



Università
Ca' Foscari
Venezia

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

Tesi di laurea

**L'acquisizione dei *phase complements* da parte di studenti
italofoni di cinese LS
Analisi degli errori**

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Bianca Basciano

Correlatrice

Dott.ssa Alessia Iurato

Laureanda

Ginevra Grasso

Matricola 861787

Anno Accademico

2021 / 2022

INDICE

前言.....	7
INTRODUZIONE.....	9
CAPITOLO 1: I <i>PHASE COMPLEMENTS</i>: ANALISI MORFO-SINTATTICA, LESSICALE E SEMANTICA.....	11
1. I COMPOSTI RISULTATIVI E I COMPLEMENTI VERBALI DELLA LINGUA CINESE.....	11
1.1 I composti verbali risultativi e le loro classificazioni	11
2. LA DENOTAZIONE DEGLI EVENTI E LE CLASSI VENDLERIANE DEI VERBI	14
2.1 La definizione di “evento” e la sua struttura.....	14
2.1.1 Le lingue “verb-framed” e “satellite-framed”: caratteristiche e differenze	14
2.2 Le categorie vendleriane	16
2.2.1 Gli <i>achievements</i> in cinese.....	17
3. CARATTERISTICHE E SIGNIFICATO DEI <i>PHASE COMPLEMENTS</i>	19
3.1 Differenze tra i <i>phase complements</i> e i complementi risultativi stativi	27
4. ALTRI ASPETTI LEGATI AI <i>PHASE COMPLEMENTS</i> : ASPETTO TEMPORALE, SINTASSI E SEMANTICA.....	29
4.1 I <i>phase complement</i> e la marca perfettiva 了 <i>le</i> : caratteristiche semantiche e sintattiche ..	30
4.2 I <i>phase complements</i> e la forma negativa: 不 <i>-bù</i> o 没 <i>-méi</i> ?	32
4.3 I <i>phase complements</i> , la posizione dell’oggetto e la costruzione con 把 <i>bǎ</i>	33
4.4 Descrizione semantica dei <i>phase complements</i> : 到 <i>dào</i> , 好 <i>hǎo</i> , 完 <i>wán</i> e 成 <i>chéng</i>	35
4.4.1 Il <i>phase complement</i> 到 <i>dào</i>	35
4.4.2 Il <i>phase complement</i> 好 <i>hǎo</i>	36
4.4.3 Il <i>phase complement</i> 完 <i>wán</i>	38
4.4.4 Il <i>phase complement</i> 成 <i>chéng</i>	39
4.4.5 Differenze semantiche tra i <i>phase complements</i> 好 <i>hǎo</i> , 完 <i>wán</i> , 成 <i>chéng</i> e 到 <i>dào</i>	41
CAPITOLO 2: L’APPRENDIMENTO DEI <i>PHASE COMPLEMENTS</i> NEL CINESE L2/LS	43
1. ALCUNI CONCETTI FONDAMENTALI DELLA SLA (<i>SECOND LANGUAGE ACQUISITION</i>): L’INTERLINGUA E LA FOSSILIZZAZIONE.....	44

1.1 L'interlingua: definizione, sviluppo e formazione.....	44
1.2 La fossilizzazione.....	46
2. STUDI SULL'ACQUISIZIONE DEI <i>PHASE COMPLEMENTS</i> : LE DINAMICHE DI APPRENDIMENTO E L'ORDINE DI ACQUISIZIONE DEI COMPOSTI VERBALI RISULTATIVI IN CINESE	48
3. GLI STUDI SULL'APPRENDIMENTO DEI <i>PHASE COMPLEMENTS</i> : L'ANALISI DEGLI ERRORI.....	52
3.1 Lo sviluppo diacronico della teoria dell'analisi degli errori nella letteratura sulla SLA (<i>Second Language Acquisition</i>)	52
3.1.1 Il concetto di errore e la definizione di errore adottata nella presente ricerca	53
3.1.1.1 I criteri di identificazione degli errori	56
3.1.1.2 Le cause degli errori e le tipologie: errori interlinguistici ed errori intralinguistici..	59
3.1.2 L'applicazione pratica della metodologia dell'analisi degli errori	61
3.1.3 La teoria dell'analisi degli errori in Cina	63
3.2 L'analisi degli errori nell'apprendimento dei <i>phase complements</i>	64
3.2.1 Studi sull'acquisizione dei <i>phase complements</i>	64
CAPITOLO 3: L'ACQUISIZIONE DEI <i>PHASE COMPLEMENTS</i> DA PARTE DEGLI STUDENTI ITALOFONI DI CINESE	78
1.LA METODOLOGIA DI RICERCA	78
1.1 Gli obiettivi della ricerca.....	78
1.2 Il metodo di ricerca adottato	79
1.2.1. Gli strumenti di ricerca	80
1.2.2. La struttura del questionario	82
1.2.2.1 La traduzione attiva.....	83
1.2.2.2 I <i>cloze</i> : 'alternativo' e facilitato	86
1.2.2.3 Il <i>Sentence Selection Task</i>	90
1.2.2.4 L' <i>Acceptability Judgment Test</i>	92
1.2.3 L'esperimento pilota	97
1.2.4 Il processo di raccolta dati	97
1.3 I partecipanti alla ricerca e il campione linguistico raccolto	98
1.3.1 Gli apprendenti italofofoni di cinese LS analizzati: i metadati	98
1.3.2 Il gruppo di controllo sinofono: i metadati	101

CAPITOLO 4: I RISULTATI DELLA RICERCA.....	102
1. I RISULTATI DELLA RICERCA.....	102
1.1 La tassonomia degli errori analizzati	102
1.1.1 Tassonomia degli errori suddivisa per il livello HSK dei partecipanti analizzati.....	105
2. PANORAMICA DEGLI ERRORI	109
2.1 Panoramica degli errori del primo esercizio: la traduzione attiva	109
2.2 Panoramica degli errori del secondo esercizio: il <i>cloze alternativo</i>	112
2.2.1 Il <i>cloze alternativo</i> : i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo..	114
2.3 Panoramica degli errori del terzo esercizio: il <i>Sentence Selection Task</i>	117
2.3.1 Il <i>Sentence Selection Task</i> : i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo.	118
2.4 Panoramica degli errori del quarto esercizio: l' <i>Acceptability Judgement Test</i>	119
2.4.1 L' <i>Acceptability Judgement Test</i> : i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo... ..	122
2.5 Panoramica degli errori del quinto esercizio: il <i>cloze facilitato</i>	124
2.5.1 Il <i>cloze facilitato</i> : i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo.....	125
3. L'ANALISI DEGLI ERRORI.....	128
3.1 Errori di aggiunta	128
3.1.1 Aggiunta di un <i>phase complement</i>	129
3.2 Errori di sostituzione.....	131
3.2.1 Errori di sostituzione a livello semantico.....	132
3.2.1.1 Sostituzione a livello semantico del <i>phase complement</i> 成 <i>chéng</i>	136
3.2.1.2 Sostituzione a livello semantico del <i>phase complement</i> 好 <i>hǎo</i> con 完 <i>wán</i> ...	141
3.2.1.3 Sostituzione a livello semantico del <i>phase complement</i> 完 <i>wán</i> con 好 <i>hǎo</i> ...	143
3.2.1.4 Sostituzione a livello semantico del V ₁ del composto risultativo o del verbo principale della frase	146
3.2.2 Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico	148
3.2.2.1 Sostituzione della costruzione risultativa V ₁ + <i>phase complement</i> con un verbo.....	149
3.2.2.2 Sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa V ₁ + <i>phase complement</i> con un'altra costruzione sintattica	154

