

Università Cattolica del Sacro Cuore

Sede di Milano

Dottorato in Scienze Linguistiche e Letterature Straniere

Ciclo XXXVI – S.S.D: L-OR/21 (Lingua e letteratura della Cina e dell'Asia sud-orientale)



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

L'iconicità dell'ordine delle parole del cinese mandarino standard

Relatore:

Prof.ssa Chiara Piccinini

Coordinatrice Scuola Dottorale:

Prof.ssa Federica Missaglia

Tesi di dottorato di:

Tommaso Tucci

N. Matricola: 5013934

Anno Accademico 2023/2024

L'iconicità dell'ordine delle parole del cinese mandarino standard

Indice dei contenuti

Introduzione	7
Capitolo 1. Il quadro teorico: L'approccio cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del CM	15
1.1 L'ordine delle parole nel cinese mandarino standard	15
1.2 Le fondamenta teoriche	16
1.2.1 <i>Il contributo della Linguistica Cognitiva</i>	17
1.2.2 <i>Gli studi sull'iconicità sintattica</i>	19
1.2.3 <i>Il contributo dell'approccio funzionale</i>	25
1.3 Sommario	27
Capitolo 2. I principi iconici nell'ordine delle parole del CM	28
2.1 Il Principio di Sequenza Temporale (PST)	30
2.1.1 <i>Gli studi di Tai (1985; 1989; 2002; 2011)</i>	30
2.1.2 <i>Lo studio di Ho (1993)</i>	45
2.1.3 <i>Lo studio di Hu (1995)</i>	50
2.1.4 <i>Gli studi di Jiang (2009, 2017)</i>	53
2.1.5 <i>Lo studio di Loar (2011)</i>	58
2.1.6 <i>Lo studio di Zhang (2019)</i>	61
2.1.7 <i>Critiche al PST</i>	63
2.1.7.1 <i>Critiche sulla natura del principio</i>	63
2.1.7.2 <i>Cinese classico e varianti diatopiche</i>	65
2.1.7.3 <i>Il dibattito sui verbi di postura</i>	67
2.1.8 <i>Sommario</i>	72
2.2 I principi di contenimento (PTSC, WBP, GPP, CBC)	73
2.2.1 <i>Gli studi di Tai (1985; 1989; 1993b)</i>	76
2.2.2 <i>Lo studio di Ho (1993)</i>	81
2.2.3 <i>Lo studio di Hu (1995)</i>	84
2.2.4 <i>Gli studi di Jiang (2009, 2017)</i>	86
2.2.5 <i>Lo studio di Loar (2011)</i>	88
2.2.6 <i>Gli studi di Morbiato (2019, 2020a, b)</i>	93
2.2.7 <i>Sommario</i>	97
2.3 Il Principio del Trajector-Landmark (T-L)	98

2.4 Il Principio di Prossimità Semantica (PPS)	101
2.4.1 <i>Lo studio di Tai (1993a)</i>	102
2.4.2 <i>Gli studi di Lu (1998a, b, c; 2009)</i>	104
2.4.3 <i>Lo studio di Loar (2011)</i>	108
2.4.4 <i>Lo studio di Zhang (2019)</i>	113
2.4.5 <i>Sommario</i>	115
2.5 Il Principio di Empatia (EP)	116
2.6 Sommario	118
Capitolo 3. Prospettive glottodidattiche e acquisizionali	119
3.1 La Linguistica Cognitiva Applicata	119
3.1.1 <i>I benefici pedagogici della motivazione linguistica</i>	123
3.1.2 <i>Limiti</i>	127
3.2 Il quadro cognitivo-funzionale applicato alla glottodidattica del CM come L2	129
3.2.1 <i>Rassegna della letteratura</i>	130
3.3 Sommario	135
Capitolo 4. Il corpus di errori nell'ordine delle parole di discenti italofofoni di CM L2	136
4.1 Raccolta dati	137
4.2 Quadro teorico e metodologia nello studio degli errori	140
4.2.1 <i>Metodologia di identificazione degli errori</i>	141
4.2.2 <i>Metodologia di descrizione degli errori</i>	147
4.2.3 <i>Metodologia di diagnosi degli errori</i>	148
4.3 Classificazione formale degli errori	150
Capitolo 5. Una tassonomia pedagogica dei principi iconici nell'ordine delle parole	152
5.1 La tassonomia di Jiang (2009)	153
5.1.1 <i>I principi fondanti e la divisione in domini</i>	154
5.1.2 <i>L'aggiunta dei sotto-principi e delle loro tipologie</i>	156
5.1.3 <i>I risultati dello studio</i>	159
5.2 Critiche a Jiang (2009)	161
5.2.1 <i>La divisione in domini e il dominio grammaticale</i>	161
5.2.2 <i>Su alcune entrate della tassonomia</i>	165
5.2.3 <i>La classificazione degli errori</i>	168
5.2.4 <i>L'applicazione del potere esplicativo dei principi</i>	170
5.3 Metodologia di strutturazione della tassonomia	172
5.4 Il potere esplicativo della tassonomia	180
5.4.1 <i>Il Principio Tema-Commento (T-C)</i>	181

5.4.2 <i>Il Principio di Prossimità Semantica (PPS)</i>	194
5.4.2.1 Sotto-principio “Complementi del sintagma verbale” (2.1)	194
5.4.2.2 Sotto-principio “Ordine dei modificatori del sintagma nominale” (2.2)	198
5.4.3 <i>Il Principio di Sequenza Temporale (PST)</i>	203
5.4.3.1 Sotto-principio “Azioni in serie” (3.1)	203
5.4.3.2 Sotto-principio “Espressioni locative” (3.2)	208
5.4.3.3 Sotto-principio “Espressioni temporali” (3.3)	209
5.4.3.4 Sotto-principio “Ricevente/beneficiario” (3.4)	212
5.4.3.5 Sotto-principio “Altri modificatori verbali” (3.5)	214
5.4.3.6 Sotto-principio “Relazioni di subordinazione” (3.6)	217
5.4.4 <i>Il Principio del Contenitore prima del Contenuto (CPC)</i>	219
5.4.4.1 Sotto-principio “Scope temporale” (4.1)	219
5.4.4.2 Sotto-principio “Scope spaziale” (4.2)	220
5.4.4.3 Sotto-principio “Scope avverbiali in serie” (4.3)	223
5.4.4.4 Sotto-principio “Scope dei modificatori” (4.4)	226
5.4.5 <i>Il Principio Socio-culturale (PSC)</i>	235
5.4.6 <i>Sommario</i>	236
Capitolo 6. Frequenze di occorrenza e distribuzione degli errori	238
6.1 Frequenze e distribuzione per singolo principio	240
6.1.1 <i>Principio Tema-Commento (T-C)</i>	246
6.1.2 <i>Principio di Prossimità Semantica (PPS)</i>	248
6.1.3 <i>Principio di Sequenza Temporale (PST)</i>	249
6.1.4 <i>Contenitore Prima del Contenuto (CPC)</i>	250
6.1.5 <i>Principio Socioculturale (PSC)</i>	251
6.2 Frequenze e distribuzione per sotto-principi e tipologie di sotto-principio	252
6.2.1 <i>Sotto-principi del Principio di Prossimità Semantica (PPS)</i>	256
6.2.2 <i>Sotto-principi del Principio di Sequenza Temporale (PST)</i>	257
6.2.3 <i>Sotto-principi del Contenitore Prima del Contenuto (CPC)</i>	260
6.3 <i>Sommario</i>	263
Capitolo 7. Conclusioni	264
7.1 Principali rilevazioni	265
7.2 Limiti della ricerca	269
7.3 Prospettive di ricerca future	270
Appendice	274
Legenda delle abbreviazioni grammaticali e dei principi citati nel testo	363

Riferimenti bibliografici	365
Ringraziamenti	381

Introduzione

Negli ultimi anni, in parallelo all'incremento dell'interesse verso lo studio della lingua cinese mandarina su scala globale, la letteratura attiva nell'ambito del cinese come L2 ha più volte evidenziato la necessità di ravvivare ed innovare la disciplina, rinforzandone in particolare il legame con filoni di ricerca differenti ma potenzialmente trasversali, tra cui quello della linguistica teorica e quello dell'acquisizione e l'apprendimento delle L2 (cfr. Tao 2016; Yuan 2022). Corollario a questa convinzione è la visione che sia di fondamentale importanza la costruzione di un dialogo più solido tra ricercatori e docenti attivi in tale ambito di studi. L'obiettivo della presente dissertazione è proprio quello di promuovere, in ottica pedagogica, la nozione di iconicità sintattica come intesa in uno specifico quadro teorico linguistico dedito allo studio e alla descrizione del Cinese Mandarino Moderno Standard (d'ora in avanti CM), e che gli assunti alla sua base possano dunque essere sfruttati per la strutturazione di interventi e materiali didattici e in grado di informare docenti e apprendenti in modo innovativo, semplice ed accessibile. Più nello specifico, la tesi si fonda sulla convinzione che tale modello di analisi linguistica possa dimostrarsi utile negli ambiti di istruzione formali e informali alla pedagogia e didattica del CM come L2, in particolar modo relativamente alla conoscenza e all'apprendimento di una sua componente grammaticale fondamentale: l'ordine delle parole (cfr. sezione 1.1). La competenza grammaticale è riconosciuta come parte fondante della competenza comunicativa: il presente studio si fonda sulla convinzione, ormai diffusa e generalmente condivisa in letteratura, che l'insegnamento della grammatica sia dunque una componente importante da includere nel curriculum di insegnamento di una L2 (Larsen-Freeman 2003). Questa convinzione è connessa all'idea che l'apprendimento di una seconda lingua non avvenga naturalmente come nel caso di una L1, ma che implichi la creazione di un nuovo apparato concettuale che può interferire con uno preesistente (cfr. Daloiso 2009).

Il modello descrittivo all'analisi della grammatica del CM su cui è fondata la seguente ricerca è il cosiddetto quadro cognitivo-funzionale inaugurato dagli studi di James H.-Y. Tai (1985, 1989, 1993). Secondo la letteratura afferente a tale cornice teorica la struttura sintattica del CM può essere descritta con semplicità tenendo in considerazione fattori come lo status informativo e l'iconicità. Come sarà discusso esaurientemente nel prossimo capitolo, la particolarità di tale modello descrittivo è proprio quello di fare leva sulla marcata iconicità strutturale del CM: con il termine iconicità strutturale (o diagrammatica, cfr. sezione 1.2.2) ci si riferisce al fatto che la disposizione dei segni linguistici nell'ordine lineare riflette iconicamente la relazione tra i loro referenti. Soffermandosi unicamente sull'ordine superficiale dei costituenti linguistici, gli autori afferenti al quadro cognitivo-funzionale definiscono dei principi iconici in grado di descrivere e motivare con naturalezza svariate regolarità nell'ordine delle parole della lingua (cfr. capitolo 3). Si consideri a titolo d'esempio l'ordine superficiale delle parole nella coppia di costruzioni di verbi in serie in (i), come illustrato in Tai (1985: 51).

- (i) a. 张三上楼睡觉¹
Zhangsan shang lou shuijiao
 SV₁ SV₂
 John went upstairs to sleep
 Zhangsan è salito (al piano di sopra) a dormire
- b.* 张三睡觉上楼
Zhangsan shuijiao shang lou
 SV₁ SV₂

Secondo l'autore, il posizionamento dei due sintagmi verbali SV₁ e SV₂ giustapposti in (ia) è indipendentemente motivato dalla sequenza temporale sottostante lo svolgersi delle due azioni (salire

¹ Si specifica che nella presente dissertazione non sono state adottate glosse. Le traduzioni in lingua inglese sono state trascritte qualora presenti nella fonte originale da cui si è tratto l'esempio. Per quanto riguarda le abbreviazioni grammaticali usate durante la trattazione si rimanda invece alla legenda a pag. 360.

e dormire) come concettualizzate nel mondo fenomenologico². L'agrammaticalità in (ib) è per Tai dunque da ricondurre al fatto che le due azioni non sono tra loro temporalmente ordinate. Anche dal punto di vista meramente descrittivo, è concettualmente semplice riconoscere come la precedenza di SV₁ nei confronti di SV₂ in (ia) rifletta iconicamente la sequenza temporale dei loro referenti nel mondo reale. Come avremo modo di illustrare durante la trattazione, lingue come l'italiano o l'inglese non sono d'altra parte sempre soggette a questo principio organizzativo.

Il potenziale di tale metodo descrittivo in ottica pedagogica è dato proprio dall'accessibilità concettuale di tali principi iconici: ci riferiamo infatti ad un tipo di iconicità extralinguistica, che riflette le concettualizzazioni del parlante nei confronti del mondo fenomenologico. La struttura delle lingue naturali tende ad essere iconica in quanto il parlante codifica il significato attraverso segni linguistici seguendo il flusso naturale dei propri processi cognitivi. È proprio il distanziamento delle lingue naturali dall'iconicità a caratterizzare la natura simbolica e generativa delle lingue (Packard 2015:8). L'iconicità riflette dunque una maggiore economia e trasparenza concettuale, alleggerendo il carico cognitivo a carico del parlante e del destinatario di un messaggio linguistico: prendendo a prestito le parole di Slobin (1966), la complessità nella comprensione di una frase è infatti direttamente proporzionale alla devianza della sua struttura dal naturale ordine percettivo delle cose. La visione del CM come lingua marcatamente iconica stabilisce dunque il punto di partenza per una applicazione pedagogica delle descrizioni adottata in tale modello di descrizione linguistico. Un punto che è necessario rimarcare riguardo alla componente iconica del CM consta però nel fatto che tale iconicità non riflette sempre direttamente il mondo fenomenologico, ma anche e soprattutto le concettualizzazioni che il parlante ha di esso. Da ciò ne consegue che culture e, di conseguenza, lingue diverse, concettualizzino la realtà oggettiva in modi differenti. Se alcuni principi nel quadro cognitivo-funzionale sono dunque considerabili universali, ossia generalmente applicabili alla totalità

² Il principio regolante l'ordine di tali costituenti, il Principio di Sequenza Temporale, è discusso nel dettaglio nella sezione 2.1.

delle lingue naturali perché riflettono una percezione condivisa dall'essere umano, altri principi sono d'altra parte strettamente specifici da lingua a lingua: si prenda ad esempio l'ordine dei costituenti in (iia), e lo si confronti con quello in (iib).

- (ii) a. 2023 年 12 月 23 日。
2023 nian 12 yue 23 ri
- b. 23 Dicembre 2023.

In cinese, diversamente che in italiano, l'ordine dei costituenti nelle date è espresso a partire dall'espressione temporale dalla portata più generale fino a quella più particolare. Tale modello di linearizzazione superficiale è ripreso in CM in svariate regolarità nell'ordine delle parole, e secondo autori come Tai (1989) è una manifestazione di un principio specifico regolante la sintassi della lingua, il cosiddetto "Principle of Whole Before Part" (cfr. sezione 2.2). Come sarà discusso più in dettaglio durante la trattazione, tale tendenza nella linearizzazione dell'ordine delle parole è il riflesso di una concettualizzazione della realtà specifica del mondo culturale cinese, non generalmente condivisa da lingue come l'italiano o l'inglese.

In ottica glottodidattica, è dunque il potere descrittivo dei principi iconici afferenti al quadro ad essere utilizzato al fine di facilitare la comprensione e l'apprendimento dell'ordine delle parole del CM. Tali benefici pedagogici verranno approfonditi esaurientemente nel terzo capitolo. L'applicazione più semplice ed immediata del potere motivazionale del quadro cognitivo-funzionale si traduce naturalmente in una didattica esplicita dei principi governanti le regolarità nell'ordine delle parole del CM. Sul piano teorico, è un assunto ormai largamente condiviso che un apprendimento implicito della lingua non sia sempre efficace a livello acquisizionale: metodologie didattiche nelle quali la grammatica è insegnata servendosi di un approccio induttivo, esplicito e che motivi i passaggi concettuali che portano una L2 a costruirsi diversamente rispetto alla propria L1 avrebbero un

potere esplicativo utile a facilitare l'acquisizione linguistica (Norris e Ortega 2000; Robinson e Ellis 2008).

L'obiettivo primario della presente ricerca è dunque quello di dimostrare l'ampio potere descrittivo e motivazionale dei principi iconici afferenti al quadro cognitivo-funzionale in ambito pedagogico, evidenziando altresì, dal punto di vista acquisizionale, le restrizioni cognitive sottostanti la concettualizzazione dell'ordine delle parole del CM da parte degli apprendenti di madrelingua italiana. Tale obiettivo, sul piano applicato, verrà perseguito attraverso l'analisi di un corpus di errori nell'ordine delle parole ricavato da composizioni scritte di apprendenti italofofoni di CM come L2 con tre diversi livelli di competenza linguistica (cfr. capitolo 4 e 5). L'ipotesi di ricerca dalla quale muove il presente studio è che la totalità degli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus sia motivabile tramite la violazione di uno o più principi iconici discussi all'interno della letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale. L'analisi degli errori presenti nel corpus ha portato alla strutturazione di una tassonomia di principi iconici (cfr. capitolo 5) che possa essere d'ausilio a docenti e ricercatori di CM come L2 per la strutturazione di materiali didattici inediti e per una glottodidattica innovativa in grado di rispondere ai 'perché' degli apprendenti: una didattica in grado di presentare la sintassi come motivata tramite illustrazioni che rimandano direttamente all'esperienza percettiva e concettuale che il discente ha del mondo, migliorandone in ultima istanza l'accuratezza grammaticale e la conoscenza metalinguistica. Le potenzialità di questo approccio sono proprio riflesse dalle potenzialità del concetto di motivazione linguistica in ambito glottodidattico, indagata dagli studi afferenti al filone della Linguistica Cognitiva Applicata (cfr. sezione 3.1). I materiali didattici in lingua italiana quali libri di testo o grammatiche pedagogiche comunemente usati in Italia nelle classi di CM come L2 non sfruttano la motivazione iconica come nozione esplicativa relativamente all'ordine delle parole della lingua (cfr. Tucci 2021). Anche per quanto riguarda i manuali in lingua inglese, Hu (2022: 17) nota come i principali libri di testo mirati ad apprendenti principianti "are exclusively focused on formulated structural patterns alone and exercises with strictly controlled

contextual settings without touching upon the underlying motivations for the formations of these structures”.

Ad oggi, non si annoverano in letteratura studi sistematici riguardanti l’analisi degli errori nell’ordine delle parole prodotti da discenti italofofoni di CM come L2, tantomeno riguardanti l’applicazione dell’iconicità sintattica come modello interpretativo in grado di motivare l’agrammaticalità o l’inappropriatezza di una determinata costruzione sintattica. Riguardo a lingue diverse dall’italiano, l’unico studio con tale impostazione teorica e metodologica è stato svolto in Jiang (2009), su un corpus di errori nell’ordine delle parole ricavato da discenti anglofoni. Tale studio, discusso esaustivamente nella sezione 5.1 e 5.2, ha avuto una grande influenza sulla presente ricerca, ma quest’ultima non si limita a replicare lo studio di Jiang applicando le entrate della tassonomia creata dall’autrice ai nuovi dati. Sebbene la tassonomia di Jiang sia un importante punto di partenza per la strutturazione di quella presentata nella ricerca, la tassonomia da noi prodotta è stata strutturata unicamente in base agli errori presenti nel corpus di apprendenti italofofoni, congiuntamente ad una inedita revisione sistematica della letteratura sul quadro cognitivo-funzionale e sul potere esplicativo dei principi (cfr. capitolo 2) e a una riflessione sulle potenzialità motivazionale dei principi in ambito glottodidattico.

Di seguito sono elencate le principali domande di ricerca a cui si prefigge di rispondere il presente elaborato:

(RQ1) Quali sono i possibili benefici e i limiti di una didattica basata sui principi iconici regolanti l’ordine delle parole del CM? Su quale nozione sono fondati?

(RQ2) Come è possibile, partendo dai principi iconici discussi in letteratura, strutturare una tassonomia che sia in grado di motivare esaustivamente gli errori nell’ordine delle parole commessi da discenti italofofoni di CM come L2? Come è strutturata tale tassonomia? Alcune delle sue entrate detengono un potere esplicativo maggiore di altre sul piano glottodidattico?

(RQ3) Che peso detengono i singoli principi (e i loro eventuali sotto-principi) nel motivare gli errori presenti nel corpus? Qual è la loro frequenza assoluta, relativa e la loro dispersione? Come sono distribuiti a livello di competenza linguistica (anno di studi)?

La (RQ2) verrà affrontata prevalentemente nel terzo capitolo del presente elaborato. Per la (RQ2) si cercherà di dare risposta nel quinto capitolo, e per quanto riguarda la (RQ3) si è dedicato il sesto capitolo.

Di seguito verrà sinteticamente discussa la struttura della presente dissertazione. Il primo capitolo è dedicato ad introdurre il quadro teorico su cui è basato il presente studio, l'approccio cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del CM. Il capitolo si apre con una breve introduzione sull'importanza che l'ordine dei costituenti detiene in CM nella strutturazione del significato (1.1), per poi introdurre l'approccio cognitivo-funzionale (1.2), indagando in particolare i tre filoni di studio che hanno più contribuito alla sua genesi: gli assunti alla base della Linguistica Cognitiva (1.2.1), gli studi sull'iconicità sintattica (1.2.2) e l'approccio funzionale all'ordine delle parole (1.2.3). Il secondo capitolo è dedicato all'illustrazione dei principi iconici nell'ordine delle parole del CM considerati nel presente studio: il Principio di Sequenza Temporale (2.1), i principi afferenti all'*image schema* di CONTENIMENTO (2.2), il Principio del Trajector-Landmark (2.3), Il Principio di Prossimità Semantica (2.4) e il Principio di Empatia (2.5). I principi sono discussi nel dettaglio partendo dalla letteratura di riferimento, evidenziando il loro potere esplicativo in relazione alle regolarità sintattiche del CM.

Il terzo capitolo si concentra sulle prospettive glottodidattiche e pedagogiche riguardanti il potenziale della motivazione linguistica e l'applicazione dei principi fondanti il quadro cognitivo-funzionale nei contesti di apprendimento del CM come L2. Il capitolo si apre introducendo gli assunti alla base del filone di studi della Linguistica Cognitiva Applicata (3.1), evidenziando i benefici pedagogici della motivazione linguistica (3.1.1) ma anche i suoi limiti applicativi nella glottodidattica (3.1.2). La seconda sezione del capitolo, dedicata al potenziale glottodidattico e acquisizionale del quadro cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del CM (3.2), contiene una rassegna puntuale ed esaustiva sugli studi sul tema in ottica applicata alla glottodidattica (3.2.1).

Il quarto capitolo è dedicato alla presentazione del corpus di errori nell'ordine delle parole su cui è basato il presente studio. Sono qui introdotte le procedure di raccolta dati (4.1), il quadro teorico dell'Analisi degli Errori su cui è fondata l'esplorazione del corpus e la metodologia nell'analisi degli errori (4.2), soffermandosi in particolare sulle procedure di identificazione (4.2.1), descrizione (4.2.2) e diagnosi di questi ultimi (4.2.3). Il capitolo si chiude con una classificazione degli errori su base prettamente formale e lessicale (4.3).

Il quinto capitolo è dedicato a presentare la tassonomia pedagogica dei principi iconici nell'ordine delle parole del CM ricavata dall'analisi del corpus introdotto nel capitolo precedente. Il capitolo si apre introducendo la tassonomia di Jiang (2009) (5.1), l'unico studio ad oggi ad aver utilizzato l'approccio cognitivo-funzionale per la strutturazione di una tassonomia di principi nell'ordine delle parole. Lo studio di Jiang è discusso nel dettaglio, presentando la sua suddivisione in domini e principi (5.1.1), in sotto-principi e tipologie di principio (5.1.2) e i risultati dello studio (5.1.3). La seconda sezione del capitolo è dedicata alle critiche, di diversa natura, rivolte alla tassonomia di Jiang. Esse includono critiche sulla strutturazione delle entrate della tassonomia (5.2.1, 5.2.2) sulla classificazione degli errori (5.2.3) e il potere esplicativo dei principi come inteso dall'autrice (5.2.4). La terza sezione è dedicata alla metodologia di strutturazione della tassonomia (5.3), mentre quella successiva si concentra sul potere esplicativo dei principi inclusi nella tassonomia, esemplificato tramite la motivazione di errori trovati nel corpus in prospettiva qualitativa (5.4). È quindi discusso nel dettaglio il potere motivazionale dei principi, dei loro sotto-principi e relative tipologie: il Principio Tema-Commento (5.4.1), il Principio di Prossimità Semantica (5.4.2), il Principio di Sequenza Temporale (5.4.3), il Principio del Contenitore Prima del Contenuto (5.4.4) e il Principio Socioculturale (5.4.5). Per quanto riguarda la sezione dedicata al Principio Tema-Commento, essa include inizialmente una breve interpretazione di carattere teorico incentrata sulla nozione di tema e la dicotomia tema-commento, in quanto non esaustivamente discussa nel capitolo dedicato alla revisione della letteratura.

Il sesto capitolo è dedicato all'analisi quantitativa degli errori e alla loro discussione. La prima sezione si sofferma sull'analisi delle frequenze e della dispersione per ognuno dei cinque principi fondanti la tassonomia (6.1), il Principio Tema-Commento (6.2.1), il Principio di Prossimità Semantica (6.2.1), il Principio di Sequenza Temporale (6.2.3), il Principio del Contenitore prima del Contenuto (6.2.3) e il Principio Socioculturale (6.2.4). La seconda sezione prende in considerazione i sotto-principi e le loro relative tipologie, qualora esistenti (6.2): i sotto-principi del Principio di Prossimità Semantica (6.2.1), quelli del Principio di Sequenza Temporale (6.2.2) e quelli del Principio del Contenitore prima del Contenuto (6.2.3). Il capitolo finale è dedicato alle conclusioni. Sono primariamente discusse le principali rilevazioni dello studio (7.1), per poi passare ai suoi limiti (7.2) e ai possibili indirizzi di ricerca futuri (7.3).

Capitolo 1. Il quadro teorico: L'approccio cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del CM

1.1 L'ordine delle parole nel cinese mandarino standard

L'importanza dell'ordine delle parole in CM è vividamente riflessa nella nota affermazione di Chao Yuan-ren (1968: 260) secondo la quale “it is often said that all Chinese grammar is syntax, all Chinese syntax is word order, and therefore all Chinese grammar is word order”. Negli studi tipologici, il CM è soventemente citato come esempio emblematico di lingua isolante e analitica, primariamente a causa della scarsa complessità della sua morfologia flessionale e la trasparenza nella separazione dei propri morfemi, (Li e Thompson 1981; Packard 2006), per cui ogni singola entità linguistica tende a denotare un significato lessicale o una funzione grammaticale specifica, rappresentati da un morfema libero. È dunque l'ordine delle parole a ricoprire una grande importanza nella mappatura del significato, differentemente da quanto accade nelle lingue flessive, che possono generalmente servirsi

di indicatori morfologici e strategie linguistiche più differenziate (p. es. casi, tempi e modi verbali, sistema di articoli, ecc.). Il CM è considerato dunque una lingua che presenta una “positional distinction in meaning” (Li 2012: 2045), per la quale i costituenti sintattici svolgono funzioni semantiche specifiche unicamente in base alla loro posizione nella frase. L’ordine delle parole è in grado di mappare funzioni sovrapponibili su più domini linguistici (es. sintattici, semantici, pragmatici e concettuali) ad un unico livello superficiale: tale elevato carico funzionale può creare difficoltà di comprensione ed acquisizione per i discenti di CM come L2, abituati ad una pletera di opzioni linguistiche più ampie e articolate come accade nelle lingue indoeuropee (cfr. Morbiato 2017). Tale componente del linguaggio merita dunque una particolare attenzione nell’ambito dell’apprendimento e della didattica del CM L2, anche considerando il fatto che, in ottica contrastiva, l’ordine delle parole è generalmente considerato essere l’ambito linguistico più frequentemente oggetto di transfer negativi dalla L1 dei discenti (James 1998).

Il filone di studi sull’ordine delle parole in CM è molto variegato e abbraccia diversi approcci teorici, da quello di stampo formalistico (cfr. Huang et al. 2009; Li 1990 *inter alia*) a quello funzionale (cfr. Tsao 1990; Chu 1998; LaPolla 1995 *inter alia*). Il quadro teorico prescelto per l’analisi dello studio del presente elaborato è quello cognitivo-funzionale, un approccio che si ricollega al filone di studi che investiga la forma linguistica a partire dalla sua funzione (*function-to-form studies*) e che si sofferma sullo studio della grammatica nel suo naturale contesto d’uso. Tale approccio propone una visione della sintassi in cui la forma e il significato sono mediati dalla struttura concettuale e da principi pragmatico-discorsivi. Più in particolare, la scelta di adottare questo determinato quadro teorico è dovuta al fatto che esso è in grado di fornire un grande potere esplicativo utile ad essere riutilizzato in ottica glottodidattica e acquisizionale, come suggerito dagli studi sul tema (Hu, 1995, 2022; Jiang, 2009; 2017; Loar 2011; Morbiato 2017; 2019; Tucci 2021, 2023a *inter alia*).

1.2 Le fondamenta teoriche

L'approccio cognitivo-funzionale allo studio del CM ha genesi dagli studi di James H.-Y. Tai (1985; 1989; 1993a, b *inter alia*). L'ambito di ricerca dell'autore si concentra sullo studio dell'ordine delle parole del CM, pur non limitandosi ad esso, tanto che nella quasi totalità della letteratura di riferimento (Ho 1993; Hu 1995, 2022; Jiang 2009; Loar 2011; Morbiato 2019; Tucci 2023a *inter alia*) si parla di “quadro cognitivo-funzionale” primariamente in relazione allo studio di tale componente linguistica. Come suggerisce la sua denominazione, il quadro cognitivo-funzionale incorpora e coniuga nozioni e assunti propri dell'approccio cognitivo di George Lakoff e Ronald Langacker e di quello funzionale di Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson. Un importante contributo a tale filone teorico proviene altresì dagli studi sull'iconicità sintattica di John Haiman. Nel concreto, la letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale è primariamente impegnata nella ricerca di modelli ricorrenti nella sintassi del CM utili alla formulazione o all'applicazione di principi iconici che ne motivino il rapporto tra forma e funzione. Essa è solita dividere tali principi classificandoli in due filoni principali e distinti tra loro, quello che riguarda il “dominio cognitivo” e quello sul “dominio funzionale”. Tale divisione è primariamente dovuta dai due diversi ambiti teorici sui quali è basato l'approccio. Si noti però che la demarcazione tra l'iconicità dei principi cognitivi e quelli di origine più prettamente funzionale si fonda a volte su concettualizzazioni dai confini piuttosto labili, in particolare quando principi riconducibili a domini diversi concorrono e si intrecciano nel regolare l'ordine delle parole. Una suddivisione di questo tipo è comunque utile a ricondurre la formulazione e l'applicazione dei principi sottostanti al quadro a due modelli di analisi che, se pur distinti, condividono assunti comuni ed approcci simili allo studio della lingua. Nelle prossime sezioni saranno illustrati concisamente i contributi che l'approccio cognitivo, quello funzionale e gli studi sull'iconicità sintattica hanno portato alla delineazione degli assunti alla base del quadro cognitivo-funzionale.

1.2.1 *Il contributo della Linguistica Cognitiva*

L'etichetta “Linguistica Cognitiva” (LC) (*Cognitive Linguistics*), tradizionalmente ricondotta agli studi di Lakoff (1987) e Langacker (1987), delinea un quadro flessibile che racchiude una varietà di

teorie ed approcci che rimandano a degli assunti condivisi³. Questi sono in aperta contrapposizione agli approcci formalistici e quelli cognitivi proponenti una interpretazione oggettivista della cognizione (p.es. il generativismo chomskiano). Lakoff (1987) si serve del termine “oggettivista” rimandando ad una filosofia della cognizione nella quale la mente ed il linguaggio sono in grado di rappresentare e riflettere il mondo fenomenologico indipendentemente dall’entità responsabile dei processi cognitivi. Dal punto di vista del significato, negli approcci oggettivisti le espressioni linguistiche sono giudicate in termini di condizioni di verità: esse sono in grado di corrispondere ad un concetto solo se corrispondono a entità e categorie presenti nel mondo reale. Per la LC il pensiero è invece incarnato (*embodied*⁴), ed è strettamente dipendente dal ruolo giocato dall’esperienza che il corpo umano ha del mondo fenomenologico. Ciò si riflette a livello linguistico in una visione della lingua non più considerata come un sistema astratto di simboli, dalla natura autonoma e innata, ma come aspetto della cognizione umana strettamente motivato dalla percezione che l’essere umano ha del mondo in cui è situato: “Cognitive Linguistics is the study of language in its cognitive function, where *cognitive* refers to the crucial role of intermediate informational structure in our encounters with the world” (Geeraerts e Cuyckens 2007: 5). Essendo la lingua un riflesso delle capacità cognitive dell’uomo, la struttura semantica è equiparata a quella concettuale. La realtà non è dunque rappresentata in modo oggettivo, ma è mediata a livello esperienziale e socio-culturale, coerentemente con una visione debole del relativismo linguistico: “languages share many conceptual universals, but they may also exhibit differences in conceptual structures. This is because humans are endowed with the ability to conceptualize the same object or situation from different perspectives according to their experiences, imagination, and creativity” (Biq et al. 1996: 101). Se per il generativismo le differenze linguistiche sono dovute a differenti parametri innati fondati su principi universali, per la LC esse dipendono da differenze di carattere socio-culturali. Da questa visione ne

³ Per una panoramica esaustiva sul panorama di approcci afferenti alla LC si rimanda, *inter alia*, a Croft e Cruse (2004) o Evans e Green (2006). In lingua italiana si segnala il volume introduttivo di Arduini e Fabbri (2008).

⁴ Sulla nozione di *embodiement* nella LC si rimanda a Lakoff (1987) e Johnson (1987).

conseguo che la struttura sintattica è direttamente connessa alla struttura semantico-concettuale, se non su essa stessa fondata. La LC vede quindi la grammatica come semanticamente motivata, e viene quindi meno la tradizionale distinzione della lingua in moduli, come la separazione tra lessico e grammatica, componenti viste invece in un continuum la cui differenza è unicamente relativa al grado di specificità e astrazione nel riflettere il mondo fenomenologico. Lo studio della grammatica diviene un'opportunità per indagare le strutture cognitive alla base del pensiero umano, l'interfaccia tra la struttura linguistica e quella concettuale:

A converging development in cognitive linguistics has been motivated by the idea that complex high level cognitive structures lie behind our everyday use of language and such structures can be uncovered by using the evidence provided by grammar. Such cognitive structures include metaphoric projection, frame organization, viewpoints, figure-ground configurations, metonymic inference, mental space links, cognitive schemas and cultural models. (Huang 2005: 514)⁵

Il quadro cognitivo-funzionale alla lingua cinese abbraccia a pieno gli assunti alla base della LC, tanto che gli studi di Tai (1985; 1989) sono considerati marcare l'inizio dell'attività di ricerca sulla LC in Cina (Shu et al. 2019: 17). Tale approccio si concentra in particolare sulla visione della sintassi come semanticamente motivata: un assunto comune al quadro, citando Tai (1989: 189), è che “grammatical structures arise from the symbolization of reality”. Tale motivazione è strettamente connessa alla specificità della lingua cinese relativamente alla nozione di iconicità, che incarna la manifestazione più economica e semplice della proiezione della struttura concettuale su quella linguistica (Biq et al. 1996: 107; Hu 2022: 16)⁶.

1.2.2 *Gli studi sull'iconicità sintattica*

⁵ Per un approfondimento sulle strutture cognitive più indagate nella CL si rimanda a Geeraerts e Cuyckens (2007).

⁶ Per una panoramica esaustiva sugli studi orientati alla LC in applicazione al CM si rimanda a Shu et al. (2019).

La discussa nozione di motivazione linguistica si riferisce generalmente a legami non arbitrari tra una forma e il significato delle espressioni linguistiche (Dirven e Derspoor 2004: 13). L'iconicità è solo una tra le diverse manifestazioni della motivazione linguistica, per la quale il contenuto è in grado di motivare una forma (Radden e Panther 2004: 16)⁷. Numerose sono le interpretazioni del concetto di iconicità in linguistica, tutte più o meno influenzate dagli studi sulla semiotica di Charles Peirce, secondo il quale una 'icona' è un segno somigliante all'oggetto che essa denota. Una definizione spesso ripresa nella letteratura sul tema è ricavata dagli studi di John Haiman, nei quali l'iconicità è intesa come una similarità tra forma e significato così come concepita dalla mente umana (cfr. anche Tabakowska 2001: 133). Roman Jakobson è stato tra i primi linguisti moderni a soffermarsi sulla componente iconica del linguaggio, mettendo in dubbio il dogma saussuriano dell'arbitrarietà del segno linguistico e riportando in auge la nozione in linguistica grazie agli studi di Peirce. Se la tradizione strutturalista era solita relegare il ruolo dell'iconicità nella lingua a manifestazioni isolate (p. es. l'onomatopea), Jakobson (1965) e Greenberg (1963) riportano in auge le manifestazioni iconiche del linguaggio al livello della sintassi, partendo dall'osservazione che l'ordine naturale delle parole riflette la sequenza temporale degli eventi. La componente iconica della lingua è successivamente indagata nel dettaglio dagli studi di Haiman (1980, 1985 *inter alia*) e Givon (1985, 1991, *inter alia*). Haiman sistematizza sul piano linguistico la nota distinzione tra iconicità diagrammatica (*diagrammatic iconicity*) e grafica (*imagic iconicity*). L'iconicità grafica riguarda direttamente una somiglianza percepita tra la forma e il significato di un segno o di un suo referente. Essa può essere fonologica, onomatopeica, o visuale (Radden 2021). Tra le diverse categorie che

⁷ Si noti che la nozione di "motivazione" adottato in questo studio è da interpretarsi primariamente in termini di illustrazione semantica applicata in ottica pedagogica. Tale precisazione è necessaria per andare oltre la discussa nozione di motivazione iconica anche all'interno degli studi sull'iconicità e quelli afferenti alla CL. Con il termine 'motivato', si intende generalmente qualcosa che nel linguaggio non è «né arbitrario né prevedibile» (Lakoff, 1987: 346). Non sempre però l'iconicità è sufficiente a motivare la struttura (cfr. studi di Haspelmath 2008; Siewierska e Bakker 2013), e lo stesso termine, 'iconicità', ha diverse interpretazioni nella letteratura: se e 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 qualificherebbe come 'iconicità' solo quando in grado di motivare esaustivamente una particolare costruzione o forma linguistica.

compongono i caratteri cinesi, i pittogrammi sono un esempio lampante di iconicità grafica visuale (cfr. Tai 1993a). Il termine “diagrammatico” è usato da Haiman (1985: vii) proprio perché “linguistic forms are frequently the way they are because, like diagrams, they resemble the conceptual structure they are used to convey”⁸. L’iconicità diagrammatica è quindi di matrice relazionale, e consiste in una somiglianza percepita tra due processi relazionali, ossia una relazione tra segni linguistici e una tra significati o referenti nella realtà concettuale (cfr. Radden 2021: 270). Haiman (1980) propone tre diverse manifestazioni dell’iconicità diagrammatica⁹: isomorfismo, automorfismo e motivazione (*motivation*). Nel presente elaborato si è interessati unicamente a quest’ultima manifestazione, secondo la quale la struttura del linguaggio riflette direttamente aspetti della struttura della realtà (Haiman 1980: 1)¹⁰.

Una ulteriore distinzione utile ad inquadrare la nozione di iconicità in applicazione al potere motivazionale del quadro cognitivo-funzionale è quella tra iconicità intralinguistica ed extralinguistica (cfr. Tabakowska 2009). La prima rimanda a corrispondenze tra unità interne al sistema linguistico, mentre la seconda lega i segni linguistici al mondo fenomenologico, o meglio alla concettualizzazione della realtà come filtrata dalla cognizione dell’essere umano¹¹. La tipologia intralinguistica è quella maggiormente studiata dalla letteratura generativista, impegnata a scandagliare le dinamiche interne ad un sistema considerato autonomo (cfr. Krivochen e Lackova

⁸ Si noti che la scelta del termine “diagrammatico” ha origine dalla nozione di “diagramma” negli studi semiotici di Peirce. Un diagramma “represent the relations [...] of the parts of one thing by analogous relations in their own parts” (Peirce 1902). Su una disquisizione più dettagliata riguardo alla iconicità diagrammatica si rimanda a Nöth (2008).

⁹ Tale suddivisione come intesa da Haiman (1980) non è unicamente connessa all’iconicità diagrammatica, potendosi riferire anche ad altre tipologie di iconicità, come quella grafica.

¹⁰ Taylor (2002) propone una classificazione alternativa a quella di Haiman, quella tra iconicità imitativa (*imitative iconicity*) e iconicità strutturale (*structural iconicity*). L’ambito di riferimento dell’iconicità strutturale è sostanzialmente equiparabile alla motivazione diagrammatica così come intesa in Haiman (1980). Ossia, pertiene strettamente al caso in cui sia il contenuto a motivare la forma, non includendo quindi fenomeni come l’isomorfismo, che Haiman include nelle diverse forme di iconicità diagrammatiche.

¹¹ Nöth (1990, 2001) propone una classificazione alternativa, quella tra iconicità esoforica (*exophoric*) ed endoforica (*endophoric*). Secondo l’autore, il primo tipo rimanda a qualcosa oltre il linguaggio, ed è quella in cui la forma imita il significato. L’iconicità endoforica ha invece a che fare con le relazioni di riferimento all’interno della lingua, è un tipo di iconicità nel quale la forma imita la forma. Fornire una rassegna dettagliata sulle varie interpretazioni riguardo all’iconicità va al di là degli obiettivi del presente elaborato, per approfondimenti sul tema si rimanda a Tabakowska (2009).

2020). D'altra parte, la nozione di iconicità extralinguistica è in aperta opposizione al dogma dell'arbitrarietà linguistica, per il quale il linguaggio non riflette la struttura della realtà ma crea autonomamente le proprie strutture. In altre parole, la ricerca su questa tipologia di iconicità è impegnata a dimostrare come la struttura linguistica e grammaticale sia un riflesso della struttura concettuale. È proprio questa tipologia di iconicità che interessa il panorama di studi afferenti alla Linguistica Cognitiva: “[...] explanations in Cognitive Linguistics tend to be cognitive, functional, pragmatic, or experiential. The notion of [external] iconicity fits perfectly in this view, since it assumes that a number of linguistic structures reflects the world’s structure and not the brain’s.” (Van Langendock 2007: 396).

I principi iconici nell'ordine delle parole afferenti al quadro cognitivo-funzionale al CM, discussi nel prossimo capitolo, rimandano tutti ad una iconicità strutturale ed extralinguistica, nella quale il mondo fenomenologico, filtrato concettualmente dalla mente umana, è riflesso sull'ordine delle parole. La nozione di iconicità come discussa in relazione al quadro cognitivo-funzionale si basa quindi su questa sua particolare manifestazione: “if a linguistic structure bears a diagrammatical resemblance to a nonlinguistic structure, then the linguistic structure is ‘iconically motivated’” (Tai 1993: 158-159). L'ampio potere esplicativo dell'approccio in oggetto è direttamente connesso alla considerazione che la grammatica di lingue isolanti come il CM sono più iconiche di quelle morfologicamente più ricche (Haiman 1985). Secondo Packard (2015), la mappatura morfologica delle relazioni grammaticali presentata dalle lingue flessionali è considerata un'espedito simbolico che permette di allentare i naturali vincoli iconici a cui è sottoposto l'ordine delle parole dal punto di vista spazio-temporale e relativamente alla struttura tematica. È dunque principalmente a causa della sua povertà morfologica che il CM tende a mantenere un ordine dei costituenti vincolato dall'iconicità (Packard 2015: 8). Dunque, se le lingue indoeuropee hanno raggiunto un grado di grammaticalizzazione (o simbolizzazione) tale da oscurare la motivazione iconica dietro la propria struttura sintattica, il CM presenta un grado di iconicità ancora concettualmente trasparente (Biq et al. 1996). A riguardo Tai (2002: 348) afferma che:

It is important to point out that very few researchers of iconicity deny the existence of arbitrary grammatical principles. What they have attempted to show is that not all of the grammatical principles are arbitrary and autonomous. In my recent series of works, I have shown that Chinese grammar is more conceptually based and iconically motivated than English.

Da questa osservazione ne deriva il fatto che i principi iconici hanno la preminenza su quelli astratti (o grammaticalizzati) nel processo di simbolizzazione linguistica (cfr. Hsieh 1989).

Tai (1993a) suddivide le motivazioni iconiche nella grammatica del CM in cinque differenti manifestazioni, in grado di porre vincoli alla struttura sintattica¹²: (1) la motivazione pertinente all'ordine lineare (*order motivation*); (2) quella pertinente alla distanza relativa fra gli elementi linguistici (*distance motivation*); (3) quella relativa all'indipendenza concettuale degli elementi linguistici (*separateness motivation*); (4) quella pertinente alla prominenza concettuale nella relazione tra più entità linguistiche giustapposte (*juxtaposition motivation*) e (5) quella relativa al raddoppiamento delle unità linguistiche (*reduplication motivation*). Le motivazioni (1) e (2) sono quelle più frequentemente citate negli studi sull'iconicità strutturale. In particolare, quella sull'ordine lineare è la più indagata nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale, e riguarda principi fondanti come quello di sequenza temporale e i cosiddetti principi di contenimento, che verranno illustrati nel dettaglio nel prossimo capitolo (cfr. rispettivamente la sezione 2.1 e 2.2). La motivazione pertinente alla distanza detiene anch'essa un ruolo importante, se pur di minore impatto in letteratura, nello studio sull'ordine delle parole del CM, ed è riflessa nel cosiddetto Principio di Prossimità Semantica (cfr. sezione 2.4). La motivazione in (3) è strettamente connessa a quella in (2), e deriva dalla constatazione di Haiman (1983) secondo la quale la lontananza di una unità linguistica dalle altre corrisponde alla indipendenza in termini concettuali dell'oggetto o evento che essa rappresenta. Tai a riguardo nota come l'uso di classificatori o determinanti nominali separi l'oggetto nei composti VO dal verbo rendendolo referenziale e quindi concettualmente più indipendente rispetto al verbo.

¹² Si rimanda invece a Tseng (2017) per una esemplificazione di come i quattro principi iconici discussi in Givon (1991) (*quantity principle; proximity principle, semantic principle of linear order, pragmatic principle of linear order*) si manifestano nel CM.

Quando l'oggetto non è referenziale è invece immediatamente adiacente al verbo, e concettualmente legato ad esso. La motivazione in (4) è definita da Tai (1993a: 165) nei seguenti termini: "the juxtaposition of two linguistic expressions corresponds to the juxtaposition of two objects or events in our conceptual word". In altre parole, il sistema cognitivo dell'essere umano è solito attribuire una prominenza a livello concettuale ad una singola entità in una relazione duale. Tale preferenza, a livello sintattico, è ad esempio riflessa nelle relazioni di subordinazione tra due espressioni verbali giustapposte, ossia nella scelta, dipendente dal punto di vista del parlante, di attribuire ad una espressione lo status di sfondo (*background*) per l'introduzione dell'altra espressione in posizione focale (*foreground*)¹³. Tale motivazione riprende la nozione di sfondo (*ground*) ed entità focale (*figure*) alla base del cosiddetto Principio del Trajector-Landmark (cfr. sezione 2.3). Infine, la motivazione in (5) riguarda i fenomeni di duplicazione delle unità linguistiche. Il raddoppiamento di sostantivi, classificatori e aggettivi come considerato da Tai è riconducibile al principio iconico di quantità (*principle of quantity*, cfr. Radden e Panther 2004), per il quale un carico morfemico o fonetico aggiuntivo rispecchia una maggiore quantità o qualità sul piano del significato (seguendo la massima *more form, more meaning*). Per quanto riguarda il raddoppiamento verbale, Tai nota come esso sia motivabile unicamente su base semantica. Ad esempio, diversamente dai composti risultativi e dai verbi culminativi, che esprimono risultato, quelli di attività sono raddoppiabili proprio perché non legati ad un punto di fine: il raddoppiamento esprime il tentativo di portare a termine un compito, e per farlo è necessario quindi svolgere l'azione più volte¹⁴. Le motivazioni iconiche in (3) e (5), dato probabilmente il loro limitato potere motivazionale, non si riflettono in principi cognitivi specifici all'interno del quadro cognitivo-funzionale, e non sono generalmente discussi nella

¹³ Tai (1993a: 165-166) a riguardo propone l'esempio dell'uso della particella aspettuale perdurativa *zhe* nelle relazioni di subordinazione ($V_1+zhe+V_2$), notando che l'inversione tra l'elemento focale (p. es. V_2) e quello di sfondo (p. es. V_1) non è sempre permessa, ma dipende dalla semantica delle azioni o eventi da essi rappresentati.

¹⁴ Si rimanda al sopracitato studio dell'autore per ulteriori osservazioni sulle motivazioni semantiche relative al raddoppiamento verbale.

letteratura sul tema. Esse non verranno quindi ulteriormente prese in considerazione nel presente elaborato.

1.2.3 *Il contributo dell'approccio funzionale*

Gli approcci funzionali condividono con quelli cognitivi (cfr. sezione 1.2.1) la visione non oggettivista del sistema linguistico e l'assunto che la sua struttura sia motivata su basi prettamente extralinguistiche, in particolare discorsive. Se la LC si concentra sugli strumenti che la lingua offre per la comprensione del ruolo svolto dall'entità concettualizzante nei confronti del mondo reale, la linguistica funzionale studia la struttura linguistica in base alla funzione da essa riflessa in ambito comunicativo (Wen e Taylor 2021: 1). Tai assume una posizione "forte" rispetto al paradigma funzionale, in linea con le considerazioni di Hopper e Thompson (1984): egli non solo concorda con la visione per cui le forme linguistiche riflettono le funzioni comunicative, ma ritiene che il CM debba essere studiato partendo proprio da assunti e nozioni di carattere funzionale-discorsivo. Egli mette quindi in dubbio l'utilizzo di nozioni formalistiche in voga per lo studio delle lingue occidentali, proponendo lo studio di categorie lessicali universali partendo dalle loro funzioni comunicative (Biq et al. 1996; Tai 1989). La marcata componente iconica del CM è coerente con la sua natura di lingua fortemente orientata al discorso (Chao 1969; Li e Thompson 1981; Tsao 1990; Chu 1998), nella quale motivazioni di carattere funzionale e pragmatiche hanno spesso preminenza su vincoli sintattici formali: l'iconicità di nozioni e principi utilizzati nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale riflette infatti motivazioni pertinenti anche al piano informativo e discorsivo. Tale visione condivisa ha portato la letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale a soffermarsi su diversi principi funzionali regolanti l'ordine delle parole, che possono concorrere o competere con quelli di natura più propriamente cognitiva nella strutturazione del significato. Tra le nozioni funzionali più discusse in letteratura si annoverano quelle tradizionalmente ricondotte alla scuola funzionalista di Praga, in particolare agli studi di Jan Firbas e legati alla teoria di distribuzione informativa sottostante

alla *Functional Sentence Perspective* (Firbas 1992 *inter alia*). L'approccio cognitivo-funzionale condivide la visione di Firbas secondo cui il linguaggio non riflette direttamente il mondo fenomenologico ma è filtrato sul piano astratto dall'esperienza e la percezione che il parlante ha di esso, oltre che dalle proprie intenzioni comunicative (cfr. Hu 1995: 20). Tra le nozioni più citate nel quadro cognitivo-funzionale (cfr. Hu 1995; Jiang 2009, Loar 2011; Morbiato 2014, *inter alia*) si annoverano quella di dinamismo comunicativo (*communicative dynamism*), secondo il quale le unità linguistiche hanno diversi gradi di potere nel portare avanti la conversazione (un corollario è che esse sono ordinate proprio in base al loro dinamismo comunicativo), e la connessa nozione di focus informativo (cfr. ad esempio il *Principle of Information Centre* in Tai 1989; *End Focus Principle*, in Ho 1993; *The Focus Principle* in Jiang 2009), riflessa anche nella relazione dicotomica tra tema e commento¹⁵. Di particolare interesse per lo studio in oggetto è la nozione forse maggiormente discussa nella letteratura funzionale sul CM, ossia la dicotomia tema-commento. L'iconicità dietro alla dicotomia tema-commento presenta infatti interessanti parallelismi con quelli alla base di diversi principi cognitivi, in particolare quelli di contenimento (Morbiato 2020a) e la connessa dicotomia figure-ground (cfr. Hiraga 1994 *inter alia*). Tali somiglianze verranno discusse nel secondo capitolo del presente studio. Come già accennato, i principi cognitivi possono concorrere o competere con quelli funzionali nel governare l'ordine delle parole. Un caso comune nel quale i principi e le nozioni più tradizionalmente ricondotte al dominio funzionale hanno preminenza su quelli cognitivi nella strutturazione del significato la si riscontra quando ragioni prettamente pragmatiche e legate alla comunicazione scavalcano l'ordine naturale delle parole, riflettendo quindi costruzioni generalmente non marcate: “the unusual order fulfills an additional communicative purpose not served by the usual order, and is in this sense marked” (Firbas 1992: 118). A riguardo, Tai (1985, 1989) pone l'attenzione sulla distinzione tra ordine “naturale” delle parole (*natural word order*) e ordine “saliente”

¹⁵ Sulle differenze terminologiche relative alla nozione di focus si rimanda a Jiang (2009: 27). Ulteriori principi funzionali citati in letteratura in relazione al CM sono discussi a partire dallo studio di Hu (1995), a cui si rimanda per un approfondimento.

(*salient word order*): “while the natural word order is perception based, the salient order carries with it the speaker’s interests, involvement, focus, etc.” (Tai 1989: 208).

1.3 Sommario

La condivisione degli assunti alla base del panorama teorico della Linguistica Cognitiva e dell’approccio funzionale è riassunta puntualmente dalle parole di Hu (1995: 32-33), con le quali l’autore rimarca le implicazioni relative ad una connessione al livello concettuale tra l’ordine “naturale” delle parole come inteso in Tai (1993a) e la percezione che l’uomo ha dell’ordine degli eventi nel mondo fenomenologico:

This viewpoint on the one hand implies that the impact of human perceptions on word order is generally indirect, since the image of the natural world is reshaped by conception which are very much constrained by the cumulative experience obtained in different social and natural contexts. On the other hand, however, it also implies that word order is not independent of our perception, since conceptions are derived from perceptions via human contacts with the natural world, and sometimes, perception in an immediate context may exert a direct impact on the structure of word order.

La peculiarità dell’approccio cognitivo-funzionale è strettamente connessa alla marcata iconicità riflessa dall’ordine delle parole del CM, che si traduce in una mappatura particolarmente trasparente del processo di concettualizzazione del parlante sulla grammatica della lingua. Tale iconicità è espressa dunque attraverso dei principi universali o specifici che non dettano sempre un’effettiva corrispondenza tra sintassi e mondo reale, ma che “establish some basic interpretative conditions for the understanding of the formations of the syntactic elements and the messages intended in terms of temporal-spatial relationship in the conceptual world” (Hu 2022: 20). La percezione che l’essere umano ha della dimensione spaziale e temporale, tra i domini più basilari con cui ci si avvicina al mondo fenomenologico, è all’origine delle concettualizzazioni dietro ai principi fondanti del quadro cognitivo-funzionale, come il Principio di Sequenza Temporale e i

principi di contenimento (cfr. sezione 2.1 e 2.2). Un'importante conseguenza connessa alla trasparenza delle motivazioni iconiche dietro l'ordine delle parole del CM è che queste ultime sono in grado di detenere un grande potenziale, ancora quasi del tutto inesplorato, in ambito pedagogico e glottodidattico. Il terzo capitolo sarà dedicato a scandagliare tale potenziale come inteso dalla letteratura di riferimento, ponendo altresì l'attenzione sul contributo che gli studi teorici legati alla Linguistica Cognitiva Applicata (LCA) possono fornire relativamente all'applicazione pedagogica dei principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale. Il prossimo capitolo sarà invece dedicato a scandagliare più nel dettaglio i principi iconici più studiati nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale applicato al CM.

Capitolo 2. I principi iconici nell'ordine delle parole del CM

Nel presente capitolo si presenta una panoramica dettagliata dei principi cognitivi maggiormente discussi nel quadro cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del CM, in base alla letteratura di riferimento. L'enfasi sarà data in particolare al potere motivazionale dei principi in relazione alle regolarità sintattiche della lingua. Come si avrà modo di discutere, tali principi non detengono sempre un potere esplicativo utile nella descrizione di tutte le diverse manifestazioni dei singoli fenomeni sintattici prese in analisi in questa rassegna, né del posizionamento all'interno della frase di diversi costituenti generalizzabili come appartenenti ad una medesima categoria lessicale/formale. Il potere esplicativo dei principi, misurabile in termini di astrazione concettuale, è infatti fortemente dipendente dalle caratteristiche semantiche delle entità linguistiche prese in esame e della loro relazione diagrammatica. Sussiste dunque il rischio concreto che una considerazione sul potere esplicativo dei principi mossa unicamente prendendo a riferimento le categorie formali della lingua risulterebbe inevitabilmente poco esaustiva e difficilmente generalizzabile. D'altronde, è lo stesso approccio cognitivo-funzionale a manifestare un forte scetticismo verso una descrizione della lingua

tramite classi descrittive formali. Tuttavia, porre l'attenzione sulle capacità esplicative dei principi sulla base di categorie sintattiche formali può risultare funzionale a sottolineare le potenzialità dei principi in ottica glottodidattica: nei libri di testo e nelle grammatiche pedagogiche comunemente usate negli ambiti di istruzione formale la didattica della grammatica è infatti ancora comunemente illustrata partendo da generalizzazioni basate su costruzioni e categorie formalistiche.

Il secondo obiettivo di questa rassegna, oltre al fornire una panoramica esaustiva sulle capacità esplicative dei principi, è quella di fornire una certa coerenza teorica riguardo le diverse interpretazioni di quest'ultimi nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale, data la diversità di opinioni tra gli studi considerati. I principi analizzati sono i seguenti:

1. Il Principio di Sequenza Temporale (sezione 2.1)
2. I Principi di Contenimento (sezione 2.2)
3. Il Principio di Prossimità Semantica (sezione 2.3)
4. Il Principio del Trajector-landmark (sezione 2.4)
5. Il Principio di Empatia (sezione 2.5)

La scelta di non includere qui ulteriori principi discussi nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale è successiva all'analisi dei dati raccolti per lo studio presentato nel quarto capitolo del presente elaborato. Di fatto, nella tassonomia ricavata dall'analisi degli errori nell'ordine delle parole raccolti nel corpus oggetto di studio, tali principi non ricoprono un potere esplicativo utile ad avere una entrata indipendente rispetto ai principi cognitivi, e si è dunque deciso di escluderli per non appesantire ulteriormente la trattazione.

È inoltre d'obbligo una precisazione: si noti che la rassegna della letteratura nel presente capitolo non è di natura critica, ma funge da base teorica di riferimento per l'interpretazione della tassonomia sui principi iconici nell'ordine delle parole che verrà formulata nel quinto capitolo

(sezioni 5.3 e 5.4). Eventuali osservazioni sul potenziale e l'applicabilità dei principi nella motivazione di particolari fenomeni sintattici a livello pedagogico verranno enunciate nel suddetto capitolo, in relazione ai dati (ossia, gli errori nell'ordine delle parole) raccolti al fine della strutturazione della tassonomia.

2.1 Il Principio di Sequenza Temporale (PST)

Il Principio di Sequenza Temporale (PST) (*Principle of Temporal Sequence*) è uno dei principi fondanti del quadro cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del cinese mandarino, enunciato per la prima volta da Tai nel suo articolo *Temporal Sequence and Chinese Word Order* (1985) e ripreso dall'autore nella strutturazione del quadro Cognitivo-Funzionale alla Lingua Cinese (cfr. Tai 1989) in svariati articoli successivi (Tai 1993a, b; 1999; 2002; 2005; 2011). Il principio è citato nella quasi totalità della letteratura teorica afferente all'approccio cognitivo-funzionale (cfr. ad esempio Ho 1993; Hu 1995; 2022; Jiang 2009; 2017; Loar 2011; Morbiato 2014, 2017, 2019, 2020a; Tucci 2021, 2023a). Tai (1985: 50) lo definisce nei seguenti termini: “the relative word order between two syntactic units is determined by the temporal order of the states which they represent in the conceptual world”. Si tratta di un principio basato sull'ordine lineare in grado di motivare dal punto di vista dell'asimmetria temporale numerose regolarità nell'ordine delle parole del CM. Come avverrà successivamente con gli altri principi, nelle sezioni seguenti verrà fornita una panoramica sugli studi più influenti e rappresentativi riguardanti il PST. Data l'importanza del principio nella strutturazione del quadro e per questo studio, la presente sezione si concluderà con la menzione di alcune critiche mosse rivolte verso la natura e l'ambito motivazionale del principio.

2.1.1 *Gli studi di Tai (1985; 1989; 2002; 2011)*

Tai propone il PST come principio indipendente e slegato da motivazioni di altra natura (es. pragmatico-discorsive¹⁶), elevandolo a prova della marcata iconicità del CM e della relativa trasparenza della lingua e della sua grammatica dal punto di vista concettuale. Come ricordato nel precedente capitolo, nella storia della linguistica moderna, Jakobson (1965) è stato tra i primi linguisti a confrontarsi con al tempo consolidato dogma saussuriano dell'arbitrarietà del segno linguistico, soffermandosi sull'iconicità tra l'ordine cronologico-temporale e l'ordine dei costituenti della frase, citando la sua manifestazione più semplice, ovvero il *dictum* attribuito a Giulio Cesare *veni, vidi, vici*, nel quale l'*ordo naturalis* degli eventi è riflesso nella sequenza superficiale dei costituenti. Sulla scia di Jakobson, diversi studi sull'iconicità e sulla motivazione linguistica (eg. Dirven e Despoor 2004; Givon 1991; Radden e Panther 2004; Haiman 1980; 1985; Langacker 2008; Tabakowska 2009 *inter alia*) citano l'iconicità temporale pertinente all'ordine lineare (*principle of sequentiality*, o *principle of sequential order*¹⁷) come uno dei più evidenti esempi di iconicità diagrammatica o strutturale (Siewierska 2006: 646, Taylor 2002: 46) ed extralinguistica (o esoforica, cfr. Nöth 2001) tra contenuto e forma nella morfosintassi delle lingue del mondo. Data la sua natura, il PST sembra appartenere a pieno titolo ad una declinazione del principio di ordine sequenziale applicato al CM. Rileggendo la definizione del principio data da Tai, però, l'ambito di motivazione del PST sembrerebbe estendersi oltre all'*ordo naturalis*, riferendosi, ad un ordine relativo al mondo "concettuale". L'uso del termine "concettuale" potrebbe indurre a pensare che l'ambito di motivazione del PST si estenda alla soggettività del parlante. Ossia, si potrebbe supporre che il mondo concettuale possa variare da parlante e parlante, in particolare tra parlanti di lingue differenti. Questa supposizione non si discosta

¹⁶ Si veda il capitolo 2.6 per una critica in ambito generativista rivolta a questa affermazione.

¹⁷ Una prima definizione del principio è data da Greenberg (1963), che parla di *order motivation*: "the order of elements in language parallels that in physical experience or the order of knowledge". Givon (1994: 54-55), al fine di distinguerlo dal *pragmatic principle of linear order* (per il quale "more important and more urgent information tends to be placed first in the string"), denomina il principio *Semantic principle of linear order*: "The order of clauses in coherent discourse will tend to correspond to the temporal order of the occurrence of the depicted events". Enkvist (1990: 176) descrive il principio in questi termini: "language can be iconic of, and directly isomorphic with, subjects that can be linearized into temporal sequences". Al di là delle varie denominazioni e definizioni date nella letteratura sull'iconicità, si nota il consenso sulla concettualizzazione alla base del principio.

dalla visione, che trova d'accordo lo stesso Tai, che considera la logica sottostante i principi del quadro cognitivo-funzionale come un riflesso di una versione “debole” del relativismo linguistico, ossia dove è la realtà socio-culturale a motivare il linguaggio. Nonostante questa importante differenza, l'autore riconosce la supposta universalità del principio (egli eleva il principio ad un universale linguistico come considerato da Greenberg, 1963): la manifestazione più prototipica del PST è infatti riflessa dalla rappresentazione che ogni essere umano ha dello scorrere del tempo nel mondo oggettivo, in termini lineari di ‘prima’ e ‘dopo’. L'uso dell'aggettivo “concettuale” si riferisce dunque qui ed in parte della letteratura sull'iconicità alla natura cognitiva delle concettualizzazioni sottostante l'iconicità temporale (p. es. la concettualizzazione degli eventi come temporalmente ordinati, cfr. Radden e Panther 2011), che traspone la rappresentazione dell'ordo naturalis degli eventi nel mondo oggettivo anche sul piano ‘astratto’ del mondo concettuale. Citando Packard (2015: 10), il PST riflette dunque “a direct iconic representation of time in language modeled on human movement and perception”.

La particolarità del PST consta nel fatto che sebbene la motivazione iconica alla sua base sia considerata universalmente valida, è relativamente alla struttura sintattica del CM che esso assume carattere vincolante tanto da porre costrizioni alla struttura linguistica. Ciò sta a significare che laddove non siano in competizione motivazioni di diversa natura (p.es. pragmatico-discorsive), un ordine delle parole non conforme al PST tenderebbe a generare una frase agrammaticale. Secondo Tai (1985: 64), il PST “must be held as a word order principle of greatest generality in Chinese grammar” e “it governs the word order behaviors of the majority of the syntactic categories definable in this language”. Secondo Tai la grammatica cinese possiede dunque un elevato grado di trasparenza semantica e le motivazioni basate sull'iconicità temporale si possono estendere alla sintassi di strutture che interessano classi lessicali tradizionalmente marcate come funzionali (le cosiddette *xuci* 虚词, le ‘parole vuote’). Nel suo articolo del 1985 Tai elenca diversi fenomeni sintattici motivabili dal PST, elencati qui di seguito e corredati da qualche esempio (tutti gli esempi sono tratti da Tai 1985):

1. Posizionamento relativo di frasi connesse da connettivi temporali (1);
2. Posizionamento relativo dei verbi in sequenza (in assenza di connettivi espliciti) (2; 3);
3. Posizionamento preverbale e post-verbale dei sintagmi preposizionali (4; 5; 6; 7; 8);
4. Posizionamento dei complementi risultativi in relazione al verbo (9);
5. Posizionamento della durata e della frequenza in relazione al verbo (10; 11);
6. Posizionamento dei termini di paragone nelle frasi comparative in relazione al predicato (12);
7. Posizionamento degli avverbi di modo e strumento in relazione al verbo (13; 14).

(1) a. 我吃过饭, 你再打电话给我

Wo chiguo fan, ni zai da dianhua gei wo

Call me after I have finished the dinner

Richiamami dopo che ho finito di cenare

b. *你再打电话给我, 我吃过饭

Ni zai da dianhua gei wo, wo chiguo fan

In (1a) è evidente che l'ordine lineare delle azioni *chi fan* 吃饭 (mangiare) e *da dianhua* 打电话 (telefonare) ne riflette la sequenza temporale, ed una eventuale inversione (1b) produce una frase agrammaticale. Le traduzioni in inglese ed in italiano in (1a) dimostrano invece che l'ordine non marcato viola il PST in entrambe le lingue.

(2) a. 张三到图书馆拿书

Zhangsan dao tushuguan na shu

John went to the library to get the book.

John è andato in biblioteca a prendere il libro

b. 张三拿书到图书馆

Zhangsan na shu dao tushuguan

John took the book to the library

John ha portato il libro in biblioteca

I due esempi in (2) dimostrano che, in assenza di connettivi espliciti, sia solo la sequenza temporale a determinare il diverso significato delle due frasi, che presentano due sintagmi verbali legati da una relazione consecutiva e causale. Il PST non avrebbe però valore motivazionale nel caso di due frasi verbali giustapposte ma non legate da una relazione temporale: è questo il caso degli esempi in (3), dove l'ordine lineare non riflette una relazione temporale esplicita tra i due eventi.

(3) a. 张三天天会客写信

Zhangsan tiantian hui ke xie xin

Every day John both receives guests and writes letter

Ogni giorno Giovanni riceve ospiti e scrive lettere

b. 张山天天写信会客

Zhangsan tiantian xie xin hui ke

Every day John both writes letters and receives guests

Ogni giorno Giovanni scrive lettere e riceve ospiti

Proprio a causa della trasparente origine verbale della maggior parte delle preposizioni in CM (Li e Thompson 1974; Tai 2011), il PST si presta bene a motivare il posizionamento dei sintagmi locativi rispetto al verbo. In (4a) il sintagma preposizionale direzionale *cong Zhongguo* 从中国 (dalla Cina) può occupare unicamente la posizione preverbale poiché indica il punto di partenza dal quale ha luogo l'azione di venire (*lai* 来).

(4) a. 他从中国来

Ta cong Zhongguo lai

He came from China

Viene dalla Cina

b. *他来从中国

Ta lai cong Zhongguo

Nella (5) troviamo una situazione simile alla (2), nel quale è unicamente l'ordine lineare degli elementi linguistici a donare alla (5a) e (5b) due significati diversi. In (5a) *zuo gonggongqiche* 坐公共汽车 (in autobus) è interpretabile come un sintagma preposizionale, come dimostrato dalle traduzioni, indicante come si svolge l'evento *dao zher* 到这儿 (arrivare qui). La sua posizione preverbale è dunque giustificabile in termini di PST. La (5b) è invece interpretabile come una costruzione di verbi in sequenza legati tra loro da una relazione causale, nel quale il sintagma verbale *zuo gonggongqiche* è temporalmente consecutivo a *dao zher*.

(5) a. 他坐公共汽车到这儿

Ta zuo gonggongqiche dao zher

He came by bus

È arrivato in autobus

b. 他到这儿坐公共汽车

Ta dao zher zuo gonggongqiche

He came here to ride a bus

È arrivato qui per prendere l'autobus

Nella (6a) il posizionamento del sintagma preposizionale *dui wo* 对我 (a me) può unicamente occupare la posizione preverbale poiché il soggetto/tema *ta* 他 (lui/lei) prima di parlare deve essere già rivolto verso il destinatario *wo* 我 (io). Una posizione post-verbale del sintagma preposizionale produrrebbe infatti una frase agrammaticale, violando il PST (6b).

(6) a. 他对我说

Ta dui wo shuo

He said to me

Lo ha detto a me

b. *他说对我

Ta shuo dui wo

In (7) il sintagma preposizionale *gen wo* 跟我 (con me) ha posizione preverbale perché prima di poter svolgere l'azione di andare il soggetto/tema deve trovarsi già insieme all'accompagnatore. Anche in questo caso una posizione post-verbale del sintagma preposizionale produrrebbe una frase agrammaticale, violando il PST (7b).

(7) a. 他跟我去

Ta gen wo qu

He went with me

È venuto con me

b. *他去跟我

Ta qu gen wo

Gli esempi in (8) riportano due casi spesso citati in letteratura riguardanti il posizionamento dei sintagmi preposizionali locativi. Nella (8a) la scimmietta (*xiao houzi* 小猴子) si trova già sulla sella del cavallo (*ma bei shang* 马背上) e successivamente inizia a saltare (*tiao* 跳), mentre nella (8b) la sella del cavallo è il luogo in cui la scimmietta si trova solo dopo aver saltato. Entrambi gli esempi rispettano la sequenza temporale degli eventi, ma è il posizionamento pre o post-verbale del sintagma locativo a disambiguare il significato della frase.

(8) a. 小猴子在马背上跳

Xiao houzi zai ma bei shang tiao

The little monkey was jumping on the horse's back

La scimmietta saltava sul dorso del cavallo

b. 小猴子跳在马背上

Xiao houzi tiao zai mabei shang

The little monkey jumped on the horse

La scimmietta è saltata sulla sella del cavallo

Di seguito si propongono due diagrammi visivi schematici adattati da Huang (2013), raffiguranti due diverse concettualizzazioni pertinenti alla natura di avverbiale o complemento del sintagma locativo ‘zai chuan shang’ 在船上 (on the boat), rispetto al verbo *tiao* 跳 (saltare) che ne definiscono il posizionamento pre (Figura 1) o post-verbale (Figura 2) in termini di frame temporali (FT).

Figura 1 - ‘Sta saltando sulla barca’

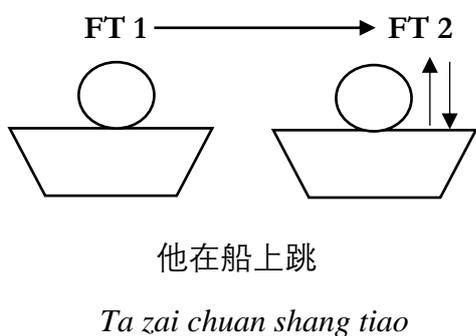
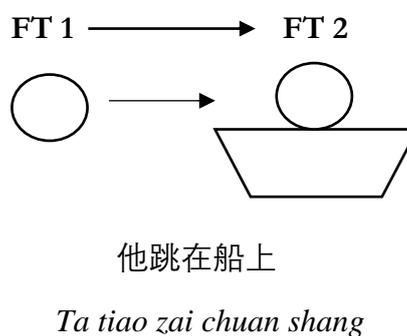


Figura 2 - ‘È saltato sulla barca’



Gli esempi in (9) esemplificano come il PST sia in grado di motivare i composti risultativi. In (9a) il risultativo *wan* 完 (finire) indica la fine dell’azione di leggere (*nian* 念) ed è quindi posizionato dopo di essa coerentemente con il PST. In (9b) *bu neng shuo hua le* 不能说话了 (non riuscire più a parlare) è lo stato risultante dalla stanchezza (*lei* 累) del soggetto/tema. Se, come dimostrano le traduzioni, l’italiano e l’inglese rispettano la sequenza temporale in (9b), ma non in (9a).

- (9) a. 他念完了这本书
Ta nian-wan le zhe ben shu
He has finished reading this book
Ha finito di leggere questo libro
- b. 他累得不能说话了
Ta lei de bu neng shuo hua le
He is so tired that he can not speak

È così stanco da non riuscire a parlare

L'esempio in (10a) dimostra come il posizionamento della durata dopo il verbo sia coerente con il PST. La durata *san tian* 三天 (tre giorni) può infatti essere calcolata solo a seguito dell'inizio dello stato di malattia (*bing* 病) in cui versa il soggetto/tema. Il posizionamento preverbale della durata come in (10b) produrrebbe invece una frase agrammaticale. Una rappresentazione schematica della relazione dei due costituenti è proposta nella Figura 3.

(10) a. 她病了三天了

Ta bingle san tian le

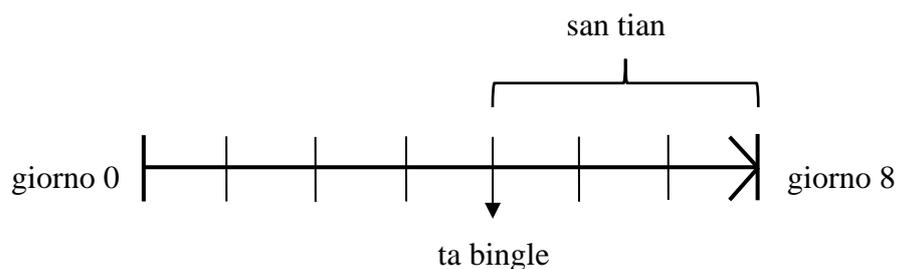
He has been sick for three days

È stato ammalato per tre giorni

b. *他三天病了

Ta san tian bing le

Figura 3 – Relazioni temporali 'ta bingle san tian'



L'esempio in (11a) vede il complemento di frequenza *san ci* 三次 (tre volte) in posizione post-verbale coerentemente con il PST, poiché è possibile iniziare a contare quante volte si è svolta un'azione solo dopo averla completata. Un posizionamento preverbale del complemento di frequenza produce invece una frase agrammaticale, violando il PST (11b).

(11) a. 他来了三次

Ta laile san ci

He has come three times.

È venuto tre volte.

b. *他三次来了

Ta san ci lai le

Secondo Tai anche le frasi comparative riflettono la sequenza temporale degli eventi e sono quindi coerenti con il PST poiché è possibile dare una valutazione sulle qualità dei due termini di paragone solo dopo averli identificati. La concettualizzazione in (12a) di *ta* 他 (lui) e *wo* 我 (io) è quindi precedente alla valutazione riguardante all'altezza (*gao* 高).

(12) a. 他比我高

Ta bi wo gao

He is taller than me

È più alto di me

b. *他高比我

Ta gao bi wo

La (13) esemplifica invece due istanze riguardanti il diverso posizionamento dell'avverbio di modo *hen gaoxing* 高兴 (felicitemente), in entrambi coerentemente con il PST. Nella (13a) la posizione dell'avverbiale è preverbale poiché *hen gaoxing* descrive l'umore del soggetto/tema già prima dell'inizio dell'azione di giocare (*wanr* 玩儿), mentre in (13b) la felicità è uno stato risultante dall'azione di giocare.

(13) a. 他很高兴地玩儿

Ta hen gaoxing de wanr

He is playing very happily

Sta giocando felicitemente

b. 他玩儿得很高兴

Ta wanr de hen gaoxing

He is very happy from playing

Giocare lo rende felice

L'esempio in (14a) dimostra infine come l'avverbiale di mezzo (*yong kuaizi* 用筷子 'con le bacchette') è preverbale poiché è necessario avere già in mano le bacchette prima di poter iniziare a mangiare (*chi* 吃). L'ordine proposto in (14b) è d'altra parte inappropriato qualora non inserito in un contesto in cui il parlante abbia la necessità di dislocare l'avverbiale di mezzo in ultima posizione coerentemente con il principio discorsivo dell'End Focus (cfr. a riguardo Ho 1993: 99-100 e Morbiato 2019: 92).

(14) a. 他用筷子吃了那碗饭

Ta yong kuaizi chile na wan fan

He ate that bowl of rice with chopsticks

Ha mangiato quella scodella di riso con le bacchette

b. #他吃了那碗饭用筷子

Ta chile na wan fan yong kuaizi

Le traduzioni in italiano e in inglese di svariati dei precedenti esempi (1a, 2a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 12a, 13a) dimostrano come queste due lingue, diversamente dal CM, non rispettano la sequenza temporale nell'ordine delle parole in termini di PST.

Successivamente, nel suo articolo *Towards a Cognition-based Functional Grammar of Chinese* (1989), Tai pone le basi teoriche del quadro cognitivo-funzionale alla lingua cinese, evidenziando come principi basati sull'ordine naturale quali il PST possano concorrere o competere con principi di natura funzionale e pragmatico-discorsiva¹⁸. Riguardo alla concorrenza, Tai (1989:

¹⁸ Si consideri ad esempio l'ultima esemplificazione in (14b).

211) afferma ad esempio che il PST detiene un forte potere esplicativo in CM proprio perché questa è una lingua tema-commento (*topic-comment*), e che l'ordine dato-nuovo nella struttura informativa (elevato anche questo a macro-principio che comprenderebbe la nozione di tema) sia coerente con la logica delle relazioni temporali alla base del PST¹⁹. Ciò si ricollega a quanto già osservato da Tai nel suo articolo del 1985 per cui il PST sarebbe in grado di motivare la tendenza dei sintagmi nominali ad essere definiti se preverbalmente e indefiniti se post-verbali. Nell'esempio seguente la agrammaticalità della (15b) è attribuibile da una violazione del PST: il sintagma nominale *heiban shang de zi* 黑板上的字 (i caratteri sulla lavagna) non può occupare la posizione preverbale perché temporalmente parlando sono il risultato dell'atto di scrivere. La (15a) è invece in linea con il PST poiché i caratteri si trovano già sulla lavagna prima di essere cancellati.

(15) a. 他把黑板上的字擦了

Ta ba heiban shang de zi ca le

He erased the characters on the blackboard

Ha cancellato i caratteri dalla lavagna

b. *他把黑板上的字写了

Ta ba heiban shang de zi xie le

Se l'esempio in (15) è chiaro dal punto di vista logico, Tai afferma che la dislocazione dell'oggetto in posizione preverbale nelle frasi con la preposizione *ba* 把 sia comunque coerente dal punto di vista del PST, che anche in questo caso concorre con i principi funzionali (p.es. il già citato principio dell'End Focus) nella regolazione dell'ordine delle parole. Nell'esempio (16) l'intenzione di agire in

¹⁹ Si consideri a riguardo anche la posizione di LaPolla (1990) riguardo all'interazione tra il PST e la caratterizzazione del cinese come lingua tema-commento.

qualche modo sul libro (*ba*²⁰ *shu* 把书) precede l'azione di vendere: l'entità *shu* 书 (libro) ha dunque preminenza nella concettualizzazione del parlante in termini temporali rispetto all'azione in sé.

(16) 他把书卖了

Ta ba shu maile

He sold the book

Ha venduto il libro

Nel suo articolo del 2011, Tai ritorna a discutere del potere esplicativo del PST nel CM, soffermandosi in particolare su alcuni fenomeni sintattici specifici. In primis l'autore analizza le relazioni temporali delle costruzioni dei verbi in serie contenenti la particella aspettuale perdurativa *zhe* 着 [$V_1 + zhe + V_2$].

(17) a. 小明开着车寻找小狗

Xiaoming kai zhe che xunzhao xiao gou

Xiaoming cerca il cagnolino guidando

b. 小明开车寻找小狗

Xiaoming kai che xunzhao xiao gou

Xiaoming prende l'auto per andare a cercare il cagnolino

Secondo Tai l'utilizzo della particella aspettuale *zhe* in V_1 fa sì che i due eventi combacino a livello temporale: in (17a) l'azione di guidare (*kai che* 开车) avviene contemporaneamente a quella di cercare il cagnolino (*xunzhao xiao gou* 寻找小狗) e [V_1+zhe] ha dunque la funzione di descrivere il modo in cui ha luogo l'azione in V_2 . In (17b) sono invece rappresentati due momenti temporali ben distinti, per il quale l'azione in V_2 ha luogo solo quando quella in V_1 è già terminata. Data questa

²⁰ Ciò è coerente con l'affermazione di Tai sul fatto che è l'origine verbale delle proposizioni a far sì che esse siano facilmente concettualizzabili in termini temporali. La preposizione *ba* 把 ha ad esempio origine dal verbo omografo *ba* 把 (afferrare, maneggiare) (cfr. Li e Thompson 1974). Per un approfondimento sul processo di grammaticalizzazione del termine si rimanda a Sun (1996).

premessa, per lo studioso, l'agrammaticalità nell'uso della particella *zhe* non dipenderebbe unicamente dalle caratteristiche semantiche ed aspettuative (in termini Vendleriani) del verbo, ma è motivabile altresì in termini di relazioni temporali. L'agrammaticalità nell'uso di *zhe* negli esempi in (18b) e (18d), che presentano in V₁ verbi di attività, solitamente compatibili con la particella, è proprio da imputare che le due azioni avvengono in momenti temporali ben distinti, del tutto non sovrapponibili, essendoci tra V₁ e V₂ una relazione di tipo consecutiva o causale, a seconda della lettura che si vuole dare alla frase.

(18) a. 警察踹门进屋搜寻

Jingcha chuai men jin wu souxun

Il poliziotto calciò la porta ed entrò nella stanza a investigare.

b. *警察踹着门进屋搜寻

Jingcha chuai zhe men jin wu souxun

c. 小明爬树摘水果

Xiaoming pa shu zhai shuiguo

Xiaoming salì sull'albero per cogliere la frutta

d. *小明爬着树摘水果

Xiaoming pa zhe shu zhai shuiguo

L'unica interpretazione possibile in (17a) è invece quella in cui V₁ + *zhe* 着 è un avverbiale di modo, e questo rapporto di subordinazione tra i due eventi riflette la logica alla base del principio strutturale per cui in CM la testa del sintagma è posizionata dopo il suo modificatore (*Principle of Modifier Before Head*, MBH).

Tai si sofferma poi sulle capacità esplicative del PST nel motivare il posizionamento dei composti preposizionali [*wang* 往 + luogo] rispetto al verbo²¹. L'autore muove la propria analisi

²¹ E indirettamente anche il sintagma di luogo con *xiang* 向, che secondo l'autore si comporta molto similmente a quello con *wang* 往.

partendo dall'assunto che la posizione preverbale del sintagma preposizionale può detenere due funzioni principali, ossia (1) introdurre l'obiettivo dell'azione o il suo punto di fine (cfr. 19a) e (2) indicare la direzione in cui è l'azione è rivolta (cfr. 19b). Il posizionamento post-verbale del sintagma ha invece unicamente la funzione (1), come dimostrato dalla agrammaticalità degli esempi in (20b).

(19) a. 往操场跑 / 往南京开 / 往地上扔 / 往井里跳

wang caochang pao / wang Nanjing kai / wang dishang reng / wang jing li tiao

correre verso il campo sportivo / guidare verso Nanchino / gettare a terra / saltare nel pozzo

b. 往难走 / 往左走 / 往上爬 / 往下跳 / 往里看

wang nan zou / wang zuo zou / wang shang pa / wang xia tiao / wang li kan

camminare verso sud/ camminare verso sinistra / camminare verso l'alto / saltare verso il basso/ guardare all'interno

(20) a. 逃往内地 / 开往南京 / 送往医院 / 飞往太空

Tao wang nei di / kai wang Nanjing / song wang yiyuan / fei wang taikong

Scappare all'interno / guidare verso Nanchino / portare all'ospedale / decollare per lo spazio

b.* 开往南 / 飞往东 / 扔往上 / 跳往下

kai wang nan / fei wang dong / reng wang shang / tiao wang xia

Secondo Tai il PST sarebbe in grado di motivare esaurientemente il posizionamento post-verbale del sintagma preposizionale (cfr. quanto detto per la 6a), ma riguardo a quello preverbale è unicamente in grado di motivare la funzione (2) e non la (1). La funzione (1) del sintagma in posizione preverbale è secondo l'autore regolata dal già citato principio strutturale per cui il modificatore viene prima della testa (MBH). Infine, nell'articolo Tai si sofferma su alcune istanze specifiche riguardo al posizionamento del sintagma [*zai* + luogo] rispetto al verbo, evidenziando come non sempre il principio detenga un potere esplicativo in alcune sue manifestazioni preverbal²². L'autore nota ad esempio come in (21) il PST non sia in grado di motivare il posizionamento del sintagma locativo *zai*

²² Riguardo alle constatazioni riguardanti il potere vincolante del principio nel posizionamento del sintagma in relazione ai verbi di postura si rimanda alla sezione 2.1.7.3 dell'elaborato.

zhuozi shang 在桌子上 (sul tavolo), poiché non indica il luogo in cui è ubicata l'entità che svolge l'azione (*xie zi* 写字) ma unicamente dove si svolge quest'ultima.

(21) 他在桌子上写字

Ta zai zhuozi shang xie zi

He writes on the table

Scrive i caratteri sul tavolo

Egli motiva dunque unicamente tale posizionamento in base al principio strutturale per cui il modificatore precede la testa (MBH)²³.

2.1.2 *Lo studio di Ho (1993)*

La discussione sulle capacità esplicative del PST nel CM è ripresa in dettaglio nello studio di Ho (1993). Egli si sofferma sul ruolo del PST nel riflettere l'iconicità temporale al livello del sintagma e della frase semplice, caratteristica secondo l'autore che evidenzia la applicabilità non universale del principio e la sua peculiarità relativamente al CM. Ho evidenzia la portata concettuale del principio rispetto alla formulazione data da Tai, aggiungendo che “what happens earlier in cognitive experiences tends to be linguistically represented earlier in the utterance” (1993: 139). Questa aggiunta sembra avere ripercussioni importanti riguardo all'oggettività delle concettualizzazioni relative all'iconicità temporale come intesa in Tai (1985; 1989; 1993a), ma si tratta sostanzialmente di una precisazione dell'autore riguardo alla definizione di ciò che Tai intende parlando di “mondo concettuale”. Il punto di vista di Ho è infatti coerente con le capacità esplicative del principio come delineate in Tai (1985), ma il suo studio è di particolare interesse perché estende l'ambito

²³ Tai non elabora oltre la particolarità di tali sintagmi locativi, che verrà invece discussa in modo approfondito da Xu (2014, 2022) e analizzati in ottica di PTS da Zhang (2019). Si rimanda alla sezione 2.6.6 del presente elaborato per una illustrazione più puntuale pertinente alla questione.

motivazionale del PST a diversi fenomeni sintattici sui quali il lavoro di Tai non si è mai esplicitamente soffermato. Ho chiarisce ciò che aveva sottointeso la definizione del principio data da Tai, ossia che l'iconicità temporale è riflessa negli elementi linguistici sia in via esplicita che implicita. Espressioni temporali e verbi sono entità naturalmente portatrici di caratteristiche temporali o comunque in grado di creare relazioni temporali con altre entità all'interno della frase. Implicita sarebbe invece l'iconicità temporale riflesse dalle classi lessicali funzionali, in primo luogo dalle preposizioni, la cui maggioranza in CM detiene un'origine verbale spesso ancora piuttosto trasparente (cfr. p. es. Zhang 1995).

L'autore sottolinea come una delle manifestazioni più basilari del PST si riscontri nell'ordine canonico (a detta dell'autore) SVO del cinese. Prototipicamente parlando, il soggetto è l'agente dell'azione e l'oggetto è il suo obiettivo o una entità di cui il soggetto ha esperienza. Ciò fa sì che il soggetto venga concettualizzato prima dell'oggetto dal parlante. La bassa frequenza d'uso nel CM della costruzione passiva con la preposizione *bei* 被, che vede il paziente anteporsi all'agente, sarebbe riconducibile proprio ad una violazione delle relazioni temporali vincolate dal PST²⁴.

Ricollegandosi alle riflessioni di Tai (1985) sul posizionamento preverbale e post-verbale dei sintagmi nominali in termini di PST, Ho nota inoltre come il principio sia riflesso anche nelle cosiddette frasi esistenziali (o presentative), nelle quali un sintagma locativo funge da sfondo ad una o più entità inserite in posizione post-verbale. La ratio su cui si imperna questa affermazione si basa sul concetto di distanza nel mondo fisico, per la quale l'occhio umano percepisce prima gli elementi ad esso più prossimi o in quali è già locato. Questa aggiunta conferma che l'iconicità temporale del PST sia coerente con quella che gli studi sul tema definiscono "iconicità percettiva" (cfr. Radden e Panther 2004).

(22) 黑暗中进来一个人

²⁴ Si noti però che più avanti l'autore afferma che il PTS non avrebbe poteri esplicativi nelle frasi SVO in cui l'oggetto è una entità pre-esistente rispetto al verbo.

Heian zhong jin lai yi ge ren

In the dark a person came in

Let. ‘Nell’oscurità entrò una persona’

In (22) la cornice spaziale *hei an zhong* 黑暗中 (nell’oscurità) è percepita prima dal parlante rispetto all’oggetto post-verbale in posizione di primo piano (*yi ge ren* 一个人)²⁵. Ho paragona questo tipo di costruzioni con quelle frasi presentative in cui il luogo occupa una posizione post-verbale, ribadendo quanto già osservato da Tai riguardo ai sintagmi preposizionali post-verbali (cfr. l’esempio 8b nella sezione 2.1.1).

Una delle aggiunte più interessanti nel lavoro di Ho, perlomeno per gli obiettivi glottodidattici del presente studio, riguarda l’estensione delle motivazioni sottostanti al PST al posizionamento delle espressioni temporali preverbal. Secondo l’autore, il loro posizionamento è “determinato in base alla loro relazione temporale con il verbo” (1993: 153) e le espressioni puntuali occupano quindi una posizione preverbale poiché forniscono lo *scope* (portata)²⁶ temporale in cui si svolge l’azione espressa nel predicato. Ho non elabora oltre la propria interpretazione, che sembrerebbe in realtà avvicinarsi alla motivazione data da Tai (1985: 60) nell’elaborazione di un altro principio, the Principle of Temporal Scope (PTSC), secondo il quale “if the conceptual state represented by a syntactic unit X falls within the temporal scope of the conceptual state represented by a syntactic unit Y, then the word order is YX”.

(23) a. 他昨天走了

Ta zuotian zou le

²⁵ Si noti che questo tipo di costruzione è motivabile secondo Ho anche da altri principi, in particolare quello del General Preceding the Particular (GPP). La letteratura sul quadro cognitivo-funzionale è propensa a ricondurre questa tipologia di costruzioni a principi di contenimento quali il Background Before Foreground (BBF) o il Whole Before Part (WBP) (si veda a riguardo la sezione 2.2). Anche nello studio presentato nel quinto capitolo le costruzioni presentative di questo tipo verranno ricondotte primariamente alla logica sottostante i principi di contenimento.

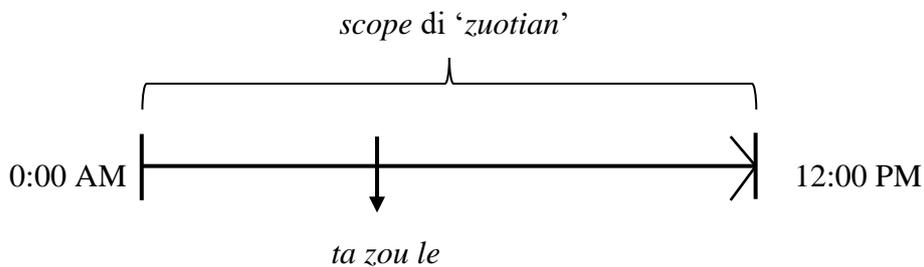
²⁶ D’ora in poi, nella trattazione, parlando della nozione di ‘portata’ si utilizzerà l’equivalente inglese ‘scope’, termine ormai ampiamente diffuso anche nella letteratura in lingua italiana.

He left yesterday
 Se ne è andato ieri.
 他昨天走了

b.* *Ta zou le zuotian*

L'agrammaticalità della (23b) secondo il PTSC deriverebbe dal fatto che l'azione espressa dal verbo *zou* 走 (andare) rientra nello *scope* temporale dell'espressione di tempo *zuotian* 昨天 (ieri) ed andrebbe quindi inserita dopo di essa. Ragionando invece in ottica di PST, *zuotian* precede il verbo perché è uno stato temporale che precede l'azione espressa dal verbo o comunque coincide con il suo inizio. Una rappresentazione schematica visiva delle relazioni temporali tra i due costituenti in termini di PTSC e PST è fornita nella Figura 4 (adattata da Huang 2013):

Figura 4 – Relazioni temporali di 'ta zuotian zou le'



Un'ulteriore manifestazione del PST è secondo l'autore riscontrabile nel posizionamento preverbale o post-verbale di alcuni modificatori del verbo. Si considerino i due esempi in (24).

(24) a. 她伤心地看着

Ta shangxin de kanzhe
 She sadly watched
 Guardava tristemente

b. 她看得很伤心

Ta kan de hen shangxin

He became sad by watching

Divenne triste guardando

In (24a), il posizionamento preverbale del modificatore *shangxin de* 伤心地 (tristemente) indica secondo Ho una condizione preesistente all'azione espressa dal verbo *kan* 看 (guardare). D'altra parte, in (24b), il complemento di grado *hen shangxin* 很伤心 (essere triste) delinea una condizione risultante dall'azione espressa dal verbo *kan*, ed occupa dunque una posizione post-verbale in linea con il PST. La diversa accezione dei due esempi è dunque primariamente fondata sull'ordine delle parole e l'aggiunta di due differenti particelle strutturali *de* (地 per i modificatori preverbal e 得 per quelli post-verbali). D'altra parte, come dimostrato dalle traduzioni, sia l'inglese che l'italiano utilizzano strategie linguistiche differenti per esprimerne la differenza di significato.

L'ultima importante aggiunta tra i fenomeni sintattici motivabili dal principio è relativa alle relazioni di subordinazione (*subsidiary relations*). Il PST sarebbe in fatti in grado di motivare le relazioni subordinate di ipotesi, concessione, causa, modo, mezzo, esclusione, accompagnamento e comparazione. Alcune relazioni di subordinazione presentate da Ho sono coerenti con quanto già detto da Tai relativamente al posizionamento dei sintagmi preposizionali, degli avverbiali di modo, mezzo e delle frasi comparative. Il punto più innovativo nell'argomentazione di Ho è relativo alle relazioni di subordinazione nella frase complessa, per il quale il PST sarebbe in grado di motivare l'ordine (non marcato in CM) per il quale la subordinata precede la principale: "this order finds an effective explanation in the PST in that they are conceptually earlier in time, serving as the point of departure or the precondition for the event or circumstances of the event presented in the principal clause" (p. 159).

(25) 要是我敢不回来的话，请向他问好

Yaoshi wo gan bu huilai dehua, qing xiang ta wen hao

Please say hello to here if I cant't get back

La prego di salutarla se non dovessi riuscire a tornare

(26) 大家只有齐心协力，我们才能获胜

Dajia zhiyou qixinheli, women cai neng huosheng

We can win only when everybody works together.

Possiamo vincere solo quando tutti lavorano insieme.

La (25) rappresenta una relazione ipotetica nella quale l'azione espressa dalla principale si potrebbe concretizzare solo successivamente all'avverarsi dell'ipotesi contenuta nella subordinata. Anche nella relazione concessiva in (26), la subordinata rappresenta una preconditione per l'avverarsi della principale, ed è quindi anteposta ad essa in termini di PST.

È bene concludere questa sezione sottolineando che lo studio di Ho, pur assegnando al PST un grande potere esplicativo ed allargandone il range motivazionale rispetto a quanto già argomentato da Tai, arriva a suggerire che la struttura tematica del CM (ed in particolare la dicotomia tema-commento²⁷) ha una funzione motivazionale più grande rispetto al suddetto principio, poiché se è vero che il PST tenderebbe a concorrere con essa dal punto di vista della distribuzione delle informazioni (cfr. anche quanto già detto a riguardo da Tai, sezione 2.1.1), può essere altresì violato: “the precedence of thematic structure is primarily manifested in the fact that a temporally later stage of an event can be assigned thematic status, thus preceding in the utterance a temporally earlier stage of an event” (p. 177). Secondo l'autore, quindi, in una lingua orientata al discorso come il CM, i vincoli discorsivi deterrebbero un peso maggiore rispetto a quelli semantico/concettuali.

2.1.3 *Lo studio di Hu (1995)*

²⁷ L'autore utilizza i termini *theme* e *rheme* senza però intenzioni di differenziazione dalle nozioni di *topic* e *comment* come più comunemente intese in letteratura (cfr. p. 19).

Status informativo: dato nuovo/dato nuovo
Background Foreground

Sequenza Temporale: ----->

L'autore si sofferma successivamente sul legame tra il PST ed il processo di tematizzazione, rimarcando come il PST sia coerente con lo schema sottostante al BBF. In questa occasione Hu sottolinea come questa sia una astrazione del PST al livello concettuale, proprio come il BBF è una astrazione concettuale dei principi di contenimento come il Principle of Container Before Contained (CBC), da cui deriva. L'autore effettua dunque una distinzione tra principi "conception-based" quali il BBF e l'astrazione concettuale del PST e principi "perceptual based", ossia i loro archetipi più primitivi, che rifletterebero una iconicità molto più diretta ed immediata tra mondo fenomenologico e struttura linguistica rispetto alle loro astrazioni relative al mondo concettuale. Tra questi troviamo il "nucleo percettivo" alla base del PST e principi che riflettono piuttosto trasparentemente le relazioni spaziali quali il CBC e il WBP. Questa distinzione è utile all'autore per motivare i casi in cui, come già notato da Ho (cfr. sezione 2.1.2), la struttura tematica sembrerebbe a volte inibire il PST, in particolare nei casi in cui il focus informativo collide con l'ordine dato-nuovo a causa di una urgenza comunicativa (p.es. nel caso delle *inverted sentences*), ossia quando un parlante anticipa un'informazione nuova rispetto ad una data per sottolinearne l'importanza nello sviluppo comunicativo. Secondo l'autore anche in questi casi il PST può risultare coerente con l'organizzazione del discorso. Non si tratterebbe più del PST considerato nella sua accezione astratta e "conception-based", che come già affermato sarebbe coerente nell'organizzazione delle informazioni con l'ordine dato-nuovo riflesso dal BBF. L'emergere di un ordine naturale dei pensieri, sarebbe infatti una manifestazione trasparente ed in tempo reale della mappatura tra mondo fenomenologico e struttura linguistica: se l'ordine dato-nuovo rispecchia la conoscenza del parlante rispetto a ciò che si suppone sia già conosciuto dal mittente, l'urgenza informativa "[...] is a direct reflection of the order of phenomena in the real world, including the socio-linguistic behavior of the

participants of the discourse, as perceived by the speaker”. Hu ricollega quindi il cosiddetto principio di urgenza informazionale alla manifestazione più primitiva e basilare del PST (il suo “nucleo percettivo”), caratterizzandolo come un “Perception-Based Real-Time Principle”.

2.1.4 *Gli studi di Jiang (2009, 2017)*

Jiang è forse il primo studioso a soffermarsi sulle potenzialità del quadro cognitivo-funzionale e del PST in ambito glottodidattico. La sua monografia del 2009, *Acquisition of Word Order in Chinese as a Foreign Language*, ha ispirato la metodologia dello studio empirico contenuto nella presente ricerca e verrà trattata più nel dettaglio durante la trattazione, in particolare nelle sezioni 3.2.1 e 5.1. In seguito all’analisi trasversale di un corpus di errori nell’ordine delle parole prodotti da discenti di cinese L2 anglofoni (N = 403), l’autrice compila la prima tassonomia di matrice cognitivo-funzionale dei principi governanti l’ordine delle parole del CM. Secondo l’analisi di Jiang il 62% degli errori nell’ordine delle parole contenuti nel suo corpus (N = 249) sono motivabili se visti in ottica di una violazione del PST. Jiang replica il suo studio nel 2017, con un corpus di errori più ridotto (N = 129), riconducendo il 68% degli errori ad una violazione del PST. I risultati di questa ricerca sembrano indubbiamente dimostrare la pervasività del PST nella motivazione dell’ordine delle parole del CM o, perlomeno, il potere esplicativo che il principio detiene nel motivare gli errori nell’ordine delle parole nell’interlingua dei discenti di CM come L2.

