



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in Interpretariato e
Traduzione editoriale, settoriale

Tesi di Laurea

Regolarità formali nella didattica dei *chéngyǔ* 成语:
effetti su *form recognition*, *form recall* e inferenza del
significato

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Bianca Basciano

Correlatore

Ch.mo Prof. Sergio Conti

Laureando

Samuele Del Lungo

Matricola 863217

Anno accademico

2022 / 2023

INDICE

前言	5
INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1: Sequenze formulaiche, espressioni idiomatiche e <i>chéngyǔ</i> 成语	9
1.1. Il ruolo del linguaggio formulaico: da fenomeno periferico a caratteristica centrale delle produzioni linguistiche	9
1.2. Formulaicità e idiomatilità: la natura figurata del pensiero umano	11
1.3. La fraseologia in Cina: origine del termine <i>shúyǔ</i> 熟语 e cenni storici	14
1.4. <i>Shuyu</i> : definizione e caratteristiche delle forme idiomatiche del cinese	16
1.4.1. <i>Yànyǔ</i> 谚语: i proverbi	19
1.4.2. <i>Xīèhòuyǔ</i> 歇后语: le locuzioni allegoriche e i giochi di parole	20
1.4.3. <i>Guànyòngyǔ</i> 惯用语: le espressioni d'uso comune	22
1.5. <i>Chéngyǔ</i> 成语: introduzione	23
1.5.1. L'origine del termine e le prime definizioni	24
1.5.2. Definizioni e caratteristiche	26
1.5.3. Caratteristiche etimologiche	30
1.5.3.1. La classificazione delle fonti	31
1.5.3.2. I metodi di formazione	33
1.5.4. Caratteristiche morfosintattiche	37
1.5.4.1. La struttura in quattro caratteri	37
1.5.4.2. La struttura classicheggiante	38
1.5.4.3. La struttura sintattica	40

1.5.4.4.	Struttura non congiunta	41
1.5.4.5.	Struttura congiunta	47
1.5.5.	Caratteristiche semantiche: gradi di trasparenza e livelli di significato ...	51
CAPITOLO 2: Espressioni idiomatiche e <i>chengyu</i> nella didattica LS		55
1.1.	Introduzione	55
1.2.	L'importanza dell'insegnamento delle espressioni idiomatiche	57
1.3.	La processazione delle forme idiomatiche nei parlanti L1 e negli apprendenti L2/LS	59
1.4.	Didattica delle forme idiomatiche: alcune premesse	65
1.5.	Dalla teoria alla pratica: l'approccio tradizionale	66
1.6.	Dalla teoria alla pratica: l'approccio cognitivo	69
2.	I <i>chengyu</i> in cinese LS	73
2.1.	Introduzione	73
2.2.	I <i>chengyu</i> nella didattica: il quadro attuale	74
2.3.	Analisi degli errori	77
2.3.1.	Errori di forma (<i>shūxiě piānwù</i> 书写偏误)	79
2.3.2.	Errori semantici (<i>yǔyì piānwù</i> 语义偏误)	81
2.3.3.	Errori grammaticali (<i>yǔfǎ piānwù</i> 语法偏误)	82
2.3.4.	Errori d'uso (<i>yǔyòng piānwù</i> 语用偏误)	85
2.4.	Didattica dei <i>chengyu</i> : approcci e strategie	88
CAPITOLO 3: Regolarità formali nella didattica dei <i>chengyu</i>: effetti su <i>form recognition</i>, <i>form recall</i> e inferenza del significato.....		94
1.1.	Metodologia	94

1.1.1. L'oggetto dell'analisi e gli obiettivi della ricerca	94
1.1.2. Metodo	97
1.1.3. La selezione dei CT	98
1.1.4. L'intervento didattico	100
1.1.5. Gli strumenti di ricerca: il posttest	101
1.1.6. La raccolta dei dati	106
1.1.7. I partecipanti e il campione linguistico raccolto	107
2. Analisi dei risultati	109
2.1. Analisi quantitativa e qualitativa	110
2.1.1. Primo esercizio: <i>form recognition</i>	110
2.1.2. Secondo esercizio: <i>form recall</i>	112
2.1.3. Terzo esercizio: inferenza formale	114
2.1.4. Quarto esercizio: inferenza del significato	116
2.2. Analisi statistica	118
2.2.1. Note sull'analisi statistica	118
2.2.2. Test t robusto a campioni indipendenti	119
2.2.3. ANOVA a una via e <i>pairwise comparisons</i>	120
2.2.4. Test t a campioni appaiati	125
3. Discussione	126
3.1. Limiti e difficoltà della ricerca	133
CONCLUSIONI	135
APPENDICE	139
BIBLIOGRAFIA	144
RINGRAZIAMENTI	155

前言

本研究目的具体是研究是否使学生们意识到成语结构的规则性助于记得成语的形式及其意思。

在现代汉语中，成语作为一种特殊短句，在语言学领域已经引起了人们广泛的关注。成语是人们长期以来习用的，形式简洁而意思精辟的，定性的词组或短句。它一般由四子构成，结构匀整含义丰富，风格高雅，有很强的节奏感和表现力。寥寥几个字，就能说明深刻的道理。成语是民族文化的精华，富有浓烈的民族文化特征。再对外汉语教学中，成语教学举足轻重，它不仅能够传授语言知识，提高学生的汉语水平，还是外民族学生了解中华文化，中华民族心里的一扇窗口。

对外汉语学习者来说，成语是汉语学习中必须克服的困难，能否正确的使用成语，是衡量它们汉语水平的标志之一。具体来说成语可以开阔眼界，提高交际，阅读写作能力。但由于文化差异等诸多因素，对外汉语成语教学的难度很大，大多数母语为意大利语的汉语学习者在学习成语都曾感到十分吃力，因此搜索行之有效的教学方法，显得尤为重要。

尽管成语教学的重要性得到语言学者的承认，在实际对外汉语教学中还仍然忽视。近几十年来，在第二语言教学（常缩写为 SLT）领域，学者们对学习汉语的外国人进行了大量的研究，目的是为了找出与成语各方面有关的学习难点，以使教学更加有效。但是，现有的研究主要以亚洲学习者（如：母语为日语、韩语、越南语的学习者）与母语为英语的学习者作为研究对象，这就意味着针对母语为意大利语的汉语学习者的同类研究仍处在比较匮乏的阶段。

本文以第二语言教学理论为指导，对学中文的意大利学生的汉语成语的教学情况及相关问题进行研究。具体来说，本文首先从汉语成语的本体知识着手，分析成语的各个方面特点。并在总结前人的研究结果的基础上，进一步加深对非母语汉语学习者的认识。另外，本文还通过发放调查问卷的方式，分析了直接教学法这种方法来教学成语的效用。

全文共分为三章：

第一章共分为两个部分：第一个部综述公式化语言及象征语言这两个普遍语言现象的特。第二个部分从理论角度分析了成语的来源及成语的结构特征就是说成语的基本形式，成语的语法结构和语义结构。

第二章具体分析在第二语言教学领域教学公式化语言及象征语言的重要性并分析其经常忽视的原因。进一步来分析目前对外汉语教学成语的情况并综述教学成语有效的一些方法。

第三章构成了本文的中心部分，依次介绍了研究的目的、对象、方法、内容与调查问卷结果。

INTRODUZIONE

La presente ricerca si propone di indagare in che misura sensibilizzare gli apprendenti di lingua cinese LS sulle regolarità formali dei *chengyu* a struttura bipartita a due costituenti ha ripercussioni sulle abilità di *form recognition*, *form recall* e sull'inferenza del significato di espressioni ignote agli apprendenti. Nell'ambito dell'insegnamento del cinese lingua straniera (LS), la didattica dei *chengyu* è un argomento spesso trascurato. Queste particolari espressioni idiomatiche, benché frequentemente utilizzate dai parlanti nativi, sono di rado inserite nei manuali e il loro insegnamento è spesso condotto in maniera non sistematica. Le ragioni alla base della scarsa importanza attribuita all'insegnamento dei *chengyu* sono le medesime che nel più generico ambito della glottodidattica portano generalmente ad evitare l'insegnamento delle espressioni idiomatiche. Nonostante numerose ricerche abbiano comprovato la centralità del fenomeno dell'idiomaticità del linguaggio, riconoscendone il ruolo determinante ai fini di una comunicazione autentica ed efficace, all'atto pratico la didattica delle espressioni idiomatiche continua a ricoprire, nel migliore dei casi, un ruolo del tutto marginale.

Sulla didattica dei *chengyu*, negli ultimi decenni, sono stati condotti numerosi studi che ne hanno evidenziato vantaggi e criticità allo scopo di promuovere il loro insegnamento e contribuire a renderlo più efficace. Tuttavia, tali studi sono stati condotti maggiormente su apprendenti asiatici o anglofoni. La presente ricerca si propone, pertanto, di contribuire a colmare questa lacuna, focalizzandosi sulla didattica dei *chengyu* rivolta ad apprendenti italofoni.

Alla discussione dei risultati della ricerca precederà una parte compilativa del lavoro ripartita tra i primi due capitoli. Nel primo capitolo verrà preso in considerazione il fenomeno del linguaggio formulaico in quanto fenomeno universale, caratterizzante lingue molto diverse tra loro. Più nello specifico si cercherà di mettere in luce l'importanza che la formulaicità riveste nella produzione linguistica tanto dei parlanti nativi quanto degli apprendenti una LS; a tale scopo, ne verranno brevemente illustrate le caratteristiche, le funzioni salienti e le ragioni che hanno portato tale fenomeno a divenire sempre più centrale nella letteratura scientifica. Si parlerà poi di linguaggio idiomatico in

quanto fenomeno strettamente collegato al linguaggio formulaico e di cui costituisce una parte rilevante. Si accennerà dunque alla natura figurativa del pensiero umano, utile a giustificare l'importanza del linguaggio idiomatico come via preferenziale per una comunicazione efficace volta a ottimizzare il tempo e lo sforzo cognitivo che il parlante è chiamato a fare al momento dell'atto comunicativo. Inquadri i due fenomeni universali del linguaggio formulaico e idiomatico, si passerà a trattare più specificatamente della lingua cinese e in particolare delle forme idiomatiche cinesi. Di queste verrà offerta una panoramica generale che servirà a introdurre la forma idiomatica oggetto di questo studio: i *chengyu*.

CAPITOLO 1

Sequenze formulaiche, espressioni idiomatiche e *Chéngyǔ* 成语

1.1 Il ruolo del linguaggio formulaico: da fenomeno periferico a caratteristica centrale delle produzioni linguistiche

Se per quasi tutto il ventesimo secolo la teoria della grammatica generativa di Noam Chomsky ha prevalso sugli altri approcci teorici, descrivendo i meccanismi della competenza linguistica in termini di parole e regole sintattiche, negli ultimi decenni sempre più studiosi concordano nell'affermare che gran parte delle produzioni linguistiche è in realtà composta da sequenze formulaiche. Con questo termine in linguistica ci si riferisce a stringhe di parole fisse o semi-fisse memorizzate e processate come unità linguistiche per nulla o solo parzialmente analizzate. In altre parole, anziché ricorrere al potenziale creativo della lingua come postulato da Chomsky, i parlanti dispongono di espressioni preferenziali percepite come più autentiche tra tutte le alternative possibili. Wray, tra i maggiori studiosi di sequenze formulaiche, propone la seguente definizione: “a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar” (Wray, 2002: 9). La definizione “includes, at the one extreme, tightly idiomatic and immutable strings which are [...] semantically opaque and syntactically irregular, and, at the other, transparent and flexible ones containing slots for open class items” (Pawley and Syder, 1983: 210).

Il processo che ha portato a concepire la produzione linguistica come in gran parte costituita da espressioni prefabbricate, assegnando al linguaggio formulaico un ruolo sempre più prominente, è stato graduale e ha visto il contributo di numerosi studiosi che hanno via via dimostrato come “words belong with other words not as an afterthought but at the most fundamental level” (Wray, 2002: 13). È in questa prospettiva che le parole,

ancor prima di esistere come entità separate, tendono a co-occorrere secondo pattern specifici che si ripetono e che, per ragioni principalmente cognitive e socio-pragmatiche, vengono considerati dal cervello come preferenziali.

Benché accreditata soltanto a partire dagli ultimi decenni grazie soprattutto allo sviluppo dei corpora computerizzati, l'ipotesi dell'esistenza di una dualità alla base della produzione linguistica è in realtà avanzata da Hughlings Jackson già nel 1874. In "On the nature of the duality of the brain" il neurologo inglese teorizza l'esistenza di un linguaggio *automatic e non propositional* di estremo interesse in quanto una sorta d'eccezione poiché processato "by the right hemisphere rather than the linguistically dominant left" (Wray, 2013: 320). Le intuizioni di Hughlings si sono rivelate corrette e l'avanzamento tecnologico ha permesso di dimostrare come effettivamente l'emisfero destro del cervello giochi un ruolo importante nella processazione olistica del linguaggio (Van Lancker, 1987; Wray 2002). Poco meno di un secolo dopo, Sinclair (1991: 109) propone la visione secondo cui "language as a system is organized according to two principles, —the idiom principle, which includes the use of all multi-word prefabricated sequences, and —the open choice principle, which covers word-for-word operations". La precedenza di cui le espressioni preconfezionate godono rispetto alla creazione di espressioni *ex novo* è in linea con la natura del cervello: una macchina che lavora al risparmio. Percepire e ottimizzare il consumo di energia in modo rapido e accurato è una caratteristica straordinaria del nostro sistema nervoso che cerca di farci interagire in maniera proficua con il resto del mondo limitando il più possibile lo sforzo cognitivo necessario per farlo. La comunicazione verbale intesa come la 'traduzione' simultanea in parole di idee e pensieri è il risultato di un processo *online* estremamente dispendioso in termini di sforzo cognitivo che va ben oltre la formulazione di espressioni grammaticalmente corrette (Pawley & Syder, 1983). Più nello specifico, oltre alla grammaticalità, il parlante "is expected to make contributions to conversation that are coherent, sensitive to what has gone on before and what might happen later, and sensitive to audience knowledge and other features of the social situation; his talk should be nativelike and in an appropriate register and meet other general and specific requirements" (Pawley & Syder, 1983: 204). Non potendo unicamente fare affidamento sul potenziale creativo della lingua, il parlante

ricorre ad altri escamotage in grado di garantire fluidità del discorso. La così detta *nativelike fluency* è in larga parte possibile proprio grazie al ricorso a *memorized sentences* e a *lexicalized sentence stems* (Pawley & Syder, 1983: 205). L'insieme di queste espressioni più o meno fisse nella forma e più o meno trasparenti nel significato vanno a formare il repertorio di elementi lessicali complessi, stimati nell'ordine di alcune centinaia di migliaia.

Ritenere la produzione linguistica largamente costituita da espressioni prefabbricate piuttosto che da singole parole legate tra loro da regole grammaticali ha importanti ripercussioni sul modo in cui gli studiosi concepiscono la competenza linguistica tanto dei parlanti nativi quanto degli apprendenti una lingua straniera. A lungo, infatti, sotto l'influsso della teoria generativa di Noam Chomsky, “[v]ocabulary instruction has tended to focus on individual words because they have been considered the basic lexical unit” allo stesso modo “[t]he main vocabulary reference source, dictionaries, are set up around individual headwords” e ancora “word processors give counts of individual words in documents” (Schmitt, 2010: 8). Per queste ragioni “it is no wonder that most teachers and students tend to think of vocabulary in terms of individual words” (Schmitt, 2010: 8). Oggi, grazie soprattutto allo sviluppo dei corpora che permettono l'analisi di enormi quantità di dati linguistici reali il fenomeno del linguaggio formulaico costituisce uno degli argomenti più interessanti nel campo della linguistica applicata (Schmitt, 2007: 146).

1.2 Formulaicità e idiomatilità: la natura figurata del pensiero umano

Prima di essere esteso a un ben più ampio numero di forme linguistiche, il fenomeno della formulaicità del linguaggio, “has long been recognized in the case of idioms, because they have the very noticeable trait of non-compositionality, i.e the meaning of an idiom cannot be derived from the meaning of its component words” (Schmitt, 2010: 117). Similmente a quanto è avvenuto nell'ambito del linguaggio formulaico, anche lo spettro del linguaggio idiomatologico è stato via via allargato a un numero crescente di espressioni

linguistiche e la nozione generale di idiomatilità “has come to include very different linguistic phenomena. From partially frozen constructions where the individual words retain roughly the same meaning they have in isolation to constructions whose meaning is totally different from that of the constituents (Lehrer, 1974); from phrasal verbs to compounds; from indirect speech acts to formulaic expressions” (Cacciari, Tabossi, 1993: 28).

Nel corso degli ultimi decenni, sempre più studiosi concordano nell’affermare che “a large part of our everyday linguistic repertoire is formed by these conventionalized ways of saying things” (Fillmore, 1978: 170). Rispetto alla posizione marginale ricoperta nella teoria linguistica di Noam Chomsky, il fenomeno del linguaggio idiomatitico come parte integrante del più ampio fenomeno della formulaicità si è rivelato via via sempre più pervasivo tanto che, citando Searle, Cacciari e Tabossi (1993: 27), “the usage of idiomatic expressions seems to be governed by the following informal rule: Speak idiomatically unless there is some good reason not to do it (Searle, 1975)”.

Nonostante la pervasività del fenomeno, definire che cos’è un’espressione idiomatitica non è un compito semplice. Alla base di questa difficoltà, tra le varie cause, è generalmente posto il principio secondo cui “idiomatization is a process” (Cacciari, 1993: 27). In altre parole, un’espressione idiomatitica non nasce in quanto tale, ma bensì sottoforma di metafora, che tramite la reiterazione costante e prolungata nel tempo si cristallizza divenendo tale. Hobbs (1979) propone una descrizione del ciclo vitale di un’espressione idiomatitica secondo cui “in the first phase a metaphor is creative and alive [...] in the second phase the metaphor is already familiar [...] in the third phase the metaphor is already tired [...] and in the fourth and final phase the metaphor is a dead one”. Una volta che, secondo la visione ormai superata, la metafora è ‘morta’, non è più possibile rintracciarne le origini e l’espressione “is conceived as a way of denoting the object, action, or event that once was connotated only metaphorically as such” (Cacciari, 1993: 32). L’espressione ‘ciclo vitale’ è utilizzata con cognizione di causa in quanto, a differenza delle metafore considerate vive e produttive, le espressioni idiomatitiche sono largamente ritenute espressioni morte, simili a fossili o a gusci vuoti. È principalmente

per questa ragione che le forme idiomatiche “[...] suffer terrible indignities within linguistics, philosophy and psychology” (Gibbs, 1993: 57).

Questa visione è stata di recente messa in discussione da vari studiosi, tra cui Gibbs secondo il quale “many idioms are very much alive metaphorically” (1993: 57). Lo studioso critica la visione tradizionale secondo cui le espressioni idiomatiche sono da considerarsi alla stregua di parole lunghe e sostiene che i parlanti “[...] make sense of idioms because of the metaphorical knowledge that motivates these phrases figurative meaning” (Gibbs, 1993: 57). In altre parole, per Gibbs, le espressioni idiomatiche non sono stringhe di parole vuote con un significato unitario convenzionalizzato, ma al contrario sono espressioni vive, fortemente evocative di un immaginario costituito da metafore convenzionali comuni ai parlanti. Gibbs (1993: 60) sostiene che i teorici “have not come to terms with the fact that much of ordinary language is metaphoric because they hold the belief that all metaphors that are conventional and seemingly literal must be dead and really not metaphors any longer”. Secondo la visione alternativa del concetto di idiomaticità proposto dallo studioso “it is important not only for our understanding of figurative language and its comprehension, but more significantly, because it illustrates the figurative nature of everyday thought” (Gibbs, 1993: 57).

La natura figurativa del pensiero e del linguaggio umano è confermata dalla frequenza d’uso del linguaggio idiomatico tanto nella produzione linguistica scritta quanto in quella parlata. Dall’analisi condotta da Cooper (1988: 255) su un campione di oltre duecentomila testi, tra cui dibattiti politici, registrazioni di psicoterapia e produzioni scritte di adulti e bambini, è emerso come “speakers (and writers) used about 1.08 novel figures of speech and 4.08 idioms per minute” (Cooper, 1998: 255).

Sulla base di queste considerazioni, quindi, il linguaggio idiomatico e figurato occupa una posizione assolutamente rilevante nella produzione linguistica dei parlanti madrelingua. Ne consegue che per gli apprendenti una lingua straniera padroneggiare l’utilizzo delle espressioni idiomatiche, e più in generale l’abilità di esprimersi attraverso il linguaggio figurato, permette di comunicare in maniera efficace utilizzando le parole per andare oltre alle parole stesse.

1.3 La fraseologia in Cina: origini del termine *shúyǔ* 熟语 e cenni storici

A causa dei peculiari meccanismi di formazione delle parole e del caratteristico sistema di scrittura logografico, la lingua cinese “offers some of the best examples of idiom formation” (Makkai, 1993: 309). Oltre alle caratteristiche strettamente inerenti alla morfosintassi del cinese, un'altra ragione alla base della varietà delle espressioni idiomatiche cinesi è da rintracciarsi nel sistema educativo della Cina, che per secoli si è basato sulla memorizzazione di intere opere letterarie, contribuendo a mantenere in vita espressioni linguistiche antichissime. Herzberg (2012: 5) afferma come “arguably no other language or culture has such a treasure trove of proverbs and popular sayings that comment on every aspect of the human experience”, e ancora come “every language and culture has many wonderful proverbs, of course, but no other matches Chinese in the sheer number of books and web sites devoted to it”. A differenza della tendenza generale delle lingue europee a ricorrere meno possibile all'uso di proverbi, dovuta al fatto che “individuality and creativity are prized”, in Cina “(proverbs) are still peppered throughout daily speech” (Herzberg, 2012: 6). L'utilizzo di certe espressioni infatti “adds colour and spice to conversation – to the point that the speech of someone who does not sprinkle his speech with these proverbs and maxims is said to have no flavor” (Herzberg, 2012: 6). Nel contesto di una società come quella cinese, infatti, “the emphasis is not on originality but, rather, on enjoying a shared cultural background” (Herzberg, 2012: 6).

Il termine tecnico generalmente utilizzato in riferimento alle espressioni idiomatiche cinesi è *shúyǔ* 熟语, lett. ‘linguaggio familiare’. Il termine è stato introdotto in Cina negli anni Cinquanta come traduzione della parola russa *frazelogiya* Фразеология ‘fraseologia’ e compare per la prima volta nell'opera *Xiàndài Hànyǔ* 现代汉语 di Hu Yushu, pubblicata il 4 maggio 1985 (Yao, 2012: 4). In cinese moderno, *shúyǔ* 熟语 è una parola composta in cui il morfema *yǔ* 语 ‘lingua; linguaggio; espressione’ è determinato dal morfema *shú* 熟, qui da intendersi sia nell'accezione di *shúxī* 熟悉 ‘familiare’ rispetto ai parlanti, che nell'accezione di *chéngshú* 成熟 ‘maturo’, in riferimento all'utilizzo prolungato nel tempo caratteristico di queste espressioni (Yao, 2012: 17).

Prima che il termine entrasse a far parte del lessico cinese, non vi era uniformità nei modi per riferirsi alle forme idiomatiche, a indicare la consapevolezza di un fenomeno evidente ma non meglio definito. Nel suo compendio di fraseologia, Yao (2012) parla di oltre quaranta termini impiegati nell'identificazione di forme linguistiche generalmente accomunate da un certo livello di rigidità formale e da un certo grado di convenzionalità. Le prime tracce che attestano la consapevolezza embrionale del fenomeno sono in realtà molto antiche e risalgono addirittura al periodo delle Primavere e degli Autunni (722-481 a.C.), in cui termini quali ad esempio *yěyǔ* 野语 lett. 'linguaggio rude' erano impiegati in riferimento ad espressioni 'volgari' tipiche della lingua parlata. L'esistenza di certi termini è significativa in quanto, oltre ad attestare la consapevolezza del fenomeno, lo connotano in termini stilistici, a testimonianza di una prima distinzione tra lingua scritta e lingua parlata (Yao, 2012:47). Con la fondazione del primo impero, parallelamente alla formazione di una società sempre più complessa e definita ad ogni suo livello, le espressioni idiomatiche divengono via via sempre più numerose, fino a culminare nella prima raccolta di proverbi contadini, *Sì mǐn yuè lìng* 四民月令 'ordinanze mensili per le quattro classi del popolo', redatta dall'ufficiale Cui Shi durante la dinastia degli Han Orientali (25 a.C – 220 d.C). Il mondo rurale fa da sfondo a svariate raccolte di proverbi e modi di dire che, in una società tradizionalmente agricola come quella cinese, sono spesso legati alla campagna, alla narrazione della saggezza contadina e al rapporto tra uomo e natura (Yao, 2012: 49). Altre raccolte di questo tipo sono, ad esempio, il più antico trattato agricolo, *Qí mǐn yào shù* 齊民要術, compilato da Jia Sixie sotto la dinastia dei Wei Settentrionali (386-534), in cui sono conservati moltissimi detti popolari o *gēyáo* 歌谣, la raccolta di proverbi *Gǔ jīn kǎo* 古今考, redatta da Zhou Shouzhong durante la dinastia Song (960–1279), e ancora l'imponente opera *Gǔ yáo yán* 古谣言, compilata durante l'ultima dinastia Qing (1644–1911), in cui l'autore Du Wenlan raccoglie oltre 3300 tra proverbi antichi e moderni. Con il crollo dell'impero e il movimento del 4

maggio (1919), la Cina conosce una profonda crisi¹. L'incontro-scontro con le potenze occidentali ne rivela l'insita debolezza e, con l'apertura forzata verso l'esterno, idee e concetti stranieri cominciano a diffondersi in maniera sempre più preponderante. È soltanto a partire da questo periodo che lo studio della fraseologia comincia a delinearsi nella forma di un campo di studio autonomo quale è oggi.

1.4 *Shúyǔ* 熟语: classificazione e caratteristiche delle forme idiomatiche del cinese

Prima di addentrarsi ulteriormente nelle espressioni idiomatiche della lingua cinese, è bene precisare che tra i vari studiosi non vi è pieno accordo sulle categorie di espressioni da includere nel macro-gruppo degli *shúyǔ* 熟语. Le ragioni alla base delle diverse classificazioni sono da rintracciare nella ricchezza della varietà tipologica con cui le diverse forme idiomatiche si configurano e nei diversi criteri con cui queste possono essere classificate.

Nell'opera *Xiàndài Hànyǔ* 现代汉语 (1985), già citata in riferimento alla prima comparsa del termine *shúyǔ* 熟语, Hu elenca cinque categorie di espressioni: *guànyòngyǔ* 惯用语 'espressioni d'uso comune', *xiēhòuyǔ* 歇后语 'locuzioni allegoriche e giochi di parole', *yànyǔ* 谚语 'proverbi', *géyán* 格言 espressioni simili agli aforismi della lingua italiana e *chéngyǔ* 成语, le locuzioni idiomatiche oggetto di questa tesi. Tra le classificazioni di più ampio respiro c'è quella proposta da Yao (2012), che, nel compendio di fraseologia cinese, alle cinque categorie di Hu aggiunge i *súyǔ* 俗语 'detti popolari' e i *jǐnjù* 锦句 'epigrafi'. I *súyǔ* sono inclusi anche da Ma (1997), che sull'argomento ha

¹ Verso la metà del diciannovesimo secolo la Cina conosce una profonda crisi che culmina con il crollo dell'ultima dinastia imperiale e la successiva fondazione della prima repubblica nel 1905. L'arrivo delle potenze occidentali e le conseguenti guerre dell'oppio (1839-1860) rivelano la debolezza insita alla Cina che, costretta ad aprire i propri mercati, si ritrova ben presto sotto il controllo straniero.

dedicato un intero volume. La classificazione proposta da Sun (1989) e da An (2016) è, invece, più ristretta e sia i *jinju* che i *suyu* non sono presi in considerazione, mentre *geyan* e *yanyu* costituiscono due sottoinsiemi della medesima categoria.

Da questa breve disanima di alcune delle classificazioni più autorevoli si può notare come le categorie su cui vi è accordo unanime sono quattro: *yanyu*, *xiehouyu*, *guangyongyu* e *chengyu*. Per quanto concerne le tre categorie su cui non vi è accordo, Yao (2012: 61) specifica come, in linea di massima, i *suyu*, così come anche i *geyan*, possono essere fatti rientrare nei *yanyu* o nei *xiehouyu*; similmente, i *jinju* sono inclusi o nei *yanyu* o nei *chengyu*.

Prima di passare ad analizzare le caratteristiche generali e specifiche di ciascuna tipologia, occorre premettere come tracciare confini netti tra l'una e l'altra è un compito piuttosto arduo. La difficoltà nel visualizzare un quadro preciso raffigurante il sistema degli *shuyu* è da rintracciare in alcune sovrapposizioni tra le varie categorie che, talvolta, rendono difficile stabilire con esattezza il gruppo di appartenenza di una determinata espressione. È in questo senso che Conti (2020) parla di classificazione prototipica degli *shuyu*. La prospettiva avanzata dallo studioso trae spunto dalla più generica *Prototype theory* nata negli anni '70 del secolo scorso ad opera di Eleanor Rosch e secondo cui le categorie cognitive non sono entità logiche dai confini definiti; al contrario, sono organizzate intorno ad elementi prototipici che meglio le rappresentano. Se osservato in questa prospettiva, il sistema degli *shuyu* si compone dunque di categorie indefinite nei loro confini interni ed esterni, in parte sovrapposte tra loro e contenenti al loro interno forme più o meno "pure" in termini di conformità alle caratteristiche che ne definiscono le varie tipologie. È in questo senso che all'interno di ciascuna categoria, e in particolar modo nella categoria dei *chengyu*, esistono forme inequivocabili, perfettamente conformi alla 'definizione standard' di *chengyu* e forme più ambigue potenzialmente collocabili in altre categorie.

Prima di differenziarsi in base a peculiarità specifiche di ciascuna tipologia, le forme idiomatiche della lingua cinese condividono alcune caratteristiche comuni che ne definiscono le proprietà morfosintattiche, semantiche, di funzione e stilistiche. Queste sono: invariabilità strutturale (*jiégòu de dìngxíngxìng* 结构的定型性); unità di significato

(*yǔyì de rónghéxìng* 语义的融合性); unità dal punto di vista della funzione sintattica (*gōngnéng de zhěngtǐxìng* 功能的整体性) e popolarità caratterizzante lo stile (*fēnggésècǎi de mínzúxìng* 风格色彩的民族性) (Sun, 1989). Come vedremo più nel dettaglio, fatta eccezione per lo stile, che in ogni caso riflette la cultura, gli usi e i costumi tradizionali cinesi, le altre tre caratteristiche non rappresentano dei dogmi ma piuttosto principi generali riscontrabili nella maggior parte delle espressioni. Da un punto di vista dell'invariabilità strutturale, ad esempio, la rigidità caratterizzante la struttura dei *yanyu* e *guangyongyu* è meno forte di quella che invece caratterizza i *chengyu*, forme rigide per eccellenza, nel cui contesto sono comunque ammesse variazioni strutturali. Similmente, sul piano della semantica, se è vero che moltissime espressioni si caratterizzano per la dualità di significato (letterale e idiomatico), è altrettanto vero che nel contesto di ciascun gruppo esistono forme semanticamente trasparenti. Allo stesso modo, da un punto di vista di funzione sintattica, forme che generalmente corrispondono a lessemi o sintagmi dal significato autonomo, possono talvolta essere impiegate in modo flessibile perdendo la propria autonomia (Sun, 1989; An, 2016).

Considerato il carattere eterogeneo e la complessità interna al sistema degli *shuyu*, prima di tentare di capire che cos'è un *chengyu*, può rivelarsi utile capire innanzitutto che cosa non lo è. A tal proposito, nei prossimi paragrafi si descriveranno brevemente le caratteristiche principali dei *yanyu*, *xiehouyu* e *guangyongyu*.

1.4.1 Yànyǔ 谚语: i proverbi

Gli *yanyu*, ai quali ci si riferiva in passato attraverso termini come *yěyàn* 野谚, *bǐyàn* 鄙谚 o *súyàn* 俗谚, costituiscono la categoria più antica di forme idiomatiche della lingua cinese. Vari studi hanno attestato come i suddetti termini siano presenti già in opere pre Qin (221-206), tra cui il *Mèngzǐ* 孟子 lo *Hánfēizi* 韩非子, lo *Zuǒzhuàn* 左传, il *Guóyǔ* 国语, il *Lǐjì* 礼记, lo *Shǐjì* 史记 e lo *Hànshū* 汉书²; mentre le prime raccolte ufficiali di *yanyu*, come già visto, risalgono al periodo Han Orientale (25-220).

Una definizione succinta di *yanyu* è fornita dal *Xiàndài Hànyǔ cídiǎn* 现代汉语词典 (2012: 1573), che lo definisce come "una frase fissa nella struttura, comunemente usata tra il popolo e in grado di esprimere profonde verità in un linguaggio semplice". Guo (1925: 5) considera lo *yanyu* come la controparte cinese del proverbio inglese, tedesco e francese; allo stesso modo, Conti (2019: 41) lo classifica come corrispettivo cinese del proverbio italiano.

Da un punto di vista della funzione sintattica, gli *yanyu*, nel contesto del più ampio sistema degli *shuyu*, occupano il gradino più alto in quanto forme sintatticamente autonome. A differenza delle altre forme idiomatiche tradizionalmente appartenenti al livello lessicale, gli *yanyu* appartengono al livello frasale classificandosi come espressioni di tipo sememico pienamente autonome (Yao, 2012: 10).

Da un punto di vista formale, gli *yanyu* possono avere struttura singola (*dāntǐ jiégòu* 单体结构) o doppia (*shuāngtǐ jiégòu* 双体结构); in quest'ultimo caso, i due sintagmi che compongono l'espressione sono separati da una virgola e sovente composti dallo stesso numero di caratteri (Sun, 1989: 310). Un esempio di *yanyu* a struttura singola è *chǒu qī jìn dì jiā zhōng bǎo* 丑妻近地家中宝 'una moglie brutta è un tesoro per la casa' (Yao, 2012: 74), mentre un esempio di *yanyu* a struttura doppia è *chī yī qiàn, zhǎng yī zhì* 吃一

² Si tratta di testi storiografici e filosofici appartenenti alla letteratura classica e risalenti ai periodi pre-imperiali delle Primavere e degli Autunni (722 a.C - 476 a.C) e degli Stati Combattenti (476 a.C - 221 a.C).

塹，长一智 lett. ‘incappare in un fosso, diventare più saggi’ (si impara solo dai propri errori) (Yao, 2012: 74).

Da un punto di vista semantico, al pari dei proverbi della lingua italiana, il significato degli *yanyu* nella maggior parte dei casi è espresso in chiave metaforica, come ad esempio in *shān zhōng wú lǎohǔ, hóuzi chēng dà wáng* 山中无老虎, 猴子称大王 lett. ‘in montagna non c’è la tigre, la scimmia si autoproclama re’, equivalente cinese dell’espressione italiana ‘quando il gatto non c’è i topi ballano’. Talvolta il significato può essere anche dedotto dalla somma dei singoli morfemi come in *bù tīng hǎo rén yán, chī kuī zài yǎn qián* 不听好人言, 吃亏在眼前 ‘non ascoltare le parole di chi ti vuole bene a tuo rischio e pericolo’. Caratteristica degna di nota talvolta caratterizzante i *yanyu* è la presenza di più varianti che questi possono ammettere. Benché per definizione considerati fissi nella struttura, in realtà, rispetto ad esempio ai *chengyu*, gli *yanyu* si dimostrano relativamente più tolleranti a modifiche strutturali. Ad esempio, tutte e tre le forme riportate in 1 sono comunemente accettate dai parlanti nativi per invitare a fare le cose con calma, onde evitare che la fretta rovini tutto; un concetto che in italiano è espresso dal proverbio ‘la gatta frettolosa fece i gattini ciechi’:

- 1) a. *Xīn jí chī bù dé rè zhōu* 心急吃不得热粥
- b. *Xīn jí chī bù shàng rè mǎn tóu* 心急吃不上热馒头
- c. *Xīn jí chī bù liǎo rè dòu fu* 心急吃不了热豆腐. (An, 2016: 42)

1.4.2 *Xièhòuyǔ* 歇后语: Locuzioni allegoriche e giochi di parole

Grazie alla loro particolare struttura bipartita, i *xiehouyu* sono probabilmente il tipo di espressione idiomatica della lingua cinese più facilmente riconoscibile. Rispetto ai *yanyu*, conosciuti sin da tempi antichissimi, il termine *xiehouyu* fa la sua prima comparsa soltanto durante la dinastia Tang, a cui risale anche la prima raccolta di queste particolari espressioni idiomatiche, vale a dire l’opera *Yì shān zá zuǎn* 义山杂纂 (Yao, 2012: 150). Nonostante la comparsa relativamente tarda del termine, gli studiosi ritengono che, similmente ai *yanyu*, anche i *xiehouyu* abbiano origini molto antiche. In effetti,

espressioni che da un punto di vista di stile e forma rassomigliano ai *xiehouyu* della lingua moderna sono state rinvenute in testi risalenti addirittura al periodo pre-Qin. Ad esempio, l'espressione *wáng yáng bǔ láo, wèi wèi chí yě* 亡羊补牢，未为迟也 lett. 'riparare l'ovile una volta che le pecore sono scappate, non è mai troppo tardi' compare per la prima volta nello *Zhànguó cè* 战国策.³ Si tratta di espressioni tipiche della lingua orale spesso giocate sui doppi sensi, particolarmente colorite e intrise di ironia. Nella loro forma più conosciuta (*pìjiěshì* 譬解式), i *xiehouyu* sono espressioni dalla caratteristica struttura bipartita, che nella lingua orale è segnalata da una pausa mentre in quella scritta dal tratto lungo interposto tra i due parti. La prima parte, chiamata *yǔmiàn* 语面, pone una sorta di indovinello molto spesso espresso in chiave metaforica. La seconda parte, chiamata *yǔdǐ* 语底, si riallaccia alla prima fornendone la spiegazione. Questa seconda parte costituisce una sorta di radice da cui il *xiehouyu* si sviluppa, e molto spesso coincide con un *chengyu* o un *guanyongyu*, appositamente selezionato e fatto precedere da una nuova espressione creata ad hoc (Sun, 1989: 255). Un esempio di *xiehouyu* è *māo kū lǎo shǔ — jiǎ cí bēi* 猫哭老鼠 — 假慈悲 'il gatto che piange sul topo morto (lacrime finte)', formato a partire dall'espressione *jiǎ cí bēi* 假慈悲 lett. 'falsa pietà', già esistente e attestata nell'uso (Yao, 2012: 141). Oltre alla caratteristica struttura bipartita e ai peculiari metodi di formazione, questo tipo di *xiehouyu* si caratterizza per essere talvolta pronunciato a metà, omettendo la seconda parte, che può essere lasciata sottintesa o pronunciata dall'interlocutore. Una seconda tipologia di *xiehouyu* meno conosciuta e appannaggio esclusivo di profondi conoscitori della lingua è costituita da forme 'contratte' (*suōjiǎoshì* 缩脚式), frutto di giochi di parole simili a rebus o ad enigmi (Sun, 1989: 244). Espressioni di questo tipo sono impiegate per comunicare qualcosa in maniera indiretta e scaturiscono dall'occultamento di alcuni costituenti di espressioni già esistenti. L'espressione *er lì zhī nián* 而立之年 'l'età di chi sta in piedi', ad esempio, scaturisce dalla contrazione del ben noto *chengyu sān shí ér lì* 三十而立 'a trent'anni si sta in piedi',

³ Scritto all'epoca degli Stati Combattenti da un misterioso filosofo-guerriero cinese, "L'arte della guerra" è il più antico trattato di strategia militare. Estremamente influente è stato studiato e utilizzato per oltre duemila anni da capi militari, strateghi, uomini d'affari e uomini politici.

tratto dai *Dialoghi di Confucio* (*Lúnyǔ* 论语) e utilizzato in riferimento all'autonomia che si dovrebbe raggiungere entro i trent'anni di età. Nella forma *er lì zhī nián* 而立之年, il numerale *sānshí* 三十 'trenta' viene 'nascosto' pur rimanendo facilmente intuibile per il parlante che ben conosce il *chengyu* da cui l'espressione trae origine (Sun, 1989: 245).