3.2.2.3	Sostituzione a livello morfo-sintattico del <i>phase complement</i> con un altro complemento.....	156
3.2.2.4	Sostituzione a livello morfo-sintattico del <i>phase complement</i> con un verbo modale.....	159
3.2.2.5	Sostituzione a livello morfo-sintattico del <i>phase complement</i> con una marca aspettuale.....	160
3.2.2.6	Sostituzione a livello morfo-sintattico del <i>phase complement</i> con un verbo...	164
3.2.2.7	Sostituzione a livello morfo-sintattico dell'avverbio di negazione 没 <i>méi</i>	165
3.3	Errori di omissione.....	167
3.3.1	Omissione della costruzione risultativa $V_1 + phase\ complement$	168
3.3.2	Omissione del <i>phase complement</i>	170
3.3.3	Omissione del V_1 del composto risultativo.....	175
3.3.4	Omissione della marca di perfettivo 了 <i>le</i>	177
3.3.5	Omissione della costruzione con la diatesi attiva 把 <i>bǎ</i>	179
3.4	Errori di ordine dei costituenti della frase.....	180
3.4.1	Errore di ordine dei costituenti della frase: gruppo nominale interposto tra il V_1 e il V_2 del composto risultativo.....	181
3.4.2	Errore di ordine dei costituenti della frase: posizione errata dell'avverbio all'interno dell'enunciato.....	181
3.4.3	Errata posizione della marca dell'aspetto perfettivo 了 <i>le</i> all'interno dell'enunciato.....	183
3.5	Errori di sovrapproduzione.....	185
3.5.1	Sovrapproduzione della marca di perfettivo 了 <i>le</i>	186
3.5.2	Sovrapproduzione del <i>phase complement</i>	187
3.6	Errori di interpretazione.....	189
3.6.1	Errori di interpretazione della frase cinese.....	190
3.6.2	Errore di interpretazione del contesto situazionale.....	193

CAPITOLO 5: DISCUSSIONE DEI RISULTATI DELLA RICERCA 197

1. DISCUSSIONE DEI RISULTATI 197

1.1	Legame tra il livello di competenza raggiunto nella LS e padronanza sui <i>phase complements</i>	197
1.2	Aspetti più complessi dei <i>phase complements</i> a livello semantico e morfo-sintattico.....	199

1.2.1	Aspetti semantici più complessi nel processo acquisizionale dei <i>phase complements</i>	199
1.2.2	Aspetti morfo-sintattici più complessi nel processo acquisizionale dei <i>phase complements</i>	202
1.3	L'interferenza della L1 nell'acquisizione dei <i>phase complements</i> sia a livello morfo-sintattico che semantico	204
1.4	Risultati sull'utilizzo e la conoscenza degli aspetti semantici dei <i>phase complements</i> 好 <i>hǎo</i> , 完 <i>wán</i> e 成 <i>chéng</i>	206
1.4.1	L'uso del <i>phase complement</i> 好 <i>hǎo</i>	206
1.4.2	L'uso del <i>phase complement</i> 完 <i>wán</i>	208
1.4.3	L'uso del <i>phase complement</i> 成 <i>chéng</i>	210
2.	DISCUSSIONE SULLE CAUSE DEGLI ERRORI DA PARTE DEI PARTECIPANTI ITALOFONI.....	213
2.1	Interferenze interlinguistiche	213
2.2	Elementi inerenti all'insegnamento dei <i>phase complements</i> : le carenze nella didattica.....	214
3.	LIMITAZIONI E DIFFICOLTÀ DELLA RICERCA	221
4.	CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE E PROPOSTE DIDATTICHE PER L'INSEGNAMENTO DEI <i>PHASE COMPLEMENTS</i> AD APPRENDENTI ITALOFONI	223
4.1	Livello intermedio	223
4.2	Livello avanzato	232
	CONCLUSIONI	235
	APPENDICI	238
	APPENDICE A	238
	APPENDICE B	247
	BIBLIOGRAFIA	252
	RINGRAZIAMENTI	260

前言

在现代汉语中，结果补语作为一种特殊与重要的复合词。大部分的研究把结果补语划分成三个类型。本论文的主题将围绕其中的动相补语(*phase complements*)进行分析与研究。这种结果补语并不表示动词的结果，而表示动词的成果和动期。结果补语是汉语最常用的句法之一，也是对外汉语教学的重点和难点。

汉语中的动相结果补语和意大利语的补语之间存在着许多不同之处。Talmy 认为意大利语是一个动词框架语言(*verb-framed language*), 而汉语是卫星框架语言(*satellite-framed language*)。这种区别使结果补语习得更加困难，尤其是形态句法的方面和意义的方面。

近几十年来，在第二语言习得（常缩写为 SLA）领域，学者们对学习汉语的外国人进行了大量的研究。但是，关于动相补语习得并没进行许多研究。大部分的研究探讨这种结果补语的难点和偏误分析。而且现有研究的研究对象为亚洲学习者（如：母语为韩语和印度尼西亚语）与英语学习者。这就意味着对母语意大利语的汉语学习者的同类研究还相对比较匮乏。

本论文以第二语言习得理论为指导，对学汉语的意大利语学习者的汉语动相补语的习得情况与相关问题进行研究。具体来说，本文通过发放调查问卷的方式，分析了一些威尼斯大学汉语学习者在使用动相补语中出现的偏误类型。通过一个定性分析及一个定量和描写分析，本论文的目标是把四个动相补语：‘到’、‘好’、‘完’和‘成’从意义与形态句法的角度进行探讨。最后，笔者还从教学的角度提出一些教学建议与策略。

具体来说，本文的研究问题与研究目的可分为以下几点：

- 1、随着第二语言水平的提高，动相补语如何变化？
- 2、母语为意大利语的汉语学习者习得汉语动相补语有哪些形态句法与意义难点？
- 3、在动相补语的习得过程中有发生母语负迁移吗？
- 4、母语为意大利语的汉语学习者能够把动相补语：‘好’、‘完’与‘成’从意义的角度正确使用这些动相补语吗？

为了明确这些研究问题与研究目的，全文共分为五章：

第一章从理论的角度分析汉语的动相补语。本章首先从汉语结果补语的理论知识着手，随后对四个汉语动相补语的语义色彩与句法进行分析。这四个动相补语分别为 ‘到’、‘好’、‘完’和 ‘成’。

第二章介绍偏误的观念与偏误分析的方法论。本章还总结了一些重要的第二语言习得理论，例如中介语和石化现象。本章第二部分归纳出非母语汉语学习汉语的学习者在使用动相补语常出现的偏误。第三、第四和第五章为本文的中心部分。

第三章介绍研究的目的、方法、内容、问卷的结构。

第四章介绍调查问卷结果、偏误分类、偏误的综述和偏误分析。基于汉语水平考试（HSK），笔者把母语为意大利语的汉语学生分别成四个小组。

第五章探讨第二语言为汉语的意大利学生在学习动相补语过程中产生偏误的原因。根据发放的调查问卷分别总结出主要对意大利学生习得过程的主要影响是：母语负迁移与教学法。本章第二部分，关于动相补语，就提出合适的教学建议和练习。

在论文的最后，有母语为意大利语的学习者和母语为汉语的参与者发放的调查问卷。语料通过调查问卷的方式收集。调查问卷一共分为五个部分。第一部分为翻译题，共涉及六个简短的对话，以便测试意大利语学生是否能够把动相补语从母语正确翻译成中文。在母语为汉语的参与者的调查问卷没有翻译题。第二部分为完形填空，学习者用自己觉得更正确的词素填充一些句子，以便测试学生是否能够从形态句法与意义的角度正确使用动相补语。第三部分由三张图片构成，其要求学习者为每个图片选择最合适的一句话，每个图片旁边共有三句话。该练习题的目的为从意义的角度测试母语为意大利语的汉语学生对动相补语的认识情况。第四个部分为可接受性判断测试，该练习题旨在测评学习者是否明白而认识动相补语的作用、错加偏误、遗漏偏误、意义上的误代以及正确的形式。最后一部分与第二部分相似，其要求学习者为每个句子选择最合适提供的词素，该词素为：‘好’、‘完’与‘成’。每个句子旁呈一张图片以测试学生能否从意义的角度正确使用动相补语：‘好’、‘完’与‘成’。

INTRODUZIONE

I composti risultativi rappresentano un'importante categoria di composti nella lingua cinese. Di norma, nella letteratura i composti risultativi vengono suddivisi in tre categorie principali: i composti risultativi stativi, i composti risultativi direzionali e i composti risultativi completivi (*phase complements*).