Riguardo all’ambito motivazionale del PST come inteso in Jiang (2009; 2017) esso è fortemente influenzato dalle interpretazioni date da Tai (1985, 1989) e più in particolare da quelle nello studio di Ho (1993). A fini esplicativi, nella tassonomia Jiang divide il PST in sei diversi sotto-principi in base ad una suddivisione eterogenea su base formale e semantica, adottando in particolare la classificazione sul potere esplicativo del principio presente nello studio di Ho. I sotto-principi sono poi ulteriormente suddivisi in diverse tipologie, come da Tabella 1, adattata da Jiang (2009: 149)³⁰:

³⁰ Sulla liceità di questa suddivisione si discuterà nella sezione 6.2.

Tabella 1 – Tassonomia PST in Jiang (2009)

Principio	Sotto-principio	Tipologia
PST	Action Series	Natural Iconicity
		Conceptual Iconicity
		Action Direction
		LE Position
	Locative Expressions	Location + V
		V + Location
		Time Expressions
	Time Expressions	Time + V
		V + Time
		Duration + <i>Mei(you)</i> + V
	Beneficiary	
	Modifiers of V.	Adv. + V
		V + Adv.
Subsidiary Relations		

Una prima presa di posizione degna di essere evidenziata riguarda l’ambito motivazionale del PST relativamente alle espressioni temporali preverbalì, che in linea con quanto già affermato da Ho (1993), Jiang (2009) riconduce all’ambito motivazionale del PST. La studiosa non include infatti il PTSC tra i principi della tassonomia, limitandosi a trattarlo come sotto-principio del WBP (sotto la denominazione “temporal relations”) governante il posizionamento interrelativo delle espressioni temporali. Secondo Jiang (2009: 91) le espressioni di tempo puntuali rappresentano infatti “a temporal state that happens earlier than an action or mark the beginning of an action”, e la loro posizione preverbale è dunque regolata dal PST. L’errato posizionamento degli avverbi temporali preverbalì in relazione al verbo è quindi unicamente ricondotto ad una violazione del PST, come accade in (28a), dove l’espressione di tempo puntuale *wanshang liu dian ban* 晚上六点半 (alle sei e mezza di sera) è stata inserita dopo all’azione *kan dianying* 看电影 (vedere un film), pur essendo uno stato temporale concettualmente precedente o coincidente ad essa.

(28) a.* 我们看电影明天晚上六点半

Women kan dianying mingtian wan shang liu dian ban

我们明天晚上六点半看电影

b. *Women mingtian wan shang liu dian ban kan dianying*

We are going to see a film at six thirty tomorrow evening

Andremo a vedere un film domani sera alle sei e mezza

Jiang estende inoltre esplicitamente l'ambito motivazionale del principio al posizionamento della particella aspettuale post-verbale *le* (cfr. sotto-principio Action Series, tipologia "LE position" nella Tabella 1). Nel caso di frasi come la (29), dove sono rappresentati due eventi come già completati, la particella dovrebbe essere inserita dopo il secondo verbo (29b) o a fine frase (29c). Il posizionamento della particella in (29a) è secondo Jiang errato perché evidenzia unicamente il completamento del primo verbo *qu* 去 (andare) ma non della seconda azione *canguan yiheyuan* 参观颐和园 (visitare il Palazzo d'Estate).

(29) a.* 在北京的时候我们去了参观颐和园。

Zai Beijing de shihou women qule canguan yiheyuan.

b. 在北京的时候我们去参观了颐和园。

Zai Beijing de shihou women qu canguanle yiheyuan.

c. 在北京的时候我们去参观颐和园了。

Zai Beijing de shihou women qu canguan yiheyuan le.

We went to visit the Summer Palace while we were in Beijing.

Siamo andati a visitare il Palazzo d'Estate quando ci trovavamo a Pechino.

Jiang non elabora ulteriormente la scelta di ricondurre il posizionamento della particella in termini di iconicità temporale, ma la sua visione sembra più chiara se si guarda alla semantica della particella aspettuale post-verbale *le*, la cui origine è secondo diversi studi (cfr. Shi 1989; Sun 1996)

rintracciabile dal verbo omografo *liao* 了, che ha il significato di “completare, finire”: “diagrammatic iconicity can be seen in the semantic similarity between a verb meaning “to complete” and the perfective view point [...] The result of *le*’s grammaticalization can then be said to have metaphorically extended its verbal meaning into the semantic domain of an aspect marker” (Sun 1996: 177-178). In termini di PST, dunque, la particella aspettuale assumerebbe quasi una concettualizzazione verbale, ed il suo posizionamento risulterebbe coerente con l’iconicità temporale riflessa nella struttura di verbi in sequenza. La (30) riflette schematicamente le relazioni temporali rispetto al momento dell’enunciazione, il cui range è delineato all’interno delle linee verticali: solo dopo che entrambe le azioni hanno avuto luogo posso constatarne il completamento, come rappresentato in (30a). In ottica temporale un pattern come quello in (30b) vedrebbe invece come completata la prima azione ma non la seconda, accezione che contraddice l’intenzione comunicativa in (30a).

- (30) a. VP₁ -> VP₁ -> *le*
 Time: ----->|...
- b. VP₁ -> *le* -> VP₂
 Time: -----|----->

Una ulteriore estensione delle capacità esplicative del PST rispetto a quanto già precedentemente discusso in letteratura riguarda il posizionamento dei verbi di orientamento deittici *lai* 来 (venire) e *qu* 去 (andare) rispetto al sintagma nominale di luogo nei composti risultativi direzionali. L’agrammaticalità della (31) è dovuta all’errato posizionamento del SN di luogo *nali* 那里 (là) all’interno del composto risultativo direzionale, che dovrebbe essere posposto al verbo *qu* 去 (andare).

- (31) a. *大学毕业以后我很想回去那里

Daxue biye yihou wo hen xiang hui qu nali

大学毕业以后我很想回那里去

b. *Daxue biye yihou wo hen xiang hui nali qu*

I would very much like to go back there after I graduate from the university

Mi piacerebbe molto tornare là dopo la laurea

In ottica di PST, il primo segmento del composto direzionale (DVC), (la frase verbale *hui nali* 回那里) simboleggia per il parlante la scelta della direzione da prendere (ossia di tornare indietro verso un luogo già dato dal contesto), decisione che nel mondo concettuale precede l'azione vera e propria espressa dal verbo *qu* 去 (andare). Una rappresentazione schematica è fornita nella (32).

(32)		[DVC]	
	SN	SV ₁	SV ₂
	<i>Wo</i>	[(<i>hui nali</i>)	<i>qu</i>]
		direzione	azione
	Sequenza temporale:	1	2

Sotto questo punto di vista il composto direzionale è quindi analizzato come una frase con i verbi in serie, e la sua sequenza degli eventi in esso descritta coincide con la sequenza temporale degli eventi. Questa interpretazione, di per sé difficilmente applicabile sul piano teorico a composti direzionali complessi e figurati, è particolarmente interessante dal punto di vista glottodidattico perlomeno nelle forme più basilari e prototipiche dei composti direzionali semplici, perché propone una (ri)semantizzazione di due entità verbali (*lai* e *qu*) che le grammatiche pedagogiche trattano solitamente come verbi di orientamento deittici, la cui unica funzione è quella di informare dove è situato il parlante quando l'evento vero e proprio (p. es. un composto VO come *hui nali* in (30)) ha luogo (cfr. Yin 2011). Evento che secondo l'interpretazione di Jiang indicherebbe dunque unicamente una indicazione sulla direzione verso cui è indirizzato il moto. L'autrice in realtà non elabora dettagliatamente tale logica interpretativa nella sua trattazione, ma implicitamente riconduce in

appendice questa tipologia di errori ad una violazione del sotto-principio relativo alle azioni in sequenza, sottotipo “Direction + Action” (cfr. Tabella 1), nel quale sono inclusi errori di errato posizionamento di sintagmi preposizionali direzionali (p.es. *dui* 对/*wang* 往/*xiang* 向 (verso) + Luogo) rispetto al verbo, che già Tai (1985) e Ho (1993) consideravano come costruzioni motivabili dal PST³¹.

Ulteriori osservazioni e critiche riguardanti l’accezione dell’ambito motivazionale del PST riguardo agli errori presenti nel corpus di Jiang verranno effettuate nella sezione 5.2.

2.1.5 *Lo studio di Loar (2011)*

Lo studio di Loar è il primo che tenta di fornire una panoramica esaustiva delle potenzialità motivazionali del PST e di altri principi del quadro cognitivo-funzionale in ottica applicata, proponendo con il suo volume *Chinese Syntactic Grammar* una grammatica ad uso pedagogico indirizzata esplicitamente ai docenti di CM come L2. Loar (2011: 5) offre una panoramica concisa ma esaustiva sull’ambito operativo del principio, sottolineandone il potere esplicativo nelle frasi ‘attive’:

The PST is operative in active sentences, i.e., sentences which describe active events. Events are essentially tied to change, either changing themselves or bringing about a change in the entities associated with them [...]. This feature of active events makes them more sensitive to time, or they are closely associated with temporal change; phrased in another way, time is required for events. Hence, PST operates in active sentences as the governing principle in the organization of clause elements, such as adverbials, complements, etc.

Pur riconoscendo il valore che la motivazione iconica sottostante il PST detiene nell’ordine delle parole del CM, Loar è anche cauta nella caratterizzazione del suo ambito motivazionale. Riguardo agli avverbiali, afferma ad esempio che: “It is controversial if the position of adverbials with respect to the verb they modify observes the PST. [...], adverbials have multiple semantic roles, so it is

³¹ Si noti altresì che Tai (2002: 342) non sembra però interpretare i composti direzionali come in (24) in ottica di PTS. Si tratta dunque di una interpretazione che in letteratura in lingua inglese si riscontra solo negli studi di Jiang. In realtà Yang (2005), non citato da Jiang, aveva già notato come questo tipo di costruzioni direzionali aderisse al PTS.

reasonable to expect that different types of adverbials will follow different conceptual principles” (p. 36). Questa considerazione è importante sia dal punto di vista teorico che da quello applicato, evidenziando come il PST sia applicabile primariamente in base alla semantica degli elementi linguistici presi in considerazione, non in base a loro classificazioni dal punto di vista formale. Loar propone dunque una classificazione degli avverbiali per ruoli semantici, proponendo che il PST sia perlopiù in grado di motivare il loro posizionamento rispetto al verbo per quanto riguarda gli avverbiali di luogo, di tempo (ma non di frequenza, p. es. *changchang* 常常 ‘spesso’), di processo (*process adverbials*) e quelli orientati al soggetto (*subject-oriented adverbials*). Un avverbio di processo “modifies, in some ways, the process denoted by the verb” (Loar 2011: 44). Tale categoria include secondo l’autrice tre differenti classi semantiche: gli avverbi di modo (*manner*), quelli di strumento (*instrument*) e di mezzo (*means*). Gli avverbi orientati al soggetto “describe the subject referent’s physical or mental state visible to the speaker when the subject undertakes the action named by the verb. They relate to the subject referent as well as to the action or state” (Loar 2011: 47). Essi sono perlopiù avverbi di modo (*manner*) e avverbi volitivi (*volitional*). Sono invece generalmente esclusi dal potere regolatorio del PST altre categorie di avverbi come quelli di frequenza e di modalità (che includono avverbi di approssimazione, enfasi, restrizione e focus). Si prenda ad esempio la (33), una entrata nel corpus di errori raccolto da Jiang (2009), dove l’avverbio di focus *ye* 也 (anche) è erroneamente anteposto al soggetto/tema della seconda proposizione *Beijing de bianhua* 北京的变化 (i cambiamenti di Pechino). Jiang riconduce la causa dell’errore ad una violazione del PST, riportandolo ad una violazione del sotto-principio “Modifiers of Verb”, tipologia “Adverb + Verb” (cfr. Tabella 1, sezione 2.1.4).

(33) a.* 北京风景太美了，也北京的变化不小啊。

Beijing fengjing tai mei le, ye Beijing de bianhua bu xiao a.

b. 北京风景太美了，北京的变化也不小啊。

Beijing fengjing tai mei le, Beijing de bianhua ye bu xiao a.

Beijing's scenery is so beautiful and the change is also great!

Il paesaggio di Pechino è così bello, la città è anche cambiata molto!

Sebbene questo posizionamento errato sia formalmente classificabile dalle etichette “Modifiers of Verb” e dalla quella “Adverb + Verb”, è opinabile, anche dal punto di vista concettuale, che il PST possa detenere un potere nel regolare gli avverbi di focus sintatticamente legati al verbo come *ye* in relazione al soggetto/tema della frase³². Loar, ad esempio, motiva il posizionamento di questa tipologia di avverbi attribuendolo più propriamente ad una violazione dell’iconicità di prossimità e portata semantica, concetti che verranno entrambi discussi più nel dettaglio sotto forma di principi rispettivamente nella quarta e seconda sezione del presente capitolo. Lo studio dell’autrice è quindi particolarmente illuminante nel sottolineare i differenti ruoli semantici degli avverbiali preverbaliali ed il loro legame con i principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale, dimostrando come alcune macro-tipologie di avverbiali che non presentano caratteristiche temporali raffrontabili con quelle del verbo, non siano regolati dal PST ma dunque da altri principi iconici (cfr. sezione 2.2 e 2.4).

Loar evidenzia inoltre il ruolo del PST nel motivare l’ordine post-verbale in CM dei complementi, soffermandosi in particolare su diverse costruzioni risultative, sui complementi di frequenza, di misura e di grado. Per quanto riguarda in particolare i complementi di grado, l’autrice è la prima a soffermarsi in dettaglio la loro composizione interna in termini di PST (Loar 2011: 206):

The high or the upper extreme represented by the complement of degree is what the state has arrived at after a process of development which is implied. Hence the sequence of a verb and its complement of degree accords with the PST: the norm of the state (named by a stative verb) precedes the high point or an upper extreme which marks the salient point or stage after the development of the state.

³² L’applicazione di una classificazione di questo tipo sembra inoltre piuttosto inefficace dal punto di vista glottodidattico. Questo punto è chiarito meglio nella sezione 5.2 del presente elaborato.

Ad esempio, in (34), i diversi complementi post-verbali seguenti *mang* 忙 (occupato) esprimono un grado superlativo raggiunto solo dopo lo sviluppo dello stato espresso dall'aggettivo predicativo, coerentemente con le relazioni temporali sottostanti il PST.

(34) 忙坏了/得不行/得很/够呛/要死

Mang huai le/de bu xing/de hen/gouqiang/yao si

Extremely busy

Terribilmente stanco

2.1.6 *Lo studio di Zhang (2019)*

Zhang nota come il PST sia un principio “speciale” (*angui* 昂贵) poiché è in grado di motivare alcune delle più evidenti anomalie tipologiche del CM se considerato come lingua VO³³. Lo studio dell'autore è di particolare interesse perché cerca di risolvere diverse questioni riguardanti l'origine e la natura del principio e la sua pervasività nel CM. Per motivi di spazio e che si estendono al di là degli obiettivi della presente ricerca verranno qui solo riportate alcune osservazioni utili in ottica applicata, in particolare riguardanti l'ambito di applicazione del principio in CM. Zhang muove in primis alcuni dubbi riguardo all'ambito di applicazione del PST come inteso inizialmente in alcuni primi studi di Tai (1985, 1989). Il più evidente riguarda le capacità esplicative del principio nel posizionamento relativo dei sintagmi nominali in relazione al predicato, e di conseguenza all'estensione del principio nella motivazione della natura tema-commento del CM. Secondo Zhang i casi esemplificati precedentemente in (15), seppur non in contraddizione con il PST, non sono da

³³ Una prima anomalia motivabile dal PTS riguarda l'ordine delle parole nelle frasi comparative (cfr. sezione 2.1.1), che viola il ventiduesimo principio universale di Greenberg (1963). Secondo l'analisi comparativa di Dryer (1992) il CM è l'unica lingua VO su 199 a presentare questo ordine. La seconda anomalia riguarda il posizionamento dei sintagmi preposizionali, su cui il PTS ha un grande potere predittivo come dimostrato nelle sezioni precedenti. Secondo Dryer 625 lingue VO presentano i sintagmi preposizionali in posizione post-verbale, ed il CM è tra queste l'unica eccezione. Una terza anomalia riguarda il posizionamento degli avverbi di modo, che nella maggior parte delle lingue VO è in posizione post-verbale ma la cui possibile posizione preverbale in CM è d'altra parte motivabile in termini di PTS.

esso motivabili, ma unicamente dipendenti da principi funzionali e relativi alla struttura informativa, che possono inibirlo. Egli nota dunque che nel caso di frasi contenenti due unità di predicato il PST è attivo unicamente se esse sussistono in un'unica relazione a livello temporale. Frasi VO e SV come quelle in (35) che presentano due unità predicative una subordinata ad un'altra, ma senza relazione temporale tra loro, non sono dunque motivabili in termini di PST.

(35) a. 知道他来了

Zhidao ta lai le.

Sapere che è venuto

b. 他来当然好

Ta lai dangran hao

Il fatto che sia venuto è una cosa buona.

Cercare di motivare strutture di questo tipo in ottica di PST sarebbe dunque inadeguato, se non improprio. Ad esempio, se è vero che il posizionamento preverbale del sintagma *yong kuaizi* 用筷子 (con le bacchette) in (36a) è motivabile in termini di PST, il principio non ha valore esplicativo nella sequenza tema-commento della (36b), nel quale il primo predicato *chi fan* 吃饭 (mangiare) è tema. Questi casi sono per Zhang unicamente interpretabili applicando principi funzionali relativi alla struttura informativa. Zhang ammette d'altra parte che nel caso dei rapporti di subordinazione in frasi non marcate il PST possa giocare un ruolo esplicativo importante. Se alla (36b) venisse data un'accezione ipotetica come in (36c), il posizionamento della subordinata *ruo yao chi fan* 若要吃饭 (se vuoi mangiare) rispetto alla principale sarebbe invece motivabile dal PST.

(36) a. [用筷子][吃饭]

[*yong kuaizi*] [*chi fan*]

b. [吃饭][用筷子]

[*chi fan*] [*yong kuaizi*]

To eat with chopsticks.

Mangiare con le bacchette

c. 若要吃饭, 就用筷子

Ruo yao chi fan, jiu yong kuaizi

Se vuoi mangiare usa le bacchette

Gli studi di Zhang sono altresì di particolare interesse perché cercano di rispondere ad alcune delle critiche mosse sull'ambito di applicazione del PST. In particolare, Zhang (2019) sottolinea come sia errato trattare casi in cui il PST non si applica come controesempi al fine di sminuire il suo potere esplicativo nel CM. Egli anzi arriva alla conclusione che molti controesempi (*fanli* 反例) o eccezioni (*liwai* 例外) al PST presenti nella letteratura siano in realtà esempi a favore (*zhengli* 正例) o casi in cui il PST non si applica, ma che non ne invalidano il potere esplicativo che generalmente detiene in CM (*feili* 非例). La prossima sezione sarà dedicata a discutere alcune di queste critiche al PST.

2.1.7 Critiche al PST

Nella seguente sezione verranno trattate alcune delle principali critiche mosse al PST, riguardanti sia la sua natura di principio indipendentemente motivato sia riguardanti il suo potere nel motivare la morfologia del CM³⁴.

2.1.7.1 Critiche sulla natura del principio

La prima critica degna di nota volta verso il Principio di Sequenza Temporale come proposta da Tai (1985, 1989) viene mossa in ambito generativista da Newmeyer (1992). Si tratta questa di una critica sulla natura indipendente del principio come proposta da Tai. L'esistenza di principi

³⁴ Altre critiche rivolte all'ambito motivazionale del principio, se pur più limitate e che muovono sullo stesso piano di quelle descritte di seguito in questa sezione, le si trova in Liu (2008), Sun e Jin (2002), Yu (1994) e Jiang (1999).

indipendentemente motivati come il PST andrebbe infatti contro la tesi dell'autonomia della sintassi, una delle nozioni fondanti della grammatica generativa. Newmeyer non considera dunque il PST come un principio indipendentemente motivato, ma piuttosto come la parziale grammaticalizzazione attiva solo in CM di un principio universalmente valido di natura pragmatico-discorsiva, ovvero la massima Griciana del "be orderly", uno dei requisiti del cosiddetto principio di cooperazione (cfr. Grice 1975). L'autore propone diversi esempi al fine di dimostrare come essi vadano contro la sequenza temporale dettata dal PST, e siano dunque a suo dire dei veri e propri controesempi. Uno dei più rappresentativi è illustrato in (37), nel quale la subordinata temporale contenente l'espressione di tempo *qian* 前 (prima) sembrerebbe invertire la sequenza naturale delle azioni:

(37) 我出门前，一定关好门窗

Wo chu men qian, yiding guan hao men chuang

I must close the door and window before I go out

Devo chiudere la porta e la finestra prima di uscire

Newmeyer conclude affermando che "no general principle operative in Chinese as a whole that relates this discourse principle to syntactic structure appears to be at work" (Newmeyer 1992: 777). Egli ammette comunque che rimarrebbe da chiarire come questo processo di grammaticalizzazione abbia avuto luogo in CM ed il fatto che la grammatica generativa avrebbe poche risposte da offrire a quesiti di questo tipo. Tai (2002, 2008) risponde puntualmente alle critiche di Newmeyer, ribadendo la natura indipendente del PST³⁵. Ad esempio, secondo Tai, frasi come la (37) non costituirebbero un controesempio per il PST, ma si tratterebbero semplicemente di una istanza in cui un principio sintattico (quello per cui in CM il modificatore precede la testa e di conseguenza la subordinata temporale precede la principale) ha precedenza sul PST. A riguardo afferma che "the temporal sequence principle interacts closely with the head-final principle in Chinese. I believe that the great

³⁵ Per una trattazione più dettagliata delle risposte di Tai a Newmeyer si rimanda a Tai (2002, 2008) e a Zhang (2019).

majority of word order phenomena in Chinese can be accounted for in terms of these two principles and their interaction". (Tai 2002: 339). Tai aggiunge inoltre che dal un punto di vista funzionale l'ordine in (37) è coerente con il flusso informativo e l'ordine *background-foreground*, consistente a sua volta con il principio del WBP³⁶, uno dei principi fondanti del framework cognitivo-funzionale del CM (cfr. sezione 2.2.1).

2.1.7.2 Cinese classico e varianti diatopiche

Un'ulteriore tipologia di costruzioni che sembrano contraddire il PST è rappresentata da quelle contenenti sintagmi preposizionali con preposizioni particolarmente in uso nel cinese scritto e formale, quali *zi* 自 o *yu* 于 (da). Un esempio è rappresentato in (38a), dove il sintagma locativo *zi Shanghai* 自上海 (da Shanghai) ha posizione post-verbale non rispettando la sequenza temporale.

(38) a. 信寄自上海

Xin ji zi Shanghai

b. *信寄从上海

Xin ji cong Shanghai

The letter was mailed from Shanghai

La lettera è stata spedita da Shanghai

Tai replica alla critica affermando che preposizioni come *zi*, *yu* e *yi* 以 sono derivanti dal cinese classico (CC) e che effettivamente l'ordine delle parole del CC non sembra obbedire al PST³⁷. Se la preposizione *zi* venisse però sostituita come in (35b) da *cong* 从, variante usata nel CM moderno standard, ne risulterebbe una frase agrammaticale. Tai (2002: 343) rileva quindi una differenza tipologica evidente tra il CC ed il CM moderno. Il primo non sembra avere una mappatura trasparente

³⁶ Ma, a parere di chi scrive, anche del Principle of Temporal Scope (PTSC), trattandosi di una subordinata temporale che funge da cornice in cui si svolge l'azione espressa nella principale.

³⁷ Questa osservazione era già stata in realtà discussa in Tai (1985).

tra struttura sintattica e concettuale quanto il CM moderno standard, e costruzioni di natura prettamente sintattica hanno preminenza su quelle con i verbi in serie, che sono invece soggette ai vincoli della sequenza temporale. A riguardo, Zhang (1995) afferma invece che il PST è comunque operativo anche nel CC, ma con un range motivazionale più limitato e che l'unica vera violazione del principio sarebbe appunto riscontrabile nel posizionamento dei sintagmi preposizionali con *yu*, *yi* e *zi*.³⁸

Zhang (2019) risponde inoltre ad alcuni presunti controesempi del PST discussi da alcuni studiosi (Song 1995; Zhang 2002), sottolineando come essi si riferiscano a forme dialettali o inappropriate nel CM standard³⁹. In alcuni casi, d'altra parte, varianti nel posizionamento dei sintagmi preposizionali in relazione al verbo, considerate da parte della letteratura come istanze in cui il PST non si applica perché scavalcato da principi di natura funzionale, sono per Zhang ad esso coerenti. Un esempio è mostrato in (39).

(39) a. 给他打电话

Gei ta da dianhua

b. 打电话给他

Da dianhua gei ta

Call him

Chiamalo

Secondo Zhang la differenza tra (39a) e (39b) risiede nella concettualizzazione della costruzione [*gei* 给 + SN] in termini temporali. La sequenza esemplificata in (39a) rifletterebbe una variante particolarmente usata nel nord della Cina (*beifang xing* 北方型), nella quale la costruzione [*gei* 给 + SN] è da intendersi come un sintagma preposizionale impiegato non tanto per introdurre un

³⁸ Si rimanda allo studio di Zhang (1995) per una panoramica sull'evoluzione dell'ordine delle parole dal Cinese Classico al Cinese Mandarino moderno e l'applicabilità del PTS.

³⁹ Si rimanda allo studio dell'autore per un approfondimento a riguardo.

beneficiario ma bensì per delineare la direzione verso cui è rivolta l'azione. La coerenza di questo pattern in termini di PST è già stata illustrata negli studi di Ho (1993) e Jiang (2009, 2017) (cfr. sezione 2.1.3 e 2.1.4). È invece nella variante del sud (*nanfang xing* 南方型) (39b) che tale costruzione introduce il vero e proprio beneficiario/ricevente dell'azione: qui *gei* 给 è concettualizzato come un verbo vero e proprio, ordinato dopo quello principale in ottica risultativa e dunque coerentemente con la sequenza temporale degli eventi in termini di PST (cfr. quanto affermato da Tai sui composti risultativi nella sezione 2.1.1).

2.1.7.3 Il dibattito sui verbi di postura

Una seconda tipologia di critiche rivolta al PST mette in dubbio il suo potere esplicativo e vincolante in CM. Paris e Peyraube (1993) esprimono il loro scetticismo evidenziando numerosi possibili controesempi che andrebbero a invalidare il potere regolativo del principio. Un primo controesempio fa eco a quello in (37) già proposto da Newmayer. Una seconda tipologia riguarda il posizionamento preverbale o post-verbale del sintagma locativo [*zài* 在 + luogo] in frasi in cui non si riscontrano variazioni di significato, come la (40).

(40) a. 他住在北京

Ta zhuzai Beijing

b. 他在北京住

Ta zai Beijing zhu

He lives in Beijing

Vive a Pechino

Secondo Tai (2002, 2011) in questa tipologia di frasi il PST non detiene un potere esplicativo semplicemente poiché il posizionamento del sintagma locativo non è legato da vincoli di carattere temporale. La differenza risiede unicamente nel focus informativo che si vuole attribuire alla frase

(evento in 40b o luogo in 40a). Si tratta quindi di fenomeni sintattici in cui il PST non viene applicato, ma non possono essere trattate come controesempi riguardo alla validità del principio, che detiene invece un potere esplicativo più efficace rispetto a una interpretazione formale nella disambiguazione di frasi contenenti sintagmi locativi come negli esempi illustrati nella sezione 2.1.1. Anche lo studio di Loar (2011) si sofferma sul posizionamento pre e post verbale del sintagma preposizionale locativo in termini di PST. Egli sottolinea come l'equivalenza semantica tra il sintagma locativo preverbale e post-verbale sia giustificabile in base alla semantica dei verbi, rimarcando come il principio sia interpretabile primariamente sul piano del significato dei singoli lessemi. Il PST sarebbe dunque in grado di motivare esaustivamente le istanze in cui il sintagma locativo occorre con verbi che denotano movimento. D'altra parte, certe classi verbali che denotano stati durativi come i verbi di postura (p.es. *zhu* 住) non sono regolati dal PST: "the location where the subject referent takes an action relating to a certain posture is just the location where he assumes the posture" (p. 179)⁴⁰. Un'opinione contraria rispetto a queste posizioni è fornita da Zhang (2019), secondo il quale il PST è in grado di motivare entrambe le forme in (40), e che sono quindi da considerarsi come costruzioni diverse, anche in accordo con il principio di economicità che andrebbe altrimenti a far gradualmente scomparire una delle due forme. Zhang non discute di tale differenza in termini di focus informativo, come affermato in Tai (2011). Egli dimostra invece come la differenza risieda nel diverso grado di risultatività delle due costruzioni: la forma [*zhuzai* 住在 + luogo], pur non essendo legata, avrebbe un'accezione risultativa non presente nella forma [*zai* 在 + luogo + *zhu* 住] che ne giustificherebbe la posizione post-verbale del sintagma preposizionale in termini di PST⁴¹.

Una più recente osservazione riguardo a fenomeni morfosintattici devianti dal PST la si ritrova in Shi (2014). Secondo l'autore alcuni composti direzionali risultativi sembrerebbero essere veri e propri controesempi del PST. Sebbene il PST sia in grado di motivare i composti risultativi del tipo

⁴⁰ Questo vale anche con altre tipologie verbali, su cui non ci si sofferma ulteriormente per motivi di spazio. Si rimanda a Loar (2011: 177-182).

⁴¹ Si rimanda all'articolo dell'autore sul legame tra risultatività e aspetto riguardo a queste costruzioni.

V1+V2 nei quali il primo verbo è dinamico o di movimento (p.es. *pao shangqu* 跑上去, “correre su”), qualora si tratti di un verbo di postura (p.es. *zhan* 站, *zuo* 坐, *tang* 躺, *dun* 蹲, *fu* 伏, *gui* 跪, *zhu* 住), di natura statica, la sequenza temporale delle due componenti verbali può contraddire l’ordine cronologico degli eventi. Degli esempi adattati dallo studio dell’autore sono proposti in (41).

(41) a. 我爹[...]解开裤带, 蹲了上去

Wo die [...] jiekai kudai, dunle shangqu (da: Yu Hua, *Vivere*)

Mio padre [...] slacciata la cintura, si accovacciò

Dunle shangqu = xian shangqu hou dun

2 1 1 2

b. 汽车来了, 样子楞头磕脑地坐进去

Qiche lai le, Yangzi leng tou ke nao de zuo jinqu (da: Lao She, *Xiangzi il Cammello*)

Arrivata l’auto, Yangzi, con un’espressione stupida in volto, ci si sedette dentro

Zuo jinqu = xian jinqu hou zuo

2 1 1 2

Secondo Shi nella (41a) il composto direzionale V₂ *shangqu* 上去 (salire [sulla piattaforma dove è posizionata la latrina]) è un evento che avviene cronologicamente prima del V₁ *dun* 蹲 (accovacciarsi).

Allo stesso modo, in (41b) il V₁ *zuo* 坐 (sedersi) è un evento che segue cronologicamente il composto direzionale *jinqu* 进去 (entrare). In entrambi gli esempi la sequenza temporale non è quindi riflessa nell’ordine delle parole. L’autore descrive l’origine e lo sviluppo di questo tipo di costruzioni in ottica diacronica, facendo notare come l’emergere di questa sequenza nei composti direzionali risultativi con verbi di postura abbia perlopiù origine a partire dalla dinastia Ming. Si tratterebbe quindi di una graduale erosione dell’iconicità sintattica come inteso in Haiman (1985), un vero proprio processo di grammaticalizzazione causato da vincoli cognitivi o relativi alla struttura informativa che ha inibito i vincoli dell’iconicità temporale. Zhang (2019) sottolinea però che i composti risultativi direzionali

con i verbi di postura possono altresì essere esempi che confermano il ruolo del PST, come dimostrato negli esempi in (42):

- (42) V₁ V₂
- a. 站 起来
zhan qilai
1 2
Alzarsi
- b. 坐 下去
zuo xiaqu
1 2
Sedersi
- c. 蹲 下来
dun xialai
1 2
Accovacciarsi

Per Zhang i verbi di postura rappresentano una tipologia di verbi dalle caratteristiche singolari, date le loro caratteristiche semantiche. La letteratura, partendo dallo stesso Tai, ha già più volte rimarcato che il loro posizionamento nei confronti di altri elementi linguistici non sia generalmente governato dal PST. L'autore sottolinea che i composti direzionali citati da Shi (2014) implicano sì un movimento del corpo (espresso unicamente da V₂), ma di carattere "parziale": sebbene il corpo si muova e cambi di postura, esso rimane fisso nello stesso luogo. Trattandosi di un movimento dalla durata breve, la sequenza delle azioni in V₁ e V₂ tende a coincidere a livello temporale. Ciò non accade invece nei composti direzionali nei quali V₁ è un verbo di movimento, e gli eventi in V₁ e V₂ simboleggiano due momenti di tempo la cui distanza è ben definita tra loro. L'uso di verbi di postura con composti direzionali che implicano un movimento che copra distanze considerevoli produrrebbe infatti frasi inappropriate. Zhang nota inoltre come l'interpretazione della relazione temporale dei due

eventi data in Shi in alcuni dei cosiddetti controesempi al PST sia in realtà piuttosto discutibile, e che dipenderebbe dall'accezione che si vuole dare al verbo di postura, se visto ad esempio come un processo o uno stato. Si potrebbe difatti considerare anche la (42a) come un controesempio del PST qualora si consideri il V₁ *zhan* 站 (stare in piedi) come uno stato risultante da V₂. Per Zhang questa ambiguità nella lettura del composto risultativo potrebbe dunque dare una interpretazione a favore del PST anche a istanze come la (43), considerata da Shi come un controesempio:

(43) 刚才哪个骂的站出来!

Gangcai nage ma de zhan chulai!

Venga fuori chi [tra la folla] mi ha appena insultato!

Se si intendesse il V₂ *chulai* 出来 (venire fuori) riferendosi all'azione di uscire dalla folla per distinguersi agli occhi del parlante, la persona chiamata in causa in (43) dovrebbe innanzitutto alzarsi e mantenere la posizione eretta per tutta la durata del V₂. Seguendo queste differenti logiche interpretative, anche in (41b), ad esempio, l'assunzione della posizione seduta (*zuo* 坐) potrebbe coincidere o temporalmente anticipare l'entrata nel veicolo (*jinqu* 进去). Ossia, per essere in grado di entrare nel veicolo, il corpo deve innanzitutto iniziare ad assumere una posizione finalizzata alla seduta. Zhang afferma che queste interpretazioni alternative potrebbero applicarsi alla totalità dei cosiddetti controesempi proposti da Shi per verbi come *gui* 跪, *zuo* 坐 e *zhan* 站. Una unica eccezione è rappresentata dal verbo *dun* 蹲, usato come in (41a), dove il movimento assunto del corpo nell'atto di salire (*shangqu*) è fisicamente opposto a quello di accovacciarsi (*dun*). Zhang nota, citando Shi, che l'impiego del verbo *dun* nei composti direzionali ha una origine relativamente più recente rispetto agli altri verbi posturali, riconducibile al ventesimo secolo. Egli arriva ad ammettere che, in questo caso, ci si possa forse trovare davanti ad un vero e proprio controesempio del PST, nel quale un

processo di grammaticalizzazione ha inibito i vincoli imposti dall'iconicità temporale all'ordine delle parole.

2.1.8 *Sommario*

Gli studi di Tai (1985, 1989, 1993), Ho (1993), Hu (1995), Jiang (2009), Loar (2011) e Zhang (2019) dimostrano come l'iconicità temporale dietro al PST sia riflessa in modo più o meno trasparente a seconda della semantica dei costituenti linguistici presi in esame. Una variante fondamentale per determinare l'ambito di applicabilità del principio dipende infatti dalle caratteristiche temporali riflesse dal significato dei singoli costituenti. Tali caratteristiche temporali, per essere interpretate dal punto di vista del PST, devono essere raffrontabili con quelle di altri costituenti della frase in termini relazionali. I costituenti che presentano caratteristiche temporali ed aspettuative intrinseche, come i verbi nelle frasi "attive" (cfr. quanto affermato da Loar nella sezione 2.1.5), sono i candidati ideali per fungere da unità linguistica di riferimento a partire dalla quale è possibile interpretare il posizionamento degli altri costituenti della frase. Ne consegue che la maggioranza dei fenomeni sintattici discussi in questa sezione sono per l'appunto fondati sulla relazione che diversi avverbiali o complementi detengono in riferimento all'entità verbale. Lo stesso Tai (1985: 64) afferma che il CM prende appunto il verbo come elemento centrale come punto di riferimento per ordinare gli altri costituenti semanticamente legati ad esso dal punto di vista della sequenza temporale.

La motivazione dietro al posizionamento dei sintagmi preposizionali è anch'essa generalmente interpretabile in termini di sequenza temporale, salvo qualche eccezione. Ciò è dovuto alla trasparenza iconica della maggioranza delle preposizioni in CM, entità polisemiche (in linguistica le si classifica spesso come "coverbi") o che mantengono ancora tracce verbali piuttosto trasparenti, presentando anch'esse caratteristiche temporali raffrontabili con quelle di altri costituenti della frase. Dal punto di vista polisemico sono altresì interpretabili le particelle aspettuative, come dimostrato da Jiang nel caso della particella *le*, che detenendo anch'essa origini verbali piuttosto trasparenti può

prestarsi ad una interpretazione in termini di sequenza temporale. Il discorso è più complesso quando si considerano le caratteristiche temporali proiettate da altre categorie di avverbiali. Avverbiali che non presentano caratteristiche temporali non sono vincolati dal PST. Gli avverbiali di tempo fisso (es. *jintian* 今天 ‘oggi’, *xingqitian* 星期天 ‘domenica’, *xianzai* 现在 ‘ora’, *san dian* 三点 ‘alle ore tre’, *yiqian* 以前 ‘in passato’, ecc.) sono interpretabili in termini di PST data la possibilità di poter concettualizzare la loro temporalità in un segmento di tempo definito sul piano lineare. Ciò non accade però con altri avverbiali di tempo preverbali, come quelli indicanti frequenza (es. *changchang* 常常 ‘spesso’, *zongshi* 总是 ‘sempre’, *ouran de* 偶然的 ‘occasionalmente’, ecc.), che pur essendo connessi alla più generale nozione di temporalità non sono concettualizzabili in un punto preciso di una ipotetica scala temporale. Questa osservazione rimarca il fatto che la motivazione del posizionamento di un costituente in termini di PST è possibile solo se le sue caratteristiche temporali sono cognitivamente concettualizzabili su un punto specifico di una scala definita a partire dalla medesima tipologia di temporalità proiettata dagli altri costituenti della frase.

2.2 I principi di contenimento (PTSC, WBP, GPP, CBC)

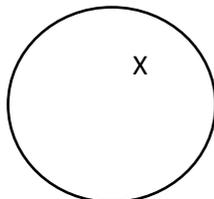
Con la denominazione “principi di contenimento” ci si riferisce qui ad una serie di principi organizzativi discussi nella letteratura cognitivo-funzionale che hanno perlopiù origine dalla concettualizzazione delle relazioni spaziali e da diversi gradi di astrazione in termini cognitivi. Morbiato (2020a:1) sostiene per l’appunto che le varie etichette date in letteratura ai principi che verranno illustrati in questa sezione (PTSC, WBP, GPP, CBC), denominano differenti rappresentazioni iconiche di uno schema cognitivo comune, quello di CONTENIMENTO: “a number of word order regularities can be accounted for with a single cognitive-functional schema, which I refer to as frame-part, or frame-participant, which is connected to the image schema of containment”. Nel panorama teorico della Linguistica Cognitiva il termine “schema” o “schemata” si riferisce generalmente alla nozione di *image schema*, ossia “a condensed redescription of perceptual

experience for the purpose of mapping spatial structure onto conceptual structure” (Oakley 2007: 215). Si tratta dunque di immagini mentali flessibili e di natura elementare, fondate su una rappresentazione prototipica delle relazioni spaziali alla base della nostra concettualizzazione di immagini e oggetti concreti. L'*image schema* di CONTENIMENTO ha origine dagli studi sulla metafora di Lakoff (1987) e Johnson (1987), e riguarda la mappatura a livello linguistico derivante dalla concettualizzazione dei concetti di “contenitore” e “contenuto” come intesi a partire dalla nostra esperienza corporea:

Our encounter with containment and boundedness is one of the most pervasive features of our bodily experience. We are intimately aware of our bodies as three-dimensional containers into which we put certain things (food, water, air) and out of which other things emerge (food and water wastes, air, blood, etc.). From the beginning, we experience constant physical containment in our surroundings (those things that envelop us). We move in and out of rooms, clothes, vehicles, and numerous kinds of bounded spaces. We manipulate objects, placing them in containers (cups, boxes, cans, bags, etc.). In each of these cases there are repeatable spatial and temporal organizations. In other words, there are typical schemata for physical containment. (Johnson 1987: 21)

Come rappresentato nella Figura 5, la rappresentazione più astratta e statica dello schema di CONTENIMENTO vede una entità racchiusa in un contenitore, raffigurato come un luogo circoscritto o limitato da un confine.

Figura 5 – L'*image schema* di CONTENIMENTO (Johnson 1987: 23)



Una entità può dunque trovarsi solo dentro o fuori un contenitore, e la relazione di contenimento è transitiva: se il contenitore è ubicato all'interno di un altro contenitore allora l'entità di riferimento è

contenuta all'interno di entrambi. Tale schematizzazione ha delle caratteristiche basate sulla nostra esperienza delle relazioni spaziali. La composizione delle varie parti interessate dallo schema porta Johnson (1987: 44) a interpretare la relazione di contenimento come una struttura gestaltica (*gestalt structure*), ossia una rappresentazione olistica contenuta all'interno della nostra esperienza percettiva e sensoriale: “experiential gestalts have internal structure that connects up aspect of our experience and leads to inferences in our conceptual structure”.

A livello sintattico, relativamente al CM, la natura iconica di tali schemi concettuali è riflessa più o meno trasparentemente nella linearizzazione superficiale dell'ordine delle parole. Se le concettualizzazioni alla base delle relazioni di contenimento riflettono diagrammi universalmente validi, e quindi cross-linguistici, l'ordinamento relativo tra contenitore e contenuto (o tra parte e tutto) è specifico solo per alcune lingue. Il CM, come verrà illustrato nella presente sezione, predilige marcatamente l'ordine contenitore-contenuto. Hu (1995) sostiene che tale preferenza rifletta il punto di vista della cultura cinese nei confronti del mondo fenomenologico. Tale ordine è altresì in linea con la percezione che il mondo dell'Estremo Oriente ha delle relazioni spaziali, così come teorizzato dagli studi di Nisbett e Masuda (2003) e Nisbett (2004): “East asians tend to attach importance to the environment, which is seen as unified/whole with the elements it contains, while Westerners tend to focus on individual elements”. Seppur la letteratura non sia arrivata a determinare un nesso di causalità tra studi di questo tipo e la tendenza del CM a prediligere un ordine contenitore-contenuto, è possibile ipotizzare che la motivazione iconica alla base di tale strategia organizzativa possa avere una origine di natura percettiva, coerente con la concettualizzazione delle relazioni spaziali nel mondo cinese (cfr. anche Tucci 2023b).

Se è vero che i principi descritti in questa sezione riflettono una strategia cognitiva comune nella linearizzazione delle relazioni spaziali, basata per l'appunto sullo schema di CONTENIMENTO, la concettualizzazione alla base della loro motivazione iconica delinea differenti gradi di complessità, come verrà illustrato nelle prossime sezioni. Una chiave di lettura utile a comprendere a pieno la logica alla base di questa tipologia di principi è fornita dalla nozione di *scope*. Secondo lo stesso Tai

(1994: 208), le osservazioni sul CM forniscono un forte sostegno per un'ipotesi secondo cui il concetto di *scope* è alla base della nostra conoscenza spaziale di base. A riguardo, come notato da Morbiato (2020a), delle osservazioni sulle relazioni *part-whole* in termini di *scope* era stata svolta già nel 1967 da Householder e Chen (si parla di “*Universe-scope Relations*”), ma è con il fiorire della letteratura in ambito funzionale prima e cognitivo-funzionale poi che la nozione assume un ruolo centrale nella descrizione dell'ordine delle parole in CM. Citando Li e Thompson (1981: 340), “In general, the material in the scope of a given element is the material following that element”. Questa concezione basilare riguardante il concetto di *scope*, da cui ne consegue che un elemento dallo *scope* maggiore è ordinato prima di quello da uno *scope* minore, è quindi strettamente legata, in termini di linearizzazione linguistica, alla concettualizzazione dell'ordine contenitore-contenuto⁴².

2.2.1 *Gli studi di Tai (1985; 1989; 1993b)*

Nel suo articolo del 1985, a fianco del PST, Tai introduce un secondo principio iconico in grado di motivare il posizionamento degli avverbiali temporali in relazione al verbo, il Principle of Temporal Scope (PTSC). Il PTSC, come il PST, è secondo l'autore un principio indipendentemente motivato ed utile ad evidenziare la natura iconica dell'ordine delle parole del CM. Per facilità illustrativa riportiamo nuovamente la definizione del principio data da Tai (1985: 60), già citata nella precedente sezione (2.1.2): “if the conceptual state represented by a syntactic unit X falls within the temporal scope of the conceptual state represented by a syntactic unit Y, then the word order is YX”. Nella precedente sezione (2.1.2) si è già fornito un esempio sull'applicazione del principio relativamente agli avverbiali di tempo fisso, mentre gli esempi in (44) e in (45) dimostrano come il principio sia altresì in grado di motivare le istanze del posizionamento preverbale delle espressioni di durata e

⁴² Si sottolinea che la logica sottostante la nozione di *scope* adottata in questo elaborato è fondata su basi prettamente semantiche, funzionalmente agli obiettivi pedagogici prefissati.

frequenza temporale, che occorrono di norma in posizione post-verbale (in accordo con il PST, cfr. sezione precedente), quando accompagnate dal quantificatore universale *dou* 都.

(44) a. 他三天来都病着

Ta san tian lai dou bingzhe

b. 三天来他都病着

San tian lai ta dou bingzhe

He has been sick during the past three days

È stato ammalato negli ultimi tre giorni

c.* 他都病着三天来

Ta dou bingzhe san tian lai

(45) a. 他三次都失败了

Ta san ci dou shibai le

b. 三次他都失败了

San ci ta dou shibai le

At the three times he failed

Ha fallito tutte e tre le volte

c.* 他都失败了三次

Ta dou shibaile san ci

In (44) il quantificatore *dou* delimita una cornice temporale all'interno del quale si protrae lo stato di malattia (*bingzhe* 病着), mentre in (45) delimita un range temporale che include ciascuna volta in cui l'azione di fallire (*shibaile* 失败了) ha avuto luogo. Nel suo articolo del 1985 Tai afferma che il PTSC è di fatti legato alla nozione di *logical scope* ed è a tutti gli effetti “part of an even more general principle in Chinese, that is, constituents with a larger scope precede those with a small scope in both time and space” (p. 61). Una manifestazione di tale principio viene esplicitamente enunciato da Tai nel suo articolo del 1989: si tratta del Principle of Whole-Before-Part (WBP), uno dei principi cardini

del quadro cognitivo-funzionale di fianco al PST: “Chinese has a general linearization principle in which the whole is ordered before the part” (1989: 202). Il WBP, differentemente dal PST, non è un principio universale: lingue come o l’inglese e l’italiano presentano uno schema concettuale opposto, part-before-whole, come esemplificato in (45b, c) nella manifestazione più semplice e intuitiva del principio, ovvero l’ordine relativo delle espressioni spaziali negli indirizzi.

(45) a. 台湾, 台北, 罗斯福路三段, 99号

Taiwan, Taipei, Luosifu lu San Duan, Jiushijiu Hao

Taiwan, Taipei, Roosevelt Road, Section 3, No. 99

b. 2334, North High Street, Columbus, Ohio, U.S.A.

c. Largo Agostino Gemelli 1, Milano, MI, Italia

Data la marcata natura iconica della sintassi del CM, il principio, proprio come il PST, ha un potere regolatorio importante nella linearizzazione dell’ordine delle parole. Come dimostrato dagli studi di Tai (1989, 1993a, b), il principio avrebbe il potere di motivare iconicamente svariate manifestazioni relative alle seguenti strutture:

1. Ordine relativo delle espressioni spaziali (45);
2. Ordine relativo delle espressioni temporali (46);
3. Relazioni partitive, a livello della proposizione (47) o del sintagma (48, 49);
4. Frasi presentative (50);

Nella (46) è il WBP a dettare l’ordine relativo delle espressioni temporali, in CM ordinate dall’entità più inclusiva e dallo *scope* più generale (*1980 nian*) fino ad arrivare a quella più parziale e specifica (*10 dianzhong*). Proprio come in (45), anche in questa istanza la traduzione dimostra come l’inglese e l’italiano adottino un ordine opposto al CM, passando dall’entità più parziale a quella più inclusiva.

- (46) 1980年, 12月, 22日, 上午, 10点钟
1980 nian, 12 yue, 22 ri, shangwu, 10 dianzhong
10 am, day 22, December, 1980
10:00 di mattina, giorno 22, Dicembre, 1980

Gli esempi in (47) dimostrano invece come il WBP sia un principio in grado di motivare le relazioni partitive: qualora si vada a designare il separamento di una porzione (*san ge* 三个) dal totale (*wu ge juzi* 五个橘子), l'ordine delle parole del CM è vincolato obbligatoriamente da tale principio.

- (47) a. 五个橘子我吃了三个
Wu ge juzi wo chile san ge
- b. 我把五个橘子吃了三个
Wo ba wu ge juzi chile san ge
I ate three of the five oranges
Ho mangiato tre delle cinque arance
- c. 五个橘子被我吃了三个
Wu ge juzi bei wo chile san ge
Three of the five oranges were eaten by me
Tre arance su cinque sono state mangiate da me

La manifestazione dell'ordine *whole-part* in termini partitivi è anche manifestata al livello del sintagma, come dimostrato in (48), nel quale in termini di ordine lineare la pelle (*pi* 皮) è considerata una parte dell'intero *juzi* 橘子 (arancia).

- (48) a. 我剥了橘子的皮
Wo bo le juzi de pi
- b. 我把橘子的皮剥了
Wo ba juzi de pi bo le
I peeled the orange
Ho sbucciato l'arancia

c. 橘子被我剥了皮

Juzi bei wo bo le pi

The orange was peeled by me

L'arancia è stata sbucciata da me

Tali relazioni partitive al livello del sintagma riguarda altresì il posizionamento delle espressioni locative all'interno dei sintagmi nominali. Nell'esempio proposto da Tai in (49), l'espressione locativa in posizione focale *shang* 上 (sopra) è ordinata dopo l'oggetto di riferimento *zhuozi* 桌子 (banco), essendone la superficie, e quindi una sotto-sezione. A riguardo, Tai (1993b: 353-354) afferma che sebbene la superficie o l'interno di un oggetto non costituiscano propriamente delle loro parti, esse si riferiscono ad una regione spaziale da esso definita: “if the reference object defines the whole region, a part of the reference object defines a subregion. Thus, the whole-part relation holds for a description of the geometric relationship between the reference object and a subregion where the focal object is located”⁴³.

(49) 桌子上

Zhuozi shang

On the desk

Sopra il banco

Una ulteriore manifestazione del WBP è rappresentata dalla struttura delle costruzioni presentative, che in CM presentano un sintagma nominale locativo in posizione topicale che funge da sfondo all'introduzione dell'esistenza, la comparsa o la scomparsa di una o più entità poste in posizione post-verbale. Come dimostrato in (50), lo schema di CONTENIMENTO riflette il in termini di ordine lineare il posizionamento del 'contenitore', l'entità concettualmente più saliente in termini dimensionali

⁴³ Il ruolo del WBP nel motivare queste costruzioni è ripreso più esaustivamente da Loar (2011), cfr. sezione. 2.2.5.

zhuozi de shangtou 桌子的上 (sopra il banco), nei confronti del ‘contenuto’ *yi ben shu* 一本书 (un libro), entità più specifica concettualmente più mobile.

(50) 桌子的上头有一本书

Zhuozi de shangtou you yi ben shu.

There is a book on the desk

C'è un libro sul banco

2.2.2 *Lo studio di Ho (1993)*

Riprendendo la nozione di *scope* data da Tai nella definizione del PTSC, l'autore sottolinea che nel CM è attivo un principio governante l'ordine delle parole secondo il quale “constituents representing a global scope (general or whole) should precede those that represent a small scope (particular or specific)” (p. 161). Ho nomina tale principio “Principle of the General Preceding the Particular” (GPP). La precedente definizione, servendosi della nozione di *scope*, include in termini concettuali le relazioni tra tutto e parte o contenitore e contenuto come enunciato negli studi di Tai (1989; 1993a, b). Nel suo articolo del 1989, Tai sottolineava effettivamente che “our Chinese data strongly support the hypothesis that the notion of *scope* has a conceptual basis in our basic spatial knowledge. In other words, our concepts of abstract *scope* and other logical inclusions pattern after our perception of spatial inclusion based on the whole-part relation” (p. 215). Tai non elabora però ulteriormente le implicazioni di questa affermazione nei suoi studi, mancando di esplicitare la portata motivazionale del principio relativamente ad altri fenomeni sintattici rispetto a quelle elencate nella sezione precedente. Nella sostanza, l'ambito regolatore del WBP come illustrato da Tai (1989, 1993a, b) presenta una iconicità piuttosto trasparente nel legame tra l'ordine delle parole e il mondo fenomenologico. Dagli esempi mostrati nella precedente sezione (3.2.1) si nota che è la concettualizzazione più primitiva delle relazioni spaziali, unitamente alla semantica più immediata

dei costituenti, a giustificare l'ordine tutto-parte nel CM. In altre parole, gli esempi proposti da Tai riflettano piuttosto concretamente la relazione “tutto-parte” tra i costituenti linguistici in termini strettamente partitivi: essi non spingono il lettore ad adottare concettualizzazioni astratte e relativamente complesse dal punto di vista cognitivo, implicite nella nozione di *scope*.

D'altra parte, l'ambito motivazionale del GPP come proposto da Ho, basandosi esplicitamente sulla più ampia e astratta nozione di *scope*, detiene un potere esplicativo più largo rispetto al nucleo concettuale del WBP così come definito da Tai, data la natura astratta delle concettualizzazioni implicite in questa nozione. Ciò è evidente negli esempi proposti da Ho riguardo al potere motivazionale del principio. Ad esempio, tale principio sarebbe in grado di motivare innanzitutto il posizionamento preverbale degli avverbiali di tempo e luogo: “the temporal and spatial range of the action denoted by the verb falls within the temporal and spatial range denoted by the time or place adverb” (p. 162).

(51) 我去年在纽约见过他

Wo qunian zai Niu Yue jianguo ta

I met him in New York last year

Lo ho incontrato l'anno scorso a New York

Nella (51), il posizionamento preverbale dell'avverbiale di tempo *qunian* 去年 (l'anno scorso) e di luogo *zai Niu Yue* 在纽约 (a New York) è motivato dal fatto che i due avverbiali determinano una cornice semantica all'interno della quale si svolge l'evento *jianguo ta* 见过他 (incontrarlo). Seguendo la stessa logica, il posizionamento dell'avverbiale temporale precede quello spaziale detenendo rispetto a quest'ultimo uno *scope* più largo data la sua natura astratta e intangibile, versus quella più concreta e specifica dell'avverbiale spaziale⁴⁴.

⁴⁴ Si noti che il posizionamento preverbale di entrambi gli avverbiali è altresì motivabile in termini di PST.

Una estensione degna di nota riguardo al potere esplicativo del GPP è relativa all'ordine modificatore-testa nei sintagmi nominali. In CM, il posizionamento del modificatore prima della testa, è considerato da gran parte della letteratura sul quadro cognitivo-funzionale (p.es. Tai 1989, Hu 1995, Jiang 2009) come un principio di natura grammaticale (The Principle of Modifier Before Head, MBH), privo di chiari rimandi a forme iconiche extralinguistiche. Ho riconduce invece il posizionamento del modificatore prima della testa alla nozione di *scope* alla base del GPP: “semantically, a modifier defines a noun head by applying to it a scope within which it falls. One of the most important characteristics of noun heads is that they are more specialized than modifiers [...]. Due to modifiers being general and noun heads particular, modifiers always precede noun heads in Chinese, whether they are adjectives, verbs, phrases or clauses” (p. 163).

(52) a. 小镇上的图书馆

Xiao zhen shang de tushuguan

The library in a small town

La biblioteca di una piccola città

b. 参观的人

Canguan de ren

People who are visiting

Le persone in visita

c. 对国家的爱

Dui guojia de ai

Love for the country

L'amore verso il proprio paese

Ho muove la sua tesi basandosi sulle differenze tra aggettivi e teste nominali (*substantives*) come intese in Jespersen (1924: 75): “... on the whole substantives are more special than adjectives, they are applicable to fewer objects than adjectives, in the parlance of logicians, the extension of a substantive is less, and its intension is greater than that of an adjective”. In particolare, Jespersen

sottolinea che il significato di un aggettivo sostantivato è sempre più specifico rispetto a quello dell'aggettivo stesso, ma che quando un sostantivo è usato come modificatore esso detiene d'altra parte un significato meno specifico, poichè: “they can be applied to more different things, as they now connote only one of the characteristics that go to make up the things they stand for in their original signification” (Jespersen 1924: 76). Da ciò ne consegue che, come esemplificato in (52), le teste dei sintagmi nominali (sottolineate) sono considerate come entità determinanti specifiche la cui portata semantica è applicabile a un numero potenzialmente infinito di lemmi all'interno del sistema lingua. Il numero dei determinanti in grado di modificare un'entità determinata è potenzialmente infinito, in base al principio di ricorsività⁴⁵. Al livello dell'enunciato è però selezionabile una singola entità linguistica che funga da testa del sintagma nominale. Da qui deriva l'interpretazione “generale” dei determinanti e quella “specificata” e “particolare” del determinato. Le basi concettuali sottostanti tale interpretazione saranno approfondite nella sezione 5.4.4.5 ed esemplificate attraverso i dati raccolti.

2.2.3 *Lo studio di Hu (1995)*

Nello studio dell'autore sono citati tutti i principi di contenimento precedentemente menzionati. Una prima distinzione effettuata dall'autore è quella tra il WBP e il Principle of Container Before Contained (CBC), denominazione coniata dall'autore prendendo ispirazione dagli studi di Tai (1989; 1993a), in cui già si parlava di una logica di contenimento coerente con il WBP nella linearizzazione delle costruzioni presentative. Interpretando le parole di Hu, pare che la differenza tra i due principi sia fondata sull'efficacia descrittiva dei termini usati nella loro denominazione (tutto-parte e contenitore-contenuto): l'immagine schema più primitivo alla base di tali principi è il medesimo, quello di CONTENIMENTO. L'autore cita ad esempio il CBC come principio in grado di motivare le

⁴⁵ Si noti che anche in ambiti di analisi formale (cfr. Huang 1982, Aoun e Li 2003) permane la convinzione che nei modificatori dell'SN sia il costituente più a sinistra nell'ordine lineare a definire lo scope degli altri modificatori, indipendentemente dalla loro costituzione sintattica (cfr. Packard 2015).

costruzioni presentative come la (50), mentre cita il WBP per quanto riguarda le relazioni più strettamente partitive tra i costituenti come in (47). Questo punto di vista non è tuttavia molto coerente durante lo studio dell'autore, tanto che i principi vengono citati a volte intercambiabilmente. Hu sottolinea a riguardo che entrambi i principi siano di natura percettiva, e che “the two cognitive schemata have some overlaps, though the exact picture of such overlap is still not clear at the present moment” (p. 42). In sostanza, si potrebbe affermare che anche Hu consideri generalmente i due principi come manifestazioni percettive derivanti dallo stesso schema cognitivo, quello di CONTENIMENTO.

Lo studio dell'autore si sofferma anche sul PTSC, che non è visto come un principio indipendente ma derivante dallo schema di CONTENIMENTO riflesso più trasparentemente nel CBC. Questa posizione è la medesima adottata da Ho (1993), che include il PTSC nell'ambito motivazionale del CBC, come dimostrato in (51).

Se il CBC e il WBP sono per l'autore dei principi iconici “primari” (*primary*) che riflettono trasparentemente la percezione dell'uomo nei confronti del mondo fisico, da essi derivano principi più astratti e di natura concettuale quali il Principle of Background Before Foreground (BBF) e l'ordine *ground-figure* (sfondo-figura). La denominazione *figure* e *ground* risale dagli studi della psicologia della Gestalt. La nozione di *ground* si riferisce alla designazione di un oggetto referente di sfondo nel quale si caratterizza un oggetto focale, ossia la *figure*. Nell'esempio in (53) il sintagma nominale *shi ge jidan* (dieci uova) rappresenta il gruppo di entità di sfondo da cui ha origine la preminenza del gruppo di entità più salienti in termini concettuali, *wu ge* (cinque uova). Si noti inoltre come l'ordine *ground-figure* dei sintagmi nominali in (53) sia del tutto coerente con l'ordine dettato dal WBP, essendone secondo l'autore una sua astrazione.

(53) 十个鸡蛋坏了五个

[(*Shi ge jidan*)] [*huai le (wu ge)*]

(Whole)

(Part)

(Ground)	(Figure)
[Background]	[Foreground]
[Topic]	[Comment]
Of the ten eggs, there are five rotten ones	
Su dieci uova, cinque sono marce	

L'ordine ground-figure, piuttosto comune in CM rispetto all'inglese, rispecchia una tendenza che i cinesi hanno riguardo la concettualizzazione delle relazioni spaziali nel mondo fisico (cfr. introduzione alla sezione 2.2). Un ordine inverso, figure-ground, è comunque possibile in CM ed è l'espressione di un altro principio di natura indipendente, ossia il Principio del Trajector-Landmark (cfr. sezione 2.3)⁴⁶. Il Principle of the Background before Foreground (BFF) deriva direttamente dall'applicazione della dicotomia ground-figure alla struttura informativa, che Hu tratta come uno schema indipendente e convenzionalizzato. Nell'esempio (53) il *background* informativo coincide con lo sfondo *shi ge jidan* in termini concettuali, mentre il *foreground* corrisponde all'intera predicazione, includendo la figura *wu ge*. Come rappresentato in quest'ultimo esempio, l'ordine *background-foreground* si sovrappone naturalmente a quello tema-commento. Si discuterà ulteriormente della relazione tra i due ordini nella sezione 2.2.6.

2.2.4 Gli studi di Jiang (2009, 2017)

Jiang, citando gli studi di Tai (1989), Ho (1993) e Hu (1995), equipara il GPP e il CBC al WBP, affermando che si trattano di denominazioni diverse di uno stesso principio iconico. L'autore riprende la nozione di contenimento fondando le sue considerazioni sulla nozione di *scope* come esplicitata in Ho (1993). Per quanto riguarda l'ambito motivazionale del PTSC, esso è ricondotto primariamente al PST, come già discusso nella sezione 2.1.4. Anche il CBC così come teorizzato da Hu (1995) è ricondotto al WBP, etichetta che Jiang quindi usa per includere tutti gli errori nell'ordine delle parole

⁴⁶ Tai (1993a) a riguardo afferma che l'ordine contenuto-contenitore trova la sua realizzazione opposta proprio nella linearizzazione *trajector-landmark*. Cfr. la sezione 2.3.

risultati dalla violazione dell'immagine schema di CONTENIMENTO. Nella sua tassonomia, l'ambito motivazionale del WBP è suddiviso in quattro sotto-principi su base prettamente semantica, come da Tabella 2, adattata da Jiang (2009: 149):

Tabella 2 – Sotto-principi del WBP nella tassonomia di Jiang (2009)

Principio	Sotto-principio
WBP	Temporal Scope
	Spatial Scope
	Time + Space + Manner + V
	General + Particular

I primi due sotto-principi (“Temporal scope” e “Spatial scope”) si riferiscono rispettivamente al posizionamento relativo delle espressioni temporali e spaziali, come esemplificato in (45) e (46). In particolare, Jiang afferma che il CBC, non riportato esplicitamente nella tassonomia, “is found to cover the same range of structures as the newly established Spatial Scope sub-principle” (p. 150), avendo a che fare con le relazioni di *scope* a livello spaziale. Il terzo sotto-principio (Time + Space + Manner + V) ricalca quanto affermato da Ho (1993) riguardo allo *scope* relativo degli avverbiali preverbaliali di tempo e luogo (cfr. sezione 2.2) in termini di CBC. L'autore aggiunge però che gli avverbiali di modo, essendo ancora più specifici, detengono uno *scope* più ridotto rispetto a quest'ultimi e sono quindi posizionati dopo di essi in termini di WBP. Un esempio citato dall'autore è mostrato in (54), nel quale lo *scope* dell'avverbiale di modo *dasheng de* 大声地 (ad alta voce) è subordinato a quello spaziale *zai jiali* 在家里 (in casa) e temporale *metian* 每天 (ogni giorno).

(54) 我朋友[每天[在家里[大声地[读英文]]]]

Wo pengyou [meitian [zai jiali [dasheng de [du Yingwen]]]]

My friends reads English loudly everyday at home

Il mio amico legge in inglese ad alta voce in casa tutti i giorni

Il quarto principio (General + Particular), si riferisce sostanzialmente alle relazioni partitive al livello della frase e del sintagma, ricalcando l'ambito motivazionale del WBP come inteso in Hu (1995): “this sub-principle requires that a larger amount precede a smaller amount; a superordinate entity precede a lower level entity; an issue precede an aspect of this issue and so forth” (p. 163). Si noti però come il concetto di partitività non sia sempre concreto ed immediato come negli esempi in (47, 48) ma sia esteso astrattamente fino a comprendere più elementi su base prettamente concettuale, come dimostrato in (55).

(55) [我的[几个[朋友]]]来北京了

[*Wo de [ji ge [pengyou]]*] *lai Beijing le*

Several of my friends have come to Beijing

Alcuni dei miei amici sono venuto a Pechino

Nel sintagma nominale *wo de ji ge pengyou* 我的几个朋友 (alcuni dei miei amici) il modificatore *wo de* 我的 (miei) precede *ji ge* 几个 (alcuni) perché potenzialmente designa una cornice semantica maggiore: in altre parole l'entità *wo* 我 (io) può avere tanti amici di cui questi *ji ge* (alcuni) sono unicamente una parte.

Nello studio di Jiang del 2009 i principi di contenimento detengono un potere esplicativo importante, secondo solo al PST, nel motivare gli errori nell'ordine delle parole contenuti nel corpus raccolto dall'autore. Il WBP è infatti in grado di motivare circa il 17% (N = 70) degli errori totali (N = 403). Minore la percentuale nella replica del 2017, dove il WBP è in grado di motivare solo il 6% degli errori totali.

2.2.5 Lo studio di Loar (2011)

Lo studio di Loar è probabilmente il più esaustivo tra quelli citati nel presente capitolo nell'illustrare sistematicamente i fenomeni sintattici motivabili dai principi di contenimento. L'autore, muovendo

la sua analisi sul ruolo dei principi concettuali in CM principalmente dagli studi di Tai (1989, 1993a, b), nella sua analisi cita separatamente il PTSC, responsabile del posizionamento degli avverbiali temporali al livello della frase e del sintagma, ed il WBP, il cui ambito motivazionale ricorda quello del CBC nello studio di Ho (1993), servendosi della nozione di *scope*, pur non essendo però responsabile della motivazione dell'ordine modificatore-testa, visto dall'autore come costruzione prettamente sintattica e senza particolari rimandi iconici. L'autore elabora separatamente, pur affermando che è in linea con lo schema dettato dal WBP, la nozione di *semantic scope* ('portata semantica'), di cui si serve per motivare il posizionamento di alcune tipologie di avverbi, in particolare quelli di negazione, nei confronti degli elementi linguistici ad esso adiacenti, come dimostrato dagli esempi in (56).

(56) a. 他[不[常常[去体育馆锻炼]]]

Ta bu changchang qu tiyuguan duanlian

He does not often go to the gymnasium to exercise

Non si reca spesso al complesso sportivo per fare esercizio

a'. 他[常常[不[去体育馆锻炼]]]

Ta changchang bu qu tiyuguan duanlian

He often does not go to the gymnasium to exercise

Spesso non si reca al campo sportivo per fare esercizio

b. 我[一直[没[听他们的发言]]]

Wo yizhi mei ting tamen de fayan

I wasn't listening to their speeches all the time

Non ho mai ascoltato i loro discorso

b'. 我[没[一直[听他们的发言]]]

Wo mei yizhi ting tamen de fayan

I was not all the time listening to their speeches

Non ho sempre ascoltato i loro discorsi

c. 他[不[认真地[批改学生的作业]]]

Ta bu renzhen de pigai xuesheng de zuoye

He does not correct the students' homework meticulously

Non corregge meticolosamente i compiti degli studenti

c'. *他[认真地[不[批改学生的作业]]]

Ta renzhen de bu pigai xuesheng de zuoye

Lett. He meticulously does not correct the students' homework

Lett. Meticolosamente non corregge i compiti degli studenti

Si noti come il posizionamento degli avverbi di negazione possa determinare il senso o la grammaticalità delle frasi in (56) in base alla semantica degli elementi linguistici che cadono all'interno della loro cornice. Il posizionamento dell'avverbiale di negazione in (56a) e (56a') non produce grandi differenze di senso tra i due esempi data la semantica dell'avverbiale di frequenza *changchang* 常常 (spesso), ma è invece determinante per la differente interpretazione di (56b) e (56b'). La agrammaticalità della (56c') nasce invece da una incompatibilità semantica riguardante la presenza dell'avverbiale di modo *renzhen de* 认真地 (meticolosamente) al di fuori dello *scope* dell'avverbio di negazione: "the meaning of the adverb [*renzhen de*] does not allow the interpretation that one can be meticulous about not doing something" (p. 67).

La nozione di *semantic scope* non è applicabile unicamente al posizionamento degli avverbi di negazione, ma è estesa dall'autrice agli avverbiali di modalità, il cui posizionamento nei confronti degli altri elementi della frase interagisce con altri principi iconici, in particolare il principio di Prossimità Semantica (*Principle of Semantic Proximity*) di cui si discuterà nella quarta sezione del presente capitolo. Loar estende inoltre la nozione di *semantic scope* non solo ai costituenti preverbaliali ma anche ad alcune costruzioni risultative post-verbaliali, quali il complemento risultativo potenziale [$V_1 + de$ 得/ bu 不 + V_2], come già osservato da Li e Thompson (1981: 57). Il posizionamento della particella strutturale *de* (indicante potenzialità positiva) o dell'avverbio di negazione *bu* (indicante potenzialità negativa) all'interno del composto potenziale dopo V_1 è motivabile dal fatto che lo *scope* di questi due elementi è esercitato solo su V_2 .

(57) a. 看[得[清楚]]

Kan de qingchu

Can see clearly

Riuscire a vedere chiaramente

b. 看[不[清楚]]

Kan bu qingchu

Cannot see clearly

Non riuscire a vedere chiaramente

In (57) è esemplificato come l'azione in posizione V_1 看 (guardare) sia al di fuori dello *scope* del risultativo potenziale in V_2 poiché è svolta indipendentemente dal risultato positivo o negativo espresso dal complemento (occorrendo altresì prima di esso in termini di PST).

Lo studio di Loar sull'ambito di applicabilità del WBP si sofferma approfonditamente sul posizionamento delle espressioni locative all'interno dei sintagmi nominali (Noun + Position Word), approfondendo quanto riportato da Tai (1989)⁴⁷ e successivamente riportato da Jiang (2009)⁴⁸. L'analisi dell'autrice parte dalla natura delle relazioni spaziali tra l'espressione locativa e il sostantivo a cui si riferisce, una relazione fondata sui concetti di coincidenza (contatto), interiorità, superiorità, inferiorità, anteriorità, posteriorità, lateralità e opposizione (p. 101). In sintagmi nominali come (58a) la relazione partitiva tra *zhuozi* 桌子 (il tavolo) e l'espressione locativa *shang* 上 (sopra) è cognitivamente semplice da concettualizzare qualora quest'ultima sia considerata come la sua superficie. Questa chiave di lettura è dipende tuttavia dal contesto linguistico: in (58a) la relazione spaziale tra il tavolo e *yi ge qiu* 一个球 (un pallone) è di coincidenza o contatto, e la superficie del tavolo può dunque essere considerata una sua parte, in termini strettamente partitivi. D'altra parte, la logica di contenimento imposto dal WBP assume caratteristiche più astratte se si considera *shang*

⁴⁷ Si confronti quanto detto nella sezione 3.2.1 relativamente alle relazioni di partitività all'interno dell'SN.

⁴⁸ Lo si può notare analizzando gli errori in appendice dello studio, anche se l'autrice non si sofferma esplicitamente sulla motivazione iconica dietro ai composti direzionali in termini di *scope*.

come lo spazio proiettato dalla superficie del tavolo verso l'alto, come in (58b). In questo caso, la relazione di superiorità tra *yi zhan deng* 一盏灯 (una lampada) e *zhuozi* fa sì che quest'ultimo sia considerato come una entità che va a designare una cornice di riferimento per l'espressione locativa *shang*, coerentemente con la nozione di *scope* alla base concettuale del WBP.

(58) a. 桌子上边放着一个球

Zhuozi shangbian fangzhe yi ge qiu

On the table was placed a ball

Sul tavolo era posato un pallone

b. 桌子上边吊着一盏灯

Zhuozi shangbian diaozhe yi zhan deng

Over the table was hanging a lamp

Sopra il tavolo era appesa una lampada

Una ulteriore osservazione sull'ambito motivazionale offerto dal WBP riguarda il posizionamento del complemento di quantità rispetto all'aggettivo o al verbo stativo nel predicato delle costruzioni comparative come in (59), già osservato in Jiang (2009).

(59) 兰兰比丽丽高一点儿/两公分

Lan Lan bi Li Li gao yidianr/liang gongfen

Lan Lan is (a little/two centimeters) taller than Lili

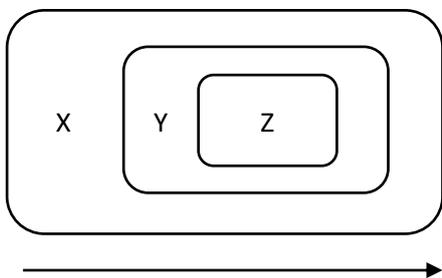
Lan Lan è alta (poco/due centimetri) più di Lili

Il posizionamento della quantità indefinita *yi dianr* 一点儿 (un po') o determinata *liang gongfen* 两公分 (due centimetri) dopo l'aggettivo è vincolata dal WBP poiché sono indicatori di quantità specifici subordinati ad un concetto più generale, l'essere alto (*gao* 高).

2.2.6 Gli studi di Morbiato (2019, 2020a, b)

Uno degli obiettivi degli studi di Morbiato è quello di fornire una certa uniformità concettuale ai diversi principi citati in questa sezione. Come già riportato nell'introduzione, l'autrice (2020a) riconduce la totalità di tali principi di linearizzazione ad un *image schema* comune, quello di CONTENIMENTO (cfr. Figura 6, adattata da Morbiato 2020a).

Figura 6 – Diagramma visivo di contenimento lineare



Allo stesso tempo, nei suoi studi Morbiato si sofferma sui parallelismi concettuali tra i principi di contenimento con principi e nozioni di natura più prettamente funzionale, in particolare con il concetto di tema (*topic*)⁴⁹: “the functional and the cognitive paradigms have offered distinct but complementary perspectives to account for Chinese structures connected with the ‘topic-prominent’ nature of Chinese or with the iconic dimension of its grammar” (2020a: 309). La visione del CM come lingua orientata al discorso, ha spinto la letteratura ad attribuire grande importanza al ruolo che principi e nozioni originati o sviluppati in ambito funzionale detengono nella linearizzazione delle componenti linguistiche. Una delle questioni più discusse riguarda l'interpretazione della nozione di tema in CM. A riguardo, si riscontrano sostanzialmente tre posizioni in letteratura. La prima vede il CM come lingua *topic prominent* (cfr. Li e Thompson 1976, 1981; Shi 2000; Tsao 1990 *inter alia*) e distingue generalmente la nozione di tema, nozione di natura semantica e funzionale, da quella di

⁴⁹ Se è pur vero che diversi parallelismi di questa natura erano già stati notati negli studi di Ho (1993) e Hu (1995), è lo studio di Morbiato il primo a porne una tassonomia completa ed esaustiva.

soggetto, nozione di natura sintattica⁵⁰. La differenza tra queste due nozioni consta nel fatto che differentemente dal tema, il soggetto deve avere una relazione semantica diretta con il verbo essendo l'entità che compie l'azione o che esiste nello stato indicato dal verbo (Li e Thompson 1981: 15). La seconda visione, generalmente condivisa in ambiti formali, vede il CM come una lingua SVO, dove i sintagmi nominali preverbalì sono sempre classificabili come "soggetti" e nella quale l'ordine delle parole è sottoposto a limitazioni sintattiche più che discorsive, non differentemente da lingue come l'inglese. La terza e ultima posizione vede il CM come lingua puramente *topic-comment* (cfr. Chao 1968; LaPolla 1995, 2009, 2017), mettendo seriamente in dubbio la necessità di usare la nozione di soggetto come categoria descrittiva. Secondo questa posizione il tema non è separabile dall'entità che compie l'azione o che esiste nello stato indicato dal verbo, non è definita in termini semantici ma è semplicemente ciò di cui tratta il commento (LaPolla 2009: 10). La discussione di queste tre diverse posizioni va oltre gli obbiettivi del seguente elaborato, e non verrà ulteriormente discussa⁵¹. Si noti però che queste posizioni variano anche in base alle diverse caratterizzazioni date alla nozione di tema, da cui ne dipende direttamente lo stesso potere esplicativo. Anche sulla natura del concetto la letteratura non ha però ancora raggiunto un punto di vista unitario (cfr. Morbiato, 2020b). La visione di Morbiato, in accordo con quella di altri autori (p. es. Her 1991; Hu 1995; Paul 2015), suggerisce di considerare il tema in CM non (o perlomeno non unicamente) in termini posizionali, di informatività (dicotomia dato e nuovo), referenzialità, rilevanza o *aboutness*, ma coerentemente con quanto considerato da Chafe (1976: 50), che lo descrive in termini di cornice di validità (*frame setting*), affermando che esso delinea un "spatial, temporal or individual framework within which the main predication holds"⁵². Secondo Morbiato (2020b: 42), il tema delinea dunque una "cornice

⁵⁰ LaPolla (2017b: 371) sottolinea d'altro canto come parte della letteratura assuma incorrettamente che la visione di Li e Thompson del CM come lingua *topic prominent* preveda l'esistenza di una relazione grammaticale tra soggetto e predicato. Secondo questa ultima interpretazione, solo quando un argomento non agentivo appare come tema si andrebbe a parlare di una costruzione tema-commento: punto di vista che secondo LaPolla non è in linea con l'assunto di Li e Thompson secondo il quale non esisterebbe una nozione di soggetto strutturalmente identificabile (cfr. anche LaPolla 2017a).

⁵¹ Per un approfondimento sul tema si rimanda a Shi (2000).

⁵² L'autrice ammette comunque che tale definizione non preclude una in termini di *aboutness*, ossia un tema che delinea "what the sentence is about" (cfr. anche Chafe 1976). Questa interpretazione, rispetto ad altre date

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 (o dai temi stessi, qualora vi siano più temi)".

Morbiato muove la sua analisi partendo dalla delineazione di alcune nozioni chiave (p. es. *frame*, *scope*, *part*, *participant*⁵³) valide sia per l'interpretazione del concetto di tema in termini di *frame setting* sia per i principi concettuali afferenti allo schema di CONTENIMENTO. Si consideri la (60), esempio spesso citato in letteratura che dimostra come una frase possa essere costituita da più di un tema (si parla di *topic chain*, cfr. Li 2004; Pu 2019), data la natura ricorsiva della nozione. Il *frame* proiettato dal primo tema, *zhe yi ke shu* 这一颗树 (quest'albero), include quelli proiettati dalle entità dallo *scope* minore, nell'ordine *hua* 花 (fiori) e *yanse* 颜色 (colore), fino ad arrivare al commento, *hen hao* 很好 (bello). A sua volta, il *frame* proiettato dal secondo tema, *hua*, ha *scope* sul terzo tema, *yanse*, ma non sul primo, *zhe yi ke shu*, ed è dunque ordinato dopo di esso. Citando l'autrice, "[...] within the functional approach to Chinese topic-comment structures, the notion of frame was essential to describe the semantic relation between a topic and its comment, while that of scope was used to capture the extent of the control properties that the topic exhibits over the following predication, and over structures like topic chains" (p. 312).

(60) [这一颗树[花[颜色[很好]]]]

[<i>Zhe yi ke shu</i> [<i>hua</i>		[<i>yanse</i>	[<i>hen hao</i>]]]]
Topic 1	2	3	Comment
Whole	Part/Whole	Part	
General	Particular/General	Particular	

in letteratura, può rimanere valida per gran parte delle manifestazioni della nozione, pur non essendo secondo l'autrice esaustiva come quella in termini di *frame setting*. Tale interpretazione del concetto di tema non è tuttavia esente da critiche, si veda ad esempio Kirkpatrick (1996) e quanto discusso più avanti nella sezione 5.4.1.

⁵³ La nozione di (*event*) *participant* si riferisce a un'entità animata o non animata che concettualmente non può essere considerata "parte" concreta (o astratta) del tema, ma che è comunque implicata nell'evento delineato dalla sua cornice semantica.

Container Contained/Container Contained
The flowers of this tree have very nice colors
I fiori di quest'albero hanno un bel colore

L'ordine relativo dei temi in (60) riflette altresì lo schema di CONTENIMENTO in termini di relazioni partitive o di *scope*, come quanto discusso nelle precedenti sezioni: *zhe yi ke shu* è concettualmente l'entità più generale e completa che contiene una sua parte, l'entità più specifica *hua*. A sua volta *hua* è considerata come l'entità più generale che contiene *yanse*, sua caratteristica più specifica e particolare.

La posizione di Morbiato è vicina a quella di Hu (1995), sebbene l'autrice non si spinga a ricondurre il nucleo concettuale sottostante la dicotomia tema-commento allo schema di CONTENIMENTO, evidenziando unicamente i parallelismi tra quest'ultimo e la nozione di tema in termini di *frame setting*. Hu (1995: 54-55) vede la dicotomia tema-commento in CM come un riflesso iconico dell'ordine *background-foreground*, il quale, come discusso nella precedente sezione, deriverebbe da una concettualizzazione astratta di principi percettivi quali il WBP e il CBC. Per Hu il tema “sets up a conceptual frame packaging the background information necessary for the presentation of the forthcoming foreground information”. Lo status informativo non ha dunque direttamente a che fare con la definizione dello schema concettuale sottostante alla dicotomia tema-commento, che invece “should be viewed as a reflection of an abstract extension of the spatial structure established on the basis of independent conceptual principles”.

In Morbiato (2020a) l'autrice fornisce inoltre una tassonomia esaustiva riguardo al potere di *frame setting* scaturito dai temi in CM, coniugando diverse osservazioni già esposte in letteratura. Nella sua definizione di tema in termini di *frame setting*, Chafe (1976) affermava che il tema è in grado di designare cornici temporali, spaziali o individuali. L'autrice, rielaborando principalmente quanto già detto da Haiman (1978) e Chao (1968), dimostra come in CM il tema sia altresì in grado di delineare cornici condizionali, concessive, contrastive, partitive e possessive. In Morbiato (2019),

citando in particolare lo studio di Kirkpatrick e Xu (2012), l'autrice nota come l'ordine tutto-parte sia riflesso dalla sequenza tema-commento al livello della frase complessa e più in generale al livello dell'organizzazione del discorso. In (61a) la subordinata *wo si le* 我死了 (se/quando dovessi morire/morirò) è un tema che proietta un frame condizionale/temporale che delinea l'ambito di validità della proposizione principale, il commento, *sangshi congjian* 丧事从简 (lett. 'un funerale frugale'): quest'ultima non ha valore di verità se non all'interno della cornice delineata dal tema (ossia, si svolge il funerale solo a seguito della morte di un individuo). La stessa logica è applicabile per l'interpretazione di (62b). Prendendo in prestito le parole di Hu, le subordinate fungono dunque da *background* per lo sviluppo della proposizione successiva, in posizione di *foreground*.

(62) a. [我死了[丧事从简]]

Wo si le sangshi congjian

If/when I die the funeral should be simple

Vorrei un funerale frugale se/quando dovessi morire/morirò

b. [你不去, [我去]]

Ni bu qu, wo qu

If you don't go, I'll go

Se non vai, andrò io

2.2.7 Sommario

La rassegna riportata in questa sezione ha evidenziato come la letteratura sul quadro cognitivo-funzionale tenda ad utilizzare nella descrizione linguistica di svariate regolarità sintattiche etichette e denominazioni differenti per riferirsi ad un unico schema concettuale, che Morbiato (2020a) riconduce esplicitamente all'*image schema* di CONTENIMENTO. Dato l'ampio potere motivazionale di tale schema cognitivo nella descrizione dell'ordine delle parole del CM, dal punto dell'applicazione pedagogica ci sembra imperativo adottare un'unica denominazione per definire un principio in grado di racchiudere concettualmente tutte le manifestazioni dello schema, dalle più concettualmente

trasparenti alle manifestazioni più astratte. In Tucci (2023a) avevo optato per l’etichetta “Principio del Generale Prima del Particolare” (*Principle of General Preceding the Particular*, GPP). A seguito di un’analisi attenta delle regolarità in grado di essere motivate dallo schema, proponiamo invece nel seguente studio l’etichetta di “Principle of Container Before Contained”, d’ora in poi, in italiano, “Principio del Contenitore prima del Contenuto” (CPC) (cfr. sezione 5.3). Tale denominazione ci sembra concettualmente più precisa nel descrivere in maniera semplice ed intuitiva tutte le istanze iconiche in cui si manifesta il principio, da quelle cognitivamente più trasparenti a quelle più astratte. L’etichetta CPC rimanda infatti direttamente al concetto di *scope* semantico, che se applicato in termini di ordine lineare ben si sposa con la dicotomia contenitore-contenuto. Il principio detta dunque che in CM c’è la tendenza ad ordinare le entità dallo *scope* maggiore prima di quelle dallo *scope* minore. L’entità dallo *scope* minore è dunque contenuta, con diversi gradi di astrazione, all’interna di quella dallo *scope* maggiore. Tale etichetta è in grado di illustrare con lo stesso grado di coerenza descrittiva strutture dall’iconicità più elementare come l’ordine relativo delle espressioni di luogo di fianco a costruzioni dalle caratteristiche iconiche concettualmente più astratte come l’ordine modificatore + testa all’interno dell’SN.

2.3 Il Principio del Trajector-Landmark (T-L)

Si tratta di un principio regolante le relazioni spaziali complementare a quelli connessi allo schema di CONTENIMENTO discussi nella sezione precedente, citato dagli studi di Tai (1993a, b), Hu (1995), Jiang (2009) e Morbiato (2019). Il principio ha radici nella distinzione tra il concetto di *Figure* (entità focale) e *Ground* (entità di sfondo) come inteso dalla psicologia Gestalt e ripreso negli studi sulla Semantica Cognitiva di Talmy (1983, 2000) e sulla Grammatica Cognitiva di Langacker (1987), per il quale “a relational predication elevates one of its participants to the status of figure. I refer to this participant as its ‘trajector’; other salient participants are referred to as ‘landmarks’” (Langacker 1991b: 9-10). Nella concettualizzazione delle relazioni spaziali del CM esiste quindi una relazione asimmetrica tra un oggetto focale (il *trajector*) e uno di riferimento (il *landmark*) usato per

determinarne la ubicazione. Secondo il principio il *trajector*, *shu* 书 (libro) nella (63a), è l'oggetto focale che viene generalmente concettualizzato come un punto geometrico, mentre il *landmark*, *zhuozi* 桌子 (tavolo), è l'oggetto di sfondo che è visto occupare una posizione più permanente, mantenendo qualcuna delle particolarità geometriche ad esso intrinseche. La natura iconica del principio a che fare con la nostra percezione del mondo, per la quale entità percepite come statici e appartenenti al nostro *background* visivo vengono presi come punto di riferimento per il posizionamento di entità relativamente più piccole e più facilmente movibili. È considerato essere un principio universale (cfr. Tai, 1993a), tanto che come dimostra la diversa concettualizzazione in (64b), da una inversione nella relazione tra *trajector* e *landmark* ne deriva una frase inappropriata, anche in inglese ed in italiano⁵⁴.

(64) a. 书在桌子上

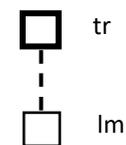
Shu zai zhuozi shang.

book at table-top

The book is on top of the table

Il libro è sul tavolo

Figura 7 - Diagramma di (64a)



b. ?桌子在书下

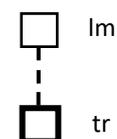
Zhuozi zai shu xia.

Table at book under

The table is under the book

Il tavolo è sotto il libro

Figura 8 - Diagramma di (64b)



Come già sottolineato, il principio regola un'organizzazione spaziale alternativa a quelli di contenimento descritti nella scorsa sezione, come esemplificato da Tai (1993a) dalla differente linearizzazione delle due costruzioni presentative in (65a) e (65b). In CM la preferenza per queste

⁵⁴ Nelle Figura 7 e 8 sono rappresentati gli ordini trajector-landmark degli esempi in (64) per mezzo delle rappresentazioni visive nella Grammatica Cognitiva di Langacker (1987).

due differenti strategie organizzative dipende essenzialmente dalla definitezza dell'oggetto in posizione focale nel contesto linguistico: qualora esso sia definito si propende all'ordine in (65b), quando è invece indefinito si propende per una costruzione esistenziale coerente con lo schema di contenitore-contenuto come in (65a).

(65) a. Container - Contained

桌子上有钱

Zhuozi shang you qian

There is money on top of the table

Ci sono dei soldi sul tavolo

b. Trajector - Landmark

钱在桌子上

Qian zai zhuozi shang

The money is on top of the table

I soldi sono sul tavolo

A riguardo, Hu (1995: 56) afferma che sia la struttura informativa ad avere l'ultima voce in capitolo riguardo alla riorganizzazione degli elementi linguistici. Se, come discusso nella scorsa sezione, per l'autore l'ordine tema-commento riflette lo schema di CONTENIMENTO, una strategia di linearizzazione alternativa e coerente con il T-L deriva da un rimodellamento delle nozioni di *background* e *foreground* in ottica puramente informativa. Come dimostrato dalle traduzioni, tale differenza non è espressa in inglese ed in italiano, in cui l'oggetto focale ha sempre la precedenza su quello di sfondo nell'ordine lineare.

Da queste osservazioni si può intuire facilmente perché il T-L sia generalmente poco citato nella letteratura afferente all'approccio cognitivo-funzionale: esso non detiene un potere esplicativo particolare in CM rispetto ad altre lingue, differentemente da altre motivazioni iconiche *language specific* come quelle sottostanti i principi di contenimento. Gli studi di Jiang (2009, 2017) confermano tale visione: nessun errore nell'ordine delle parole presente nei corpora di apprendenti analizzati

dall'autrice è motivabile da una violazione del T-L, tanto che il principio non è incluso nella sua tassonomia.

2.4 Il Principio di Prossimità Semantica (PPS)

Haiman (1983: 783) considera la distanza concettuale come una delle principali manifestazioni dell'iconicità diagrammatica: "The linguistic distance between expressions corresponds to the conceptual distance between them"⁵⁵. Pur non delineando in termini formali il principio, egli afferma che tale distanza concettuale tra due concetti sia basata 1. sulla loro condivisione di proprietà semantiche; 2. sull'effetto di un concetto sull'altro a livello morfosintattico (cfr. anche Bybee 1985 riguardo alla morfologia verbale) e 3. sulla loro percepita inseparabilità (p. es. legami di possesso). La letteratura sull'iconicità (p. es. Dirven e Despoor 2004; Radden e Panther 2004; Radden 2021; Tabakowska 2009 *inter alia*) si riferisce generalmente a tale principio con la denominazione principio di prossimità (*Principle of Proximity*) o principio di distanza (*Principle of Distance*). Givon (1991: 89), definisce in larga scala le capacità esplicative del principio: "entities that are closer together functionally, conceptually or cognitively will be placed together at the code level, i.e., temporally or spatially"⁵⁶. Differentemente dai tre principi descritti nelle sezioni precedenti, il principio di prossimità semantica non è legato alla nozione di precedenza relativa nella linearizzazione superficiale degli elementi linguistici, ma è fondato sul concetto di vicinanza semantica ed è dunque

⁵⁵ Già nel 1932 Otto Behagel aveva già formulato la logica dietro questo principio nel suo studio sulla storia della sintassi tedesca: "ciò che è mentalmente correlato insieme, sarà anche collocato insieme nella struttura sintattica" (Behagel 1932: 4, traduzione mia). Per una panoramica esaustiva sulle manifestazioni di questo tipo di iconicità si rimanda a Radden (2021).

⁵⁶ La nozione di prossimità semantica è menzionata inoltre da Jakobson (1965), ma relativamente al significato correlato di parole contenenti gli stessi cluster fonemici, non relativamente alle sue differenti manifestazioni diagrammatiche. Si noti altresì che parte della letteratura (cfr. De Cuypere e Willems 2008), riferendosi all'ordine relativo dei modificatori rispetto alla testa in termini della loro rilevanza, parla del principio iconico di adiacenza (*adjacency principle*), distinguendolo dal principio di prossimità. Nella presente trattazione non si segue questa divisione, considerando il principio di adiacenza come una manifestazione sottostante il più generale principio di prossimità.

di natura gerarchica, piuttosto che lineare. Tale caratteristica fa sì che la nozione sia altresì impiegata in studi fondati su framework formali, come quelli attinenti alla grammatica generativa (cfr. Lu e Chen 2020). In (66) è delineata la forma logica alla base del principio in termini di precedenza, che differisce dunque da quella di principi asimmetrici come il PST:

(66) a. Prossimità Semantica: $(Y < X \rightarrow Y > X) \wedge (Y > X \rightarrow Y < X)$

b. Principio di Sequenza Temporale: $(Y < X \rightarrow \neg(Y > X)) \wedge (Y > X \rightarrow \neg(Y < X))$

La forma in (66b), relativa alla validità del PST nel regolare l'ordine delle parole di una frase, implica che se il materiale linguistico Y precede il materiale linguistico X non può anche seguirlo e viceversa (se Y segue X allora non può anche precedere X). La forma in (66a), relativa al PPS, detta invece che se Y precede X può anche seguirlo e viceversa (se Y segue X allora può anche precedere X): ciò significa che non c'è una relazione di ordinamento definita tra Y e X, ma possono essere entrambi in una posizione qualsiasi rispetto l'altro, ultimamente definibile attraverso l'applicazione di altri principi. Nello studio dell'ordine delle parole del CM la nozione è ripresa estensivamente dagli studi di Lu Bingfu (1998a, 1998b, 2009, 2017, 2020 *inter alia*), che elabora l'etichetta di *Semantic Proximity* (prossimità semantica), che adatteremo nella seguente trattazione.

2.4.1 *Lo studio di Tai (1993a)*

Una delle prime applicazioni allo studio del CM riferite alla logica del principio la si riscontra nel lavoro di Tai (1993a), che evidenzia come la presenza o l'assenza della particella strutturale *de* 的 nel legare modificatore e testa nei sintagmi nominali ne rifletta la loro vicinanza semantica (l'autore si concentra in realtà sullo speculare concetto di "distanza", parlando di *distance motivation*). Tai riprende l'osservazione di Li e Thompson (1981: 119-120) secondo cui "in general, adjectives that modify a noun without the particle *de* tend to be more closely knit with the noun". In (67a) l'aggiunta della particella *de* denota una proprietà (*huang* 黄, giallo) separabile dalla testa che va a modificare

(*dou* 豆, fagioli). La sua assenza in (67b) va invece a identificare una categoria di entità specifiche (i fagioli di soia) non delineando un semplice legame di determinazione. La distanza relativa maggiore (data dall'aggiunta della particella *de*) tra il modificatore e la testa del sintagma ne riflette quindi anche una in ambito semantico, come dimostrato dalle differenti interpretazioni dei due sintagmi nominali in (67a) e (67b).

(67) a. 黄的豆

Huang de dou

Yellow beans

Fagioli gialli

b. 黄豆

Huangdou

Soybeans

Fagioli di soia

Tai nota inoltre come l'assenza della particella evidenzi un legame più stretto o intimo tra testa e modificatore rispetto alla sua presenza, motivando così l'agrammaticalità tra alcune sequenze rispetto ad altre. Nel sintagma nominale *ni meimei* 你妹妹 (tua sorella minore) in (68a) è permessa un'omissione della particella *de* tra modificatore e testa dato il legame di intimità convenzionalmente esistente tra due persone⁵⁷. Un'omissione della particella come in (68b) produce invece una frase agrammaticale. Tai nota come questa nozione di intimità abbia basi psicologiche più che fisiche, come dimostra la agrammaticalità in (68c), nella quale, seppur sussista uno stretto legame di

⁵⁷ Zhang (1998: 232-262) affronta la questione riguardo la possibile omissione della particella strutturale *de* nelle strutture possessive in termini di 'trasferibilità' (*ke rang du* 可让渡): l'omissione della particella è possibile unicamente nel caso in cui il legame di possesso esistente tra due entità non sia liberamente trasferibile ad entità terze: se il possesso dell'entità *shu* nel sintagma *wo de shu* 我的书 (il mio libro) è trasferibile a terzi, non lo è quello dell'entità *baba* in *wo (de) baba* 我(的)爸爸 (mio padre). Entità 'non trasferibili' sono dunque più vicine tra loro sul piano semantico, in accordo con il PPS.

partitività, semplice da concettualizzare, tra il corpo e le sue ‘parti’, è obbligatorio l’uso della particella *de* per determinarne la relazione possessiva⁵⁸.

(68) a. 我喜欢你妹妹

Wo xihuan ni meimei

I like your younger sister

Mi piace tua sorella minore

b. *我喜欢你车子

Wo xihuan ni chezi

I like his car

Mi piace la sua auto

c. *我打了他手

Wo dale ta shou

I hit his hand

Ho colpito la sua mano

2.4.2 Gli studi di Lu (1998a, b, c; 2009)⁵⁹

Come ricordato all’inizio della sezione, la denominazione *Semantic Proximity* risale dagli studi di Lu Bingfu. L’adozione del termine “semantic” è giustificabile se si considera che l’autore fonda la logica del principio sulla prossimità delle relazioni semantiche tra i costituenti linguistici (Lu e Wu 2009: 34). Lu sottolinea l’universalità del principio, criticando dunque parzialmente la visione di Tai (1993), che cita il principio a prova della marcata iconicità del CM. Egli ripropone infatti una gerarchia di prossimità degli argomenti rispetto alla testa verbale rimodellata dagli studi di Baker (1988), valida a livello cross-linguistico:

⁵⁸ Si noti che negli studi di Jiang (2009; 2017), l’autrice cita direttamente il principio in riferimento al posizionamento della particella *de* nei sintagmi nominali come in Tai (1993a). Nella sua tassonomia Jiang non dedica però una entrata indipendente al principio, relegandolo a sotto-principio (“*de* Position”) del più ampio Principle of Modifier Before Head, di dominio grammaticale.

⁵⁹ Lu è tornato a discutere del potere motivazionale del principio in un suo articolo più recente (2020). Si rimanda a tale studio per una rassegna concisa ed esaustiva sul potere motivazionale del principio secondo l’autore.

(69) Agent > Experiencer > Goal/Source/Location > Patient > Verb

Dalla gerarchia di prossimità in (69) derivano 16 (4x4) possibili ordini lineari differenti, in base al diverso posizionamento di ciascun ruolo semantico nell'area sinistra o destra dell'orbita proiettata dalla testa verbale. Le diverse combinazioni lineari variano ovviamente da lingua a lingua, ma la gerarchia di prossimità non viene intaccata. Nella visione di Lu la distanza strutturale degli elementi linguistici rispetto alla testa equivale alla loro prossimità semantica: nelle parole dell'autore, "the relations among immediate constituents are reducibile, or factored out, to semantic roles and semantic proximity" (p. 50).

Lo studio di Lu (1998a) si sofferma in particolare sulla pervasività del principio nel motivare l'ordine dei modificatori all'interno del sintagma nominale. Secondo l'autore, la distanza strutturale di un modificatore dalla sua testa riflette la sua prossimità semantica, prossimità fondata su caratteristiche come inerenza, pertinenza, intrinsecità, essenzialità e crucialità (cfr. Loar 2011)⁶⁰. La (70) rappresenta l'ordine generale dei modificatori aggettivali rispetto alla loro testa come proposta dall'autore (nel caso del CM, essi orbitano superficialmente alla sinistra della testa).

(70) age > size > color > origin > material > manner > function > noun

Lu ammette che le nozioni di inerenza e rilevanza semantica cui è basato il PPS siano spesso troppo astratte per essere percepite con chiarezza. Egli propone dunque una lettura di tale gerarchia in termini di permanenza (*constancy*), ossia di "resistenza" al cambiamento. Nella gerarchia proposta in (70) gli

⁶⁰ Lu sottolinea che il PPS non è tuttavia adatto a motivare la distanza tra entità referenziali. Le relazioni semantiche sono indipendenti dal contesto, a differenza di quelle referenziali. È quindi un altro principio iconico a motivarne il posizionamento, il cosiddetto principio di Precedenza Referenziale (*Referential Precedence*), secondo il quale il parlante tende ad iniziare un discorso partendo da unità linguistiche dall'alta referenzialità (cfr. Loar 2011 e la sezione 2.4.3 del presente elaborato).

aggettivi più distanti dalla testa appartengono all'ambito semantico dell'“età”, essendo per l'appunto i meno costanti nel tempo. Gli aggettivi relativi alla funzione del modificato sono invece visti come i più costanti e permanenti, e sono quindi posti in stretta vicinanza ad esso⁶¹.