1.4.3 *Guànyòngyǔ* 惯用语: le espressioni d'uso comune

Una terza tipologia di forma idiomatica della lingua cinese è costituita dai *guanyongyu*. Estremamente numerosi e utilizzati soprattutto nella lingua parlata, i *guanyongyu* si caratterizzano innanzitutto per essere espressioni appartenenti al livello lessicale, simili a parole composte o sintagmi della lingua moderna (Sun, 1989: 197). Si tratta di espressioni in un linguaggio semplice, perlopiù descrittive e fortemente evocative di immagini comuni ai parlanti. La forza espressiva dei *guanyongyu* è da ricondurre alla natura metaforica che caratterizza la maggioranza di queste espressioni e all'impiego di immagini semplici e concrete capaci di trasmettere significati anche molto complessi. Un esempio di *guanyongyu* è *mǎ bù tíng tí* 马不停蹄 'il cavallo che non arresta la corsa', riferito ad azioni portate avanti senza mai fermarsi, o *qīng tíng diǎn shuǐ* 蜻蜓点水 'la libellula che sfiora la superficie dell'acqua', per esprimere l'idea di un contatto superficiale, non approfondito (Sun, 1989: 201-202).

I *guanyongyu* si caratterizzano altresì per una notevole varietà formale con espressioni configurate in strutture da un minimo di tre a un massimo di undici caratteri. Nonostante la varietà formale, la maggioranza di queste espressioni si compongono di tre caratteri in strutture del tipo verbo-oggetto. Un esempio in questo senso sono le espressioni *pō lěng shuǐ* 泼冷水 lett. 'versare acqua fredda' (spegnere l'entusiasmo) e *chuān xiǎo xié* 穿小鞋 lett. 'indossare scarpe piccole' (rendere la vita complicata a qualcuno; mettere i bastoni tra le ruote). In *guanyongyu* in un numero superiore di caratteri la struttura può essere bipartita 'a tre a tre' o 'a cinque a cinque' con i costituenti posti tra loro in relazione antitetica. Un esempio di questo tipo è il *guanyongyu* *chuān xīn xié zǒu lǎo lù* 穿新鞋走老路, lett. 'indossare scarpe nuove, percorrere la strada vecchia', simile all'espressione

italiana ‘il lupo perde il pelo ma non il vizio’ (Sun,1989: 200). Similmente agli *yanyu*, anche i *guanyongyu* si dimostrano relativamente tolleranti a modificazioni di tipo strutturale. Sun spiega come questo comportamento sia dovuto al legame che intrattengono con la lingua orale da cui derivano e in cui sono più spesso utilizzati. Le modifiche strutturali interessano soprattutto i *guanyongyu* nella forma verbo-oggetto e possono riguardare la sostituzione o l’aggiunta dei costituenti o il rovesciamento rispetto all’ordine con cui normalmente questi si configurano (Sun, 1989: 207).

Passate in rassegna le principali caratteristiche distintive degli *yanyu*, *xiehouyu* e *guanyongyu*, nella prossima sezione di questo capitolo si analizzerà nel dettaglio la forma idiomatica oggetto di questa tesi: il *chengyu*.

1.5 *Chéngyǔ* 成语: introduzione

I *chengyu* costituiscono la forma idiomatica della lingua cinese per eccellenza. Chiunque decida di intraprendere lo studio di questa lingua sentirà parlare di *chengyu* molto prima che delle altre tipologie di forme idiomatiche. Nel gruppo degli *shuyu* infatti, rispetto ai *yanyu*, *xiehouyu* e *guanyongyu*, i *chengyu* godono di un prestigio maggiore, che affonda le sue radici nell’origine classica ed erudita di queste espressioni. Da molti definiti ‘gocce di saggezza’ e ‘gemme in quattro caratteri’, i *chengyu* rappresentano il pensiero tradizionale cinese cristallizzato in espressioni perlopiù di quattro caratteri.

La conoscenza dei *chengyu* è imprescindibile per chiunque aspiri a padroneggiare la lingua cinese: dalle conversazioni quotidiane al discorso politico, dai libri di scuola alla comunicazione dei mass media, queste particolari espressioni sono utilizzate trasversalmente ad ogni livello della società. La posizione di rilievo dei *chengyu* nella lingua cinese è motivata dal tipico sistema educativo cinese, che con la storia e il passato intrattiene un legame indissolubile. Per avere un’idea di questo legame è sufficiente pensare alla modalità di reclutamento degli ufficiali di governo, che fino al secolo scorso si è basata sulla memorizzazione dei grandi classici letterali. È in quest’ottica che le parole dei grandi maestri del passato costituiscono da tempi immemori dogmi la cui osservanza

si rivela imprescindibile nel mantenimento di quei valori che contraddistinguono la società cinese.

Da un punto di vista linguistico la categoria dei *chengyu* si rivela una vera e propria miniera colma di pietre preziose che conservano memorie antichissime tanto nel contenuto quanto nella forma. Molti *chengyu*, infatti, si caratterizzano per essere classicheggianti nella struttura e in alcuni casi anche nella pronuncia dei caratteri, che talvolta mantengono ancora la pronuncia antica.

Queste particolari espressioni idiomatiche rappresentano dunque una sorta di ponte, una struttura di raccordo tra passato e presente, classico e moderno, attraverso cui, condensata nella sua forma più essenziale, è tenuta in vita una bellezza millenaria divenuta senza tempo.

Nei prossimi paragrafi si cercherà innanzitutto di capire che cos'è un *chengyu*. Come vedremo, infatti, nonostante il cospicuo numero di studi condotti in merito, definire con esattezza cos'è un *chengyu* non è semplice. Chiarita questa prima questione, se ne analizzeranno le caratteristiche etimologiche, morfosintattiche e semantiche, con particolare attenzione all'aspetto che più ci interessa ai fini di questa ricerca: le caratteristiche strutturali.

1.5.1 L'origine del termine e le prime definizioni

Prima di analizzare le caratteristiche distintive dei *chengyu* vale la pena soffermarsi sulle origini del termine.

In cinese moderno *chengyu*, lett. 'frase-fatta'; 'verso confezionato' è una parola composta in cui *chéng* 成 'diventare' determina *yǔ* 语 'linguaggio; frase'. Gao (2016: 350) spiega come nella sua forma embrionale il concetto di *chengyu* compare già durante la dinastia degli Han orientali sotto il termine *chéngyán* 成言 rinvenuto per la prima volta nell'opera *Quánhòu hàn wén* 全后汉文 con il significato di 'espressione del passato' e rimasto in uso fino al periodo delle Dinastie del Nord e del Sud (420-589) quando a

chéngyán 成言 si sostituiscono due nuovi termini del tutto simili da un punto di vista di significato: *chényán* 陈言 e *chéngcí* 成辞 (Gao, 2016: 350).

Nella forma e nel significato con cui è comunemente accettato, il termine *chengyu* compare per la prima volta durante la dinastia dei Song meridionali (1127-1279) nel romanzo *Féng yù méi tuán yuán* 冯玉梅团圆 e più precisamente nella frase *zhè shǒu cí mǒ jù nǎi jièyòng wú gē chéngyǔ* 这首词末句乃借用吴歌成语 ‘nel verso conclusivo del poema vi è una citazione di una canzone di Wu’ in cui *chengyu*, oltre a configurarsi nella forma di una parola composta, torna nuovamente ad essere utilizzato in riferimento a una ‘frase del passato’(Gao, 2016: 350).

Diversi secoli dopo, in seguito all’incontro-scontro con le potenze occidentali che stravolge le sorti del paese, rivelandone l’insita debolezza legata a un sistema sociale obsoleto, la questione della lingua e il suo studio divengono centrali. È in queste circostanze che nel 1915 nello *Cíyuán* 辞源, una sorta di enciclopedia delle espressioni tipiche della lingua cinese, compare una prima definizione di *chengyu*, definito come ‘un vecchio detto. Tutto ciò che è usato nella società come citazione a sostegno delle proprie idee’. Del 1936 è invece la definizione del dizionario-enciclopedia *Cíhǎi* 辞海, in cui il *chengyu* è definito come ‘un vecchio detto spesso usato dalle persone come citazione’.

Qualche decennio dopo, conclusasi l’esperienza maoista e con la nuova apertura verso occidente sotto la guida di Deng Xiaoping, l’arrivo in Cina della fraseologia e l’influsso occidentale degli studi sul linguaggio idiomatico gettano le basi per uno studio più approfondito dei *chengyu*, che, a partire dagli anni Ottanta, diventano, nel contesto del più ampio gruppo degli *shuyu*, oggetto di indagine e di tentativi di definizione da parte di numerosi studiosi. Definire che cos’è un *chengyu* si rivela sin da subito una questione di fondamentale importanza. Nel contesto di un qualsiasi campo di studi, infatti, definire l’oggetto di ricerca è il primo passo fondamentale da cui dipende l’esistenza e la credibilità del campo di ricerca stesso. Tuttavia, nonostante i numerosi contributi in questo senso, una definizione esatta di *chengyu* non è stata ancora formulata. Al contrario, a studi diversi corrispondono accezioni diverse del termine, più o meno ampie, a seconda che nello stabilire che cos’è un *chengyu* venga adottato come principale un criterio piuttosto che un altro.

1.5.2 Definizioni e caratteristiche

Una delle definizioni più recenti è quella riportata nella sesta edizione del *Xiàndài Hànyǔ cídiǎn* 现代汉语词典 (2012: 166) in cui il *chengyu* è definito come segue.

“Sintagma fisso o clausola, succinto, conciso e d’uso abitudinario. La maggior parte dei *chengyu* è composta da quattro caratteri e generalmente ha una fonte. Alcuni *chengyu* non sono difficili da comprendere sulla base del significato letterale [...] per altri *chengyu* è necessario conoscere la fonte per comprenderne il significato [...]”

Da queste parole appare evidente come parlare di *chengyu* in termini assoluti non sia possibile e al momento della definizione il ricorso ad espressioni quali ‘la maggior parte’ o ad aggettivi indefiniti come ‘alcuni’ e ‘altri’ risulta inevitabile. La ragione principale alla base della difficoltà nello stabilire confini precisi atti a delimitare la categoria è da rintracciare nella varietà di aspetti che caratterizzano i *chengyu*. Nel tentativo di ovviare a questo problema alcuni studiosi hanno tentato di isolare un unico parametro sulla base del quale stabilire che cosa sia un *chengyu*, dando luogo ad accezioni più o meno ampie del termine. Una panoramica delle diverse proposte è stata fatta da Conti (2019; 2020). Tra le prospettive più ampie è quella proposta da Liu (1990), che, adottando come criterio principale quello della dualità semantica di significato (*yǔyì de shuāngcéngxìng* 语义的双层性), include nella categoria tutte quelle espressioni semanticamente opache, a prescindere da fattori quali ad esempio numero di caratteri, origine, registro, ecc. In questa prospettiva, il termine *chengyu* diviene sinonimo di ‘espressione idiomatica’, in un’accezione troppo ampia, che, oltre a non tenere conto delle gerarchie interne al macro-gruppo degli *shuyu*, non riflette la concezione che i parlanti hanno di *chengyu*. Tra i detrattori dell’analisi proposta da Liu, Wen (2006) suggerisce di adottare come criterio principale quello della struttura prosodica, che nell’ambito dei *chengyu* in quattro caratteri si caratterizza per essere bipartita ‘a due a due’, con una breve pausa tra il secondo e il terzo carattere. Benché più ristretta rispetto alla visione proposta da Liu, la prospettiva di Wen risulta comunque problematica, in quanto unicamente inclusiva delle forme in quattro caratteri (*sìzìgé chéngyǔ* 四字格成语) e non di quelle in un numero minore o maggiore (*fēisìzìgé chéngyǔ* 非四字格成语). che, seppur in minima parte, rientrano a

pieno titolo nella categoria. Un terzo criterio è quello della classicità (*jīngdiǎnxìng* 经典性) proposto da Zhou (1997, 1998) e a più riprese adottato da vari altri studiosi. Nel suo contributo, Zhou sostiene che nel contesto del più ampio sistema degli *shuyu*, una prima distinzione da fare sia quella tra *yǎyán* 雅言 e *sùyǔ* 俗语. Secondo lo studioso, i *chengyu* sono l'unica categoria di espressioni idiomatiche che, in virtù del loro stile raffinato, rientrano a pieno titolo negli *yayan*; mentre *yanyu*, *xiehouyu* e *guanyongyu*, tradizionalmente più popolari nelle origini e nello stile, rientrano nei *suyu*. Tuttavia, stabilire criteri oggettivi sulla base dei quali ritenere una data espressione elegante o meno non sembra possibile. Come si è visto, infatti, espressioni oggi considerate eleganti in passato erano ritenute 'rudi' o 'volgari', rendendo palese come il grado di raffinatezza di una data espressione non può essere assoluto né in termini di percezione da parte del singolo né in termini di invariabilità nel tempo. Similmente a Zhou, Yao (2012) sottolinea l'importanza delle caratteristiche di classicità (*gǔdiǎnxíng* 古典型) e letterarietà (*wényǎxìng* 文雅性) dei *chengyu* enfatizzandone il carattere stilistico fortemente legato ai canoni tradizionali delle opere letterarie classiche. In questa prospettiva sono considerati *chengyu* solamente quelle forme derivate dai testi dell'antichità classica, mentre tutte le espressioni che traggono origine da testi successivi o, in epoca contemporanea da internet, sono definite *zhǔnchéngyǔ* 准成语 quasi-*chengyu*, termine coniato da Han e ripreso da Yao per individuare tutte quelle forme che del *chengyu* classico conservano soltanto la forma in quattro morfemi e le caratteristiche d'incisività e succintezza. Differentemente dagli studi esaminati finora, accomunati dal tentativo di isolare un unico parametro tramite cui delimitare la categoria dei *chengyu*, altri studiosi (Sun, 1989; An, 2016) hanno proposto di adottare parametri multipli. Anche in questo caso, tuttavia, a studi differenti corrispondono parametri differenti, rendendo l'individuazione di criteri unanimemente accettati a cui poter fare riferimento.

La difficoltà nell'isolare parametri condivisi da impiegare nell'identificazione dei *chengyu* è ulteriormente complicata da sovrapposizioni tra le diverse categorie di *shuyu* che talvolta portano a considerare *chengyu* espressioni in realtà appartenenti ad altre tipologie. Parallelamente, espressioni in realtà classificabili come parole composte o sintagmi in quattro caratteri della lingua moderna sono talvolta erroneamente incluse

nella categoria dei *chengyu*. Questa confusione si palesa nelle stime del numero di *chengyu*, che tra uno studio e l'altro possono variare addirittura di alcune decine di migliaia. In effetti, termini quali *zhǔnchéngyǔ* 准成语 'quasi-*chengyu*' e *chéngyǔhuà* 成语化 quest'ultimo adottato da Wang (2012: 47) in riferimento alla 'trasformazione' in *chengyu* di alcune espressioni caratterizzate da parallelismo, accennano a un fenomeno più ampio, della tendenza più generale della lingua cinese ad esprimersi in strutture di quattro caratteri. È infatti noto come, soprattutto nel contesto della lingua cinese scritta, il ricorso a strutture di quattro caratteri costituisce la via preferenziale a cui ricorrere ogni qual volta sia possibile. A causa di questa tendenza generale, la lingua cinese è ricchissima di strutture formate da quattro caratteri: i *chengyu* costituiscono quindi l'espressione più alta di tale tendenza. Tuttavia, non tutte le espressioni in quattro caratteri sono *chengyu* e, viceversa, non tutti i *chengyu* sono formati da quattro caratteri. Nel tentativo di fare chiarezza, può essere utile cercare di capire che cosa distingue un *chengyu* da una semplice parola composta, da un sintagma, da un *guanyongyu*, da un *xiehouyu* e ancora da un *yanyu*. An (2016) propone alcune 'linee guida' utili in questo senso. Secondo la studiosa, espressioni quali *hēi bu liū qiū* 黑不溜秋 'scuro e buio', *dīng dīng dāng dāng* 叮叮当当 'drin drin' e *qīng qīng chǔ chǔ* 清清楚楚 'chiaro', benché a un primo sguardo possano sembrare *chengyu*, in realtà consistono rispettivamente in: una parola composta in cui all'aggettivo *hēi* 黑 segue il suffisso *bu liū qiū* 不溜秋, un'onomatopea, e un'espressione ottenuta dalla reduplicazione dell'aggettivo *qīngchǔ* 清楚 (An, 2016: 30-31). Similmente, l'espressione di quattro caratteri *jiāo'ào zì mǎn* 骄傲自满 'presuntuoso e pieno di sé' non è classificabile come *chengyu* ma bensì come sintagma. La differenza principale che intercorre tra i due è legata alla rigidità formale. A differenza dei *chengyu*, per definizione rigidi nella forma, i costituenti del sintagma qui in esame possono essere: invertiti (*zì mǎn jiāo'ào* 自满骄傲); sostituiti (*jiāo'ào zì dà* 骄傲自大) con, in questo caso, il termine *zì dà* 自大 'arrogante' vicino al significato dell'originale *zì mǎn* 自满 'compiacente' o aumentati di numero (*jiāo'ào yǔ zì mǎn* 骄傲与自满) con, nel caso specifico, l'aggiunta della congiunzione *yǔ* 与 'e' (An, 2016: 32).

Nel contesto degli *shuyu*, invece, la categoria che più di tutte si sovrappone a quella dei *chengyu* è quella dei *guanyongyu*. Secondo An, la differenza principale che intercorre

tra i due è legata al numero di caratteri di cui sono composti. Se infatti la maggior parte dei *chengyu* è formata da quattro caratteri, secondo un'indagine condotta da Zhou sui 14120 *guanyongyu* contenuti nello *Hànyǔ guànyòngyǔ dà cídiǎn* 汉语惯用语大词典, 8087 sono formati da tre caratteri (An, 2016: 35). In secondo luogo, *chengyu* e *guanyongyu* differiscono per il registro. Se infatti i *chengyu* sono più pertinenti al contesto della lingua scritta, i *guanyongyu* appartengono più tipicamente alla lingua parlata (An, 2016: 36). In virtù delle loro origini legate alla tradizione orale, i *guanyongyu* rispetto ai *chengyu* sono caratterizzati da una minore rigidità formale. L'espressione *pèng dīngzi* 碰钉子, lett. 'colpire un chiodo' (ricevere un rifiuto) può essere espansa nella forma *pèng le yī gè dà dīngzi* 碰了一个大钉子, aggiungendo cioè la marca di aspetto perfettivo *le* 了 dopo il verbo e la sequenza numerale più classificatore *yī gè* 一个 più l'aggettivo *dà* 大 'grande' prima del sostantivo (An, 2016: 37).

Il rapporto tra *chengyu* e *xiehouyu* è ancora più complesso. Come si è visto, alcuni *xiehouyu* derivano da *chengyu* già esistenti che, appositamente selezionati, diventano parte di nuove espressioni create ad hoc; altri, invece, sono espressioni completamente nuove formate da due parti di cui spesso una in quattro caratteri. Sovrapposizioni tra *chengyu* e *xiehouyu* possono verificarsi nel caso in cui questi siano pronunciati a metà, un'eventualità che, come si è visto, è tipica della struttura prosodica dei *xiehouyu*. Il parametro più attendibile per capire se, nel caso in cui l'espressione di quattro caratteri contenuta nel *xiehouyu* sia un *chengyu* indipendente oppure no è, ancora una volta, legato allo stile. Ancor più dei *guanyongyu*, infatti, i *xiehouyu* si caratterizzano per essere espressioni popolari, fortemente legate alla tradizione orale con chiare conseguenze sia sui contenuti, sia anche sulla rigidità formale, che, anche in questo caso, rispetto a quella dei *chengyu*, è meno forte. Infine, sovrapposizioni con la categoria dei *yanyu* sono più rare. Questi, infatti, oltre a distinguersi per lo stile più popolare e per la flessibilità formale, differiscono dai *chengyu* in quanto, nel macro-gruppo degli *shuyu*, i *yanyu* sono l'unica categoria di espressioni idiomatiche ad appartenere al livello frasale.

Alla luce di un panorama così complesso e in mancanza di una prospettiva condivisa, si ritiene, in accordo con Conti (2018: 39), che "al momento, l'approccio più appropriato è quello adottato da Hu B. (2015), il quale, dopo aver osservato che il concetto di *chengyu*

è un complesso costruito socioculturale, si limita a fornire una definizione di *chengyu* prototipico (*diǎnxíng chéngyǔ* 典型成语)”.

Secondo tale definizione, i *chengyu* prototipici si caratterizzano in termini di: struttura, forma, significato, uso e funzione. Più nello specifico, la **struttura** del *chengyu* prototipico è di quattro caratteri (*sìzìgé* 四字格) e frequentemente caratterizzata dalla struttura prosodica bipartita ‘a due a due’ (*èr'èrshì* 二二式). Da un punto di vista della **forma**, il *chengyu* prototipico ha forma invariabile e i singoli morfemi che lo compongono non possono essere né sostituiti né modificati nell’ordine, e tra un morfema e l’altro non è possibile aggiungere altri elementi. La rigidità formale è la ragione principale alla base del mantenimento delle caratteristiche fonetiche, lessicali e grammaticali della lingua classica distintive del *chengyu* prototipico. Dal punto di vista del **significato**, il *chengyu* prototipico costituisce un’unità lessicale dal significato invariabile, spesso non compositivo e frequentemente stratificato dal punto di vista della connotazione culturale e del registro. Dal punto di vista dell’**uso**, il *chengyu* prototipico è un’espressione convenzionale della lingua standard, dallo spiccato carattere formale legato alle origini per lo più letterarie da cui ne deriva un uso principalmente rilegato all’ambito della lingua scritta. Infine, dal punto di vista della **funzione**, il *chengyu* prototipico è un’espressione idiomatica di tipo lessematico, la sua funzione equivale cioè a quella delle semplici unità lessicali o dei sintagmi; alcuni di essi, in particolare quelli con funzione connettiva, possono essere usati autonomamente.

1.5.3 Caratteristiche etimologiche

Quella delle origini dei *chengyu* è una questione molto dibattuta. Come si è visto, infatti, non di rado l’appartenenza di una data espressione a questa categoria è stabilita proprio sulla base delle origini. Rispetto alle altre forme idiomatiche più spesso derivate dalla lingua parlata, i *chengyu* sono per definizione riconducibili a una fonte scritta e, anche per le forme originate nel contesto della lingua parlata, l’attestazione in fonti scritte sembra essere imprescindibile affinché un *chengyu* sia considerato tale. La questione

dell'origine riguarda due ambiti principali: la classificazione delle fonti e le modalità con cui un *chengyu* si stabilizza nella forma e nell'accezione in cui è comunemente utilizzato. Un *chengyu* raramente nasce in quanto tale e, nella maggior parte dei casi, la forma in quattro caratteri comunemente utilizzata dai parlanti è il risultato finale (e non definitivo) di un lungo processo di selezione, trasformazione e lessicalizzazione.

1.5.3.1 La classificazione delle fonti

Generalmente, i *chengyu* traggono origine da opere filosofiche, storiografiche, poetiche e narrative appartenenti alla lunga tradizione letteraria cinese. Trattandosi di testi letterari, la classificazione delle fonti dei *chengyu* è operata in base ai criteri tradizionalmente impiegati nella classificazione delle opere letterarie. In base a questi, le fonti possono essere classificate da un punto di vista diacronico, diamesico e diatopico (Conti, 2019: 61).

Da un punto di vista diacronico, Gao (2016: 351) riporta come secondo alcune ricerche oltre il 90% dei *chengyu* trae origine dal periodo compreso tra l'antichità classica e l'epoca moderna, mentre soltanto il 3,7% ha origine in epoca contemporanea. Da un altro studio condotto da Yao (2000: 84) sui 4600 *chengyu* a quattro caratteri contenuti nello *Hànyǔ chéngyǔ cídiǎn* 汉语成语词典 (1978), è emerso che il 68%, ovvero 3128 *chengyu*, derivano dall'epoca Qin (221-207) e Han (206-220), mentre il 15%, ovvero 690 *chengyu*, derivano dal periodo dei Tre Regni (220-280), della dinastia Jin (265-420) e delle dinastie del Nord e del Sud (420-581), il 9%, ovvero 414 *chengyu*, derivano dalle dinastie Sui (581-618) e Tang (618-907), il 6%, ovvero 276 *chengyu*, derivano dai Song (951-1127), infine il 2%, ovvero 92 *chengyu*, derivano dalla dinastie Yuan (1279-1368), Ming (1368-1644) e Qing (1644-1911) (Yao, 2000: 84). Da queste percentuali emerge come la maggior parte dei *chengyu* deriva dal periodo dell'antichità classica indicativamente compreso tra l'epoca pre-imperiale e la fine della dinastia Han. A questo periodo considerato 'l'età d'oro' della storia cinese appartengono quei testi appartenenti al filone della letteratura così detta 'alta' che in virtù del loro prestigio sono divenuti pietre miliari

della tradizione letteraria cinese, influenzandone profondamente gli sviluppi successivi. Le fonti di questo periodo sono ad esempio i classici confuciani, tra cui lo *Shījīng* 诗经, e importanti opere storiografiche, come lo *Zuǒzhuàn* 左傳, lo *Shàngshū* 尚书 e lo *Shǐjì* 史记. Un minor numero di *chengyu* deriva da opere risalenti al periodo dell'antichità media compreso tra la fine della dinastia Han e la dinastia Song. Le fonti di questo periodo si contraddistinguono per una maggiore varietà legata soprattutto alla fioritura della poesia *shī* 诗 e *cí* 词 e alla nascita di un nuovo filone letterario tipicamente narrativo dal quale derivano un gran numero di racconti, miti e leggende. Alcuni *chengyu* derivano poi dal periodo dell'antichità recente compresa tra la dinastia Yuan (1271-1368) e l'epoca moderna. I *chengyu* formati in questo periodo riflettono i profondi cambiamenti che interessano la produzione letteraria cinese legati soprattutto allo sviluppo della prosa narrativa e alla nascita del romanzo in epoca Ming (1368-1644). Con l'avvento dell'epoca contemporanea, infine, la produzione di *chengyu* ha registrato un drastico calo. Le espressioni di recente formazione derivano da fonti molto diverse tra loro, quali ad esempio slogan politici, linguaggi settoriali, internet o, talvolta, da calchi di espressioni straniere come, ad esempio, il *chengyu yóu xì guī zé* 游戏规则 'regole del gioco', calco dell'espressione inglese *the rules of game* (An, 2016: 71).

Le fonti dei *chengyu* possono essere altresì classificate da un punto di vista diamesico, ossia in base al canale di trasmissione utilizzato: scritto o orale. I *chengyu* che traggono origine dalla lingua scritta possono essere ulteriormente suddivisi in base al genere letterario a cui appartengono le fonti. An (2016) elenca quattro generi principali: miti e leggende (*shénhuà chuánshuō* 神话传说), racconti edificanti e moraleggianti (*yùyán gùshi* 寓言故事), resoconti storici (*lìshǐ shìjiàn* 历史事件), e citazioni di opere poetico-letterarie (*shīwén zuòpǐn míngjù* 诗文作品名句). Le fonti scritte possono essere altresì classificate in base alla suddivisione tradizionale in *Jīng* 经 (i classici confuciani), *Shǐ* 史 (le opere storiografiche), *Zǐ* 子 (gli scritti dei maestri) e *Jí* 集 (generi miscellanei). A queste quattro categorie Gao (2016: 351) ne aggiunge una quinta, *Fú* 佛 (i testi buddhisti). Similmente, anche i *chengyu* derivati dalla lingua parlata possono essere suddivisi in due categorie. Una prima categoria include quei *chengyu* attestati nella lingua scritta ma riconducibili alla lingua orale, in quanto preceduti da espressioni quali, ad esempio,

yànyuē 谚曰 o lǐyányuē 里颜曰 ‘dice il proverbio’, a indicare che l’autore sta riportando un’espressione tipica della lingua parlata. Una seconda categoria di *chengyu* derivati dalla lingua parlata è costituita da espressioni create *ex-novo* su imitazione di altri *chengyu* e che successivamente sono entrate in uso nel linguaggio comune (An, 2016: 81).

Infine, le fonti dei *chengyu* possono essere classificate da un punto di vista diatopico, ossia in base alla lingua della fonte originale da cui il *chengyu* trae la sua origine. Se infatti molti *chengyu* derivano da fonti propriamente cinesi, una parte deriva da testi originariamente in altre lingue e solo successivamente tradotti in cinese. Un classico esempio è dato dai Sutra buddhisti e dai vari miti e leggende legati a questa religione che, giunta in Cina già con la dinastia Han, conosce il suo massimo sviluppo durante la dinastia Tang. Un altro esempio è costituito da quei *chengyu* derivati dalla religione cristiana portata in Cina dai missionari occidentali in concomitanza con le guerre dell’oppio di metà Ottocento. Infine, alcuni *chengyu* derivano dalla traduzione in cinese di opere letterarie occidentali, tra cui ad esempio le favole di Esopo, da cui deriva il *chengyu shā jī qǔ luǎn* 杀鸡取卵 ‘uccidere la gallina per rubare le uova’ (An, 1989: 91).

1.5.3.2 I metodi di formazione

Parallelamente alla questione delle fonti, un secondo aspetto inerente all’etimologia dei *chengyu* riguarda le modalità con cui questi si stabilizzano nella forma e nell’accezione con cui sono comunemente accettati. Similmente a quanto accade nel più generico ambito delle espressioni idiomatiche, anche un *chengyu* non nasce in quanto tale e l’espressione di quattro caratteri comunemente utilizzata dai parlanti è in realtà il prodotto finale di un lungo processo di selezione, trasformazione e lessicalizzazione. Nella fonte primaria da cui trae la sua origine, “un *chengyu* [...] appare come sintagma libero, espressione creativa, non preconfezionata del pensiero dell’autore” (Conti, 2019: 66). Successivamente, in risposta a precise esigenze sociali e sulla base di ragioni legate al prestigio dell’opera da cui il *chengyu* deriva o alle qualità morali dell’autore, una determinata espressione viene selezionata e rimodellata sulla base delle caratteristiche

morfosintattiche dei *chengyu*. Una volta ‘pronta all’uso’, al fine di attestarsi, l’espressione deve ottenere il consenso dei parlanti che possono accettarla o rifiutarla (Wu, 1995: 65).

A partire dalle fonti, i *chengyu* possono formarsi per: sintesi (*gàikuòshì* 概括式), estrapolazione (*zhāiqǔshì* 摘取式), contrazione (*jiésuōshì* 节缩式), modifica (*gǎizàoshì* 改造式), abbandono (*tuōhuàshì* 脱化式), composizione (*fùhéshì* 复合式) e traslazione (*zhuǎnhuàshì* 转化式) (Sun 93-102).

Il metodo della sintesi (*gàikuòshì* 概括式) consiste nella condensazione in quattro caratteri del contenuto della fonte. Questo metodo è tipico di quei *chengyu* che traggono origine da miti, leggende, racconti e avvenimenti storici, la cui conoscenza si rivela spesso imprescindibile ai fini di una corretta comprensione del significato del *chengyu*. Un esempio di questo tipo è dato dall’espressione *huáng-liáng-měi-mèng* 黄粱美梦 lett. ‘il bel sogno del miglio giallo’, che riassume il contenuto di un *Chuanqi* di epoca Tang intitolato *Mǎ Zhěng* 马拯 e attribuito al letterato Pei Xing (attivo intorno all’860). La storia è quella di Lu Sheng, un povero ragazzo che un giorno in una locanda incontra il maestro taoista Lu Weng. Il giovane, avvicinandosi al taoista, comincia a lamentarsi della sua misera condizione finché il maestro, nel tentativo di tirarlo su, gli concede di poggiare la testa sul suo cuscino magico. Non appena poggiata la testa, Lu Sheng si ritrova a sognare di ricoprire le più alte cariche imperiali, sposare la ragazza più bella del regno e ottenere tutti gli onori e gli agi che un uomo possa desiderare. Tornato alla realtà il contadino si accorge che si è trattato solo di un sogno e che intorno a lui niente è cambiato: uguali sono rimaste le sue vesti malconce, il maestro taoista e il locandiere indaffarato a cuocere del miglio giallo. I quattro caratteri che compongono il *chengyu huáng-liáng-měi-mèng* 黄粱美梦 ‘miglio-giallo-bel-sogno’ riassumono quindi il contenuto del racconto, dando origine a un’espressione da utilizzare in riferimento a ‘sogni impossibili’.

Il metodo dell’estrapolazione (*zhāiqǔshì* 摘取式), invece, consiste nella selezione totale o parziale di un sintagma al quale non viene apportata nessuna modifica. Un esempio di questo tipo è il *chengyu céng jīng cāng hǎi* 曾经沧海, lett. ‘aver attraversato

i sette mari' (avere grande esperienza), ottenuto dalla selezione parziale del sintagma presente nell'opera originale (Sun, 1989: 96).⁴

Il metodo della contrazione (*jiésuōshì* 节缩式) prevede la condensazione in quattro caratteri di un'espressione originariamente formata da un numero maggiore di caratteri. Solitamente, ad essere mantenuti sono i morfemi semanticamente pieni, mentre vengono eliminati quelli grammaticali. Un esempio è il *chengyu hòu lái jū shàng* 后来居上, lett. ' (colui che) arriva ultimo si posiziona sopra' (l'allievo che supera il maestro), scaturito dalla contrazione del sintagma originale⁵, che perde il morfema legato nominalizzante *zhě* 者 della lingua classica (Sun, 1989: 97).

Il metodo della modifica (*gǎizàoshì* 改造式) prevede la modificazione della struttura morfosintattica del sintagma originale. La modifica può concretizzarsi nel cambiamento dei singoli morfemi o nel cambiamento dell'ordine con cui questi originariamente si configurano. Un esempio del primo caso è il *chengyu dǎn dà xīn xì* 胆大心细 'audace ma prudente', in cui il morfema *xì* 细 'sottile' sostituisce il morfema *xiǎo* 小 'piccolo' del sintagma originale (Sun, 1989: 98).⁶ Un esempio del secondo tipo è il *chengyu biàn shēng zhōu yè* 变生肘腋, lett. 'cambiamento-accadere-gomito-ascella, i rischi vengono da dietro le spalle' in cui rispetto al sintagma originale⁷, i morfemi *biàn* 变 'cambiamento' e *shēng* 生 'accadere' sono invertiti, con un cambiamento che si ripercuote anche nel rispettivo ruolo sintattico (Sun, 1989: 99).

Il metodo dell'abbandono (*tuōhuàshì* 脱化式) prevede l'estensione del significato del sintagma originale. Un esempio di *chengyu* nato per 'abbandono' è *yún shù zhī sī* 云树之思, lett. 'nostalgia di nuvole e alberi', che richiama vagamente il contenuto della

⁴ 曾经沧海难为水，除却巫山不是云。(fonte: *Lísīwǔshǒu* 离思五首)

⁵ 陛下用群臣如薪耳，后来者居上。(fonte: *Shǐjì* 史记)

⁶ 胆欲大而心欲小，智欲圆而行欲方。(fonte: *Jiùtángshū* 旧唐书)

⁷ [...] 慎孙夫人生变于肘腋之下。(fonte: *Zhànguó cè* 战国策)

fonte⁸, una poesia di Du Fu 杜甫 (712-770) dedicata al poeta Li Bai 李白 (701-762), ma lo generalizza indicando un sentimento di nostalgia per gli amici lontani (Sun, 1989: 100).

Il metodo della composizione (*fùhéshì* 复合式) riguarda quei *chengyu* derivati da fonti diverse o da parti discontinue della stessa fonte. Il *chengyu diān pèi liú lí* 颠沛流离 ‘vagabondare’, ‘vagare da un posto all’altro’ deriva per metà dallo *Shijing* e per metà dallo *Hanshu* (Sun: 1989, 101).⁹

Infine, **il metodo della traslazione** (*zhuǎnhuàshì* 转化式) riguarda quei *chengyu* che derivano da altre forme idiomatiche o espressioni colloquiali adattate in forma di *chengyu*. Un esempio di questo tipo è l’espressione *qiān lǜ yī dé* 千虑一得 ‘un’idea buona ogni mille’, derivato dal proverbio *yú rén qiān lǜ, bì yǒu yī dé* 愚人千虑, 必有一得 ‘gli stolti, tra mille pensieri ne fanno uno giusto’, contenuto nello *Shiji* 史记, dove Sima Qian (145 a.C – 86 a.C) riferisce chiaramente di riportare un proverbio (Sun, 1989: 101).¹⁰

Esaminati i vari processi alla base della formazione di un *chengyu*, prima di passare alla sezione successiva, un’ultima questione degna di nota riguarda le sorti di un *chengyu* una volta che questo, accettato dai parlanti, si è attestato nell’uso. L’esistenza di una determinata espressione, infatti, è soggetta ai meccanismi di costante evoluzione della lingua. È in questo senso che un *chengyu* può, con il passare del tempo, cadere in disuso o modificarsi. La categoria dei *chengyu* derivati di cui parlano Ma (1978) e Shi (1979) è rappresentativa di questo fenomeno. I due studiosi spiegano come, alla luce del continuo divenire della società, un *chengyu* può andare incontro a modificazioni di vario tipo, dando luogo a nuove varianti. Queste possono gradualmente affermarsi divenendo prevalenti rispetto alle forme originali da cui derivano, poiché più adeguate alle caratteristiche della società nel momento storico in cui l’espressione è in uso. Un esempio di *chengyu* derivato è dato dall’espressione *rì yǐ jì yè* 日以继夜 ‘la notte continua nel giorno’, variante dell’originale *yè yǐ jì rì* 夜以继日 ‘il giorno continua nella notte’ (Wu, 1995: 75).