Nello specifico, i *phase complements* si focalizzano maggiormente sulla fase dell'azione espressa dal verbo principale (V₁), piuttosto che sul risultato. Data l'assenza di questa categoria di composti in italiano e delle differenze tipologiche tra le due lingue, per molti discenti italiani di cinese LS, l'apprendimento di questa tipologia di composto risultativo risulta difficoltoso sia dal punto di vista morfo-sintattico che da quello semantico.

Nell'ambito della SLA (*Second Language Acquisition*), le ricerche volte a indagare l'acquisizione dei *phase complements* non sono cospicue; la maggior parte delle ricerche si è focalizzata sull'acquisizione dei composti risultativi stativi e direzionali. Le poche ricerche condotte sull'acquisizione dei *phase complements* sono maggiormente rivolte ad apprendenti asiatici quali coreani, indonesiani e a studenti anglofoni. Non sono state svolte ricerche su apprendenti italo-foni. Il presente elaborato, dunque, mira a colmare questa lacuna concentrandosi sull'acquisizione dei *phase complements* da parte di discenti italo-foni.

Questo elaborato indaga l'acquisizione dei *phase complements* da parte degli studenti italo-foni e ha l'obiettivo di analizzare le difficoltà riscontrate dagli apprendenti, proponendo un'analisi qualitativa e descrittivo-quantitativa degli errori commessi nell'utilizzo di quattro complementi: 到 *dào*, 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng*.

Nel dettaglio, il presente elaborato è suddiviso in cinque capitoli. Il primo presenta innanzitutto una panoramica generale sui composti risultativi, per poi concentrarsi sulle caratteristiche e sulle funzioni sintattiche e semantiche dei *phase complements*, in particolare dei complementi 到 *dào*, 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng*.

Nel secondo capitolo viene introdotto il concetto di errore e presentata una panoramica sul metodo basato sull'analisi degli errori. Nella seconda parte del capitolo viene proposta una revisione sui principali studi sugli errori commessi dagli apprendenti di cinese L2/LS nell'uso dei *phase complements*.

Il terzo, il quarto e il quinto capitolo rappresentano il corpo centrale del presente elaborato.

Il terzo capitolo descrive la metodologia di ricerca adottata e la struttura del questionario somministrato agli studenti per la raccolta dei dati. Quest'ultimo è composto da cinque esercizi, ognuno dei quali ha una funzione specifica nel valutare la conoscenza delle caratteristiche e delle funzioni sintattiche e semantiche dei *phase complements*. Gli esercizi del questionario sono stati

presentati secondo un ordine di rilevanza: dal meno guidato al più guidato. In particolare, il primo esercizio è il meno guidato ed è stato proposto sotto forma di traduzione attiva: agli apprendenti è stato chiesto di tradurre sei dialoghi brevi, con l'obiettivo di valutare se i discenti sono in grado di impiegare in modo corretto, sia da una prospettiva sintattica che semantica, i *phase complements* partendo dalla loro L1. Il secondo esercizio è un *cloze* 'alternativo': agli apprendenti è stato chiesto di completare le frasi con il morfema ritenuto più adatto. L'obiettivo del presente esercizio è uguale al primo: verificare se gli apprendenti sono in grado di utilizzare in modo attivo i complementi in questione, anche da un punto di vista semantico. Il terzo esercizio è stato proposto sotto forma di *Sentence Selection Task*, presentando tre immagini che raffigurano tre situazioni diverse: agli studenti è stato chiesto di scegliere, tra le frasi proposte per ogni immagine, la più adatta al contesto raffigurato. Il quarto esercizio è un *Acceptability Judgement Test*, in cui è stato chiesto agli apprendenti di valutare le frasi presentate indicando un valore compreso tra 1 e 5; l'intento è verificare se gli apprendenti riconoscono il corretto utilizzo grammaticale e semantico dei *phase complements*. Il quinto esercizio è il più guidato ed è stato proposto sotto forma di *cloze facilitato*; nello specifico, è stato chiesto ai partecipanti di completare le frasi proposte, accompagnate da immagini illustrative, scegliendo tra i seguenti *phase complements*: 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng*.

Nel quarto capitolo viene esposta la tassonomia degli errori utilizzata insieme a una panoramica e alla loro analisi.

Nel quinto capitolo, infine, vengono discussi i risultati ottenuti nella ricerca: vengono descritti i principali errori commessi dagli studenti e spiegate le possibili cause. Inoltre, vengono esposti alcuni limiti della ricerca e forniti alcuni spunti utili per la didattica di questa costruzione.

In appendice al presente elaborato sono inseriti i questionari utilizzati per la ricerca.

CAPITOLO 1

I PHASE COMPLEMENTS: ANALISI MORFO-SINTATTICA, LESSICALE E SEMANTICA

1. I composti risultativi e i complementi verbali della lingua cinese

L'argomento principale di questa tesi è una sottocategoria dei composti risultativi: i *phase complements*¹, che rientrano nella categoria vendleriana di *achievement*. Per un'analisi più approfondita e dettagliata sarà introdotta la teoria dei composti risultativi e l'analisi morfo-sintattica, semantica e aspettuale sui *phase complement*.

Per composto risultativo, in inglese *resultative verb compound*², si intende un verbo composto da due elementi, in cui il secondo costituente (V₂) denota il risultato dell'azione o del processo espresso dal primo costituente (V₁) (Li & Thompson 1981, Thompson 1973, Zhang 2011).

1.1 I composti verbali risultativi e le loro classificazioni

I composti verbali risultativi costituiscono un'importante tipologia di composto all'interno della lingua cinese e ne rappresentano una peculiarità (Zhang 2014). Nella letteratura, sono stati classificati in vario modo (cfr. es. Li & Thompson 1981; Packard 2000; Zhang 2011, 2014; Xiao & McEnery 2004).

Li & Thompson (1981: 55-56) sostengono che il V₂ può esprimere diverse tipologie di risultato e, infatti, propongono le seguenti quattro categorie di composti risultativi: "direction", "achievement", "cause" e "phase". Nello specifico, utilizzando gli esempi proposti da Li & Thompson (1981: 55-56, cit. in Xiao & McEnery 2004: 160) vedremo attraverso quali morfemi viene espressa ciascuna categoria:

- "Direction": 跑出来 *pǎo-chū-lái* 'correre-uscire-venire, uscire correndo';
- "Cause": 打破 *dǎ-pò* 'colpire-rompersi, rompere'; 拉开 *lā-kāi* 'tirare-aprirsi, aprire tirando';
- "Achievement": 买到 *mǎi-dào* 'comprare-arrivare, riuscire a comprare/comprare con successo'; 写清楚 *xiě-qīngchǔ* 'scrivere-chiaro, scrivere chiaramente';

¹ In questa sede si è preferito mantenere la nomenclatura inglese *phase complement* proposta da Chao (1968) e Li & Thompson (1981). Alcuni studiosi hanno denominato questa sottocategoria di composti risultativi con altri termini: *attainment RVCs* (Packard 2000); *completive RVCs* (Zhang 2011, Xiao & McEnery 2004); *phase verb complements* (Yong 1997).

² Da questo momento verrà adottato l'acronimo RVC (*Resultative Verb Compound*).

- “Phase”: 用完 *yòng-wán* ‘usare-finire, smettere di usare’; 关掉 *guān-diào* ‘chiudere-cadere, spegnere’.

Zhang (2011, 2014) e Xiao & McEnery (2004) suddividono i composti risultativi in tre categorie: direzionali, stativi e completivi.

