



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea

Tesi di Laurea

**Analisi della (non-)produzione scritta
dell'anafora zero nelle catene tematiche
da parte degli studenti italofofoni,
ai fini della didattica del cinese mandarino**

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Anna Morbiato

Correlatore

Ch. Prof. Adriano Boaretto

Laureanda

Azzurra Becagli

Matricola

974154

Anno Accademico

2019 / 2020

*E come possiamo intenderci se nelle parole che io dico
metto il senso e il valore delle cose che sono dentro me;
mentre chi le ascolta, inevitabilmente,
le assume col senso e il valore
che hanno per sé del mondo che egli ha dentro?
(Luigi Pirandello)*

*Alla romantica esperienza
dello studio di una lingua straniera.*

Sommario

序言.....	1
Introduzione.....	3
Capitolo 1. Analisi della letteratura sulla struttura tema-commento: dalla tipologia linguistica all'anafora zero nella catena tematica.....	5
1.1 Analisi della letteratura per uno studio delle diversità tipologiche: lingue a soggetto prominente versus lingue a tema prominente	5
1.1.1 Il soggetto.....	6
1.1.2 Il tema.....	11
1.1.3 La struttura tema-commento in cinese: analisi dei componenti e categorizzazione	14
1.1.3.1 I componenti: Tema, commento e focus.....	15
1.1.3.2 Dalle sequenze tematiche con un unico tema alle catene tematiche	16
1.1.4 Studi sull'analisi degli errori relativi alle diversità tipologiche tra le lingue italiano, inglese e cinese.....	22
1.2 Analisi della letteratura per uno studio dell'anafora zero nella catena tematica..	25
1.2.1 Approccio sintattico all'anafora zero nella catena tematica	26
1.2.2 Approccio pragmatico all'anafora zero nelle catene tematiche	30
1.2.3 Studi sull'analisi degli errori relativi all'anafora zero nelle catene tematiche	34
Capitolo 2. Impostazione del test per un'analisi della (non-)produzione scritta dell'anafora zero nelle catene tematiche in cinese	39
2.1 Metodologie e materiali della ricerca.....	39
2.1.1 Panoramica sul fenomeno linguistico e la sua analisi in lingua inglese e italiana	39
2.1.2 Ipotesi di ricerca.....	46
2.1.3 Modalità di verifica delle ipotesi.....	47
2.1.4 La tipologia degli studenti e il campione linguistico raccolto e analizzato	56
2.1.5 Proprietà, limiti e difficoltà della ricerca.....	59
2.1.6 Risultati attesi	60
Capitolo 3. Analisi e discussione dei risultati del test	70
3.1 Risultati: analisi quantitativa e qualitativa.....	70
3.1.1 Analisi quantitativa.....	70
3.1.2 Analisi qualitativa	83
3.2 Discussione dei risultati emersi dallo studio precedente	91
3.2.1 Limiti e difficoltà della metodologia utilizzata	93
3.2.2 Future ricerche per un approfondimento sull'indagine.....	94
3.2.3 Insegnare la pragmatica.....	95
Conclusioni.....	98

Appendice 1	100
<i>Test della mia ricerca</i>	100
Appendice 2	104
<i>Risposte significative al test</i>	104
Bibliografia	106

序言

本论文在前人语言类型学研究、零形回指研究成果的基础上讨论以意大利语为母语学习者的汉语习得问题。在以汉语作为第二语言的习得中，零形回指现象是一个老大难问题，不仅困扰着以英语为母语的学习者，也困扰着以意大利语为母语的学习者。对于后者，现阶段的研究还远远不够。

论文全篇共分为三章。第一章首先从语言类型学角度简述从属于印欧语的英语、意大利语与汉语的差异，尤其是关于“主语”和“话题”这两个概念的运用，意大利语与汉语和英语都有所不同。汉语是典型的话题突出语言，而英语（以及意大利语）是典型的主语突出语言，但是这种特征都不能完全指明三者之间的差异。其次，汉语呈现出“话题-说明”的表达结构，语序往往受到信息结构以及其他语言因素的影响。汉语语篇结构复杂，具有“隐藏复杂性”，一种难以发现、难以解释的复杂性。零形回指是语言中普遍存在的一种现象，也是汉语语篇隐藏复杂性的最好范例，对零形回指的研究不仅是对指称词语的研究，还是对话题的建立、保持和转换与指称词语有关系的研究。汉语零形回指现象与话题链有着密切关系，因此，零形回指在话题链中的应用是本论文要研究的对象。最后，通过试验结果，该章总结在以汉语为第二语言习得过程中，零形回指现象在话题链中的应用偏误。

第二章，通过对母语为英语和意大利语的汉语学习者的偏误调查与分析，主要探讨话题链中零形回指现象所省略的主语和宾语，以及学习者如何进行连续性的话题转移。在这一章，第一部分概述研究的特征，为后文做铺垫，第二部分则是对此研究实验设计的阐述。实验设计分为两个练习：第一个是翻译练习（意大利语翻译成汉语）；第二个是填空练习。翻译练习，笔者决定调查学习者运用零形回指构成两种话题链模式的能力：第一种模式，先行语为前一小句的宾语，零形回指为后一小句的主语；第二种模式，先行语为前一小句的宾语，零形回指为后一小句的宾语。翻译练习一共有八个句子，四个为一组，分别调查这两种模式。其次，填空练习主要调查学习者如何使用零形回指来完成话题连续性转移。填空练习的内容是两个很简单故事，主要包括对话题连续性转移两个情况的考察：一是关于话题转换的情况；二是指称转换。此外，该章对此次抽样调查情况进行阐述，笔者对三种不同汉语水平的意大利威尼斯大学学生进行了线上调查，包括初级汉语水平的14名学习者；中级汉语水平的15

名学习者；高级汉语水平的 31 名学习者。最后，本章介绍了本研究的缺陷以及困难，还总结了此次学习者样本的汉语习得情况，虽然不能将所有汉语学习者都涵盖在内，但具有研究价值。

第三章从数量和质量上分析了 60 名初中高级汉语学习者的语料。数量分析的方法以数学为基础，通过调查统计，笔者发现学习者给出的回答之间差别很大。从质量的分析角度看结果，其中学习者回答的原因都不只与负迁移有关。事实上，第一个练习的实验，发现初中级水平汉语学习者都用代词或者名词替代零形回指，特别是在动物性的宾语的位置用代词或者名词替代零形回指（动物性/非动物性的差异）；中高级学汉语的学生也通常用不同的语言手段避免用零形回指构成的话题链，比如最喜欢用“把”字句。第二个练习的实验，发现初中级汉语水平的学生通常用“首先...，然后...，最后...”填故事的空；中高级汉语水平的学生却通常在主语的位置用代词或者名词替代零形回指。其次，第三章展望了关于零形回指的其他研究，比如：用其他的练习调查学习者在话题链中使用零形回指的情况，结果会有所不同吗？或者，在主语的位置用代词或者名词替代零形回指时，意大利语学习者会不会受到英文的影响？最后，本研究提出对于汉语作为第二语教学的修改和补充意见：为了使学习者进一步构成用零形回指的话题链，笔者建议教学以语言学和语用学为核心，依靠语用学的帮助，来进行汉语二语习得教学的教授能使初中高级汉语水平的学习者形成中介语、了解汉语的隐藏复杂性以及在话题链运用零形回指开始写作。

本论文不仅是一篇针对以意大利语为母语学习者的汉语习得研究，而且是为三语习得作出重要贡献。希望能够对意大利的汉语作为第二语言的教学，提供一些切实可行的帮助。

Introduzione

Nell'elaborato, sulla scia delle considerazioni di stampo tipologico e pragmatico-funzionale portate da alcuni studiosi sui componenti soggetto e tema (Chafe 1976; Her 1991; Lambrecht 1994; LaPolla, Poa 2006; LaPolla 2009; Li, Thompson 1981; Loar 2011; Paul 2015), intendo analizzare la (non-)produzione scritta dell'anafora zero nelle catene tematiche del cinese mandarino (d'ora in poi, cinese), da parte degli studenti italofoeni (italiano L1). Negli ultimi decenni è di fatto notevolmente aumentato l'interesse per la ricerca sull'acquisizione del Cinese come Seconda Lingua (CSL) da parte di anglofoeni (inglese L1), studi i quali guideranno sotto molti aspetti la mia ricerca. Ciononostante, quelli condotti sull'acquisizione della stessa da parte di italofoeni presentano ancora alcune parti in ombra, una delle quali è proprio rappresentata dall'acquisizione delle catene tematiche, su cui il presente scritto vuole far luce.

Il tema-commento è uno tra i modi di organizzare l'informazione in una frase cinese, lingua che conferisce maggior rilevanza al tema rispetto al soggetto (Li, Thompson 1981). L'ordine sintattico del cinese, data la sua scarsa morfologia, è infatti fondamentale al fine di veicolare informazioni, grammaticali e non (Arcodia 2010; Arcodia, Basciano 2016), diversamente da quanto succede nelle lingue italiano e inglese, con le quali gli studenti del campione hanno più familiarità. Tuttavia, la complessità della lingua cinese non risiede solo in ciò che è esplicitato in una frase, bensì anche in ciò che non viene specificato (Bisang 2009, 25). Trovandomi dunque in prima persona ad essere intrigata dalla difficoltà nella produzione di frasi contenenti il fenomeno della non specificazione (Morbiato 2015), l'obiettivo di questa ricerca sarà quello di mostrare se e in quale misura gli studenti dei tre livelli linguistici — elementare, intermedio e avanzato — riescono a farvi fronte. Essendo svariate le modalità di combinarsi dei componenti tema e commento (es. «sequenze possessive»: Abbiati 1998, 177; ingl. «double nominative constructions»: Morbiato 2020), ho deciso di focalizzarmi sul rilevamento del suddetto fenomeno linguistico nella produzione di catene tematiche in cinese («topic chains»: Chu 1998; Li 2004, 2005; Tsao 1977). A tale riguardo, esse sono definibili come una concatenazione di sequenze tema-commento legate dall'anafora zero (Chu 1998), ovvero la non specificazione di una referenza all'interno della catena (Tsao 1977). Gli studi sull'anafora zero nelle catene tematiche del cinese (Givón 2017; Huang 2000; Jing-Schmidt 2011; Pu 1997) hanno indagato tale strumento linguistico principalmente secondo una prospettiva sintattico-semantica (Chomsky 1980; Huang 1984; Xu 1986) e pragmatica (Chen 1984, 1986; Li, Thompson 1979; Pu 1997), ma non solo. I ricercatori si sono anche interrogati

sul ruolo dell'anafora zero in quanto assicuratrice della continuità del tema all'interno della catena tematica (cf. «Scales in coding of topic accessibility»: Givón 1983, 17), spingendosi fino ad analizzare la sua gestione da parte di studenti di CSL, principalmente parlanti inglese L1 (Gao 2020; Jin 1994; Jin 2008; Jing-Schmidt 2011; Li 1996; Xie 1992; Zhang 2002). Tale argomento non è invece ancora stato analizzato nell'ambito dell'acquisizione del CSL da parte di studenti italofoni e, dato che negli studi sopracitati è stata in generale constatata una forte influenza delle caratteristiche tipologiche della loro L1, ho deciso di ispirarmi a essi per verificare se è possibile trarre una conclusione simile anche per gli studenti italiani.

Dopo aver analizzato la letteratura sull'argomento, mi focalizzerò sull'impostazione del test, proposto a un campione di studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia, reperiti all'interno dei 'curricula Cina' dei corsi di Laurea triennale in 'Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea' (LICSAAM) e di Laurea magistrale 'Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa Mediterranea' (LICAAM) e 'Language and Management to China' (LAMAC). I limiti e le difficoltà della mia ricerca — dovuti anche alla situazione d'emergenza sanitaria che l'Italia si è trovata ad affrontare —, i quali mi hanno costretta a sottoporre il test secondo una modalità online, verranno approfonditi a dovere in una fase successiva alla presentazione della struttura di base del test (2.1.5).

Nel primo capitolo accennerò alle differenze di tipologia morfologica e sintattica tra le lingue italiano, cinese e inglese, aiutandomi delle analisi offerte da studiosi come Hale (1982), Li e Thompson (1976, 1981) e Tsao (1977), le quali porteranno a concentrarsi sull'organizzazione dell'informazione in una frase cinese (cf. «Principle of Communicative Dynamism» e «Principle of Topic-End focus»: Li 2005, 16; Loar 2011, 7-12; Shyu 2014), così come a citare gli studi sull'analisi degli errori commessi da studenti di CSL (Jin 1994; Jin 2008; Xie 1992). Sarà poi il momento di analizzare la letteratura sull'anafora zero nella catena tematica secondo le diverse prospettive (sintattica e pragmatica) citate sopra; una volta che lo stato dell'arte della struttura di mio interesse sarà delineato, il primo capitolo si concluderà con il riferimento agli studi finora condotti sull'analisi degli errori dell'anafora zero nella catena tematica. A seguito della somministrazione del test, alla cui impostazione sarà interamente dedicato il secondo capitolo, mostrerò le analisi quantitative e qualitative delle traduzioni prodotte e degli errori commessi. Le tendenze riscontrate e discusse nel terzo capitolo confermeranno, da una parte, l'ipotesi di un'interferenza linguistica dalla L1 degli studenti e mostreranno, dall'altra, una produzione minima di anafora zero che rende necessario un avvicinamento tra la teoria linguistica e la didattica del CSL.

Capitolo 1. Analisi della letteratura sulla struttura tema-commento: dalla tipologia linguistica all'anafora zero nella catena tematica

1.1 Analisi della letteratura per uno studio delle diversità tipologiche: lingue a soggetto prominente *versus* lingue a tema prominente

Le lingue italiano, inglese e cinese si differenziano tra loro per la struttura linguistica e, dopo aver discusso alcuni dei parametri per cui si contrappongono (1.1), mi concentrerò sul delineare lo stato dell'arte dei componenti di soggetto (1.1.1) e tema (1.1.2).

A tale proposito, gli studi di Li e Thompson (1976, 1981) sono basilari per la mia ricerca, in quanto introdussero, nell'ambito della tipologia linguistica,¹ i parametri del tema prominente e del soggetto prominente («topic-prominent» e «subject-prominent»: Li, Thompson 1981). Proposero di conseguenza anche un modo inedito di classificare un campione di lingue da loro precedentemente selezionato (Li, Thompson 1976, 459), al cui interno gli studiosi individuarono quattro gruppi: le lingue che presentano la caratteristica di soggetto prominente; quelle che presentano invece il carattere di tema prominente; le lingue che presentano entrambe le caratteristiche e, infine, quelle che non presentano nessuna delle due (Li, Thompson 1981, 460-1). Per conferire chiarezza riguardo alle proprietà menzionate, riporto ciò che Li e Thompson sostennero:

In subject-prominent (Sp) languages, the structure of sentences favors a description in which the grammatical relation subject-predicate plays a major role; in topic-prominent (Tp) languages, the basic structure of sentences favors a description in which the grammatical relation topic-comment plays a major role. [...] Our typological claim will simply be that some languages can be more insightfully described by taking the concept of topic to be basic, while others can be more insightfully described by taking the notion of subject as basic. (sottolineature degli autori; Li, Thompson 1976, 459)

¹ La tipologia linguistica è una scienza che iniziò a prendere forma dalle definizioni di universali linguistici di Greenberg (1966). Allo stesso modo in cui lo studioso definì quell'insieme di parametri che accomunano un certo numero di lingue (Greenberg 1966), tale scienza ha come obiettivo quello di confrontare le lingue per le loro similitudini e differenze nelle numerose discipline linguistiche (dalla fonetica alla pragmatica), in una prospettiva sincronica. Successivamente, lingue con proprietà simili saranno inserite nel medesimo gruppo linguistico che prenderà nome di 'tipo', termine da cui deriva il nome della scienza (Berruto, Cerruti 2011; Grandi 2003).

A loro avviso, pertanto, le lingue a soggetto prominente prediligono frasi in cui è essenziale la relazione tra il soggetto e il predicato, mentre quelle delle lingue a tema prominente si caratterizzano per la relazione tra il tema e il commento. Li e Thompson inserirono la lingua cinese tra quelle a tema prominente e, di conseguenza, affermarono che in essa il tema ricopre un ruolo fondamentale. D'altro canto, questo pone il cinese in netto contrasto con l'italiano e l'inglese, lingue trattate solo indirettamente dagli studiosi americani; nell'insieme di quelle a soggetto prominente infatti, Li e Thompson annoverarono la famiglia linguistica indoeuropea (1976, 460), alla quale appartengono sia l'italiano che l'inglese (Berruto, Cerruti 2011). La contrapposizione tra l'inglese e il cinese su questo parametro è stata già oggetto di studio nell'ambito di ricerca dell'acquisizione del CSL, come lo dimostrano gli studi di Jin H. (1994), Jin L. (2008) e Xie (1992) su apprendenti anglofoni, sui quali mi soffermerò nel sottoparagrafo 1.1.4. Nella stessa occasione, citerò anche uno studio sull'acquisizione da parte di italo-foni della struttura possessiva (Abbiati 1998; Morbiato 2020), considerabile — come approfondirò nel sottoparagrafo 1.1.3.2 — una tipologia a sé stante di struttura tema-commento (Li, Thompson 1981); tuttavia, ciò che maggiormente interesserà a me sarà capire in che modo tale struttura del cinese si contrappone alla costruzione della frase tipica dell'italiano.

È prima di tutto dunque necessario capire cosa distingue il tema e il soggetto — per la cui presentazione mi aiuterò di alcuni parametri individuati da Li e Thompson al fine di distinguerli (1976, 461-466) —, così da rilevare a che livello d'analisi sono da collocarsi gli studi sul tema e sulla struttura tema-commento. In questo modo, sarà anche così possibile comprendere la complessità nascosta («hidden complexity») dietro alla struttura dell'informazione in cinese (Bisang 2009).

1.1.1 Il soggetto

Secondo Li e Thompson, i criteri che definiscono meglio il ruolo ricoperto dal soggetto sono in tutto quattro: «Selectional relations», «verb determines “Subject” but not “Topic”», «verb-agreement» e «grammatical processes» (1976, 461-465). In sintesi, tali parametri sottolineano che il legame tra il soggetto e il predicato della frase è molto stretto: esso è imprescindibile («selectional relations»), è chiarito da marche morfologiche («verb-agreement») ed è dalla manipolazione del loro rapporto che è possibile l'applicazione nella frase di specifici costrutti grammaticali (es. «reflexivization, passivization [...]»: Li, Thompson 1976, 465). Infine, il verbo determina il soggetto ma non delimita il campo d'azione del tema («verb determines “Subject” but not “Topic”»: Li, Thompson 1976, 465). La menzione di

questi parametri da parte degli studiosi americani si riferisce dunque all'identificazione del soggetto come quell'argomento verbale che ha una relazione semantica di agente/attore e che, inoltre, è specificato/ha a che fare col verbo (Morbiato et al. 2020); pertanto, le affermazioni di Li e Thompson (1976) accennarono all'impossibilità di guardare al soggetto come elemento definito unicamente dal punto di vista sintattico in cinese, fatto sul quale tornerò con la frase d'esempio (1).

Tornando all'osservazione del soggetto dal punto di vista semantico, anche LaPolla (2015) affermò che: «This is a necessary condition for subjecthood, but [...] is not a sufficient one». Nello stesso scritto l'autore passò in rassegna infatti i tre orientamenti che si sono delineati, a partire dagli anni '70 del Novecento, riguardo all'esistenza della categoria grammaticale di soggetto (LaPolla 2015). La prima corrente di pensiero citata fu quella formalista e tradizionale, ovvero che vede le relazioni sintattiche come universalmente valide e, di conseguenza, sostiene l'esistenza di una categoria cross-linguistica di soggetto; in secondo luogo, lo studioso nominò invece la corrente funzionale e tipologica, la quale vede possibile l'esistenza di relazioni nelle frasi di tutte le lingue, ma considera anche — all'interno di ciascuna di esse — una predilezione per alcune relazioni e costruzioni specifiche; infine LaPolla citò l'approccio costruzionista alla questione, approccio il quale nega le relazioni sintattiche in favore di una suddivisione 'tutto-parte' all'interno della frase (LaPolla 2015). Tra i tre pensieri elencati da LaPolla (2015), è in questa sede rilevante guardare alla categoria del soggetto secondo l'approccio tipologico-funzionale. Il cinese, l'inglese e l'italiano si differenziano infatti nel trattamento del componente, come lo dimostra nelle tre lingue il rapporto diverso tra il soggetto e la flessione verbale, sia in persona che in numero (cf. «Verb-agreement»: Li, Thompson 1976, 464-465). Si osservi ad esempio la seguente frase tratta e riadattata, per la parte in cinese, da Morbiato *et al.* (2020, 34):²

² In tutti gli esempi proposti d'ora in poi, impiegherò le traduzioni offerte dagli stessi autori da cui provengono gli stessi, se non debitamente specificato, come in questo caso. Per l'impostazione delle glosse verranno impiegate le linee guida delle Leipzig Glossing Rules (URL <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>). A esse si aggiungono poi le seguenti abbreviazioni: BA = costruzione con 把 *bǎ*; COS = 'change of state'; ESP = esperenziale; FIG = 'figurative', nel caso della presenza di un direzionale figurato (Abbiati 1998, 307-318); SP = 'specifier'.

(1) Cinese:

我爱他。他爱我。(traduzione mia)

wǒ	ài	tā	tā	ài	wǒ
1SG	amare-INF	3SG.M	3SG.M	amare-INF	1SG

Inglese:

I	love	him.	He	love-s	me.
1SG.NOM	amare-PRS.1SG	3SG.M.ACC	3SG.M.NOM	amare-PRS.3SG	1SG.ACC

Italiano:

(Io)	am-o	lui.	(Egli)	am-a	me.
1SG.NOM	amare-PRS.1SG	3SG.M.ACC	3SG.M.NOM	amare-PRS.3SG	1SG.ACC

Mentre il verbo in cinese in (1) non possiede marche grammaticali che esplicitino il suo legame col soggetto, quelli delle frasi in italiano e in inglese mostrano l'accordo di persona e numero. A confronto con una frase in italiano dunque, la suddetta assenza implica una maggior importanza all'ordine dei costituenti nella stessa in cinese (Arcodia 2010), importanza connessa all'impossibilità di riconoscere i costituenti di soggetto e oggetto tramite indizi morfologici.

Spostando la nostra attenzione sul soggetto, quest'ultimo è riportato fra parentesi nella frase in italiano di (1), al fine di indicare il suo carattere di lingua *pro-drop* (Berruto, Cerruti 2011). Il soggetto può dunque essere omesso in italiano, senza che si alteri il significato della frase o che ci siano dubbi nell'identificazione dei corretti ruoli sintattici. Ciò è reso possibile dalla ricca morfologia della lingua italiana (Rizzi 1986), caratteristica del tipo morfologico flessivo-fusivo³ (Berruto, Cerruti 2011). Nelle flessioni del verbo 'amare' nelle frasi in italiano di (1), sono i morfemi cumulativi delle desinenze '-o' e '-a' che rendono inequivocabile il reperimento dei soggetti, rispettivamente, nella prima persona singolare e nella terza persona singolare del presente indicativo. Per converso invece, la lingua inglese è considerata non *pro-drop* (Chomsky 1981) in quanto — riferendosi nuovamente alle parole di Luigi Rizzi (1986)

³ La tipologia morfologica classifica in tipi le lingue del mondo accomunate dall'uso delle stesse strategie nella formazione delle parole (Berruto, Cerruti 2011). I tipi morfologici individuati sono quattro: il tipo flessivo (o flessivo-fusivo), quello agglutinante, quello isolante e quello polisintetico (o incorporante). Essi si differenziano per due principali parametri: l'indice di sintesi, che analizza il numero di morfemi presenti in una parola; e l'indice di fusione, che considera il grado di difficoltà nella segmentabilità — quindi nell'individuazione dei confini tra morfemi — all'interno della stessa parola (Grandi 2003, 38). Dunque una lingua sia con un basso indice di sintesi che di fusione sarà detta di tipo isolante; all'opposto invece, una lingua con entrambi gli indici alti sarà di tipo flessivo-fusivo. Infine, il tipo agglutinante avrà un indice di sintesi basso e quello di fusione alto, mentre il tipo polisintetico avrà un indice di sintesi alto e quello di fusione basso.

— la morfologia dell'inglese non assicura un'univoca attribuzione dell'argomento verbale di soggetto all'interno della frase. È infatti possibile sostenere che, nella prima frase semplice dell'esempio (1), il verbo 'love' è coniugato alla prima persona singolare del presente indicativo perché è espresso il soggetto 'I'; a tal proposito, si ricorda la variabilità minima nella flessione verbale in inglese al tempo presente attraverso la seguente comparazione: I / you (2SG) / we / you (2PL) / they love *versus* he / she / it loves. Per quanto concerne infine la lingua cinese, non vi è accordo tra gli studiosi se definirla o meno di carattere *pro-drop*. La studiosa Jiang (2009) affermò che il cinese fosse da considerarsi una lingua *pro-drop* in quanto «it presents its morphological uniformity by using a single form of verb for any person or number» (28). In relazione a tale uniformità morfologica, come conseguenza dell'inesistenza di accordo verbale in cinese, è interessante citare anche il pensiero di C.-T. J. Huang (1984) riguardo allo stesso fenomeno, che poi categorizzò in maniera più rigorosa in uno scritto successivo, al quale rimando per ulteriori spiegazioni (Huang, Barry 2013). Lo studioso nominò infatti due diverse tipologie di lingua *pro-drop*: la prima è quella che accomuna l'italiano e lo spagnolo, nelle quali la flessione verbale permette un diretto riconoscimento del numero e della persona del soggetto, nonostante esso possa essere omesso; la seconda tipologia è quella che invece accomuna il cinese e il giapponese, lingue al cui interno il soggetto potrà essere omesso, a patto che venga recuperato nella successiva frase subordinata tramite un elemento lessicale o pronominale (Huang 1984, 557). In merito al carattere *pro-drop* o meno del cinese, la studiosa Morbiato (2015) argomentò che in questa lingua non è solo il soggetto ad avere un carattere di *pro*, bensì anche l'oggetto diretto (84). Sebbene su tale aspetto linguistico dell'oggetto in cinese ritornerò prossimamente,⁴ questa constatazione ci porta inevitabilmente a riprendere l'assunto di una minima manovrabilità dei costituenti di una frase in cinese (Arcodia 2010) e a suggerirci il bisogno di considerare il valore di altri fattori linguistici all'interno della stessa.

Si potrebbe dunque pensare a un ordine dei costituenti linguistici di una frase come rigido in cinese, ma tale conclusione risulterebbe affrettata; si osservi ad esempio la frase (2) (es. tratto da Morbiato et al. 2020, 37):

⁴ Si rimanda a questo proposito al sottoparagrafo 1.2.1.

(2) Cinese:

一辆车坐四个人。

yí liàng chē zuò sì ge rén

uno CLF macchina sedere quattro CLF persona

Inglese: “One car sits four people.”

Italiano: *“Una macchina siedono quattro persone.”

A differenza di quanto osservato nella frase (1), in cui il soggetto occupava la posizione iniziale della frase, in (2) l'agente è collocato in posizione postverbale in cinese e in inglese, ma non in italiano, lingua che non contempla l'esistenza di una simile costruzione. Sebbene la diversità tipologica tra cinese, inglese e italiano non possa essere spiegata in modo nitido (LaPolla, Poa 2006; LaPolla 2009; Li, Thompson 1976, 1981; Tsao 1977), è in questo stesso senso di ricerca interessante citare la proposta di Givón (2017). Come indicò lo studioso in questione, alcuni si riferiscono al cinese come una lingua con una rigida struttura SVO⁵ (Givón 2017), ma l'organizzazione dell'informazione all'interno della frase cinese è malleabile e si differenzia da quella dell'inglese (17-25). I parametri che Givón considerò per spiegare la diversità delle lingue da lui selezionate (2017, 12-18) furono discussi in precedenza da Hale (1982); mi riferisco al binomio tra lingue configurazionali e quelle non-configurazionali («configurational» e «non-configurational»: Givón 2017). Con esso, furono rispettivamente suddivise le lingue nelle quali l'ordine dei costituenti chiarisce le relazioni grammaticali nella frase — come è il caso dell'inglese —,⁶ e quelle in cui l'ordine è definito dalla struttura dell'informazione (Hale 1982; Morbiato et al. 2020). Mentre sull'ordine dell'informazione fornirò approfondimenti nel corso della trattazione,⁷ lo studioso Givón (2017, 130) affermò che il cinese si collocava a metà strada in questo binomio, riferendosi in generale alle lingue del tipo linguistico dell'Asia Orientale e Sud-Orientale continentale («Mainland Southeast Asia, MSEA»: Enfield 2005) tra le quali rientra la lingua cinese (Arcodia, Basciano 2016).

L'ordine dei costituenti all'interno della frase in cinese è dunque influenzato da un'eterogeneità di fattori che «non permette di associare in modo univoco le posizioni degli

⁵ Tale abbreviazione indica l'ordine sintattico in una frase assertiva dichiarativa nella lingua cinese, dove S sta per Soggetto, V per Verbo e O per Oggetto; tale ordine risulta essere uno dei più diffusi, insieme all'ordine SOV. Per approfondimenti in merito alla distinzione delle lingue secondo questi parametri, rimando al volume di Greenberg (1966), mentre in merito ai dibattiti sullo status del cinese come lingua SVO, rimando all'opera di Arcodia e Basciano (2016).

⁶ Per una trattazione più specifica dell'argomento si rimanda al già citato lavoro di Hale (1982), nel quale si potrà osservare una discussione sulla correlazione tra carattere di lingua *pro-drop* e quello di lingua configurazionale (86). Inoltre, tornerà utile a tal riguardo consultare l'esempio (1).

⁷ Si rimanda a tale riguardo al sottoparagrafo 1.1.3.1.

elementi nella frase a specifiche funzioni grammaticali» (Morbiato 2015, 83-84), e che conduce di conseguenza all'impossibilità di fare affidamento unicamente sull'approccio semantico o su quello sintattico per definire il soggetto (Morbiato et al. 2020). Le considerazioni tipologiche discusse finora infatti, le quali hanno introdotto diversi modi per i quali guardare al soggetto nelle frasi del cinese, dell'inglese e dell'italiano, sia per la sua posizione che per la sua esplicitazione o meno (lingua *pro-drop* versus lingua non *pro-drop*), che per l'impiego di marche d'accordo col soggetto. Malgrado l'impossibilità di definire in modo chiaro il soggetto in cinese, nella mia ricerca prediligerò riferirmi al suddetto argomento verbale col termine 'agente'; considerando dunque il livello semantico d'analisi, si potrà comprendere al meglio il suo ruolo nella frase, in contrasto con quello del tema.

1.1.2 Il tema

I linguisti Li e Thompson individuarono tre parametri per definire l'elemento del tema (1976). Il primo criterio fu quello della definitezza («definite», 461);⁸ mentre il tema per essere considerato tale deve essere definito, il soggetto non deve necessariamente esserlo, come lo conferma una delle loro frasi d'esempio in inglese (es. tratto da Li, Thompson 1976, 461):

(3) A piece of pie is on the table.

