., & MCQUEEN, J.M. (2014). Individual aptitude in Mandarin lexical tone perception predicts effectiveness of high-variability training. *Frontiers in Psychology*, 5, 1318, 1-18.
- SHIH, C. (1986). *The Prosodic Domain of Tone Sandhi in Chinese (Phrasal Phonology, Tonal Typology, Mandarin, Syntax-Phonology Interface)* (tesi di dottorato non pubblicata), University of California at San Diego, USA.
- SHIH, C. (1988). Tone and intonation in Mandarin. *Working Papers, Cornell Phonetics Laboratory*, 3, 83-109.
- SHIH, C. (1997). Mandarin third tone *sandhi* and prosodic structure. *Linguistic Models*, 20, 81-124.
- SHIH, C. (2013). Mandarin third tone *sandhi* and prosodic structure. In J. Wang. & S. Norval (a cura di), *Studies in Chinese Phonology* (pp. 81-124). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- SPARVOLI, C. (2011). Variazioni melodiche nei toni del cinese moderno: Alcune considerazioni sulla natura oppositiva e relazionale delle proprietà tonali. *La Torre di Babele*, 7, 187-204.
- SPARVOLI, C. (2017). From phonological studies to teaching Mandarin tones. Some perspectives on the revision of the tonal inventory. In I. Kecskes & C. Sun (a cura di), *Key Issues in Chinese as A Second Language Research* (vol. 1, pp. 81-100). New York: Routledge.
- WANG, W.S.-Y. (2016). Chinese Linguistics. In S.-W. Chan (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of the Chinese Language* (pp. 152-183). London, New York: Routledge.
- WANG, W.S.-Y. (1967). Phonological features of tone. *International Journal of American Linguistics*, 33, 93-105.
- WANG, Y., JONGMAN, A., & SERENO, J.A. (2003). Acoustic and perceptual evaluation of Mandarin tone productions before and after perceptual training. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 113(2), 1033-1043.

- WANG, Y., SERENO, J. A., & JONGMAN, A. (2006). SLA and processing of Mandarin tones. In P. Li, L.H. Tan, E. Bates, & O.J.L. Tzeng (a cura di), *Handbook of East Asian Psycholinguistics* (Vol. 1: Chinese, pp. 250-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- WANG, Y., SPENCE, M.M., JONGMAN, A., & SERENO, J.A. (1999). Training American listeners to perceive Mandarin tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(6), 3649-3658.
- WU, Z. 吴宗济 (1986). *Hanyu putonghua dan yinjie yu tu ce* 汉语普通话单音节语图册 [The spectrographic album of mono-syllables of standard Chinese]. Pechino: Chinese Academy of Social Sciences.
- XU, H. (2020). *L'acquisizione dei toni del cinese mandarino da parte di studenti italofofoni: uno studio sperimentale* (tesi di dottorato non pubblicata), Università degli Studi di Firenze, Firenze, Italia.
- XU, Y. (1994). Production and perception of coarticulated tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 95(4), 2240-2253.
- XU, Y. (1999). Effects of tone and focus on the formation and alignment of f0 contours. *Journal of Phonetics*, 27(1), 55-105.
- XU, Y. (2001a). Fundamental frequency peak delay in Mandarin. *Phonetica*, 58(1-2), 26-52.
- XU, Y. (2001b). Sources of tonal variations in connected speech. *Journal of Chinese Linguistics Monograph Series*, 17, 1-31.
- XU, Y. (2004). Understanding tone from the perspective of production and perception. *Language and Linguistics*, 5(4), 757-797.
- XU, Y., & WANG, Q.E. (2001). Pitch targets and their realization: Evidence from Mandarin Chinese. *Speech Communication*, 33(4), 319-337.
- YANG, B. (2010). *A Model of Mandarin Tones Categories: A Study of Perception and Production* (tesi di dottorato non pubblicata), University of Iowa, USA.
- YIP, M. (1980). *The Tonal Phonology of Chinese* (tesi di dottorato non pubblicata), Massachusetts Institute of Technology, USA.
- YIP, M. (2001). Tonal features, tonal inventories and phonetic targets. *UCL Working Papers in Linguistics*, 13, 161-188.
- YIP, M. (2002). *Tone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZHANG, H. (2013). *The second language acquisition of Mandarin Chinese tones by English, Japanese and Korean speakers*. Tesi di dottorato, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- ZHANG, H. (2014). The third tone: Allophones, sandhi rules and pedagogy. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 49(1), 117-145.
- ZHANG, H. (2017). The effect of theoretical assumptions on pedagogical methods: a case study of second language Chinese tones. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 363-382.
- ZHANG, H. (2018). *Second language acquisition of Mandarin Chinese tones: Beyond first-language transfer*. Leiden, Boston: Brill Rodopi.