Packard (2000) propone una suddivisione dei composti risultativi che differisce da quella degli studiosi citati in precedenza: suddivide i composti verbali risultativi in tre categorie basandosi sulle caratteristiche del V₂. La prima categoria che Packard individua è quella dei risultativi stativi, nel quale il V₂ è un verbo stativo che denota il risultato dell’azione predicata dal V₁ (Packard 2000). Lo studioso afferma che: “stative resultative verbs must take as an argument one of the arguments of the V₂ stative ending” (Packard 2000: 98). La seconda categoria individuata è quella dei risultativi direzionali (Packard 2000). In questa categoria, il V₁ può essere un qualsiasi verbo di movimento, tuttavia può comparire in qualità di V₂ un ristretto gruppo di verbi, i quali devono indicare un moto direzionale designante il risultato dell’azione (Packard 2000). Per questa seconda categoria, Packard (2000: 98) cita i seguenti verbi:

- (1) a. 进 *jìn* ‘entrare’
 b. 出 *chū* ‘uscire’
 c. 过 *guò* ‘attraversare’
 d. 上 *shàng* ‘salire’
 e. 下 *xià* ‘scendere’
 f. 回 *huí* ‘ritornare’

I morfemi dell’elenco (1) possono essere seguiti dai verbi 来 *lái* ‘venire’ e 去 *qù* ‘andare’ (Packard 2000), che indicano il ‘senso’, ovvero un movimento in avvicinamento o in allontanamento rispetto a chi parla o al punto di riferimento.

La terza categoria che Packard (2000) individua è l’oggetto di studio di questo lavoro: i *phase complements*. Packard (2000: 98) li denomina “attainment resultatives”: questa categoria verbale presenta un numero maggiore di morfemi rispetto ai risultativi direzionali, ma rappresenta comunque un gruppo ristretto (Packard 2000). La gamma di morfemi che possono fungere da *phase complement* (V₂) verrà approfondita e analizzata nei paragrafi successivi.

In un composto risultativo, per la scelta del V₁ non ci sono particolari restrizioni; al contrario, i V₂ che possono comparire in un composto risultativo sono limitati (Basciano 2015a). Per un'analisi più accurata, si riporta la tabella di Basciano (2015a: 9).

Tipologia di V ₂	Esempi
Aggettivi	饱 <i>bǎo</i> ‘pieno’ ; 热 <i>rè</i> ‘caldo’ ; 潮 <i>cháo</i> ‘umido’ ; 腻 <i>nì</i> ‘annoiato’ ; 干 <i>gān</i> ‘asciutto’ ; 干净 <i>gānjìng</i> ‘pulito’ ; 平 <i>píng</i> ‘piatto’; 疯 <i>fēng</i> ‘malato’; 醉 <i>zuì</i> ‘ubriaco’; 花 <i>huā</i> ‘sfocato’; 烦 <i>fán</i> ‘infastidito’ ; 累 <i>lèi</i> ‘stanco’; 红 <i>hóng</i> ‘rosso’; 湿 <i>shī</i> ‘bagnato’ ; 脏 <i>zāng</i> ‘sporco’ .
Inaccusativi³	走 <i>zǒu</i> ‘andare via’; 跑 <i>pǎo</i> ‘scappare’; 丢 <i>diū</i> ‘perdere’; 死 <i>sǐ</i> ‘morire’; 碎 <i>suì</i> ‘frantumarsi’; 断 <i>duàn</i> ‘rompersi’; 开 <i>kāi</i> ‘aprirsi’; 醒 <i>xǐng</i> ‘svegliarsi’
Inergativi⁴	哭 <i>kū</i> ‘piangere’, 笑 <i>xiào</i> ‘ridere’
Stativi	懂 <i>dǒng</i> ‘capire’; 会 <i>huì</i> ‘imparare’

Tabella 1. Tipologie di V₂ che possono apparire nei composti verbali risultativi (Basciano 2015a: 9)

In questo lavoro, per motivi di spazio e tempo, non verrà ulteriormente approfondita la teoria generale sui composti risultativi.

Per quanto riguarda i *phase complements*, Yong (1997: 1) li denomina “Phase Verb Complements” (PVC), distinguendoli dagli RVC. Li & Thompson (1981) e Zhang (2011, 2014), insieme ad altri studiosi, propongono che siano una sottogategoria dei RVC. Invece, Yong (1997) li considera categorie distinte all’interno dei complementi verbali (*verbal complements*). Infatti, sulla base di criteri semantici, Yong distingue i complementi verbali in tre categorie: i complementi verbali risultativi (RVC), i complementi verbali direzionali (DVC) e, infine, i complementi verbali fasali, che definisce “phase verb complements” (PVC) (Yong 1997: 1).

Una prima differenza osservabile tra i PVC e gli RVC è la quantità di V₂ che possono apparire in tale posizione. Nella tabella 1 si può riscontrare che la gamma di morfemi che possono fungere da V₂ negli RVC è abbastanza ampia, ma non si può dire lo stesso per i PVC. A tal proposito, Chao e Li & Thompson (1968, 1981, cit. in Yong 1997) identificano soltanto sei verbi che possono apparire in tale posizione (si veda anche Packard 2000).

³ Un verbo inaccusativo “[d]enota un predicato intransitivo (ad es. in italiano *arrivare, cadere, scivolare, ecc.*) il cui argomento condivide proprietà sintattiche con l’oggetto diretto transitivo. Tale argomento riceve dunque una rappresentazione strutturale che, a un livello profondo, coincide con quella dell’oggetto diretto.” (Beccaria 2004: 401)

⁴ Un verbo inergativo è “[u]n predicato intransitivo (ad es. in italiano *dormire, lavorare, reagire, ecc.*) il cui argomento condivide proprietà sintattiche con il soggetto transitivo.” (Beccaria 2004: 406). 哭 *kū* ‘piangere’, 笑 *xiào* ‘ridere’ sono gli unici due verbi inergativi che possono fungere da V₂ nei composti risultativi.

Oltre le differenze di tipo quantitativo, ve ne sono altre, di diversa tipologia. Per analizzare accuratamente i *phase complements* risulta necessario discutere innanzitutto delle classi verbali in cui generalmente vengono suddivisi i verbi, basandosi sulla tipologia di evento che esprimono. Infatti, una delle maggiori differenze che distinguono i PVC dai RVC riguarda proprio la tipologia di evento che contribuiscono a formare.

2. La denotazione degli eventi e le classi vendleriane dei verbi

I complementi verbali della lingua cinese vengono distinti in diverse categorie in base alla tipologia di evento che denotano (cfr. i già citati Chao 1968, Li & Thompson 1981, Yong 1997, Packard 2000 e Zhang 2011, 2014).

2.1 La definizione di “evento” e la sua struttura

Esprimere un evento è per la mente umana un processo cognitivo complesso. A tal proposito, Verkuyl (1993, cit. in Shih, 2006) sostiene che l'ampia influenza ottenuta dalle categorie vendleriane dei verbi dipende dalla presenza, nel mondo reale, di una moltitudine di eventi che possono essere classificati in base a criteri linguistici. Le categorie che ne risultano restituiscono un'analisi della percezione del mondo, da parte degli esseri umani, che si basa su un prisma di regole linguistiche.

2.1.1 Le lingue “verb-framed” e “satellite-framed”: caratteristiche e differenze

Secondo Talmy, “languages fall into two typological categories on the basis of where they characteristically express the schematic core of the event complex—in the verb or in a satellite to the verb” (Talmy 2000: 213). Le lingue sono suddivise in due categorie sulla base del modello sintattico con il quale viene espressa la struttura concettuale del macro-evento. La differenza sostanziale tra le due categorie risiede nell'espressione del nucleo schematico, se questo viene espresso dal verbo principale o da un ‘satellite’ (Talmy 2000).