(71) 新小白木房

xin xiao bai mu fang

age > size > color > material > N

new small white wood house

A new small white wood house

Una nuova e piccola casa bianca di legno

Nell'esempio proposto in (71) il materiale *mu* 木 (legno) è posizionato subito prima della testa del sintagma *fang* 房 (casa) poiché designa una proprietà più permanente ed intrinseca ad essa rispetto al colore *bai* 白 (bianco). Riprendendo quanto detto precedentemente per (70), anche in questo caso l'aggettivo legato all'età *xin* 新 (nuovo) è considerato essere una caratterizzazione più estrinseca e incostante rispetto a quelle espresse dagli altri modificatori, ed occupa dunque la posizione più distante dalla testa. Secondo l'autore la motivazione iconica alla base del PPS detiene in CM un potere motivazionale maggiore rispetto ad altre motivazioni iconiche, se pur importanti, come ad esempio il PST. A riguardo, Lu riprende la gerarchia di prossimità delineata dai ruoli semantici in (69) per motivare, attraverso un parallelismo su basi semantiche, il posizionamento delle proposizioni relative rispetto alla testa nominale come in (72).

(72) 张三买的, 李四翻译的, John写的, 关于Mary的小说

Zhangsan mai de, Lisi fanyi de, John xie de, guanyu Mary de xiaoshuo

The novel about Mary written by John, translated by Lisi and bought by Zhangsan

⁶¹ L'autore nota altresì come non sia unicamente il PPS a motivare la gerarchia tra i modificatori. Sono anche attivi differenti fattori, in primis quelli prosodici, a determinarne l'ordine relativo rispetto alla testa del sintagma.

Il romanzo su Mary scritto da John, tradotto da Lisi e comprato da Zhangsan

Lu equipara *guanyu Mary de* 关于Mary的 (riguardo a Mary) al ruolo di paziente, e *John xie de* John 写的 (scritto da John) a quello di agente. Per quanto riguarda *Lisi fanyi de* 李四翻译的 (tradotto da Lisi) e *Zhangsan mai de* 张三买的 (comprato da Zhangsan) egli afferma che, pur non essendo chiaramente legati a ruoli semantici, la distanza lineare di tali componenti dalla testa *xiaoshuo* 小说 (il romanzo) rifletta anche la loro prossimità semantica: il contenuto (*guanyu Mary de*) di un romanzo è indubbiamente la sua qualità più intrinseca, mentre chi lo compra (*Zhangsan mai de*) è, tra le quattro specificazioni, quella meno inerente ad esso in termini semantici. L'autore sottolinea inoltre come l'ordine dei modificatori relativi in (72), dettato dal PPS, sia però opposto alla sequenza temporale dettata dal PST: tralasciando il contenuto, un romanzo viene prima scritto, poi tradotto ed infine venduto.

Nel suo studio del 2009 l'autore si sofferma sull'interazione tra il PPS e la preferenza del CM per l'ordine tutto-parte, dimostrando come anche in questo caso il PPS sia in grado di motivare indipendentemente l'ordine degli avverbiali temporali e spaziali della frase rispetto al verbo. Nell'esempio in (73a) l'unità di tempo dallo *scope* minore *wuyue* 五月 (maggio) è strutturalmente più vicina al verbo poiché forniscono una indicazione più specifica e dettagliata riguardo alle circostanze temporali in cui si svolge l'azione *chu guo* 出国 (andare all'estero) rispetto ad una unità di tempo dallo *scope* maggiore come *qunian* 去年 (l'anno scorso). Tale livello di dettaglio riflette la rilevanza semantica dell'unità temporale nei confronti dell'azione. Quanto detto vale anche per gli avverbiali spaziali, dove entità dallo *scope* più generale hanno una rilevanza semantica minore per il verbo rispetto a quelli dallo *scope* più particolare.

(73) a. 他去年五月出国了三次

Ta qunian wuyue chu guo le san ci

He went abroad three times in May, last year.

È andato all'estero tre volte a maggio, nello scorso anno.

b. He went abroad three times in May, last year.

È andato all'estero tre volte a maggio, nello scorso anno.

c. Last year, in May, he went abroad three times.

Lo scorso anno, a maggio, è andato all'estero tre volte.

d. ?In May, last year, he went abroad three times.

?A Maggio, lo scorso anno, è andato all'estero tre volte.

e. In May of last year, he went abroad three times.

Nel Maggio dell'anno scorso, è andato all'estero tre volte.

f. Last year, he went abroad three times in May.

L'anno scorso, è andato all'estero tre volte a Maggio.

g. *In May, he went abroad three times last year.

*A Maggio, è andato all'estero tre volte l'anno scorso.

Lu si serve dell'esempio in (73a) per sottolineare inoltre l'universalità del principio, notando come il PPS sia anche riflesso nei diversi ordini lineari permissibili in altre lingue VO come inglese, francese, spagnolo, italiano e russo, ed in lingue OV come il tedesco e il giapponese. In (73b-73g) sono riportati a scopo esemplificativo tutte le possibili traduzioni in inglese e in italiano di (73a). Tutte quelle grammaticali (73b, 73c, 73f) sono in linea con il PPS, eccezion fatta per la (73e), dove l'espressione temporale forma però una singola unità avverbiale (*May of last year*, Maggio dell'anno scorso). La differenza tra i diversi ordini ammissibili in inglese e in italiano e quelli in CM non è dunque motivabile in termini di PPS, ma dipende unicamente dai vincoli imposti obbligatoriamente in CM dal WBP, dove un ordine lineare come in (73b) non è permesso.

2.4.3 *Lo studio di Loar (2011)*

Loar, sviluppando le osservazioni presenti negli studi di Lu (1998a, b, c, 2009), dimostra come il PPS sia in grado di motivare l'ordine di diverse tipologie di avverbiali e complementi nei confronti di altri costituenti linguistici. In primis, per quanto riguarda il posizionamento rispetto al verbo di diverse

tipologie di avverbiali che non presentano propriamente caratteristiche temporali (p. es. gli avverbiali di modalità), l'autrice afferma che sia necessario ricorrere a principi quali il PPS o la nozione di portata semantica (*semantic scope*, cfr. sezione 2.2.5), poiché il PST non può, in queste istanze, detenere alcun potere esplicativo. D'altra parte, si è già sottolineato nell'introduzione alla presente sezione che il PPS, data la logica di distanza su cui si basa, è un principio che permette un ordine simmetrico dei costituenti rispetto all'orbita semantica proiettata da un dato elemento (p. es. il verbo): il PPS detta la prossimità di un costituente rispetto ad un altro, non la sua precedenza o antecedenza in termini lineari. Tutti gli avverbiali che in CM cadono obbligatoriamente in posizione preverbale potrebbero, seguendo la logica alla base del PPS, occuparne quella post-verbale. Il potere esplicativo del PPS è dunque utile in ottica gerarchica, ad esempio quando un avverbiale si contende la posizione con altri avverbiali rispetto ad una testa verbale. A riguardo, l'autrice (p. 92) afferma che il PPS sia in grado, congiuntamente con il PST, di motivare l'ordine relativo degli avverbiali al livello della frase, che in cinese segue l'ordine proposto in (74)⁶².

(74) a. Adv. Di tempo – b. Adv. Di posizione/luogo – c. Adv. Di modalità – d. Adv. orientati al soggetto – e. Adv. Di direzione/origine – f. Adv. di mezzo + Verbo

In generale, la posizione preverbale degli avverbiali (a, b, d, e, f) può essere generalmente illustrata in termini di PST, mentre quella degli avverbiali in (c) in termini di *semantic scope*. La distanza relativa di tali avverbiali rispetto al verbo è invece motivabili sia in termini di *semantic scope* che in termini di PPS. Qualora una interpretazione in termini di *scope* risulti concettualmente poco immediata, il PPS può fornire dunque una chiave di lettura alternativa. A fini esemplificativi, si prenda ad esempio la posizione dell'avverbiale orientato al soggetto *xiaoxin de* 小心地 (con cura) rispetto a quello di modo *liang jiao jiaoti de* 两脚交替地 (alternativamente con i piedi) in (75).

⁶² Le posizioni delle ultime tre tipologie di avverbiali sono intercambiabili.

(75) 那个人站在原地方, 小心地, 两脚交替地踏着

Nage ren zhan zai yuan difang, xiaoxin de liang jiao tiaoti de tazhe

That person stood on the original spot, carefully stepping alternately with his two feet

Quella persona rimase in piedi nel punto iniziale, posando con cura i piedi uno alla volta

In termini di PPS l'avverbiale *xiaoxin de* è posizionato più in prossimità al soggetto/tema *nage ren* 那个人 (quella persona) proprio perché è ad esso più inerente, mentre l'avverbiale *liang jiao tiaoti de* (alternando i piedi) occupa una posizione più vicina al verbo poiché delinea il modo in cui quest'ultimo è eseguito. Un ordine alternativo dei due avverbiali produrrebbe una frase agrammaticale, allontanando i due avverbiali dal campo semantico intorno a cui essi gravitano e violando dunque il principio di prossimità semantica.

Loar si sofferma inoltre sul ruolo del PPS nel motivare il posizionamento dei cosiddetti *Action Measure Complements* (AMC, un'etichetta che include il complemento di frequenza, di quantità ed ed altri costituenti post-verbali legati strettamente al verbo come *yixia(r) 一下(儿)*, 'un po') rispetto agli altri costituenti post-verbali, oggetto in primis. Se, come illustrato nella sezione 2.1, il posizionamento post-verbale degli AMC è dettato dal PST, è il PPS ed un altro principio iconico, il principio di Precedenza Referenziale (*Referential Precedence*, RP) a motivare il loro posizionamento in relazione ad un eventuale complemento oggetto. Loar ricorda che in CM, quanto l'oggetto è definito, esso può seguire o precedere gli AMC, ma quando esso è non referenziale può unicamente seguirli. Un esempio riguardo al complemento di frequenza è riportato in (76).

(76)⁶³ a. [SVReferentialC] -PPS +RP

我游览了长城两次

Wo youlanle Changcheng liang ci

⁶³ Il marcatore “+” indica la coerenza dell'ordine delle parole in termini di un dato principio, “-” indica la violazione di un principio.

b. [SVCOreferential] +PPS -RP

我游览了两次长城

Wo youlanle liang ci Changcheng

I visited the Great Wall twice

Ho visitato due volte la Grande Muraglia

c. [SVCOnon-referential] +PPS +RP

我量了两次血压

Wo liangle liang ci xueya

I had my blood pressure measured twice

Mi sono fatto misurare due volte la pressione sanguigna

d.* [SVOnon-referentialC] -PPS -RP

我量了血压两次

Wo liangle xueya liang ci

Dal punto di vista iconico, per motivare l'agrammaticalità della (76d) è necessario servirsi del PPS e dell'RP. La genesi dell'RP in applicazione al CM è rintracciabile negli studi di Lu (1998a, 1998b), che se ne serve per motivare l'ordine dei modificatori referenziali (p.es. deittici quali pronomi personali, dimostrativi, ecc.) all'interno del sintagma nominale. L'autore ne descrive la logica sottostante nei seguenti termini (1998a: 35) "natural languages tend to put more referential (definite, familiar, given) units before less referential ones"⁶⁴. Secondo Loar, l'ordine delle parole in (76b) è grammaticalmente motivato perché riflette la prossimità semantica del complemento di frequenza nei confronti del verbo *youlan* 游览 (visitare), quello in (76a) lo è invece perché riflette l'RP: *Changcheng* 长城 (la Grande Muraglia) è un'unità definita e dall'alta referenzialità rispetto al complemento di frequenza *liang ci* 两次 (due volte). Se dunque la (76a) è motivata iconicamente

⁶⁴ Da questa interpretazione deriva il cosiddetto "Refined Principle of Precedential Reference", secondo il quale "Everything being equal, a constituent is always more referential in the left position than in the right position, when a referential difference is involved" (Lu, 1998a: 101). L'autore sottolinea che, diversamente dal PPS, l'RP è un principio di natura pragmatica, dato che le relazioni referenziali sono determinate principalmente dal contesto comunicativo. Anche per questa ragione, come ricordato nell'introduzione del presente capitolo, non è stato dedicato al principio una sezione a sé stante.

dall'RP ma non dal PPS, la (76b) lo è in termini di PPS ma non di RP. Un caso di convergenza tra i due principi è espresso dall'ordine in (76c). L'ordine agrammaticale in (76d) violerebbe invece sia il PPS che l'RP. In termini di PPS, il complemento di frequenza *liang ci* dovrebbe occupare la posizione più vicina al verbo, essendo, dal punto di vista semantico, più inerentemente legato ad esso rispetto all'oggetto. In termini di RP, l'oggetto *xueya* 血压 (pressione sanguigna) è una unità prettamente non referenziale o comunque il cui grado di referenzialità è minore rispetto al complemento di frequenza, che è invece determinato dalle sotto-categorie del verbo (ossia, dalle sue caratteristiche semantiche, ad esempio in termini aspettuali).

Si noti che il PPS è un principio iconico che non compare nelle tassonomie cognitivo-funzionali di Jiang (2009, 2017). D'altra parte, interpretando l'ambito motivazionale del principio come discusso nello studio di Loar, si può notare come esso sia funzionale a motivare iconicamente alcune tipologie di errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus di Jiang (2009) ma non classificati dall'autrice tramite le entrate della sua tassonomia. Si prenda ad esempio l'errore nell'ordine delle parole in (77a), classificato da Jiang (2009: 174-175) sotto la categoria "Other" (altro):

(77) a. *我们决定搬家一次。

Women jueding ban jia yi ci.

b. 我们决定搬一次家。

Women jueding ban yi ci jia.

We have decided to move house for one time.

Abbiamo deciso di traslocare per una volta.

L'agrammaticalità in (77a) è dovuta al posizionamento del complemento di frequenza *yi ci* 一次 (una volta) dopo l'oggetto del verbo *ban* 搬 (traslocare), *jia* 家 (casa). Tale errore è una chiara violazione del PPS come precedentemente discusso per gli errori in (76).

2.4.4 Lo studio di Zhang (2019)

Zhang, coerentemente con la visione di Lu (cfr. sezione 2.4.2), sottolinea che il potere regolatorio del PPS sia capace di motivare iconicamente fenomeni sintattici non interpretabili in termini di PST⁶⁵. L'autore si sofferma in particolare sul posizionamento due diverse manifestazioni dell'avverbiale [zài 在 + luogo] in posizione preverbale, menzionando gli studi di Xu (2014): 1. l'avverbiale che delinea il luogo in cui l'agente è generalmente locato prima di svolgere l'azione (*shijian chusuo* 事件处所, o "event-location" adverbial) (cfr. 78a), e 2. l'avverbiale che denota una area specifica relativa unicamente all'azione stessa, che non ha quindi un legame diretto con l'agente (*dongzuo weizhi/chusuo* 动作位置/处所, o "action-position" adverbial)⁶⁶ (cfr. 78b).

(78) a. 在院子里洗衣服

Zai yuanzi li xi yifu

To wash clothes in the courtyard

Lavare i vestiti nel cortile

b. 在盆子里洗衣服

Zai penzi li xi yifu

To wash clothes in the basin

Lavare i vestiti nel catino

Come già ricordato in (74) ed esemplificato in (79b), l'avverbiale (1) precede normalmente quelli di mezzo in termini di PPS ma anche di PST. Un ordine inverso produce una frase agrammaticale come la (79a), violando entrambi i principi. L'avverbiale [zai + luogo] (2) può invece, seguire quello di mezzo *yong feizao* 用肥皂 (con il sapone/usando il sapone), come in (79c). Quest'ordine è coerente con il PPS poiché il luogo (*zai lianpen li* 在脸盆里, 'nel catino') è strettamente legato all'azione *xi*

⁶⁵ Nello studio dell'autore è usato l'acronimo PCD (*Principle of Conceptual Distance*, in CM *gainian juli yuanze* 概念距离原则) per riferirsi al principio.

⁶⁶ La natura di tale distinzione è discussa nel dettaglio da Xu (2022).

shou 洗手 (lavarsi le mani): esso indica unicamente dove esso si svolge e non dove l'agente è fisicamente locato prima del suo svolgimento. La capacità esplicativa del PST è dunque in questo caso nulla, dato che le due azioni avvengono contemporaneamente.

(79)⁶⁷ a.* 小王用肥皂在厨房里洗手 [-PST; -PPS]

Xiao Wang yong feizao zai chufang li xi shou

b. 小王在厨房用肥皂洗手 [+PST; +PPS]

Xiao Wang zai chufang li yong feizao xi shou

Xiao Wang washes his hand with soap in the kitchen

Xiao Wang si lava le mani con il sapone in cucina

c. 小王用肥皂在脸盆里洗手 [ØPST; +PPS]

Xiao Wang yong feizao zai lianpen li xi shou

d.? 小王在脸盆用肥皂洗手 [ØPST; -PPS]

Xiao Wang zai lianpen li yong feizao xi shou

Xiao Wang washes his hands in the bowl with soap

Xiao Wang si lava le mani nel catino con il sapone

Un ulteriore esempio proposto dall'autore riguarda la permutazione dei due diversi avverbiali [*zai* + luogo] quando concorrono con avverbiali indicanti compagnia e cooperazione (*xietong* 协同 in CM).

(80) a. 老李跟老王在公园里下棋 [ØPST; +PPS]

Lao Li gen Lao Wang zai gongyuan li xiaqi

b. 老李在公园里跟老王下棋 [ØPST; +PPS]

Lao Li zai gongyuan li gen Lao Wang xiaqi

Old Li plays chess in the park with old Wang

Il vecchio Li gioca a scacchi al parco con il vecchio Wang

c. 老李跟老王在白玉棋盘上下棋 [+PST; +PPS]

⁶⁷ Il marcatore “+” indica la coerenza dell'ordine delle parole in termini di un dato principio, “-” indica la violazione di un principio e “Ø” indica infine l'inapplicabilità del principio dal punto di vista interpretativo e motivazionale.

Lao Li gen Lao Wang zai baiyu qipan shang xiaqi

d.? 老李在白玉棋盘上跟老王下棋 [-PST; -PPS]

Lao Li zai baiyu qipan shang gen Lao Wang xiaqi

Old Li plays chess on the white jade board with old Wang

Il vecchio Li gioca a scacchi sulla scacchiera di giada bianca con il vecchio Wang

La (80d), nella quale la posizione dell'avverbiale (2) *zai baiyu qipan shang* 在白玉棋盘上 (sulla scacchiera di giada bianca) precede l'avverbiale di compagnia *gen Lao Wang* 跟老王 (con il vecchio Wang), è grammaticalmente inappropriata data la violazione sia del PST che del PPS. La (80c) è invece coerente con entrambi i principi: in termini di PST il soggetto/tema Lao Li 老李 deve trovarsi già in compagnia del vecchio Wang prima di poter giocare a scacchi sulla scacchiera. In termini di PPS l'avverbiale (2) occupa la posizione più vicina all'azione essendo intrinsecamente legata ad essa. D'altra parte, gli esempi (80a, b), data la presenza dell'avverbiale (1), non sono secondo Zhang interpretabili in termini di PST perché non è chiaro se il soggetto/tema si trovi già al parco (*zài gongyuan li* 在公园里) prima di incontrare Lao Wang 老王. Entrambi gli ordini delle parole in (80a, b) sono però giustificabili in termini di prossimità semantica relativamente al soggetto/tema o al predicato.

Riassumendo, Zhang nota come la coerenza con il PPS sia la condizione sufficiente per definire la grammaticalità delle frasi concernenti le due diverse manifestazioni del sintagma locativo [*zai* + luogo] quando in relazione con altri avverbiali, e che il PST detiene dunque un potere esplicativo minore rispetto ad una chiave di lettura in termini di prossimità semantica.

2.4.5 Sommario

La panoramica sul potere esplicativo del PPS presentata in questa sezione ha evidenziato come tale principio, pur avendo un potere motivazionale a volte in grado di scavalcare il PST e il CPC, non sia sempre univocamente riconducibile ad una singola concettualizzazione del mondo fenomenologico.

In altre parole, se il PST ed il CPC sono riconducibili rispettivamente a concettualizzazioni sul piano della sequenza temporale e su quella spaziale dal punto di vista socio-culturale in termini di contenitore-contenuto, quelle relative al PPS sono invece più sfumate dipendendo dalla nozione variabile di vicinanza semantica. Il legame semantico tra due o più costituenti linguistici è infatti determinabile da variabili diverse dipendentemente dalla costruzione linguistica considerata. Per questo, a nostro modo di vedere, la nozione di prossimità semantica non è dunque sempre facilmente applicabile dal punto di vista di una illustrazione glottodidattica. Tale considerazione sarà determinante per la classificazione degli errori presentata in questo studio e sarà ripresa più nel dettaglio nella sezione 5.3.

2.5 Il Principio di Empatia (EP)

Si tratta di un macro-principio iconico pertinente alla linearizzazione degli elementi linguistici la cui origine è rintracciabile dagli studi sulla nozione di “empatia” di Kuno (1987) e su quella di “familiarità” come in Siewierska (1988). Il suo fattore motivazionale è fondato sulla manifestazione di due diversi principi iconici, il principio di sociocentrismo (*the principle of sociocentrism*) e il principio di egocentrismo (*the principle of egocentrism*). Nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale il principio è discusso prevalentemente da Ho (1993) ed è applicato successivamente negli studi di Jiang (2009, 2017), sulla base di quanto affermato dallo stesso Ho⁶⁸. Ho (1993: 167) conia l’etichetta “Empathetic Principle” (EP), riassumendo con queste parole la logica sottostante al principio: “speakers are preferentially more interested in themselves than in others, more interested in what is socially, spatially and temporally nearer than what is socially, spatially and temporally farther away”. Nella sua manifestazione egocentrica, ciò sta a significare che, in termini di ordine lineare, l’entità con cui il parlante si identifica o con il quale ha maggior empatia tenderà ad essere menzionata prima, occupando sovente la posizione di tema/soggetto. Tale iconicità si

⁶⁸ Tutti gli esempi presenti nella presente sezione sono presi da Ho (1993).

manifesta ad esempio dal fatto che una frase come *My sister is your daughter* venga processata più velocemente rispetto a una frase come *Your daughter is my sister*, poiché il parlante tende a menzionare prima sé stesso o, nell'esempio in oggetto, una persona con cui ha un legame più intimo e personale (cfr. Ertel 1977). Il principio di egocentrismo è teoricamente universale (si pensi ad esempio ai legami convenzionali nelle relazioni familiari) ma tende nel concreto a variare in base al singolo parlante, dato il concetto di empatia: “empathy is the speaker’s identification, which may vary in degree, with a person or a thing that participates in the event or state that he describes in a sentence” (Kuno 1987: 206). Quello sociocentrico, che riprende anch'esso il concetto di precedenza in termini di ordine lineare, detta invece un ordine delle parole differente in base alla cultura di riferimento, riflettendo iconicamente sistemi sociali differenti. Radden (2021) nota ad esempio come, in inglese, si ordini in prima posizione molto più frequentemente i termini di parentela maschili rispetto a quelli femminili (p.es. *husband and wife, brother and sister, boy and girl*). Tale ordine rispecchierebbe appunto la natura patriarcale del modello socioculturale anglosassone⁶⁹. Nella lingua italiana, parlata in un paese con radici cattoliche e patriarcali, l'ordine dei termini è a volte interscambiabile come in inglese (p.es. *papà e mamma/mamma e papà; dad and mum/mum and dad*), se non per alcune coppie dalla più marcata lessicalizzazione (p.es. *fratello e sorella, marito e moglie*). Tuttavia, una inversione nella giustapposizione dei termini produce comunque frasi considerate appropriate. Notiamo invece che la letteratura sembra ritenere l'EP più vincolante nel CM, tanto che secondo lo studio di Jiang (2009) un ordine inverso nella giustapposizione dei termini di parentela in (81a) produrrebbe una frase inappropriata.

(81) a. 父亲母亲

Fuqin muqin

Father and Mother

Padre e madre

b. 姨母姨夫

⁶⁹ Ci sono anche manifestazioni del contrario, che hanno spesso ragioni prosodiche (p.es. ‘mum and dad’).

Yimu yifu

Mother's sister and her husband

La sorella della madre e suo marito

La società cinese ha tradizionalmente forti radici confuciane e patriarcali, e ciò è riflesso nella precedenza del termine di parentela maschile *fuqin* 父亲 (padre) rispetto a quello femminile *muqin* 母亲 (madre). Si noti però che, nel caso cinese, la precedenza non pertiene unicamente al genere del lessema: la precedenza del termine femminile *yimu* 姨母 (la sorella della madre) rispetto a quello maschile *yifu* 姨夫 (il marito della sorella della madre) in (81b) è riflessa dal fatto che il primo designa una persona consanguinea al parlante, mentre il secondo una persona proveniente da una famiglia esterna⁷⁰.

Il principio così come definito da Ho compare altresì nella tassonomia dei principi regolanti l'ordine delle parole di Jiang (2009). L'autrice inserisce il principio in un dominio a parte da quelli cognitivi e funzionali, che denomina "socio-culturale" (*socio-cultural domain*), pur non cambiando la denominazione del principio. La scelta di includere il principio in tale dominio è coerente con i risultati dello studio: nel corpus di apprendenti di Jiang tutte le violazioni dell'EP sono relative ad una errata giustapposizione dei termini di parentela. Nel concreto, tutti gli errori sono causati dall'anteposizione di un termine di parentela femminile rispetto ad uno maschile.

2.6 Sommario

Nella rassegna di questo capitolo si è cercato di fornire una presentazione quanto più esaustiva possibile sul potere esplicativo dei principi dell'ordine delle parole più discussi del quadro cognitivo-funzionale dal punto di vista della letteratura. La rassegna presentata in questo capitolo attribuisce ai

⁷⁰ Ho (1993) riconduce inoltre al principio, in particolar modo alle sue manifestazioni in termini egodeittici, altre tendenze nell'ordine delle parole, di carattere non sintatticamente vincolanti. Si rimanda al suo studio per un approfondimento a riguardo.

singoli principi un potere esplicativo differente, legato alle diverse interpretazioni dei singoli studi presi in oggetto. L'obiettivo di indagare la legittimità di tali interpretazioni dal punto di vista dell'analisi linguistica va al di là degli obiettivi del presente elaborato, che si propone però di fornire un quadro teorico esaustivo e coerente utile all'applicazione dei principi a fini pedagogici. Nel quinto capitolo della presente ricerca le varie interpretazioni date dagli studi presentati in questo capitolo verranno quindi unicamente riprese relativamente alla loro efficacia nel motivare le agrammaticalità degli errori presenti nel corpus da noi raccolto in ottica glottodidattica.

Capitolo 3. Prospettive glottodidattiche e acquisizionali

Il potenziale in ambito glottodidattico ed acquisizionale dei principi governanti l'ordine delle parole delineati nel precedente capitolo è fondato primariamente sul concetto di motivazione iconica (*iconic motivation*). Le potenzialità della motivazione linguistica, in tutte le sue forme, sul piano dell'acquisizione e l'apprendimento delle L2 è indagata in particolare dalla Linguistica Cognitiva Applicata (LCA). In Tucci (2023a), chi scrive ha proposto l'applicazione delle strategie acquisizionali e pedagogiche condivise da tale filone di studi sul tema della motivazione linguistica come chiave di lettura utile allo studio e all'applicazione dei principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale in ambito di apprendimento del CM come L2. Di seguito verranno sommariamente presentati gli assunti di base al filone di studi afferenti alla LCA, per poi soffermarsi sul potenziale della nozione di motivazione linguistica in glottodidattica.

3.1 La Linguistica Cognitiva Applicata

Negli ultimi due decenni si è assistito ad un fiorire di studi volti ad applicare gli assunti di base alla LC ad altri ambiti scientifici, in particolare a quelli dell'apprendimento e dell'acquisizione delle seconde lingue⁷¹. L'etichetta Linguistica Cognitiva Applicata (LCA) è generalmente ricondotta all'applicazione dei dogmi alla base della CL in ottica acquisizionale e pedagogica (cfr. Wen e Taylor 2021). Una caratteristica fondante della CL che la eleva a ipotesi teorica particolarmente efficace per la pedagogia delle lingue è la forte unità concettuale nei suoi assunti di base (Kristiansen et al. 2006). De Rycker e De Knop (2008: 36) elencano alcuni assunti fondamentali alla base della CL, tra loro strettamente interconnessi, da cui partire per la strutturazione di una grammatica pedagogica orientata a questo approccio:

1. La natura fondata sull'uso (*usage-based*) della grammatica e dell'acquisizione linguistica;
2. L'interazione tra grammatica e cognizione;
3. La visione di tutte le forme linguistiche, anche quelle grammaticali, come portatrici di significato;
4. La visione del lessico e della grammatica come un continuum;
5. La strutturazione del significato delle espressioni linguistiche in base a network semantici costruiti in base ad un'entità prototipica centrale.

Il primo assunto, che rigetta l'esistenza di un modulo mentale appositamente dedicato al linguaggio, è in linea con una visione emergentista (*bottom-up*), piuttosto che innatista (*top-down*), della lingua: la struttura della lingua non può essere compresa se isolata dallo studio di come il linguaggio è usato nella creazione del significato (Tyler e Huang 2018). A sua volta, anche l'apprendimento linguistico è strettamente legato all'uso, in quanto esso non differisce dall'apprendimento in altri ambiti in cui si richiede l'attivazione delle capacità cognitive dell'essere umano. Secondo gli approcci *usage-based*, dunque, le abilità linguistiche non si sviluppano da abilità innate preesistenti ma emergono come risultato delle interazioni tra l'esperienza ripetuta che il parlante ha della lingua e il contesto in cui

⁷¹ Altri campi di ricerca meno esplorati che rientrano nell'ambito dell'LCA sono la traduzione, la lessicologia e l'ideologia (Wen e Taylor 2021). In riferimento all'applicazione pedagogica, Liu e Tsai (2021) usano più puntualmente l'acronimo CL-IIP, ossia "Cognitive Linguistics Informed/Inspired Pedagogy".

essa è utilizzata. A livello glottodidattico, questa visione si sposa bene con una didattica ispirata ad approcci di stampo comunicativo, dove i momenti di attenzione dedicati alla forma linguistica (*focus on form*, cfr. Long 1991) sono inseriti in contesti reali e significativi, e con il rinnovato interesse verso costrutti tipicamente associati alla *Sociocultural Theory* di Lev Vygotsky (p. es. Masuda e Arnett 2015) o l'uso di corpora nella progettazione didattica (p. es. Ellis et al. 2016)⁷².

Il secondo assunto ribadisce che il linguaggio non è quindi separato dalla cognizione, ma ne è piuttosto il suo riflesso: la lingua non riflette proprietà oggettive predeterminate ma è il risultato dell'esperienza che l'uomo ha riguardo alla percezione del suo rapporto con il mondo fenomenologico. La lingua esprime quindi l'esperienza incarnata (*embodiment*), riflessa in operazioni di costruzione (*construal*) legate direttamente a processi cognitivi che permettono di concettualizzare una determinata scena da prospettive diverse (cfr. Arduini e Fabbri 2008)⁷³. Questa considerazione è strettamente legata al terzo ed al quarto assunto. La visione della lingua e della sua grammatica come semanticamente motivate rende obsoleta la divisione formale tra unità lessicali e grammaticali: se l'approccio prescelto all'analisi delle costruzioni linguistiche ha basi prettamente semantiche, anche i costituenti sintattici riflettono l'esperienza che l'uomo ha del mondo reale, e non schemi astratti cognitivamente predeterminati. La didattica della grammatica non può dunque essere scissa da quella del lessico e viceversa, essendo componenti della lingua mutualmente dipendenti: ad esempio, la CL rigetta l'idea di "espressione idiomatica", una etichetta tipicamente formalistica data a quelle espressioni che non aderiscono al modello compositivo che vede virtualmente la totalità delle unità lessicali come applicabili ad una specifica costruzione grammaticale (Taylor 2010: 37). La visione di tutte le componenti della lingua come portatrici di significato, fa sì che dal punto di vista dell'apprendimento delle L2 la nozione di motivazione linguistica assuma una dimensione centrale (cfr. p. es., Achard 1997; Achard e Niemeier 2004; Boers, 2000; Boers e Lindstromberg 2006; De

⁷² Per un approfondimento sugli approcci *usage-based* si rimanda a Tomasello (2003), Ellis (2008) e Cadierno e Eskildsen (2015).

⁷³ Per un approfondimento sulla nozione di *construal* si rimanda primariamente agli studi di Langacker (1987 *inter alia*).

Knop e De Rycker 2008; Hijazo-Gascón e Llopis-García 2019; Holme 2009; Langacker 2001, 2008; Littlemore 2009; Pütz 2007; Pütz et al. 2001; Taylor 1993; Tyler 2008). Questa nozione, in chiave pedagogica, è da considerarsi come una illustrazione della natura e del funzionamento dei costituenti nel sistema lingua su basi prettamente semantiche. A riguardo, Tyler (2017: 75) afferma che “because language is seen as motivated, many areas of language which have traditionally been treated as arbitrary are re-visioned as far more systematic and governed by regular processes, and are thus amenable to instruction (either implicit or explicit or a combination of the two)”. Gli approcci glottodidattici alla LC sono quindi impegnati a scardinare il concetto di arbitrarietà del segno linguistico, ponendo una chiave di lettura diversa nella trattazione di regole e strutture linguistiche tradizionalmente considerate arbitrarie e prive di significato (Luo 2021).

Il quinto ed ultimo assunto concerne la visione delle espressioni linguistiche, costruzioni grammaticali incluse, come incentrate su un prototipo centrale, una rappresentazione mentale schematica da cui derivano, secondo gradi di schematicità differente, altre entità via via più periferiche (Taylor 1999). Tali processi di derivazione sono mediati da processi come la metafora, la metonimia e la polisemia, nozioni centrali negli studi afferenti alla LC. Le espressioni linguistiche costruiscono quindi dei network semantici incentrati su un significato centrale e più prototipico, nel quale i membri più periferici sono più distanti dal prototipo avendo gradi di dissimilarità e astrazione maggiore rispetto ad esso. Questa visione riesce a fornire una descrizione esaustiva ed inclusiva delle relazioni semantiche nel sistema lingua, riuscendo ad includere le cosiddette “eccezioni” non considerate dalla semantica formale: “Unmotivated and semi-accurate rules and lists of exceptions are replaced by schematic patterns with central tendencies and extended, more peripheral (but motivated) exemplars” (Tyler 2017: 75).

Queste considerazioni sono alla base di approcci strutturati allo studio della lingua come la Grammatica Cognitiva (Langacker 1987 *inter alia*) e la Grammatica delle Costruzioni (Goldberg,

1995 *inter alia*)⁷⁴. Una delle principali applicazioni pedagogiche di queste grammatiche si fonda proprio sul concetto di network semantico, ossia elementi grammaticali tradizionalmente considerati come privi di significato vengono ricondotti tramite connessioni relazionali a entità dal significato prototipico e meno schematico. Corollario a questa ultima considerazione è il fatto che nella progettazione didattica le entità più prototipiche sono generalmente il punto di partenza su cui illustrare gradualmente quelle più periferiche, strutturando delle vere e proprie sequenze acquisizionali. Questo processo motivazionale, nel concreto degli studi afferenti alla LCA, ha interessato particolarmente lo studio di preposizioni, verbi frasali, espressioni idiomatiche e unità morfemiche quali l'aspetto e il tempo verbale (cfr. Liu e Tsai 2021). Nella prossima sezione (3.2) ci si concentrerà in particolare sugli studi in seno al quadro cognitivo-funzionale nell'analisi dell'ordine delle parole. Per una discussione esaustiva e relativamente aggiornata sugli studi orientati alla CL sul CM in ottica glottodidattica e acquisizionale, primariamente focalizzati sulla categorizzazione, *construal*, concettualizzazioni, classificatori, linguaggio figurato e specifiche costruzioni (nell'accezione data al termine dalla Grammatica delle Costruzioni), si rimanda invece alla rassegna in Yu e Wang (2018). Prima, però, sembra doveroso aprire una parentesi sui benefici che la motivazione linguistica è in grado di fornire in ambito acquisizionale e pedagogico, senza sorvolare però sui suoi limiti (cfr. sezione 3.1.2).

3.1.1 *I benefici pedagogici della motivazione linguistica*⁷⁵

Una credenza diffusa nella letteratura afferente alla LCA è che la visione arbitraria del linguaggio data dalle teorie formalistiche si rifletta nella produzione di regole altrettanto arbitrarie nelle strategie didattiche: ciò porterebbe il discente ad una “overreliance on memorization, making language

⁷⁴ Si noti che il termine “Grammatica delle Costruzioni” rimanda oggi generalmente ad un panorama di approcci variegato, fondato su assunti comuni. Una rassegna esaustiva dei principali approcci costruzionisti è contenuta in Hoffman e Trousdale (2013). Per una illustrazione sulle potenzialità di questi approcci riguardo all'apprendimento della grammatica si rimanda a Broccias (2008) e Ellis (2013).

⁷⁵ Parte di questa sezione è tratta dallo studio che ho svolto in Tucci (2023a).

learning uninteresting and likely less effective” (Liu e Tsai 2021: 543). D’altra parte, illustrare la lingua come semanticamente motivata può portare benefici ai discenti perché potrebbe potenziarne la comprensione, la memorizzazione di lungo periodo, la consapevolezza culturale e l’affetto positivo (Boers e Lindstromberg 2006: 305). Sul piano della comprensione, l’assunto si basa sul fatto che gli apprendenti sono più propensi a comprendere il funzionamento dei costituenti linguistici partendo da una prospettiva che li vede riflettere, più o meno fedelmente, il mondo fenomenologico di cui essi stessi hanno esperienza. A dire il vero, nella classe di lingue, una presentazione arbitraria della grammatica spesso non necessita di una riflessione metalinguistica preliminare e sovente il discente o il docente di lingue sorvola la fase della comprensione passando direttamente dalla scoperta della regola grammaticale alla sua applicazione (Daloiso e Pascual 2017: 373). Approcci didattici che considerano la grammatica come semanticamente motivata donano invece un’enfasi particolare a questa fase nell’iter didattico, poiché in grado di fornire un punto di partenza significativo sul quale il discente riesce più agevolmente a produrre strategie di memorizzazione. D’altra parte, una presentazione arbitraria e fondata su regole mentali astratte non intacca il vissuto del discente, non fornendo un contesto significativo sul quale far partire il processo di memorizzazione. Negli approcci afferenti alla LCA, dunque, il piano della memorizzazione segue quello della comprensione ed è ad esso subordinato. A riguardo, Lakoff (1987: 436), già agli albori della LC, sottolineava come sia più semplice apprendere qualcosa di motivato piuttosto che di arbitrario, e come sia più semplice altresì ricordare e usare una conoscenza motivata rispetto ad una arbitraria. Un contributo importante alla LCA è dato inoltre da teorie e nozioni nate in ambito psicolinguistico. Riguardo la memorizzazione di lungo periodo, Boers e Lindstromberg (2006) chiamano in causa i concetti di “elaborazione semantica” e “strutturale” come discussi da Barcroft (2002). Si tratta di due operazioni mentali connesse rispettivamente alla valutazione del significato e della forma degli elementi linguistici. Secondo Barcroft (2002: 324), l’elaborazione semantica “can lead to greater recall and recognition of items than does structural elaboration”. La connessione forma-significato mediata da un processo motivazionale sfocia in una processazione più profonda rispetto ad una ferma al piano della struttura,

stimolando nel discente operazioni mentali di memorizzazione utili ai fini dell'apprendimento. L'attivazione di tale livello di profondità di processazione è studiata nella teoria della doppia codifica (*dual coding*, cfr. Clark e Paivio 1991), secondo la quale una strutturazione dell'input che vada a stimolare una rappresentazione figurata del suo contenuto semantico sia utile a facilitare il ricordo e quindi la memorizzazione di lungo periodo. Un corollario risultante da questa visione è che, nella classe di lingue, sia d'ausilio accompagnare l'illustrazione delle strutture linguistiche come motivate con materiali visivi, quali immagini, video, schemi concettuali, ecc. o anche attività *embodied*, quest'ultime indirizzate particolarmente verso gli apprendenti più giovani (cfr. anche Liu e Tsai 2021). Dal punto di vista glottodidattico, dunque, indurre una riflessione sulla motivazione di una connessione tra forma e significato potrebbe favorire l'apprendimento, portando i discenti a elaborare le informazioni a un livello più profondo, anche attraverso la costruzione di immagini e schemi mentali, aumentando così la possibilità che le informazioni rimangano impresse nella memoria a lungo termine e facilitandone l'acquisizione⁷⁶.

Ulteriori risvolti interessanti dal punto di vista pedagogico risiedono nella natura delle motivazioni dietro ad un segmento di lingua, che possono riflettere concettualizzazioni universali o specifiche da cultura a cultura (cfr. Tyler 2012). Una più profonda conoscenza metalinguistica riguardo alle motivazioni culturalmente specifiche può essere d'ausilio non solo ad incrementare la consapevolezza del discente relativa al contesto socioculturale in cui è parlata la lingua target, ma anche nella definizione di strategie didattiche atte a fronteggiare i cosiddetti *errori concettuali*

⁷⁶ È necessario sottolineare come l'efficacia della motivazione in ambito pedagogico non possa tuttavia prescindere dalle particolarità del discente ed al suo stile di apprendimento (cfr. Daloiso 2009). Gli studenti che prediligono la memorizzazione tramite immagini mentali, ad esempio, potrebbero trarre un beneficio maggiore da una didattica che suggerisca una concettualizzazione figurata e semantica dell'input grammaticale. Aprendo una più ampia parentesi sulla specificità individuali dello studente, ci sembra importante ricordare che una didattica semanticamente motivata può avere risvolti decisivi verso studenti con Bisogni linguistici specifici (BiLS) e verso l'ambito della linguistica clinica più in generale. Questa considerazione ha radici nell'assunto che, essendo il linguaggio un riflesso della cognizione, non esisterebbero quindi disturbi linguistici indipendenti da quelli cognitivi. Secondo Daloiso e Pascual (2017: 373), che sostengono questa tesi, scelte operative che adottino una prospettiva integrativa tra linguaggio, cognizione e percezione sarebbero di grande ausilio nella didattica ai BiLS, in particolar modo per facilitare la comprensione delle regole grammaticali.

derivanti dalla trasposizione (*calque*) del sistema concettuale della L1 alla L2 (cfr. Danesi e Grieve 2010). Se tale motivazione si estende poi a più regolarità nel sistema linguistico, essa è anche in grado di favorire quelle operazioni di recupero (cfr. ad esempio Karpicke 2012 sulla nozione di *retrieval*) utili a favorire un apprendimento significativo e non asetticamente procedurale.

Nei contesti di apprendimento formale, l'introduzione e l'illustrazione di tratti di lingua come motivati avverrebbe prevalentemente in modo esplicito, durante gli interventi dedicati all'analisi della forma linguistica e volti a stimolare la consapevolezza dell'apprendente. È opinione diffusa in letteratura che in alcune occasioni, l'insegnamento implicito non sarebbe sufficiente a illustrare quelle strutture linguistiche basate su sistemi concettuali e culturali diversi: le metodologie didattiche in cui la grammatica viene insegnata con un approccio esplicito, che motiva i passaggi concettuali che portano la L2 a essere costruita in modo diverso dalla propria L1, avrebbero quindi un potere esplicativo utile a facilitare l'apprendimento (Ellis e Robinson 2008; Yu e Wang 2018).

Parlando infine dei benefici riguardanti l'affetto positivo precedentemente citato da Boers e Lindstromberg (2006), la motivazione linguistica sia in grado di influenzare positivamente anche la motivazione (considerata ora in termini psicologici e affettivi) rendendo l'esperienza di apprendimento più stimolante e incentivando il discente a continuare nel più lungo periodo lo studio della lingua target. Questo è vero in particolare per i discenti abituati ad una illustrazione arbitraria della lingua e dei suoi fenomeni sintattici, che verrebbero introdotti ad un approccio inedito e particolarmente adatto a promuovere la riflessione metalinguistica. La visione, promossa dalla LC, della lingua come prodotto concettualizzato del contesto in cui sono situati i suoi parlanti, può inoltre facilitare il docente di lingua nell'intraprendere connessioni di carattere socioculturale adite a stimolare l'interesse dei discenti verso la comunità linguistica della lingua target di riferimento (cfr. Tucci 2023b in applicazione al CM). I benefici sul piano dell'affetto positivo sono stati provati da una serie di questionari somministrati ai discenti a seguito di una didattica linguisticamente motivata (cfr. Boers e Lindstromberg 2006; Liu e Tsai 2021). Questo ultimo aspetto è strettamente connesso al rapporto che il discente costruisce con la lingua e l'apprendimento linguistico più in generale, in

prospettiva glottomatetica (cfr. Balboni 1999). Una didattica motivata e linguisticamente consapevole potrebbe aprire la strada ad un trattamento sistematico e significativo di affrontare la grammatica, sensibilizzando il discente sulle particolarità della lingua e guidandolo in un processo di scoperta che possa stimolare il suo interesse nei confronti dell'apprendimento (cfr. anche Hawkins 1984). Concludendo, come affermato da Dirven et al. (2001: xv),

[...] CL offers ways and means to facilitate foreign language learning because it enables us to point out the motivation behind every aspect of language. Language thus becomes explainable, and once learners see the way or ways a language works, they may start constructing and reconstructing their own hypotheses about the language they are learning. As has been shown often enough, learning by insight is much more effective than mere rote learning.

3.1.2 *Limiti*

Parte della letteratura sulla LCA, sebbene concordi nel potenziale esplicativo della motivazione linguistica (cfr. Radden e Panther 2011), ammette che essa non sempre detenga un valore informativo intuitivamente comprensibile dal discente e facilmente applicabile nelle situazioni di apprendimento formale. Nelle parole di Boers e Lindstromberg (2006) questo accade perchè: “sometimes the motivation of meaning is pretty straightforward, but at other times it may be quite abstract and may even come across to learners [as] far-fetched”. Tali criticità possono essere ricondotte alla vaghezza della nozione di motivazione in linguistica e dalla sua natura graduale: “motivation is commonly understood to refer to situations which fall between the extremes of total arbitrariness and full predictability” (Taylor 2006: 3). Sarebbe dunque possibile considerare il concetto di motivazione come applicabile a tutte le espressioni all'interno del sistema lingua. Ossia, un'espressione linguistica è motivata se grammaticale, o accettabile, all'interno del sistema linguistico di riferimento: “An expression which totally lacked motivation would quite simply not be part of the language at all” (Taylor 2006: 16). Corollario a questa concezione della motivazione è la rivisitazione di una visione

della stessa come un fenomeno primariamente interno al linguaggio. In ambito pedagogico, l'applicazione di una motivazione intralinguistica è d'altra parte subordinata alle conoscenze linguistiche già possedute dal discente, alla sua familiarità con la lingua target, ed è difficilmente applicabile in classi con scarsa competenza linguistica. Inoltre, una illustrazione basata su connessioni motivazionali all'interno del sistema lingua richiede inevitabilmente un certo grado di competenza metalinguistica da parte del discente. Tale motivazione, agli occhi dell'apprendente, non differirebbe dunque in modo significativo da una illustrazione formalistica e arbitraria. È d'altra parte vero che la motivazione a cui fa appello la LCA ha radici primariamente esterne alla lingua: una motivazione extralinguistica potrebbe non presupporre una competenza linguistica e metalinguistica particolare da parte del discente, riflettendo le concettualizzazioni del parlante. Un assunto centrale della LCA si fonda appunto sulla considerazione che “students can use their existent perceptual experience about the world to master language patterns, which might be different from their native language” (Chief 2011: 2). Il potenziale della motivazione extralinguistica in ambito pedagogico è però inversamente proporzionale alla complessità concettuale delle strutture cognitive sulle quali si costruisce l'uso della lingua. I processi motivazionali più cognitivamente complessi potrebbero non adattarsi agevolmente ad una loro introduzione efficace nella classe di lingua, sia perché richiedono uno sforzo cognitivo considerevole da parte del discente, sia perché la loro illustrazione necessita di un ammontare di tempo considerevole (cfr. Broccias 2008; Tyler 2012). Non è poi dato per scontato che il discente sia ben disposto verso una didattica orientata alla LC: Meunier (2008) sottolinea come il discente possa essere incline ad aspettarsi una illustrazione “formalistica” (e quindi, arbitraria) delle regole grammaticali della lingua target, poiché non abituato, durante la propria esperienza di apprendimento, ad una didattica della L2 concettualmente motivata. Una motivazione basata su concettualizzazioni complesse può quindi essere controproducente dal punto di vista glottodidattico: talvolta, agli occhi del docente di lingua, un'illustrazione “arbitraria” potrebbe risultare quindi più semplice da inserire nell'iter didattico. Un altro limite degli studi nell'ambito della LCA è relativo al loro ambito di applicazione: negli studi sperimentali svolti in letteratura una didattica semanticamente motivata è

stata perlopiù sfruttata su discenti con una competenza linguistica già elevata, per facilitare l'apprendimento di espressioni linguistiche dal significato particolarmente poco trasparente (cfr. Luo 2021). Questa osservazione è riflessa dal fatto che la maggioranza degli studi si sia concentrata su costruzioni specifiche, dal basso livello di schematicità e quindi scarsamente generalizzabili (Liu e Tsai 2021). A parere di chi scrive, la motivazione iconica dietro ai principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale può risolvere alcuni dei limiti insiti nelle motivazioni più scandagliate dagli studi afferenti alla LCA qui discussi. Se ne discuterà più approfonditamente nella prossima sezione.

3.2 Il quadro cognitivo-funzionale applicato alla glottodidattica del CM come L2

L'iconicità, pur essendo una delle nozioni più citate dalla letteratura afferente alla LC, non è una nozione particolarmente indagata in chiave glottodidattica e acquisizionale. Il fatto che le motivazioni fondate sull'iconicità rappresentino un ambito concretamente poco indagato dalla letteratura afferente alla LCA, è attribuibile probabilmente alla scarsa trasparenza iconica delle lingue maggiormente oggetto degli studi in ottica applicata, perlopiù incentrati su lingue indoeuropee, inglese in primis (cfr. Taylor e Huang 2018). Nel primo capitolo si è già discusso infatti di come le lingue morfologicamente più ricche siano iconicamente meno trasparenti rispetto a quelle isolanti, presentando un alto grado di grammaticalizzazione. D'altra parte, si è già discusso come l'iconicità, come forma di motivazione, sia una delle strategie più immediate ed intuitive per la trasposizione del significato sull'ordine superficiale delle parole. La letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale (cfr. Jiang 2009; Loar 2011, Hu 2022 *inter alia*) concorda nell'affermare che la motivazione iconica riflessa dall'ordine delle parole del CM è cognitivamente semplice da concettualizzare, trattandosi di una iconicità esterna al linguaggio, basata su concetti basilari come le relazioni spazio-temporali. Tale semplicità di rappresentazione cognitiva detiene un potere esplicativo utile per strutturare interventi pedagogici mirati al discente, presupponendo innanzitutto che, diversamente dal linguista di professione, detenga conoscenze metalinguistiche limitate, anche nella propria L1, e che non sia disposto a

effettuare uno sforzo cognitivo considerevole perché visto come non necessario o al di là delle proprie abitudini di apprendimento (Tucci 2023a). Un secondo fattore da tenere in considerazione si fonda sull'ampio potere motivazionale espresso dai principi del quadro cognitivo-funzionale, in grado di governare numerose regolarità nell'ordine delle parole, partendo proprio dai fenomeni sintattici più semplici, che un discente di CM si trova ad affrontare già nei primi mesi di apprendimento della lingua. La pervasività dell'iconicità del CM consente quindi al docente di presentare la lingua come motivata a partire dai primi stadi di apprendimento, non relegando tale strategia didattica all'illustrazione di regole grammaticali meno salienti o a quelle considerate essere di più difficile acquisizione. In questo modo si abitua il discente ad una didattica "motivata" sin dall'inizio del suo processo di apprendimento del CM. Queste considerazioni suggeriscono che la nozione di motivazione linguistica applicata al CM, se considerata in termini di motivazione iconica, sia in grado di trascendere alcuni dei limiti insiti nell'applicazione della nozione negli studi afferenti alla LCA discussi nella precedente sezione. La prossima sezione è dedicata ad una breve rassegna degli studi in ambito pedagogico e acquisizionale applicati sul quadro cognitivo-funzionale allo studio dell'ordine delle parole.

3.2.1 *Rassegna della letteratura*

Le prospettive pedagogiche della letteratura sul quadro cognitivo-funzionale fondano la loro ragione di essere sulla considerazione che una didattica che sfrutti la marcata iconicità del cinese possa portare beneficio in termini di apprendimento. Tale beneficio è quindi fondato sulla nozione di motivazione linguistica, come generalmente inteso dalla letteratura afferente alla LCA. Di seguito sono presentati i principali studi impegnati a dimostrare o suggerire il potenziale del quadro cognitivo-funzionale in ottica pedagogica.

Gli studi di Jiang Wenying del 2009 e del 2017 sono i primi a dimostrare empiricamente la larga applicabilità dei principi iconici in ambito pedagogico del CM come L2. L'autrice (2009),

adottando l'approccio cognitivo-funzionale come base di lavoro, sviluppa una prima tassonomia esaustiva sui principi governanti l'ordine delle parole del CM, partendo dall'analisi di un corpus di apprendenti anglofoni di cinese come L2 di tre diversi livelli di competenza linguistica⁷⁷. Secondo Jiang, quasi l'80% degli errori contenuti nelle composizioni scritte che formano il corpus da lei raccolto sono causate da violazioni di due singoli principi iconici, il Principio di Sequenza Temporale (PST) ed il Principle of Whole Before Part (WBP), due principi regolanti l'ordine delle parole che riflettono rispettivamente due dimensioni basilari del mondo fenomenologico: quella temporale e quella spaziale⁷⁸. Il lavoro di Jiang, da cui ha preso ispirazione lo studio empirico presentato successivamente in questa ricerca, non fornisce motivazioni sulle ragioni che hanno portato il discente a commettere un errore sintattico: l'utilità del suo studio a fini pedagogici è quella di dimostrare il peso dei principi iconici e funzionali nel motivare esaustivamente eventuali agrammaticalità nell'interlingua del discente, armando di conseguenza il docente di lingua cinese con una consapevolezza linguistica utile "to teach word order more effectively" (Jiang 2009: 15) e per fornire feedback concettualmente accurati che non vadano a sviare i discenti sull'effettiva natura dell'errore. Jiang invoca quindi l'inclusione dei principi nell'ordine delle parole nei curricula di CM come L2, sottolineando come i libri di testo e più in generale gli approcci pedagogici tradizionali non facciano riferimento ai principi sottostanti il dominio cognitivo e funzionale. L'autrice propone di insegnare i principi concettuali (PST, WBP) ad un livello di competenza "intermedio", quando i discenti, esposti alla lingua per un periodo di tempo sufficiente, sono in grado di comparare cognitivamente la loro L1 (l'inglese) con la loro L2 (il CM). I principi funzionali (Principle of Communicative Dynamism, Principle of Focus), che Jiang riconduce al piano della pragmatica, andrebbero invece insegnati ad un livello di competenza linguistica "avanzata", quando il discente è in grado di padroneggiare la lingua sufficientemente per strutturare strategie comunicative e retoriche efficaci. Infine, il Principio

⁷⁷ Un'analisi critica della tassonomia verrà presentata nella sezione 5.1 e 5.2.

⁷⁸ Per una illustrazione esaustiva di tali principi si rimanda al secondo capitolo (rispettivamente sezione 2.1 e 2.2).

di Empatia, differentemente dagli altri principi, non necessiterebbe una illustrazione esplicita ma può venire acquisito inconsciamente dai discenti. In conclusione, l'autrice afferma che “in a pedagogical sense, the directness and explicitness in explaining word order errors achieved by employing this taxonomy cannot be achieved by relying on any other sources of errors available in the literature (p. 202)”.

In un articolo del 2017, ribadendo la necessità di inserire una didattica esplicita dei principi nella classe di cinese come L2, Jiang presenta una replica del suo studio del 2009. Lo studio conferma il primato del PST tra i principi di cui è composta la tassonomia: la violazione del singolo principio è in grado di motivare il 68% delle frasi errate raccolte per lo studio. In questo secondo studio il WBP è però secondo l'autrice in grado di motivare solo il 6% degli errori totali, dietro a principi che Jiang classifica come appartenenti al “dominio grammaticale”⁷⁹.

La grammatica pedagogica di Loar (2011), incentrata sulla sintassi, è il primo studio rivolto specificatamente a docenti di CM come L2 nel quale l'ordine delle parole è indagato sistematicamente ed esaustivamente da un punto di vista cognitivo-funzionale. Nella trattazione, Loar si serve sia dei principi cognitivi più citati nella letteratura afferente al quadro cognitivo-funzionale al CM (p. es. PST, PTSC, WBP, SP), come discusso nel secondo capitolo, sia di nozioni di origine funzionale (p. es. dinamismo comunicativo, dicotomia tema-commento e nozione di focus). L'opera dell'autrice ha genesi dalla convinzione di Rutherford (1988) per la quale il focus di una grammatica pedagogica dovrebbe fondarsi sulle proprietà inosservabili del linguaggio, ossia le strategie di concettualizzazione della realtà che governano il suo livello superficiale e manifesto. La descrizione grammaticale si fonda quindi su basi puramente motivazionali: la struttura superficiale della lingua manifesta già chiaramente la divisione delle singole categorie lessicali e una didattica cumulativa di tali componenti non è utile all'apprendimento: lo è concentrarsi invece sulle proprietà sistemiche sottostanti all'uso effettivo della lingua (Loar 2011: xvii). Questo *modus operandi*, secondo l'autrice,

⁷⁹ Riguardo all'inclusione di tale dominio nella tassonomia di Jiang si rimanda alla sezione 5.2.

è facilitato nel caso di una lingua dall'iconicità particolarmente manifesta come il CM. Loar concorda con la visione prevalente nell'LCA per la quale una didattica motivata sia più efficace rispetto ad una arbitraria:

[...] in this book, what the author endeavors to do is to give reasons, not just rules, for why Chinese syntax is structured and functions as it does. [...] rules are easier to apply if one knows about the general principles upon which they are based. [...] Therefore, when we know the reason or principle underlying the rule, at least, some of the arbitrariness of the rule disappears and word order study become easier. (Loar 2011: xviii-xix)

Anche Morbiato (2014, 2017, 2019, 2020a) sottolinea le potenzialità che i principi sono in grado di fornire in ambito glottodidattico, sia perché “their inherent iconic nature renders them easy to learn and remember” (2019: 99, cfr. anche 2020a: 329), sia perché in grado di svelare le differenze concettuali tra la lingua madre dei discenti e il CM come L2 (2014: 221). In particolare, nel suo studio del 2017, l'autrice conduce uno studio preliminare su un piccolo campione di apprendenti italiani di CM L2 al fine di dimostrare l'applicabilità dei principi organizzativi nell'ordine delle parole in chiave pedagogica. Uno degli obiettivi dello studio è quello di confermare l'ipotesi secondo la quale i discenti italiani incontrino una difficoltà maggiore nell'interpretazione di frasi in cui la mappatura del significato è riflessa in un ordine delle parole differente tra italiano e CM. Lo studio conferma come i discenti abbiano una particolare difficoltà nell'interpretazione di due costruzioni governate rispettivamente dal PST (verbi in sequenza in relazione causale) e dal WBP (ordine relativo delle espressioni spaziali) che implicano transfer negativi dalla loro L1. Morbiato (2017: 105) conclude quindi che “cognitive word order principles such as PST and WBP may constitute powerful tools in CLSA [Chinese as a Second Language Acquisition]”.

Hu (2022) propone un approccio cognitivo-funzionale nell'illustrazione didattica dell'ordine delle parole del CM, affermando come i materiali didattici usati nella classe di CM L2 facciano largo uso di nozioni prese in prestito da lingue morfologicamente ricche come quelle occidentali, che tuttavia mal si adattano a fornire una illustrazione chiara e motivata di modelli nell'ordine delle parole tipici del CM:

Thus, to have a better understanding of various Chinese order phenomena, our pedagogical explanations should focus on the mapping relationship between the Chinese conceptual viewpoints and the word ordering rather than presentations of structures with borrowed notion form totally different languages and with little relation to the Chinese conceptualized reality. (Hu 2022: 16)

Nel suo studio Hu si sofferma in particolare sulle costruzioni presentative, particolarmente adatte ad illustrare il potere esplicativo dei principi afferenti allo schema di CONTENIMENTO, ma anche del PST e del PTSC data la loro concettualizzazione spazio-temporale (cfr. sezione 2.1 e 2.2). L'autore nota come la maggior parte dei libri di testo rivolti ai principianti e le grammatiche pedagogiche non menzionano le motivazioni iconiche governanti le espressioni relative a concettualizzazioni spazio-temporali, fornendo unicamente illustrazioni fondate su modelli strutturali e formulaici, accompagnate nei libri di testo da esercizi non propriamente contestualizzati che portano ad una memorizzazione basata sull'arbitrarietà. Nella classe di CM L2, Hu propone quindi una illustrazione esplicita dei principi sottostanti il quadro cognitivo-funzionale, partendo dai livelli di competenza più elementare, con l'obiettivo in particolare di aumentare la consapevolezza linguistica e socioculturale dei discenti riguardo ai fenomeni grammaticali oggetto della didattica.

Lo studio quasi-sperimentale trasversale che chi scrive ha svolto e illustrato in Tucci (2021) cerca di fornire una risposta preliminare, seppur molto limitata e parziale, alle esortazioni in letteratura (cfr. Jiang 2009; Morbiato 2017; Hu 2022) a svolgere studi comparativi in cui l'efficacia di una didattica tradizionale e arbitraria è comparata con una fondata sull'illustrazione esplicita dei principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale. Lo studio, incentrato sugli errori nel posizionamento pre e post-verbale del sintagma locativo [*zai* 在+ luogo] nella lingua scritta, ha coinvolto 38 apprendenti madrelingua italiani di CM L2 di diversa competenza linguistica in una scuola secondaria di secondo grado italiana. I discenti sono stati divisi in due gruppi di pari numero: nel gruppo di controllo si è svolto un rinforzo didattico atto a illustrare il posizionamento del suddetto sintagma locativo in base a metodi e illustrazioni didattiche presenti nei principali libri di testo usate nella scuola secondaria italiana. Il gruppo sperimentale è stato invece sottoposto ad una didattica

motivata in termini di PST. I risultati del post-test, composto da quesiti di riordino delle parole e svolto direttamente in seguito alla fase didattica, hanno dimostrato come una maggioranza statisticamente rilevante di discenti del gruppo sperimentale abbia commesso meno errori rispetto quello di controllo nel posizionamento del sintagma locativo [*zai* + luogo] in relazione al verbo.

3.3 Sommario

In questa sezione si è tentato di presentare il potenziale pedagogico dell'approccio cognitivo-funzionale all'ordine delle parole CM, evidenziando come l'applicazione dei principi iconici alla pedagogia del CM come L2 sia del tutto in linea con gli assunti chiave alla base della nozione di motivazione linguistica come intesa dal filone di studi della LCA. La rassegna della letteratura sull'argomento presentata nella sezione 4.2.1 ha svelato la carenza di studi applicati in ottica glottodidattica atti a testare l'efficacia effettiva di una didattica che, se non fondata sui principi, perlomeno li integri al fianco di strategie più tradizionali nell'illustrazione della grammatica. Il tentativo fatto in Tucci (2021) apre la strada ad ulteriori studi trasversali che indaghino l'efficacia di una didattica che menzioni i principi nell'illustrazione di modelli specifici nell'ordine delle parole. Una risposta più esaustiva sul potenziale pedagogico dei principi può solo essere ricercata attraverso studi dal carattere longitudinale, soprattutto al fine di testare se essi siano realmente facili da ricordare e riutilizzare durante le varie fasi degli scambi comunicativi come ipotizzato in letteratura. Uno studio longitudinale condotto in un contesto di istruzione formale potrebbe adattarsi bene ad una didattica che possa sfruttare il potere esplicativo della totalità dei principi discussi nel precedente capitolo, considerato il loro potere nel vincolare l'ordine delle parole. Tuttavia, prima di imbarcarsi in studi di questo tipo, è imperativo costruire una tassonomia dei principi che possa essere sfruttata agevolmente in ambito pedagogico, ossia, che presenti una loro applicazione a diverse regolarità nell'ordine delle parole che sia semplice da comprendere per i discenti e, in parallelo, che sia facilmente illustrabile da parte dei docenti. Morbiato (2014: 221) nota inoltre come una revisione della tassonomia sia

necessaria anche dal punto di vista teorico, dato che molti principi citati in letteratura (cfr. ad esempio il sommario della sezione 2.2), pur derivando da concettualizzazioni comuni, sono di sovente citati separatamente. Nel prossimo capitolo si introdurrà il corpus negli errori dell'ordine delle parole da cui si è partito per costruire una tassonomia dei principi in ottica pedagogica, presentata nel capitolo 5.

Capitolo 4. Il corpus di errori nell'ordine delle parole di discenti italofofoni di CM L2

Il corpus di errori nell'ordine delle parole presentato in questo capitolo è stato appositamente raccolto per fungere da base empirica su cui costruire la tassonomia dei principi iconici presentata nel quinto capitolo del presente elaborato. Limitatamente alle nostre conoscenze, esso è il primo corpus appositamente dedicato specificatamente alla raccolta e alla identificazione degli errori nell'ordine delle parole commessi da apprendenti italofofoni di CM L2⁸⁰. È l'approccio trasversale e la metodologia di campionamento dei dati a qualificarlo vicino ai corpus di apprendenti, nozione definita come una raccolta di “continuous, spontaneous, contextualized, representative (near-)natural (written or spoken) data produced by foreign or L2 learners, and gathered through those activities which are ordinarily carried out in the teaching and learning of second/foreign languages” (Iurato 2022a: 714-5). Le finalità di raccolta evidenziano d'altra parte la sua natura pedagogica, inserendolo nel più ampio panorama dei corpus pedagogici, un'etichetta polivalente data a quei “corpus created for the purpose of teaching rather than for linguistic research” (cfr. Chambers 2015: 446)⁸¹. Il corpus è stato infatti specificatamente raccolto per prestarsi alla strutturazione di una tassonomia pedagogica di principi

⁸⁰ Per la precisione, come indicato da Iurato (2022a), al momento della trattazione, in letteratura, non esistono ancora corpus di lingua scritta o parlata prodotta da apprendenti italofofoni, se si esclude il progetto, ancora in corso al momento di questa trattazione, portato avanti dalla stessa autrice. Per un approfondimento sui *learner corpora* in lingua cinese e il loro utilizzo in ottica acquisizionale si rimanda a Iurato (2022a, 2022b).

⁸¹ Si noti che l'uso del termine “corpus pedagogico” è qui utilizzato unicamente riguardo alla finalità del presente corpus. Con questo termine la letteratura si riferisce generalmente a corpora indirizzati direttamente all'uso dei discenti e prevalentemente composti da dati estratti da parlanti madrelingua (cfr. Chambers 2015).

iconici nell'ordine delle parole utile ad essere riutilizzata da docenti e discenti in ambito glottodidattico. L'utilizzo pedagogico di questo corpus di apprendenti ha quindi un'applicazione indiretta: come suggerito da Granger (2015: 486), "In indirect applications, the learner corpora are for delayed rather than immediate pedagogical use: they are collected by academics or publishers to inform teaching or reference materials".

Gli errori nell'ordine delle parole raccolti nel corpus sono stati appositamente selezionati al fine di rispondere alle due seguenti domande di ricerca, centrali nel presente studio:

(RQ2) Come è possibile, partendo dai principi iconici discussi in letteratura, strutturare una tassonomia che sia in grado di motivare esaurientemente gli errori nell'ordine delle parole commessi da discenti italofofoni di CM come L2? Come è strutturata tale tassonomia? Alcune delle sue entrate detengono un potere esplicativo maggiore di altre sul piano glottodidattico?

(RQ3) Che peso detengono i singoli principi (e i loro eventuali sotto-principi) nel motivare gli errori presenti nel corpus? Qual è la loro frequenza assoluta, relativa e la loro dispersione? Come sono distribuiti a livello di competenza linguistica (anno di studi)?

Riguardo alla (RQ2), la nostra ipotesi di ricerca prevede che la totalità degli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus siano riconducibili alla violazione di principi di natura iconica. Ai quesiti contenuti in (RQ2) verrà data risposta nel capitolo 5. Riguardo alla risoluzione dei quesiti contenuti in (RQ3), subordinati all'avvenuta classificazione degli errori in base alla tassonomia presentata nel capitolo 5, si rimanda al capitolo 6.

4.1 Raccolta dati

Il corpus di apprendenti raccolto per lo studio, compilato durante il corso del 2022, è stato ricavato dall'analisi di 349 elaborati scritti, prodotti manualmente da studenti italofofoni del primo (N = 101), secondo (N = 116) e terzo (N = 114) anno di laurea triennale della facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano durante l'anno accademico

2016-2017. Sono stati esclusi dall'analisi le prove scritte composte da discenti italo-cinesi o di madrelingua non italiana.

Nella Tabella 3 si riporta, per ciascun anno di studio: una indicazione sul range di conoscenza linguistica dei partecipanti in termini di caratteri conosciuti, basata su una stima svolta in base ai contenuti affrontati in classe e relativamente ai caratteri contenuti nel libro di testo usato a lezione, la seconda edizione del *New Practical Chinese Reader* (Liu 2015) (1); le ore di lezione di lingua cinese totali che i discenti avrebbero dovuto frequentare durante il percorso accademico che li ha portati ad affrontare l'esame scritto (2)⁸²; il numero degli elaborati considerati per l'analisi (3); i caratteri totali dati dalla somma delle composizioni scritte (4); e la media dei caratteri per elaborato (5).

Tabella 3 - Campionamento del corpus

Anno di studi	Competenza (1)	Ore di lezione (2)	Elaborati (3)	Caratteri (4)	Media (5)
Primo	200-300	60	101	11.108	116,92
Secondo	500-700	60	117	22.288	190,49
Terzo	1000-1200	60	113	29.875	255,34
Totale			331	63.271	181,29

Il livello di competenza linguistica dei partecipanti è stato dunque stimato in base alla loro appartenenza ad anni di studio diversi, senza effettuare test aggiuntivi: il passaggio dal primo al secondo anno e dal secondo al terzo anno prevede in questo corso di studi universitari il superamento di tre prove d'esame differenti, una prova orale, una scritta e una di linguistica (una incentrata sulla fonologia del CM per il passaggio dal primo al secondo anno e una sulla sua morfosintassi per il passaggio dal secondo al terzo anno). Per quanto riguarda gli appartenenti al primo anno di studi il

⁸² Si noti tuttavia che la frequenza a lezione non è mai stata obbligatoria. Le 60 ore di lezione per il primo anno di studi erano suddivise in 20 ore di corso intensivo generale nel mese di settembre più 20 ore di grammatica e 20 ore di conversazione per il resto dell'anno accademico, per un totale di quattro ore a settimana. Le 60 ore di lezione per il secondo e terzo anno sono state suddivise in 20 ore di grammatica, 20 ore di conversazione e 20 ore di esercitazioni, per un totale di sei ore a settimana.

livello di competenza è dunque stato calcolato unicamente in base alle ore di lezione frequentate, come riportato nella Tabella 3.

Gli elaborati scritti, composti manualmente nell'anno accademico 2016-2017, erano parte di una prova di esame finale svolta durante due appelli diversi nel corso del suddetto anno accademico. Nella Tabella 4 sono riportati le tracce in base alle quali i partecipanti hanno sviluppato gli elaborati scritti preposti all'analisi. Ad ogni discente è stata data la possibilità di sviluppare liberamente l'elaborato scritto in base ad una tra le tracce proposte. Tutte le tracce sono state basate su argomenti svolti in classe durante l'anno accademico di riferimento e discussi nella collana dei libri di testo sopracitata. Trattandosi di una prova d'esame ufficiale, tutti i discenti hanno prodotto l'elaborato in un ambiente controllato atto a garantire l'autenticità di quanto scritto.

Tabella 4 - Sommario delle tracce scritte

<i>Anno</i>	<i>Tracce (1 a scelta per anno)</i>	<i>N. elaborati totali</i>
Primo	1. 我感冒了 'Ho preso il raffreddore'	22
	2. 我跟妈妈去商场买东西 'Vado con la mamma a fare compere'	57
	3. 一次生日聚会 'Una festa di compleanno'	8
	4. 我来介绍一下我的大学 'Presento la mia università'	14
Secondo	1. 请介绍一下你家的房子或者你租的房子 'Descrivi la casa della tua famiglia o quella in cui ti trovi in affitto'	48
	2. 记一次音乐会 'Ricordi di un concerto'	8
	3. 记一次旅行 'Ricordi di un viaggio'	61
Terzo	1. 我的兴趣与爱好 'I miei hobby e i miei interessi'	51
	2. 我的家 或者 我家的书房 'Casa mia' o 'lo studio di casa mia'	33

3. 谈谈中国人和意大利人休闲方式的异同 ‘Discuti delle somiglianze e differenze nei modi in cui italiani e cinesi passano il tempo libero’	14
4. 我的房间 ‘La mia camera’	16
<hr/>	
Elaborati totali	331
<hr/>	

4.2 Quadro teorico e metodologia nello studio degli errori

Il quadro metodologico prescelto per lo studio in oggetto è modellato su quelli afferenti all’Analisi degli Errori (AE). Il filone di studi sull’AE nasce nel contesto della Analisi Contrastiva (AC) a partire dagli studi di Corder (1967, 1971, 1981 *inter alia*). Corder critica la natura non empiricamente applicata della AC, opponendosi alla visione che considera gli errori prevalentemente alla luce delle interferenze della L1 del discente. Lo studioso fornisce un’interpretazione innovativa degli errori, visti come una prova immediata per comprendere le strategie di processazione e acquisizione in atto nella mente di chi apprende una L2. Il focus dell’analisi passa dunque dalla lingua alle necessità del discente, che diventa il principale oggetto dell’azione glottodidattica. In base agli obiettivi della ricerca, Keshavarz (2011: 58-61) propone la divisione degli studi afferenti alla AE in due filoni distinti: quello teorico, che si occupa di ricercare le cause che portano il discente all’errore, e quello applicato, che è invece impegnato a ricercare soluzioni didattiche ed organizzative utili a minimizzare o prevenire gli errori nell’interlingua del discente. La metodologia nell’identificazione e nella classificazione degli errori può essere la medesima per entrambi i filoni di studio, ciò che cambia è dunque quello che lo studioso si propone di fare con i dati raccolti. Il presente studio si inserisce nel filone degli studi applicati afferenti alla AE. Il suo obiettivo non è quello di indagare lo sviluppo dell’interlingua del discente in prospettiva acquisizionale, ma ci si propone di fornire una panoramica sulle capacità esplicative dei principi discussi nel secondo capitolo in ottica pedagogica, dimostrando

come la loro violazione sia in grado di motivare la totalità degli errori nell'ordine delle parole raccolti nel corpus.

La metodologia negli studi in seno alla AE tende a conformarsi a quella enunciata da Corder (1974), che si può suddividere in cinque passaggi distinti: la raccolta dei dati da sottoporre all'analisi, l'identificazione degli errori, la descrizione degli errori, la diagnosi (o spiegazione) degli errori e la valutazione degli errori. Le procedure di raccolta dei dati per il presente studio sono state delineate nella sezione precedente (4.1), mentre il passaggio della valutazione degli errori, come suggerito nello studio di Jiang (2009) su cui si modella la metodologia del presente studio, è superflua nella creazione di una tassonomia sugli errori nell'ordine delle parole e non verrà quindi preso in considerazione⁸³.

4.2.1 Metodologia di identificazione degli errori

L'unità di misura adottata per l'identificazione degli errori nel presente studio è la frase. L'identificazione ha coinvolto unicamente gli errori nell'ordine delle parole trovati nel corpus, e sono quindi stati esclusi errori di diversa natura come quelli di natura morfologica, ossia interni ad un singolo lessema (p. es. errori di posizionamento dei singoli caratteri nella costruzione della parola). Frasi contenenti errori come quelle elencate in (82), create da chi scrive a scopo esemplificativo, non sono dunque state classificate come agrammaticalità o inappropriatezze nell'ordine delle parole.

(82) a. *我是意大利大人

Wo shi Yilidaren

Senso inteso: 'Sono italiano'

b. *他很合适我

Ta hen heshi wo

Senso inteso: 'Lui è molto adatto a me'

⁸³ Quest'ultimo passaggio prende in considerazione l'effetto che gli errori hanno sulla comprensione del messaggio da parte del destinatario o su come quest'ultimo possa rispondere in termini affettivi verso chi ha commesso l'errore, in base ad esempio alla sua percepita gravità (cfr. Ellis 1994).

c.* 她妈妈中是国人

Ta mama zhong shi guoren

Senso inteso: ‘Sua mamma è cinese’

L’errore in (82a) è relativo all’ordine interno dei caratteri componenti il singolo morfema *Yidali* 意大利 (Italia), e non si qualifica dunque come errore nell’ordine delle parole. L’errore in (82b) è relativo all’impiego dell’aggettivo *heshi* 合适 (adatto, appropriato) in una costruzione grammaticale in cui il termine da utilizzare per preservare il significato della frase come da traduzione in italiano è il verbo *shihe* 适合 (essere adatto, appropriato), lessema composto dall’inversione dei due caratteri. Un’opzione possibile in questa istanza sarebbe quella di mantenere il lessema *shihe* ed il significato della proposizione utilizzando una costruzione alternativa, come nella parafrasi in *ta dui wo hen heshi* 他对我很合适 (è adatto a me). Trattandosi chiaramente di un errore di natura lessicale, in queste istanze, qualora possibile, si è deciso di far prevalere l’utilizzo della costruzione grammaticale prescelta dal discente, non stravolgendo l’ordine dei costituenti dell’intera costruzione. Un errore di questo tipo non è dunque stato considerato come un errore nell’ordine delle parole. Infine, l’errore in (81c) è dovuto dall’inserimento del verbo *shi* 是 (essere) all’interno di un SN, *Zhongguoren* 中国人 (persona cinese). In questa bizzarra istanza, pur comprendendo piuttosto chiaramente cosa intendesse comunicare il nostro discente immaginario, è difficile identificare formalmente un morfema classificabile come “parola”. Errori di questo tipo sono stati dunque parificate alle agrammaticalità interne riguardanti un singolo lessema, e non sono dunque state classificate come errori nell’ordine delle parole. Sono d’altra parte state conteggiate come frasi con un ordine delle parole agrammaticale le istanze in cui il discente abbia prescelto un ordine delle parole erroneo a fianco dell’impiego di altre tipologie di agrammaticalità come omissioni di morfemi funzionali, l’aggiunta di lessemi non richiesti o errori di natura lessicale. Si prendano ora in considerazione gli errori in (83), anch’essi ideati puramente a scopo esemplificativo. L’errore in (83a) è dovuto dall’omissione della

preposizione *zai* 在 (a, in) prima dell'SN Beijing (Pechino), con cui dovrebbe formare un sintagma preposizionale ubicato in posizione preverbale in termini di PST. Tale agrammaticalità è dunque unicamente relativa ad un errore di omissione. L'errore in (83b) è d'altra parte classificabile come un errore nell'ordine delle parole: anche in questa istanza notiamo la mancanza della preposizione *zai* prima della sua testa *Beijing* ma, differentemente dall'errore in (83a), anche quest'ultima è posizionata erroneamente in posizione post-verbale. Ad un errore di omissione si aggiunge quindi anche uno nell'ordine delle parole.

(83) a. *他北京工作

Ta Beijing gongzuo

b. *她工作北京

Ta gongzuo Beijing

Senso inteso: 'Lavora a Pechino'

Anche l'errore in (84) è causato da due diverse agrammaticalità: la prima è riconducibile dall'aggiunta di un morfema non necessario all'interno della proposizione (il numerale *yi* —, 'uno'), che non va d'altra parte a compromettere l'interpretazione voluta da chi scrive; la seconda da un ordine delle parole erroneo relativamente all'ordine modificatore-testa dell'SN *wo pengyou de shengri* 我朋友的生日 (il compleanno del mio amico). Una istanza di questo tipo, dato che l'aggiunta di un morfema non è andata a inibire l'interpretazione generale del senso della frase, è stata quindi conteggiata come contenente un errore nell'ordine delle parole.

(84) *明天是一生日的我朋友

Mingtian shi yi shengri de wo pengyou

Senso inteso: 'Domani è il compleanno di un mio amico'

Entrambi gli esempi proposti in (85) presentano un errore di natura lessicale incassato in uno nell'ordine delle parole. In (85a) l'errore lessicale è dovuto dall'utilizzo del pronome interrogativo *nar* 哪儿 (lett. 'dove') al posto del deittico locativo *nar* 那儿 (là, lì); in (85b) è dovuto dall'utilizzo del pronome interrogativo *shenme shihou* 什么时候 (quando) al posto dell'espressione ...*de shihou* 的时候 (quando). Risolto l'errore lessicale, permane in entrambe le istanze l'errore nell'ordine delle parole: in (85a) l'SP locativo *zai nar* 在那儿 va posizionato prima del verbo (cfr. 85a'), mentre in (85b) *de shihou* 的时候 deve seguire l'SV *kan shu* 看书 in quanto sua testa (cfr. 85b'). Istanze di questo tipo, nelle quali la presenza di uno o più errori lessicali non oscura il contenuto proposizionale della frase, sono state conteggiate come contenenti errori nell'ordine delle parole.

(85) a. *我读书在哪儿

Wo du shu zai nar

a'. 我在那儿读书

Wo zai nar dushu

Senso inteso: 'Studio là'

b. *我什么时候看书喜欢在家里

Wo shenme shihou kan shu xihuan zai jiali

b'. 我看书的时候喜欢在家里

Wo kan shu de shihou xihuan zai jiali

Senso inteso: 'Quando leggo mi piace stare a casa'

È necessario infine evidenziare come alcune agrammaticalità possano complicare il processo di classificazione sulla natura dell'errore, ad esempio quando sono ammesse più costruzioni grammaticali idonee a correggere la forma di uno stesso contenuto proposizionale. Si prenda ad esempio l'errore in (86).

(86) *她说汉语得很好

Ta shuo Hanyu de hen hao

Senso inteso: ‘Parla bene cinese’

L’agrammaticalità contenuta in questa frase è risolvibile con almeno due costruzioni differenti: (a) *Ta shuo Hanyu shuo de hen hao* 她说汉语说得很好 e (b) *Ta Hanyu shuo de hen hao* 她汉语说得很好. Se si decidesse di prendere come termine di paragone grammaticale l’ordine proposto in (b), l’errore verrebbe conteggiato come uno derivante da un ordine delle parole erroneo, dato che la semplice anteposizione dell’oggetto *Hanyu* (lingua cinese) rispetto al verbo produce una frase formalmente corretta. D’altra parte, se comparato con l’ordine in (a), l’agrammaticalità in (86) verrebbe classificata semplicemente come un errore di omissione del verbo *shuo*. Si noti d’altra parte che le due costruzioni hanno una valenza pragmatico-discorsiva differente: se la (a) è identificabile come una costruzione non marcata, la (b) presenta un ordine marcato data la tematizzazione dell’oggetto *Hanyu*. Di fronte a istanze di questo tipo, al fine di risalire alla natura dell’errore, è stato imperativo analizzare l’agrammaticalità presentata dalla frase all’interno del contesto in cui è essa è stata utilizzata. Ad esempio, nel caso di (86), una correzione ‘non marcata’ come quella proposta in (b) è stata prescelta unicamente nel caso in cui la tematizzazione dell’oggetto sia giustificata dal contesto testuale in quanto informazione già data o, più in generale, se risulta strettamente riconducibile alle tematiche discusse nelle precedenti proposizioni.

Passiamo ora a chiarire brevemente cosa si intende con il termine “errore” nel presente studio. Un errore, generalmente definito come una devianza dalla norma linguistica, è stato definito tale quando l’errato posizionamento di una parola ha prodotto una frase agrammaticale od inappropriata. Con “appropriatezza” si intende quanto considerato da Jiang (2009) nel suo studio, ossia, una frase è definita inappropriata se, pur grammaticalmente corretta se considerata isolatamente, non è appropriata nei confronti del contesto linguistico in cui è situata⁸⁴. Il processo di identificazione degli

⁸⁴ La distinzione tra un errore dovuto da agrammaticalità e appropriatezza ricalca, rispettivamente, la distinzione di Corder (1981) tra *overt errors* e *covert errors*.

errori, in particolare quelli inappropriati, richiede dunque di comprendere le intenzioni comunicative del discente, comparandole con il suo output effettivo. Nelle parole di Corder (1981: 37): “We identify errors by comparing original utterances with what I shall call reconstructed utterances, that is correct utterances having the meaning intended by the learner”. Per garantire la veridicità dei dati da sottoporre all’analisi e la corretta interpretazione del senso sottostante all’output del discente, il processo di identificazione degli errori nell’ordine delle parole presenti nel corpus è stato replicato su un campione casuale di circa il 30% (N = 99) degli elaborati preposti all’analisi da un docente madrelingua cinese. La percentuale di concordanza tra le rilevazioni dei due valutatori sulla percentuale di campioni considerati è stata attestata al 97,5% per il primo anno, all’94% per il secondo anno e al 97,6% per il terzo anno, garantendo l’affidabilità del processo di identificazione degli errori.

Per ogni errore nell’ordine delle parole è stata inoltre fornita la ricostruzione grammaticale della frase, prodotta da parte di un docente di lingua cinese madrelingua. La trascrizione della totalità delle frasi errate e la loro relativa ricostruzione è inclusa nell’appendice al presente studio.

Nella Tabella 5 sono stati riportati gli errori totali trovati in seguito all’analisi degli elaborati raccolti per lo studio. Dagli elaborati prodotti dai discenti al primo anno di studio (N = 101) si sono ricavati 123 errori, da quelli dei discenti del secondo anno (N = 117) si sono ricavati 247 errori e da quelli del terzo anno (N = 113) 257, per un totale di 627 errori nell’ordine delle parole (1)⁸⁵. Nella tabella sono altresì stati indicati la media degli errori per ciascun anno di studi per elaborato (2), la mediana (3), la deviazione media assoluta (4), la deviazione standard (5) e la media relativa degli errori per ogni 1000 caratteri (7). I valori degli indicatori (4) e (5) rivelano che la dispersione degli errori tra gli elaborati è piuttosto contenuta per ciascun anno di studi, pur aumentando di anno in anno.

Tabella 5 - Identificazione degli errori

⁸⁵ Si noti che una singola frase errata può contenere uno o più errori nell’ordine delle parole, identificati in termini di grammaticalità o appropriatezza. Un conteggio del totale delle frasi errate ricavate dal corpus non è stato incluso nello studio, perché ritenuto superfluo nei confronti dei successivi passaggi di descrizione e spiegazione degli errori.

Anno	Elaborati	Caratteri	Errori	M	Me	DMA	SD	E*1k/C
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Primo	101	11.108	123	1,22	1	0,94	1,17	11,07
Secondo	117	22.288	247	2,11	2	1,36	1,76	11,08
Terzo	113	29.875	257	2,27	2	1,61	2,11	8,60
Totale	331	63.271	627	1,89	1	1,35	1,80	9,90

4.2.2 Metodologia di descrizione degli errori

La descrizione degli errori si svolge in base ad una loro classificazione, svolta in base agli obiettivi di ricerca prefissati. Ellis (1994) sintetizza le metodologie di classificazione dividendole in tre tipologie principali: quelle sulle strategie superficiali (1), quelle sulle categorie linguistiche (2) e quelle su basi sistematiche (3). Le classificazioni in (1) e (2) pertengono al livello linguistico e non prendono in considerazione le strategie mentali del discente (cfr. Ellis 1994). La (1) divide infatti la natura degli errori in base a criteri come l'omissione o addizione di una unità linguistica, l'uso di una forma errata a livello morfologico o strutturale (*misinformations*) ed un errato ordinamento nelle parole (*misordering*). Questa classificazione preliminare può però aprire la strada verso una classificazione successiva (del tipo (2) o (3), cfr. Corder 1981). La (2) vede tradizionalmente la classificazione degli errori in base a categorie formali della lingua, come la divisione in classi lessicali alla base della divisione delle unità linguistiche preposte nelle grammatiche pedagogiche tradizionali. Le strategie su base sistematica (3) si riferiscono invece ad una classificazione coniata dallo stesso Corder (1974) che prende in considerazione gli errori da parte del discente in parallelo agli stadi di sviluppo connessi alla sua conoscenza e competenza della lingua target.

Nello studio in oggetto, la classificazione in (1) è superflua in quanto durante il processo di identificazione degli errori si sono presi in considerazione solo quelli che riguardano un ordinamento errato delle parole (cfr. sezione successiva), mentre la classificazione in (3), che prevede necessariamente delle interviste mirate ai discenti per risalire alla causa che ha portato all'errore (cfr.

Ellis 1994: 56), va oltre gli obiettivi di ricerca. La tipologia prescelta dallo studio è conforme quindi con le caratteristiche della classificazione in (2) ma, d'altra parte, ci si propone di classificare gli errori non unicamente in base a categorie formali (cfr. sezione 4.3), come generalmente svolto in approcci tradizionali alla AE, ma dal punto di vista cognitivo-funzionale, in base alla violazione dei principi iconici governanti la struttura sintattica del CM (cfr. capitolo 5). Le motivazioni nell'utilizzo di questo approccio, come già ampiamente discusso nei precedenti capitoli, evidenziano la natura applicata di questo studio: una tassonomia di principi iconici può fornire prospettive inedite in ambito glottodidattico, dal quale strutturare interventi pedagogici atti a migliorare l'apprendimento dell'ordine delle parole o aiutare il docente a correggere in modo più efficace gli errori nell'interlingua dei discenti.

4.2.3 Metodologia di diagnosi degli errori

Il passaggio di diagnosi (o spiegazione) dell'errore si distingue normalmente da quello di descrizione in quanto "One may at least describe errors without recourse to causal consideration" (Abbott 1980: 133). Tale passaggio, nella maggioranza della letteratura sul tema, si sofferma infatti sulle motivazioni che hanno condotto il discente a commettere un errore, ed è quindi quello più importante in ottica acquisizionale. La letteratura sul tema è solita dividere le cause che hanno portato il discente all'errore classificandoli in base a quattro diverse tipologie (James 1998: 178-179): errori interlinguistici, errori intralinguistici, errori indotti e errori basati su strategie comunicative. Gli errori interlinguistici sono quelli dovuti all'interferenza della L1: si tratta dei transfer negativi già largamente discussi dagli approcci afferenti alla AC. Quelli intralinguistici sono invece causati da una scarsa conoscenza del discente relativamente alle regole della L2, e sono quindi riconducibili ad una applicazione erronea delle strategie di apprendimento⁸⁶. Con il termine "indotti" ci si riferisce

⁸⁶ Per una ulteriore classificazione di questa tipologia di errori si rimanda a Richards (1974).

invece agli errori riconducibili a cause interne al contesto di apprendimento (p.es. la classe di lingua) piuttosto che a quelli derivanti da una scarsa conoscenza delle strutture della L2. James (1998: 189) identifica la causa di questa tipologia di errori nel “being misled by the ways in which teachers give definitions, examples, explanations and arrange practice opportunities”. Anche i materiali usati nella didattica, come i libri di testo, possono di fatto contenere illustrazioni fuorvianti in grado di indirizzare i discenti a errori classificabili in questa tipologia. Infine, gli errori basati su strategie comunicative si riferiscono generalmente alle strategie di compensazione messe in atto dai discenti quando consci di non saper produrre la forma corretta nella L2 (p. es. il ricorso alla parafrasi o all’approssimazione).

Jiang (2009: 132-133), oltre a sottolineare la difficoltà sottostante questa classificazione a livello applicato (ossia, è sempre difficile avere la certezza sulle cause che hanno portato il discente all’errore), evidenzia come l’utilizzo di queste quattro categorie nella processo di diagnosi detenga una scarsa utilità in ottica pedagogica: “The four error sources, although enlightening theoretically, are too general to provide effective account for Chinese L2 word order errors for language teachers and learners to make use of”. Come già ribadito precedentemente, il presente studio ha in comune con quello di Jiang la classificazione degli errori in base alla violazione dei principi iconici governanti l’ordine delle parole, e non si sofferma dunque sulle cause che hanno portato il discente a commettere l’errore. Jiang nota a ragione come una descrizione di questo tipo consideri inevitabilmente tutti gli errori come classificabili unicamente in termini intralinguistici: un dato errore è ricondotto ad una violazione di un principio iconico interno alla lingua, anche se le cause reali che hanno portato il discente all’errore sono dovute a motivazioni interlinguistiche o di altra natura.

Il processo di classificazione su base iconica è stato replicato da un docente italofono di CM istruito sui principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale al CM. Per il calcolo dell’*inter-rater agreement* si sono presi in considerazione il 100% degli errori totali (N= 600). La percentuale di concordanza nell’identificazione della tipologia su base iconica tra i due revisori ha raggiunto il 97.83% (587/600), garantendo l’affidabilità del processo di classificazione.

Concludendo, si può dunque affermare che nel presente studio, come in Jiang (2009), non è stato incluso il passaggio di diagnosi dell'errore nel senso tradizionalmente inteso nella letteratura afferente all'AE, non essendo funzionale agli obiettivi della creazione di una tassonomia di principi iconici da sfruttare in ottica pedagogica. L'approccio di descrizione dell'errore è però svolto dal punto di vista dell'iconicità sottostante ai principi afferenti al quadro cognitivo-funzionale discussi nel secondo capitolo. Si tratta di un punto di vista teorico specifico e difficilmente applicabile alle lingue occidentali perché creato *ad hoc* per motivare l'ordine delle parole del CM, lingua dalla marcata iconicità ed in grado di accomodare con un elevato grado di trasparenza le motivazioni iconiche sottostanti ai principi (cfr. capitolo 1 e 2).

4.3 Classificazione formale degli errori

Prima di discutere delle strategie di sviluppo di una tassonomia dei principi iconici nella descrizione degli ordini delle parole, svolta nel quinto capitolo dell'elaborato, si è altresì deciso di classificare gli errori presenti nel corpus in ottica formale. Dal punto di vista pedagogico, una classificazione di questo tipo può infatti fungere, per il docente di CM non abituato ad una didattica che sfrutti l'iconicità strutturale, come un utile punto di partenza dal quale applicare una didattica che sfrutti il potere motivazionale dei principi cognitivi discussi nel secondo capitolo. Tradizionalmente, la presentazione della grammatica del CM sui sillabi e i libri di testo è infatti improntata su criteri di classificazione formali, che rimandano ad etichette usate nell'illustrazione delle lingue europee. Da ciò ne consegue che la progettazione didattica nell'illustrazione della grammatica sia tendenzialmente indirizzata verso una suddivisione fondata sulle parti del discorso o su costruzioni e fenomeni grammaticali specifici, considerate da un punto di vista analitico e particolare. Presentare le potenzialità motivazionali dei singoli principi applicandole ad una classificazione formale può dunque essere d'aiuto al docente per sapere quando, durante l'iter di progettazione didattica ispirato a materiali didattici tradizionali, presentare come iconicamente motivati specifici segmenti di lingua.

Inoltre, l'integrazione di una classificazione formale ad una iconica può essere utile per il docente di CM abituato ad approcci formali nell'illustrazione della grammatica a familiarizzare con l'ampio potere motivazionale dei principi, dimostrando come essi siano in grado di motivare gli errori di posizionamento di costruzioni e parti del discorso differenti. Nel quinto capitolo, in seguito alla definizione di una tassonomia di principi iconici, verrà dunque illustrato il peso che i singoli principi detengono nel motivare errori riguardanti 11 diverse categorie formali identificate qui di seguito. La definizione delle categorie è risultante all'analisi del corpus e segue modelli di suddivisione formalistici comunemente contenuti nei materiali didattici ad ausilio dell'apprendimento del CM come grammatiche, libri di testo e sillabi. Esse includono errori nell'ordine delle parole riguardanti: (1) l'ordine base non marcato SVO⁸⁷; (2) i costituenti interni dei sintagmi nominali; (3) i sintagmi preposizionali preverbal; (4) i complementi post-verbal; (5) gli avverbi; (6) i sostantivi di tempo; (7) le particelle aspettuali e modali; (8) i verbi modali; (9) le congiunzioni; (10) la costruzione della frase complessa (relazioni di subordinazione); (11) la giustapposizione dei sintagmi nominali. Nella Tabella 6 sono stati riportati le frequenze assolute delle sopracitate categorie oggetto dell'errore per ciascun anno di studio, mentre il grafico nella Tabella 6 rappresenta visualmente il peso percentuale di ogni categoria sul totale degli errori per ciascun anno di studi.

Tabella 6 - Classificazione formale degli errori: Frequenza e percentuale assoluta

	1° anno (%)	2° anno (%)	3° anno (%)	TOT
(1) SVO	3 (2,43)	12 (4,86)	17 (6,61)	30 (4,78)
(2) SN	13 (10,57)	34 (13,77)	42 (16,34)	89 (14,19)
(3) SGP	32 (26,01)	34 (13,77)	27 (10,50)	93 (14,83)
(4) COMP	2 (1,62)	28 (11,34)	25 (9,72)	54 (8,61)
(5) AVV	34 (27,64)	35 (14,17)	55 (21,4)	124 (19,77)

⁸⁷ Tale etichetta include anche inapproprietezze nell'utilizzo dell'ordine SOV quando l'ordine più naturale delle parole richiede il posizionamento preverbale dell'oggetto tramite la preposizione *ba* 把.

(6) TMP	8 (6,50)	13 (5,26)	6 (2,33)	28 (4,47)
(7) PAR	7 (5,69)	35 (14,17)	3 (1,16)	45 (7,18)
(8) MOD	1 (0,81)	4 (1,62)	1 (0,38)	6 (0,96)
(9) CON	0 (0,00)	2 (0,81)	11 (4,28)	13 (2,07)
(10) RS	16 (13,00)	24 (9,72)	53 (20,62)	93 (14,83)
(11) GS	7 (5,69)	26 (10,53)	17 (6,61)	50 (7,97)
TOT	123 (100%)	247 (100%)	257 (100%)	627 (100%)

Una classificazione di questo tipo non è ovviamente esaustivamente illustrativa a livello acquisizionale, sia perché basata su categorie generali piuttosto che su specifiche costruzioni grammaticali, sia poiché il numero degli errori per ciascuna categoria è dipendente dal differente livello di competenza linguistica dei discenti per ciascun anno di studio. Essa non è dunque utile per comprendere la difficoltà relativa di una singola componente rispetto ad altre ma, in ottica pedagogica, può essere rivelatrice delle categorie più problematiche trasversalmente a ciascun livello di conoscenza della lingua target. Tale classificazione verrà ripresa più puntualmente nella sezione 6.1, quando le frequenze relative sulle violazioni dei principi verranno affiancate a quelle riguardanti le categorie formali delle parole interessate dagli errori.

Capitolo 5. Una tassonomia pedagogica dei principi iconici nell'ordine delle parole

Nel presente capitolo verrà presentata la tassonomia di principi iconici nell'ordine delle parole costruita in base agli errori trovati nei dati sottoposti all'analisi presentati nel precedente capitolo. Il fine principale della tassonomia è quello di informare i docenti di lingua cinese, partendo dagli errori prodotti dai discenti, riguardo alle potenzialità didattiche di mostrare l'ordine delle parole del CM

come iconicamente motivate. La sua strutturazione ha come principale e necessario punto di riferimento quella presentata in Jiang (2009), ad oggi la sola tassonomia di orientamento cognitivo-funzionale fondata sui principi nell'ordine delle parole del CM. La prima sezione del presente capitolo è dunque dedicata a presentare nel dettaglio la tassonomia di Jiang, mentre la seconda si concentra nel sondare le principali problematicità di quest'ultima. Nella terza sezione si illustrano le linee guida adottate per la creazione di una nuova tassonomia di principi iconici. La quarta e ultima sezione è dedicata infine all'illustrazione dei principi in essa contenuti partendo dal corpus di errori nell'ordine delle parole introdotto nel precedente capitolo.

5.1 La tassonomia di Jiang (2009)

In questa sezione si illustrerà più nel dettaglio la strutturazione della tassonomia sviluppata nello studio di Jiang (2009), già citata in varie sezioni del presente elaborato. Jiang (2017: 164) riassume la struttura e la funzione primaria della tassonomia con le seguenti parole:

The taxonomy, on the one hand, organizes Chinese word order principles and sub-principles into a logical system. On the other hand, it also puts all the L2 Chinese word order errors into the same system according to which principle or sub-principle they violate, respectively. Therefore, this taxonomy organizes Chinese word order principles and sub-principles, and those L2 Chinese word order errors violating these word order principles and sub-principles, into one formal system of classification. Through the classification, explicit description of various Chinese L2 word order errors is achieved, and specific sources of these errors are traced⁸⁸.

La strutturazione della tassonomia ha origine a partire dalla tassonomia di Ko (1997), che l'autrice ritiene tuttavia essere troppo limitata nel motivare la totalità degli errori presenti nei dati preposti all'analisi. Al fine di porre rimedio a tali mancanze, Jiang si rivolge dunque ai principi nell'ordine delle parole afferenti al quadro cognitivo-funzionale, soffermandosi in particolare sulla loro

⁸⁸ Si rimanda alla sezione 4.2.1 riguardo a quanto l'autrice intende per "specific source of errors" e le metodologie di classificazione degli errori.

interpretazione e suddivisione negli studi di Ho (1993) e Hu (1995). L'autrice ricorda come la sua tassonomia sia flessibile, essendo costruita su base empirica: essa è “an open-ended rather than a closed system because new categories can be easily added as necessary” (Jiang 2017: 165).