⁸ 谓北春天树, 江东日暮云, 何时一樽酒, 相与细论文。(fonte: *Chūnrìyì* 春日忆)

⁹ 颠沛之揭。(fonte: *Shijing* 诗经); 窃见关东困极, 人民流离。(fonte: *Hànshū* 汉书)

¹⁰ [...] 臣闻 [...] 愚者千虑, 必有一得。(fonte: *Shiji* 史记)

1.5.4 Le caratteristiche morfosintattiche dei *chengyu*

1.5.4.1 La struttura di quattro caratteri

Come si sarà già potuto capire, fatta eccezione per una minima parte, la maggioranza dei *chengyu* si configura in strutture quadrisillabiche. An (2016: 99) riporta come su 5446 *chengyu* contenuti nello *Hànyǔ chéngyǔ cídiǎn* 汉语成语词典 5077 e cioè il 93,22% sono costituiti da quattro caratteri. Questo tipo di struttura è estremamente frequente e, come si è visto, ancor prima che caratterizzare la maggioranza dei *chengyu* caratterizza la lingua cinese a un livello più generale. Secondo An, la predilezione per le strutture di quattro caratteri affonda le radici nella concezione estetica tradizionale del popolo cinese, storicamente influenzata dal principio della così detta dualità complementare, caratterizzante ogni aspetto del mondo esterno ed interno all'essere umano. Secondo il maestro Laozi 老子, fondatore della dottrina del taoismo e promotore di questa visione, la dualità presente in ogni elemento del cosmo è l'espressione di due stati opposti e complementari, tesi al raggiungimento di equilibrio e armonia. Questo principio costituisce un pilastro fondante del pensiero tradizionale cinese, con chiare ripercussioni sulla produzione artistico-letteraria di tutti i tempi. Se coniugato sul piano della lingua, ecco che la struttura di quattro caratteri, e più in generale strutture formate da un numero pari di caratteri, costituiscono il mezzo d'espressione migliore attraverso cui il gusto per il parallelismo e l'equilibrio caratteristici dell'estetica cinese trovano la loro massima realizzazione.

Una seconda ragione alla base del gran numero di *chengyu* di quattro caratteri è direttamente collegata alle caratteristiche morfosintattiche della lingua antica. A differenza della lingua moderna, in cui si stima che le parole monosillabiche raggiungano appena il 5%, lingua classica si caratterizza per essere tendenzialmente monosillabica (Abbiati, 1992: 40). Questa caratteristica, coniugata alla sintassi estremamente concisa della lingua classica, permette di esprimere in appena quattro caratteri significati anche molto profondi e articolati. Consideriamo il *chengyu chéng qián bì hòu* 惩前毖后 'imparare dagli errori passati per non commetterne di futuri'. Se volessimo esprimere lo

stesso significato in cinese moderno, occorrerebbe utilizzare più del triplo di caratteri: *yǐ cóngqián de guòshī wéi jiàoxùn, jiè shèn jīnhòu zàifàn* 以从前的过失为教训, 戒慎今后再犯. Un altro aspetto alla base del successo delle strutture quadrisillabiche direttamente collegato alla natura monosillabica dei morfemi che compongono un *chengyu* è inerente ai tratti soprasegmentali che caratterizzano ciascun morfema: i toni. È interessante notare come, anche in questo caso, il numero quattro sembra essere il numero perfetto alla base della formazione di espressioni dal ritmo stabile, naturalmente percepite come piacevoli. Secondo Chen, "[t]he evenness of the four-word line would easily produce a stilted rhythm, comparable to steady 4/4 time in music" (1961: 31).

Infine, una terza ragione alla base del successo della struttura di quattro caratteri è, a detta di Zhou (1997: 32), riconducibile alla vasta influenza che il *Classico delle Odi* (*Shījīng* 诗经) ha esercitato sulla poesia e, più in generale, sulla produzione letteraria cinese di tutti i tempi. Quest'opera, da cui secondo alcune stime di An (2016: 106), derivano 150 *chengyu*, è la prima antologia poetica della letteratura cinese e raccoglie al suo interno 7284 versi, di cui 6274 (il 92,3%) formati da quattro caratteri. L'influenza dello *Shijing* nella produzione letteraria cinese è comprovata dalle poesie in versi di quattro caratteri delle dinastie Han e Wei, dalla fiorente prosa parallela del periodo delle Sei Dinastie e anche dal movimento letterario del *Gu Wendong*, che, pur essendo insorto contro la prosa parallela, in realtà non ne critica il verso in quattro caratteri in quanto tale, ma piuttosto ne critica la mancanza di contenuti legata anche ai limiti imposti dalla rigidità formale.

1.5.4.2 La struttura classicheggiante

Se il numero di caratteri costituisce la caratteristica formale più evidente del *chengyu* prototipico, la struttura classicheggiante oggetto di questo paragrafo ne rappresenta un altro tratto distintivo. Le caratteristiche della lingua classica sono preservate a più livelli e rintracciabili tanto sul piano del lessico quanto su quello della sintassi.

Da un punto di vista lessicale, alcuni *chengyu* preservano caratteri della lingua classica che nel contesto della lingua moderna sono caduti in disuso. Un esempio in questo senso è dato dal *chengyu huà xiǎn wéi yí* 化险为夷, lett. ‘trasformare il pericolo in sicurezza’ (scongiurare un disastro), in cui figura il carattere *yí* 夷 ‘sicurezza’, desueto nella lingua moderna (Wu, 1995: 69). Similmente, il *chengyu fàng dàng bù jī* 放荡不羁 ‘non convenzionale, fuori dagli schemi’ preserva l’antico carattere *jī* 羁 ‘limitare’ (Wu, 1995: 69). Tracce della lingua classica sono talvolta mantenute anche nella pronuncia di alcuni caratteri che, pur essendo ancora in uso nella lingua moderna, nel contesto di alcuni *chengyu* mantengono significato e pronuncia antichi. Un esempio è l’espressione *yī pù shí hán* 一暴十寒, lett. ‘esporre un giorno al sole e dieci al freddo’ (fare qualcosa in modo discontinuo), in cui il carattere *bào* 暴, che nella lingua moderna assume il significato di ‘violento’, nel contesto del *chengyu* mantiene l’antica pronuncia *pù* e il significato di ‘esporre (al sole)’.

Sul piano della sintassi, le caratteristiche della lingua classica sono preservate a più livelli. Nel *chengyu shēng dōng jī xī* 声东击西, lett. ‘minacciare ad est ed attaccare ad ovest’ (trarre in inganno), il sostantivo *shēng* 声 ‘suono, voce’ è utilizzato in funzione di predicato (Wu, 1995: 70). Nel *chengyu huàn rán yī xīn* 焕然一新 ‘completamente nuovo’, invece, è preservato l’utilizzo antico di *rán* 然 nella funzione di particella avverbiale simile alla marca di modificazione avverbiale *de* 地 della lingua moderna (Wu, 1995: 70).

Le caratteristiche della lingua classica sono talvolta preservate anche nell’ordine sintattico in cui vengono collocati i morfemi. Prendendo in esame il *chengyu wéi lì shì tú* 唯利是图 ‘essere interessati solamente al profitto’, l’ausiliare *shì* 是 ‘essere’ è inserito tra l’oggetto *lì* 利 ‘profitto’ e il verbo *tú* 图 ‘cercare’, in una posizione non conforme all’ordine sintattico della lingua moderna (Wu, 1995: 70). Similmente, nel *chengyu yè yǐ jì rì* 夜以继日 ‘la notte continua nel giorno’, la preposizione/co-verbo *yǐ* 以, che in cinese moderno precede l’oggetto a cui fa riferimento, si trova qui dopo l’oggetto *yè* 夜 ‘notte’. Infine, in alcuni *chengyu* è possibile riscontrare un particolare utilizzo dei numerali, che non di rado si trovano in posizione preverbale, diversamente da quanto accade nella lingua moderna, in cui, fatta eccezione per quelle costruzioni in cui il numerale uno *yī* 一

è utilizzato in funzione avverbiale con il significato di ‘non appena’, i numerali non precedono mai un verbo. Esempi di questo tipo sono *qiān biàn wàn huà* 千变万化 lett. ‘mille cambiare diecimila trasformare’ (infiniti cambiamenti) e *yī jǔ liǎng dé* 一举两得 lett. ‘uno sollevare due ottenere’ equivalente dell’espressione italiana ‘prendere due piccioni con una fava’.

1.5.4.3 La struttura sintattica

Continuando ad addentrarsi nella morfosintassi, nei prossimi paragrafi si analizzeranno le diverse strutture sintattiche che caratterizzano i *chengyu*. Analizzare la sintassi di un *chengyu*, e più in generale di un’espressione idiomatica, si rivela di fondamentale importanza ai fini di una corretta comprensione e di un corretto utilizzo dell’espressione stessa. Come si approfondirà nel secondo capitolo, spesso, errori di comprensione del significato e di utilizzo dei *chengyu* sono da ricondurre proprio alla mancata analisi delle relazioni sintattiche con cui i morfemi si legano tra loro.

Secondo l’analisi proposta da Hu (2015: 29-34), sulla base della struttura sintattica i *chengyu* si dividono, innanzitutto, in morfosintatticamente analizzabili (*yǒulǐ jiégòu* 有利结构) e morfosintatticamente non analizzabili (*wúlǐ jiégòu* 无理结构). A un secondo livello di analisi, i *chengyu* morfosintatticamente analizzabili sono ulteriormente divisibili in *chengyu* con struttura non congiunta e *chengyu* con struttura congiunta. I *chengyu* morfosintatticamente non analizzabili, invece, comprendono quelle espressioni che non possono essere analizzate né secondo la grammatica della lingua classica né secondo quella della lingua moderna. Secondo le stime di An (2016: 124), i *chengyu* di questo tipo costituiscono circa l’1% di tutti i *chengyu* e la loro esistenza è da ricondurre, da un lato, ai limiti formali della struttura di quattro caratteri che talvolta si rivela eccessivamente succinta, e, dall’altro, all’impiego di caratteri caduti in disuso nella lingua moderna, che talvolta rendono i *chengyu* impenetrabili (An, 2016: 123). Forme di questo tipo, non essendo in alcun modo contemplate in questa ricerca, non verranno ulteriormente prese in considerazione.

Di seguito si analizzano le diverse caratteristiche delle strutture morfosintatticamente analizzabili. Particolare attenzione è rivolta alle forme oggetto di questa tesi: i *chengyu* con struttura congiunta.

1.5.4.4 Struttura non congiunta

I *chengyu* con struttura non congiunta possono presentarsi nella forma di una proposizione o di un sintagma semplice con un'unica testa, o in una frase complessa. Forme del primo tipo possono configurarsi in strutture soggetto-predicato, predicato-oggetto, predicato-complemento, determinante-determinato; *chengyu* nella forma di frasi complesse, invece, possono configurarsi in strutture a perno e a verbi in serie (An, 2016: 116-122; Sun, 1989: 140-160).

I *chengyu* con struttura soggetto-predicato (*zhǔwèi jiégòu* 主谓结构) sono composti da due parti: una prima parte costituita dal soggetto e una seconda parte costituita dal predicato, che può essere verbale (*dòngcíxìng* 动词性) o aggettivale (*xíngróngcíxìng* 形容词性).

I *chengyu* con predicato verbale più numerosi si configurano in strutture soggetto-verbo-oggetto (es. 2). Tanto il soggetto quanto il predicato possono essere semplici (costituiti da un unico morfema) o complessi (costituiti da due morfemi). L'elemento verbale può essere preceduto da un modificatore (es. 3) o reggere un complemento (es. 4). Il predicato può altresì essere costituito da composti soggetto-verbo (es. 5).

2) 愚公移山 (An, 2016: 117)

Yú-Gōng-yí-shān

Yu-Gong-spostare-montagna

‘Yu Gong sposta la montagna [fare l’impossibile]’

3) 覆水难收 (An: 2016, 117)

fù-shuǐ-nán-shōu

rovesciare-acqua-difficile-raccogliere

‘L’acqua rovesciata è difficile da raccogliere [piangere sul latte versato; il danno è fatto]’

4) 一语道破 (An, 2016: 117)

yī-yǔ-dào-pò

una-parola-dire-rompere

‘Dire tutto con una parola [fare centro]’

5) 毛遂自荐 (An, 2016: 117)

Máo-Suì-zì-jiàn

Mao Sui-sé stesso-offrire

‘Mao Sui offre sé stesso [offrirsi come volontario; auto-raccomandarsi]’

Nei *chengyu* con predicato aggettivale, questo può essere direttamente costituito da un aggettivo (es. 6); può altresì essere modificato (es. 7) o anche essere costituito da composti soggetto-aggettivo (es. 8)

6) 万事亨通 (An, 2016: 117)

wàn-shì-hēng-tōng

diecimila-cose-liscio-andare

‘Tutto va per il verso giusto’

7) 耳目一新 (An, 2016: 118)

ěr-mù-yī-xīn

orecchio-occhio-uno-nuovo

‘Agli occhi e alle orecchie i tutto è nuovo [di un cambiamento piacevole]’

8) 智勇双全 (An, 2016: 118)

zhì-yǒng-shuāng-quán

saggezza-coraggio-due-completo

‘Essere coraggioso e saggio’

Procedendo nell’analisi delle strutture morfosintatticamente analizzabili dei *chengyu* a struttura non congiunta, un’altra categoria piuttosto nutrita è costituita dai *chengyu* con

struttura verbo-oggetto (*dòngbīn jiégòu* 动宾结构). *Chengyu* di questo tipo si compongono di due parti: una prima parte costituita dal predicato e una seconda parte costituita dall'oggetto. Anche in questo caso il predicato può essere semplice o complesso. Il predicato può altresì essere modificato tanto da aggettivi (es. 9) quanto da avverbi (es. 10). Infine, tra predicato e oggetto può essere inserito un complemento (es.11).

9) 平分秋色 (An, 2016: 119)

píng-fēn-qiū-sé

equamente-dividere-autunno-paesaggio

‘Condividere il paesaggio autunnale [ottenere ciascuno la medesima quantità]’

10) 不分皂白 (An, 2016: 119)

bù-fēn-zào-bái

non-dividere-nero-bianco

‘Non dividere il bianco dal nero [non fare distinzioni]’

11) 望穿秋水 (An, 2016: 119)

wàng-chuān-qiū-shuǐ

guardare-penetrare-autunno-acqua

‘Guardare fino ad affaticarsi gli occhi [attendere con grande ansia]’

La struttura predicato-complemento (*zhōngbǔ jiégòu* 中补结构) è composta da due costituenti il cui ruolo è, rispettivamente, di predicato e complemento verbale. Similmente a quanto accade nel contesto di strutture soggetto-predicato, anche in questo caso il costituente che ricopre la funzione di predicato può essere verbale o aggettivale e in entrambi casi semplice o complesso. Nel caso di predicato verbale questo può reggere un oggetto (es. 12) o essere preceduto da un determinante (es.13).

12) 问道于盲 (An, 2016: 120)

wèn-dào-yú-máng

chiedere-strada-a-cieco

‘Chiedere la strada a un cieco [rivolgersi a chi non può essere d’aiuto]’

13) 并行不悖 (An, 2016: 120)

bìng-xíng-bù-bèi

fianco a fianco-andare-non-scontrarsi

‘L’uno non esclude l’altro’

Un’altra categoria molto nutrita è costituita da quei *chengyu* che si configurano nella struttura di modificatore-testa (*piānzhèng jiégòu* 偏正结构). *Chengyu* di questo tipo sono costituiti da due parti: una testa (o modificato) preceduta da un modificatore. La testa può essere nominale, verbale o aggettivale. Nel caso in cui sia costituita da un sostantivo, questa può essere modificata da un altro sostantivo (es. 14), da un aggettivo (es. 15) o, ancora, può essere modificata da un elemento verbale, come in (16), in cui *zǔshī* 祖师 ‘fondatore’ è modificato dal composto verbale *kāishān* 开山¹¹, di origine buddhista. Talvolta, il modificatore può legarsi alla testa tramite il morfema 之, la cui funzione è simile a quella della marca di modificazione nominale *de* 的 del cinese moderno (es. 17).

14) 沧海一粟 (An, 2016: 121)

cāng-hǎi-yī-su

mare-mare-uno-chicco

‘Un chicco di miglio nel mare [una goccia nell’oceano]’

15) 明日黄花 (Sun, 1989: 148)

míng-rì-huáng-huā

domani-giorno-giallo-fiore

‘(Come) i crisantemi dopo la festa del doppio nove [passato di moda]’

16) 开山服饰 (An, 2016: 121)

kāi-shān-fú-shì

aprire-montagna-fondatore-maestro

¹¹ Termine di origine buddhista che indica l’azione di intraprendere la costruzione del primo tempio su una montagna sacra.

‘Colui che ha costruito il primo tempio su una famosa montagna [fondatore]’

17) 赤子之心 (Sun, 1989: 148)

chì-zǐ-zhī-xīn

nudo-bambino-MOD-cuore

‘Il cuore nudo di un bambino [essere puro; purezza d’animo]’

La testa può altresì essere rappresentata da un costituente verbale (es. 18), che a sua volta può anche reggere un oggetto (es. 19) o un complemento (es. 20). In strutture di questo tipo, il modificatore può talvolta legarsi alla testa verbale tramite la congiunzione *ér* 而 ‘e; ma’ (es. 21).

18) 无病呻吟 (An, 2016: 121)

wú-bìng-shēn-yīn

non.esserci-malattia-lamentarsi-gemere

‘Lamentarsi di malattie immaginarie [lamentarsi senza alcuna ragione]’

19) 班门弄斧 (An, 2016: 122)

Bān-mén-nòng-fǔ

Ban-porta-usare-ascia

‘Usare l’ascia di fronte a Lu Ban [ostentare le proprie capacità di fronte a chi è 1
più preparato]’

20) 万古长存 (An, 2016: 122)

wàn-gǔ-cháng-cún

diecimila-antico-lungo-durare

‘Eterno; che dura per sempre’

21) 不脛而走 (An, 2016: 122)

bù-tìng-ér-zǒu

non-stinco-ma-correre’

‘Correre senza stinchi [diffondersi a macchia d’olio]’

Infine, la testa del sintagma può essere costituita da un aggettivo bisillabico (es. 22) o monosillabico sovente preceduto dall'avverbio di negazione *bù* 不 'non' (es. 23).

22) 遐迩闻名 (An, 2016: 122)

Xiá-ěr-wén-míng

Vicino-lontano-famoso-famoso

'Famoso in ogni dove'

23) 惴惴不安 (An, 2016: 122)

Zhuì-zhuì-bù-ān

Ansioso-ansioso-non-tranquillo

'Agitato'

Un altro tipo di struttura è quella così detta 'a perno' (*jiānyǔ jiégòu* 兼语结构), in cui sono impiegati quei verbi che nella lingua moderna sono definiti telescopici e che si caratterizzano per la peculiarità di poter reggere un oggetto che è al tempo stesso il soggetto del verbo che segue (es. 24; 25).

24) 引狼入室 (An, 2016: 122)

yǐn-láng-rù-shì

causare-lupo-entrare-casa

'Far entrare il lupo in casa [aprire la porta al nemico]'

25) 请君入瓮 (Sun, 1989: 150)

qǐng-jūn-rù-wèng

chiedere-signore-entrare-urna

'Chiedere gentilmente di entrare nell'urna [ripagare con la stessa moneta]'

Infine, un'ultima struttura è quella formata da verbi in serie (*liándòngshì* 联动式), caratterizzata dalla presenza di due predicati che possono esprimere la sequenzialità tra due eventi o la concomitanza tra due stati (es. 26).

26) 手到病除 (Sun, 1989: 150)

shǒu-dào-bìng-chú

mano-arrivare-malattia-scomparire

Guarire con il tocco di una mano [di un dottore particolarmente bravo]

1.5.4.5 Struttura congiunta

I *chengyu* formati con questa peculiare struttura sono di estremo interesse per diversi motivi e costituiscono l'oggetto di questa ricerca. Da una statistica riportata da An (2016: 124), sui 5446 *chengyu* contenuti nello *Hànyǔ chéngyǔ cídiǎn* 汉语成语词典, 2171 sono con struttura congiunta (*liánhé jiégòu* 联合结构)¹². La caratteristica unica di questi *chengyu* è quella di presentare una struttura bipartita esattamente simmetrica sia sul piano morfosintattico che su quello semantico. La struttura bipartita è ottenuta dalla semplice giustapposizione dei costituenti che, a differenza di quanto avviene nelle strutture a sintagma semplice o a frase complessa, si caratterizzano per la totale assenza di rapporti gerarchici. La componente simmetrica dei *chengyu* con struttura congiunta è la ragione principale del loro successo: ancor più di quanto avvenga nel contesto delle strutture esaminate fino a qui, in *chengyu* di questo tipo, il gusto per il parallelismo e l'equilibrio caratteristico dell'estetica cinese si realizza nella sua forma più elevata.

A un primo livello di analisi i *chengyu* a struttura congiunta possono essere suddivisi in *chengyu* a quattro costituenti (*sìyuánbìngliè* 四元并列) e *chengyu* a due costituenti (*èryuánbìngliè* 二元并列) (Sun, 1989: 149).

¹² È importante precisare, tuttavia, che le stime di An sono un po' gonfiate in quanto la studiosa considera "congiunti" anche *chengyu* non propriamente tali (ad esempio a verbi in serie o a perno).

I *chengyu* con struttura congiunta a quattro costituenti sono formati dalla giustapposizione di quattro morfemi appartenenti alla medesima categoria lessicale: nominale (es. 27), verbale (es. 28) o aggettivale (es. 29).

27) 布帛菽粟 (An, 2016: 114)

bù-bó-shū-su

cotone-seta-fagioli-granaglie

‘Beni di prima necessità’

28) 生老病死 (Sun, 1989: 149)

shēng-lǎo-bìng-sǐ

nascere-invecchiare-ammalarsi-morire

‘Il ciclo della vita umana’

29) 酸甜苦辣 (Hu, 2015: 32)

suān-tián-kǔ-là

acido-dolce-amaro-piccante

‘Gioie e dolori’

Il tipo più semplice di *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti, invece, è formato dalla giustapposizione di composti bisillabici affini (es. 30); in altri casi, i morfemi formano due coppie distinte, ciascuna formata dalla giustapposizione di elementi posti tra loro in relazione sinonimica (31) o antonimica (32). I costituenti bisillabici di *chengyu* di questo tipo rassomigliano a parole composte del cinese moderno e talvolta lo sono. In (32), ad esempio, il composto *qīngzhòng* 轻重 ‘peso; grado di serietà’ è una parola bisillabica della lingua moderna.

30) 扑朔迷离 (Sun, 1989: 149)

pūshuò-mílí

confuso-sfocato

‘Confuso e disorientato’

31) 声色犬马 (Sun, 1989: 153)

shēng-sé-quǎn-mǎ

suono-colore-cane-cavallo

‘Musica e donne [i piaceri sensuali]’

32) 轻重缓急 (Sun, 1989: 153)

qīng-zhòng-huǎn-jí

leggero-pesante-derogabile-urgente

‘Ordine di priorità; ogni cosa a suo tempo’

Più spesso, i *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti sono formati dalla giustapposizione di coppie soggetto-predicato, predicato-oggetto, predicato-complemento e modificatore-testa. Rispetto alla struttura a due costituenti esaminata sopra, nei *chengyu* di questo tipo, le relazioni di sinonimia e antonimia interessano primo-terzo e secondo-quarto carattere. In altre parole, i morfemi che compongono le due coppie di costituenti corrispondono sia sul piano della funzione grammaticale che sul piano del significato costituendo l’uno il sinonimo o l’antonimo dell’altro. È interessante notare come, spesso, le coppie primo-terzo e secondo-quarto carattere corrispondono a parole bisillabiche della lingua moderna di cui il *chengyu* è una sorta di ‘anagramma’. L’espressione *tóng-gān-gòng-kǔ* 同甘共苦 ‘stesso-dolce-stesso-amaro, condividere gioie e dolori’ contiene al suo interno due composti esocentrici della lingua moderna, *gòngtóng* 共同 condiviso e *gānkǔ* 甘苦, lett. ‘dolce e amaro’ (gioie e dolori). Come vedremo meglio nel secondo capitolo, ai fini di una didattica efficace dei *chengyu*, porre l’accento su queste caratteristiche può rivelarsi molto utile.

Sulla base della categoria lessicale d’appartenenza degli elementi testa dei due costituenti, An divide questi *chengyu* in nominali, verbali e aggettivali.

I *chengyu* a due costituenti a testa nominale sono il tipo più semplice. In strutture di questo tipo i due morfemi che formano ciascuna coppia stanno tra loro in un rapporto di modificatore-testa come, ad esempio, nel *chengyu* *fèng-máo-lín-jǎo* 凤毛麟角 ‘fenice-piuma-unicorno-corno, estremamente raro’ (An, 2016: 115) o nel *chengyu* *hóng-nán-lǜ-nǚ* 红男绿女 ‘rosso-ragazzo-verde-ragazza, giovani ragazzi vestiti di abiti bellissimi’ (Sun, 1989: 152). Si noti come nel primo esempio i due costituenti stanno tra loro in un

rapporto di sinonimia, esprimendo il medesimo concetto di rarità, mentre nel secondo esempio sono l'uno l'antonimo dell'altro.

I *chengyu* a due costituenti a testa verbale presentano una varietà più diffusa e possono costituirsi a partire dalla giustapposizione di coppie predicato-oggetto (es. 33), modificatore-testa (es. 34), soggetto-predicato (es. 35) e predicato-complemento (es. 36).

33) 齐心协力 (An, 2016: 115)

qí-xīn-xié-lì

unire-cuore-unire-forza

‘Compiere uno sforzo comune; unire le proprie forze’

34) 高谈阔论 (Sun, 1989: 152)

gāo-tán-kuò-lùn

alto-parlare-largo-discutere

‘Ingigantire; gonfiare le parole’

35) 窗明几净 (Sun, 1989: 151)

chuāng-míng-jǐ-jìng

finestra-luminosa-tavolino-pulito

‘Tutto pulito e in ordine’

36) 翻来覆去 (An, 2016: 115)

fān-lái-fù-qù

rigirare-venire-girare-andare

‘Girarsi e rigirarsi (nel letto)’

Infine, i due costituenti giustapposti possono avere testa aggettivale. Spesso, nei *chengyu* di questo tipo i due morfemi che formano ciascuna coppia stanno tra loro in un rapporto di modificatore-testa come, ad esempio, nel *chengyu shí-quán-shí-měi* 十全十美 ‘dieci-completo-dieci-bello, perfetto sotto ogni punto di vista’. A questa categoria appartengono anche quei *chengyu* costituiti dalla giustapposizione di coppie di aggettivi negati dall'avverbio di negazione *bù* 不, di cui ne è un esempio l'espressione *bù-bēi-bù-kàng* 不卑不亢 ‘non-altezzoso-non-umile, di un'attitudine appropriata’. I due aggettivi

possono altresì avere valore verbale con la giustapposizione di coppie soggetto-predicato aggettivale (es. 37; 38).

37) 德高望重 (An, 2016: 116)

dé-gāo-wàng-zhòng

virtù-alta-reputazione-importante

‘Di una persona di grande virtù e prestigio’

38) 冰清玉洁 (An, 2016: 116)

bīng-qīng-yù-jíe

ghiaccio-limpido-giada-pura

‘Puro come la giada e limpido come il ghiaccio [non corrotto]’

1.5.5 Caratteristiche semantiche: gradi di trasparenza e livelli di significato

Si è già visto come le espressioni appartenenti al più generico ambito degli *shuyu* sono tradizionalmente accomunate dalla non-composizionalità del significato e come spesso sia proprio questa caratteristica a costituire la discriminante principale sulla base della quale ritenere idiomatica un’espressione o meno. Nel caso dei *chengyu* questo è particolarmente evidente e, come si è visto, il significato del *chengyu* prototipico definito da Hu (2015) è spesso non composizionale. Questa caratteristica è alla base della dualità semantica dei *chengyu* che, fatta eccezione per le espressioni semanticamente trasparenti, presentano due livelli di significato: un significato letterale e un significato idiomatico. Il rapporto che intercorre tra i due significati determina il grado di trasparenza di un *chengyu* che quindi può essere semanticamente opaco o semi-trasparente. La maggior parte dei *chengyu* si caratterizzano per essere semanticamente opachi; questo è soprattutto vero per tutte quelle forme derivate da opere prestigiose caratterizzate da un utilizzo raffinato della lingua e per quei *chengyu* che, ottenuti attraverso il metodo della sintesi, riassumono il contenuto di aneddoti e avvenimenti storici la cui conoscenza si rivela imprescindibile ai fini di una corretta comprensione del significato del *chengyu* stesso. Espressioni

originatesi in epoca più recente come, ad esempio, i *chengyu* derivati dai romanzi di epoca Ming e Qing sono invece semanticamente più trasparenti e talvolta il loro significato può essere dedotto dalla somma dei significati dei diversi morfemi. Benché spesso molto distanti tra loro, in realtà il significato letterale e il significato idiomatico di un *chengyu* si influenzano dando luogo a una struttura complessa a cui prendono parte fattori di natura diversa. Sun (1989: 117) spiega che, similmente a quanto accade nella formazione del significato di una parola, la formazione del significato di un *chengyu* è influenzata dall'interazione di molteplici fattori che, oltre a riguardare il piano logico della lingua, riguardano la società in termini di bisogni, valori condivisi e visione del mondo. Questi fattori costituiscono una sorta di sovrastruttura del *chengyu*, che proprio in virtù di questa sua ricchezza si differenzia dalle espressioni non idiomatiche. In questo senso il *chengyu* può essere paragonato a un ricamo su un tessuto, un ologramma, o ancora alla punta di un iceberg. Le sovrastrutture sono responsabili di quelle che Sun (1989: 117) definisce le peculiarità semantiche dei *chengyu* (*sècǎi yìyì* 色彩意义), a loro volta responsabili del potere evocativo e della capacità di suscitare sensazioni intense tipiche di queste espressioni. Un parlante madrelingua che incontra il *chengyu* *hè-lì-jī-qún* 鹤立鸡群 ‘gru in piedi-polli-gruppo’ non ha problemi a comprenderne immediatamente il significato idiomatico di ‘distinguersi dalla massa; contraddistinguersi per doti positive’, ma al contempo, nella sua mente, l'immagine di una gru che si erge tra un branco di galline è viva e produttiva. La capacità di evocare immagini ben precise comuni ai parlanti (*xíngxiàng sècǎi* 形象色彩) costituisce una delle tre peculiarità semantiche dei *chengyu* (Sun, 1989: 117). Una seconda peculiarità riguarda la capacità dei *chengyu* di suscitare emozioni e, più in generale, di rappresentare sensazioni condivise dai parlanti (*gǎnqíng sècǎi* 感情色彩) (Sun, 1989: 118). Questo si riflette nella connotazione semantica dei *chengyu*, che può essere positiva, negativa o, in un minor numero di casi, neutra. Una terza caratteristica distintiva del significato dei *chengyu* è legata alla varietà stilistica tipica di queste espressioni (*fēnggé sècǎi* 风格色彩) (Sun, 1989: 119). Lo stile con cui un *chengyu* si identifica partecipa al suo significato con chiare conseguenze sul registro e, quindi, sul contesto linguistico in cui il *chengyu* può essere utilizzato. Alcune espressioni sono particolarmente eleganti e raffinate, evocative di un'atmosfera letteraria, similmente a quanto avviene con le locuzioni latine ancora in uso nella lingua italiana; altre sono più adatte documenti ufficiali, altre ancora si contraddistinguono per uno stile più tipico della

lingua parlata, con *chengyu* anche particolarmente coloriti, talvolta goliardici e umoristici.

La complessità del significato dei *chengyu* è altresì legata all'interazione tra tre diversi livelli di significato: il significato letterale (*yǔbiǎo yìyì* 语表意义), il significato originale (*yǔyuán yìyì* 语源意义) e il significato sintagmatico (*yǔwèi yìyì* 语位意义), cioè il significato vero e proprio con cui l'espressione è comunemente utilizzata dai parlanti (Sun, 1989: 119). Si è già visto come spesso il significato sintagmatico del *chengyu* corrisponde a un significato idiomatico che continua ad essere influenzato dal significato letterale, pur distanziandosene. A questi due livelli di significato se ne aggiunge un terzo: il significato originale. Con questo termine, Sun individua il significato del sintagma libero da cui il *chengyu* successivamente si origina. Nel processo di formazione di un'espressione, molto spesso il significato finale 'sintagmatico' che questa assume può distanziarsi anche notevolmente rispetto al significato originale, talvolta anche in maniera sensibile. Nonostante la distanza che può venirsi a creare tra i due, il significato originale si ripercuote sull'accezione che il *chengyu* viene ad assumere.

La relazione che intercorre tra i due significati può essere anche molto complessa. Nel caso più semplice, i due significati coincidono: ad esempio, il *chengyu qiān-biàn-wàn-huà* 千变万化 'mille-cambiare-diecimila-mutare' conserva il suo significato originale riferito a grandi cambiamenti. Più spesso i due significati intrattengono relazioni di continuità giocati sull'aspetto fonetico, formale o semantico. Un esempio del primo caso è il *chengyu táo zhī yāo yāo* 逃之夭夭 il cui significato di 'scappare senza lasciare alcuna traccia' scaturisce dalla sostituzione per omofonia del morfema 桃 'pesco', presente nel sintagma originale, con il morfema 逃 'scappare'. Una seconda possibilità consiste nell'assegnazione di un nuovo significato in luogo della medesima forma. Un esempio di questo tipo è il *chengyu shuǐ-luò-shí-chū* 水落石出 'acqua-cadere-roccia-penetrare', che, rispetto al suo significato originale descrittivo di rocce che emergono con l'abbassarsi dell'acqua, assume il significato di 'mettere in luce la verità; affrontare qualcosa fino in fondo'. Una terza possibilità è il trasferimento del significato. Il *chengyu lóng-fēi-fēng-wǔ* 龙飞凤舞 'drago-volare-fenice-danzare', oggi utilizzato limitatamente al contesto della calligrafia in riferimento a uno stile calligrafico vivido ed estroso, nasce in realtà

come espressione metaforica descrittiva del profilo frastagliato delle montagne. Seppur molto lontani, i due significati continuano a intrattenere una relazione di continuità in cui lo stile calligrafico vivido ed estroso rassomiglia al profilo frastagliato delle montagne. Infine, il significato di un *chengyu* può derivare anche dall'estensione del significato del sintagma originale. Il *chengyu pò-chú-mí-xìn* 破除迷信 'rompere-rimuovere-perdere-credenza', ad esempio, nato come espressione creativa in opposizione alle credenze e alle superstizioni ritenute un ostacolo allo sviluppo della società, è utilizzato nell'accezione più generica di rimuovere qualcosa di vecchio per favorire il progresso.

CAPITOLO 2

espressioni idiomatiche e *chéngyǔ* 成语 nella didattica LS

1.1 Introduzione

In apertura del primo capitolo si è accennato alla centralità del fenomeno dell'idiomaticità nel contesto del più ampio fenomeno del linguaggio formulaico. Si è visto come, anziché sfruttare appieno il potenziale creativo della lingua, i parlanti dispongono di espressioni preferenziali che, tra tutte le alternative possibili, sono percepite come più autentiche. In altre parole, ogni qual volta sia possibile, piuttosto che creare nuovo linguaggio *from scratch* i parlanti preferiscono ricorrere ad espressioni già esistenti, convenzionali e familiari tanto a chi parla quanto a chi ascolta. In questa prospettiva la produzione linguistica è in larga parte costituita da modi convenzionali di dire le cose, da espressioni *idiomatic* e *native-like*¹³ selezionate rispetto ad altre alternative che, per quanto grammaticalmente possibili, sono percepite dai parlanti nativi come *unnatural* e *highly marked*. La centralità del fenomeno è ben nota a chi, dopo aver studiato per anni una lingua straniera (LS)¹⁴, decide di recarsi per la prima volta nel paese in cui la lingua è parlata. Solitamente, oltre allo shock culturale, l'apprendente di una LS, nonostante gli ottimi risultati raggiunti in termini di esami e successi universitari, subisce un altro shock legato alle inaspettate difficoltà nella comunicazione con i locali. È in

¹³ A. Pawley, F. H. Syder, Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency, in *Language and Communication*, a cura di J. C. Richards, R. W. Schmidt, New York, Longman, 1983, pp. 191-226.

¹⁴ Il termine LS fa riferimento ad una lingua straniera studiata nel paese in cui, abitualmente, non si parla. Il termine L2 indica una seconda lingua appresa nel paese in cui viene correntemente parlata. Nonostante questa differenza, è bene specificare che, talvolta, il termine L2 è impiegato indistintamente ad indicare anche la LS.

queste circostanze che il divario tra la lingua imparata sui libri e quella realmente impiegata dai parlanti nativi si rivela nella sua interezza causando profonda frustrazione in chi, dopo aver studiato la lingua per anni, si sente improvvisamente confuso e smarrito. L'apprendente di una LS si rende conto che, per quanto importanti, tanto la grammatica quanto il lessico concepito in termini di liste di vocaboli completamente slegati tra loro non sono elementi sufficienti nel raggiungimento di quella competenza linguistica a cui solitamente chi studia una lingua aspira. Questa *book knowledge* tipicamente distintiva della produzione linguistica degli apprendenti LS è contrapposta alla competenza linguistica dei parlanti madrelingua o di chi, ritrovandosi ad apprendere la L2 tramite diretto contatto con i nativi, è naturalmente più incline a comunicare in modo *natural* e *idiomatic*.

È per questa ragione che, ai fini dello sviluppo di un'elevata competenza linguistica, l'immersione nell'ambiente in cui la lingua è naturalmente parlata si rivela di estrema importanza. Affermare questo non significa in alcun modo sminuire l'importanza dello studio della grammatica, ma piuttosto contestualizzarla in un quadro più ampio e complesso in cui alla creatività del linguaggio concepita in termini di *lists and rules* si affianca il fenomeno dell'idiomaticità concepito in termini di espressioni più o meno lessicalizzate abitualmente impiegate dai parlanti nativi. Nonostante la centralità del fenomeno sia ormai ampiamente riconosciuta, sul piano della didattica della LS le forme idiomatiche continuano quasi sempre ad essere trascurate o, come vedremo, evitate. A tale proposito, Vasilijevic (2015: 1) afferma che “despite the progress that has been made in psychological studies of human memory and in cognitive linguistic research into figurative language, little has been done to bring those discoveries to the L2 classroom.”

In questo secondo capitolo si vedranno innanzitutto i meccanismi sottesi alla processazione delle espressioni idiomatiche tanto nei parlanti L1 quanto negli apprendenti L2/LS. Successivamente si passerà a parlare di didattica delle espressioni idiomatiche nella L2/LS. Nella seconda parte si affronterà dettagliatamente la didattica dei *chengyu* nel cinese LS. Più nello specifico, verranno illustrati il quadro attuale, l'analisi degli errori commessi dagli apprendenti e gli approcci e le tecniche didattiche proposti in letteratura.