Il termine 'pie', poiché è introdotto dal partitivo 'a piece of', per definizione non può essere elevato a ruolo di tema, bensì solamente a quello di soggetto. I restanti due criteri individuati da Li e Thompson furono il suo ruolo funzionale («functional role») e la sua posizione a inizio frase («sentence-initial position»: 1976, 463-465). Tale posizione privilegiata del tema — come gli stessi autori avranno modo di precisare in uno studio successivo (Li, Thompson 1981) — è data dal suo compito principale, ovvero quello di

⁸ Tuttavia, la definitezza del tema è veicolata anche dall'aspetto della genericità in cinese come lo dimostrano le traduzioni in italiano della seguente frase d'esempio (i). Con le due diverse rese è stato possibile considerare una classe generica (ii) oppure un'entità di classe (iii) (es. tratto e riadattato da Arcodia, Basciano 2016, 179):

- (i) 蛋糕我很喜欢。
dàngāo wǒ hěnxǐhuān
torta 1SG molto piacere
(ii) "Le torte mi piacciono molto."
(iii) "La torta mi piace molto."

introdurre «what the sentence is about» (15).⁹ Ciò è chiaramente visibile nel loro esempio più famoso (es. tratto e riadattato da Li, Thompson 1976, 462), in quanto citato da numerosi altri studi (Her 1991; Shi 2000; Xie 1992; Xu, Langendoen 1985):

(4) Cinese:

那场火，幸亏消防队来得快。

nà chǎng huǒ xìngkuài xiāofáng-duì lái de kuài
quello CLF incendio fortunatamente pompieri-gruppo arrivare SP veloce

Inglese: “The fire, fortunately the fire-brigade came quickly.”

Italiano: “Per quanto riguarda quell’incendio, meno male che i pompieri arrivarono velocemente.” (traduzione mia)

La frase (4) è innanzitutto rappresentativa della struttura del tema in tutte e tre le lingue coinvolte nella mia ricerca; tale componente, per essere introdotto in una frase italiana, richiede infatti un elemento preposizionale come ‘per quanto riguarda’ (Morbiato et al. 2020) e anche in inglese — benché da questo specifico esempio non sia visibile — si può ricorrere a una costruzione simile, come lo dimostrano l’inserimento dei sintagmi ‘regarding’ e ‘as for’ in altre traduzioni fornite in merito alla stessa frase d’esempio (Her 1991; Morbiato et al. 2020).

Concentrandosi invece sul tema nella versione cinese, esso è collocato all’inizio della frase semplice (4). Tendenzialmente è possibile affermare che l’elemento del tema si colloca a inizio frase e viene distaccato dal resto della stessa tramite il segno grafico della virgola.¹⁰ Quest’ultima, insieme ad altre particelle modali del cinese come 啊 *a*, 呢 *ne* o 吧 *ba* (Abbiati 1998), vengono definite particelle di pausa (Paul 2015, 196) oppure marcatori di tema («topic markers»: Li, Thompson 1981; Shi 2000), delimitando così quella posizione per mezzo della quale il costituente ricopre il suo ruolo funzionale di annunciatore dell’argomento del discorso (Li, Thompson 1976). Il tema non va dunque in alcun modo a sovrapporsi o a contrapporsi al soggetto, secondo quanto affermato da Li e Thompson (1976); nella frase (4) 那场火 *nà-chǎng-huǒ*, “quell’incendio” svolge infatti la funzione di tema e 消防队 *xiāofáng-duì*, “i pompieri” ricopre quella di soggetto che, nello specifico, è in relazione con il verbo impiegato

⁹ Tale affermazione è in linea con quanto successivamente fu formalizzato attraverso i concetti pragmatici di «aboutness» e di rilevanza («relevance»: Lambrecht 1994; Loar 2011). Rimando ai lavori citati per precisazioni in merito.

¹⁰ Tuttavia, ciò non sempre avviene, come avrò modo di dimostrare con la frase d’esempio (9) in conclusione del sottoparagrafo 1.1.3.2.

nella frase, ovvero 来 *lái*, “arrivare” (cf. «Verb determines “Subject” but not “Topic”»: Li, Thompson 1976, 463).

Lo studioso Her (1991) avanzò le sue ipotesi in questa direzione d’analisi, proprio riguardo alla stessa frase d’esempio (4). Nonostante Li e Thompson (1976, 1981) definirono inizialmente il tema come una nozione sintattica parallela a quella di soggetto, secondo Her i linguisti americani, nella successiva descrizione, ne trattarono in termini puramente semantici, come se fosse appunto una nozione semantica. A conferma di quanto contestato dallo stesso autore (Her 1991), è stato infatti già detto che Li e Thompson parlarono del tema come ciò a cui la frase si riferisce (1981, 15, 87), passando così al livello semantico d’analisi e generando confusione sulla validità della suddivisione di tipologia sintattica tra lingue a soggetto prominente e lingue a tema prominente (Her 1991, 4).

Her concluse dunque il suo studio sostenendo che la funzione grammaticale di tema in cinese possa essere spiegata al meglio solo se si considera sia il piano sintattico che quello semantico (1991, 21). Ma ciò non è sufficiente perché, al fine di definire il tema, si notò che concorreva anche la pragmatica (Arcodia, Basciano 2016); non è infatti possibile sostenere che il tema sia unicamente ciò di cui si parla nella frase, come sostiene Paul (2015) con il seguente esempio:

(5) 中国，大城市，上海，交通比较乱。

Zhōngguó dà chéngshì Shànghǎi jiāotōng bǐjiào luàn
Cina grande città Shanghai trasporti piuttosto caotico

“In Cina, tra le grandi città, a Shanghai, il traffico è piuttosto caotico.”

(traduzione tratta da Arcodia, Basciano 2016, 181)

In una frase fatta di temi multipli come (5) non vi è chiarezza su cosa debba essere identificato come argomento della frase e, di conseguenza, elevato a tema (Arcodia, Basciano 2016; Paul 2015). È pertanto diventata sempre più necessaria una definizione ‘allargata’ di tema, così da riuscire a includere anche la struttura dello stesso nella frase italiana di (4).

Numerosi studiosi concordano che la definizione più coerente ed estesa di tema (Arcodia, Basciano 2016; Her 1991; Morbiato et al. 2020; Paul 2015) sia quella di Chafe (1976). Secondo quest’ultimo, il tema è quell’entità che stabilisce la cornice spaziale, temporale o individuale, entro la quale è valida una proposizione (Chafe 1976, 50) e che ha, inoltre, la funzione di «limitare l’estensione della predicazione principale ad un certo dominio ristretto»

(Arcodia, Basciano 2016, 181). Sotto tale dicitura rientrano tutti i temi presenti nelle diverse lingue delle frasi (4) e (5), andando così oltre alla definizione di tema strettamente collegata alla sintassi e/o alla semantica e chiarendo che il suo campo di influenza si differenzia da quello del soggetto.

In conclusione della presentazione dei componenti soggetto e tema, è interessante citare il modo secondo il quale il ricercatore Tsao (1977) provò a definire la differenza tra le lingue inglese e cinese. Discostandosi dai parametri individuati da Li e Thompson (1976) e includendo così l'aspetto della pragmatica, l'autore sostenne che le due lingue si contrapponevano per i rispettivi criteri di lingua orientata alla frase («sentence-oriented») e lingua orientata al discorso («discourse-oriented»: Tsao 1977, 89). Tale distinzione è in questa sede utile al fine di fare il punto della situazione sulle diversità tra le strutture linguistiche dell'inglese, del cinese e dell'italiano; i ruoli sintattici sono per la maggior parte chiariti morfologicamente nelle lingue orientate alla frase come l'inglese (e l'italiano), mentre il cinese presenta frasi che non sono ben definite a livello sintattico, caratteristica tipica delle lingue orientate al discorso (Tsao 1977; Li 2005). Per questo motivo, la lingua cinese impone nella formazione delle proprie frasi la nozione di tema che, con riferimento alla definizione di Chafe (1976), è identificabile come elemento fondamentale a livello dell'analisi del discorso (Tsao 1977; Li 2005).

È stato pertanto trattato il ruolo di tema in quanto componente di una frase non sovrapponibile a quello del soggetto (Arcodia, Basciano 2016; Her 1991; Li, Thompson 1976, 1981), ma cosa si intende per struttura tema-commento, costruzione tipica delle lingue orientate al discorso (Tsao 1977)? Dato che è stato accennato il ruolo di tale struttura nella diffusione di informazioni («information encoding»: Morbiato 2017) a livello linguistico dell'analisi del discorso in cinese (Tsao 1977; Li 2005), è il momento di indagare meglio la definizione del tema in relazione ai costituenti che contribuiscono a formare la struttura citata in precedenza e, di conseguenza, definire quei fenomeni linguistici che la caratterizzano.

1.1.3 La struttura tema-commento in cinese: analisi dei componenti e categorizzazione

Propongo ora una discussione iniziale sugli elementi fondamentali della struttura tema-commento (1.1.3.1), al fine di fare chiarezza sui modi di categorizzazione della stessa, partendo dalle frasi semplici e arrivando poi a considerare anche quelle complesse (1.1.3.2). È all'interno delle seconde che sarà ancora più manifesto il fenomeno linguistico di interesse principale per la mia ricerca, ovvero quello della non specificazione (Morbiato 2015).

1.1.3.1 I componenti: Tema, commento e focus

L'impossibilità di stabilire una rigida corrispondenza tra posizione di un elemento lessicale e funzione grammaticale all'interno della frase in cinese (Morbiato 2015) ha dunque portato a cercare altri modi per chiarire i partecipanti — ovvero gli argomenti verbali — di un'azione, fatto che sta alla base della corretta espressione di una frase (Foley, Van Valin 1984). Una modalità è da rivedere in quei criteri individuati da Hale (1982) e Tsao (1977), i quali diedero importanza al ruolo della presentazione dell'informazione. Secondo l'approccio tradizionale, esistono due tipi di informazione in una frase: l'informazione data, o vecchia («given/old information»), e quella nuova («new information»: Lambrecht 1994). Il tema è innanzitutto da identificare con la prima (Halliday 2004; Lambrecht 1994; LaPolla, Poa 2006); tuttavia, sono diversi i tipi d'informazione raggruppati sotto la dicitura di 'data' in cinese: quell'informazione nota perché menzionata in precedenza, o deducibile implicitamente dal discorso; quella attesa, perché viene considerato il contesto extralinguistico; e infine quell'informazione che si riferisce alle conoscenze generali sul mondo (Paul 2015, 201). Tale ventaglio di tipologie considera pertanto anche la possibilità che l'informazione trasmessa dal tema sia nuova, come dimostra la frase d'esempio (6), citata dallo studioso Paul (es. tratto e riadattato da Paul 2015, 201):

(6) 隔壁的商店，他们什么时候开门？

gébì de shāngdiàn tāmen shénme shíhou kāi-mén

attiguo SP negozio 3PL quale tempo aprire-porta

“Quando apre il negozio accanto?” (traduzione tratta da Arcodia, Basciano 2016, 180)

Come il linguista (Paul 2015) sottolinea, nel caso in cui la frase venisse pronunciata in una macelleria, il tema 隔壁的商店 *gébì de shāngdiàn*, “il negozio accanto” non potrebbe essere interpretato come ‘informazione attesa’. Se invece volessimo guardare a esso in questo modo, allora non sarebbe più possibile parlare di informazione nuova in senso stretto (Paul 2015, 201); di fatto, ogni informazione può essere interpretata come data quando viene considerata «la restrizione extralinguistica di appropriatezza al contesto» (Arcodia, Basciano 2016, 180). Il suddetto esempio (6) ha chiarito dunque che il tema non può essere univocamente associato al parametro di informazione vecchia o nuova (Arcodia, Basciano 2016, 180).

Al fine di precisare, in secondo luogo, da quale elemento linguistico l'informazione nuova è tradizionalmente veicolata (Halliday 2004; Lambrecht 1994; LaPolla, Poa 2006),

occorre introdurre il commento. Mentre il Circolo linguistico di Praga, anche detto Scuola di Praga, si riferisce al rema come termine complementare al tema, gli studi nordamericani degli anni '70 del secolo scorso hanno iniziato a parlare del commento nella letteratura funzionalista (Givón 2017, 33).¹¹ Quest'ultimo è genericamente definito come quel «segmento di enunciato che segue il tema» (Abbiati 1998) e che contiene una predicazione in grado di trasmettere un'informazione nuova sul commento stesso (Shi 2000; Loar 2011, 9). Al suo interno, la porzione portatrice dell'informazione saliente della frase cinese prende il nome di *focus*, ovvero proprio il componente per mezzo del quale l'informazione nuova è diffusa. La letteratura si è di fatto concentrata in misura maggiore su questa parte di commento, reperendo così due principi per definirlo: il primo è il principio del dinamismo comunicativo, secondo il quale la comunicazione si muove verso l'elemento che possiede il grado più alto di dinamismo comunicativo («Principle of Communicative Dynamism»: Li 2005, 16; Loar 2011, 8); il secondo invece è il principio per il quale il *focus* occupa tendenzialmente la posizione finale nella frase («The principle of Topic-End focus»: Loar 2011, 8-9). Riassumendo dunque la comunicazione, e di conseguenza anche il discorso, proseguono in avanti in cinese, in direzione del *focus* che si trova in generale a fine frase.

L'organizzazione dell'informazione — incorporata all'interno dei componenti tema, commento e *focus* — è dunque anch'essa malleabile come i ruoli di soggetto e di tema in cinese e sarà, di conseguenza, necessario guardare all'impostazione della frase secondo i due piani di lingua configurazionale e non-configurazionale, come consigliò Givón (2017). È giunto ora il momento di analizzare i modi secondo i quali i componenti tema e commento si combinano nelle frasi semplici e in quelle complesse, così da introdurre sia il ruolo svolto dalla non specificazione in una frase in cinese, che la struttura d'interesse della mia ricerca.

1.1.3.2 Dalle sequenze tematiche con un unico tema alle catene tematiche

Innanzitutto, non vi è accordo sulle nomenclature da utilizzare per riferirsi alle tipologie di sequenze tematiche a tema unico (Benincà, Poletto 2004; Chafe 1976; Chao 1968; Li, Thompson 1981; Shi 2000; Shyu 2014; Xu, Langendoen 1985). Citando a tale riguardo le parole di Shyu (2014), l'autrice affermò che tra gli esempi proposti dai linguisti Li e Thompson (1981) fosse possibile estrapolare tre tipologie di tema e, di conseguenza, di strutture tematiche. Le prime due classi sono le stesse citate da Benincà e Poletto («Hanging Topic and Left Dislocation»: 2004, 63), rispettivamente nominate da Shyu con i termini inglesi di «gapped

¹¹ Sebbene in questa sede abbia presentato il termine 'commento' come sostituto di 'rema', è importante ricordare che per alcuni studiosi (Halliday 2004) i due termini indicano due entità distinte, come sottolinea anche Li (2005).

topic» e di «gapless topic», quest'ultima anche detta «dangling topic» (2014, 102); nello specifico, la prima raggruppa i temi a cui è possibile riferirsi, nel successivo commento, attraverso un coreferente non marcato, pronominale o lessicale («strutture a tema legato»: Abbiati 1998, 115-116); la seconda classe, invece, è rappresentativa del tema di «aboutness» (Badan, Del Gobbo 2010, 82; «strutture a tema libero»: Abbiati 1998, 122-123), in quanto il tema in questione non è recuperato da nessun elemento nel commento, ma il suo ruolo è cruciale al fine di delimitare la cornice entro la quale la validità dell'intera frase sussiste (Chafe 1976). La terza classe individuata da Shyu (2014) è infine quella delle costruzioni a doppio-nominativo ¹² («double-subject constructions»: Li, Thompson 1981; oppure «double-nominative constructions»: Morbiato 2020; Tsao 1977), definite in italiano anche come strutture possessive (Abbiati 1998, 117).¹³ Tuttavia, quest'ultima può anche essere considerata come un tipo di struttura a tema libero, come affermano nei loro studi Loar (2011) e Shi (2000), ai quali rimando per precisazioni al riguardo.

Il motivo delle numerose nomenclature è legato anche al fatto che non è possibile applicare una chiara suddivisione al loro interno, come sostennero Xu e Langendoen (1985). Nel loro lavoro in cui indagarono — secondo un approccio sintattico — le strutture tema-commento e il fenomeno linguistico della non specificazione presente in esse,¹⁴ gli studiosi impiegarono la terminologia coniata dal linguista Chafe (1976) per nominare le due tipologie suddette; definirono infatti un «gapped topic» (Shyu 2014) utilizzando il termine ‘tema in stile inglese’ («English style topic»: Chafe 1976, 49), mentre per il «gapless topic» (Shyu 2014) adoperarono il termine ‘tema in stile cinese’ («Chinese style topic»: Chafe 1976, 50). Riporto di seguito la frase d'esempio con cui dimostrarono l'impossibilità di distinguere tra le due tipologie (es. tratto e riadattato da Xu, Langendoen 1985, 22):

¹² Tale definizione è stata usata per facilitare il lettore nel reperimento della letteratura specifica su tale costruzione. Com'è logico dedurre dalle specifiche tipologiche fornite in precedenza (1.1.1; 1.1.2), la lingua cinese tuttavia non comprende alcun tipo di marce di caso e, dunque, nemmeno di nominativo (Morbiato 2020).

¹³ Riporto di seguito un esempio per chiarire di che tipo di costruzione sto parlando (es. tratto da Morbiato 2020, 378), dato che poi vi ritornerò nel sottoparagrafo 1.1.4 per discutere degli errori in merito alla sua acquisizione da parte di anglofoni e italofofoni:

- (iv) Cinese: 大象, 鼻子长。
dàxiàng bizi cháng
 elefante TOP naso lungo
 Inglese: (Let.) ?“Elephants, (their) noses are long.”
 Italiano: (Let.) ?“L'elefante, il (suo) naso è lungo.”

¹⁴ Nella loro ricerca gli studiosi analizzarono quali categorie grammaticali potessero trovarsi nella posizione di tema a inizio frase, cercando così di classificare le strutture tema-commento più comuni. Sulle conclusioni tratte riguardo allo strumento linguistico della non specificazione nelle stesse strutture tornerò nel sottoparagrafo 1.2.3, mentre per ulteriori approfondimenti rimando al documento in questione (Xu, Langendoen 1985).

(7) Cinese:

那个花园^a 我们已经种上^{Ø_b}了。(a ≠ b)

nà ge huāyuán wǒmen yǐjīng zhòng-shàng le
quello CLF giardino TOP 1PL già piantare PFV/COS

Inglese: “That garden, we already raised them (ex. flowers) in.”

(Let.) ?“That garden, we already raised.”

Italiano: “In quel giardino, li (es. i fiori) abbiamo già piantati.”

(Let.) ?“Quel giardino, abbiamo già piantati.” (traduzioni mie)

Il tema 那个花园 *nà-ge-huāyuán*, “quel giardino” non è direttamente legato al coreferente non marcato (vedi simbolo \emptyset_b), bensì è una parte dello stesso ad essere ripreso nel successivo commento (‘giardino-fiori’), proprio come se ci trovassimo di fronte a una relazione ‘tutto-parte’ oppure ‘classe-membro’, tipica invece della struttura possessiva (Abbiati 1998; Loar 2011; Morbiato 2020). In un’ottica d’analisi contrastiva, le versioni in italiano e in inglese della frase (7) dimostrano che, nelle due lingue suddette, non esiste una costruzione che si avvicini a quella cinese; in esse è infatti necessario esplicitare i corrispondenti pronomi clitici diretti (vedi ‘li’ in italiano e ‘them’ in inglese).

Ciononostante, le frasi (1-2-4-5-6-7) prese ad esempio finora sono tutte semplici, ovvero dotate di un unico elemento predicativo (1-2-4-6-7), rappresentato talvolta da un verbo attributivo (5). Cosa accade allora al livello del discorso («the level of discourse: Tsao 1977)? Ovvero, come si presentano le strutture tema-commento nel passaggio alla frase complessa, dunque costituita da più verbi? Nello specifico, i coreferenti mostrano allo stesso modo il loro legame col tema? Al fine di rispondere a tali domande, occorre fornire chiarimenti sulla struttura tematica che ho scelto come oggetto del test della mia ricerca.

In cinese, una successione di sequenze tema-commento di stile inglese («gapped topic»: Shyu 2014), recanti lo stesso tema, prende il nome di catena tematica («topic chain»: Li 2004, 2005; Morbiato 2020; Morbiato et al. 2020; «thematic paragraph»: Givón 1983, 9). La coreferenza al tema può, in essa, essere espressa tramite: la ripetizione dell’elemento nominale rappresentante lo stesso tema («full NP»); l’inserimento di un pronome («pronoun»); oppure, per ultimo, tramite l’introduzione di un referente non marcato («zero NP»: Li 2004, 2005). Approfondendo le ricerche, alcuni studiosi ‘limarono’ in seguito tale definizione, nominando la catena tematica come un insieme ordinato di sequenze tema-commento accomunate dal medesimo tema, il quale viene poi ripreso (solo) attraverso un referente non marcato (Chu 1998,

324; Li, Thompson 1979; Tsao 1977). La letteratura che concerne quest'ultimo lo designa con diversi nomi (cf. «zero-pronoun»: Li, Thompson 1979; «topic-NP deletion»: Tsao 1977), ma sarà il termine di anafora zero quello che prediligerò nella mia trattazione (cin. 零形回指 *língxíng huízhǐ*: Chu 1998, 324; ingl. «zero anaphora»: Huang 2013; Li, Thompson 1979; Li 2004, 2005). Mostro di seguito un esempio di catena tematica per fare chiarezza su quanto affermato (es. tratto e riadattato da Li 2005, 54):

(8) Cinese:

(a) 我们挑了一个座位, (b) Ø 对面坐下,

wǒmen tiāo le yī ge zuòwei duìmiàn zuò-xià
 1PL individuare PFV uno CLF posto uno.di.frente.all'altro sedersi

(c) Ø 叫好了菜。

jiào-hǎo le cài
 ordinare PFV cibo

Inglese: “(a) We found a table, (b) sat down and (c) ordered our meal.”

Italiano: “(a) Trovammo un posto, (b) ci sedemmo uno di fronte all'altro e (c) ordinammo da mangiare.” (traduzione mia)

Nella versione in cinese di (8) il tema 我们 *wǒmen*, “noi” presente nella prima frase semplice (a) viene ripreso nelle successive (b) e (c), tramite l'anafora zero (vedi simbolo Ø). Lo stesso fenomeno della non specificazione è visibile anche nelle rese in inglese e in italiano di (8), ma tramite l'impiego di strategie linguistiche diverse. In esse infatti il componente ‘noi’ (ingl. *we*) ricopre il ruolo di soggetto/agente e, nel caso dell'italiano, la ricca morfologia della lingua in questione permette l'omissione del soggetto in tutte e tre le occorrenze (a-b-c), in accordo anche con il suo carattere di lingua *pro-drop* (1.1.1).

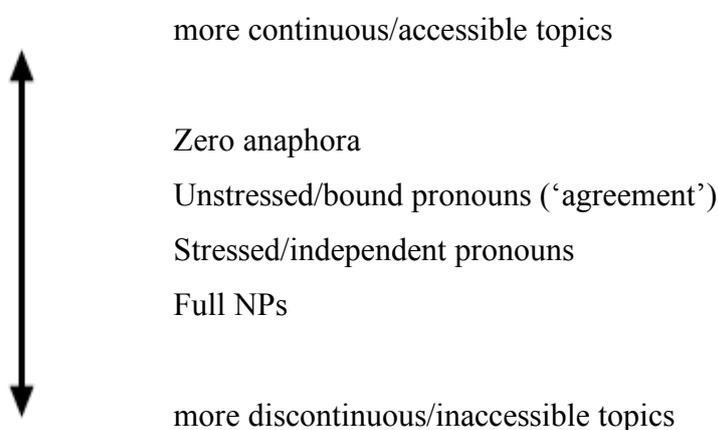
Tuttavia, nemmeno nella frase in inglese il soggetto viene esplicitato nelle occorrenze (b) e (c), nonostante l'inglese sia una lingua non *pro-drop* per definizione (Chomsky 1981): per quale motivo è possibile ciò? Thompson (2014) nel suo scritto si interrogò sulle strategie di organizzazione del messaggio in lingua inglese (213-232). In particolare indagò la coesione testuale, ovvero l'insieme di tutti quegli strumenti linguistici che l'emittente di norma impiega al fine di conferire coerenza al testo (o al discorso).¹⁵ Lo studioso Thompson (2014) infatti

¹⁵ Come lo stesso Thompson (2014) osserva, spesso i termini coesione e coerenza sono usati come intercambiabili, ma non nella sua trattazione. A suo avviso, la coerenza è infatti la percezione della coesione non solo nella mente

sostenne che la coesione testuale non era solo assicurata dalla referenza, ovvero il modo con cui l'emittente si riferisce a qualcosa di menzionato in precedenza e con cui può, inoltre, introdurre qualcosa di nuovo al ricevente (216); bensì anche dall'ellissi, che può essere di due tipi principali: l'ellissi pura («ellipsis proper»), ovvero l'omissione di una parte di discorso, e la sostituzione («substitution»)¹⁶ con un diverso elemento linguistico (Thompson 2014, 216). La non specificazione applicata nella frase inglese di (8) è considerabile un esempio di ellissi pura in inglese e, di conseguenza, sebbene non vengano esplicitati in essa i soggetti, la coesione è ugualmente garantita (Thompson 2014).

Anche in cinese la non specificazione del tema nelle ricorrenze (b) e (c) costituisce un importante mezzo di coesione testuale — come affermò la studiosa Li (2005, 8-9) — proprio perché è la stessa a garantire la continuità del tema all'interno della catena. Tale affermazione si presenta non solo in linea con la definizione di catena tematica precedentemente riportata (Chu 1998, 324), definizione che accompagnerà il mio studio sulle catene tematiche in cinese; bensì risulta essere anche in linea con lo schema che Givón (1983) applicò alla sua analisi cross-linguistica sulla continuità tematica. Propongo ora lo **Schema 1** al quale faccio riferimento (Givón 1983, 18):

Schema 1: Continuità e accessibilità del tema



Nell'esempio (8) è stata citata la forma più canonica di catena tematica («typical topic»: Li 2005, 88; Yip, Rimmington 2004), mentre l'autrice Li (2005) — nel suo studio volto alla presentazione in didattica delle catene tematiche agli studenti anglofoni di CSL — ne individuò

di chi impiega gli strumenti linguistici, ma anche in quella del lettore o, più genericamente, del ricevente dell'informazione coesa (Thompson 2014, 215).

¹⁶ Per un esempio di sostituzione in inglese si cita la frase discussa dallo stesso autore: «It's large for five months, but not abnormally so», in cui 'so' è coreferente a 'for five months' in questo caso (Thompson 2014, 216). Per ulteriori spiegazioni al riguardo si rimanda a Thompson (2014).

altre nove (87-105).¹⁷ Tra di esse, la ricercatrice Li citò la forma ancora oggi più discussa tra gli studiosi, qua rappresentata da una parte di una catena tematica reperita nella grammatica di Yip e Rimmington (2004), frase che per intero comparirà poi tra quelle proposte al campione di studenti del mio test (es. tratto e riadattato da Yip, Rimmington 2004, 377):

(9) Cinese:

(a) 我^a养了[一只猫]^b, (b) 可是 \emptyset ^b 不会抓老鼠。

wǒ yǎng le yī zhī māo kě-shì bù huì zhuā lǎoshǔ

1SG tenere PFV uno CLF gatto ma-essere NEG AUX catturare topo

Inglese: “I had a cat, but (it) could not catch mice.”

Italiano: “Tenevo un gatto, ma non sapeva catturare topi.” (traduzione mia)

In (a) di (9) viene introdotta una nuova e indefinita entità 一只猫 *yī-zhī-māo*, “un gatto” che, seppure presente in posizione postverbale, viene omessa in (b) in posizione preverbale, assumendo così il ruolo di tema (Li 2005, 56); la coreferenza è dunque stabilita tra l’elemento nominale esplicito “gatto” e l’anafora zero, generando una catena tematica come da definizione di Chu (1998, 324).

Ciò che accende il dibattito non è solo il fatto che il tema sia, come è stato possibile riscontrare, rappresentato da un’entità nuova e indefinita collocata in posizione preverbale, ma anche che all’interno della catena il tema occupi una posizione non convenzionale, ovvero quella mediale, tra le due frasi semplici (a) e (b). Vi è effettivamente accordo sulla minore accessibilità di un tema in questa posizione («Chain medial topic: [...] characteristically *persistent* — but *not maximally* so»: Givón 1983, 9), constatazione che fece ipotizzare una cattiva gestione della non specificazione da parte degli studenti di CSL (Jiang 2011; Yang 2010; Zou 2013). Mentre per ulteriori spiegazioni in merito alla questione rimando agli studi sopracitati, cito adesso le conclusioni tratte dalle ricerche sulle analisi degli errori, prodotti da studenti di CSL e legati alle diversità tipologiche tra le lingue finora indagate.

¹⁷ Riguardo allo studio in questione, è in questa sede opportuno citare la decisione dell’autrice di reperire i dieci *pattern* più frequenti di catena tematica all’interno di importanti opere della letteratura cinese (Li 2005, 56), tra le quali faccio menzione di 骆驼祥子 *Luòtuo Xiàngzi*, “Cammello Xiangzi”, le cui frasi vennero prese a modello anche dallo studioso Zou (2013). Questo fenomeno è frequente nella letteratura dell’analisi degli errori commessi da studenti di CSL nelle strutture tematiche, come avrò modo di precisare in n. 33.

1.1.4 Studi sull'analisi degli errori relativi alle diversità tipologiche tra le lingue italiano, inglese e cinese

Gli studi sull'analisi degli errori dati dalle diversità tipologiche tra le lingue inglese, cinese e italiano sono fondamentali da citare al fine di porre le base per la costruzione di solide ipotesi di ricerca (2.1.2). Il primo studio del quale intendo fare menzione è quello di Jin L. (2008), nel quale la studiosa — partendo dall'assunto della lingua cinese come orientata al discorso (Tsao 1977) — impostò un'analisi sull'acquisizione della teoria della marcatezza («theory of markedness»: Jin 2008, 298), presente nello studio del linguista Greenberg (1966). Con essa si distingue tra la forma linguistica marcata, che è la forma non basilare o meno naturale, e quella non marcata, che è la forma basilare o neutrale (Jin 2008, 298). Relativamente all'acquisizione della teoria in questione, l'intento della studiosa fu quello di indagare le difficoltà di 17 studenti anglofoni di CSL (livello elementare e intermedio), tutti di origine americana. Nello specifico, l'esplicitazione o meno di marche fu osservata nelle traduzioni offerte dagli studenti per quattro tipi di frasi: quelle esemplificative del parametro *pro-drop*; quelle rappresentative di una struttura tema-commento; quelle esemplificative di strutture locative;¹⁸ e, infine, quelle d'ordine canonico SVO (Jin 2008, 300). Le conclusioni tratte dalle prime due strutture sono quelle su cui merita soffermarsi per la mia ricerca. Nelle suddette, infatti, venne evidenziata una diversità comune alle frasi prodotte dagli studenti dei due livelli di competenza linguistica analizzati: tra i quattro tipi di frase indagati, entrambi i gruppi presentarono al primo posto una maggior esplicitazione della referenza marcata nelle frasi composte mediante la struttura tema-commento e, al secondo posto, quelle rappresentative della struttura *pro-drop*. La difficoltà nell'acquisizione della teoria fu dunque collegata alla differenza nell'esprimere le relazioni di marcatezza tra la lingua cinese e inglese (Jin 2008, 306), diversità che Jin L. — al termine della sua trattazione — sostenne che dovesse essere tipologicamente acquisita dagli studenti di CSL (307).