5.1.1 I principi fondanti e la divisione in domini

Nella tassonomia cognitivo-funzionale di Jiang (2009) l'autrice classifica gli errori nell'ordine delle parole ricavati dall'analisi di un corpus scritto secondo la violazione di principi afferenti a quattro diversi domini: il dominio grammaticale (*Grammatical domain*), il dominio cognitivo (*Cognitive domain*), il dominio funzionale (*Functional domain*) ed il dominio socioculturale (*Sociocultural domain*). La divisione dei principi nei primi tre domini è ispirata allo studio di Hu (1995), mentre l'aggiunta del quarto dominio, quello socioculturale, compare unicamente nella tassonomia di Jiang ed include un singolo principio, il Principio di Empatia citato in Ho (1993) (cfr. sezione 2.5). Secondo i due autori, i principi afferenti al dominio concettuale pertengono al livello cognitivo (una prospettiva non oggettivista della cognizione coerentemente con gli assunti alla base della LC), mentre quelli funzionali riguardano il livello pragmatico. Il dominio grammaticale si riferisce invece a principi che si manifestano prevalentemente attraverso regole sintattiche (Hu 1995: 28; Jiang 2009: 152). Si tratta dunque di principi concettuali ormai grammaticalizzati attraverso processi di convenzionalizzazione, nei quali non è più manifesta l'iconicità extralinguistica che caratterizza i principi afferenti al dominio concettuale e funzionale. Nella Tabella 7 sono riportati i principi dell'ordine delle parole secondo la divisione proposta da Jiang (2009: 149) e da Hu (1995: 32).

Tabella 7 - I domini e i principi nell'ordine delle parole in Hu (2005) e Jiang (2009)

Dominio	Hu (1995)	Jiang (2009)
----------------	------------------	---------------------

1. Concettuale	1. Principle of Temporal Sequence 2. Whole-Before-Part 3. Container-Contained 4. Principle of Temporal Scope 5. Ground-Figure 6. Background-Foreground	1. Principle of Temporal Sequence 2. Whole-Before-Part 3. Container-Contained 4. Trajector-Landmark
2. Grammaticale	1. Modifier-Before-Head	1. Modifier-Before-Head 2. Greenberg Pattern Principle
3. Funzionale	1. Principle of Communicative Dynamism 2. Principle of Focus 3. Principle of Perspective Taking 4. Principle of Functional Sentence Perspective 5. Principle of Coherence and relevance	1. Principle of Communicative Dynamism 2. Principle of Focus
4. Socioculturale		1. Empathetic Principle

L'assenza, nella classificazione di Jiang, di alcuni principi afferenti al dominio cognitivo citati in Hu dipende dal fatto che la classificazione di quest'ultimo non è di natura gerarchica: il Principle of Temporal Scope (1.4 in Hu) è ad esempio in Jiang un sotto-principio del WBP, mentre il Principle of Background-Foreground (1.6 in Hu) è una istanziazione del WBP dalla prospettiva della struttura informativa. Il Ground-Figure (1.5 in Hu) è invece sovrapponibile con la logica, seppur speculare, alla base del Trajector-Landmark (1.4 in Jiang, cfr. sezione 2.3). Per quanto riguarda invece la mancanza di diversi principi afferenti al dominio funzionale citati in Hu (3.3, 3.4, 3.5), Jiang (2009: 84) afferma che i principi 3.4 e 3.5 sono stati esclusi dalla propria tassonomia poiché considerabili solo a partire dall'analisi di un corpus di dati orali, e che il 3.3 sia invece riconducibile al Principle of Communicative Dynamism (3.1 in Jiang e Hu)⁸⁹. Più in generale, è necessario evidenziare che la classificazione di Jiang, differentemente da quella di Hu, si muove a partire da basi empiriche, ed include dunque solo principi in grado di motivare gli errori nell'ordine delle parole trovati nei dati raccolti ai fini della classificazione. Ad esempio, l'aggiunta di un nuovo principio nel dominio grammaticale, il Greenberg-Pattern Principle (GPP), regolante l'ordine canonico delle parole

⁸⁹ Per ulteriori dettagli riguardo alle differenze nelle classificazioni di Hu e Jiang si rimanda a Jiang (2009: 84).

permettibili in CM ([S]VO, SOV, OV[S]), è conseguente al ritrovamento di errori non motivabili, secondo l'autrice, in base alla violazione dei principi citati in Hu. Nella versione finale della tassonomia (cfr. Tabella 8 nella prossima sotto-sezione), compilata al seguito dell'analisi del corpus di errori, non compare inoltre il Principio del Trajector-Landmark, proprio perché l'autrice non riconduce alcun errore presente nel corpus ad una sua violazione.

5.1.2 *L'aggiunta dei sotto-principi e delle loro tipologie*

I singoli principi afferenti al dominio concettuale e a quello grammaticali sono ulteriormente divisi da Jiang in differenti sotto-principi, come illustrato nella Tabella 8, in cui si riporta la versione finale della tassonomia cognitivo-funzionale degli errori nell'ordine ricavata dall'autrice a seguito dell'analisi del corpus di errori scritto raccolto per lo studio (cfr. Jiang 2009: 176). Jiang assegna due sotto-principi per il GPP (1.1 e 1.2), due per il MBH (2.1 e 2.2), sei per il PST (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6) e quattro per il WBP (4.1, 4.2, 4.3 e 4.4). La totalità dei sotto-principi del PST è estrapolata dalla sotto-classificazione operata in Ho (1993), mentre i sotto-principi afferenti agli altri principi sono aggiunti dalla stessa Jiang in seguito all'analisi del corpus scritto di errori raccolto ai fini dello studio⁹⁰. I due sotto-principi del CPC sono rispettivamente il "Question sub-principle", regolante il posizionamento dei pronomi interrogativi nelle frasi interrogative (cfr. Jiang 2009: 154) ed il sotto-principio riguardante la dicotomia tema-commento, che l'autrice considera come principio sottostante il dominio grammaticale perché convenzionalizzato e pertinente alla struttura sintattica ("Topic-comment sub-principle", cfr. Jiang 2009: 158). Il primo dei due sotto-principi del Modifier Before Head, il "Modifier + Noun", riflette sostanzialmente la logica alla base del MBH stesso come inteso in letteratura in relazione ai sintagmi nominali (cfr. Tai, 1993a; Hu, 1995), per cui in cinese il modificatore in un sintagma nominale precede sempre la sua testa. Il secondo sotto-principio, "De Position", si riferisce invece alle occorrenze e al posizionamento della particella strutturale di

⁹⁰ Per un'illustrazione esaustiva dei sotto-principi si rimanda a Jiang (2009).

determinazione *de 的* all'interno dei sintagmi nominali. Tra i sotto-principi del PST il 3.1, “Action series” si riferisce all'ordine relativo delle azioni e degli eventi dal punto di vista della sequenza temporale, il 3.2, “Locative expression” e il 3.3 “Time expression”, si riferiscono rispettivamente al posizionamento di sintagmi locativi e temporali in relazione alle entità verbali. Il quarto sotto-principio del PST, “Beneficiary”, si riferisce al posizionamento preverbale del sintagma preposizionale che introduce il ricevente o il beneficiario dell'azione. Il sotto-principio 3.5, “Modifiers of the Verb”, è un'etichetta generica data per motivare il posizionamento preverbale o post-verbale degli avverbiali o complementi non normati dai sotto-principi 3.2, 3.3 e 3.4. L'ultimo dei sotto-principi del PST, “Subsidiary Relations”, opera al livello della frase complessa motivando in termini di sequenza temporale la precedenza della proposizione subordinata rispetto alla principale. Riguardo invece i sotto-principi del WBP, il 4.1 e il 4.2, “Temporal Scope” e “Spatial Scope”, regolano rispettivamente l'ordine relativo delle espressioni temporali e di quelle spaziali. Si noti che il sotto-principio 4.2 corrisponde per Jiang al Principle of Container-Before-Contained (CBC), che occupava per l'autrice una posizione indipendente tra i principi nell'ordine delle parole considerati precedentemente all'analisi del corpus (cfr. Jiang 2009: 150). Il sotto-principio 4.3, “Time + Space + Manner + Verb” regola l'ordine relativo degli avverbiali preverbali temporali, spaziali e di modo in termini di *semantic scope*: l'avverbiale dallo *scope* maggiore (p. es. l'avverbiale temporale) precede quello dallo *scope* minore (p. es. l'avverbiale spaziale). L'ultimo sotto-principio del WBP, “General + Particular”, è un'etichetta generica che si riferisce secondo Jiang (2009: 163) alle istanze del WBP non coperte dagli altri tre sotto-principi, secondo la quale “a larger amount precede a small amount; a superordinate entity precede a lower level entity; an issue precede an aspect of this issue and so forth”.

Tabella 8 - La tassonomia di Jiang (2009)

<i>Domain</i>	<i>Principle</i>	<i>Sub-principle</i>	<i>Sub-principle Type</i>
Grammatical	1 GPP	1.1 Question	

		1.2 Topic-comment	
	2 MBH	2.1 Modifier + N	
		2.2 <i>De</i> Position	
Conceptual	3 PST	3.1 Action Series	3.1.1 Natural Iconicity
			3.1.2 Conceptual Iconicity
			3.1.3 Action Direction
			3.1.4 LE Position
		3.2 Locative Expressions	3.2.1 Location + V
			3.2.2 V + Location
		3.3 Time Expressions	3.3.1 Time + V
			3.3.2 V + Time
			3.3.3 Duration + <i>Mei(you)</i> + V
		3.4 Beneficiary	
		3.5 Modifiers of V.	3.5.1 Adv. + V
			3.5.2 V + Adv.
		3.6 Subsidiary Relations	
	4 WBP	4.1 Temporal Scope	
		4.2 Spatial Scope	
		4.3 Time + Space + Manner + V	
		4.4 General + Particular	
Functional	5 PCD		
	6 PF		
Sociocultural	7 EP		

Legenda. GPP: The Greenberg Pattern Principle; MBH: The Principle of Modifier Before Head; PST: The Principle of Temporal Sequence (il Principio di Sequenza Temporale); WBP: The Principle of Whole Before Part; PCD: The Principle of Communicative Dynamism; PF: The Principle of Focus; EP: The Empathetic Principle (il Principio di Empatia).

Come mostrato nella quarta colonna della Tabella 8, Jiang svolge una ulteriore suddivisione dei sotto-principi del PST, identificando quattro tipologie del sotto-principio 3.1 (Action Series), due tipologie del sotto-principio 3.2 (Locative Expressions), tre tipologie del sotto-principio 3.3 (Time Expressions) e due tipologie del principio 3.5 (Modifiers of Verb). La scelta di includere un ulteriore strato classificatorio nella tassonomia, unicamente relativo ai sotto-principi del PST, riflette l'importanza che questo principio ricopre nella tassonomia di Jiang, ed è sostanzialmente subordinato alla necessità di fornire una illustrazione più precisa degli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus raccolto dall'autrice (cfr. Jiang 2009: 148). La prima tipologia del sotto-principio 3.1, "Natural Iconicity",

motiva il posizionamento delle azioni/eventi nella frase in base al loro ordine temporale nel mondo reale. La seconda tipologia, “Conceptual Iconicity”, determina l’ordine delle azioni a livello concettuale: ciò che viene figurato prima nella mente del parlante precede ciò che è concettualizzato in seguito. La terza tipologia, “Direction + Action”, determina l’ordine dei sintagmi direzionali rispetto al verbo, in base all’assunto che “conceptually, direction instruction appears in one’s mind earlier than the action instruction” (Jiang 2009: 166). L’ultima tipologia, “Le Position”, regola il posizionamento della particella aspettuale *le* 了 in una frase contenente più entità verbali. Le due tipologie del sotto-principio 3.2, “Location + V” e “V + Location” specifica il posizionamento del sintagma locativo quando usato rispettivamente come avverbiale o come complemento. Tra le tre tipologie del sotto-principio 3.3, il primo “Time + V” ed il secondo “V + Time” motivano rispettivamente il posizionamento preverbale degli avverbiali temporali e quello post-verbale relativo alle espressioni di durata. La terza tipologia, “Duration + *Mei (you)* + V” regola il posizionamento preverbale della durata temporale in una frase indicante negazione. Infine, le due tipologie del sotto-principio 3.5, “Adverb + V” e “V + Adverb”, specificano il posizionamento preverbale o post-verbale di varie categorie di avverbi in termini di PST. Concludiamo questa sezione dedicata all’introduzione della tassonomia di Jiang evidenziando infine che tra i 408 errori nell’ordine delle parole ricavati dai dati predisposti per lo studio, quattro errori nell’ordine delle parole non sono secondo l’autrice motivabili in base alla violazione dei principi o sotto-principi inclusi nella tassonomia, e non sono quindi stati classificati.

5.1.3 I risultati dello studio

Nella Tabella 9 sono riportati i risultati degli studi di Jiang (2009, 2017) relativamente alla distribuzione degli errori dell’ordine delle parole presenti nei due corpus raccolti per l’analisi. Lo studio del 2017, basato su un campione di dati più ridotto (105 errori) ha seguito la medesima metodologia di raccolta dati e analisi di quello del 2009. Nella tabella sono unicamente riportate le

frequenze assolute e percentuali (tra parentesi) degli errori suddivisi per domini e principi. Per una panoramica più dettagliata dei risultati in termini di sotto-principi si rimanda agli studi dell'autore⁹¹.

Tabella 9 - Distribuzione degli errori in base ai domini e ai principi in Jiang (2009, 2017)

<i>Dominio</i>	<i>Principi</i>	<i>n. errori (2009)</i>	<i>n. errori (2017)</i>
Grammaticale	1 Greenberg Pattern Principle	21 (5%)	9 (9%)
	2 Modifier before Head	38 (9%)	16 (15%)
Concettuale	3 Principle of Temporal Sequence	249 (62%)	71 (68%)
	4 Whole before Part	70 (17%)	6 (6%)
Funzionale	5 Principle of Communicative Dynamism	16 (4%)	0
	6 Principle of Focus	4 (1%)	0
Socioculturale	7 Empathetic Principle	3 (1%)	2 (3%)
Altro		4 (1%)	0
Totale		403 (100%)	105 (100%)

I risultati dimostrano come la violazione dei principi sottostanti il dominio concettuale sia preponderante in entrambi gli studi rispetto ai principi sottostanti altri domini, rappresentando rispettivamente il 79% (2009) e il 74% (2017) degli errori totali. È in particolare il PST il principio più violato, con percentuali che si assestano rispettivamente al 62% (2009) e il 68% (2017). Il WBP ricopre una percentuale decisamente più ridotta, in particolare nello studio del 2017, in cui si ferma al 6% degli errori totali. In seconda posizione troviamo le violazioni dei principi del dominio grammaticale: 14% nello studio del 2009 e 24% per quello del 2017. Riguardo ai principi sottostanti il dominio funzionale, nello studio del 2017 non si sono trovati errori riconducibili a questo dominio, mentre in quello del 2009 la percentuale è molto ridotta (5%). Le percentuali di errori riferiti alla violazione del Principio di Empatia, unico principio sottostante il dominio socioculturale, sono infine decisamente poco rilevanti in entrambi gli studi (1% e 3%). In sintesi, gli studi di Jiang evidenziano

⁹¹ Lo studio del 2009 contiene anche i dati relativi le frequenze relative (*1000 caratteri) degli errori per ciascun principio e sotto-principio.

l'elevato potere motivazionale detenuto dai principi concettuali nel motivare errori dell'ordine delle parole prodotti da discenti anglofoni.

5.2 Critiche a Jiang (2009)

La tassonomia e lo studio di Jiang come descritta nella sezione 5.1 presentano svariate criticità, riguardanti sia la strutturazione della tassonomia in ottica teorica e pedagogica sia relative alle metodologie di classificazione degli errori raccolti per l'analisi e alla loro interpretazione. In questa sezione si illustreranno nel dettaglio tali problematiche, iniziando a proporre delle soluzioni alternative che fungeranno da base per la strutturazione di una nuova tassonomia di principi iconici nell'ordine delle parole, presentata nel dettaglio nella sezione 5.3 e 5.4.

5.2.1 *La divisione in dominii e il dominio grammaticale*

Una prima problematicità riguardante la tassonomia cognitivo-funzionale di Jiang è rappresentata dall'inclusione di un dominio grammaticale che, come precedentemente affermato (cfr. sezione 5.1.2), è composto da principi sintattici arbitrari e non motivati da una forma di iconicità extralinguistica. Nello studio di Jiang del 2009 i principi sottostanti tale dominio interessano circa il 14% degli errori totali, mentre in quello del 2017 il 24%. Si tratta di percentuali significative che mal si adattano alla matrice cognitivo-funzionale della tassonomia e alla sua funzione in ottica applicata. Lo stesso Jiang afferma che l'unicità della tassonomia consista nella sua fondatezza su un piano teorico specifico, quello cognitivo-funzionale, grazie al quale l'intera tassonomia acquisisce una legittimità sul piano teorico (cfr. Jiang 2009: 142). Ora, sebbene la letteratura sul quadro cognitivo-funzionale ammetta l'esistenza di principi arbitrari nell'ordine delle parole affianco a quelli concettuali e funzionali (cfr. Tai 1993a), riteniamo che, qualora sia possibile fornire una interpretazione iconicamente motivata riguardo le agrammaticalità riscontrate nel corpus, tale soluzione sia preferibile rispetto all'adozione di principi arbitrari. Uno degli obiettivi del presente studio è infatti quello di dimostrare come la

totalità degli errori nell'ordine delle parole contenuti nei dati raccolti sia motivabile dal punto di vista della violazione di soli principi iconici. In secondo luogo, considerando la funzione pedagogica della tassonomia, che fonda la propria ragione di essere sul beneficio di mostrare la sintassi del cinese come iconicamente motivata a fini glottodidattici, l'adozione di principi arbitrari contraddice le finalità pedagogiche della stessa. In questo senso, fornire una loro illustrazione esplicita come suggerito da Jiang non si distaccherebbe da un approccio tradizionale e formalistico alla presentazione della grammatica.

I due principi collocati da Jiang nel dominio grammaticale sono rispettivamente il MBH ed il GPP⁹². Come già illustrato nella sezione 5.1.2, il primo sotto-principio del MBH detta arbitrariamente il posizionamento dei modificatori nominali nei confronti della loro testa. In accordo con lo studio di Ho (1993), riteniamo che sia preferibile motivare iconicamente la precedenza del modificatore rispetto alla testa nei sintagmi nominali in base alla nozione di *scope* sottostante i principi di contenimento, come già illustrato nella sezione 2.2.2 e come verrà dimostrato nella sezione 5.4.4 in base ai dati raccolti per lo studio. Il secondo sotto-principio del MBH ideato da Jiang, regolante il posizionamento della particella strutturale *de* 的 all'interno dei sintagmi nominali, è d'altra parte in linea con il Principio di Prossimità Semantica come illustrato nella sezione 2.4 e 5.4.2. Relativamente a questo sotto-principio, la stessa Jiang (2009: 161-162) concorda con quanto affermato in Tai (1993a) per cui “the presence/absence of *de* is determined by the semantic relationship between the pronoun or adjective and the noun it modifies”. Tuttavia, l'autrice non fa ulteriore menzione del principio di Prossimità Semantica nel suo studio, non considerandolo tra i principi fondanti della tassonomia. Per quanto riguarda invece il GPP, il suo primo sotto-principio regolerebbe il posizionamento dei pronomi interrogativi nelle frasi interrogative. Jiang illustra la genesi di tale sotto-principio facendo riferimento in base alle differenze interlinguistiche tra il CM e l'inglese, non adducendo ulteriori

⁹² Nel 2017, integrando i risultati ricavati dal corpus di Tan (2013), Jiang aggiunge una entrata alla tassonomia sotto il dominio grammaticale, il ‘ba/bei Principle’, riferito all'ordine delle parole sottostanti le costruzioni con le preposizioni *ba* 把 e *bei* 被. Tale aggiunta è altrettanto dubbia data la possibilità di motivare gli errori nell'ordine delle parole afferenti a questa tipologia attraverso diversi principi concettuali o funzionali.

motivazioni di carattere intralinguistico, come accade invece per gli altri principi e sotto-principi. L'incongruenza nella natura dell'interpretazione degli errori ricondotti a questa tipologia è facilmente superabile se si considera la natura di sostituti interrogativi di tali pronomi, occupanti il medesimo slot sintattico delle entità che vanno a sostituire. Da questo punto di vista, una violazione nel posizionamento di un determinato sostituto interrogativo è uguagliabile alla violazione del posizionamento dell'entità che esso andrebbe a sostituire. Ciò detto, non ci si soffermerà più in particolare su questo primo sotto-principio, dato che nel corpus di errori in nostro possesso non compaiono errori afferenti a questa tipologia (cfr. sezione 5.3). Il secondo sotto-principio del GPP riguarda la preferenza per l'ordine tema-commento nel CM. Si noti però come Jiang sembri considerare la nozione di tema limitatamente alle istanze in cui esso non sia legato strutturalmente al commento (ossia quando non è sotto-categorizzato dal verbo, come i cosiddetti "*Chinese style topics*" o le costruzioni a tema sospeso, cfr. Li e Thompson 1981; Tsao 1990), o nelle strutture a doppio soggetto mutate dalla tematizzazione di un oggetto in posizione pre-verbale⁹³. La nozione di tema non è dunque menzionata nel motivare l'agrammaticalità di istanze in cui il soggetto sintattico della frase (o l'entità con il ruolo di agente) occupa una posizione erranea nei confronti di altri costituenti della frase facenti parte del commento. Ciò detto, la categorizzazione della nozione di tema-commento subordinata al dominio grammaticale è problematica per differenti ragioni: in primis, considerando la letteratura sul tema, la nozione come presentata da Jiang è prevalentemente discussa e studiata dagli studi di ambito funzionale, spesso in parallelo alla nozione di dinamismo comunicativo e alla teoria della Functional Sentence Perspective. Gli studi funzionali sul CM concordano generalmente che considerare la nozione di tema puramente dal punto di vista sintattico non renda conto delle sue proprietà dal punto di vista semantico e discorsivo (cfr. Shi 2000). In secondo luogo, la dicotomia presenta chiari rimandi iconici che distanziano la nozione dall'arbitrarietà sottostante i principi del dominio grammaticale (cfr. anche sezione 5.3.1). La

⁹³ Per un approfondimento sulla diversa natura dei temi sospesi in CM si rimanda a Shi (2000).

sequenza tema commento riflette la prospettiva dello sviluppo comunicativo nel quale il parlante pone le basi della conversazione partendo proprio dall'introduzione del tema: "Topic-comment is an iconic relation – old-before-new directly reflects both the orderd of events, and also human perception, recollection and recasting of that order" (Packard 2015: 11). Tralasciando le considerazioni relativa alla struttura informativa, riguardo al CM, diversi studi (cfr. Morbiato 2020a) descrivono inoltre la nozione di tema in termini di cornici semantiche, in accordo con la visione inizialmente proposta da Chafe (1976). Nella sezione 2.2.6 si sono già sottolineati i numerosi parallelismi tra la dicotomia tema-commento e la nozione di *scope* alla base dei principi concettuali riconducibili allo schema di CONTENIMENTO, contigualmente alla discussa natura del tema in CM. Date queste considerazioni, il sotto-principio tema-commento come inteso da Jiang potrebbe dunque essere ricondotto al dominio funzionale come a quello concettuale⁹⁴. Comunque sia, date le differenze interpretative sulla natura del tema in CM, si apre un interrogativo sull'utilità pedagogica di categorizzare la nozione in un dominio specifico. A nostro modo di vedere, una classificazione dei principi in domini differenti non ricopre una particolare utilità dal punto di vista pedagogico, ma potrebbe invece essere fonte di confusione per il docente data la riconducibilità dei principi a più domini differenti e l'apparente arbitrarietà nelle definizioni dei domini stessi. La stessa definizione del dominio funzionale come funzionante al livello "pragmatico" potrebbe essere foriero di perplessità data la natura orientata al discorso del CM, dove, secondo parte della letteratura, è proprio la struttura tematica a governare quella sintattica (cfr. Ho 1993). In realtà, la suddivisione in domini nello studio di Jiang sembra prescindere da un interesse classificatorio di natura teorica. Essa è funzionale all'autrice primariamente sul piano pedagogico, per fornire al docente un'indicazione riguardante a che livello di competenza linguistica sia preferibile introdurre i singoli principi che costituiscono la tassonomia. Secondo Jiang (2009: 204), i principi afferenti al dominio grammaticale dovrebbero essere introdotti esplicitamente ad apprendenti al livello elementare, nello specifico durante il secondo semestre di

⁹⁴ Nella tassonomia di principi nell'ordine delle parole presentata nella sezione 5.3 si proporrà di considerare la dicotomia tema-commento come principio iconico fondante.

studio della lingua. I principi appartenenti al dominio concettuale andrebbero insegnati solo a partire da un livello di competenza “intermedio”, mentre quelli sotto al dominio funzionale ad un livello “avanzato”⁹⁵. Tale suddivisione nell’applicazione pedagogica dei principi è però altrettanto criticabile: essa presupporrebbe una programmazione didattica in cui la sequenza degli elementi grammaticali da introdurre in classe sia scandita in base alla gerarchia d’apprendimento dettata dai tre domini. Si tratterebbe di una programmazione nella presentazione della grammatica poco flessibile e comunque che mal si addice con quella fornita dai sillabi e contenuta libri di testo comunemente usati nei contesti di apprendimento formali. Essa è inoltre sostanzialmente priva di basi empiriche e andrebbe ad ignorare i risultati delle ricerche sulle sequenze acquisizionali. Ad esempio, i sintagmi preposizionali preverbal di luogo, il cui posizionamento è generalmente motivabile in termini di PST (cfr. sezione 2.1) sono solitamente introdotti durante il primo anno di corso della lingua, ma seguendo la gerarchia di Jiang dovrebbe essere posticipato ad un indefinito livello di competenza “intermedio”, coerente secondo l’autrice per l’introduzione dei principi afferenti al dominio concettuale. D’altra parte, nel caso in cui le indicazioni di Jiang siano da intendersi come relative alla presentazione dei principi in modo esplicito solo in un secondo futuro momento, quindi successivamente alla presentazione dei fenomeni sintattici che essi vanno a motivare, ci si chiederebbe dunque il perché non introdurre segmenti di lingua come motivati sin dall’introduzione delle strutture grammaticali che vanno a motivare. Gran parte dei benefici derivanti dall’introduzione motivata della grammatica come discussa nel terzo capitolo andrebbero in questo modo persi.

5.2.2 *Su alcune entrate della tassonomia*

Tralasciando le questioni relative ai sotto-principi del dominio grammaticale, già discusse nella precedente sezione, riscontriamo che anche la definizione di alcuni sotto-principi afferenti al dominio concettuale presenti qualche criticità, riconducibile alla vaghezza del loro carattere esplicativo. Una

⁹⁵ Si noti che Jiang non fornisce ulteriori indicazioni utili a identificare questi ultimi due livelli di competenza.

prima problematica la si riscontra relativamente ad un sotto-principio del PST, “Action Series”, direttamente mutuato dalla classificazione di Ho (1993). Come già illustrato nella sezione 5.1.2, Jiang suddivide tale sotto-principio in quattro diverse sotto-tipologie. Le prime due, “Natural Iconicity” e “Conceptual Iconicity” si riferirebbero rispettivamente all’ordine naturale e concettuale degli eventi in termini di PST. Se l’illustrazione della prima tipologia si riferisce sostanzialmente all’ordine delle azioni coerentemente con la sequenza dei verbi in serie e l’ordine VO, la seconda ha contorni decisamente più generici ed indefiniti. Nei termini usati da Jiang (2009: 165), questa tipologia “determines the word order for action series that happen conceptually: what conceptually appears earlier to one’s mind precedes what appears later”. Dunque, se l’iconicità intesa nella prima tipologia (“Natural Iconicity”) è direttamente raffrontabile con l’ordine degli eventi nel mondo fenomenologico, la seconda si riferisce all’ordine che le azioni assumono sul piano concettuale. La problematica riguardo a questa definizione non consiste tanto nella pretesa di oggettività nel definire qualcosa che accade prima o dopo in termini puramente concettuali: è d’altra parte la stessa iconicità sottostante il PST e l’iconicità diagrammatica più in generale ad essere filtrata dalla concettualizzazione e dall’esperienza umana, non riflettendo direttamente il mondo reale (cfr. sezione 2.1). Il vero problema consiste nella genericità di questa definizione in ottica tassonomica, che porta l’autrice a ricondurre a questa tipologia errori nell’ordine delle parole di diversa natura, tra cui troviamo agrammaticalità riferite a costruzioni comparative, al posizionamento di sintagmi preposizionali, avverbi, sequenze verbo-oggetto, ecc.⁹⁶. Lo stesso termine “Action series”, usato nella definizione del sotto-principio, detiene una caratterizzazione poco specifica, che pur essendo accettabile dal punto di vista terminologico nell’identificare agrammaticalità di diversa natura non aiuta però dalla prospettiva pedagogica ad inquadrare il potere motivazionale del principio a specifici segmenti di lingua. Si tratta dunque di una voce che a nostro modo di vedere presenta problematicità primariamente dal punto di vista classificatorio. Data la genericità del concetto di iconicità concettuale in termini di PST,

⁹⁶ Si confronti a riguardo il corpus di errori nell’ordine delle parole in appendice a Jiang (2009).

l'etichettatura di tale tipologia potrebbe includere altre tipologie e sotto-principi del principio di natura eminentemente concettuale, come la tipologia 3.1.3, "Direction + Action" e il sotto-principio 3.4, "Beneficiary", tra gli altri (cfr. sezione 5.1.2). Nella tassonomia di principi iconici presentata nella sezione 5.1.3 si è deciso di non includere questa tipologia del sotto-principio, optando per soluzioni alternative più specifiche, relative alla natura semantica o formale dell'errore.

Una seconda problematica riguarda l'aggiunta di due sotto-principi del WBP, denominati rispettivamente da Jiang "Time + Space + Manner" e "General + Particular" (cfr. sezione 5.1.2). La problematica relativa al primo sotto-principio, che regola il posizionamento relativo preverbale dei tre avverbiali di tempo, luogo e modo in termini di *scope*, consiste nella limitatezza del suo ambito di motivazione. Limitandosi a questi tre tipi di avverbiali, essa non include l'ordine relativo di avverbiali di altra natura, a nostro modo di vedere altrettanto motivabili in termini di *scope*. Nella tassonomia di principi iconici presentata nella sezione 5.1.3 si è optato per un'etichetta più inclusiva, "Scope avverbiali in serie". Riguardo all'altro sotto-principio del WBP, "General + Particular", Jiang (2009: 163) afferma che esso "refers to word order arrangements that fall within the WBP category yet are not covered by the other three sub-principles 4.1, 4.2 and 4.3 under WBP". In questa premessa è insita la principale problematicità del sotto-principio: esso non sembra riferirsi alla motivazione di specifici segmenti di lingua ma è invece riferito genericamente ai casi residuali ai quali non è applicabile il potere degli altri sotto-principi del WBP. Anche in questo caso, come per il sopracitato "Conceptual Iconicity", si tratta di una definizione generica e quindi dalla scarsa utilità pedagogica. Jiang (2009: 163) descrive il potere regolatorio del sotto-principio asserendo che "This sub-principle requires that a larger amount precedes a smaller amount; a superordinate entity precedes a lower level entity; an issue precedes an aspect of this issue and so forth". Questa definizione sembra però ricalcare quella più generica usata per descrivere lo stesso WBP, e potrebbe a ragione includere anche gli altri suoi sotto-principi (p. es. "Temporal Scope" e "Spatial Scope"). Dopotutto, l'uso della stessa denominazione "General + Particular" ricalca il Principle of General Preceding the Particular di Ho

(1993) che, come discusso nella sezione 2.2, si tratta solo di un'etichetta alternativa al WBP usata per riferirsi alla logica sottostante allo schema di CONTENIMENTO.

5.2.3 La classificazione degli errori

Muovendoci ora verso le critiche riguardanti la classificazione degli errori, una prima problematica la si incontra riguardo alla metodologia usata per classificare gli errori in base alla tassonomia. Durante l'illustrazione dei principi nel secondo capitolo, si è potuto notare come principi diversi (ad eccezione dell'EP) siano in grado di motivare diversamente l'ordine dei costituenti in una singola frase. Si prenda ad esempio l'ordine degli avverbiali *zai xishoujian li* 在洗手间里 (in bagno, avv. 1) e *yong feizao* 用肥皂 (con il sapone, avv. 2) rispetto all'azione *xi yifu* 洗衣服 (lavare i vestiti) in (87).

(87) 她在洗手间里用肥皂洗衣服

Ta zai xishoujian li yong feizao xi yifu

avv.1 avv.2 V O

Lava i vestiti col sapone in bagno

In termini di PST, l'avv. 1 precede l'avv. 2 e l'azione poiché il soggetto/tema deve trovarsi già in bagno prima di poter lavare i vestiti con il sapone. Ragionando in un'ottica lineare di contenimento, l'avv. 1 ha una portata più generale che va ad includere l'avv. 2, più specificatamente rivolto all'azione, esercitando la sua influenza semantica solo su di essa. Infine, in termini di PPS, l'avv. 2 si trova dopo l'avv.1 e subito prima del verbo perché rivolto all'azione, e non interessa direttamente il soggetto/tema come l'avv.1. In sintesi, è riconoscere che tutti e tre i principi (PST, PPS e il nucleo concettuale dei principi di contenimento) concorrono nel vincolare l'ordine delle parole in (87).

Nello studio di Jiang non si trovano però indicazioni esplicite relative alla metodologia di classificazione di un errore nell'ordine delle parole motivabile dalla violazione concomitante di due o più principi. Analizzando l'appendice allo studio dell'autrice, si può notare come, in più istanze, un singolo errore sia stato classificato riconducendolo alla violazione di principi o sotto-principi

differenti, mentre in altre solo da un singolo principio o sotto-principio. Si prenda ad esempio l'errore nell'ordine delle parole in (88a), riportato nell'appendice allo studio dell'autrice:

(88) a. *我和他承诺[约好]遇见互相在中国。

Wo he ta chengnuo yujian huxiang zai Zhongguo.

b. 我和他承诺[约好]在中国遇见。

Wo he ta chengnuo zai Zhongguo yujian.

He and I promised to meet each other in China.

Abbiamo promesso di incontrarci in Cina.

L'errore nel posizionamento del sintagma di luogo *zai Zhongguo* 在中国 (in Cina) è classificato da Jiang sia come violazione del sotto-principio del PST "Action Series" (tipologia "Conceptual Iconicity"⁹⁷) sia da una violazione del sotto-principio (dello stesso PST) "Locative Expressions" (tipologia "Location + V"). D'altra parte, un errore come il (89), che riprende quanto detto precedentemente per la (88), è catalogato da Jiang solo in termini di WBP (sotto-principio "Time + Place + Manner + V"), senza contare l'evidente violazione del PST relativa al posizionamento post-verbale dei due avverbiali di tempo e luogo *xinqiliu liu dian* 星期六六点 (sabato alle sei) e *zai wo de xin jia* 在我的新家 (nella mia casa nuova).

(89) a. *我的生日会举行星期六六点的我的新家。

Wo de shengrihui juxing xinqiliu liudian zai wo de xin jia.

b. 我的生日会星期六六点的我的新家举行。

Wo de shengrihui xinqiliu liudian zai wo de xin jia juxing.

My birthday party will be held at 6pm on Saturday at my new home.

La mia festa di compleanno si terrà alle 18 di sabato nella mia nuova casa

⁹⁷ Questa incongruenza rimarca le problematiche relative alla tipologia "Conceptual Iconicity" discusse nella precedente sezione. Si veda anche l'illustrazione esplicita dell'errore secondo questa entrata della tassonomia in Jiang (2009: 165).

Per porre rimedio a questa arbitrarietà nel processo di classificazione, è possibile adottare due soluzioni differenti. La prima, forse più coerente dal punto di vista dell'accuratezza nell'analisi e descrizione linguistica, consisterebbe nel classificare ogni errore nell'ordine delle parole in base alla violazione di tutti i principi in grado di motivarne l'agrammaticalità. La seconda, a nostro modo di vedere preferibile sul piano pedagogico, consisterebbe invece nel classificare un singolo errore in base ad un unico principio o sotto-principio. Data la natura pedagogica della tassonomia, la scelta riguardo a quale principio preferire per classificare un errore dovrebbe dipendere dal grado di astrazione sottostante la sua iconicità. In altre parole, è da preferire il principio in grado di fornire la motivazione più semplice e intuitiva dal punto di vista dell'apprendente, al fine di alleggerire il più possibile il suo carico cognitivo nei processi di interpretazione e comprensione dell'errore. Si è già discusso nella sezione 3.1.2 come la motivazione iconica sia una nozione graduale. In questo senso, la variabile di trasparenza iconica nell'ambito motivazionale di un principio è direttamente proporzionale alla sua capacità di riflettere il mondo reale. In altre parole, il principio in grado di riflettere il mondo fenomenologico nel modo più fedele possibile è preferibile rispetto a principi subordinati a gradi di concettualizzazione maggiori. Questa scelta è quindi legata alla creazione di una gerarchia di principi strutturata relativamente alla loro semplicità cognitiva, cosa che verrà discussa successivamente nella sezione 5.3.

5.2.4 L'applicazione del potere esplicativo dei principi

Chiudiamo questa sezione dedicata alle problematiche relative allo studio di Jiang sottolineando come, dal punto di vista teorico e concettuale, svariate tipologie di errori nel corpus raccolto dall'autrice non sembrano essere interpretabili adottando il quadro interpretativo della tassonomia da essa delineata. Di seguito, a scopo esemplificativo, verranno proposte solo alcune istanze relative a queste

problematiche interpretative. Si prenda quindi ad esempio la (90) e la (91), rispettivamente errore n. 202 e n. 345 del corpus di Jiang.

(90) * 我有我的考试, 也我搬家。

Wo you wo de kaoshi, ye wo banjia.

Senso inteso: ‘ho un esame e devo anche traslocare’

(91) * 还你要多练习舞蹈。

Hai ni yao duo lianxi wudao

Senso inteso: ‘devi anche esercitarti di più nella danza’

I due errori in (90) e (91) sono dovuti rispettivamente all’errato posizionamento dell’avverbio *ye* 也 e *hai* 还 (anche, in aggiunta) nei confronti del soggetto/tema della frase. Jiang identifica in entrambi gli errori una violazione del PST, più in particolare del sotto-principio “Modifiers of Verb”, tipologia “Modifier + Verb”. Concettualmente, in termini di sequenza temporale, non ci sembra possibile motivare il posizionamento degli avverbiali di focus come *ye* o *hai* dopo il soggetto/tema. Anche in letteratura non si trovano istanze motivanti il posizionamento di tali avverbiali in termini di PST, e la stessa Jiang non fornisce motivazioni riguardo a tale classificazione. Loar (2011: 36) (cfr. anche Zhang 2019) ricorda d’altra parte come “it is controversial if the position of adverbials with respect to the verb they modify observes the PST. [...] adverbials have multiple semantic roles, so it is reasonable to expect that different types of adverbials will follow different conceptual principles.” Quest’ultima, ad esempio, illustra chiaramente come la posizione degli avverbiali di focus quali *ye* o *hai* in relazione agli altri costituenti non possa essere illustrata esaustivamente in termini di sequenza temporale, ma come possa essere invece motivata in termini di prossimità semantica o di *scope*⁹⁸. Lo stesso ragionamento è applicabile per altri errori presenti nel corpus di Jiang in relazione al posizionamento di avverbiali apparentemente non giustificabili in termini di PST, (p. es. errore n. 46, 97, 204, 207, 209, 291, 292, 293, 296, 333), ma classificati dall’autrice come tali.

⁹⁸ Nella tassonomia presentata nel nostro studio tali errori verranno interpretati come violazioni del principio Tema-Commento. Si rimanda alla sezione 5.4.1 per un approfondimento.

Si prenda infine ad esempio l'errore n. 58 del corpus di Jiang riportato in (92a), già discusso nella sezione 2.4.3. Esso è dovuto all'errato posizionamento del complemento di frequenza *yi ci* 一次 (una volta) nei confronti del composto VO *ban jia* 搬家 (traslocare).

(92) a. *我们决定搬家一次

Women jueding ban jia yi ci

b. 我们决定搬一次家

Women jueding ban yi ci jia

Abbiamo deciso di traslocare

L'autrice afferma che i sette principi contenuti nella tassonomia (cfr. Tabella 8) non sono in grado di motivare errori relativi ad agrammaticalità nel posizionamento della durata o della frequenza nei confronti dei composti VO.⁹⁹ D'altra parte, l'errore è motivabile, come dimostrato in Loar (2011) e già illustrato nella sezione 2.4.3, applicando la nozione di prossimità semantica, che in questa istanza prevede che la frequenza sia direttamente in prossimità del verbo essendo ad esso rilevante.

Tali esemplificazioni sottolineano come i principi contenuti nella tassonomia di Jiang non siano sufficientemente esaustivi nel motivare diversi errori nell'ordine delle parole contenuti nello stesso corpus di errori raccolto dall'autrice. La tassonomia proposta nella sezione successiva si propone d'altra parte di classificare esaustivamente la totalità degli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus raccolto per il presente studio, coerentemente con le interpretazioni sul potere esplicativo dei principi come inteso in letteratura.

5.3 Metodologia di strutturazione della tassonomia

⁹⁹ Si noti che il PTS è unicamente in grado di motivare il posizionamento della frequenza nella periferia destra del verbo (cfr. sezione 2.1.1), ma non il suo posizionamento nei confronti dell'oggetto.

La strutturazione della tassonomia dei principi iconici nell'ordine delle parole presentata in questa sezione è fondata a partire dai cinque principi discussi nel dettaglio nel secondo capitolo del presente elaborato, riportati nuovamente nella Tabella 10.

Tabella 10 - I principi iconici nell'ordine delle parole

1. Il Principio di Prossimità Semantica (PPS)
2. Il principio di Sequenza Temporale (PST)
3. Il Principio del Contenitore prima del Contenuto (CPC)¹⁰⁰
4. Il Principio del Trajector-Landmark (T-L)
5. Il Principio di Empatia (EP)

Relativamente ai principi elencati nella Tabella 10, ricordiamo, come già precedentemente discusso nell'introduzione al capitolo 2, che la mancanza di quei principi che Jiang (2009, 2017) riconduce al dominio funzionale (Principle of Communicative Dynamism, Principle of Focus) è dovuta al fatto che nei dati non si sono trovati errori riconducibili ad una loro violazione. Quest'ultimo aspetto riflette probabilmente il basso livello di competenza linguistica dei partecipanti da cui si sono ricavati i dati e la natura scritta di questi ultimi. Frasi semplici e non marcate sono preferite a questo stadio di sviluppo dell'interlingua, e costruzioni dipendenti dai principi funzionali sono solitamente prodotte a stadi linguistici più avanzati o, in ogni caso, la loro violazione determina inapproprietezze specialmente in ambito conversazionale: queste ultime sono difficilmente categorizzabili come errori data la natura narrativa delle composizioni dalle quali si sono ricavati i dati¹⁰¹.

¹⁰⁰ Per quanto riguarda i principi di contenimento, si è deciso di utilizzare la denominazione "Principle of Container before the Contained" di Hu (1995), che ci sembra essere l'etichetta concettualmente più esaustiva tra quelle usate in letteratura per riferirsi ai principi connessi allo schema di CONTENIMENTO oltre che la più facilmente concettualizzabile in ottica pedagogica. Si confronti a riguardo quanto detto nella sezione 2.2.7.

¹⁰¹ Si confrontino anche le medesime considerazioni riscontrate da Jiang (2009: 145, 189) relativamente al livello di competenza linguistica dei partecipanti allo studio e alla natura scritta dei dati raccolti per la classificazione.

La tassonomia, riportata nella sua completezza nella Tabella 12 alla fine di questa sezione, è stata strutturata inizialmente in base alle seguenti tre considerazioni:

(1) La tassonomia è unicamente composta da principi in grado di motivare gli errori nell'ordine delle parole trovati nel corpus di prove scritte preposte all'analisi, riportati nella Tabella 5 e raccolti in appendice alla ricerca;

(2) Gli errori nell'ordine delle parole trovati nel corpus di prove scritte preposte all'analisi sono stati inizialmente classificati in base ai principi nella Tabella 10. L'aggiunta di ulteriori principi è legata al ritrovamento di errori nell'ordine delle parole non motivabili dalla violazione di principi contenuti nella Tabella 10;

(3) L'aggiunta nella tassonomia di eventuali sotto-principi e le loro relative tipologie, al fine di fornire una illustrazione più precisa e puntuale riguardo alla natura degli errori nell'ordine delle parole, si è svolta in seguito all'analisi del corpus di errori illustrato nel capitolo 4;

Il punto (1) motiva in primis la mancanza, nella tassonomia, di errori riconducibili al Principio del Trajector-Landmark (T-L). La mancanza di errori riconducibili alla violazione di tale principio è giustificabile considerando che il T-L è un principio universale, regolante l'ordine delle parole anche nella lingua madre dei discenti da cui si sono raccolti i dati, l'italiano (cfr. sezione 2.3).

Data la premessa del punto (2), si segnala l'aggiunta di un nuovo principio iconico fondante la tassonomia a fianco di quelli elencati nella Tabella 10: si tratta del Principio del Tema-commento, discusso più in dettaglio nella sezione 5.4.1. Tale principio è in grado di motivare gli errori nell'ordine delle parole trovati nel corpus non direttamente riconducibili a violazioni dei principi iconici nella Tabella 10. Date le considerazioni espresse nel punto (1) e (2), i principi fondanti la tassonomia sono elencati nella Tabella 11¹⁰².

¹⁰² Si noti come si sia deciso di riferirsi al Principio di Empatia (EP) con la denominazione “Principio Socio-culturale (PSC)”. Il “Socio-cultural Principle” è in realtà un suo sotto-principio (cfr. sezione 2.5). Si è optato tuttavia per questa denominazione, più specifica, in seguito all'analisi degli errori riconducibili a tale principio, che ha rivelato come essi si riferiscano unicamente a questa sotto-tipologia.

Tabella 11 - I principi fondanti la tassonomia

1. Principio del Tema-Commento (T-C)
2. Principio di Prossimità Semantica (PPS)
3. Principio di Sequenza Temporale (PST)
4. Principio del Contenitore prima del Contenuto (CPC)
5. Principio Socio-culturale (PSC)

Seguendo la premessa contenuta nel punto (3), si segnala l'aggiunta di nuovi sotto-principi e tipologie di sotto-principi, delineati principalmente seguendo criteri di classificazione formale. Per quanto riguarda i sotto-principi, si segnala l'aggiunta di: due sotto-principi del PPS, "Complementi del SV" (2.1) e "Ordine modificatori del SN" (2.2); sei sotto-principi del PST, direttamente mutuati dalla classificazione di Ho (1993) e dalla tassonomia di Jiang (2009), "Azioni in serie" (3.1), "Espressioni locative" (3.2), "Espressioni temporali" (3.3), "Ricevente/beneficiario" (3.4), "Altri modificatori verbali" (3.5) e "Relazioni di subordinazione" (3.6); quattro sotto-principi del CPC, di cui due già presenti nella tassonomia di Jiang, "Scope temporale" (4.1) e "Scope spaziale" (4.2) e due ulteriori aggiunte, "Scope avverbiali in serie" (4.3) e "Scope dei modificatori" (4.4). Per quanto riguarda le tipologie di sotto principi si segnalano: sotto il PST, tre tipologie per il sotto-principio "Azioni in serie", "Relazioni VV/VO" (3.1.1) e due tipologie mutate dalla tassonomia di Jiang, "Direzione dell'azione" (3.1.2) e "Particelle aspettuali" (3.1.3); una tipologia per il sotto-principio "Espressioni locative", ossia "Luogo + Verbo" (3.2.1)¹⁰³; due tipologie per il sotto-principio "Espressioni temporali", "Tempo + Verbo" (3.3.1) e "Verbo + Tempo" (3.3.2)¹⁰⁴; due tipologie per il sotto-principio "Altri modificatori verbali", "Avverbiali + Verbo" (3.5.1) e "Verbo + Complementi" (3.5.2). Le

¹⁰³ La tipologia di sotto-principio "Verbo + Luogo", presente nella tassonomia di Jiang (2009), non compare nella presente tassonomia poiché nei dati raccolti non si sono trovati errori da classificare come violazione di tale tipologia. Si confronti a riguardo anche la sezione 5.4.3.2.

¹⁰⁴ Si segnala che la tassonomia non ha adottato da Jiang (2009) la terza tipologia del sotto-principio "Time Expression", "Duration + *Mei(you)* + V", poiché non sono stati trovati errori motivabili secondo questa entrata.

tipologie di questi ultimi tre sotto-principi sono direttamente mutuata dalla tassonomia di Jiang (2009). Per quanto riguarda le tipologie dei sotto-principi del CPC si segnalano: due tipologie del sotto-principio “Scope spaziale”, “Costruzioni presentative” (4.2.1) e “Espressioni locative” (4.2.2); due tipologie del sotto-principio “Scope dei modificatori”, “Modificatori del SN” (4.5.1) e “Modificatori del SV” (4.5.2). La totalità di tali sotto-principi e le loro relative tipologie verranno discusse nel dettaglio nella prossima sezione in base agli errori nell’ordine delle parole presenti nel corpus.

Tabella 12 - La tassonomia pedagogica di principi iconici nell’ordine delle parole

<i>Principio</i>	<i>Sotto-principio</i>	<i>Tipologia</i>
1 Tema-Commento		
2 Prossimità Semantica	2.1 Complementi del SV	
	2.2 Ordine modificatori del SN	
3 Principio di Sequenza Temporale	3.1 Azioni in Serie	3.1.1 Relazioni VV/VO 3.1.2 Direzione dell’azione 3.1.3 Particelle aspettuali
	3.2 Espressioni locative	3.2.1 Luogo + V
	3.3 Espressioni temporali	3.3.1 Tempo + V 3.3.2 V + Tempo
	3.4 Ricevente/beneficiario	
	3.5 Altri modificatori verbali	3.5.1 Avverbiale + V 3.5.2 V + Complemento
	3.6 Relazioni di subordinazione	
4 Contenitore Prima del Contenuto	4.1 Scope temporale	
	4.2 Scope spaziale	4.2.1 Costruzioni Presentative 4.2.2 Espressioni Locative
	4.3 Scope avverbiali in serie	
	4.4 Scope dei modificatori	4.4.1 Modificatori del SN 4.4.2 Modificatori del SV
5 Principio Socio-culturale		

Infine, riprendendo la critica a Jiang (2009) discussa nella sezione 5.2.2, si segnala l'aggiunta di una considerazione fondamentale alle tre premesse sopraelencate su cui si basa la classificazione degli errori tramite le entrate nella tassonomia:

(4) Quando un errore nell'ordine delle parole è motivabile da più di un principio tra quelli elencati nella Tabella 11, si è scelto di classificarlo in base al principio maggiormente discusso in letteratura relativamente alla costruzione grammaticale presa in considerazione. In linea teorica, tale principio è quello ipoteticamente in grado di fornire la spiegazione cognitivamente più semplice e intuitiva da comprendere per il discente.

Si propone dunque in (93) la gerarchia dei principi su cui ci si è basati per la classificazione degli errori nel corpus, a cui si è fatto riferimento nei casi in cui più principi siano in grado di concorrere nel motivare l'agrammaticalità che ha portato ad un errore nell'ordine delle parole¹⁰⁵:

(93) PST = CPC > T-C > PPS

La gerarchia va letta nei seguenti termini: se, idealmente, un errore nell'ordine delle parole è motivabile dalla violazione di tutti i principi elencati in (93), esso sarà classificato come violazione del PST o del CPC, in accordo con la visione più condivisa in letteratura. Se un errore non è motivabile in termini di PST o di CPC, ma lo è in termini di T-C o PPS, esso sarà classificato come violazione del T-C. Il PST e il CPC sono considerati i principi concettualmente più semplici e dall'iconicità più immediatamente percepibile, riflettendo concettualizzazioni relative al tempo e allo spazio. Le motivazioni in termini di PST discusse in letteratura hanno comunque generalmente la preminenza rispetto a quelle relative al CPC, essendo la nozione di *scope* sottostante a quest'ultimo principio cognitivamente più astratta rispetto a quella sottostante le relazioni temporali. Si riprenda ad esempio la (87), precedentemente discussa nella sezione 5.2.3: *ta zai xishoujian yong feizao xi yifu*

¹⁰⁵ L'SC non è stato preso in considerazione in quanto non concorre mai con gli altri principi nel motivare l'ordine delle parole.

她在洗手间用肥皂洗衣服 (lava i vestiti in bagno con il sapone). Sebbene la posizione relativa dei due avverbiali di luogo (in bagno) e di mezzo (con il sapone) rispetto al verbo sia interpretabile in termini di *logical scope*, la relazione di contenimento tra tali componenti non è iconicamente trasparente come nel caso di relazioni tutto-parte o contenitore contenuto nel quale i costituenti sono legati da una base di appartenenza semantica comune (p. es. *zhuozi* 桌子 (tavolo) e *shang* 上 (sopra) nel sintagma *zhuozi shang* 桌子上 (sopra il tavolo), o *Zhongguo* 中国 (Cina) e *Shanghai* 上海 (Shanghai) in *Zhongguo Shanghai* 中国上海). D'altra parte, in ottica di PST la rappresentazione sottostante l'ordine degli avverbiali è trasparente dal punto di vista temporale, senza la necessità di ricorrere ad astrazioni derivate dal nucleo concettuale del principio. In generale, dunque, la preferenza per il PST o il CPC è stata dettata in ultima istanza dalle caratteristiche semantiche dei costituenti presi in considerazione, laddove essi siano interpretabili in termini di sequenza temporale, il PST è stato preferito al CPC come principio interpretativo prescelto per l'analisi delle frequenze degli errori tratti dal corpus. La ratio sottostante la gerarchia in (93) per gli ultimi due principi presuppone che l'iconicità manifestata dal T-C sia cognitivamente più semplice rispetto a quella del PPS, il cui potere motivazionale non può prescindere dalla conoscenza delle caratteristiche grammaticali delle singole unità linguistiche all'interno del sistema lingua, che potrebbero dunque differire da quelle della L1 del discente. Si prenda ad esempio l'agrammaticalità della (94), errore nell'ordine delle parole trovato tra le composizioni scritte relative al primo anno di studio. Esso è dovuto all'errato posizionamento dell'avverbio *ye* 也 (anche) rispetto al soggetto/tema della frase *wo* 我 (io).

(94) a. *也我没有课

Ye wo mei you ke

b. 我也没有课

Wo ye mei you ke

c. Anche io non ho lezione.

d. Non ho neanche lezione.

Tale errore è molto probabilmente frutto di un transfer negativo della L1 del discente: l'avverbio indicante analogia 也 *ye*, presenta le medesime funzioni di base della congiunzione 'anche', che in italiano compare prima del soggetto se ad esso riferito (cfr. 94c). D'altra parte, in CM, la natura avverbiale di *ye* fa sì che sia semanticamente sempre legato al predicato, anche nei casi in cui funge da focus per il soggetto: esso si riferisce infatti sempre alla ripetizione dell'azione in corso (da parte di due o più entità) o alla ripetizione nel compiere delle azioni differenti (cfr. Loar: 452). Il suo posizionamento è dunque motivabile in termini di prossimità semantica: essendo sempre e comunque riferito al predicato, esso deve essere nelle sue più immediate prossimità, cosa che verrebbe a mancare occupando la posizione antecedente al soggetto/tema. Una motivazione di questo tipo potrebbe essere cognitivamente problematica per il discente madrelingua italiano, essendo subordinata alle particolari proprietà grammaticali dell'avverbio in oggetto: la congiunzione 'anche', fornita comunemente dai libri di testo come sua controparte in italiano sul piano semantico, detiene infatti proprietà sintattiche differenti. Qualora il docente voglia addurre una spiegazione in termini di PPS relativamente al posizionamento dell'avverbio nei confronti del soggetto/tema, è dunque necessario che il discente detenga a priori una conoscenza metalinguistica specifica relativa al suo utilizzo, che lo informi sulle differenze con il lessema italiano. D'altra parte, motivare l'ordine dei due costituenti servendosi della dicotomia T-C è senz'altro cognitivamente più semplice: *wo* ha la precedenza rispetto agli altri costituenti in quanto è l'unico candidato a tema della frase: esso presenta infatti diverse caratteristiche del tema (in termini di *aboutness*, definitezza e informatività), più cognitivamente comprensibili da parte del discente una volta aver familiarizzato con la dicotomia tema-commento. Un errore di questo tipo è dunque stato ricondotto nella classificazione della tassonomia come una violazione dell'iconicità sottostante il T-C, piuttosto che quella alla base del PPS¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Si rimanda alla sezione 5.4.1 per un'illustrazione esaustiva sul principio Tema-Commento come inteso nella tassonomia.

Tale gerarchia presenta ovviamente delle criticità: in primo luogo essa non è testata sul piano empirico: ad esempio, non si può avere la certezza che una motivazione in termini di PST sia per il discente cognitivamente più semplice rispetto ad una in termini di CPC o di PPS e così via. Si tratta dunque di una speculazione di matrice puramente descrittiva, fondata sulla considerazione del potere descrittivo dei principi come inteso in letteratura. In secondo luogo, è necessario rimarcare che la capacità motivazionale di un singolo principio varia in base alla configurazione nell'ordine delle parole che esso va a motivare. Ossia, la trasparenza iconica nell'applicazione di ciascun principio ad una singola regolarità sintattica dipende primariamente dalle caratteristiche semantiche sottostanti i legami relazionali dei costituenti in essa contenuti. Se, ad esempio, l'iconicità sottostante al CPC è riflessa piuttosto chiaramente a livello cognitivo nell'ordine relativo delle espressioni di tempo (p. es. nelle date), non lo è altrettanto nelle sue manifestazioni più astratte, come nel caso dell'ordine modificatore + testa (cfr. sezione 2.2.2). D'altra parte, pedagogicamente parlando, pensiamo sia utile agire secondo una logica di economicità, conferendo a meno principi possibile il più ampio potere motivazionale possibile, anche al fine di non appesantire i processi glottodidattici con metodologie di analisi linguistica cognitivamente troppo dispendiose per i discenti e non sempre di facile comprensione per i docenti.

5.4 Il potere esplicativo della tassonomia

Questa sezione è dedicata ad illustrare più in dettaglio il potere motivazionale dei principi e dei sottoprincipi della tassonomia relativamente agli errori nell'ordine delle parole identificati nel corpus. La trattazione verrà generalmente accompagnata da considerazioni di carattere contrastivo tra l'ordine delle parole del CM e quello della lingua italiana. L'interpretazione teorica di quattro dei cinque principi contenuti nella tassonomia (PST, CPC, PPS e PSC) è già stata discussa nel secondo capitolo. È invece necessario dedicare una più concisa illustrazione del potere esplicativo del nuovo "Principio

Tema-Commento” (T-C), in quanto principio fondante non ancora esaustivamente caratterizzato nelle precedenti sezioni.

5.4.1 *Il Principio Tema-Commento (T-C)*

Prima di delineare la logica sottostante al principio è imperativo chiarire come lo studio propone di interpretare la controversa e discussa nozione di tema e la sua caratterizzazione nella costruzione tema-commento. Ovviamente, l’interpretazione della dicotomia tema-commento che proporremo in questo studio è da intendersi come un espediente pedagogico sufficientemente funzionale al motivare errori nell’ordine delle parole contenuti nei dati presentanti caratteristiche comuni, e non si ha dunque la pretesa di fornire un quadro teorico esaustivo sulla nozione, ancora oggetto di forti divergenze interpretative in letteratura.

Le nozioni di soggetto, agente e tema sono generalmente considerate dalla letteratura come concetti distinti, appartenenti rispettivamente al piano sintattico, semantico e informativo del sistema linguistico (Evans e Levinson 2009: 440). Tali nozioni sono però in grado di sovrapporsi ad un unico sintagma nominale, tanto che alcuni autori considerano il soggetto prototipico come l’intersezione tra agente e tema (Comrie 1981) o come un tema grammaticalizzato (Shibatani 1991). Dal punto di vista degli studi di stampo funzionale, l’iconicità sottostante la dicotomia tema-commento è vista riflettere il parallelismo tra il flusso concettuale e la distribuzione della struttura informativa, per cui il tema è ciò che compare concettualmente prima all’entità concettualizzante ed è quindi il punto di partenza dal quale costruire il restante della predicazione (cfr. Lehmann 2007; Lacková 2015).

Come trattato brevemente nella sezione 2.2.6, la discussione riguardo alla nozione di tema e soggetto in CM ha tre principali posizioni nella letteratura, riassunte di seguito (cfr. Shi 2000):

(1) Il CM è una lingua SVO nella quale il soggetto è strutturalmente definito in base alle proprie restrizioni selettionali con il verbo, non differentemente da lingue come l’inglese;

(2) Il CM è una lingua *topic prominent* (ossia, nella quale la struttura della lingua favorisce una descrizione in cui le relazioni sottostanti la dicotomia tema-commento giocano un ruolo centrale nell'organizzazione frasale) in cui la nozione di soggetto è distinta da quella di tema in quanto il primo è identificabile perché detiene una relazione semantica diretta con il verbo (cfr. Li e Thompson 1981);

(3) Il CM è essenzialmente una lingua tema-commento, senza perni sintattici quali soggetto e oggetto, nella quale non esistono restrizioni selettive riguardo la relazione tra tema e commento, diversamente da quanto accade per la struttura soggetto-predicato in lingue come l'inglese (cfr. La Polla 1990, 1995, 2007a *inter alias*).

Secondo questa ultima posizione, portata avanti in particolar modo da LaPolla, in CM l'ordine dei costituenti è unicamente dettato dalla struttura informativa e non è dunque necessario impiegare la nozione di soggetto, che presupporrebbe l'esistenza di relazioni di natura grammaticale/sintattica regolanti l'ordine delle parole. Data la natura tema-commento della lingua, l'autore mette altresì in dubbio la liceità della nozione soggetto come considerata dalla posizione (2). Secondo l'autore l'ordine delle parole in CM è determinato unicamente dal principio della struttura informativa per il quale "topical or non-focal NPs occur preverbally and focal or non-topical NPs occur post-verbally" (LaPolla 1995: 310), principio in linea con gli assunti del quadro cognitivo-funzionale e in grado di coesistere con principi iconici di natura concettuale quali il PST o il CPC, come affermato dallo stesso autore (cfr. LaPolla 1990).

Sul piano teorico, tralasciando la questione relativa all'utilizzo della nozione di soggetto, che va oltre i nostri obiettivi di ricerca e non influenza le capacità motivazionali del principio in tassonomia¹⁰⁷, il presente studio adotta la posizione di LaPolla riguardo alla definizione di tema, ossia,

¹⁰⁷ Ci sembra a questo punto necessario fornire una precisazione sull'uso del termine 'soggetto' in questo studio, usato estensivamente nei precedenti capitoli. L'utilizzo del termine è sempre da intendersi unicamente in semplici termini denotativi in quanto concetto con il quale i docenti di CM e i discenti italofoni hanno generalmente una più marcata familiarità, non pretendendo quindi un utilizzo che giustifichi uno specifico orientamento teorico. Per l'introduzione della nozione di tema in CM in ambito glottodidattico si concorda

si parte dall'assunto che in CM la condizione sufficiente per l'identificazione del tema consista nel fatto che quest'ultimo possa essere dedotto dal destinatario del messaggio linguistico in base alla sua relazione di *aboutness* con il commento. Prendendo in prestito le parole di Lambrecht (1994: 118), il tema è definito dunque come “the thing which the proposition expressed by the sentence is about”. Tranne rare eccezioni (p.es. le frasi tetiche, come quelle metereologiche), quindi, la struttura della frase in CM è composta da due parti, “the topic, which is reference to some referent available for comment; and the comment, which supplies some information about that topic” (LaPolla 2017: 370). In termini di linearizzazione superficiale, nella costruzione tema-commento, il materiale linguistico identificabile come tema anticipa dunque sempre quello facente parte del suo commento. I temi all'interno di una frase possono essere multipli: qualora coesistano più sintagmi nominali prima del verbo qualificabili come temi, quelli alla sinistra del primo in termini lineari sono considerati sotto-temi (LaPolla 1993).¹⁰⁸

Si riprenda ora quanto già discusso nella sezione 2.2.6: è stato notato come la logica sottostante la nozione di tema in CM sia ricondotta da alcuni autori (cfr. Morbiato 2020a) allo schema di CONTENIMENTO, in linea con la sua caratterizzazione in termini di *frame setting* seguendo le considerazioni date originariamente da Chafe (1976), che lo considera come cornice interpretativa all'interno della quale è valida una proposizione. Abbiamo avuto modo di vedere altresì come la concettualizzazione alla base di questa interpretazione di tema sia in grado a volte di sovrapporsi alla relazione iconica sottostante principi cognitivi come quello del Contenitore prima del Contenuto, in particolare in presenza di una catena tematica legata da una relazione partitiva, come esemplificato nell'esempio in (95) riguardante una costruzione a doppio nominativo (o a doppio tema, *double topic construction*):

d'altra parte con quanto suggerito da Morbiato et al. (2020) riguardo all'opportunità di utilizzare la nozione di 'soggetto logico'.

¹⁰⁸ Ulteriori considerazioni sulle caratteristiche del tema (p.es. il suo status informativo in termini di dato-nuovo, definitezza, ecc.) sono superflui per la sua caratterizzazione in termini di *aboutness* come impiegato nel principio della tassonomia, e non sono quindi qui presi in considerazione.

(95) 大象鼻子很长

Daxiang bizi hen chang

The elephant has a long nose

L'elefante ha un naso lungo

Il tema primario, *daxiang* 大象 (l'elefante), si qualifica come tale in quanto delinea una cornice interpretativa in cui è valido il resto della proposizione, ed è legato dal secondo tema *bizi* 鼻子 (naso) da una relazione tutto-parte (o possessore-posseduto). La visione di LaPolla (2017, cfr. anche LaPolla e Poa 2006: 280), che considera la relazione tra tema commento in termini di *aboutness*, seppur qualitativamente differente, segue la stessa logica interpretativa di fondo: per l'autore le costruzioni a doppio tema presentano la struttura [Tema [Tema-Commento]_{Commento}], per la quale il secondo tema è parte di una costruzione tema-commento incassata nel commento del tema primario. Secondo quest'ultima chiave di lettura, il primo tema è quindi un referente per la struttura tema-commento incassata *bizi hen chang* 鼻子很长 (hanno il naso lungo), e a sua volta il tema secondario *bizi* 鼻子 è un referente per il commento *hen chang* 很长. D'altra parte, il CM presenta anche costruzioni a doppio tema non legate da relazioni partitive, come l'esempio dall'interpretazione ambigua proposto in (96), preso da Chao (1968):

(96) 这个人谁都不认得

Zhege ren shei dou bu rende.

Nobody knows this man / This man doesn't know anybody

Nessuno conosce questa persona / Questa persona non conosce nessuno

Nell'esempio sopracitato è certamente possibile interpretare *zhege ren* 这个人 (questa persona) come un tema che delimita una cornice semantica all'interno della quale è valido il resto della proposizione,

ma, tuttavia, viene meno l'interpretazione partitiva nella relazione tra i due temi ¹⁰⁹. La concettualizzazione in termini di *scope* tra i due temi non è dunque di natura prettamente semantica in termini di CPC come delineato per i sotto-principi illustrati nella sezione 5.5.4, ma rimane coerente unicamente in termini di background informativo, in linea con la caratterizzazione della struttura informativa secondo LaPolla, nella quale il materiale topicale precede quello focale. Dal punto di vista semantico la relazione tra i due temi è unicamente quella tra agente e paziente (o esperiente), alternata secondo la lettura da attribuire alla frase¹¹⁰. Nel caso in cui il primo tema sia visto come paziente si tratterebbe di una topicalizzazione, o “preposed topic construction” nella terminologia di Foley e Van Valin (1984). In questo senso, a parere di chi scrive, l'interpretazione dei due temi in termini di frame non differisce particolarmente, dal punto di vista concettuale, con quella in termini di *aboutness*: è chiaro che i due temi siano legati tra loro da un qualche tipo di correlazione in grado di essere inferita dal destinatario del messaggio¹¹¹. A riguardo, Paul (2015) esprime un parere contrario, confutando proprio la seguente affermazione di Li e Thompson che sembrerebbe equiparare la nozione di tema in termini di *aboutness* con quella di frame setting: “another way of talking about ‘what the sentence is about’ is to say that a topic sets a spatial, temporal or individual framework within which the main predication holds” (Li e Thompson 1981: 85). Paul, riprendendo estensivamente quanto affermato da Chafe (1976) riguardo ai *Chinese-style topics*, afferma che la caratterizzazione del tema in termini di *aboutness* non sia in grado di caratterizzare esaustivamente istanze come la (97) (che l'autore commenta citando direttamente le parole di Chafe) o la (98).

(97) 那些树木树身大

Na xie shumu shu-shen da

Quegli alberi hanno un tronco grande

¹⁰⁹ Secondo questa interpretazione si considererebbe di *shei* 谁 (tutti) come *participant*: cfr. quanto detto nella sezione 2.2.6 riguardo all'interpretazione di Morbiato (2020a).

¹¹⁰ Riguardo all'interpretazione del ruolo semantico del tema in questa tipologia di frasi ambigue, LaPolla (2017: 372) afferma che “the interpretation of the role of the topic relative to the verb in the comment is based entirely on inference from assumptions about the nature of the referents and the action involved”.

¹¹¹ Morbiato (2020b) parla in questo caso di cornici individuali: “quando il tema è costituito da un sintagma nominale referenziale e designa un partecipante o un'entità coinvolta nell'azione o nello stato descritti dal commento, esso inquadra il tema in termini di *aboutness*, o di cornice individuale”.

(98) 中国，大城市，上海，交通比较乱

Zhongguo, da chengshi, Shanghai, jiaotong bijiao luan

In China, among the big towns, in Shanghai, the traffic is rather chaotic

I Cina, tra le grandi città, a Shanghai, il traffico è piuttosto caotico

Riguardo all'esempio in (97), Paul (2015: 210), sembra aderire alla posizione di Chafe secondo il quale una identificazione in termini di *aboutness* sia unicamente possibile tra il predicato da 大 (è grande) e il tema secondario *shushen* 树身 (il tronco), ma non tra il tema primario *naxie shu* 那些树木 (quegli alberi) e il commento *da* 大: "if one considers, for example, what bigness is predicated of [...], it is not 'those trees', but rather their trunks." (Chafe 1976: 50-51). Riguardo all'istanza in (98), l'autore afferma invece che in questa tipologia di frasi con strutture topicali multiple sia difficile identificare quale dei diversi temi sia quello che indica "what the sentence 'is about'" (Paul 2015: 210). Ritornando tuttavia all'interpretazione delle strutture a tema multiplo già citate in precedenza, ci sembra che l'interpretazione data da LaPolla e Poa (2006) e LaPolla (2017) riguardo alle strutture con tema multiplo sia sufficiente a giustificare esaustivamente i diversi temi unicamente in termini di *aboutness*: la (97) presenta una struttura [Tema [Tema-Commento]_{Commento}] come in quanto discusso relativamente alla (95), mentre per motivare la (98), che presenta quattro diversi temi, è sufficiente ricorrere al principio di ricorsività secondo la forma [Tema [Tema [Tema [Tema-Commento]_{Commento}]_{Commento}]_{Commento}]_{Commento}]¹¹².

Una differenza d'altra parte caratterizzante, tra le due descrizioni riguardo il concetto di tema (*aboutness* vs *frame setting*), riguarda invece lo status dei costituenti non referenziali in posizione topicale, quali ad esempio gli avverbiali di tempo puntuale (p. es. *zuotian* 昨天, *xianzai* 现在, *qunian* 去年) o di luogo (p. es. *zai Zhongguo* 在中国). Essi non sono infatti interpretabili come tema in

¹¹² Si confronti anche quanto affermato da LaPolla (1990: 162) proprio riguardo al primo esempio tratto da Chafe (1976).

termini di *aboutness*, ma si qualificano come tali secondo la visione del tema in termini di *frame setting* (cfr. Chafe 1976, Paul 2015, Morbiato 2020a,b). Secondo la visione di LaPolla (2009: 10) tali elementi non referenziali “simply set the scene”: ossia, sono sì elementi di *frame setting*, ma non sono però considerabili come temi. Anche Kirkpatrick (1996: 110) afferma che la funzione di questi elementi avverbiali è quella di fornire una cornice di riferimento per la proposizione principale, da suoi modificatori, ma sottolinea d’altra parte come essi non possano qualificarsi come temi¹¹³. Chi scrive è maggiormente propenso a concordare con quest’ultima posizione, e vede il posizionamento di tali elementi in posizione preverbale coerentemente con principi quali il PST o il PTSC. La controversia va d’altra parte oltre gli obiettivi del presente studio e non verrà quindi ulteriormente discussa dal punto di vista teorico. Una precisazione importante riguardo la convenienza nell’interpretazione di tema in termini di *frame setting* deriva d’altra parte da considerazioni di carattere puramente pedagogico, coerentemente con gli obiettivi alla base della creazione della tassonomia presentata in questo capitolo. Si prenda ad esempio la agrammaticalità in (99a), presente nel corpus raccolto per lo studio, e la si confronti con l’esempio in (100).

(99) a. *常常我们买书和本子 (E.019)

Changchang women mai shu he benzi

b. 我们常常买书和本子

Women changchang mai shu he benzi

(Noi) compriamo spesso libri e quaderni/Spesso (noi) compriamo libri e quaderni

(100) a. 明天我们买书和本子

Mingtian women mai shu he benzi

b. 我们明天买书和本子

Women mingtian mai shu he benzi

(Noi) Compriamo libri e quaderni domani / Domani (noi) compriamo libri e quaderni

¹¹³ Lo stesso trattamento è riservato dall’autore all’interpretazione delle subordinate causali, concessive e condizionali (cfr. anche sezione 2.2.6), non interpretabili quindi come tema (cfr. Kirkpatrick e Xu: 2012: 110-111).

Secondo l'interpretazione di tema in termini di *frame setting*, il circostanziale temporale e sostantivo *mingtian* 明天 (domani) in (100a) è un tema, come lo è d'altronde quello in (100b). In quanto tale può precedere l'agente *women* (noi) in (100a). D'altra parte, *changchang* 常常 in (99a) è un avverbio legato (semanticamente o sintatticamente, a seconda dal quadro interpretativo adottato) al predicato, e non si qualifica dunque come tema ma come informazione in posizione focale. Come dimostrato dalle traduzioni, d'altra parte, in italiano i due circostanziali possono precedere entrambi l'agente/soggetto sottointeso 'noi'. In italiano sia 'spesso' che 'domani' sono infatti due avverbi temporali dalle pressoché medesime caratteristiche posizionali all'interno della frase. Una interpretazione del tema in termini di *frame setting* potrebbe dunque portare il discente italofono a interpretare *changchang* alla stregua di *mingtian*, potrebbe dunque essere foriera di transfer negativi di questo tipo dalla L1: occorrerebbe quindi integrare la nozione chiarendo l'appartenenza dei due termini a classi lessicali differenti e integrare la motivazione riguardo al posizionamento di *changchang* servendosi di altri principi iconici, come ad esempio il PPS. D'altra parte, una interpretazione del tema in termini di *aboutness* risolverebbe a nostro modo di vedere la problematica in maniera piuttosto immediata considerando che l'unico candidato allo status di tema è *women*, e che un avverbiale come *changchang* ha uno status focale maggiore sul piano informativo rispetto al suo tema, qualificandosi dunque come parte del commento della frase.

Chiarite le dinamiche per l'individuazione del tema, possiamo dunque affermare che il principio "Tema-Commento" come inteso nella tassonomia detti che qualora un costituente sia identificabile come "tema" esso ha precedenza rispetto ai costituenti identificabili come facenti parte del suo "commento" in termini di *aboutness*. Tale chiave interpretativa è a nostro modo di vedere in grado di illustrare economicamente ed efficacemente il perché, negli errori dell'ordine delle parole presenti nel corpus, entità di chiara caratterizzazione tematica debbano occupare una posizione antecedente a quella di diversi avverbiali, i quali equivalenti semantici in italiano possono d'altra

parte occupare la prima posizione all'interno della frase, aprendo dunque la possibilità al verificarsi di errori nell'ordine delle parole di natura interlinguistica, dovuti da transfer negativi. Si noti come dunque, nel caso di agrammaticalità riguardanti il posizionamento del tema della frase rispetto ad altri costituenti avverbiali, la nozione di tema-commento riesca a fornire una illustrazione cognitivamente più semplice rispetto all'impiego di principi quali il PPS: ciò è riflesso nella preferenza riguardo all'applicazione di tale nozione nella gerarchia di principi esposta nella sezione 5.3.

Nello studio, sono ricondotti alla violazione del principio Tema-Commento 92 errori nell'ordine delle parole motivabili dal T-C, per un ammontare del 14,64% degli errori totali. Di seguito verranno illustrate alcune tipologie di errori riguardanti la violazione del principio.

In primis, premettiamo che, limitatamente ai dati raccolti nel corpus, il posizionamento di un avverbio prima del tema della frase ha prodotto, nella totalità dei casi, una frase agrammaticale. L'avverbio è generalmente visto occupare una posizione adiacente al predicato, coerentemente con il principio di prossimità semantica (cfr. sezione 2.4 e 5.4.2), qualificandosi dunque come parte del commento rispetto ad una entità occupante la posizione tematica definita in termini di *aboutness*¹¹⁴. Di seguito, in (101), si esemplificano alcuni errori presenti nel corpus motivabili dalla violazione del T-C, riguardanti il posizionamento errato di avverbi (*ye* 也, *hai* 还, *changchang* 常常, *dou* 都) non in grado di occupare la posizione tematica all'interno della frase in quanto facenti parte del suo commento.

(101)

a. *我觉得跳舞不太难, 也老人可以跳舞。(E.379)

Wo juede tiaowu bu tai nan, ye laoren keyi tiaowu.

a'. 我觉得跳舞不太难, 老人家也可以跳舞。

Wo juede tiaowu bu tai nan, laorenjia ye keyi tiaowu.

Penso che ballare non sia molto complicato, anche gli anziani possono farlo.

¹¹⁴ Sul perché tali costituenti non siano stati dunque classificati come violazioni del PPS si rimanda alla gerarchia dei principi utilizzata per interpretare gli errori (cfr. sezione 5.3).

b. #我也画的很好。(E.381)

Wo ye hua de hen hao.

b'. 我画得也很好。

Wo hua de ye hen hao.

Sono anche bravo a dipingere.

c. *还我们买音乐光盘。(E.007)

Hai women mai yinyue guangpan.

c'. 我们还买音乐光盘。

Women hai mai yinyue guangpan.

[Noi] abbiamo anche comprato dei CD musicali.

Inoltre, [noi] abbiamo comprato dei CD musicali.

d. *常常我们在商场吃。(E.008)

Changchang women zai shangchang chi.

d'. 我们常常在商场吃饭。

Women changchang zai shangchang chifan.

[Noi] mangiamo spesso al centro commerciale

Spesso [noi] mangiamo al centro commerciale

e. *每天都我跟妈妈去商场买东西。(E.018)

Meitian dou wo gen mama qu shangchang mai dongxi.

e'. 每天我都跟妈妈去商场买东西。

Meitian wo dou gen mama qu shangchang mai dongxi.

Ogni giorno [io] vado con la mamma al centro commerciale a fare compere.

L'agrammaticalità in (101a) è dovuta alla precedenza dell'avverbio *也* (anche) nei confronti del tema *laoren* 老人 (gli anziani). L'errore in oggetto è molto probabilmente causa di un transfer negativo dall'italiano, nel quale il termine “anche” ha *scope* direttamente sull'entità a cui esso è

riferita quando indicante analogia con quanto affermato in precedenza riguardo ad un'altra entità, come dimostrato nella traduzione in (101a'). Tale ordine delle parole erroneo è dunque motivabile da una violazione del T-C se si qualifica *laoren* come il tema della frase. Il suo status tematico frasale rispetto agli altri costituenti è infatti qui chiaramente identificabile in termini di *aboutness*. La frase in (101b), di per sé grammaticale, è stata conteggiata come errore relativamente al contesto in cui era inserita. Nel contesto testuale il discente stava infatti elencando i suoi diversi hobby e abilità, e l'avverbio *ye* non poteva quindi riferirsi al singolo SN *wo*, ma all'intero *wo hua de* 我画得 (la mia abilità nel dipingere), che prende dunque la posizione di tema rispetto al commento *ye hen hao* 也很好 (lett. anche molto bene). Anche le agrammaticalità in (101c, d) potrebbero essere frutto di un transfer negativo, in quanto gli avverbi "inoltre" (*hai 还* in 101c) e "spesso" (*changchang 常常* in 101d) possono in italiano antecedere il soggetto formando una proposizione avverbiale introduttiva, separata dalla proposizione principale da una virgola come esemplificato dalle traduzioni. Questi due errori violano il T-C in quanto *women* 我们 (noi) è facilmente identificabile come il tema dell'enunciato. Esso deve dunque occuparne la prima posizione all'interno della frase. In (101e), infine, l'agrammaticalità è dovuta all'errato posizionamento dell'avverbio quantificatore *dou* 都 (entrambi, tutti, ogni), posizionato erroneamente prima di *wo* (io). Se, nella frase non marcata, l'avverbiale di tempo quantificato *meitian* 每天 (ogni giorno) è in grado di anticipare o seguire il tema, l'avverbio *dou* è invece sempre posizionato dopo di esso in termini di prossimità semantica, dato il suo status di modificatore del predicato¹¹⁵. Tuttavia, come già illustrato riguardo la motivazione sottostante il posizionamento dell'avverbio *ye* in (94) nella sezione 5.3, pensiamo che classificare l'errore come una violazione del T-C, piuttosto che del PPS, sia cognitivamente meno

¹¹⁵ Secondo questa visione, da cui ha origine l'interpretazione del posizionamento di *dou* dopo il soggetto/tema in termini di prossimità semantica, "*dou* does not sum up the NP preceding it, but sums up the events named by the VP that are performed by each member included in the entities represented by the plural NP" (Loar 2011: 451-452). Per un approfondimento sul tema si rimanda anche a Zhang (2002).

oneroso per il discente, e dunque più appropriato in ottica glottodidattica¹¹⁶. Una motivazione in termini di PPS non considera infatti la particolare difficoltà acquisizionale della struttura *mei... dou* per il discente dal punto di vista interlinguistico¹¹⁷. Come dimostrato dalla traduzione di (101e'), in italiano, per donare alla frase un senso equivalente a quello inteso in (101e), è sufficiente posizionare il quantificatore “ogni” subito prima dell’entità nominale a cui esso è direttamente riferito, ricalcando il posizionamento in CM del quantificatore universale *mei* 每. D’altra parte, l’aggiunta dell’avverbio *dou* come modificatore del predicato, necessaria in CM in questa istanza (cfr. Huang 1996), potrebbe risultare come ridondante e di difficile interpretazione sul piano contrastivo. In ottica di T-C, il processo motivazionale è d’altra parte più semplice e immediato: *wo* si qualifica infatti come tema in termini di *aboutness*, qualità sufficiente per dettare il suo posizionamento antecedente all’avverbio *dou*.

Oltre agli errori riguardanti l’errato posizionamento degli avverbi, diverse agrammaticalità risultanti dalla violazione del T-C sono riferite a errori in cui la congiunzione è posizionata prima di un’entità nominale referenziale che si d’altra parte si qualifica come tema per l’intero periodo. Si considerino i due esempi in (102), tratti da Loar (2011).

(102) a. 王教授[不但是一名知名的学者，而且还是一名诗人]。

Wang jiaoshou [bu dan shi yi ming zhiming de xuezhe, erqie hai shi yi ming shiren].

Il prof. Wang non è solo un accademico famoso, ma è anche un poeta.

b. *不但王教授是一名知名的学者，而且还是一名诗人。

Bu dan Wang jiaoshou shi yi ming zhiming de xuezhe, erqie hai shi yi ming shiren.

¹¹⁶ Riguardo alla seguente interpretazione si rimanda nuovamente alla gerarchia di principi delineata nella sezione 5.3.

¹¹⁷ Si rimanda a Woo (2022) per una panoramica esaustiva sulle difficoltà acquisizionali dell’avverbio *dou* nell’ambito del CM come L2.

In (102a) il tema della prima proposizione *Wang jiaoshou* 王教授 (il prof. Wang) è ripreso tramite anafora zero in quella coordinata, qualificandosi così come tema per l'intero periodo. In questa istanza la congiunzione *bu dan* 不但 (non solo) è funzionale ad esprimere una correlazione tra i due differenti predicati nelle due proposizioni, retti entrambi dal medesimo tema (il prof. Wang). Essa è dunque chiaramente parte del commento, e la sua antecedenza rispetto al tema produrrebbe in questo caso una frase agrammaticale (102b), violando il principio. L'ordine tema + congiunzione subordinante può d'altra parte venire violato nella frase complessa, nelle istanze in cui il tema di una singola proposizione non si qualifichi come tale in entrambe le proposizioni costituenti il periodo. Si consideri il seguente esempio.

(103) a. 不但他觉得很高兴, 而且他的父母也觉得很高兴。

Bu dan ta jue de hen gaoxing, erqie ta de fumu ye jue de hen gaoxing.

Non è solo lui a sentirsi felice, ma anche i suoi genitori.

b.* 他不但觉得很高兴, 而且他的父母也觉得很高兴。

Ta bu dan jue de hen gaoxing, erqie ta de fumu ye jue de hen gaoxing.

Se il tema delle due proposizioni formanti il periodo cambia, esso perde il suo ruolo di tema per l'intero periodo e segue dunque la congiunzione come in (103a). In questo esempio, chiaramente, sia *ta* 他 (lui) che *ta de fumu* 他的父母 (i suoi genitori) non sono identificabili in termini di *aboutness* come tema rispetto al contenuto proposizionale dell'intero periodo, ma limitatamente al quello delle singole proposizioni. La funzione correlativa di *bu dan* si esercita dunque sui singoli temi delle due proposizioni, e la sua precedenza rispetto a *wo* è qui interpretabile secondo parametri alternativi, come quello di portata semantica. Un ordine delle parole come in (103b) produce dunque una frase inappropriata se non agrammaticale. Di seguito, in (104), si riporta a fine esemplificativo un errore presente nel corpus motivabile da una violazione del T-C relativamente all'errato posizionamento delle congiunzioni nei confronti del tema della frase.

(104) a. *不但我真喜欢读书，而且我对中国文化有兴趣。(E.404)

Bu dan wo zhen xihuan du shu, erqie wo dui Zhongguo wenhua you xingqu.

b. 我不但真的喜欢读书，而且[∅]对中国文化很感兴趣。

Wo bu dan zhende xihuan du shu, erqie [∅] dui Zhongguo wenhua hen ganxingqu.

Non solo mi piace davvero leggere, ma sono anche molto interessato alla cultura cinese.

L'errore in (104) è riconducibile all'errato posizionamento della congiunzione *bu dan* rispetto al tema *wo* 我 (io) nella proposizione principale. Il suo status tematico è altresì trasposto sulla proposizione coordinata tramite anafora zero (\emptyset). Si noti come anche in questo caso l'errore in (104a) potrebbe essere causato da un transfer negativo dall'italiano, dato che la locuzione correlativa “non solo” nella prima proposizione può in italiano precedere il pronome clitico benefattivo “mi” (indicante in italiano l'oggetto indiretto), che condivide con *wo* il ruolo semantico di agente (o esperiente).

5.4.2 Il Principio di Prossimità Semantica (PPS)

Sono stati ricondotti alla violazione del principio di prossimità semantica 54 errori nell'ordine delle parole, per un ammontare del 8,59% degli errori totali. Per una illustrazione più esaustiva del principio, della sua componente iconica e del suo potere esplicativo si rimanda alla sezione 2.4. Nelle due sotto-sezioni di seguito verrà esemplificato il potere motivazionale del principio in relazione agli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus.

5.4.2.1 Sotto-principio “Complementi del sintagma verbale” (2.1)

Questo sotto-principio è in grado di motivare in termini di prossimità semantica l'ordine dei complementi verbali (p. es. di frequenza, durata, grado e risultato) e del complemento oggetto rispetto al verbo. Se il posizionamento post-verbale dei complementi è motivabile in ottica di PST (cfr.

sezione 2.1), quest'ultimo principio non è in grado però di giustificare il loro posizionamento nei confronti di un eventuale complemento oggetto. D'altra parte, il PPS prescrive che esso sia generalmente strettamente adiacente al verbo in termini di prossimità semantica (cfr. sezione 2.4)¹¹⁸.

Si prendano a scopo esemplificativo gli errori elencati in (105).

(105)

a. *我也看过京剧一边。(E. 151)

Wo ye kanguo jingju yi bian.

a'. 我也看过一边京剧。

Wo ye kanguo yi bian jingju.

a''. Anche io ho visto una volta l'opera di Pechino.

a'''. Anche io ho visto l'opera di Pechino una volta.

b.* 我每个月去游泳五次。(E.417)

Wo mei ge yue qu youyong wu ci.

b'. 我每个月去游五次泳。

Wo mei ge yue qu you wu ci yong.

b''. Vado a nuotare cinque volte al mese.

b'''. Vado cinque volte al mese a nuotare.

c.* 现在在大学学习了汉语三年了。(E.429)

Xianzai zai daxue xuexi le Hanyu san nian le.

c'. 现在我在大学学习了三年(的)汉语了。

Xianzai wo zai daxue xuexi le san nian (de) Hanyu le.

c''. 现在我在大学学习汉语学习了三年了。

Xianzai wo zai daxue xuexi Hanyu xuexi le san nian le.

c'''. Ho studiato per tre anni cinese all'università.

c'''''. Ho studiato cinese per tre anni all'università.

¹¹⁸ Ricordiamo che le eccezioni a questa regola sono giustificabili secondo Loar (2011) dalla co-occorrenza di un altro principio iconico, il già citato Principio di Referenza Precedenziale (cfr. sezione 2.4.3).

d.* 琳娜爸爸扭秧歌非常好。(E.418)

Linna baba niu yangge feichang hao.

d'. 琳娜爸爸扭秧歌扭秧得非常好。

Linna baba niu yangge niu de feichang hao.

d''. Il papà di Linna balla molto bene la danza Yangko.

d'''. Il papà di Linna balla la danza Yangko molto bene.

e.* 上课完的时候, 我喜欢去咖啡馆。(E.416)

Shang ke wan de shihou, wo xihuan qu kafeiguan.

e'. 上完课的时候, 我喜欢去咖啡馆。

Shang-wan ke de shihou, wo xihuan qu kafeiguan.

e''. Finito di frequentare la lezione, mi piace andare al bar.

e'''.* Finita la lezione di frequentare, mi piace andare al bar.

Gli errori in (105a, b) sono causati da un errato posizionamento del complemento oggetto nei confronti di quello di frequenza. L'ordine grammaticale in queste due istanze dovrebbe infatti conformarsi strettamente sulla sequenza SVCO (cfr. 105a', a''), essendo l'oggetto un'entità non referenziale. Questo ordinamento è in accordo con l'PPS: lo stretto legame semantico tra verbo e complemento è riflesso nella loro immediata adiacenza sul piano lineare. Un ordine SVOC non rispetterebbe dunque il PPS, data la posizione intermedia del complemento oggetto che va a separare il verbo dal suo complemento. Si noti però come tale ordine sia permesso in italiano, come dimostra la possibile traduzione in (105a'''). Riguardo alla (105b), la frequenza (*wu ci* 五次, cinque volte) è stata erroneamente inserita dopo l'oggetto interno (*yong* 泳) del composto VO (*you/yong* 游泳), il cui equivalente in italiano è una entità puramente verbale, "nuotare". Quest'ultima agrammaticalità potrebbe dunque essere ricondotta ad un errore di natura intralinguistica, fondata sulla inconsapevolezza che tale lessema contenga un oggetto interno. In (105c) l'agrammaticalità riguarda l'inserimento del complemento di durata (*san nian* 三年, tre anni) dopo il complemento oggetto *Hanyu* 汉语 (lingua cinese). Tale ordine è perfettamente grammaticale in italiano, come dimostrato

dalla traduzione in (105c'''). Al fine di non violare il PPS, il CM adotta invece due diverse soluzioni per l'ordine SVO. La prima (cfr. 105c'') prevede la ripresa del verbo prima dell'inserimento del complemento (SVOVC), mentre la seconda (cfr. 105c') prevede l'inserimento dell'oggetto dopo il complemento (SVCO). Senza scendere in dettaglio riguardo le differenti particolarità sintattiche delle due soluzioni e prendendo unicamente in considerazione l'ordine superficiale dei costituenti, si può facilmente notare come il PPS venga rispettato in entrambe: la durata è un'espressione temporale direttamente risultante dall'azione espressa dal verbo, ed è dunque ad esso strettamente legata. Si noti che la motivazione in termini di PPS del posizionamento delle espressioni di durata rispetto ai composti VO non è esplicitamente discussa nella letteratura indagata nella terza sezione del presente elaborato. Tuttavia, la logica nella motivazione dei complementi di durata, di grado e di modo ricalca quanto affermato da Loar (2011) per quanto riguarda gli AMC (cfr. sezione 2.4.3). Nel caso principi di diversa natura (p. es. l'RP, cfr. sezione 3.4.3) non concorrano nella definizione dell'ordine delle parole, in CM il complemento è sempre posizionato in adiacenza al verbo in quanto costituente linguistico da cui esso ha origine. L'ordine post-verbale è invece dettato dal PST, come discusso nella sezione 3.1. L'errore in (105d) è invece dovuto ad un errato posizionamento dell'oggetto nei confronti del complemento di grado *feichang hao* 非常好 (molto bene), introdotto dalla particella strutturale *de* 得. Al fine di rispettare il PPS, nell'ordine SVO il CM può in questo caso unicamente ricorrere alla ripetizione del verbo, adottando l'ordine SVOVC (cfr. 105d'). La traduzione in (105d'') dimostra d'altra parte la grammaticalità dell'ordine SVOC in italiano, pur essendo questa una soluzione marcata. Infine, in (105e), l'errore è dovuto dall'intromissione dell'oggetto *ke* 课 (lezione) tra il verbo *shang* 上 (frequentare) e il suo complemento di risultato *wan* 完 (finire). Se, come nei casi precedenti, il posizionamento del complemento dopo il verbo è motivabile in termini di PST, la sua immediata adiacenza ad esso rispetto all'oggetto rispetta invece il PPS. Dalla traduzione in (105e''') notiamo che anche l'ordine delle parole dell'italiano, pur violando il PST, non prevede però l'intromissione

dell'oggetto tra complemento e verbo. Tale errore è dunque più probabilmente da ricondurre a cause intralinguistiche.

5.4.2.2 Sotto-principio “Ordine dei modificatori del sintagma nominale” (2.2)

Il sotto-principio in questione motiva in termini di PPS l'ordinamento interno dei modificatori del sintagma nominale e, se presente, il posizionamento della particella strutturale di determinazione *de* 的 nei confronti di quest'ultimi¹¹⁹. Gli errori elencati in (106) sono tutti causati dalla violazione di tale sotto-principio.

(106)

a. *在我的书房里挂着一些我的家照片。(E.448)

Zai wo de shufang li guazhe yixie wo de jia zhaopian.

a'. 在我的书房里挂着一些我(的)家(的)*照片。

Zai wo de shufang li guazhe yixie wo (de) jia (de) zhaopian.*

a'’. Nel mio studio sono attaccate delle foto della mia famiglia.

b. *现在我还没有花园，可是有两个大卫生间，我的自己卧室，一个优美客厅。(E.153)

Xianzai wo hai mei you huayuan, keshi you liang ge da weishengjian, wo de ziji woshi, yi ge youmei keting.

b'. 现在我还没有花园，可是房子里有两个大卫生间，我自己的卧室，一个优美的客厅。

Xianzai wo hai mei you huayuan, keshi fangzi li you liang ge da weishengjian, wo ziji de woshi, yi ge youmei de keting.

b'’. Per ora non ho ancora un giardino, ma la casa ha due grandi bagni, la mia camera e un bel salotto.

c. *我是语言圣心大学的学生。(E.030)

¹¹⁹ Non è quindi da confondere con la tipologia “Modificatori del Sintagma Nominale” legato al sotto-principio “Scope dei modificatori” sotto il CPC, usato per classificare gli errori causati al posizionamento della testa prima del suo modificatore nell'SN, agrammaticale in CM (cfr. Sezione 5.4.5).

Wo shi yuyan Shengxin Daxue de xuesheng.

c'. 我是圣心大学的语言学生。

Wo shi Shengxin Daxue de yuyan xuesheng.

c''. Sono uno studente di lingue dell'Università Cattolica.

c'''. *Sono uno studente dell'Università Cattolica di lingue.

d. *两位的我的朋友是演员。(E.447)

Liang wei de wo de pengyou shi yanyuan.

d'. 我的两位朋友是演员。

Wo de liang wei pengyou shi yanyuan.

d''. Due dei miei amici sono attori.

d'''. I miei due amici sono attori.

a. ?我也买一小本书。(E.031)

Wo ye mai yi xiao ben shu.

a'. 我也买了一本小书。

Wo ye maile yi ben xiao shu.

a''. Ho anche comprato un piccolo libro.

Gli errori in (106a, b) sono riconducibili ad un errato posizionamento della particella strutturale *de* all'interno di un sintagma nominale (*yixie wo de jia zhaopian* 一些我的家照片 in (106a), *wo de ziji woshi* 我的自己卧室 in 106b). In (106a) l'agrammaticalità è causata dalla scelta di posizionare la particella *de* tra *wo* (io) e *jia* (famiglia), piuttosto che tra *wo jia* (la mia famiglia) e *zhaopian* (fotografia). D'altra parte, in termini di PPS, la distanza semantica tra le entità che compongono il modificatore e la testa è maggiore rispetto a quella tra *wo* e *jia*, tra cui sussiste uno stretto legame convenzionale di familiarità che le rende maggiormente inscindibili sul piano semantico. Ciò comporta che la particella possa venire omessa tra *wo* e *jia*, ma non tra *wo jia* e *zhaopian*. Anche in (106b) il posizionamento di *de* tra il pronome personale *wo* (io) e la ripresa pronominale *ziji* 自己 (me stesso) piuttosto che tra essi la testa *woshi* 卧室 (camera da letto) è motivabile intuitivamente in

termini di PPS, dato il legame intrinseco tra i due deittici, riferiti entrambi alla stessa entità. La violazione del PPS in (106c) è causato da un errore nell'ordine dei modificatori *Shengxin Daxue* 圣心大学 (Università [Cattolica] del Sacro Cuore) e *yuyan* 语言 (lingue) rispetto alla testa *xuesheng* (studente). In termini di prossimità semantica il modificatore *yuyan* deve infatti occupare una posizione adiacente alla testa in quanto è ad esso riferito. L'ordine in (106c) vede invece *yuyan* come attributo del secondo modificatore *Shengxin Daxue* (lett. "L'Università [Cattolica] del Sacro Cuore di lingue"). Si noti che il PPS è qui rispettato anche in una lingua a testa iniziale come l'italiano, come dimostrato dalla traduzione in (106c'') e dall'erroneità di quella in (106c'''). L'errore in (106d) è riconducibile in termini di PPS alla distanza del gruppo numerale + classificatore *liang wei* 两位 (due) rispetto alla testa *pengyou* 朋友 (amici), a cui è direttamente riferito¹²⁰. Si tratta probabilmente di un errore riconducibile a un transfer negativo, dato che l'italiano, quando si vuole dare una chiave di lettura indefinita all'SN come in (106d''), non rispetta il PPS (rispettandolo d'altra parte quando esso è definito, come osservabile in 106d'''). La differenza nella definitezza di tale SN in CM ha d'altra parte una disambiguazione fondata su basi prettamente contestuali.

Si noti infine l'agrammaticalità in (106a), dovuta al posizionamento dell'attributo *xiao* 小 (piccolo) tra il gruppo numerale + classificatore (N+CL) *yi ben* 一本, due entità convenzionalmente quasi sempre inseparabili sul piano sintattico in CM. In primis, notiamo come in questa istanza non sia ideale giustificare in ottica pedagogica il posizionamento del modificatore *xiao* rispetto alla sua testa *shu* in termini di PPS, dato che il CM permette, pur con diversi gradi di marginalità, entrambi

¹²⁰ Si noti che, in accordo con la visione esposta in Tai (1994), consideriamo i classificatori (*classifiers*) e i quantificatori (*measure words*) come categorie linguistiche concettualmente e sintatticamente distinte tra loro: "a classifier categorizes a class of nouns by picking out some salient perceptual properties, either physically or fictionally based, which are permanently associated with entities named by the class of nouns; a measure word does not categorize but denotes the quantity of the entity named by a noun" (Tai e Wang 1990: 38). Da questa distinzione ne consegue che se i quantificatori possono essere considerati come virtualmente esistenti in tutte le lingue del mondo, i classificatori sono limitati a lingue come il CM o il thai (Tai 1994). Su ulteriori differenze tra classificatori e quantificatori dal punto di vista prettamente sintattico si rimanda a Cheng e Sybesma (1998).

gli ordini in (107)¹²¹ in relazione al posizionamento dei possibili costituenti interni dell'SN (cfr. Cheng e Sybesma 2015):

(107) a. [Dim] [N+CL] [Mod (*de*)] Sostantivo

b. [Mod (*de*)] [(Dim)] [N+CL] Sostantivo

D'altra parte, anche l'adiacenza del classificatore al numerale è difficile da motivare partendo da considerazioni su basi meramente semantiche e non sintattico-funzionali. Ciò è primariamente dovuto dalla sfumata caratterizzazione semantica detenuta dai classificatori, che li rende altresì difficilmente interpretabili in termini iconici in prospettiva sincronica. Tai (1994), pur sottolineando che i classificatori in CM non si leghino alle entità classificati su base puramente arbitrarie, essendo in grado, come un qualsiasi attributo, di riflettere caratteristiche percettive/funzionali degli elementi a cui si riferiscono, ammette che molti di loro hanno perso la loro trasparenza iconica attraverso un graduale processo di grammaticalizzazione¹²². Queste considerazioni complicano ulteriormente le cose sul piano glottodidattico: considerando che l'italiano manca di una classe lessicale specifica come quella dei classificatori, è ancor più cognitivamente complicato per il discente attribuirne un valore semantico. Anche negli studi volti a ricercare il ruolo del PPS nel dettare l'ordinamento dei costituenti dell'SN (cfr. Loar 2011, Lu 1998) il gruppo (N+CL) viene sempre trattato come una singola entità inscindibile, mancando di motivare l'immediata prossimità dei due costituenti. Per risolvere questo dilemma è però possibile rivolgere l'attenzione alle caratteristiche semantico-

¹²¹ Dim = dimostrativo; Mod = modificatore. Sul posizionamento del dimostrativo rispetto agli altri costituenti del SN si rimanda all'iconicità sottostante il Principio di Precedenza Referenziale (Lu 1998a, Loar 2011), già citato nella sezione 2.4.3.