1.2 L'importanza dell'insegnamento delle espressioni idiomatiche

In un recente articolo, Abbas Ali Zarei (2020: 218), in riferimento alla multidimensionalità caratterizzante il processo di apprendimento di una lingua, scrive che “among the many dimensions, vocabulary knowledge is of crucial importance and has attracted substantial attention”. Benché riconosciuta soltanto in tempi recenti, in realtà l'importanza da conferire allo studio del lessico ai fini dello sviluppo di livelli elevati di competenza linguistica era già stata intuita da Lewis nel 1993. Lo studioso è il fondatore del cosiddetto *lexical approach*, ovvero un approccio alla glottodidattica incentrato sul principio chiave secondo cui “language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar” (Lewis, 1993: 95). Contestualmente ai progressi della ricerca e soprattutto grazie allo sviluppo dei corpora, le intuizioni di Lewis si sono rivelate vere e ad oggi il lessico e il linguaggio formulaico hanno conquistato una posizione di rilievo nella glottodidattica. Tuttavia, nonostante i progressi compiuti in questo senso, una parte consistente del lessico continua ad essere perlopiù ignorata: le espressioni idiomatiche. Hou (2019: 243), parlando dell'importanza dello studio dei *chengyu* nel cinese LS, afferma che sforzarsi di studiare il lessico della lingua slegato dallo studio dei *chengyu* costituisce uno sforzo inutile.¹⁵

Già nel 1983 Pawley e Syder evidenziano come “control of a language must entail knowledge of something more than a generative grammar” (p. 205). Similmente, Strutz (1996: 8) afferma che “no one can be said to be really proficient in a language until he or she possess an idiomatic control of it”. La competenza idiomatica infatti “empowers learners to use language in a socially responsible way” (Liontas, 2017: 8), rivelandosi imprescindibile nel raggiungimento di livelli elevati di competenza comunicativa. In altre parole, lo studio delle espressioni idiomatiche non può assolutamente essere trascurabile per un linguista o un *competent speaker* che aspira a lavorare con la lingua, magari in qualità di traduttore o di interprete. Liontas (2017: 7) evidenzia come la didattica degli

¹⁵ 在对 外汉语教学中应把重点放在成语教学上，如果外国学生不能学好和灵活的运用成语，学习再多的汉字也是白费力气。

idioms, intesi nell'accezione più ampia del termine, comprendente quindi tanto l'insegnamento di espressioni regolari in termini di grammatica e lessico quanto quello di espressioni irregolari, facilita l'acquisizione del lessico, apre allo studio dell'etimologia, rafforza la conoscenza della grammatica e della sintassi, e permette la trasmissione simultanea di lingua e cultura, due entità legate a doppio filo, per cui lo studio dell'una non può prescindere dallo studio dell'altra. Considerato quanto detto finora, quindi, "not teaching idioms to L2 learners does them a great disservice" (Liontas, 2017: 7).

Spiegate le ragioni alla base dell'importanza della didattica delle espressioni idiomatiche, prima di indagare come queste possono essere effettivamente insegnate, nei prossimi paragrafi si vedrà innanzitutto come vengono processate tanto dai parlanti L1 quanto dagli apprendenti L2/LS. Nonostante meritevole di attenzione, la ricerca sulla processazione delle espressioni idiomatiche da parte di apprendenti L2/LS è ancora lacunosa. Le ragioni, come si è visto, sono da ricondurre alla scarsa importanza attribuita al fenomeno che, oltre a riflettersi nella marginalità attribuitagli sul piano della didattica, si ripercuote anche nella scarsità di studi condotti in merito. Sebbene ancora in una fase iniziale, sembrano esserci evidenze sufficienti per avanzare l'ipotesi secondo cui "the process of L2 idioms comprehension and interpretation may not be the same as that for L1" (Liontas, 2017: 17). Più nello specifico, se per i parlanti L1 la processazione e l'immagazzinamento olistici sembrano essere almeno confermate, per gli apprendenti L2 l'analisi letterale dell'espressione sembra costituire un passaggio obbligato anche nel caso in cui l'apprendente sia a conoscenza della natura idiomatica dell'espressione stessa (Cieslicka, 2006). Nel prossimo paragrafo si passeranno in rassegna i diversi modelli alla base della processazione delle forme idiomatiche nei parlanti L1. Successivamente si analizzeranno le strategie adottate dagli apprendenti L2/LS.

1.3 La processazione delle forme idiomatiche nei parlanti L1 e gli apprendenti L2/LS

Nell'ambito della processazione delle forme idiomatiche da parte di parlanti L1, uno dei primi modelli a riscuotere successo è il così detto *Idiom list hypothesis* teorizzato da Bobrow e Bell nel 1973. Secondo i due studiosi, un parlante madrelingua che incontra una forma idiomatica adotta in prima battuta un approccio analitico, processando cioè la forma da un punto di vista letterale. Se il significato letterale risulta inadeguato al contesto in cui l'espressione è incontrata, allora il parlante accede a uno speciale *idiom lexicon* (separato rispetto al *mental lexicon* ordinario) utile ad attribuire all'espressione il significato idiomatico corretto. L'ipotesi è rigettata, tra i tanti, da Clucksberg (1993), che, in seguito ad alcuni esperimenti finalizzati alla misurazione della velocità di riconoscimento del significato di alcune espressioni, si accorse di come in nessun caso il significato letterale era stato riconosciuto prima di quello idiomatico, suggerendo una sorta di istantaneità nel riconoscimento del significato idiomatico, che prescindeva dall'analisi letterale dell'espressione.

Un secondo modello è il *lexical representation hypothesis*, teorizzato da Swinney e Cutler (1979), secondo cui le forme idiomatiche non sono altro che *long words* immagazzinate nel *mental lexicon* alla stregua di un qualsiasi altro elemento lessicale. Secondo questa teoria, nel momento in cui un parlante nativo incontra un'espressione idiomatica, si instaura una sorta di *horse race* tra significato letterale e significato idiomatico, in cui è il contesto a determinare quale dei due significati far prevalere. Rispetto all'*idiom hypothesis list*, in questo secondo modello teorico l'accesso al significato idiomatico non è successivo all'esito negativo di un'analisi letterale, ma è simultaneo, con il parlante che prende in considerazione entrambi i significati stabilendo sulla base del contesto il più appropriato tra i due.

Il ruolo del significato letterale è ulteriormente ridimensionato da Gibbs (1980) che nel contesto della *direct access hypothesis* teorizza come i parlanti "rarely consider literal meaning of an idiomatic expression but instead retrieve the figurative meaning directly from the mental lexicon" (Cooper, 1999: 235). Più nello specifico, secondo lo studioso,

tanto più un'espressione idiomatica è convenzionale, tanto più questa è facilmente compresa. In altre parole, nella prospettiva di Gibbs esiste una relazione diretta tra la convenzionalità di una data espressione e la facilità con cui questa è compresa. L'ipotesi è ulteriormente avvalorata da Glucksberg (1993), che, tramite una serie di esperimenti, stabilisce come, a parità di significato, le espressioni idiomatiche familiari sono comprese più rapidamente rispetto a quelle letterali. Secondo lo studioso, le espressioni idiomatiche sono processate più velocemente in quanto "no lexical, syntactic and semantic processing are required for full linguistic analysis" (Glucksberg, 1993: 5).

I tre modelli presi in considerazione fino a qui sono definiti da Abel (2003: 331) come appartenenti alla prima generazione in quanto essenzialmente teorizzati a partire da una concezione impropria di *idioms*. L'autore spiega come la visione tradizionale delle forme idiomatiche concepite in termini di espressioni fisse, il cui significato non è chiaro dal significato dei singoli elementi che le compongono, abbia portato a teorizzare una distinzione fondamentale tra linguaggio letterale e linguaggio figurato troppo netta, immagine di una realtà eccessivamente semplificata. Con la rivalutazione del fenomeno, passato nel giro di qualche decennio da caratteristica periferica a caratteristica centrale delle produzioni linguistiche, il termine ombrello *idioms* ha acquisito un'accezione sempre più ampia. In questa nuova accezione la non composizionalità, tradizionalmente attribuita alla totalità della categoria, è finita con il divenire caratterizzante soltanto di un gruppo ristretto di forme idiomatiche, aprendo a un quadro più complesso e maggiormente diversificato in cui, all'interno della stessa categoria, coesistono forme più o meno trasparenti caratterizzate da diversi gradi di composizionalità. Nel caso stesso dei *chengyu*, ad esempio, si è visto come, accanto a forme semanticamente opache, e quindi altamente 'non composizionali', esistono anche forme trasparenti e semi-trasparenti il cui significato figurato è totalmente o in parte 'composizionale', ossia derivabile a partire dal significato letterale. Questa visione rinnovata ha portato alla teorizzazione di modelli diversi rispetto ai tre precedentemente descritti, che essenzialmente attribuiscono al significato letterale un ruolo importante ai fini della comprensione e processazione dei diversi significati.

Tra questi modelli ‘nuovi’ figura il cosiddetto *configuration model* (Cacciari & Tabossi, 1988), secondo cui, al momento della processazione, il significato letterale dei singoli componenti di una determinata espressione idiomatica viene attivato e rimane attivo durante l’intero processo. Dagli esperimenti condotti dalle due studiose, infatti, è emerso come la processazione idiomatica comincia circa 300 millisecondi dopo la computazione del significato letterale (Cacciari & Tabossi, 1988: 668). Alla luce di questa scoperta, le due studiose hanno teorizzato l’esistenza della cosiddetta *idiomatic key*, ovvero un elemento chiave interno all’espressione che ne permette l’identificazione di espressione portatrice di un significato idiomatico.

A partire dalla fine degli anni Ottanta, studiosi quali Gibbs e Nayak hanno cominciato a indagare il grado di composizionalità delle diverse espressioni idiomatiche, arrivando nel 1989 a teorizzare il così detto *idiom decomposition model* (Gibbs & Nayak, 1989; Gibbs, Nayak, & Cutting, 1989), in cui, per la prima volta, la categoria degli *idioms* non è trattata come un monolito, ma al contrario è ripartita in *decomposable idioms* e *non decomposable idioms*. Abel (2003) sottolinea come questo modello rappresenti una svolta poiché “has initiated detailed research on the construct of decomposability and has helped authors of subsequent studies to systematically control their material thus improving their results” (p. 332). L’*idiom composition model* è essenzialmente un’ipotesi che verte sul grado di analizzabilità degli *idioms*, in cui la *decomposability* (da non confondere con la *compositionality*) è una variabile che si ripercuote direttamente sulla comprensione e sul modo in cui gli *idioms* sono rappresentati nel lessico mentale dei parlanti. In altre parole, Gibbs e i suoi colleghi si propongono di indagare in che misura il significato letterale contribuisce al significato figurato dell’espressione. Secondo questo nuovo modello, “people do not inhibit or shut down their normal language processing mode when they encounter an idiomatic phrase” (Cooper, 1999: 236). L’analisi linguistica in termini di analisi sintattica, lessicale e semantica, infatti, è automatica e sottesa a qualsiasi espressione, sia questa idiomatica o letterale. In questa nuova prospettiva, le espressioni idiomatiche sono dunque processate allo stesso modo in cui viene processata una qualsiasi altra espressione e generalmente il significato delle singole parole contribuisce all’interpretazione del significato figurato. In linea con il *composition model*, anche

l'*hybrid model* (Titone & Connie, 1999) mantiene la visione secondo cui a un recupero olistico si affianca l'analisi letterale. Questa visione ibrida riflette il *dual route model of language use* a cui si è accennato nel corso del primo capitolo e secondo il quale alla *direct route* responsabile della processazione olistica si affianca la *compositional route*, che interviene nell'analisi letterale di espressioni meno familiari (Carrol & Cocklin, 2014).

Se l'analisi letterale è importante nella processazione delle forme idiomatiche da parte di parlanti L1, sembra esserlo ancor di più negli apprendenti L2/LS. Risultati di studi condotti con il metodo dell'*eye tracking*¹⁶ hanno evidenziato come, a differenza di quanto riscontrato nei parlanti L1, negli apprendenti L2/LS non esiste alcuna differenza tra la processazione di un'espressione idiomatica e dell'equivalente *novel phrase* (Abel, 2003: 333). In altre parole, se nel caso dei parlanti L1 l'espressione idiomatica è processata più velocemente rispetto a un'equivalente espressione letterale, nel caso di un apprendente L2/LS questa differenza non sussiste. L'ipotesi è sostenuta anche da Kecskes (2000), che suggerisce come gli apprendenti L2/LS, tanto nella comprensione quanto nell'utilizzo delle forme idiomatiche, tendono a fare affidamento sul significato letterale e sul sistema concettuale della loro L1. L'importanza del significato letterale è centrale anche nel *Model of dual idiom representation* (DIR) teorizzato da Abel (2003) e nel *literal salience model* postulato da Cieslicka (2006), secondo cui, anche qualora gli apprendenti siano a conoscenza della natura idiomatica di una determinata espressione, ne analizzano comunque il significato letterale. Il DIR, il modello proposto da Abel (2003), è di particolare interesse in quanto, a differenza dei modelli esaminati finora, si propone di includere nel medesimo quadro teorico sia la processazione da parte di parlanti L1 che i meccanismi sottesi alla processazione degli *idioms* in apprendenti L2/LS. Lo studioso, sulla base delle constatazioni secondo cui i meccanismi di apprendimento di una lingua sono i medesimi per chiunque, teorizza come nell'ambito della processazione delle espressioni idiomatiche, l'unica differenza responsabile dei diversi livelli di competenza

¹⁶ L'*eye tracking*, o monitoraggio oculare, è una metodologia di misurazione del movimento dell'occhio umano che permette di individuare ciò una persona sta guardando in un dato momento.

idiomatica che intercorre tra i parlanti nativi e gli apprendenti di una L2 è legata alla diversa frequenza con cui questi incontrano le forme idiomatiche. La studiosa, pur condividendo i principi teorici del *configuration model* (Cacciari & Tabossi, 1988) e dell'*hybrid model of idiom comprehension* (Titone & Connie, 1999), ritiene i due modelli incompleti, in quanto non includono gli apprendenti L2/LS e non tengono conto della variabile della frequenza, oltre al fatto che analizzano gli *idioms* soltanto sul piano linguistico-lessicale, trascurando le implicazioni sul piano concettuale. Secondo Schmitt (2010: 63), “frequency is arguably the single most important characteristic of lexis that researchers must address”. I *conceptual aspects* inclusi da Abel (2003) si riferiscono alla motivazione concettuale o metaforica che sottende l’esistenza di un’espressione idiomatica. Gli aspetti concettuali fanno fronte alla cosiddetta *conceptual knowledge*, una nozione che trascende il piano puramente linguistico. Secondo la studiosa, tanto i parlanti nativi quanto gli apprendenti di una L2 possono accedere al significato di un’espressione idiomatica tramite modalità diverse a seconda che l’espressione in questione sia *decomposable* o *non-decomposable*. Più nello specifico, Abel (2003) sostiene che, sul piano del lessico mentale, le espressioni del primo tipo, in virtù dell’assenza di una relazione diretta tra significato letterale e figurato, corrispondono a un *idiom entry* indispensabile per la comprensione del significato dell’espressione stessa. Per le espressioni *decomposable*, e cioè quelle forme il cui significato figurato è più direttamente mappato sul significato letterale dei singoli elementi che compongono l’espressione, lo sviluppo di un *idiom entry* non è indispensabile ai fini della comprensione del significato, ma bensì costituisce un requisito opzionale poiché il significato letterale è già di per sé sufficiente alla comprensione del significato figurato. Volendo fornire un esempio, si considerino i due *chengyu* *sài wēng shī mǎ* 塞翁失马 lett. ‘Sai Weng perse il cavallo’ (non tutti i mali vengono per nuocere) e *hè lì jī qún* 鹤立鸡群 lett. ‘la gru che si erge in un branco di polli’ (di una persona che si distingue positivamente dagli altri). Il primo *chengyu* è un’espressione *non-decomposable*, in quanto il significato letterale non è in alcun modo di per sé sufficiente alla comprensione del significato idiomatico ‘non tutti i mali vengono per nuocere’. L’accesso al significato idiomatico di espressioni come questa è rilegato alla conoscenza della storia da cui il

chengyu stesso deriva. Ne consegue che sul piano del lessico mentale l'espressione *sài wēng shī mǎ* 塞翁失马 corrisponde a un *idiom entry* indispensabile per la comprensione del significato dell'espressione stessa. Il *chengyu* opaco *hè lì jī qún* 鹤立鸡群 'la gru si erge tra i polli', invece, è un'espressione *decomposable*. Supponendo di non conoscere il significato figurato di 'distinguersi dagli altri', questo è accessibile mappando ciascun componente del *chengyu* sul corrispettivo letterale (ad esempio, *hè* 鹤 'gru' = 'persona meritevole', *jī qún* 鸡群 'gruppo di polli' = 'massa mediocre'). Benché si tratti di un'espressione esclusiva della lingua cinese, l'immagine di una gru che si erge tra un branco di polli è di per sé sufficiente ad accedere al significato figurato dell'espressione, che non è altro che la declinazione cinese del generico concetto di 'distinguersi rispetto alla massa'. Nella lingua italiana, ad esempio, il medesimo concetto è espresso, se in negativo, dall'immagine della pecora nera o, se in positivo, da quella della mosca bianca. Sul piano del lessico mentale, espressioni di questo tipo "can be represented via constituent entries and can additionally develop an idiom entry" (Abel, 2003: 334). La possibilità che espressioni *decomposable* sviluppino un *idiom entry* è direttamente collegata alla frequenza con l'espressione è incontrata nel suo significato idiomatico: quanto più frequentemente un'espressione sarà incontrata nel suo significato idiomatico, tanto più alta sarà la probabilità che venga associata a un *idiom entry*.

Riassumendo, quindi, secondo i modelli più recenti non sembrano intercorrere grandi differenze tra la processazione di espressioni idiomatiche in parlanti L1 e apprendenti L2/LS. Le maggiori difficoltà incontrate dagli apprendenti L2/LS e i diversi livelli di competenza idiomatica che distinguono questi dai parlanti L1 derivano sostanzialmente dalla differente esposizione a cui gli uni e gli altri sono sottoposti e dalle modalità di apprendimento della L2, le quali, in generale, sembrano privilegiare in prima istanza la processazione letterale o analitica. Quanto appena affermato è ulteriormente sostenuto dal modello euristico di Cooper (2012). Lo studioso afferma come gli apprendenti una LS non disponendo del repertorio di espressioni formulaiche dei nativi, tendono a processare in prima istanza in maniera analitica.

Completata la panoramica sui vari modelli teorici inerenti alla processazione delle forme idiomatiche da parte di parlanti L1 e apprendenti L2/LS, nel prossimo paragrafo si

parlerà più nello specifico di didattica delle forme idiomatiche, cercando di capire quali approcci e strategie possono funzionare meglio.

1.4 Didattica delle forme idiomatiche: alcune premesse

In apertura di questo secondo capitolo, si sono già visti i motivi alla base dell'importanza che le forme idiomatiche ricoprono nelle produzioni linguistiche dei parlanti madrelingua. Si è visto come ai fini di una piena padronanza della lingua, la conoscenza idiomatica non può in alcun caso essere trascurata. Weinreich (1969: 23) afferma "idiomaticity is important for this reason, if for no other, that there is so much of it in every language". Similmente, Hoffman (1984), in riferimento alla lingua inglese, sostiene che, benché la completa padronanza del linguaggio idiomatico sia pressoché impossibile, ogni apprendente deve essere pronto ad affrontare la sfida dal momento in cui le forme idiomatiche ricorrono frequentemente tanto nella lingua scritta quanto in quella parlata.

Nonostante la ricerca abbia reso evidente la pervasività del linguaggio idiomatico, sul piano della didattica LS esso è ancora largamente trascurato. Già nel 1986, Irujo aveva osservato come nei manuali di lingua inglese LS gli *idioms* fossero o completamente omessi o inclusi in una sezione speciale sottoforma di elenco e slegati da qualsiasi tipo di attività correlata. Quasi quarant'anni dopo poco è cambiato. Benché il numero di testi dedicati alle forme idiomatiche sia di fatto aumentato, questi sembrano essere o concepiti per studenti altamente motivati, e quindi interessati anche ai 'dettagli' della lingua, o per essere utilizzati come materiali supplementari durante le ore di lezione. Una situazione simile riguarda anche i volumi appositamente dedicati alla didattica del lessico in cui le espressioni idiomatiche continuano ad essere marginalizzate. Le ragioni che spingono a trascurare lo studio di certe espressioni sono legate a una visione distorta in cui il fenomeno è ritenuto marginale, un qualcosa 'in più' spesso percepito come complesso, forse utile, ma sicuramente non indispensabile ai fini comunicativi. Questa visione distorta deriva a sua volta dalla concezione errata secondo cui, come si è visto nel primo

capitolo, le espressioni idiomatiche sono considerate niente più che metafore morte, simili a gusci vuoti in luogo di significati convenzionali. Benché superata da tempo in campo scientifico, questa concezione continua ancora oggi a ripercuotersi nell'insegnamento di una LS in cui normalmente "teaching idioms is less important than teaching other grammatical or syntactical structures" (Liontas, 2017: 6).

Liontas (2017) spiega come nell'ambito della SLT (*second language teaching*) sia comune evitare l'insegnamento di certe espressioni, in quanto normalmente ritenute *specialized lexical items*, forme linguistiche 'specializzate' che, in quanto tali, non rientrano nell'ordinarietà della comunicazione. Questa visione errata promuove un approccio *hands off*, contribuendo ad evitare l'insegnamento delle forme idiomatiche da parte degli insegnanti e ad alimentare l'evitamento negli apprendenti. In conclusione del suo contributo, ancora Liontas (2017: 10) sottolinea l'urgenza di "not to treat idiomatic expressions as 'antiquated' lexical items that are merely to be collected [...] idioms should not be treated as a novelty for students' amusement on a Friday afternoon or simply as a mean for killing class time now and then". In altre parole, occorre fare in modo che i progressi raggiunti sul piano della ricerca vengano implementati nella realtà della didattica, che ancora non tiene in sufficiente considerazione un fenomeno così centrale nella produzione linguistica. Affinché ciò si realizzi occorre ribaltare un intero sistema che, essenzialmente incentrato sulla parola come unità base dell'apprendimento e sulla grammatica come set di regole per ordinare le parole tra loro in maniera creativa, "is a failure to value the one property of nativelike input which is most characteristic of the idiomaticity to which the learner ultimately aspires" (Wray, 2002: 212).

1.5 Dalla teoria alla pratica: l'approccio tradizionale

Nel suo contributo "Teaching Idioms", Cooper (1999) scrive: "through a teacher's conscious effort, students can receive effective practice in comprehending and producing idioms". Il successo nella padronanza del linguaggio idiomatico dipende da molteplici fattori: se alcuni di questi sono soggettivi e legati alle caratteristiche particolari di ciascun

apprendente, altri possono essere coscientemente controllati dagli insegnanti, che, sulla base di evidenze scientifiche e specifiche teorie cognitive, possono progettare lezioni e materiali didattici, funzionali all'apprendimento e alla padronanza delle espressioni idiomatiche.

Tradizionalmente le forme idiomatiche sono insegnate avvalendosi del contesto d'utilizzo. Lontas (2003) sottolinea l'importanza del contesto, specificandone l'utilità tanto per gli insegnanti quanto per gli apprendenti, che, proprio grazie al quadro fornito dal contesto, sono facilitati nella comprensione del significato delle espressioni idiomatiche e delle loro modalità d'impiego. Secondo Asl (2013) la didattica delle espressioni idiomatiche in un contesto ampio, quale ad esempio la narrazione di una storia, è significativamente più efficace rispetto al metodo limitato alla semplice spiegazione del significato; metodo che, come si è visto, è tipicamente adottato nei libri di testo, in cui normalmente, quando incluse, le espressioni idiomatiche sono seguite da una spiegazione spesso limitata alla traduzione dell'espressione nella lingua madre degli apprendenti.

I principi che sottendono l'utilità del contesto nella didattica delle espressioni idiomatiche sono i medesimi che, più generalmente, sottendono la didattica del lessico. È noto come lo studio contestuale dei vocaboli porti risultati migliori e generalmente più duraturi rispetto allo studio di una lista di parole semplicemente organizzate in ordine alfabetico (Clarke & Nation, 1980; Cohen & Apeh, 1980; Saragi et al., 1978). Le ragioni alla base del successo di un metodo rispetto ad un altro sono da ricercare nelle modalità con cui il cervello organizza le informazioni. Affinché l'apprendimento sia efficace occorre adottare metodi che vadano incontro ai processi cognitivi sottesi all'organizzazione delle informazioni, una volta che queste sono state notate e codificate nel sistema di memoria. Lo studio di liste di vocaboli organizzati in ordine alfabetico si rivela inadeguato alla ritenzione nel lungo periodo banalmente perché il nostro cervello non organizza le informazioni in ordine alfabetico ma bensì in strutture complesse definite schemi (*schemas* o *schemata* in inglese) (Rumelhart, 1980: 33). L'utilità dell'impiego di un contesto esteso finalizzato alla didattica efficace delle espressioni idiomatiche è giustificata da Asl (2013: 7) proprio in virtù della così detta *Schema theory*,

una teoria della cognizione umana che si propone di descrivere i meccanismi che sottendono all'acquisizione, processazione e recupero della conoscenza. Il termine 'schema' è qui inteso come un costrutto cognitivo universalmente impiegato nell'organizzazione delle informazioni nella memoria a lungo termine (Widdowson, 1983). Gli schemi sono considerati da Rumelhart (1980: 33) "*the building blocks of cognition*", in quanto rappresentano intricate reti di informazioni che, costruite a partire dalle interazioni con l'ambiente circostante, sono impiegate per dare un senso a stimoli, eventi e situazioni provenienti dall'ambiente stesso. In altre parole, gli schemi, direttamente derivati dall'esperienza, ci permettono di dare un senso alla realtà in cui viviamo, influenzandone la diversa percezione. È in questo senso, dunque, che, nel contesto della didattica delle forme idiomatiche, l'impiego di un contesto esteso promuove l'attivazione di più schemi rivelandosi utile nell'apprendimento e nella ritenzione del significato delle forme idiomatiche.

La teoria degli schemi è utile ad introdurre il cosiddetto approccio cognitivo, un approccio che, soprattutto negli ultimi anni, ha attirato l'attenzione di un numero via via sempre più crescente di studiosi. Applicato alla didattica delle espressioni idiomatiche, l'approccio cognitivo si traduce nell'implementazione di particolari teorie cognitive utili a promuovere l'acquisizione efficace delle forme idiomatiche. Rispetto all'approccio tradizionale basato sulla spiegazione contestuale, l'approccio cognitivo permette di intervenire a un livello più profondo, promuovendo un apprendimento significativo (Ciéslicka, 2006); ovvero, si tratta di quel processo attraverso cui le nuove informazioni, entrando in relazione con i concetti preesistenti, acquisiscono un significato profondo, collegato ad una varietà di informazioni e contesti. Secondo Novak (2010), questa modalità, consente di immagazzinare la conoscenza acquisita nella memoria a lungo termine e di comprendere realmente il significato di ciò che viene imparato. È un meccanismo reso possibile dall'atteggiamento attivo verso ciò che l'apprendente deve (e desidera) apprendere e dai collegamenti che si vengono ad instaurare con la conoscenza pregressa.

1.6 Dalla teoria alla pratica: l'approccio cognitivo

In uno studio condotto nel 2015, Zorana Vasijlevic specifica come in una certa misura l'acquisizione del linguaggio idiomatico è governata dai medesimi principi che sottendono l'acquisizione di altri aspetti linguistici e l'apprendimento in generale. Più nello specifico “general principles of long-term memory formation such as noticing, encoding, storage and retrieval underlie the learning of multi-word figurative expressions, just like they underlie the learning of the literal meanings of individual words” (Vasijlevic, 2015: 5). Tradizionalmente, i processi di memorizzazione e apprendimento sono descritti nelle tre fasi di codifica (*encoding*), immagazzinamento (*storage*) e recupero (*retrieval*) (Melton, 1963). La fase di codifica si riferisce allo stadio iniziale in cui l'informazione è appresa; la fase di *storage*, invece, riguarda l'immagazzinamento dell'informazione (in questo caso nel lessico mentale), mentre il termine *retrieval* è riferito all'abilità di recuperare l'informazione al momento del bisogno.

Prima ancora che l'informazione vada incontro alla fase di codifica nel sistema di memoria, è necessario che questa sia notata. In altre parole, l'apprendente deve essere messo nelle condizioni di notare l'informazione, che solo successivamente potrà andare incontro alla fase di *encoding*. L'importanza che la consapevolezza riveste nel processo di acquisizione L2/LS è evidenziata da Schmidt (1990: 2), che nel suo contributo “The role of consciousness in second learning” sottolinea come, affinché un *input* diventi un *intake*, è innanzitutto necessario che questo sia coscientemente notato dall'apprendente. La fase di *noticing* è influenzata da vari fattori, tra cui: le aspettative dell'apprendente, la frequenza con cui l'espressione target ricorre nell'input, la salienza percettiva, le specificità cognitive del singolo apprendente e la richiesta in termini di sforzo cognitivo che questo è chiamato a fare contestualmente allo svolgimento di un particolare task (Vasijlevic, 2015: 5). Si è già visto come, secondo il modello teorico proposto da Cieslicka (2006), di fronte a un'espressione idiomatica, l'apprendente L2/LS tende ad analizzarne il significato letterale anche nel caso in cui sia a conoscenza della natura idiomatica dell'espressione stessa. La scarsa consapevolezza che l'apprendente dimostra rispetto alla possibilità di incontrare linguaggio idiomatico può ostacolare la fase di

noticing, ripercuotendosi negativamente sull'acquisizione dell'espressione. È in questo senso, dunque, che, ai fini di un apprendimento efficace, "it is important that teachers offer instruction that will have a priming effect and promote the noticing of idioms in the input" (Vasijlevic, 2015: 6). A questo scopo, l'input dovrebbe essere progettato in modo tale da contenere l'espressione target ripetuta più volte in modo tale da aumentarne la salienza. Intervenire sul grado di salienza di una determinata espressione significa intervenire sul grado di accessibilità/percettibilità che l'apprendente ha dell'espressione stessa. In altre parole, inserire più volte la stessa espressione target nel medesimo input ne facilita il processo di acquisizione e al tempo stesso rende l'apprendente più sensibile e ricettivo rispetto al generico uso idiomatico della lingua.

Una volta che l'informazione target è giunta all'attenzione dell'apprendente, deve essere codificata nel sistema di memoria e immagazzinata nel lessico mentale. Le fasi di codifica e immagazzinamento possono essere potenziate e agevolate in diversi modi. Tra le teorie cognitive rilevanti in questo senso, e direttamente applicabili nello sviluppo di learning task, funzionali all'apprendimento efficaci delle forme idiomatiche, Zorana Vasiljevic (2015: 6) ne elenca tre: la teoria delle metafore concettuali (*conceptual metaphors theory*) (Lakoff & Johnson, 1980), la teoria del doppio codice (*dual-coding theory*) (Clark & Paivio, 1991; Paivio, 1971, 1990) e la teoria dei livelli di elaborazione (*levels-of-processing theory*) (Cermak & Craik, 1979; Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975).

Alla teoria delle metafore concettuali si è già accennato nel primo capitolo in relazione alla natura figurata del linguaggio umano. Nel quadro teorico proposto da Lakoff e Johnson in *Metaphors We Live By* (1980), il significato della gran parte delle espressioni idiomatiche non è arbitrario, ma al contrario è motivato in quanto realizzazione di una o più metafore concettuali frutto dell'esperienza umana e per questa ragione comuni anche a lingue molto diverse tra loro. Si considerino le tre seguenti espressioni: *i prezzi stanno salendo*, *prices are rising* e *wùjià shàngzhǎng* 物价上涨. Benché appartenenti a lingue molto distanti tra loro, tutte e tre le espressioni derivano dalla medesima metafora concettuale in cui la quantità è intesa in termini di direzionalità (su e giù). Questa metafora concettuale è estendibile, per esempio, agli stati d'animo: in inglese è possibile

sentirsi *up* se si è su col morale o essere *on cloud nine* se si è al settimo cielo, mentre ci si può sentire *down* se si è tristi o giù di morale. Similmente, espressioni della lingua italiana quali *giocarsi bene le proprie carte*, *avere un asso nella manica*, *giocare a carte scoperte* o *mettere le carte in tavola*, sono tutte realizzazioni della metafora concettuale la vita è un gioco d'azzardo. Ai fini della didattica delle forme idiomatiche, questa teoria si rivela utile in quanto “provides a framework of organization to a world of figurative language which may, at first sight, seem to be completely arbitrary and unsystematic” (Boers, 2001: 36). In altre parole, intervenire sulla motivazione che si cela dietro l'esistenza di una data espressione permette di sistematizzarne la conoscenza rendendola di conseguenza più accessibile per l'apprendente. Come sostenuto da Lakoff (1987: 346), infatti, “it is easier to remember and use motivated knowledge than arbitrary knowledge”. Secondariamente, presentare le espressioni idiomatiche come realizzazioni di un sistema di metafore concettuali consente di stabilire relazioni significative tra un dominio e l'altro, facilitando l'acquisizione delle diverse espressioni. Come si è già detto, infatti, stabilire connessioni tra le varie informazioni (nuove e pregresse) facilita il processo d'apprendimento (Baddeley, 1999). L'utilità del ricorso alle metafore concettuali nell'insegnamento delle forme idiomatiche è stata effettivamente dimostrata da diversi studi sperimentali. Tra questi, Boers (2000) e Csabi (2004) hanno dimostrato come effettivamente presentare le forme idiomatiche contestualmente alle corrispettive metafore concettuali ha effetti positivi sull'acquisizione delle stesse, ripercuotendosi positivamente sulle fasi di codifica, immagazzinamento e recupero.

Una seconda teoria utile allo sviluppo di materiali e di tecniche didattiche coerenti con i meccanismi che sottendono l'acquisizione delle forme idiomatiche negli apprendenti L2/LS è la teoria del doppio codice (*dual coding theory*) messa a punto da Allan Paivio nel 1971. Secondo questa teoria della cognizione umana, esistono due sistemi rappresentazione, indipendenti ma interconnessi, che regolano l'attività cognitiva: il sistema verbale, che codifica, conserva e recupera l'informazione linguistica, e il sistema non verbale, preposto alla rappresentazione dell'informazione percettiva sotto forma di immagini mentali. Ne consegue che le informazioni codificate sulla base di entrambe le modalità (verbale e visiva) sono più facilmente acquisite rispetto alle informazioni

codificate soltanto secondo una delle due modalità. Le implicazioni teoriche della teoria del doppio codice sono implementate sul piano pratico tramite l'ausilio di immagini e il ricorso all'immaginazione. Il primo caso si riferisce alla cosiddetta *perceptual imagery* e si impiegano input visivi come supporto all'acquisizione; il secondo caso invece si riferisce alla così detta *mental imagery* e consiste nello stimolare l'apprendente nella creazione di immagini mentali a partire da input verbali (Vasiljevic, 2015: 10). Esperimenti con il fine di comprendere se e in che misura l'impiego di immagini possa avere effetti positivi nell'acquisizione del significato e della forma delle espressioni idiomatiche sono stati condotti principalmente da Boers (2008; 2009) e da Vasiljevic (2013). Risultati alla mano, è possibile affermare che, mentre non è ancora chiaro se l'impiego d'immagini favorisca maggiormente l'acquisizione del significato o della forma, sembrano esserci evidenze sufficienti a sostegno dei benefici generici che il ricorso ad input visivi ha nelle diverse fasi del processo di apprendimento. Studi incentrati sul potenziale ruolo benefico della *mental imagery*, invece, si avvalgono principalmente della cosiddetta *etymological elaboration* ovvero una tecnica basata sull'associazione etimologica in grado di "call up a mental image of a concrete scene which can be stored in memory alongside the verbal form" (Boers, 2007: 43). Esperimenti a sostegno di quest'ipotesi sono stati condotti, oltreché da Boers (2001; 2004) anche da Vasiljevic (2014; 2015) e, proprio inerentemente alla didattica dei *chengyu*, da Conti (2018; 2020).

Una terza teoria applicabile alla didattica delle forme idiomatiche è la teoria dei livelli di processazione (*levels of processing theory*) proposta da Craik e Lockhart (1972). Questa teoria afferma l'esistenza di diversi modi di codificare l'informazione e di differenze qualitative fra i codici mnestici. Ciascun livello d'analisi dà luogo a una differente traccia mnestica, la cui persistenza aumenta in funzione del grado di profondità dell'elaborazione (Craik & Tulving, 1975). In altre parole, la teoria dei livelli di elaborazione pone l'accento sulla qualità e la complessità della codifica come fattore centrale per garantire il passaggio dell'informazione nella memoria a lungo termine. Ciò significa che tanto più un'informazione sarà elaborata, ad esempio attraverso la particolarizzazione dei diversi aspetti morfosintattici, fonetici e semantici, tanto più questa sarà facilmente ricordata (Vasiljevic, 2015: 10).

Infine, l'apprendimento efficace delle forme idiomatiche è influenzato anche da fattori inerenti alla sfera emozionale e motivazionale dell'apprendente. Schmitt (2010: 97) afferma che “motivation appears to be involved in all stages of learning”. Più nello specifico, nel processo di apprendimento, gli aspetti motivazionali ed affettivi di ciascun apprendente giocano un ruolo cruciale nel conferire a una specifica attività l'importanza e l'energia necessarie per raggiungere gli obiettivi desiderati. La generica importanza giocata dalle emozioni è sottolineata anche da McPherron e Randolph (2014), che specificano come fattori quali l'ambiente di studio positivo e l'interesse degli apprendenti verso i materiali proposti stimolano il rilascio di endorfine in grado di aumentare l'attenzione e quindi di ottimizzare l'apprendimento. Considerato tutto, quindi, e come vedremo meglio nel contesto della didattica dei *chengyu*, “the teacher must be careful to design the tasks that will not only promote cognitive processing of the input, but also enhance the emotional involvement of the learners (Vasiljevic, 2015: 11).

2. I *chengyu* in cinese LS

2.1 Introduzione

Negli ultimi anni, la didattica dei *chengyu* nel contesto dell'insegnamento del cinese LS ha cominciato ad essere oggetto di un numero sempre più crescente di studi e pubblicazioni. Tang (2014: 55) afferma che il 75% degli studi condotti tra il 1996 e il 2012 risale al periodo compreso tra il 2008 e il 2011. Il crescente interesse per l'argomento è motivato dal costante aumento del numero di apprendenti la lingua cinese e dal valore linguistico-culturale intrinseco dei *chengyu*. I contributi sulla didattica di queste forme idiomatiche distintive della lingua cinese spaziano dalle ragioni alla base dell'importanza del loro insegnamento, all'analisi delle difficoltà e degli errori commessi dagli apprendenti, fino alle tecniche didattiche e alle modalità per implementarle compatibilmente con le realtà scolastiche ed universitarie. Nonostante la didattica dei *chengyu* stia catturando l'interesse di un numero sempre più crescente di studiosi, ad oggi,

questa linea di ricerca presenta ancora lacune importanti. Hou (2019: 243) ritiene che il settore di studi si trovi ancora in una fase arretrata, sottolineando l'urgenza di contributi scientifici che vadano in questa direzione. Se da un lato mancano contributi innovativi, dall'altro c'è anche carenza di dati scientifici in grado di avvalorare i diversi assunti teorici. Inoltre, la visione teoricamente superata che vede le forme idiomatiche tradizionalmente rilette a una posizione marginale nelle produzioni linguistiche riguarda anche i *chengyu*, spesso percepiti come un lusso accessibile solamente agli apprendenti di livello avanzato (Guo, 2017). Questa concezione si riflette nei materiali didattici, spesso inadeguati, e nei sillabi di riferimento per la didattica della lingua cinese LS, in cui i *chengyu* sono assenti al livello base e presenti in numero ridotto ai livelli medio e avanzato. Studi recenti, quale ad esempio l'indagine condotta da Guo (2017), hanno messo in luce come in realtà i *chengyu*, caratteristici tanto della lingua scritta quanto di quella parlata, costituiscano un elemento linguistico che gli apprendenti incontrano sin dalle prime fasi di apprendimento della lingua. Nonostante i progressi compiuti dalla ricerca, dunque, sono ancora molti gli aspetti da approfondire e le questioni da chiarire, tanto sul piano teorico quanto su quello pratico, prettamente legato alle strategie didattiche e alle modalità per implementarle.