Lo studioso Xie (1992) si interrogò invece sulla produzione, sempre da parte degli studenti anglofoni di CSL, della struttura tema-commento all'orale poiché — nell'ottica di proporre un confronto tra la realizzazione in inglese e in cinese — questo gli sembrò essere il

¹⁸ Per un chiarimento su cosa si intende per strutture locative, riporto una frase d'esempio di quelle che Abbiati nomina sotto il termine di 'strutture di esistenza' (es. tratto e riadattato da Abbiati 1998, 121):

- (v) 椅子上有花儿。
yǐzi shàng yǒu huār
sedia sopra esserci fiore
“Sulla sedia ci sono dei fiori.”

contesto più informale (Xie 1992, 42). Il campione fu identificato in 10 studenti di madrelingua cinese e 37 studenti d'origine inglese di CSL, frequentanti il liceo o l'università, nel complesso suddivisi nei tre livelli di competenza — elementare, intermedio, avanzato. Il test della sua analisi consistò di tre momenti d'indagine, dei quali venne fatta una registrazione vocale (Xie 1992, 51-52): il primo fu rappresentato da risposte a domande personali e sui propri progetti nello studio della lingua cinese; il secondo si costituì del racconto di un film visto, di un libro letto o di un evento a cui lo studente aveva partecipato di recente; infine il terzo momento fu rappresentato, a seguito della visione di due foto, dall'invenzione di una storia su ciascuna di esse, le quali dovevano essere, rispettivamente, riportate all'orale una in inglese e una in cinese. Il criterio di prominenza topicale fu analizzato in frasi contenenti: il parametro di topicalizzazione, dunque di produzione del tema a inizio frase; l'anafora zero; la costruzione di doppio nominativo; la dislocazione a sinistra e, infine, la costruzione chiave («cleft construction»: Xie 1992, 42). Mentre per le conclusioni sulle ultime tre costruzioni linguistiche citate rimando allo studio (Xie 1992, 60-62), le prime due sono quelle su cui intendo concentrarmi. A questo proposito, un corretto impiego della topicalizzazione fu riscontrato solo nel gruppo di livello avanzato (Xie 1992, 60) e l'anafora zero fu invece prodotta dai diversi livelli di competenza linguistica, sebbene in misura diversa tra essi (62) e, in particolare, venne maggiormente prodotta dagli studenti di livello avanzato. Ad esempio, un cinese madrelingua produsse una catena tematica composta da otto frasi semplici, in cui furono rilevate sette occorrenze di anafora zero (Xie 1992, 63); all'interno di quelle prodotte dagli studenti inglesi di CSL furono rinvenuti invece due maggiori fenomeni: innanzitutto, anche gli studenti di livello elementare riuscirono a produrre frasi di questo tipo, sebbene l'uso dell'anafora zero in esse fosse risultato limitato; in secondo luogo, l'uso dell'anafora zero fu più frequente nel livello avanzato. Offrendo delle applicazioni per la didattica del CSL, lo studioso Xie concluse che l'acquisizione delle nozioni di prominenza topicale e di lingua orientata al discorso è necessaria da parte degli studenti di CSL, al fine di rendere questi ultimi consapevoli di quanto tali concetti generino, nelle lingue inglese e cinese, una diversa distribuzione degli elementi all'interno sia di una frase semplice che complessa (73-74).

Sulla non specificazione e la struttura tema-commento, come sulla produzione di entrambe all'orale e allo scritto, si interrogò anche la studiosa Jin H. (1994). Dopo aver proposto un confronto tra gli studi che vedono, da una parte, la costruzione a tema prominente come appartenente a uno stato iniziale della produzione linguistica — dunque che tutti sono in grado di produrre in maniera corretta, indipendentemente dalla loro L1 (Fuller, Gundel 1987) — e, dall'altra, quegli studi che invece guardano al tema-commento come una struttura

prodotta correttamente solo se derivante dal transfer positivo dalla L1, la studiosa propose un test a 46 studenti anglofoni di CSL (Jin 1994, 106). Esso si compose di tre esercizi: l'intervista orale («oral interview»), la riscrittura di una storia («story retelling») e la composizione libera («free composition»: Jin 1994, 122). Oltre a constatare una minima produzione delle strutture a tema prominente da parte degli inglesi, occorre concentrarsi sulle conclusioni tratte dalla studiosa sull'uso dell'anafora zero e delle costruzioni a doppio nominativo (Jin 1994, 107-114). Lo strumento linguistico della non specificazione — indagato principalmente in posizione di tema, agente e paziente — fu prodotto poco da parte degli studenti. A tale riguardo, la studiosa evidenziò un progressivo miglioramento tra i vari livelli (quattro nel suo campione) e anche una maggior difficoltà nella produzione dell'anafora zero in posizione di agente (Jin 1994, 113). Ciò portò Jin H. a schierarsi dalla parte degli studi sul tema-commento che vedono la struttura come acquisita a un livello intermedio-avanzato da parte degli studenti di CSL. In particolare sostenne che, all'interno della struttura in questione, verrà acquisita per prima la non specificazione dell'agente, poi del tema e infine del paziente, con relativa produzione della stessa all'interno delle frasi incastonate¹⁹ (Jin 1994, 118-119). Riguardo invece alle strutture a doppio-nominativo, la ricercatrice constatò infine una minima produzione di tale costruzione, che aumentò poi lievemente in relazione all'avanzamento della conoscenza del CSL (Jin 1994, 114).

Mi collego a quest'ultima affermazione sulle strutture possessive tratta da Jin H. (1994, 114) per citare un'analisi condotta da Morbiato sull'acquisizione delle medesime nella produzione scritta da parte di studenti italo-foni di CSL (2020). Dopo aver sottolineato l'inesistenza di simili strutture in inglese e italiano (Morbiato 2020, 378), l'autrice elencò le costruzioni che, nelle due lingue indoeuropee considerate, si avvicinavano a essa, ovvero: l'impiego nella frase del verbo 'avere' (ingl. *have*);²⁰ della preposizione 'di' al fine di introdurre un complemento di specificazione o partitivo (ingl. *of-constructions*);²¹ oppure l'inserimento di un predicato aggettivale (Morbiato 2020, 389-392). Mentre per specifici

¹⁹ Sebbene ritornerò prossimamente su tale tipologia di frasi (1.2.1; n. 23), soprattutto in merito all'analisi delle stesse condotta da Chomsky (1980, 1981, 1982), nell'elaborato è in generale importante guardare alla frase incastonata («embedded clause»: Chomsky 1980) come a un esempio di catena tematica in cinese.

²⁰ Si osservi, a questo proposito, la traduzione della stessa frase (iv) in inglese «Elephant have long noses» (Li, Thompson 1981, 92) a confronto con la resa in italiano «L'elefante ha il naso lungo» (Morbiato 2020). Sebbene una costruzione simile col verbo 'avere' possa essere compresa dai parlanti madrelingua (cinese L1), essa non sarebbe compatibile con l'organizzazione dell'informazione della frase cinese (Morbiato 2020) precedentemente discussa (1.1.3.1).

²¹ Nel suo scritto, la linguista Loar (2011) si interroga sulla possibilità di posizionare la particella 的 *de*, “di” tra i due gruppi nominali (427) in una struttura possessiva, affermando che, quando i due gruppi nominali non sono legati dalla particella suddetta, l'espressione può assumere una sfumatura di significato figurativo (Chao 1968). Per approfondimenti si consultino le fonti citate sopra.

esempi al riguardo rimando alla trattazione della studiosa Morbiato (2020), intendo per la mia ricerca focalizzarmi sulle conclusioni tratte dalle traduzioni degli studenti del suo campione (Morbiato 2020, 393). Oltre a reperire una scarsa familiarità degli italiani con la produzione spontanea della costruzione del doppio-nominativo in cinese, l'autrice individuò negli stessi una forte interferenza rappresentata dalla loro madrelingua, influenza linguistica segnalata dalla sostituzione con l'impiego delle costruzioni che esprimono una relazione di appartenenza o di possesso in italiano (vedi costruzione col verbo 'avere' e complemento con la preposizione 'di'). Infine, Morbiato (2020, 401) dedusse dai suoi risultati una percezione scorretta da parte degli studenti italiani nell'organizzazione dell'informazione in una frase cinese, espressi — come già mostrato — secondo il principio del dinamismo comunicativo e il principio del tema-*focus* a fine frase (Li 2005, 16; Loar 2011, 7-12; Shyu 2014).

Tuttavia, conclusioni simili alle suddette furono tratte dalla studiosa Jiang (2009) nella sua indagine sull'acquisizione linguistica dell'ordine delle parole in CSL da parte di studenti anglofoni. Cosa accadrebbe allora se si analizzassero gli errori commessi da italo-foni nella produzione di altre tipologie di struttura tema-commento? Si otterrebbero anche in questo caso dei risultati simili a quelli condotti nelle indagini su anglofoni? Sul desiderio di rispondere a queste domande si è costruita la mia volontà di analizzare la catena tematica e il fenomeno della non specificazione che la caratterizza.

1.2 Analisi della letteratura per uno studio dell'anafora zero nella catena tematica

Dopo aver introdotto cosa si intende per struttura tema-commento (1.1.3.1), e dopo aver indagato alcune tipologie di essa (1.1.3.2) e gli studi sull'analisi degli errori che la concernono — errori commessi da studenti di CSL — (1.1.4), è ora necessaria un'analisi sistematica della letteratura inerente all'anafora zero nella catena tematica in cinese. Sebbene siano state accennate alcune caratteristiche (1.1.3.2), mi concentrerò nei successivi sottoparagrafi sulle analisi degli studiosi che hanno guardato alla catena tematica secondo una prospettiva sintattica (1.2.1) e pragmatica (1.2.2), sulla scia della suddivisione impostata da Huang Y. (2000). Concluderanno l'intero capitolo gli studi sull'analisi degli errori commessi da studenti anglofoni nella produzione di anafore zero nelle catene tematiche (1.2.3), analisi condotte secondo alcune o tutte le prospettive menzionate sopra.

1.2.1 *Approccio sintattico all'anafora zero nella catena tematica*

Nel caso in cui si voglia indagare un approccio sintattico a un qualsiasi aspetto grammaticale, è impossibile non fare il nome di Chomsky. A cavallo tra gli anni '70 e '80 del Novecento l'autore pose le basi per una grammatica universale («Universal Grammar, UG»: Chomsky 1980), sotto la quale potessero essere raggruppate tutte le lingue del globo terrestre (Berruto, Cerruti 2011). Tuttavia, precisò che l'universalità ricercata era da riferirsi a una grammatica di base («core grammar»: Chomsky 1980), cercando così di mettere da parte quei fenomeni idiosincratici caratteristici dell'inglese e delle altre lingue considerate (3). Tra i vari aspetti studiati per costruire la struttura della grammatica suddetta, il linguista Chomsky investiga anche l'omissione.²² Al fine ultimo di indagare le regole e le teorie che gestiscono quest'ultima (cf. «Government and Binding»: Chomsky 1981, 192), lo studioso individuò quattro principali classi di omissione: quella libera, possibile in determinati contesti; l'omissione di elementi, come osservabile con lo strumento grammaticale del riflessivo;²³ quella di categorie, come accade col soggetto in spagnolo (e in italiano); e infine l'omissione sotto determinate condizioni, ovvero regolamentata dal principio di soggiacenza («subjacency») oppure libera da ogni regola (Chomsky 1980, 5-6). Andando oltre alle definizioni di ciascuna classe,²⁴ in questa sede mi preme sottolineare la regola basilare individuata affinché in una frase sia resa possibile l'omissione: la coreferenza («coindex»: Chomsky 1980, 8). Sebbene l'autore abbia applicato la suddetta strategia linguistica per osservare il legame tra gli argomenti verbali espressi e omessi, in particolare, nelle frasi incastonate («embedded clause»), egli affermò che un elemento non specificato è da considerarsi coreferente a un gruppo nominale precedentemente esplicitato, oppure a un generico elemento (1980, 8).²⁵ Provando a immaginare una simile attuazione in cinese, si potrà facilmente notare che questa prima regola non riesce a coprire tutti i casi di non specificazione nella lingua sopra menzionata; a tale riguardo, si pensi alla frase (7) discussa in precedenza: l'entità non specificata ('i fiori'; ingl. *flowers*) in quel caso non era mai stata nominata prima, bensì era stata dedotta dal contesto (Xu, Langendoen 1985, 22).

²² Impiegherò i termini 'omissione' ed 'ellissi' al fine di indicare «la non realizzazione fonetica di uno o più vocaboli che l'enunciato richiederebbe, ma che possono essere sottintesi» (Morbiato 2015, 79). Nella successiva trattazione dell'argomento, tali termini saranno presentati in contrasto con quello di 'non specificazione' (di cui un esempio fondamentale risulterà proprio essere l'anafora zero) che, invece, non è detto essere indice «dell'omissione di un elemento linguistico dalla corrispondente forma piena dell'enunciato» (Morbiato 2015, 79).

²³ Insieme alle frasi incastonate (1.1.4; vedi n. 19), anche la formazione del riflessivo è un aspetto grammaticale molto discusso in merito all'omissione («Long-distance reflexivization»: Huang 2000; Chomsky 1981).

²⁴ Rimando alla già citata fonte per approfondimenti a tale riguardo (Chomsky 1980, 5-6).

²⁵ Per fare chiarezza si consulti l'analisi condotta da Chomsky (1980) sul confronto tra le seguenti frasi: «It is unclear who Bill visited» *versus* «It is unclear who visited Bill» *versus* «It is unclear who to visit» (7).

Nel 1986 Xu affrontò l'argomento della non specificazione in cinese, ribadendo che essa non potesse trovare spiegazione in una delle quattro classi individuate da Chomsky (1982); lo studioso propose pertanto di parlare di un'unica categoria che le raggruppasse («Free Empty Category, FEC»: Xu 1986, 90). In essa, Xu vide il fenomeno linguistico in questione come contraddistinto da una completa e libera referenzialità, a patto che non venissero infranti i principi vincolanti di una frase (Xu 1986, 90-91; «Government and Binding»: Chomsky 1981, 192). Nonostante con la suddetta definizione si riesca così a comprendere la non specificazione che caratterizza la frase (7) in cinese, essa deve essere abbandonata — come sostiene l'autore C.-T. J. Huang (1987) — in quanto troppo ancorata all'assunto che l'inglese, indagato da Chomsky, e il cinese siano lingue accomunate dall'utilizzo delle medesime strategie nella gestione dell'omissione (322).

Opponendosi dunque a quanto teorizzato dall'autore Xu (1986), anche C.-T. J. Huang (1987) si interrogò sulla non specificazione in cinese. Oltre a quanto affermato in precedenza (Huang 1987, 322), lo stesso promosse l'impossibilità di parlare di un'unica classe per descrivere questo fenomeno linguistico in cinese, impostando un'analisi *à la* Chomsky e, dunque, indagando anche lui l'applicazione della non specificazione nelle frasi incastonate in cinese (Huang 1987, 325-329). All'interno di esse, C.-T. J. Huang (1987) evidenziò soprattutto le asimmetrie tra la lingua inglese e quella cinese nell'uso della non specificazione degli argomenti verbali del soggetto e dell'oggetto («Null Subject» e «Null Object»: Huang 1987), come osservabile nelle seguenti frasi d'esempio (es. tratti e riadattati da Huang 1987, 329):

(10) Cinese:

张三说李四不认识 [Ø]_a。

Zhāngsān shuō Lǐsì bú rènshí

Zhangsan dire Lisi NEG conoscere

Inglese: “Zhangsan said that Lisi does not know [him]_a.”

Italiano: “Zhangsan dice che Lisi non [lo]_a conosce.” (traduzione e sottolineature mie)

(11) Cinese:

[张三]_b 说 Ø_b 不认识李四。

Zhāngsān shuō bú rènshí Lǐsì

Zhangsan dire NEG conoscere Lisi

Inglese: “[Zhangsan]_b said that [he]_b does not know Lisi.”

Italiano: “[Zhangsan]_b dice che [lui]_b non conosce Lisi.”

(traduzione e sottolineature mie)

Sulla resa in cinese di (10) C.-T. J. Huang (1987) suggerì l’interpretazione dell’oggetto nullo come elemento deittico²⁶ che, di conseguenza, non si riferiva né al soggetto della frase incastonata ‘Lisi’, né al soggetto della proposizione principale ‘Zhangsan’ (329). Questo fatto non fu chiaramente visibile nella frase in inglese, come affermò lo stesso autore (Huang 1987), e nemmeno in lingua italiana. Nelle due lingue indoeuropee, non è chiaro infatti se, rispettivamente, il pronome diretto ‘him’ e il clitico ‘lo’ sono da riferirsi a ‘Zhangsan’, oppure a una terza entità che si trova al di fuori del contesto linguistico presentato prima (Huang 1987).

Il caso della non specificazione del soggetto in una frase incastonata, come in (11), è invece più complesso. Mentre l’inglese è una lingua non *pro-drop*, non c’è accordo tra gli studiosi sull’attribuzione di questa caratteristica al cinese (1.1.1); ciononostante, secondo C.-T. J. Huang (1987), sia il soggetto non specificato in cinese, che quello espresso in inglese (‘he’) sono, nella frase d’esempio (11), rispettivamente riferiti al soggetto della proposizione principale ‘Zhangsan’ (Huang 1987, 330). Per ultimo, è in essa l’italiano (lingua *pro-drop*) a collocarsi a metà strada tra l’inglese e il cinese nella resa, dato che il soggetto può essere espresso oppure no, come lo segnalano le parentesi tonde intorno al soggetto nella resa in italiano di (11).

Sulla lingua italiana posta tra inglese e cinese, lo studioso C.-T. J. Huang si soffermò già in uno scritto precedente (1984), al quale lo stesso rimandò nel corso della trattazione del 1987. Nel lavoro del 1984 recuperò a tale riguardo una suddivisione proposta da Ross (1982) il quale, a sua volta, l’aveva ripresa dall’ambito dei media (McLuhan 1964): la distinzione fra lingua calda («hot») e lingua fredda («cool»): Huang 1984, 531). Una lingua che non permette l’omissione di pronomi, e che presenta in maniera chiaramente decifrabile l’informazione a un ricevente, come ad esempio in inglese, è detta lingua calda; una lingua in cui il fenomeno della

²⁶ «Definizione di deittico: (ling.) si dice di elemento del discorso che contribuisce a situarlo in una concreta realtà spazio-temporale; lo si può interpretare con esattezza soltanto grazie al contesto e ai presupposti del discorso» (Garzanti *Linguistica* 2020).

non specificazione è frequente invece, presumendo così un lavoro maggiore da parte del ricevente nella comprensione dell'informazione trasmessa, come avviene in cinese, è detta lingua fredda (Huang 1984, 531). L'italiano e lo spagnolo vennero poi inseriti dallo studioso C.-T. J. Huang (1984) nel gruppo delle lingue medie («medium»); in esse infatti, sebbene l'omissione del soggetto sia permessa dall'accordo tra il soggetto e il verbo, l'oggetto deve essere sempre espresso (Huang 1984, 534). A prova di quanto detto, rinvio al confronto tra le frasi (10) e (11) — dunque alla poca trasparenza nel comprendere a cosa si riferisca l'anafora zero — e a quanto discusso in merito alla presentazione dei parametri di lingua *pro-drop* e lingua non *pro-drop* (1.1.1).

Lo strumento linguistico dell'anafora zero, che negli studi finora citati non è stato ancora affrontato, venne introdotto nello stesso articolo da C.-T. J. Huang (1984) come possibile soluzione al problema individuato con la frase (10). Nella frase incastonata (12) infatti, è visibile come, dopo aver introdotto 那个人 *nà-gè-rén*, “quell'uomo” in posizione topicale, anche la lingua inglese possa ricorrere all'uso dell'anafora zero in posizione di oggetto (es. tratto e riadattato da Huang 1984, 542):

(12) [那个人]_a, 张三说李四不认识 [Ø]_a.

nà gè rén Zhāngsān shuō Lìsì bú rènshí
 quello CLF uomo TOP Zhangsan dire Lisi NEG conoscere

Inglese: “[That man]_a, Zhangsan said that Lisi does not know [Ø]_a.”

Italiano: “[Quell'uomo]_a, Zhangsan dice che Lisi non [lo]_a conosce.” (traduzione mia)

Inoltre, la resa in italiano di (12) presenta ancora una volta l'impossibilità di omettere il complemento oggetto, comprovando un'ipotetica difficile gestione della non specificazione da parte degli studenti italofofoni di CSL (2.1.1).

Con tale analisi si è potuto dunque constatare come gli studi di Chomsky (1980, 1981, 1982), Xu (1986) e C.-T. J. Huang (1984, 1987) abbiano esaminato l'occorrenza della non specificazione come unicamente governata da relazioni e funzioni grammaticali (Pu 1997). Come precisa Morbiato (2015) invece, al fine di una completa risoluzione dell'ambiguità che tale fenomeno linguistico potrebbe generare è da considerare «l'incrocio tra le informazioni date dal cotesto (quanto detto in precedenza) e dal contesto (la situazione e l'ambiente in cui avviene la comunicazione)» (Morbiato 2015). Per una prospettiva che consideri il contesto

linguistico di produzione della non specificazione, sarà dunque inevitabile considerare l'approccio pragmatico.

1.2.2 Approccio pragmatico all'anafora zero nelle catene tematiche

A partire dagli anni '80 del secolo scorso, la pragmatica cominciò sempre più a interessarsi all'omissione e alla sua regolamentazione (Huang 2000). Con lo scopo di formulare teorie in merito, alcuni autori (Levinson 1987; Huang 2000) si basarono sul lavoro di Grice (1989), linguista e filosofo inglese che, con il suo apporto, si rivelò una figura fondamentale per la disciplina della pragmatica. In generale, i suoi studi si concentrarono sulla formulazione di due teorie principali: la teoria del significato naturale *versus* non-naturale, e quella dell'implicatura conversazionale (Huang 2000; Grice 1989). Mentre con la prima teoria l'autore si concentrò nell'osservare le intenzioni di un parlante nella produzione di un discorso (Huang 2000),²⁷ la teoria dell'implicatura conversazionale («presupposition and conversational implicature»: Grice 1989, 269-283) è quella che in questa sede necessita di un maggior approfondimento. Con essa, Grice sostenne che occorre distinguere ciò che il parlante dice esplicitamente («said»), da ciò che invece suggerisce («implied»: Grice 1989, 118);²⁸ per farlo, lo studioso evidenziò l'esistenza di un principio soggiacente a ogni lingua, detto principio cooperativo («cooperative principle»: Grice 1989, 28), il quale determina il modo in cui ciascuna lingua dovrebbe essere impiegata per un'interazione efficace ed efficiente (Grice 1989, 28; Huang 2000). Tale principio consta di nove massime²⁹ suddivisibili in quattro categorie: quella della qualità («quality»), della quantità («quantity»), della relazione («relation») e della maniera («manner»: Grice 1989, 28).³⁰ Tale modo di guardare a una frase, o a un discorso, risultò essere innovativo, poiché rese manifesta la consapevolezza che non tutti gli aspetti della formazione di una frase potessero essere spiegati in termini di regole grammaticali o semantiche (Li, Thompson 1979, 311).

²⁷ Si rimanda all'opera già citata di Grice (1989) per ulteriori precisazioni.

²⁸ A suo avviso, fu necessario dividere in due classi le implicature conversazionali: quelle generalizzate («generalized»), ovvero che ricorrono in un contesto qualunque, e quelle particolarizzate («particularized»), che richiedono invece delle condizioni specifiche (Grice 1989, 31-40).

²⁹ Le nove massime sono: sii pertinente (in accordo col principio cooperativo); non affermare il falso; non dire niente di poco evidente; non dire meno di quanto richiesto; non dire più di quanto richiesto; evita la non chiarezza; evita l'ambiguità; sii breve; esprimiti con ordine (Huang 2000, 206). Per le definizioni specifiche si rimanda alle fonti di Grice (1989, 269-283) e di Huang Y. (2000, 206).

³⁰ Huang Y. (2000) nomina, in sostituzione della categoria di relazione, quella di pertinenza («relevance»). Tale termine fa riferimento alla teoria della pertinenza, composta dagli studiosi Sperber e Wilson (1986), sulla scia di considerazioni in merito agli studi di Grice (31-38).

Ciononostante, la teoria griceana non cercò di dare una spiegazione linguistica al fenomeno dell'anafora, in quanto esempio di implicatura conversazionale. Huang Y. (2000) si prese questo incarico e, partendo dall'affermazione che l'interazione tra sintassi e pragmatica varia in base alla tipologia di lingue considerate (approccio tipologico-funzionale), propose una sua teoria neogriceana³¹ (213-214). Lo studioso innanzitutto recuperò — per il principio cooperativo — la suddivisione in tre categorie di criteri, divisione proposta in precedenza da Levinson (1987): la categoria della quantità, dell'informatività («informativeness»: Huang 2000, 214) e della maniera. Esse furono poi applicate, in una prospettiva cross-linguistica (Huang 2000), ad alcune frasi che utilizzavano il riflessivo, simili a quelle che aveva indagato Chomsky (1981), al fine però di spiegare l'impiego di questa costruzione grammaticale da un punto di vista pragmatico, e non più sintattico (Huang 2000, 215-219). Mentre l'ultima delle categorie indica appunto la maniera con cui un'informazione può essere liberamente espressa da un parlante,³² quelle della quantità e dell'informatività sono complementari una all'altra: la prima impone al parlante di non fare una dichiarazione che contenga meno informazioni di quelle che vanta la sua conoscenza del mondo (Levinson 1987, 401); la seconda, invece, esorta il parlante a produrre il minimo indispensabile, dal punto di vista linguistico, affinché la comunicazione avvenga (402). Dato che sono state fornite precisazioni su questi parametri, è possibile ora osservarne l'applicazione proprio sulla gestione dell'anafora zero in cinese, nelle stesse frasi che Huang Y. propose ad esempio (es. tratti e riadattati da Huang 2000, 244):

³¹ Il termine 'neogriceana' si riferisce a tutte quelle teorie che hanno proposto una rivisitazione di quelle dello studioso Grice (1989). Tra quest'ultime, faccio inoltre menzione della teoria di Levinson (1987).

³² Si osservino a tale riguardo le due frasi d'esempio fornite da Levinson: «John could solve the problem» *versus* «John had the ability to solve the problem» (1987, 409).

(13) Cinese:

(a) [小花]_a, [小明]_b 一进屋,

Xiǎohuā Xiǎomíng yī jìn wū

Xiaohua Xiaoming non.(appena) entrare stanza

(b) [Ø]_a 就把门关上了。

jiù bǎ mén guān-shàng le

(non).appena BA porta chiudere-su COS

Inglese:

“[Xiaohua]_a, as soon as [Xiaoming]_b enters the house, [(he)]_a closes the door.”

Italiano:

“[Xiaohua]_a, non appena [Xiaoming]_b entrò, Ø_a chiuse la porta.” (traduzione mia)

(14) Cinese:

(a) [小花]_a, [小明]_b 一进屋,

Xiǎohuā Xiǎomíng yī jìn wū

Xiaohua Xiaoming non.(appena) entrare stanza

(b) [他]_a 就把门关上了。

tā jiù bǎ mén guān-shàng le

3SG.M (non).appena BA porta chiudere-su COS

Inglese:

“[Xiaohua]_a, as soon as [Xiaoming]_b enters the house, [he]_a closes the door.”

Italiano:

“[Xiaohua]_a, non appena [Xiaoming]_b entrò, Ø_a chiuse la porta.” (traduzione mia)

La presenza del tema 小花 *Xiǎohuā*, “Xiaohua” non comportava solo l’evidenza della predilezione di questa modalità di espressione da parte del parlante (criterio della maniera); bensì con queste frasi Huang Y. (2000) attestò che in cinese, per il parametro dell’informatività, sia l’anafora zero in (13) che il pronome di (14) erano soggette alla coreferenza col tema. Così facendo però, lasciò irrisolto il dilemma della scelta tra, da una parte, i pronomi personali (animati o inanimati) e, dall’altra, l’anafora zero all’interno delle catene tematiche del cinese, sebbene altri studiosi avessero concordato, e concorderanno, nell’individuare una predominanza di anafora zero come strategia di coreferenza in esse (Chu 1998; Li 2004, 2005; Pu 1997).

Fino a questo momento è stato dunque possibile sottolineare il ruolo essenziale dell’anafora zero: essa appartiene a quei fenomeni linguistici che, al fine di assicurare la comprensione tra gli interlocutori (parlante e ricevente), permettono di attivare in questi ultimi i «processi logici inferenziali» (Morbiato 2015) e andare, così, al di là di quanto effettivamente espresso nella frase (Li, Thompson 1979, 311). Anche gli studiosi Li e Thompson indagarono lo strumento linguistico dell’anafora zero (cf. «zero-pronouns»: 1979) proprio all’interno delle catene tematiche (313). In questo loro scritto gli autori americani analizzarono in che misura i parlanti di madrelingua cinese (cinese L1) riuscissero a produrre catene tematiche aderenti a quelle delle opere letterarie da cui erano state tratte. I volumi in questione furono due: *水浒传 Shuǐ Hú Zhuàn*, “Sul bordo dell’acqua” e *儒林外史 Rúlín Wàishì*, “Storia non ufficiale del mondo dei letterati”.³³ Sebbene i risultati di tale studio siano poco pertinenti alla mia analisi — che ricordo indaga la produzione scritta di studenti di CSL (cinese L2) —, dalle conclusioni tratte, i linguisti formalizzarono il principio della *conjoinability*,³⁴ ovvero il grado con cui una data frase semplice costituisce, con quella che la precede, una singola unità grammaticale (Pu 1997). L’importanza di questo principio teorico nella storia dell’approccio pragmatico all’anafora zero è data dal fatto che, con essa, fu proposta una regola che gestisse la presenza di pronomi o di occorrenze di anafora zero in una catena tematica. Infatti fu teorizzato che più era basso il livello di *conjoinability* tra due frasi semplici, maggiore era la probabilità che nella seconda frase semplice comparisse un pronome (Li, Thompson 1979); e di conseguenza, più il suo grado era alto, maggiore questa volta era la probabilità che la seconda frase semplice presentasse un’occorrenza di anafora zero (Pu 1997). Tale principio trova poi conferma nello **Schema 1** introdotto in precedenza (1.1.3.2); in esso infatti, lo strumento linguistico dell’anafora zero assicura una maggiore continuità e accessibilità del tema nella catena, rispetto a quanto riescano a fare i pronomi (cf. «unstressed/bound pronouns» e «Stressed/independent pronouns»: Givón 1983, 18).