¹²² Ad esempio, riguardo proprio all'uso di *ben* 本 (lett. "radice") nella lingua cinese, Jo (2021) nota come esso fosse usato sin dal periodo degli Stati Combattenti (403-221 A.C.) come un classificatore per contare le piante, ma tale corrispondenza iconica tra classificatore ed entità classificata si è gradualmente persa a partire già dall'epoca Tang (618-907 D.C.), tanto che nel CM moderno e contemporaneo esso viene primariamente se non unicamente usato per contare libri o volumi. Tale estensione potrebbe risultare da un processo di metaforizzazione ancora produttivo in CM, congruentemente con le credenze proprie di parte della CL sulla produttività dei principi metaforici nel sistema lingua. Si confronti a riguardo quanto affermato da Lakoff (1987) riguardo all'estensione del significato del classificatore giapponese *hon*, omografo del cinese *ben*.

funzionali dei numerali in CM. Parte della letteratura vede quest'ultimi come "moltiplicatori": "Mandarin numerals must be looked upon as multipliers: they denote multiplication of singularities" (Cheng e Sybesma 2015: 1523). Ciò sta a significare che il loro significato denotativo è strettamente legato ad una entità di riferimento, ossia il classificatore stesso (cfr. 108), che non è altro che una unità già parte della denotazione semantica del sostantivo (Cheng e Sybesma 1998). Questa proprietà dei classificatori li differenzia ad esempio dai quantificatori (*measure words* o *massifiers* nella letteratura in lingua inglese), che possono d'altra parte essere modificati da alcuni aggettivi come *da* 大 (grande) o *xiao* 小 (piccolo), avendo una chiara caratterizzazione di significato anche a livello interlinguistico (cfr. 109).¹²³

(108) Numero + CL + Sostantivo

三个人

San ge ren

Lett. "Tre volte una persona", e non "tre persone".

(109) a.? 一小本书。

Yi xiao ben shu.

Un piccolo libro

b. 一小盒巧克力。

Yi xiao he qiaokeli.

Una piccola scatola di cioccolatini.

In conclusione, ci troviamo davanti ad un caso in cui una illustrazione iconicamente motivata riguardante l'adiacenza di due unità linguistiche sul piano semantico è sì plausibile sul piano analitico e descrittivo, ma probabilmente eccessivamente artificiosa e dispendiosa da impiegare in ambito glottodidattico rispetto ad una arbitraria.

¹²³ Non abbiamo qui lo spazio per approfondire ulteriormente la questione. Si rimanda a riguardo a Cheng e Sybesma (1998).

5.4.3 Il Principio di Sequenza Temporale (PST)

Sono stati ricondotti alla violazione del Principio di Sequenza Temporale 286 errori nell'ordine delle parole, per un ammontare del 45.54% degli errori totali. Per una illustrazione più esaustiva del principio, della sua componente iconica e del suo potere esplicativo come inteso in letteratura si rimanda alla sezione 2.1. Nelle sei sotto-sezioni di seguito verrà esemplificato il potere motivazionale del principio in relazione agli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus.

5.4.3.1 Sotto-principio “Azioni in serie” (3.1)

Sono ricondotte al sotto-principio “Azioni in serie” diverse regolarità nell'ordine delle parole in relazione al posizionamento nell'ordine lineare di due o più elementi rappresentanti un'azione. Il sotto-principio riflette la manifestazione più basilare del PST, per cui se in una frase è presente più di una azione, quella che avviene prima precede nell'ordine lineare quella che avviene successivamente (cfr. Jiang 2009: 89). Dato l'ampio potere motivazionale di tale sotto-principio, si è deciso di suddividerlo nella tassonomia in tre sotto-tipologie differenti. Sotto la prima tipologia, “Relazioni VO” (2.1.1) sono stati classificati gli errori causati dall'errato posizionamento dei costituenti nella sequenza non marcata [Verbo + Oggetto] nei sintagmi verbali e nelle sequenze dei verbi in serie con e senza l'aggiunta di connettivi temporali. Gli errori classificati in tale tipologia deviano dalle sequenze lineari permesse dal PST quali quella non marcata $[V_x + O_x]$ e le costruzioni di verbi in serie $[V_1(O_1) + V_2(O_2) + (V_x)(O_x)]$. In (110a), l'errore è causato da un errato posizionamento dell' O_1 del primo verbo *xueyuan* 学院 (istituto) nei confronti del composto V_2O_2 *shangke* 上课 (fare lezione). Una costruzione $[V_1 + V_2O_2 + O_1]$, permessa in italiano, non rispetta d'altra parte in CM il PST, producendo dunque una frase agrammaticale. La (110b), di per sé perfettamente grammaticale, è stata identificata come una frase errata contestualmente con le intenzioni comunicative del discente, che suggerivano una volontà interpretativa pari a quella in (110b'). Si tratta molto probabilmente di un

transfer negativo dalla L1: come si può notare dalla traduzione, in italiano la struttura VO *zuo qiche* 坐汽车 è resa con l'aggiunta di un sintagma preposizionale in posizione post-verbale ('in auto'). D'altra parte, in CM, l'inserimento post-verbale del composto VO genera una sequenza di verbi in serie la cui interpretazione è strettamente vincolata dalle relazioni temporali sottostanti il PST (cfr. anche l'esempio 5 nella sezione 2.1.1).

(110) a. *每天八点我一起去上课学院。(E.033)

Metian ba dian wo yiqi qu shang ke xueyuan.

a'. 每天八点我们一起去学院上课。

Metian ba dian women yiqi qu xueyuan shangke.

a''. Ogni giorno alle 8 andiamo insieme all'istituto a fare lezione.

b. #饭馆离房子不太远，我去那儿坐汽车。(E.172)

Fangguan li fangzi bu tai yuan, wo qu nar zuo qiche.

Il ristorante non è molto lontano dall'appartamento, vado là per prendere l'auto.

b' 饭馆离房子不太远，我坐车去那儿。

Fangguan li fangzi bu tai yuan, wo zuo qiche qu nar.

Il ristorante non è molto lontano dall'appartamento, siamo andati là in auto.

La seconda tipologia del sotto-principio, "Direzione dell'azione", è direttamente mutuata dall'entrata tassonomia di Jiang (2009) "Direction + Action". Gli errori classificati sotto questa tipologia riguardano principalmente la violazione di due regolarità nell'ordine delle parole: il posizionamento preverbale dei sintagmi preposizionali locativi introdotti dalle preposizioni *cong* 从 (verso), *dao* 到 (a, fino a), *dui* 对, *xiang* 向 e *wang* (verso) e il posizionamento post-locativo dei verbi di orientamento *qu* 去 e *lai* 来 nei composti risultativi direzionali. Come ricordato nella sezione 3.1.4, la prima regolarità è motivabile in termini di PST in quanto "conceptually, direction instruction appears in one's mind earlier than the action instruction" (Jiang 2009: 166). In altre parole, l'entità che compie

l'azione ha già in mente che direzione prendere prima di iniziare a muoversi. L'errore in (111a) è causato da un errato posizionamento del sintagma preposizionale locativo *cong women de chaoshi* 从我们的超市 (dal 'nostro' supermercato) nei confronti del verbo *qi(che)* 骑(车). In questa tipologia di errore l'ordine delle parole segue fedelmente la sequenza temporale degli eventi nel mondo reale: il soggetto/tema *wo* 我 (io) prima di prendere la bicicletta per andare al mare (*qi(che) dao haibian* 骑(车)到海边) si doveva già trovare al supermercato, che indicando il luogo di partenza dell'azione è dunque posizionato prima di essa in termini di PST. In (111a), la direzione espressa dall'espressione locativa *qianbian* 前边 (davanti) segue erroneamente l'azione *zou* 走 (camminare), violando dunque il PST. Tale ordine è d'altra parte permesso in italiano, come dimostrato dalla traduzione di (111a'). L'agrammaticalità in (111b) è invece dovuta al posizionamento del verbo deittico di orientamento *qu* 去, indicante un moto di allontanamento rispetto all'interlocutore, prima del luogo Beijing 北京 (Pechino). I composti direzionali di questo tipo presentano in CM una sequenza [V₁ + O + V₂(*lai/qu* 去)], nella quale il verbo di orientamento in V₂ è un deittico indicante la direzione del moto espresso in V₁. Come si può notare dalla traduzione di (111b'), in italiano un composto direzionale come quello in (111b') viene espresso senza una indicazione relativa alla direzione del moto, espressa in CM in V₂: questa differenza nella concettualizzazione delle due costruzioni è foriera di transfer negativi, che possono portare il discente a interpretare V₁ e V₂ (*lai/qu* 去) come un singolo composto verbale che regge direttamente il luogo (O) verso cui è indirizzato il movimento, come accade per le costruzioni [*qu* + luogo] e [*lai* + luogo]. Si noti che Jiang (2009) include le agrammaticalità riguardanti il posizionamento dei verbi di orientamento nei complementi direzionali sotto la dicitura "Direction + Action", senza però dettagliare il ruolo del PST nella loro motivazione. Come già discusso a riguardo nella sezione 3.1.4, in termini di PST, l'interpretazione cognitivamente più semplice riguardo al posizionamento dei verbi di orientamento in questa specifica manifestazione dei composti direzionali ci sembra essere quella di considerare l'intero composto risultativo come una sequenza di verbi in

serie, nel quale il primo composto V₁O (p. es. *hui Beijing* 回北京 in 111b') indica la direzione dell'azione, mentre il verbo di orientamento in V₂ (p. es. *qu* 去 in 111b') rappresenta il moto vero e proprio. Un ordine delle parole come in (111c) violerebbe dunque il PST per la stessa motivazione fornita riguardo il posizionamento preverbale dei sintagmi preposizionali direzionali in (110b). Ossia, prima di iniziare il moto vero e proprio, il parlante ha già in mente una direzione verso il quale orientarlo.

(111) a. *星期天我常常骑从我们的超市到海边。(E.457)

Xingqitian wo changchang qi cong women de chaoshi dao haibian.

a'. 星期天我常常从我们的超市骑车到海边。

Xingqitian wo changchang cong chaoshi qi dao haibian.

Di domenica vado spesso al mare in bicicletta dal nostro supermercato.

b. *从车站我走前边十分钟。(E.456)

Cong chezhan wo zou qianbian shi fenzhong.

b'. 从车站往前走十分钟。

Cong chezhan wang qian zou shi fenzhong.

Vado dritto per dieci minuti dalla stazione dei bus.

c. *我想回去北京。(E.179)

Wo xiang huiqu Beijing.

c'. 我想回北京去。

Wo xiang hui Beijing qu.

Vorrei tornare a Pechino.

La terza tipologia, “Particelle aspettuali” (3.1.3), è anch'essa mutuata dall'entrata della tassonomia di Jiang (2009) “*Le Position*”. A differenza di quest'ultima, essa include anche agrammaticalità relative al posizionamento della particella aspettuale esperienziale *guo* 过. Non si sono riscontrati errori riguardanti l'utilizzo di altre particelle aspettuali (p. es. la perdurativa 着 *zhe*). In CM, nel caso

di una sequenza di verbi in serie $V_1 + V_2$ rappresentanti azioni attualizzate/compiute, la particella aspettuale *le* deve essere posizionata obbligatoriamente dopo V_2 , in quanto l'attualizzazione di V_2 implica l'implementazione di V_1 (Loar 2019: 25). In ottica di PST, come ricordato in 2.1.4, l'errore in (112a) è dovuto al posizionamento della particella aspettuale post-verbale *le* dopo il primo verbo *qu* (andare). Una sequenza $V_1 + le + V_2$ come in (112a) indica unicamente l'attualizzazione dell'azione in V_1 , mancando di esprimere invece quella in V_2 . La stessa logica è applicabile per l'errore in (112b), nel quale la particella aspettuale *guo* è stata posizionata erroneamente dopo il V_1 *qu* (andare), indicando così che il parlante ha avuto l'esperienza di 'andare' ma non di 'visitare la galleria d'arte' (*canguan meishuguan* 参观美术馆). Gli errori riguardanti il posizionamento delle particelle aspettuali *le* e *guo* dopo V_1 possono essere facilmente giustificati se considerati transfer negativi dall'italiano: entrambe le particelle possono venire erroneamente interpretate dai discenti come morfemi indicanti il tempo passato. Ciò è riflesso nelle traduzioni in (112a' e 112b'), nelle quali è possibile notare che è solo il lessema in V_1 ad essere coniugato al passato, mentre quello in V_2 rimane all'infinito. D'altra parte, in termini di PST, l'interpretazione sul posizionamento delle particelle è coerente con la concettualizzazione sottostante le relazioni temporali tra le azioni espresse in una frase con i verbi in serie (cfr. sezione 2.1.4).

(112) a. *我们也去了参观美术馆。(E.211)

Women ye qule canguan meishuguan.

a'. 我们也去参观了美术馆。

Women ye qu canguanle meishuguan.

Siamo anche andati a visitare la galleria d'arte.

b. 我们也去过参观长城。(E.202)

Women ye quguo canguan Changcheng.

b'. 我们也去参观过长城。

Women ye qu canguanguo Changcheng.

Siamo anche andati a vedere la Grande Muraglia.

5.4.3.2 Sotto-principio “Espressioni locative” (3.2)

Il sotto-principio è mutuato da quello denominato “Locative Expressions” nella tassonomia di Jiang (2009), che regola il posizionamento delle espressioni locative nei confronti del verbo in termini di PST. Differentemente che nella tassonomia di Jiang (cfr. sezione 5.1), il sotto-principio non è stato diviso in due differenti tipologie (‘Luogo + V’ e ‘V + Luogo’), dato che nel corpus non sono stati trovati errori riconducibili alla violazione della seconda tipologia ‘V + Luogo’. Tutti gli errori ricondotti alla violazione del sotto-principio sono dunque legati all’errato posizionamento post-verbale delle espressioni locative, più in particolare del sintagma locativo preposizionale [*zai* 在 + Luogo]. I sintagmi locativi tendono ad apparire prima del verbo quando evidenziano il luogo di svolgimento di un’azione, mentre sono generalmente posposti ad esso se delineano il luogo che una entità assume in seguito al compimento di un’azione (Li e Thompson 1981). Come ricordato nella sezione 2.1.1, queste tendenze sono regolate dai vincoli temporali dettati dal PST. L’errore in (113a) è causato ad esempio dal posizionamento post-verbale del sintagma locativo *zai Beijing* 在北京 (a Pechino): in termini di sequenza temporale, il soggetto/tema ed i suoi accompagnatori dovevano già trovarsi a Pechino prima di poter andare ad ascoltare il concerto (*qu tingle yi ge yinyuehui* 去听了一个音乐会). Analogamente, l’agrammaticalità in (113b) è dovuta da una violazione del sotto-principio: in termini di sequenza temporale il soggetto/tema *wo* 我 (io) dovrebbe già trovarsi nello studio (*zai shufang li* 在书房里) prima di iniziare a studiare (*xuexi* 学习).

(113) a. *我跟我家和我朋友去听了一个音乐会在北京。(E.222)

Wo gen wo jia he wo pengyou qu tingle yi ge yinyuehui zai Beijing.

a’. 我跟我家人和朋友在北京去听了一个音乐会。

Wo gen wo jia he wo pengyou zai Beijing qu tingle yi ge yinyuehui.

Con la mia famiglia e gli amici sono andato ad ascoltare un concerto a Pechino.

b. *我很喜欢学习在书房里边。(E. 467)

Wo hen xihuan xuexi zai shufang libian.

b'. 我很喜欢在书书房里边学习。

Wo hen xihuan zai shufang libian xuexi.

Mi piace molto studiare nello studio.

Errori risultati dal posizionamento post-verbale dei sintagmi preposizionali riflettono un possibile transfer negativo dall'italiano, che tende ad inserire tali espressioni locative alla fine della frase non marcata, come dimostrato dalle traduzioni in (113a') e (113b'). Continuando a ragionare in ottica interlinguistica, la mancanza di errori nell'ordine delle parole classificabili sotto un'ipotetica entrata 'V + Luogo' è dovuta probabilmente anche al fatto che l'italiano produce transfer positivi nell'ordine delle parole di questo tipo di costruzioni, non differenziando nel posizionamento dei sintagmi locativi in base al loro legame con il verbo in termini di PST.

5.4.3.3 Sotto-principio "Espressioni temporali" (3.3)

Il sotto-principio è mutuato da quello denominato "Time Expressions" nella tassonomia di Jiang (2009). Esso regola il posizionamento dei sintagmi nominali contenenti espressioni temporali nei confronti del verbo in termini di PST. Prendendo spunto dalla classificazione di Jiang, il sotto-principio è stato diviso in due tipologie, rispettivamente 'Tempo + V' (3.3.1) e 'V + Tempo' (3.3.2). Come già riportato più nel dettaglio nella sezione 2.1.4, la prima tipologia detta che i sintagmi nominali contenenti espressioni di tempo tendono ad essere ordinati prima del verbo in quanto rappresentano uno stato temporale precedente (o coincidente) all'inizio dell'azione espressa dal verbo. La seconda tipologia detta che i sintagmi nominali contenenti espressioni indicanti una durata temporale tendono invece ad essere inseriti in posizione post-verbale in quanto solo dopo aver iniziato un'azione è possibile iniziare a calcolarne l'estensione temporale. Quanto appena affermato riguardo

al posizionamento della durata nei confronti del verbo può essere contraddetto nelle frasi non marcate, quando concorrono principi pragmatico-funzionali (cfr. Jiang 2009: 203) o nel caso di un'azione negata da un avverbio di negazione, nel quale la durata precede generalmente il verbo, questa volta sempre in accordo con il PST: la durata esprime qui il lasso di tempo passato prima dell'eventuale inizializzazione dell'azione. Quest'ultima tipologia del sotto-principio, presente nella tassonomia di Jiang sotto la denominazione 'Duration + *mei(you)* + V', non è stata inclusa nella tassonomia in quanto non sono stati trovati errori riconducibili ad una sua violazione. L'errore in (114a) è riconducibile ad errato posizionamento dell'espressione di tempo puntuale *jinnian* 今年 (quest'anno) nei confronti dell'azione *qu Zhongguo* 去中国 (andare in Cina). In termini di PST, l'espressione temporale deve qui anticipare l'azione in quanto rappresenta uno stato temporale precedente all'eventualità che essa possa venire implementata. Anche l'errore in (114b) è causato da una violazione del sotto-principio del PST. In questa seconda istanza l'espressione di tempo puntuale *liu dian yi ke* 六点一刻 (alle sei e un quarto) può idealmente coincidere con l'azione espressa dal verbo *chufa* 出发 (partire). Il verbo è posizionato dopo l'espressione temporale in quanto la logica presume che l'azione non abbia comunque inizio prima dell'inizio della portata di tempo da quest'ultima delineata. Come si nota dalla traduzione di (114a') e di (114b'), in italiano la frase non marcata non rispetta il PST, posizionando il circostanziale temporale dopo il verbo. La preferenza di quest'ordine nella L1 del discente può dunque essere foriera di transfer negativi riguardo al posizionamento delle espressioni di tempo puntuali.

(114) a. *我很想去中国今年， 去年我去英国了。(E.229)

Wo hen xiang qu Zhongguo jinnian, qunian wo qu Yingguo le.

a' 今年我很想去中国， 去年我去了英国。

Jinnian wo hen xiang qu Zhongguo, qunian wo qule Yingguo.

Vorrei davvero andare in Cina quest'anno, lo scorso anno sono andato nel Regno Unito.

b. *我们出发了六点一刻。(E.232)

Women chufale liu dian yi ke.

b'. 我们六点一刻出发了。

Women liu dian yi ke chufa le.

Partiamo alle sei e un quarto.

L'errore in (115a) è causato da un errato posizionamento dell'espressione temporale indicante durata *liang ge xingqi* 两个星期 (due settimane) nei confronti dell'azione *qu Beijing* 去北京 (andare a Pechino). In termini di PST, solo dopo essere 'arrivati a Pechino' è possibile iniziare a calcolare la durata della permanenza dello stato inizializzato dall'azione. L'errore in oggetto è stato dunque classificato come una violazione della tipologia 'V + Tempo' del sotto-principio. Anche la frase non marcata in italiano tende ad ordinare le espressioni di durata in posizione post-verbale come in CM, come dimostrato dalla traduzione in (115a''). È d'altra parte ammesso anche un posizionamento preverbale della durata, come nella frase scissa in (115a'''). L'intenzione comunicativa del discente che ha commesso l'errore, considerato l'impiego della costruzione enfatica *shi...de* 是...的, era probabilmente quello di ricalcare l'ordine delle parole della frase scissa in (115a'''). Tale costruzione non è d'altra parte ammessa in CM, a meno che non si trasformi la durata in un'espressione di tempo puntuale, con l'aggiunta ad esempio di un'espressione quale *(yi)qian* (以)前 ('prima'), come dimostrato in (115b).

(115) a. *我是两个星期去北京的。(E.240)

Wo shi liang ge xingqi qu Beijing de.

a'. 我去了两个星期北京。

Wo qule liang ge xingqi Beijing.

a''. Sono andato a Pechino per due settimane.

a'''. È da due settimane che sono (andato) a Pechino.

b. 我是两个星期(以)前去北京的。

Wo shi liang ge xingqi (yi)qian qu Beijing de.

5.4.3.4 Sotto-principio “Ricevente/beneficiario” (3.4)

Il sotto-principio è mutuato da quello denominato “Beneficiary/the concerned” nella tassonomia di Jiang (2009). Esso predica che il posizionamento del ricevente o del beneficiario di un’azione, ossia “a party, usually a person, for whom a service is performed or an act is intended” (Ho, 1993: 158), tende ad occupare una posizione preverbale in termini di PST. È opportuno precisare che l’etichetta “Ricevente/beneficiario” non si riferisce al corrispondente ruolo tematico come generalmente inteso dai semanticisti. Nel presente lavoro, come quanto inteso (seppur non esplicitamente) negli studi di Jiang (2009) e Ho (1993), il costituente identificato con tale etichetta è sempre identificato come l’oggetto indiretto del verbo, opzionalmente introdotto da una preposizione come *gei* 给, *dui* 对 o *xiang* 向. Jiang, riprendendo quanto sostenuto da Ho (1993: 158), afferma che in CM l’ordine non marcato (“the most natural word order” nelle parole di Jiang) prevede che i sintagmi preposizionali che introducono il ricevente siano generalmente posti prima del verbo. In termini di PST, tale ordine sarebbe per Jiang motivabile dal fatto che chi compie l’azione ha già concettualizzato verso chi/cosa indirizzarla. Questa interpretazione dei sintagmi preposizionali preverbali indicanti beneficiario va contro a quella espressa in Zhang (2019), come già discusso nella sezione 2.1.7.2. Secondo l’autore il loro posizionamento preverbale andrebbe ad indicare la direzione verso il quale è rivolta l’azione, e non il beneficiario/ricevente vero e proprio, che sarebbe invece ordinato in posizione post-verbale in ottica risultativa. Seguendo quest’ottica, gli errori riconducibili alla violazione del sotto-principio in oggetto dovrebbero venire classificati come una violazione della tipologia “Direzione dell’azione” (3.1.2) del sotto-principio “Azioni in serie” (3.1). Riteniamo tuttavia che una classificazione come quella adottata in Jiang (2009) sia cognitivamente più semplice da adottare sul piano glottodidattico, a causa della rappresentazione mentale immediatamente connessa al concetto prototipico di beneficiario/ricevente. Gli errori classificati sotto la tipologia 3.1.2 implicavano il concetto di

“direzione” come un moto indirizzato verso un’entità inanimata, più in particolare verso un luogo, mentre quelli classificati sotto questo sotto-principio delineano un’azione rivolta ad una entità (animata o meno) che è in essa direttamente coinvolta, traendone un qualche tipo di effetto/influenza. L’errore in (116a) è dovuto al posizionamento del sintagma preposizionale introducente il ricevente *gei wo* 给我 (a me) dopo l’azione *gua hao* 挂号 (registrare). Il suo posizionamento preverbale è dettato dal PST in quanto il soggetto/tema ha già concettualizzato verso chi rivolgere l’azione prima del suo svolgimento, che non avrebbe altrimenti avuto luogo senza la definizione di un beneficiario. La stessa logica è applicabile per l’errore in (116b), nel quale il ricevente *wo mama* 我妈妈 (mia mamma) è stato inserito in posizione post-verbale, senza essere preceduto da una preposizione. Anche in queste istanze ci si trova davanti ad errori probabilmente causati da transfer interlinguistici: come si può notare dalle traduzioni di (116a’) e di (116b’), in italiano nella frase non marcata il ricevente/beneficiario viene inserito solitamente in posizione post-verbale o aggiunto alla morfologia del verbo come particella pronominale. L’agrammaticalità in (116c) riguardante il posizionamento post-verbale dell’oggetto indiretto *wo* 我 (io) è d’altra parte probabilmente dovuta ad una incomprensione nell’utilizzo del verbo *shuo* 说 (parlare). Tale verbo richiede generalmente che l’oggetto indiretto lo preceda, accompagnato da una preposizione quale *dui* 对 (a, verso) (cfr. 116c’) atta ad introdurre il ricevente del messaggio. Come ricordato nella sezione 2.1.1, in termini di PST il sintagma preposizionale *dui wo* 对我 (a me) può unicamente occupare la posizione preverbale poiché il referente tematico, prima di parlare, deve essere già rivolto verso il destinatario o comunque avere già in mente a chi indirizzare il messaggio.

(116) a. *他去挂号给我。(E.067)

Ta qu gua hao gei wo.

a’. 他去给我挂号。

Ta qu gei wo gua hao.

Va a registrararmi.

- b. *我买了我妈妈一件旗袍, 我买了我爸爸一件衬衫红的。 (E.246-247)

Wo maile wo mama yi jian qipao, wo maile wo baba yi jian chenshan hong de.

- b'. 我给妈妈买了一件旗袍。

Wo gei wo mama maile yi jian qipao, wo gei wo baba maile yi jian hong chenshan.

Ho comprato a mia mamma un *qipao*, a mio papà ho comprato una camicia rossa.

- c. *医生说: “你应该多药吃, 你应该多衣服”。 (E. 035)

Yisheng shuo wo: “Ni yinggai duo yao chi, ni yinggai duo yifu”.

- c'. 医生对我说: “你应该多吃药, 多穿衣服”。

Yisheng dui wo shuo: “Ni yinggai duo chi yao, duo chuan yifu”.

Il dottore mi ha detto: “Prendi più medicine, copriti di più”.

5.4.3.5 Sotto-principio “Altri modificatori verbali” (3.5)

La caratterizzazione del sotto-principio è mutuata da quello denominato “Modifiers of the Verb” nella tassonomia di Jiang (2009). Esso detta il posizionamento di diverse tipologie di modificatori verbali in termini di PST, quando non già regolati dai precedenti sotto-principi del PST. Il sotto-principio è stato ulteriormente diviso in due tipologie, “Avverbiale + Verbo” (3.5.1) e “Verbo + Complemento” (3.5.2). La denominazione alla base di tale suddivisione si fonda sulla terminologia generalmente usata nella letteratura in lingua inglese sul CM che chiama “adverbials” i modificatori verbali preverbal e “complements” quelli post-verbal (cfr. Ho 1993, Lu e Wu 2009). Si tratta di due tipologie che raccolgono gli errori nel posizionamento dei modificatori verbali non già discussi nei precedenti sotto-principi. Riguardo a tale sotto-principio, Jiang (2009: 93) afferma che gli avverbiali denotano “the manner of the verb, which the agent knows or decides before the action of the verb” mentre i complementi denotano “a condition that results from the action of the verb”. Più nello specifico, riguardo alla prima tipologia in cui l’autrice suddivide il sotto-principio, “Adv + V”, Jiang (2009: 172) afferma che “an adverb precedes a V where the adverb functions as an adverbial indicating the manner of the verb”. Tuttavia, come si è avuto modo di argomentare nella sezione 5.2.3,

Jiang include erroneamente sotto questa tipologia diversi errori nell'ordine delle parole causati dall'errato posizionamento di avverbi non strettamente legati alla modalità di svolgimento dell'azione, a nostro modo di vedere non motivabili in termini di PST.

Gli errori in (117a), (117b) e (117c) sono stati catalogati come una violazione della tipologia "Avverbiale + V". In (117a), l'errore è dovuto al posizionamento post-verbale dell'avverbiale di strumento *yong diannaoyong* 用电脑 (con il computer). In termini di PST, d'altra parte, l'utilizzo del computer da parte del tema precede l'azione espressa dal verbo *liaotianr* 聊天儿 (chiacchierare). L'errore in (117b) è causato dal posizionamento post-verbale del sintagma preposizionale *gen baba, mama he meimei* 跟爸爸、妈妈和妹妹 (con mio papà, mia mamma e mia sorella minore). In termini di sequenza temporale, il tema deve logicamente già trovarsi in compagnia degli altri partecipanti prima di svolgere l'azione espressa dal predicato *chi zhongfan* 吃中饭 (pranzare). Infine, l'errore in (117c) è dovuto dal posizionamento post-verbale dell'avverbio *yiqi* 一起 (insieme) nei confronti del verbo *qu* 去 (andare). L'errore può essere facilmente motivato nell'ottica di una violazione del PST: come nel caso del sintagma introdotto dalla preposizione *gen* 跟 (con) in (117b), le entità costituenti il tema devono logicamente già trovarsi 'insieme' prima di poter svolgere l'azione espressa dal predicato *qu wanr* 去玩儿 (andare a giocare). Tutti gli errori precedentemente elencati sono giustificabili come transfer negativi interlinguistici: le traduzioni in (117a'), (117b') e (117c') dimostrano come in italiano l'ordine non marcato preveda un'introduzione post-verbale degli avverbiali oggetto delle tre agrammaticalità.

(117) a. *我也在家有爱好，比如看电视和跟我朋友聊天儿用电脑。(E.569)

Wo ye zai jia you aihao, biru kan dianshi he gen pengyou liaotianr yong diannaoyong.

a' 我也有在家的爱好，比如看电视和跟我朋友用电脑聊天儿。

Wo ye you zai jia de aihao, biru kan dianshi he gen wo pengyou yong diannaoyong liaotianr.

Ho anche hobbies ‘casalinghi’, come ad esempio guardare la tv o parlare con gli amici al computer.

b. *我常常吃中饭跟我爸爸, 我妈妈, 妹妹。(E.070)

Wo changchang chi zhongfan gen wo baba, wo mama, meimei.

b'. 我常常跟我爸爸、妈妈和妹妹吃中饭。

Wo changchang gen wo baba, mama he meimei chi zhongfan.

Spesso pranzo con mio papà, mia mamma e mia sorella.

c. *那儿时常很多孩子去一起玩儿。(E.484)

Nar shichang hen duo haizi qu yiqi wanr.

c'. 那儿时常很多孩子一起去玩儿。

Nar shichang hen duo haizi yiqi qu wanr.

Là spesso molti bambini vanno insieme a giocare

Gli errori classificati sotto la seconda tipologia del sotto-principio, “Complemento + V”, sono da ricondurre ad un posizionamento preverbale di vari costituenti facenti parte di un complemento da inserire in posizione post-verbale, qualora non già classificati dalle precedenti entrate della tassonomia. Come discusso nella sezione 2.1, il PST è generalmente capace di motivare l’ordine post-verbale di svariate costruzioni risultative, tra cui i complementi di grado/modo. L’errore in (118a) è causato da un errato posizionamento dell’avverbio di grado *hen* 很 (molto) nella costruzione comparativa sviluppata a partire dalla schematizzazione [A 比 B + Aggettivo]. In termini di PST, la valutazione riguardo il grado raggiunto da un’azione ne consegue lo sviluppo in termini temporali (cfr. sezione 2.1.5): tale concettualizzazione vede dunque il complemento di grado *de hen* 得很 (molto) posporre all’aggettivo predicativo *kuai* 快 (veloce). L’agrammaticalità in (118b) è dovuta all’inserimento dell’avverbio di negazione *bu* 不 prima del verbo testa del complemento *lai* 来 (venire). L’avverbio *bu* non può occupare la posizione preverbale poiché l’azione espressa dal verbo si è già verificata, e l’avverbio ha dunque unicamente *scope* sul complemento risultativo *tai wan* 太晚 (troppo tardi) e non sulla sua testa. Come nell’istanza precedente, in termini di sequenza temporale,

è possibile esprimere una valutazione sul risultato espresso dal verbo unicamente dopo il suo svolgimento.

(118) a. *飞机比火车很快, 可是也很贵。 (E.262)

Feiji bi huoche hen kuai, keshi ye hen gui.

a'. 飞机比火车快得很多, 可是也贵得很多。

Feiji bi huoche kuai de hen duo, keshi ye gui de hen duo.

L'aereo è molto più veloce del treno, ma è anche molto più caro.

b. *我们不来得太晚了。 (E.308)

Women bu lai de tai wan le.

b'. 我们来得不太玩。

Women lai de bu tai wan.

Non siamo arrivati con troppo ritardo.

Come dimostrato dalla traduzione di (118a'), in italiano, in una frase comparativa di questo tipo, il grado è espresso prima dell'aggettivo che va a modificare ('molto più veloce'). La traduzione in (118b') sottolinea invece come l'avverbio di negazione 'non', differentemente dal CM, possa esercitare la sua portata sull'intero predicato, includendo la testa verbale 'venire'. I due errori in oggetto sono dunque entrambi riconducibili a un transfer negativo dalla L1 dei discenti.

5.4.3.6 Sotto-principio "Relazioni di subordinazione" (3.6)

La caratterizzazione del sotto-principio è mutuata da quello denominato "Subsidiary Relations" nella tassonomia di Jiang (2009). Esso regola in termini di PST l'ordine non marcato della frase complessa per cui la proposizione subordinata precede quella principale (cfr. sezione 2.1.2). La proposizione subordinata viene concettualizzata precedentemente a quella principale sul piano temporale, fungendo da punto di partenza o preconditione per l'evento o le circostanze presentate in quest'ultima (Ho 1993: 159). La quasi totalità degli errori classificati come violazioni di tale sotto-principio

riguardano frasi causali dalla costruzione schematica [*yinwei* 因为... *suoyi* 所以]. Si noti che la maggioranza (se non la totalità) di questi errori, è stata perlopiù causata da frasi considerate inappropriate in quanto parte di una produzione scritta, congiuntamente al contesto in cui sono state enunciate. Esse potrebbero d'altra parte risultare grammaticali se enunciate durante una produzione orale, o qualora principi funzionali attinenti alla nozione di focus informativo contendano con il PST la definizione dell'ordine dei costituenti. A proposito Loar (2011: 214) afferma che: "when the speaker wants to emphasize the reason as an information focus, or when the speaker mentions it as an afterthought, the adverbial clause of reason introduced by 'yinwei' (because) may be positioned finally". L'errore in (119a) è causato dalla precedenza della proposizione principale *zuotian wo bu qichuang* 昨天我不起床 (senso inteso: ieri non mi sono svegliato) rispetto alla subordinata causale *yinwei wo bu shufu* 因为我不舒服 (perché non mi sentivo bene). In termini di PST, la proposizione principale anticipa la subordinata in quanto lo stato di indigenza del tema precede temporalmente la conseguenza, il non riuscire ad alzarsi dal letto. L'errore in (119b) è causato dalla precedenza della proposizione principale *wo bu neng kan shu* 我不能看书 (non riesco a leggere) rispetto alla subordinata condizionale *ruguo you hen duo renao* 如果有很多热闹 (senso inteso dal discente: *ruguo hen chao* 如果很吵 'se c'è troppo chiasso'). In termini di PST, la proposizione principale è contingente allo svolgimento della subordinata, e la segue dunque in termini di sequenza temporale. Dunque, il riuscire a leggere è un risultato dipendente dalla condizione espressa dalla subordinata.

(113) a. #昨天我不起床因为我不舒服。 (E.078)

Zuotian wo bu qichuang yinwei wo bu shufu.

a'. 因为不舒服, 昨天我没起床。

Yinwei bu shufu, zuotian wo mei qichuang.

Ieri non mi sono alzato perché non mi sentivo bene.

b. #我不能看书如果有很多热闹。 (E.542)

Wo bu neng kan shu ruguo you hen duo renao.

b'. 如果很吵，我不能看书。

Ruguo hen chao, wo bu neng kan shu.

Non riesco a leggere se c'è troppo chiasso.

In italiano, come evidenziato dalle traduzioni in (119a') e in (119b'), l'ordine non marcato prevede che la proposizione principale anticipi la subordinata, non rispettando il PST. È dunque possibile ricondurre la totalità degli errori classificati come violazioni del sotto-principio a transfer interlinguistici negativi dalla L1 dei discenti.

5.4.4 Il Principio del Contenitore prima del Contenuto (CPC)

Sono stati ricondotti alla violazione del principio del Contenitore prima del Contenuto 144 errori nell'ordine delle parole, per un ammontare del 22,96% degli errori totali. Per una illustrazione più esaustiva del principio, della sua componente iconica e del suo potere esplicativo si rimanda alla sezione 2.2. Nelle cinque sotto-sezioni di seguito verrà esemplificato il potere motivazionale del principio in relazione agli errori nell'ordine delle parole presenti nel corpus.

5.4.4.1 Sotto-principio "Scope temporale" (4.1)

Il sotto-principio è mutuato da quello denominato "Temporal Scope" nella tassonomia di Jiang (2009). Esso regola l'ordine relativo delle espressioni di tempo in termini di CPC, per il quale l'entità dallo *scope* temporale più largo e generale precede quelle dalla *scope* più piccolo e particolare (cfr. sezione 2.2). La frase in (120a) contiene due errori nell'ordine delle parole. Uno riguarda il posizionamento post-verbale dell'espressione locativa *zai fangjian* 在房间 (nella stanza), ed è stato dunque classificato come una violazione del sotto-principio 3.2 della tassonomia (cfr. sezione 5.4.3.2). Il secondo riguarda invece la violazione del sotto-principio in oggetto: l'espressione *meitian* 每天 (ogni giorno) è stata erroneamente post-posta a *wanshang* 晚上 (di sera). Tale agrammaticalità è data da

una violazione del CPC: l'espressione *meitian* delinea un lasso temporale che contiene al suo interno l'espressione più particolare *wanshang*, e deve dunque obbligatoriamente precederla.

(120) a. *我晚上每天看书在房间。(E.547)

Wo wanshang meitian kan shu zai fangjian.

a'. 我每天晚上在房间看书。

Wo meitian wanshang zai fangjian kan shu.

Ogni sera leggo nella mia camera.

Di sera leggo tutti i giorni nella mia camera.

Si è già d'altra parte sottolineato (cfr. sezione 2.2) come l'italiano tenda a seguire un ordine particolare-generale nella sequenza lineare non marcata delle espressioni temporali. Tale tendenza non è però vincolante come in CM: la prima traduzione in italiano di (120a') dimostra che nel caso in oggetto l'ordine delle parole non marcato coincide con quello obbligatorio in CM. Tuttavia, un ordine marcato come quello proposto nella seconda traduzione può vedere l'entità più particolare precedere quella più generale, aprendo la possibilità del verificarsi di transfer interlinguistici negativi dalla L1 dei discendenti.

5.4.4.2 Sotto-principio "Scope spaziale" (4.2)

La denominazione del sotto-principio è ispirata a quello denominato "Spatial Scope" nella tassonomia di Jiang (2009). Esso predica che, in accordo con la logica alla base del CPC, l'entità spaziale dallo *scope* più generale precede in termini di ordine lineare quelle dallo *scope* più particolare. La concettualizzazione più trasparente nella manifestazione del potere regolatorio del sotto-principio è riflessa dal rapporto tra la nozione di "tutto" e "parte" alla base del WBP. Nella tassonomia di Jiang tale principio non è stato ulteriormente diviso in sotto-tipologie. Nel presente studio esso è invece diviso in due tipologie differenti, rispettivamente denominate "Costruzioni presentative" (4.2.1) e "Espressioni locative" (4.2.2). La prima tipologia detta in termini di CPC l'ordine delle parole nelle

costruzioni presentative dalla forma [...SN_{Loc}...V...SN]. In tali costruzioni, la prima posizione è occupata da un sintagma nominale locativo che funge da cornice concettuale per la presentazione di un'entità in posizione post-verbale in essa contenuta. L'ordine di queste costruzioni riflette dunque i diversi principi afferenti allo schema di CONTENIMENTO, tra cui la sequenza Ground-Figure, l'ordine WBP/CBC e lo schema Background-Foreground nella definizione della struttura informativa (Hu 1995; Hu 2022). Gli errori in (121a, b) sono causati da un'errata concettualizzazione delle relazioni spaziali alla base delle costruzioni presentative in CM, probabilmente frutto di un transfer interlinguistico negativo dall'italiano, che segue un ordine non marcato inverso particolare-generale o contenuto-contenitore. L'ordine corretto in (121a', b') prevede infatti che l'espressione dallo *scope* più generale preceda quella dallo *scope* più particolare, seguendo l'ordine [Cornice concettualizzata [Figura concettualizzata]] (cfr. Hu 2022: 22). In (121a'), è l'entità locativa *wo fangzi de qianmian* 我房子的前面 (davanti a casa mia) a definire lo *scope* spaziale più generale in cui è contenuta l'entità concettualmente più particolare e specifica *yi ge youju* 一个邮局 (un ufficio postale). Seguendo la stessa logica, l'ordine in (121b') prevede dunque che l'entità più generale *dishang* 地上 (sul pavimento) preceda nell'ordine lineare quella più specifica *yi kuai lanse de ditan* 一块蓝色的地毯 (un tappeto blu). L'errore in (121c) è causato dal posizionamento post-verbale dell'entità locativa *zhuozi shang* 桌子上 (sul tavolo) rispetto al verbo presentativo *fang* 放 (posare). Anche questa casistica di errori è stata classificata come una violazione della tipologia di sotto-principio "Costruzioni presentative". In termini di CPC la scena è infatti concettualizzata a partire da un'entità di sfondo in posizione tematica dalla quale prende il via l'introduzione di più entità in posizione focale attraverso l'impiego del verbo *fang*. Quest'ultimo è dunque contenuto nel *logical scope* delineato dalla cornice proiettata a partire da *zhuozi shang*.

(121) a. *一个邮局在我的房子的前面。(E.291)

Yi ge youju zai wo de fangzi de qianmian.

a'. 我房子的前面有一个邮局。

Wo fangzi de qianmian you yi ge youju.

C'è un ufficio postale davanti a casa mia.

b. *一个蓝色的地毯在地方上放着。(E.559)

Yi ge lanse de ditan zai difang shang fangzhe.

b'. 地上放着一块蓝色的地毯。

Dishang fangzhe yi kuai lanse de ditan.

C'è un tappeto blu sul pavimento.

c. *放桌子上有四毛笔。(E.552)

Fang zhuozi shang you si mao bi.

c'. 桌子上放着四毛笔。

Zhuozi shang fangzhe si mao bi.

Ci sono quattro pennelli sul tavolo.

La seconda tipologia, “Espressioni locative”, regola l’ordine delle espressioni locative nei sintagmi nominali dalla struttura [S+S_{loc}], nelle quali il secondo elemento S_{loc} è un’espressione locativa indicante posizione/direzione compatibile con l’aggiunta del suffisso *-bian* 边 o *-mian* 面 quali *shang* 上 (sopra), *qian* 前 (davanti), *zuo* 左 (a sinistra), *xi* 西 (a ovest), *pang* 旁 (a lato), ecc. Come discusso nelle sezioni 2.2.1/5, queste espressioni seguono l’entità nominale di referenza a cui si riferiscono coerentemente con le concettualizzazioni sottostante lo schema di CONTENIMENTO: esse demarcano una proiezione spaziale proiettata a partire da un suo lato o punto di riferimento (cfr. anche Tucci 2023a). Gli errori in (122a, b) sono dunque stati classificati come una violazione del CPC, riflessa dalla precedenza dell’espressione locativa *youbian* 右边 (a destra) rispetto alle entità *yihang* 银行 (la banca) (122a) e *wo de woshi* 我的卧室 (la mia camera) (122b) a cui esse sono riferite. L’espressione locativa *youbian* delinea infatti uno *scope* spaziale particolare proiettato a partire da dalle entità di referenza più generali *yinhang* e *wo de woshi*.

(122) a. *我租的房子在右边的银行。(E.304)

Wo zu de fangzi zai youbian de yinhang.

a'. 我租的房子在银行右边。

Wo zu de fangzi zai yinhang youbian.

La casa che affitto si trova a destra della banca.

b. *客厅在右边的我的卧室。(E.293)

Keting zai youbian de wo de woshi.

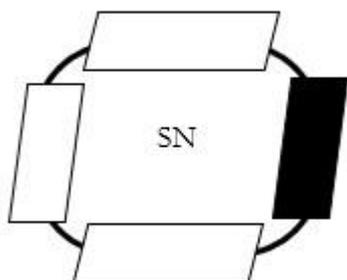
b'. 客厅在我的卧室右边。

Keting zai wo de woshi youbian.

Il salotto si trova a destra della mia camera.

La caratterizzazione ‘particolare’ dell’espressione locativa è concettualizzabile a partire dalla considerazione che essa seleziona solo una delle possibili proiezioni proiettabili a partire dall’entità di riferimento, come rappresentato schematicamente nella rappresentazione bidimensionale nella Figura 10 (cfr. Tucci 2023a).

Figura 10 – Diagramma visivo di SN + *youbian* (cfr. Tucci 2023a)



5.4.4.3 Sotto-principio “Scope avverbiali in serie” (4.3)

Il sotto-principio regola in termini di CPC l’ordine relativo di due o più avverbiali preverbali nella frase non marcata. Esso predica che le entità avverbiali dallo *scope* più generale sono ordinate

superficialmente prima di quelle dallo *scope* più particolare. Il punto di partenza per la concettualizzazione di tale sotto-principio è fondato unicamente sulla portata dello *scope* superficiale proiettato dagli avverbiali stessi: in altre parole, tale sotto-principio non è dunque da confondersi con la seconda tipologia del sotto-principio 4.4 (cfr. sezione 5.4.5), regolante il posizionamento preverbale dei modificatori nei confronti della testa del sintagma verbale in termini di CPC. La concettualizzazione del sotto-principio include gli errori classificati come violazione del sotto-principio denominato “Time + Space + Manner + V.” nella tassonomia di Jiang (2009), regolante unicamente la tendenza nell’ordine relativo degli avverbiali preverbal di tempo, luogo e modo (cfr. sezione 5.2.5). Il sotto-principio regola dunque l’ordine relativo degli avverbiali in serie, come dimostrato negli errori raccolti in (123). L’errore in (123a) è dovuto alla precedenza dell’avverbiale indicante destinatario *gei ta* 给他 (a lui) rispetto a quello di luogo *zai shangchang* 在商场 (al negozio). In termini di CPC, lo *scope* del secondo avverbiale, demarcando un luogo in cui è ubicato il tema, va concettualmente ad includere quello delineato per l’introduzione del beneficiario dell’azione, e deve dunque precederlo nella frase non marcata. L’agrammaticalità in (123b) è data dalla precedenza dell’avverbiale indicante compagnia *gen mama* 跟妈妈 (con la mamma) rispetto all’avverbio di frequenza *changchang* 常常 (spesso). Quest’ultimo avverbio va a delineare uno *scope* temporale che, seppur non determinato, va concettualmente ad includere l’accompagnatore con cui l’azione di ‘andare al negozietto a far compere’ (*qu xiao shangchang mai dongxi* 去小商场买东西) viene svolta. Esso tende dunque ad avere la precedenza nei confronti de sintagmi preposizionali [*gen* 跟 + SN] nella frase non marcata. L’errore in (123c) rappresenta un caso analogo: il momento di tempo *xiawu wu dian ban* 下午五点半 (alle cinque e mezza del pomeriggio) è stato erroneamente posizionato dopo il sintagma preposizionale *gen mama yiqi* 跟妈妈一起 (insieme alla mamma), che è d’altra parte incluso nel suo *scope* in termini di CPC. Gli errori in (123a) e (123c) sono probabilmente frutto di transfer negativi dall’italiano, che permette un ordine delle parole più flessibile rispetto al CM,

come dimostrato nelle traduzioni: ragionando in termini di CPC, si noti come in (123a') il sintagma locativo 'al negozio' occupa la posizione post-verbale, non includendo alcun costituente all'interno del suo *scope* superficiale. Dalla traduzione di (123c') si osserva un caso analogo: l'avverbiale di tempo 'alle cinque e mezza' in posizione post-verbale nella frase non marcata non ha alcun *scope* superficiale sugli altri costituenti. L'errore in (123b) è d'altra parte difficilmente attribuibile ad un errore interlinguistico, dato che anche in italiano l'avverbio di frequenza 'spesso' tende ad includere in termini di *logical scope* l'accompagnatore 'con la mamma' con cui viene svolta l'azione espressa nel predicato. L'errore in (123d), già esemplificato come violazione del PST nella sezione 6.4.3.5 riguardo al posizionamento post-verbale dell'avverbiale *yong diannao* 用电脑 (usando il computer), è altresì stato classificato come contenente due differenti violazioni del sotto-principio "Scope avverbiali in serie". La prima è data dalla precedenza dell'avverbio *ye* 也 (anche) rispetto a *zai jia* 在家 (a casa). Lo *scope* di quest'ultimo avverbiale di luogo include logicamente quello delineato da *ye*, che ha una portata più particolare e relativa unicamente al predicato *you aihao* 有爱好 (avere degli hobby). La seconda violazione è data invece dalla precedenza dell'avverbiale *gen wo pengyou* 跟我朋友 (con il mio amico) rispetto a quest'ultimo, non appropriato nella sequenza non marcata dei costituenti. Lo *scope* delineato da *yong diannao* include infatti concettualmente quello delineato da *gen wo pengyou*, più particolare e riferito direttamente all'azione *liaotian* 聊天儿 (chiacchierare). L'errore in (123e) è dovuto dall'inserimento dell'avverbio di negazione *bu* 不 subito prima del verbo *lai* 来 (venire), quando d'altra parte il suo *scope* di negazione include altresì il sintagma preposizionale *gen women yiqi* 跟我们一起 (insieme a noi). Si tratta probabilmente di un transfer negativo dall'italiano, che, come dimostrato nella traduzione di (123e'), vede normalmente l'avverbio di negazione 'non' precedere direttamente il verbo con il suo aggiunto, occupante la posizione post-verbale nella frase non marcata.

(123) a. *我给他商场买一张音乐光盘。(E.093)

Wo gei ta zai shangchang mai yi zhang yinyue guangpan.

a'. 我[在商场[给他[买一张音乐光盘]]]。

Wo [zai shangchang [gei ta [mai yi zhang yinyue guangpan]]].

Gli ho comprato un CD musicale al negozio.

b.* 星期日我跟妈妈常常去小商场买东西。(E.094)

Xingqiri wo gen mama changchang qu xiao shangchang mai dongxi.

b'. 星期日我[常常[跟妈妈[去小商场买东西]]]。

Xingqiri wo [changchang [gen mama [qu xiao shangchang mai dongxi]]].

Di domenica vado spesso con la mamma al negozietto a far compere.

c.* 我跟妈妈一起下午五点半回我们家。(E.096)

Wo gen mama yiqi xiawu wu dian ban hui jia.

c'. 我[下午五点半[跟妈妈一起[回家]]]。

Wo [xiawu wu dian ban [gen mama yiqi [hui jia]]].

Torno a casa insieme alla mamma alle cinque e mezza.

d.* 我也在家有爱好，比如看电视和跟我朋友聊天儿用电脑。(E.569-570)

Wo ye zai jia you aihao, biru kan dianshi gen wo pengyou liaotianr yong dianna.

d'. 我[在家[也[有爱好]]]，比如看电视和[用电脑[跟我朋友[聊天儿]]]。

Wo [zai jia [ye [you aihao]]], biru kan dianshi he [yong dianna [gen wo pengyou [liaotianr]]].

Ho anche hobbies 'casalinghi', come ad esempio guardare la tv o parlare con gli amici al computer.

e.* 我爸爸跟我们一起不来。(E.097)

Wo baba gen women yiqi bu lai.

e'. 我爸爸[不[跟我们一起[来]]]。

Wo baba [bu [gen women yiqi [lai]]].

Il papa non viene con noi.

5.4.4.4 Sotto-principio "Scope dei modificatori" (4.4)

Il sotto-principio regola in termini di CPC il posizionamento dei modificatori del sintagma nominale (SN) e di quello verbale (SV). Tale sotto-principio è stato dunque diviso su basi formali in due

differenti tipologie, “Modificatori dell’SN” (4.4.1) e “Modificatori dell’SV” (4.4.2). Esso predica in primis che i modificatori o determinanti (Dx) vadano a precedere nell’ordine superficiale la testa dell’SN o dell’SV che vanno a modificare, come esemplificato in (124).

(124) SN/SV:

*[N/V [Dx]]

[Dx [N/V]]

In secondo luogo, esso predica che il loro *scope* si eserciti direttamente sulla testa del sintagma verbale o nominale che vanno a modificare, non includendo in termini di ordine lineare altri costituenti linguistici non facenti parte del sintagma, indicati con X nell’esemplificazione in (125).

(125) SN/SV:

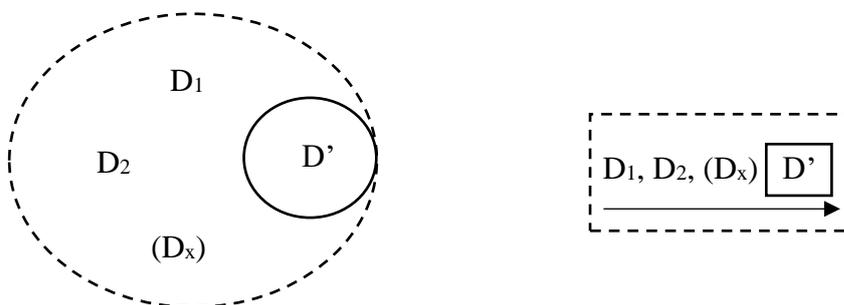
(X) [Dx [(*X) [N/V]]] (X)

Questo secondo aspetto del sotto-principio, coerente altresì con la logica sottostante al PPS (cfr. sezione 2.4), è però facilmente concettualizzabile in termini di *semantic scope*: come illustrato in (125), la portata semantica di Dx si estende unicamente sul materiale linguistico N/V, ed un terzo costituente X può dunque unicamente trovarsi al di fuori dell’SN/SV, non rientrando all’interno dello *scope* da Dx proiettato.

La concettualizzazione in termini di CPC sottostante la prima tipologia del sotto-principio (4.4.1) ricalca in primis quanto affermato da Ho (1993), secondo il quale i modificatori dell’SN precedono obbligatoriamente la loro testa in quanto attributi generali applicati ad una entità specifica e particolare (cfr. sezione 2.2.2). Questa interpretazione nasce dalla concettualizzazione sottostante le relazioni tra il determinante (D) e il suo determinato (D’) partendo dal più prototipico schema di CONTENIMENTO. Dal punto di vista di D, essa è un’entità contenitore in grado di includere all’interno del suo *scope* un numero potenzialmente infinito di entità D’. Nella realizzazione dell’enunciato

linguistico, d'altra parte, è selezionabile una singola entità linguistica D' che funga da testa dell'SN. Da un altro punto di vista, è possibile concettualizzare D come l'entità più 'generale' in quanto è una delle tante selezionabili entità di sfondo atte a caratterizzare una specifica e 'particolare' entità linguistica di riferimento D'. Dal punto di vista glottodidattico è dunque importante far comprendere che sebbene la funzione di un modificatore sia quella di specificare una testa nominale, dal punto di vista logico il loro status di determinante è tutt'altro che specifico. In altre parole, è naturale che uno specificatore debba essere logicamente meno specifico di ciò che va a specificare. Un'esemplificazione schematica, di semplice adozione anche in ottica pedagogica per l'illustrazione del funzionamento del principio, è rappresentata nella Figura 11 tramite due diagrammi, il cui secondo sottolinea l'ordine lineare tra modificatore e testa di un SN.

Figura 11 – Concettualizzazione 'D_x + D' in termini di CPC



Dal punto di vista concettuale, i diagrammi illustrano come una singola entità D, dai confini ben demarcati data la sua funzione linguistica, sia inclusa nello *scope* di un numero potenzialmente infinito di determinanti D_x (inclusi qui in una linea tratteggiata atta ad indicare la loro appartenenza ad un insieme aperto). La selezione di quali entità D scegliere per caratterizzare l'entità D' è data dalle intenzioni comunicative del parlante nel singolo atto linguistico (es. la scelta di esplicitare unicamente D₁ e D₂ nelle figure in oggetto). Si prendano ora a titolo esemplificativo gli errori elencati in (126).

(126) a. *我是学生的语学院。(E.101)

Wo shi xuesheng de yu xueyuan.

a'. 我是语言学院的学生。

Wo shi yuyan xueyuan de xuesheng.

Sono uno studente dell'Istituto di Lingue.

b. *我妈妈是老师的汉语。(E.110)

Wo mama shi laoshi de Hanyu.

b'. 我妈妈是汉语老师。

Wo mama shi Hanyu laoshi.

Mia mamma è una insegnante di cinese.

c. *我买了我妈妈一件旗袍，我买了我爸爸一件衬衫红的。(E.246-247)

Wo maile wo mama yi jian qipao, wo maile wo baba yi jian chenshan hong de.

c'. 我给我妈妈买了一件旗袍，我给我爸爸买了一件红衬衫。

Wo gei wo mama maile yi jian qipao, wo gei wo baba maile yi jian hong chenshan.

Ho comprato a mia mamma un *qipao*, a mio papà ho comprato una camicia rossa.

d. *进门房子有一个大客厅。(E.313)

Jin men fangzi you yi ge da keting.

d'. 进房子门有一个大客厅。

Jin fangzi men you yi ge da keting.

Entrato nella porta della stanza c'è un grande salotto.

L'errore in (126a) è dovuto dalla precedenza della testa *xuesheng* 学生 (studente) rispetto al suo modificatore *yuyan xueyuan* 语言学院 (Istituto di Lingue). In termini di CPC, il modificatore precede la testa del sintagma nominale in qualità di un attributo generale il cui *scope* è in grado di includere un numero potenzialmente infinito di entità all'interno del sistema lingua. Nel caso in oggetto, tale ordine è altresì facilmente interpretabile in termini partitivi, o concettualizzando come una sequenza *whole-part*: l'«Istituto di lingue» è un'entità contenitore di sfondo che racchiude al suo interno una pluralità indefinita di entità animate e inanimate, tra cui, ovviamente, gli studenti. In (126b') e (126c') i modificatori *Hanyu* 汉语 (lingua cinese) e *hong* 红 (rossa) precedono la loro testa in termini di CPC

in quanto attributi in grado di esercitare il loro *scope* su un numero potenzialmente infinito di entità nel sistema lingua, che negli esempi in oggetto vanno a identificare delle entità specifiche in posizione di *foreground* informativo che identificano le teste nominali di un argomento legato al predicato. Ricordiamo infatti, come già discusso nella sezione 2.2.2, che la concettualizzazione sottostante l'ordine 'modificatore + testa' dell'SN in termini di CPC riflette altresì la sequenza tematica della lingua, concetto strettamente legato alla particolarità del CM come lingua orientata al discorso. Ragionando in termini di struttura informativa, l'attributo precede la testa in quanto una delle tante possibili entità di *background* atte ad introdurre un'unica entità nominale specifica in posizione di *foreground*. L'ordine *background-foreground* è dunque anche rispettato all'interno del sintagma nominale, oltre ad estendersi all'intera frase in cui è ubicato (cfr. 127).

(127) [Background] [Foreground]
 [[*Wo* [*mama*]] [*shi* [*Hanyu* [*laoshi*]]]].
 [Background [Foreground]] [Background [Foreground]]

Anche gli errori elencati in (128) evidenziano agrammaticalità causate dall'errato posizionamento del modificatore subito dopo la loro testa nominale. Nei casi qui esemplificati i modificatori sono proposizioni relative contenenti un sintagma preposizionale. In (128a') il sintagma preposizionale relativo *zai Beijing* 在北京 (a Pechino), riferendosi direttamente al sostantivo *meishuguan* 美术馆 (galleria d'arte), è ordinato prima di esso in termini di CPC. In altre parole, 'a Pechino' sono ubicate un numero potenzialmente infinito di entità, tra le quali la specifica 'galleria d'arte' menzionata da chi scrive. La concettualizzazione in termini di CPC è altresì applicabile per giustificare la costruzione della relativa in (128b'): la relativa *wo nüpengyou gei wo de* 我女朋友给我的 (datomi dalla mia ragazza), così come l'aggettivo *xiao* 小, seleziona la specifica testa nominale *liwu* 礼物 (regalo), contenendola nel suo *scope* di modificatore.

(128) a. *大家去了看一个中美美术馆在北京。(E.315)

Dajia qule kan yi ge meishuguan zai Beijing.

a'. 大家去看了一个在北京的美术馆。

Dajia qu kanle yi ge zai Beijing de meishuguan.

Siamo tutti andati a vedere una galleria d'arte di Pechino.

b.* 桌子上有一个小礼物我女朋友给我, 它是一个小画。(E.582)

Zhuozi shang you yi ge xiao liwu wo nüpengyou gei wo, ta shi yi ge xiao hua.

b'. 桌子上有一个我女朋友给我的小礼物, 是一副小画儿。

Zhuozi shang you yi ge wo nüpengyou gei wo de xiao liwu. shi yi fu xiao huar.

Sul tavolo c'è un piccolo regalo che mi ha dato la mia ragazza, è un quadretto.

Si noti che tutti gli errori esemplificati sino ad ora in questa sottosezione potrebbero essere causati da transfer negativi dalla lingua italiana, che predilige generalmente un ordine inverso testa + modificatore rispetto al CM, ordinamento obbligatorio nel caso di un sostantivo modificato da una proposizione relativa.

Abbiamo ricordato all'inizio della sezione che il sotto-principio, oltre a dettare l'ordine modificatore + testa, regola altresì il posizionamento di quest'ultimi rispetto alla presenza di ulteriori unità linguistiche tra loro non facenti parte dell'SN/SV tra loro interposte. Si prenda ad esempio l'errore in (129). In questa istanza l'agrammaticalità è dovuta all'errato posizionamento del modificatore *yidianr* 一点儿 (un po') rispetto alla sua testa *yao* 药 (medicine), in quanto il verbo *chi* 吃 (mangiare) si interpone tra quest'ultimi. D'altra parte, la portata semantica di *yidianr* può unicamente includere nel suo *scope yao*, e non il verbo *chi*, che è un'entità al di fuori del sintagma nominale.

(129) *医生告诉我要多喝水和我要一点儿吃药。(E.108)

Yisheng gaosu wo yao duo he shui he wo yao yidianr chi yao.

医生告诉我要多喝水, 要吃一点儿药。

Yisheng gaosu wo yao duo he shui, yao chi yidianr yao.

Il dottore mi ha detto che devo bere più acqua e prendere qualche medicina.

Errori come quelli in (129) sono più rari rispetto a quelli causati da una violazione dell'ordine modificatore + testa, che come abbiamo avuto modo di discutere potrebbero essere causati da un transfer negativo dall'italiano. L'italiano, come il CM, tende infatti a rispettare l'unità interna di un SN in base al principio di prossimità semantica.

Sotto la seconda tipologia del sotto-principio, “Modificatori dell'SV”, sono stati classificati gli errori nell'ordine delle parole nei quali il modificatore di un sintagma verbale è stato ordinato erroneamente in termini di CPC rispetto alla sua testa o ad altri costituenti linguistici esterni all'SV. Dunque, in primis, la tipologia del sotto-principio regola l'ordine modificatore + testa nell'SV in termini di portata semantica. Tale ordine è conforme con la nozione di *semantic scope*, secondo la quale il materiale nella portata semantica di una data entità linguistica è il materiale che segue quest'ultima. Si prendano ad esempio le agrammaticalità in (130). La (130a) presenta un ordine delle parole errato dovuto al posizionamento del modificatore avverbiale *duo* 多 (di più) dopo la sua testa verbale *chi* 吃 (mangiare). La portata semantica di *duo* contiene cognitivamente il suo verbo in quanto ad esso riferito, e deve dunque essere ordinato prima di quest'ultimo (cfr. 130a'). L'errore in (130b) è dovuto dal posizionamento post-verbale dell'avverbio *hai* 还 (anche). La portata semantica di *hai* si estende d'altra parte su tutto il predicato introdotto dal verbo *mai* 买 (comprare), ed è dunque posizionato prima di esso in termini di CPC. Infine, in (130c), l'avverbio *dangran* 当然 (certamente) è stato erroneamente posizionato dopo il verbo modale *keyi* 可以 (potere), pur avendo *scope* su tutta la proposizione subordinata al verbo modale, e non limitatamente al segmento di predicato iniziato dal verbo *shuo* 说 (parlare). Infine, l'errore in (130d) è dovuto dalla precedenza dell'avverbiale di compagnia *gen mama* 跟妈妈 (con la mamma) rispetto allo stato espresso dal predicato principale *hen gaoxing* 很高兴 (essere felice). Lo *scope* dell'avverbiale di compagnia è unicamente sovraordinato all'azione espressa da *qu shangchang* 去商场 (andare al negozio), ma è logicamente

subordinato a *hen gaoxing*. Tale concettualizzazione è espressa piuttosto trasparentemente anche in italiano come dimostrato nella traduzione di (130d'), in quanto l'aggiunto 'con la mamma' è parte della completiva subordinata a 'sono molto felice' nella frase non marcata.

(130) a. *他告诉我要吃多药。(E.115)

Ta gaosu wo yao chi duo yao.

a'. 他告诉我要多吃药。

Ta gaosu wo yao duo chi yao.

Mi ha detto di prendere più medicine.

b. *我们买了还两斤香蕉, 还一本本子和一个蛋糕。(E.112)

Women maile hai liang jin xiangjiao. hai yi ben benzi he yi ge danggao.

b'. 我们还买了两斤香蕉, 一个本子和一个蛋糕。

Women hai maile liang jin xiangjiao, yi ge benzi he yi ge danggao.

Abbiamo anche comprato due *jin* di banane, un quaderno e una torta.

c. #但是我可以当然说中国老人比都中国和意大利年轻非常喜欢活动。(E.383)

Danshi wo keyi dangran shuo Zhongguo laoren bi dou Zhongguo he Yidali nianqing feichang xihuan huodong.

c'. 但是我当然可以说中国老人比中国和意大利两国的年轻人更喜欢运动。

Danshi wo dangran keyi shuo Zhongguo laoren bi Zhongguo he Yidali liang guo de nianqingren geng xihuan yundong.

Posso però certamente dire che agli anziani cinesi piace fare sport di più che ai giovani cinesi e italiani.

d. #我跟妈妈很高兴去商场。(E.114)

Wo gen mama hen gaoxing qu shangchang

d'. 我很高兴跟妈妈去商场

Wo hen gaoxing gen mama qu shangchang.

Sono molto felice di andare al centro commerciale con la mamma.

In ambito glottodidattico, relativamente ai discendenti di lingua italiana, un'illustrazione facilmente concettualizzabile riguardo alla nozione di portata semantica di un'avverbiale rispetto al predicato che va a modificare può essere formulata partendo dalla semantica del singolo avverbiale preso in

considerazione nel contesto linguistico dato: un'illustrazione è presentata in (131) in riferimento agli esempi in (131a', b', c', d').

(131) a. *duo* 多: 'Fare di più (una azione X)':

'[fare di più [che cosa?]]' → Prendere medicine.

[*duo* → [*chi yao*]] [多 → [吃药]]

b. *hai* 还: 'Fare anche (una azione X)':

'[fare anche [che cosa?]]' → Comprare due *jin* di banane.

[*hai* → [*mai liang jin xiangjiao*]]

c. *dangran* 当然: 'fare certamente (una azione X)':

'[Fare certamente [che cosa?]]' → Poter dire che...

[*Dangran* → [*keyi shuo...*]]

d. *hen gaoxing* 很高兴: 'essere felici di fare (una azione X)'

'[essere felici di fare [che cosa?]]' → Andare con la mamma al centro commerciale

[*hen gaoxing* → [*gen mama qu shangchang*]]

Gli errori esemplificati in (132) sono riferiti a inapproprietezze nell'applicazione dello *scope* di diversi avverbiali nei confronti di tre differenti verbi modali (*yinggai* 应该, *keyi* 可以, *xiang* 想) in frasi prive di marcatezza. L'errore in (132a) è dovuto dalla precedenza dell'avverbiale di tempo *tiantian* 天天 (ogni giorno) rispetto al modale deontico *yinggai* 应该 (dovere): in questa istanza la portata semantica di *tiantian* si esercita unicamente sul predicato *chi liang zhong yao* 吃两种药 (prendere due diverse medicine), non includendo il modale *yinggai*, che ha invece *scope* su di esso. L'errore in (132b) è dovuto dalla precedenza dell'avverbiale *yiqi* 一起 (insieme) nei confronti del modale deontico *keyi* 可以 (potere). Come nel caso precedente, lo *scope* dell'avverbiale non include il verbo modale. È d'altra parte lo stesso verbo modale ad avere *scope* sull'SV *yiqi wanr* 一起玩儿 (divertirsi insieme). L'errore in (132c) è dovuto infine dalla precedenza dell'avverbiale *yiqi* rispetto

al modale epistemico *xiang* 想 (volere). Anche qui lo *scope* del verbo modale include l'avverbiale, che ha portata unicamente sul predicato *zipai* 自拍 (fare un *selfie*).

(132) a. #现在, 我天天应该吃两种药, 早上一种, 下午一种。(E.104)

Xianzai, wo tiantian yinggai chi liang zhong yao, zaoshang yi zhong, xiawu yi zhong.

a'. 现在, 我应该天天吃两种药, 早上一种, 下午一种。

Xianzai, wo yinggai tiantian chi liang zhong yao, zaoshang yi zhong, xiawu yi zhong.

Adesso, io dovrei prendere ogni giorno due medicine diverse, la mattina un tipo e il pomeriggio un altro.

b. #因为在那里我跟我朋友一起可以玩儿。(E.329)

Yinwei zai nali wo gen wo pengyou yiqi keyi wanr.

b'. 因为在那里我可以跟我朋友一起玩儿。

Yinwei zai nali wo keyi gen wo pengyou yiqi wanr.

Poichè là posso divertirmi insieme agli amici.

c. #大家都跟我们一起想拍自拍。(E.333)

Dajia dou gen women yiqi xiang pai zipai.

c'. 大家都想跟我们一起拍自拍。

Dajia dou xiang gen women yiqi zipai.

Tutti vogliono farsi un *selfie* con noi.

5.4.5 Il Principio Socio-culturale (PSC)

Sono stati ricondotti alla violazione del principio Socio-culturale (PSC) 51 errori nell'ordine delle parole, per un ammontare del 8,12% degli errori totali. Per una illustrazione più esaustiva del principio, della sua componente iconica e del suo potere esplicativo si rimanda alla sezione 2.5, riguardo alla sua denominazione nella tassonomia si rimanda invece alla sezione 5.3. Si noti che, alla pari dei risultati nello studio di Jiang (2009), tutti gli errori nell'ordine parole classificati come violazione del PSC (EP in Jiang, cfr. sezione 5.1) riguardano inapproprietezze causate dall'anteposizione di un termine di parentela femminile rispetto ad uno maschile. Più in particolare,

si sottolinea che la totalità delle violazioni del PSC riguardano l'anteposizione del lessema *mama* 妈妈 (mamma) rispetto a *baba* 爸爸 (papà). Relativamente alla tassonomia qui proposta, è possibile dunque affermare che il principio detta che in CM i termini di parentela maschili debbano essere anteposti a quelli femminili, riflettendo iconicamente i legami familiari sottostanti la società cinese, di stampo patriarcale. Alcuni violazioni del principio sono esemplificate in (133).

(133) a. ?我家很大，它有五口人，我妈妈、爸爸、弟弟和我。(E. 346)

Wo jia hen da, ta you wu kou ren, wo mama, baba, didi he wo.

a'. 我家很大，有五口人，我爸爸、妈妈、弟弟和我。

Wo jia hen da, you wu kou ren, wo baba, mama, didi he wo.

La mia famiglia è molto grande, ha cinque persone, [mio papà, mia mamma / mia mamma, mio papà], mio fratello minore ed io.

b. ?我每星期天都跟妈妈爸爸一起下棋。(E.619)

Wo mei xingqitian dou gen mama baba yiqi xiaqi.

b'. 我每星期天都跟爸爸妈妈一起下棋。

Wo mei xingqitian dou gen baba mama yiqi xiaqi.

Ogni domenica gioco a scacchi con [mio papà e mia mamma / mia mamma e mio papà].

Si noti che in italiano, come dimostrato nelle traduzioni e già discusso nella sezione 2.5, l'ordine dei termini di parentela qui presi in considerazione (papà e mamma) è sostanzialmente libero, ed una precedenza del termine di parentela femminile 'mamma' rispetto a quello maschile 'papà' non produce frasi considerabili come inappropriate. Tutti gli errori classificati come violazioni del PSC sono quindi giustificabili se considerati transfer linguistici negativi dall'italiano.

5.4.6 Sommario

Nella sezione 5.4 è stato esemplificato il potere descrittivo e regolatorio dei principi e sotto-principi della tassonomia in base ad alcuni esempi rappresentativi raccolti tra gli errori del corpus. Le

illustrazioni qualitative di tali esemplificazioni, basate su errori realmente commessi, possono essere sfruttate dai docenti di CM come L2 qualora siano interessati nell'applicazione di una didattica dell'ordine delle parole della lingua motivata dall'iconicità sintattica. Riguardo all'effettiva applicazione del potere motivazionale dei principi nella classe di CM come L2, il docente, una volta informato sulle regolarità nell'ordine delle parole che essi sono in grado di motivare, è libero di attuare un'ampia pletera di strategie didattiche finalizzate a rendere consapevoli gli apprendenti e ad abituarli a riflettere. A nostro modo di vedere, un approccio esplicito, induttivo e corredato da rappresentazioni visuali come proposto nelle esemplificazioni raccolte in questa sezione è inizialmente suggerito per illustrare in via semplice ed efficace in cosa consista l'iconicità extralinguistica riflessa dai principi.

È necessario infine rimarcare come il potenziale pedagogico dei principi all'interno della tassonomia non dipenda unicamente dal grado di astrazione iconica del singolo principio, ma anche dalle proprietà grammaticali e semantiche dei singoli costituenti presi in analisi nelle varie regolarità sintattiche della lingua, che potrebbero detenere proprietà morfosintattiche diverse dai loro equivalenti in italiano (cfr. a riguardo anche il capitolo 2). Ad esempio, se è vero che il posizionamento di un sintagma locativo preverbale come *zai jia* 在家 (in casa) nella frase errata **wo chi fan zai jia* 我吃饭在家 (senso inteso: 'mangio a casa') è facilmente illustrabile in termini di PST una volta che i discenti hanno effettuato una semplice ed intuitiva mappatura 1:1 tra tale sintagma preposizionale e il corrispettivo sintagma 'a casa', nel caso invece di errori come **wo youyong le san ci* 我游泳了三次 (senso inteso: ho nuotato tre volte) prima di addurre una illustrazione dell'errore in termini di PPS è necessario che il discente comprenda (e si ricordi) che in CM il verbo nuotare contiene un oggetto interno, differentemente dal corrispettivo italiano. Entrambi gli errori derivano da transfer negativi dall'italiano, ma se il primo è strettamente relativo l'ordine delle parole, il secondo riguarda altresì la composizione interna di una unità lessicale. Il primo è dunque facilmente illustrabile in termini di PST, poiché implica unicamente un errore nel posizionamento di una

costruzione che il discente è in grado di identificare facilmente con il suo corrispettivo in italiano, data primariamente la similarità nella sua composizione. Addurre una motivazione in termini di PPS riguardo al secondo, è invece cognitivamente più complesso perché l'errore riguarda la costruzione interna di un lessema costruito diversamente dal suo equivalente in italiano.

Capitolo 6. Frequenze di occorrenza e distribuzione degli errori

Nella precedente sezione si è illustrata la tassonomia di principi iconici nell'ordine delle parole ricavata dai dati sottoposti all'analisi. Si è svolta poi un'analisi qualitativa degli errori in base alle categorie della tassonomia tramite l'esemplificazione di alcuni casi rappresentativi. Il presente capitolo è dedicato all'analisi quantitativa degli errori. Sono dunque riportate e discusse le frequenze di occorrenza degli errori nel corpus in base alle entrate della tassonomia, unitamente ad analisi statistiche relative alla loro distribuzione. Queste analisi quantitative sono state strutturate al fine di rispondere alle domande di ricerca 4 e 5 (cfr. introduzione). Nella prima sezione (6.1) sono presentate e discusse le analisi statistiche relative ai cinque principi fondanti la tassonomia. Nella seconda sezione (6.2) l'analisi si sposta più in particolare sui loro sotto-principi e le relative tipologie di sotto-principio. Le frequenze assolute degli errori si riferiscono semplicemente all'occorrenza numerica degli errori per ognuno dei tre anni di studi, ossia per ciascuno dei tre sotto-corpus. Esse non forniscono tuttavia un campione di analisi valido per la comparazione, data la differenza sostanziale nella lunghezza totale degli elaborati per ciascun anno di studi. Come discusso nella sezione 4, gli elaborati ricavati dal primo anno di studi ammontano infatti a meno della metà di quelli del secondo anno, ed anche la differenza tra i caratteri totali degli elaborati ricavati dal terzo anno è significativa rispetto a quella del secondo anno (LT1 = 11.108 caratteri; LT2 = 22.288 caratteri; LT3 = 29.875 caratteri). Per ovviare a questo problema si è deciso di basare la nostra analisi primariamente sulle frequenze relative degli errori, normalizzando le frequenze assolute in base ai caratteri totali dei tre

sotto-corpus. Queste ultime sono dunque state calcolate dividendo il numero degli errori per il numero totale dei caratteri da cui essi sono stati ricavati, moltiplicando il risultato ottenuto per 10.000 (numero degli errori per 10.000 caratteri). Tale base di normalizzazione è stata prescelta in base al numero dei caratteri componenti i tre sotto-corpora e agli standard comunemente impiegati negli studi afferenti alla linguistica dei corpora (cfr. Brezina 2018: 43-44). Relativamente alle differenze nelle violazioni dei cinque principi fondanti la tassonomia per ogni anno di studio è stato altresì svolto un test per identificare se esse siano statisticamente significative. Tale analisi è stata svolta tramite il calcolo della funzione di verosimiglianza logaritmica (d'ora in poi Log-likelihood o LL), una misurazione statistica comunemente utilizzata per la comparazione dei corpora, fissando l'intervallo di confidenza al 95% ($p < 0,05$).

Nelle sottosezioni della sezione 6.1 la discussione riguardante le frequenze relative degli errori in base alle violazioni dei cinque principi è stata inoltre affiancata ad una comparazione delle frequenze relative riguardanti la classificazione formale delle parole interessate dagli errori, in base alle entrate incluse nella Tabella 6 (sezione 4.3). Questa analisi è principalmente utile per fornire motivazioni riguardo la differenza delle frequenze relative tra i diversi anni di studio.

Riprendendo ora in considerazione gli studi di Jiang (2009, 2017), si nota come in quest'ultimi manchino calcoli statistici relativi alle concentrazioni degli errori nelle composizioni componenti il corpus raccolto dall'autrice. In altre parole, ciò sta a significare che, potenzialmente parlando, tutte le violazioni di un singolo principio potrebbero essere contenute per assurdo in un'unica composizione componente il corpus. D'altra parte, idealmente parlando, sarebbe preferibile al fine di confermare i nostri obiettivi di ricerca che gli errori fossero distribuiti nel modo più uniforme possibile tra le composizioni costitutive del corpus, al fine di dimostrare come gli errori derivanti dalle violazioni dei principi siano prodotti da un numero di discenti più vasto possibile, e come di conseguenza una loro illustrazione esplicita possa prevenire tali errori. Un calcolo relativo alla distribuzione degli errori è quindi essenziale per portare avanti la nostra ipotesi riguardo al potenziale pedagogico dell'iconicità sintattica. Nel presente capitolo è stata dunque altresì calcolata la

dispersione degli errori all'interno del corpus primariamente in termini di Range (R), includendo anche gli elaborati non contenenti errori nell'ordine delle parole¹²⁴. Tale misura di dispersione è utile a evidenziare il numero degli elaborati scritti in cui compare la violazione di un determinato principio, sotto-principio o tipologia di sotto-principio nell'ordine delle parole: in altre parole, il range ci fornisce una indicazione riguardo a quanti discenti hanno commesso almeno una violazione di una determinata entrata nella tassonomia nel loro elaborato scritto. Si noti che il calcolo del range è una misura di dispersione che non tiene conto delle frequenze di un determinato errore all'interno dei testi componenti il corpus, ma si riferisce semplicemente ad un conteggio su base SI/NO sull'occorrenza della violazione di un determinato principio o sotto-principio¹²⁵. È stato inoltre conteggiato il range percentuale (R%), calcolato come la percentuale di testi in cui compare un determinato errore rispetto al numero totale dei testi componenti il corpus. Una rilevazione statistica più precisa riguardante la distribuzione degli errori è stata successivamente condotta unicamente sulle macro-entrate riferite ai cinque principi fondanti la tassonomia tramite la D di Juilland, prendendo in considerazione unicamente le composizioni contenenti violazioni del singolo principio di cui si è analizzata la distribuzione.

6.1 Frequenze e distribuzione per singolo principio

Nella Tabella 13 sono presentate le frequenze assolute e relative in base ai cinque principi fondanti la tassonomia presentata nel capitolo 5 (T-C; PPS; PST; CPC; PSC). Le frequenze assolute sono indicate tra parentesi di fianco alle frequenze relative moltiplicate per 10.000. Ad esempio, relativamente al primo anno di studi (LT1) 27 errori sono stati classificati come una violazione del

¹²⁴ Di sovente, in statistica, tale misurazione della dispersione è indicata tramite la dicitura Range₂, per disambiguare il termine da quello indicante la differenza tra i valori maggiori e minori in una determinata raccolta di dati (Brezina 2018: 48).

¹²⁵ Il range è dunque una misura statistica piuttosto basilare e grezza, non tenendo conto delle frequenze degli errori ma unicamente della loro presenza sulla base di una categorizzazione binaria. D'altra parte, l'utilizzo di misure di dispersione più comuni come la deviazione standard non avrebbe prodotto risultati affidabili e interpretabili dato l'esiguo valore numerico dei dati riferiti ad alcune singole entrate della tassonomia.

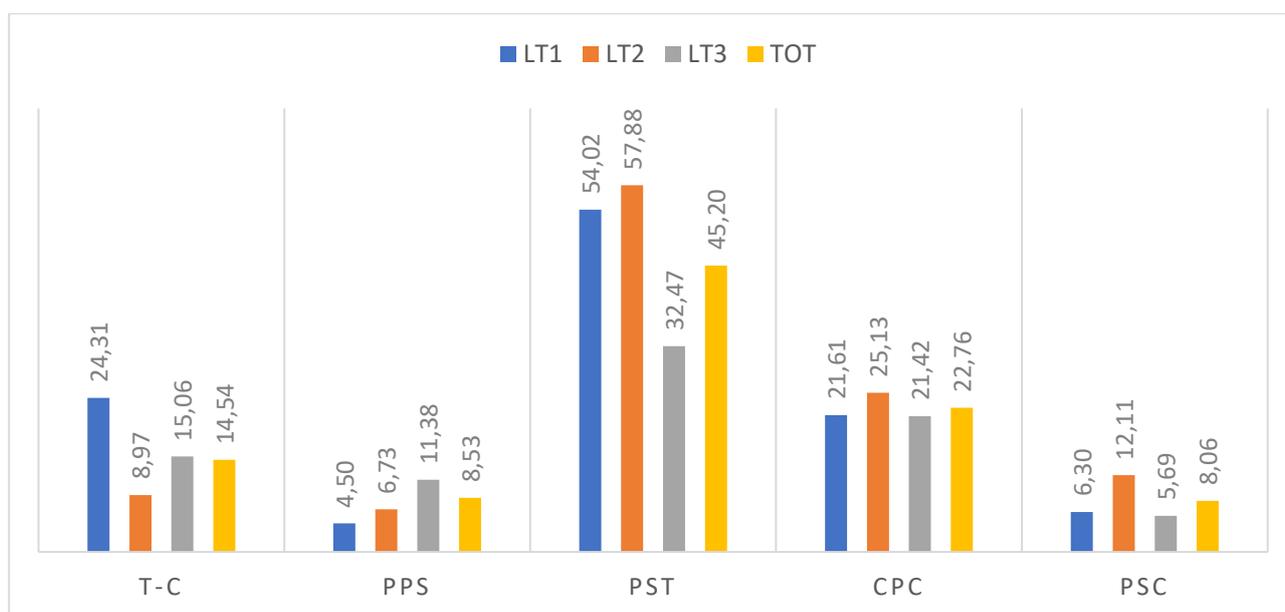
principio Tema-Commento (frequenza assoluta), e il tasso relativo ammonta a 24,31 evenienze per 10.000 caratteri (frequenza relativa).

Tabella 13 – Frequenze assolute e relative per principio

Principio	LT1	LT2	LT3	Totale errori
1 Tema-Commento	24,31 (27)	8,97 (20)	15,06 (45)	14,54 (92)
2 Prossimità Semantica	4,50 (5)	6,73 (15)	11,38 (34)	8,53 (54)
3 Principio di Sequenza Temporale	54,02 (60)	57,88 (129)	32,47 (97)	45,20 (286)
4 Contenitore Prima del Contenuto	21,61 (24)	25,13 (56)	21,42 (64)	22,76 (144)
5 Principio Socioculturale	6,30 (7)	12,11 (27)	5,69 (17)	8,06 (51)
Totale errori	110,73 (123)	110,82 (247)	86,03 (257)	99,10 (627)

Nella Figura 12 sono rappresentati graficamente i tassi relativi ad ogni principio per ciascun anno di studi e quelli totali.

Figura 12 – Frequenze relative *10.000 caratteri



Come già annunciato nell'introduzione del presente capitolo, un calcolo statistico utile a chiarire se le differenze nelle violazioni dei principi tra ciascun anno di studi è statisticamente significativa è stato effettuato tramite il calcolo del Log-likelihood (LL). Il valore di p per testare se esistano differenze significative tra gli anni di studio è stato fissato come da convenzione a $p < 0.05$ (soglia del 5%). Il valore di LL è ritenuto statisticamente significativo nell'intervallo di confidenza del 95% se supera 3.84 (cfr. Oakes 1998: 266). Le differenze significative sono state evidenziate in grassetto nella Tabella 14.

Tabella 14 – Test Log-likelihood (LL) per le differenze significative (sig.) ($p < 0.05$)

	LT1	LT2	LT3	LT1-LT2		LT1-LT3		LT2-LT3	
Principio	Fa	Fa	Fa	LL	sig.	LL	sig.	LL	sig.
1. T-C	27	20	45	11,51	0,001	3,68	0,055	3,93	0,047
2. PPS	5	15	34	0,65	0,422	4,68	0,030	3,05	0,081
3. PST	60	129	97	0,20	0,657	9,14	0,002	18,75	0,000
4. CPC	24	56	64	0,39	0,532	0,00	0,972	0,76	0,385
5. PSC	7	27	17	2,67	0,102	0,05	0,822	6,16	0,013
Totale	123	247	257	0,00	0,994	5,14	0,023	8,05	0,005

I tassi delle frequenze relative totali dimostrano come i discenti di ogni anno di studi abbiano problematiche nell'acquisizione dell'ordine delle parole del CM. Il tasso relativo al secondo anno di studi (110,82) dimostra come tali difficoltà non diminuiscano rispetto al primo anno (110,73) pur non evidenziando un incremento statisticamente significativo. La diminuzione del tasso di errori per il terzo anno di studi (86,03) è statisticamente significativa rispetto ai tassi dei primi tre anni (LT1 $p = 0,023 < 0,05$; LT2 $p = 0,005 < 0,05$). Tale rilevamento dipende dall'aumentare della lunghezza media

delle composizioni scritte: si registra d'altra parte che i discenti la frequenza assoluta degli errori registrata ($N = 258$) è maggiore rispetto a quelle degli anni precedenti ($LT1 = 123$; $LT2 = 247$), e gli errori nell'ordine delle parole rimangono dunque una problematica pedagogicamente significativa anche per i discenti del terzo anno. Tale diminuzione della frequenza relativa riflette probabilmente l'aumento della competenza grammaticale degli apprendenti, ma tali dati potrebbero naturalmente essere viziati da variabili differenti, come le tematiche delle tracce prescelte per la composizione scritta, la complessità delle strutture grammaticali affrontate nei diversi di anni di studio o l'evitamento nell'utilizzo di strutture con cui il discente è conscio di avere poca familiarità.

Dall'analisi delle frequenze relative per principio si osserva che il PST è il principio più frequentemente impiegato nella motivazione della totalità degli errori presenti nel corpus (45,20), ma anche relativamente ad ogni singolo anno di studi ($LT1 = 54,02$; $LT2 = 57,88$; $LT3 = 32,47$). Il test del LL rivela d'altra parte che il tasso di errori del PST diminuisce significativamente nel terzo anno di studi. Il secondo principio più violato, relativamente alla metodologia usata nella classificazione degli errori, è il CPC (22,76). Esso è altresì il secondo principio più violato nel secondo (25,13) e terzo anno di studi (21,42). Il test del LL non rivela differenze significative nella violazione del principio per anno di studio. Il terzo principio più violato è il T-C (14,54) che si attesta però al secondo posto per il primo anno di studi (24,31), prima del CPC (21,61). Tale differenza è statisticamente significativa ($p = 0,001 < 0,05$). Il PPS è il quarto principio generalmente più violato (8,53). I tassi delle frequenze relative aumentano tendenzialmente a partire dal primo anno, evidenziando un aumento significativo tra i tassi del primo e terzo anno ($p = 0,030 < 0,05$). Il PSC è il principio dal tasso relativo più esiguo tra tutti i principi (8,06). Le sue violazioni diminuiscono significativamente tra il secondo e terzo anno ($p = 0,013 < 0,05$). Riassumendo, il tasso degli errori per principio dal più frequente al meno frequente è riportato di seguito:

PST (45,20) > CPC (22,76) > T-C (14,54) > PPS (8,54) > PSC (8,06)

Nella Tabella 15 è riportata la distribuzione degli errori in termini di Range (all'interno delle parentesi) e di Range percentuale (fuori dalla parentesi) per ciascun anno di studi, unitamente al

computo totale. Ad esempio, relativamente al primo anno di studi (LT1), 22 elaborati sul totale di 103 contengono almeno un errore riconducibile alla violazione del T-C, per una percentuale sul totale degli elaborati del 21,78%.

Tabella 15 – Distribuzione degli errori: Range % e Range assoluto per Principio

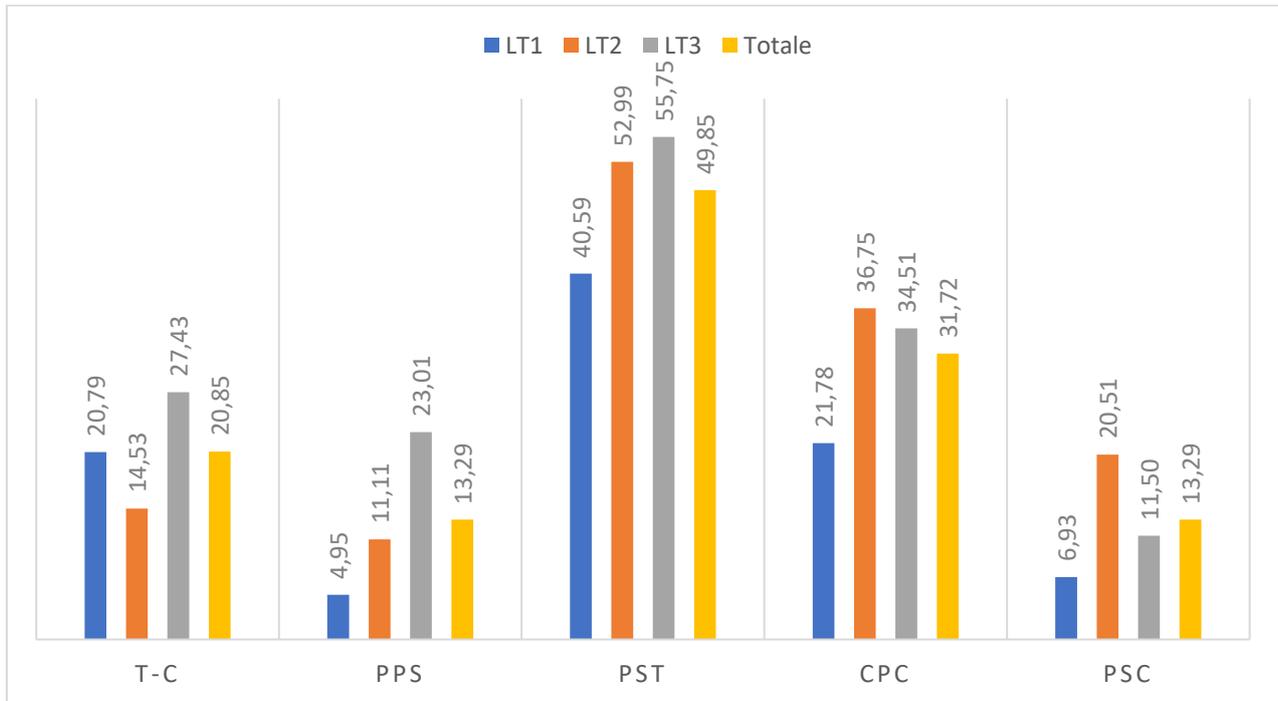
Principio	LT1	LT2	LT3	Totale
1 Tema-Commento	21,78 (22)	14,53 (17)	27,43 (31)	21,14 (70)
2 Prossimità Semantica	4,95 (5)	11,11 (13)	23,01 (26)	13,29 (44)
3 Principio di Sequenza Temporale	39,60 (40)	52,14 (61)	55,75 (63)	49,54 (164)
4 Contenitore Prima del Contenuto	21,78 (22)	35,90 (42)	32,74 (37)	30,51 (101)
5 Principio Socioculturale	6,93 (7)	20,51 (24)	11,50 (13)	13,29 (44)

I dati dimostrano che il principio più uniformemente violato dagli apprendenti è il PST: quasi la metà (49,54%) dei 331 elaborati contiene almeno un errore nell'ordine delle parole causato da una sua violazione. Il 39,60% degli elaborati del primo anno contengono almeno una violazione del PST, e la percentuale aumenta progressivamente per il secondo e terzo anno, attestandosi rispettivamente al 52,14% e al 55,75%. Il secondo principio più comunemente violato è il CPC: il 21,78% degli elaborati del primo anno contiene almeno una violazione del CPC, e tale percentuale aumenta per il secondo e terzo anno, attestandosi rispettivamente al 35,90% e al 32,74%. Il terzo principio più uniformemente violato nel computo totale degli elaborati è il T-C (21,14%), mentre il range per il PSC e il PPS è il medesimo nel computo totale per i tre anni di studio (13,29%). Riassumendo, il range percentuale per principio dal più al meno uniformemente distribuito è riportato di seguito:

PST (49,54%) > CPC (30,51%) > T-C (21,14%) > PSC (13,29%), PPS (13,29%)

Nella Figura 13 sono rappresentati graficamente i tassi relativi ad ogni principio per ciascun anno di studi e quelli totali.

Figura 13 – Range percentuale (R%) per principio e anno di studi.



Per comprendere se i valori di Range elencati nella Tabella 15 indichino un valore basso o alto di distribuzione relativamente alle frequenze assolute (Tabella 13) si sono attuate delle ulteriori misurazioni statistiche. Nella Tabella 16 sono raffrontati i dati relativi alle violazioni dei principi per ogni anno di studio o sotto-corpus. I valori di distribuzione (D di Juilland, JD) sono stati calcolati sulla base del coefficiente di variazione (CV) ricavato dalla deviazione standard (SD) in riferimento ai soli apprendenti che hanno commesso almeno un errore del singolo principio preso in considerazione (ossia il dato di Range assoluto nella Tabella 14). Più il valore della D di Juilland si avvicina a 1, più gli errori sono uniformemente distribuiti tra le composizioni raccolte nei sotto-

corpus¹²⁶. Ad esempio, per quanto riguarda le violazioni del PPS e del PSC nel sotto-corpus del primo anno di studi (LT1), si nota come il valore esatto 1 indica una distribuzione perfettamente uniforme. In altre parole, le composizioni contenenti violazioni del PPS e del PSC presentano tutte un pari numero di errori classificati come violazioni di tali principi (N = 1, come dimostrato dalla media).

Tabella 16 – Distribuzione degli errori: Juilland's D (JD)

	LT1				LT2				LT3			
	M	SD	CV	JD	M	SD	CV	JD	M	SD	CV	JD
1 T-C	1,22	0,59	0,48	0,89	1,17	0,51	0,43	0,89	1,45	0,94	0,65	0,88
2 PPS	1	0	0	1	1,15	0,53	0,46	0,86	1,30	0,46	0,35	0,92
3 PST	1,50	0,77	0,51	0,91	2,11	1,46	0,69	0,91	1,53	0,79	0,51	0,93
4 CPC	1,09	0,28	0,26	0,94	1,33	0,56	0,42	0,93	1,72	1,10	0,63	0,89
5 PSC	1	0	0	1	1,12	0,43	0,39	0,91	1,30	0,60	0,46	0,86

I valori relativi alla D di Juilland riportati nella Tabella 16 dimostrano che non sussistono particolari concentrazioni nella distribuzione degli errori per i cinque principi per i tre anni di studio. Tali valori variano leggermente per ogni principio e anno di studio, non scendendo tuttavia sotto lo 0,86.

Le prossime sotto-sezioni saranno dedicate ad una discussione più puntuale delle frequenze relative ad ogni singolo principio.

6.1.1 Principio Tema-Commento (T-C)

Le frequenze relative degli errori riferiti a questo primo principio della tassonomia variano piuttosto considerevolmente per ogni anno di studi. Il tasso maggiore lo si riscontra per il primo anno (24,31)

¹²⁶ Si noti che tale indice di distribuzione è stato criticato per la scarsa affidabilità quando adoperato per analizzare corpus composti da parti numerose (p. es. sul migliaio, cfr. Brezina 2018). Nel caso in oggetto, il numero relativamente contenuto di composizioni componenti ciascun sotto-corpus previene tale problematica.

e scende drasticamente per il secondo (8,97), per poi risalire invece nel terzo (15,06), seppur non tornando ai livelli attestati per il primo anno di studi. Come già evidenziato nella precedente sezione, c'è una differenza statisticamente significativa nelle violazioni del T-C del primo anno rispetto a quelle del terzo e in particolare del secondo anno (con LT2 $p = 0,001$; con LT3 $p = 0,047$). Il perché di queste variazioni tra anni di studio è intuibile se si raffronta la natura di tali errori con le classi lessicali interessate dagli stessi, come raffigurato nella Tabella 17.

Tabella 17 – Violazioni del T-C: Frequenze relative e assolute per categoria formale

	LT1	LT2	LT3	Totale
AVV	23,41 (26)	7,63 (17)	10,38 (31)	11,70 (74)
CON	0,00 (0)	0,90 (2)	3,68 (11)	2,05 (13)
SGP	0,90 (1)	0,00 (0)	0,33 (1)	0,32 (2)
SVO	0,00 (0)	0,45 (1)	0,67 (2)	0,47 (3)
Totale	24,31 (27)	8,97 (20)	15,06 (45)	14,54 (92)

Legenda. AVV: Avverbi; CON: Congiunzioni; SGP: Sintagmi preposizionali preverbal; SVO: Ordine dei costituenti non marcato soggetto-verbo-oggetto.

La Tabella 17 dimostra che, per il primo anno di studi, la quasi totalità degli errori pertinenti alla violazione di tale principio riguardano agrammaticalità nell'utilizzo di avverbi ($N = 26$). I discenti iniziano a confrontarsi con gli avverbi già dal primo semestre di studio del CM, e come si è avuto modo di discutere nel precedente capitolo (cfr. sezione 5.4.1), il posizionamento di quest'ultimi rispetto al tema della frase è facilmente giustificabile in ottica di transfer negativi dall'italiano. L'andamento decrescente nelle frequenze degli errori del secondo anno (8,97) dimostra come i discenti inizino a familiarizzare con l'uso degli avverbi durante il secondo anno di studi. L'aumento delle frequenze rilevato per il terzo anno (15,06) è d'altra parte giustificabile se si prende in considerazione che un numero rilevante di errori ($N = 11$) sono commessi in relazione all'uso delle congiunzioni nelle proposizioni coordinate. È infatti durante questo anno di studi che i discenti iniziano ad utilizzare con più frequenza questa tipologia di costruzioni, aumentando dunque

l'esposizione a possibili errori nell'ordine delle parole ad esse connessi. In generale, i dati dimostrano come il T-C sia in grado di motivare un numero considerevole di errori nell'ordine delle parole, e come la sua presentazione nei contesti di istruzione formale sia fortemente suggerita a partire dal primo anno di studi della lingua, dove il discente è più propenso a commettere transfer negativi dalla propria L1 data la limitata familiarità nei confronti della lingua target.