2.2 I *chengyu* nella didattica: il quadro attuale

L'importanza della didattica dei *chengyu* nell'insegnamento del cinese LS è un aspetto centrale rimarcato in numerosi studi e contributi accademici (Chen, 2015; Dong & Zhang 2021; Guo, 2017; Hou, 2019; Huang, 2020; Huang, 2021; Sun, 2018; Wu, Chang & Xiong, 2016; Yan, 2018; Zhao, 2016). Le ragioni alla base dell'importanza dell'insegnamento dei *chengyu* sono essenzialmente le medesime alla base dell'importanza della didattica delle espressioni idiomatiche, che, come si è visto più volte nel corso di questo capitolo, costituisce un elemento imprescindibile per l'apprendente che aspira a diventare un *competent speaker*. Nell'indagine condotta da Guo (2017), l'autrice specifica che “for any student of Chinese who wishes to achieve a

degree of authenticity Chengyu must be considered a necessity” (p. 19). Similmente, Moratto (2010), in un articolo dedicato all’interpretazione dei *chengyu* dal cinese all’italiano, sottolinea l’esigenza di includere lo studio dei *chengyu* nella formazione dei nuovi interpreti e di sviluppare una sorta di automatismo nel riconoscimento di queste forme distintive della produzione linguistica dei parlanti madrelingua. La necessità di padroneggiare i *chengyu* sia a un livello recettivo che produttivo è sostenuta, tra i tanti, anche da Huang (2020: 102), che ne sottolinea l’importanza per lo studente straniero che decide di recarsi in Cina a studiare la lingua. I benefici che derivano dallo studio dei *chengyu* sono molteplici e degni di attenzione per più ragioni. Lo studio di queste forme linguistiche, infatti, non è fine a sé stesso ma, al contrario, concorre allo sviluppo di altre abilità linguistiche coinvolte nel processo di apprendimento del cinese LS. Secondo Huang (2020: 102), lo studio dei *chengyu* si ripercuote positivamente sulle abilità comunicative degli apprendenti, sulla loro comprensione della cultura cinese, sulla conoscenza del lessico e in particolare su quella dei singoli morfemi. L’enfasi posta sul *chengyu* come strumento di diffusione della cultura cinese è una questione ricorrente nei diversi studi che ne trattano la didattica. Dong e Zhang (2021: 148) vedono nei *chengyu* un potente mezzo di diffusione della cultura da riconoscere e sfruttare al meglio in un contesto in cui, conseguentemente al ruolo sempre più centrale che la Cina sta assumendo a livello globale, il numero di apprendenti della lingua cinese è in costante aumento. Similmente, Zhao (2016: 74) sottolinea il potenziale dei *chengyu* in quanto elementi linguistici utili alla diffusione e alla comprensione della millenaria storia cinese e della realtà contemporanea della Cina di oggi. Sulla stessa linea di pensiero, si collocano anche Yan (2018) e Chen (2015). Quest’ultimo in particolare si riferisce ai *chengyu* definendoli come una finestra sul mondo culturale cinese (Chen, 2015: 72). Inoltre, secondo Hou (2019: 243), lo studio dei *chengyu* si ripercuote positivamente sulle abilità di lettura e di scrittura, contribuendo allo sviluppo dell’abilità comunicativa. In linea con Hou, anche Chen (2015: 73) ribadisce l’importanza da conferire alla didattica dei *chengyu* in quanto forme linguistiche il cui studio si rivela utile ad elevare la capacità espressiva degli apprendenti, conferendo alla loro produzione linguistica carattere di concisione, vivacità e iconicità.

Se da un lato l'importanza della didattica dei *chengyu* è riconosciuta da svariati studiosi, dall'altro questa consapevolezza non trova pressoché alcuna corrispondenza sul piano pratico dell'insegnamento. Le ragioni sono molteplici. Un ruolo importante è giocato dalla percezione che generalmente tanto chi insegna quanto chi apprende ha dei *chengyu*, comunemente percepiti come difficili da insegnare e ancor più difficili da apprendere e soprattutto padroneggiare. Dall'indagine condotta da Guo (2017) sulla percezione degli insegnanti riguardo l'argomento, è emerso come la maggior parte di essi classifica la didattica dei *chengyu* come un 'lusso', non perché non ne riconoscano l'effettiva importanza ma piuttosto per questioni legate all'assenza di tempo materiale da dedicare al loro insegnamento. In un sistema incentrato sull'insegnamento della grammatica, infatti, il tempo da dedicare all'approfondimento del lessico e all'insegnamento dei *chengyu* è minimo, con interventi occasionali che paradossalmente finiscono con l'essere controproducenti, rafforzando la percezione dei *chengyu* come difficili e inarrivabili comune agli apprendenti.

Alla mancanza di tempo materiale da dedicare all'insegnamento attento e mirato dei *chengyu*, si affianca l'inadeguatezza dei materiali didattici. Tanto nei manuali di lingua quanto nei sillabi di riferimento per la didattica del cinese LS, infatti, i *chengyu* sono comunemente trascurati. La questione è sottolineata in diversi studi. Zhang (2021: 148) in un articolo dedicato alla didattica multimodale, riferisce come la distribuzione dei *chengyu* tra i diversi livelli di competenza della lingua non sia omogenea. Lo studioso riporta come nel sillabo di riferimento dell'esame di competenza linguistica HSK 6 (*Xīn Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì dàgāng liù jí* 新汉语水平考试大纲六级), i *chengyu* occupino soltanto il 2,3% del totale del lessico richiesto. Similmente nello *Hànyǔ shuǐpíng cíhuì yǔ hànzì děngjí dàgāng* 汉语水平词汇与汉字等级大纲, cioè il *Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency*, su un totale di 8822 parole suddivise in quattro livelli, figurano soltanto 127 *chengyu*, ripartiti tra secondo terzo e quarto livello (Zhang, 2021: 149). Oltre a non includere alcun *chengyu* al primo livello, il numero di *chengyu* inclusi nei tre livelli successivi è ritenuto dallo studioso insufficiente sia rispetto al totale delle parole contenute nel sillabo sia rispetto al numero di *chengyu* con cui gli apprendenti mediamente entrano in contatto a partire sin dai primi livelli di competenza.

L'insufficiente considerazione attribuita ai *chengyu* nei sillabi di riferimento per la didattica del cinese LS si riflette chiaramente anche sui manuali di lingua, in cui la selezione dei *chengyu* è lasciata alla discrezionalità degli autori. Sun (2013) sottolinea come i libri di testo siano manchevoli sotto questo punto di vista, e anche qualora l'apprendente decidesse di intraprendere lo studio dei *chengyu* per conto proprio si ritroverebbe in difficoltà, in quanto è difficile trovare materiali appositamente dedicati. Quando inseriti, tanto nei libri di testo quanto nei dizionari, i *chengyu* sono presentati alla stregua di una qualsiasi altra entrata lessicale con la traduzione, la categoria lessicale di appartenenza, la fonte da cui deriva e qualche frase d'esempio, trascurando, nella stragrande maggioranza dei casi, l'analisi morfosintattica, le modalità e i limiti di impiego e ulteriori approfondimenti del significato.

Allo stato attuale, dunque, la didattica dei *chengyu* presenta numerose lacune. L'inadeguata rappresentazione e la disomogenea distribuzione nei sillabi di riferimento si ripercuote negativamente tanto sulla percezione che apprendenti e insegnanti hanno quanto sui materiali didattici, per i quali la selezione dei *chengyu* è lasciata alla discrezionalità degli autori, con differenze sensibili tra un manuale e l'altro. Inoltre, anche quando inclusi, la rappresentazione è inadeguata e superficiale con scarsità di esercizi dedicati. La didattica dei *chengyu* è, allo stato attuale, lasciata alla discrezionalità degli insegnanti che, nella maggior parte dei casi, pur riconoscendo l'importanza e la necessità del loro insegnamento, preferiscono non affrontarlo poiché impossibilitati da limiti concreti quali, primo fra tutti, l'assenza di tempo materiale, assenza che si rivela del tutto incompatibile con la didattica di forme linguistiche così complesse e numerose.

2.3 Analisi degli errori

Un punto di partenza utile per la sistematizzazione della didattica dei *chengyu* è l'analisi delle difficoltà e degli errori commessi dagli apprendenti.

L'analisi degli errori (*Error Analysis* – EA) come strumento per investigare le modalità attraverso cui gli apprendenti acquisiscono una lingua seconda ha una storia relativamente

recente. Questo metodo d'indagine, inaugurato da Corder (1967), è stato adottato come approccio alternativo all'analisi contrastiva (*Contrastive Analysis – CA*) e cioè quell'approccio in cui l'acquisizione di una seconda lingua è studiata in una prospettiva comparativa che raffronta il sistema linguistico della L1 con quello della lingua d'arrivo. Nell'ottica contrastiva, l'errore è il frutto di transfer negativi della propria lingua madre. A partire dagli anni Sessanta del XX secolo, l'affidabilità di questo sistema ha cominciato ad essere messa in dubbio, suscitando le critiche di numerosi studiosi, che ne hanno decretato l'inadeguatezza. È a partire da questo periodo, dunque, che si è cominciato a ricercare un approccio che potesse indagare meglio l'apprendimento di una lingua seconda (Ellis & Barkhuizen, 2005: 52). Nell'approccio EA è determinante la definizione di errore. Questo termine in inglese è reso con due parole: *error* e *mistake*, due sinonimi spesso intercambiabili, ma che nella linguistica acquisizionale denotano due aspetti diversi. La differenza che intercorre tra *error* e *mistake* è legata alla sistematicità. Più nello specifico, secondo Corder (1982: 10), “It will be useful [...] to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language”. In altre parole, dunque, ai fini della linguistica acquisizionale, solamente gli *errors* sono rilevanti in quanto sistematici, mentre i *mistakes* non essendo tali sono, secondo Corder, riconducibili a lapsus causati da stanchezza, disattenzione o particolari stati emotivi, e quindi perfettamente correggibili dall'apprendente stesso. Nell'ambito dell'acquisizione linguistica, dunque, gli errori rappresentano una preziosa risorsa tanto per gli apprendenti quanto per gli insegnanti. Indagare le difficoltà riscontrate dagli apprendenti permette di correggere l'approccio didattico, formulando tecniche d'insegnamento efficaci che vadano incontro all'apprendente.

Nel contesto della didattica dei *chengyu*, l'esigenza di incrementare la ricerca sugli errori sistematici (*piānwù* 偏误) è sottolineata, tra i tanti, da Yan (2018, 2021) e Huang (2021). Secondo Zhang (2021), alla base degli errori commessi dagli apprendenti vi sono tre ragioni essenziali inerenti a tre aspetti fondamentali dei *chengyu*: la natura lessematica, la struttura invariabile e la complessità da un punto di vista del significato. Similmente, Hong (2003: 297) individua la maggiore difficoltà nella 'particolarità' di queste

espressioni (*tèshūxìng* 特殊性). A questi aspetti, Shi (2008: 160) aggiunge le difficoltà inerenti alla funzione sintattica che i diversi *chengyu* possono ricoprire all'interno di una frase. Alle particolarità intrinseca dei *chengyu*, nella lista delle ragioni alla base degli errori, seguono i transfer negativi derivati dalla propria lingua madre. Shi (2014: 63) sostiene che la specificità culturale dei *chengyu* rappresenta un notevole ostacolo per gli apprendenti. Similmente, Dong (2013) ritiene che sia necessario molto tempo affinché si sviluppi quella conoscenza storico-culturale che consenta di comprendere a fondo i *chengyu*, andando oltre il significato letterale, che, come si è visto più volte, costituisce la via preferenziale nella processazione dei *chengyu* da parte di studenti LS. Una terza ragione, già affrontata nel paragrafo precedente, riguarda la scarsità di materiali adeguati e delle istruzioni ricevute da parte degli insegnanti. Infine, una quarta ragione sottolineata da Yan (2018: 102) riguarda l'impiego di *chengyu* precedentemente studiati per analizzare quelli nuovi. Queste cause sono alla base di diversi tipi di errori. Huang (2021) ne individua tre tipologie: errori semantici (*yǔyì piānwù* 语义偏误), errori grammaticali (*yǔfǎ piānwù* 语法偏误) ed errori d'uso (*yǔyòng piānwù* 语用偏误). A queste tre categorie Yan (2021) ne aggiunge una quarta, gli errori di scrittura (*shūxiě piānwù* 书写偏误). Di seguito si analizzeranno le diverse tipologie.

2.3.1 Errori di forma (*shūxiě piānwù* 书写偏误)

Errori inerenti alla forma dei *chengyu* possono essere suddivisi nelle seguenti tipologie: morfemi in eccesso (esempio 1), morfemi mancanti (2), ordine errato (3), morfemi errati (4) e formazioni originali (5).

- 1) * 父母的一举手一动都影响到孩子。(一举一动) (Guo, 2011: 73)

Fùmǔ de yī jǔ shǒu yī dòng dōu yǐngxiǎng dào hái zǐ,

Le azioni dei genitori si riflettono sui figli.

- 2) * 说起孩子的成长过程，父母毫无疑问起着举轻重的作用。(举足轻) (Guo, 2011: 74)

Shuō qǐ hái zǐ de chéngzhǎng guòchéng, fùmǔ háo wú yíwèn qǐzhe jǔ qīngzhòng de zuòyòng.

Nella crescita dei figli, il ruolo dei genitori è indubbiamente centrale.

- 3) * 听说这种水果供应不求。(供不应求) (Shi, 2008: 105)

Tīng shuō zhè zhǒng shuǐguǒ gōngyìng bù qiú.

Ho sentito dire che questa qualità di frutta è difficile da reperire.

- 4) * 郑人买鞋是一个历史故事。(郑人买履) (Shi, 2008: 105)

Zhèng rén mǎi xié shì yīgè lìshǐ gùshi.

Quella dell'abitante del regno di Zheng che va a comprare un paio di scarpe è una storia risalente al periodo degli Stati Combattenti.

- 5) * 旅行就是走马看山。(走马观花) (Shi, 2008: 106)

Lǚ xíng jiùshì zǒumǎ kàn shān.

È stata una visita veloce, di passaggio.

Wang (2004) sottolinea come gli errori delle prime quattro tipologie siano riconducibili, da un lato, alla scarsa consapevolezza dell'invariabilità formale tipica dei *chengyu* e, dall'altro, ad alcune interferenze che possono verificarsi tra caratteri formalmente simili tra loro (*xíngjìnzì* 形近字) e caratteri omofoni (*tóngyīnzì* 同音字). Similmente, Shi (2008: 158) sottolinea come errori nell'ordine dei morfemi possono derivare dalla confusione con parole già studiate. In (3), ad esempio, i due caratteri *gōngyìng* 供应 'reperire' corrispondono a una parola composta della lingua moderna. Per quanto riguarda le formazioni originali, invece, nel suo studio dedicato agli errori commessi da apprendenti coreani, Shi J. (2008: 106) riconduce questo tipo di errore a transfer negativi di tipo culturale. La formazione originale *zǒu-mǎ-kàn-shān* 走马看山 'camminare-cavallo-guardare-montagna', erroneamente composta nel tentativo di ricordare l'originale cinese *zǒu-mǎ-guān-huā* 走马观花 'camminare-cavallo-ammirare-

fiori, dare un'occhiata veloce' è frutto di un transfer culturale negativo che porta lo studente coreano a rimpiazzare i due morfemi *guān huā* 观花 'ammirare i fiori' con *kàn shān* 看山 'guardare le montagne'.

2.3.2 Errori semantici (*yǔyì piānwù* 语义偏误)

Questa tipologia di errore riguarda la comprensione del significato del *chengyu* (*hányì* 含). Secondo uno studio condotto da Yan (2018: 102), gli errori di questo tipo sono i più numerosi e possono consistere in diversi sottotipi. Lo studioso riconduce errori di questo tipo all'interpretazione del significato letterale in luogo di quello idiomatico. Ad esempio, in (6) il *chengyu yù-su-bù-dá* 欲速不达 'desiderare-veloce-non-arrivare, la fretta non porta alcun successo' è inteso nel suo significato letterale, con il morfema *sù* 速 interpretato come *kuàisù* 快速 'veloce', e il morfema *dá* 达 nel significato letterale di *dádào* 达到 'arrivare' con il risultato che il *chengyu* è erroneamente impiegato relativamente all'esigenza di affrettarsi. Similmente, in (7) il morfema *máo* 毛 nel *chengyu yī-máo-bù-bá* 一毛不拔 'un-pelo-non-tirare, estremamente avaro' è inteso nell'accezione di *máoqián* 毛钱 'soldi' e non in quella di 'pelo' con la conseguenza che il *chengyu* non è compreso nel suo significato figurato.

- 6) * 眼看飞机的登机时间马上就要到大家都欲速不达。(Huang, 2021: 44)

Yǎnkàn fēijī de dēng jī shíjiān mǎshàng jiù yào dào dàjiā dōu yù sù bù dá.

Constatato l'orario di partenza del volo si sono messi a correre per non perderlo.

- 7) * [...] 这家工厂已经到了一毛不拔的地步，甚至连工人的工资都发不出了。

(Huang, 2021: 44)

Zhè jiā gōngchǎng yǐjīng dào le yīmáobùbá dì dìbù, shènzhì lián gōngrén de gōngzī dōu fā bù chū le

Quest'azienda non ha più nulla da dare, non riesce più a pagare nemmeno gli stipendi ai lavoratori.

Un altro errore di tipo semantico riguarda il rapporto che intercorre tra il significato del *chengyu* e la pertinenza rispetto alla frase in cui viene inserito. In (8), ad esempio, il *chengyu* *rì-lǐ-wàn-jī* 日理万机 ‘giorno-governare-diecimila-affari, essere molto impegnati con affari di stato’, pur essendo compreso nel suo significato, è erroneamente utilizzato in riferimento a un generico capo d’azienda, quando invece può essere impiegato limitatamente agli impegni del capo di stato.

8) * 自从马丁被提拔为公司主管之后，他日理万机。(Huang, 2021: 44)

Zìcóng mǎdīng bèi tíbá wéi gōngsī zhǔguǎn zhīhòu, tā rìlǐwànjī.

Da quando Martin è diventato capo d’azienda è continuamente impegnato in mille faccende.

2.3.3. Errori grammaticali (*Yǔfǎ piānwù* 语法偏误)

Errori di questo tipo sono legati all’utilizzo dei *chengyu* e alle modalità con cui questi vengono inseriti nelle frasi. Le possibilità per un *chengyu* di essere utilizzato in una funzione grammaticale piuttosto che in un’altra sono direttamente collegate alla morfosintassi interna del *chengyu* stesso. Secondo l’analisi di Huang (2021), gli errori grammaticali riguardano innanzitutto la funzione sintattica del *chengyu*. Ai fini di un corretto utilizzo dei *chengyu*, che, in qualità di unità lessematiche, vengono nella maggior parte dei casi inseriti come sintagmi all’interno di frasi, è necessario conoscere il ruolo sintattico che il *chengyu* stesso può ricoprire. Da un punto di vista della funzione sintattica, i *chengyu* possono essere predicativi (*wèicǐxìng* 谓词性) o nominali (*tǐcǐxìng* 体词性). *Chengyu* del primo tipo ricoprono la funzione di predicato verbale e nominale e quella di determinante. *Chengyu* nominali invece possono trovarsi in posizione di soggetto e oggetto. Rendere l’apprendente conscio di queste differenze è determinante e imprescindibile ai fini di un corretto utilizzo dei *chengyu*. Nell’esempio (9), il *chengyu*

nominale *huǎn-bīng-zhī-jì* 缓兵之计 ‘rallentare-armi-CONG-piano, di uno stratagemma per guadagnare tempo’ è erroneamente impiegato con funzione predicativa nel ruolo di aggettivo. In (10), al contrario, il *chengyu* predicativo *dú-zhàn-áo-tóu* 独占鳌头 ‘solo-occupare-tartaruga-testa, classificarsi per primo’ è impiegato con funzione nominale. Un’altra questione di interesse riguarda la possibilità per un *chengyu* predicativo di essere seguito o meno da un oggetto diretto. Questa eventualità è molto rara, ed è comunque limitata al caso in cui il *chengyu* non contenga al suo interno già un oggetto diretto. È infatti noto come, fatta eccezione per alcuni verbi, in cinese moderno un verbo non può reggere due oggetti diretti allo stesso tempo. Anche l’esempio (11) costituisce una frase agrammaticale: il *chengyu* *xū-hán-wèn-nuǎn* 嘘寒问暖 ‘espirare-freddo-chiedere-tiepido, essere apprensivi’, di per sé contenente già i due oggetti *hán* 寒 ‘freddo’ e *nuǎn* 暖 ‘tiepido’, non può essere seguito dall’oggetto diretto *wǒ* 我 ‘io, me’, che al massimo può essere spostato in posizione preverbale in qualità di oggetto indiretto introdotto dalla preposizione *duì* 对.

9) * [...] 缓兵之计的核酸检测又一次开展了。 (Huang, 2021: 45)

[...] *Huǎnbīngzhījì de hésuān jiǎncè yòu yīcì kāizhǎnle.*

[...] La strategia finalizzata a prendere tempo tramite la conduzione di test molecolari è stata nuovamente attuata.

10) * 期末考试我是我们班的独占鳌头。 (Huang, 2021: 45)

Qímò kǎoshì wǒ shì wǒmen bān de dúzhàn'áotóu.

Nell’esame di fine anno sono stato il migliore.

11) * [...] 邻居李阿姨经常嘘寒问暖我。 (Huang, 2021: 45)

[...] *Línjū lǐ āyí jīngcháng xūhánwènnuǎn wǒ.*

[...] La signora Li, mia vicina di casa, si preoccupa sempre per me.

Huang (2021) mette in guardia anche sull'esistenza di una categoria di *chengyu* particolare costituita dai cosiddetti *jiānlèi chéngyǔ* 兼类成语, che possono essere impiegati sia in funzione predicativa che in funzione nominale, specificando come, nonostante questa doppia valenza, nella maggior parte dei casi *chengyu* di questo tipo sono impiegati con funzione predicativa. Similmente, *chengyu* con testa nominale, come ad esempio *tiān-nán-dì-běi* 天南地北 'cielo-sud-terra-nord, ovunque', a differenza di quanto l'apprendente potrebbe pensare, sono utilizzati perlopiù con funzione predicativa o aggettivale.

Un'altra tipologia di errore riguarda la coerenza temporale tra il *chengyu* e la frase in cui questo è inserito. Nell'esempio (12), il *chengyu xīn-yǒu-yú-jì* 心有余悸 'cuore-esserci-io-palpitare, paura derivata da un'esperienza pregressa' è usato impropriamente, in quanto, riferendosi a un evento passato, non può in alcun caso essere inserito in una frase riferita al futuro.

12)* 有专家预测到了2050年, 北极海冰将完全消失, 有很多北极的生物会灭绝对于这样的事人类心有余悸。(Huang, 2021: 45)

Yǒu zhuānjiā yùcè dào le 2050 nián, běijí hǎi bīng jiāng wánquán xiāoshī, yǒu hěnduō běijí de shēngwù huì mièjué duìyú zhèyàng de shìqíng rénlèi xīnyǒuyújì.

Alcuni esperti prevedono che entro il 2050 i ghiacci del Polo Nord saranno completamente disciolti con la conseguente estinzione di numerosi animali che popolano quelle zone. Questa eventualità terrorizza il genere umano.

Talvolta un *chengyu* è impiegato erroneamente in quanto pleonastico, ossia ripetitivo di un concetto già espresso. In (13) l'utilizzo dell'espressione *shǒu-zhū-dà-tù* 守株待兔 'sorvegliare-tronco-attendere-coniglio, attendere che il coniglio vada a sbattere contro il ceppo' (simile all'espressione italiana 'aspettare la manna dal cielo') è superfluo, in quanto ripetitivo del concetto di attesa già espresso dal verbo *děng* 等 'aspettare'.

13)* [...] 你每天等着守株待兔有什么用? (Huang, 2021: 45)

[...] *Nǐ měitiān děngzhe shǒuzhūdàitù yǒu shé me yòng?*

Che utilità ha attendere ogni giorno che la manna cada dal cielo?

Infine, un ultimo errore di tipo grammaticale riportato da Huang (2021) riguarda l'impiego improprio di avverbi di grado posti davanti a *chengyu* che già di per sé esprimono stati o sensazioni forti. In (14), l'espressione *jí-yán-lì-sè* 疾言厉色 'forte-parola-severo-tono, essere severi e usare parole molto dure' non può essere preceduta da *fēicháng* 非常 'spesso'.

14)* 上司非常疾言厉色地批评了迟到的员工。 (Huang, 2021: 45)

Shàngsī fēicháng jíyánlìsè dì pīpíngle chídào de yuángōng.

Il capo rimprovera molto duramente i dipendenti che arrivano in ritardo.

2.3.4 Errori d'uso (*yǔyòng piānwù* 语用偏误)

Oltre alla comprensione del significato e della morfosintassi, ai fini della padronanza di un *chengyu*, è necessario che l'apprendente conosca il contesto in cui il *chengyu* può essere impiegato e i limiti inerenti all'utilizzo del *chengyu* stesso. Yan (2018: 103) spiega come aspetti quali la connotazione e il contesto d'uso costituiscono aspetti cruciali ai fini di una corretta padronanza dei *chengyu*. Dong (2013) pone l'accento sul registro, sottolineando la necessità di spiegare agli apprendenti le differenze che intercorrono tra un *chengyu* utilizzabile nella lingua scritta e un *chengyu* più colloquiale. Errori legati all'utilizzo dei *chengyu* riguardano innanzitutto l'inappropriatezza al contesto. Nell'esempio (15), il *chengyu sù mèi píng shēng* 素昧平生 'non aver mai incontrato (qualcuno) prima' è usato impropriamente, in quanto può essere impiegato unicamente in riferimento ad altre persone fisiche. Similmente, in (11) l'espressione *qīng-méi-zhú-mǎ* 青梅竹马 'verde-pruno-bamboo-cavallo, giochi innocenti tra giovani ragazzi e ragazze'

risulta inappropriata al contesto, dal momento che può essere impiegata limitatamente a un rapporto tra un uomo e una donna. Ancora, in (12) l'utilizzo dell'espressione *yī-dé-zhī-jiàn* 一得之见 'uno-ottenere-CONG-visione, la mia umile opinione' costituisce un errore in quanto può essere utilizzata soltanto in funzione autoreferenziale e non in riferimento all'opinione di qualcun altro.

15)* [...] 我对很多科学文章的名词**素昧平生**。(Huang, 2021: 46)

Wǒ duì hěnduō kēxué wénzhāng de míngcí sùmèipíngshēng.

Molti dei nomi contenuti nel saggio non li avevo mai sentiti prima.

16)* 马丁打算邀请阿里做结婚的伴郎，他们**青梅竹马**，形影不离。(Huang, 2021: 46)

Mǎdīng dǎsuàn yāoqǐng ālǐ zuò jiéhūn de bànlang, tāmen qīngméizhú mǎ xíngyǐngbùlǐ.

Martin ha intenzione di chiedere ad Alì di fargli da testimonie di nozze. Sono cresciuti insieme e sono inseparabili.

17)* 这只是大卫自己的一得之见。(Huang, 2021: 46)

Zhè zhǐshì dà wèi zìjǐ de yī dé zhī jiàn.

Questa è la modesta opinione di Davide.

Talvolta, poi, l'utilizzo improprio di un *chengyu* può dare origine a una contraddizione tra il *chengyu* stesso e il resto della frase. Nell'esempio (18) l'espressione *pāi-àn-ér-qǐ* 拍案而起 'colpire-tavolo-e-alzarsi, colpire il tavolo e saltare (per la rabbia)' è utilizzata in riferimento allo stato di gioia espresso nella prima parte della frase. Similmente, in (19) il *chengyu* *tóng-rì-ér-yǔ* 同日而语 'stesso-giorno-e-parlare, parlare di due cose che non possono stare insieme' non è pertinente poiché utilizzabile limitatamente a frasi negative.

18)* 当知道自己拿到了理想大学的录取通知书，他兴奋得拍案而起。(Huang, 2021: 47)

Dāng zhīdào zìjǐ ná dào le lǐxiǎng dàxué de lùqǔ tōngzhī shū, tā xīngfèn dé pāi'àn érqǐ.

Quando ha ricevuto la lettera d'ammissione all'Università in cui tanto desiderava entrare, è saltato sulla sedia per l'eccitazione.

19)* 张老师告诉我，我这个学期进步很大，我的期末考试成绩和玛丽相比，已经是可以同日而语的了。(Huang, 2021: 47)

Zhāng lǎoshī gàosù wǒ, wǒ zhège xuéqī jìnbù hěn dà, wǒ de qímò kǎoshì chéngjī hé mǎlì xiāng bǐ, yǐjīng shì kěyǐ tóngyǔ ér yǔ de le.

Il professor Zhang mi ha detto che questo semestre ho fatto grandi progressi e che i miei risultati sono paragonabili a quelli ottenuti da Maria.

Infine, errori appartenenti a questa categoria possono essere collegati alla connotazione del *chengyu*, che, come si è visto nel primo capitolo, può essere positiva, negativa o neutra. La connotazione dei *chengyu*, molto spesso, non è di per sé deducibile dal significato letterale e pertanto occorre sia inclusa al momento della spiegazione. Nell'esempio (20), il *chengyu chǔ-xīn-jī-lǜ* 处心积虑 'tramare' è erroneamente impiegato con una connotazione positiva.

20)* 为了满足市场需求，研发部门的人员处心积虑。(Huang, 2021: 47)

Wèile mǎnzú shìchǎng xūqiú, yánfā bùmén de rényuán chǔxīnjīlǜ.

Per soddisfare le richieste del mercato, gli addetti all'ufficio sviluppo tramano nuove strategie.

2.4 Didattica dei *chengyu*: approcci e strategie

Il crescente numero di studi sulla didattica dei *chengyu* sta via via contribuendo alla definizione di un quadro sempre più definito in termini di approcci e strategie didattiche. Il successo di una determinata strategia didattica dipende da numerose variabili e fattori, che vanno dalla predisposizione del singolo apprendente, alla qualità dell'ambiente di apprendimento, fino alle strategie vere e proprie, descrivibili in termini di attività didattiche finalizzate alla presentazione dei *chengyu* ed esercizi concepiti per la messa in pratica e il consolidamento della conoscenza acquisita. Uno dei prerequisiti essenziali che determina la riuscita di una determinata strategia didattica concerne la predisposizione del singolo apprendente e l'ambiente di apprendimento. In questo senso, il processo di apprendimento è paragonabile al processo di coltivazione di una pianta. Affinché la pianta fiorisca e produca frutti è innanzitutto necessario che il terreno, e più in generale l'ambiente in cui si ritrova a crescere, siano adeguati e funzionali al suo sviluppo.

Zhao (2016: 76) specifica come nella didattica dei *chengyu* non sia possibile ricorrere ad un unico metodo; al contrario, la scelta del metodo più adeguato dipende da diversi fattori e può variare sensibilmente di volta in volta. Secondo lo studioso, il metodo d'insegnamento deve essere calibrato sulla base delle predisposizioni ed esigenze dei singoli apprendenti e sulla tipologia dei *chengyu* target selezionati. Come si sarà potuto capire, infatti, la categoria dei *chengyu* è un vero e proprio sistema, al cui interno i diversi elementi sono in relazione tra loro sulla base di diversi fattori, quali l'origine, il registro, la struttura, la connotazione, ecc. È in questo senso che il metodo da selezionare per la spiegazione di *chengyu* opachi è diverso da quello da adottare per la spiegazione di *chengyu* trasparenti; similmente, a *chengyu* con strutture particolari, quale ad esempio la struttura congiunta, corrispondono metodi diversi rispetto a quelli da adottare per *chengyu* con struttura non congiunta. Parallelamente agli aspetti riguardanti le diverse tipologie di *chengyu*, il metodo prescelto deve necessariamente tenere conto della disomogeneità degli apprendenti. Zhao (2016: 74) sottolinea come studenti giapponesi, coreani o in generale provenienti da paesi asiatici rispondono diversamente rispetto a studenti, ad esempio, europei, che, per ragioni principalmente culturali, incontrano maggiori difficoltà nella comprensione di concetti culturalmente distanti. Inoltre, rispetto alle lingue indo-europee, le lingue asiatiche quali ad esempio il giapponese, il coreano ma anche il

vietnamita sono meno estranee ai *chengyu* che, a causa dell'influenza linguistica e culturale della Cina, sono presenti anche in queste lingue. È sulla base di queste ragioni, dunque, che numerosi studiosi concordano sulla necessità di un insegnamento dei *chengyu* che sia mirato e su misura, in base alle caratteristiche dei singoli apprendenti e a quelle dei *chengyu* selezionati (Hou, 2019; Huang, 2020, Wu, Chang & Xiong, 2016).

Un'altra questione centrale e determinante nel successo di una determinata strategia didattica concerne la stimolazione dell'interesse degli apprendenti e, più in generale, la manipolazione della loro attitudine nei confronti dei *chengyu*. Come si è visto, infatti, normalmente le sensazioni che gli apprendenti di cinese LS nutrono nei confronti dei *chengyu* oscillano tra l'attrazione e la repulsione. Quest'ultima è spesso dominante e, in un sistema che scoraggia l'insegnamento dei *chengyu*, porta gli apprendenti ad evitare lo studio di queste forme linguistiche. A tal proposito, numerosi studi concordano sulla necessità di predisporre l'ambiente di apprendimento in modo da mitigare la sensazione di repulsione comune agli apprendenti e di suscitare l'interesse. A tal proposito, Huang (2020: 103) propone tre metodi: la narrazione come processo di facilitazione del sapere (*gùshifǎ* 故事法), l'interazione basata sul disegno (*nǐ huà wǒ cāi* 你画我猜) e quella basata sulla recitazione (*nǐ yǎn wǒ cāi* 你演我猜). I tre metodi proposti dallo studioso sono accomunati dal coinvolgimento di più canali percettivi, coinvolgimento multiplo che, tramite il ricorso a risorse visive, verbali, testuali e musicali, è in grado di stimolare l'interesse degli apprendenti (Dong & Zhang, 2021: 149). Un punto su cui insistere utile a questo scopo è l'origine dei *chengyu*. Zhao (2016: 76) sostiene che addentrarsi nella questione delle origini di una determinata espressione può costituire un valido punto di partenza utile a stimolare l'interesse dell'apprendente e a predisporlo alla comprensione del significato idiomatico, in un processo di apprendimento che si rifà ai principi dell'intrattenimento educativo (*yù jiào yú lè* 寓教于乐). Un altro modo per suscitare l'interesse degli apprendenti, proposto da Chen (2015: 72), consiste nell'improntare l'introduzione dei *chengyu* partendo dagli interessi degli apprendenti stessi. Lo studioso, ad esempio, propone di chiedere agli apprendenti di scrivere il proprio animale preferito, impiegando le risposte ottenute come base dalla quale partire per presentare i *chengyu* inerenti agli argomenti d'interesse degli apprendenti.

Catturata l'attenzione e suscitato l'interesse degli apprendenti, sono diverse le macro e micro-strategie utili ai fini di un apprendimento efficace. Tra le macro-strategie, uno degli approcci degni di attenzione è il cosiddetto approccio morfemico (*ziběnwèi* 字本位), che pone l'attenzione sulla centralità del carattere in quanto unità di base della lingua cinese. Questo approccio è tradizionalmente contrapposto al cosiddetto *cíběnwèi* 词本位, che invece considera come unità centrale la parola. Il dibattito incentrato su quale unità sia preferibile adottare nell'insegnamento del cinese LS è una questione relativamente recente. Il concetto di parola, infatti, è stato introdotto in Cina soltanto con la redazione della prima grammatica del cinese scritta da uno studioso cinese: l'opera *Mǎshì wéntōng* 马氏文通 di Ma Jianzhong, pubblicato fra il 1898 e il 1900, un testo complesso finalizzato a fornire la prima descrizione scientifica della grammatica del cinese sulla base dei principi della linguistica occidentale. Secondo Zhou e Wang (2008: 62), la didattica dei *chengyu* è negativamente influenzata dal ruolo centrale dato alla parola. Dal punto di vista dei due studiosi, questo approccio non è funzionale alla comprensione dei *chengyu*, che, fatta eccezione per rarissimi casi, sono formati da caratteri/morfemi ciascuno con un significato e una funzione autonoma, in linea con la morfosintassi della lingua classica. È in questo senso, dunque, che Zhou e Wang (2008), ma anche altri studiosi, quali Conti (2018, 2019, 2020), Ji (2014), Liu (2016), Yang (2015) e Zhang (2013) concordano nell'affermare che nell'ambito della didattica dei *chengyu* sia da preferire l'approccio che vede il carattere/morfema come unità centrale. Nel primo capitolo si è visto come, nel contesto di queste forme idiomatiche, alcuni caratteri mantengono, ad esempio, pronuncia e significati diversi rispetto all'uso attuale. Altri caratteri sono altresì utilizzati con accezioni particolari esclusive di questo specifico ambito linguistico. Inoltre, l'approccio che pone il carattere al centro si rivela determinante nella spiegazione di quei *chengyu* con struttura congiunta, ad esempio, ovvero quelle forme costruite interamente su parallelismi e simmetrie tra i singoli morfemi. Più in generale, dunque, questo tipo di approccio è fondamentale al fine di mettere in luce le regolarità formali che interessano le diverse tipologie di *chengyu*. Come vedremo meglio nel prossimo capitolo, porre l'accento sulle regolarità formali è utile a

conferire organicità al sistema dei *chengyu*, innescando nell'apprendente automatismi e capacità inferenziali promosse dalla stimolazione delle abilità metacognitive.

Catturare l'interesse dell'apprendente e adottare l'approccio a centralità del carattere costituiscono elementi necessari ma di per sé non sufficienti ai fini di una didattica efficace. Per raggiungere tale obiettivo occorre adottare diverse strategie utili ad attenuare le difficoltà comunemente incontrate dagli apprendenti.

Numerosi studiosi (Chen, 2015; Dong & Zhang 2021; Guo, 2017; Hou, 2019; Huang, 2021; Huang, 2020; Sun, 2018; Zhao, 2016; Wu, Chang & Xiong, 2016; Yan, 2018) concordano nell'affermare che tra le difficoltà più grandi nello studio dei *chengyu* vi sono le barriere culturali. A tale proposito, Huang (2021: 103) suggerisce di promuovere la didattica del carattere culturale dei *chengyu* (成语的文化性). Lo studioso sottolinea l'importanza di rimarcare le specificità culturali di tali espressioni. Zhao (2016: 74), ad esempio, propone il caso dei *chengyu* contenenti il carattere *lóng* 龙 'drago', specificando come sia necessario spiegare agli apprendenti, specialmente occidentali, il valore simbolico che il drago ricopre in Cina. Differentemente dalla cultura occidentale, infatti, in cui il drago è un essere malefico portatore di morte e distruzione, nella cultura cinese il drago è una creatura portatrice di fortuna e bontà. Conoscere queste specificità culturali, anche tramite il paragone rispetto alla cultura di partenza, si rivela fondamentale per la comprensione di espressioni quali ad esempio *wàng zǐ chéng lóng* 望子成龙 'augurarsi che il proprio figlio diventi un drago' (diventi qualcuno) o *lóng fèng chéng xiáng* 龙凤呈祥 'la prosperità portata dal drago e dalla fenice', già di per sé esplicitativa del valore simbolico del drago. L'importanza da conferire agli aspetti prettamente culturali è sottolineata anche da Wu, Chang e Xiong (2016: 164), che sottolineano la necessità di promuovere l'educazione interculturale, predisponendo gli apprendenti di cinese LS alla penetrazione spontanea del mondo culturale cinese. A tal proposito, i tre studiosi propongono tre metodi: la spiegazione dell'origine (*láiyuán jiǎngjiěfǎ* 来源讲解法), che, come si è visto, è utile anche per suscitare interesse negli apprendenti, il paragone culturale (*wénhuà duìbǐfǎ* 文化对比法) e il metodo situazionale (*qíngjìng jiàoxuéfǎ* 情境教学法).