Ciononostante, sul basso livello di *conjoinability* si interrogò anche la studiosa Pu (1997). Nello specifico, l’autrice individuò sei fattori che possono dar vita a una rottura della continuità del tema all’interno della catena tematica; essi sono: il cambiamento del tema

³³ Negli studi inerenti alle catene tematiche e all’anafora zero nelle stesse, è stato molto frequente riscontrare la scelta, da parte degli autori, di estrapolare le suddette dalle frasi di famosi scritti di narrativa cinese. A questo proposito, oltre ai citati in questa porzione di testo, ho già menzionato l’opera di Li del 2005 (vedi n. 17) e avrò, invece, modo di citare anche quella di You del 1998 (vedi 1.2.3).

³⁴ Non esistendo una precisa e soddisfacente traduzione in lingua italiana, ho preferito in questo caso mantenere il termine inglese.

locale³⁵ («local topic change»), la topicalità indebolita («weakened topicality») il legame semantico debole («weak semantic link»), l'interruzione della storia («story-line interruption»), l'intervento di materiali nuovi («intervening materials») e l'enfasi referenziale («referential emphasis»: 1997, 301). All'occorrenza di questi fattori, sarà pertanto preferibile recuperare il referente tramite l'uso di un pronome (o la ripetizione del gruppo nominale) e non proseguire con l'uso dell'anafora zero (Pu 1997). Mentre su un'analisi più approfondita di alcuni di questi parametri tornerò successivamente (2.2.1), propongo ora di provare ad applicare uno di essi sulle frasi (13) e (14), così da osservare se sia possibile fare una scelta tra l'uso del pronome o dell'anafora zero. In esse, 小明 *Xiǎomíng*, “Xiaoming” potrebbe essere considerato un coreferente del pronome o dell'anafora zero, in quanto anch'egli in grado di/possibilmente intenzionato a compiere l'azione espressa dal verbo 关上 *guān-shàng*, “chiudere”, presente nella seconda frase semplice (b). Ritengo pertanto che la sua inserzione abbia indebolito la topicalità del tema 小花 *Xiǎohuā*, “Xiaohua”, implicando la necessità del tema di essere recuperato tramite un pronome, dunque come da frase d'esempio (14).

Le teorie di approccio all'anafora zero fin qui descritte (1.2.1; 1.2.2) vennero applicate dagli studiosi di acquisizione linguistica nei test proposti ai loro rispettivi campioni di studenti di CSL. Osservandone la letteratura in merito, sarà evidente l'importanza dell'anafora zero e le difficoltà della gestione di questo peculiare strumento di economia linguistica per il cinese.

1.2.3 Studi sull'analisi degli errori relativi all'anafora zero nelle catene tematiche

Gli studi sull'acquisizione dell'anafora zero in catene tematiche, analisi principalmente condotte su studenti anglofoni di CSL, sono basilari per la mia ricerca (Gao 2020; Li 1996, 2005; Yang 2010; You 1998; Zhang 2002; Jing-Schmidt 2011).

La studiosa Li nel suo elaborato del 1966 indagò in generale il riconoscimento e la produzione di strutture tema-commento, da parte di 49 madrelingua inglese e studenti di CSL, reperiti tra le nazioni di Cina (PRC), Canada e Stati Uniti (Li 1996, 211). Dopo aver creato tre gruppi — stabiliti in base ai tre livelli di competenza (elementare, intermedio e avanzato) e con delle domande preliminari (Li 1996, 211) —, l'autrice propose due tipologie di esercizio: la prima fu quella di ‘scelta della frase più appropriata’ («judgement task»: 113)³⁶ e la seconda fu

³⁵ Il termine ‘locale’ all'interno dell'espressione («local topic change»: Pu 1997) non si usa in merito a un tema che indichi un luogo (spaziale o temporale), bensì genericamente al fine di segnalare ciò a cui ci si riferisce nella descrizione presentata nella frase (cf. «Principle of aboutness»: Lambrecht 1994).

³⁶ Nella presentazione delle domande la studiosa Li (1996) inserì, per ogni quesito posto, la possibilità di scegliere tra quattro frasi (128); su tale impostazione avrò occasione di fornire ulteriori spiegazioni nella parte finale della mia trattazione (3.2.2).

invece rappresentata da un esercizio di traduzione (135). La scelta di queste tipologie non fu casuale; mentre infatti con il primo si guardava alla struttura tema-commento, al fine di valutarne il riconoscimento (o meno) da parte degli studenti, l'esercizio della traduzione analizzò l'acquisizione e la produzione delle stesse strutture (Li 1996). Le frasi costruite come 'tema-commento' che l'autrice presentò agli studenti del suo campione furono in tutto 11 e vennero indagate da entrambi gli esercizi. Riguardo a quello di 'scelta della frase più appropriata', Li (1996) affermò che le risposte erano state molto variegata, anche all'interno di quelle fornite da uno stesso studente. Per lo più fu però possibile affermare che, negli apprendenti di livello elementare, era stata predominante l'abilità di aggirare le frasi agrammaticali, mentre quella di scegliere le frasi appropriate sembrò essere sviluppata più tardivamente perché, nel suo test, fu meglio gestita dagli studenti di livello intermedio e avanzato (Li 1996, 314).

Con l'esercizio di traduzione, la studiosa Li (1996) analizzò se e in quale misura il suo campione produceva in maniera spontanea frasi di struttura tema-commento. Tra le frasi proposte, furono inserite alcune che non indagavano propriamente la suddetta struttura («distractors»: Li 1996), così da valutarne la produzione in maniera non condizionata (136).³⁷ I risultati di quest'esercizio condussero la studiosa a classificare le frasi prodotte secondo tre classi principali di errori (148). Sebbene si trattasse in modo particolare di errori in riferimento all'ordine delle parole nelle frasi prodotte,³⁸ essi portarono a una conclusione simile a quella tratta dal primo esercizio proposto dalla studiosa; mentre infatti a un livello elementare fu riscontrata una forte interferenza della L1 degli inglesi (Li 1996, 151-152), gli studenti di livello intermedio e avanzato produssero frasi corrette grammaticalmente ma non appropriate al contesto che, per il modo in cui era stato presentato dalla studiosa, richiedeva solo l'applicazione della struttura tema-commento (154).

Sulla scia di un'analisi contrastiva tra le suddette lingue, non è un caso che alcuni studi riguardanti gli errori nell'impiego dell'anafora zero nelle catene tematiche si siano concentrati sull'indagine della loro produzione (scritta e orale), proponendo un confronto tra quelle dei cinesi madrelingua (cinese L1) e quelle degli studenti anglofoni di CSL (Zhang 2002; Jing-Schmidt 2011). A tale riguardo, un contributo importante per la mia ricerca e, soprattutto, per l'impostazione del test (2.1.3) è stato dato dall'analisi condotta da Zhang (2002), nel quale la

³⁷ Per la stessa ragione, l'autrice decise di presentare agli studenti l'esercizio di traduzione non subito dopo l'esercizio di scelta appropriata (Li 1996, 136).

³⁸ Le classi di errori rilevate furono: il transfer negativo dall'ordine delle parole inglese; l'impiego di un ordine grammaticale per inglese e cinese, ma inappropriato al contesto; l'impiego di un ordine canonico delle parole in cinese (Li 1996, 148).

studiosa comparò la produzione dell'anafora da parte di un gruppo di madrelingua cinese («Chinese Native Language, CNL») e quella di un secondo, composto da studenti anglofoni di CSL («Chinese Second Language, CSL»: Zhang 2002). Ai due gruppi se ne aggiunse un terzo, a cui però venne presentato solo l'ultimo degli esercizi del suo test (Zhang 2002, 131). Dopo aver infatti riportato le teorie sull'anafora (Zhang 2002, 9-20) e messo a confronto la (non-)produzione della stessa tra le due lingue in questione (21-32), la studiosa individuò una specifica problematica: date le differenze tipologiche tra inglese e cinese, ipotizzò che, per i cinesi, l'uso della strategia linguistica dell'anafora zero — al fine di assicurare la continuità tra referenti — fosse la prassi, mentre gli inglesi preferissero ripetere i referenti pronominali o lessicali, pur trattandosi di contesti di *conjoinability* alta (63). Per validare pertanto tale ipotesi di ricerca — indagata secondo più approcci (semantico, sintattico, pragmatico/d'analisi del discorso) — Zhang (2002) generò un test composto da tre esercizi: un esercizio di completamento di spazi bianchi («cloze task»), un esercizio di scelta della frase più appropriata («an acceptability judgement task») e uno di scrittura di una storia («a story-writing task»: 72-81). Nell'ottica poi di creare un unico scritto che potesse essere accessibile sia dai madrelingua di cinese («Chinese Native Language, CNL») che d'inglese («English Native Language, ENL»), che dagli studenti anglofoni di CSL («Chinese Second Language, CSL»), tutti e tre gli esercizi vennero presentati impiegando solo il *pinyin* e una versione in inglese di ciascun quesito (81). Sul piano semantico, in particolare con l'esercizio della scelta della frase appropriata, Zhang (2002) riscontrò che sia i cinesi che gli studenti inglesi di CSL distinguevano agilmente la differenza tra referente animato e inanimato (99); ciò volle dire che quando il referente era inanimato, entrambi i gruppi (CNL e CSL) preferirono riprendere il coreferente con l'anafora zero, mentre le casistiche — tra i partecipanti al test di entrambi i gruppi —, furono più diversificate quando si trattava di referenti animati (Zhang 2002, 90). Dal punto di vista sintattico, il gruppo CNL mostrò frasi formate con un corretto impiego dell'anafora zero nell'esercizio di completamento, mentre presentò più difficoltà nell'identificazione della frase appropriata al contesto nell'esercizio di scelta. Tale risultato sottolineò l'uso abituale dell'anafora zero in cinese in contesti più spontanei e informali, rimarcando tuttavia una difficoltà nell'individuazione del contesto a essa più appropriato (Zhang 2002, 99-103). Il punto di vista dell'analisi del discorso invece, in parte già analizzato — come abbiamo visto — dall'esercizio di completamento, fu principalmente studiato con l'esercizio della scrittura di storie. Per la concezione di quest'ultime, la studiosa (Zhang 2002)

— riprendendo gli studi di Chen (1984, 1986),³⁹ Li e Thompson (1979) e Pu (1997) — analizzò la gestione dell’anafora zero in cinque delle situazioni in cui avviene la rottura della continuità tematica: al momento del cambiamento di tema locale; in quello di tempo; in quello di cambiamento di spazio; di referente; e, per ultimo, del cambiamento del tono della narrazione (Zhang 2002, 77). Dalla combinazione di questi mutamenti con la loro occorrenza in contesti di *conjoinability* sia alta che bassa — per un totale di sei storie, composte da un numero di frasi variabile da due a cinque (Zhang 2002, 78) — Zhang concluse che: tutti e tre i gruppi descritti sopra avevano individuato prontamente un cambiamento nel discorso (141); l’utilizzo dell’anafora da parte degli studenti di CSL si era avvicinato di più a quello del gruppo CNL nei casi in cui la *conjoinability* era bassa, rispetto ai casi in cui essa era alta (142); infine, gli studenti di CSL erano stati inclini a un maggior impiego di referenti lessicali di quanto non lo fossero stati il gruppo CNL e quello ENL, seppure negli stessi contesti di comunicazione proposti in questa tipologia d’esercizio (143).

Nell’ottica dell’analisi di una triade di varietà linguistiche/interlingue, anche lo studio condotto da Jing-Schmidt (2011) risulta essere importante. I tre gruppi linguistici individuati in questo suo studio sull’impiego dell’anafora zero furono composti da: studenti di madrelingua cinese, trasferiti dalla Cina in America durante l’infanzia («Chinese Chinese Heritage Learner, CCHL»); studenti di origini cinesi, ma nati in America e parlanti cinese («American Chinese Heritage Learner, ACHL»); apprendenti stranieri di CSL (livello avanzato) in America («Non-Heritage Learner, NHL»: Jing-Schmidt 2011, 260). Come materiale linguistico, l’autrice Jing-Schmidt (2011) si propose di analizzare le composizioni scritte (tra i 500 e i 1000 caratteri), su argomenti da lei presentati, prodotte dagli studenti dei tre gruppi citati sopra (260-261). Una causa della disomogeneità reperita tra i risultati dell’indagine fu individuata nella diversa esperienza linguistica che i gruppi hanno avuto del cinese; il gruppo CCHL presentò, come prevedibile, un maggior impiego di anafora zero rispetto agli altri due, mentre l’uso dei pronomi da parte del gruppo ACHL fu limitato rispetto agli apprendenti di NHL che, seppure di livello avanzato, non mostrarono una gestione dell’anafora zero matura a sufficienza (Jing-Schmidt 2011, 263-264). I risultati emersi da tale studio mi hanno fatto pensare a una possibile influenza data dall’esperienza all’estero fatta oppure no dal campione del mio test e, come avrò modo di precisare prossimamente (2.1.4), porrò una specifica domanda nella parte introduttiva.

³⁹ Sebbene sui presenti studi del linguista Chen (1984, 1986) non avrò occasione di soffermarmi, è ora importante ricordare che anche lui individuò un principio secondo il quale — similmente a quanto Li e Thompson evidenziarono con quello di *conjoinability* — era possibile facilitare l’identificazione del corretto referente in un contesto (cf. «predictability Condition, PC»: Chen 1984, 6). Rimando agli studi già citati per ulteriori spiegazioni.

In conclusione, cito la recente analisi condotta da Gao (2020) sul corpus linguistico della BCC.⁴⁰ La studiosa raggruppò, tra le risposte agli esami dell'HSK (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*, 汉语水平考试) date dagli studenti inglesi e americani, due generi di frasi: quelle frasi in cui l'uso dell'anafora zero era insufficiente, e quelle in cui l'uso era eccessivo. La mancanza d'uso della suddetta strategia di economia linguistica (Jiang 2011; Gao 2020, 20; Zou 2013), al fine di mantenere la continuità in una catena tematica, fu definito come uno degli errori più ricorrenti all'interno delle frasi del primo gruppo. Per quanto riguarda il secondo invece, la studiosa affermò di aver avuto difficoltà nel trovarne a sufficienza per la sua analisi (Gao 2020, 21). Nell'indagine sulle possibili cause di tali errori, menzionate al termine del suo scritto, Gao (2020, 21-22) sottolineò infine il fatto che esse non siano da ricercare solo nel transfer linguistico negativo da parte degli studenti inglesi, bensì anche nella cattiva influenza data dalla non sufficiente trattazione dell'argomento nei libri di testo di CSL e, se trattati, dall'eccessiva generalizzazione nel fornire una strategia di apprendimento della gestione della stessa.

⁴⁰ Per precisione, annoto il link al corpus linguistico menzionato: <http://bcc.blcu.edu.cn/>.

Capitolo 2. Impostazione del test per un'analisi della (non-)produzione scritta dell'anafora zero nelle catene tematiche in cinese

2.1 Metodologie e materiali della ricerca

Come si evince dall'analisi della letteratura condotta nel primo capitolo, l'anafora zero è uno strumento linguitico che si caratterizza per alcune peculiarità che avrò occasione di riassumere di nuovo in questa sede (2.1.1). Da qui, sarà così possibile delineare le domande e le ipotesi che daranno corpo alla mia ricerca di tipo *cross-sectional* (2.1.2; Riazi 2016, 75) e discutere nel dettaglio le modalità di verifica scelte per il test (2.1.3). Una volta che saranno definiti il campione di studenti (2.1.4), le proprietà, i limiti e le difficoltà della mia ricerca (2.1.5), passerò infine a discutere dei risultati attesi (2.1.6).

2.1.1 Panoramica sul fenomeno linguistico e la sua analisi in lingua inglese e italiana

Lo stato dell'arte trattato in precedenza ha mostrato come la struttura tema-commento sia una modalità tipica dell'organizzazione dell'informazione in cinese (Morbiato et al. 2020), lingua considerata a tema prominente, in contrasto con quelle a soggetto prominente (Li, Thompson 1981), all'interno delle quali rientrano invece le lingue inglese e italiano. Vari sono stati gli studi condotti sulla nozione del tema al fine di indicarne le caratteristiche che lo contraddistinguono, caratteristiche tra le quali giova in questa sede ricordare la definitezza, la posizione iniziale nella frase e il legame non vincolante con il verbo principale (Li, Thompson 1981; Li 2005; Shyu 2014; Shi 2000; Tsao 1977, 1990). Altri studi invece si sono concentrati sulla componente del commento, e in particolare di una sua porzione, ovvero il *focus*, l'informazione saliente che, in cinese, occupa tendenzialmente la posizione finale della frase (cf. «Principle of Communicative Dynamism» e «Principle of Topic-End focus»: Li 2005, 16; Loar 2011, 7-12; Shyu 2014). I modi secondo i quali i componenti tema e commento si combinano tra loro in sequenze tematiche sono svariati (Abbiati 1998; Jin 1994; Li 1996; Pu 1997; Xu, Langendoen 1985). Tali sequenze sono state già oggetto d'analisi nell'acquisizione del CSL da parte di anglofoni (inglese L1), come lo dimostra la ricerca di Li (1996), in cui la studiosa constatò una forte influenza della L1 dei partecipanti, oltre che una scarsa conoscenza

delle sequenze tema-commento da parte degli studenti del suo campione (181). Sempre in tale ambito, alcuni ricercatori proposero anche un confronto nel modo di realizzare le stesse strutture tra i cinesi madrelingua (cinese L1) e gli studenti anglofoni di CSL (Jin 1994; Jin 2008; Xie 1992), concordando sul bisogno di incrementare nei secondi la consapevolezza della diversa tipologia linguistica tra inglese e cinese (Jin 1994, 120; Jin 2008, 306; Xie 1992, 115-118). La sequenza possessiva infine (Abbiati 1998; ingl. «double-nominative construction»: Morbiato 2020), ovvero uno dei modi di organizzarsi della struttura tema-commento, è stata analizzata anche in relazione alla specifica acquisizione da parte di studenti italo-foni di CSL (italiano L1; Morbiato 2020), evidenziando una poca familiarità con la stessa sequenza e un transfer linguistico inibitivo («inhibitive transfer»: Morbiato 2020, 382)⁴¹ dalla lingua italiana.

Un ulteriore e importante ambito di studi nel quale la struttura tema-commento ha destato grande interesse è quello dell'analisi del discorso (Li 2005; Tsao 1977, 1990); nello specifico, gli studiosi si sono interrogati su quali siano le norme e i principi linguistici che gestiscono la concatenazione di più sequenze tema-commento, nominata in breve come catena tematica in cinese.⁴² Tra le suddette regolamentazioni vi sono principi che concorrono a strutturare quella complessità nascosta che Bisang definisce nel suo studio anche in merito alla lingua cinese (2009). Ciò significa che esistono elementi che, sebbene non reperibili in modo chiaro in una frase, contribuiscono a formare quest'ultima; mi riferisco, ad esempio, al principio della continuità e accessibilità tematica (Givón 1983; Pu 1997; You 1998) e quelli della coesione e coerenza (Li 2005; Thompson 2014, per la lingua inglese), i quali potranno permettere sia una corretta esplicitazione delle relazioni temporali espresse che, in uguale misura, l'individuazione dei partecipanti all'azione resa nella catena (Foley, Van Valin 1984). Tuttavia, tali continuità e coesione non sono sempre rispettate; possono infatti essere messe in discussione da alcuni fattori, già indagati in letteratura da studiosi come Chen (1984, 1986), Li e Thompson (cf. «Principle of conjoinability»: 1979) e Pu (1997). Come già menzionato (1.1.3.2), l'autrice Pu (1997) elencò sei elementi che generano una discontinuità del tema all'interno della catena tematica (301). Tra di essi, il cambiamento del tema locale e l'interruzione della storia sono in stretto legame tra loro (305), come lo dimostrano i seguenti esempi (15) e (16) tratti e riadattati dallo studio della stessa autrice (Pu 1997, 301-305):

⁴¹ Tale termine indica la misura in cui la conoscenza e le abilità acquisite in un primo contesto di apprendimento influenzano l'acquisizione dell'impiego appropriato di quelle parole e strutture tipiche, invece, dei successivi contesti d'apprendimento (Ormrod 2014, 206; Morbiato 2020).

⁴² Per una panoramica sulla definizione di catena tematica (ingl. *topic chain*) si rimanda al paragrafo 1.1.3.2.

(15) Cinese:

(a) 增慧欣顶着穿心头骨的寒风,

Zēng Huìxīn dǐng-zhe chuān-xīn-tóu-gū de hán fēng
Zeng.Huixin fronteggiare-DUR trapassare-cuore-tagliare-osso SP gelido vento

(b) Ø 用劲地推着小车, (c) Ø 歪歪斜斜地

yòng jìn-dì tuī-zhe xiǎo chē wāi-wāi-xié-xié-dì
usare forza-ADV spingere-DUR piccolo carro di.sbienco-ADV

行进在崎岖不平的土路上,

xíng-jìn zài qí-qū-bù-píng de tǔ-lù shàng
avanzare in sterrato-NEG-piatto SP terra-strada sopra

(d) 她感不到冷, [...]. (sottolineatura dell'autrice)

tā gǎn bú dào lěng
3SG.F sentire NEG arrivare freddo

Inglese: “Zeng Huixin braved the cold wind, pushed the cart with full strength, and staggered along the rugged mountain path. She didn’t feel cold, [...].”

Italiano: “Zeng Huixin avanzava contro un vento freddo da gelare le ossa, spingendo con forza la carretta e barcollando lungo la strada sterrata. Lei non sentiva freddo, [...].”
(traduzione mia)

(16) Cinese:

(a) 差十五分八点, 天熟成迈着

chā shíwǔ fēn bā diǎn Tiān Shóuchéng mài-zhe
mancare quindici minuti otto in.punto Tian Shoucheng vagare-DUR

从从容容, (b) Ø 四平八稳的步子

cōng-cōng-róng-róng sì-píng-bā-wěn de bù-zi
calmo-calmo-tranquillo-tranquillo quattro-piatto-otto-stabile SP passo-SUFF

走进办公室, [...].

zǒu-jìn bàn-gōng-shì
camminare-entrare ufficio

[Due frasi semplici in cui si continua a riferirsi a Tian Shoucheng attraverso Ø]

(c) 他每天如此，不像其他的部长 [...]。 (sottolineatura dell'autrice)

tā měi tiān rúcǐ bú xiàng qītā de bùzhǎng
3SG.M ogni giorno così NEG sembrare altro SP ministro

Inglese: “At precisely a quarter to eight, (b) Tian Shoucheng strolled casually and confidently to (his) office [...]. (c) He did so every working day, unlike other ministers, [...].”

Italiano: “Alle otto meno un quarto, Tian Shoucheng passeggiava con disinvoltura e naturalezza verso il suo ufficio, [...]. Faceva così tutti i giorni, non come gli altri ministri, [...].” (traduzione mia)

Mentre l'esempio (15) in cinese presenta il cambiamento di tema della frase semplice (a) attraverso l'inserimento del pronome di terza persona femminile (vedi 她 *tā*, “lei”) in (d), in inglese e in italiano ciò non è sufficiente. Se nella versione cinese l'esplicitazione del soggetto in (d) permette di proseguire il racconto con l'uso della virgola, in quelle italiana e inglese si sente il bisogno di fare chiarezza, ricorrendo a un'interruzione forte della narrazione, rappresentata dal punto. Osservando però la stessa frase da un altro punto di vista, cioè su cui tutte e tre le lingue sentono la necessità di dare delucidazioni è il cambiamento di referente, un ulteriore elemento di rottura della continuità in una catena tematica (Zhang 2002), di cui questo stesso esempio (15) risulta essere esplicitativo. Di fatto, sia il cinese, che l'italiano e l'inglese segnalano in modo esplicito il passaggio del referente dell'azione da (a) a (d) (增慧欣 *Zēng Huìxīn* → 她 *tā*), elemento che potrebbe far presumere una corretta gestione di tale messa in discussione della continuità, sia da parte degli studenti madrelingua inglesi e italiani, nella produzione di frasi in CSL.

Ciononostante, tornando all'uso del segno di punteggiatura del punto, esso ricorre anche nella frase (16), nella quale però sono il cinese e l'inglese a impiegare la medesima strategia linguistica: al momento della rottura della continuità del tema — data proprio dall'inserimento del punto in (b) —, entrambe le lingue in (c) tornano a specificarlo (vedi 他 *tā*, “lui” e ‘he’). Nella lingua italiana *pro-drop* invece, la flessione verbale tipica di questa lingua flessivo-fusiva (Berruto, Cerruti 2011; Grandi 2003) non fa esitare nell'individuazione del soggetto in Tian Shoucheng e, pertanto, non si sente il bisogno di esprimerlo nuovamente. Queste discrepanze nel trattamento della ripetizione di referenti lessicali e pronominali

all'inserimento di un fattore di rottura in una catena tematica farebbero invece ipotizzare, in questo specifico esempio (16), una difficoltà nell'acquisizione linguistica da parte di studenti italofoni di CSL. In merito alla gestione di questi ultimi della rottura della continuità tematica, è stato però difficile definire delle chiare ipotesi di ricerca, come avrò modo di approfondire successivamente (2.1.2; 2.1.5).

Al di là dell'analisi dei fattori di discontinuità, nei sopracitati esempi (15) e (16) è stato possibile osservare l'impiego delle anafore zero (simbolo: Ø; Chu 1998; Huang 2013; Li, Thompson 1979; Li 2004, 2005), ovvero la non specificazione di uno o più argomenti facenti parte della catena. Diversamente da quanto possa sembrare logico pensare, il ruolo dell'elemento descritto sopra è essenziale al fine di assicurare una maggiore continuità del tema all'interno della catena (vedi **Schema 1**). Lo strumento grammaticale della non specificazione è uno dei più antichi e universalmente impiegati nelle lingue naturali (Givón 2017); per quanto riguarda il cinese, l'anafora zero fu analizzata principalmente secondo due diverse prospettive, come riassunsero gli studiosi Huang Y. (2000) e Pu (1997): un approccio sintattico-semantico alla questione (Chomsky 1980, 1981, 1982; Huang 1984, 1987; Huang, Barry 2013; Xu 1986) e uno invece di tipo pragmatico, anche detto dell'analisi del discorso (Chen 1984, 1986; Huang 2000; Li, Thompson 1979). Entrambe le prospettive furono già indagate anche nell'ambito di ricerca dell'acquisizione del CSL; mi riferisco in particolare allo studio di Zhang (2002), nel quale la ricercatrice analizzò l'acquisizione dell'impiego dell'anafora zero del CSL da parte di anglofoni, proprio secondo le due prospettive sopracitate (1.2.3). A ciascun approccio la studiosa dedicò un esercizio del test che sottopose al suo campione (Zhang 2002, 66); sebbene in misura diversa, al loro interno individuò una forte influenza negativa data dalla L1 dei partecipanti (151), alla quale Zhang pensò di porre rimedio offrendo delle considerazioni sul piano pedagogico, dunque sul modo in cui a suo avviso l'anafora zero dovrebbe essere insegnata agli apprendenti di CSL (152-154). Se invece la L1 degli apprendenti CSL non è l'inglese ma l'italiano, ci sono oppure no delle sostanziali differenze tra i risultati? La volontà di rispondere a questa domanda ha guidato la mia ricerca.

Mi soffermo a questo proposito sulla seguente proposizione, tratta e riadattata da Li (2004), come esempio dell'uso delle anafore zero in una catena tematica:

(17) Cinese:

那辆车, _f 价钱太贵, _{Ø_f} 颜色也不好,

nà liàng chē jiàqian tài guì yánsè yě bù hǎo
quello CLF veicolo TOP prezzo troppo costoso colore anche NEG buono

我不喜欢, _{Ø_b} 不想买 _{Ø_f}.

wǒ bù xǐhuan bù xiǎng mǎi
1SG NEG piacere NEG AUX comprare

_{Ø_b} 昨天去看了一下 _{Ø_f}, _{Ø_b} 还开了一会儿 _{Ø_f},

zuótiān qù kàn le yīxià hái kāi le yīhuìr
Ieri andare vedere PFV un.po' ancora guidare PFV un.po'

_{Ø_b} 还是不喜欢 _{Ø_f}.

háishi bù xǐhuan
ancora-essere NEG piacere

Inglese: "That car is too expensive. The color is not good either. I don't like it and (I) don't want to buy it. Yesterday, I went there to take a look. I even drove it for a while. But still I didn't like it."

Italiano: "Quella macchina è troppo costosa e il colore non è nemmeno bello. Non mi piace e non voglio comprarla. Ieri sono andato a vederla, ho anche provato a guidarla e comunque non mi è piaciuta." (traduzione e sottolineature mie)

La versione cinese di (17) presenta innanzitutto il tema (那辆车 *nà-liàng-chē*, "quel veicolo") in accordo con le caratteristiche elencate in precedenza di definitezza (come indica l'impiego dell'aggettivo dimostrativo 那- *nà*, "quello-, quel-"), di posizione a inizio frase e di assenza di legame sintattico col verbo. Lungo la catena tematica, esso non viene ripreso da alcun pronome, bensì viene omissso (vedi _{Ø_f} in 不想买 _{Ø_f} *bù xiǎng mǎi Ø_f*). In queste due brevi frasi inoltre, anche il soggetto 我 *wǒ*, "io" è richiamato per mezzo dell'anafora zero (vedi _{Ø_b}). Tale frequenza nella sostituzione del soggetto con un'anafora potrebbe far pensare al cinese come lingua *pro-drop*, ma non è propriamente così. Secondo quanto sostiene Luigi Rizzi (1986), il soggetto deve infatti ricorrere foneticamente in quelle lingue in cui la flessione verbale non è sufficientemente ricca da escludere ogni altra possibile individuazione di soggetto all'interno della frase, e questo è risaputo essere il caso del cinese: considerato «un

esempio da manuale di lingua isolante» (Arcodia, Basciano 2016), le marche di accordo grammaticale (genere, numero, caso) e di flessione verbale sono inesistenti (46). Pertanto, il binomio lingua *pro-drop* da una parte, ed ellissi argomentale dall'altra, è correttamente gestito dagli studenti di CSL? Gli studi di acquisizione linguistica hanno già cominciato a interrogarsi su questo punto ed essi, al fine di costruire delle possibili ipotesi sulle specificità dell'acquisizione del CSL da parte di italofoeni, verranno di nuovo menzionati nel corso della trattazione.