- ZHANG, J., & LAI, Y. (2006). Testing the role of phonetic naturalness in Mandarin tone *sandhi*. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 28, 65-126.
- ZHANG, K., & PENG, G. (2017). The relationship between the perception and production of non-native tones. *Interspeech*, 1799-1803.
- ZHANG, N. (1997). The avoidance of the third tone *sandhi* in Mandarin Chinese. *Journal of East Asian Linguistics*, 6(4), 293-338.

PROFILI DEGLI AUTORI E DELLE AUTRICI

MARCO CASENTINI è dottorando in linguistica cinese presso l'Istituto Italiano di Studi Orientali di 'Sapienza' Università di Roma. Nel 2017 ha conseguito la Laurea magistrale in Lingue moderne per la comunicazione internazionale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Da allora collabora con le cattedre di linguistica e di lingua cinese di Roma Tre nell'ambito di progetti POT e PCTO. I suoi campi di ricerca includono sintassi, grammatica generativa, acquisizione del cinese come lingua seconda e sviluppo delle abilità linguistiche in italiano come lingua materna.

SERGIO CONTI è docente a contratto di lingua, traduzione e cultura cinese presso l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università di Siena e l'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'. Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca presso l'Università di Roma 'Sapienza' ed è stato assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di didattica e acquisizione del cinese lingua straniera, in particolare del lessico e delle espressioni formulaiche, e dello sviluppo della competenza pragmatica.

VALENTINO ELETTI è laureato in Lingue e Civiltà Orientali all'Università 'Sapienza' di Roma e ha conseguito il Master in didattica del cinese ad apprendenti stranieri presso l'Università del Zhejiang. È attualmente dottorando presso 'Sapienza' e i suoi ambiti di ricerca sono l'acquisizione linguistica e l'insegnamento del cinese.

LUCREZIA FONTANAROSA è laureata in Lingue e Civiltà Orientali all'Università 'Sapienza' di Roma. Ha conseguito il Master in didattica della Lingua Cinese presso l'Università di Napoli 'L'Orientale'. Ha svolto diversi periodi di studio e perfezionamento linguistico in Cina, in qualità di docente di cinese LS e da anni insegna la lingua cinese e inglese in vari licei romani.

GLORIA GABBIANELLI è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino dove insegna lingua cinese nei corsi di laurea triennale e magistrale. I temi della sua ricerca includono l'insegnamento del cinese come lingua straniera, l'acquisizione linguistica e le metodologie didattiche per insegnamento e apprendimento del cinese come lingua straniera.

CARMEN LEPADAT ha conseguito il dottorato di ricerca in lingua cinese presso l'Istituto Italiano di Studi Orientali di 'Sapienza' Università di Roma e attualmente collabora con il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università degli Studi Roma Tre in qualità di cultrice della materia. I suoi interessi di ricerca includono la struttura informativa della frase e l'espressione dell'intersoggettività con riferimento alla dimensione cross-culturale del linguaggio parlato e delle interazioni spontanee.

WANLIN LI sta completando un dottorato di ricerca presso l'University College Cork (UCC), con una tesi sperimentale sull'acquisizione tonale. La sua ricerca è incentrata sull'analisi acustica della produzione orale di apprendenti di cinese L2 ed è volta a misurare l'efficacia dell'insegnamento tonale. Su questo tema ha presentato diversi contributi in occasione di convegni nazionali e internazionali e ha insegnato presso l'University College Cork.