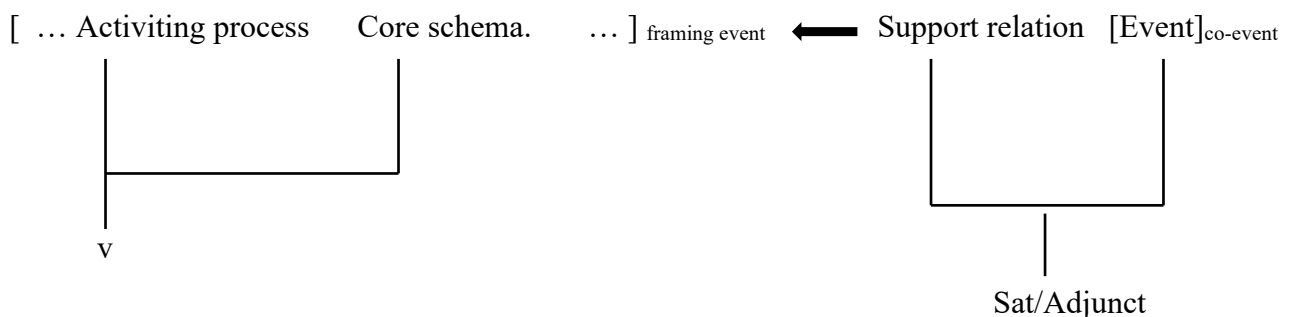
Per ‘satellite’ si intende una categoria grammaticale in stretta relazione con il verbo principale (Talmy 2000). Secondo Talmy, tra i morfemi che possono fungere da satelliti nelle varie lingue, vi sono: le particelle verbali della lingua inglese, i prefissi verbali separabili e inseparabili della lingua tedesca, i prefissi verbali latini o russi e i complementi verbali della lingua cinese.

Le lingue che rappresentano il nucleo schematico dell'evento tramite un satellite vengono denominate “satellite-framed languages” (Talmy 2000: 222). La lingua cinese rientra in questa categoria. In questo tipo di lingua è molto frequente che il nucleo schematico dell'evento venga espresso esclusivamente dal satellite. Tuttavia, talvolta il nucleo schematico può essere costituito dalla combinazione di un satellite con una preposizione, o anche da una singola preposizione. (Talmy

2000). Per le lingue satellite-framed, Talmy (2000: 223) propone l'esempio del verbo *floate out*: la preposizione *out*, ossia il satellite, esprime il nucleo schematico; altri esempi di verbi satellite-framed sono rappresentati dai verbi *blow out*, *went into* e così via.⁵

Vi sono invece delle lingue che sintetizzano l'intero nucleo schematico ("core schema") intorno al verbo. Queste lingue vengono definite "verb-framed languages", ovvero sono lingue caratterizzate dalla presenza di un "framing verb" (Talmy 2000: 222). A quest'ultima categoria appartengono le lingue romanze, tra cui anche la lingua italiana, la lingua giapponese, le lingue polinesiane e le lingue bantu, tra le altre (Talmy 2000). Un esempio di lingua verb-framed è rappresentato dall'italiano con il verbo 'entrare'⁶, Talmy (2000: 223) propone un esempio in lingua spagnola: il verbo *salir* 'uscire' nella frase: "La botella *salíó* flotando" esprime il nucleo schematico.

Per una rappresentazione e un'analisi più esaustiva, si riportano gli schemi elaborati da Talmy (2000). Questi schemi mostrano come viene realizzato il macro-evento, rispettivamente nelle lingue *verb-framed* e *satellite-framed*.

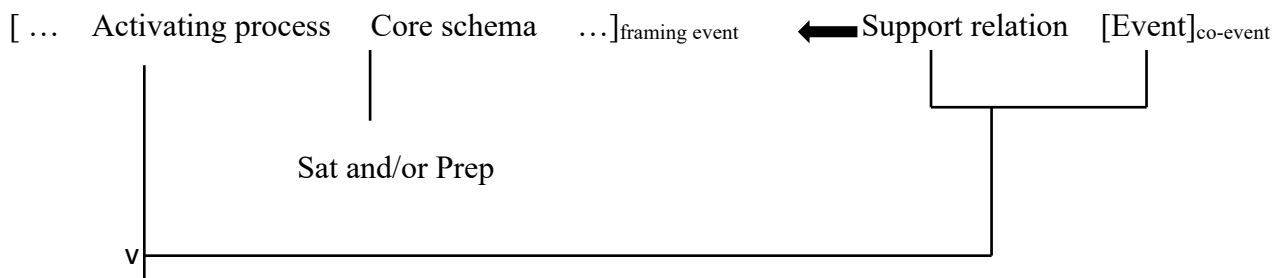


Schema 1. Schema della rappresentazione sintattica del macro-evento nelle lingue verb-framed (Talmy 2000: 223).

⁵ L'esempio del verbo *went into* è tratto da Bandecchi (2011: 125) che, a proposito delle lingue satellite-framed, sostiene:

Nell'ambito degli eventi di moto l'ipotesi di lessicalizzazione tipologica più diffusa è stata formulata da Talmy nel 1985 secondo cui le lingue del mondo possono essere classificate, sulla base della diversa modalità di lessicalizzazione della componente *Percorso* [...] in satellite-framed (tra le quali l'inglese e il tedesco), in cui la componente Percorso è lessicalizzata per mezzo del cosiddetto satellite, una nuova categoria rappresentata per esempio dalle verb particles in inglese.

⁶ Bandecchi (2011: 125) sostiene che la componente *Percorso*, nelle lingue verb-framed è lessicalizzata nella radice verbale, come per esempio in italiano e in spagnolo.



Schema 2. Schema della rappresentazione sintattica del macro-evento nelle lingue satellite-framed. (Talmy 2000:223)

Dalla teoria esposta sopra, si è evinto che la lingua cinese appartiene alla categoria sintattica *satellite-framed*. È necessario, quindi, indagare il modo attraverso cui vengono espresse le categorie verbali in questa lingua.

2.2 Le categorie vendleriane

Il verbo ricopre un ruolo rilevante all'interno del discorso e può essere descritto sia da un punto di vista linguistico che filosofico. A tal proposito, Beccaria (2004: 795) afferma che:

Per quanto riguarda le lingue indoeuropee, il verbo è individuato tra le parti del discorso mediante criteri morfologici-sintattici [...]. I criteri semantico-filosofici sono di natura eterogenea e perciò puramente convenzionale. Infatti in base ad essi il verbo esprime il processo, l'azione che il soggetto compie (come in "Maria cammina"), ma anche quella che subisce (come in "La casa è stata costruita"), oppure lo stato e le qualità del soggetto stesso (come in "Mario esiste", "Mario è alto").

Lin (2004a) afferma che Aristotele notò l'esistenza di alcuni verbi il cui significato esprimeva la fine o il risultato di un evento. Tuttavia, è stato solo intorno al ventesimo secolo che i filosofi e i linguisti hanno iniziato a classificare le varie tipologie di eventi. Tale classificazione si basava su implicazioni logiche e sulla presenza di limitazioni e/o restrizioni esistenti tra i verbi e gli altri elementi sintattici della frase, tra cui gli avverbi e i tempi verbali (Lin 2004a).

Vendler (1957, 1967; cit. in Basciano 2015b: 1) suggerisce che il contenuto semantico dei verbi può essere classificato in quattro categorie verbali di base, note come "categorie vendleriane" o "categorie di Vendler". Secondo questa classificazione, i verbi vengono distinti sulla base della loro dinamicità, durata e telicità (Vendler 1957, Vendler 1967; cit. in Basciano 2015b). Le categorie verbali teorizzate da Vendler (1957, 1967; cit. in Basciano 2015b: 1) sono le seguenti:

1. “States”, che indicano situazioni di tipo statico, non dinamico e durativo (e.g. *conoscere, odiare, amare, sapere*);
2. “Activities”, che denotano situazioni di tipo dinamico, durativo senza un punto finale inerente (e.g. *correre, guidare, camminare, nuotare*);
3. “Accomplishments”, che indicano situazioni di tipo dinamico e durativo con un punto finale (e.g. *costruire (una casa), scrivere (una lettera), dipingere (un quadro)*);
4. “Achievements” che denotano situazioni di tipo dinamico e puntuale con un punto finale inerente (e.g. *morire, riconoscere, raggiungere, trovare*)⁷

Questa classificazione è basata sull'*Aktionsart*, che “indica il modo in cui l’evento espresso dal verbo è presentato dal punto di vista delle fasi che lo compongono” (Jezek 2011). L’azionalità è una categoria lessicale e va distinta dall’aspetto (perfettivo, durativo, ecc.), categoria grammaticale, con il quale però è in stretta relazione. Dardano e Trifone (1995: 318), in riferimento al contesto italiano, affermano che: “l’aspetto è essenzialmente una categoria di natura morfologica (legata cioè alla coniugazione del verbo), l’azione è una categoria semantica, poiché riguarda il significato intrinseco del verbo”.