Ciò detto, cosa succede nella resa della stessa proposizione in inglese e in italiano? L'acquisizione delle catene tematiche del cinese da parte di studenti anglofoeni è un ambito di ricerca che è stato sondato a più riprese nel corso degli ultimi decenni, come è stato potuto riscontrare dalla ricerca di Zhang (2002) menzionata sopra. La studiosa si interrogò infatti sul ruolo che rivestiva l'influenza dell'inglese L1 per gli apprendenti cinese come L2; l'inglese non solo differisce dal cinese per la caratteristica di lingua a soggetto prominente (1.1), ma anche per il trattamento nei confronti dell'ellissi argomentale. A differenza del cinese, la versione inglese di (17) riporta tutti i soggetti specificati (vedi *the car, the color, I*) e questo, come affermano anche altri studiosi (Jiang 2009), porta Zhang a constatare da parte degli apprendenti anglofoeni un eccessivo uso dei pronomi soggetto e, di conseguenza, uno scarso utilizzo dell'anafora zero all'interno delle catene tematiche (2002). Nella proposizione italiana accade invece qualcosa di ancora diverso. La ricca morfologia tipica della lingua in questione (Berruto, Cerruti 2011; Grandi 2003) permette che l'agente dell'azione sia chiaro nella frase, nonostante esso venga omissivo; pertanto — in accordo con quanto affermato da Rizzi (1986) —, l'italiano è da considerarsi una lingua *pro-drop*. A riprova di quanto osservato, si confrontino la versione cinese e italiana (vedi Ø_b 昨天去看了一下 Ø_b *zuótiān qù kàn le yīxià* e “ieri Ø_b sono andato a vederla”), dove in quest'ultima il verbo coniugato non fa esitare nell'individuazione del corretto soggetto nella terza persona maschile, singolare, del tempo passato prossimo del verbo ‘andare’.

Non è stato solo il diverso trattamento del soggetto tra inglese e cinese ad essere considerato come il fulcro delle ricerche sull'acquisizione della lingua cinese da parte di anglofoeni. Spostando infatti la nostra attenzione, in inglese, dal soggetto 我 *wǒ*, “I” all'oggetto 那辆车 *nà-liàng-chē*, “the car”, è rilevante vedere come quest'ultimo elemento — all'interno della catena tematica — venga ripreso con il termine ‘it’ in ognuna delle occorrenze (vedi *like it, want to buy it, drove it*). Similmente nella versione italiana è possibile constatare che, attraverso le sottolineature da me inserite nell'esempio (17), lo stesso oggetto viene ripreso

attraverso il pronome clitico ‘-la’. In cinese invece, al contrario di ciò che avviene nelle lingue indoeuropee suddette, accade quello che era già stato riscontrato col soggetto, ovvero tutte le occorrenze dell’oggetto vengono sostituite con il referente zero (vedi Ø_f). Nell’alternarsi di principali e subordinate del cinese, non è pertanto solo il soggetto a possedere il carattere di *pro*, ma anche l’oggetto (Huang 1984; Morbiato 2015). Sempre in materia di distribuzione dell’anafora zero in lingua cinese, sono interessanti le considerazioni di C.-T. J. Huang (1984), il quale fa proprio riferimento al trattamento dell’oggetto nelle lingue spagnolo e italiano. In merito alla lingua ispanica, egli infatti afferma che «a subject pronoun may be omitted from a grammatical tensed clause (thought it not need to be); an object clitic may not» (532). L’italiano, come logicamente si può immaginare data la vicinanza delle due lingue romanze, si comporta allo stesso modo. Si osservi, ad esempio, la seguente frase tratta da Morbiato (2015, 82):

(18) Dove hai messo la chiave? L’ho cercata dappertutto!

Nella seconda frase semplice di (18) sono facilmente reperibili il soggetto ‘io’, grazie alla flessione del verbo, e l’oggetto ‘la chiave’, segnato attraverso il pronome oggetto clitico ‘l’-’ (Morbiato 2015). Diversamente da quanto finora osservato, esso ora precede il verbo, proprio come succede anche nella casistica proposta da C.-T. J. Huang per un confronto tra la lingua spagnola e la lingua inglese (1984, 532-533).

La diversa posizione tra l’oggetto diretto ‘it’ dell’inglese, e i pronomi clitici in italiano, i quali in alcuni possono precedere oppure seguire il verbo (vedi ‘L’ho cercata dappertutto’ *versus* ‘comprarla’, ‘guidarla’), mi ha fatto ipotizzare una gestione altrettanto diversa dell’anafora zero in cinese tra anglofoni e italo-foni. Pertanto, dato che una lacuna nell’ambito italiano dell’acquisizione del CSL è rappresentata proprio dal (non-)uso dell’anafora zero come coreferenza non marcata (Morbiato 2015), ho deciso di provare ad analizzarne l’acquisizione.

2.1.2 Ipotesi di ricerca

Dall’analisi finora condotta è possibile porsi le seguenti domande, le quali rappresenteranno il *fil rouge* essenziale alla mia ricerca di tipo *cross-sectional* (Riazi 2016, 75):

1. Se l’oggetto è sempre recuperato attraverso i pronomi clitici in italiano, come si comportano invece gli stessi studenti nello stabilire una coreferenza non marcata con l’oggetto in una catena tematica in cinese?

2. Al momento della rottura di continuità in una catena tematica del cinese, gli studenti italofofoni — data la caratteristica *pro-drop* della loro L1 — sono facilitati oppure no nello stabilire una coreferenza non marcata con il soggetto all'interno della catena stessa?
3. Nella produzione di catene tematiche in cinese da parte di studenti italofofoni, sarà visibile in modo chiaro un'interferenza linguistica della loro L1?

Nell'indagare, e dunque nel cercare di rispondere alle suddette domande, sono state evidenziate delle ipotesi di ricerca, corroborate dagli studi citati tra parentesi:

Ipotesi 1: un utilizzo maggiore di coreferenti pronominali e lessicali nella posizione di paziente (sia esso animato o inanimato: Zhang 2002), rispetto a quella di agente (Huang 1984; Pu 1997);

Ipotesi 2: un mancato riconoscimento della rottura della continuità tematica, con la conseguenza di un proseguimento nell'uso dell'anafora zero (Jiang 2009; Xie 1992; Zhang 2002);

Ipotesi 3: un incremento nella corretta gestione dell'anafora zero nelle catene tematiche nel livello avanzato (Jin 1994; Li 1996).

Verificando tali ipotesi, sarà possibile in ultima analisi osservare se e in quale misura le conclusioni tratte per gli anglofoni sull'acquisizione di questo fenomeno caratteristico del CSL valgano — *mutatis mutandis* — anche per gli studenti italofofoni.

2.1.3 Modalità di verifica delle ipotesi

Come ho affermato in precedenza (2.1.1), l'acquisizione delle catene tematiche del CSL da parte di anglofoni (inglese L1) è un argomento che è già stato ampiamente discusso in letteratura (Gao 2020; Li 1996, 2005; Yang 2010; You 1998; Zhang 2002; Jing-Schmidt 2011) e, per questo motivo, gli studi in merito hanno guidato la mia ricerca. Dagli stessi ho infatti preso ispirazione per scegliere quelle tipologie di esercizio che sono state proposte agli studenti italiani, affinché possa appurare le ipotesi della mia ricerca. I tipi di esercizi con cui gli anglofoni si sono dovuti confrontare — affinché fosse elicitata in loro la produzione della struttura tema-commento e il (non-)uso dell'anafora zero nella lingua cinese, sia all'orale che allo scritto — sono variegati; tra di essi è possibile citare la traduzione (Li 1996), la riscrittura di una storia («story retelling»: Jin 1994; «story-writing»: Zhang 2002), l'intervista («oral

interview»: Jin 1994), il completamento di spazi bianchi («cloze task»: Li, Thompson 1979; Zhang 2002) e la scelta della frase più appropriata («acceptability judgment task»: Li 1996; Zhang 2002). Mentre l'intervista indaga la produzione delle suddette all'orale, e l'ultimo valuta una percezione passiva delle stesse, ci tengo a concentrarmi sulle altre tre: la traduzione, la riscrittura di una storia e l'esercizio del completamento di spazi bianchi. Tali tipologie, verificando l'abilità degli studenti di comporre in maniera adeguata un discorso allo scritto, sono quelle che ho considerato efficaci — sebbene in misura diversa, come avrò occasione di sottolineare — per la mia ricerca sulla realizzazione delle catene tematiche e della non specificazione allo scritto. Così facendo, sarà possibile instradare gli studenti nella risoluzione dei quesiti, altrimenti «non-controlled tasks may produce data that learners choose to show, but not what the researchers want to discover» (Li 1996). Come si evince, si è dunque rivelata essenziale la formulazione di una consegna il più possibile chiara e la presentazione di gran parte del lessico.

Il primo esercizio che ho scelto per il test della mia ricerca è stato quello di traduzione, che ha principalmente indagato la ricorrenza dell'anafora zero all'interno di due specifiche catene tematiche (cf. «Patient-theme topic» e «Patient-patient topic»: Li 2005, 91-95), ovvero al momento della coreferenza non marcata sia nella posizione di agente, che in quella di paziente (**Ipotesi 1**). Per chiarezza, presento di seguito i *pattern* ai quali mi sto riferendo e alcuni esempi di frasi che verranno inserite nel test (es. tratti e adattati da Li 2005, 91-95):

Pattern 1: catena paziente-tema

T1 (Agente) — C1 [... V NP (Paziente)]

↓

T2 (Ø, Tema) — C2

(19) 她有三个哥哥，Ø都不在了。

tā yǒu sān ge gēge dōu bù zài le

3SG.F avere tre CLF fratello tutti NEG stare COS

Italiano: “Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.” (traduzione mia)

Pattern 2: catena paziente-paziente

T1 (Agente) — C1 [... NP (Paziente)]

↑↓

T2 (Ø, Paziente) — C2

(20) 妈有时给我点心钱，我不肯花 Ø。

mā yǒushí gěi wǒ diǎnxin-qían wǒ bù kěn huā
mamma talvolta dare 1SG merenda-soldi 1SG NEG AUX spendere

Italiano: “Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, ma io non volevo spenderli.”

(traduzione mia)

I *pattern* proposti ricorreranno nelle frasi dell’esercizio di traduzione e, tendenzialmente, gli studenti ne troveranno cinque per ciascuno dei due. Le loro versioni in cinese sono in gran parte tratte dagli studi e dai test di Li (1996, 2005), mentre alcune provengono dalla grammatica sulla lingua cinese di Yip e Rimmington (2004, 375-378), che tratta proprio dell’argomento della non specificazione nelle catene tematiche.

Per quanto riguarda le traduzioni in lingua italiana offerte agli studenti, sono invece ora necessarie delle specifiche. Al fine di favorire la risoluzione da parte di tutti gli studenti, le frasi proposte presentano innanzitutto delle lievi modifiche rispetto a quelle degli studi cinesi da cui sono tratte (Li 1996, 2005; Yip, Rimmington 2004). Tali modifiche non solo sono visibili dai caratteri messi a disposizione — aspetto sul quale tornerò nel prossimo capoverso —, bensì anche dalla punteggiatura inserita, come chiaramente osservabile col confronto tra le seguenti frasi d’esempio (es. tratti e riadattati da Yip, Rimmington 2004):

(21) Cinese:

(a) 那天我在公园里遇见[他]_a,

nà tiān wǒ zài gōngyuán li yù-jiàn tā
quello giorno 1SG stare parco in incontrare 3SG.M

(b) [Ø]_a 在一旁看着[他六岁的小女儿]_b,

zài yī páng kànzhe tā liù suì de xiǎo nǚ'er
stare uno lato guardare-DUR 3SG.M sei anno SP piccolo bambina

(c) [Ø]_b 从滑梯上滑下来。

cóng huátī shàng huá-xiàlai
da scivolo sopra scivolare-giù

Inglese:

“That day I bumped into him in the park as he was watching his little 6-year-old daughter sliding down a slide.”

(22) Cinese:

(a) 那天我在公园里看见[他]_a,

nà tiān wǒ zài gōngyuán li kàn-jiàn tā
quello giorno 1SG stare parco in vedere 3SG.M

(b) [Ø]_a 在看着[他六岁的小女儿]_b,

zài kànzhe tā liù suì de xiǎo nǚ'er
stare guardare-DUR 3SG.M sei anno SP piccolo bambina

(c) [Ø]_b 从滑梯上滑下来。

cóng huátī shàng huá-xiàlai
da scivolo sopra scivolare-giù

Italiano:

“(a) Quel giorno lo vidi al parco: (b) stava guardando la sua bambina di sei anni, (c) la quale scendeva giù da uno scivolo.” (traduzione mia)

Mentre la frase (21) è la stessa presente nella grammatica di Yip e Rimmington (2004) per presentare il **Pattern 1** in una catena tematica del cinese, la versione in italiano di (22) è quella che è stata presentata da me nel test, al fine di ricevere una traduzione che fosse in linea il più possibile con il cinese di (22). Nello specifico, in (a) il verbo 遇见 *yù-jiàn*, “incontrare” della fonte (Yip, Rimmington 2004) è stato sostituito con un più generico 看见 *kàn-jiàn*,

“vedere”; è stata invece eliminata la specifica sulla prospettiva (一旁 *yī páng*, “di lato”) dell’azione 看着 *kàn-zhe*, “stare guardando” espressa in (b). Per quanto riguarda in secondo luogo un esempio di cambiamento nella punteggiatura, è invece importante concentrarsi nel passaggio da (a) a (b) sia in (21) che in (22); la catena tematica in (21) procede linearmente, segnalando col solo uso della virgola il passaggio dalla frase semplice (a) alla (b). A mio avviso, l’uso della stessa sarebbe sembrato inusuale in italiano e ho, pertanto, scelto di sostituire la virgola con un segno di punteggiatura più forte, ovvero i due punti, come riscontrabile dalla mia versione italiana di (22). Fornisco in aggiunta un altro esempio sull’uso di un segno d’interpunzione ritenibile insolito, tornando a commentare la frase (19); la mia traduzione in italiano, ovvero quella che è stata anche offerta agli studenti (vedi “Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.”), potrebbe essere infatti definita come agrammaticale, rispetto alla più immediata “Lei aveva tre fratelli che sono tutti morti”. Tuttavia, è stata concepita come tale, dunque con l’uso della virgola come in (19), affinché gli studenti vedessero in essa un suggerimento sulla struttura da impiegare nel tradurre la frase.

Ogni quesito dell’esercizio di traduzione riporterà poi un glossario di seguito (vedi Lessico: Appendice 1), dotato di una trascrizione in *pinyin*, per facilitare i ragazzi di ogni livello di competenza nella scrittura con la tastiera,⁴³ e la traduzione di gran parte dei termini. Ad esempio, in merito alla frase (19), verranno specificati il verbo 不在 *bù zài* “non essere più in vita”, mentre per la (20), il composto 点心钱 *diǎnxīn-qián*, “soldi per la merenda” e l’ausiliare 不肯 *bù kěn*, “non volere”.⁴⁴ In questo modo gli studenti, sentendosi rassicurati dall’aver già il lessico a disposizione, saranno naturalmente portati a concentrarsi sulla frase, sul discorso nel suo complesso, quello che a me maggiormente interessa. Tra i quesiti di tale esercizio infine, in accordo con l’idea di Li (1996), gli studenti dovranno confrontarsi con una frase preceduta da «stimuli» (Li 1996), anche nominati «situational description» in letteratura (Wen 2014; Yang 2018, 272). In breve, essa è una descrizione della situazione antecedente, la quale potrà promuovere, nell’immaginazione degli studenti, la creazione del contesto in cui gli stessi potrebbero produrre d’istinto la data catena tematica.

Il secondo esercizio sarà invece rappresentato dalla tipologia del completamento degli spazi bianchi, esercizio che permetterà ancora meglio di osservare le catene tematiche nel loro contesto d’applicazione più comune, ovvero a livello del discorso (Tsao 1977). Inizialmente, è

⁴³ Per chiarimenti sulla somministrazione del test, si rimanda al sottoparagrafo 2.1.4.

⁴⁴ Si osservi in 不肯 *bù kěn* un ulteriore esempio di lieve modifica del lessico presentato. Sebbene letteralmente il suo significato sia “non essere volenteroso di/non essere disposto a”, gli studenti lo impiegheranno come sinonimo di “non volere”.

stato difficile reperire un breve testo per la mia analisi; l'esercizio del completamento infatti consiste nel sostituire con uno spazio bianco alcuni componenti sintattici all'interno di una composizione, al fine di valutare se e in che modo gli studenti li riempirebbero. Tuttavia, i brani utilizzati per tale esercizio, negli studi citati sull'analisi della letteratura in questione (1.3.3), sono tratti da volumi famosi nella narrativa cinese (cf. 水浒传 *Shuǐ Hú Zhuàn*, "Sul bordo dell'acqua" e 儒林外史 *Rúlín Wàishì*, "Storia non ufficiale del mondo dei letterati": Li, Thompson 1979; 红楼梦 *Hóng Lóu Mèng*: You 1998). Dato il lessico raffinato di testi di questo calibro, vocaboli che sarebbero stati di difficile comprensione per gli studenti di livello elementare e intermedio inseriti nel mio campione,⁴⁵ ho deciso di cercare dei brani più semplici da proporre. Questi ultimi sono stati rinvenuti nelle storie che la studiosa Zhang (2002) presentò al suo campione per l'esercizio della riscrittura all'interno del suo test. Sebbene la mia analisi si allontani, per certi versi, dalla direzione che prese il lavoro della studiosa,⁴⁶ con questo esercizio Zhang indagò se e in che modo i partecipanti al suo test riuscissero a gestire i fattori di rottura della continuità in una catena tematica (**Ipotesi 2; Ipotesi 3**). Nello specifico, le due storie che sono state inserite nel test per la mia ricerca analizzano il cambiamento del tema locale («local topic change»: Givón 1983; Pu 1997; cf. «Story 1»: Zhang 2002) e il cambiamento di referente (cf. «Story 3»: Zhang 2002). Riporto di seguito i testi di entrambe le storie in questione (es. tratti e riadattati da Zhang 2002, 79):

⁴⁵ Per ulteriori spiegazioni sulla composizione del campione, si veda il sottoparagrafo 2.1.4.

⁴⁶ Ribadisco infatti che la studiosa propose un confronto tra l'uso dell'anafora nei contesti più variegati da parte dei cinesi madrelingua (cinese L1), degli anglofoni parlanti cinese (cinese L2) e degli inglesi madrelingua (inglese L1). Per chiarimenti, si rimanda al sottoparagrafo 1.2.3 e al già citato scritto di Zhang (2002).

(23) Storia 1:

[李明]_a终于到家了, (a) Ø_a推开门,

Lǐmíng zhōngyú dào jiā le le tuī-kāi mén
Li.Ming finalmente arrivare casa COS spingere-aprire porta

(b) Ø_a打开灯, Ø_a走进自己的房间,

dǎ-kāi dēng zǒu-jìn zìjǐ de fángjiān
colpire-aprire luce camminare-entrare se.stesso SP stanza

(c) Ø_a脱下大衣, Ø_a躺在床上。

tuō-xià dàyī tǎng zài chuáng shàng
togliere-sotto cappotto distendersi stare letto sopra

(d) 这时候, 他觉得真是舒服极了。(sottolineatura mia)

zhè shíhòu juéde zhēn-shì shūfu jile
questo momento ritenere davvero-essere a.proprio.agio estremamente

Italiano: “Li Ming è finalmente arrivato a casa. Ha aperto la porta e acceso la luce. Poi è entrato nella sua stanza, si è tolto il cappotto e si è disteso sul letto. Ora si sente proprio a suo agio.” (traduzione mia)

(24) Storia 2:

(a) 一个[小男孩]_a看见一个[老太太]_b

yī ge xiǎo nánhái kàn-jiàn yī ge lǎo tàitai
uno CLF piccolo ragazzo vedere uno CLF anziana signora

(b) 提着两个包。

tí-zhe liǎng ge bāo
trasportare-DUR due CLF borsa

(c) Ø_a 停下来, Ø_a 问她需不需要帮忙。

tíng-xiàlai wèn tā xūyào bù xūyào bāng-máng
fermarsi-FIG domandare 3SG.F avere.bisogno NEG avere.bisogno aiutare

(d) 老太太说: «你真好, 谢谢你»,

lǎo tàitai shuō nǐ zhēn hǎo xièxie nǐ
anziana signora dire 2SG davvero buono ringraziare 2SG

(e) Ø_b 就给了他一个包。

jiù gěi le tā yī ge bāo
allora dare PFV 3SG.M uno CLF borsa

(f) 他_a 提起包, Ø_a 就跟在老太太后面。(sottolineatura mia)

tā tí-qǐ bāo jiù gēn zài lǎo tàitai hòumian
3SG.M trasportare-alzare borsa allora seguire stare anziana signora dietro

(g) 我觉得 Ø_a 真是一个好孩子。

wǒ juéde zhēn-shì yī ge hǎo hái
1SG ritenere davvero-essere uno CLF buono bambino

Italiano: “Un ragazzo vide una signora trasportare due borse. Si fermò e le chiese se avesse bisogno d’aiuto. La signora rispose: «Che gentile! Ti ringrazio». Così gliene diede una e lui la trasportò seguendo la signora. Io credo proprio che sia stato un bravo ragazzo.” (sottolineature e traduzione mie)

Nella Storia 1 di (23) la combinazione del fattore di cambiamento del tema con quello dell’interruzione della storia (Pu 1997) hanno generato una rottura della continuità del tema nella catena, visibile nell’ultima frase (d) (李明 *Lǐmíng*, “Li Ming” → 这时候 *zhèshíhòu*, “ora”: Zhang 2002, 76-78). Ciò comporta l’obbligo di riprendere l’agente ‘Li Ming’ attraverso il

pronomi di terza persona maschile singolare (vedi 他 *tā*, “lui”), cosa che non avviene in italiano e che, proprio per questo motivo, mi propongo di indagare (**Ipotesi 2**). Un esempio di rottura più evidente è visibile dalla Storia 2 in (24); ancora una volta in accordo con la messa in discussione della continuità tematica provocata dall’interruzione evidenziata col segno del punto in (e), il fattore che in questa occasione è indagato è quello del cambiamento del referente (Pu 1997; Zhang 2002). Nello specifico passaggio dalla frase semplice (e) a (f), vi è poca chiarezza su chi tra 小男孩 *xiǎo-nánhái*, “ragazzo” e 老太太 *lǎo-tàitai*, “signora” compia l’azione di 提起 *tí-qǐ*, “trasportare”. Per questo motivo, il cinese ritiene necessario esplicitare il referente in (f) in posizione di agente (vedi 他 *tā*, “lui”). Tuttavia, anche nella versione in italiano di (23) il referente è esplicitato (vedi ‘lui’), diversamente da quanto osservato nel precedente esempio (22). A questo proposito, sorgono le prime domande, legate al non omogeneo trattamento della non specificazione tra italiano e cinese: gli studenti italofoeni si accorgeranno correttamente delle incrinature nella continuità menzionate sopra? In particolare, nella Storia 1, dato che nelle prime cinque occorrenze si dovrebbero riferire al tema-soggetto⁴⁷ ‘Li Ming’ per mezzo della non specificazione, gli studenti italiani ricorreranno nella sesta occorrenza all’uso del referente pronominale? Nel caso della Storia 2 poi, sarà inserito in modo corretto il coreferente adatto? Così facendo, sarà possibile valutare un ipotetico transfer inibitivo degli studenti e, in particolare, se il carattere *pro-drop* dell’italiano L1 del mio campione porti a delle conclusioni diverse da quelle delle ricerche condotte sugli studenti anglofoeni (Jin 1994; Zhang 2002).

Per quanto riguarda la presentazione delle due storie (23-24), secondo la modalità dell’esercizio di completamento suddetta, mi preme innanzitutto specificare che sono stati inseriti degli spazi bianchi in più, in linea con quanto è stato fatto da studiosi che hanno in precedenza indagato la gestione dell’anafora zero da parte di studenti di CSL, proprio attraverso la stessa tipologia di esercizio (Li, Thompson 1979; Tao 1993). In secondo luogo, è importante specificare che la risoluzione dell’esercizio in questione non è consistita puramente nell’inserimento o meno di un elemento. Data la modalità di somministrazione del test — in merito alla quale darò specifiche nel prossimo sottoparagrafo 2.1.4 — gli studenti, dopo aver riempito quegli spazi che ritenevano necessari, hanno dovuto riscrivere in caratteri l’intero racconto nello spazio sottostante. Sebbene tale obbligo possa anche essere considerato una

⁴⁷ Si osservi che, mentre nelle prime cinque frasi della Storia 1, il nome Li Ming funge sia da tema che soggetto, nella sesta frase ricopre solo quella di soggetto, poiché il tema diventa 这时候 *zhèshíhòu*, “ora”. Per le distinzioni tra le due componenti si rimanda alla sezione 1.1.1 e 1.1.2.

causa della mancata risoluzione del quesito (vedi ‘Non date’: 3.1.1), esso ha permesso agli studenti di rileggere quello che avevano intenzione di scrivere e sincerarsi in maniera autonoma della scorrevolezza. Per ultimo, di nuovo nell’ottica di non far intimorire gli studenti da un lessico reputato non troppo familiare, non solo è stato presentato di seguito ai brani una sorta di glossario, bensì è stata anche fornita una complessiva traduzione di supporto.

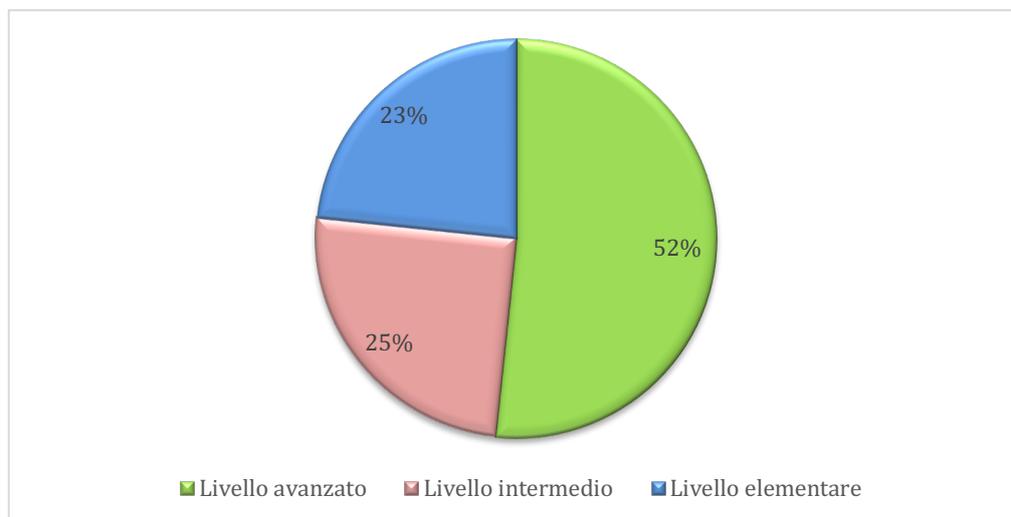
Riassumendo, il test della mia ricerca si compone di una parte introduttiva (vedi sottoparagrafo 2.1.4); seguono a essa l’esercizio di traduzione e quello di completamento. Nello specifico, nel primo esercizio, la realizzazione del **Pattern 1** sarà valutata in cinque occorrenze, mentre in sei occasioni si valuterà quella del **Pattern 2 (Ipotesi 1; Ipotesi 3)**; una di esse (vedi Frase 7: Appendice 1) sarà introdotta da una breve descrizione della situazione antecedente (cf. «Situational description»: Wen 2014; Yang 2018, 272). L’esercizio del completamento di spazi bianchi, con cui si analizza come si comportino gli studenti di fronte alla rottura di una continuità tematica (**Ipotesi 2; Ipotesi 3**), chiuderà il tutto.

2.1.4 La tipologia degli studenti e il campione linguistico raccolto e analizzato

Il test è stato sottoposto online tramite l’opzione ‘Quiz in bianco’ dell’applicazione ‘Moduli Google’ a 60 studenti dell’Università Ca’ Foscari di Venezia. L’intero campione è stato suddiviso in tre gruppi, uno per ogni livello di competenza linguistica preso in esame: 14 studenti hanno rappresentato il livello elementare, 15 sono stati reperiti per il livello intermedio e, invece, 31 studenti hanno composto il livello avanzato (**Grafico 1**). In particolare, i destinatari sono stati rispettivamente identificati in:

- Studenti del ‘curriculum Cina’ che hanno terminato il primo anno accademico del corso di Laurea triennale in ‘Lingue, culture e società dell’Asia e dell’Africa mediterranea’ (LICSAAM);
- Studenti del ‘curriculum Cina’ che hanno terminato il secondo anno e il terzo anno accademico del corso di Laurea triennale in ‘Lingue, culture e società dell’Asia e dell’Africa mediterranea’ (LICSAAM);
- Studenti laureandi del ‘curriculum Cina’ che stanno terminando il proprio corso di Laurea magistrale in ‘Lingue e civiltà dell’Asia e dell’Africa Mediterranea’ (LICAAM) e in ‘Language and Management to China’ (LAMAC).

Grafico 1: Campione del test

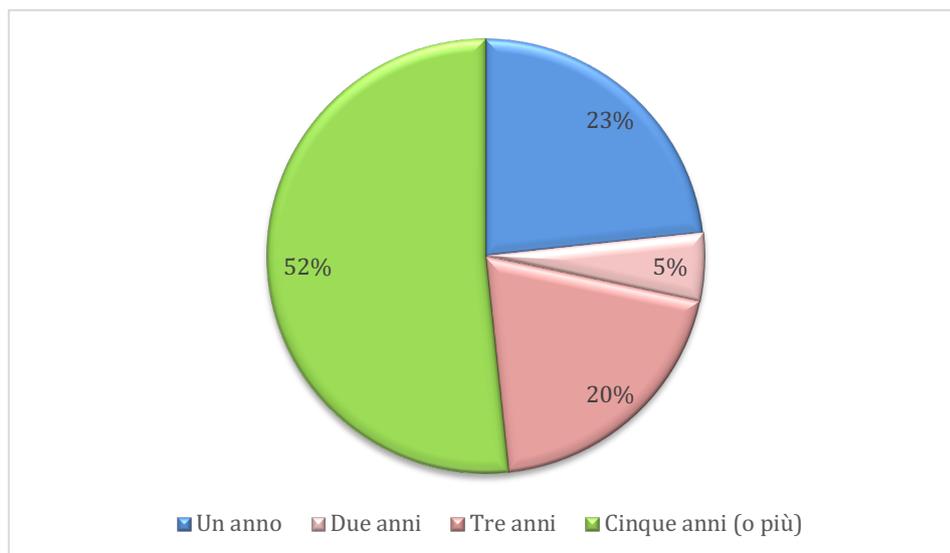


Come agilmente deducibile dalla composizione degli studenti, il test è stato sottoposto al termine dell'anno accademico 2019/2020, nello specifico nel periodo dell'anno poco antecedente alla sessione autunnale (fine del mese di agosto-primi giorni di settembre; vedi parte introduttiva al test: Appendice 1).

Inoltre, sempre per quanto riguarda la struttura interna del campione di studenti, è stata mia premura assicurarmi di considerare — attraverso una serie di domande preliminari, che mi permettessero di avere una panoramica sul background dei soggetti considerati (vedi parte introduttiva al test: Appendice 1) — un gruppo di studenti che fosse composto come segue (**Grafico 2**):

- Per il livello elementare, che fosse costituito da studenti alla fine del primo anno di studio della lingua cinese (dunque, da studenti che non abbiano iniziato a studiare il cinese alla scuola secondaria di secondo grado);
- Per il livello intermedio, che fosse costituito da studenti che studiano la lingua cinese in un lasso di tempo che va dai due ai tre anni completi (comprensivi di coloro che avessero fatto un'esperienza all'estero);
- Per il livello avanzato, che fosse infine composto da studenti di cinese da cinque anni o più.