6.1.2 *Principio di Prossimità Semantica (PPS)*

I tassi riguardanti le frequenze relative di violazione del PPS sono decisamente più esigui, per ogni anno di studio, rispetto a quelli attribuiti alla violazione dei primi tre principi, nell'ordine PST, CPC e T-C. Nel secondo capitolo del presente elaborato si è sottolineato come parte della letteratura affermi che il principio di prossimità semantica sia in realtà un principio universale ed altamente pervasivo anche in CM. Tuttavia, è necessario ricordare la funzione residuale del principio all'interno della tassonomia: come ricordato nella sezione 5.3, esso è stato impiegato per classificare errori non motivabili attraverso l'applicazione degli altri tre principi. Il suo tasso è quindi da interpretare relativamente alla metodologia impiegata nella classificazione degli errori, legato alla natura pedagogica e applicata della tassonomia. Date queste considerazioni, il principio è stato applicato nella presente tassonomia unicamente nella classificazione di errori relativi a costruzioni specifiche, non illustrabili attraverso l'applicazione di altri principi, ossia l'ordine relativo dei modificatori dell'SN e la posizione di alcuni complementi (p. es. frequenza e durata) rispetto ai composti VO. Relativamente alla frequenza relativa connessa a violazioni del PPS per anno di studi, si nota come esse aumentino progressivamente dal primo al terzo anno. C'è inoltre un incremento statisticamente significativo tra le violazioni del principio tra primo e terzo anno ($p = 0,030$). Tale tendenza incrementale riflette probabilmente lo sviluppo nel livello di conoscenza lessicale degli apprendenti, come discusso di seguito.

Tabella 18 – Violazioni del PPS: Frequenze relative e assolute per categoria formale

	LT1	LT2	LT3	Totale
COMP	1,80 (2)	4,04 (9)	5,69 (17)	4,42 (28)
SN	2,70 (3)	2,69 (6)	5,69 (17)	4,11 (26)
Totale	4,50 (5)	6,73 (15)	11,38 (34)	8,53 (54)

Legenda: COMP: complementi post-verbali; SN: Costituenti del sintagma nominale.

La Tabella 18 dimostra come la maggioranza delle violazioni del PPS riguardino errori nell'impiego di complementi verbali (4,42). Quest'ultimi sono gradualmente introdotti nel curriculum a partire dal secondo anno di studi, e ciò riflette chiaramente il perché tali errori siano quasi inesistenti negli elaborati componenti il corpus del primo anno (1,80). D'altra parte, il tasso maggiore lo si registra per il terzo anno di studi (5,69), quando il discente è già stato esposto alla quasi totalità dei principali complementi verbali del CM. Data la divisione del principio in due differenti sotto-principi, si rimanda alla sezione 6.2.1 per una discussione più puntuale e dettagliata sul peso di ciascuno di essi sul computo totale delle violazioni del PPS.

6.1.3 *Principio di Sequenza Temporale (PST)*

Le frequenze relative per ciascun anno di studi rimarcano l'ampio potere esplicativo detenuto dal principio, in grado di motivare agrammaticalità ed inapproprietezze prodotti da discenti con differenti livelli di competenza linguistica. La Tabella 19 dimostra come il principio sia infatti connesso ad errori riguardanti svariate categorie formali e lessicali. Le maggiori concentrazioni di errori sono relative alle relazioni di subordinazione (14,54), seguite da quelle riferite al posizionamento dei sintagmi preposizionali (12,50) e delle particelle aspettuative (7,11). Non sono tuttavia da trascurare gli errori relativi al posizionamento delle espressioni temporali (3,64), dei complementi (3,00) e relativi all'ordine SVO dei costituenti (2,69).

Tabella 19 – Violazioni del PST: Frequenze relative e assolute per categoria formale

	LT1	LT2	LT3	Totale
PAR	6,30 (7)	15,70 (35)	1,00 (3)	7,11 (45)
SGP	24,31 (27)	14,81 (33)	7,02 (21)	12,80 (81)
SR	14,40 (16)	10,32 (23)	17,74 (53)	14,54 (92)
SVO	2,70 (3)	4,04 (9)	1,67 (5)	2,69 (17)
TMP	6,30 (7)	5,38 (12)	1,34 (4)	3,64 (23)
AVV	0,00 (0)	1,79 (4)	1,34 (4)	1,26 (8)
MODAL	0,00 (0)	0,45 (1)	0,00 (0)	0,16 (1)
COMP	0,00 (0)	5,38 (12)	2,34 (7)	3,00 (19)
Totale	54,02 (60)	57,88 (129)	32,46 (97)	45,20 (286)

Legenda. PAR: Particelle aspettuali; SGP: Sintagmi preposizionali preverbal; RS: Relazioni di subordinazione; SVO: Ordine dei costituenti non marcato soggetto-verbo-oggetto; TMP: Espressioni temporali; AVV: avverbi; MODAL: verbi modali; COMP: complementi post-verbali.

In generale, si evidenzia una diminuzione statisticamente significativa riguardo le violazioni del principio tra il terzo e gli altri anni di studio (con LT1 $p = 0,002$; con LT2 = 0,001). Data la divisione del principio in cinque differenti sotto-principi, si rimanda alla sezione 6.2.2 per una discussione più puntuale e dettagliata sul peso di ciascuno di essi sul computo totale delle violazioni del PST.

6.1.4 *Contenitore Prima del Contenuto (CPC)*

I tassi delle frequenze relative mostrano che le violazioni del principio sono distribuite piuttosto uniformemente tra i tre anni di studio, evidenziando la capacità del principio di motivare errori riguardanti classi lessicali e formali differenti, come riportato nella Tabella 20. Le concentrazioni di errori più elevate riguardano l'ordine dei costituenti interni al sintagma nominale (9,96) e quello degli avverbi (6,64).

Tabella 20 – Violazioni del CPC: Frequenze relative e assolute per categoria formale

	LT1	LT2	LT3	Totale
AVV	7,20 (8)	6,28 (14)	6,69 (20)	6,64 (42)

MODAL	0,90 (1)	1,35 (3)	0,33 (1)	0,79 (5)
SN	9,00 (10)	12,56 (28)	8,37 (25)	9,96 (63)
SGP	3,60 (4)	0,45 (1)	1,67 (5)	1,58 (10)
TMP	0,90 (1)	0,45 (1)	0,67 (2)	0,63 (4)
SVO	0,00 (0)	0,90 (2)	3,35 (10)	1,90 (12)
COMP	0,00 (0)	3,14 (7)	0,33 (1)	1,26 (8)
Totale	21,61 (24)	25,13 (56)	21,42 (64)	22,76 (144)

Legenda. AVV: avverbi; MODAL: verbi modali; SN: Costituenti del sintagma nominale; SGP: Sintagmi preposizionali preverbal; TMP: Espressioni temporali; SVO: Ordine dei costituenti non marcato soggetto-verbo-oggetto; COMP: complementi post-verbali.

Il CPC è l'unico principio che non evidenzia differenze statisticamente significative nella sua violazione tra i diversi anni di studi. Data la divisione del principio in quattro differenti sotto-principi, si rimanda alla sezione 6.2.2 per una discussione più puntuale e dettagliata sul peso di ciascuno di essi sul computo totale delle violazioni del CPC.

6.1.5 Principio Socioculturale (PSC)

Ricordiamo che l'impiego di tale principio nella tassonomia si riferisce tuttavia ad un'unica inappropriata giustapposizione nell'ordine di due singoli termini giustapposti (cfr. sezione 5.4.5), e l'analisi degli errori totali rivela che è il principio in grado di motivare la regolarità lessicale più frequentemente violata all'interno del corpus, ossia la giustapposizione che vede il lessema *baba* 爸爸 (papà) posposto al lessema *mama* 妈妈 (mamma). D'altra parte, il principio motiva unicamente tale inappropriata giustapposizione, ed è dunque superfluo riportare una comparazione tra frequenze relative e categorie formali e lessicali come è stato riportato per i precedenti principi. Nel computo delle frequenze relative si osserva come i tassi di violazione del principio per il secondo anno di studi (12,11) siano circa il doppio rispetto a quelli del primo (6,30) e terzo anno (5,69). Tale differenza è statisticamente significativa tra il secondo e il terzo anno ($p = 0,013$). Tale dato è viziato probabilmente dalla scelta delle tracce a disposizione dei discenti del secondo anno per lo svolgimento degli elaborati scritti dal quale si sono raccolti i dati. La prima traccia tra le tre a

disposizione dei discenti ('Descrivi la casa della tua famiglia o quella in cui ti trovi in affitto', cfr. sezione 4.1) è infatti l'unica a riportare esplicitamente il termine 'famiglia', risultando altresì una delle maggiormente prescelte dai discenti di questo anno di studi.

Concludiamo l'analisi sul PSC con una osservazione importante. In base ai dati raccolti nel suo studio, Jiang (2009: 204) afferma che tale principio sia probabilmente l'unico a non necessitare di una illustrazione esplicita a favore degli apprendenti¹²⁷. Tale osservazione nasce dal fatto che i tassi di violazione del principio si azzerano al livello di competenza che l'autrice classifica come 'avanzato'. D'altra parte, i nostri risultati evidenziano come i tassi relativi del primo anno (6,30) non si distacchino particolarmente da quelli del terzo (5,69). I dati tendono quindi a suggerire una illustrazione esplicita del PSC, data la persistenza dell'errore anche ad accresciuti livelli di competenza linguistica.

6.2 Frequenze e distribuzione per sotto-principi e tipologie di sotto-principio

Nella Tabella 21 sono riportate le frequenze assolute e relative (*10.000 caratteri) per ciascuna entrata della tassonomia, includendo i tassi relativi alle violazioni dei sotto-principi e delle tipologie di sotto-principio. Nella Tabella 22 sono invece riportati i tassi di Range assoluto e percentuale. Di seguito saranno discussi più nel dettaglio i risultati relativamente a ogni sotto-principio e relativa tipologia, escludendo dunque il Tema-Commento e il Principio Socioculturale, poiché non ulteriormente divisi in sotto-principi e già discussi nella precedente sezione.

¹²⁷ Ricordiamo inoltre che Jiang classifica il principio tramite l'etichetta EP (Empathetic Principle). Si rimanda a riguardo alla sezione 5.3 della presente ricerca.

Tabella 21 – Frequenze assolute e relative (*10.000) per singole entrate della tassonomia

Principio	Sotto-principio	Tipologia	LT1	LT2	LT3	Totale
1 Tema-Commento (T-C)			24,31 (27)	8,97 (20)	15,06 (45)	14,54 (92)
2 Principio di prossimità Semantica (PPS)	2.1 Complementi del SV		1,80 (2)	4,04 (9)	5,69 (17)	4,43 (28)
	2.2 Ordine Modificatori del SN		2,70 (3)	2,69 (6)	5,69 (17)	4,11 (26)
3 Principio di Sequenza Temporale (PST)	3.1 Azioni in serie	3.1.1 Relazioni VV/VO	2,70 (3)	7,18 (16)	2,01 (6)	3,95 (25)
		3.1.2 Direzione dell'azione	0,00 (0)	2,69 (6)	0,67 (2)	1,26 (8)
		3.1.3 Particelle aspettuali	6,30 (7)	15,70 (35)	1,00 (3)	7,11 (45)
	3.2 Espressioni locative		5,40 (6)	4,04 (9)	2,34 (7)	3,48 (22)
	3.3 Espressioni temporali	3.3.1 Tempo + V	6,30 (7)	5,83 (13)	1,34 (4)	3,79 (24)
		3.3.2 V + Tempo	0,00 (0)	2,69 (6)	1,00 (3)	1,42 (9)
	3.4 Ricevente/beneficiario		11,70 (13)	2,69 (6)	1,34 (4)	3,64 (23)
	3.5 Altri modificatori verbali	3.5.1 Avverbiale + V	7,20 (8)	4,49 (10)	3,68 (11)	4,58 (29)
		3.5.2 V + Complemento	0,00 (0)	2,24 (5)	1,34 (4)	1,42 (9)
	3.6 Relazioni di subordinazione		14,40 (16)	10,32 (23)	17,74 (53)	14,54 (92)
4 Contenitore Prima del Contenuto (CPC)	4.1 Scope temporale		0,00 (0)	0,90 (2)	0,33 (1)	0,47 (3)
	4.2 Scope spaziale	4.2.1 Costruzioni Presentative	0,00 (0)	1,35 (3)	4,35 (13)	2,53 (16)
		4.2.2 Espressioni Locative	0,00 (0)	6,73 (15)	2,34 (7)	3,48 (22)
	4.3 Scope avverbiali in serie		6,30 (7)	1,35 (3)	4,35 (13)	3,64 (23)
	4.4 Scope dei modificatori	4.4.1 Modificatori del SN	9,90 (11)	5,83 (13)	6,03 (18)	6,48 (41)
		4.4.2 Modificatori del SV	5,40 (6)	8,97 (20)	4,35 (13)	6,16 (39)
5 Principio Socioculturale (PSC)			6,30 (7)	12,11 (27)	5,69 (17)	8,06 (51)

Tabella 22 – Range percentuale e assoluto R% (R) per singole entrate della tassonomia

Principio	Sotto-principio	Tipologia	LT1	LT2	LT3	Totale
1 Tema-Commento (T-C)			21,78 (22)	14,53 (17)	27,43 (31)	21,14 (70)
2 Principio di Prossimità Semantica (PPS)	2.1 Complementi del SV		1,98 (2)	7,69 (9)	14,16 (16)	8,15 (27)
	2.2 Ordine Modificatori del SN		2,97 (3)	4,27 (5)	12,39 (14)	6,64 (22)
3 Principio di Sequenza Temporale (PST)	3.1 Azioni in serie	3.1.1 Relazioni VV/VO	1,98 (2)	11,11 (13)	4,42 (5)	6,04 (20)
		3.1.2 Direzione dell'azione	0,00 (0)	5,13 (6)	1,77 (2)	2,41 (8)
		3.1.3 Particelle aspettuali	4,95 (5)	19,66 (23)	2,65 (3)	9,36 (31)
	3.2 Espressioni locative		5,94 (6)	5,13 (6)	6,19 (7)	5,74 (19)
	3.3 Espressioni temporali	3.3.1 Tempo + V	5,94 (6)	7,69 (9)	3,54 (4)	5,74 (19)
		3.3.2 V + Tempo	0,00 (0)	4,27 (5)	2,65 (3)	2,41 (8)
	3.4 Ricevente/beneficiario		11,88 (12)	3,42 (4)	3,54 (4)	6,04 (20)
	3.5 Altri modificatori verbali	3.5.1 Avverbiale + V	5,94 (6)	5,98 (7)	8,85 (10)	6,94 (23)
		3.5.2 V + Complemento	0,00 (0)	3,42 (4)	3,54 (4)	2,41 (8)
3.6 Relazioni di subordinazione		13,86 (14)	15,38 (18)	30,97 (35)	20,24 (67)	
4 Contenitore Prima del Contenuto (CPC)	4.1 Scope temporale		0,00 (0)	1,71 (2)	0,88 (1)	0,90 (3)
	4.2 Scope spaziale	4.2.1 Costruzioni Presentative	0,00 (0)	2,56 (3)	9,73 (11)	4,22 (14)
		4.2.2 Espressioni Locative	0,00 (0)	9,40 (11)	5,31 (6)	5,13 (17)
	4.3 Scope avverbiali in serie		6,93 (7)	2,56 (3)	7,96 (9)	5,74 (19)
	4.4 Scope dei modificatori	4.4.1 Modificatori del SN	10,89 (11)	11,11 (13)	13,27 (15)	11,70 (39)
		4.4.2 Modificatori del SV	4,95 (5)	16,24 (19)	8,85 (10)	10,27 (34)
5 Principio Socioculturale (PSC)			6,30 (7)	20,51 (24)	11,50 (13)	13,29 (44)

6.2.1 Sotto-principi del Principio di Prossimità Semantica (PPS)

Il PPS è diviso in tassonomia in due sotto-principi. Come riportato nuovamente nella Tabella 23, le frequenze relative del primo, ‘Complementi del SV’, aumenta progressivamente dal primo al terzo anno di studi. Come già discusso nella sezione 6.1.2, tale incremento è giustificato considerando che i discenti sono introdotti ai complementi verbali del CM (p. es. complementi risultativi, di grado e modo) solo a partire dal secondo anno di studi, ed è solo durante il terzo anno che viene discussa in classe la costruzione di complementi di diversa natura (p. es. durata e frequenza). Il discente del terzo anno è già stato esposto alla quasi totalità dei principali complementi verbali del CM, ed è dunque naturalmente più propenso a commettere errori nell’ordine delle parole riguardanti la loro costruzione.

Le frequenze relative al secondo sotto-principio, “Ordine Modificatori del SN”, pur mantenendosi in linea per i primi due anni, incrementano marcatamente per il terzo anno di studi. Tale aumento nelle frequenze è giustificabile considerando il progressivo miglioramento della competenza linguistica dei discenti. Sebbene la costruzione interna dell’SN sia un argomento affrontato sin dal primo anno, il discente è naturalmente portato a sperimentare la creazione di determinanti più complessi ed elaborati ad un livello di competenza linguistica più elevato, una volta acquisita una competenza lessicale che si distanzia progressivamente dall’apprendimento *chunk-based* dei primi anni (Ellis 2005).

Più in generale, i dati dimostrano come il principio possa essere introdotto ed illustrato esplicitamente nei contesti di didattica formale durante il secondo o terzo anno di studi, dato lo scarso potere motivazionale che detiene nel motivare gli errori del primo anno e il diverso grado di complessità sottostante le concettualizzazioni del principio come illustrato nel quinto capitolo.

Tabella 23 – Sotto-principi del PPS: Frequenze relative e assolute

Sotto-principio	LT1	LT2	LT3	Totale
2.1 Complementi del SV	1,80 (2)	4,04 (9)	5,69 (17)	4,43 (28)

2.2 Ordine Modificatori del SN	2,70 (3)	2,69 (6)	5,69 (17)	4,11 (26)
--------------------------------	----------	----------	-----------	------------------

6.2.2 Sotto-principi del Principio di Sequenza Temporale (PST)

Nella Tabella 24 sono riportati i tassi delle frequenze relative per ogni sotto-principio e le loro relative tipologie, qualora presenti. Ricordiamo che il PST è l'unico principio a evidenziare una decrescita statisticamente significativa al terzo anno rispetto alle violazioni sia del primo che del secondo anno di studi (cfr. Tabella 14). Tale tasso decrescente è in linea per cinque dei sei sotto-principi del PST. Il primo principio, 'Azioni in serie', è suddiviso in tre diverse tipologie, 'Relazioni VV/VO', 'Direzione dell'azione' e 'Particelle aspettuali'. Si noti come la frequenza relativa per tale sotto-principio aumenti considerevolmente nel secondo anno di studi (25,57), se comparata con il primo (9,00) e terzo anno (3,68). Il peso relativo della frequenza connessa alla tipologia di sotto-principio 'Particelle aspettuali' è la causa principale di tale differenza (15,70). Tale tipologia regola l'ordine delle particelle aspettuali *le* e *guo*, argomento grammaticale introdotto estensivamente solo durante il secondo anno di studi. La frequenza per tale tipologia decresce significativamente per il terzo anno di studi (1,00), indicando come i discenti abbiano acquisito una maggiore accuratezza nell'utilizzo delle particelle aspettuali o come tendano generalmente ad evitarne l'utilizzo nelle composizioni scritte data la loro percepita difficoltà. In generale si evidenzia come 'Azioni in serie' sia il secondo sotto-principio più violato del PST, con un tasso totale del 12,33. I tassi di frequenza relativa riferiti al sotto-principio 'Espressioni locative' si mantiene piuttosto costante durante i tre anni di studio (LT1= 5,40; LT2 = 4,04; LT3 = 2,34). Come già discusso nella sezione 6.4.3.2, tale principio non è stato diviso in differenti tipologie relativamente al posizionamento pre o post-verbale delle espressioni locative, dato che nel corpus non si è rilevata la presenza di errori nell'ordine delle parole risultanti dall'errato posizionamento preverbale di un'espressione locativa da inserirsi in posizione post-verbale. In sostanza, tale principio regola dunque unicamente l'errato posizionamento post-

verbale delle espressioni locative in istanze in cui è richiesto un inserimento preverbale. L'uso delle espressioni locative preverbalì è introdotto già nel primo anno di studio della lingua, e non stupisce dunque che il tasso relativo maggiore sia connesso a tale anno di studi. Il terzo sotto-principio del PST, 'Espressioni temporali' è suddiviso in due diverse tipologie, regolanti rispettivamente il posizionamento pre e post-verbale delle espressioni di tempo. I tassi per la prima tipologia decrescono progressivamente con l'aumentare della competenza linguistica dei discenti (LT1 = 6,30; LT2 = 5,83; LT3 = 1,34). D'altra parte, la seconda tipologia non ha entrate per il primo anno di studi (0,00), e decresce per il terzo anno (1,00) rispetto al secondo (2,69). I tassi riflettono il fatto che gli errori classificati sotto tale tipologia pertengono prevalentemente al posizionamento delle espressioni di durata, introdotte estensivamente solo a partire dal secondo anno. Il tasso delle frequenze relative del quarto sotto-principio 'Ricevente/beneficiario', decrescono drasticamente a partire dal primo anno di studi, indicando una celere acquisizione delle regolarità sintattiche da esso governate (LT1 = 11,70; LT2 = 2,69; LT3 = 1,34). Non si osservano invece variazioni significative per anno di studi nei tassi connessi al quinto sotto-principio, 'Altri modificatori verbali' (LT1 = 7,20; LT2 = 6,73; LT3 = 5,02), che evidenziano una tendenza decrescente con l'aumentare della competenza linguistica degli apprendenti. Il sotto-principio è diviso in due tipologie differenti ('Avverbiale + V' e 'V + Complemento'), a seconda del posizionamento pre o post-verbale dei modificatori del verbo. La prima tipologia risulta la più frequentemente violata nel computo totale dei tre anni di studi (4,58 > 1,42). Tale risultato è condizionato in particolare dalla mancanza di errori classificabili tramite la seconda tipologia per il primo anno. Come già discusso in merito, i complementi sono infatti stati introdotti in classe solo a partire dal secondo anno, e tale assenza è dovuta quindi ad un loro mancato utilizzo nella produzione scritta. Il sesto e ultimo sotto-principio, 'Relazioni di subordinazione', risulta essere il più violato tra i sotto-principi del PST, con un tasso complessivo del 14,54. Ricordiamo d'altra parte che tale sotto-principio regola non vere e proprie agrammaticalità nell'ordine delle parole ma la costruzione di frasi considerate inappropriate per una composizione scritta. I tassi per anni di studi riportano valori alternati, in decrescita per il secondo anno e

nuovamente in crescita per il terzo (LT1 = 14,40; LT2 = 10,32; LT3 = 17,74), dimostrando come i discenti continuino ad avere difficoltà acquisizionali riguardo le regolarità nell'ordine delle parole governate dal sotto-principio.

Tabella 24 – Sotto-principi del PST: Frequenze relative e assolute

Sotto-principio	Tipologia	LT1	LT2	LT3	Totale
3.1 Azioni in serie	3.1.1 Relazioni VV/VO	2,70 (3)	7,18 (16)	2,01 (6)	3,95 (25)
	3.1.2 Direzione dell'azione	0,00 (0)	2,69 (6)	0,67 (2)	1,26 (8)
	3.1.3 Particelle aspettuative	6,30 (7)	15,70 (35)	1,00 (3)	7,11 (45)
Totale sotto-principio		9,00 (10)	25,57 (57)	3,68 (11)	12,33 (78)
3.2 Espressioni locative		5,40 (6)	4,04 (9)	2,34 (7)	3,48 (22)
3.3 Espressioni temporali	3.3.1 Tempo + V	6,30 (7)	5,83 (13)	1,34 (4)	3,79 (24)
	3.3.2 V + Tempo	0,00 (0)	2,69 (6)	1,00 (3)	1,42 (9)
Totale sotto-principio		6,30 (7)	8,52 (19)	2,34 (7)	5,22 (33)
3.4 Ricevente beneficiario		11,70 (13)	2,69 (6)	1,34 (4)	3,64 (23)
3.5 Altri modificatori verbali	3.5.1 Avverbiale + V	7,20 (8)	4,49 (10)	3,68 (11)	4,58 (29)
	3.5.2 V + Complemento	0,00 (0)	2,24 (5)	1,34 (4)	1,42 (9)
Totale sotto-principio		7,20 (8)	6,73 (15)	5,02 (15)	6,01 (38)
3.6 Relazioni di subordinazione		14,40 (16)	10,32 (23)	17,74 (53)	14,54 (92)

In particolare, questo sotto-principio è l'unico tra i sei sotto-principi del PST a registrare una frequenza relativa maggiore al terzo anno rispetto a quelle dei primi due anni di studio. Tale differenza

è altresì statisticamente significativa rispetto alle frequenze del secondo anno ($p = 0,025 < 0,05$)¹²⁸ e in netta controtendenza con la misurazione statistica discussa nella sezione 7.1.3 riguardo al tasso decrescente delle violazioni PST nel terzo anno. Una possibile giustificazione riguardo a questo incremento è adducibile considerando che con l'aumentare della competenza lessicale e linguistica più in generale il discente è portato ad utilizzare un maggior numero di proposizioni complesse nella composizione del testo scritto, tendendo dunque ad essere meno conservativo nella strutturazione del contenuto.

In conclusione, è possibile affermare che le rilevazioni effettuate nella presente sezione dimostrino nel complesso che sia fortemente consigliato introdurre una illustrazione esplicita del PST a partire dal primo anno di studi.

6.2.3 *Sotto-principi del Contenitore Prima del Contenuto (CPC)*

Il CPC è diviso nella tassonomia in quattro differenti sotto-principi. I tassi relativi a quest'ultimi e alle loro tipologie sono riportati nella Tabella 25. Si è già evidenziato come la violazione del CPC non evidenzia differenze statisticamente significative tra i tre anni di studio (cfr. Tabella 14). D'altra parte, i suoi sotto-principi e le relative tipologie evidenziano tassi a volte piuttosto marcatamente differenziati. Il tasso complessivo relativo al primo, 'Scope temporale' è il più basso tra tutti i sotto-principi del CPC (0,47). Non si riportano errori relativi al primo anno di studio, e quelli per il secondo e terzo anno sono tendenzialmente trascurabili data la scarsa concentrazione dei tassi (LT2 = 0,90; LT3 = 0,33). Il secondo principio del CPC, 'Scope spaziale', è stato violato unicamente al secondo e terzo anno. La mancanza di errori nel primo anno è dovuta molto probabilmente al fatto che la maggioranza delle costruzioni governate da tale sotto-principio sono state affrontate solo a partire dal secondo anno di studi. Si noti infatti che la seconda tipologia del principio, 'Espressioni locative', riporta per la quasi totalità errori riconducibili al posizionamento delle espressioni locative all'interno

¹²⁸ Si è usato anche in questa singola istanza il Log-likelihood test (LL = 5,01) per il calcolo del valore di p.

del sintagma nominale, argomento grammaticale affrontato per l'appunto esaustivamente solo a partire dal secondo anno. Anche le costruzioni presentative governate dal CPC, le cui violazioni nell'ordine delle parole sono state classificate sotto la seconda tipologia di sotto-principio, 'Costruzioni presentative', sono introdotte solo a partire dal tale anno di studi. I tassi di errori relativi a tale sotto-principio sono molto vicini tra loro al secondo e terzo anno (LT2 = 8,08; LT3 = 6,69). Si noti d'altra parte che le concentrazioni più elevate di errori sono distribuite per anno su tipologie differenti. La prima tipologia, 'Costruzioni presentative', è stata più frequentemente violata al terzo anno rispetto che al secondo (LT2 = 1,35; LT3 = 4,35). La seconda tipologia, 'Espressioni locative', presenta invece tassi più alti al secondo anno (LT2 = 6,73; LT3 = 2,34). Tale differenza nei dati è giustificabile se si considera che è al terzo anno di studi che vengono introdotte la maggioranza delle costruzioni presentative con verbi altri rispetto a *you* 有 e *shi* 是, questo in parallelo all'introduzione della particella aspettuale *zhe* 着, spesso impiegata nelle frasi presentative. D'altra parte, come già ricordato pocanzi, la maggioranza delle violazioni delle regolarità sintattiche classificate sotto la seconda tipologia del sotto-principio 'Scope spaziale', riguarda costruzioni grammaticali affrontate a partire dal secondo anno di studio. La diminuzione nei tassi del terzo anno suggerisce dunque una graduale acquisizione di tali argomenti grammaticali. I tassi relativi al terzo sotto-principio, 'Scope avverbiali in serie', presentano un andamento altalenante durante i tre anni di studi, pur confermando una tendenziale diminuzione dei tassi rispetto al primo anno con l'aumentare delle ore di lezione (LT1 = 6,30; LT2 = 1,35; LT3 = 4,35). Il quarto e ultimo sotto-principio, 'Scope dei modificatori', è quello che presenta il tasso più elevato tra i sotto-principi del CPC (12,64). I tassi evidenziano una graduale decrescita dal primo al terzo anno (LT1 = 15,30; LT2 = 14,81; LT3 = 10,04). Tale andamento è interpretabile se ci si sofferma sui tassi delle due relative tipologie in cui il sotto-principio è suddiviso, 'Modificatori del SN' e 'Modificatori del SV'. Quelli relativi alla prima tipologia diminuiscono progressivamente dal primo al terzo anno (LT1 = 9,90; LT2 = 5,83; LT3 = 5,69), evidenziando una progressiva acquisizione relativa al posizionamento del modificatore rispetto alla sua testa nominale.

Relativamente alla seconda tipologia, riguardante il posizionamento dei modificatori verbali rispetto alla loro testa, il tasso delle frequenze relative aumenta considerevolmente dal primo al secondo anno per poi diminuire al terzo (LT1 = 5,40; LT2 = 8,97; LT3 = 3,35). La ridotta frequenza relativa del primo anno è in questa istanza probabilmente dovuta alla scarsa competenza linguistica e lessicale degli apprendenti, che non li ha portati a cimentarsi con costruzioni particolarmente complesse, anche al fine di prevenire potenziali agrammaticalità. Con l'aumentare della competenza linguistica aumenta in parallelo anche l'utilizzo dei modificatori verbali e di conseguenza gli errori ad essi connessi, mentre il diminuire del tasso al terzo anno sembra invece suggerire una maggiore competenza nell'utilizzo delle regolarità sintattiche governate da tale tipologia di sotto-principio.

In generale, le rilevazioni effettuate nella presente sezione dimostrano nel complesso come sia consigliato introdurre una illustrazione esplicita del CPC a partire dal primo anno di studi.

Tabella 25 – Sotto-principi del CPC: Frequenze relative e assolute

Sotto-principio	Tipologia	LT1	LT2	LT3	Totale
4.1 Scope temporale		0,00 (0)	0,90 (2)	0,33 (1)	0,47 (3)
4.2 Scope spaziale	4.2.1 Costruzioni Presentative	0,00 (0)	1,35 (3)	4,35 (13)	2,53 (16)
	4.2.2 Espressioni Locative	0,00 (0)	6,73 (15)	2,34 (7)	3,48 (22)
Totale sotto-principio		0,00 (0)	8,08 (18)	6,69 (20)	6,01 (38)
4.3 Scope avverbiali in serie		6,30 (7)	1,35 (3)	4,35 (13)	3,64 (23)
4.4 Scope dei modificatori	4.4.1 Modificatori del SN	9,90 (11)	5,83 (13)	5,69 (17)	6,48 (41)
	4.4.2 Modificatori del SV	5,40 (6)	8,97 (20)	4,35 (13)	6,16 (39)
Totale sotto-principio		15,30 (17)	14,81 (33)	10,04 (30)	12,64 (80)

6.3 Sommario

L'analisi quantitativa presentata in questo capitolo è stata utile ad evidenziare le categorie più problematiche all'interno della tassonomia, al livello dei principi, dei sotto-principi e delle loro relative tipologie. Queste rilevazioni possono dunque fornire indicazioni utili ai docenti di CM come L2 sulla natura delle regolarità nell'ordine delle parole più frequentemente violate dai discenti italofoeni nei primi anni di studio della lingua e come poterle affrontare in ottica pedagogica, grazie alla motivazione iconica data dalle entrate della tassonomia. Nel corso della trattazione si è evidenziato come i dati suggeriscano di introdurre tutti i principi fondanti la tassonomia ad eccezione del PPS a partire dal primo anno di studi della lingua¹²⁹. Come delineato nel terzo capitolo, l'illustrazione dei principi nei contesti di istruzione formale dovrebbe partire dalle loro manifestazioni più iconicamente trasparenti e concettualmente prototipiche. I dati qui raccolti dimostrano come per alcuni principi le regolarità nell'ordine delle parole più frequentemente violate siano d'altra parte riconducibili a manifestazioni iconiche dall'elevato grado di astrazione. Si prendano ad esempio i dati relativi alla violazione del CPC: i dati rivelano come il sotto-principio più violato sia "Scope dei Modificatori", un sotto-principio dalla motivazione iconica generalmente più astratta rispetto a quella sottostante sotto-principi quali "Scope Spaziale" e "Scope Temporale", che presentano tassi di violazione relativa più contenuti. Tali rilevazioni non suggeriscono tuttavia di implementare in classe una didattica iconicamente motivata partendo dall'illustrazione delle regolarità sintattiche più frequentemente violate nel corpus. Pur risultando meno problematiche per il discente, è suggeribile iniziare illustrando le regolarità nell'ordine delle parole che riflettono una iconicità semplice dal punto di vista cognitivo, per arrivare poi progressivamente a motivare quelle dall'iconicità concettualmente meno trasparente.

¹²⁹ Questi risultati discordano con quanto suggerito in Jiang (2009). In quest'ultimo studio, pur basato su apprendenti dalla L1 differente e fondato su una diversa tassonomia di errori nell'ordine delle parole, l'autrice consiglia di introdurre principi concettuali quali il PST ed il CPC (o WBP) a partire da un livello di competenza "intermedio" della lingua (cfr. capitolo 3.2.1).

Capitolo 7. Conclusioni

L'obiettivo principale della dissertazione è stato quello di dimostrare l'ampio potenziale esplicativo dell'iconicità sintattica nel CM, utile ad essere sfruttato in prospettiva glottodidattica e pedagogica, evidenziando in ottica acquisizionale le restrizioni cognitive sottostanti la concettualizzazione dell'ordine delle parole del CM da parte dei discenti italofoeni. Esso è stato indagato sia in chiave teorica che applicata.

Dal punto di vista teorico, l'indagine sulle potenzialità motivazionali dell'iconicità sintattica è stata svolta partendo da una rassegna esaustiva della letteratura sul potere dei principi iconici afferenti al quadro cognitivo-funzionale, in prospettiva linguistica e glottodidattica, unitamente ad un'ispezione sulle potenzialità della motivazione linguistica nell'apprendimento delle L2. Tale rassegna ha identificato una serie di principi dalla denominazione pressoché comune atti a riflettere le concettualizzazioni del mondo fenomenologico fondate sul CM (il Principio di Sequenza Temporale, il Principio del Trajector-Landmark, il Principio di Prossimità Semantica e il Principio di Empatia). Alcuni di essi, dalla diversa denominazione in parte della letteratura (Principle of Whole-Before-Part, Container-Before-Contained, General-Before-Particular, Background-Before-Foreground), rimandano ad un *image schema* comune, quello di CONTENIMENTO. Un'analisi esaustiva sul potere esplicativo dei principi ha evidenziato come la letteratura sia generalmente concorde nel delineare le motivazioni iconiche alla base dei principi, pur essendoci differenze tra gli autori sulle regolarità dell'ordine delle parole che essi sono in grado di motivare o descrivere. Si è inoltre evidenziato come il potere motivazionale detenuto dai principi manifesti gradi di iconicità diversa a seconda delle costruzioni sintattiche prese in esame.

Dal punto di vista applicato, l'indagine ha implicato la creazione di un corpus di errori nell'ordine delle parole prodotti da discenti di CM L2 italofoeni di diversa competenza linguistica. Durante la trattazione, al fine di fornire una risposta conclusiva su quanto rilevato nello studio. Partendo dagli errori si è strutturato una tassonomia di principi e sotto-principi in grado di essere

impiegata per illustrare la causa dell'errore nell'ottica delle violazioni dell'iconicità nell'ordine delle parole. Di seguito, nella prima sezione (7.1), verranno riassunte le principali rilevazioni dello studio. Nella seconda sezione (7.2) sono discussi i limiti della ricerca e in quella conclusiva (7.3) alcune tematiche suggerite per approfondire e sviluppare la ricerca in studi futuri.

7.1 Principali rilevazioni

Nella presente sezione verranno riprese le domande di ricerca esposte nell'introduzione ed indagate

(RQ1) Quali sono i possibili benefici e i limiti di una didattica basata sui principi iconici regolanti l'ordine delle parole del CM? Su quale nozione sono fondati?

Così come esposto nel terzo capitolo dell'elaborato, si è ricondotto il potenziale pedagogico e glottodidattico dell'iconicità dei principi alla nozione di motivazione linguistica come intesa dagli studi sulla Linguistica Cognitiva Applicata. Nei contesti di istruzione formale tale nozione si traduce principalmente attraverso una didattica semanticamente motivata riguardo al posizionamento relativo dei costituenti della frase, contrapposta ad una arbitraria e fondata su regole formali. I benefici principali derivanti da una didattica dell'ordine delle parole fondata sulla motivazione iconica alla base dei principi riguardano in ultima analisi un potenziamento dell'accuratezza grammaticale, congiuntamente ad una facilitazione nella comprensione e memorizzazione delle regolarità sintattiche del CM. Sono altresì stimulate e rafforzate la consapevolezza metalinguistica e culturale del discente, ed il suo interesse verso lo studio della lingua. Per quanto riguarda i limiti, si è sottolineato principalmente come l'evocazione di concettualizzazioni cognitivamente troppo complesse a carico del discente possa a volte inibire il potenziale pedagogico di una didattica semanticamente motivata.

(RQ2) Come è possibile, partendo dai principi iconici discussi in letteratura, strutturare una tassonomia che sia in grado di motivare esaustivamente gli errori nell'ordine delle parole commessi da discenti italofoeni di CM come L2? Come è strutturata tale tassonomia? Alcune delle sue entrate detengono un potere esplicativo maggiore di altre sul piano glottodidattico?

Come esposto nel quinto capitolo dell'elaborato, l'unica tassonomia che faccia esplicita menzione di alcuni principi iconici descritti nel secondo capitolo dell'elaborato è ad oggi contenuta negli studi di Jiang (2009, 2017) ed è basata sul quadro cognitivo-funzionale all'ordine delle parole del CM. Tale tassonomia, pur detenendo un grande potere esplicativo, presenta svariate criticità. Alcune di esse sono insite nella metodologia di classificazione degli errori su cui essa è basata, altre pertengono al suo potenziale dal punto di vista pedagogico. Tali limiti hanno reso necessaria la strutturazione di una nuova tassonomia fondata su una metodologia di classificazione più rigorosamente definita e specificatamente strutturata all'utilizzo in ambito pedagogico e glottodidattico. Le entrate della tassonomia sono state strutturate in base alla classificazione degli errori nell'ordine delle parole ricavati dall'analisi di una raccolta di composizioni scritte prodotte da discenti italofoni di CM come L2 di tre livelli di competenza linguistica differenti. Le metodologie di identificazione degli errori sono state discusse nel quarto capitolo dell'elaborato. La tassonomia è stata strutturata in base a cinque principi iconici fondanti: il Principio di Prossimità Semantica, Principio di Sequenza Temporale, Principio del Contenitore prima del Contenuto, Principio Socio-culturale e il Principio Tema-Commento. Il potere esplicativo dei primi quattro principi è più o meno condiviso dalla maggior parte degli studi afferenti al quadro cognitivo-funzionale, come già discusso nel secondo capitolo dell'elaborato. La logica sottostante il Principio Tema-Commento è stata d'altra parte discussa separatamente nel quinto capitolo, in quanto delineata specificamente per rispondere agli obiettivi di ricerca. Alcuni principi sono stati ulteriormente suddivisi in sotto-principi e tipologie di sotto-principio. Si è rilevato come tutti gli errori nell'ordine delle parole contenuti nel corpus siano in grado di essere classificati e illustrati in base alle entrate della tassonomia. L'interpretazione riguardo al potere esplicativo delle entrate della tassonomia è stata indagata qualitativamente in base ad alcuni errori esemplificativi raccolti nel corpus. Essa ha altresì dimostrato come le entrate detengano un potere esplicativo diverso dal punto di vista glottodidattico, dipendente sia dal diverso grado di astrazione iconica sottostante i principi stessi, sia dalle regolarità sintattiche in grado di motivare. Ad esempio, per quanto riguarda i singoli principi, si è evidenziato come l'iconicità

sottostante il PPS detenga generalmente un potere esplicativo cognitivamente più complesso rispetto alle manifestazioni cognitivamente più trasparenti del PST o al CPC. Ma d'altra parte ciò non è sempre vero: si è visto ad esempio come un'applicazione del CPC nella motivazione dell'ordine modificatore + testa, sebbene plausibile dal punto di vista iconico servendosi della nozione di *scope* semantico, potrebbe d'altra parte risultare più complessa per il discente rispetto ad una semplice illustrazione arbitraria fondata su regole formali. In ultima analisi, sono le relazioni di significato tra i costituenti presi in esame a influire maggiormente sul potere esplicativo dei principi. Queste osservazioni finali sono a nostro modo di vedere particolarmente degne di essere evidenziate, in quanto gli studi afferenti al quadro cognitivo-funzionale non hanno mai esplicitamente evidenziato tali differenze parlando dell'applicazione pedagogica dei principi.

(RQ3) Che peso detengono i singoli principi (e i loro eventuali sotto-principi) nel motivare gli errori presenti nel corpus? Qual è la loro frequenza assoluta, relativa e la loro dispersione? Come sono distribuiti a livello di competenza linguistica (anno di studi)?

È importante ricordare come tale analisi quantitativa sia stata subordinata alla strutturazione di una gerarchia di principi sfruttata nella classificazione degli errori raccolti nel corpus, utilizzata nel caso di errori motivabili da più di uno dei principi fondanti la tassonomia. Tale gerarchia è illustrata nella sezione 5.3 unitamente alle ragioni alla base della sua strutturazione. Come dimostrato nel sesto capitolo della dissertazione, l'analisi delle frequenze relative ha dimostrato come il Principio di Sequenza Temporale sia il principio più violato tra il computo totale degli errori del corpus (45,20), seguito dal Principio del Contenitore Prima del Contenuto (22,76), dal Principio Tema-Commento (14,54), il Principio di Prossimità Semantica (8,53) e il Principio Socioculturale (8,06). I tassi delle frequenze relative per ciascun anno di studio variano a seconda del principio considerato, con differenze a volte statisticamente significative. I valori relativi alla distribuzione degli errori sono stati primariamente calcolati in termini di Range, e rivelano che il 21,14% degli elaborati sottoposti all'analisi contiene almeno una violazione del T-C, il 13,29% almeno una violazione del PPS, il 49,54% almeno una violazione del PST, il 30,51% almeno una violazione del CPC e il 13,29% almeno una

violazione del PSC. Una seconda analisi sulla distribuzione dimostrano come non sussistano particolari concentrazioni di errori ricondotti alla violazione di un determinato principio tra gli elaborati contenenti errori. Per una disamina puntuale dei risultati dell'analisi quantitativa ed una loro interpretazione si rimanda al sesto capitolo.

In generale, i risultati dello studio supportano l'applicazione della nozione di iconicità sintattica come strumento utile a fini pedagogici e glottodidattici per l'insegnamento del CM come L2, pur ammonendo riguardo al diverso potere esplicativo che essa può detenere nella classe di lingua. Essi supportano di conseguenza gli assunti pedagogici alla base degli studi afferenti al filone cognitivo-funzionale, il principale modello descrittivo a impiegare la motivazione iconica come strumento esplicativo utile alla descrizione dell'ordine delle parole del CM. I principi delineati in tale quadro rappresentano in via economica e intuitiva le principali manifestazioni iconiche nella sintassi della lingua. Questa iconicità, espressa attraverso i principi, arma dunque il discente di una competenza metalinguistica fondamentale, poiché capace di essere trasposta su una molteplicità di regolarità linguistiche differenti. La creazione di un corpus di errori nell'ordine delle parole ha dimostrato parte del potere esplicativo dei principi, ma esso è potenzialmente in grado di estendersi anche a costruzioni non incluse tra questi errori, come dimostrato dalla rassegna della letteratura del secondo capitolo. La tassonomia è dunque un sistema di classificazione aperto alla definizione di nuove entrate. D'altronde, il fatto che la essa sia empiricamente testabile su un corpus di errori rappresentativo di discenti con un determinato livello di competenza linguistica, proprio perché su di essi strutturata, la rende esaustivamente applicabile dai docenti e discenti di CM in ambito glottodidattico. Concludiamo la sezione evidenziando che, come discusso nel quinto capitolo, molti errori raccolti nel corpus siano riconducibili a possibili transfer negativi dalla L1 dei discenti, l'italiano. Queste osservazioni sembrano confermare la visione che l'ordine delle parole siano la componente della lingua più frequentemente oggetto di transfer dalla L1 (James 1998). L'utilizzo della tassonomia è dunque a nostro modo di vedere utile ad essere utilizzata soprattutto in ottica

contrastiva, per rimarcare come il CM si costruisca diversamente dall'italiano essendo marcatamente più iconica.

7.2 Limiti della ricerca

In questa sezione verranno discussi unicamente i limiti relativi al piano applicato della ricerca. Eventuali limiti relativi al potere esplicativo dell'iconicità sul piano pedagogico sono stati riassunti nella sezione precedente in quanto questioni già pertinenti alle domande di ricerca.

Il principale limite della ricerca è dato dal limitato campionamento degli elaborati da cui si sono ricavati gli errori. In primis, segnaliamo come essi siano rappresentativi unicamente della lingua scritta. Un'analisi della lingua parlata potrebbe produrre risultati molto diversi rispetto a quelli qui contenuti. Da un lato, la lingua parlata consente a volte una maggiore libertà e flessibilità nell'organizzazione della frase, che potrebbe rendere accettabile alcuni errori nell'ordine delle parole classificati come inapproprietezze nella lingua scritta (si veda p. es. quanto detto per gli errori classificati sotto il sotto-principio 'Relazioni di Subordinazione' nella sezione 5.4.3.6). Da un altro punto di vista, l'immediatezza dei contesti conversazionali tipici della lingua parlata avrebbe portato i discenti ad impiegare in misura maggiore costruzioni regolate da principi di natura funzionale, incrementando di conseguenza le possibilità di identificare errori nell'ordine delle parole risultanti da violazioni di principi discorsivi e strettamente connessi alla costruzione della struttura informativa. In secondo luogo, segnaliamo come la competenza linguistica degli apprendenti da cui si sono ricavati gli elaborati, sebbene distribuita su tre livelli differenti, rifletta un livello complessivamente poco avanzato, a cui si accompagna un utilizzo della lingua piuttosto conservativo. L'analisi di composizioni scritte prodotte da discenti con un livello di competenza linguistica più elevata avrebbe potuto fornire una panoramica diversa sulle concettualizzazioni più difficilmente padroneggiate dai discenti. Un limite insito nella ricerca è quindi proprio implicito nel suo carattere trasversale: lo studio cattura una istantanea sugli errori nell'ordine delle parole prodotti dai discenti in un singolo momento

di tempo, non andando ad indagare le criticità acquisizionali in ottica longitudinale, con l'evolversi del livello di padronanza linguistica. È dunque impossibile addurre previsioni relativamente a quali concettualizzazioni presentino elementi di difficoltà più duraturi sul lungo periodo. Si segnala infine che non sono stati raccolti metadati ulteriori sui partecipanti (p. es. età, genere, periodo di studio della lingua in Cina), fattore che seppur non essenziale agli obiettivi dello studio avrebbe potuto fornire spunti aggiuntivi sulla base dei quali analizzare i dati raccolti nel corpus.

Un ultimo limite dello studio riguarda infine la metodologia di classificazione degli errori e di conseguenza quella di strutturazione della tassonomia. Come discusso nella sezione 5.3, sebbene alcuni errori nell'ordine delle parole siano classificabili attraverso la violazione di più di un principio della tassonomia, si è deciso di classificarli unicamente in base al principio dall'iconicità presumibilmente più vicina alla percezione che l'uomo ha del mondo fenomenologico, nell'ordine $PST = CPC > T-C > PPS$. Tale gerarchia non è però supportata a livello empirico, ma è unicamente frutto delle speculazioni teoriche di chi scrive, influenzate dalle opinioni della letteratura di riferimento. Per avere una risposta definitiva sulla questione sarebbe necessario sondare il punto di vista dei discenti riguardo a quale tra i multipli principi capaci di motivare una singola regolarità nell'ordine delle parole sia concettualmente più semplice da processare.

7.3 Prospettive di ricerca future

Date le rilevazioni finali riguardo al potenziale di una didattica iconicamente motivata nella classe di CM come L2, una prima e naturale estensione della ricerca potrebbe concretizzarsi in una serie di studi atti a testare empiricamente i benefici pedagogici dell'applicazione dei principi iconici negli ambiti di istruzione formale. Essi potrebbero replicare l'impostazione metodologica di base di quanto inizialmente già indagato in Tucci (2021) relativamente agli effetti di una didattica del PST nell'illustrazione del posizionamento pre e post-verbale del sintagma locativo *zai* + luogo. Ossia, sarebbe possibile testare una variabile come l'accuratezza grammaticale nell'utilizzo di una

determinata costruzione grammaticale in due diversi gruppi, uno sperimentale istruito su tale costruzione tramite l'applicazione dei principi e uno di controllo istruito tramite una didattica basata su arbitrarie regole formali. Studi di questo tipo potrebbero altresì andare a testare variabili diverse, come la profondità nella comprensione di una determinata regolarità nell'ordine delle parole o la sua acquisizione nel lungo periodo, verificabile tramite post-test somministrati in intervalli temporali differenziati. È inoltre possibile testare l'affetto positivo suscitato nei discenti da una didattica semanticamente motivata tramite questionari dedicati.

Ragionando invece sull'ottica di applicazione della tassonomia qui presentata, sarebbe possibile replicare lo studio qui condotto impostandolo però su discenti dalla competenza linguistica avanzata e/o dalla L1 differente dall'italiano, al fine di verificare se il potere esplicativo della tassonomia sia ancora sufficientemente esaustivo. Ricordiamo d'altra parte che la tassonomia è un sistema aperto alla definizione di nuove entrate a seconda degli errori nell'ordine delle parole identificati dal ricercatore. Inoltre, come già affermato nella precedente sezione, rimane aperto l'invito a utilizzare la tassonomia per la conduzione di studi di carattere longitudinale che riescano a catturare meglio l'evoluzione nell'acquisizione delle concettualizzazioni sottostanti l'ordine delle parole del CM.

Infine, dato che il presente studio è primariamente indirizzato ad informare i docenti di CM come L2, sarebbe opportuno indagare il loro punto di vista riguardo all'applicabilità pedagogica di una didattica che sfrutti l'iconicità sintattica nella classe di lingua. Di conseguenza, è possibile approfondire le modalità di introduzione di questo tipo di didattica nei contesti di istruzione formali. Nel presente lavoro si è proposta un'introduzione esplicita e induttiva dei principi iconici nell'ordine delle parole, accompagnata da rappresentazioni visive atte a stimolare le concettualizzazioni del discente. Differenti strategie glottodidattiche e pedagogiche potrebbero tuttavia sposarsi altrettanto efficacemente con una didattica iconicamente motivata.

Appendice

Corpus di errori nell'ordine delle parole (627 errori totali)

Legenda

CAT: categoria di errore da tassonomia (cfr. Tabella 12)

N: numero dell'errore.

E: frase errata¹³⁰; **C**: frase corretta¹³¹; **T**: traduzione in italiano¹³²

Primo anno (LT1) – 123 errori totali

CAT N

- | | | |
|----------|-----------|--|
| 1 | 1. | E 教授都很可爱，常常他们帮学生学习。
<i>Jiaoshou dou hen ke'ai, changchang tamen bang xuesheng xuexi.</i> |
| | | C 教授们都很可爱，他们常常帮学生学习。
<i>Jiaoshou dou hen ke'ai, tamen changchang bang xuesheng xuexi.</i> |
| | | T Gli insegnanti sono tutti molto carini, spesso aiutano gli studenti nello studio. |
| | 2. | E 跟她们还有我们的小狗。
<i>Gen tamen hai you women de xiao gou.</i> |
| | | C 还有我们的小狗跟她们一起来。
<i>Hai you women de xiao gou gen tamen yiqi lai.</i> |
| | | T C'è anche il nostro cagnolino che viene insieme a loro. |
| | 3. | E 我全身不舒服，我头疼，也我嗓子疼。
<i>Wo quanshen dou bu shufu, wo tou teng, ye wo sangzi teng.</i> |
| | | C 我全身不舒服，我头疼，我嗓子也疼。
<i>Wo quanshen dou bu shufu, wo tou teng, wo sangzi ye teng.</i> |
| | | T Ho male dappertutto, mi fa male la testa e anche la gola. |
| | 4. | E 今天星期六，今天天气不太好，也我没有课。
<i>Jintian xingqiliu, jintian tianqi bu tai hao, ye mei you ke.</i> |
| | | C 今天星期六，天气不太好，我也没有课。
<i>Jintian xingqiliu, tianqi bu tai hao, wo ye mei you ke.</i> |
| | | T Oggi è sabato, il tempo non è molto bello, non ho neanche lezione. |
| | 5. | E 也我爸爸跟我弟弟去 X 商场买东西。 |

¹³⁰ Le frasi contenenti più di un singolo errore nell'ordine delle parole, classificati sotto la stessa o una diversa entrata della tassonomia, sono state ripetute per ogni errore al loro interno, assegnando a ciascuno di essi un numero progressivo differente.

¹³¹ Le correzioni delle frasi hanno tentato di essere il più fedele possibile a quelle originali sia sul piano formale che su quello del significato. Tutte le correzioni sono state supervisionate da insegnanti di madrelingua cinese.

¹³² Le traduzioni in italiano, a cura dell'autore, sono state rese il più fedele possibili alle frasi corrette sul piano contenutistico.

- Ye wo baba gen wo didi qu X shangchang mai dongxi.*
C 我爸爸也跟我弟弟去 X 商场买东西了。
Wo baba ye gen wo didi qu X shangchang mai dongxi le.
T Anche mio papà è andato con mio fratello minore al centro commerciale X a fare compere.
- 6.** **E** 还我们买很多书，很多本子。
Hai women mai hen duo shu, hen duo benzi.
C 我们还买了很多书，很多本子。
Women hai maile hen duo shu, hen duo benzi.
T Abbiamo anche comprato molti libri e molti quaderni.
- 7.** **E** 还我们买音乐光盘。
Hai women mai yinyue guangpan.
C 我们还买音乐光盘。
Women hai mai yinyue guangpan.
T Abbiamo anche comprato dei CD musicali.
- 8.** **E** 常常我们在商场吃。
Changchang women zai shangchang chi.
C 我们常常在商场吃饭。
Women changchang zai shangchang chifan.
T Spesso mangiamo al centro commerciale.
- 9.** **E** 每星期天都九点一刻我起床，跟妈妈，爸爸一起吃早饭。
Mei xingqitian dou jiu dian yi ke wo qichuang, gen mama, baba yiqi chi zaofan.
C 我每星期天都九点一刻起床，跟爸爸，妈妈一起吃早饭。
Wo mei xingqitian dou jiu dian yi ke qichuang, gen mama, baba yiqi chi zaofan.
T Ogni domenica alle 9.15 mi sveglio e facciamo colazione insieme al papà e alla mamma.
- 10.** **E** 他说我有点儿发烧，还嗓子有点儿发炎。
Ta shuo wo youdianr fashao, hai sangzi youdianr fayan.
C 他说我有点儿发烧，嗓子也有点儿发炎。
Ta shuo wo youdianr fashao, sangzi hai youdianr fayan.
T Ha detto che avevo un po' di febbre, la gola era anche un po' infiammata.
- 11.** **E** 他说了我嗓子很发炎，也我感冒了，可是不用了住院。
Ta shuole wo sangzi hen fayan, ye wo ganmao le, keshi bu yong le zhu yuan.
C 他说我嗓子很发炎，我也感冒了，可是不用住院。
Ta shuo wo sangzi hen fayan, wo ye ganmao le, keshi bu yong zhu yuan.
T Ha detto che la mia gola era infiammata, che avevo anche preso il raffreddore ma non dovevo rimanere in ospedale.
- 12.** **E** 常常我们吃汉堡和喝一瓶红葡萄酒。
Changchang women chi hanbao he he yi ping hong putaojiu.

- C 我们常常吃汉堡，喝红葡萄酒。
Women changchang chi hanbao, he hong putaojiu.
- T Spesso mangiamo un hamburger e beviamo del vino rosso.
13. E 可能我送他一本照片的书或者一张有名的光盘。
Keneng wo song ta yi ben zhaopian de shu huozhe yi zhang youming de guangpan.
- C 我可能送他一本照片的书或者一张有名的光盘。
Wo keneng song ta yi ben zhaopian de shu huozhe yi zhang youming de guangpan.
- T Forse gli regalo un libro di fotografie o un CD famoso.
14. E 常常我跟我妈妈一起在米兰去商场
Changchang wo gen wo mama yiqi zai Milan qu shangchang.
- C 在米兰我常常跟我妈妈一起去商场。
Zai Milan wo changchang gen wo mama yiqi qu shangchang.
- T A Milano vado spesso con la mamma al centro commerciale.
15. E 每星期天都我去商场买东西。
Mei xingqitian dou wo qu shangchang mai dongxi.
- C 每个星期天我都去商场买东西。
Mei ge xingqitian wo dou qu shangchang mai dongxi.
- T Ogni domenica vado al centro commerciale a fare compere.
16. E 我告诉她我头疼和我嗓子疼，也全身都不舒服。
Wo gaosu ta wo tou teng he wo sangzi teng, ye quanshen dou bu shufu.
- C 我告诉她我头疼和我嗓子疼，全身也都不舒服。
Wo gaosu ta wo tou teng he wo sangzi teng, quanshen ye dou bu shufu.
- T Le ho detto che avevo mal di testa e che mi faceva male la gola, mi doleva dappertutto.
17. E 我头疼也嗓子疼。
Wo tou teng ye sangzi teng.
- C 我头疼，嗓子也疼。
Wo tou teng, sangzi ye teng.
- T Mi faceva male la testa e anche la gola.
18. E 每天都我跟妈妈去商场买东西。
Meitian dou wo gen mama qu shangchang mai dongxi.
- C 我每天都跟妈妈去商场买东西。
Wo meitian dou gen mama qu shangchang mai dongxi.
- T Ogni giorno vado con la mamma a far compere.
19. E 常常我们买书和本子。
Changchang women mai shu he benzi.
- C 我们常常买书和本子。
Women changchang mai shu he benzi.
- T Spesso compriamo libri e quaderni.

20. E 每星期天都我跟妈妈去商场买东西。
Mei xingqitian dou wo gen mama qu shangchang mai dongxi.
 C 每星期天我都跟妈妈去商场买东西。
Xingqitian wo dou gen mama qu shangchang mai dongxi.
 T Ogni domenica vado con la mamma al centro commerciale a far compere.
21. E 我很高兴，明天我不上课，也今天晚上我会去我朋友家。
Wo hen gaoxing, xingqitian wo bu shang ke, ye jintian wanshang wo hui qu wo pengyou jia.
 C 我很高兴，明天我不上课，今天晚上我也会去我朋友家。
Wo hen gaoxing, mingtian wo bu shang ke, jintian wanshang wo ye hui qu wo pengyou jia.
 T Sono molto felice, domani non ho lezione, stasera andrò anche a casa dei miei amici.
22. E 我头疼也我嗓子有点儿发炎。
Wo tou teng ye wo sangzi youdianr fayan.
 C 我头疼，嗓子也有点儿发炎。
Wo tou teng, sangzi ye youdianr fayan.
 T Mi faceva male la testa, anche la gola era un po' infiammata.
23. E 他告诉我不用住院要吃很多药，也我要休息。
Ta gaosu wo bu yong zhu yuan yao chi hen duo yao, ye wo yao xiuxi.
 C 他告诉我不用住院，要吃很多药，也要休息。
Ta gaosu wo bu yong zhu yuan, yao chi hen duo yao, ye yao xiuxi.
 T Mi ha detto che non serviva rimanere in ospedale, bisognava prendere molte medicine e anche riposare.
24. E 常常我外婆给妈妈打电话。
Changchang wo waipo gen mama da dianhua.
 C 我外婆常常给妈妈打电话。
Wo waipo changchang gei mama da dianhua.
 T Spesso mia nonna materna telefona a mia mamma.
25. E 还我嗓子有点儿发炎，是感冒。
Hai wo sangzi youdianr fayan, shi ganmao.
 C 我嗓子还有点儿发炎，是感冒。
Wo sangzi hai youdianr fayan, shi ganmao.
 T La mia gola era anche un po' infiammata, era raffreddore.
26. E 常常我妈妈买: 两斤苹果、三斤香蕉、很多水果。
Changchang wo mama mai: liang jin pingguo, hen duo shuiguo.
 C 我妈妈买了很多水果: 两斤苹果、三斤香蕉。
Wo mama maile hen duo shuiguo: liang jin pingguo, san jin xiangjiao.
 T Mia mamma ha comprato molta frutta: due jin di mele, tre jin di banane.
27. E 也我学习汉语。

- Ye wo xuexi Hanyu.*
C 我也学习汉语。
Wo ye xuexi Hanyu.
T Anche io studio cinese.
- 2.1** **28.** **E** 我应该睡觉有点儿。
Wo yinggai shuijiao youdianr.
C 我应该睡一会儿觉。
Wo yinggai shui yi huir jiao.
T Avrei dovuto dormire un po'.
- 29.** **E** 我还起床晚了。
Wo hai qichuang wan le.
C 我也起床起得很晚。
Wo ye qichuang qi de hen wan.
T Anche io mi sono svegliato tardi.
- 2.2** **30.** **E** 我是语言圣心大学的学生。
Wo shi yuyan Shengxin Daxue de xuesheng.
C 我是圣心大学的语言学生。
Wo shi Shengxin Daxue de yuyan xuesheng.
T Sono uno studente di lingue dell'Università Cattolica.
- 31.** **E** 我也买一小本书。
Wo ye mai yi xiao ben shu.
C 我也买了一本小说。
Wo ye maile yi ben xiao shu.
T Ho anche comprato un libretto.
- 32.** **E** 明天是我的弟弟生日。
Mingtian shi wo de didi shengri.
C 明天是我弟弟的生日。
Mingtian shi wo didi de shengri.
T Domani è il compleanno di mio fratello minore.
- 3.1.1** **33.** **E** 每天八点我一起去上课学院。
Meitian ba dian wo yiqi qu shang ke xueyuan.
C 每天八点我们一起去学院上课。
Meitian ba dian women yiqi qu xueyuan shangke.
T Ogni giorno alle otto andiamo insieme a lezione all'istituto.
- 34.** **E** 我喜欢外语学习。
Wo xihuan waiyu xuexi.
C 我喜欢学习外语。
Wo xihuan xuexi waiyu.
T Mi piace studiare le lingue straniere.
- 35.** **E** 医生说:"你应该多药吃,你应该多衣穿"。

Yisheng shuo wo: "Ni yingai duo yao chi, ni yingai duo yifu".

C 医生对我说: "你应该多吃药, 多穿衣服".

Yisheng dui wo shuo: "Ni yingai duo chi yao, duo chuan yifu".

T Il dottore mi disse: "Dovresti prendere più medicine, copriti di più".

3.1.2 Nessun errore in questa categoria.

3.1.3 36. **E** 星期四我去了商场买东西。

Xingqisi wo qule shangchang mai dongxi.

C 星期四我去商场买东西了。

Xingqisi wo qu shangchang mai dongxi le.

T Giovedì sono andato al centro commerciale a far compere.

37. **E** 我跟我妈妈去了商场买东西。

Wo gen wo mama qule shangchang mai dongxi.

C 我跟我妈妈去商场买东西了。

Wo gen wo mama qu shangchang mai dongxi le.

T Sono andato con la mamma al centro commerciale a far compere.

38. **E** 我们六点回了家。

Women liu dian huile jia.

C 我们六点回家了。

Women liu dian hui jia le.

T Siamo tornati a casa alle sei.

39. **E** 所以星期日四点我跟我哥哥一起去了医院。

Suoyi xingqiri si dian wo gen wo gege yiqi qule yiyuan.

C 所以星期日四点我跟我哥哥一起去医院了。

Suoyi xingqiri si dian wo gen wo gege yiqi qu yiyuan le.

T Quindi domenica alle quattro sono andato all'ospedale con mio fratello maggiore.

40. **E** 我们等了一下, 四点三十分医生叫了我。

Women dengle yi xia, si dian sanshi fen yisheng jiaole wo.

C 我们等了一下, 四点三十分医生叫我了。

Women dengle yi xia, si dian sanshi fen yisheng jiao wo le.

T Abbiamo aspettato un attimo, alle quattro e mezza il dottore mi ha chiamato.

41. **E** 昨天八点我跟妈妈去了买东西。

Zuotian ba dian wo gen mama qule mai dongxi.

C 昨天八点我跟妈妈去买东西了。

Zuotian ba dian wo gen mama qu mai dongxi le.

T Ieri alle otto sono andato con mia mamma a far compere.

42. **E** 昨天上午我跟妈妈去了商场买东西。

Zuotian shangwu wo gen mama qule shangchang mai dongxi.

C 昨天上午我跟妈妈去商场买东西了。

Zuotian shangwu wo gen mama qu shangchang mai dongxi le.

- T Ieri mattina sono andato con la mamma al centro commerciale a far compere.
- 3.2 43. E 圣心大学又大又有名在意大利。
Shengxin Daxue you da you youming zai Yidali.
C 圣心大学在意大利又大又有名。
Shengxin Daxue zai Yidali you da you youming.
T L'Università Cattolica in Italia è (considerata essere) grande e famosa.
44. E 我学习在这儿很高兴。
Wo xuexi zai zher hen gaoping.
C 在这儿学习我很高兴。
Zai zher xuexi wo hen gaoping.
T Sono felice di studiare qui.
45. E 我跟妈妈在商场很喜欢散步。
Wo gen mama zai shangchang hen xihuan sanbu.
C 我跟妈妈很喜欢在商场散步。
Wo gen mama hen xihuan zai shangchang sanbu.
T Mi piace molto passeggiare al centro commerciale con la mamma.
46. E 我得了这个感冒在圣心大学。
Wo dele zhege ganmao zai Shengxin Daxue.
C 我在圣心大学得了这个感冒。
Wo zai Shengxin Daxue dele zhege ganmao.
T Ho preso questo raffreddore all'Università Cattolica.
47. E 我们买这儿一斤香蕉，三斤苹果和两瓶红葡萄酒。
Women mai zher yi jin xiangjiao, san jin pingguo he liang ping hong putaojiu.
C 我们在这儿买了一斤香蕉，三斤苹果和两瓶红葡萄酒。
Women zai zher maile yi jin xiangjiao, san jin pingguo he liang ping hong putaojiu.
T Qui abbiamo comprato un *jin* di banane, tre *jin* di mele e due bottiglie di vino rosso.
48. E 下午跟我妈妈吃商场。
Xiawu gen wo mama chi shangchang.
C 下午跟我妈妈在商场吃饭。
Xiawu gen wo mama zai shangchang chi fan.
T Nel pomeriggio mangiamo al centro commerciale con la mamma.
- 3.3.1 49. E 我要课星期一星期二和明天。
Wo yao ke xingqiyi xingqier he mingtian.
C 我星期一，星期二和星期三有课。
Wo xingqiyi, xingqier he xingqisan you ke.
T Ho lezione il lunedì, il martedì e il mercoledì.
50. E 学开八点半，还下课十八点半。
Xue kai ba dian ban, hai xia ke shiba dian ban.

C 八点半上课，六点半下课。
Ba dian ban shang ke. Liu dian ban xia ke.
T Alle otto e mezza ho lezione, finisco alle sei e mezza.

51. E 学开八点半，还下课十八点半。
Xue kai ba dian ban, hai xia ke shiba dian ban.
C 八点半上课，六点半下课。
Ba dian ban shang ke. Liu dian ban xia ke.
T Alle otto e mezza ho lezione, finisco alle sei e mezza.

52. E 我妈妈、姐姐都到医院看我那天。
Wo mama, jiejie dou dao yiyuan kan wo na tian.
C 那天我妈妈、姐姐都到医院看我了。
Na tian wo mama, jiejie dou dao yiyuan kan wo le.
T Quel giorno mia mamma e mia sorella maggiore sono venute all'ospedale a trovarmi.

53. E 我们到了十点半，买了一斤葡萄和两斤苹果。
Women daole shi dian ban, maile yi jin putao he liang jin pingguo.
C 我们十点半到的，买了一斤葡萄和两斤苹果。
Women shi dian ban dao de, maile yi jin putao he liang jin pingguo.
T Siamo arrivati alle 10 e mezza, ho comprato un *jin* di uva e due di mele.

54. E 医生说我要去医院明天下午。
Yisheng shuo wo yao qu yiyuan mingtian xiawu.
C 医生说明天下午我要去医院。
Yisheng shuo mingtian xiawu wo yao qu yiyuan.
T Il dottore dice che domani pomeriggio devo andare all'ospedale.

55. E 她说了我吃一点儿药和我应该来五天晚。
Ta shuole wo chi yidianr yao he wo yinggai lai wu tian wan.
C 他跟我说吃一点儿药，五天后再来。
Ta gen wo shuo chi yidianr yao, wu tian hou zai lai.
T Mi ha detto di prendere un po' di medicine e tornare dopo cinque giorni.

3.3.2 Nessun errore in questa categoria

3.4 56. E 他得了感冒，可是妈妈买他一个本子。
Ta dele ganmao, keshi mama mai ta yi ge benzi
C 他得了感冒，所以妈妈给他买了一个本子。
Ta dele ganmao, suoyi mama gei ta maile yi ge benzi
T Ha preso il raffreddore, quindi è la mamma ad avergli comprato un quaderno.

57. E 今天晚上我跟妈妈去商场喝咖啡给爸爸。
Jintian wanshang wo gen mama qu shangchang he kafei gei baba.
C 今天晚上我跟妈妈去商场给爸爸买咖啡。
Jintian wanshang wo gen mama qu shangchang gei baba mai kafei.
T Stasera vado con la mamma al negozio a comprare il caffè per il papà.

58. E 我们去买爸爸的药。
Women qu mai baba de yao.
C 我们去给爸爸买药。
Women qu gei baba mai yao.
T Andiamo a comprare le medicine per il papà.
59. E 我们买他一张音乐光盘。
Women mai ta yi zhang yinyue guangpan.
C 我们给他买了一张音乐光盘。
Women gei ta maile yi zhang yinyue guangpan.
T Le abbiamo comprato un CD musicale.
60. E 星期二是我哥哥的生日，我想买他一个大蛋糕。
Xingqier shi wo gege de shengri, wo xiang mai ta yi ge danggao.
C 星期二是我哥哥的生日，我想给他买一个大蛋糕。
Xingqier shi wo gege de shengri, wo xiang gei ta mai yi ge danggao.
T Martedì è il compleanno di mio fratello maggiore, vorrei regalargli una torta.
61. E 我妈妈买了弟弟多东西。
Wo mama maile didi duo dongxi.
C 我妈妈给弟弟买了很多东西。
Wo mama gei didi maile hen duo dongxi.
T La mamma ha comprato molte cose a mio fratello minore.
62. E 他说我她不用住院。
Ta shuo wo ta bu yong zhu yuan.
C 她对我说她不用住院。
Ta dui wo shuo ta bu yong zhu yuan.
T Mi ha detto che non serve rimanere in ospedale.
63. E 妈妈说我咖啡很贵。
Mama shuo wo kafei hen gui.
C 妈妈对我说，咖啡很贵。
Mama dui wo shuo, kafei hen gui.
T La mamma mi ha detto che il caffè era molto caro.
64. E 医生说我：“你应该多药吃，你应该多衣穿”。
Yisheng shuo wo: “Ni yinggai duo yao chi, ni yinggai duo yifu”.
C 医生对我说：“你应该多吃药，多穿衣服”。
Yisheng dui wo shuo: “Ni yinggai duo chi yao, duo chuan yifu”.
T Il dottore mi ha detto: “Dovresti prendere più medicine, coprirti di più”.
65. E 妈妈买我一个蛋糕和一瓶红葡萄酒。
Mama mai wo yi ge danggao he yi ping hong putaojiu.
C 妈妈给我买了一个蛋糕和一瓶红葡萄酒。
Mama gei wo maile yi ge danggao he yi ping hong putaojiu.
T La mamma mi ha comprato una torta e una bottiglia di vino rosso.

66. E 她说了我吃一点儿药和我应该来五天晚。
Ta shuole wo chi yidianr yao he wo yinggai lai wu tian wan.
C 他跟我说吃一点儿药，五天后再来。
Ta gen wo shuo chi yidianr yao, wu tian hou zai lai.
T Mi ha detto di prendere qualche medicina e tornare dopo cinque giorni.
67. E 他去挂号给我。
Ta qu gua hao gei wo.
C 他去给我挂号。
Ta qu gei wo gua hao.
T È andato a registrarsi per me.
68. E 我想买一个电话。我妈妈不买我。
Wo xiang mai yi ge dianhua. Wo mama bu mai wo.
C 我想买一个电话。我妈妈不想给我买。
Wo xiang mai yi ge dianhua. Wo mama bu xiang gei wo mai.
T Vorrei comprare un telefono. La mamma non vuole comprarmelo.
- 3.5.1 69. E 我每年过我的生日跟我的家人和我的朋友们。
Wo meinian guo wo de shengri gen wo de jiaren he wo de pengyou.
C 每年我跟我的家人和朋友们过生日。
Meinian wo gen wo de jiaren he pengyoumen guo shengri.
T Ogni anno festeggio il compleanno con la mia famiglia e i miei amici.
70. E 我常常吃中饭跟我爸爸，我妈妈，妹妹。
Wo changchang chi zhongfan gen wo baba, wo mama, meimei.
C 我常常跟我爸爸，妈妈和妹妹吃中饭。
Wo changchang gen wo baba, mama he meimei chi zhongfan.
T Spesso pranzo con il papà, la mamma e mia sorella minore.
71. E 以后我出去跟我的朋友。
Yihou wo chuqu gen wo de pengyou.
C 然后我跟我的朋友出去。
Ranhou wo gen wo de pengyou chuqu.
T Dopo esco con i miei amici.
72. E 我妹妹来跟我们。
Wo meimei lai gen women.
C 我妹妹跟我们来。
Wo meimei gen women lai.
T Mia sorella minore è venuta con noi.
73. E 我很高兴去那儿跟我妈妈。
Wo hen gaoxing qu nar gen wo mama.
C 我很高兴跟我妈妈去那儿。
Wo hen gaoxing gen wo mama qu nar.
T Sono molto felice di andare là con la mamma.

74. E 我很高兴去跟我妈妈买东西。
Wo hen gaoxing qu gen wo mama mai dongxi.
C 我很高兴跟我妈妈去买东西。
Wo hen gaoxing gen wo mama qu mai dongxi.
T Sono molto felice di fare compere con la mamma.
75. E 买东西跟我妈妈很难。
Mai dongxi gen wo mama hen nan.
C 跟我妈妈买东西很难。
Gen wo mama mai dongxi hen nan.
T Fare compere con mia mamma è complicato.
76. E 我常常跟朋友去商场，可是我愿意去跟妈妈。
Wo changchang gen pengyou qu shangchang, keshi wo yuanyi qu gen mama.
C 我常常跟朋友去商场，可是我愿意跟妈妈去。
Wo changchang gen pengyou qu shangchang, keshi wo yuanyi gen mama qu.
T Spesso vado al centro commerciale con gli amici, ma (ora) voglio andare con la mamma.

3.5.2 Nessun errore in questa categoria.

- 3.6 77. E 我真喜欢我的大学因为我认识很多朋友。
Wo zhen xihuan wo de daxue yinwei wo renshi hen duo pengyou.
C 因为我认识很多朋友，所以我很喜欢我的大学。
Yinwei wo renshi hen duo pengyou, souyi wo hen xihuan wo de daxue.
T Mi piace molto la mia università perché ho conosciuto molti amici.
78. E 昨天我不起床因为我不舒服。
Zuotian wo bu qichuang yinwei wo bu shufu.
C 因为不舒服，所以昨天我没起床。
Yinwei bu shufu, souyi zuotian wo mei qichuang.
T Ieri non mi sono alzato perché non stavo bene.
79. E 我妈妈送了我一张中国音乐光盘和一张汉语书，因为他知道我喜欢汉语。
Wo mama songle wo yi zhang Zhongguo yinyue guangpan he yi zhang Hanyu shu, yinwei ta zhidao wo xihuan Hanyu.
C 因为我妈妈知道我喜欢汉语，所以她送了我一张中国的音乐光盘和一本汉语书。
Yinwei wo mama zhidao wo xihuan Hanyu, souyi ta songle wo yi zhang Zhongguo yinyue guangpan he yi ben Hanyu shu.
T Poiché mia mamma sa che mi piace il cinese, mi ha regalato un CD di musica cinese e un libro di lingua cinese.
80. E 明天有我的生日聚会，因为我要买多东西。
Mingtian you wo de shengri juhui, yinwei wo yao mai duo dongxi.
C 因为明天有我的生日聚会，我要买很多东西。

- Yinwei mingtian yoi wo de shengri, wo yao mai hen duo dongxi.*
T Voglio comprare molte cose perché domani è il mio compleanno.
- 81.** **E** 我常常买张光盘因为我们很喜欢音乐。
Women changchang mai zhang guangpan yinwei women hen xihuan yinyue.
C 因为我们很喜欢音乐，我们常常买光盘。
Yinwei women hen xihuan yinyue, women changchang mai guangpan.
T Compriamo spesso i CD perché ci piace molto la musica.
- 82.** **E** 我还应该买一本书，因为我在学习汉语。
Wo hai yinggai mai yi ben shu, yinwei wo xianzai xuexi Hanyu.
C 因为我在学习汉语，所以我应该还要买一本书。
Yinwei wo zai xuexi Hanyue, suoyi wo yinggai hai yao mai yi ben shu.
T Dovrei comprare ancora un libro, poiché sto studiando cinese.
- 83.** **E** 妈妈要送我衣服，因为下个月开学。
Mama yao song wo yifu, yinwei xia ge yue kaixue.
C 因为下个月开学，妈妈要送我衣服。
Yinwei xia ge yue kaixue, mama yao song wo yifu.
T La mamma mi vuole comprare un vestito perché il prossimo mese inizia la scuola.
- 84.** **E** 我买一个蛋糕因为是我的生日。
Wo mai yi ge danggao yinwei shi wo de shengri.
C 因为是我的生日，所以我买了一个蛋糕。
Yinwei shi wo de shengri, suoyi wo maile yi ge danggao.
T Ho comprato una torta perché è il mio compleanno.
- 85.** **E** 我不用去医院看病因为我妈妈是医生。
Wo bu yong qu yiyuan kan bing yinwei wo mama shi yisheng.
C 因为我妈妈是医生，所以我不用去医院看病。
Yinwei wo mama shi yisheng, suoyi wo bu yong qu yiyuan kan bing.
T Non serve che vada all'ospedale a farmi visitare perché mia mamma è medico.
- 86.** **E** 我要吃西药，因为我不喜欢中药。
Wo yao chi xiyao, yinwei wo bu xihuan zhongyao.
C 因为我不喜欢中药，所以我要吃西药。
Yinwei wo bu xihuan zhongyao, suoyi wo yao chi xiyao.
T Voglio curarmi con la medicina occidentale perché non mi piace quella cinese.
- 87.** **E** 我妈妈买一本书，因为她常常看很多书。
Wo mama mai yi ben shu, yinwei ta changchang kan hen duo shu.
C 因为妈妈常常看书，所以她买了一本。
Yinwei mama changchang kan shu, suoyi ta maile yi ben.
T La mamma ha comprato un libro perché legge spesso.

88. E 我和我妈妈去商场买一个蛋糕因为今天晚上我跟我的朋友一起去餐厅聚会。
Wo he wo mama qu shangchang mai yi ge danggao yinwei jintian wanshang wo gen wo de pengyou yiqi qu canting juhui.
 C 因为今天晚上我跟我的朋友一起去餐厅聚会，所以我和我妈妈要去商场买一个蛋糕。
Yinwei jintian wanshang wo gen wo de pengyou yiqi qu canting juhui, suoyi wo he wo mama yao qu shangchang mai yi ge danggao.
 T Voglio andare con la mamma al negozio a comprare una torta, perché stasera vado con i miei amici a festeggiare al ristorante.
89. E 我们常去米兰附近买东西因为我们在洛迪。
Women chang qu Milan fujin mai dongxi yinwei women zai Dulin.
 C 因为我们住在洛迪，我们常去米兰附近买东西。
Yinwei women zhuzai Dulin, women chang qu Milan fujin mai dongxi.
 T Andiamo spesso vicino a Milano a fare compere perché viviamo a Torino.
90. E 我妈妈要买衣服因为星期日妈妈跟爸爸去餐厅吃西餐。
Wo mama yao mai yifu yinwei xingqiri mama gen baba qu canting chi xican.
 C 星期日妈妈跟爸爸去餐厅吃西餐，（所以）我妈妈要买衣服。
Xingqiri mama gen baba qu canting chi xican, (suoyi) wo mama yao mai yifu.
 T La mamma vuole comprare un vestito perché domenica va al ristorante con il papà a mangiare cucina occidentale.
91. E 今天我爸爸不能来商场买东西因为他得了感冒。
Jintian wo baba bu neng lai shangchang mai dongxi yinwei ta dele ganmao.
 C 我爸爸得了感冒，（所以）今天他不能来商场买东西。
Wo baba dele ganmao, (suoyi) jintian ta bu neng lai shangchang mai dongxi.
 T Il papà ha preso il raffreddore, quindi oggi non può venire al negozio a far compere.
92. E 我喜欢看外语书，因为，我学习外语专业。
Wo xihuan kan waiyu shu, yinwei, wo xuexi waiyu zhuanYe.
 C 因为我学习外语，我喜欢看外语书。
Yinwei wo xuexi waiyu, wo xihuan kan waiyu shu.
 T Mi piace leggere i libri in lingua straniera perché studio lingue.
- 4.1 Nessun errore in questa categoria.
- 4.2.1 Nessun errore in questa categoria.
- 4.2.2 Nessun errore in questa categoria.
- 4.3 93. E 我给他去商场买一张音乐光盘。
Wo gei ta zai shangchang mai yi zhang yinyue guangpan.
 C 我在商场给他买了一张音乐光盘。
Wo zai shangchang gei ta maile yi zhang yinyue guangpan.
 T Le ho comprato un CD musicale al centro commerciale.

94. E 星期日我和妈妈常常去小商场买东西。
Xingqiri wo gen mama changchang qu xiao shangchang mai dongxi.
C 星期日我常常跟妈妈去小商场买东西。
Xingqiri wo changchang gen mama qu xiao shangchang mai dongxi.
T La domenica vado spesso con la mamma al negozietto a far compere.
95. E 星期天我和妈妈一起常常去一个小商场。
Xingqitian wo gen mama yiqi changchang qu yi ge xiao shangchang.
C 星期天我常常跟妈妈一起去一个小商场。
Xingqitian wo changchang gen mama yiqi qu yi ge xiao shangchang.
T La domenica vado spesso con la mamma in un negozietto.
96. E 我和妈妈一起下午五点半回我们家。
Wo gen mama yiqi xiawu wu dian ban hui women jia.
C 下午五点半我和妈妈一起回家。
Xiawu wu dian ban wo gen mama yiqi hui jia.
T Torno a casa insieme alla mamma alle cinque e mezza del pomeriggio.
97. E 我爸爸跟我们一起不来。
Wo baba gen women yiqi bu lai.
C 我爸爸不跟我们一起来。
Wo baba bu gen women yiqi lai.
T Il papà non viene insieme a noi.
98. E 我常常一起跟我哥哥和我弟弟去。
Wo changchang yiqi gen wo gege he wo didi qu.
C 我常常跟我哥哥和弟弟一起去。
Wo changchang gen wo gege he didi yiqi qu.
T Vado spesso con mio fratello maggiore e mio fratello minore.
99. E 星期五下午我和妈妈去常常商场买东西。
Xingqiwu xiawu wo gen mama qu changchang shangchang mai dongxi.
C 星期五下午我常常跟妈妈去商场买东西。
Xingqiwu xiawu wo changchang gen mama qu shangchang mai dongxi.
T Il venerdì pomeriggio vado spesso al centro commerciale con la mamma a fare compere.
- 4.4.1 100. E 明天是次生日的我的朋友。
Mingtian shi ci shengri de wo de pengyou.
C 明天是我朋友的生日。
Mingtian shi wo pengyou de shengri.
T Domani è il compleanno del mio amico.
101. E 我是学生的语学院。
Wo shi xuesheng de yu xueyuan.
C 我是语言学院的学生。
Wo shi yuyan xueyuan de xuesheng.

- T** Sono studente dell'Istituto di Lingue.
- 102. E** 我给她时候的她的生日。
Wo gei ta shihou de ta de shengri.
- C** 她生日的时候我会给他。
Ta shengri de shihou wo hui gei ta.
- T** Glielo darò quando sarà il suo compleanno.
- 103. E** 医生看病我。
Yisheng kan bing wo.
- C** 医生看了我的病。
Yisheng kanle wo de bing.
- T** Il dottore mi ha visitato.
- 104. E** 现在，我天天应该吃两种药，早上一种，下午一种。
Xianzai, wo tiantiant yinggai chi liang zhong yao, zaoshang yi zhong, xiawu yi zhong.
- C** 现在，我应该天天吃两种药，早上一种，下午一种。
Xianzai, wo yinggai tiantian chi liang zhong yao, zaoshang yi zhong, xiawu yi zhong.
- T** Adesso, io dovrei prendere ogni giorno due medicine diverse, la mattina una e il pomeriggio un' altra.
- 105. E** 什么时候我们要休息，我和我妈妈喝咖啡和也吃蛋糕。
Shenme shihou women yao xiuxi, wo he wo mama he kafei he ye chi danggao.
- C** 我们休息的时候，我和妈妈喝咖啡，还吃蛋糕。
Women xiuxi de shihou, wo he mama he kafei, hai chi danggao.
- T** Quando mi riposo bevo il caffè con la mamma e mangio anche la torta.
- 106. E** 医生看病我。
Yisheng kan bing wo.
- C** 医生看了我的病。
Yisheng kanle wo de bing.
- T** Il dottore mi ha visitato.
- 107. E** 他喜欢中国音乐，我们送她两张光盘很有名的。
Ta xihuan Zhongguo yinyue, women song ta liang zhang guangpan hen youming de.
- C** 他喜欢中国音乐，我们送她两张有名的光盘。
Ta xihuan Zhongguo yinyue, women song ta liang zhang youming guangpan.
- T** Gli piace la musica cinese, gli abbiamo comprato due CD famosi.
- 108. E** 医生告诉我要多喝水和我要一点儿吃药。
Yisheng gaosu wo yao duo he shui he wo yao yidianr chi yao.
- C** 医生告诉我要多喝水，要吃一点儿药。
Yisheng gaosu wo yao duo he shui, yao chi yidianr yao.
- T** Il dottore mi ha detto che devo bere più acqua e prendere qualche medicina.

109. E 我跟他一起听一张光盘我买了。
Wo gen ta yiqi ting yi zhang guangpan wo maile.
 C 我跟他一起听我买的一张光盘。
Wo gen ta yiqi ting wo mai de yi zhang guangpan.
 T Ho ascoltato con lui un CD che ho comprato.
110. E 我妈妈是老师的汉语。
Wo mama shi laoshi de Hanyu.
 C 我妈妈是汉语老师。
Wo mama shi Hanyu laoshi.
 T Mia mamma è insegnante di cinese.
- 4.4.2 111. E 现在我头不疼，可是我嗓子还疼一点儿，所以我还要休息。
Xianzai wo tou bu teng, keshi wo sangzi hai teng yidianr, suoyi wo hai yao xiuxi.
 C 现在我头不疼了，可是我嗓子还有点儿疼，所以我还要休息一点儿。
Xianzai wo tou bu teng le, keshi wo sangzi hai youdianr teng, suoyi wo hai yao xiuxi yidianr.
 T Adesso la testa non mi fa più male, ma la mia gola ancora un po', quindi devo ancora riposare un pochino.
112. E 我们买了还两斤香蕉，还一本本子和一个蛋糕。
Women maile hai liang jin xiangjiao, hai yi ben benzi he yi ge danggao.
 C 我们还买了两斤香蕉，一个本子和一个蛋糕。
Women hai maile liang jin xiangjiao, yi ge benzi he yi ge danggao.
 T Abbiamo anche comprato due jin di banane, un quaderno e una torta.
113. E 医生说我们要吃多药，休息。
Yisheng shuo women yao chi duo yao, xiuxi.
 C 医生说我们要多吃药，休息。
Yisheng shuo women yao duo chi yao, xiuxi.
 T Il dottore dice che dobbiamo prendere qualche medicina in più e riposare.
114. E 我跟妈妈很高兴去商场。
Wo gen mama hen gaoxing qu shangchang.
 C 我很高兴跟妈妈去商场。
Wo hen gaoxing gen mama qu shangchang.
 T Sono molto felice di andare al centro commerciale con la mamma.
115. E 他告诉我要吃多药。
Ta gaosu wo yao chi duo yao.
 C 他告诉我要多吃药。
Ta gaosu wo yao duo chi yao.
 T Mi ha detto che devo prendere più medicine.
116. E 她还告诉我要休息和喝多水。
Ta hai gaosu wo yao xiuxi he he duo shui.
 C 她还告诉我要休息，多喝水。

Ta hai gaosu wo yao xihuxi, duo he shui.

T Mi ha anche detto che devo riposare e bere più acqua.

- 5. 117. E** 我妈妈和爸爸送我一个苹果手机。
Wo mama he baba song yi ge pingguo shouji.
- C** 我爸爸和妈妈送我一个苹果手机。
Wo baba he mama song wo yi ge pingguo shouji.
- T** Il papà e la mamma mi hanno regalato un cellulare Apple.
- 118. E** 每年我跟妈妈爸爸弟弟和姐姐去商场买东西
Meinian wo gen mama baba didi he jiejie qu shangchang mai dongxi.
- C** 每年我跟爸爸、妈妈、弟弟和姐姐去商场买东西
Meinian wo gen baba, mama, didi he jiejie qu shangchang mai dongxi.
- T** Ogni anno vado al centro commerciale a far compere con mio papà, mia mamma, mio fratello minore e mia sorella maggiore.
- 119. E** 每星期天都九点一刻我起床，跟妈妈，爸爸一起吃早饭
Mei xingqitian dou jiu dian yi ke wo qichuang, gen mama, baba yiqi chi zaofan.
- C** 我每星期天都九点一刻起床，跟爸爸、妈妈一起吃早饭。
Wo meixingqitian dou jiu dian yi ke qichuang, gen baba, mama yiqi chi zaofan.
- T** Ogni domenica mi sveglio alle nove e un quarto, faccio colazione con mio papà e mia mamma.
- 120. E** 所以上个星期我跟妈妈、爸爸一起去医院化验
Suoyi shang ge xingqi wo gen mama, baba yiqi qu yiyuan huayan.
- C** 所以上个星期我跟爸爸、妈妈一起去医院化验。
Suoyi shang ge xingqi wo gen baba, mama yiqi qu yiyuan huayan.
- T** Quindi ogni settimana vado all'ospedale con mio papà e mia mamma a fare i test di laboratorio.
- 121. E** 我妈妈，爸爸都去商场。
Wo mama, baba dou qu shangchang.
- C** 我爸爸，妈妈都去商场。
Wo baba, mama dou qu shangchang.
- T** Vado con mio papà e mia mamma al centro commerciale.
- 122. E** 我家是的五口人。我的妈妈，我爸爸，我哥哥，我弟弟和我。
Wo jia shi de wu kou ren. Wo de mama, wo baba, wo gege, wo didi he wo.
- C** 我家有五口人。我爸爸、妈妈、哥哥、弟弟和我。
Wo jia you wu kou ren. Wo baba, mama, gege, didi he wo.
- T** La mia famiglia è composta da cinque persone. Mio papà, mia mamma, mio fratello maggiore, minore e io.
- 123. E** 我也想我妈妈，爸爸和我姐姐都来。
Wo ye xiang wo mama, baba he wo jiejie dou lai.
- C** 我也想我爸爸、妈妈和我姐姐都来。

Wo ye xiang wo baba, mama he wo jiejie dou lai.

T Vorrei anche che venissero mio papà, mia mamma e mia sorella.

Secondo anno (LT2) – 247 errori totali

Cat. E.

- 1 124. E 常常我们一起去在那儿吃饭和喝茶。
Changchang women yiqi zai nar chi fan he he cha.
C 我们常常一起去在那儿吃饭喝茶。
Women changchang yiqi zai nar chi fan he cha.
T Spesso là mangiamo e beviamo insieme il tè.
125. E 客厅很大，也阳台很大。
Keting hen da, ye taiyang hen da.
C 客厅很大，阳台也很大。
Keting hen da, taiyang ye hen da.
T Il salotto è grande, e anche il balcone.
126. E 我觉得听中国音乐就是一个好方法:不但留学生们喜欢学汉语，而且记好生词了。
Wo jue de ting Zhongguo yinyue jiu shi yi ge hao fangfa: bu dan liuxuoshengmen xihuan xue Hanyu, erqie jihao shenci le.
C 我觉得听中国音乐就是一个好方法:留学生们不但喜欢学汉语，而且学会了生词。
Wo jue de ting Zhongguo yinyue jiu shi yi ge hao fangfa: liuxushengmen bu dan xihuan xuexi Hanyu, erqie xuehuile hen duo shenci.
T Penso che ascoltare la musica cinese sia un buon metodo: agli studenti stranieri non solo piace studiare la lingua in questo modo, ma possono anche imparare molte parole nuove.
127. E 这是第一次我去中国。
Zhe she di-yi ci wo qu Zhongguo.
C 这是我第一次去中国。
Zhe shi wo di-yi ci qu Zhongguo.
T Questa è la mia prima volta in Cina.
128. E 以后我们去饭馆吃 Valle d'Aosta 的肉，也我们喝红葡萄酒。
Yihou women qu fanguan chi Valle d'Aosta de rou, ye women he hong putaojiu.
C 之后我们去饭馆吃了瓦莱达奥斯塔的肉，我们也喝了红葡萄酒。
Zhihou women qu fanguan chile Walaida'aosita de rou, ye hele hong putaojiu.
T In seguito siamo andati al ristorante a mangiare la carne valdostana, e abbiamo anche bevuto del vino rosso.
129. E 我先去过 BARCELONA 和我的大学生们,再我回过家看我的妈妈，爸爸和朋友们。

- Women xian qu guo BARCELLONA he wo de daxueshengmen, zai wo hui guo jia kan wo de mama, baba he pengyoumen.*
- C** 我和我的大学生们先去过巴塞罗那, 我又回家看了我的爸爸妈妈和朋友们。
- Wo he wo de daxueshengmen xian qu guo Basailuona, wo you hui jia kanle wo de baba mama he pengyoumen.*
- T** Con i miei compagni di università siamo andati prima a Barcellona, poi sono tornato ancora a casa a trovare mio papà, mia mamma e i miei amici.
- 130.** **E** 常常那儿我爱看书, 听音乐或学习。
- Changchang nar wo ai kan shu, ting yinyue huo xuexi.*
- C** 我常常爱在那儿看书, 听音乐或学习。
- Wo changchang ai zai nar kan shu, ting yinyue huo xuexi.*
- T** Spesso amo stare lì a leggere, ascoltare la musica o studiare.
- 131.** **E** 先我们去北京旅行, 再去上海了。
- Xian women qu Beijing lüxing, zai qu Shanghai le.*
- C** 我们先去北京旅行, 然后去了上海。
- Women xian qu Beijing lüxing, ranhou qule Shanghai.*
- T** Prima siamo andati a fare un viaggio a Pechino, poi siamo andati a Shanghai.
- 132.** **E** 北边是卫生间, 也卫生间外边有一个阳台。
- Beibian shi weishengjian, ye weishengjian waibian you yi ge yangtai.*
- C** 北边是卫生间, 卫生间外面也有一个阳台。
- Beibian shi weishengjian, weishengjian waimian ye you yi ge yangtai.*
- T** A nord c'è il bagno, fuori dal bagno c'è anche un balcone.
- 133.** **E** 特别是我喜欢吃北京烤鸭。
- Tebie shi wo xihuan chi Beijing kaoya.*
- C** 我特别喜欢吃北京烤鸭。
- Wo tebie xihuan chi Beijing kaoya.*
- T** Mi piace particolarmente mangiare l'anatra alla pechinese.
- 134.** **E** 每天都我得坐地铁去圣心大学, 因为我的房子里大学很近。
- Meitian dou wo dei zuo ditien qu Shengxin Daxue, yinwei wo de fangzi li daxue hen jin.*
- C** 因为我的房子离大学很近, 我每天都得坐地铁去圣心大学。
- Yinwei wo de fangzi li daxue hen jin, wo meitian dou dei zuo ditie qu Shengxin Daxue.*
- T** Ogni giorno prendo la metro per andare all'Università Cattolica, perché il mio appartamento è molto vicino all'università.
- 135.** **E** 晚上先我们再吃饭再我们看一部电影。
- Wanshang xian women zai chifan zai women kan yi bu dianying.*
- C** 晚上我们先吃饭然后看一部电影。
- Wanshang women xian chifan ranhou kan yi bu dianying.*
- T** Di sera prima mangiamo e poi guardiamo un film.

136. E 英国人用英镑，所以先去我们得换钱了。
Yingguoren yong yingbang, suoyi xian qu women dei huan qian le.
 C 英国人用英镑，所以我们先得去换钱了。
Yingguoren yong yingbang, suoyi women xian dei qu huan qian le.
 T Gli inglesi usano le sterline, quindi prima siamo dovuti andare a cambiare i soldi.
137. E 英国人用英镑，所以先去我们得换钱了。
Yingguoren yong yingbang, suoyi xian qu women dei huan qian le.
 C 英国人用英镑，所以我们先得去换钱了。
Yingguoren yong yingbang, suoyi women xian dei qu huan qian le.
 T Gli inglesi usano le sterline, quindi prima siamo dovuti andare a cambiare i soldi.
138. E 但吃的不同，而且也习惯不同。
Dan chi de bu tong, erqie ye xihuang bu tong.
 C 但吃的不同，而且习惯也不同。
Dan chi de bu tong, erqie xiguan ye bu tong.
 T Ma il mangiare è diverso, e le abitudini anche.
139. E 我非常喜欢参观北京，也我希望回中国。
Wo feichang xihuan canguang Beijing, ye xiwang hui Zhongguo.
 C 我非常喜欢参观北京，我也希望回中国。
Wo feichang xihuan canguang Beijing, wo ye xiwang hui Zhongguo.
 T Mi è piaciuto moltissimo visitare Pechino.
140. E 也我买了很便宜的东西。
Ye wo maile hen pianyi de dongxi.
 C 我也买了很便宜的东西。
Wo ye maile hen pianyi de dongxi.
 T Ho anche comprato cose molto economiche.
141. E 不但房租不太贵，而且也房子很大。
Bu dan fangzu bu tai gui, erqie ye fangzi hen da.
 C 房租不太贵，房子也很大。
Fangzu bu tai gui, fangzi ye hen da.
 T L'affitto non è molto caro e la casa è anche grande.
142. E 房子很大，不但你可以去看看我那儿，而且琳娜和宋华可以去。
Fangzi hen da, bu dan ni keyi qu kan-kan wo nar, erqie Linna he Songhua keyi qu.
 C 房子很大，你不但可以去我那儿看看，而且琳娜和宋华也可以去。
Fangzi hen da, ni bu dan keyi qu wo nar kan-kan, erqie Linna he Songhua ye keyi qu.
 T La casa è grande, non solo puoi venire tu a trovarmi, ma anche Linna e Songhua possono venire.
143. E 我喜欢京剧越都。

Wo xihuan Jingju Yueju dou.

C 京剧和越剧我都喜欢。

Jingju he Yueju wo dou xihuan.

T Mi piace sia l'opera di Pechino che quella di Shaoxing.

2.1 144. E 我们要租船两天, 去参观很多沙滩。

Women yao zu chuang liang tian, qu canguan hen duo shatan.

C 我们要租两天船, 去参观很多沙滩。

Women yao zu liang tian chuang, qu canguan hen duo shatan.

T Vogliamo affittare una barca per due giorni, andare a visitare molte spiagge.

145. E 我们去过北京最有名的饭馆两次。

Women qu guo Beijing zui youming de fanguan liang ci.

C 我们去过两次北京最有名的饭馆。

Women qu guo liang ci Beijing zui youming de fanguan.

T Siamo andati due volte al ristorante più famoso di Pechino.

146. E 我跟我男朋友一起去那儿吃饭很多次。

Wo gen wo nanpengyou qi qu nar chi fan hen duo ci.

C 我跟我男朋友去那儿吃过很多次饭。

Wo gen wo nanpengyou qu nar chi guo hen duo ci.

T Sono andato là a mangiare molte volte con il mio ragazzo.

147. E 我们一起山过二天。

Women yiqi shan guo er tian.

C 我们一起爬了两天山。

Women yiqi pale liang tian shan.

T Abbiamo fatto trekking per due giorni.

148. E 长城上我们跟中国人拍很多照片, 我走步七个小时。

Changcheng shang women gen Zhongguoren pai hen duo zhaopian, wo zoubu qi ge xiaoshi.

C 长城上我们跟中国人拍很多照片, 我走了七个小时步。

Changcheng shang women gen Zhongguoren pai hen duo zhaopian, wo zoule qi ge xiaoshi bu.

T Abbiamo scattato molte foto con i cinesi sulla Grande Muraglia, ho camminato per sette ore.

149. E 我看过越剧一次。

Wo kanguo Yueju yi ci.

C 我看过一次越剧。

Wo kanguo yi ci Yueju.

T Ho visto l'opera di Shaoxing una volta.

150. E 我放假十了天。

Wo fang jia shi le tian.

C 我放了十天假。

Wo fangle shi tian jia.