ANNA MORBIATO è attualmente ricercatrice di lingua cinese presso l'Università Ca' Foscari Venezia e *research affiliate* presso la University of Sydney. I suoi ambiti di ricerca includono l'interfaccia tra sintassi, semantica, struttura dell'informazione e dell'evento in cinese moderno, oltre che l'acquisizione del cinese come seconda lingua.

CHIARA PICCININI ha ottenuto il dottorato in Linguistica generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ed è ricercatrice di Lingue e letterature della Cina presso la stessa università dal 2018. Insegna lingua, letteratura e linguistica cinese dal 2005. I suoi principali interessi di ricerca riguardano gli studi pragmatici sul discorso in lingua cinese, l'acquisizione e la memorizzazione dei caratteri cinesi e l'acquisizione e la didattica della lingua cinese come lingua straniera.

CHIARA ROMAGNOLI ha conseguito il dottorato presso l'Università 'Sapienza' di Roma e insegna lingua cinese presso l'Università Roma Tre dal 2007. Ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali presentando i risultati delle sue ricerche che riguardano il lessico, la grammatica e l'acquisizione della lingua cinese. Su questi temi ha pubblicato circa quaranta lavori, tra cui articoli su riviste, manuali e monografie.

TOMMASO TUCCI è dottorando di ricerca in Scienze linguistiche e letterarie all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e docente di lingua cinese presso l'Istituto Confucio del suddetto ateneo, fin dal 2016. Ha due lauree magistrali, una in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea all'Università Ca' Foscari di Venezia ed una in Relazioni Internazionali all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I suoi studi si concentrano sull'apprendimento e l'acquisizione del cinese come seconda lingua.

YUN ZENG sta completando il dottorato di ricerca in linguistica cinese presso il Dipartimento di studi asiatici dell'University College Cork (UCC). La sua ricerca è incentrata sulla decodifica ortografica e, più precisamente, sull'uso delle tecniche di *priming* per identificare il modello di sviluppo nel riconoscimento dei caratteri da parte di apprendenti di cinese L2, italiani e irlandesi. Ha presentato contributi i suoi lavori nell'ambito di alcune conferenze internazionali, ha tenuto diversi corsi di lingua cinese presso l'University College Cork ed è attualmente tutor linguistico presso l'Università di Bologna.



I nove contributi inclusi in questo volume hanno lo scopo di presentare teorie e dati relativi alla didattica e all'acquisizione del cinese come lingua straniera. Le ricerche selezionate coprono i principali ambiti della didattica e dell'acquisizione del cinese: fonetica, scrittura, lessico, sintassi e pragmatica. Ciascuna introduce l'oggetto di ricerca presentando la letteratura di riferimento in modo da offrire al lettore non solo una panoramica degli studi già condotti ma anche i termini e le nozioni utili ad affrontare i diversi ambiti dell'apprendimento del cinese, da quelli più estesamente trattati come scrittura e fonologia a quelli affrontati solo più di recente, come lessico e pragmatica. La maggior parte dei lavori presenta dati originali e contribuisce pertanto a delineare le caratteristiche dell'apprendente italofono di cinese e a suggerire possibili proposte per superare le criticità riscontrate o colmare i vuoti che inevitabilmente si creano nella didattica di questa lingua.

CHIARA ROMAGNOLI

è professoressa associata di lingua e letteratura cinese l'Università Roma Tre, dove lavora dal 2007. Si occupa principalmente di lessico, grammatica e acquisizione della lingua cinese, ambiti sui quali ha pubblicato oltre quaranta lavori, tra cui articoli su riviste, manuali e monografie.

SERGIO CONTI

è docente a contratto di lingua, traduzione e cultura cinese presso l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università di Siena e l'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'. Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca presso l'Università di Roma 'Sapienza' e si occupa di didattica e acquisizione del cinese lingua straniera, in particolare del lessico e delle espressioni formulaiche, e dello sviluppo della competenza pragmatica.