2.2.1 Gli *achievements* in cinese

Nella letteratura sull’argomento vi sono stati numerosi dibattiti sull’esistenza di tutte le categorie vendleriane in cinese: se la maggior parte degli studiosi concorda sull’esistenza delle categorie di *states* e *activities*, sono stati sollevati molti dubbi sull’esistenza delle categorie di *achievements* e *accomplishments* (si veda la panoramica in Basciano 2015b). Ci concentreremo di seguito sulla categoria degli *achievements*, che è quella che interessa più da vicino il presente elaborato.

Sybesma (1997) afferma che nella lingua cinese non esistono dei verbi monomorfemici corrispondenti ai verbi inglesi di *achievement* come *see* ‘vedere’ e *hear* ‘ascoltare’. La lingua cinese per indicare il compimento con successo di un’attività ricorre ai complementi verbali (cfr. Yong 1997), che sono divisi in varie categorie. Il verbo inglese *see* in lingua cinese viene reso utilizzando

⁷ La distinzione tra *accomplishments* e *activities* è stata molto discussa nella letteratura sull’argomento (cfr. es. Comrie, Tenny e Verkuyl (1976, 1994, 1989; cit. in Yang 2011). A tal proposito, Sybesma (2017: 8) sostiene che:

We could also look at the difference in another way and say that there is a process leading up to the end point in both achievements and accomplishments [...] the difference between achievements and accomplishments lies in the nature of the endpoint: with accomplishments, the endpoint is such that it does not block the process preceding it from being syntactically accessible (hence, the possibility of forming a progressive), while with achievements, it is such that it does.

Non ci addenteremo ulteriormente nella questione. Per maggiori dettagli, rimandiamo alla letteratura sull’argomento.

un verbo d'attività (atelico), 看 *kàn* 'guardare', seguito dal morfema 见 *jiàn*, che denota il raggiungimento della percezione, formando il verbo composto 看见 *kànjiàn* 'vedere', o dal morfema 到 *dào*, che indica il raggiungimento dell'obiettivo dell'azione, formando il verbo 看到 *kàndào* 'vedere'. Sia 见 *jiàn* che 到 *dào* rientrano nei cosiddetti *phase complements* (cfr. par. 1.1).

Sybesma (1997), in linea con Tai (1984), sostiene che nella lingua cinese non esistono predicati verbali telici: tutti i verbi di *accomplishments* e di *achievements* vengono realizzati tramite dei composti verbali, costituiti da un verbo che indica l'azione del verbo e un morfema che denota il risultato di tale azione. In tali composti, ciò che rende l'azione telica è il morfema risultativo (Sybesma 1997). Tuttavia, esiste anche un ristretto gruppo di verbi monomorfemici inerentemente telici, come ad esempio 死 *sǐ* 'morire' (Tai 1984, Lin 2004a; cit. in Basciano 2015b: 2). Anche Lu, Liptak & Sybesma (2019) sottolineano come in cinese esistono alcuni verbi monomorfemici di *achievement*. Questi studiosi affermano che, se traducessimo alcuni verbi di *achievements* inglesi, come ad esempio *arise, arrive, break, die, disappear, discover, find*, in lingua cinese, potremmo notare che alcuni di essi hanno un corrispettivo monomorfemico (到 *dào* 'arrivare', 死 *sǐ* 'morire'). Al contrario, altri verbi hanno come corrispettivo in cinese un verbo composto. Di questi due elementi, il primo rappresenta il processo, il secondo indica il risultato dell'azione (Li, Liptak & Sybesma 2019: 282). Si vedano i seguenti esempi da Li, Liptak & Sybesma (2019)⁸ e da Lin (2004a: 62):

- (2) a. 找到 *zhǎo-dào* 'cercare-arrivare/SUCC, trovare'
- b. 看见 *kàn-jiàn* 'guardare-apparire/SUCC, vedere'
- c. 听见 *tīng-jiàn* 'ascoltare-apparire/SUCC, sentire'
- d. 发现 *fā-xiàn* 'estendere-apparire/SUCC, scoprire'
- e. 学会 *xué-huì* 'studiare-sapere, imparare'
- f. 找到 *zhǎo-dào* 'cercare-arrivare, trovare'

A questo proposito, Lin (2004b: 62) afferma:

In contrast to English, Mandarin has no corresponding activity/achievement verb pairs. To encode an end point, a speaker must resort to a verbal compound [...]. In Chinese, no monomorphemic

⁸ Le glosse utilizzate in questa tesi seguono le "Leipzig Glossing Rules", con l'aggiunta di SUCC (successo), da "brought to a successful end" (Li, Liptak & Sybesma 2019: 282); CONG (coniunzione); PREP (preposizione); BA (per la diatesi attiva); BEI (per la diatesi passiva); POT (costruzione potenziale); GEI (per il verbo dativo 给 *gěi*).

counterparts to English achievements exist; verbs such as *ting*₁ ‘listen’ and *zhao*₃ ‘look for’ express atelic activities. To encode the successful attainment of a goal (e.g., a result state or a successful act of perception), Mandarin speakers must employ verbal compounds, where the first verb typically denotes an activity, and the second verb a result state. As I will show in detail later, the second verb of these compounds is stative, not unaccusative. For verbs of perception, two different result morphemes are often used: *jian*₄, best glossed as ‘perceive’, and *dao*₄, literally ‘arrive’ (naturally, the result state is interpreted metaphorically).

Come evidenziato da Talmy (2000), negli eventi che esprimono realizzazione, la differenza starebbe nel fatto che, mentre in inglese il verbo generalmente specifica il raggiungimento di un determinato stato finale, ma non l’azione particolare che conduce a quello stato, in cinese il verbo è concettualmente diviso in due porzioni: il risultato finale, confermato in via definitiva da un satellite, e un’azione eseguita con l’intenzione di giungere a quel risultato, indicata dal verbo. Dunque, il referente unitario di un verbo inglese spesso in cinese è espresso da un verbo più un ‘satellite’⁹.

3. Caratteristiche e significato dei *phase complements*

Zhang (2011) considera i *phase complements* una tipologia di RVC (Resultative Verb Compound), sostenendo che il complemento (V₂) esprime il completamento dell’azione denotata dal V₁. Zhang (2011: 19) propone i seguenti esempi:

(3) a. 张三洗完了衣服。

<i>Zhangsan</i>	<i>xǐ-wán-le</i>	<i>yīfu</i>
Zhangsan	lavare-finire-PFV	vestito

‘Zhangsan ha finito di lavare i vestiti.’

⁹ Il cinese, nella tipologia proposta da Talmy, è un chiaro esempio di lingua *satellite-framed*, ovvero lingue che rappresentano l’elemento semantico caratterizzante (*core schema*) il *framing event* (il verbo principale, contiene il ‘peso’ semantico maggiore ed esprime la natura semantica di tutto l’evento complesso), tramite un ‘satellite’. Tra i morfemi che possono fungere da satelliti nelle varie lingue, vi sono: le particelle verbali della lingua inglese, i prefissi verbali separabili e inseparabili della lingua tedesca, i prefissi verbali latini o russi e i complementi verbali della lingua cinese (es. *I run out of the house*; *I blew out the candle*). Una lingua come l’italiano, invece, rientrerebbe tra le lingue *verb-framed*, ovvero lingue in cui il *core schema* è espresso dal verbo principale (es. *sono uscito di casa di corsa*, dove *di corsa* è un co-evento che esprime la maniera; *ho spento la candela*). L’inglese sarebbe una lingua *satellite-framed*, anche se non è l’esempio più tipico di questa tipologia: infatti, se è vero che nel dominio dei verbi di moto è nettamente *satellite-framed*, per quanto riguarda i cambiamenti di stato, mostra un sistema misto. Spesso si trovano forme parallele, entrambe di uso colloquiale: es. *I kicked the door shut* (*core scheme*: satellite) vs. *I shut the door with a kick* (*core scheme*: verbo principale).

b. 张三看见了一只鹿。

Zhangsan kàn- jiàn-le yī zhī lù
 Zhangsan guardare-percepire-PFV uno CLF cervo
 ‘Zhangsan ha visto un cervo.’