Tanto lo studio delle origini quanto il confronto culturale sono utili, oltre a comprendere il significato di una determinata espressione, a comprendere le ragioni che si celano dietro la sua esistenza, facilitando l'apprendimento in ogni sua fase. Sulla scia dell'esigenza di motivare l'esistenza di una data espressione si colloca l'approccio basato sullo studio delle metafore concettuali promosso da Chen (2015); Chen e Liu (2014) e Liu (2014). In uno studio inerente all'impiego di metafore concettuali relative ai numeri, Huang (2017: 126) ha dimostrato che il *deep rooted cultural input* è più efficace del semplice input culturale, in quanto promuove una miglior ritenzione delle informazioni e, in generale, nell'incremento della competenza linguistica.

Altri studiosi sottolineano la necessità di inserire i *chengyu* in un contesto situazionale significativo. Huang (2020: 103) specifica come sia importante spiegare i *chengyu* creando un contesto il più possibile simile a quello in cui il *chengyu* è abitualmente utilizzato dai parlanti nativi. La creazione di un contesto situazionale significativo è utile a evidenziare la funzione comunicativa dei *chengyu* e, oltre a chiarire gli aspetti circa l'uso di una determinata espressione, è efficace nella stimolazione dell'interesse dell'apprendente, che ne comprende la reale utilità. Similmente, Wu, Chang e Xiong (2016: 164), nel contesto dell'educazione interculturale, sottolineano la necessità di ricreare situazioni il più possibile vicine a quelle riscontrabili nel contesto in cui la lingua è parlata quotidianamente. Secondo i tre studiosi, lo studio contestualizzato è utile a comprendere in che modalità e in quali situazioni poter utilizzare un determinato *chengyu*, oltre a permettere la comprensione profonda e duratura degli aspetti inerenti alla connotazione. Chen (2015: 71) sottolinea l'utilità del contesto situazionale, significativo soprattutto per quanto concerne i *chengyu* che esprimono concetti astratti difficili da spiegare, come ad esempio l'espressione *xǔ-xǔ-rú-shēng* 栩栩如生 'vividissimo-come-vita, che sembra vero'.

Infine, molti studiosi (Chen, 2015; Dong & Zhang 2021; Guo, 2017; Hou, 2019; Huang, 2020; Huang, 2021; Sun, 2018; Wu, Chang & Xiong, 2016; Yan, 2018; Zhao, 2016) concordano nel ritenere che la spiegazione debba coprire tutti gli aspetti riguardanti forma, significato, grammatica e uso, con particolari attenzioni agli aspetti inerenti all'invariabilità formale, alle relazioni tra significato idiomatico e letterale, alle regolarità

formali e alle restrizioni dai punti di vista di connotazione e di registro. Ai fini di una didattica efficace dei *chengyu* è dunque necessario adottare un numero diverso di tecniche e di approcci da selezionare di volta in volta sia in base alla tipologia di *chengyu* target sia in base alle caratteristiche specifiche degli apprendenti. A tal proposito può rivelarsi efficace l'adozione di strumenti variegati che coinvolgano i diversi canali sensoriali degli apprendenti, stimolandone prima di tutto l'attenzione e l'interesse.

CAPITOLO 3

Regolarità formali nella didattica dei *chengyu*: effetti su *form recognition*, *form recall* e inferenza del significato

1.1 Metodologia

In quest'ultimo capitolo verranno presentate le caratteristiche dello studio svolto su apprendenti italofoeni di cinese. Ne verranno dunque innanzitutto illustrati gli obiettivi, la metodologia adottata, gli strumenti di ricerca e il campione di apprendenti preso in analisi. Successivamente, si analizzeranno i dati raccolti tramite la conduzione di analisi quantitative, qualitative e statistiche. Infine, i risultati ottenuti verranno discussi nel tentativo di fornire una risposta alle diverse domande di ricerca.

1.1.1 L'oggetto dell'analisi e gli obiettivi della ricerca

La presente ricerca nasce dall'intenzione di contribuire, seppur in minima parte, alla necessità di colmare le lacune che attualmente caratterizzano la ricerca sulla didattica dei *chengyu* nel cinese LS per apprendenti italofoeni. Fatta eccezione per le ricerche condotte da Conti (2018; 2019; 2020) sono pressoché inesistenti studi che si occupano di questo aspetto specifico della didattica del cinese LS.

In conclusione del suo esperimento inerente agli effetti *dell'etymological elaboration* applicata alla didattica dei *chengyu*, Conti (2018:188) scrive:

Dai risultati dell'esperimento è emerso [...] che l'*etymological elaboration* sembra avere un effetto più limitato sui *chengyu* semanticamente trasparenti, e in misura minore sui *chengyu* semi-trasparenti. È quindi probabile che per queste due sottocategorie, in particolare per la prima, il ricorso ad altre tecniche mnemonico-cognitive dia risultati più soddisfacenti. Per i

chengyu con struttura simmetrica, sia trasparenti che semi-trasparenti, potrebbe ad esempio essere utile sensibilizzare gli apprendenti su regolarità quali i parallelismi semantici e grammaticali tra i componenti o i fenomeni di allitterazione, rima e assonanza.

La tesi è ulteriormente sostenuta da altri studiosi, tra cui Zhou e Wang (2009) che individuano nelle regolarità formali dei *chengyu* un mezzo utile per l'apprendimento e la comprensione di espressioni precedentemente sconosciute.

L'oggetto di analisi e gli obiettivi del presente studio sono stati definiti a partire da questi assunti teorici. Nello specifico, l'obiettivo principale della presente indagine è stabilire in che misura sensibilizzare gli apprendenti italofoni di cinese LS sulle regolarità formali dei *chengyu* ha effetti sulle abilità di *form recognition*, *form recall* e sull'inferenza formale e del significato di *chengyu* non noti. Le forme oggetto dell'analisi sono i *chengyu* semanticamente semi-trasparenti e trasparenti con struttura congiunta a due costituenti (*liǎng xiàng liánhé* 两项联合) in cui i diversi morfemi intrattengono tra loro relazioni di sinonimia o antonimia. Come si è visto dettagliatamente nel primo capitolo, la caratteristica peculiare di questo tipo di *chengyu* è quella di presentare una struttura bipartita esattamente simmetrica sia dal punto di vista morfosintattico che dal punto di vista semantico (An, 2016: 114; Hu B., 2015: 32). I termini 'semi-trasparenti' e 'trasparenti' si riferiscono, invece, al grado di trasparenza semantica dei *chengyu*, derivato dalla relazione che i due livelli di significato, letterale e idiomatico, intrattengono tra loro.

Lo studio è strutturato in due parti. La prima parte ha come obiettivo quello di misurare le abilità di *form recognition* e *form recall* inerentemente ai *chengyu* presentati agli apprendenti durante l'intervento didattico; mentre la seconda parte si propone di indagare il ruolo delle regolarità formali nelle abilità inferenziali circa la forma e il significato di *chengyu* sconosciuti. Più nello specifico, attraverso l'analisi dei dati raccolti, si cercherà di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- 1) l'istruzione esplicita dei *chengyu* è efficace per la memorizzazione di forma e significato degli stessi?

- 2) Sensibilizzare gli apprendenti sulle regolarità formali dei *chengyu target* ha effetti sull'abilità di *form recognition*?
- 3) Sensibilizzare gli apprendenti sulle regolarità formali dei *chengyu target* ha effetti sull'abilità di *form recall*?
- 4) Di fronte a *chengyu* sconosciuti, è possibile per l'apprendente, una volta riconosciute le regolarità formali, inferirne la forma e il significato?
- 5) A parità di condizioni esistono differenze tra le due annualità (secondo e terzo anno)?

La prima domanda si propone di indagare se e in che misura l'istruzione esplicita dei *chengyu* può avere effetti concreti sulla memorizzazione di forma e significato. Le due domande successive, invece, si concentrano specificatamente sulla relazione tra forma e significato. In particolare, la seconda domanda si concentra sull'abilità di *form recognition*, mentre la terza su quella di *form recall*. Entrambe le abilità si riferiscono a due stadi iniziali dell'acquisizione lessicale. Schmitt (2010) sottolinea come sia importante rimarcare i limiti contingenti lo sviluppo di queste due abilità. Riconoscere la forma corretta di un elemento lessicale da selezionare tra più opzioni o, viceversa, fornire la forma corretta a partire dal significato, sono abilità unicamente indicative dell'avvenuto instaurarsi della relazione tra forma e significato. Si tratta dunque dello sviluppo di una conoscenza necessaria ma relativa al primo stadio di acquisizione lessicale, che non implica in alcun caso l'avvenuta padronanza di altri aspetti più profondi quali, ad esempio, il contesto d'uso e i limiti d'impiego a cui l'espressione è soggetta.

La quarta ed ultima domanda, invece, si concentra sulle abilità inferenziali circa il significato e la forma di *chengyu* sconosciuti. Secondo Schmitt (2010: 33) "(l)earners typically rate lexical inferencing as a useful strategy (Schmitt, 1997; Zechmeister, D'Anna, Hall, Paus, and Smith, 1993) and research has shown that it is one of the most frequent and preferred strategies for learners when dealing with unknown words in reading [...] it also seems to be a major strategy when learners attempt to guess the meaning of phrasal vocabulary, at least for idioms. Similmente, Moratto (2010), sottolinea l'esigenza per gli interpreti di sviluppare una sorta di automatismo nel riconoscimento di queste espressioni poiché, per quanto un interprete possa essere

preparato, esiste sempre la possibilità di incontrare *chengyu* sconosciuti. Il legame che intercorre tra le caratteristiche formali e le abilità inferenziali è sottolineato da Cooper (1999: 246) che, nel quadro teorico dell'approccio euristico, classifica l'analisi delle caratteristiche formali degli *idioms* come la seconda strategia più frequentemente utilizzata dagli apprendenti nell'inferenza del significato di forme sconosciute.

1.1.2 Metodo

Questa ricerca si basa su un approccio misto quantitativo e qualitativo in un design quasi-sperimentale. Negli ultimi anni l'approccio misto sta caratterizzando un numero via via sempre più crescente di studi. Rispetto a un approccio puramente quantitativo o qualitativo, infatti, l'approccio misto (*mixed methodologies*) “involves different combinations of qualitative and quantitative research either at the data collection or at the analysis levels” (Dorney, 2007: 24).

In particolare, per rispondere alla prima domanda ci si avvarrà del metodo quantitativo, ossia basato sull'analisi sistematica quantitativa e statistica dei dati raccolti; per rispondere alle altre quattro domande, invece, verrà impiegato sia l'approccio quantitativo che quello qualitativo, quest'ultimo basato sull'analisi descrittiva delle risposte date dai partecipanti.

Il design è di tipo quasi-sperimentale. Sia i due gruppi sperimentali (secondo e terzo anno di lingua cinese dell'università Ca' Foscari di Venezia) che i due gruppi di controllo (secondo e terzo anno di lingua cinese dell'Università degli studi di Siena – sede di Arezzo), infatti, corrispondono a classi intatte.

Lo studio si è svolto in due fasi: una prima fase costituita da un intervento didattico della durata di trenta minuti finalizzato all'introduzione di otto *chengyu target* (CT) e, più nello specifico, alla sensibilizzazione degli apprendenti dei due gruppi sperimentali sulle regolarità formali dei *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti; e una seconda fase in cui, a una settimana di distanza dall'intervento didattico, i due gruppi sperimentali hanno sostenuto un test a sorpresa costruito ad hoc per verificare, da un lato, l'eventuale

effetto dell'intervento didattico sul piano delle abilità di *form recognition* e *form recall* dei *chengyu target* e, dall'altro, per indagare le abilità inferenziali circa la forma e il significato di *chengyu* sconosciuti. Il medesimo test è stato somministrato anche ai gruppi di controllo che, a differenza dei due gruppi sperimentali, non hanno ricevuto alcun tipo di trattamento.

1.1.3 La selezione dei CT

Per la ricerca sono stati selezionati in tutto sedici *chengyu*: dodici forme con struttura congiunta (forme target) e quattro forme con struttura non congiunta (forme di controllo). Durante l'intervento didattico sono state presentati otto *chengyu*: quattro forme con struttura congiunta e quattro forme con struttura non congiunta. Le forme presentate sono state ripartite tra i due esercizi di *form recognition* e *form recall*. I restanti otto *chengyu* con struttura congiunta sono stati selezionati per la realizzazione dei due esercizi inerenti alle abilità inferenziali.

La selezione dei *chengyu* ha richiesto un'attenta valutazione. Come afferma Schmitt (2010: 158), infatti, "In vocabulary research, one of the most basic (and critical) steps is selecting the target lexical items". Al fine di ottenere risultati comparabili, occorre che gli elementi *target* siano equivalenti tra loro. Il criterio più importante da considerare è quello della frequenza, che, come sottolinea ancora Schmitt (2010: 161), costituisce "the best indicator we have of how likely people are to know words, and in what order those words will be learned". Nel caso specifico, trattandosi della selezione di *chengyu*, si è reso necessario selezionare espressioni simili in termini di frequenza dei singoli morfemi che compongono i *chengyu* stessi. È in questo senso che, espressioni selezionate in un primo momento, sono state successivamente scartate poiché ritenute più difficili rispetto ad altre che, ad esempio, contenevano caratteri della lingua classica.

Per quanto concerne gli otto *chengyu target* (CT) selezionati per l'intervento didattico, la scelta finale è ricaduta sulle forme raggruppate nelle tabelle III.1 e III.2.

CT1	<i>wǔ-yán-liù-sé</i> 五颜六色 cinque-tinta-sei-colore	Colorato; variopinto [di mille colori]
CT2	<i>kǒu-shì-xīn-fēi</i> 口是心非 bocca-essere-cuore-non essere	Di una persona non sincera, falsa; che dice una cosa ma ne pensa un'altra
CT3	<i>dà-tóng-xiǎo-yì</i> 大同小异 grande-uguaglianza-piccola-differenza	Di due cose, persone o concetti simili [di una differenza sottile]
CT4	<i>qīng-shān-lǜ-shuǐ</i> 青山绿水 blu-montagna-verde-acqua	Di un paesaggio incantevole, bucolico, verdeggiante

Tabella III.1. Selezione CT 1-4 con struttura congiunta a due costituenti.

CT5	<i>shuō-lái-huà-chǎng</i> 说来话长 parlare-venire-parola-lungo	Di una storia lunga, articolata [è una lunga storia]
CT6	<i>yǔ-zhòng-bù-tóng</i> 与众不同 con-massa-non-uguale	Di una cosa, una persona o un concetto che si distingue dalla massa
CT7	<i>kě-xiǎng-ér-zhī</i> 可想而知 potere-pensare-e-conoscere	Di qualcosa che può essere facilmente intuito, previsto
CT8	<i>yī-jǔ-liǎng-dé</i> 一举两得 uno-sollevare-due-ottenere	Ottenere un duplice vantaggio con un unico sforzo [prendere due piccioni con una fava]

Tabella III.2. Selezione CT 5-8 forme con struttura non congiunta.

La frequenza di ciascun morfema è variabile a seconda che si ricerchi in un *corpus* linguistico basato su dati reali o su, ad esempio, le liste dei caratteri associate ai vari livelli dell'HSK che, rispetto ai corpus, sono costruite sulla base di altri parametri. Prendendo come riferimento queste ultime, tutti i caratteri dei *chengyu* selezionati rientrano nei livelli 1-3 ovvero il livello atteso dei partecipanti. Solo poche eccezioni rientrano nei livelli 4-6. Si tratta dei morfemi *yǔ* 与 'con' e *zhòng* 众 'massa' appartenenti alla lista dell'HSK4, del carattere *qīng* 青 'blu' appartenente al livello HSK5 e del morfema *yì* 异 'differenza' che, invece, figura nella lista dei caratteri dell'HSK6. È importante precisare, tuttavia, che la presenza di morfemi appartenenti a livelli più alti rispetto a quello atteso non rappresenta in alcun modo un ostacolo alla comprensione delle diverse espressioni. Trattandosi infatti di strutture caratterizzate da parallelismo semantico, anche un carattere poco noto non dovrebbe comportare, in linea teorica, problemi di alcun tipo poiché potenzialmente inferibile sulla base dell'altra metà dell'espressione.

1.1.4 L'intervento didattico

Gli otto *chengyu* selezionati sono stati presentati agli apprendenti durante il corso delle normali lezioni di lingua cinese. L'intervento è durato mezz'ora ed è stato effettuato tramite l'ausilio di una presentazione PowerPoint strutturata in tre parti principali:

- 1) Una breve introduzione ai *chengyu*
- 2) La presentazione degli otto CT (caratteri, *pinyin*, significato letterale, eventuale significato figurato, frasi d'esempio)
- 3) Illustrazione delle regolarità formali distintive di quattro *chengyu* degli otto presentati.

Introdotta il tema dei *chengyu*, l'approccio è stato di tipo esplicito-deduttivo per la seconda parte dell'intervento, ossia per la presentazione dei singoli *chengyu*, e di tipo esplicito-induttivo (Ellis, 2005) per la terza parte, quando gli apprendenti sono stati chiamati a ricercare attivamente similitudini strutturali tra i vari *chengyu* presentati.

Rispetto all'approccio esplicito induttivo basato su un'istruzione di tipo indiretto, che procede cioè dal particolare al generale, richiedendo quindi un maggior sforzo cognitivo, l'approccio deduttivo, al contrario, procede dal generale al particolare, riducendo lo sforzo cognitivo degli apprendenti generalmente meno coinvolti. Tuttavia, contestualmente nella presentazione dei singoli *chengyu*, la scelta è ricaduta su quest'ultimo, principalmente per ragioni pratiche. Presentare otto *chengyu* ricorrendo all'approccio induttivo, infatti, avrebbe richiesto più tempo rispetto ai trenta minuti disponibili. Secondariamente, l'intervento è stato altresì caratterizzato dall'approccio a centralità del carattere, di cui si sono già illustrati i vantaggi, specialmente per quanto concerne i *chengyu*.

1.1.5 Gli strumenti di ricerca: il posttest

In prima analisi, il posttest si compone di due parti: la prima consiste in un questionario conoscitivo in cui si richiedono dati biografici dei partecipanti, quali età, nazionalità, L1 e si pongono domande generali sullo studio della lingua cinese; la seconda parte consiste invece nel posttest vero e proprio e include gli esercizi concepiti per testare l'eventuale efficacia dell'intervento didattico. Questi si dividono a loro volta in due parti, ciascuna contenente due esercizi. La prima parte è stata pensata per testare quantitativamente e statisticamente i risultati associati alle abilità di *form recognition* e *form recall* inerenti ai *chengyu* target. La seconda parte, invece, è di carattere esplorativo ed è stata pensata per indagare eventuali abilità inferenziali circa la forma e il significato di *chengyu* sconosciuti.

I primi due esercizi traggono ispirazione dal modello di Laufer e Goldstein (2004), concepito per testare le abilità degli apprendenti inerentemente alla relazione forma-significato di singoli vocaboli, sia da un punto di vista di conoscenza passiva (*receptive knowledge*) che da un punto di vista di conoscenza attiva (*productive knowledge*). Il modello progettato dai due studiosi si avvale dell'utilizzo di quattro esercizi complementari: due per il riconoscimento e il recupero della forma a partire dal

significato e, viceversa, due esercizi per il riconoscimento e il recupero del significato a partire dalla forma. I termini *form recognition*; *form recall*; *meaning recognition* e *meaning recall* sono stati introdotti da Schmitt (2010), che ha rivisto il modello di Laufer e Goldstein intervenendo sulla terminologia utilizzata, al fine di renderlo più chiaro. La proposta di Schmitt è riassunta nella tabella III.3 (Schmitt, 2010: 86):

Word Knowledge	Word-knowledge tested	
<i>Given</i>	<i>Recall</i>	<i>Recognition</i>
Meaning	Form recall (supply the L2 item)	Form recognition (select the L2 item)
Form	Meaning recall (supply the definition/L1 Translation, etc)	Meaning recognition (select definition/L1 translation, etc)

Tabella III.3. Modello delle abilità lessicali proposto da Laufer e Goldstein e rivisto da Schmitt.

I due esercizi adottati nel test si rifanno alle abilità di *form recall* e *form recognition*.

In particolare, il primo esercizio di *form recognition* richiede all'apprendente di individuare la forma corretta del *chengyu* a partire dal significato fornito. La forma corretta è da selezionare tra quattro opzioni. Di queste soltanto una corrisponde alla forma esatta, mentre le altre tre consistono in forme ottenute dal rimescolamento dei morfemi del medesimo *chengyu*. L'esercizio contiene quattro *chengyu*: due con struttura congiunta a due costituenti e due forme con strutture non congiunta. Lo scopo è quello di verificare se sensibilizzare gli apprendenti di cinese LS sulle regolarità formali dei *chengyu* ha ripercussioni positive sull'abilità di *form recognition*. Più nello specifico, l'esercizio è concepito per rispondere alle seguenti domande: relativamente all'abilità di *form*

recognition esistono differenze tra gli apprendenti dei gruppi sperimentali e quelli dei gruppi di controllo? Le forme target sono riconosciute meglio rispetto ai *chengyu* con struttura non congiunta? Esistono differenze rilevanti tra gli apprendenti del secondo e del terzo anno?

Il secondo esercizio invece si concentra sull'abilità di *form recall*. Nello specifico, si propone di verificare se, a partire dal significato, gli apprendenti sono in grado di ricordare il *chengyu* corrispondente. Le domande a cui tenta di rispondere sono le medesime associate al precedente; l'unica differenza consiste nella differente abilità testata. A questo proposito ci si chiede: esistono differenze tra le performance inerenti all'abilità di *form recognition* e quella di *form recall*? Se sì, quale delle due abilità corrisponde a risultati migliori?

La seconda parte del test, come già detto, ha finalità esplorative. I dati ottenuti dalle risposte del terzo e del quarto esercizio non saranno analizzati quantitativamente ma in maniera descrittiva. Lo scopo principale di questa seconda parte è quello di fare luce sulle abilità inferenziali degli apprendenti rispetto alla forma e al significato di *chengyu* sconosciuti, con l'intenzione ultima di fornire un primo contributo utile allo sviluppo di ricerche future. Sulle capacità inferenziali rispetto al tema dei *chengyu*, infatti, al momento non esistono studi condotti su apprendenti italofofoni. Di contro, come si è visto, lo sviluppo di capacità inferenziali in questo senso è importante per più motivi, oltreché utile a comprendere meglio l'intero sistema dei *chengyu*.

Per la realizzazione dei due esercizi sono stati selezionati otto *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti. I *chengyu* selezionati sono riportati nella tabella III.4.

CT9	<i>zǎo-chū-wǎn-guī</i> 早出晚归 presto-uscire-tardi-rientrare	cire presto la mattina e rientrare tardi la sera (per andare a lavorare)
CT10	<i>yǒu-kǒu-wú-xīn</i> 有口无心 esserci-bocca-non esserci-cuore	Non essere sinceri [fare buon viso a cattivo gioco]
CT11	<i>méi-kāi-yǎn-xiào</i> 眉开眼笑 sopracciglia-aprire-occhi-sorridere	Sorridere di gioia, autenticamente [di un sorriso a 32 denti]
CT12	<i>píng-xīn-jìng-qì</i> 平心静气 calmo-cuore-tranquillo-spirito	Di una persona calma, tranquilla, serena, paciosa
CT13	<i>pò-jiù-lǎ-xīn</i> 破旧立新 rompere-vecchio-costruire-nuovo	Distuggere il vecchio per costruire il nuovo
CT14	<i>zhēn-xīn-shí-yì</i> 真心实意 vero-cuore-reale-intenzione	Essere sinceri, onesti con sé stessi o con gli altri; onestamente
CT15	<i>yǒu-tóu-wú-wěi</i> 有头无尾 esserci-testa-non esserci-cuore	Avere un inizio ma non avere una fine; iniziare qualcosa e lasciarla a metà
CT16	<i>qián-yīn-hòu-guǒ</i> 前因后果 prima-causa-poi-effetto	Cause e conseguenze; l'intero processo

Tabella III.4. Selezione CT 9-16 con struttura congiunta a due costituenti.

Anche in questo caso si è cercato di selezionare *chengyu* coerenti con il livello di competenza di un apprendente che studia la lingua cinese almeno da due o tre anni disponendo, tuttavia, di più margine di scelta. Trattandosi di esercizi che prevedono attività di tipo inferenziale, infatti, è stato possibile selezionare *chengyu* che contenessero anche morfemi meno frequenti e probabilmente sconosciuti agli apprendenti. Anche in questo caso, infatti, la struttura simmetrica dei *chengyu* è, in linea teorica, di per sé

sufficiente a fornire indicazioni sul significato anche relativamente a morfemi sconosciuti. È il caso, ad esempio, dei caratteri *méi* 眉 ‘sopracciglia’; *lì* 立 ‘istituire’ e *wěi* 尾 ‘coda’, tutti e tre nella lista dei caratteri dell’HSK5, o del morfema *guī* 归 ‘rientrare’, contenuto della lista dell’HSK6. Gli otto *chengyu* selezionati sono stati equamente ripartiti tra il terzo e il quarto esercizio. Di seguito si analizzano le due tipologie.

L’esercizio numero tre ha come obiettivo quello di indagare le capacità inferenziali circa la forma dei *chengyu* e si configura nella tipologia di *cloze* facilitato. A proposito di questa tipologia, Schmitt (2010: 157) dà la seguente definizione:

Cloze is simply another name for the fill-in-the-blank format. It is commonly used in teaching materials and in language tests. The name cloze comes from the psychological notion of closure, where the mind abhors a vacuum, and attempts to fill in any noticed gap with a logical concept or linguistic feature.

in particolare, agli apprendenti è richiesto di completare il *chengyu* con il carattere mancante da selezionare tra quattro opzioni, ciascuna corrispondente a un morfema. Delle quattro opzioni soltanto una corrisponde al carattere corretto, mentre le altre tre corrispondono a morfemi selezionati casualmente tra gli omofoni o i quasi omofoni dello stesso. L’esercizio cercherà di rispondere alla domanda: nel contesto di *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti, è possibile per l’apprendente, conscio delle regolarità formali, selezionare il carattere mancante inferendo la forma corretta del *chengyu*?

Il quarto esercizio, infine, ha come obiettivo quello di indagare le capacità inferenziali circa il significato di *chengyu* sconosciuti. Nello specifico, l’esercizio richiede all’apprendente di inferire il significato letterale e l’eventuale significato idiomatico dell’espressione a partire dalla forma. Il significato figurato è eventuale, in quanto distintivo soltanto delle forme semanticamente semi-trasparenti e non di quelle trasparenti, per le quali il significato sintagmatico coincide con quello letterale. L’esercizio cercherà di rispondere alla seguente domanda: nel contesto di *chengyu* con

struttura congiunta a due costituenti, è possibile per l'apprendente trarre vantaggio delle regolarità formali per inferire il significato del *chengyu*?

Come già accennato, prima di arrivare alla versione definitiva del test, si è reso necessario apportare alcune modifiche. In particolare, alcuni *chengyu* inizialmente selezionati sono stati sostituiti in quanto ritenuti non in linea, in termini di difficoltà, con la competenza linguistica degli apprendenti. Inoltre, al fine di scongiurare ogni possibile incomprendimento, per ciascun esercizio è stato aggiunto un esempio. Una volta ultimato, il test è stato sottoposto all'attenzione di una studentessa bilingue (cinese e italiano) con lo scopo di individuare eventuali criticità. Il *feedback* ricevuto è stato positivo e non si è reso necessario apportare ulteriori modifiche.

1.1.6 La raccolta dei dati

La raccolta dei dati si è svolta contestualmente alla somministrazione dei test ai quattro diversi gruppi. Procedendo in ordine temporale, i partecipanti del gruppo sperimentale del terzo anno (GS3) e del secondo anno (GS2) dell'Università Ca' Foscari di Venezia hanno rispettivamente sostenuto il test in data 1° aprile e 5 aprile 2022, ovvero a una settimana esatta dall'intervento didattico. I partecipanti dei due gruppi di controllo del secondo e terzo anno dell'Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo) hanno sostenuto il test in data 16 maggio. La durata del test è stata di venti minuti per tutti e quattro i gruppi. Limitatamente ai due gruppi sperimentali, si è reso necessario far fronte a un problema che ha interessato l'erogazione delle lezioni che per tutto l'anno accademico 2021/2022 sono state trasmesse anche in streaming consentendo così la possibilità agli studenti di seguire da casa. In particolare, si è reso necessario adottare misure preventive per assicurarsi che i partecipanti al test fossero gli stessi che la settimana precedente avevano preso parte all'intervento didattico. A tal proposito, è stato redatto un minisondaggio di gradimento che, sottoposto agli apprendenti una volta ultimato l'intervento didattico, ha permesso di raccogliere una sorta di codice

identificativo ottenuto dall'iniziale del nome e dalle quattro ultime cifre del numero di cellulare. La medesima richiesta è stata inserita nel test. Il confronto tra i codici riportati sul minisondaggio di gradimento e quelli riportati sui test ha permesso di discernere chi tra i partecipanti al test era effettivamente presente anche durante l'intervento didattico. Gli apprendenti presenti al test ma assenti all'intervento didattico sono stati inseriti nei rispettivi gruppi di controllo; viceversa, chi era presente all'intervento ma assente al test è stato escluso.

Al fine di tutelare i partecipanti alla ricerca, sono state fatte delle considerazioni di ordine etico. Nello specifico, nella prima parte del test è stata inserita l'informativa sul trattamento dei dati, prevista dall'art. 13 del Regolamento 2016/679. Sono state quindi indicate le finalità e le modalità di trattamento dei dati raccolti, i tempi di conservazione, i destinatari, i diritti dei partecipanti e i contatti dei soggetti interessati alla ricerca. Secondariamente ci si è resi disponibili alla condivisione dei risultati del test qualora i partecipanti fossero stati interessati a conoscerne le risposte esatte o, in generale, a saperne di più. A tal proposito, si è esaudita la richiesta avanzata dal gruppo sperimentale del secondo anno di spiegare brevemente gli otto *chengyu* sconosciuti inseriti negli esercizi tre e quattro del test. Un intervento simile ha riguardato i partecipanti del gruppo di controllo del secondo anno, che, una volta terminato il test, hanno espresso il desiderio di voler sapere di più in generale sul tema dei *chengyu*. Inoltre, su richiesta diretta dei partecipanti, si è inoltrata la presentazione PowerPoint utilizzata durante l'intervento didattico.

1.1.7 I partecipanti e il campione linguistico raccolto

Alla ricerca hanno partecipato in tutto 45 apprendenti. Nella tabella III.5 è riportato il numero dei partecipanti per ciascun gruppo.

	Secondo anno (2)	Terzo anno (3)
Sperimentale (GS)	10	9
Controllo (GC)	16	10

Tabella III.5. suddivisione partecipanti per condizione e annualità.

I partecipanti ai gruppi GS2 e GC2 hanno in media 20,42 anni. Dei 26 partecipanti totali, 8 sono maschi e 18 sono femmine; tutti i partecipanti hanno dichiarato di essere di madrelingua italiana. Solo 5 partecipanti posseggono una certificazione HSK. Nello specifico, un partecipante del GS2 possiede la certificazione HSK1, mentre un altro possiede la certificazione HSK4; per quanto riguarda il GC2 invece, due partecipanti hanno la certificazione HSK2, mentre uno quella HSK3. Dei partecipanti al GS2, 5 studiano la lingua cinese da più di un anno, tre da due anni, un partecipante da quattro anni e un altro da più di cinque anni. Per quanto riguarda il GC2, invece, dieci partecipanti studiano la lingua cinese da più di un anno, tre da due anni e altri tre rispettivamente da quattro, cinque e più di cinque anni. Un partecipante del GS2 ha dichiarato di aver trascorso in Cina un periodo compreso tra uno e sei mesi, mentre nessuno dei partecipanti al GC2 ha trascorso un periodo in Cina.

I partecipanti ai gruppi GS3 e GC3, invece, hanno in media 21,52 anni. Dei 19 partecipanti totali due sono maschi e 17 sono femmine; anche in questo caso tutti i partecipanti hanno dichiarato di essere di madrelingua italiana. Similmente al secondo anno, solo cinque partecipanti posseggono una certificazione HSK. Nello specifico due partecipanti del GS3 posseggono la certificazione HSK4, mentre uno quella HSK2; per quanto riguarda il GC3, invece, due partecipanti hanno la certificazione HSK3. Dei partecipanti al GS3, sei studiano la lingua cinese da tre anni, mentre tre da più di cinque anni. Tutti i partecipanti del GC3 studiano la lingua cinese da tre anni. Un partecipante del GS3 ha trascorso un periodo da uno a sei mesi in Cina, mentre un partecipante del GC3 c'è stato per un periodo compreso tra sei mesi e un anno.

2. Analisi dei risultati

Per poter procedere con l'analisi dei risultati, si è proceduto innanzitutto con la correzione dei test. Ai primi due esercizi sono stati assegnati dei punteggi, così da poter confrontare statisticamente i risultati. I criteri adottati per l'assegnazione sono i seguenti:

- Primo esercizio (*form recognition*): 1 punto per ogni risposta corretta; 0 punti per ogni risposta sbagliata o non data. Il punteggio massimo per questo esercizio è di 4 punti.
- Secondo esercizio (*form recall*): 1 punto per ogni carattere corretto (sia nella grafia/pinyin che nell'ordine rispetto al *chengyu*), 0,5 punti per ogni carattere corretto ma nell'ordine sbagliato, 0 punti per ogni carattere sbagliato (nella grafia/pinyin) o mancante, 0 punti nel caso di uso di altri *chengyu* o frasi creative formulate liberamente a partire dal significato fornito. Il punteggio massimo per questo esercizio è di 16 punti.

Gli esercizi tre e quattro, invece, poiché oggetto di analisi prettamente qualitative, sono stati corretti secondo altri criteri. In particolare, se per il terzo esercizio si è deciso ugualmente di assegnare un punto per ogni risposta esatta, per il quarto, trattandosi di traduzione e inferenza di significato, si è deciso di non assegnare alcun punteggio. Nello specifico, si è preferito osservare singolarmente le diverse risposte, con lo scopo principale di individuare eventuali tendenze comuni sia alle due condizioni che ai singoli gruppi.

Nei paragrafi seguenti si riporteranno i risultati per ciascuno degli esercizi. Si procederà dapprima con l'analisi quantitativa e qualitativa, cercando di capire se l'intervento didattico ha prodotto effetti sia in termini assoluti che relativamente alle diverse abilità testate. I dati descrittivi consentiranno di formulare ipotesi circa gli effetti dell'intervento didattico: per confermare tali ipotesi, si procederà, limitatamente ai primi due esercizi, con la statistica dei risultati ottenuti. Ciò permetterà concretamente di indagare in che misura i dati osservati sono generalizzabili al di fuori del campione analizzato, sia in termini di espressioni target, sia in termini di partecipanti. L'analisi statistica si consentirà altresì di capire se, tra i diversi gruppi, esistono differenze

statisticamente rilevanti anche in relazione alle due diverse tipologie di esercizio e, quindi, alle abilità di *form recognition* e *form recall*.

2.1 Analisi quantitativa e qualitativa

2.1.1 Primo esercizio: *form recognition*

Nella tabella III.6 sono riportati i punteggi medi (M) e i valori della deviazione standard (SD) per ogni CT sia relativi alle due condizioni che per ciascun gruppo.

Gruppo	CT1		CT2		CT3		CT4	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GS2	0,7	0,48	0,8	0,42	1	0	0,9	0,31
GS3	0,88	0,33	1	0	0,7	0,44	0,88	0,33
GC2	0,58	0,51	0,58	0,48	0,45	0,45	0,37	0,52
GC3	0,6	0,5	0,66	0	0,6	0,51	0,7	0,48
Sperimentale	0,79	0,41	0,88	0,31	0,9	0,31	0,89	0,31
Controllo	0,62	0,50	0,52	0,32	0,15	0,50	0,6	0,50

Tabella III.6. Punteggi medi e deviazioni standard CT 1-4.

Confrontando i risultati si può notare come in tutti e quattro i casi i punteggi medi ottenuti dai gruppi sperimentali sono superiori a quelli dei gruppi di controllo. Ciò lascia ipotizzare che l'intervento didattico abbia avuto gli effetti attesi, ripercuotendosi positivamente sull'abilità di *form recognition*. Tuttavia, se i due gruppi sperimentali sono pressoché sovrapponibili in termini di risultati ottenuti, tra i due gruppi di controllo sussistono delle differenze, con i partecipanti del terzo anno che hanno ottenuto risultati

mediamente migliori rispetto a quelli del secondo, sia per quanto riguarda la quantità di risposte fornite che per quanto concerne la correttezza delle stesse.

Quanto alla variabile formale, invece, osservando la tabella si può notare come, relativamente ai gruppi sperimentali, le forme target (CT1 e CT2) non hanno ottenuto punteggi sensibilmente superiori alle forme di controllo. Al contrario la situazione è molto variegata e, nel complesso, la differenza tra i vari CT è minima. I valori della deviazione standard, inoltre, suggeriscono una certa disomogeneità nelle risposte. Volendo analizzare i risultati nel dettaglio, relativamente ai gruppi sperimentali, i *chengyu* ad aver ottenuto i punteggi leggermente più alti sono il CT3 e il CT4, ovvero le due forme di controllo; mentre le forme target hanno ottenuto punteggi, seppur di poco, inferiori. Quanto ai gruppi di controllo, invece, la tendenza è opposta. L'espressione di controllo CT3 ha in questo caso totalizzato il punteggio più basso. Di contro, la forma target CT1 ha registrato il punteggio più elevato; seguono la forma di controllo CT4 e, con un punteggio di poco inferiore, la forma target CT2. È interessante notare come, rispetto ai gruppi sperimentali, nei gruppi di controllo la varietà di opzioni selezionate è, in tutti i casi, maggiore. Se infatti relativamente ai gruppi sperimentali sono state selezionate al massimo due delle quattro opzioni, nei gruppi di controllo la selezione ha interessato, in tutti i casi, più di due opzioni con il CT3 per cui, addirittura, sono state selezionate tutte e quattro le opzioni. Ciò potrebbe essere indicativo di un maggior grado di consapevolezza distintivo degli apprendenti dei gruppi sperimentali, che, conseguentemente all'intervento didattico, hanno ritenuto plausibili un minor numero di forme rispetto ai partecipanti dei gruppi di controllo. Questi ultimi, invece, non avendo ricevuto alcun trattamento e probabilmente più inconsapevoli circa il sistema dei *chengyu* nel suo complesso, hanno ritenuto possibili più opzioni. Ad avvalorare i risultati in questo senso, contribuiscono anche gli errori registrati relativamente ai due gruppi sperimentali. Nel caso delle due forme target, infatti, la seconda opzione selezionata in alternativa a quella corretta è, in tutti i casi, la forma a costituenti invertiti. Più nello specifico, in corrispondenza del CT1, tanto nel gruppo sperimentale del secondo anno quanto in quello del terzo, in alternativa alla forma corretta, selezionata rispettivamente dal 70% e 88% dei partecipanti, è stata indicata la forma a costituenti invertiti *xiǎo yì dà tóng* 小异大同.