Grafico 2: Anni di studio della lingua cinese



In secondo luogo, nella parte introduttiva ho posto delle domande tali da avere una veduta d'insieme anche sulla durata delle esperienze avute all'estero, di modo da poter indagare se queste ultime possano in qualche modo aver influenzato la produzione scritta di anafora zero in catene tematiche; a tale riguardo, si rimanda alle considerazioni di Jing-Schmidt (2011) sugli studenti americani (anglofoni) di CSL.

La parte introduttiva si è conclusa poi con una domanda riferita agli studenti di Laurea magistrale, dunque frequentanti i suddetti corsi di Laurea — LICAAM e LAMAC. La scelta di chiedere loro presso quale ateneo avessero conseguito la Laurea triennale è stata fondamentale nell'ottica di una ricerca ai fini della didattica del cinese in Italia; infatti, il gruppo del livello avanzato è risultato composto da studenti che hanno iniziato la propria carriera universitaria non solo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ma anche presso altri nove atenei della Penisola.

In ultima analisi il test della mia ricerca, prima di essere sottoposto agli studenti del campione, è stato presentato ad altri, più precisamente a quattro studenti del livello avanzato. Tale decisione è stata motivata dalla volontà di raccogliere dei primi pareri e di calcolare le effettive tempistiche di risoluzione dello stesso, di modo da evitare che l'attenzione dei candidati si disperdesse.⁴⁸

⁴⁸ A questo proposito, cito il volume di Fingerman *et al.* (2010, 421), in cui si parla di uno span di attenzione esecutiva che, immaginando l'età media degli studenti che svolgeranno il test, varia tra i 20 e i 30 minuti.

2.1.5 Proprietà, limiti e difficoltà della ricerca

Prima di elencare i risultati attesi dal mio test (2.1.6), è necessario fornire precisazioni sui limiti e le difficoltà della metodologia utilizzata nel condurre tale analisi, così da descrivere ancora più nello specifico le proprietà di quest'ultima. Innanzitutto, occorre focalizzarsi sulla complicazione data dal dover valutare la gestione di un elemento che, nel concreto, non viene specificato, fatto che ha comportato uno sforzo particolare nel definire al meglio le frasi proposte nonché la consegna, come spiegato nel sottoparagrafo 2.1.3. Tale limite verrà ribadito successivamente, in occasione della considerazione ulteriore dell'affidabilità dei risultati analizzati (3.2.1).

In secondo luogo, occorre essere consapevoli che il livello linguistico degli studenti è difficilmente definibile e, soprattutto, non può essere dedotto semplicemente dagli anni di studio (Balboni 2015) e dalla durata delle esperienze condotte all'estero. I livelli linguistici non vantano pertanto in generale del criterio di 'assolutezza' e, nel caso specifico del test per la mia ricerca, ciò è evidente sotto due aspetti principali. Proprio perché ciò di cui si analizza l'acquisizione è una struttura dell'informazione — dunque dalla corporatura estremamente malleabile — non è infatti possibile decretare un'unica norma tra le traduzioni delle frasi presentate. Ciò su cui intendo concentrarmi ricordo che è infatti l'analisi di produzioni scritte contenenti, da una parte, il fenomeno della non specificazione e più adatte, dall'altra, al contesto indicato.

A contribuire alla mancanza di 'assolutezza' sono poi i dati raccolti, poiché formanti un campione disomogeneo: il numero degli studenti del livello elementare, sommato a quello del gruppo di livello intermedio, non raggiunge nemmeno il numero di quelli che costituiscono di per sé il livello avanzato. Sebbene abbia comunque deciso di condurre un'analisi statistica dei dati raccolti (3.1.1), è impossibile non considerare che tale disparità tra i componenti abbia reso meno consistente il calcolo di statistica da me effettuato.

Tra le restrizioni date dalla scelta della metodologia, ci tengo ora a soffermarmi sull'**Ipotesi 2**. Ricordo infatti che, a questo proposito, ho mostrato come nella Storia 1 in (23) e nella Storia 2 in (24) si evinca — dal confronto con le rispettive traduzioni in italiano — un proseguimento con l'impiego dell'anafora zero nella prima, mentre una ripresa del coreferente pronominale 他 *tā*, "lui" nella seconda. Sebbene per le ragioni sopracitate (2.1.1; 2.1.3) abbia deciso di costruire un'ipotesi come la suddetta, 'sbilanciandomi' così sul considerare un transfer linguistico di tipo inibitivo dalla lingua italiana *pro-drop*, ciò non esclude la

consapevolezza della varietà di espressioni con cui potrei avere a che fare e su cui ritornerò nel prossimo sottoparagrafo 2.1.6.

Infine, la modalità di somministrazione del test — online invece che cartacea — agli studenti, avvenuta tramite la piattaforma Moodle dell'Università Ca' Foscari o il personale contatto telefonico, è da considerarsi come un ulteriore elemento che potrebbe aver contaminato i dati raccolti («clinical data»: Ellis 1994; Granger 2012); non ho potuto, ad esempio, sincerarmi del fatto che gli studenti non abbiano consultato del materiale su internet per risolvere gli esercizi. A questo proposito, dato che il test è pervenuto per mezzo dei canali informativi sopracitati, ho sottolineato agli studenti che non sarebbe stato in alcun modo visionato dai professori e dalle professoresse dei rispettivi corsi universitari (vedi parte introduttiva al test: Appendice 1); tuttavia, non posso essere certa di aver così effettivamente allentato una prevedibile tensione, creata al momento dello svolgimento del test.

2.1.6 Risultati attesi

A seguito delle specifiche fornite nei sottoparagrafi 2.1.1 e 2.1.2, è ora doveroso elencare i possibili risultati attesi. Il primo tra di essi che intendo elencare riguarda l'esercizio di traduzione 'pura', in contrasto con quella preceduta dalla descrizione della situazione antecedente alla frase da tradurre, e con l'esercizio della riscrittura della storia. Dati i risultati di precedenti studi (Li 1996; Zhang 2002), nelle seconde due modalità menzionate mi aspetto di trovare una migliore gestione dell'anafora zero e, di conseguenza, delle catene tematiche; immagino infatti che il corredare un compito linguistico di spiegazioni sul possibile contesto d'utilizzo possa portare gli studenti a calarsi appieno nella risoluzione del compito stesso. Inoltre, è proprio in queste stesse tipologie di esercizio che si potranno individuare frasi correttamente concepite, ma che manifestano la predominanza di *pattern* diversi da quelli da me presi in considerazione, ma sempre selezionati da Li (2005).

Un altro tra i risultati attesi è la constatazione di un'eccessiva specificazione di coreferenti pronominali o lessicali in posizione di agente e di paziente. Per tipologia linguistica, è risaputo che l'italiano e l'inglese curino molto l'esplicitazione degli argomenti verbali, sebbene in diversa misura. Data la globalizzazione degli ultimi decenni, è di fatto aumentata in senso linguistico l'influenza dell'Occidente sull'Oriente, fenomeno definito chiaramente attraverso il nome di 欧化语法 *ōuhuà yǔfǎ*, «grammatica europeizzata» (Colangelo 2014, 156). Pertanto, sebbene il cinese mostri una complessità nascosta nella resa di frasi, complessità che la mia ricerca si propone di indagare e che è, nello specifico, data da una strategia di economia

linguistica (Bisang 2009; Grice 1989; Jiang 2011; Zou 2013), è impossibile non nominare un’apertura della lingua a una graduale complessità esplicita («overt complexity»: Bisang 2009). Nello specifico del test per la mia ricerca, è singolare osservare la prima frase, ovvero la (19) di questo capitolo, che ora presento di nuovo in (25), con l’aggiunta di una seconda resa (b.) in cinese; nonostante il *pattern* di non specificazione di cui valuto la realizzazione sia visibile in (a.), ciò non toglie che sia contemplata una resa come (b.) anche in lingua cinese (es. tratto e riadattato da Li 1996, 91):

(25) Cinese:

a. 她有三个哥哥，Ø都不在了。

tā yǒu sān ge gēge dōu bù zài le
3SG.F avere tre CLF fratello tutti NEG stare COS

b. 她有三个哥哥，他们都不在了。

tā yǒu sān ge gēge tāmen dōu bù zài le
3SG.F avere tre CLF fratello 3PLM tutti NEG stare COS

Italiano: “Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.” (traduzione mia)

Tuttavia, ciò non va in contrasto con la verifica delle mie ipotesi; come ho già suggerito nel sottoparagrafo 2.1.5, il fenomeno linguistico che a me interessa valutare quantitativamente e qualitativamente è la produzione di anafora zero da parte degli studenti italiani, senza voler in alcun modo decretare una resa più o meno corretta in lingua cinese.

Sempre in linea col reperimento di un maggior numero di referenti lessicali o pronominali in posizione di agente, è da immaginare inoltre una certa influenza della lingua inglese nella produzione di catene tematiche del cinese. A tale riguardo si ribadisce che gli studenti del campione frequentano i corsi di Laurea LICSAAM, LICAAM e LAMAC; tra i requisiti d’ammissione ai primi due corsi di studio citati, non è secondario il fatto che siano richiesti, rispettivamente, almeno un livello B1 e un livello B2 d’inglese del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue. Per quanto concerne invece gli studenti del corso di Laurea LAMAC, nondimeno è da tralasciare che esso sia interamente erogato in lingua inglese. Concludo il capitolo inserendo una tabella riassuntiva (**Tabella 1**), così da offrire una visione complessiva sul test e sui risultati attesi:

Tabella 1: Risultati attesi dal test

ESERCIZIO DI TRADUZIONE			
Frase italiana come da test	Frase corretta in cinese	Fonte	Traduzioni attese
1. (a) Lei aveva tre fratelli, (b) i quali non sono più in vita.	(a) 她有三个哥哥, (b) Ø 都不在了。	Li 2005, 91	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione dell’anafora zero in posizione di agente in (b) con un pronome di terza persona plurale o un referente lessicale (Pattern 1), dato che l’agente della frase semplice (a) non è coreferenziale a quello della frase semplice (b):</p> <p>- 她 [...], <u>他们</u>都不在了。 - 她 [...], <u>哥哥</u>都不在了。</p>
2. (a) Ho sentito parlare di quella persona, (b) ma non la conosco.	(a) [我] _a 听说过[那个] _b , (b)可是 Ø _a 不认识 Ø _b 。	Li 2005, 189	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione dell’anafora zero per il coreferente 那个人 <i>nà-ge-rén</i>, “quella persona” nella posizione del paziente in (b). Tale sostituzione, che avverrà verosimilmente tramite un coreferente pronominale di terza persona singolare o un coreferente lessicale (Pattern 2), è attesa poiché la ripresa del coreferente in (b) è esplicitata con il pronome clitico ‘la’ in</p>

			<p>lingua italiana (vedi ‘non la conosco’):</p> <p>- [...] 可是 Ø_a 不认识<u>他/她</u>。</p> <p>- [...] 可是 Ø_a 不认识<u>那个人</u>。</p>
<p>3. (a) Quel giorno lo vidi al parco: (b) stava guardando la sua bambina di sei anni, (c) la quale scendeva giù da uno scivolo.</p>	<p>(a)那天我在公园里看见了[他]_a, (b) Ø_a 在看着[他六岁的小女儿]_b, (c) Ø_b 从滑梯上滑下来。</p>	<p>Yip, Rimmington 2004, 241</p>	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione delle anafore zero in entrambe le posizioni di agente in (b) e (c) (Pattern 1). Tale sostituzione potrebbe comportare l’impiego di un coreferente pronominale ed è attesa in quanto gli agenti delle tre frasi semplici (a), (b) e (c) non coincidono:</p> <p>- 那天我[...]看见他, <u>他</u>在看着他六岁的小女儿 [...]</p> <p>- [...] <u>他</u>在看着他六岁的小女儿, <u>她</u>从滑梯上滑下来。</p>
<p>4. (a) Poco fa ho raccontato una barzelletta e (b) lei non l’ha capita.</p>	<p>(a) 我刚才讲了一个笑话, (b) 她没听懂 Ø。</p>	<p>Li 2005, 189</p>	<p>Mi aspetto di trovare in (b) una sostituzione dell’anafora zero del paziente con un pronome neutro o con un coreferente lessicale (Pattern 2), dato che la ripresa dello stesso coreferente è stata</p>

			<p>esplicitata con il pronome clitico 'l'-' in (b) in lingua italiana (vedi 'non l'ha capita'):</p> <p>- [...] 她没听懂<u>它</u>。</p> <p>- [...] 她没听懂<u>那个笑话</u>。</p>
<p>5. (a) Tenevo un gatto, (b) ma non sapeva catturare i topi. (c) Mia sorella minore disse: «Basta, non tenerlo più. (d) Dallo a qualcun altro».</p>	<p>(a) 我 a 养了[一只猫]b, (b) 可是 Øb 不会抓老鼠, (c) 妹妹说, 算了, Øc 不要养了 Øb, (d) Øc 送给别人 Øb 吧。</p>	<p>Yip, Rimmington 2004, 377</p>	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione dell'anafora zero in posizione di agente in (b), essendo esso coreferenziale con l'oggetto della frase semplice (a), dato che i soggetti delle due frasi semplici (a) e (b) non coincidono (Pattern 1). Tale sostituzione potrà avvenire con il rispettivo pronome personale neutro o un referente lessicale:</p> <p>- 我[...], 可是<u>它</u>不会抓老鼠 [...]</p> <p>- 我[...], 可是<u>这只猫</u>不会抓老鼠 [...]</p> <p>Mi aspetto inoltre di trovare una sostituzione dell'anafora zero nella posizione di paziente in (c), essendo esso coreferenziale al paziente di (a). Tale sostituzione sarà possibile impiegando il rispettivo</p>

			<p>pronome personale neutro o con un elemento lessicale (Pattern 2), ed è attesa in quanto in italiano il coreferente in (b) è stato esplicitato con il pronome clitico ‘-lo’ (vedi ‘non tenerlo più’):</p> <p>- [...] 你不要养了它 [...]</p> <p>- [...] 你不要养了<u>这只猫</u> [...]</p> <p>Mi aspetto infine di trovare una sostituzione dell’anafora zero nella posizione di paziente in (d), essendo esso coreferenziale al paziente di (c). Tale sostituzione sarà possibile con il rispettivo pronome personale neutro o con un elemento lessicale (Pattern 2), ed è attesa in quanto in italiano il coreferente in (d) è stato esplicitato con il pronome clitico ‘-lo’ (vedi ‘Dallo’):</p> <p>- [...] 送给别人它。</p> <p>- [...] 送给别人<u>这只猫</u>。</p>
<p>6. (a) Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, (b) ma io non volevo spenderli.</p>	<p>(a) 妈有时给我点心钱, (b) 我不肯花 Ø。</p>	<p>Li 2005, 93</p>	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione dell’anafora zero in posizione di paziente in (b), essendo essa</p>

			<p>coreferenziale col paziente della frase semplice (a). Tale sostituzione potrebbe avvenire con il rispettivo pronome personale neutro o tramite un elemento lessicale (Pattern 2), ed è attesa poiché in italiano il coreferente è stato esplicitato in (b) tramite il pronome clitico ‘-li’ (vedi ‘spenderli’):</p> <p>- [...] 我不肯花<u>它们</u>。 - [...] 我不肯花<u>钱</u>。</p>
<p>Situazione: La sorella di Lisa è diventata Preside di una scuola due anni fa. Ieri ha incontrato Lisa e con fierezza le ha detto quanto segue. Frase da tradurre: 7. (a) Quest’anno abbiamo anche costruito un nuovo edificio, (b) è molto bello.</p>	<p>(a) 今年我们还盖了新教学楼, (b) Ø 漂亮极了。</p>	<p>Li 1996, 204</p>	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione dell’anafora zero in posizione di agente in (b). Tale sostituzione potrà avvenire con un referente pronominale o lessicale (Pattern 1), ed è attesa in quanto i soggetti delle frasi (a) e (b) non coincidono:</p> <p>- 我们[...], <u>它</u>漂亮极了。 - 我们[...], <u>这个新教学楼</u>漂亮极了。</p>

<p>8. (a) Spesso vado là a comprare le aragoste, (b) talvolta le hanno, talvolta no.</p>	<p>(a) 我常常到那儿去买[龙虾]_b, (b) 有时有 Ø_b, 有时没有 Ø_b。</p>	<p>Yip, Rimmington 2004, 378</p>	<p>Mi aspetto di trovare una sostituzione delle anafore zero in posizione di paziente in (b). Tali sostituzioni potranno avvenire tramite i rispettivi coreferenti pronominali neutri o lessicali (Pattern 2), e sono attese in quanto il paziente in (b) in italiano è esplicitato attraverso il pronome clitico ‘le’ (vedi ‘talvolta le hanno’):</p> <p>- [...] 有时有<u>它们</u>, 有时没有<u>它们</u>。</p> <p>- [...] 有时有<u>龙虾</u>, 有时没有<u>龙虾</u>。</p>
<p>ESERCIZIO DI COMPLETAMENTO</p>			
<p>Racconto in cinese con gli spazi bianchi come da test</p>	<p>Resa corretta in cinese</p>	<p>Fonte</p>	<p>Traduzioni attese</p>
<p>1. (a) 李明 ____ 终于到家了, (b) ____ 推开门, (c) ____ 打开灯, (d) ____ 走进 (e) ____ 自己的房间, (f) ____ 脱下大衣, (g) ____ 躺在床上。这时候, (h) ____ 觉得真是 (i) ____ 舒服极了。</p>	<p>(a) 李明终于到家了, (b) Ø 推开门, (c) Ø 打开等, (d) Ø 走进 (e) 自己的房间, (f) Ø 脱下大衣, (g) Ø 躺在床上。这时候, (h) 他觉得真是 (i) 舒服极了。</p>	<p>Zhang 2002, 172</p>	<p>Per quanto concerne questa tipologia di esercizio, non è in generale possibile delimitare le attese, dato che è stata appunto lasciata la libertà di riempire a proprio piacimento gli spazi bianchi. Posso però affermare di attendermi una sostituzione di alcune delle anafore zero</p>

			<p>presenti in (b), (c), (d), (f) e (g), con i rispettivi referenti pronominali o lessicali, essendo esse coreferenziali col tema della frase semplice in (a). Tuttavia mi aspetto che tali sostituzioni saranno distribuite in maniera disomogenea tra i vari studenti, con un forte legame con lo stile di scrittura di ognuno di loro (Zhang 2002; Gao 2020).</p> <p>Infine, potrebbe accadere di riscontrare un uso dell'anafora zero anche nell'ultima occorrenza (h) la quale invece, poiché collocata subito dopo un fattore di rottura della continuità tematica (cf. cambiamento di tema locale: Pu 1997; Zhang 2002), dovrebbe essere resa tramite un pronome di terza persona singolare (Ipotesi 2).</p>
<p>2. (a) 一个小男孩 ____ 看见 (b) 一个老太太提着 ____ 着两个包。(c) ____ 停下来, (d) ____ 问她需不需要帮忙。老太太说: (e) «你真</p>	<p>(a) [一个小男孩]_a 看见 (b) [一个老太太]_b 提着两个包。(c) Ø_a 停下来, (d) Ø_a 问她需不需要帮忙。老太太说: (e) «你真好, 谢谢你», Ø_b 就给了他一</p>	<p>Zhang 2002, 173</p>	<p>Per quanto concerne questa tipologia di esercizio, non è in generale possibile delimitare le attese, dato che è stata lasciata la libertà di riempire a proprio piacimento gli spazi bianchi.</p>

<p>____ 好，谢谢你»，就给了他一个包。(f) ____ 提起包，(g) ____ 就跟在老太太后面。我觉得(h) ____ 真是一个好孩子。</p>	<p>个包。(f) 他_a 提起包，(g) Ø_a 就跟在老太太后面。我觉得(h) Ø_a 真是一个好孩子。</p>	<p>Posso però affermare di attendermi una sostituzione di alcune delle anafore zero presenti in (c), (d), (g) e (h) con i rispettivi referenti pronominali o lessicali, essendo esse coreferenziali con il soggetto della frase semplice in (a). Tuttavia mi aspetto che tali sostituzioni saranno distribuite in maniera disomogenea tra i vari studenti, con un forte legame con lo stile di scrittura di ognuno di loro (Zhang 2002; Gao 2020).</p> <p>Infine, potrebbe accadere di riscontrare un uso dell'anafora zero anche nell'ultima occorrenza (f) la quale invece, poiché collocata subito dopo un fattore di rottura della continuità tematica (cf. cambiamento di referente: Zhang 2002), dovrebbe essere resa tramite un pronome di terza persona singolare (Ipotesi 2).</p>
--	--	---

Capitolo 3. Analisi e discussione dei risultati del test

3.1 Risultati: analisi quantitativa e qualitativa

Nel seguente paragrafo, presenterò un'analisi quantitativa (3.1.1) e qualitativa (3.1.2) dei risultati del test («mixed methods research»: Dörnyei 2007; «mixed methods data analysis»: Riazi 2016), così da porre le basi per una discussione sulla verifica o meno delle ipotesi di ricerca (3.2).

3.1.1 Analisi quantitativa

Le prime tabelle mostrano per ciascun livello di competenza i dati raccolti nei due esercizi proposti, dati che saranno espressi anche in percentuale. In particolare, sono state indicate le volte che ciascuna frase ha presentato una precisa strategia linguistica nella resa. Ogni livello di competenza consta infatti di tre tabelle (per un totale di nove tabelle), ognuna delle quali analizza rispettivamente: la ricorrenza del **Pattern 1** nella metà delle frasi dell'esercizio di traduzione (d'ora in poi nominato come Esercizio 1); la ricorrenza del **Pattern 2** nel resto delle frasi dell'Esercizio 1; e, infine, il mancato riconoscimento della rottura della continuità tematica nelle storie dell'esercizio di completamento degli spazi bianchi (d'ora in poi nominato come Esercizio 2). Per praticità nell'analisi dei risultati poi, il livello elementare sarà nominato d'ora in poi come Gruppo A; di conseguenza, l'intermedio prenderà il nome di Gruppo B e l'avanzato di Gruppo C.

Tabella 2: Esercizio 1 (Pattern 1) del Gruppo A

	Pattern 1	%	∅ → Agente	%	Altro	%	Non data	%	Totale
1. Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.	0	0.00%	7	50.0%	7	50.0%	0	0.00%	14

3a. Quel giorno l'ho incontrato al parco: stava guardando la sua bambina di sei anni [...]	0	0.00%	14	100%	0	0.00%	0	0.00%	14
3b. [...] stava guardando la sua bambina di sei anni, la quale scendeva giù da uno scivolo.	3	21.43%	6	42.86%	5	35,71%	0	0.00%	14
5a. Tenevo un gatto, ma non sapeva catturare i topi. [...].	2	14.28%	9	64.28%	3	21.42%	0	0.00%	14
7. Quest'anno abbiamo anche costruito un nuovo edificio, è molto bello.	9	64.28%	2	14.28%	3	21.43%	0	0.00%	14

Tabella 3: Esercizio 1 (Pattern 2) del Gruppo A

	Pattern 2	%	Ø → Paziente	%	Altro	%	Non data	%	Totale
2. Ho sentito parlare di quella persona, ma non la conosco.	4	28.57%	6	42.86%	4	28.57%	0	0.00%	14
4. Poco fa ho raccontato una barzelletta e lei non l'ha capita.	12	85.71%	0	0.00%	2	14.28%	0	0.00%	14
5b. Tenevo un gatto, [...]. Mia sorella minore disse: «Basta, non tenerlo più. [...]	6	42.86%	8	57.14%	0	0.00%	0	0.00%	14
5c. [...] «Basta, non tenerlo più. Dallo a qualcun altro».	8	57.14%	5	35.71%	1	7.14%	0	0.00%	14
6. Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, ma	6	42.86%	4	28.57%	1	7.14%	3	21.42%	14

io non volevo spenderli.									
8. Spesso vado là a comprare le aragoste, talvolta le hanno, talvolta no.	10	71.43%	4	28.57%	0	0.00%	0	0.00%	14

Tabella 4: Esercizio 2 del Gruppo A

	Mancato riconoscimento rottura continuità %	Come da fonte %	Altro %	Non data %	Totale				
Storia 1	1	7.14%	3	21.43%	8	57.14%	2	14.28%	14
Storia 2	4	28.57%	0	0.00%	7	50.00%	3	21.43%	14

Tabella 5: Esercizio 1 (Pattern 1) del Gruppo B

	Pattern 1 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale				
1. Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.	0	0.00%	13	86.66%	1	6.66%	1	6.66%	15
3a. Quel giorno l'ho incontrato al parco: stava guardando la sua bambina di sei anni [...]	2	13.3%	12	80.0%	0	0.00%	1	6.66%	15

3b. [...] stava guardando la sua bambina di sei anni, la quale scendeva giù da uno scivolo.	2	13.3%	6	40.0%	6	40.0%	1	6.66%	15
5a. Tenevo un gatto, ma non sapeva catturare i topi. [...].	0	0.00%	11	73.3%	2	13.3%	2	13.3%	15
7. Quest'anno abbiamo anche costruito un nuovo edificio, è molto bello.	4	26.6%	5	33.3%	5	33.3%	1	6.66%	15

Tabella 6: Esercizio 1 (Pattern 2) del Gruppo B

	Pattern 2	%	Ø → Paziente	%	Altro	%	Non data	%	Totale
2. Ho sentito parlare di quella persona, ma non la conosco.	0	0.00%	14	93.33%	0	0.00%	1	6.66%	15
4. Poco fa ho raccontato una	11	73.33%	2	13.33%	1	6.66%	1	6.66%	15

barzelletta e lei non l'ha capita.									
5b. Tenevo un gatto, [...]. Mia sorella minore disse: «Basta, non tenerlo più. [...]	4	26.6%	9	60.0%	0	0.00%	2	13.3%	15
5c. [...] «Basta, non tenerlo più. Dallo a qualcun altro».	2	13.3%	5	33.3%	6	40.0%	2	13.3%	15
6. Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, ma io non volevo spenderli.	5	33.3%	8	53.3%	1	6.66%	1	6.66%	15
8. Spesso vado là a comprare le aragoste, talvolta le hanno, talvolta no.	10	66.6%	2	13.3%	1	6.66%	2	13.3%	15

Tabella 7: Esercizio 2 del Gruppo B

	Mancato riconoscimento rottura continuità %	Come da fonte %	Altro %	Non data %	Totale
Storia 1	1 6.66%	0 0.00%	11 73.33%	3 20.0%	15
Storia 2	1 6.66%	0 0.00%	10 66.66%	4 26.66%	15

Tabella 8: Esercizio 1 (Pattern 1) del Gruppo C

	Pattern 1 %	∅ → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
1. Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.	4 12.90%	22 70.96%	5 16.26%	0 0.00%	31
3a. Quel giorno l'ho incontrato al parco: stava guardando la sua bambina di sei anni [...]	2 6.45%	29 93.56%	0 0.00%	0 0.00%	31
3b. [...] stava guardando la sua bambina di sei anni, la quale scendeva giù da uno scivolo.	9 29.03%	8 25.80%	14 45.16%	0 0.00%	31
5a. Tenevo un gatto, ma	3 9.68%	25 80.64%	2 6.45%	1 3.22%	31

non sapeva catturare i topi. [...].								
7. Quest'anno abbiamo anche costruito un nuovo edificio, è molto bello.	18 58.06%	9 29.03%	4 12.90%	0 0.00%				31

Tabella 9: Esercizio 1 (Pattern 2) del Gruppo C

	Pattern 2 %	Ø → Paziente %	Altro %	Non data %	Totale
2. Ho sentito parlare di quella persona, ma non la conosco.	5 16.13%	19 61.29%	7 22.58%	0 0.00%	31
4. Poco fa ho raccontato una barzelletta e lei non l'ha capita.	31 100.0%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	31
5b. Tenevo un gatto, [...]. Mia sorella minore disse: «Basta, non	14 45.16%	15 48.39%	0 0.00%	2 6.45%	31

tenerlo più. [...]								
5c. [...] «Basta, non tenerlo più. Dallo a qualcun altro».	6 19.35%	7 22.58%	17 54.84%	1 3.22%	31			
6. Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, ma io non volevo spenderli.	18 58.06%	12 38.71%	1 3.22%	0 0.00%	31			
8. Spesso vado là a comprare le aragoste, talvolta le hanno, talvolta no.	16 51.61%	1 3.22%	14 45.16%	0 0.00%	31			

Tabella 10: Esercizio 2 del Gruppo C

	Mancato riconoscimento rottura continuità %	Come da fonte %	Altro %	Non data %	Totale
Storia 1	2 6.45%	7 22.58%	22 70.97%	0 0.00%	31
Storia 2	5 16.13%	0 0.00%	26 83.87%	0 0.00%	31

Le tabelle che seguono ora, invece, analizzano i risultati degli esercizi per ciascuna frase e storia proposte. Nello specifico, ogni tabella indica quante volte gli studenti hanno impiegato le strategie linguistiche indagate nelle suddette. Si noti infine che in quelle frasi dell'Esercizio 1 che analizzano l'impiego dello stesso **Pattern 1** in più occorrenze (Frase 3), oppure sia l'impiego del **Pattern 1** che del **Pattern 2** (Frase 5), le strategie in questione continuano ad essere presentate in tabelle separate.