- T** Sono stato in vacanza per dieci giorni.
- 151. E** 回家以前，我也看过京剧一遍。
Hui jia yiqian, wo ye kanguo Jingju yi bian.
- C** 回家以前，我也看过一遍京剧。
Hui jia yiqian, wo ye kanguo yi bian Jingju.
- T** Prima di tornare a casa, anche io ho visto una volta l'Opera di Pechino.
- 152. E** 上海人做得衣服非常好，我买了很多件。
Shanghairen zuo de yifu feichang hao, wo maile hen duo jian.
- C** 上海人做衣服做得非常好，我买了很多件。
Shanghairen zuo yifu zuo de feichang hao, wo maile hen duo jian.
- T** Gli shanghaiesi fabbricano molto bene i vestiti, ne ho comprati molti.
- 2.2 153. E** 现在我还没有花园，可是有两个大卫生间，我的自己卧室，一个优美客厅。
Xianzai wo hai mei you huayuan, keshi you liang ge da weishengjian, wo de ziji woshi, yi ge youmei keting.
- C** 现在我还没有花园，可是房子里有两个大卫生间，我自己的卧室和一个优美的客厅。
Xianzai wo hai mei you huayuan, keshi fangzi li you liang ge da weishengjian, wo ziji de woshi he yi ge youmei de keting.
- T** Per ora non ho ancora un giardino, ma la casa ha due grandi bagni, la mia camera e un bel salotto.
- 154. E** 她是我的很好朋友。
Ta shi wo de hen hao pengyou.
- C** 她是我很好的朋友。
Ta shi wo hen hao de pengyou.
- T** Lei è una mia cara amica.
- 155. E** 我住的楼在三第层。
Wo zhu de lou zai san di ceng.
- C** 我住在楼的第三层。
Wo zhuzai lou de di-san ceng.
- T** Abito al terzo piano dell'appartamento.
- 156. E** 进门以后，右边是我的妈妈卧室，她的卧室北边是她的卫生间。
Jin men yihou, youbian shi wo de mama woshi, ta de woshi beibian shi ta de weishengjian.
- C** 进门以后，右边有我妈妈的卧室，她的卧室北边是她的卫生间。
Jin men yihou, youbian you wo mama de woshi, ta de woshi beibian shi ta de weishengjian.
- T** Una volta entrati, a destra c'è la camera da letto di mia mamma, a nord il suo bagno.
- 157. E** 一第天我们一起散步了。
Yi di tian women yiqi sanbu le.

- C 第一天我们一起散步了。
Di-yi tian women yiqi sanbu le.
- T Il primo giorno abbiamo fatto una passeggiata insieme.
158. E 二第天我们一起起床起得很早。
Er tian women yiqi qichuang de hen zao.
- C 第二天我们都起床起得很早。
Di-er tian women dou qichuang qi-de hen zao.
- T Il secondo giorno ci siamo svegliati entrambi molto presto.
- 3.1.1 159. E 我跟我家一样他喜欢。
Wo gen wo jia yiyang ta xihuan.
- C 我和我家人一样喜欢他。
Wo he wo jia ren yiyang xihuan ta.
- T Piace allo stesso modo a me e alla mia famiglia.
160. E 我跟朋友们一样他喜欢。
Wo gen pengyoumen yiyang ta xihuan.
- C 我跟朋友们一样喜欢他。
Wo gen pengyoumen yiyang xihuan ta.
- T Piace allo stesso modo a me e ai miei amici.
161. E 我们来想看京剧。
Women lai xiang kan Jingju.
- C 我们想来看京剧。
Women xiang lai kan Jingju.
- T Vogliamo venire a vedere l'opera di Pechino.
162. E 马大为和朋友们我的房子去了。
Madawei he pengyoumen wo de fangzi qu le.
- C 马大为和朋友们去我的房子了。
Madawei he pengyoumen qu wo de fangzi le.
- T Madawei e gli amici sono venuti a casa mia.
163. E 下午我们爬山上去。
Xiawu women pa shan shang qu.
- C 下午我们去爬山。
Xiawu women qu pa shan.
- T Nel pomeriggio siamo andati a camminare in montagna.
164. E 这个门经过有两间卫生间。
Zhege men jingguo you liang jian weishengjian.
- C 经过了这个门有两间卫生间
Jingguole zhege men you liange weishengjian.
- T Superata questa porta ci sono due bagni.
165. E 我妈妈是西西里人，可是不西西里住。
Wo mama shi xixiliren, keshi bu xixili zhu.

- C 我妈妈是西西里人，可是不住在西西里。
Wo mama shi Xixiliren, keshi bu zhuzai Xixili.
- T Mia mamma è siciliana, ma non abita in Sicilia.
166. E 每上午我们海去，因为我们都很喜欢游泳。
Mei shangwu women hai qu, yinwei women dou hen xihuan youyong.
- C 因为我们都喜欢游泳，每天上午我们都去海边。
Yinwei women dou xihuan youyong, mei shangwu women dou qu haibian.
- T Ogni mattina andiamo al mare perché piace nuotare ad entrambi.
167. E 我从米兰到北京坐飞机。
Wo cong Milan dao Beijing zuo feiji.
- C 我从米兰坐飞机到北京。
Wo cong Milan zuo feiji dao Beijing.
- T Vado a Pechino da Milano in aereo.
168. E 六月十八号我们从上海到米兰坐飞机。
Liu yue shiba hao women cong Shanghai dao Milan zuo feiji.
- C 六月十八号我们从上海坐飞机到米兰。
Liu yue shiba hao women cong Shanghai zuo feiji dao Milan.
- T Il 18 agosto siamo andati a Milano da Shanghai in aereo.
169. E 我们从米兰到北京坐飞机。
Women cong Milan dao Beijing zuo feiji.
- C 我们从米兰坐飞机到北京。
Women cong Milan zuo feiji dao Beijing.
- T Siamo andati da Milano a Pechino in aereo.
170. E 房子很大，不但你可以去看看我那儿，而且琳娜和宋华可以去。
Fangzi hen da, bu dan ni keyi qu kankan wo nar, erqie Linna he Songhua keyi qu.
- C 房子很大，你不但可以去我那儿看看，而且琳娜和宋华也可以去。
Fangzi hen da, ni bu dan keyi qu wo nar kan-kan, erqie Linna he Songhua ye keyi qu.
- T La casa è grande, non solo puoi venire tu a trovarmi, ma anche Linna e Songhua possono venire.
171. E 房子离我的大学很远，我得去大学坐火车还坐地铁。
Fangzi li wo de daxue hen yuan, wo dei qu daxue zuo huoche hai zuo ditie
- C 房子离我的大学很远，我得先坐火车然后坐地铁去大学。
Fangzi li wo de daxue hen yuan, wo dei xian zuo huoche ranhou zuo ditie qu daxue.
- T L'appartamento è distante dalla mia università, devo prima prendere il treno e poi la metropolitana per andare in università.
172. E 饭馆离房子不太远，我去那儿坐汽车。
Fangguan li fangzi bu tai yuan, wo qu nar zuo qiche.
- C 饭馆离房子不太远，我坐车去那儿。

Fangguan li fangzi bu tai yuan, wo zuo che qu nar.

T Il ristorante non è molto lontano dall'appartamento, siamo andati là in auto.

173. E 我们去那儿坐航空因为航空比海运很多快, 可是非常贵。
Women qu nar zuo hangkong yinwei hangkong bi haiyun hen duo kuai, keshi feichang gui.

C 因为航空比海运很多快, 我们坐飞机去那儿。

Yinwei hangkong bi haiyun hen duo kuai, women zuo feiji qu nar.

T Andiamo là in aereo, perché è più veloce rispetto al trasporto via mare.

174. E 我们刚从上海到北京, 我们来那儿火车了。

Women gang cong Shanghai dao Beijing, women lai nar huoche le.

C 我们刚从上海到北京, 我们是坐火车去那儿的。

Women gang cong Shanghai dao Beijing, women shi zuo huoche qu nar de.

T Siamo appena arrivati a Pechino da Shanghai, siamo andati là in treno.

3.1.2 175. E 我要回来上海, 也要去北京看京剧, 和听很多音乐会。

Wo yao huilai Shanghai, ye yao qu Beijing kan Jingju, he ting hen duo yinyuehui.

C 我要回上海来, 也要去北京看京剧, 听很多音乐会。

Wo yao hui Shanghai lai, ye yao qu Beijing kan Jingju, ting hen duo yinyuehui.

T Voglio tornare a Shanghai e anche andare a Pechino a guardare l'opera di Pechino e ascoltare molti concerti.

176. E 星期六我坐飞机从上海回意大利。

Xingqiliu wo zuo feiji cong Shanghai hui Yidali.

C 星期六我从上海坐飞机回意大利。

Xingqiliu wo cong Shanghai zuo feiji hui Yidali.

T Sabato torno in Italia da Shanghai in aereo.

177. E 他们都来从不同国家。

Tamen dou lai cong bu tong guojia.

C 他们都是从不同的国家来的。

Tamen dou shi cong bu tong de guojia lai de.

T Vengono tutti da paesi diversi.

178. E 十五号我们坐火车从北京到上海。

Shiwu hao women zuo huoche cong Beijing dao Shanghai.

C 十五号我们从北京坐火车到上海。

Shiwu hao women cong Beijing zuo huoche dao Shanghai.

T Il 15 andiamo a Shanghai da Pechino in treno.

179. E 我想回去北京。

Wo xiang huiqu Beijing.

C 我想回北京去。

Wo xiang hui Beijing qu.

T Vorrei tornare a Pechino.

180. E 我们坐飞机从米兰到了北京。
Women zuo feiji cong Milan daole Beijing.
C 我们是从米兰坐飞机到北京的。
Women shi cong Milan zuo feiji dao Beijing de.
T Siamo arrivati a Pechino da Milano in aereo.
- 3.1.3 181. E 下年我跟我的朋友一起去过听 LUCIANO LIGABUE 音乐会。
Xianian wo gen wo de pengyou yiqi quguo ting LUCIANO LIGABUE yinyuehui.
C 去年我跟我的朋友一起去听过 LUCIANO LIGABUE 的音乐会。
Qunian wo gen wo de pengyou yiqi qu tingguo LUCIANO LIGABUE de yinyuhui.
T L'anno scorso sono andato a sentire il concerto di Luciano Ligabue con i miei amici.
182. E 大家去了看一个中美术馆在北京。
Dajia qule kan yi ge Zhong meishuguan zai Beijing.
C 大家去看了一个在北京的美术馆。
Dajia qu kanle yi ge zai Beijing de Meishuguan.
T Siamo tutti andati a visitare una galleria d'arte a Pechino.
183. E 我跟我妈妈、爸爸、弟弟和我一起去了中国看我的舅舅和我的舅妈。
Wo gen wo mama, baba, didi he wo yiqi qule Zhongguo kan wo de jiujiu he wo de jiuma.
C 我跟我爸爸、妈妈、弟弟一起去中国看了我的舅舅和我的舅妈。
Wo gen wo baba, mama, didi yiqi qu Zhongguo kanle wo de jiujiu he wo de jiuma.
T Sono andato in Cina con mio papà, mia mamma e mio fratello minore a visitare mio zio e mia zia.
184. E 我和我的朋友一起去了爬长城。
Wo he wo de pengyou yiqi qule pa Changcheng.
C 我和我的朋友一起去爬了长城。
Wo he wo de pengyou yiqi qu pale Changcheng.
T Sono dato insieme ai miei amici sulla Grande Muraglia.
185. E 星期三我们坐了火车去北京。
Xingqisan women zuole huoche qu Beijing.
C 星期三我们坐火车去了北京。
Xingqisan women zuo huoche qule Beijing.
T Mercoledì siamo andati a Pechino in treno.
186. E 星期五我坐了公共汽车去邮局寄明信片回家。
Xingqiwu wo zuole gonggongqiche qu youju ji mingxinpian hui jia.
C 星期五我坐公共汽车去了邮局，把明信片寄回家。
Xingqiwu wo zuo gonggongqiche qule youju, ba mingxinpian ji hui jia.

- T** Venerdì sono andato all'ufficio postale in autobus, ho spedito la cartolina a casa.
- 187. E** 从二月底到三月底我去了北京学习汉语。
Cong er yue di dao san yuedi wo qule Beijing xuexi Hanyu.
- C** 从二月底到三月底我去北京学习汉语了。
Cong er yue di dao san yue di qu Beijing xuexi Hanyu le.
- T** Vado a Pechino a studiare cinese dalla fine di febbraio alla fine di marzo.
- 188. E** 然后我们去公园走走了。
Ranhou women qu gongyuan zou zou le.
- C** 然后我们去公园走了走。
Ranhou women qu gongyuan zoule zou.
- T** Poi andiamo al parco a fare una passeggiata.
- 189. E** 我们也去了游泳。
Women ye qule youyong.
- C** 我们也去游泳了。
Women ye qu youyong le.
- T** Siamo andati anche noi a nuotare.
- 190. E** 下午我跟爸爸去了听音乐会。
Xiawu wo gen baba qule ting yinyuehui.
- C** 下午我跟爸爸去听了音乐会。
Xiawu wo gen baba qu tingle yinyuehui.
- T** Nel pomeriggio sono andato ad ascoltare un concerto con mio papà.
- 191. E** 晚上我们去了坐公共汽车回坐飞机。
Wanshang women qule zuo gonggongqiche hui zuo feiji.
- C** 晚上我们去坐公共汽车, 然后乘飞机回家。
Wanshang women qu zuo gonggongqiche, ranhou cheng feiji hui jia.
- T** Di sera siamo andati a prendere l'autobus, dopo sono tornato a casa in aereo.
- 192. E** 去年六月十一日我们坐了飞机去 BARCELONA。
Qunian liu yue shiyi ri women zuole feiji qu BARCELONA.
- C** 去年六月十一日我们坐飞机去了巴塞罗那。
Qunian liu yue shiyi ri women zuo feiji qule Basailuona.
- T** L'11 giugno dell'anno scorso siamo andati a Barcellona in aereo.
- 193. E** 刚到 BARCELONA 我们坐了地铁参观 BARCELONA。
Gang dao BARCELONA women zuole ditie canguan BARCELONA.
- C** 刚到巴塞罗那我们坐地铁参观了。
Gang dao Basailuona women zuo ditie canguan le.
- T** Appena arrivati a Barcellona abbiamo preso la metro per visitarla.
- 194. E** 我去了 BARCELONA 商场买衣服, 因为商场的衣服比商店便宜。
Wo qule BARCELONA shangchang mai yifu, yinwei shangchang de yifu bi shangdian pianyi.

- C 因为商场的衣服比商店便宜，我去巴塞罗那商场买衣服了。
Yinwei shangchang de yifu bi shangdian pianyi, wo qu Baisaluona na shangchang mai yifu le.
- T Siamo andati a quel centro commerciale a Barcellona a comprare i vestiti, perché sono più economici di quelli dei negozi.
195. E 晚上我们去了饭馆吃 PAELLA，可是我很喜欢火锅。
Wanshang women qule fanguan chi PAELLA, keshi wo hen xihuan huoguo.
- C 晚上我们去饭馆吃了西班牙大锅饭，可是我很喜欢火锅。
Wanshang women qu fanguan chile Xibanya da guofan, keshi wo hen xihuan huoguo.
- T Di sera siamo andati al ristorante a mangiare la paella, ma mi piace molto l'hot-pot.
196. E 六月十二我们坐了海运回家。
Liu yue shier women zuole haiyun hui jia.
- C 六月十二日我们坐船回家了。
Liu yue shier ri women zuo chuan hui jia le.
- T Il 12 giugno siamo tornati a casa in barca.
197. E 景色很优美，我照相很多照片了！
Jingse hen youmei, women zhaoxiang hen duo zhaopian le.
- C 景色很优美，我们照了很多相片。
Jingse hen youmei, women zhaole hen duo zhaopian.
- T Il panorama è molto bello, abbiamo fatto molte fotografie.
198. E 我们不但参观了北京的地方，而且也去西安了参观兵马俑。
Women bu dan canguanle Beijing de defang, erqie ye qu Xi'an le canguan bingmayong.
- C 我们不但参观了北京，而且也去西安参观了兵马俑。
Women bu dan canguanle Beijing, erqie ye qu Xi'an canguanle bingmayong.
- T Non siamo solo andati a visitare Pechino, siamo anche andati a Xian a visitare l'esercito di terracotta.
199. E 在北京的时候我跟安妮去饭馆了吃烤鸭和火锅。
Zai Beijing de shihou wo gen Anni qu fanguan le chi kaoya he huoguo.
- C 在北京的时候我跟安妮去饭馆吃了烤鸭和火锅。
Zai Beijing de shihou wo gen Anni qu fanguan chile kaoya he huoguo.
- T Quando ero a Pechino sono andato con Anna al ristorante a mangiare l'anatra alla pechinese e l'hot-pot.
200. E 我们都去过爬长城上去。
Women dou quguo pa Changcheng shangqu.
- C 我们都爬上过长城。
Women dou pa shangguo Changcheng.
- T Siamo andati tutti a scalare la Grande Muraglia.
201. E 因为我们学习了两年了汉语，所以我们上过汉语课。

- Yinwei women xueile liang nian le Hanyu, suoyi women shang guo Hanyu ke.*
C 因为我们学习了两年汉语，所以我们上过汉语课。
Yinwei women xuexile liang nian Hanyu, suoyi women shangguo Hanyu ke.
T Abbiamo frequentato delle lezioni di cinese perché lo abbiamo studiato per due anni.
- 202.** **E** 我们也去过参观长城。
Women ye quguo canguan Changcheng.
C 我们也去参观过长城。
Women ye qu canguanguo Changcheng.
T Anche noi siamo andati a visitare la Grande Muraglia.
- 203.** **E** 参观了北京以后，我们坐了火车去西安。
Canguanle Beijing yihou, women zuole huoche qu Xi'an.
C 参观了北京以后，我们坐火车去了西安。
Canguanle Beijing yihou, women zuo huoche qule Xi'an.
T Dopo aver visitare Pechino, siamo andati a Xian in treno.
- 204.** **E** 我们坐了飞机去北京。
Women zuole feiji qu Beijing.
C 我们坐飞机去了北京。
Women zuo feiji qule Beijing.
T Siamo andati a Pechino in aereo.
- 205.** **E** 去年我跟我朋友一起去过中国学习汉语。
Qunian wo gen wo pengyou yiqi quguo Zhongguo xuexi Hanyu.
C 去年我跟我朋友一起去中国学习汉语了。
Qunian wo gen wo pengyou yiqi qu Zhongguo xuexi Hanyu le.
T Lo scorso anno sono andato insieme con i miei amici a studiare cinese in Cina.
- 206.** **E** 我跟我哥哥去了听音乐会在 LONDRA。
Wo gen wo gege qule ting yinyuhui zai LONDRA.
C 我跟我哥哥去伦敦听了音乐会。
Wo gen wo gege qu Lundun ting yinyuehui.
T Sono andato con mio fratello maggiore a Londra ad ascoltare un concerto.
- 207.** **E** 前年我去过中国旅行。
Qian nian wo quguo Zhongguo lüxing.
C 前一年我去中国旅行了。
Qian yi nian wo qu Zhongguo lüxing le.
T L'anno prima sono andato a viaggiare in Cina.
- 208.** **E** 咱们都一起坐了飞机去哪。
Zanmen dou yiqi zuole feiji qu na.
C 咱们都一起坐飞机去那儿了。
Zanmen dou yiqi zuo feiji qu nar le.
T Diamo andati tutti là in aereo.

209. E 我跟妈妈一起也去过王府井买东西。
Wo gen mama yiqi ye quguo Wangfujin mai dongxi.
 C 我跟妈妈一起还去王府井买东西了。
Wo gen mama yiqi hai qu Wangfujin mai dongxi le.
 T Con la mamma sono anche andato a Wangfujin a fare compere.
210. E 我们一起去饭馆吃饺子，非常好吃！
Women yiqi qule fanguan chi jiaozi, feichang haochi!
 C 我们一起去饭馆吃了饺子，非常好吃！
Women yiqi qu fanguan chile jiaozi, feichang haochi!
 T Siamo andati insieme al ristorante a mangiare i ravioli, buonissimi!
211. E 我们也去了参观美术馆。
Women ye qule canguan meishuguan.
 C 我们也去参观了美术馆。
Women ye qu canguanle meishuguan.
 T Siamo anche andati a visitare la galleria d'arte.
212. E 八月三号上午我们去了美术馆看齐白石的画，他是一位有名的画家。
Ba yue san hao shangwu women qule meishuguan kan Qibaishi de hua, ta shi yi wei youming de huajia.
 C 八月三号上午我们去美术馆看了齐白石的画，他是一位有名的画家。
Ba yue san hao shangwu women qu meishuguan kanle Qibaishi de hua, ta shi yi wei youming de huajia.
 T La mattina del 3 agosto siamo andati alla galleria d'arte a vedere i dipinti di Qibaishi, è un pittore famoso.
213. E 晚上我们去公园走走了。
Wanshang women qu gongyuan zou zou le.
 C 晚上我们去公园走了走。
Wanshang women qu gongyuan zoule zou.
 T Di sera siamo andati a fare una passeggiata al parco.
214. E 因为天气很好所以我们去了公园走。
Yinwei tianqi hen hao suoyi women qule gongyuan zou.
 C 因为天气很好所以我们走着去了公园。
Yinwei tianqi hen hao suoyi women zouzhe qule gongyuan.
 T Siamo andati al parco a piedi perché il tempo era bello.
215. E 他要了回家。
Ta yaole hui jia.
 C 他要回家了。
Ta yao hui jia le.
 T Deve tornare a casa.
- 3.2 216. E 我们喜欢在一起玩儿音乐会。
Women xihuan zai yiqi wanr yinyuhui.
 C 我们喜欢在音乐会一起玩儿。

- Women xihuan zai yinyuehui yiqi wanr.*
T Ci piace divertirci insieme ai concerti.
- 217.** **E** 我在北京学习在大学。
Wo zai Beijing xuexi zai daxue.
C 我在北京的大学学习。
Wo zai Beijing de daxue xuexi.
T Studio in un'università di Pechino.
- 218.** **E** 我们都一起散步在城市。
Women dou yiqi sanbu zai chengshi.
C 我们一起在城市散步。
Women yiqi zai chengshi sanbu.
T Passeggiamo insieme in città.
- 219.** **E** 因为我已经拍照在 FIRENZE, 所以我不拍照那次。
Yinwei wo yijing pai zhao zai FIRENZE, suoyi wo bu pai zhao na ci.
C 因为我已经佛罗伦萨拍照, 所以那一次我没拍照。
Yinwei wo yijing zai Foluolunsa pai zhao, suoyi na yi ci wo mei pai zhao.
T Dato che avevo già fatto delle fotografie a Firenze, quella volta non ho fatto fotografie.
- 220.** **E** 他学习和工作在北京, 他工作在银行。
Ta xuexi he gongzuo zai Beijing, ta gongzuo zai yinhang.
C 他在北京学习和工作, 他在银行工作。
Ta zai Beijing xuexi he gongzuo, ta zai yinhang gongzuo.
T Lavora e studia a Pechino, lavora in banca.
- 221.** **E** 他学习和工作在北京, 他工作在银行。
Ta xuexi he gongzuo zai Beijing, ta gongzuo zai yinhang.
C 他在北京学习和工作, 他在银行工作。
Ta zai Beijing xuexi he gongzuo, ta zai yinhang gongzuo.
T Lavora e studia a Pechino, lavora in banca.
- 222.** **E** 我跟我家和我朋友去听了一个音乐会在北京。
Wo gen wo jia he wo pengyou qu tingle yi ge yinyuehui zai Beijing.
C 我跟家人和朋友在北京去听了一场音乐会。
Wo gen jia ren he pengyou zai Beijing qu tingle yi chang yinyuehui.
T A Pechino sono andato con i miei amici e la mia famiglia ad ascoltare un concerto.
- 223.** **E** 我们住在那儿三个月。
Women zhuzai nar san ge yue.
C 我们在那儿住了三个月。
Women zai nar zhule san ge yue.
T Siamo stati là per tre mesi.
- 224.** **E** 我跟我哥哥去了听音乐会在 LONDRA。

Wo gen wo gege qule ting yinyuehui zai LONDRA.

C 我跟我哥哥在伦敦听了音乐会。

Wo gen wo gege zai Lundun tingle yinyuehui.

T Ho ascoltato un concerto a Londra con mio fratello maggiore.

3.3.1 225. E 京剧开始晚上九点半。

Jingju kaishi wanshang jiu dian ban.

C 京剧晚上九点半开始。

Jingju wanshang jiu dian ban kaishi.

T L'opera di Pechino inizia alle 9 e mezza di sera.

226. E 因为我已经拍照在 FIRENZE, 所以我不拍照那次。

Yinwei wo yijing pai zhao zai FIRENZE, suoyi wo bu pai zhao na ci.

C 因为我已经佛罗伦萨拍照, 所以那一次我没拍照。

Yinwei wo yijing zai Foluolunsa pai zhao, suoyi na yi ci wo mei pai zhao.

T Dato che avevo già fatto delle fotografie a Firenze, quella volta non ho fatto fotografie.

227. E 我的同学建议了我们去夏天。

Wo de tongxue jianyi women qu xiatian.

C 我的同学建议我们夏天去。

Wo de tongxue jianyi women xiatian qu.

T Il mio compagno di classe mi ha consigliato di andarci in estate.

228. E 我出发星期一。

Wo chufa xingqiyi.

C 我们星期一出发。

Women xingqiyi chufa.

T Partiamo di lunedì.

229. E 我很想去中国今年, 去年我去英国了。

Wo hen xiang qu Zhongguo jinnian, qunian wo qu Yingguo le.

C 今年我很想去中国, 去年我去了英国。

Jinnian wo hen xiang qu Zhongguo, qunian wo qule Yingguo.

T Vorrei davvero andare in Cina quest'anno, lo scorso anno sono andato nel Regno Unito.

230. E 我们去了西安以前。

Women qule Xi'an yiqian.

C 我们以前去过西安。

Women yiqian quguo Xi'an.

T Siamo stati a Xian in passato.

231. E 我们得回家, 要去下年了。

Women dei hui jia, yao qu xia nian le.

C 我们得回家, 明年再去。

Women dei hui jia, mingnian zai qu.

T Dobbiamo tornare a casa, il prossimo anno ritorniamo.

232. E 我们出发了六点一刻。
Women chufale liu dian yi ke.
C 我们六点一刻出发了。
Women liu dian yi ke chufa le.
T Siamo partiti alle sei e un quarto.
233. E 我们到了罗马十一点。
Women daole Luoma shiyi dian.
C 我们十一点到了罗马。
Women shiyi dian daole Luoma.
T Siamo arrivati a Roma alle ore 11.
234. E 因为我们去了夏天，气温很热。
Yinwei women qule xiatian, qiwen hen re.
C 因为我们是夏天去的，天气很热。
Yinwei women shi xiatian qude, tianqi hen re.
T Poiché siamo andati d'estate, faceva molto caldo.
235. E 我爸爸已经一月买了机票。
Wo baba yijing yi yue maile feipiao.
C 我爸爸一月已经买了飞机票。
Wo baba yi yue yijing maile feiji piao.
T Mio papà aveva già comprato il biglietto aereo a gennaio.
236. E 因为我爸爸在中国工作，所以我们去了在夏天。
Yinwei wo baba zai Zhongguo gongzuo, suoyi women qule zai xiatian.
C 因为我爸爸在中国工作，所以我们是夏天去的。
Yinwei wo baba zai Zhongguo gongzuo, suoyi women shi xiatian qu de.
T Siamo andati d'estate perché mio papà lavora in Cina.
237. E 我想回上海一天跟我好朋友。
Wo xiang hui Shanghai yi tian gen wo hao pengyou.
C 我一天想跟我的好朋友回上海。
Wo yi tian xiang gen wo de hao pengyou hui Shanghai.
T Un giorno vorrei tornare a Shanghai con il mio buon amico.
- 3.3.2 238. E 我是三个天在那儿住的。
Wo shi san ge tian zai nar zhu de.
C 我在那儿住了三天。
Wo zai nar zhule san tian.
T Sono stato là per tre giorni.
239. E 我三个月在北京住。
Wo san ge yue zai Beijing zhu.
C 我们在北京住了三个月。
Women zai Beijing zhule san ge yue.
T Sono stato a Pechino per tre mesi.

240. E 我是两个星期去了北京的。
Wo shi liang ge xingqi qule Beijing de.
C 我去了两个星期北京。
Wo qule liang ge xingqi Beijing.
T Sono andato a Pechino per due settimane.
241. E 长城离北京比较远，就是两点坐车。
Changcheng li Beijing bijiao yuan, jiu shi liang dian zuo che.
C 长城离北京比较远，要坐两个小时火车。
Changcheng li Beijing bijiao yuan, yao zuo liang ge xiaoshi huoche.
T La Grande Muraglia è piuttosto distante da Pechino, bisogna prendere il treno per due ore.
242. E 从我家到大学要四十五分钟走走。
Cong wo jia dao daxue yao sishiwu fenzhong zou zou.
C 从我家到大学要走四十五分钟。
Cong wo jia dao daxue yao zou sishiwu fenzhong.
T Da casa mia all'università ci vogliono 45 minuti a piedi.
243. E 我一次去了在中国。
Wo yi ci qule zai Zhongguo.
C 我第一次去了中国。
Wo di-yi ci qule Zhongguo.
T (È) la mia prima volta in Cina.
- 3.4 244. E 我想它很对给我们。
Wo xiang ta hen dui gei women.
C 我想它对我们很合适。
Wo xiang ta dui women hen heshi.
T Penso sia molto adatto a noi.
245. E 在北京人们都非常高兴，热情和客人。
Zai Beijing renmen dou feichang gaoxing, reqing he keren.
C 在北京人们都非常高兴，对客人很热情。
Beijingren dou feichang gaoxing, dui keren hen reqing.
T I pechinesi sono tutti molto felici e sono gentili con gli ospiti.
246. E 我买了我妈妈一件旗袍，我买了我爸爸一件衬衫红的。
Wo maile wo mama yi jian qipao, wo maile wo baba yi jian chenshan hong de.
C 我给我妈妈买了一件旗袍，我给我爸爸买了一件红衬衫。
Wo gei wo mama maile yi jian qipao, wo gei wo baba maile yi jian hong chenshan.
T Ho comprato a mia mamma un *qipao*, a mio papà ho comprato una camicia rossa.
247. E 我买了我妈妈一件旗袍，我买了我爸爸一件衬衫红的。

Wo maile wo mama yi jian qipao, wo maile wo baba yi jian chenshan hong de.

C 我给我妈妈买了一件旗袍，我给我爸爸买了一件红衬衫。

Wo gei wo mama maile yi jian qipao, wo gei wo baba maile yi jian hong chenshan.

T Ho comprato a mia mamma un *qipao*, a mio papà ho comprato una camicia rossa.

248. E 我哥哥买了一件衬衫给他的女朋友。

Wo gege maile yi jian chenshan gei ta de nüpengyou.

C 我哥哥给他的女朋友买了一件衬衫。

Wo gege gei ta de nüpengyou maile yi jian chenshan.

T Mio fratello maggiore ha comprato una camicia alla sua ragazza.

249. E 我买了两明信片给我爸爸和妈妈。

Wo maile laing mingxinpian gei wo baba he mama.

C 我给爸爸妈妈买了两张明信片。

Wo gei baba mama maile liang zhang mingxinpian.

T Ho comprato due cartoline al papà e alla mamma.

3.5.1 250. E 我去了跟我的男朋友大为。

Wo qule gen wo de nanpengyou Dawei.

C 我跟我的男朋友大为去了。

Wo gen wo de nanpengyou Dawei qule.

T Sono andata con Davide, il mio ragazzo.

251. E 今年我还要回北京跟我妈妈，她很喜欢中国乐。

Jinnian wo hai yao hui Beijing gen wo mama, ta hen xihuan Zhongguo yue.

C 今年我还要跟我妈妈回北京，她很喜欢中国音乐。

Jinnian wo hai yao gen wo mama hui Beijing, ta hen xihuan Zhongguo yinyue.

T Anche quest'anno sono tornato a Pechino con mia mamma, le piace molto la musica cinese.

252. E 每天我妈妈在学校起。

Meitian wo mama zai xuexiao qi.

C 每天我和我妈妈一起在学校。

Meitian wo he wo mama yiqi zai xuexiao.

T Ogni giorno sto a scuola con la mamma.

253. E 我喜欢听音乐会跟我家。

Wo xihuan ting yinyuehui gen wo jia.

C 我喜欢跟我的家人一起听音乐会。

Wo xihuan gen wo de jia ren yiqi ting yinyuehui.

T Mi piace ascoltare i concerti con la mia famiglia.

254. E 我的朋友马大为的房子离我的很近，所以我们每天学习汉语一起。

Wo de pengyou Madawei de fangzi li wo de hen jin, suoyi women meitian xuexi Hanyu yiqi.

C 我的朋友马大为的家离我家很近，所以我们每天一起学习汉语。
Wo de pengyou Madawei de jia li wo jia hen jin, suoyi women meitian yiqi xuexi Hanyu.

T La casa del mio amico Madawei è molto vicina a casa mia, quindi studiamo cinese ogni giorno.

255. E 我先去过 BARCELONA 和我的大学生们，再我回过家看我的妈妈、爸爸和朋友们。

Wo xian quguo BARCELONA he wo de daxueshengmen, zai wo huiguo jia kan wo de mama, baba he pengyoumen.

C 我先和我的大学生们去过巴塞罗那，我再回家看我爸爸、妈妈和朋友们。
Wo xian he wo de daxueshengmen quguo Basailuona, wo zai hui jia kan wo baba, mama he pengyoumen.

T Prima sono stato a Barcellona con i miei compagni di classe dell'università, poi sono tornato a casa a trovare mio papà, mia mamma e i miei amici.

256. E 我跟我爸爸和妈妈在房子住一起。

Wo gen wo baba he mama zai fangzi zhu yiqi.

C 我跟爸爸妈妈住在一起。

Wo gen baba mama zhuzai yiqi.

T Vivo insieme al papà e alla mamma.

257. E 我常常请我的男朋友去来我家，我们吃饭一起还念汉字。

Wo changchang qing wo de nanpengyou qu lai wo jia, women chifan yiqi hai nian hanzi.

C 我常常请我的男朋友来我家，我们还一起念汉字。

Wo changchang qing wo de nanpengyou lai wo jia, women hai yiqi nian hanzi.

T Spesso invito il mio ragazzo a venire a casa mia, leggiamo insieme i caratteri cinesi.

258. E 我去了中国两个年跟我妈妈、我哥哥和我两个朋友。

Wo qule Zhongguo liang ge nian gen wo mama, wo gege he wo liang ge pengyou.

C 我跟我妈妈、哥哥和两个朋友去了两年中国。

Wo gen wo mama, gege he liang ge pengyou qule liang nian Zhongguo.

T Sono andato per due anni in Cina con mia mamma, mio fratello maggiore e due amici.

259. E 我想回上海一天跟我好朋友。

Wo xiang hui Shanghai yi tian gen wo hao pengyou.

C 我一天想跟我的好朋友回上海。

Wo yi tian xiang ge wo de hao pengyou hui Shanghai.

T Vorrei tornare un giorno a Shanghai con il mio buon amico.

3.5.2 260. E 大家很玩儿。

Dajia hen wanr.

C 大家玩儿得很开心。

Dajia wanr de hen kaixin.

T Tutti si sono divertiti molto.

261. E 在北京的时候我们学了汉语，也很多旅行了。

Zai Beijing de shihou women xuele Hanyu, ye hen duo lüxing le.

C 在北京的时候我们学了汉语，也旅行了很多地方。

Zai Beijing de shihou women xuele Hanyu, ye lüxingle hen duo difang.

T A Pechino abbiamo studiato cinese, e viaggiavamo spesso.

262. E 飞机比火车很快，可是也很贵。

Feiji bi huoche hen kuai, keshi ye hen gui.

C 飞机比火车快得很多，可是也贵得很多。

Feiji bi huoche kuai de hen duo, keshi ye gui de hen duo.

T L'aereo è molto più veloce del treno, ma anche molto più caro.

263. E 坐飞机比坐火车很好。

Zuo feiji bi zuo huoche hen hao.

C 坐飞机比坐火车好得很。

Zuo feiji bi zuo huoche hao de hen.

T Andare in aereo è molto meglio rispetto al treno.

264. E 因为我爱拍照，所以我很多拍照片。

Yinwei wo ai pai zhao, suoyi wo hen duo pai zhaopian.

C 因为我爱拍照，所以我拍了很多照片。

Yinwei wo ai pai zhao, suoyi wo paile hen duo zhaopian.

T Ho scattato molte foto perché amo la fotografia.

3.6 265. E 我很高兴因为我爱我家的房子。

Wo hen gaoxing yinwei wo ai wo jia de fangzi.

C 因为我爱我的房子，我很高兴。

Yinwei wo ai wo de fangzi, wo hen gaoxing.

T Sono molto contento perché mi piace il mio appartamento.

266. E 我没有跟我的朋友们去，因为他们太忙了。

Wo meiyou gen wo de pengyoumen qu, yinwei tamen tai mang le.

C 因为我的朋友们太忙了，我没有跟他们去。

Yinwei wo de pengyoumen tai mang le, wo meiyou gen tamen qu.

T Non sono andato con i miei amici perché erano troppo occupati.

267. E 安娜还教我用筷子因为我不会用它。

Anna hai jiao wo yong kuaizi yinwei wo bu hui yong ta.

C 因为我不会用筷子，安娜还教我怎么用。

Yinwei wo bu hui yong kuaizi, Anna hai jiao wo zenme yong.

T Anna mi ha insegnato come usare le bacchette perché non so come usarle.

268. E 前年我们租了我们的房子，因为它有漂亮的景色。

Qiannian women zule women de fangzi, yinwei ta you piaoliang de jingse.

C 因为房子有漂亮的景色，前年我们租了它。

- Yinwei fangzi you piaoliang de jingse, qian nian women zule ta.*
T Lo scorso anno abbiamo affittato l'appartamento perché ha un bel panorama.
- 269.** **E** 从北京以后我坐火车去西安因为我要参观兵马俑。
Cong Beijing yihou wo zuo huoche qu Xi'an yinwei wo yao canguan bingmayong.
C 因为要参观兵马俑，离开北京以后我坐火车去了西安。
Yinwei wo yao canguan bingmayong, likai Beijing yihou wo zuo huoche qule Xi'an.
T Poiché voglio visitare l'esercito di terracotta, una volta partito da Pechino vado in treno a Xi'an.
- 270.** **E** 我也买飞机票去海南岛，因为我没有看过中国的海。
Wo ye mai feiji piao qu Hainan dao, yinwei wo meiyou kanguo Zhongguo de hai.
C 因为没有见过中国的海，我也要买飞机票去海南岛。
Yinwei meiyou jianguo Zhongguo de hai, wo ye yao mai feiji piao qu Hainan dao.
T Voglio anche comprare i biglietti aerei per andare ad Hainan, poiché non ho mai visto il mare cinese.
- 271.** **E** 天气不太好，因为是冬天。
Tianqi bu tai hao, yinwei shi dongtian.
C 因为是冬天，天气不太好。
Yinwei shi dongtian, tianqi bu tai hao.
T Il tempo non era molto bello, poiché era inverno.
- 272.** **E** 我的房子不在米兰，因为我不是米兰人。
Wo de fangzi bu zai Milan, yinwei wo bu shi Milan ren.
C 因为我不是米兰人，我的房子不在米兰。
Yinwei wo bu shi Milan ren, wo de fangzi bu zai Milan.
T La mia casa non è a Milano poiché non sono milanese.
- 273.** **E** 我住圣心大学的宿舍，因为我去圣心大学学习外语。
Wo zhu Shengxin Daxue de sushe, yinwei wo qu Shengxin Daxue xuexi waiyu.
C 因为我在圣心大学学习外语，我住圣心大学的宿舍。
Yinwei wo zai Shengxin Daxue xuexi waiyu, wo zhu Shengxin daxue de sushe.
T Abito nel dormitorio dell'Università Cattolica perché studio lingue straniere all'Università Cattolica.
- 274.** **E** 我们特别高兴因为我们很喜欢游泳。
Women tebie gaoxing yinwei women hen xihuan youyong.
C 因为我们很喜欢游泳，所以我们特别高兴。
Yinwei women hen xihuan youyong, suoyi women tebie gaoxing.
T Eravamo particolarmente felici poiché ci piace molto nuotare.
- 275.** **E** 我去了 BARCELONA 商场买衣服，因为商场的衣服比商店便宜。
Wo qule BARCELONA shangchang mai yifu, yinwei shangchang de yifu bi shangdian pianyi.

- C 因为商场的衣服比商店便宜，我去巴塞罗那商场买衣服了。
Yinwei shangchang de yifu bi shangdian pianyi, wo qu Baisaluona na shangchang mai yifu le.
- T Siamo andati a quel centro commerciale a Barcellona a comprare i vestiti perché sono più economici di quelli dei negozi.
276. E 他经常去那里出差，因为在那儿他管一家小的公司。
Ta jingchang qu nali chuchai, yinwei zai nar ta guan yi jia xiao de gongsi.
- C 因为在那儿他管理一家小的公司，他经常去那里出差。
Yinwei zai nar ta guanli yi jia xiao de gongsi, ta jingchang qu nali chuchai.
- T Spesso viaggia là per lavoro perché amministra una piccola azienda.
277. E 每天都我得坐地铁去圣心大学，因为我的房子里大学很近。
Mei tian dou wo dei zuo ditie qu Shengxin Daxue, yinwei wo de fangzi li daxue hen jin.
- C 因为我的房子离大学很近，我每天都得坐地铁去圣心大学。
Yinwei wo de fangzi li daxue hen jin, wo meitian dou dei zuo ditie qu Shengxin Daxue.
- T Ogni giorno prendo la metro per andare in Università Cattolica, perché il mio appartamento è molto vicino all'università.
278. E 我每年去西西里，因为我外婆和外公是西西里人。
Wo meinian qu Xixili, yinwei wo waipo he waigong shi Xixiliren.
- C 因为我外婆和外公是西西里人，我每年去西西里。
Yinwei wo waipo he waigong shi Xixiliren, wo meinian qu Xixili.
- T Vado ogni in Sicilia perché i miei nonni materni sono siciliani.
279. E 每上午我们海去，因为我们都很喜欢游泳。
Mei shangwu women hai qu, yinwei women dou hen xihuan youyong.
- C 因为我们都很喜欢游泳，每上午我们去海边。
Yinwei women dou hen xihuan youyong, mei shangwu women qu haibian.
- T Ogni mattina andiamo al mare perché ci piace molto nuotare.
280. E 下午我们都休息，因为气温很热。
Xiawu women dou xiuxi, yinwei qiwen hen re.
- C 因为气温很热，下午我们都休息。
Yinwei qiwen hen re, xiawu women dou xiuxi.
- T Nel pomeriggio riposiamo perché fa caldo.
281. E 我跟爸爸、妈妈一起住在我外婆和外公的家，因为很大。
Wo baba, mama yiqi zhuzai wo waipo he waigong de jia, yinwei hen da.
- C 因为我外婆和外公的家很大，我跟爸爸妈妈一起住。
Yinwei wo waipo he waigong de jia hen da, wo gen baba mama yiqi zhu.
- T Vivo insieme a mio papà e a mia mamma a casa dei nonni paterni, perché è molto grande.
282. E 我常常去英国，因为我爸爸的朋友在那儿生活。
Wo changchang qu Yingguo, yinwei wo baba de pengyou zai nar shenghuo.

- C 因为我爸爸的朋友在英国生活，我常常去那儿。
Yinwei wo baba de pengyou zai Yingguo shenghuo, wo changchang qu nar.
- T Spesso vado nel Regno Unito poiché il papà del mio amico vive là.
283. E 我的房子很大因为我家有四口人，妈妈、爸爸、哥哥和我。
Wo de fangzi hen da yinwei wo jia you si kou ren, mama, baba, gege he wo.
- C 因为我家有四口人，爸爸、妈妈、哥哥和我，所以我的房子很大。
Yinwei wo jia you si kou ren, baba, mama, gege he wo, suoyi wo de fangzi hen da.
- T Casa mia è molto grande perché la mia famiglia è composta da quattro persone, il papà, la mamma, mio fratello maggiore ed io.
284. E 前年八月我们去上海，因为我们听说上海非常优美。
Qiannian ba yue women qu Shanghai, yinwei wo tingshuo Shanghai feichang youmei.
- C 因为我们听说上海非常优美，前年八月我们去了上海。
Yinwei women tingshuo Shanghai feichang youmei, qiannian ba yue women qule Shanghai.
- T Due anni fa siamo andati a Shanghai perché abbiamo sentito dire che è bellissima.
285. E 他们不怕冷天气，因为他们喝很多酒。
Tamen bu pa leng tianqi, yinwei tamen he hen duo jiu.
- C 因为他们喝很多酒，不怕冷天气。
Yinwei tamen he hen duo jiu, bu pa leng tianqi.
- T Non gli fa paura il freddo perché bevono molto alcol.
286. E 我们住在宿舍，因为它很便宜。
Women zhuzai sushe, yinwei ta hen panyi.
- C 因为宿舍很便宜，我们在那儿住。
Yinwei sushe hen panyi, women zai nar zhu.
- T Abitiamo lì perché il dormitorio è molto economico.
287. E 我常常去王府井，因为王府井有很多商店。
Wo changchang qu Wangfujin, yinwei Wangfujin you hen duo shangdian.
- C 因为王府井有很多商店，我常常去那儿。
Yinwei Wangfujin you hen duo shangdian, wo changchang qu nar.
- T Vado spesso là perché a Wangfujin ci sono molti negozi.
- 4.1 288. E 一个下月我们买了机票。
Yi ge xia yue women maile ji piao.
- C 一个月前我们买了机票。
Yi ge yue qian women maile jipiao.
- T Abbiamo comprato i biglietti aerei un mese prima.
289. E 我们从八点到中点每天上课。
Women cong ba dian dao Zhong dian meitian shang ke.
- C 我们每天从八点到中午上课。

Women meitian cong ba dian dao zhongwu shang ke.

T Ogni giorno facciamo lezione dalle otto a mezzogiorno.

- 4.2.1 290.** **E** 房子也在后边有个小商店，那儿我常常买东西。
Fangzi ye zai houbian you ge xiao shangdian, nar wo changchang mai dongxi.
- C** 在房子后边也有个小商店，那儿我常常买东西。
Zai fangzi houbian ye you ge xiao shangdian, nar wo changchang mai dongxi.
- T** Dietro l'appartamento c'è anche un piccolo negozio, ci faccio compere spesso.
- 291.** **E** 一个邮局在我的房子的前面。
Yi ge youju zai wo de fangzi de qianmian.
- C** 我房子的前面有一个邮局。
Wo fangzi de qianmian you yi ge youju.
- T** Davanti a casa mia c'è un ufficio postale.
- 292.** **E** 在美术馆少人，不用排队。
Zai meishuguan shao ren, bu yong paidui.
- C** 美术馆人很少，不用排队。
Meishuguan ren hen shao, bu yong paidui.
- T** Nella galleria d'arte le persone sono poche, non serve fare la fila.
- 4.2.2 293.** **E** 客厅在右边的我的卧室。
Keting zai youbian de wo de woshi.
- C** 客厅在我的卧室右边。
Keting zai wo de woshi youbian.
- T** Il salotto si trova alla destra della mia camera da letto.
- 294.** **E** 我爸爸和我妈妈的卧室在右边的卫生间。
Wo baba he wo mama de woshi zai youbian de weishengjian.
- C** 我爸爸和我妈妈的卧室在卫生间的右边。
Wo baba he wo mama de woshi zai weishengjian de youbian.
- T** La camera da letto di mio papà e di mia mamma si trova a destra del bagno.
- 295.** **E** 我弟弟的卧室的西边是厨房。
Wo didi de woshi de xibian shi chufang.
- C** 我弟弟的卧室在厨房西边。
Wo didi de woshi zai chufang xibian.
- T** La camera da letto di mio fratello minore si trova a ovest della cucina.
- 296.** **E** 外边厨房的是阳台。
Waibian chufang de shi yangtai.
- C** 厨房的外边是阳台。
Chufang de waibian shi yangtai.
- T** Il balcone è fuori dalla cucina.
- 297.** **E** 前边的客厅有厨房。
Qianbian de keting you chufang.

- C 客厅前边有厨房。
Keting qianbian you chufang.
T Di fronte al salotto c'è la cucina.
298. E 它前边在商店。
Ta qianbian zai shangdian.
C 它在商店前边。
Ta zai shangdian qianbian.
T Si trova davanti al negozio.
299. E 旁边我房有公园。
Pangbian wo fang you gongyuan.
C 我房子旁边有一个公园。
Wo fangzi pangbian you yi ge gongyuan.
T Di fianco al mio appartamento c'è un parco.
300. E 后边我房子是林娜的家。
Houbian wo fangzi shi Linna de jia.
C 我家的后边是琳娜的家。
Wo jia de houbian shi Linna de jia.
T Dietro a casa mia c'è la casa di Linna.
301. E 北边的房子有银行，南边有邮局。
Beibian de fangzi you yinhang, nanbian you youju.
C 房子的北边有一家银行，南边有一个邮局。
Fangzi de beibian you yi jia yinhang, nanbian you yi ge youju.
T A nord della casa c'è una banca, a sud un ufficio postale.
302. E 下楼我们有主要的门。
Xia lou women you zhuyao de men.
C 楼下是我们的正门。
Lou xia shi women de zhengmen.
T Al piano di sotto c'è l'entrata principale.
303. E 外边房子是一个小花园。
Waibian fangzi shi yi ge xiao huayuan.
C 房子外边是一个小花园。
Fangzi waibian shi yi ge xiao huayuan.
T Fuori dalla casa c'è un piccolo giardino.
304. E 我租的房子在右边的银行。
Wo zu de fangzi zai youbian de yinhang.
C 我租的房子在银行右边。
Wo zu de fangzi zai yinhang youbian.
T La casa che ho preso in affitto si trova a destra della banca.
305. E 外边的卧室是阳台。
Waibian de woshi shi taiyang.

- C 卧室的外面是阳台。
Woshi de waibian shi yangtai.
- T Il balcone è fuori dalla camera da letto.
306. E 公园前是车站，左边车站是我房子。
Gongyuan shi chezhan, zuobian chezhan shi wo fangzi.
- C 公园前面是车站，车站左边是我家。
Gongyuan qianmian shi chezhan, chezhan zuobian shi wo jia.
- T Davanti al parco c'è la stazione, a sinistra c'è casa mia.
307. E 上楼是一个大卫生间。
Shang lou shi yi ge da weishengjian.
- C 楼上有一个大卫生间。
Lou shang you yi ge da weishengjian.
- T Al piano di sopra c'è un grande bagno.
- 4.3 308. E 我们不来得太晚了。
Women bu lai de tai wan le.
- C 我们来得不太晚。
Women lai de bu tai wan.
- T Non siamo arrivati troppo tardi.
309. E 在客厅我们都一起常常看电影，听音乐，看书。
Zai keting women dou yiqi Changchang kan dianying, ting yinyue, kan shu.
- C 在客厅我们常常一起看电影、听音乐、看书。
Zai keting women changchang yiqi kan dianying, ting yinyue, kan shu.
- T In salotto spesso guardiamo film, ascoltiamo la musica e leggiamo.
310. E 我在这饭馆常常吃饭。
Wo zai zhe fanguan changchang chifan.
- C 我常常在这家饭馆吃饭。
Wo changchang zai zhe jia fanguan chifan.
- T Mangio spesso in questo ristorante.
- 4.4.1 311. E 现在我住在一个房子在北京。
Xianzai wo zhuzai yi ge fangzi zai Beijing.
- C 现在我住在北京的一个房子里。
Xianzai wo zhuzai Beijing de yi ge fangzi.
- T Attualmente vivo in un appartamento a Pechino.
312. E 后边是大花园，每天有在小孩儿玩了。
Houbian shi da huayuan, meitian you zai xiao hair wan le.
- C 后边是大花园，每天都有小孩儿在玩儿。
Houbian shi da huayuan, meitian dou you xiao hair zai wanr.
- T Dietro c'è un grande parco, ogni giorno i bambini ci giocano.
313. E 进门房子有一个大客厅。
Jin men fangzi you yi ge da keting.

- C 屋子进门有一个大客厅。
Wuzi jin men you yi ge da keting.
- T Varcata la soglia della stanza c'è un grande salotto.
314. E 我太想回中国听别的音乐会，既熟悉的音乐又新奇的。
Wo tai xiang hui Zhongguo ting biede yinyuehui, ji shuxi de yinyue you xinqi de.
- C 我真想再回中国听别的音乐会，听既熟悉又新奇的音乐。
Wo zhen xiang zai hui Zhongguo ting biede yinyuhui, ting ji shuxi you xinqi de yinyue.
- T Vorrei davvero tornare in Cina ad ascoltare un altro concerto, ad ascoltare una musica così familiare ma al tempo stesso così esotica.
315. E 大家去了看一个中美术馆在北京。
Dajia qule kan yi ge Zhong meishuguan zai Beijing.
- C 大家在北京去看了一个美术馆。
Dajia qu kanle yi ge zai Beijing de meishuguan.
- T Siamo tutti andare a vedere una galleria d'arte di Pechino.
316. E 我要写我的第一旅行在中国。
Wo yao xie wo de di-yi lüxing zai Zhongguo.
- C 我要写我在中国的第一次旅行。
Wo yao xie wo zai Zhongguo de di-yi ci lüxing.
- T Voglio scrivere del mio primo viaggio in Cina.
317. E 它好像龙条。
Ta haoxiang long tiao.
- C 它好像一条龙。
Ta haoxiang yi tiao long.
- T Sembra un drago.
318. E 我也想去美国买很多东西这里没有的。
Wo ye xiang qu Meiguo mai hen duo de dongxi zheli meiyou de.
- C 我也想去美国买很多这里没有的东西。
Wo ye xiang qu Meiguo mai hen duo zheli meiyou de dongxi.
- T Vorrei anche andare negli Stati Uniti a comprare molte cose che qui non si trovano.
319. E 站地铁离我的大学不远。
Zhan ditie li wo de daxue bu yuan.
- C 地铁站离我的大学不远。
Ditie zhan li wo de daxue bu yuan.
- T La fermata della metro non è lontana dalla mia università.
320. E 我应该说您我的旅行在上海。
Wo yinggai shuo nin wo de lüxing zai Shanghai.
- C 我应该告诉您我在上海的旅行。
Wo yinggai gaosu nin wo zai Shanghai de lüxing.

- T** Dovrei raccontarle del mio viaggio a Shanghai.
- 321. E** 我买了我妈妈一件旗袍，我买了我爸爸一件衬衫红的。
Wo maile wo mama yi jian qipao, wo maile wo baba yi jian chenshan hong de.
- C** 我给我妈妈买了一件旗袍，我给我爸爸买了一件红衬衫。
Wo gei wo mama maile yi jian qipao, wo gei wo baba maile yi jian hong chenshan.
- T** Ho comprato a mia mamma un *qipao*, a mio papà una camicia rossa.
- 322. E** 意大利的吃比英国的很好。
Yidali de chi bi yingguo de hen hao.
- C** 意大利吃的东西比英国的好吃。
Yidali chi de dongxi bi Yingguo de haochi.
- T** Il cibo italiano è più buono di quello inglese.
- 323. E** 意大利的吃比英国的好。
Yidali de chi bi Yingguo de hao.
- C** 意大利吃的比英国的好。
Yidali chi de bi Yingguo de hao.
- T** Il cibo italiano è migliore di quello inglese.
- 4.4.2 324. E** 我再想去一个音乐会。
Wo zai xiang qu yi ge yinyuehui.
- C** 我想再去听一场音乐会。
Wo xiang zai qu ting yi chang yinyuehui.
- T** Voglio tornare ad ascoltare un concerto.
- 325. E** 所以我的卧室跟爸爸和妈妈的大一样。
Suoyi wo de woshi gen baba he mamma de da yiyang.
- C** 所以我的卧室跟爸爸和妈妈的一样大。
Suoyi wo de woshi gen baba he mamma de yiyang da.
- T** Dunque camera mia è grande come quella di mio papà e mia mamma.
- 326. E** 我家的房子比那的房子得多小。
Wo jia de fangzi bi na de fangzi de duo xiao.
- C** 我家的房子比那个房子小得多。
Wo jia de fangzi bi nage fangzi xiao de duo.
- T** La casa della mia famiglia è molto più piccola di quell'appartamento.
- 327. E** 我家的房子有一共 85 方平米。
Wo jia de fangzi you yigong 85 pingfangmi.
- C** 我家的房子一共 85 平方米。
Wo jia de fangzi yigong you 85 pingfangmi.
- T** L'appartamento della mia famiglia è di 85 metri quadrati.
- 328. E** 在北京我们听了已经。
Zai Beijing women ting le yijing.

- C 在北京我们已经听了。
Zai Beijing women yijing ting le.
- T La abbiamo già ascoltata a Pechino.
329. E 因为在那里我跟我朋友一起可以玩儿。
Yinwei za inali wo gen wo pengyou yiqi keyi wanr.
- C 因为在那里我跟我朋友可以一起玩儿。
Yinwei zai nali wo gen wo pengyou keyi yiqi wanr.
- T Perché là posso divertirmi insieme ai miei amici.
330. E 虽然中国民乐跟西方音乐很不一样，但是很一样美。
Suiran Zhongguo minyue gen xifang yinyue hen bu yiyang, danshi hen yiyang mei.
- C 虽然中国民乐跟西方音乐很不一样，但是一样也很美。
Suiran Zhongguo minyue gen xifang yinyue hen bu yiyang, danshi yiyang ye hen mei.
- T Sebbene la musica popolare cinese sia molto diversa dalla musica occidentale, sono ugualmente belle.
331. E 我今年夏天跟我的男朋友打算去 FORMENTERA。
Wo jintian xiatian gen wo de nanpengyou dasuan qu Formentera.
- C 我打算今年夏天跟我的男朋友一起去福门特拉岛。
Wo dasuan jinnian xiatian gen wo de nanpengyou yiqi qu Fumentela dao.
- T Ho in programma di andare a Formentera con il mio ragazzo questa estate.
332. E 我的房子有一共一百二十平方米，不是真大。
Wo de fangzi you yigong yibai ershi pingfangmi, bu shi zhen da.
- C 我的房子一共有一百二十平方米，不太大。
Wo de fangzi yigong you yibai ershi pingfangmi, bu tai da.
- T Casa mia ha in totale 120 metri quadrati, non è molto grande.
333. E 大家都跟我们一起想拍自拍。
Dajia dou gen women yiqi xiang pai zipai.
- C 我们大家都想拍自拍。
Women dajia dou xiang pai zipai.
- T Tutti noi vogliamo farci dei selfie.
334. E 虽然我想也去上海，所以我没可以去。
Suiran wo xiang ye qu Shanghai, suoyi wo mei keyi qu.
- C 虽然我也想去上海，但是我不能去。
Suiran wo ye keyi qu Shanghai, danshi wo bu neng qu.
- T Sebbene voglia andare anche io a Shanghai, non posso però andarci.
335. E 我们得吃很好。
Women dei chi hen hao.
- C 我们吃得很好。
Women chi de hen hao.
- T Abbiamo mangiato molto bene.

336. E 我的房子有一共二百四十平方。
Wo de fangzi you yigong erbai sishi pingfangmi.
C 我的房子一共有二百四十平方米。
Wo de fangzi yigong you erbai sishi pingfangmi.
T Casa mia è di 240 metri quadrati in totale.
337. E 我今年夏天再打算去美国。
Wo jinnian xiatian zai dasuan qu Meiguo.
C 我今年夏天打算再去一次美国。
Wo jinnian xiatian dasuan zai qu yi ci Meiguo.
T Ho in programma di ritornare negli Stati uniti questa estate.
338. E 我们坐飞机去的，但是在香港得换飞机，所以飞一共十五个小时。
Women zuo feiji qu de, danshi zai Xianggang dei huan feiji, suoyi fei yigong shiwuge xiaoshi.
C 我们坐飞机去的，但是在香港得转机，所以一共飞了十五个小时。
Women zuo feiji qu de, danshi zai Xianggang dei zhuan ji, suoyi yigong feile shiwuge xiaoshi.
T Siamo andati in aereo, ma abbiamo dovuto fare un trasferimento a Hong Kong, quindi abbiamo volato in totale per 15 ore.
339. E 我们租的房子有一共五九平方米。
Women zu de fangzi you yigong wu jiu pingfangmi.
C 我们租的房子一共有五十九平方米。
Women zu de fangzi yigong you wushijiu pingfangmi.
T La casa che abbiamo in affitto ha in totale 59 metri quadrati.
340. E 晚上先我们再吃饭在我们看一部电影。
Wanshang xian women zai chifan zai women kan yi bu diaying.
C 晚上我们先吃饭再看一部电影。
Wanshang women xian chifan zai kan yi bu diaying.
T Di sera prima mangiamo e poi guardiamo un film.
341. E 在北京的时候咱们也都吃火锅，主要刷羊肉。
Zai Beijing de shihou zanmen dou ye chi huoguo, zhuyao shuayangrou.
C 在北京的时候咱们也都吃火锅，主要吃了刷羊肉。
Zai Beijing de shihou zanmen ye dou chi huoguo, zhuyao chile shuayangrou.
T Quando eravamo a Pechino anche tutti noi abbiamo mangiato l'hot-pot, principalmente di carne di agnello.
342. E 我们去那儿坐航空因为航空比海运很多快，可是非常贵。
Women qu nar zuo hangkong yinwei hangkong bi haiyun hen duo kuai, keshi feichang gui.
C 我们坐飞机去那儿，因为航空比海运快很多。
Women zuo feiji qu nar, yinwei hangkong bi haiyun kuai de duo.
T Andiamo là in aereo, perché è più veloce rispetto al trasporto via mare.

343. E 我觉得中国跟意大利一样漂亮，可是中国比意大利多了大。
Wo jue de Zhongguo gen Yidali yiyang piaoliang, keshi Zhongguo bi Yidali duo le da.
- C 我觉得中国跟意大利一样漂亮，可是中国比意大利大多了。
Wo jue de Zhongguo gen Yidali yiyang piaoliang, keshi Zhongguo bi Yidali da duo le.
- T Penso che la Cina sia bella come l'Italia, ma la Cina è molto più grande.
5. 344. E 我的卧室东边是我妈妈爸爸的卧室。
Wo de woshi dongbian shi wo mama baba de woshi.
- C 我的卧室东边是我爸爸、妈妈的卧室。
Wo de woshi dongbian shi wo baba, mama de woshi.
- T A est della mia camera da letto c'è quella di mio papà e mia mamma.
345. E 妈妈，爸爸的卧室也在二层。
Mama, baba de woshi ye zai er ceng.
- C 爸爸、妈妈的卧室也在二层。
Baba, mama de woshi ye zai er ceng.
- T Anche la camera da letto del papà e della mamma è al secondo piano.
346. E 我家很大，它有五口人，我妈妈，爸爸，弟弟，姐姐和我。
Wo jia hen da, ta you wu kou ren, wo mama, baba, didi, jiejie he wo.
- C 我家很大，有五口人，我爸爸、妈妈、弟弟、姐姐和我。
Wo jia hen da, you wu kou ren, wo baba, mama, didi, jiejie he wo.
- T La mia famiglia è molto grande, ci sono cinque persone, mio papà, mia mamma, mio fratello minore, mia sorella maggiore ed io.
347. E 我跟我妈妈、爸爸、弟弟和我一起去了中国看我的舅舅和我的舅妈。
Wo gen wo mama, baba, didi he wo yiqi qule Zhongguo kan wode jiujiu he wo de jiuma.
- C 我跟我爸爸、妈妈、弟弟一起去中国看了我的舅舅和我的舅妈。
Wo gen wo baba, mama, didi yiqi qu Zhongguo kanle wo de jiujiu he wo de jiuma.
- T Sono andato con mio papà, mia mamma e mio fratello minore in Cina a trovare mio zio e mia zia.
348. E 我先去过 BARCELONA 和我的大学生们，再我回过家看我的妈妈，爸爸和朋友们。
Women xian quguo BARCELONA he wo de daxueshengmen, zai wo hui guo jia kan wo de mama, baba he pengyoumen.
- C 我和我的大学生们先去过巴塞罗那，我又回家看了我的爸爸、妈妈和朋友们。
Wo he wo de daxueshengmen xian quguo Basailuona, wo you hui jia kanle wo de baba, mama he pengyoumen.
- T Con i miei compagni di università siamo andati prima a Barcellona, poi sono tornato ancora a casa a trovare mio papà, mia mamma e i miei amici.
349. E 我跟妈妈，爸爸和小狗一起住。

- Wo gen mama, baba he xiao gou yiqi zhu.*
C 我跟爸爸、妈妈和一只小狗一起住。
Wo gen baba, mama he yi zhi xiao gou yiqi zhu.
T Vivo insieme a mio papà, mia mamma e un cagnolino.
- 350.** **E** 二十五年以前我妈妈和爸爸一起买了。
Ershiwu nian yiqian wo mama he baba yiqi maile.
C 二十五年以前是我爸爸和妈妈一起买的。
Ershiwu nian yiqian shi wo baba he mama yiqi mai de.
T La hanno comprata insieme mio papà e mia mamma 25 anni fa.
- 351.** **E** 二层在四间：一间小卫生间、弟弟的卧室、妈妈和爸爸的卧室和我的。
Er ceng zai si jian: yi jian xiao weishengjian, didi de woshi, mama he baba de woshi he wo de.
C 二层有四个房间：一间小卫生间、弟弟的卧室、爸爸妈妈的卧室，还有我的卧室。
Er ceng you si ge fangjian: yi jian xiao weishengjian, didi de woshi, baba mama de woshi, hai you wo de woshi.
T Al secondo piano ci sono quattro stanze: un piccolo bagno, la camera da letto di mio fratello minore, di mio papà e mia mamma e anche la mia.
- 352.** **E** 我们的卧室不同，我的不太大，妈妈和爸爸的大极了。
Women de woshi bu tong, wo de bu tai da, mama he baba de da ji le.
C 我们的卧室不同，我的不太大，爸爸妈妈的大极了。
Women de woshi bu tong, wo de bu tai da, baba mama de da ji le.
T Le nostre camere da letto non sono uguali, la mia non è molto grande, quella di mio papà e mia mamma è grandissima.
- 353.** **E** 我是跟我妈妈爸爸哥哥一起去。
Wo shi gen wo mama baba gege yiqi qu.
C 我是跟我爸爸、妈妈和哥哥一起去的。
Wo shi gen wo baba mama he gege yiqi qu de.
T Sono andato insieme a mio papà, mia mamma e mio fratello maggiore.
- 354.** **E** 我跟我妈妈爸爸生活。
Wo gen wo mama baba shenghuo.
C 我跟爸爸、妈妈生活。
Wo gen baba mama shenghuo.
T Vivo con mio papà e mia mamma.
- 355.** **E** 左边是我妈妈爸爸的卧室。
Zuobian shi wo mama baba de woshi.
C 左边是我爸爸妈妈的卧室。
Zuobian shi wo baba mama de woshi.
T A sinistra c'è la camera da letto di mio papà e mia mamma.
- 356.** **E** 我上年夏天跟我妈妈，爸爸和我好朋友参观法国了。

- Wo shang nian xiatian gen wo mama, baba he wo hao pengyou canguan Faguo le.*
- C** 我去年夏天跟我爸爸、妈妈和我好朋友参观法国了。
Wo qunian xiatian gen wo baba, mama he wo hao pengyou canguan Faguo le.
- T** L'estate dello scorso anno ho visitato la Francia con mio papà, mia mamma e il mio migliore amico.
- 357. E** 我跟我妈妈、爸爸和男朋友常常打算留学生旅。
Wo gen wo mama, baba he nanpengyou changchang dasuan liuxuesheng lü.
- C** 我和我男朋友和爸爸、妈妈常常打算去旅游。
Wo he wo nanpengyou he baba, mama changchang dasuan qu lüyou.
- T** Io e il mio ragazzo, mio papà e mia mamma abbiamo spesso in programma di andare in viaggio.
- 358. E** 我妈妈爸爸的卧室旁边是一个大卫生间。
Wo mama baba de woshi pangbian shi yi ge da weishengjian.
- C** 我爸爸妈妈的卧室旁边是一个大卫生间。
Wo baba mama de woshi pangbian shi yi ge da weishengjian.
- T** Di fianco alla camera da letto di mio papà e mia mamma c'è un grande bagno.
- 359. E** 我跟我妈妈、爸爸和我妹妹一起住米兰的郊区。
Wo gen wo mama, baba he wo meimei yiqi zhu Milan de xiaoqu.
- C** 我跟爸爸、妈妈和我妹妹一起住米兰的郊区。
Wo gen baba, mama he wo meimei yiqi zhu Milan de xiaoqu.
- T** Vivo in periferia di Milano con mio papà, mia mamma e mia sorella minore.
- 360. E** 去年十月我和我妈妈爸爸去北京。
Qunian shi yue wo he wo mama baba qu Beijing.
- C** 去年十月我和我爸爸、妈妈去过北京。
Qunian shi yue wo he wo baba, mama quguo Beijing.
- T** Sono andato a Pechino con mio papà e mia mamma nell'ottobre dell'anno scorso.
- 361. E** 我妈妈和爸爸的卧室在卫生间北边。
Wo mama he baba de woshi zai weishengjian beibian.
- C** 我爸爸和妈妈卧室在卫生间北边。
Wo baba he mama woshi zai weishengjian beibian.
- T** La camera da letto di mio papà e mia mamma è a nord del bagno.
- 362. E** 回了家的时候，我们跟小雨妈妈和爸爸都吃饭了。
Huile jia de shihou, women gen Xiaoyu mama he baba dou chifan le.
- C** 回到家的时候，我们跟小雨的爸爸、妈妈一起吃饭了。
Hui dao jia de shihou, women gen Xiaoyu de baba mama yiqi chifan le.
- T** Tornati a casa, abbiamo mangiato con il papà e la mamma di Xiaoyu.
- 363. E** 我买了两件衬衫送给我妈妈爸爸。
Wo maile liang jian chenshan song gei wo mama baba.
- C** 我买了两件衬衫送给我爸爸妈妈。

- Wo maile liang jian chenshan song gei baba mama.*
T Ho comprato due camice da regalare a mio papà e mia mamma.
- 364.** **E** 我的卧室，我哥哥的卧室，我妈妈和爸爸的卧室。
Wo de woshi, wo gege de woshi, wo mama he baba de woshi.
C 我的卧室、我哥哥的卧室、我爸爸和妈妈的卧室。
Wo de woshi, wo gege de woshi, wo baba he mama de woshi.
T Camera mia, camera di mio fratello maggiore e la camera di mio papà e mia mamma.
- 365.** **E** 去年我跟我妈妈，我爸爸去上海了。
Qunian wo gen wo mama, wo baba qu Shanghai le.
C 去年我跟我爸爸妈妈去上海了。
Qunian wo gen wo baba mama qu Shanghai le.
T L'anno scorso sono andato in Cina con mio papà e mia mamma.
- 366.** **E** 我的房子很大因为我家有四口人，妈妈、爸爸、哥哥和我。
Wo de fangzi hen da yinwei wo jia you si kou ren, mama, baba, gege he wo.
C 因为我家有四口人，爸爸、妈妈、哥哥和我，所以我的房子很大。
Yinwei wo jia you si kou ren, baba, mama, gege he wo, suoyi wo de fangzi hen da.
T Casa mia è grande perché la mia famiglia è composta da quattro persone, il papà, la mamma, mio fratello maggiore e io.
- 367.** **E** 我，我妈妈，我爸爸都很喜欢去旅行，所以我们每年都去不同城市旅行。
Wo, wo mama, wo baba dou hen xihuan qu lüxing, suoyi women meinian dou qu bu tong chengshi lüxing.
C 我和爸爸妈妈都很喜欢去旅行，所以我们每年都去不同城市旅行。
Wo he baba mama dou hen xihuan qu lüxing, suoyi women meinian dou qu bu tong chengshi lüxing.
T A mio papà e mia mamma piace molto viaggiare, quindi ogni anno visitiamo città diverse.
- 368.** **E** 我跟我妈妈，爸爸和弟弟一起住。
Wo gen wo mama, baba he didi yiqi zhu.
C 我跟我爸爸、妈妈和弟弟一起住。
Wo gen wo baba, mama he didi yiqi zhu.
T Vivo insieme a mio papà, mia mamma e mio fratello minore.
- 369.** **E** 每年春天我和我妈妈，爸爸一起去海边。
Meinian chuntian wo he wo mama, baba yiqi qu haibian.
C 每年春天我和我爸爸、妈妈一起去海边。
Meinian chuntian wo he wo baba, mama yiqi qu haibian.
T Nella primavera di ogni anno vado al mare con il papà e la mamma.
- 370.** **E** 我的卧室右边有我妈妈、爸爸的卧室。
Wo de woshi youbian you wo mama, baba de woshi.
C 我的卧室右边有我爸爸、妈妈的卧室。

Wo de woshi youbian you wo baba, mama de woshi.

T A destra di camera mia c'è quella di mio papà e di mia mamma.

Terzo anno (LT3) – 257 errori totali

- 1** **371.** **E** 不但房子很大，而且有一个大太阳。
Bu dan fangzi hen da, erqie you yi ge da taiyang.
C 房子不但很大，而且有一个大太阳。
Fangzi bu dan hen da, erqie you yi ge da taiyang.
T La casa non solo è molto grande, ma ha anche un grande balcone.
- 372.** **E** 每天都我跟我弟弟一起去公园跑步。
Meitian dou wo gen wo didi qu gongyuan paobu.
C 我每天都跟我弟弟一起去公园跑步。
Wo meitian dou gen wo didi yiqi qu gongyuan paobu.
T Ogni giorno vado al parco a correre con mio fratello minore.
- 373.** **E** 不但我去公园跑步，而且我做操。
Bu dan wo qu gongyuan paobu, erqie wo zuocao.
C 我不但去公园跑步，而且做操。
Wo bu dan qu gongyuan paobu, erqie zuocao.
T Non vado al parco solo a correre, ma anche a fare esercizio.
- 374.** **E** 也太极剑很好，可是我觉得太极剑比扭秧歌非常难。
Ye taijijian hen hao, keshi wo juede taijijian bi niu yangge feichang nan.
C 太极剑也很好，可是我觉得太极剑比扭秧歌更难。
Taijijian ye hen hao, keshi wo juede taijijian bi niu yangge geng nan.
T La danza con la spada è anche molto bella, ma penso sia più difficile della danza Yangge.
- 375.** **E** 常常我去图书馆看小说。
Changchang wo qu tushuguan kan xiaoshuo.
C 我常常去图书馆看小说。
Wo changchang qu tushuguan kan xiaoshuo.
T Vado spesso in biblioteca a leggere romanzi.
- 376.** **E** 常常我跟我妈妈去戏院。
Changchang wo gen wo mama qu xiyuan.
C 我常常跟妈妈去戏院。
Wo changchang gen mama qu xiyuan.
T Vado spesso a teatro con la mamma.
- 377.** **E** 每天都我半起床。
Meitian dou wo ban qichuang.
C 我每天都[X点]半起床。
Wo meitian dou [X dian] ban qichuang.
T Mi sveglio ogni giorno alle [X] e mezza.

378. E 不但我非常喜欢音乐会，而且我一遍学习一遍听音乐。
Bu dan wo feichang xihuan yinyuehui, erqie wo yibian xuexi yibian ting yinyue.
- C 我非常喜欢听音乐会，而且我常常一边学习一边听音乐。
Wo feichang xihuan ting yinyuehui, erqie wo changchang yibian xuexi yibian ting yinyue.
- T Mi piace tantissimo ascoltare i concerti, spesso mentre studio ascolto la musica.
379. E 我觉得跳舞不太难，也老人可以跳舞。
Wo juede tiaowu bu tai nan, ye laoren keyi tiaowu.
- C 我觉得跳舞不太难，老人家也可以跳舞。
Wo juede tiaowu bu tai nan, laorenjia ye keyi tiaowu.
- T Penso che danzare non sia molto difficile, anche gli anziani possono farlo.
380. E 也旅行是我的大兴趣。
Ye lüxing shi wo de da xingqu.
- C 旅行也是我非常感兴趣的事。
Lüxing ye shi wo feichang ganxingqu de shi.
- T Mi interessa anche molto viaggiare.
381. E 我也画的很好。
Wo ye hua de hen hao.
- C 我画得也很好。
Wo hua de ye hen hao.
- T Dipingo anche molto bene.
382. E 我喜欢挂着墙上我剑，因为我想它们很好看。
Wo xihuan guazhe qiang shang wo jian, yinwei wo xiang tamen hen haokan.
- C 因为我想剑很好看，我喜欢把它们挂在墙上。
Yinwei wo xiang jian hen haokan, wo xihuan ba tamen gua zai qiang shang.
- T Mi piace attaccare le spade sul muro perché penso siano molto belle.
383. E 但是我可以当然说中国老人比都中国和意大利年轻非常喜欢活动。
Danshi wo keyi dangran shuo Zhongguo laoren bi dou Zhongguo he Yidali nianqing feichang xihuan huodong.
- C 但是我当然可以说中国老人比中国和意大利两国的年轻人更喜欢运动。
Danshi wo dangran keyi shuo Zhongguo laoren bi Zhongguo he Yidali liang guo de nianqingren geng xihuan yundong.
- T Però posso certamente dire che agli anziani cinesi piace fare sport più che ai giovani cinesi e italiani.
384. E 不但秧歌的动作很简单，而且中国的老人出了很多汗。
Bu dan yangge de dongzuo hen jiandan, erqie Zhongguo de laoren chule hen duo han.
- C 秧歌不但动作很简单，而且也让中国老人出了很多汗。
Yangge bu dan dongzuo hen jiandan, erqie ye rang Zhongguo laoren chule hen duo han.

- T** Non solo i movimenti della danza Yangge sono molto semplici, ma fa anche sudare molto gli anziani cinesi.
- 385. E** 我也墙上挂我跟朋友的照片。
Wo ye qianshang gua wo gen pengyou de zhaopian.
- C** 墙上我也挂了我和朋友的照片。
Qiang shang wo ye guale wo he pengyou de zhaopian.
- T** Sul muro ho anche attaccato le foto mie e degli amici.
- 386. E** 我的房间从 66 公共汽车车站不远, 也地铁站不。
Wo de fangjian cong 66 gonggongqichezhan bu yuan, ye ditiezhhan bu.
- C** 我的房间从 66 公共汽车车站不远, 从地铁站也不远。
Wo de fangjian cong 66 gonggongqichezhan bu yuan, cong ditiezhhan ye bu yuan.
- T** Camera mia non è molto lontana dall'autobus 66, neanche dalla fermata della metro.
- 387. E** 不但我学习, 而且请我的好朋友们, 我们聊天儿。
Bu dan wo xuexi, erqie qing wo de hao pengyoumen, women liaotianr.
- C** 我不但自己学习, 而且请我的好朋友们一起学习。
Wo bu dan ziji xuexi, erqie qing wo de hao pengyoumen yiqi xuexi.
- T** Non studio unicamente da solo, ma invito anche i miei amici a studiare con me.
- 388. E** 也老人真喜欢下棋。
Ye laoren zhen xihuan xiaqi.
- C** 老人也非常喜欢下棋。
Laoren ye feichang xihuan xiaqi.
- T** Agli anziani piace anche molto giocare a scacchi (cinesi).
- 389. E** 不但意大利人真喜欢音乐, 而且他们喜欢一边听音乐, 一边唱和跳舞。
Bu dan Yidaliren xihuan yinyue, erqie tamen xihuan yibian ting yinyue, yibian chang he tiaowu.
- C** 意大利人不但真的非常喜欢音乐, 而且他们喜欢一边听音乐一边唱和跳。
Yidaliren bu dan zhende feichang xihuan yinyue, erqie tamen xihuan yibian ting yinyue yibian chang he tiao.
- T** Agli italiani non solo piace davvero moltissimo la musica, ma piace anche ascoltarla mentre cantano e ballano.
- 390. E** 桌子上右一个电脑, 我用它看电影, 常常我跟我朋友一起看电影。
Zhuozhi shang you yi ge diannaoyi, wo yong ta kan dianying, Changchang gen wo pengyou yiqi kan dianying.
- C** 桌子上右边有一个电脑, 我用它看电影, 我常常跟我朋友一起看电影。
Zhuozhi shang youbian you yi ge diannaoyi, wo yong ta kan dianying, wo changchang gen wo pengyou yiqi kan dianying.
- T** Sul tavolo a destra c'è un computer, lo uso per guardare i film, spesso li guardo con i miei amici.

391. E 马上他们互相爱上。
Mashang tamen huxiang ai shang.
C 他们立刻相爱了。
Tamen like xiang'ai le.
T Si sono innamorati all'istante.
392. E 我的书房里我们喝水、红茶喝咖啡。
Wo de shufang li women he shui, hong cha he kafei.
C 我们在我的书房里喝水、红茶和咖啡。
Women zai wo de shufang li he shui, hong cha he kafei.
T Beviamo acqua, tè e caffè nello studio.
393. E 声调也很难，常常我说错。
Shengdiao ye hen nan, changchang wo shuocuo.
C 声调也很难，我常常说错。
Shengdiao ye hen nan, wo changchang shuocuo.
T Anche i toni sono difficili, spesso li sbaglio.
394. E 我写汉字很多，看课又多遍了，还常常我的中国朋友帮助我的发音。
Wo xie hanzi hen duo, kan ke you duo bian le, hai changchang wo de Zhongguo pengyou bangzhu wo de fayin.
C 我写很多汉字，又看了很多遍课。我的中国朋友还常常帮助我练习发音。
Wo xie hen duo hanzi, you kanle hen duo bian ke. Wo de Zhongguo pengyou hai changchang bangzhu wo lianxi fayin.
T Scrivo molti caratteri, e seguo spesso lezioni. I miei amici cinesi mi aiutano anche spesso a esercitarmi con la pronuncia.
395. E 不但我又很多兴趣，而且有一些爱好。
Bu dan wo you hen duo xingqu, erqie you yixie aihao.
C 我不但有很多兴趣，而且有一些爱好。
Wo bu dan you hen duo xingqu, erqie you yixie aihao.
T Non solo ho molti interessi, ma anche qualche hobby.
396. E 我常常跟我的好朋友一起去美术馆看我们最喜欢的画家的画儿，也我休闲的时候画。
Wo changchang gen wo de haopengyou yiqi qu meishuguan kan women zui xihuan de huajia de huar, ye wo xiuxian de shihou hua.
C 我常常跟我的好朋友一起去美术馆看我们最喜欢的画家的画儿，我在休闲的时候也画画儿。
Wo changchang gen wo de hao pengyou yiqi qu meishuguan kan women zui xihuan de huajia de huar, wo zai xiuxian de shihou ye hua huar.
T Spesso vado alla galleria d'arte con il mio miglior amico a vedere il nostro pittore preferito, dipingo anche nel mio tempo libero.
397. E 从我小的时候有它，也我每天都骑我的马骑一个小时。
Cong wo xiao de shihou you ta, ye wo meitian dou qi wo de ma qi yi ge xiaoshi.

- C 我从小的时候就有它了，我也每天都骑一个小时马。
Wo cong xiao de shihou jiu you ta le, wo ye meitian dou qi yi ge xiaoshi ma.
- T Lo ho da quando sono piccolo, ogni giorno vado a cavallo per un'ora.
398. E 从我小的时候有它，也我每天都骑我的马骑一个小时。
Cong wo xiao de shihou you ta, ye wo meitian dou qi wo de ma qi yi ge xiaoshi.
- C 我从小的时候就有它了，我也每天都骑一个小时马。
Wo cong xiao de shihou jiu you ta le, wo ye meitian dou qi yi ge xiaoshi ma.
- T Lo ho da quando sono piccolo, ogni giorno vado a cavallo per un'ora.
399. E 我休闲的时候我也非常喜去公园活动，先跑步然后我做操。
Wo xiuxian de shihou wo ye feichang xihuan qu gongyuan huodong, xian paobu ranhou wo zuo cao.
- C 我休闲的时候也非常喜欢去公园活动，我先跑步然后做操。
Wo xiuxian de shihou ye feichang xihuan qu gongyuan huodong, wo xian paobu ranhou zuo cao.
- T Quando ho tempo libero mi piace anche moltissimo andare al parco a fare attività, prima corro e poi faccio esercizi.
400. E 从我十岁起开始喜欢中国文化。
Cong wo shi sui qi kaishi xihuan Zhongguo wenhua.
- C 我从十岁起开始喜欢中国文化。
Wo cong shi sui qi kaishi xihuan Zhongguo wenhua.
- T Mi è iniziata a piacere la cultura cinese all'età di dieci anni.
401. E 如果你旅游，不但你发现很多事儿，而且你开始认识一个新你。
Ruguo ni lüyou, bu dan ni faxian hen duo shir, erqie ni kaishi renshi yi ge xin ni.
- C 如果旅游你不但发现很多事，而且你可以让你开始了解一个新的自己。
Ruguo lüyou ni bu dan faxian hen duo shi, erqie ni keyi rang ni kaishi liaojie yi ge xin de ziji.
- T Se viaggi non solo scoprirai molte cose, ma potrai anche iniziare a conoscere una nuova versione di te stesso.
402. E 每天早上都我带着我的狗散步。
Mei zaoshang dou wo daizhe wo de gou sanbu.
- C 每天早上我都带着我的狗散步。
Meitian zaoshang wo dou daizhe wo de gou sanbu.
- T Ogni mattina porto il mio cane a passeggio.
403. E 常常我的猫坐在桌子上，它很喜欢在那儿休息休息。
Changchang wo de mao zuo zai zhuozi shang, ta hen xihuan zai nar xiuxi xiuxi.
- C 我的猫常常坐在桌子上，它很喜欢在那儿休息休息。
Wo de mao changchang zuo zai zhuozi shang, ta hen xihuan zai nar xiuxi xiuxi.
- T Il mio gatto si siede spesso sul tavolo, gli piace molto riposare lì.

404. E 不但我真喜欢读书，而且我对中国文化有兴趣。
Bu dan wo zhen xihuan dushu, erqie wo dui Zhongguo wenhua you xingqu.
 C 我不但真的喜欢读书，而且对中国文化很感兴趣。
Wo bu dan zhende xihuan dushu, erqie dui Zhongguo wenhua hen ganxingqu.
 T Non solo mi piace davvero leggere, ma sono anche molto interessato alla cultura cinese.
405. E 每天都我去体育场锻炼身体。
Meitian dou wo qu tiyuchang duanlian shenti.
 C 我每天都去体育场锻炼身体。
Wo meitian dou qu tiyuchang duanlian shenti.
 T Ogni giorno vado all'impianto sportivo ad allenarmi.
406. E 还小伙子和大姐姐可以跳。
Hai xiaohuozhi he dajiejie keyi tiao.
 C 小伙子和大姐姐也可以跳。
Xiaohuozhi he da jiejie ye keyi tiao.
 T Anche i ragazzi e le ragazze possono ballare.
407. E 不但旅行高高兴兴地放假，而且可以给我们的生活意思。
Bu dan lüxing gaogaoxingxing de fangjia, erqie keyi gei women de shenghuo yisi.
 C 旅行不仅让我们很高兴，而且可以让我们的生活很有意思。
Lüxing bu jin rang women hen gaoxing, erqie keyi rang women de shenghuo hen youyisi.
 T Viaggiare non solo ci rende felici, ma può anche rendere interessante la nostra vita.
408. E 正在它们也开花儿，都叶很绿。
Zhengzai tamen ye kai huar, dou ye hen lü.
 C 它们正在开花儿，叶子都是绿的。
Tamen zhengzai kai huar, yezi dou shi lü de.
 T Stanno sbocciando, tutte le foglie sono verdi.
409. E 正在它们也开花儿，都叶很绿。
Zhengzai tamen ye kai huar, dou ye hen lü.
 C 它们正在开花儿，叶子都是绿的。
Tamen zhengzai kai huar, yezi dou shi lü de.
 T Stanno sbocciando, tutte le foglie sono verdi.
410. E 常常我跟我朋友们一起去那儿学习汉语和英语。
Changchang wo gen wo pengyou yiqi qu nar xuexi Hanyu he Yingyu.
 C 我常常跟朋友们一起去那儿学习汉语和英语。
Wo changchang gen pengyoumen yiqi qu nar xuexi Hanyu he Yingyu.
 T Spesso vado là con gli amici a studiare cinese e inglese.
411. E 每天都我真喜欢看外语的小说。
Meitian dou wo zhen xihuan kan waiyu de xiaoshuo.

- C 我每天都喜欢看外语小说。
Wo meitian dou xihuan kan waiyu xiaoshuo.
- T Mi piace leggere i romanzi in lingua straniera tutti i giorni.
412. E 常常我很喜欢游泳也打篮球。
Changchang wo hen xihuan youyong ye da lanqiu.
- C 我喜欢常常游泳，也喜欢打篮球。
Wo xihuan changchang youyong, ye xihuan da lanqiu.
- T Mi piace nuotare di frequente e anche giocare a pallacanestro.
413. E 不但我爱花儿，而且我会长花儿。
Bu dan wo ai huar, erqie wo hui zhang huar.
- C 我不但爱花儿，而且会养花儿。
Wo bu dan ai huar, erqie hui yang huar.
- T Non solo mi piacciono i fiori, ma so anche prendermene cura.
414. E 常常他在书房里工作。
Changchang ta zai shufang li gongzuo.
- C 他常常在书房里工作。
Ta changchang zai shufang li gongzuo.
- T Spesso lavora nello studio.
415. E 但是也意大利年级去中国学习汉语。
Danshi ye Yidali nianji qu Zhongguo xuexi Hanyu.
- C 但是意大利年轻人也去中国学习汉语。
Danshi Yidali nianqingren ye qu Zhongguo xuexi Hanyu.
- T Ma anche i giovani italiani vanno in Cina a studiare cinese.
- 2.1 416. E 上课完的时候，我喜欢去咖啡馆。
Shang ke wan de shihou, wo xihuan qu kafeiguan.
- C 上完课的时候，我喜欢去咖啡馆。
Shang wan ke de shihou, wo xihuan qu kafeiguan.
- T Finita la lezione mi piace andare al caffè.
417. E 我每个月去游泳五次。
Wo mei ge yue qu youyong wu ci.
- C 我每个月去游五次泳。
Wo mei ge yue qu you wu ci yong.
- T Ogni mese vado a nuotare cinque volte.
418. E 琳娜爸爸扭秧歌非常好。
Linna baba niu yangge feichang hao.
- C 琳娜爸爸扭秧歌扭得非常好。
Linna baba niu yangge niu de feichang hao.
- T Il papà di Linna balla benissimo la danza Yangge.
419. E 所以我教书他们得好。
Suoyi wo jiao shu tamen de hao.

- C 所以我教他们教得很好。
Suoyi wo jiao tamen jiao de hen hao.
- T Quindi gli insegno molto bene.
420. E 虽然每天我浇我盆景得好，但是盆景不养得很高。
Suiran meitian wo jiao wo pengjing de hao, danshi pengjing bu yang de hen gao.
- C 虽然每天我浇盆景浇得很及时，但是盆景养得不是很高。
Suiran meitian wo jiao pengjing jiao de hen jishi, danshi pengjing yang de bu shi hen gao.
- T Sebbene ogni giorno dia prontamente l'acqua al mio bonsai, non cresce molto.
421. E 晚饭的时候我聊天儿一点儿跟我爸爸。
Wanfan de shihou wo liaotianr yidianr gen wo baba.
- C 晚饭的时候我跟我爸爸聊了一会儿天。
Wanfan de shihou wo gen wo baba liaole yihuir tian.
- T A cena chiacchiero un po' con mio papà.
422. E 我用手写汉字了一年。
Wo yong shou xie Hanzi le yi nian.
- C 我用手写汉字写了一年。
Wo yong shou xie Hanzi xiele yi nian.
- T Ho scritto a mano i caratteri per un anno.
423. E 书架西边是我朋友送我给的礼物，真可爱。
Shujia xibian shi wo pengyou song wo gei de liwu, zhen ke'ai.
- C 书架西边是我的朋友送给我的礼物，非常可爱。
Shujia xibian shi wo de pengyou song gei wo de liwu, feichang ke'ai.
- T A est della libreria c'è il regalo che mi ha fatto il mio amico, è carinissimo.
424. E 意大利人很喜欢看电视，他们看电视很多时间。
Yidaliren hen xihuan kan dianshi, tamen kan dianshi hen duo shijian.
- C 意大利人很喜欢看电视，他们经常看电视。
Yidaliren hen xihuan kan dianshi, tamen jingchang kan dianshi.
- T Agli italiani piace molto guardare la televisione, la guardano spesso.
425. E 我写汉字很多，看课又多遍了，还常常我的中国朋友帮助我的发音。
Wo xie Hanzi hen duo, kan ke you duo bian le, hai changchang wo de Zhongguo pengyou bangzhu wo de fayin.
- C 我写很多汉字，又看了很多遍课。我的中国朋友还常常帮助我练习发音。
Wo xie hen duo Hanzi, you kanle hen duo bian ke. Wo de Zhongguo pengyou hai changchang bangzhu wo lianxi fayin.
- T Scrivo molti caratteri, e seguo spesso lezione. Il mio amico cinese mi aiuta spesso a correggere la mia pronuncia.
426. E 开车一个小时。
Kaiche yi ge xiaoshi.

- C 开一个小时车。
Kai yi ge xiaoshi che.
- T Guido per un'ora.
427. E 我每天都早上起床得早。
Wo meitian dou zaoshang qichuang de zao.
- C 我每天早上都起（床起）得很早。
Wo meitian zaoshang dou qi (chuang qi) de hen zao.
- T Ogni mattina mi sveglio presto.
428. E 我家的书房不太大，但是很安静，所完作业的时候我常常去那儿看书一下。
Wo jia de shufang bu tai da, danshi hen anjing, suo wan zuoye de shihou wo Changchang qu nar kan shu yixia.
- C 我家的书房不太大，但是很安静，所以做完作业的时候我常常去哪儿看看书。
Wo jia de shufang bu tai da, danshi hen anjing, suoyi zuo-wan zuoye de shihou wo changchang qu nar kanshu.
- T Il mio studio non è molto grande, ma è tranquillo, quindi una volta finito di fare i compiti vado spesso là a leggere.
429. E 现在在大学学习了汉语三年了。
Xianzai zai daxue xuexile Hanyu san nian le.
- C 现在我在大学学习了三年汉语了。
Xianzai wo zai daxue xuexile san nian Hanyu le.
- T Ho studiato tre anni cinese all'università.
430. E 他们跟中国人说一起汉语，但是现在他们会说汉语很好。
Tamen gen Zhongguoren shuo yiqi Hanyu, danshi xianzai tamen hui shuo Hanyu hen hao.
- C 他们跟中国人一起说汉语，但是现在他们说汉语说得很好。
Tamen gen Zhongguoren yiqi shuo Hanyu, danshi xianzai tamen shuo Hanyu shuo de hen hao.
- T Parlano cinese con i cinesi, ma adesso lo parlano molto bene.
431. E 我跟一些同学们常常爱去我的朋友家学习，也聊天一下。
Wo gen yixie tongxuemen Changchang ai qu wo de pengyou jia xuexi, ye liaotian yixia.
- C 我喜欢经常跟一些同学去我的朋友家学习和聊天儿。
Wo xihuan jingchang gen yixie tongxue qu wo de pengyou jia xuexi he liaotianr.
- T Mi piace spesso andare con alcuni compagni di classe a casa dei miei amici a studiare e chiacchierare.
432. E 我跟我好朋友到公园去跑步每个星期三。
Wo gen wo hao pengyou dao gongyuan qu paobu meige xingqi san ci.
- C 我跟我好朋友每个星期到公园去跑三次步。
Wo gen wo hao pengyou meige xingqi dao gongyuan qu pao san ci bu.

- T** Ogni settimana vado tre volte al parco con i miei migliori amici a correre.
- 2.2 433.** **E** 每天我听英国音乐, 我的喜欢歌叫 FIX YOU。
Meitian wo ting Yingguo yinyue, wo de xihuan ge jiao Fix you.
- C** 我每天听英国音乐, 我喜欢的歌叫《FIX YOU》。
Wo meitian ting Yingguo yinyue, wo xihuan de ge jiao "Fix you".
- T** Ascolto ogni giorno musica inglese, la canzone che mi piace si chiama "Fix you".
- 434.** **E** 桌子的右边墙上挂着很多画。
Zhuozi de youbian qiang shang guazhe hen duo hua.
- C** 桌子右边的墙上挂着很多画。
Zhuozi youbian de qiang shang guazhe hen duo hua.
- T** Sul muro a destra del tavolo sono appesi molti quadri.
- 435.** **E** 书房中是我的最喜欢桌子。
Shufang zhong shi wo de zui xihuan zhuozi.
- C** 书房中间是我最喜欢的桌子。
Shufang zhongjian shi wo zui xihuan de zhuozi.
- T** Al centro dello studio c'è la mia scrivania preferita.
- 436.** **E** 桌子前边有我的最重东西。
Zhuozi qianbian you wo de zui zhong dongxi.
- C** 桌子前边有我最重要的东西。
Zhuozi qianbian you wo zui zhongyao de dongxi.
- T** Davanti al tavolo ci sono le mie cose più importanti.
- 437.** **E** 不过我的最喜欢事儿我有是我电脑。
Buguo wo de zui xihuan shir wo you shi wo dianna.
- C** 不过我最喜欢的事是我有电脑。
Buguo wo zui xihuan de shi shi wo you dianna.
- T** Ma la cosa che preferisco è il fatto di avere un computer.
- 438.** **E** 我的房间墙是红色的和白色的, 因为它们是我的最爱的颜色。
Wo de fangjian qiang shi hongse de he baise de, yinwei tamen shi wo de zui ai de yanse.
- C** 我房间的墙是红色和白色的, 因为它们是最爱的颜色。
Wo fangjian de qiang shi hongse he baise de, yinewi tamen shi wo zui ai de yanse.
- T** Il muro di camera mia è bianco e rosso, perché sono i miei colori preferiti.
- 439.** **E** 我的房间的桌子很整齐, 虽然上那儿从来有一些我的书。
Wo de fangjian de zhuozi hen zhengqi, suiran shang nar conglai you yixie wo de shu.
- C** 我的房间的桌子很整齐, 那儿上面总有我的一些书。
Wo de fangjian de zhuozi hen zhengqi, nar shangmian zong you de yixie shu.
- T** La scrivania di camera mia è molto ordinata, lì sopra ci sono sempre alcuni miei libri.

440. E 我可以看都城市的区。
Wo keyi kan dou chengshi de qu.
C 我可以看到城市所有的地区。
Wo keyi kandao chengshi suoyou de diqu.
T Posso vedere tutti i quartieri della città.
441. E 挂墙上是我的马照片。
Gua qiang shang shi wo de ma zhaopian.
C 墙上挂着我的马的照片。
Qiang shang guazhe wo de ma de zhaopian.
T Sul muro è appesa la foto del mio cavallo.
442. E 我看一本书叫《红楼梦》，它是一中国本书。
Wo kan yi ben shu jiao "Hong lou meng", ta shi yi Zhongguo ben shu.
C 我看过一本叫《红楼梦》的书，它是一本中国的书。
Wo kanguo yi ben jiao "Hong lou Meng" de shu, ta shi yi ben Zhongguo shu.
T Ho letto un libro chiamato "Il Sogno della Camera Rossa", è un libro cinese.
443. E 我家比我的朋友大。
Wo jia bi wo de pengyou da.
C 我家比我朋友的家大。
Wo jia bi wo pengyou de jia da.
T Casa mia è più grande di quella del mio amico.
444. E 我和我妈妈很喜欢在书房看电视因为我可以看我们的最喜欢电影。
Wo he wo mama hen xihuan zai shufang kan dianshi yinwei wo keyi ikan women de zui xihuan dianying.
C 因为我可以看我们最喜欢的电影，我和我妈妈很喜欢在书房看电视。
Yinwei wo keyi kan women zui xihuan de dianying, wo he wo mama hen xihuan kan dianshi.
T Mi piace guardare la televisione nello studio con la mamma, perché possiamo vedere i nostri film preferiti.
445. E 看电影也是我爱好的之一。
Kan dianying ye shi wo aihao de zhiyi.
C 看电影也是我的爱好之一。
Kan dianying ye shi wo de aihao zhiyi.
T Anche guardare i film è uno dei miei hobby.
446. E 在我的桌子还有放着一些送给我的朋友纪念品和还一件礼物我妈妈送给我。
Zai wo de zhuozi hai you fangzhe yixie song gei wo de pengyou jinianpin he hai yi jian liwu wo mama song gei wo.
C 在我的桌子上放着一些朋友送给我的纪念品和一件妈妈送给我的礼物。
Zai wo de zhuozi shang fangzhe yixie pengyou song gei wo de jinnianpin he yi jian mama song gei wo de liwu.

- T** Sul mio tavolo ci sono alcuni souvenir regalati dai miei amici e un regalo della mamma.
- 447. E** 两位的我朋友们是演员。
Liang wei de wo pengyou shi yanyuan.
- C** 我的两位朋友是演员。
Wo de liang wei pengyou shi yanyuan.
- T** Due dei miei amici sono attori.
- 448. E** 在我的书房里挂着一些我的家照片。
Zai wo de shufang li guazhe yixie wo de jia zhaopian.
- C** 我的书房里挂着一些家人的照片。
Wo de shufang li guazhe yixie jia ren de zhaopian.
- T** Nel mio studio sono appese alcune fotografie della mia famiglia.
- 449. E** 我爱情我的房子为什么我在北京的时候是我的最好时候?
Wo aiqing wo de fangzi weishenme wo zai Beijing de shihou shi wo de zui hao shihou?
- C** 因为我在北京的是我最高兴的时候，我爱我的房子。
Yinwei wo zai Beijing de shi wo zui gaoxing de shihou, wo ai wo de fangzi.
- T** Amo il mio appartamento, perché il tempo passato a Pechino è stato il mio più felice.
- 3.1.1 450. E** 意大利人喜欢上山爬去。
Yidaliren xihuan shang shan pa qu.
- C** 意大利人喜欢爬山。
Yidaliren xihuan pa shan.
- T** Agli italiani piace andare in montagna.
- 451. E** 中国人也喜欢上长城爬去。
Zhongguoren ye xihuan shang Changcheng pa qu.
- C** 中国人也喜欢爬长城。
Zhongguoren ye xihuan pa Changcheng.
- T** Ai cinesi piace scalare la Grande Muraglia.
- 452. E** 我每天都外边去养花儿。
Wo meitian dou waibian qu yang huar.
- C** 我每天都去外边养花儿。
Wo meitian dou qu waibian yang huar.
- T** Ogni giorno esco a curare i fiori.
- 453. E** 因为我不是米兰人，所以大学开始的时候我住了在一套公寓。
Yinwei wo bu shi Milanren, suoyi daxue kaishi de shihou wo zhule zai yi tao gongyu.
- C** 因为我不是米兰人，所以大学开学的时候我住在一套公寓里。
Yinwei wo bu shi Milanren, suoyi daxue kai xue de shihou wo zhuzai yi tao gongyu li.