Similmente, per il CT2, correttamente riconosciuto da tutti i partecipanti del gruppo sperimentale del secondo anno e dal 77,7% dei partecipanti a quello del terzo, è stata in alternativa selezionata l'opzione a morfemi invertiti *liù yán wǔ sè* 六颜五色.

2.1.2 Secondo esercizio: *form recall*

A un primo livello di analisi, rispetto ai risultati ottenuti dai diversi gruppi nel primo esercizio, i risultati del secondo sono in tutti i casi mediamente inferiori. A un secondo livello di analisi, si può notare come, in linea con l'andamento generale del primo esercizio, anche in questo caso i gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai gruppi di controllo. I punteggi medi e i valori della deviazione standard associati a ciascun CT sono riportati nella tabella III.7.

Gruppo	CT5		CT6		CT7		CT8	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GS2	0	0	1,45	1,48	2,3	0,33	0,15	0,33
GS3	1,11	1,70	1,33	2	1,83	1,60	0,44	1,3
GC2	0	0	0,06	0,25	0,59	1,22	0	0
GC3	0,1	0,24	0,05	0,15	1,2	1,33	0,15	0,33
Sperimentale	0,55	1,26	1,39	1,70	2,06	1,13	0,29	0,93
Controllo	0,05	0,19	0,05	0,21	0,82	1,28	0,05	0,21

Tabella III.7. Punteggi medi e deviazioni standard CT 5-8.

Osservando i risultati totali ottenuti dalle due condizioni, si può notare come in entrambi i casi il *chengyu* ad aver registrato il punteggio più alto è il CT7. Quanto ai CT oggetto dei punteggi più bassi, invece, questi sono il CT8 per la condizione sperimentale e, a parimerito, i CT5 e 6 per quella di controllo. Anche in questo caso, in linea con la tendenza dell'esercizio di *form recognition*, le forme target non hanno ottenuto punteggi

migliori rispetto alle forme di controllo. È importante specificare, infatti, come i punteggi più alti riportati nella tabella non sono necessariamente indicativi delle forme ricordate più frequentemente. Come precedentemente spiegato, i punteggi assegnati a ciascun CT tengono conto anche delle risposte frammentarie e parzialmente corrette. In questo senso la forma target CT7 ha ottenuto il punteggio più alto in quanto ha costituito l'elemento che, per ogni gruppo, ha registrato il maggior numero di risposte. Tuttavia, il CT che, relativamente ai gruppi sperimentali, è stato ricordato più spesso nella sua interezza è la forma di controllo CT6, ricordata quattro volte su un totale di diciannove (21%); al secondo posto si trovano le due forme target CT5 e CT7, ciascuna ricordata solamente due volte (10,5%), mentre il CT8 è stata ricordato solamente una volta (5,2%). Delle nove forme ricordate correttamente nella loro interezza, otto sono state ricordate dai partecipanti del gruppo sperimentale del terzo anno e, soltanto una dal gruppo sperimentale del secondo anno. Quanto ai gruppi di controllo, invece, due partecipanti, rispettivamente del secondo e del terzo anno, hanno correttamente indicato il CT7.

Un quadro diverso emerge da quello che si delinea se si guarda ai CT in base al numero di risposte che hanno ottenuto. In entrambi i gruppi sperimentali, ma anche nei gruppi di controllo, si osserva una tendenza interessante circa il CT che ha ricevuto il maggior numero di risposte. Si tratta del CT7, ovvero dell'espressione da riportare in corrispondenza del significato “di montagne verdi e acque limpide; di un paesaggio incantevole”. Il maggior numero di risposte ottenute in corrispondenza di questo CT, tuttavia, piuttosto che avere a che fare con le regolarità formali, sembra essere correlato alla corrispondenza tra il significato letterale italiano e la forma del *chengyu* stesso e quindi, in altre parole, al grado di *decomposability*. Osservando i risultati, sembra che una volta stabilito di non ricordare il *chengyu*, la maggior parte dei partecipanti abbia comunque provato a fornire una risposta, soprattutto laddove il significato letterale fornisce appigli sufficienti per la formazione di un *chengyu*. È in questo senso che gli apprendenti hanno creato forme idiosincratiche perfettamente aderenti al significato letterale fornito. Più nello specifico, i caratteri di montagna e acqua sono stati riportati, dal 84,21% dei partecipanti dei gruppi sperimentali; allo stesso modo il 57% ha fatto precedere il carattere *lù* 绿 ‘verde’ a quello di *shān* 山 ‘montagna’, attenendosi, dunque,

al significato fornito e non alla forma originale, in cui il carattere *lǜ* 绿 ‘verde’ precede *shuǐ* 水 ‘acqua’. Sulla base delle stesse ragioni, si possono motivare i risultati ottenuti relativamente agli altri tre CT. È in questo senso che in corrispondenza dei CT5 e 8, rispettivamente associati ai significati astratti di ‘sincero’ e ‘evidente’, si è registrato il minor numero di risposte; mentre, relativamente al CT6, semanticamente più trasparente ed associato al significato di “è una lunga storia”, si è registrato il secondo numero più alto di risposte. Se, relativamente ai gruppi sperimentali, questa tendenza rappresenta l’alternativa impiegata laddove il *chengyu* non è ricordato, per gli apprendenti dei gruppi di controllo sembra rappresentare la prima (e forse l’unica) soluzione. In altre parole, se dall’analisi delle risposte dei gruppi sperimentali traspare comunque una certa consapevolezza circa l’elemento linguistico *chengyu*, l’eterogeneità delle risposte fornite dai partecipanti dei gruppi di controllo lascia pensare a un minor grado di generica conoscenza circa la natura stessa dei *chengyu*. Risposte quali: *bù shuō hǎo de huà* “不说的话”¹⁷ o *bié shuō xiǎng shì* “别说想事” per il CT5, *yīgè cháng gùshì* “一个长故事” per il CT6; “*mei huanjing*” (美环境) o *lǜ shān gānjìng shuǐ* “绿山干净水” per il CT7 e *róngyì xiǎng de* “容易想的” per il CT8 sono, ancor prima che traduzioni letterali dei significati indicati, espressioni che, anche da un punto di vista formale, si distanziano notevolmente dai *chengyu*.

2.1.3. Terzo esercizio: inferenza formale

Nella tabella III.8 si riportano i punteggi medi totali ottenuti dalla condizione sperimentale e da quella di controllo, nonché i punteggi medi ottenuti da ciascun gruppo.

¹⁷ Le virgolette doppie indicano le risposte degli apprendenti.

Gruppo	CT9	CT10	CT11	CT12
	M	M	M	M
GS2	1	0,8	0,5	0,8
GS3	0,88	1	0,77	0,88
GC2	0,68	0,25	0,06	0,37
GC3	0,7	0,8	0,3	0,4
Sperimentale	0,94	0,9	0,63	0,84
Controllo	0,69	0,52	0,18	0,38

Tabella III.8. Punteggi medi CT 9-12.

Come si può osservare, i risultati della condizione sperimentale sono nettamente superiori rispetto a quella di controllo, ad indicare un probabile effetto derivato dall'intervento didattico. Anche in questo caso, se i gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati pressoché sovrapponibili, quelli dei gruppi di controllo sono diversi, con i partecipanti del terzo anno che ha ottenuto punteggi mediamente superiori rispetto a quelli del secondo. Benché sensibilmente diversi, tuttavia, è possibile osservare una tendenza comune alle due condizioni. In entrambe i casi, infatti, il CT9 ha ottenuto il punteggio più alto; seguono il CT10, il CT12 e, in ultimo, il CT11, che, tanto nella condizione sperimentale quanto in quella di controllo, ha ottenuto il punteggio più basso. Dall'analisi qualitativa emergono considerazioni interessanti circa gli errori commessi dalle due diverse condizioni. In linea con i risultati del primo esercizio, anche in questo caso la varietà di opzioni selezionate dai partecipanti dei gruppi di controllo è più alta rispetto a quanto avviene nei due gruppi sperimentali. Se infatti per le due condizioni sperimentali si contano al massimo due opzioni selezionate per ciascun CT, per le due condizioni di controllo se ne contano, in entrambi i gruppi, quattro per il CT11 e tre per il CT10. È ragionevole ipotizzare, dunque, che l'intervento didattico e, nel caso specifico la componente volta a sensibilizzare gli apprendenti sulle regolarità formali, abbia

contribuito ad accrescere, seppur in minima parte, la consapevolezza degli apprendenti circa la categoria dei *chengyu* e, in particolare, l'esistenza di specifiche regolarità formali.

2.1.4. Quarto esercizio: inferenza del significato

In linea con l'andamento generale degli altri esercizi, anche in questo caso i gruppi sperimentali hanno conseguito risultati qualitativamente migliori rispetto a quelli dei gruppi di controllo. Questo è particolarmente vero relativamente ai risultati del gruppo di controllo del secondo anno, per il quale si conta un gran numero di risposte non date, sia per quanto riguarda la traduzione carattere per carattere che, soprattutto, per quanto riguarda l'inferenza dell'eventuale significato figurato. Lo stesso non si può dire del gruppo di controllo del terzo anno, che, da un punto di vista di tentativi di inferenza del significato, supera quello sperimentale della medesima annualità e, in alcuni casi, lo eguaglia in termini di accuratezza dei significati forniti. È importante precisare tuttavia che, in linea generale, le risposte tendono ad essere frammentarie sia per quanto concerne la traduzione dei singoli morfemi che, ancor di più, per quanto riguarda l'inferenza del significato del *chengyu*. Più nello specifico, relativamente ai due gruppi sperimentali, il significato del CT13 (*pò jiù lì xīn* 破旧立新) è stato inferito correttamente da sei partecipanti (15,8%), quello del CT14 (*zhēn xīn shí yì* 真心实意) da nove partecipanti (47,3%); mentre i significati dei CT15 (*yǒu tóu wú wěi* 有头无尾) e CT16 (*qián yīn hòu guǒ* 前因后果) sono stati dedotti da due partecipanti (10,5%). Molto diversa è la situazione relativa ai due gruppi di controllo: soltanto un apprendente ha inferito il significato del CT14 (3,8%), due quello del CT15 (7,6%), mentre nessun apprendente ha inferito il significato del CT13 e soltanto uno quello del CT16 (3,8%). Sebbene abbiano prodotto risultati migliori, gli apprendenti dei gruppi sperimentali non sembrano aver impiegato produttivamente le strategie inferenziali suggerite durante l'intervento didattico. Relativamente al CT7, ad esempio, il significato del carattere *wěi* 尾 'coda', potenzialmente inferibile sulla base del suo simmetrico *tóu* 头 'testa', non è stato inferito da nessuno dei partecipanti del gruppo sperimentale del secondo anno.

I migliori risultati ottenuti dalle condizioni sperimentali sembrano, ancora una volta, derivare dall'intervento didattico che, se non altro, ha spinto gli apprendenti a tentare di ragionare sul significato. Al contrario, soprattutto per quanto riguarda la condizione di controllo del secondo anno, sembra che l'argomento *chengyu* abbia di per sé contribuito a inibire i partecipanti, che, di conseguenza, hanno fornito un numero ridotto di risposte anche laddove erano attese. A prescindere dalla condizione di appartenenza dei diversi gruppi, si possono osservare alcune tendenze comuni: in primo luogo, si notano errori comuni nella traduzione di alcuni caratteri confusi con altri graficamente simili. Ad esempio, il carattere *shí* 实 'reale' è stato confuso sette volte con *mǎi* 买 'comprare' e in un caso con *ài* 爱 'amore'; similmente, il carattere *jiù* 旧 'vecchio' è stato tradotto una volta con "alba" e in un altro caso confuso con il carattere *pà* 怕 'paura'. Allo stesso modo, i due caratteri *yīn* 因 'causa' e *guǒ* 果 'conseguenza', incontrati sin dalle prime fasi di studio della lingua, hanno ricevuto traduzioni piuttosto variegata. In particolare, il primo è stato confuso due volte con il carattere *yī* 医, nelle accezioni di 'medicina' e 'dottore', e altre due con *kùn* 困 'difficoltà'; il secondo, invece, è stato tradotto cinque volte nell'accezione letterale di "frutta" piuttosto che nel significato figurato di 'frutto' e, in un altro caso, confuso con *kè* 课 "lezione". Quanto ai significati figurati, invece, si possono notare alcune tendenze circa la produzione di transfer negativi, una condizione che ha riguardato soprattutto il gruppo di controllo del terzo anno e, in misura minore, i due gruppi sperimentali. Relativamente al CT13, ad esempio, un apprendente ha indicato il significato di "gli ultimi saranno i primi", un altro ha riportato l'espressione idiomatica "morto un papa se ne fa un altro", mentre un altro ancora l'espressione formulaica "'c'è una soluzione a tutto". Allo stesso modo, per il CT15 un apprendente ha indicato il significato di "avere la testa sulle spalle", un altro quello di "senza peli sulla lingua" e, ancora, per il CT16 si sono registrate le espressioni "prima il dovere poi il piacere", "da cosa nasce cosa" e "una mela al giorno toglie il medico di turno".

2.2 Analisi statistica

2.2.1 Note sull'analisi statistica

Per verificare se i risultati ottenuti dall'analisi quantitativa e qualitativa fossero statisticamente rilevanti, sono state condotte delle analisi in merito. In particolare, ai fini della conduzione delle analisi statistiche dei dati raccolti, la presente ricerca si è avvalsa della statistica robusta con media sfoltita al 20%. La scarsità dei dati in termini di quantità, infatti, ha fatto sì che gli assunti della statistica parametrica non fossero rispettati; l'uso della statistica parametrica avrebbe quindi comportato risultati statisticamente poco robusti. Più nello specifico, tutti i test statistici sono stati condotti tramite il pacchetto WRS2 (Mair & Wilcox, 2020) del software gratuito R, sviluppato dalla R Core Team (2020) e concepito specificatamente per la statistica computazionale. I valori dell'*effect size* sono indicativi della dimensione dell'effetto (ξ) e, nel caso specifico, sono una generalizzazione robusta del valore d di Cohen. L'*effect size* è da considerarsi bassa se compresa tra 0.10 e 0.30, media se compresa tra 0.30 e 0.50 e alta se superiore a 0.50 (Wilcox & Tian, 2011).

Per poter condurre test statistici di tipo inferenziale è stato innanzitutto necessario definire i valori base della così detta statistica descrittiva. Questi corrispondono alla media (M) e alla deviazione standard (SD). I due valori sono stati calcolati sia singolarmente per ciascun gruppo che unitamente per le due condizioni (sperimentale e di controllo); sia in riferimento al punteggio dei singoli esercizi (primo e secondo) che relativamente al punteggio totale. Una volta ottenuti i diversi valori, al fine di condurre test statistici, si è reso necessario normalizzare i dati, riportandoli tutti sulla stessa scala. I punteggi assegnati in fase di correzione, infatti, facevano riferimento a due scale diverse, con un punteggio massimo di 4 punti per il primo esercizio e di 16 punti per il secondo. A tal proposito i valori del primo esercizio sono stati normalizzati sulla base di quelli del secondo. I valori complessivi, compresi quelli normalizzati (Es 1 norm) sono riassunti nella tabella III.9.

Gruppo	Es 1		Es 1 (norm)		Es 2		Totale	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
GS2	3,4	0,7	13,6	2,8	3,9	1,41	7,3	1,3
GS3	3,56	0,88	13,56	5,08	4,72	4,91	8,28	5,4
GC2	1,31	1,35	5,25	5,41	0,66	1,27	1,97	2,28
GC3	1,9	0,74	7,6	2,95	1,5	1,37	3,4	1,73
Sperimentale	3,47	0,77	13,58	3,92	4,29	3,45	7,76	3,75
Controllo	1,54	1,17	6,15	4,7	0,98	1,35	2,52	2,17

Tabella III.9. Punteggi medi totali e per esercizio.

Sulla base di questi valori sono stati condotti i seguenti test statistici: t-test robusto a campioni indipendenti, ANOVA a una via (*one way ANOVA*), *pairwise comparison* e t-test a campioni appaiati. I diversi test sono stati condotti incrociando le variabili dipendenti (i risultati, sia totali che per esercizio) con le variabili indipendenti, vale a dire le condizioni (sperimentale/controllo) e l'anno di corso (secondo/terzo). Di seguito se ne analizzano i risultati.

2.2.2 Test t robusto a campioni indipendenti

Per valutare l'effetto del trattamento e stabilire l'eventuale esistenza di una differenza statisticamente significativa tra la condizione sperimentale e quella di controllo, è stato eseguito un test t robusto a campioni indipendenti. Inseriti i parametri e applicata la funzione corretta, il software ha restituito il seguente risultato: $t(22.89) = 7.47$, $p = .0$ ($p < .05$), 95% CI [-6.50, -3.68], Explanatory measure of effect size = 0.9.

I valori ottenuti dal confronto sono statisticamente significativi per $p < .05$ e suggeriscono una differenza sostanziale tra la performance dei gruppi sperimentali e quella dei gruppi di controllo. Valutato l'effetto del trattamento in relazione al totale, altri due test t robusti a campioni indipendenti sono stati condotti relativamente ai punteggi del primo e del secondo esercizio. I risultati ottenuti sono riportati nella tabella III.10.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Esercizio 1	.00*	-2.73	-1.77	0.8
Esercizio 2	.00*	-4.41	-2.00	0.9

Tabella III.10. Risultati del t test a campioni indipendenti relativi al primo e al secondo esercizio. * $p < .05$.

Anche in questo caso, entrambi i risultati sono statisticamente rilevanti per $p < .05$ dimostrando che sia per il primo che per il secondo esercizio esiste una differenza statisticamente significativa tra le performance delle due condizioni.

Dall'analisi condotta tramite test t a campioni indipendenti, dunque, è risultato che l'intervento didattico ha prodotto risultati positivi sia globalmente, sia separatamente sul piano delle diverse abilità, vale a dire *form recognition* e *form recall*.

2.2.3 ANOVA a una via e *pairwise comparisons*

Comprovata l'efficacia dell'intervento didattico, per determinare l'esistenza di un'eventuale differenza statisticamente significativa tra i gruppi del secondo anno e quelli del terzo è stato eseguito un ANOVA ad una via (*one way ANOVA*) che, a differenza del test t, permette di raffrontare più di due gruppi. Similmente a quanto fatto in relazione al test t, anche in questo caso l'ANOVA è stato eseguito dapprima in relazione al punteggio

totale dei due esercizi. Il risultato ottenuto è il seguente: $F(3, 12.9) = 29.44, p = 0 (< .05)$, $95\%CI = [0.61; 1.04]$, effect size: .78.

I risultati ottenuti dal confronto sono statisticamente significativi per $p < .05$, indicando una differenza sostanziale tra i gruppi sperimentali e quelli di controllo delle rispettive annualità. La rilevanza statistica dell'omnibus test ha permesso di procedere con l'esecuzione delle *pairwise comparisons*, ovvero una tipologia di test statistico che consente di scandagliare i risultati ancora più a fondo tramite raffronto coppia per coppia dei diversi gruppi. I risultati del test sono riassunti nella tabella III.11.

	Psihat	5% CI (inf)	5% CI (sup)	p	ES
GC2 vs. GC3	-1.60	-3.83	0.63	.09*	0.58
GC2 vs. GS2	-5.85	-7.80	-3.89	.00*	0.91
GC2 vs. GS3	-6.10	-11.48	-0.71	.02*	0.88
GC3 vs. GS2	-4.25	-6.35	-2.14	.00*	0.83
GC3 vs. GS3	-4.50	-9.89	0.89	.06*	0.77
GS2 vs. GS3	-0.25	-5.64	5.14	.87*	0.07

Tabella III.11. *Pairwise comparisons* relative al totale, confronto coppia per coppia dei diversi gruppi, **p critical* < .008.

Dai risultati ottenuti appaiono statisticamente rilevanti solamente i valori ottenuti dal raffronto tra GC2 e GS2 e quelli tra GC3 e GS2 per *p critical* < .008¹⁸. Tuttavia, questo è vero solamente in relazione al *p value* e cioè quel valore che, tradizionalmente, rappresenta l'ago della bilancia nel determinare se i risultati di una ricerca sono statisticamente significativi o meno. È importante riconoscere, tuttavia, che il ruolo assoluto del *p value* è stato di recente messo in discussione da pubblicazioni che mettono

¹⁸ Il valore *p* critico è stato ottenuto applicando la correzione di Bonferroni (Napierala, 2012: 1-3; Bland & Altman, 1995: 170).

in guardia sulla superficialità di un'analisi che si basa sull'osservazione esclusiva del *p value* a discapito di altri valori altrettanto importanti (Halsey, 2019). Inoltre è importante sottolineare che, a differenza dell'*effect size*, il valore del *p value* è sensibile alla distribuzione dei dati. Considerata la scarsa quantità dei dati raccolti per il presente studio, dunque, rispetto al valore del *p value*, quello dell'*effect size* è da considerarsi più affidabile. Nel caso specifico, se si considerano i valori inerenti all'*effect size* è possibile constatare come questa sia alta, e quindi statisticamente rilevante, in tutti i casi, fatta eccezione per il raffronto tra i due gruppi sperimentali, in cui invece è molto bassa (0.07). In altri termini, questi valori sono indicativi di risultati pressoché sovrapponibili e quindi, in ultima analisi, dell'efficacia dell'intervento. Un discorso simile dovrebbe essere valido anche per i due gruppi di controllo GC2 e GC3. Tuttavia, dalla tabella si evince come l'*effect size* sia piuttosto alta, a indicare una differenza nelle performance dei due gruppi. Alla non significatività del raffronto tra i due gruppi di controllo contribuiscono anche i valori degli intervalli di confidenza che, in entrambi i casi, attraversano lo zero non consentendo dunque di escludere l'ipotesi nulla. Questa differenza, in linea teorica inattesa, può essere riconducibile ai diversi livelli di competenza tra gli apprendenti del secondo anno e quelli del terzo, che, evidentemente, hanno ottenuto risultati migliori pur non avendo ugualmente ricevuto alcun trattamento.

La medesima procedura data dalla conduzione dell'ANOVA a una via e, se statisticamente rilevante, dal calcolo delle *pairwise comparisons*, è stata eseguita anche in riferimento ai singoli esercizi. I risultati del test, significativi sia per il primo che per il secondo esercizio, sono rispettivamente riportati nelle tabelle III.12:

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Esercizio 1	.00*	0.52	0.87	0.69
Esercizio 2	.00*	0.52	1.26	0.69

Tabella III.12. Risultati dell'ANOVA a una via relativi al primo e al secondo esercizio.

* $p < .05$.

I risultati statisticamente rilevanti hanno permesso di procedere con le *pairwise comparison*. Relativamente al primo esercizio, i risultati ottenuti sono riportati nella tabella III.13

	Psihat	95% CI (inf)	95% CI (sup)	p	ES
GC2 vs. GC3	-0.83	-2.11	0.45	.14*	0.60
GC2 vs. GS2	-2.50	-3.83	-1.16	.00*	0.83
GC2 vs. GS3	-2.71	-4.26	-1.16	.00*	0.79
GC3 vs. GS2	-1.66	-2.91	-0.41	.00*	0.90
GC3 vs. GS3	-1.88	-3.36	-0.39	.00*	0.87
GS2 vs. GS3	-0.21	-1.73	1.30	.66*	non calcolabile

Tabella III.13. *Pairwise comparisons* relative al primo esercizio, confronto coppia per coppia dei diversi gruppi, **p critical* < .008.

I risultati rilevanti per *p critical* < .008 sono quelli ottenuti dal raffronto tra GC2 e GS2, GC2 e GS3, GC3 e GS2 e tra GC3 e GS3. Non sono statisticamente rilevanti, invece, i risultati ottenuti dal raffronto tra i due gruppi di controllo (GC2 e GC3) e tra i due gruppi sperimentali (GS2 e GS3). Tuttavia, anche in questo caso, i valori dell'*effect size* sono indicativi dell'efficacia dell'intervento didattico, tanto che, nel caso specifico dei due gruppi sperimentali, risulta addirittura non calcolabile.

Un quadro simile emerge dalle *pairwise comparison* condotte in merito al secondo esercizio e i cui risultati sono riportati nella tabella III.14.

	Psihat	95% CI (inf)	95% CI (sup)	p	ES
GC2 vs. GC3	-1.10	-2.56	0.36	.11*	0.57
GC2 vs. GS2	-3.51	-5.83	-1.19	.00*	0.92
GC2 vs. GS3	-3.63	-8.08	0.81	.09*	0.89
GC3 vs. GS2	-2.41	-4.79	-0.04	.04*	0.88
GC3 vs. GS3	-2.53	-6.97	1.90	.17*	0.76
GS2 vs. GS3	-0.11	-4.61	4.37	.93*	0.04

Tabella III.14. *Pairwise comparisons* relative al secondo esercizio, confronto coppia per coppia dei diversi gruppi, **p critical* < .008.

Anche in questo caso, a fronte di un unico risultato statisticamente rilevante per *p. critical* < .008, i valori dell'*effect size*, relativamente al confronto tra condizioni sperimentali e condizioni di controllo, sono sempre molto alti, a indicare una differenza sostanziale tra le diverse performance associate ai vari gruppi. L'*effect size*, tuttavia, si abbassa molto in relazione al confronto tra i due gruppi sperimentali, a indicare, ancora una volta, che a seguito dell'intervento didattico i due gruppi hanno pressoché raggiunto gli stessi risultati. Inerentemente al raffronto tra i due gruppi di controllo, l'*effect size*, pur essendo il secondo valore più basso, è comunque da considerarsi alta, in quanto superiore a 0.50. Ciò sta a indicare che i due gruppi di controllo, pur non avendo ricevuto alcun trattamento, differiscono in termini di risultati ottenuti. Come già detto per le altre *pairwise comparison*, la causa più probabile è da rintracciare nel diverso livello di competenza della lingua che intercorre tra gli apprendenti del secondo anno e quelli del terzo, con questi ultimi mediamente più competenti.

2.2.4 Test t a campioni appaiati

Stabilita l'efficacia dell'intervento didattico e comparati i diversi gruppi tra loro, si è proceduto con un'ultima serie di test per vedere se, all'interno del medesimo gruppo, esiste una differenza statisticamente rilevante rispetto alle due tipologie di esercizio. A tal proposito, è stata eseguita una serie di test t a campioni appaiati. Questa tipologia di test permette di confrontare più risultati di uno stesso gruppo, stabilendo se la differenza media tra coppie di misurazioni è o meno uguale a zero e, quindi, nel caso specifico in esame, se esiste una differenza statisticamente rilevante tra i risultati dell'esercizio di *form recognition* e quelli dell'esercizio di *form recall*. I risultati ottenuti dal confronto sono riportati nella tabella III.15.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Es 1. vs es. 2 GS2	.00*	6.60	14.06	0.88
Es. 1 vs es. 2 GS3	.00*	7.96	14.18	0.79
Es. 1 vs es. 2 GC2	.01*	1.00	6.69	0.91
Es. 1 vs es. 2 GC3	.00*	3.27	8.88	0.92

Tabella III.15. Test t a campioni appaiati, confronto tra primo e secondo esercizio per ogni gruppo, * $p < .05$.

I risultati sono tutti significativi per $p < .05$. Inoltre, anche i valori dell'*effect size* sono tutti alti, ad indicare che all'interno di ciascun gruppo esiste una differenza significativa tra le performance associate ai due diversi esercizi e, quindi, in ultima analisi, che le due abilità di *form recognition* e *form recall* non sono sullo stesso piano in termini di difficoltà. In effetti, dai risultati riportati nella tabella III.9 si osserva come in tutti e quattro i gruppi l'esercizio di *form recognition* ha ottenuto punteggi nettamente superiori rispetto all'esercizio di *form recall*.

L'analisi condotta fino a qui ha permesso in primo luogo di comprovare l'efficacia dell'intervento didattico, con i gruppi sperimentali che hanno ottenuto risultati in tutti i casi mediamente superiori rispetto a quelli dei gruppi di controllo. L'esecuzione degli

ANOVA e delle rispettive *pairwise comparisons* hanno messo in luce differenze sostanziali tra i gruppi delle rispettive condizioni. Se, infatti, i due gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati pressoché uguali, tra i due gruppi di controllo quello del terzo anno ha ottenuto risultati mediamente migliori in tutti e due gli esercizi. Infine, l'esecuzione di una serie di t test a campioni appaiati ha permesso di individuare, relativamente a ciascun gruppo, differenze rilevanti tra le performance associate al primo e al secondo esercizio, con l'abilità di *form recognition* mediamente oggetto di risultati migliori in ciascun gruppo.

3. Discussione

In quest'ultima sezione si discuteranno i risultati dell'analisi qualitativa, quantitativa e statistica riportati nella sezione precedente; si tenterà altresì di fornire le risposte alle domande di ricerca elencate nell'introduzione al capitolo. Si descriveranno quindi gli effetti dell'istruzione, i risultati ottenuti dalle diverse tipologie di esercizio, il ruolo giocato dalle regolarità formali relativamente alle diverse abilità (*form recognition*; *form recall*, inferenza formale e del significato) e, infine, se esiste una correlazione tra i risultati ottenuti e il livello d'istruzione dei partecipanti.

Dall'osservazione dei risultati ottenuti ai diversi livelli di analisi è possibile affermare che l'intervento didattico ha avuto effetti positivi; pertanto, la risposta alla prima domanda di ricerca è affermativa. L'efficacia dell'intervento riguarda, in maniera diversa, sia le abilità di *form recognition/form recall* che le capacità inferenziali circa la forma e il significato di *chengyu* sconosciuti.

Quanto ai primi due esercizi, l'efficacia dell'intervento è stata provata statisticamente tramite la conduzione di un t test robusto a campioni indipendenti, dai cui risultati è emersa una differenza rilevante tra le due condizioni, con i risultati della condizione sperimentale mediamente superiori a quelli ottenuti dalla condizione di controllo. A un secondo livello di analisi, la conduzione dell'ANOVA a una via ha prodotto risultati statisticamente rilevanti anche relativamente alla variabile dell'annualità, con i gruppi

sperimentali che in ogni caso hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai gruppi di controllo. La rilevanza statistica dell'ANOVA ha reso possibile la conduzione della serie di *pairwise comparisons*, che, pur essendo risultate statisticamente rilevanti in un numero ridotto di casi, hanno prodotto risultati importanti circa i valori dell'*effect size*, sempre molto alti, tranne nel caso in cui a raffrontarsi siano i due gruppi sperimentali; ciò indica, dunque, che a seguito dell'intervento i due gruppi hanno ottenuto risultati pressoché uguali e, in entrambi i casi, superiori a quelli delle due condizioni di controllo. Ad avvalorare l'efficacia dell'intervento didattico contribuiscono soprattutto i risultati del gruppo sperimentale del secondo anno, superiori, in tutti i casi, oltre che a quelli del gruppo di controllo della medesima annualità, anche a quelli del gruppo di controllo del terzo anno. Ciò significa che chi ha preso parte all'intervento didattico, pur possedendo un livello di competenza della lingua teoricamente inferiore, ha ottenuto risultati migliori rispetto a chi non ha ricevuto alcun trattamento. A un livello più profondo di analisi, alcune considerazioni possono essere fatte relativamente alla varietà di risposte ottenute dalle due condizioni. In entrambi i casi, infatti, per il primo esercizio, i partecipanti ai due gruppi sperimentali hanno selezionato al massimo due delle quattro opzioni. Relativamente ai gruppi di controllo, invece, si registrano risposte più variegata; con, in alcuni casi, anche tutte e quattro le opzioni selezionate almeno una volta.

Tenendo conto dei limiti della ricerca, dovuti in primo luogo alla scarsità in termini di quantità di dati raccolti, questa tendenza distintiva delle due condizioni potrebbe essere indicativa di una maggiore consapevolezza instillata in chi ha preso parte all'intervento didattico rispetto a chi, invece, non ha ricevuto alcun trattamento. Similmente, l'intervento didattico sembra aver prodotto ripercussioni positive anche in relazione all'abilità di *form recall*, testata con il secondo esercizio, in cui i gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati nettamente superiori rispetto a quelli dei gruppi di controllo, sia in termini di quantità di risposte fornite che in termini di qualità delle stesse.

Tendenze simili caratterizzano anche i risultati inerenti alla seconda parte del test, in cui si sono indagate le capacità inferenziali degli apprendenti sulla forma e sul significato di *chengyu* sconosciuti. Dalle analisi quantitative e qualitative condotte sui risultati del terzo esercizio, emerge una differenza tra le due condizioni, con i gruppi sperimentali che

hanno ottenuto risultati mediamente migliori rispetto a quelli di controllo. Anche in questo caso, a rafforzare l'efficacia dell'intervento concorrono i risultati del gruppo sperimentale del secondo anno, che, per tutti i quattro CT, oltre ad essere superiori rispetto a quelli del gruppo di controllo della medesima annualità, sono migliori anche rispetto a quelli del gruppo di controllo del terzo anno. In misura minore anche i risultati del quarto esercizio confermano questa tendenza, con i due gruppi sperimentali che hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai gruppi di controllo.

Complessivamente, i dati raccolti sono ancora più incoraggianti se si considerano, da un lato, la durata relativamente breve degli interventi didattici e, dall'altro, la distanza di tempo intercorsa tra il trattamento e il test. In linea con quanto riscontrato da Conti (2018; 2020), dunque, è lecito ipotizzare che, con più tempo a disposizione per la didattica e intervenendo immediatamente con esercizi ed attività di riutilizzo e rinforzo, l'effetto dell'istruzione sarebbe maggiore e duraturo. Più in generale, l'efficacia dell'intervento didattico è in linea con la comprovata utilità dell'istruzione esplicita delle forme idiomatiche. Come si è visto nel capitolo precedente, l'acquisizione passiva di una data espressione è un evento improbabile; al contrario, il successo nell'acquisizione delle forme idiomatiche passa attraverso uno studio approfondito e consapevole, per il quale, dunque, l'istruzione esplicita si rivela necessaria. Inoltre, l'istruzione esplicita delle forme idiomatiche, e nel caso specifico dei *chengyu*, sembra aver avuto un impatto positivo, ancor prima che sulla qualità delle risposte, sulla quantità delle stesse. In altre parole, chi ha preso parte all'intervento didattico ha restituito un numero di risposte notevolmente superiore rispetto a quanto riscontrato nei due gruppi di controllo in generale e, in particolare, in quello del secondo anno, per cui l'oggetto del test in sé sembra aver inibito i partecipanti, che, in molti casi, non hanno fornito risposte anche laddove probabilmente erano conosciute. Aldilà della qualità dei risultati, quindi, dedicare del tempo all'istruzione esplicita dei *chengyu* servirebbe innanzitutto a mitigare quelle sensazioni di avversione che normalmente gli apprendenti nutrono verso i *chengyu*.

Relativamente alle diverse tipologie di esercizio e, quindi, alle diverse abilità associate a ciascuno, si notano alcune tendenze comuni sia alle condizioni sperimentali che a quelle di controllo. La differenza tra le performance associate ai primi due esercizi è stata testata

tramite l'esecuzione di una serie di t test a campioni appaiati, risultati significativi per ciascuno dei quattro gruppi. Più nello specifico, tra l'esercizio di *form recognition* e quello di *form recall*, tanto per i gruppi sperimentali quanto per quelli di controllo, il primo ha ottenuto in ogni caso punteggi mediamente superiori rispetto al secondo. Inoltre, se per il primo esercizio si conta un numero complessivo molto basso di risposte non date (8,3%), per il secondo la percentuale sale al 65,5%. Questa tendenza conferma quanto già osservato da Laufer e Goldstein (2004) relativamente alla gerarchia che caratterizza le quattro abilità associate ai rispettivi livelli di profondità della conoscenza lessicale. Nelle parole di Schmitt (2010), rispetto all'abilità di *form recognition*, associata al livello più superficiale, esiti positivi circa l'abilità di *form recall* sono generalmente indicativi di un livello più profondo di conoscenza lessicale. È quindi naturale che, a una settimana di distanza da un intervento didattico relativamente breve ma impegnativo in termini di contenuti presentati, siano stati raggiunti risultati migliori in termini di abilità di *form recognition* piuttosto che di *form recall*, per la cui padronanza, invece, è richiesto uno studio più approfondito e sistematizzato. La stessa tendenza osservata per i primi due esercizi riguarda anche gli esercizi tre e quattro, rispettivamente, sull'inferenza formale e di significato: per ogni gruppo si sono registrati punteggi più alti relativamente al terzo, per il quale, complessivamente, si è registrata una percentuale bassa di risposte non date (22,7%), mentre per il quarto si sono contate risposte mediamente inferiori, sia in termini di quantità, con il 44,7% delle risposte non date, che in termini di qualità delle stesse. Più in generale, quindi, difficoltà maggiori si sono riscontrate circa le abilità di *form recall* e di inferenza del significato, ovvero relativamente ai due esercizi che richiedevano la produzione attiva, in un caso, della forma e, nell'altro, del significato. Di contro, i due esercizi associati alle abilità più passive di riconoscimento e inferenza formale hanno ottenuto risultati mediamente migliori. Anche in questo caso, è ragionevole ipotizzare che con più tempo per la didattica e con esercizi mirati al riutilizzo e al rinforzo delle espressioni precedentemente introdotte, si produrrebbero risultati migliori anche in termini di *form recall*.

Quanto alla variabile della forma, ci si chiedeva se sensibilizzare gli apprendenti sulle regolarità formali dei *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti potesse

ripercuotersi positivamente sulle abilità di *form recognition* e *form recall*, da un lato, e su quelle legate all'inferenza formale e del significato di *chengyu* sconosciuti, dall'altro. I risultati ottenuti dalle analisi quantitative e qualitative mostrano che la componente dell'intervento didattico, volta a sensibilizzare gli apprendenti su certe regolarità formali, ha avuto effetti diversi a seconda dell'abilità presa in esame. Più nello specifico, relativamente all'abilità di *form recognition*, non si sono registrate differenze rilevanti tra i punteggi ottenuti dalle forme target e quelli associati alle forme di controllo. Differentemente da quanto atteso, le forme di controllo hanno ottenuto punteggi, seppur di poco, mediamente superiori rispetto alle forme target. Un discorso simile riguarda i risultati ottenuti dal secondo esercizio, associato all'abilità di *form recall*. Anche in questo caso, la variabile formale non sembra aver giocato un ruolo rilevante nell'abilità di richiamare alla memoria i diversi CT. Come già osservato, relativamente all'analisi delle risposte, nei due gruppi sperimentali, la forma che nella sua interezza è stata ricordata più di tutte, e in ogni caso soltanto da quattro apprendenti su 19 (21%), è il CT6 ovvero una delle due forme di controllo. Quanto a questa forma, tuttavia, occorre precisare come, pur non essendo propriamente un *chengyu* con struttura a congiunta a due costituenti, formalmente ricorda molto una struttura simmetrica. Tenendo ben presenti i limiti dovuti alla scarsità dei dati e alla differenza minima tra i vari punteggi associati a ciascun *chengyu* che impediscono quindi di trarre conclusioni fondate, è possibile avanzare l'ipotesi per cui l'enfasi sull'aspetto formale ha avuto effetti che si sono estesi anche a espressioni che somigliano a forme simmetriche ma che non lo sono. Aldilà delle regolarità formali, tanto per il primo quanto per il secondo esercizio, certi risultati potrebbero indicare che sono stati altri i fattori ad aver giocato un ruolo centrale nel tentativo di rievocazione dei diversi *chengyu*. In particolare, il relativo successo dei CT1 nel primo esercizio e del CT6 nel secondo potrebbe esser dovuto all'enfasi che durante l'intervento didattico è stata posta sulla loro utilità nella lingua di tutti i giorni e, specificatamente, sull'utilizzo che gli apprendenti avrebbero potuto farne sin da subito. Questo potrebbe aver catturato l'attenzione degli stessi, tanto da spingere alcuni ad appuntarli in quanto espressioni ritenute utili e, come specificato nella parte introduttiva dell'intervento stesso, importante ai fini di una produzione linguistica il più autentica

possibile. Secondariamente, potrebbe aver influito anche il fatto che entrambi i CT in questione sono stati presentati nella prima parte dell'intervento didattico e, quindi, entro pochi minuti dall'inizio, quando ancora l'attenzione è alta. Seguendo questo ragionamento, si potrebbe anche spiegare perché il CT8, introdotto per ultimo, ma ugualmente enfatizzato nella sua utilità ai fini di una comunicazione efficace, è stato non solo il meno ricordato di tutti, ma anche quello per cui si è registrato il minor numero di risposte in assoluto. Dopo tutto, lo sforzo cognitivo richiesto agli apprendenti è stato piuttosto notevole, in quanto in appena trenta minuti si sono presentati sommariamente ben otto *chengyu*, che già di per sé costituiscono, come si è visto, una parte della lingua cinese comunemente percepita come complessa. Se sensibilizzare gli apprendenti sulle regolarità formali non sembra aver giocato un ruolo decisivo nelle performance associate alle abilità di *form recognition* e *form recall*, sembra, tuttavia, aver prodotto risultati relativamente alle abilità inferenziali. Come già osservato, infatti, i risultati ottenuti dai gruppi sperimentali in relazione sia al terzo che al quarto esercizio sono, in tutti i casi, superiori rispetto a quelli ottenuti dai gruppi di controllo, sia in termini di quantità delle risposte date che di qualità delle stesse. È importante precisare, tuttavia, che, soprattutto per il quarto esercizio, le risposte sono nella maggior parte dei casi frammentarie, sia per quanto concerne la traduzione dei singoli morfemi che, ancor di più, per quanto riguarda l'inferenza del significato del *chengyu*.