Tabella 11: Risultati dei tre livelli per la prima frase

1. Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.	Pattern 1 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	0 0.00%	7 50.0%	7 50.0%	0 0.00%	14
Gruppo B	0 0.00%	13 86.67%	1 6.67%	1 6.67%	15
Gruppo C	4 12.90%	22 70.97%	5 16.13%	0 0.00%	31

Tabella 12: Risultati dei tre livelli per la seconda frase

2. Ho sentito parlare di quella persona, ma non la conosco.	Pattern 2 %	Ø → Paziente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	4 28.57%	6 42.86%	4 28.57%	0 0.00%	14
Gruppo B	0 0.00%	14 93.33%	0 0.00%	1 6.67%	15
Gruppo C	5 16.13%	19 61.29%	7 22.58%	0 0.00%	31

Tabella 13: Risultati dei tre livelli per la terza frase (parte a)

3a. Quel giorno l'ho incontrato al parco: stava guardando la sua bambina di sei anni [...].	Pattern 1 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	0 0.00%	14 100%	0 0.00%	0 0.00%	14
Gruppo B	2 13.3%	12 80.0%	0 0.00%	1 6.66%	15
Gruppo C	2 6.45%	29 93.56%	0 0.00%	0 0.00%	31

Tabella 14: Risultati dei tre livelli per la terza frase (parte b)

3b. [...] stava guardando la sua bambina di sei anni, la quale scendeva giù da uno scivolo.	Pattern 1 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	3 21.43%	6 42.86%	5 35.71%	0 0.00%	14
Gruppo B	2 13.3%	6 40.0%	6 40.0%	1 6.66%	15
Gruppo C	9 29.03%	8 25.80%	14 45.16%	0 0.00%	31

Tabella 15: Risultati dei tre livelli per la quarta frase

4. Poco fa ho raccontato una barzelletta e lei non l'ha capita.	Pattern 2 %	Ø → Paziente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	12 85.71%	0 0.00%	2 14.28%	0 0.00%	14
Gruppo B	11 73.33%	2 13.33%	1 6.66%	1 6.66%	15
Gruppo C	31 100.0%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	31

Tabella 16: Risultati dei tre livelli per la quinta frase (parte a)

5a. Tenevo un gatto, ma non sapeva catturare i topi [...].	Pattern 1 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	2 14.28%	9 64.28%	3 21.42%	0 0.00%	14
Gruppo B	0 0.00%	11 73.3%	2 13.3%	2 13.3%	15
Gruppo C	3 9.68%	25 80.64%	2 6.45%	1 3.22%	31

Tabella 17: Risultati dei tre livelli per la quinta frase (parte b)

5b. Tenevo un gatto, [...]. Mia sorella minore disse: «Basta, non tenerlo più. [...]	Pattern 2 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	6 42.86%	8 57.14%	0 0.00%	0 0.00%	14
Gruppo B	4 26.6%	9 60.0%	0 0.00%	2 13.3%	15
Gruppo C	14 45.16%	15 48.39%	0 0.00%	2 6.45%	31

Tabella 18: Risultati dei tre livelli per la quinta frase (parte c)

5c. [...] «Basta, non tenerlo più. Dallo a qualcun altro».	Pattern 1 %	Ø → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	8 57.14%	5 35.71%	1 7.14%	0 0.00%	14
Gruppo B	2 13.3%	5 33.3%	6 40.0%	2 13.3%	15
Gruppo C	6 19.35%	7 22.58%	17 54.84%	1 3.22%	31

Tabella 19: Risultati dei tre livelli per la sesta frase

6. Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, ma io non volevo spenderli.	Pattern 2 %	∅ → Paziente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	6 42.86%	4 28.57%	1 7.14%	3 21.42%	14
Gruppo B	5 33.3%	8 53.3%	1 6.66%	1 6.66%	15
Gruppo C	18 58.06%	12 38.71%	1 3.22%	0 0.00%	31

Tabella 20: Risultati dei tre livelli per la settima frase

7. Quest'anno abbiamo anche costruito un nuovo edificio, è molto bello.	Pattern 1 %	∅ → Agente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	9 64.28%	2 14.28%	3 21.43%	0 0.00%	14
Gruppo B	4 26.6%	5 33.3%	5 33.3%	1 6.66%	15
Gruppo C	18 58.06%	9 29.03%	4 12.90%	0 0.00%	31

Tabella 21: Risultati dei tre livelli per l'ottava frase

8. Spesso vado là a comprare le aragoste, talvolta le hanno, talvolta no.	Pattern 2 %	∅ → Paziente %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	10 71.43%	4 28.57%	0 0.00%	0 0.00%	14
Gruppo B	10 66.6%	2 13.3%	1 6.66%	2 13.3%	15
Gruppo C	16 51.61%	1 3.22%	14 45.16%	0 0.00%	31

Tabella 22: Risultati dei tre livelli per la prima storia

Storia 1	Mancato riconoscimento rottura della continuità %	Come da fonte %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	1 7.14%	3 21.43%	8 57.14%	2 14.28%	14
Gruppo B	1 6.66%	0 0.00%	11 73.33%	3 20.0%	15
Gruppo C	2 6.45%	7 22.58%	22 70.97%	0 0.00%	31

Tabella 23: Risultati dei tre livelli per la seconda storia

Storia 2	Mancato riconoscimento rottura della continuità %	Come da fonte %	Altro %	Non data %	Totale
Gruppo A	4 28.57%	0 0.00%	7 50.0%	3 21.43%	14
Gruppo B	1 6.66%	0 0.00%	10 66.66%	4 26.66%	15
Gruppo C	5 16.13%	0 0.00%	26 83.87%	0 0.00%	31

Da un'analisi statistica condotta secondo il test non-parametrico di chi-quadro di indipendenza («chi-square»: Riazi 2016)⁴⁹ è stato possibile concludere che c'è una grande varietà tra le risposte date nell'Esercizio 1 da parte dei tre gruppi ($\chi^2(6) = 92.251$, $p = 1.032E-17 < 0.05$). Ciò significa che, nelle traduzioni dell'Esercizio 1, vi è un alto grado di indipendenza tra le strategie impiegate dagli studenti. Infine, concludo facendo notare che ho invece deciso di non condurre un'analisi statistica dello stesso genere sui dati emersi dall'Esercizio 2 in quanto nelle risposte a questo, come trattato nel sottoparagrafo 2.1.5, influiscono numerosi altri fattori — uno fra tutti lo stile di scrittura (Gao 2020; Zhang 2002) — che renderebbero, a mio avviso, meno significativa un'analisi attraverso il test di chi-quadro.

3.1.2 Analisi qualitativa

Oltre al riferirsi alle traduzioni attese trattate in precedenza (2.1.6), in questo sottoparagrafo mi concentrerò su ciò che è stato inserito sotto la colonna di 'Altro' nelle tabelle dell'analisi quantitativa (3.1.1).

⁴⁹ Riporto qua di seguito inoltre i volumi di statistica che mi sono stati d'aiuto per condurla: Agresti e Franklin (2016) e Boella (2011).

Tra le frasi tradotte dagli studenti nell'Esercizio 1, è stata riscontrata una forte predilezione per la realizzazione degli argomenti verbali («overspecify of arguments»: Jiang 2009), sia in posizione di agente che di paziente. In entrambe, tale esplicitazione è avvenuta per la maggioranza dei casi utilizzando i rispettivi referenti pronominali, mentre in misura minore attraverso referenti lessicali.

Analizzando innanzitutto la specifica realizzazione in posizione di paziente, sono stati riscontrati casi in cui, se la coreferenza era stata stabilita tramite degli elementi lessicali, le traduzioni emerse erano leggermente diverse da quelle richieste, come visibile dalle rese in (26) e in (27):

(26) 我刚才讲了一个笑话，

wǒ gāngcái jiǎng le yī ge xiàohua
1SG poco fa raccontare PFV uno CLF barzelletta

可是她听不懂我的意思。 (Gruppo B)

kě-shì tā tīng bù dǒng wǒ de yìsi
ma-essere 3SG.F sentire NEG capire 1SG SP significato

“Poco fa ho raccontato una barzelletta, ma lei non ha capito ciò che intendevo.”

(traduzione e sottolineatura mia)

(27) 有时我妈妈给我点心钱，

yǒushí wǒ māma gěi wǒ diǎnxin-qián
talvolta 1SG mamma dare 1SG merenda-soldi

但是我从来不肯花一元。 (Gruppo B)

dàn-shì wǒ cónglái-bù kěn huā yī yuán
ma-essere 1SG mai-NEG volere spendere uno yuan

“Talvolta mamma mi dava i soldi per la merenda, ma io non volevo mai spenderne uno.”

(traduzione e sottolineatura mia)

Recuperando poi le considerazioni tratte da Zhang (2002) sugli studenti anglofoni di CSL, la differenza nella (non-)produzione di anafora zero fra paziente animato e inanimato (Zhang 2002) sembra essere confermata anche riguardo agli studenti italo-foni di CSL. Si osservino a tal proposito le seguenti frasi:

(28) 我刚才讲了一个笑话,

wǒ gāngcái jiǎng le yī ge xiàohua
1SG poco fa raccontare PFV uno CLF barzelletta

她听不懂 Ø。 (Gruppo A, B, C)

kě-shì tā tīng bù dǒng
ma-essere 3SG.F sentire NEG capire

(29) 我养了一只猫, [...]

wǒ yǎng le yī zhī māo
1SG tenere PFV uno CLF gatto

我妹妹说: “算了,

wǒ mèimei shuō suàn le
1SG sorella.minore dire basta COS

别养它了。给别人它。” (Gruppo A, B, C)

bié yǎng tā le gěi biéren tā
NEG tenere 3SG.N COS dare qualcun.altro 3SG.N

Quando il paziente è inanimato — si osservi ‘la barzelletta’ in (28) —, gli studenti del campione hanno dimostrato una maggior produzione dell’anafora zero presente in posizione di paziente; se quest’ultimo è animato invece — come accade con ‘il gatto’ in (29) —, esso è stato esplicitato tramite l’inserimento di un pronome neutro, oppure di un referente lessicale (vedi 你的猫 *nǐ-de-māo*, “il tuo gatto”: Frase 1, Appendice 2). Tale affermazione è inoltre confermata dalla successiva frase (32), in cui il paziente animato 他 *tā*, “lui” è stato espresso in (b) da parte di tutti e tre i livelli di competenza linguistica (Gruppo A, B, C).

Un modo per aggirare la problematica della resa tramite l’anafora zero in posizione di paziente è stato, infine, riscontrato nella decisione di elevare l’argomento verbale a ruolo di tema, all’inizio della frase semplice e della catena tematica, come rispettivamente osservabile nelle seguenti frasi (30) e (31):

(30) «[...] 猫, 送给别人!» (Gruppo A)

māo sòng-gěi biéren
gatto TOP regalare-dare qualcun.altro

(31) 那个人啊,

nà ge rén a
quello CLF persona TOP

我听说过, 可是不认识。 (Gruppo A, C)

wǒ tīng shuō guo kě-shì bù rènshí
1SG sentire parlare ESP ma-essere NEG conoscere

Indagando in secondo luogo l'esplicitazione dell'anafora zero in posizione di agente, essa è avvenuta maggiormente tramite referenti pronominali, anche nel caso in cui gli agenti delle due frasi semplici coincidevano, come visibile in (a) e (b) della frase (7):

(32) (a) 我听说过那个人,

wǒ tīng shuō guo nà ge rén
1SG sentire parlare ESP quello CLF persona

(b) 但是我不认识他。 (Gruppo A, B, C)

dàn-shì wǒ bù rènshí tā
ma-essere 1SG NEG conoscere 3SG.M

Un'eccessiva specificazione di referenti pronominali in posizione di agente è stata riscontrata anche nella frase (33) in (b), nonostante lo stesso elemento fosse stato introdotto di recente in posizione di paziente in (a), come precisato dalle mie sottolineature:

(33) (a) 那天公园里我看他,

nà tiān gōngyuán lǐ wǒ kàn tā
quello giorno parco in 1SG vedere 3SG

(b) 他看着他六岁的女儿从滑梯上滑下来。 (Gruppo A, B, C)

tā kàn-zhe tā liù suì de nǚ'er cóng huátī shàng huá-xiàlai
3SG vedere-DUR 3SG sei anni SP figlia da scivolo sopra scendere giù

Una predominanza di coreferenza con l'agente tramite un elemento lessicale è stata infine osservata soprattutto nella Storia 2 (vedi Frase 2: Appendice 2); fornirò alla fine di questo sottoparagrafo delle specifiche sulla gestione del fenomeno della non specificazione nelle storie.

Al di là dell'impiego di coreferenza tramite pronomi ed elementi lessicali, sono due le strategie che sono state più frequentemente utilizzate nell'esercizio di traduzione: la realizzazione tramite la frase relativa e quella attraverso la costruzione con la particella 把 *bǎ*. Il primo degli strumenti linguistici citati è visibile nelle seguenti frasi (34), (35), (36), (37) e (38):

(34) 她有现在不在的三个哥哥。 (Gruppo A, B, C)

tā yǒu xiànzài bù zài de sān ge gēge
 3SG.M avere ora NEG stare SP tre CLF fratello

(35) (a) 那天公园里我看他，

nà tiān gōngyuán lǐ wǒ kàn tā
 quello giorno parco in 1SG vedere 3SG

(b) 他看着他从滑梯上滑下来的六岁女儿。 (Gruppo A, B, C)

tā kàn-zhe tā cóng huátī shàng huá-xiàlai de liù suì nǚer
 3SG vedere-DUR 3SG da scivolo sopra scendere-giù SP sei anni figlia

(36) 今年我们也盖了

jīnnián wǒmen yě gài le
 quest'anno 1PL anche costruire PFV

很好看的新教学楼。 (Gruppo A, B, C)

hěn hǎo kàn de xīn jiàoxuélóu
 molto buono vedere SP nuovo edificio

(37) 我刚才讲了

wǒ gāngcái jiǎng le
 1SG poco.fa raccontare PFV

一个她听不懂的笑话。 (Gruppo A, B, C)

yī ge tā tīng bù dǒng de xiàohua
 uno CLF 3SG.F sentire NEG capire SP barzelletta

(38) 我养了

wǒ yǎng le

1SG tenere PFV

一只不会抓老鼠的猫。 (Gruppo A, B, C)

yī zhī bù huì zhuā lǎoshǔ de māo

uno CLF NEG AUX catturare topo SP gatto

La creazione di frasi relative ha portato gli studenti del campione a generare frasi corrette grammaticalmente parlando, ma meno appropriate al contesto. In esse inoltre, l'ordine dell'informazione non si presenta in accordo con il principio del dinamismo comunicativo (Li 2005; Loar 2011) discusso in precedenza (1.1.3.1).

Riguardo alla realizzazione delle frasi attraverso l'impiego della costruzione con la particella 把 *bǎ*, cito invece i due esempi seguenti (39) e (40):

(39) «[...] 把它送给别人!» (Gruppo B, C)

bǎ tā sòng-gěi biérén

BA 3SG.N regalare-dare qualcun.altro

(40) 有时我妈妈给我点心钱,

yǒushí wǒ māma gěi wǒ diǎnxin-qian

talvolta 1SG mamma dare 1SG merenda-soldi

但我不肯把它花掉。 (Gruppo C)

dàn wǒ bù kěn bǎ tā huā-diào

ma 1SG NEG volere BA 3SG.N spendere-finire

Tuttavia, tale realizzazione differisce da quella tramite la frase relativa; mentre quest'ultima aveva permesso agli studenti di sviare la scelta tra lo stabilire una coreferenza tramite il pronome, l'elemento lessicale oppure l'anafora zero, la costruzione con la particella 把 *bǎ* ha richiesto ugualmente l'impiego di un esplicito coreferente (cf. costruzione con 把 *bǎ*, in cui l'elemento che segue la particella in questione è rappresentato proprio dal paziente: Abbiati 1998, 158). Come suggeriscono le frasi (39) e (40), tale costituente è stato poi all'unanimità individuato dagli studenti nel rispettivo pronome.

Per quanto concerne l'Esercizio 2, la rottura della continuità tematica è stata correttamente evidenziata — come riscontrabile dall'analisi quantitativa (3.1.1) — dalla maggioranza dei partecipanti al test. Come accennato però, è stata anche riscontrata una generale predilezione per la realizzazione tramite coreferente pronominale in posizione d'agente. Tale esplicitazione rimane predominante anche a livello avanzato e soprattutto nelle prime frasi della catena tematica, come visibile dalle mie sottolineature in (a) e (b) di (41) e (42):

(41) (a) 李明终于到家了, (b) 他推开门 [...] (Gruppo C)

Lǐmíng zhōngyú dào jiā le tā tuī-kāi mén
Li.Ming finalmente arrivare casa COS 3SG.M spingere-aprire porta

(42) (a) 一个小男孩看见一个老太太

yī ge xiǎo nánhái kàn-jiàn yī ge lǎo tàitai
uno CLF piccolo ragazzo vedere uno CLF anziana signora

提着两个包。(b) 他停下来, [...] (Gruppo C)

tí-zhe liǎng ge bāo tā tíng-xiàlái
trasportare-DUR due CLF borsa 3SG.M fermarsi-FIG

Nei livelli di competenza elementare e intermedio è stato invece interessante evidenziare, soprattutto nella Storia 1, una predilezione nell'inserimento di congiunzioni e connettori logici nel 'raccontarla', come osservabile dalle sottolineature nelle seguenti frasi (43) e (44):

(43) 李明终于到家了, 他先推开门,

Lǐmíng zhōngyú dào jiā le tā xiān tuī-kāi mén
Li.Ming finalmente arrivare casa COS 3SG.M prima spingere-aprire porta

然后打开灯, [...], 再脱下大衣,

ránhòu dǎ-kāi dēng zài tuō-xià dàyī
dopo colpire-aprire luce ancora togliere-sotto cappotto

最后躺在床上。[...] (Gruppo A)

zuì-hòu tǎng zài chuáng shàng
ultimo distendersi stare letto sopra

- (44) 李明终于到家了，马上推开门，
Lǐmíng zhōngyú dào jiā le mǎshàng tuī-kāi mén
 Li.Ming finalmente arrivare casa COS subito spingere-aprire porta
 然后打开灯，所以走进 [...],
ránhòu dǎ-kāi dēng suǒyǐ zǒu-jìn
 dopo colpire-aprire luce quindi camminare-entrare
 然后躺在床上。 [...] (Gruppo B)
ránhòu tǎng zài chuáng shàng
 dopo distendersi stare letto sopra

In conclusione, riporto due frasi d'esempio (45) e (46), riguardanti le modalità con cui gli studenti del campione hanno espresso il mancato riconoscimento della rottura della continuità del tema:

- (45) [...] 提起包，他就跟在老太太后面。 [...] (Gruppo A, C)
tí-qǐ bāo tā jiù gēn zài lǎo tài tai hòumian
 trasportare-alzare borsa 3SG.M allora seguire stare anziana signora dietro
- (46) [...] 一提起包，
yī tí-qǐ bāo
 non.(appena) trasportare-alzare borsa
 就跟在老太太后面。 (Gruppo B, C)
tā jiù gēn zài lǎo tài tai hòumian
 3SG.M (non).appena seguire stare anziana signora dietro

La prima delle due frasi d'esempio (45) è esemplificativa della messa in pratica di un *pattern* di catena tematica diverso da quelli da me indagati, ma ciononostante presente nella trattazione di Li (Pattern 2: 2005, 90). La frase (46) mostra invece una corretta applicazione della correlazione 一...,就... *yī ..., jiù ...*, “non appena...” malgrado con tale strumento linguistico non si riesca però a fare chiarezza sul cambiamento di referente.

3.2 Discussione dei risultati emersi dallo studio precedente

Mentre gli studi sugli apprendenti anglofoni (inglese L1) di CSL hanno all'unanimità — seppure in misura diversa — concordato sul ruolo preponderante del transfer negativo nella produzione scritta di catene tematiche in cinese (Jin 1994; Jin 2008; Xie 1992; Li 1996; Li 2005; Zhang 2002), una conclusione altrettanto generale non è possibile trarla per la lingua italiana dalle tendenze riscontrate nelle risposte al test.

Innanzitutto è stato possibile confermare l'**Ipotesi 1**, la quale si presentava a sua volta in accordo con il carattere non *pro* del paziente nella lingua italiana (Huang 1984; Morbiato 2015). Nello specifico, la coreferenza del paziente è avvenuta tramite un pronome o un elemento lessicale prevalentemente in quelle successive occorrenze in cui il paziente era rappresentato da un essere animato (parametro di «animacy»: Zhang 2002), come constatato dal confronto nella corretta produzione del **Pattern 2** tra la Frase 2 (media:⁵⁰ 15%) e la Frase 4 (media: 90%). Un esempio di transfer linguistico inibitivo dall'italiano L1 dei partecipanti al test è da rivedere nel gran numero di realizzazioni tramite la frase relativa; essa esiste anche in lingua cinese ma, applicata nelle frasi dell'esercizio di traduzione del mio test, non risulta essere appropriata, in quanto non rispecchia l'ordine dell'informazione tipico della frase cinese (cf. «Principle of Communicative Dynamism» e «Principle of Topic-End focus»: Li 2005, 16; Loar 2011, 7-12; Shyu 2014).

La trattazione che concerne l'**Ipotesi 2** è più articolata e pertanto, prima di affrontarla, ho deciso di menzionare le conclusioni sull'**Ipotesi 3**. Anche quest'ultima è stata confermata; nonostante il campione del livello avanzato (Gruppo C) sia stato quello costituito da più partecipanti, una migliore gestione delle catene tematiche e della (non-)produzione dell'anafora zero è stata evidenziata anche nella Frase 1, ovvero quella che ha vantato un numero minore di risposte corrette e che è stata indagata come esempio della recente 'europeizzazione' che la lingua cinese si sta trovando a fronteggiare (2.1.5; 3.2.1; Colangelo 2014; Morbiato 2015).

L'**Ipotesi 2** infine è invece quella che è stata parzialmente invalidata, in particolare nell'Esercizio 2 (Storia 1 e Storia 2). Gli studenti hanno infatti in linea di massima reperito la rottura della continuità tematica e, di conseguenza, inserito correttamente il referente (pronominale o lessicale). D'altro canto, ciò si presenta in linea con la strategia linguistica di espressione del coreferente usata anche nella versione italiana della frase d'esempio (24) ma

⁵⁰ D'ora in poi, il termine 'media' verrà indicato per riferirsi alla media tra le risposte date dai tre gruppi (Gruppo A, B, C) aderenti alla strategia indagata.

che, erroneamente, avevo ipotizzato che non venisse reperita, sulla scia di un generico transfer linguistico negativo dalla L1 degli studenti.

All'interno delle stesse storie, probabilmente poiché in linea con un'analisi a livello di discorso, è stato tuttavia riscontrato un impiego considerevole di connettori logici ai livelli più bassi di competenza (Gruppo A, B) e una frequente esplicitazione dell'agente, da parte di tutti e tre i gruppi di studenti (Gruppo A, B, C). Sebbene quest'ultima strategia linguistica non sia in linea con le caratteristiche tipologiche dell'italiano — fatto che mi ha pertanto portato ad evitare di trarre la conclusione del completo transfer linguistico negativo —, non compete però a questa trattazione individuare una causa del ricorso allo strumento presentato sopra, da parte degli studenti italiani di CSL.

La constatazione invece dell'uso minimo dell'anafora zero nelle catene tematiche è ciò che interessa alla mia ricerca. Innanzitutto — diversamente da quanto Jing-Schmidt (2011) aveva evidenziato — non è stato riscontrato un ruolo decisivo nell'esperienza condotta in Cina dai partecipanti al test. Prendendo ad esempio il Gruppo C, la maggior parte di essi l'aveva condotta (solo il 9.66% non aveva ancora visitato il Regno di Mezzo); ciononostante, una delle risposte corrette alla Frase 1 — che, come ribadito in precedenza, è stata una di quelle di comprensione meno immediata — è stata individuata da parte di uno studente/una studentessa che non aveva ancora svolto un'esperienza all'estero. Poiché, in secondo luogo, l'anafora zero è stata sostituita con l'esplicitazione di referenti in posizione di agente o di paziente (Esercizio 1), oppure con connettori logici per creare un discorso compiuto, ciò conferma una non consapevolezza del ruolo dell'anafora zero come garante di coesione e coerenza in un discorso (Givón 1983; Li 2005) nella lingua parlata, ma soprattutto a livello scritto in cinese (Zou 2013).

Seguendo sempre il modello dell'approccio tipologico che ho abbracciato nella mia trattazione, un'analisi contrastiva tra cinese e italiano si fa dunque necessaria sin dal livello elementare. A tale scopo sarà fondamentale introdurre la non specificazione nelle grammatiche italiane, argomento che non gode ancora di sufficiente trattamento (Morbiato et al. 2020). Data l'importanza che l'insegnamento della lingua inglese sta ricevendo in Italia, sin dai livelli iniziali dell'istruzione obbligatoria, ritengo che anche un'analisi contrastiva tra le tre lingue — italiano, inglese e cinese — possa solo che essere efficace. Così facendo, sarà possibile conoscere e individuare non solo quegli strumenti linguistici di coerenza e coesione caratteristici di tutte e tre lingue (Li 2005; Lu, Ke 2018; Thompson 2014), ma anche imparare del lessico specifico, ovvero quello riguardante la grammatica (Cardinaletti 2007; Liu 2016) e la pragmatica delle lingue (Yang 2018). Sarà solo attraverso il lessico in questione che sarà possibile, in ultima analisi, l'elaborazione di una profonda riflessione metalinguistica

(Cardinaletti 2007) da parte degli studenti italofofoni di CSL. Nell'ambito di ricerca dell'acquisizione linguistica, le propensioni evidenziate tra gli studenti italofofoni di CSL sono degli indici importanti per muovere l'interesse verso un approfondimento delle ricerche nell'ambito del trilinguismo (Balboni 2015; Odlin 2012) e, inoltre, verso la creazione di una giunzione tra teoria linguistica e didattica della lingua cinese che possa trovare applicazione anche in Italia (Jing-Schmidt, Peng 2018).

3.2.1 Limiti e difficoltà della metodologia utilizzata

Alla luce dei risultati e della loro analisi discussa nei precedenti paragrafi e sottoparagrafi, è ora necessario esaminare in maniera più approfondita i limiti e le difficoltà della metodologia utilizzata per la mia indagine — alcuni dei quali sono stati accennati in precedenza (2.1.5) —, al fine di costruire le fondamenta su cui si potranno basare delle future ricerche nello stesso ambito (3.2.2).

In primo luogo, occorre guardare all'affidabilità delle conclusioni tratte come proporzionale alla complessità del fenomeno linguistico di cui ho deciso di indagare la gestione (2.1.5). Essendo la non specificazione uno strumento linguistico tipico delle lingue naturali (Givón 2017) e, di conseguenza, impossibile da insegnare e da acquisire, è inevitabile guardare all'esplicitazione di argomenti verbali (**Ipotesi 1**) come una tendenza degli studenti che vedono — nello stabilire una coreferenza tramite elementi pronominali o lessicali — una 'sicurezza' e un 'accontentarsi' che il messaggio sia passato, nonostante possano esserci altri modi per esprimerlo e nonostante lo stesso non sia propriamente adatto al contesto. In merito alla (presunta) chiarezza offerta dall'uso di tali coreferenti espliciti è, inoltre, importante ricordare l'influenza che l'Occidente sta avendo sull'Oriente, trasformando il cinese secondo una grammatica sempre più europeizzata (cf. 欧化语法 *ōuhuà yǔfá*: Colangelo 2014, 156); ciò porta anche a rievocare l'impossibilità di sancire una traduzione oppure un (non-)completamento giusti o sbagliati e, dunque, anche la complicazione da parte degli studenti italiani nel capire quali catene tematiche fossero più adatte da creare per il dato contesto.

In secondo luogo, ho in precedenza affermato (3.2) che l'**Ipotesi 2** è stata confutata in una certa misura. In merito alla stessa, è infatti necessario ricordare essere stata in particolar modo indagata con l'Esercizio 2, dunque quello ha voluto valutare la produzione di catene tematiche contenenti il fenomeno dell'anafora zero nella loro circostanza d'utilizzo più comune, ovvero quella dell'analisi del discorso. L'impostazione di quest'ultimo varia da studente a

studente (Gao 2020; Zhang 2002) e ciò avviene, nello specifico, in base alle modalità secondo cui ognuno di essi gestisce le implicature conversazionali (Grice 1989). Nel destreggiarsi poi tra ciò che è espresso chiaramente e ciò che è suggerito, lo studente si è confrontato con l'interruzione della narrazione data dal segno di interpunzione del punto, presente in entrambe le storie in corrispondenza delle rispettive rotture della continuità tematica (vedi Storia 1 e Storia 2); la combinazione pertanto del punto e del fattore di rottura della continuità ha reso il recupero dei referenti espliciti evidente in modo eccessivo, portando così a riconsiderare la validità dell'esercizio per analizzare la produzione della non specificazione.

La disomogeneità del campione è infine un ultimo limite evidente della metodologia, soprattutto per quanto concerne la verifica dell'**Ipotesi 3**. Nel valutare l'attendibilità o meno di quest'ultima, è ragionevole considerare l'obiezione che il livello avanzato sia stato quel gruppo composto da più studenti e, proprio perché ha riunito in sé un numero maggiore di risposte, sia anche stato quello che ha mostrato una migliore gestione della non specificazione.

3.2.2 Future ricerche per un approfondimento sull'indagine

Dalle tendenze emerse tra le catene tematiche prodotte nei due esercizi, è stata evidenziata una frequente specificazione degli argomenti verbali sia in posizione di agente, che in posizione di paziente (3.1.2). Delle future ricerche sono pertanto necessarie innanzitutto per provare a indagare le cause di queste strategie di produzione. Mentre una causa della resa del paziente tramite il referente pronominale o lessicale si può rivedere in un transfer linguistico di tipo inibitivo dalla L1 degli studenti italofofoni, una stessa conclusione non è possibile trarla riguardo al coreferente in posizione d'agente; sarebbe dunque interessante approfondire le ricerche in questo senso d'indagine.

Al medesimo scopo, ritengo che sarebbe in primo luogo significativo modificare l'impostazione della ricerca, portandola dal tipo *cross-sectional* (Riazi 2016, 75) a quello *longitudinal* (Riazi 2016, 177). Analizzando le risposte date dagli studenti in un arco di tempo più ampio e, dunque, non in un unico momento come accade nella tipologia di ricerca *cross-sectional*, sarà possibile verificare la tendenza rappresentata dall'**Ipotesi 3**. In altre parole, si valuterà se la produzione della non specificazione nelle catene tematiche del cinese, da parte di studenti italofofoni di CSL, sia nel concreto gestibile al raggiungimento di un livello avanzato della conoscenza della lingua.

A mio avviso, sarebbe poi significativa anche una ricerca che provasse ad analizzare il medesimo fenomeno linguistico cambiando, però, le modalità di verifica. Diversamente dagli esercizi da me presentati, in una futura ricerca proporrei infatti di validare le ipotesi attraverso

un esercizio di ‘scelta della frase più appropriata’ («acceptability judgement task»: Li 1996; Zhang 2002), proprio nel modo in cui lo concepì la studiosa Li nella sua tesi del 1996. Ogni quesito di tale tipologia d’esercizio si componeva a sua volta di quattro tipi di frase: quella appropriata al contesto; quella grammaticale; quella contenente un errore minimo e, infine, quella completamente agrammaticale (Li 1996, 128). Inserendo, ad esempio, un’eccessiva esplicitazione di referenti pronominali come ‘errore’ nel terzo tipo di frase suddetto; presentando invece — tra quelle appropriate al contesto — una catena tematica contenente il fenomeno dell’anafora zero, reputo che le propensioni degli studenti italiani nel far fronte a queste diverse tipologie di frasi sarebbero interessanti da analizzare.

In ultima analisi, è a mio avviso fondamentale una futura ricerca più diretta sulla verifica della conoscenza degli studenti italofofoni di CSL sul suo caratteristico aspetto linguistico di complessità nascosta (Bisang 2009); sempre con un fine di utilità pedagogica, credo che il rendere gli studenti consapevoli della parte che gioca l’implicito in una frase in cinese — e, di conseguenza, farli avvicinare all’esistenza di fenomeni linguistici come quelli della non specificazione, dell’anafora zero e dell’ellissi argomentale — possa solo contribuire al rafforzare la loro competenza linguistica del cinese, all’orale e allo scritto.

3.2.3 Insegnare la pragmatica

Numerosi studiosi evidenziarono la difficoltà nell’insegnamento della pragmatica, disciplina della linguistica che è, di conseguenza, spesso lasciata in secondo piano tra tutte quelle da introdurre agli studenti nell’acquisizione di una lingua straniera (Ellis 1994), come avviene anche nel caso del CSL (Lu, Ke 2018). In materia di errori prodotti in riferimento a tale disciplina, Thomas (1983) scisse quelli di tipo socio-pragmatico da quelli di pragma-linguistica (91). Mentre i primi errori afferiscono alla mancata produzione di una frase, o meglio di un atto illocutorio («illocutionary act»: Thomas 1983, 98), che sia appropriato al contesto, gli errori di pragma-linguistica sono quelli che più interessano alla mia ricerca. Essi indicano un giusto impiego di un atto ma attraverso una forma linguistica non appropriata (Thomas 1983, 98) e sono, infatti, proprio di questo genere gli errori che si sono potuti osservare nella produzione di catene tematiche contenenti in fenomeno della non specificazione al loro interno.