- T** Visto che non sono milanese, quando inizia l'università vivo in un condominio.
- 454. E** 我从我家到游泳院跑十分。
Wo cong jia dao youyongyuan pao shi fen.
- C** 我从我家跑十分钟到游泳馆。
Wo cong wo jia pao shi fenzhong dao youyongguan.
- T** Da casa mia arrivo in piscina correndo per dieci minuti.
- 455. E** 现在我忙极了，忙得没有时间游泳去
Xianzai wo mang ji le, mang de meiyou shijian youyong qu.
- C** 现在我忙极了，忙得没有时间去游泳。
Xianzai wo mang ji le, mang de meiyou shijian qu youyong.
- T** Adesso sono occupatissimo, talmente occupato che non ho tempo di andare a nuotare.
- 3.1.2 456. E** 从车站我走前边十分钟。
Cong chezhan wo zou qianbian shi fenzhong.
- C** 我从车站往前走十分钟。
Wo cong chezhan wang qian zou shi fenzhong.
- T** Cammino dritto per dieci minuti dalla metropolitana.
- 457. E** 星期天我常常骑从我们的超市到海边。
Xingqitian wo changchang qi cong women de chaoshi dao haibian.
- C** 星期天我常常从我们的超市骑车到海边。
Xingqitian wo changchang cong women de chaoshi qiche dao haibian.
- T** Di domenica vado spesso al mare in bicicletta dal nostro supermercato.
- 3.1.3 458. E** 我从来过去中国，而且我打算去假可能下个十二月。
Wo conglai guo qu Zhongguo, erqie wo dasuan qu jia keneng xiage shier yue.
- C** 我从来没去过中国，我打算下个十二月去度假。
Wo conglai mei quguo Zhongguo, wo dasuan xiage shier yue qu du jia.
- T** Non sono mai andato in Cina, ho in programma di andarci a passare le vacanze il prossimo dicembre.
- 459. E** 我写汉字很多，看课又多遍了，还常常我的中国朋友帮助我的发音。
Wo xie Hanzi hen duo, kan ke you duo bian le, hai changchang wo de Zhongguo pengyou bangzhu wo de fayin.
- C** 我写很多汉字，又看了很多遍课。我的中国朋友还常常帮助我练习发音。
Wo xie hen duo Hanzi, you kanle hen duo bian ke. Wo de Zhongguo pengyou hai changchang bangzhu wo lianxi fayin.
- T** Scrivo molti caratteri, e seguo spesso lezioni. I miei amici cinesi mi aiutano anche spesso a esercitarmi con la pronuncia.
- 460. E** 从小到大我跟我家人去了旅行很多次。
Cong xiao dao da wo gen wo jia ren qule lüxing hen duo ci.
- C** 从小到大我跟家人去旅行了很多次。

Cong xiao dao da wo gen jiaren qu liuxing hen duo ci.

T Da quando sono piccolo sono andato molte volte in viaggio con la mia famiglia.

- 3.2 461.** **E** 我晚上每天看书在房间。
Wo wanshang meitian kan shu zai fangjian.
C 我每天晚上在书房看书。
Wo meitian wanshang zai shufang kan shu.
T Ogni sera leggo nello studio.
- 462.** **E** 我跟妈妈爸爸和哥哥生活在米兰。
Wo gen mama baba he gege shenghuo zai Milan.
C 我跟爸爸妈妈和哥哥在米兰生活。
Wo gen baba mama he gege zai Milan shenghuo.
T Vivo a Milano con il papà, la mamma e mio fratello maggiore.
- 463.** **E** 我喜欢花儿所以我有我的书房里。
Wo xihuan huar suoyi wo you hen duo wo de shufang li.
C 我喜欢花儿，所以我的书房里有很多花儿。
Wo xihuan huar, suoyi wo de shufang li you hen duo huar.
T Mi piacciono i fiori, quindi ne ho molti nel mio studio.
- 464.** **E** 狗睡觉一起我卧室里。
Gou shuijiao yiqi wo woshi li.
C 我和狗一起在我的卧室里睡觉。
Wo he gou yiqi zai wo de woshi li shuijiao.
T Io e il mio cane dormiamo insieme in camera mia.
- 465.** **E** 他们有很多公园，我想跟我朋友跑那儿。
Tamen you hen duo gongyuan, wo xiang gen wo pengyou pao nar.
C 他们有很多公园，我想跟朋友在那儿跑步。
Tamen you hen duo gongyuan, wo xiang gen pengyou zai nar paobu.
T Hanno molti parchi, vorrei andare là a correre con il mio amico.
- 466.** **E** 他们互相见一个聚会。
Tamen huixian jian yi ge juhui.
C 他们在一个聚会上相见了。
Tamen zai yi ge juhui shang xiangjian le.
T Si sono incontrati ad una festa.
- 467.** **E** 我很喜欢学习在书房里边。
Wo hen xihuan xuexi zai shufang libian.
C 我很喜欢在书房里边学习。
Wo hen xihuan zai shufang libian xuexi.
T Mi piace molto studiare nello studio.
- 3.3.1 468.** **E** 我从来过去中国，而且我打算去假可能下个十二月。
Wo conglai guo qu Zhongguo, erqie wo dasuan qu jia keneng xiage shier yue.

- C 我从来没去过中国，我打算下个十二月去度假。
Wo cong lai mei qu guo Zhongguo, wo da suan xi ge shier yue qu du jia.
- T Non sono mai andato in Cina, ho in programma di andarci a passare le vacanze il prossimo dicembre.
469. E 我的房间也是我的卧室，哪儿我每晚上睡觉，哪儿我休息什么时候我特别累。
Wo de fangjian yes hi wo de woshi, nar wo mei wan shang shuijiao, nar wo xiuxi shenme shihou wo tebie lei.
- C 我什么时候特别累就什么时候休息。
Wo shenme shihou tebie lei jiu shenme shihou xiuxi.
- T Quando sono particolarmente stanco mi riposo.
470. E 前年我去第五次博物馆看图片的展览。
Qiannian wo qu di-wu ci bowuguan kan tupian de zhanlan.
- C 前年是我第五次去博物馆看展览的图片。
Qiannian shi wo di-wu ci qu bowuguan kan zhanlan de tupian.
- T Due anni fa sono andato al museo a vedere le foto della mostra per la quinta volta.
471. E 我跟我好朋友到公园去跑步每个星期三。
Wo gen wo hao pengyou dao gongyuan qu paobu meige xingqi san ci.
- C 我跟我好朋友每个星期到公园去跑三次步。
Wo gen wo hao pengyou meige xingqi dao gongyuan qu pao san ci bu.
- T Ogni settimana vado tre volte al parco con i miei migliori amici a correre.
- 3.3.2 472. E 一次我跟我的男朋友在家做过包子，但是我男朋友不会做饭！
Yi ci wo gen wo de nanpengyou zai jia zuo guo baozi, danshi wo nanpengyou bu hui zuo fan!
- C 我跟我的男朋友在家做过一次包子，但是我男朋友不会做饭。
Wo gen wo de nanpengyou zai jia zuo guo yi ci baozi, danshi wo nanpengyou bu hui zuo fan.
- T Una volta ho fatto i *baozi* a casa con il mio ragazzo, ma lui non sa cucinare.
473. E 我跟我妈妈、爸爸想一次一起去中国。
Wo gen wo mama, baba xiang yi ci yiqi qu Zhongguo.
- C 我想跟我妈妈爸爸一起去一次中国。
Wo xiang gen wo baba mama yiqi qu yi ci Zhongguo.
- T Vorrei andare una volta in Cina con mio papà e mia mamma.
474. E 我学了一年用手笔写汉字了。
Wo xue le yi nian yong shoubi xie Hanzi le.
- C 我用手笔写汉字学了一年。
Wo yong shoubi xie Hanzi xue le yi nian.
- T Ho studiato per un anno come usare il pennello per scrivere i caratteri.
- 3.4 475. E 所以我教书他们得好。
Suoyi wo jiao shu tamen de hao.

- C 所以我教他们教得很好。
Suoyi wo jiao tamen jiao de hen hao.
- T Quindi gli insegno molto bene.
476. E 我要看一本中文书，但是我中国朋友说我看中文书不有意思。
Wo yao kan yi ben Zhongwen shu, danshi wo Zhongguo pengyou shuo wo kan Zhongwen shu bu you yisi.
- C 我要看一本中文书，但是我的中国朋友对我说看中文书没有意思。
Wo yao kan yi ben Zhongwen shu, danshi wo de Zhongguo pengyou dui wo shuo kan Zhongwen shu mei you yisi.
- T Voglio leggere un libro in cinese, ma il mio amico cinese mi ha detto che leggere i libri in cinese non è interessante.
477. E 秧歌是很好身体的。
Yangge shi hen hao shenti de.
- C 秧歌对身体是很好的。
Yangge dui shenti shi hen hao de.
- T La danza Yangge fa molto bene alla salute.
478. E 他在北京的时候，买了我很多字画。
Ta zai Beijing de shihou, maile wo hen duo zihua.
- C 他在北京的时候，给我买了很多字画。
Ta zai Beijing de shihou, gei wo maile hen duo zihua.
- T Quando è stato a Pechino mi ha comprato molti quadri.
- 3.5.1 479. E 晚饭的时候我聊天儿一点儿跟我爸爸。
Wanfan de shihou wo liaotianr yidianr gen wo baba.
- C 晚饭的时候我跟我爸爸聊了一会儿天。
Wanfan de shihou wo gen wo baba liaole yihuir tian.
- T A cena chiacchiero un po' con mio papà.
480. E 他们的最爱好是去跟朋友一起舞吧。
Tamen de zui aihao shi qu gen pengyou yiqi wu ba.
- C 他们最大的爱好是去跟朋友一起跳舞。
Tamen zui da de aihao shi gen pengyou yiqi tiaowu.
- T Il loro hobby più grande è quello di ballare insieme agli amici.
481. E 中国人写用汉字，意大利人不会写汉字。
Zhongguoren xie yong Hanzi, Yidaliren bu hui xie Hanzi.
- C 中国人用汉字书写，意大利人不会写汉字。
Zhongguoren yong Hanzi shuxie, Yidaliren bu hui xie Hanzi.
- T I cinesi usano i caratteri per scrivere, gli italiani non sanno farlo.
482. E 我们都住一起间里。
Women dou zhu yiqi jian li.
- C 我们都一起住在房间里。
Women dou yiqi zhuzai fangjian li.
- T Viviamo nella stanza insieme.

483. E 狗睡觉一起我卧室里。
Gou shuijiao yiqi wo woshi li.
 C 我和狗一起在我的卧室里睡觉。
Wo he gou yiqi zai wo de woshi shuijiao.
 T Io e il cane dormiamo insieme nella mia camera da letto.
484. E [...]那儿时常很多孩子去一起玩儿。
[...] nar shichang hen duo haizi qu yiqi wanr.
 C 那儿时常有很多孩子一起去玩儿。
Nar shichang you hen duo haizi yiqi qu wanr.
 T Ci sono molti bambini che vanno spesso là a giocare.
485. E 他们跟中国人说一起汉语，但是现在他们会说汉语很好。
Tamen gen Zhongguoren shuo yiqi Hanyu, danshi xianzai tamen hui shuo Hanyu hen hao.
 C 他们跟中国人一起说汉语，但是现在他们说汉语说得很好。
Tamen gen Zhongguoren yiqi shuo Hanyu, danshi xianzai tamen shuo Hanyu shuo de hen hao.
 T Parlano cinese con i cinesi, ma adesso lo parlano molto bene.
486. E 我住在米兰跟朋友, [...]
Wo zhuzai Milan gen pengyou, [...]
 C 我跟朋友住在米兰, [...]
Wo gen pengyou zhuzai Milan, [...]
 T Abito a Milano con degli amici, [...]
487. E 在中国，我一般去大学跟我的好朋友，我们都喜欢去茶馆。
Zai Zhongguo, wo yiban qu daxue gen wo de hao pengyou, women dou xihuan qu chaguan.
 C 在中国，我通常跟我的好朋友一起去大学，我们都喜欢去茶馆。
Zai Zhongguo, wo tongchang gen wo de hao pengyou yiqi qu daxue, women dou xihuan qu chaguan.
 T In Cina, normalmente vado in università con il mio migliore amico, a entrambi piace andare alle case da tè.
488. E 我也喜欢去游泳跟朋友。
Wo ye xihuan qu youyong gen pengyou.
 C 我也喜欢跟朋友去游泳。
Wo ye xihuan gen pengyou qu youyong.
 T Mi piace anche andare a nuotare con gli amici.
489. E 我感兴趣游泳。
Wo ganxingqu youyong.
 C 我对游泳感兴趣。
Wo dui youyong ganxingqu.
 T Mi interessa il nuoto.

- 3.5.2 490. E 我的房间比一些房间很更干净。
Wo de fangjian bi yixie fangjian hen geng ganjing.
 C 我的房间比一些房间干净得多。
Wo de fangjian bi yixie fangjian ganjing de duo.
 T Camera mia è molto più pulita rispetto ad alcune altre.
491. E 是去年我把它给他送的。
Shi qunian w oba ta gei ta song de.
 C 我是去年把它送给他的。
Wo shi qunian ba ta song gei ta de.
 T Glielo ho regalato l'anno scorso.
492. E 我不喜欢打扫:上个星期没打扫半个小时,就累了!
Wo bu xihuan dasao: shangge xingqi mei dasao bang e xiaoshi, jiu lei le!
 C 我不喜欢打扫:上个星期打扫了不到半个小时,就累了!
Wo bu xihuan dasao: shangge xingqi dasaole bu dao ban ge xiaoshi, jiu lei le!
 T Non mi piace pulire: la scorsa settimana ho pulito per neanche mezz'ora ed ero già stanco!
493. E 意大利人在共同场所没说得声音太大。
Yidaliren zai gongtong changsuo mei shuo de shengyin tai da.
 C 意大利人在共同场所说得声音不太大。
Yidaliren zai gongtong changshuo shuo de shengyin bu tai da.
 T Gli italiani nei luoghi pubblici non parlano molto ad alta voce.
- 3.6 494. E 我爱情我的房子为什么我在北京的时候是我的最好时候?
Wo aiqing wo de fangzi weishenme wo zai Beijing de shihou shi wo de zui hao shihou?
 C 因为我在北京的是我最高兴的时候,我爱我的房子。
Yinwei wo zai Beijing de shi wo zui gaoxing de shihou, wo ai wo de fangzi.
 T Amo il mio appartamento, perché il tempo passato a Pechino è stato il mio più felice.
495. E 我要说“谢谢中国”因为我对那么新爱好感兴趣。
Wo yao shuo “xiexie Zhongguo” yinwei wo dui name xin aihao ganxingqu.
 C 因为我有那么多新爱好,我药说“谢谢中国”。
Yinwei wo youle name duo xin aihao, wo yao shuo “xiexie Zhongguo”.
 T Voglio dire “grazie Cina” perché ho coltivato molti nuovi hobby.
496. E 我也真喜欢茶馆因为我很爱中国茶和中国音乐。
Wo ye zhen xihuan chaguan yinwei wo hen ai Zhongguo cha he Zhongguo yinyue.
 C 因为我很爱中国茶和中国音乐,也真喜欢茶馆。
Yinwei wo hen ai Zhongguo cha he Zhongguo yinyue, ye zhen xihuan chaguan.
 T Mi piacciono davvero le case da tè perché amo molto il tè e la musica cinese.
497. E 上每墙有电影的画,因为我爱电影院和演员。

- Shang mei qiang you dianying de hua, yinwei wo ai dianyingyuan he yanyuan.*
C 因为我爱电影和演员，每墙上有电影画报。
Yinwei wo ai dianying he yanyuan, mei qiang shang you dianying huabao.
T Su tutti i muri ho dei poster perché mi piace molto il cinema e gli attori.
- 498.** **E** 我对旅行非常感兴趣因为我可以发现和了解不同的风俗。
Wo dui lüxing feichang ganxingqu yinwei wo keyi faxian he liaojie bu tong de fengsu.
C 因为我可以发现和了解不同的风俗，我对旅行非常感兴趣。
Yinwei wo keyi faxian he liaojie bu tong de fengsu, wo dui lüxing feichang ganxingqu.
T Mi interessa molto viaggiare perché così posso scoprire e conoscere usi e costumi diversi.
- 499.** **E** 我对新国家感兴趣因为我会了解他们俗。
Wo dui xin guojia ganxingqu yinwei wo hui liaojie tamen su.
C 因为我会了解新国家的风俗，我对它们感兴趣。
Yinwei wo hui liaojie xin guojia de fengsu, wo dui tamen ganxingqu.
T Mi interessano molto i paesi nuovi perché posso conoscerne gli usi e i costumi.
- 500.** **E** 我书房里有真多东西，因为我喜欢买很多东西。
Wo shufang li you zhen duo dongxi, yinwei wo xihuan mai hen duo dongxi.
C 因为我喜欢买很多东西，我书房里有真多。
Yinwei wo xihuan mai hen duo dongxi, wo shufang li you zhen duo.
T Nel mio studio ho molte cose perché mi piace fare shopping.
- 501.** **E** 我喜欢挂着墙上我剑，因为我想它们很好看。
Wo xihuan guazhe qiang shang wo jian, yinwei wo xiang tamen hen haokan.
C 因为我想剑很好看，我喜欢把它们挂在墙上。
Yinwei wo xiang jian hen hao kan, wo xihuan ba tamen gua zai qiang shang.
T Mi piace attaccare le spade sul muro perché penso siano molto belle.
- 502.** **E** 我的房间很大，因为我的房子很大。
Wo de fangjian hen da, yinwei wo de fangzi hen da.
C 因为我的房子很大，我的房间也很大。
Yinwei wo de fangzi hen da, wo de fangjian ye hen da.
T Camera mia è grande perché lo è anche casa mia.
- 503.** **E** 中国人通常起床早，因为他们常常打太极拳。
Zhongguoren tongchang qichuang zao, yinwei tamen changchang da taijiquan.
C 因为中国人常常打太极拳，他们通常早起床。
Yinwei Zhongguoren changchang da taijiquan, tamen tongchang zao qichuang.
T I cinesi di solito si svegliano presto perché fanno spesso taiqi.
- 504.** **E** 桌子放上着有中国和意大利小说，因为我很喜欢看书。

- Zhuozi fang shang zhe you Zhongguo he Yidali xiaoshuo, yinwei hen xihuan kanshu.*
- C** 因为我很喜欢看书，桌子上放着中国和意大利小说。
Yinwei wo hen xihuan kan shu, zhuozi shang fangzhe Zhongguo he Yidali xiaoshuo.
- T** Sul tavolo ci sono romanzi cinesi e italiani perché mi piace molto leggere.
- 505. E** 书架放着还是我照相机和一些照片，因为我拍很多照片。
Shujia fangzhe hai shi wo zhaoxiangji he yixie zhaopian, yinwei wop ai hen duo zhaopian.
- C** 因为我拍了很多照片，书架上还放着我的照相机和一些照片。
Yinwei wo paile hen duo zhaopian, shujia shang hai fangzhe wo de zhaoxiangji he yixie zhaopian.
- T** Sulla libreria c'è la mia macchina fotografica e alcune fotografie, perché ho scattato molte foto.
- 506. E** 他不要来我的房间因为我弟弟想看电视。
Ta bu yao lai wo de fangjian yinwei wo didi xiang kan dianshi.
- C** 因为我弟弟想看电视，他不想来我的房间。
Yinwei wo didi xiang kan dianshi, ta bu xiang lai wo de fangjian.
- T** Non è voluto venire nella mia camera perché mio fratello minore voleva guardare la televisione.
- 507. E** 房间里有很多中国画，因为我很喜欢中国画。
Fangjian li you hen duo Zhongguo hua, yinwei wo hen xihuan Zhongguo hua.
- C** 因为我很喜欢中国画，房间里有很多。
Yinwei wo hen xihuan Zhongguo hua, fangjian li you hen duo.
- T** In camera mia ce ne sono molti perché mi piace la pittura cinese.
- 508. E** 我的房间墙是红色的和白色的，因为它们是我的最爱的颜色。
Wo de fangjian qiang shi hongse de he baise de, yinwei tamen shi wo de zui ai de yanse.
- C** 因为红色和白色是我最喜欢的颜色，我房间的墙都是白色，红的。
Yinwei hongse he baise shi wo zui xihuan de yanse, wo fangjian de qiang dou shi baise, hongde.
- T** I muri di camera mia sono tutti bianchi e rossi perché sono i miei colori preferiti.
- 509. E** 我去中国买过那盆景，因为我妈妈非常爱修整盆景。
Wo qu Zhongguo maiguo na penjing, yinwei wo mama feichang ai xiuzheng penjing.
- C** 因为我妈妈非常爱修整盆景，所以我去中国的时候买了那个盆景。
Yinwei wo mama feichang ai xiuzheng penjing, suoyi wo qu Zhongguo de shihou maile nage penjin.
- T** Quando sono andato in Cina ho comprato quel bonsai perché mia mamma ama molto prendersene cura.
- 510. E** 我很喜欢在阳台休息因为阳台又刮风又安静。
Wo hen xihuan zai yangtai xiuxi yinwei yangtai you gua feng you anjing.

- C 因为阳台又刮风又安静，我很喜欢在那儿休息。
Yinwei yangtai you gua feng you anjing, wo hen xihuan zai nar xiuxi.
- T Mi piace molto riposare sul balcone perché è tranquillo e tira vento.
511. E 阳台上整整齐齐的摆着五盆画儿和一些盆景，因为我很喜欢园艺。
Yangtai shang zhengzhengqiqi de baizhe wu penhuar he yixie penjing, yinwei wo henxihuan huayi.
- C 因为我很喜欢园艺，阳台上整整齐齐地摆着五盆画儿和一些盆景。
Yinwei wo hen xihuan huayi, yangtai shang zhengzhengqiqi de baizhe wu penhuar he yixie penjing.
- T Sul balcone sono disposte ordinatamente cinque piantine e qualche bonsai, perché mi piace molto il giardinaggio.
512. E 我很喜欢在我的书房学习，因为是我家最安静的地方。
Wo hen xihuan zai wo de shufang xuexi, yinwei shi wo jia zui anjing de difang.
- C 因为是我家最安静的地方，我很喜欢在我的书房学习。
Yinwei shi wo jia zui anjing de difang, wo hen xihuan zai wo de shufang xuexi.
- T Mi piace molto studiare nel mio studio, perché è il luogo più tranquillo di casa mia.
513. E 我很想跟我朋友一起去中国因为我从来没去过。
Wo hen xiang gen wo pengyou yiqi qu Zhongguo yinwei wo conglai mei quguo.
- C 因为我从来没去过中国，我很想跟我朋友一起去。
Yinwei wo conglai mei quguo Zhongguo, wo hen xiang gen wo pengyou yiqi qu.
- T Vorrei molto andare in Cina con i miei amici perché non ci sono mai stato.
514. E 他们常常喝茶，就天气很热。
Tamen changchang he cha, jiu tianqi hen re.
- C 就算天气很热，他们也常常喝茶。
Jiusuan tianqi hen re, tamen ye changchang he cha.
- T Bevono spesso il tè, anche se fa caldo.
515. E 我爸爸装修过我的家因为他很喜欢美家。
Wo baba zhuangxiuguo wo de jia yinwei ta hen xihuan mei jia.
- C 因为爸爸很喜欢美丽的房子，他装修过我的家。
Yinwei baba hen xihuan meili de fangzi, ta zhengxiuguo wo de jia.
- T Il papà ha ristrutturato casa mia perché gli piacciono le belle case.
516. E 我高高兴兴地看很多书，因为我书房又大又安静。
Wo gaogaoxingxing de kan hen duo shu, yinwei wo shufang you da you anjing.
- C 因为我书房又大又安静我高高兴兴地看很多书。
Yinwei wo shufang you da you anjing, wo gaogaoxingxing de kan hen duo shu.
- T Leggo con felicità molti libri, perché il mio studio è sia grande che tranquillo.

517. E 我的朋友常常到我家学习，因为大学图书馆不太安静。
Wo de pengyou changchang dao wo jia xuexi, yinwei daxue tushuguan bu tai anjing.
 C 因为大学图书馆不太安静，我的朋友常常到我家学习。
Yinwei daxue tushuguan bu tai anjing, wo de pengyou changchang dao wo jia xuexi.
 T I miei amici vengono spesso a casa mia a studiare perché la biblioteca non è molto tranquilla.
518. E 我的书房从来干净的因为一位服务员打扫我们家里。
Wo de shufang conglai ganjing de yinwei yiwei fuwuyuan dasao women jia li.
 C 因为一位保姆打扫我们家里，我的书房总是很干净。
Yinwei yiwei baomu dasao women jia li, wo de shufang zongshi hen ganjing.
 T Il mio studio è pulito perché viene a pulire una donna delle pulizie.
519. E 我和我妈妈很喜欢在书房看电视因为我可以看我们的最喜欢电影。
Wo he wo mama hen xihuan zai shufang kan dianshi yinwei wo keyi ikan women de zui xihuan dianying.
 C 因为我可以看我们最喜欢的电影，我和我妈妈很喜欢在书房看电视。
Yinwei wo keyi kan women zui xihuan de dianying, wo he wo mama hen xihuan kan dianshi.
 T Mi piace guardare la televisione nello studio con la mamma, perché possiamo vedere i nostri film preferiti.
520. E 公园也喜欢去，因为对赏花也感兴趣。
Gongyuan ye xihuan qu, yinwei dui shang hua ye ganxingqu.
 C 因为对赏花感兴趣，我也喜欢去公园。
Yinwei dui shang hua ganxingqu, wo ye xihuan qu gongyuan.
 T Mi piace anche andare al parco perché mi piace guardare i fiori.
521. E 我很喜欢去阳台看书因为阳台里有很多花儿。
Wo hen xihuan qu yangtai kan shu yinwei yangtai li you hen duo huar.
 C 因为阳台里有很多花儿，我很喜欢去阳台看书。
Yinwei yangtai li you hen duo huar, wo hen xihuan qu yangtai kan shu.
 T Mi piace molto andare sul balcone a leggere perché ci sono molti fiori.
522. E 我想跟他们一起去因为我从来没有看过京剧。
Wo xiang gen tamen yiqi qu yinwei wo conglai mei you kanguo Jingju.
 C 因为我从来没有看过京剧，我想跟他们一起去。
Yinwei wo conglai mei you kanguo Jingju, wo xiang gen tamen yiqi qu.
 T Voglio andare con loro a vedere l'opera di Pechino perché non l'ho mai vista prima.
523. E 他们说我快要成中国通了，因为我不但喜欢吃中餐，但是我还喜欢看京剧，学习书法，听中国民音。
Tamen shuo wo kuaiyao cheng Zhongguo tong le, yinwei wo bu dan xihuan chi Zhongcan, danshi wo hai xihuan kan Jingju, xuexi shufa, ting Zhongguo minyue.

- C 因为我不但喜欢吃中餐，而且喜欢看京剧，学习书法，听中国民乐，他们说我要成中国通了。
Yinwei wo bu dan xihuan chi Zhongcan, erqie xihuan kan Jingju, xuexi shufa, ting Zhongguo minyue, tamen shuo wo kuaiyao cheng Zhongguo tong le.
- T Poiché non mi piace solo mangiare cinese, ma anche guardare l'opera di Pechino, studiare calligrafie e ascoltare la musica popolare cinese, dicono che sto per diventare un esperto della Cina.
524. E 我常常在我家的书房学习，因为我家的书房很安静。
Wo changchang zai jia de shufang xuexi, yinwei wo jia de shufang hen anjing.
- C 因为我家的书房很安静，我常常在我家的书房学习。
Yinwei wo jia de shufang hen anjing, wo changchang zai wo jia de shufang xuexi.
- T Studio spesso nello studio di casa mia perché è molto tranquillo.
525. E 我觉得我家的书房很优美，因为很大和很安静。
Wo juede wo jia de shufang hen youmei, yinwei hen da he hen anjing.
- C 因为很大也很安静，我觉得我家的书房很优美。
Yinwei hen da ye hen anjing, wo juede wo jia de shufang hen youmei.
- T Penso che lo studio di casa mia sia molto bello, perché è sia grande che tranquillo.
526. E 桌子前边的墙上挂着一张地图因为我非常喜欢旅游。
Zhuozi qianbian de qiang shang guazhe yi zhang ditu yinwei wo feichang xihuan lüyou.
- C 因为我非常喜欢旅游，桌子前边的墙上挂着一张地图。
Yinwei wo feichang xihuan lüyou, zhuozi qianbian de qiang shang guazhe yi zhang ditu.
- T Poiché mi piace tantissimo viaggiare, sul muro davanti alla mia scrivania è attaccata una cartina geografica.
527. E 墙挂着三张画儿，因为她是画儿爱好者。
Qiang guazhe san zhang huar, yinwei ta shi huar aihaozhe.
- C 因为她是美术爱好者，所以墙上挂着三张画儿。
Yinwei ta shi meishu aihaozhe, suoyi qiang shang guazhe san zhang huar.
- T Poiché è un amante dell'arte, sul muro sono appesi tre quadri.
528. E 我觉得我应该去中国练习我的汉语，因为我想提高我的汉语水平。
Wo juede wo yinggai qu Zhongguo lianxi wo de Hanyu, yinwei wo xiang tigao wo de Hanyu shuiping.
- C 因为我想提高我的汉语水平，我觉得我应该去中国练习我的汉语。
Yinwei wo xiang tigao wo de Hanyu shuiping, wo juede wo yinggai qu Zhongguo lianxi wo de Hanyu.
- T Penso che dovrei andare in Cina a esercitarmi con il cinese perché vorrei migliorare.
529. E 墙上挂着很多中国画儿，因为我很喜欢中国文化。
Qiang shang guazhe hen duo Zhongguo huar, yinwei wo hen xihuan Zhongguo wenhua.

- C 因为我很喜欢中国文化，墙上挂着很多中国画儿。
Yinwei wo hen xihuan Zhongguo wenhua, qiang shang guazhe hen duo Zhongguo huar.
- T Sul muro sono appesi molti dipinti cinesi perché mi piace molto la cultura cinese.
530. E 现在我们要租一点儿小房子，因为我们不用很多房间。
Xianzai women yao zu yidianr xiao fangzi, yinwei women bu yong hen duo fangjian.
- C 因为我们不用很多房间，我们要租一个小房子。
Yinwei women bu yong hen duo fangjian, women yao zu yi ge xiao fangzi.
- T Vogliamo prendere in affitto una casa piccola perché non abbiamo bisogno di molte camere.
531. E 我们一起常常看很多书因为我们有一个图书馆。
Women yiqi changchang kan hen duo shu yinwei women you yi ge tushuguan.
- C 因为我们有一个图书馆，我们常常一起看很多书。
Yinwei women you yi ge tushuguan, women changchang yiqi kan hen duo shu.
- T Spesso leggiamo insieme molti libri perché abbiamo una biblioteca.
532. E 我常常去公园慢跑因为我想健身。
Wo changchang qu gongyuan man pao yinwei wo xiang jianshen.
- C 因为我想锻炼身体我常常去公园慢跑。
Yinwei wo xiang duanlian shenti wo changchang qu gongyuan man pao.
- T Vado spesso al parco a correre perché mi piace allenarmi.
533. E 我很喜欢跳舞，但是我不常去舞厅因为我朋友们不喜欢舞。
Wo hen xihuan tiaowu, danshi wo bu chang qu wuting yinwei wo pengyoumen bu xihuan wu.
- C 我很喜欢跳舞，但是因为朋友不喜欢我不常去舞厅。
Wo hen xihuan tiaowu, danshi yinwei wo pengyou bu xihuan wo bu chang qu wuting.
- T Mi piace molto ballare, ma visto che al mio amico non piace non vado spesso alle sale da ballo.
534. E 晚上我平常看一本书因为看书以后我很快睡觉。
Wanshang wo pingchang kan yi ben shu yinwei kan shu yihou wo hen kuai shuijiao.
- C 因为看书以后我很快睡觉，所以晚上我经常看书。
Yinwei kan shu yihou wo hen kuai shuijiao, suoyi wanshang wo jingchang kan shu.
- T Di sera leggo spesso perché dopo riesco ad addormentarmi velocemente.
535. E 书架上放着一些古书和一些词典因为我学习很多语。
Shujia shang fangzhe yixie gu shu he yixie cidian yinwei wo xuexi hen duo yu.
- C 因为我学习很多种语言，书架上放着一些古典书籍和一些词典。
Yinwei wo xuexi hen duo zhong yuyan, shujia shang fangzhe yixie gudian shuji he yixie cidian.

- T** Poiché studio molte lingue, sulla libreria ci sono qualche classico e qualche dizionario.
- 536. E** 阳台上整整齐齐的摆着五盆画儿和一些盆景, 因为我很喜欢园艺。
Yangtai shang zhengzhengqiqi de baizhe wu penhuar he yixie penjing, yinwei wo henxihuan huayi.
- C** 因为我很喜欢园艺, 阳台上整整齐齐地摆着五盆画儿和一些盆景。
Yinwei wo hen xihuan huayi, yangtai shang zhengzhengqiqi de baizhe wu penhuar he yixie penjing.
- T** Sul balcone sono disposte ordinatamente cinque piantine e qualche bonsai, perché mi piace molto il giardinaggio.
- 537. E** 我常常去参观画展, 因为我喜欢看不同种类的画家。
Wo changchang qu canguan huazhan, yinwei wo xihuan kan bu tong zhonglei de huajia.
- C** 因为我喜欢看不同种类的画家, 我常常去参观画展。
Yinwei wo xihuan kan bu tong zhonglei de huajia, wo changchang qu canguan huazhan.
- T** Vado spesso a visitare le mostre di quadri perché mi piace guardare pittori diversi.
- 538. E** 我想去中国旅行, 因为我想参观有名的地方, 比如长城, 海南岛, 上海, 北京。
Wo xiang qu Zhongguo lüxing, yinwei wo xiang canguan youming de difang, biru Changcheng, Hainan dao, Shanghai, Beijing.
- C** 因为我想参观有名的地方, 我想去中国旅行, 比如长城、海南岛、上海和北京。
Yinwei wo xiang canguan youming de difang, wo xiang qu Zhongguo lüxing, biru Changcheng, Hainan dao, Shanghai he Beijing.
- T** Vorrei andare in Cina a viaggiare perché vorrei visitare dei luoghi famosi, come la Grande Muraglia, l'isola di Hainan, Shanghai e Pechino.
- 539. E** 我常常看英语电影, 因为我想学新句子。
Wo changchang kan Yingyu dianying, yinwei wo xiang xue xin juzi.
- C** 因为我想学会新句子, 我常常看英语电影。
Yinwei wo xiang xuehui xin juzi, wo changchang kan Yingyu dianying.
- T** Guardo spesso i film in inglese perché mi piace imparare frasi nuove.
- 540. E** 每个星期三我去图书馆借书, 因为我喜欢看书, 比如历史。
Mei ge xingqisan wo qu tushuguan jie shu, yinwei wo xihuan kan shu, biru lishi.
- C** 因为我喜欢看书, 比如历史的书, 我每个星期三去图书馆借书。
Yinwei wo xihuan kan shu, biru lishi de shu, wo meige xingqisan qu tushuguan jie shu.
- T** Ogni mercoledì vado in biblioteca a prendere in prestito i libri, ad esempio i libri di storia, perché mi piace leggere.
- 541. E** 在阳台上摆着很多盆景, 因为我很喜欢养花。
Zai yangtai shang baizhe hen duo penjing, yinwei wo hen xihuan yang hua.

C 因为我很喜欢养花，在阳台上摆着很多盆景。
Yinwei wo hen xihuan yang hua, zai yangtai shang baizhe hen duo penjing.
T Sul balcone ci sono molti bonsai perché mi piace molto curare i fiori.

542. E 我不能看书如果有很多热闹。
Wo bu neng kan shu ruguo you hen duo renao.

C 如果很吵，我不能看书。
Ruguo hen chao, wo bu neng kanshu.

T Non posso leggere perché è molto rumoroso.

543. E 中国是我最喜欢的国因为这个国有很多优美的地方。
Zhongguo shi wo zui xihuan de guo yinwei zhege guo hen duo youmei de difang.

C 因为中国有很多优美的地方，是我最喜欢的国家。
Yinwei Zhongguo you hen duo youmei de difang, shi wo zui xihuan de guojia.

T La Cina è il mio paese preferito perché ci sono molti luoghi bellissimi.

544. E 我想买一些书架因为我有很多书。
Wo xiang mai yixie shujia yinwei wo you hen duo shu.

C 因为我有很多书，我想买一些书架。
Yinwei wo you hen duo shu, wo xiang mai yixie shujia.

T Vorrei comprare qualche libreria perché ho molti libri.

545. E 阳台上摆着些盆花儿也一个盆景因为我很喜欢花儿。
Yangtai shang baizhe xie penhuar ye yi ge penjing yinwei wo hen xihuan huar.

C 因为我很喜欢花儿，阳台上摆着些盆花儿也一个盆景。

Yinwei wo hen xihuan huar, yangtai shang baizhe penhua ye yi ge penjing.

T Sul balcone ci sono delle piante e un bonsai perché mi piacciono molto i fiori.

546. E 在我的书房里我能好好学习也好好复习因为他是最安静的地方。
Zai wo de shufang li wo neng haohao xuexi ye haohao fuxi yinwei ta shi zui anjing de difang.

C 因为我书房是最安静的地方，在那儿我能好好学习，好好复习。

Yinwei wo shufang shi zui anjing de difang, zai nar wo neng haohao xuexi, haohao fuxi.

T Poiché il mio studio è il luogo più tranquillo, lì posso studiare e ripassare per bene.

4.1 547. E 我晚上每天看书在房间。
Wo wanshang meitian kan shu zai fangjian.

C 我每天晚上在书房看书。

Wo meitian wanshang zai shufang kan shu.

T Leggo ogni giorno in studio di sera.

4.2.1 548. E 墙挂上很多照片。
Qiang gua shang hen duo zhaopian.

C 墙上挂着很多照片。

Qiang shang guazhe hen duo zhaopian.

- T** Sul muro sono appese molte fotografie.
- 549. E** 这书是我大学书和我常常里我书房学，因为里这儿没有声音。
Zhe shu shi wo daxue shu he wo Changchang li wo shufang xue, yinwei li zher meiyou shengyin.
- C** 这书是我大学的，因为这里没有声音，我常常在书房里读。
Zhe shu shi wo daxue de, yinwei zheli meiyou shengyin, wo Changchang zai shufang li du.
- T** Questi libri sono della mia università, spesso leggo qui nello studio perché non c'è rumore.
- 550. E** 这书是我大学书和我常常里我书房学，因为里这儿没有声音。
Zhe shu shi wo daxue shu he wo Changchang li wo shufang xue, yinwei li zher meiyou shengyin.
- C** 这书是我大学的，因为这里没有声音，我常常在书房里读。
Zhe shu shi wo daxue de, yinwei zheli meiyou shengyin, wo Changchang zai shufang li du.
- T** Questi libri sono della mia università, spesso leggo qui nello studio perché non c'è rumore.
- 551. E** 桌子放上有着中国和意大利小说，因为我很喜欢看书。
Zhuozi fang shang zhe you Zhongguo he Yidali xiaoshuo, yinwei wo hen xihuan kan shu.
- C** 因为我很喜欢看书，桌子上放着中国和意大利小说。
Yinwei wo hen xihuan kan shu, zhuozi shang fangzhe Zhongguo he Yidali xiaoshuo.
- T** Sul tavolo ci sono romanzi cinesi e italiani perché mi piace molto leggere.
- 552. E** 放桌子上有四毛笔。
Fang zhuozi shang you si mao bi.
- C** 桌子上放着四支毛笔。
Zhuozi shang fangzhe si zhi maobi.
- T** Sul tavolo ci sono quattro pennelli.
- 553. E** 挂上墙是很多中国画。
Gua shang qiang shi hen duo Zhongguo hua.
- C** 墙上挂着很多中国画。
Qiang shang guazhe hen duo Zhongguo hua.
- T** Sul muro sono appesi molti quadri cinesi.
- 554. E** 挂墙上是我的马照片。
Gua qiang shang shi wo de ma zhaopian.
- C** 墙上挂着我的马的照片。
Qiang shang guazhe wo de ma de zhaopian.
- T** Sul muro sono attaccate le foto dei miei cavalli.
- 555. E** 墙都是白色和很多画儿挂着墙上。
Qiang dou shi baise he hen duo huar guazhe qiang shang.

- C 墙都是白色的，墙上挂着许多画儿。
Qiang dou shi baise de, qiang shang guazhe xuduo huar.
T Il muro è bianco, ci sono appesi molti quadri.
556. E 这个桌子放着上一个电脑。
Zhege zhuozi fangzhe shang yi ge dianna.
C 这个桌子上放着一个电脑。
Zhege zhuozi shang fangzhe yi ge dianna.
T Su questo tavolo è posato un computer.
557. E 我很喜欢在客厅里躺着沙发上看电视。
Wo hen xihuan zai keting li tangzhe shafa shang kan dianshi.
C 我很喜欢在客厅里的沙发上躺着看电视。
Wo hen xihuan zai keting li de shafa shang tangzhe kan dianshi.
T Mi piace molto guardare la televisione sdraiato sul divano del mio soggiorno.
558. E 因为我很喜欢花儿，所以我有房间里边很多花儿。
Yinwei wo hen xihuan huar, suoyi wo you fangjian libian hen duo huar.
C 因为我很喜欢花儿，所以我的房间里边有很多花儿。
Yinwei wo hen xihuan huar, suoyi wo de fangjian libian you hen duo huar.
T Dentro la stanza ci sono molti fiori, perché mi piacciono molto.
559. E 一个蓝色的地毯在地方上放着。
Yi ge lanse de ditan zai difang shang fangzhe.
C 地上放着一块蓝色的地毯。
Dishang fangzhe yi kuai lanse de ditan.
T Sul pavimento c'è un tappeto blu.
560. E 盆花儿在小桌子摆着。
Penhuar zai xiao zhuozi baizhe.
C 小桌子上摆着盆花。
Xiao zhuozi shang baizhe penhuar.
T Le piantine sono disposte sul tavolino.
- 4.2.2 561. E 外边房子有很多花儿。
Waibian fangzi you hen duo huar.
C 房子外边有很多花儿。
Fangzi waibian you hen duo huar.
T Fuori di casa ci sono molti fiori.
562. E 上每墙有电影的画，因为我爱电影院和演员。
Shang mei qiang you dianying de hua, yinwei wo ai dianyingyuan he yanyuan.
C 因为我爱电影和演员，每墙上有电影画报。
Yinwei wo ai dianying he yanyuan, mei qiang shang you dianying huabao.
T Su tutti i muri ho dei poster perché mi piace molto il cinema e gli attori.
563. E 外边房间有一个大阳台。
Waibian fangjian you yi ge da taiyang.

- C 房间外边有一个大阳台。
Fangjian waibian you yi ge da taiyang.
T Fuori dalla stanza c'è un grande balcone.
564. E 挂上墙是很多中国画。
Gua shang qiang shi hen duo Zhongguo hua.
C 墙上挂着很多中国画。
Qiang shang guazhe hen duo Zhongguo hua.
T Sul muro ci sono molti quadri cinesi.
565. E 后来回意大利，我挂上我的照片在我房间的墙。
Houlai hui Yidali, wo gua shang wo de zhaopian zai wo fangjian de qiang.
C 回意大利之后，我在我房间的墙上挂上我的照片。
Hui Yidali zhihou, wo zai wo fangjian de qiang shang gua shang wo de zhaopian.
T Dopo essere tornato in Italia, ho appeso le fotografie sul muro della mia stanza.
566. E 我的房间的桌子很整齐，虽然上那儿从来有一些我的书。
Wo de fangjian de zhuozi hen zhengqi, suiran shang nar conglai you yixie wo de shu.
C 我的房间的桌子很整齐，那儿上面总有我的一些书。
Wo de fangjian de zhuozi hen zhengqi, nar shangmian zong you wo de yixie shu.
T La scrivania della mia camera è molto ordinata, lì sopra ci sono sempre i miei libri.
567. E 桌子右边上放着文房四宝，左边上放着大学课本。
Zhuozi youbian shang fangzhe wenfangsibao, zuobian shang fangzhe daxue keben.
C 桌子上右边放着文房四宝，左边放着大学课本。
Zhuozi shang youbian fangzhe wenfangsibao, zuobian fangzhe daxue keben.
T Sul tavolo a destra sono posati i quattro tesori dello studio, a sinistra dei libri di testo dell'università.
- 4.3 568. E 我跟我妈妈常常一起准备吃饭。
Wo gen wo mama changchang yiqi zhunbei chifan.
C 我常常跟妈妈一起准备吃饭。
Wo changchang gen mama yiqi zhunbei chifan.
T Spesso preparo da mangiare con la mamma.
569. E 我也在家有爱好，比如看电视和跟我朋友聊天儿用电脑。
Wo ye zai jia you aihao, biru kan dianshi he gen wo pengyou liaotianr yong diannao.
C 我也在家有爱好，比如看电视和用电脑跟我的朋友聊天儿。
Wo zai jia ye you aihao, biru kan dianshi he yong diannao gen wo de pengyou liaotianr.
T Ho anche hobby 'casalinghi', come ad esempio guardare la tv o parlare con gli amici al computer.

- 570.** **E** 我也在家有爱好，比如看电视和跟我朋友聊天儿用电脑。
Wo ye zai jia you aihao, biru kan dianshi he gen wo pengyou liaotianr yong diannao.
- C** 我在家也有爱好，比如看电视和用电脑跟我的朋友聊天儿。
Wo zai jia ye you aihao, biru kan dianshi he yong diannao gen wo de pengyou liaotianr.
- T** Ho anche hobby ‘casalinghi’, come ad esempio guardare la tv o parlare con gli amici al computer.
- 571.** **E** 晚上我在阳台常常看月亮。
Wanshang wo zai yangtai Changchang kan yueliang.
- C** 晚上我常常在阳台上看月亮。
Wanshang wo changchang zai yangtai shang kan yueliang.
- T** Di sera guardo spesso la luna dal balcone.
- 572.** **E** 我把这件礼物还没打开。
Wo ba zhe jian liwu hai mei dakai.
- C** 我还没把这件礼物打开。
Wo hai mei ba zhe jian liwu dakai.
- T** Non ho ancora aperto questo regalo.
- 573.** **E** 现在我们要租一点儿小房子，因为我们不用很多房间。
Xianzai women yao zu yidianr xiao fangzi, yinwei women bu yong hen duo fangjian.
- C** 现在我们要租小一点儿的房子，因为我们用不着那么多房间。
Xianzai women yao zu xiao yidianr de fangzi, yinwei women yong bu zhao name duo fangjian.
- T** Adesso dobbiamo affittare una casa un po’ più piccola, perché non riusciamo ad usare così tante stanze.
- 574.** **E** 我们一起常常看很多书因为我们有一个图书馆。
Women yiqi changchang kan hen duo shu yinwei women you yi ge tushuguan.
- C** 因为我们有一个图书馆我们常常一起看了很多书。
Yinwei women you yi ge tushuguan women changchang yiqi kanle hen duo shu.
- T** Leggiamo spesso insieme molti libri perché abbiamo una biblioteca.
- 575.** **E** 比如每天我都跟我家人和朋友们特别喜欢去咖啡馆。
Biru meitian wo dou gen wo jia ren men he pengyou men te bie xihuan qu kafeiguan.
- C** 比如我特别喜欢每天跟我家人和朋友们去咖啡馆。
Biru wo te bie xihuan meitian gen wo jia ren he pengyou men qu kafeiguan.
- T** Ad esempio, mi piace particolarmente andare in caffetteria con i miei famigliari e i miei amici.
- 576.** **E** 每天都我跟我妈妈特别喜欢听音乐。
Meitian dou wo gen wo mama te bie xihuan ting yinyue.

- C 我特别喜欢每天跟我妈妈听音乐。
Wo tebie xihuan meitian gen wo mama ting yinyue.
- T Mi piace particolarmente ascoltare ogni giorno la musica con la mamma.
577. E 我的朋友常常非常喜欢下棋。
Wo de pengyou changchang feichang xihuan xiaqi.
- C 我的朋友非常喜欢经常下棋。
Wo de pengyou feichang xihuan jingchang xiaqi.
- T Al mio amico piace moltissimo giocare spesso a scacchi.
578. E 我们常常喜欢一起听音乐会。
Women changchang xihuan yiqi ting yinyuehui.
- C 我们喜欢常常一起听音乐会。
Women xihuan changchang yiqi ting yinyuehui.
- T Ci piace ascoltare spesso i concerti insieme.
579. E 妈跟爸爸去年去过北京。
Ma gen baba qunian quguo Beijing.
- C 去年爸爸跟妈妈去北京了。
Qunian baba gen mama qu Beijing le.
- T L'anno scorso il papà è andato a Pechino con la mamma.
580. E 我跟一些同学们常常爱去我的朋友家学习，也聊天一下。
Wo gen yixie tongxuemen changchang ai qu wo de pengyou jia xuexi, ye liaotian yixia.
- C 我喜欢经常跟一些同学去我的朋友家学习和聊天儿。
Wo xihuan jingchang gen yixie tongxue qu wo de pengyou jia xuexi he liaotianr.
- T Mi piace andare spesso a casa dei miei amici con qualche compagno di classe a studiare e chiacchierare.
- 4.4.1 581. E 桌上的我书房放着文房四宝。
Zhuo shang de wo shufang fangzhe wenfangsibao.
- C 我的书房的桌子上放着文房四宝。
Wo de shufang de zhuozi shang fangzhe wenfangsibao.
- T Sul tavolo del mio studio ci sono i quattro tesori dello studio.
582. E 桌子上有一个小礼物我女朋友给我，它是一个小画。
Zhuozi shang you yi ge xiao liwu wo nüpengyou gei wo, ta shi yi ge xiao hua.
- C 桌子上有一个我女朋友给我的小礼物，是一副小画儿。
Zhuozi shang you yi ge wo nüpengyou gei wo de xiao liwu, shi yi fu xiao huar.
- T Sul tavolo c'è un regalo che mi ha fatto la mia ragazza, è un quadretto.
583. E 不过我的最喜欢事儿我有是我电脑。
Buguo wo de zui xihuan shir wo you shi wo diannao.
- C 不过我最喜欢的事是我有电脑。
Buguo wo zui xihuan de shi shi wo you diannao.
- T Ma la cosa che preferisco è il fatto di avere un computer.

584. E 挂在墙上的我书房有很多画儿。
Gua zai qiang shang de wo shufang you hen duo huar.
C 我书房的墙上挂着许多画儿。
Wo shufang de qiang shang guazhe xuduo huar.
T Sul muro del mio studio sono appesi molti quadri.
585. E 后来回意大利，我挂上我的照片在我房间的墙。
Houlai hui Yidali, wo gua shang wo de zhaopian zai wo fangjian de qiang.
C 回意大利之后，我在我房间的墙上挂上我的照片。
Hui Yidali zhihou, wo zai wo fangjian de qiang shang gua shang wo de zhaopian.
T Dopo essere tornato in Italia, ho appeso le fotografie sul muro della mia stanza.
586. E 我的房间也是我的卧室，哪儿我每晚上睡觉，哪儿我休息什么时候我特别累。
Wo de fangjian ye shi wo de woshi, nar wo mei wanshang shuijiao, nar wo xiuxi shenme shihou wo tebie lei.
C 我的房间也是我的卧室，我每晚上在那儿睡觉，我特别累的时候在那儿休息。
Wo de fangjian ye shi wo de woshi, wo mei wanshang zai nar shuijiao, wo tebie lei de shihou zai nar xiuxi.
T La mia stanza è anche la mia camera da letto, ogni sera dormo là, quando sono particolarmente stanco è lì che riposo.
587. E 记得什么时候我是小孩，跟我的朋友和我爸爸踢足球。
Jide shenme shihou wo shi xiaohai, gen wo de pengyou he wo baba ti zuqiu.
C 记得我是小孩儿的时候，跟我的朋友和我爸爸踢足球。
Jide wo shi xiao hair de shihou, gen wo de pengyou he wo baba ti zuqiu.
T Mi ricordo che quando ero piccolo giocavo a calcio con i miei amici e mio papà.
588. E 我喜欢我的房间因为记得什么时候我是小孩儿。
Wo xihuan wo de fangjian yinwei jiede shenmeshihou wo shi xiaohair.
C 我喜欢我的房间因为这里总让我想起我小时候的事情。
Wo xihuan wo de fangjian yinwei zheli zong rang wo xiangqi wo xiao shihou de shiqing.
T Mi piace la mia camera perché mi ricorda sempre quando ero piccolo.
589. E 中国人和意大利人有也很多休闲方式不一样。
Zhongguoren he Yidaliren you ye hen duo xiuxian fangshi bu yiyang.
C 中国人和意大利人也有很多不一样的休闲方式。
Zhongguoren he Yidaliren ye you hen duo bu yiyang de xiuxian fangshi.
T Anche i cinesi e gli italiani hanno diversi modi per passare il tempo libero.
590. E 中国人去茶馆的时候，他们声音的说话很大。
Zhongguoren qu chaguan de shihou, tamen shengyin de shuohua hen da.

- C 中国人去茶馆的时候，他们说话的声音很大。
Zhongguoren qu chaguan de shihou, tamen shuo hua de shengyin hen da.
- T Quando i cinesi vanno alle case da tè, il loro tono di voce è molto alto.
591. E 我看一本书叫《红楼梦》，它是一中国本书。
Wo kan yi ben shu jiao "Hong lou meng", ta shi yi Zhongguo ben shu.
- C 我看过一本叫《红楼梦》的书，它是一本中国的书。
Wo kanguo yi ben jiao "Hong lou Meng" de shu, ta shi yi ben Zhongguo shu.
- T Ho letto un libro chiamato "Il Sogno della Camera Rossa", è un libro cinese.
592. E 他们是主角的故事。
Tamen shi zhujiao de gushi.
- C 他们是故事的主角。
Tamen shi gushi de zhujiao.
- T Sono i protagonisti della storia.
593. E 我写汉字很多，看课又多遍了，还常常我的中国朋友帮助我的发音。
Wo xie hanzi hen duo, kan ke you duo bian le, hai changchang wo de Zhongguo pengyou bangzhu wo de fayin.
- C 我写很多汉字，又看了很多遍课。我的中国朋友还常常帮助我练习发音。
Wo xie hen duo hanzi, you kanle hen duo bian ke. Wo de Zhongguo pengyou hai changchang bangzhu wo lianxi fayin.
- T Scrivo molti caratteri, e seguo spesso le lezioni. I miei amici cinesi mi aiutano anche spesso a esercitarmi con la pronuncia.
594. E 前年我去第五次博物馆看图片的展览。
Qiannian wo qu di-wu ci bowuguan kan tupian de zhanlan.
- C 前年是我第五次去博物馆看展览的图片。
Qiannian shi wo di-wu ci qu bowuguan kan zhanlan de tupian.
- T Due anni fa sono andato al museo a vedere le foto della mostra per la quinta volta.
595. E 你会看很多动物你从来没看过。
Ni hui kan hen duo dongwu ni conglai mei kanguo.
- C 你会看到很多你从没见过过的动物。
Ni hui kandao hen duo ni conglai mei kanguo de dongwu.
- T Potrai vedere molti animali che non hai mai visto.
596. E 在我的桌子还有放着一些送给我的朋友纪念品和还一件礼物我妈妈送给我。
Zai wo de zhuozi hai you fangzhe yixie song gei wo de pengyou jinianpin he hai yi jian liwu wo mama song gei wo.
- C 在我的桌子上放着一些朋友送给我的纪念品和一件妈妈送给我的礼物。
Zai wo de zhuozi shang fangzhe yixie pengyou song gei wo de jinnianpin he yi jian mama song gei wo de liwu.
- T Sul mio tavolo ci sono alcuni souvenir regalati dai miei amici e un regalo della mamma.

597. E 它是一种功夫很中国人做。
Ta shi yi zhong gongfu hen Zhongguoren zuo.
C 它是一种很多中国人练的功夫。
Ta shi yi zhong hen duo Zhongguoren lian de gongfu.
T È un'arte marziale praticata da molti cinesi.
- 4.4.2 598. E 但是我可以当然说中国老人比都中国和意大利年轻非常喜欢活动。
Danshi wo keyi dangran shuo Zhongguo laoren bi dou Zhongguo he Yidali nianqing feichang xihuan huodong.
C 但是我当然可以说中国老人比中国和意大利两国的年轻人更喜欢运动。
Danshi wo dangran keyi shuo Zhongguo laoren bi Zhongguo he Yidali liang guo de nianqingren geng xihuan yundong.
T Però posso certamente dire che agli anziani cinesi piace fare sport più che ai giovani cinesi e italiani.
599. E 书架放着还是我照相机和一些照片，因为我拍很多照片。
Shujia fangzhe hai shi wo zhaoxiangji he yixie zhaopian, yinwei wop ai hen duo zhaopian.
C 因为我拍了很多照片，书架上还放着我的照相机和一些照片。
Yinwei wo paile hen duo zhaopian, shujia shang hai fangzhe wo de zhaoxiangji he yixie zhaopian.
T Sulla libreria c'è la mia macchina fotografica e alcune fotografie, perché ho scattato molte foto.
600. E 房间里有一个书架，那儿我有都我的书。
Fangjian li you yi ge shujia, nar wo you dou wo de shu.
C 房间里有一个书架，那儿都是我的书。
Fangjian li you yi ge shujia, nar dou shi wo de shu.
T Nella stanza c'è una libreria, là ci sono tutti i miei libri.
601. E 他们喜也到茶馆来喝茶，再看戏。
Tamen ye dao chaguan lai he cha, zai kan xi.
C 他们也喜欢在茶馆喝茶，看戏。
Tamen ye xihuan zai chaguan he cha, kan xi.
T Anche a loro piace bere il tè alla casa da tè e guardare l'opera.
602. E 意大利人和中国人喜欢下棋一样。
Yidaliren he Zhongguoren xihuan xiaqi yiyang.
C 意大利人和中国人一样喜欢下棋。
Yidaliren he Zhongguoren yiyang xihuan xiaqi.
T Sia agli italiani che ai cinesi piace giocare a scacchi.
603. E 年轻人喜欢也骑自行车。
Nianqingren xihuan ye zixingche.
C 年轻人也喜欢骑自行车。
Nianqingren ye xihuan qi zixingche.
T Anche agli italiani piace andare in bicicletta.

604. E 在我的书房是都我的东西。
Zai wo de shufang shi dou wo de dongxi.
C 我的书房里都是我的东西。
Wo de shufang li dou shi wo de dongxi.
T Le cose nel mio studio sono tutte mie.
605. E 我写汉字很多，看课又多遍了，还常常我的中国朋友帮助我的发音。
Wo xie hanzi hen duo, kan ke you duo bian le, hai changchang wo de Zhongguo pengyou bangzhu wo de fayin.
C 我写很多汉字，又看了很多遍课。我的中国朋友还常常帮助我练习发音。
Wo xie hen duo hanzi, you kanle hen duo bian ke. Wo de Zhongguo pengyou hai changchang bangzhu wo lianxi fayin.
T Scrivo molti caratteri, e seguo spesso le lezioni. I miei amici cinesi mi aiutano anche spesso a esercitarmi con la pronuncia.
606. E 我每天都早上起床得早。
Wo meitian dou zaoshang qichuang de zao.
C 我每天早上都起（床起）得很早。
Wo meitian zaoshang dou qi chuang qi de hen zao.
T Ogni mattina mi sveglio presto.
607. E 我还特别对音乐非常感兴趣。
Wo hai tebie dui yinyue feichang ganxingqu.
C 我还对音乐特别感兴趣。
Wo hai dui yinyue tebie ganxingqu.
T Sono anche molto interessato alla musica.
608. E 我妈妈的桌子很大，所以桌子上摆着也很多书。
Wo mama de zhuozi hen da, suoyi zhuozi shang baizhe ye hen duo shu.
C 我妈妈的桌子很大，桌子上也摆着很多书。
Wo mama de zhuozi hen da, zhuozi shang ye baizhe hen duo shu.
T La scrivania di mia mamma è grande, sul tavolo ci sono anche molti libri.
609. E 桌子上放也在电脑。
Zhuozi shang fang ye zai diannao.
C 电脑也放在桌子上。
Diannao ye zai zhuozi shang.
T Anche il computer è sul tavolo.
610. E 还在那儿的时候我爱拍一些图片。
Hai zai nar de shihou wo ai pai yixie tupian.
C 而且在那儿的时候我爱拍一些照片。
Erqie zai nar de shihou wo ai pai yixie zhaopian.
T Quando sono là amo scattare qualche fotografia.
- 5 611. E 我跟妈妈爸爸和哥哥生活在米兰。

- Wo gen mama baba he gege shenghuo zai Milan.*
C 我跟爸爸妈妈和哥哥在米兰生活。
Wo gen baba mama he gege zai Milan shenghuo.
T Vivo a Milano con mio papà, mia mamma e mio fratello maggiore.
- 612.** **E** 我跟我妈妈、爸爸和哥哥一起住。
Wo gen mama, baba he gege yiqi zhu.
C 我跟我爸爸、妈妈和哥哥一起住。
Wo gen wo baba, mama he gege yiqi zhu.
T Abito insieme a mio papà, mia mamma e mio fratello maggiore.
- 613.** **E** 我住在五楼，我跟妈妈爸爸都一起住在。
Wo zhuzai wu lou, wo gen mama baba dou yiqi zhuzai.
C 我住在五楼，我跟爸爸妈妈一起住。
Wo zhuzai wu lou, wo gen baba mama yiqi zhu.
T Abito al quinto piano, insieme a mio papà e a mia mamma.
- 614.** **E** 我间有三个卧室妈妈，爸爸的，姐姐的和我的。
Wo jian you sange woshi mama, baba de, jiejie de he wo de.
C 我家有三个房间，爸爸妈妈的、姐姐的和我的。
Wo jia you sange fangjian, baba mama de, jiejie de he wo de.
T Casa mia ha tre stanze, quella del papà e della mamma, quella di mia sorella maggiore e la mia.
- 615.** **E** 我跟我妈妈、哥哥和爸爸在米兰住。
Wo gen wo mama, gege he baba zai Milan zhu.
C 我跟我爸爸、妈妈和哥哥住在米兰。
Wo gen wo baba, mama he gege zhuzai Milan.
T Abito a Milano con mio papà, mia mamma e mio fratello maggiore.
- 616.** **E** 我跟妈妈爸爸和姐姐一起住。
Wo gen mama baba he jiejie yiqi zhu.
C 我跟爸爸妈妈和姐姐一起住。
Wo gen baba mama he jiejie yiqi zhu.
T Abito insieme a mio papà, mia mamma e mia sorella maggiore.
- 617.** **E** 妈妈爸爸的生日，我每年都给他们送我画的画儿。
Mama baba de shengri, wo meinian dou gei tamen song wo hua de huar.
C 爸爸妈妈的生日，我每年都给他们送我画的画儿。
Baba mama de shengri, wo meinian dou gei tamen song wo hua de huar.
T Al compleanno del papà e della mamma, ogni anno gli regalo i miei dipinti.
- 618.** **E** 我房间的墙上挂着很多照片：有的是我妈妈爸爸和哥哥的，有的是跟朋友的。
Wo fangjian de qiang shan guazhe hen duo zhaopian: you de shi wo mama baba he gege de, you de shi gen pengyou de.
C 我房间的墙上挂着很多照片：有的是我爸爸妈妈和哥哥的，有的是跟朋友的。

Wo fangjian de qiang shang guazhe hen duo zhaopian: you de shi wo baba mama he gege de, you de shi gen pengyou de.

- T** Sul muro di camera mia sono attaccate molte fotografie: alcune sono di mio papà, di mia mamma e mio fratello maggiore, alcune sono dei miei amici.
- 619.** **E** 我每星期天都跟我妈妈爸爸一起下棋。
Wo mei xingqitian dou gen mama baba yiqi xiaqi.
- C** 我每星期天都跟我爸爸妈妈一起下棋。
Wo mei xingqitian dou gen wo baba mama yiqi xiaqi.
- T** Ogni domenica gioco a scacchi con mio papà e mia mamma.
- 620.** **E** 我有妈妈，爸爸和一个哥哥。
Wo you mama, baba he yi ge gege.
- C** 我有爸爸妈妈和一个哥哥。
Wo you baba mama he yi ge gege.
- T** Ho il papà, la mamma e un fratello maggiore.
- 621.** **E** 我妈妈和爸爸很喜欢去看京剧，可是他们不太喜欢看越剧。
Wo mama he baba hen xihuan qu kan Jingju, keshi tamen bu tai xihuan kan Yueju.
- C** 我爸爸和妈妈很喜欢去看京剧，可是不太喜欢看越剧。
Wo baba he mama hen xihuan qu kan Jingju, keshi bu tai xihuan kan Yueju.
- T** A mio papà e a mia mamma piace molto guardare l'opera di Pechino, ma non piace molto guardare quella di Shaoxing.
- 622.** **E** 我跟我妈妈、爸爸想一次一起去中国。
Wo gen wo mama, baba xiang yi ci yiqi qu Zhongguo.
- C** 我跟爸爸、妈妈一起去中国一次。
Wo gen baba, mama yiqi qu Zhongguo yi ci.
- T** Sono andato una volta in Cina con mio papà e mia mamma.
- 623.** **E** 所以跟我妈妈爸爸常去油画的展览。
Suoyi gen wo mama baba chang qu youhua de zhanlan.
- C** 所以跟我爸爸、妈妈常去油画的展览。
Suoyi gen wo baba, mama chang qu youhua de zhanlan.
- T** Quindi vado spesso con mio papà e mia mamma alla mostra di pittura ad olio.
- 624.** **E** 我跟妈妈、爸爸、妹妹一起住。
Wo gen mama, baba, meimei yiqi zhu.
- C** 我跟爸爸、妈妈、妹妹一起住。
Wo gen baba, mama, meimei yiqi zhu.
- T** Vivo insieme a mio papà, mia mamma e mia sorella minore.
- 625.** **E** 我房间没有我妈妈和爸爸的大。
Wo fangjian meiyou wo mama he baba de da.
- C** 我房间没有我爸爸妈妈的大。
Wo fangjian meiyou wo baba mama de da.
- T** La mia camera non è grande come quella di mio papà e mia mamma.

- 626.** **E** 厨房的右边有一间卧室，这间卧室是妈妈爸爸的。
Chufang de youbian you yi jian woshi, zhe jian woshi shi mama baba de.
- C** 厨房的右边有一间卧室，这间卧室是爸爸妈妈的。
Chufang de youbian you yi jian woshi, zhe jian woshi shi baba mama de.
- T** A destra della cucina c'è una camera da letto, è di mio papà e mia mamma.
-
- 627.** **E** 妈妈爸爸卧室前边是我和我姐姐的卧室，这间卧室很小。
Mama baba woshi qianbian shi wo he wo jiejie de woshi, zhe jian woshi hen xiao.
- C** 爸爸妈妈卧室前边是我和我姐姐的卧室，这间卧室很小。
Baba mama woshi qianbian shi wo he wo jiejie de woshi, zhe jian woshi hen xiao.
- T** Davanti alla camera da letto del papà e della mamma c'è quella mia e di mia sorella maggiore, è una piccola camera.

Legenda delle abbreviazioni grammaticali e dei principi citati nel testo

Abbreviazioni grammaticali

AMC = Action Measure Complements

C = Complemento

CL = Classificatore

D = Determinante

D' = Determinato

Dim = Dimostrativo

DVC = Directional Verb Compound

Mod = Modificatore

S_{loc} = Sostantivo locativo

SN = Sintagma nominale

SV = Sintagma verbale

SVO = Soggetto-Verbo-Oggetto

Principi

BBF = Principle of Background Before Foreground

CPC = Principio del Contenitore prima del Contenuto/Container Before Contained

EP = Principio di Empatia

GPP = Principio del Generale prima del Particolare/ General Preceding Particular

GPP = The Greenberg Pattern Principle

MBH = Modifier Before Head

PCD = Principle of Communicative Dynamism

PF = Principle of Focus

PPS = Principio di Prossimità Semantica

PSC = Principio Socio-culturale

PST = Principio di Sequenza Temporale

PTSC = Principle of Temporal Scope

RP = Principio di Precedenza Referenziale

T-C = Principio Tema-Commento

T-L = Principio del Trajector-Landmark

WBP = Principle of Whole Before Part

Riferimenti bibliografici

ABBOTT, G. (1980). Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 18(2). 121-134.

ACHARD, M. & NIEMEIER, S. (2004). *Cognitive Linguistics, Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlino, New York: De Gruyter.

ACHARD, M. (1997). Cognitive Grammar and SLA Investigation. *Journal of Intensive English Studies*, 11. 157-176.

AOUN, J.E. & LI, Y.-H. A. (2003). *Essays on the Representational and Derivational Nature of Grammar: The Diversity of Wh- Constructions*. Cambridge: MIT Press.

ARDUINI, S. & FABBRI, R. (2008). *Che Cos'è la Linguistica Cognitiva*. Roma: Carocci.

BAKER, M. C. (1988). *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: University of Chicago Press.

BALBONI, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Edizioni Guerra.

BARCROFT, J. (2002). Semantic and Structural Elaboration in L2 Lexical Acquisition. *Language Learning*, 52(2). 323-363.

BEHAGEL, O. (1932). *Deutsche Syntax: Eine Geschichtliche Darstellung*. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

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.

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.

BREZINA, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROCCIAS, C. (2008). Cognitive Linguistics Theories of Grammar and Grammar Teaching. In S. De Knop & T. De Rycker (a cura di), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven* (pp. 67-90). Berlino, New York: De Gruyter.

BYBEE, J. (1985). *Morphology: A Study of the Relation Between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.

CADIerno, T. & ESKILDSEN, S. W. (2015). *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlino, Boston: De Gruyter.

CHAFE, W.L. (1976). Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. In C.N. Li, (a cura di), *Subject and topic: A new typology of language* (pp. 25-55). New York: Academic Press.

CHAMBERS, A. (2015). The Learner Corpus as a Pedagogic Corpus. In S. Granger, G. Guilquin e F. Meunier, *The Cambridge Handbook of Corpus Research* (pp. 445-464), Cambridge: Cambridge University Press.

CHAO, Y.-R. (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.

CHENG, L. L.-S. SYBESMA, R. (1998). *Yi-wan tang, yi-ge Tang: Classifiers and Massifiers*. *Tsing-Hua Journal of Chinese Studies*, 28(3). 385-412.

CHENG, L. L.-S. SYBESMA, R. (2015). Mandarin. In T. Kiss & A. Alexiadou (a cura di), *Syntax – Theory and Analysis. An International Handbook* (pp. 1518-1559). Berlino: de Gruyter.

CHIEF, L. (2011). Applying Cognitive Semantics to Pedagogical Grammar: The Case of the Chinese Converb Construction. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 46(3). 1-20.

CHU, C. (1998). *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang.

CLARK, J. & PAIVIO, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3. 233-262.

COMRIE, B. (1981). *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Blackwell; Chicago: University of Chicago Press.

CORDER, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5. 161-170.

CORDER, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2). 147-160.

CORDER, S.P. (1974). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2). 161-171.

CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CROFT, W. & CRUSE, D.A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

DALOISO, M. & PASCUAL, G.J. (2017). Bisogni Linguistici Specifici e Apprendimento della Grammatica: Il Potenziale Glottodidattico della Linguistica Cognitiva. *EL.LE*, 6(3), 363-384.

- DALOISO, M. (2009). *I Fondamenti Neuropsicologici dell'Educazione Linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- DANESI, M. & GRIEVE, C. (2010). Conceptual Error Theory and the Teaching of Italian. *Italica*, 87(1). 1-20.
- DE CUYPERE, L. & WILLEMS, K. (2008). Introduction: Naturalness and Iconicity in Language. In L. De Cuypere & K. Willems (a cura di), *Naturalness and Iconicity in Language* (pp. 1-23). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- DE KNOP, S. & DE RYCKER, T. (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*. Berlin, New Yor: De Gruyter.
- DIRVEN, R. & VERSPOOR, M. (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- DIRVEN, R., NIEMEIER, S. & PÜTZ, M. (2001). Introduction. In M. Pütz, S. Niemeier & R. Dirven (a cura di), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* (pp. xiii-xxv). Berlino, Boston: De Gruyter.
- DRYER, M.S. (1992). The Greenbergian Word Order Correlations. *Language*, 68(1). 81-138.
- 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.
- 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. (2013). Construction Grammar and Second Language Acquisition. In T. Hoffman & G. Trousdale (a cura di), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 365-378). Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, N.C. & ROBINSON, P. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, Londra: Routledge.
- ELLIS, N.C., ROMER, U. & O'DONNELL, M.B. (2016). *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. Oxford: Wiley.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENKVIST, N.E. (1990). Discourse Comprehension, Text Strategies and Style. *Journal of the Australasian Universities Modern Language Association*. 0(73). 166-180.

ERTEL, S. (1977). Where Do the Subjects of Sentences Come From? In S. Rosenberg (a cura di), *Sentence Production: Developments in Research and Theory* (pp.141–167). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

EVANS, V. & GREEN, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

FIRBAS, J. (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

FOLEY, W. & VAN VALIN, R. (1984). *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1984.

GEERAERTS, D., & CUYCKENS, H. (2007). Introducing Cognitive Linguistics, In D. Geeraerts & H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

GIVON, T. (1985). Iconicity, Isomorphism and Non-arbitrary Coding in Syntax. In J. Haiman (a cura di), *Iconicity in Syntax: Proceedings of a symposium on iconicity in syntax* (pp. 187-219). Amsterdam, Philadelphia; John Benjamins.

GIVON, T. (1991). *Syntax: A Functional Typological Introduction: 002*. Amsterdam: John Benjamins.

GOLDBERG, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

GRANGER, S. (2015). The Contribution of Learner Corpora to Reference and Instructional Materials Design. In S. Granger, G. Guilquin & F. Meunier, *The Cambridge Handbook of Corpus Research* (pp. 485-510), Cambridge: Cambridge University Press.

GREENBERG, J. H. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In J. H. Greenberg (a cura di), *Universals of Language* (pp. 40-70). Cambridge, MA: MIT Press.

GRICE, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan. (a cura di), *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

HAIMAN, J. (1978). Conditionals are Topics. *Language*, 54(3). 564-589.

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.

HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

HER, O. (1991). Topic as a Grammatical Function in Chinese. *Lingua*, 84(1). 1-23.

HIJAZO-GASCON, A. & LLOPIS-GARCIA, R. (2019). Applied Cognitive Linguistics and Foreign Language Learning. Introduction to the Special Issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57(1). 1-20.

HIRAGA, M.K. (1994). Diagrams and Metaphors: Iconic Aspects in Language. *Journal of Pragmatics*, 22(1). 5-21.

HO, Y. (1993). *Aspects of Discourse Structure in Mandarin Chinese*. Lewiston, Queenston, Lampeter: Mellen University Press.

HOFFMAN, T. & TROUSDALE, G. (2013). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

HOLME, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Londra: Palgrave Macmillan.

HOPPER, P. J. & THOMPSON, S. A. (1984). The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar. *Language*, 60(4). 703-752.

HOUSEHOLDER, F.W. & CHEN, L.R. (1967). *Universe-Scope Relations in Chinese and Japanese*. Bloomington: Indiana University Linguistic Club.

HSIEH, H. (1989). Time and Imagery in 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* (pp. 45-94). South Orange, NK: Chinese Language Teachers Association.

HU, W. (1995). *Functional Perspectives and Chinese Word Order*. (Tesi di dottorato non pubblicata), Ohio State University, USA.

HU, W. (2022). A Cognition-Based Functional Approach to Chinese Word Order Problems: A Case of the Presentative Sentences. In F. Yuan, B. He & W. Hu (a cura di), *Pedagogical Grammar and Grammar Pedagogy in Chinese as a Second Language* (pp. 15-33). Abingdon, New York: Routledge.

HUANG, C.-T.J. (1982). *Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar*. (Tesi di dottorato). Cambridge: MIT.

HUANG, C.-T.J., LI, Y.-H.A. & LI, Y. (2009). *The Syntax of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.

- HUANG, S.-Z. (1996). *Quantification and Predication in Mandarin Chinese: A Case Study of Dou*. (Tesi di dottorato). University of Pennsylvania.
- HUANG, S. (2005). *Introduction to the Special Issue on Discourse and Cognition*. Taiwan: National Taiwan University.
- IURATO, A. (2022a). Learner Corpus Research Meets Chinese as a Second Language Acquisition: Achievements and Challenges. *Annali di Ca' Foscari. Serie Orientale*, 58. 1-34.
- IURATO, A. (2022b). Investigating Chinese Learner Corpus Research and Learner Corpora. *Kervan – International Journal of Afro-Asiatic Studies*, 26. 531-562
- JAKOBSON, R. (1965). Quest for the Essence of Language. *Diogenes*, 13(51). 21-37.
- JAMES, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Essex: Longman.
- JESPERSEN, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. Londra: George Allen & Unwin LTD.
- JIANG, S. 蒋绍愚 (1999). Chouxiang yuanze he linmo yuanze zai Hanyu yufa shi zhong de tixian 抽象原则和临摹原则在汉语语法史中的体现 [La rappresentazione dei principi astratti e iconici nella storia della grammatica cinese], *Gu Hanyu Yanjiu* 古汉语研究, 4, 2-5.
- JIANG, W. (2009). *Acquisition of Word Order in Chinese as a Foreign Language*. Berlino: Mouton de Gruyter.
- JIANG, W. (2017). Acquisition of Word Order in Chinese as a Foreign Language: Replication and extension. In I. Kecskes & C. Sun (a cura di), *Key Issues in Chinese as a Second Language Research* (pp. 162-187). New York, London: Routledge.
- JO, J.-A. (2021). A Comparison of the Changes in the Patterns of the Usage and Categorization of the Classifier ‘ben 本’ in Korean, Chinese, and Japanese. *Journal of Chinese Writing Systems*, 5(1). 43-51.
- JOHNSON, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- KARPICKE, J.D. (2012). Retrieval-based Learning: Active Retrieval Promotes Meaningful Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3). 157-163.
- KESHAVARZ, M.H. (1993). *Contrastive Analysis & Error Analysis*. Tehran: Rahnama Press.
- KIRKPATRICK, A & XU, Z. (2012). *Chinese Rhetoric and Writing: An Introduction for Language Teachers*. The WAC Clearinghouse, Parlor Press.
- KIRKPATRICK, A. (1996). Topic-Comment of Modifier-modified? Information Structure in Modern Standard Chinese. *Studies in Language*, 20(1). 93-113.

KO, T.J. (1997). *Error Analysis and its Application to Chinese Language Teaching* (Tesi di dottorato non pubblicata). Rutgers University.

KRISTIANSEN, G., ACHARD, M., DIRVEN, R. & RUIZ DE MENDOZA IBANEZ, F. J. (2006). Introduction. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F.J. Ruiz de Mendoza Ibanez (a cura di), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 1-19), Berlino, New York: Mouton De Gruyter.

KRIVOCHEN, D.G. & LACKOVA, L. (2020). Iconicity in Syntax and the Architecture of Linguistic Theory. *Studies in Language*, 44(1). 95-131.

KUNO, S. (1987). *Functional Syntax: Anaphora, Discourse and Empathy*. Chicago: University of Chicago Press.

LACKOVÁ, L. (2015). Iconicity and Topic-Focus Sequentiality. *Czech and Slovak Linguistic Review*, 1, 44-54.

LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, Londra: University of Chicago Press.

LAMBRECHT, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topics, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

LANGACKER, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, Calif: Stanford University Press.

LANGACKER, R.W. (1991). *Concept, Image, and Symbol*. Berlino, New York: De Gruyter.

LANGACKER, R.W. (2001). Cognitive Linguistics, Language Pedagogy, and the English Present Tense. In M. Pütz, S. Niemeier and R. Dirven (a cura di), *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition* (pp- 3-39). Berlino, Boston: De Gruyter.

LANGACKER, R.W. (2008). Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. In R.P. Roberson and N. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 66-88). Londra: Routledge.

LANGACKER, R.W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

LAPOLLA, R.J. (1990). *Grammatical Relations in Chinese: Synchronic and Diachronic Considerations* (Tesi di dottorato). Berkeley: University of California.

LAPOLLA, R.J. (1995). Pragmatic Relations and Word Order in Chinese. In P. Downing & M. Noonan (a cura di), *Word order in discourse* (pp. 297-329). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

LAPOLLA, R.J. (2009). Chinese as a Topic-Comment (not Topic Prominent and not SVO) Language. In J. Xing (a cura di), *Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches* (pp. 9-22). Hong Kong: Hong Kong University Press.

LAPOLLA, R.J. (2017a). Notions of Subject. In R. Sybesma (a cura di), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, vol. 3 (pp. 231-238). Leiden: Brill.

LAPOLLA, R.J. (2017b). Topic and Comment. In R. Sybesma (a cura di), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, vol. 4 (pp. 370-376). Leiden: Brill.

LAPOLLA, R.J., & POA, D. (2006). On Describing Word Order. In F.K. Ameka et al. (a cura di), *Catching Language. The Standing Challenge of Grammar Writing* (pp. 269-295) Berlino, New York: De Gruyter.

LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

LEHMANN, C. (2007). Motivation in Language. Attempt at a Systematization. In P. Gallmann, C. Lehmann e R. Luhr, *Sprachliche Motivation. Zur Interdependenz von Inhalt und Ausdruck* (pp. 100-135). Tübingen: G. Narr Verlag.

LI, C.N., & THOMPSON, S.A. (1974). Co-verbs in Mandarin Chinese: Verbs or Prepositions? *Journal of Chinese Linguistics*, 2(3). 257-278.

LI, C. N., & THOMPSON, S. A. (1975). The semantic function of word order: A case study in Mandarin. In C. N. Li (Ed.), *Word order and word order change* (pp.163-195). Austin and London: University of Texas Press.

LI, C.N., & THOMPSON, S.A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

LI, W. (2004). Topic Chains in Chinese Discourse. *Discourse Processes*, 37(1). 25-45.

LI, W. (2012). Temporal and Aspectual References in Mandarin Chinese. *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2045-2066. Oxford: Elsevier.

LI, Y.A. (1990). *Order and constituency in Mandarin Chinese*. Dordrecht: Kluwer.

LITTLEMORE, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave.

LIU, D. e TSAI, T.-H. (2021). Cognitive Linguistics and Language Pedagogy. In X. Wen e J.R. Taylor (a cura di), *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 543-555). New York, Routledge.

LIU, Q. (2008). Zifa, jufa yu Shijian shunxu yuanze zhi liewai 字法、句法与时间顺序原则之例外 [The means of Character-making and Syntax and Exceptions to the Principle of Temporal Sequence], *Hanyu xuexi 汉语学习*, 5. 51-54.

LIU, W. (2015). *New Practical Chinese Reader*. Voll. 1-2-3. Beijing: Beijing 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. (1998a). *Left-right Asymmetries of Word Order Variation: A Functional Explanation* (Tesi di dottorato non pubblicata). University of Southern California, Los Angeles.

LU, B. (1998b). Cong yuyi, yuyong kan yufan xingshe de shizhi. 从语义, 语用看语法形式的实质 [The Substance of Grammatical Forms in Terms of Semantics and Pragmatics]. *Zhongguo Yuwen* 中国语文, 5. 353-367.

LU, B. (1998c). Word Order Variation in *Ta Shuole Wo San-Ci Huaihua*. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 33(2). 23-40.

LU, B. 陆丙甫 (2017). Renlei kongjian, Shijian ganzhi dui renlei yuyan jiegou de pubian yingxiang: Yuyi juli xiangsixing gen kebie duling xianxiangsixing jiqi yinshen 人类空间、时间感知对人类语言结构的普遍影响: 语义距离象似性跟可别度领先象似性及其引申 [Generalized Effects of Human Spatial and Temporal Perception on the Structure of Human Language: Semantic Distance Iconicity and Identifiability Precedence Iconicity], *Chinese as a Second Language Research*, 5(2). 241-264.

LU, B. & CHEN, P. 陆丙甫, 陈平 (2020). Juli xiangsixing. Jufa jiegou zui jiben de xingzhi 距离象似性。句法结构最基本的性质 [Distance Iconicity: A Fundamental Attribute of Syntactic Formation]. *Zhongguo Yuwen* 中国语文, 6. 643-661.

LU, B. & WU, X. (2009). The placement of Chinese adverbials revisited: What differentiates Chinese word order from other SVO languages. In J.Z. Xing (a cura di), *Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches* (pp. 23-44), Hong Kong: Hong Kong University Press.

LUO, H. (2021). Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. In X. Wen & J.R. Taylor (a cura di), *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 556-567). New York: Routledge.

MASUDA, K & ARNETT, C. (2015). Cognitive Linguistics, Sociocultural Theory and Language Teaching: Introduction. In K. Masuda, C. Arnett & A. Labarca (a cura di), *Cognitive*

Linguistics and Sociocultural Theory: Applications for Second and Foreign Language Teaching (pp. 1-21). Berlino, New York: De Gruyter.

MEUNIER, F. (2008). Corpora, Cognition and Pedagogical Grammars: An Account of Convergences and Divergences. In S. De Knop & T. De Rycker (a cura di), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven* (pp. 91-120). Berlino, New York: De Gruyter.

MORBIATO, A. (2014). Cognitive Principles and Preverbal Position in Chinese. *Annali di Ca' Foscari*, (50). 205-224.

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* (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. (2020a). Cognitive-Functional Principles and Chinese Linear Order: The Containment Schema. *Cognitive Linguistic Studies*, 72. 307-333.

MORBIATO, A. (2020b). *Il Tema in Cinese tra Frase e Testo: Struttura Sintattica, Informativa e del Discorso*. Venezia: Editrice Cafoscarina.

MORBIATO, A., ARCORDIA, 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.

NEWMeyer, F.J. (1992). Iconicity and Generative Grammar. *Language*, 68(4), 756-796.

NISBETT, R.E. & MASUDA, T. (2004). Culture and Point of View. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19). 11163-11170.

NISBETT, R.E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. Free Press.

NORRIS, J.M. & ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 51(1), 157-213.

NÖTH, W. (1990). The Semiotic Potential for Iconicity in Spoken and Written Language. *Kodikas/Code*, 13. 191-209.

NÖTH, W. (2001). Semiotic Foundations of Iconicity in Language and Literature. In O. Fischer & M. Nänny (a cura di), *The Motivated Sign* (pp. 17-28). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- NÖTH, W. (2008). Semiotic Foundations of Natural Linguistics and Diagrammatic Iconicity. In K. Willems & L. De Cuyper (a cura di), *Naturalness and Iconicity in Language* (pp. 73-100). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- OAKES, M. (1998). *Statistics for Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- OAKLEY, T. (2007). Image Schemas. in D. Geeraerts & H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 214-235), Oxford: Oxford University Press.
- PACKARD, J.L. (2006). Chinese as an Isolating Language. In K. Brown et al. (a cura di), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 355-359). Oxford: Elsevier.
- PACKARD, J.L. (2015). Space, Time and Asymmetry in Chinese. In D. Xu & J. Fu (a cura di), *Space and Quantification in Languages of China* (pp. 3-16). Springer Cham.
- PARIS, M.-C. & PAYRAUBE, A. (1993). L'iconicité: un nouveau dogme de la syntax Chinoise? *Faits de Langue*, 1, 69-78.
- PEIRCE, C.S. (1998 [1902]). Logic, Considered as Semeiotic, in J. Ransdell (a cura di), *An Overview of Charles Peirce's Philosophical Logic, Constructed from MS L75, Version 1, Analytical Reconstruction*. Arisbe: The Peirce Gateway.
- PU, M. (2019). Zero Anaphora and Topic Chain in Chinese Discourse. In C. Shei (a cura di). *Routledge Handbook of Chinese Discourse Analysis* (pp. 188-200). Abingdon, New York: Routledge.
- PÜTZ, M. (2007). Cognitive Linguistics and Applied Linguistics, in D. Geeraerts & H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 1139-1159), Oxford: Oxford University Press.
- PÜTZ, M., NIEMEIER, S. & DIRVEN, R. (2001). *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- RADDEN, G. & PANTHER, K. (2004). Introduction: Reflections on Motivation. In G. Radden and K-U. Panther (a cura di), *Studies in Linguistic Motivation* (1-46). Berlin: De Gruyter.
- RADDEN, G. & PANTHER, K. (2011). Introduction: Reflections on Motivation Revisited. In K-U. Panther and G. Radden (a cura di), *Motivation in Grammar and the Lexicon* (pp. 1-28). Amsterdam: John Benjamins.
- RADDEN, G. (2021). Iconicity. In X. Wen and J.R. Taylor (a cura di), *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 268-296). New York: Routledge.
- RICHARDS, J.C. (1974). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp.172-188). Londra: Longman.
- RUTHERFORD, W. (1988). *Grammar and Second Language Teaching*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

SHI, D. (2000). Topic and Topic-Comment Constructions in Mandarin Chinese. *Language*, 76(2), 383-408.

SHI, W. (2014). Yuyan kucang xianhexing zhi lishi kuazhang jiqi xiaoying 语言库藏显赫性之历时扩张及其效应 - 动趋式在汉语史上的发展 [Diachronic extension of Linguistic Inventory Mightiness: Evolution of directional resultative-verb-compounds in Chinese]. *International Journal of Chinese Linguistics*, 2, 293-324.

SHIBATANI, M. (1991). Grammaticalization of Topic into Subject. In E. Closs Traugott e B. Heine (a cura di), *Approaches to Grammaticalization, vol. II, Focus on Types of Grammatical Markers* (pp. 93-133). Amsterdam: John Benjamins.

SHU, D., H. ZHANG & T. LI (2019). General Introduction: 30 Years of Cognitive Linguistics in China. In D. Shu, H. Zhang and L. Zhang (a cura di), *Cognitive Linguistics and the Study of Chinese* (pp. 7-44). Amsterdam, John Benjamins.

SIEWIERSKA, A. (1988). *Word Order Rules*. Londra: Croom Helm.

SIEWIERSKA, A. (2006). Word Order and Linearization. In K. Brown (a cura di), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (pp. 642-649). Oxford: Elsevier.

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.

SONG, Y. 宋玉柱 (1995). Cong “Women zou zai da lu shang” tan qi 从“我们走在大路上”谈起 [Starting from “Women zou zai da lu shang”]. *Xue Hanyu 学汉语*, 7.

SUN, C. (1996). *Word-Order Change and Grammaticalization in the History of Chinese*. Standford: Standford University Press.

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.

TABAKOWSKA, E. (2009). Iconicity, in F. Brisard, J. Ostman & J. Verscheuren (a cura di), *Grammar, Meaning and Pragmatics* (pp. 129-145). Amsterdam: John Benjamins.

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. (1993a). 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. (1993b). Conceptual Structures of Chinese Spatial Expressions. In *Papers from the Parasession on Conceptual Representations*, Vol. 2 (pp. 347-362). Chicago: Chicago Linguistic Society.

TAI, J.H.-Y. (1994). Chinese Classifiers Systems and Human Categorization. In *Honor of William S.-Y. Wang: Interdisciplinary Studies on Language and Language Change*. 479-494.

TAI, J.H.-Y. (1999). Chinese Grammar and Bio-Cognitive Bases of Human Language. In O. Tzeng & W. Wang (a cura di), *Biological bases of human language* (pp. 130–146). Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong Press.

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.

TAI, J.H.-Y. (2008). *Entrenchment of Pragmatics in Syntax*. Paper presented at the Second Conference on Language, Discourse, and Cognition, May 17-18, 2008. Taipei: National Taiwan University.

TAI, J.H.-Y. (2013). Reflections on Typological Characterization of Chinese Grammar. In D. Gibbon (a cura di), *Human Language Resources and Linguistic Typology* (pp. 59–87). Taipei: Academia Sinica.

TAI, J.H.-Y. 戴浩一 (2011). Zai lun shijian shunxu yuanze 再论时间顺序原则 [On the Principle of Temporal Sequence Revisited]. In X. Cui 崔希亮 (a cura di), *Renzhi yufa yu duiwai Hanyu jiaoxue lunji 认知语法与对外汉语教学集 [Cognitive Linguistics and the Teaching of Chinese as a Second Language]* (pp. 65-85). Beijing: BLCU Press.

TAI, J.H.-Y. & WANG, L. (1990). A Semantic Study of the Classifier *tiao*. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 25. 35-56.

TALMY, L. (1983). How Language Structures Space. In H. L. Pick, Jr. & L. P. Acredolo (a cura di), *Spatial Orientation: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum Press.

TALMY, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*, volume I-II. Cambridge, MA: MIT Press.

TAN, B. L. (2013). *Error analysis in word order for Chinese second language learners in Singapore* (Tesi magistrale non pubblicata). National Institute of Education, Nanyang Technological University.

TAO, H. (2016). Integrating Chinese Linguistic Research and Language Teaching and Learning: An Introduction. In H. Tao (a cura di), *Integrating Chinese Linguistic Research and Language Teaching and Learning* (pp. xiii-xviii). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

TAYLOR, J.R. (1993). Some Pedagogical Implications of Cognitive Linguistics. In R.A. Geiger and B. Rudzka-Ostyn (a cura di), *Conceptualizations and Mental Processing in Language* (pp. 201-226). Berlino, Boston: De Gruyter.

TAYLOR, J.R. (1999). Cognitive Semantics and Structuralist Semantics. In A. Blank & P. Koch (a cura di), *Historical Semantics and Cognition* (pp. 17-48). Berlino: De Gruyter.

TAYLOR, J.R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

TAYLOR, J.R. (2006). Motivation. *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Japanese Cognitive Linguistics Association*. 489-502.

TAYLOR, J.R. (2010). Language in the Mind. In S. De Knop, F. Boers & A. De Rycker, *Fostering Language: Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics* (pp. 30-57). Berlino, New York: De Gruyter.

TOMASELLO (2003). *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

TSAO, F.F. (1990). *Sentence and Clause Structure in Chinese. A Functional Perspective*. Taipei Student Book Co.

TSENG, Y.-C. (2017). Iconicity in the Syntactic Structure of Mandarin Chinese. *International Journal of Language Studies*, 11(2). 41-66.

TUCCI, T. (2021). Il Principle of Temporal Sequence nell'apprendimento del sintagma locativo 'zai + luogo': un'indagine preliminare su discenti italofofoni, in C. Romagnoli & S. Conti (a cura di), *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione* (pp. 115-139). Roma: Roma TrE Press.

TUCCI, T. (2023a). The Iconic Cognitive Principles of Mandarin Chinese Word Order: Pedagogical and Learning Perspectives. In S. Zuccheri (a cura di), *Studies on Chinese Language and Linguistics in Italy* (pp. 347-372). Bologna: Bologna University Press.

TUCCI, T. (2023b). Tra Lingua e Cultura. Le Relazioni di Contenimento nel Cinese Mandarino Standard. *Nuova Secondaria*, 15(6). 79-84.

TYLER, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Londra: Routledge.

TYLER, A. (2008). Cognitive Linguistics and L2 Instruction. In N.C. Ellis and P. Robinson (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 456-488). New York, Londra: Routledge.

TYLER, A. (2017). Second Language Acquisition. In B. Dancygier, *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 73-90). Cambridge: Cambridge University Press.

TYLER, A. e HUANG, L. (2018). Introduction. In A. Tyler, L. Huang e H. Jan (a cura di), *What is Applied Cognitive Linguistics? Answers from Current SLA Research*. Berlino, New York: De Gruyter.

VAN LAGENDOOCK, W. (2007). Iconicity. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 394-419). Oxford: Oxford University Press.

WEN, X. & TAYLOR, J.R. (2022). Introduction: Cognitive Linguistics: Retrospect and Prospect. In X. Wen & J.R. Taylor (a cura di), *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 1-15). New York: Routledge.

WOO, I.-H. (2022). Pedagogical Issues Related to the Adverb *dou* [都] in Mandarin Chinese. *Chinese as a Second Language Research*, 11(1). 61-90.

XU, Y. 徐毅发 (2014). Cong zhitu lilun de guandian kan “zai heiban shang xie zi” jushi de qiyi wenti 从制图理论的观点看“在黑板上写字”句式的歧义问题 [The Ambiguity of “zai heiban shang xie zi” from the Point of view of the Cartographic Theory], *Zhongguo Renmin Daxue xueshi xuewei lunwen* 中国人民大学学士学位论文.

XU, Y. 徐毅发 (2022). “Zai L” chusuo zhuangyu de liang ge cilei: shijian chusuo yu dongzuo weizhi “在 L”处所状语的两个次类：事件处所与动作位置 [On two subcategories of *zai*-locative adverbials in Mandarin Chinese: The event-location and the action-position]. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, 1. 64-74.

YANG, D. 杨德峰 (2005). “Shijian shunxu yuanze” yu “dongci + fuhe quxiang dongci” dai binyu xingcheng de jushi “时间顺序原则”与“动词 + 复合趋向动词”带宾语形成的句式 [The Principle of Temporal Sequence and the Phrase *verb-directional complement + object*], *Shijie Hanyu Jiaoxue* 世界汉语教学, 3. 55-65.

YIN, H. (2011). Cognitive Semantics of Chinese Motion / Directional verbs. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 21, 118-125.

YU, M. (1994). Guanyu renzhi yuyanxue de lilun sikao 关于认知语法语言学的理论思考 [Theoretical Reflections on Cognitive Linguistics], *Zhongguo Shehui Kexue* 中国社会科学, 1, 183-198.

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.

YUAN, F. (2022). An Overview: Inquiry Scopes and Objectives. In F. Yuan, B. He & W. Hu (a cura di), *Pedagogical Grammar and Grammar Pedagogy in Chinese as a Second Language* (pp. 3-12). Abingdon, New York: Routledge.

ZHANG, C. 张赫 (2002). *Hanyu jieci cizu xu de lishi yanbian* 《汉语介词词组词序的历史演变》 [The Historical Evolution of the Word Order of Chinese Prepositions and Phrases]. Beijing: Beijing Yuyan wenhua Daxue Chubanshe 北京: 北京语言文化大学出版社.

ZHANG, M. (1995). Iconicity and Word Order Change in Chinese. In J. Camacho & L. Choueiri (a cura di), *The Proceedings of the Sixth North American Conference on Chinese Linguistics* (pp. 249-263), vol. II. GSIL: University of Southern California.

ZHANG, M. (2019). Shijian shunxu yuanze yu xiangsixing de “suozhi kunjing” 时间顺序原则与像似性的‘所指困境’ [The Principle of Temporal Sequence and the ‘Signified Dilemma’ of Iconicity]. *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 世界汉语教学, 33(2). 166-188.

ZHANG, M. 张敏 (1998). *Renzhi yuyanxue yu Hanyu mingci duanyu* 《认知语言学與漢語名詞短語》 [Cognitive Linguistics and Chinese Noun Phrase]. Beijing: China Social Sciences Press.

ZHANG, Y. 张亚军 (2002). *Fuci yu xianding miaozhuang gongneng* 《副词与限定描状功能》 [Adverbs and Qualifying Descriptive Functions]. Anhui Jiaoyu Chubanshe 安徽教育出版社.

ZHU, D. 朱德熙 (1982). *Yufa Jiangyi* 语法讲义 [Lecture Notes on Grammar]. Beijing: Commercial Press.

Ringraziamenti

Nella veste di docente di lingua cinese con un genuino interesse verso la linguistica teorica e applicata, nel mio percorso dottorale ho voluto indagare quali modelli linguistici rivolti allo studio della grammatica del cinese mandarino potessero offrire le maggiori potenzialità in ambito glottodidattico e pedagogico. Mi auguro dunque che la diffusione delle tematiche e le riflessioni contenute in questo studio possa dunque oltrepassare la comunità scientifica ed essere anche apprezzate da chi si dedica all'insegnamento della lingua come L2, in particolare verso discenti di madrelingua italiana.

Vorrei ringraziare in primo luogo la mia relatrice, la prof.ssa Chiara Piccinini, per i suoi preziosi consigli e la disponibilità dimostrata durante questi tre anni, e i revisori: la prof.ssa Anna Morbiato e la prof.ssa Gloria Gabbianelli. Ringrazio inoltre sentitamente la prof.ssa Debora Celere per la disponibilità e la gentilezza dimostrata nell'affiancarmi in diversi aspetti dello studio, la prof.ssa Hao Huijuan per l'aiuto sul piano dell'applicazione di parte del progetto di ricerca, la prof.ssa Li Hui e la prof.ssa Zhang Yingying per i preziosi feedback sul piano linguistico. Un ringraziamento speciale va inoltre ai miei amici di madrelingua cinese, sempre disponibili a rispondere alle mie innumerevoli e insistenti domande relative allo studio della lingua: mi sento in particolar modo di ricordare Ding Yujia, Michele Wang e Flavia Zhang. Un doveroso ringraziamento va anche al Collegio Docenti della Scuola Dottorale e al Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore: ringrazio in particolare la prof.ssa Elisa Giunipero, la prof.ssa Sara Cigada, la dott.ssa Simona Galbusera e le coordinatrici del dottorato, la prof.ssa Anna Bonola e la prof.ssa Federica Missaglia. Ringrazio infine la mia compagna Charo e i miei genitori Margherita e Giovanni per il supporto emotivo durante questi tre anni di studio e lavoro.