Alcune considerazioni, infine, possono essere fatte circa i risultati ottenuti dalle due diverse annualità. Se infatti per l'esercizio di *form recognition*, come evidenziato dall'ANOVA a una via prima e dalle *pairwise comparisons* poi, i due gruppi sperimentali hanno pressoché ottenuto i medesimi risultati con addirittura, in un caso, il valore dell'*effect size* nullo, i risultati relativi all'esercizio di *form recall* sono indicativi di una situazione diversa. Benché anche in questo caso i valori dell'*effect size* risultati dalla conduzione delle *pairwise comparisons* risultino bassi e quindi indicativi di risultati simili, in realtà, come si è detto, i punteggi sulla base dei quali sono stati condotti i test statistici relativi al secondo esercizio tengono conto anche delle risposte parziali. Tuttavia, se si osservano nel dettaglio le singole risposte, si può notare come, a fronte di nove forme ricordate nella loro interezza, otto sono state ricordate dal gruppo

sperimentale del terzo anno e soltanto una da quello del secondo. Sotto questo punto di vista, dunque, i risultati ottenuti dai partecipanti del terzo anno sull'abilità di *form recall* sono qualitativamente superiori rispetto a quelli ottenuti dai partecipanti del secondo anno. Un quadro simile emerge se si confrontano i risultati ottenuti dalla seconda parte del test, dove le due annualità hanno ottenuto punteggi simili per l'esercizio di inferenza formale, mentre, per l'esercizio di inferenza del significato, il gruppo sperimentale del terzo anno ha ottenuto risultati qualitativamente migliori rispetto al secondo. Quanto ai gruppi di controllo, rispetto agli sperimentali, la differenza è talvolta più marcata, con gli apprendenti del terzo anno che hanno ottenuto in tutti i casi punteggi mediamente superiori. Ciò è risultato evidente anche dalla serie di *pairwise comparisons*, e in particolare dai valori dell'*effect size*, che, relativamente al confronto tra i due gruppi di controllo, sono risultati alti, a indicare una differenza tra le performance associate alle due diverse annualità. In altre parole, benché non abbiano ugualmente ricevuto alcun trattamento, i partecipanti al gruppo di controllo del terzo anno hanno, in ogni caso, ottenuto risultati mediamente migliori rispetto a quelli del secondo. Questo è probabilmente dovuto a un maggior livello di competenza della lingua degli apprendenti del terzo anno. Inoltre, occorre precisare che le composizioni dei due gruppi di controllo si sono distinte per un diverso numero di apprendenti provenienti dall'Università Ca' Foscari. Benché in maggioranza costituiti da apprendenti dell'Università di Siena, i partecipanti di Ca' Foscari assenti all'intervento didattico ma presenti il giorno del test sono stati inseriti nei rispettivi gruppi di controllo. Più nello specifico, a fronte di sedici partecipanti totali, il gruppo di controllo del secondo anno si è ritrovato ad includere due partecipanti dell'Università Ca' Foscari (12,5%); mentre, per quanto riguarda il gruppo del terzo anno, su dieci partecipanti totali, la metà (50%) proviene dall'Università Ca' Foscari. Questo ha contribuito ad innalzare i punteggi del gruppo di controllo del terzo anno, poiché, rispetto ai partecipanti provenienti dall'Università di Arezzo, il livello di competenza medio degli apprendenti di Ca' Foscari è presumibilmente superiore per ragioni legate alle diverse modalità adottate nello studio della lingua cinese, sia in termini di ore dedicate che di diversificazione dei corsi. È quindi probabile che gruppi più uniformi avrebbero prodotti risultati a loro volta più uniformi e comparabili.

3.1 Limiti e difficoltà della ricerca

Come tutte le ricerche anche la presente indagine non è stata esente da limiti e difficoltà. Un primo limite ha a che fare con la scarsità, in termini di quantità, dei dati raccolti, che, inevitabilmente, ha inciso sulla validità soprattutto esterna (*external validity*) della ricerca. Questo è particolarmente vero per quanto riguarda le domande di ricerca due, tre e quattro. Se, infatti, per la prima domanda, volta a misurare la generica efficacia dell'intervento didattico, si è proceduto con le analisi statistiche, stabilendone l'effettiva rilevanza, tutte le considerazioni inerenti alle tre domande successive sono unicamente valide per il campione linguistico analizzato. La scarsità dei dati raccolti è da ricondurre alla possibilità per gli studenti di seguire le lezioni on-line. Ciò ha fatto sì che non tutti coloro che avevano assistito all'intervento didattico fossero presenti il giorno del test e, viceversa, non tutti coloro che erano presenti al test lo erano stati all'intervento didattico. Dunque, il numero iniziale dei partecipanti è stato ridotto, anche piuttosto considerevolmente, sia per il secondo anno, (soltanto 10 dei 16 apprendenti che avevano partecipato all'intervento didattico erano presenti il giorno del test), che per il terzo anno (solo 9 dei 14 partecipanti iniziali hanno sostenuto il test).

Un ulteriore elemento che mina la validità della ricerca riguarda la comparabilità dei gruppi. Oltre alla diversa composizione dei gruppi di controllo menzionata nel paragrafo precedente, anche i diversi livelli di competenza linguistica dei singoli apprendenti costituiscono un limite per la ricerca. Per limiti contingenti il design della ricerca stessa, infatti, si è adottato come misura per la competenza linguistica il livello del corso frequentato. Tuttavia, come è emerso dalle risposte ottenute nella parte del test concepita per indagare il percorso di studio della lingua cinese dei diversi apprendenti, questi sono risultati piuttosto disomogenei sotto questo punto di vista. Fatta eccezione per il gruppo di controllo del terzo anno, i cui partecipanti hanno affermato univocamente di studiare la lingua cinese da tre anni, per gli altri gruppi si è registrata una variabilità non trascurabile con, all'interno del medesimo gruppo, partecipanti che hanno affermato di studiare la lingua cinese da più di un anno, a fronte di altri che, invece, hanno affermato di studiarla da più di cinque anni. In secondo luogo, un ulteriore limite è costituito dall'impossibilità di testare l'eventuale conoscenza pregressa dei diversi *chengyu* inseriti

nel test. La somministrazione di una checklist avrebbe ovviato a questo problema, ma, per ragioni pratiche, ciò non è stato possibile, rendendo di fatto ignota l'eventuale conoscenza dei diversi CT. In ultima analisi, dunque, non tutti i CT potrebbero essere stati effettivamente sullo stesso piano e alcuni risultati potrebbero dunque essere stati falsati in quanto specchio di una conoscenza pregressa piuttosto che derivata dall'efficacia dell'intervento in sé.

In terzo luogo, sempre per ragioni pratiche, non è stato possibile condurre alcun esperimento pilota, che, come è ben noto, costituisce una fase preliminare alla ricerca vera e propria molto importante. Come afferma Dorney (2007: 75) “(p)iloting is an essential part of quantitative research and any attempt to shortcut the piloting stage will seriously jeopardize the psychometric quality of the study”. Condurre l'esperimento pilota avrebbe messo in luce almeno due punti critici del test, contribuendo a migliorarlo. Nello specifico, sarebbe stato utile sostituire la forma di controllo individuata dal CT4 *yī jǔ liǎng dé* 一举两得 ‘ottenere un duplice vantaggio con un unico sforzo’ con una forma meno ambigua. Benché non si tratti di un *chengyu* con struttura congiunta, poiché i due costituenti non sono sullo stesso piano ma stanno tra loro in un rapporto gerarchico di consequenzialità, a un primo sguardo potrebbe sembrarlo. Selezionare un'altra forma di controllo avrebbe contribuito a distinguere maggiormente le due tipologie di forme, permettendo un raffronto migliore della variabile formale. Secondariamente, per il quarto esercizio, piuttosto che chiedere di scrivere la traduzione carattere per carattere su una riga bianca, sarebbe stato più utile suddividere lo spazio in quattro caselle, una per carattere. Ciò avrebbe reso le risposte più chiare, eliminando quei casi in cui la traduzione dei singoli morfemi era ambigua che, seppur pochi, hanno costituito un elemento di difficoltà nella correzione dell'esercizio.

Infine, l'inesperienza del ricercatore ha impedito di prendere misure preventive contro l'eventualità, per alcuni partecipanti, di fornire risposte non autentiche.

CONCLUSIONI

La presente ricerca è stata condotta con l'obiettivo di studiare gli effetti dell'istruzione esplicita nella didattica dei *chengyu*. Più nello specifico, è stato indagato il ruolo giocato dalle regolarità formali, da un lato, nelle abilità di *form recognition* e *form recall* della forma e del significato di *chengyu* noti agli apprendenti e, dall'altro, il ruolo che tali regolarità possono avere nelle abilità inferenziali di forma e significato di *chengyu* sconosciuti.

La ricerca è stata motivata dalla scarsità di studi sulla didattica dei *chengyu* per apprendenti italofofoni e, più in generale, dalla necessità di implementare nella didattica i progressi della ricerca circa la centralità dello studio delle espressioni idiomatiche nello sviluppo di livelli elevati di competenza linguistica. È in questo senso che, nel primo capitolo, si sono innanzitutto introdotti i due fenomeni della formulaicità e idiomaticità del linguaggio, in quanto elementi centrali e universali della produzione linguistica umana. Si è visto come, per ragioni essenzialmente socio-pragmatiche, i parlanti, piuttosto che sfruttare a pieno il potenziale creativo della lingua, preferiscono, ogni qual volta sia possibile, ricorrere ad espressioni prefabbricate. Il ricorso ad espressioni di questo tipo consente, da un lato, di limitare l'ingente sforzo cognitivo caratteristico dei processi comunicativi e, dall'altro, di adeguare l'espressione ai diversi contesti linguistici. Lo sviluppo dei corpora come strumento d'indagine dell'uso reale della lingua ha contribuito al pieno riconoscimento della pervasività del fenomeno della formulaicità del linguaggio che, da mera caratteristica periferica delle produzioni linguistiche, è stato via via sempre più riconosciuto nella sua centralità ai fini di una comunicazione efficace ed autentica in termini di *native-likeness*. A tal proposito, si è visto come, nello studio di una LS, il divario tra la *book-knowledge* e la lingua realmente parlata dai nativi sia spesso importante, con lo studio della grammatica e del lessico di per sé insufficienti nel raggiungimento di quella competenza linguistica a cui chi studia una LS generalmente aspira. Posta la centralità del fenomeno della formulaicità, si è visto come, ad un livello più profondo di analisi, questo sia in larga parte di natura idiomatica, ossia composto da espressioni che, ancor prima di essere motivate da un punto di vista linguistico, sono

innanzitutto espressione di un immaginario comune. In questo senso, ogni *chengyu* costituisce una finestra sulla visione del mondo cinese, uno strumento attraverso cui accedere ai retroscena della lingua per motivare, e dunque comprendere, la lingua stessa. Si è poi visto come, nonostante la centralità del fenomeno sia ormai ampiamente riconosciuta, con un numero di studi sempre più crescente ad avvalorarne l'importanza, sul piano pratico della didattica, le forme idiomatiche continuano a costituire oggetto di scarsa attenzione, in quanto ancora comunemente ritenute del tutto marginali, espressioni alla stregua di metafore morte: gusci vuoti in luogo di significati arbitrari.

Considerato il divario tra la teoria sulla centralità del linguaggio idiomatico e la scarsa attenzione che riceve nella didattica della lingua, si è deciso di indagare i meccanismi che sottendono la processazione e l'acquisizione delle forme idiomatiche negli apprendenti una lingua straniera. È quanto si è discusso nel secondo capitolo, in cui sono stati messi in luce i vari aspetti da tenere in considerazione quando ci si avvicina alla didattica delle espressioni idiomatiche. Si è dunque visto come il successo nell'acquisizione di certe espressioni non possa derivare in alcun modo da uno studio passivo ma, al contrario, sia necessario un approccio attivo e consapevole volto, in primo luogo, a mettere in luce l'importanza di determinate espressioni e, successivamente, a rivelar la natura viva che si cela dietro al significato tutt'altro che arbitrario. Si è altresì sottolineata l'importanza di un approccio sistematico, in quanto propedeutico allo sviluppo di una conoscenza a sua volta sistematica, ordinata rispetto alle relazioni che le diverse forme intrattengono sia tra loro che con i rispettivi domini di origine. È quanto è stato fatto per la presente ricerca per cui, dopo aver studiato i *chengyu* nelle loro componenti etimologiche, morfosintattiche e semantiche, si è deciso di approfondire le relazioni formali che interessano una sottocategoria particolarmente nutrita di *chengyu*: i *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti.

A partire da questa caratteristica strutturale, comune a circa un terzo dei *chengyu* ed emblematica della tendenza più generale del cinese ad esprimersi in forme giocate sui parallelismi, si è stabilito l'oggetto della ricerca, nonché l'elemento su cui focalizzare l'attenzione ai fini di un approccio che, più che tenere conto dei *chengyu* come elementi disgiunti gli uni dagli altri, tenesse conto della categoria dei *chengyu* nel suo insieme. Si

è quindi proceduto con la progettazione dell'intervento didattico e del test, concepito specificamente, da un lato, per testare le abilità di *form recognition* e *form recall* relative ai *chengyu* presentati durante l'intervento e, dall'altro, per indagare le abilità inferenziali circa la forma e il significato di *chengyu* sconosciuti. Alla ricerca hanno preso parte quarantacinque partecipanti: di questi, dieci hanno costituito il gruppo sperimentale del secondo anno, nove quello del terzo anno, sedici partecipanti hanno formato il gruppo di controllo del secondo anno, mentre dieci quello di controllo del terzo. Dalle analisi quantitative e qualitative dei risultati del test sono emerse considerazioni interessanti relativamente all'effetto dell'istruzione esplicita, il ruolo giocato dalle regolarità formali, le due diverse tipologie di esercizio e le differenze relative alle performance associate alle due annualità. Più nello specifico, l'efficacia dell'intervento didattico è stata comprovata statisticamente; in altre parole, l'intervento didattico, seppur breve, ha avuto effetti concreti tanto sull'abilità di *form recognition* quanto su quella di *form recall*. In misura diversa, l'intervento didattico ha favorito anche le abilità inferenziali, con i due gruppi sperimentali che, sia nel terzo che nel quarto esercizio, hanno ottenuto risultati mediamente superiori rispetto alla condizione di controllo. Quanto alla variabile formale, sensibilizzare gli apprendenti sulle regolarità formali dei *chengyu* con struttura congiunta a due costituenti non ha avuto ripercussioni significative sulle performance associate ai diversi CT, né relativamente all'abilità di *form recognition* né per quanto ha riguardato l'abilità di *form recall*. In entrambi i casi, infatti, sembrano esser stati altri i fattori ad aver giocato un ruolo fondamentale nel riconoscimento e nel recupero di forma e significato dei diversi CT: primo fra tutti, la componente pragmatica dei diversi *chengyu* e quindi l'utilità pratica ai fini di una comunicazione efficace. Se sensibilizzare gli apprendenti su certe regolarità formali non ha prodotto risultati significativi relativamente alle due abilità di *form recognition* e *form recall*, sembra averle prodotte circa le abilità inferenziali di forma e significato di *chengyu* sconosciuti. In entrambi gli esercizi, infatti, i risultati dei gruppi sperimentali sono sia quantitativamente che qualitativamente superiori rispetto a quelli conseguiti dai gruppi di controllo. Alcune considerazioni interessanti, poi, sono emerse in relazione alle performance associate ai diversi esercizi. A prescindere dalla condizione di appartenenza, infatti, l'esercizio di riconoscimento formale ha ottenuto

risultati superiori rispetto a quelli registrati in relazione dell'esercizio di *form recall*, confermando dunque quanto già precedentemente osservato circa la gerarchia relativa alle diverse abilità indicative dei vari livelli di profondità della conoscenza lessicale. Infine, alcune considerazioni hanno riguardato i risultati ottenuti dalle due diverse annualità. Nonostante livelli differenti di competenza linguistica, a parità di condizioni, i due gruppi sperimentali hanno ottenuto risultati pressoché sovrapponibili, a indicare, da un lato, l'efficacia dell'intervento didattico e, dall'altro, l'irrelevanza della variabile dell'annualità e quindi, in ultima analisi, la possibilità di procedere con l'istruzione esplicita dei *chengyu* a prescindere dal livello di competenza linguistica. Risultati diversi, tuttavia, si sono registrati relativamente alla condizione di controllo, con il gruppo del terzo anno che ha, in tutti i casi, ottenuto risultati mediamente superiori rispetto a quello del secondo. Nonostante i numerosi limiti della ricerca, i risultati ottenuti sono indicativi, se non altro, dell'efficacia dell'istruzione esplicita dei *chengyu*.

Future ricerche potrebbero, partendo dai medesimi presupposti, concentrarsi su un campione di apprendenti più ampio. Potrebbe essere altresì interessante testare gli effetti della sensibilizzazione verso altri tipi di regolarità, quali ad esempio quelle giocate sul piano fonetico, come le rime o le assonanze. Infine, la parte esplorativa relativa alle capacità inferenziali potrebbe altresì costituire un punto di partenza per ulteriori approfondimenti e contributi in questo senso.

APPENDICE

A) Posttest

1) Indica l'iniziale del tuo nome seguita dalle 4 ultime cifre del tuo numero di telefono:

2) Et :

3) Genere: M F Altro

4) Nazionalit :

5) Paese d'origine:

6) Lingua (e) madre (i):

7) Sei in possesso di una certificazione linguistica di lingua cinese HSK?

S  No

8) Se s , quale livello di certificazione HSK hai conseguito?

HSK1

HSK2

HSK3

HSK4

HSK5

HSK6

9) Da quanto tempo studi il cinese mandarino?

Da 0 a 6 mesi

Da 6 mesi a un anno

Da pi  di un anno

Da 2 anni

Da 3 anni

Da 4 anni

Da 5 anni

Da più di 5 anni

Altro:

10) Hai mai trascorso lunghi periodi in Cina o in una realtà sinofona?

Sì No

11) Se sì, per quanto tempo hai vissuto in una realtà sinofona?

Da 1 a 6 mesi

Da 6 mesi a un anno

Più di un anno

2 anni

3 anni

4 anni

5 anni

Più di 5 anni

1) **Seleziona l'unica forma corretta del chengyu corrispondente al significato indicato.**

Esempio:

Significato: sentirsi a casa in ogni luogo

- a. 四海为家
- b. 海四家为
- c. 家四为海
- d. 海家为四

1. Significato: simile; quasi uguale

- a. 小异大同
- b. 大同小异
- c. 大小同异
- d. 同大小异

2. Significato: variopinto; di mille colori

- a. 五颜六色
- b. 五色六颜
- c. 五六颜色
- d. 颜色五六

3. Significato: diverso da tutto il resto; unico

- a. 不同与众
- b. 与众不同
- c. 同不与众
- d. 众与不同

4. Significato: ottenere un duplice vantaggio con un unico sforzo; prendere due piccioni con una fava

- a. 一两举得
- b. 一得举两
- c. 两举得一
- d. 一举两得

2) **Per ogni significato scrivi il chengyu corrispondente. Se non ricordi la grafia del carattere, scrivilo in pinyin.**

Esempio:

Significato: dare un'occhiata veloce

走马观花

1. Significato: è una lunga storia

.....

2. Significato: non sincero; non affidabile; che dice una cosa ma ne pensa un'altra

.....

3. Significato: montagne verdi e acque limpide; di un paesaggio incantevole

.....

4. Significato: prevedibile; che può essere facilmente immaginato

.....

3) Completa il chengyu con l'unico carattere corretto.

Esempio:

去伪存?

- a. 真
- b. 阵
- c. 镇
- d. 震

1. 早出?归

- a. 玩
- b. 万
- c. 晚
- d. 完

2. ?口无心

- a. 油
- b. 有
- c. 游
- d. 友

3. ?开眼笑

- a. 眉
- b. 没
- c. 美
- d. 每

4. 平心静?

- a. 其
- b. 七
- c. 起
- d. 气

4) Per ogni chengyu scrivi il significato letterale carattere per carattere e, se presente, anche il significato metaforico.

Esempio:

窗明几净

Significato letterale: finestra-luminosa-tavolino-pulito

Significato metaforico: Tutto pulito e in ordine

1. 破旧立新

Significato letterale:

Significato metaforico:

2. 真心实意

Significato letterale:

Significato metaforico:

3. 有头无尾

Significato letterale:

Significato metaforico:

4. 前因后果

Significato letterale:

Significato metaforico:

BIBLIOGRAFIA

- Abbiati, M. (1992). *La lingua cinese*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research* 19(4), 329-358.
- An, L. 安丽卿. (2016). *Chengyu de jiegou he yuyin tezheng* 成语的结构和语音特征 [Le caratteristiche strutturali e fonetiche dei chengyu]. Beijing: Guangming Daily Newspaper Publishing House 光明日报出版社.
- Asl, F. M (2013). The impact of context on learning idioms in EFL classes. *MEXTESOL Journal* 37(1), 1-12.
- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press.
- Bobrow, S. A., & Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition* 1(3), 343-346.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21(4), 553-571.
- Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2008). Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp.189-216). Berlin /New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., Piquer Píriz, A. M., Stengers, H., & Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 13, 367-382.
- Bland, J.M., & Altman, D.G. (1995). Multiple significance tests: The Bonferroni method. *BMJ* 310, 170.

- Cacciari, C. (1993). The place of idioms in a literal and metaphorical world. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (p. 27-55). Amsterdam: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language* 27, 668-683.
- Carrol, G., and Conklin, K. (2014a). Eye-tracking multi-word units: some methodological questions. *J. Eye Mov. Res.* 7, 1–11.
- Carrol, G., and Conklin, K. (2014b). Getting your wires crossed: evidence for fast processing of L1 idioms in an L2. *Bilingualism* 17, 784–797.
- Cermak, L. & Craik, F. (1979). *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chen, S. 陈受颐 (1961). *Chinese Literature: a Historical Introduction*, USA: the Ronald Press Company.
- Chen, Y. 陈永蓉. (2015). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue tanwei 对外汉语成语教学探微 [Studio esplorativo sulla didattica dei chengyu nel cinese per stranieri]. *Time Education* 时代教育 4(8), 71-72.
- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research* 22(2), 115-144.
- Clark, J.M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review* 3(3), 233-262.
- Conti, S. (2018). Formulaicità e idiomatilità in cinese LS: l'insegnamento dei chengyu ad apprendenti italofoeni. [tesi di dottorato, università Sapienza di Roma]. Iris.
- Conti, S. (2019). *Chengyu, caratteristiche e apprendimento delle espressioni idiomatiche cinesi*, Fano (Puglia): Libreria Universitaria.

- Conti, S. (2020). 'Etymological Elaboration in Chéngyǔ 成语 Teaching'. *Annali Di Ca' Foscari. Serie Orientale* 56, 411-437.
- Conti, S. (2020). Fraseologia in cinese. Verso una classificazione prototipica degli *shuyu* [Phraseology in Chinese. Towards a prototypical classification of *shuyu*]. *Annali di studi umanistici: VIII, 2020* (pp. 271-289). Fiesole (FI): Cadmo.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals* 31(2), 255-66.
- Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. In J. C. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (p. 158-171). London: Longman Publishing Group.
- Craik, F.I.M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11(6), 671-684.
- Craik, F.I.M. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General* 104(3), 268-294.
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemer (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 233-256). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Dong, S. 董爽. (2013). Duiwai hanyu jiaoxue zhong chengyu xide de pianwu fenxi 对外汉语教学中成语习得的偏误分析 [Analisi degli errori nell'acquisizione del cinese LS]. *Jilin daxue shuoshi xuewei lunwen* 吉林大学硕士学位论文, 1-31.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (p. 713-728). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.

- Gao, Y. 高岩. (2016). 成语的起源与来源 [Origini e fonti dei chengyu]. *Jiamusi zhiye xueyuan xuebao* 佳木斯职业学院学报 6, 350-351.
- Gibbs, R. W. (1980). *Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation*. *Memory & Cognition* 8(2), 149-156.
- Gibbs, R. W. (1993). Why idioms are not dead metaphors. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (p. 57-77). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, R. W., & Nayak, N. P. (1989). Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms. *Cognitive Psychology* 21, 100-138.
- Gibbs, R. W., Nayak, N. P., & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language* 28, 576-593.
- Glucksberg, S. (1993). Idiom meanings and allusional content. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (p. 3-26). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Guo, J. F. (2017). Learning Chinese idioms: A luxury for the CFL curriculum? In Y. Lu, *Teaching and Learning Chinese in Higher Education: Theoretical and Practical Issues* (p. 83-108). Abingdon (UK), New York: Routledge.
- Guo, S. 郭圣林. (2011). Jiyu “HSK dongtai zuowen yuliaoku” de waiguo xuesheng chengyu yuyi pianwu chutan 基于“HSK 动态作文语料库”的外国学生成语语义偏误初探 [Indagine preliminare degli errori semantici sui chengyu commessi da studenti stranieri basata sull’ “HSK Dynamic Composition Corpus”]. *Yuyan yu fanyi* 语言与翻译 3, 73-77.
- Guo, S. 郭绍虞. (1925). *Yányǔ de yánjiū* 言语的研究 [Studio sui proverbii]. Shanghai: Shangwu yinshuguan 上海商务印书馆.

- Halsey, L.G. (2019). The reign of the p-value is over: what alternative analyses could we employ to fill the power vacuum? *Biology Letters*, 15.
- Herzberg, L., & Herzberg, Q. X. (2012). *Chinese Proverbs and Popular Saying: With Observations on Culture and Language*. Berkley (California, USA): Stone Bridge Press.
- Hobbs, J. (1979). Metaphor, metaphor schemata, and selective inferencing (Technical Note No. 204). Menlo Park (California, USA): SRI International.
- Hoffman, R. R. (1984). Recent psycholinguistic research on figurative language. *Annals of the New York Academy of Science* 433, 137-166.
- Hong, B. 洪波. (2003). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue tanlun 对外汉语成语教学探论 [Discussione esplorativa sull'insegnamento dei chengyu nel cinese per stranieri]. *Sun Yatsen University Forum* 中山大学学报论丛 23(2), 297-300.
- Hou, L. 候雷. (2019). Dui wai hanyu jiaoxue shijiao xia de chengyu jiaoxue yanjiu 对外汉语教学视角下的成语教学研究 [Studio della didattica dei chengyu nel cinese LS]. *Xinjiang yike daxue yuyan wenhua xueyuan* 新疆医科大学语言文化学院 6, 243.
- Hu, B. 胡斌彬. (2015). *Hanyu weicixing chengyu gongneng yanjiu* 汉语谓词性成语功能研究 [Ricerca sulle funzioni dei chengyu predicativi]. Shanghai: Shehui kexue wenxianchubanshe 社会科学文献出版社.
- Huang, C. 黄春华. (2020). Qiantan dui wai hanyu jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue 浅谈对外汉语教学中的成语教学 [Discussione sulla didattica dei chengyu nel cinese LS]. *Keji Xunsu* 科技迅速 (3), 102-103.
- Huang, W. 黄维 (2021). Dui wai hanyu jiaoxue chengyu de wuyong lizheng ji chengyin tanxi 对外汉语教学成语的吴用例证及成因探析 [classificazione delle cause e degli errori commessi nell'utilizzo dei chengyu nel cinese LS]. *Jiaoxue ganwu* 教学感悟, 44-48.
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly* 20(2), 287-304.

- Jackson, J. H. (1874). On the nature of the duality of the brain. *Medical press and circular* 1, 80-86.
- Kecskés, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters* 7, 145-161.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning* 54(3), 399–436.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liontas, J. I. (2003). Killing two birds with one stone: Understanding Spanish VP idioms in and out of context. *Hispania* 86(2), 289-301.
- Liontas, J. I. (2017). Why teach idioms? A challenge to the profession. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 5(3), 5–25.
- Liu, S. 刘叔新. (1990). *Hanyu miaoxie cihuixue 汉语描写词汇学* [Lessicologia descrittiva del cinese]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Ma, G. 马国凡. (1978). *Chengyu 成语*. Hohhot (Inner Mongolia, CH): Inner Mongolia People's Publishing House 内蒙古人民出版社.
- Mair, P., & Wilcox, R. (2020). Robust statistical methods in R using the WRS2 package. *Behav Res Methods* 52(2), 464–488.
- Makkai, A. (1993). Idiomaticity as a reaction to l'arbitraire du signe in the universal process of semeio-genesis. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (p. 297-324). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

- McPherron, P. & Randolph, P. T. (2014). *Cat Got Your Tongue? Recent Research and Classroom Practices for Teaching Idioms to English Learners Around the World*. Maryland: TESOL Press.
- Melton, A. W. (1963). Implications of short-term memory for a general theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 1-21.
- Mo, P. 莫彭龄. (2000). Hanyu chengyu xin lun 汉语成语新论 [Nuova teoria dei chengyu]. *Jiangsu shehui kexue* 江苏社会科学 6, 181-184.
- Moratto, R. (2010). Chinese to Italian interpreting of chengyu, *inTRAlinea* 12.
- Napierala, M. (2012). What is the Bonferroni Correction. *AAOS now*, 1-3.
- Novak, J.D. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge: *Concept Maps as Facilitative tools in Schools and Corporations*. New York: Routledge, Taylor-Francis.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt, *Language and Communication* (p.191-226). New York: Longman.
- Rand R. Wilcox & Tian S. Tian (2011). Measuring effect size: a robust heteroscedastic approach for two or more groups, *Journal of Applied Statistics* 38(7), 1359-1368.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.C. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (p. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shi, J. 时建. (2008). Waiguo xuesheng hanyu chengyu xide pianwu ji qi jiaozheng celüe 外国学生汉语成语习得偏误及其矫正策略 [Errori di acquisizione dei chengyu da parte di studenti stranieri e contromisure correttive]. *Journal of Teachers College Qingdao University* 青岛大学师范学院学报 25(3), 105-109.
- Shi, L. (2008). Jiyu zhongjieyu yuliaoku de chengyu shiyong pianwu fenxi 基于中介语语料库的成语使用偏误分析 [Analisi degli errori d'utilizzo dei chengyu nel corpus interlinguistico]. *Shehui kexue jia* 社会科学家 130 (2), 158-161.
- Shi, L., 石琳. (2014). Liuxuesheng hanyu chengyu pianwu chengyin fenxi 留学生汉语成语偏误成因分析 [Analisi delle cause degli errori nei chengyu da parte di studenti stranieri]. *Beijinhua gongdaxue xuebao (shehuikexueban)* 北京化工大学学报 (社会科学版) 86(2), 61-65.
- Shi, S. 史式. (1979). *Hanyu chengyu yanjiu* 汉语成语研究 [Studio sui chengyu]. Chengdu (Sichuan, CH): Sichuan People Publishing House 四川人民出版社.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Strutz, H. (1996). *German idioms*. Hauppauge (New York, USA): Barron's Educational Series, Inc.
- Sun, W. 孙维张. (1989). *Hanyu Shuyuxue* 汉语熟语学 [Fraseologia del cinese]. Changchun: Jilin Education Publishing House 吉林教育出版社.

- Sun, Y. 孔祥楠. (2018). Jiantan dui wai hanyu jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue 浅谈对外汉语教学中的成语教学 [Discussione della didattica dei chengyu nel cinese LS]. *Beijing daxue* 北京大学, 196.
- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 523-534.
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics* 31, 1655-74.
- Vasiljevic, Z. (2015). Teaching and Learning Idioms in L2: From Theory to Practice. *MEXTESOL Journal* 39 (4), 1-24.
- Wang, Y. 王焯. (2021) 汉语列举式并列组合结构的界定及语法单位归属——兼谈与成语、惯用语之关系 [definizione e classe grammaticale d'appartenenza delle espressioni parallele della lingua cinese in relazione a chengyu e guanyongyu]. *Yuyan wenxue xueshu yanjiu* 语言文字学术研究 273, 46-53.
- Weinreich, U. 1969: Problems in the analysis of idioms. In Puhvel, J., editor, *Substance and structure of language*. Berkeley (California, USA): University of California Press, 23-81.
- Wen, D. 温端政. (2006). *Hanyu Yuhuixue Jiaocheng* 汉语语汇学教程 [Corso di fraseologia del cinese]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Widdowson, H.G. (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University. *Canadian Modern Language Review* 42(3), 739-740.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principles and practice. *Applied Linguistics* 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2013). Formulaic language. *Research Timeline* 46(3), 316-334.

- Wu, C. (1995). On the Cultural Traits of Chinese Idioms. *Intercultural Communication Studies* 1, 61-81.
- Wu, D. L 吴迪龙, Chang, X. D. 常晓丹, & Xiong, Y. X. 熊宇仙. (2016). Kuawenhua jiaojixue zai duiwai hanyu chengyu jiaoxue de yinyong 跨文化交际学再对外汉语成语教学中的应用 [Utilità dello studio della comunicazione interculturale nella didattica dei chengyu nel cinese LS]. *Hunan keji xueyuan xuebao* 湖南科技学院学报 37(6), 163-164.
- Yan, Q. 颜青. (2018). Jin nian lai dui wai hanyu jiaoxue zhong chengyu pianwu yanjiu zongshu 近年来对外汉语教学中成语偏误研究综述 [Panoramica della ricerca degli ultimi anni sugli errori nei chengyu nel cinese LS]. *Wenhua chuangxin bijiao yanjiu* 文化创新比较研究 21, 102-103.
- Yao, P. 姚鹏慈. (1998). Shi lun hanyu chengyu de changduan 试论汉语成语的长短 [Sull'alunghezza dei chengyu]. *Journal of Radio & TV University (Philosophy & Social Sciences)* 广播电视大学学报 (哲学社会科学版) 1, 67-70.
- Yao, X. 姚锡远. (2012). *Shuyuxue Gangyao* 熟语学纲要 [Compendio di fraseologia]. Zhengzhou (CH): Elephant Press 大象出版社.
- Zarei, A. A. (2020). L2 Idioms: On the effectiveness of teaching techniques. *Teaching English Language* 14(2), 217-238.
- Zechmeister, E.B., D'Anna, C.A., Hall, J.W., Paus, C.H., & Smith, J.A. (1993). Metacognitive and other knowledge about the mental lexicon: Do we know how many words we know? *Applied Linguistics* 14(2), 188-206.
- Zhao, W. 赵文阁. (2016). Dui wai hanyu jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue yanjiu 对外汉语教学中的成语教学研究 [Ricerca sulla didattica dei chengyu nel cinese LS]. *Xinxiang xueyuan xuebao* 新乡学院学报 33(11), 74-76.
- Zhongguo Shehui Kexueyuan Yuyan Yanjiusuo Cidian Bianjishi 中国社会科学院语言研究所 词典编辑室. (2012). *Xiandai hanyu cidian - Di liu ban (jinian ban)* 现代汉语词典 ·

第六版 (纪念版) [Dizionario di cinese moderno, sesta edizione (edizione speciale)].
Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.

Zhou, J. 周荐. (1997). Lun chengyu de jingdianxing 论成语的经典性 [Sulla classicità dei chengyu]. *Nankai xuebao* 南开学报 2, 29-35/51.

Zhou, Q. 周青, & Wang, M. 王美玲. (2009). Dangqian duiwai hanyu chengyu jiaoxue de biduan he fangfa gexin 当前对外汉语成语教学的弊端和方法革新 [Le carenze della didattica attuale dei chengyu nel cinese per stranieri e l'innovazione metodologica]. *Journal of Hunan University of Science and Engineering* 湖南科技学院学报 30(6), 162-164.

RINGRAZIAMENTI

La presente sezione è dedicata a tutte quelle persone che mi hanno supportato durante la stesura di questa tesi e, più in generale, nel mio percorso universitario contribuendo ciascuno alla mia formazione.

Un ringraziamento speciale va alla mia relattrice, Bianca Basciano e al mio correlatore Sergio Conti che mi hanno seguito passo dopo passo nella stesura dell'elaborato dandomi ogni volta suggerimenti e consigli preziosi. La loro gentilezza, disponibilità e professionalità sono per me un esempio da seguire. Ringrazio la professoressa Carlotta Sparvoli e il professor Guanluigi Negro la cui disponibilità è stata altrettanto fondamentale nella raccolta dei dati. Allo stesso modo, ci tengo particolarmente a ringraziare i ragazzi e le ragazze che hanno preso parte alla ricerca. Li ringrazio per la loro attenzione e la loro disponibilità

Un ringraziamento altrettanto speciale va alla mia famiglia, a mia madre, il mio più grande esempio, a mia sorella, emblema di forza, e ai miei nonni che in questi anni mi hanno sempre sostenuto sotto ogni punto di vista credendo in me e dandomi tutto l'appoggio necessario per continuare a crederci senza mollare mai.

Ringrazio Teo che sin dall'inizio, da quando ci siamo trovati, mi ha accompagnato in questo mio percorso condividendo pressoché tutto.

Ringrazio Samu che nell'ultimo anno mi ha sostenuto ogni giorno facendomi vedere meglio alcune cose che non volevo vedere. Lo ringrazio per avermi ricordato dell'amore, fonte inesauribile d'ispirazione.

Ringrazio Barbara, Emanuela, Ginevra, Margherita, Stefania, Valentina e Virginia per la loro amicizia, il loro supporto e la loro inestimabile gentilezza.

Infine, ringrazio me stesso per averci creduto sempre, per la forza, la determinazione e la costanza. Ringrazio la mia sensibilità che dopo aver rigettato per moltissimo tempo, ne ho finalmente riconosciuto il valore.

Grazie.