Gli studi sulla struttura tema-commento e le strategie linguistiche che la interessano si sono per la maggior parte conclusi — come si è potuto osservare (1.1.3.2; 1.3.3) — con la necessaria presentazione di questa peculiare struttura del cinese, fin dai livelli iniziali dello studio del CSL, al fine di favorire l’acquisizione delle caratteristiche principali (Jin 1994; Jin

2008; Li 1996, 2005; Morbiato 2020; Xie 1992; Zhang 2002). Tra quest'ultime, rientra anche la consapevolezza del ruolo della pragmatica nell'ordine dei costituenti al suo interno (Li 2005; Zhang 2002). Avendo poi il cinese tra le sue definizioni di tipologia quella di lingua orientata al discorso (Tsao 1977), ritengo che la promozione dell'insegnamento della sua pragmatica possa giovare a una corretta gestione della non specificazione all'orale, per poi essere più spontaneamente prodotta allo scritto da parte degli studenti italiani di CSL.

Il motivo per cui parlo di una prima acquisizione della pragmatica del CSL all'orale — e successivamente allo scritto — è data principalmente da due fattori. In primo luogo, occorre specificare che il campo di ricerca dell'acquisizione della pragmatica nello studio di una seconda lingua si è principalmente concentrato sullo studio della produzione di frasi di scuse, di rifiuto o di cortesia («apologies», «refusals» e «politeness»: Ellis 1994; Thomas 1983; Wen 2014), ovvero fatti linguistici⁵¹ più comunemente impiegati all'orale.

La seconda motivazione invece deriva dalla constatazione di Zou (2013) riguardo alla L1 degli studenti anglofoni di CSL; poiché l'inglese tende a sottolineare il rigore e l'integrità di una frase allo scritto (259), gli stessi apprendenti mostreranno prima all'orale un impiego dell'anafora zero nella produzione di CSL, sebbene all'inizio non in misura eccessiva. Di fatto, nonostante il fenomeno dell'anafora zero sia produttivo in inglese (cf. «ellipsis proper»: Thompson 2014), anche all'orale la maggior parte delle frasi della lingua in questione necessita di chiarire il soggetto e il predicato (Zou 2013, 259). Dato che riguardo all'argomento verbale del soggetto/agente si è potuta osservare una simile tendenza anche nella produzione delle catene tematiche del cinese da parte di italofoni; e dato che nella mia trattazione ho mostrato come l'ordine dei costituenti in cinese sia gestito non solo da elementi espliciti, bensì anche da una complessità implicita (Bisang 2009), sostengo che l'analisi degli errori e le proposte per una didattica volta allo sviluppo della pragmatica possano essere applicate anche alla presentazione della struttura tema-commento e della non specificazione presente in essa.

La studiosa Wen (2014) propose dei generi particolari di esercizi, al fine di valutare e in secondo luogo sviluppare la consapevolezza della pragmatica da parte di studenti anglofoni di CSL di livello elementare (24 studenti anglofoni di CSL) e avanzato (altrettanti 24). Nello specifico, i contesti furono rappresentati da quelli delle richieste, o dei modi per ringraziare, e

⁵¹ L'uso della dicitura in questione deriva dallo studio del linguista Saussure, pioniere della linguistica moderna (Berruto, Cerruti 2011) e anche della sociolinguistica, come afferma in uno scritto lo studioso Wald (2012). Quest'ultimo riconosce al linguista sopramenzionato — universalmente noto per la sua opera postuma, alla quale rimando per approfondimenti (Saussure 1974) — un importante ruolo, ovvero quello di aver introdotto la consapevolezza che un fatto linguistico debba essere osservato come il risultato di leggi psicologiche e fisiologiche (biologiche), al fine di essere esplicative dell'azione dell'individuo che esprime il suddetto fatto (Wald 2012, 104).

le modalità di verifica si costituirono di esercizi di completamento del discorso («discourse completion task/test, DCT»: Wen 2014; Yang 2018); riporto qua di seguito un esempio di esercizio proposto da Wen (2014) al suo campione di studenti (Wen 2014, 54):

Situational description:

(Between 张明 and his roommate, 李小京) 李小京 is going to the school library to return a book. 张明 also has a book that needs to be returned. 张明 wants to ask 李小京 to return the book for him, too).

Dialog:

张明 : _____

李小京: 好, 没问题。

Sebbene nel suddetto esempio si indaghi una struttura linguistica non inerente alla mia ricerca, la sua composizione richiama alla mente la Frase 7 del test della mia ricerca (Appendice 1). A questo proposito, per essa avevo atteso una miglior gestione nella resa (2.1.5), proprio perché preceduta da una descrizione della situazione nella quale calare la traduzione di una determinata frase («stimuli»: Li 2005; «situational description»: Zhang 2002). Tale attesa è stata confermata; infatti per la Frase 7 è stata registrata complessivamente una corretta produzione del **Pattern 1** (media: 51.66%) maggiore rispetto alla stessa struttura, ad esempio, della Frase 3a (media 6.66%).

Ribadisco dunque che, introducendo l'argomento dell'omissione nelle grammatiche italiane (Morbiato et al. 2020) e incrementando pertanto l'impiego di esercizi linguistici come i sopracitati, si spera di poter costruire un'interlingua (Balboni 2015) negli studenti di CSL che consideri gli aspetti della pragmatica (Ellis 1994) e, in particolare, della non specificazione (Alcón-Soler 2012). Sarà infine possibile far 'avvicinare' così il livello di una corretta produzione dell'anafora zero nelle catene tematiche del cinese, affinché essa non sia raggiungibile solo a un livello avanzato di CSL.

Conclusioni

Nella lingua cinese «sometimes less is more» (Bisang 2009) è la frase che meglio sintetizza ciò che la mia ricerca ha voluto mostrare.

Gli studi sulla diversità tipologica tra italiano, inglese e cinese (Li, Thompson 1979; Hale 1982; Tsao 1977) hanno introdotto il ruolo della non specificazione (Morbiato 2015) in una frase cinese, al fine di rendere un discorso coeso e coerente (Li 2005). Tale fenomeno linguistico è basilare per la corretta composizione di una catena tematica in cinese (Chu 1998), contesto nel quale il suddetto strumento è stato indagato.

La panoramica sugli studi riguardanti l'acquisizione di catene tematiche — concepite nel modo sopra descritto — da parte degli studenti anglofoni di CSL (Jin 1994; Jin 2008; Li 1996, 2005; Zhang 2002) mi ha portato a immaginare un ruolo decisivo del transfer inibitivo (Ormrod 2014) anche da parte degli studenti italo-foni di CSL. Dopo aver concretizzato ciò in alcune ipotesi di ricerca (**Ipotesi 1; Ipotesi 2; Ipotesi 3**); e dopo aver composto e sottoposto il test (capitolo 2), ho condotto un'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti, evidenziando così i seguenti punti:

- Gli studenti italo-foni tendono a una minima produzione di catene tematiche contenenti l'anafora zero. Di conseguenza, ciò si traduce in un alto grado di specificazione degli argomenti verbali, soprattutto quando l'elemento con cui stabilire una coreferenza si trova in posizione di paziente (transfer inibitivo dalla L1) ed è rappresentato da un referente animato;
- Una maggior produzione di catene tematiche contenenti l'anafora zero è osservabile in un livello avanzato della conoscenza del CSL;
- Le strategie linguistiche con cui gli studenti italo-foni hanno aggirato il fenomeno della non specificazione sembrano rivelare una mancata conoscenza dell'ordine dell'informazione prediletto dalla lingua cinese (cf. «Principle of Communicative Dynamism» e «Principle of Topic-End focus»: Li 2005, 16; Loar 2011, 7-12; Shyu 2014), elemento che si fa evidente anche da parte degli studenti di livello avanzato.

Con la speranza che tali risultati abbiano sottolineato quanto sia necessaria una giunzione tra teoria linguistica e didattica del CSL, in conclusione dell'elaborato ho proposto l'insegnamento della pragmatica — attraverso il particolare genere d'esercizio di

completamento del discorso («discourse completion task/test, DCT»: Wen 2014; Yang 2018)
— come una strategia didattica che induca gli studenti italofofoni a una corretta (non-)produzione dell'anafora zero all'interno delle catene tematiche del cinese.

Appendice 1

Test della mia ricerca

Il seguente test è una componente essenziale della mia tesi di Laurea magistrale in 'Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa Mediterranea' (LICAAM), elaborato nel quale indago l'acquisizione del cinese da parte degli studenti dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Vi ruberò al massimo 20 minuti del vostro tempo e potrete compilare il tutto direttamente dal vostro cellulare, senza la necessità di consultare dizionari cartacei o digitali.

Nella speranza che vediate il test come un'occasione di ripasso, o di preparazione per la sessione autunnale, vi ringrazio infinitamente per la collaborazione!

Un caro saluto,
Azzurra Becagli

P.S. Tranquilli i prof non vedranno in alcun modo le vostre risposte!

- Da quanto tempo studi cinese?
 - un anno, ovvero ho completato due semestri di studio della lingua (indipendentemente dal superamento o meno di esami);
 - due anni, ovvero ho completato quattro semestri di studio della lingua (indipendentemente dal superamento o meno di esami);
 - tre anni, ovvero ho completato sei semestri di studio della lingua (indipendentemente dal superamento o meno di esami);
 - cinque anni o più.

- Hai fatto un'esperienza di studi in Cina? è possibile barrare più opzioni:
 - no, non ancora;
 - sì, una summer school (o esperienza di max. 3 mesi);
 - sì, un semestre;
 - sì, due semestri (o più).

 - (Se sei studente di magistrale) presso quale ateneo hai conseguito la Laurea triennale?
-

- Esercizio 1: Traduzione.

Traduci in cinese le seguenti frasi, aiutandoti col lessico presentato. Attenzione: la domanda n. 7 è preceduta da una descrizione della situazione antecedente che NON va tradotta.

1. Lei aveva tre fratelli, i quali non sono più in vita.

Lessico:

Tre fratelli: *sān-gè-gēge*, 三个哥哥;

Non essere più in vita: *bù zài*, 不在.

2. Ho sentito parlare di quella persona, ma non la conosco.

Lessico:

Conoscere: *rènshi*, 认识;

Sentire parlare: *tīngshuō*, 听说.

3. Quel giorno lo vidi al parco: stava guardando la sua bambina di sei anni, la quale scendeva giù da uno scivolo.

Lessico:

Quel giorno: *nà-tian*, 那天;

Vedere: *kànjian*, 看见;

Stare guardando: *kànzhe*, 看着;

Scendere giù: *huáxiàlái*, 滑下来;

Da uno scivolo: *cóng huátī shàng*, 从滑梯上.

4. Poco fa ho raccontato una barzelletta e lei non l'ha capita.

Lessico:

Poco fa: *gāngcái*, 刚才;

Raccontare: *jiǎng*, 讲;

Barzelletta: *yī-gè-xiàohua*, 一个笑话;

Capire: *tīngdǒng*, 听懂.

5. Tenevo un gatto, ma non sapeva catturare i topi. Mia sorella minore disse: «Basta, non tenerlo più. Dallo a qualcun altro».

Lessico:

Tenere: *yǎng*, 养;

Un gatto: *yī-zhī-māo*, 一只猫;

Catturare: *zhuā*, 抓;

Topo: *lǎoshǔ*, 老鼠;

Basta: *suànle*, 算了.

6. Mamma talvolta mi dava i soldi per la merenda, ma io non volevo spenderli.

Lessico:

Talvolta: *yǒushí*, 有时;

Soldi per la merenda: *diǎnxīn-qíán*, 点心钱;

Non volere: *bù kěn*, 不肯.

7. Situazione: La sorella di Lisa è diventata Preside di una scuola due anni fa. Ieri ha incontrato Lisa e con fierezza le ha detto quanto segue.

Frase da tradurre: Quest'anno abbiamo anche costruito un nuovo edificio, è molto bello.

Lessico:

Quest'anno: *jīnnián*, 今年;

Avere costruito: *gǎile*, 盖了;

Edificio (per le lezioni): *jiāoxué-lóu*, 教学楼.

8. Spesso vado là a comprare le aragoste, talvolta le hanno, talvolta no.

Lessico:

Là: *dào nàr*, 到那儿;

Aragosta: *lóngxiā*, 龙虾;

Talvolta: *yǒushí*, 有时.

● Esercizio 2: Completamento.

Completa gli spazi bianchi SE e NEL MODO IN CUI ritieni più opportuno e poi riscrivi il racconto nello spazio sottostante. Aiutati con la traduzione e il lessico presentati.

1. 李明 ____ 终于到家了, ____ 推开门, ____ 打开灯, ____ 走进 ____ 自己的房间, ____ 脱下大衣, ____ 躺在床上。这时候, ____ 觉得真是 ____ 舒服极了。

Traduzione: Li Ming è finalmente arrivato a casa, ha aperto la porta e acceso la luce. È entrato nella sua stanza, si è tolto il cappotto e si è disteso sul letto. Ora si sente proprio a suo agio.

Lessico:

李明: *Lǐmíng*, Li Ming

(nome proprio);

终于: *zhōngyú*, finalmente;

推开: *tuīkāi*, aprire;

灯: *dēng*, luce;

脱下: *tuōxià*, togliersi;

大衣: *dàyī*, cappotto;

躺: *tǎng*, distendersi;

觉得: *juéde*, ritenere;

极了: *jíle*, estremamente.

2. 一个小男孩 ____ 看见一个老太太提 ____ 着两个包。 ____ 停下来, ____ 问她需不需要帮忙。老太太说: «你真 ____ 好, 谢谢你», 就给了他一个包。 ____ 提起包, ____ 就跟在老太太后面。我觉得 ____ 真是一个好孩子。

Traduzione: Un ragazzo vide una signora trasportare due borse. Si fermò e le chiese se avesse bisogno d'aiuto. La signora rispose: «Che gentile! Ti ringrazio». Così gliene diede una e lui la trasportò seguendo la signora. Io credo proprio che sia stato un bravo ragazzo.

Lessico:

小男孩: <i>xiǎo nánhái</i> , ragazzo;	停: <i>tíng</i> , fermarsi;
看见: <i>kànjiàn</i> , vedere;	需要: <i>xūyào</i> , avere bisogno;
老太太: <i>lǎotàitai</i> , signora;	跟: <i>gēn</i> , seguire;
提: <i>tí</i> , trasportare;	觉得: <i>juéde</i> , ritenere.

La tua risposta è stata registrata. 谢谢!

Appendice 2

Risposte significative al test

1. 我养了一只猫, 但是它不会抓老鼠。我的妹妹说: «算了, 你不在样了它。给别人你的猫!» (Gruppo B)
2. 一个小男孩看见一个老太太提着两个包。他停下来, 问她需不需要帮忙。老太太说: «你真好, 谢谢你», 就给了他一个包。小男孩提起包, 就跟在老太太后面。我觉得 他真是一个好孩子。 (Gruppo C)
3. 妈妈有时给我点心钱, 但是我不肯用了。 (Gruppo A)
4. 妈妈有时给我点心钱了, 但是我不肯花的。 (Gruppo A, C)
5. 今年我们也盖了一个新教学楼, 它是很好看的。 (Gruppo A, B)
6. 我常常到那儿买龙虾, (商店里) 有时有龙虾, 有时没有。 (Gruppo A)

7. 一个小男孩看见一个老太太提着两个包。他停下来，问她需不需要帮忙。老太太说: «你真好，谢谢你», 就给了他一个包。他一边提起包，一边就跟在老太太后面。我觉得他真是一个好孩子。(Gruppo A)
8. 我常常去到哪儿买龙虾，有事买到，有事买不到。(Gruppo B, C)
9. 她有了三个哥哥，哥哥们不在了。(Gruppo C)
10. 她的三个哥哥都不在了。(Gruppo C)
11. 关于那个人我听说了，但是不认识。(Gruppo C)
12. 那天我看见他，他在看着他六岁的女儿，这个女儿从滑梯上滑下来了。(Gruppo C)
13. 有时妈妈给我点心钱，但我不肯花这笔钱。(Gruppo C)
14. 今年我们还盖了一个新教学楼，这个教学很漂亮。(Gruppo C)
15. 李明终于到家了。他首先推开门，打开灯而走进自己的房间。后来他脱下大衣，躺在床上。这时候，他感到很舒服。(Gruppo C)
16. 一个小男孩看见了一位老太太提着两个袋子。他停了而问她需要什么帮忙了老太太回答了: 太热情了，谢谢你。所以她把一个袋子交给他，跟着老太太提一个袋子。我觉得他真是很好的小伙子。(Gruppo C)

Bibliografia

Abbiati, Magda (1998). *Grammatica di cinese moderno*. Venezia: Cafoscarina.

Agresti, Alan; Franklin, Christine (2016). *Statistica. L'arte e la scienza d'imparare dai dati*. Milano, Torino: Pearson Italia.

Alcón-Soler, Eva (2012). «Discourse and Pragmatics in SLA». Robinson, Peter (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 178-186. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203135945> (2020-09-01).

Arcodia, Giorgio Francesco (2010). «La lingua italiana vista da un cinese». Rastelli, Stefano (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*. Perugia: Guerra, 65-87.

Arcodia, Giorgio Francesco; Basciano, Bianca (2016). *Linguistica cinese*. Bologna: Patron Editore.

Badan, Linda; Del Gobbo, Francesca (2010). «On the Syntax of Topic and Focus in Chinese». Benincà, Paola; Munaro, Nicola (eds.), *Mapping the Left Periphery. The cartography of Syntactic Structures (volume V)*. Oxford: Oxford University Press, 63-90.

Balboni, Paolo E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Benincà, Paola; Poletto, Cecilia (2004). «Topic, Focus and V2: Defining the CP Sublayers». Rizzi, Luigi (ed.), *The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures (volume II)*. New York: Oxford University Press, 52–75.

Berruto, Gaetano; Cerruti, Massimo (2011). *La Linguistica. Un corso introduttivo*. Torino: UTET Università.

Bisang, Walter (2009). «On the evolution of complexity: sometimes less is more in East and mainland Southeast Asia». Sampson, Geoffrey et al. (eds.), *Language Complexity as an Evolving Variable*. New York: Oxford University Press, 34-49.

Boella, Marco (2011). *Probabilità e Statistica per ingegneria e scienze*. Milano, Torino: Pearson Italia.

Cardinaletti, Anna (2007). «L'approccio comparativo in linguistica e in didattica». *QPL. Quaderni Patavini di Linguistica*, 23, 3-18.

Chafe, Wallace L. (1976). «Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Points of View». Li, Charles N. (ed.), *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 25-55.

Chao, Yuen Ren (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley (CA): University of California Press.

Chen, Ping (1984). *A Discourse Analysis of Third Person Zero Anaphora in Chinese*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.

Chen, Ping (1986). *Referent introducing and tracking in Chinese narratives* [PhD dissertation]. Los Angeles: University of California.

Chomsky, Noam (1980). «On binding». *Linguistic Inquiry*, 11(1), 1-46.

Chomsky, Noam (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Netherlands; Cinnaminson, USA: Foris.

Chomsky, Noam (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chu, Chauncey C. (1998). *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang.

Colangelo, Lara (2014). «L'ouhua yufa: definizione del fenomeno e studi precedentemente condotti in materia». Bulfoni, Clara; Pozzi, Silvia (a cura di), *Atti del XIII Convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi*. Milano: Franco Angeli, 156-166.

Dizionario Garzanti Linguistica (2020). s.v. «Deittico» [online]. *Dizionario Garzanti Linguistica*. URL <https://www.garzantilinguistica.it/> (2020-08-27).

Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. New York: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Enfield, Nick J. (2005). «Areal linguistics and Mainland Southeast Asia». *Annual Review of Anthropology*, 34, 181-206.

Fingerman, Karen L. et al. (2010). *Handbook of Life-Span Development*. New York: Springer Publishing Company.

Foley, William A.; Van Valin, Robert D. (1984). *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuller Judith W.; Gundel Jeanette K. (1987). «Topic-Prominence in Interlanguage». *Language Learning*, 37, 1-18.

Gao, Shiyu 高世玉 (2020). «Zhonggaoji yingmei liuxuesheng xushi yupian lingxinghuizhi pianwu fenxi» 中高级英美留学生叙事语篇零形回指偏误分析 (Analisi degli errori commessi da studenti americani e inglesi di livello intermedio e avanzato nell'impiego dell'anafora zero nel discorso narrativo). *Mudanjiang jiaoyu xueyuan xuebao* 牡丹江教育学院学报, 208(1), 19-22.

Givón, Talmy (1983). *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-language Study*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Givón, Talmy (2017). *The story of zero*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Grandi, Nicola (2003). *Fondamenti di tipologia linguistica*. Roma: Carocci editore.

Granger, Sylvane (2012). «How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora». Gass, Susan M.; Mackey, Alison (eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*, 7-29.

Greenberg, Joseph H. (1966). «Some Universals of Grammar with particular reference to the Order of Meaningful elements». Greenberg, J. H. (ed.), *Universals of language (Second Edition)*. Cambridge, MA: MIT Press, 73-113.

Grice, Paul (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.

Hale, Ken (1982). «Preliminary remarks on configurationality». *Proceedings of the North Eastern Linguistic Society*, 86–96.

Halliday, Michael A. K. (2004). Rev. ed. by Matthiessen, Christian M. I. M. *An introduction to functional grammar (Third edition)*. London: Arnold.

Her, One-Soon (1991). «Topic as a grammatical function in Chinese». *Lingua*, 84, 1-23.

Huang, C.-T. James (1984). «On the distribution and reference of empty pronouns». *Linguistic Inquiry*, 15(4), 531-574.

Huang, C.-T. James (1987). «Remarks on Empty Categories in Chinese». *Linguistic Inquiry*, 18(2), 321-337.

Huang, C.-T. James; Barry, C.-Y. Yang (2013). «Topic Drop and MCP». *The 87th Annual Meeting of the Linguistic Society of America*. Boston, MA, 3-6.

Huang, Shuanfan (2013). *Chinese grammar at work*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Huang, Yan (2000). *Anaphora. A Cross-linguistic study*. New York: Oxford University Press.

Jiang, Ping 蒋平 (2011). «Zhixiang binyu de lingxinghuizhi» 指向宾语的零形回指 (Verso l'anafora zero in posizione di oggetto diretto). *Nanchang daxue xuebao* 南昌大学学报, 42(5), 122-126.

Jiang, Wenying (2009). *Acquisition of word order in Chinese as a foreign language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Jin, Hong Gang (1994). «Topic-Prominence and Subject-Prominence in L2 Acquisition: Evidence from English-to-Chinese Typological Transfer». *Language Learning*, 44(1), 101-122.

Jin, Lingxia (2008). «Markedness and Second Language Acquisition of Word Order in Mandarin Chinese». Chan, Marjorie K.M.; Kang, Hana (ed.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-20; Volume 1)*. Columbus, Ohio: The Ohio State University, 297-308.

Jing-Schmidt, Zhuo 井茁 (2011). «Gaonianji hanyu xizuo zhong lingzhidai shiyong de kuayuyan beijing bijiao» 高年级汉语习作中零指代使用的跨语言背景比较 (Confronto dei background linguistici nell'uso dell'anafora zero nelle composizioni scritte in cinese di livello avanzato). *Shijie Hanyu Jiaoxue* 世界汉语教学, 25(2), 258-267.

Jing-Schmidt, Zhuo; Peng, Xinjia (2018). «Linguistic theories and teaching Chinese as a second language». Ke, Chuanren (ed.), *Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. London: Routledge, 63-81.

Lambrecht, Knud (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: CUP.

LaPolla, Randy J.; Poa, Dory (2006). «On describing Word Order». Ameka F. K. et al., *Catching language. The standing challenge of grammar writings*, 269-296. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

LaPolla, Randy J. (2009). «Chinese as a Topic-Comment (Not Topic-Prominent and Not SVO) Language». Xing, Janet (ed.), *Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches*, 9- 22. Hong Kong: Hong Kong University Press.

LaPolla, Randy J. (2015). «Notions of “Subject”» [online]. *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, General Editor Rint Sybesma. URL http://dx.doi.org/10.1163/2210-7363_ecll_COM_00000298 (2020-07-10).

Levinson, Stephen C. (1987). «Pragmatics and Grammar of Anaphora. A Practical Pragmatic Reduction of Binding and Control Phenomena». *Journal of Linguistics*, 23(2), 379-434.

Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. (1976). *Subject and topic. A new typology of language*.
Li, Charles N. (ed.), *Subject and topic*. New York: Academic Press, 457-461.

Li, Charles N.; Thompson Sandra A. (1979). «Third-person pronouns and zero-anaphora in Chinese discourse». Givón, Talmy (ed.), *Syntax and Semantics (Vol. 3). Discourse and syntax*. New York: New York Academic Press, 311-335.

Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. (1981). *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*. Berkeley, Los Angeles (California): University of California Press.

Li, Wendan (1996). *Second Language Acquisition of Topic-comment Structures in Mandarin Chinese* [PhD dissertation]. Edmonton (Canada): University of Alberta.

Li, Wendan (2004). «Topic Chains in Chinese Discourse». *Discourse Processes*, 37(1), 25-45.

Li, Wendan (2005). *Topic Chains in Chinese. A Discourse Analysis and Applications in Language Teaching*. Munchen: LINCOM Europa.

Liu, Chunhong (2016). *Classe capovolta e didattica dell'italiano in Cina*. Genova: ECIG.

Loar, Jian Kang (2011). *Chinese Syntactic Grammar. Functional and Conceptual Principles*. New York: Peter Lang Pub. Inc.

Lu, Yuan; Ke, Chuanren (2018). «L2 Chinese grammar development». Ke, Chuanren (ed.), *Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. London: Routledge, 151-216.

McLuhan, Marshall (1964). *Understanding media. The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

Morbiato, Anna (2015). *Quello che i cinesi non dicono*. Abbiati, Magda; Greselin, Federico (a cura di), *Lingua cinese. Variazioni sul tema*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 79-101.

Morbiato, Anna (2017). *Information encoding, Mandarin Chinese word order and CSLA: A cognitive-functional account*. Kecskes, Istvan (ed.), *Explorations into Chinese as a second language*. Berlin: Springer, 83-107.

Morbiato, Anna (2020). «Acquisition of double-nominative constructions by Italian L1 learners of Chinese. A cross-sectional corpus study». *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 56, 377-408.

Morbiato, Anna et al. (2020). «Topic and subject in Chinese and in the languages of Europe: Comparative remarks and implications for Chinese as a second/ foreign language teaching» [online]. *Chinese as a second language research*, 9(1), 31-66. URL <https://doi.org/10.1515/caslar-2020-0002> (2020-06-09).

Odlin, Terence (2012). «Cross-linguistic Influence (CLI)». Robinson, Peter (ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 151-155.

Ormrod, Jeanne Ellis (2014). *Educational Psychology. Developing Learners. (Eighth Edition)*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Education.

Paul, Waltraud (2015). *New perspectives on Chinese syntax*. Berlin, Munich, Boston: De Gruyter Mouton.

Pu, Ming-Ming (1997). «Zero Anaphora and Grammatical Relations in Mandarin». Givón, Talmy (ed.), *Grammatical relations. A functional perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 281-321.

Riazi, A. Mehdi (2016). *The Routledge Encyclopedia of research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. London: Routledge.

Rizzi, Luigi (1986). «Null Objects in Italian and the Theory of pro». *Linguistic Inquiry*, 17(3), 501-557.

Ross, John R. (1982). «Pronoun Deletion Processes in German», paper presented at the annual meeting of the Linguistic Society of America, San Diego, California.

Saussure, Ferdinand de (1974). *Cours De Linguistique Générale (Tome 2, Fascicule 4)*. Engler, Rudolf (édition critique par). Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Shi, Dingxu (2000). «Topic and Topic-Comment Constructions in Mandarin Chinese». *Language*, 76(2), 383-408.

Shyu, Shuying (2014). «Topic and Focus». Huang, C.-T. James et al. (ed.), *The Handbook of Chinese Linguistics*. Oxford: John Wiley & Sons, Inc., 100-125.

Sperber, Dan; Wilson, Deirde (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

Tao, Liang (1993). *Zero Anaphora in Chinese: Cognitive strategies in discourse processing* [PhD dissertation]. Boulder: University of Colorado.

Thomas, Jenny (1983).T «Cross-cultural pragmatic failure», 4(2), 91–112. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91> (2020-09-20).

Thompson, Geoff (2014). *Introducing Functional Grammar (Third edition)*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Tsao, Feng-Fu (1977). *A Functional Study of Topic in Chinese: The First Step toward Discourse Analysis* [PhD dissertation]. Los Angeles (California): University of Southern California.

Tsao, Feng-Fu (1990). *Sentence and clause structure in Chinese. A functional perspective*. Taipei: Student Book Co.

Wald, Paul (2012). «La langue est un fait social». Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure: Conférence à l'Université de Tunis (décembre 1999). *Langage et société*, 142(4), 103-118. DOI <https://doi.org/10.3917/ls.142.0103> (2020-08-17).

Wen, Xiaohong (2014). «Pragmatic development: An exploratory study of requests by learners of Chinese». Han, Zhaohong (ed.), *Studies in Second Language Acquisition of Chinese*, 30-56.

Xie, Tianwei (1992). *An examination of the topic-prominence of Chinese language learners' interlanguage* [PhD dissertation]. University of Pittsburgh.

Xu, Liejiong; Langendoen, D. Terence (1985). «Topic Structures in Chinese». *Language*, 61(1), 1-27.

Xu, Liejiong (1986). «Free Empty Category». *Linguistic Inquiry*, 17(1), 75-93.

Yang, Li (2018). «Pragmatics learning and teaching in L2 Chinese». Ke, Chuanren (ed.), *Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. London: Routledge, 261-278.

Yang, Ning 杨宁 (2010). «Hanyu lingxinghuizhi: Jiyu huati de fenxi» 汉语零形回指: 基于话题的分析 (Anafora zero in cinese: Un'analisi sul tema). *Huanan shifan daxue xuebao (shehui kexue ban)* 华南师范大学学报(社会科学版), 6, 34-40.

Yip, Po-ching; Rimmington, Don (2004). *A comprehensive Grammar*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

You, Yuling (1998). *Interpreting Chinese zero anaphors in topic continuity* [PhD dissertation]. Urbana-Champaign: University of Illinois.

Zhang, Xia (2002). *Second Language Acquisition of Chinese Anaphor by native English Speakers* [PhD dissertation]. Edmonton (Canada): University of Alberta.

Zou, Shuli 邹姝丽 (2013). «Renzhi shijiaoxia yinghan pianzhang lingxinghuizhi xiang duibi fenxi» 认知视角下英汉篇章零形回指象对比分析 (Approccio cognitivo a uno studio comparativo sull'anafora zero in inglese e in cinese). *Huanghuai xueyuan (waiyuxi)* 黄淮学院 (外语系), 6, 257-259.