Nella frase (3b) il complemento 见 *jiàn* ‘percepire’ segue il verbo di *activity* 看 *kan* ‘guardare’: l’aggiunta del complemento ha trasformato l’evento da *activity* ad *achievement* (Zhang 2011). In tal modo, il complemento 见 *jiàn* ha conferito all’azione un significato aspettuale legato al completamento (Zhang 2011).

Packard (2000: 98) denomina i *phase complement* “attainment resultatives” sostenendo che, in questa categoria, i verbi che possono apparire in qualità di complementi (V₂) sono un gruppo ampio, ma limitato. Packard (2000) afferma che, negli *attainment resultatives*, possono apparire in qualità di V₂ quattordici morfemi, elencati in tabella 4.

Carattere	Pinyin	Significato
到	dào	arrivare, raggiungere
完	wán	finire
住	zhù	rimanere fermo, saldo
见	jiàn	percepire
过	guò	passare, eccedere
得	dé	ottenere
开	kāi	aprirsi
掉	diào	cadere, andare via
着	zháo	raggiungere, conseguire
会	huì	sapere, essere in grado di
动	dòng	muoversi
来	lái	venire
成	chéng	trasformarsi in
惯	guàn	essere abituato a

Tabella 4. Schema elencante i morfemi che possono comparire in qualità di V_2 nei composti risultativi completivi (Packard 2000: 99)

A proposito dei V_2 dei *phase complement*, Packard (2000: 102) afferma che:

Attainment resultative V_2 elements, on the other hand, may be either root words or bound roots. Consequently, stative and directional resultative verbs are classified as compounds, while attainment resultatives may be either compounds (when V_2 is a root word) or bound root words (when V_2 is a bound root). [...]. Attainment resultative endings can also be root words, since their meanings when used as lexical items may be synonymous with their use as resultative endings [...]. Many attainment resultative endings, however, must be considered bound roots, because they cannot be used as free words with the same meaning that they possess when used as resultative endings.

Dunque, Packard (2000) ritiene che i *phase complements* (“attainment resultative”) siano radici legate, in quanto, con quel significato, devono necessariamente unirsi a un verbo, fungendo da complemento, e non possono occupare autonomamente uno slot sintattico. Per esempio, a proposito del morfema 见 *jiàn*, Packard (2000: 102) afferma che:

The resultative *-jiàn* 见 has a meaning of “perceive” while the lexical verb *jiàn* 见 has a meaning of “see” or “meet”. This means that the resultative and lexical variants of what might appear to be the same morpheme (*jiàn* 见) are actually two different morphemes.

Molti linguisti si sono interrogati sulla funzione dei *phase complement* nell’esprimere un evento e la sfumatura assegnata a tale evento. Xiao & McEnery (2004) sottolineano la funzione più propriamente aspettuale di tali complementi: si focalizzano più sulla fase (completamento con successo, esaurimento ecc.) dell’azione espressa dal V_1 del composto, piuttosto che sul risultato (Chao 1968, Li & Thompson 1981; cit. in Xiao & McEnery 2004: 160). Xiao & McEnery (2004: 160) affermano che:

Furthermore, Li & Thompson (1981) cannot explain the overlap of *achievement* and *phase*. For example, *mai-dao* “to manage to buy” as in *ta mai-dao-le na-ben zidian* “He managed to buy that dictionary” is considered as expressing *achievement* in one place (1981:55), but it should be referred to as a *phase* RVC based on their argument that *-dao* as a phase complement “can be vaguely described as ‘reach, succeed’ ” (*ibid*:66).

Xiao & McEnery (2004) denominano i *phase complements* “completive RVCs”, affermando che essi indicano il completamento di un evento. La loro peculiarità consiste nell’enfatizzare il completamento dell’evento, con l’implicazione di un cambiamento di stato (Smith 1990, Zhang 1995; cit. in Xiao & McEnery 2004: 161). Si veda il seguente esempio, adattato da Xiao & McEnery (2004: 161):

- (4) 他洗完了衣服。
tā *xǐ-wán-le* *yīfú*
 lui finire-lavare-ACTL/PFV vestito
 ‘Lui ha finito di lavare i vestiti.’

Xiao & McEnery (2004: 161) spiegano in questi termini la frase in (4):

The completive RVC *wan* “to finish” [...] indicates that the washing event is completed and only implies a result of a certain kind. While the completion of the washing event is focused on, its resultant state – whether the clothes are clean – is left unclear.

In altre parole, l’affermazione di Xiao & McEnery si riferisce a una peculiarità dei *phase complement*: la funzione di questa tipologia di complementi non è esprimere il risultato legato all’azione (se i vestiti sono puliti dopo il lavaggio), ma la portata a compimento l’azione espressa dal V₁:

Completive RVCs typically convey abstract aspectual meanings rather than the concrete lexical meanings of these complements (cf. Smith, 1997:282; Zhang, 1995:138). RVCs of this kind form a rather closed set which overlaps with the “phase RVCs” identified in the literature. (Xiao & McEnery 2004: 162).

Chen (2008: 27) descrive così i *phase complements* (chiamati *completive RVCs*):

There is an additional semantic subcategory of V_{2s}, also frequent. Members of this category, which form a closed set, express something like the phase of action described by V₁ or the degree to which the action is carried out, rather than its result. RVCs containing such a verb are termed *phase RVCs* (C. Li & Thompson, 1981; Carlotta Smith, 1991) [...]. Following Smith (1991), I use the term *Completive RVCs* (RVCC). Completive RVCs indicate the completion status of a situation; in contrast, result-state RVCs denote the result state.

Chao (1968) sostiene l'esistenza di un cospicuo numero di complementi (V₂) che denotano la fase dell'azione espressa dal V₁, piuttosto che il risultato dell'azione. Lo studioso afferma che esistono solo sei morfemi che possono fungere da *phase complements*: "some of them have the neutral tone and sometimes suffer vocalic reduction and become aspect suffixes." (Chao 1968: 446) Nel paragrafo sottostante, vengono presentati i *phase complements* proposti da Chao (1968), accompagnati da esempi esplicativi adattati da Chao e da una breve descrizione sul loro utilizzo.

1. 着 *-zháo* "hit the mark, touched the essential point" (Chao 1968: 446)

(5) 他睡着了!

tā shuì-zháo-le

egli dormire-raggiungere obiettivo-PFV

'Si è addormentato!'

Chao (1968) precisa che il morfema 着 *zháo* può comparire sia come *phase complement*, che come complemento risultativo ordinario.

2. 到 *dao* "arrive at, reach" (Chao 1968: 447)

(6) 昨天我碰到了一件怪事情。

zuótiān wǒ pèng-dao-le yī-jìan guài shìqíng

ieri io incontrare-raggiungere-PFV uno-CL strano evento

'Ieri mi è successa una cosa strana.'

Chao (1968) afferma che il morfema 到 *dao*, in tono neutro, è un *phase complement* con funzioni molto simili a quelle del morfema 着 *zháo*.

3. 见 *jiàn* "see, meet, perceive" (Chao 1968: 447)

(7) 我看见安娜。

wǒ kàn-jiàn Ānnà

io guardare-percepire Anna

'Ho visto Anna.'

Chao (1968) afferma che il *phase complement* 见 *jiàn* ha un uso piuttosto frequente, tenuto conto della sua caratteristica di verbo di percezione. Inoltre, lo studioso chiarisce la condizione necessaria affinché 见 *jian* possa essere utilizzato come *phase complement*: l'evento denotato dal V₁ deve accadere al soggetto senza il suo volere (Chao 1968). Infatti, nella frase d'esempio (7) il soggetto ha visto Anna senza la sua espressa volontà. Per spiegare meglio quest'affermazione, Chao ricorre all'esempio del composto verbale 梦见 *mèng-jian* 'sognare', sostenendo che un sogno compare nella mente senza la volontà cosciente da parte del soggetto.

4. 完 *wán* "completed, finished" (Chao 1968: 449)

(8) 我做完了作业。

wǒ	zuò-wán-le	zuòyè
io	fare-finire-PFV	compiti

'Egli ha finito di fare i compiti.'

Il morfema 完 *-wán* può essere utilizzato in qualità di complemento per indicare il completamento di un'azione.

5. 过 *-guò* "passes" (Chao 1968: 450)

(9) 我吃过了晚饭就走。(Chao 1968: 450)

wǒ	chī-guò-le	wǎnfàn	jiù	zǒu
io	mangiare-passare-PFV	cena	allora	uscire

'Uscirò non appena avrò finito di cenare.'

A proposito del morfema 过 *guò*, Chao (1968) sostiene che questo può essere utilizzato sia come complemento direzionale che come *phase complement*. In qualità di *phase complement* il morfema 过 *guo* assume una connotazione temporale (Chao 1968). Chao (1968: 450) afferma "the neutral tone *-guo* is a suffix for the indefinite past aspect and is incapable of taking another suffix *-le*. Both this *phase complement* and the aspect suffix can occur in the same sentence."

I morfemi che possono fungere da *phase complements*, dunque, sono un numero limitato. In tabella 5 si propone lo schema riassuntivo che indica i morfemi, identificati dai vari studiosi, che possono fungere da *phase complement*. Il simbolo "X" indica i morfemi che gli studiosi citati hanno

incluso tra i *phase complement*. Questo schema è un riadattamento proposto da Xiao & McEnery (2004) e Zhang (2011).

Morfema	Chao (1968)	Li & Thompson (1981)	Smith (1997)	Liu (1986)	Xiao & McEnery (2004)	Chen (2008)	Deng (2010)
着 <i>zháo</i> 'raggiungere l'obiettivo'	X	X		X		X	X
到 <i>dào</i> 'arrivare'	X	X	X	X		X	X
见 <i>jiàn</i> 'percepire'	X		X	X		X	X
完 <i>wán</i> 'finire'	X	X	X		X	X	X
过 <i>guò</i> 'attraversare, superare'	X				X		
住 <i>zhù</i> 'afferrare'		X		X		X	X
好 <i>hǎo</i> 'bene'		X	X	X	X	X	X
得 <i>dé</i> 'ottenere'							X
成 <i>chéng</i> 'diventare, trasformarsi'			X	X		X	X
掉 <i>diào</i> 'cadere, andare via, allontanarsi'						X	
会 <i>huì</i>						X	

‘essere in grado di, sapere’							
惯 <i>guàn</i> ‘essere abituato’						X	

Tabella 5. Schema riassuntivo dei morfemi che, secondo gli studiosi citati, possono fungere da *phase complement*. Lo schema è adattato da Xiao & McEnery (2004) e Zhang (2011)

Nella tabella 6 si propone un elenco di *phase complements* con relativi esempi, riadattato da Chen (2008: 27).

Morfema	Traduzione italiana	Esempi
完 <i>wán</i>	‘finire’	吃完 <i>chī-wán</i> ‘mangiare-finire, finire di mangiare’ 念完 <i>niàn-wán</i> ‘leggere (ad alta voce)-finire, finire di leggere’
着 <i>zháo</i>	‘puntare all’obiettivo’	猜着 <i>cāi-zháo</i> ‘indovinare-raggiungere obiettivo, indovinare’ <i>sōu-zháo</i> 搜着 ‘cercare-raggiungere obiettivo, trovare’
住 <i>zhù</i>	‘resistere’	站住 <i>zhàn-zhù</i> ‘stare in piedi-fermamente, rimanere in piedi’ 停住 <i>tíng-zhù</i> ‘fermarsi-cessare, fermarsi’
到 <i>dào</i>	‘arrivare, raggiungere’	弄到 <i>nòng-dào</i> ‘fare-raggiungere, ottenere/compiere’ 找到 <i>zhǎo-dào</i> ‘cercare-arrivare, trovare’
好 <i>hǎo</i>	‘bene, essere pronto, finire’	写好 <i>xiě-hǎo</i> ‘scrivere-bene, finire di scrivere (con esito positivo)’ 做好 <i>zuò-hǎo</i> ‘fare-bene, finire di fare (con esito positivo)’

见 <i>jiàn</i>	‘vedere, percepire’	看见 <i>kàn-jiàn</i> ‘guardare-percepire, vedere’ 听见 <i>tīng-jiàn</i> ‘ascoltare-percepire, sentire’
掉 <i>diào</i>	‘cadere, allontanarsi, andare via’	关掉 <i>guān-diào</i> ‘chiudere-cadere, spegnere’ 脱掉 <i>tuō-diào</i> ‘togliere-cadere, levare’
会 <i>huì</i>	‘essere in grado di/sapere’	学会 <i>xué-huì</i> ‘studiare-sapere, imparare’ 背会 <i>bèi-huì</i> ‘imparare a memoria-sapere, saper recitare/ripetere a memoria’
成 <i>chéng</i>	‘realizzare, compiere’	做成 <i>zuò-chéng</i> ‘fare-raggiungere, realizzare’ 弄成 <i>nòng-chéng</i> ‘fare-compiere, compiere con successo/fare qualcosa con successo’
惯 <i>guàn</i>	‘essere abituato a’	睡惯 <i>shuì-guàn</i> ‘dormire-essere abituato, essere abituato a dormire/avere l’abitudine di dormire’ 吃惯 <i>chī-guàn</i> ‘mangiare-essere abituato, avere l’abitudine di mangiare/essere abituato a mangiare’

Tabella 6. *Phase complements (completive RVCs) proposti da Chen (2008: 27)*

3.1 Differenze tra i *phase complements* e i complementi risultativi stativi

Chen (2008) spiega la differenza sostanziale che esiste tra i *phase complement*, da lei denominati *Completive RVCs*, e i RVCsS (composti risultativi): i *phase complements* esprimono in modo esplicito il completamento dell’azione denotata dal V₁, e implicano al contempo un determinato cambiamento di stato, sia esso fisico o metaforico (Chen 2008). I RVCsS esprimono la realizzazione di un determinato risultato, con la sola implicazione che un’azione (causa), indicata dal V₁, è stata completata (Chen 2008).

Sulla differenza tra i *phase complements* e i RVCsS, si propongono gli esempi suggeriti da Chen (2008: 28):

(10) a. 他洗完了衣服。

tā xǐ-wán-le yīfú
lui finire-lavare-PFV vestito
'Egli ha finito di lavare i vestiti.'

b. 他洗干净了衣服。

tā xǐ-gānjìng-le yīfú
lui lavare-pulito-PFV vestito
'Egli ha lavato i vestiti (con il risultato che i vestiti sono puliti).'

La frase (10a) indica che l'azione di lavare i vestiti è terminata, non chiarendo se i vestiti sono puliti o meno. La frase (10b) indica che l'azione di lavare i vestiti è terminata con il risultato che questi sono puliti. Si può dedurre che 洗完 *xǐ-wán*, nella frase (6a), indica la fase dell'azione, ovvero la sua conclusione. Al contrario 洗干净 *xǐ-gānjìng* indica il risultato ottenuto in seguito all'azione di 'lavare' (V₁, evento causante), ovvero che adesso i vestiti sono puliti (干净 *gānjìng*, V₂).

Si considerino ora i composti con struttura V+完 *wán* e V+光 *guāng*: 完 *wán*, come abbiamo visto, viene classificato come un *phase complement*, invece, il morfema 光 *guāng* viene classificato come un complemento risultativo, similmente al morfema 干净 *gānjìng*. Si vedano gli esempi proposti da Chen (2013:21).

(11) a. 五分钟我把饭吃完，骑上车三分钟到车站。

wǔ fēnzhōng wǒ bǎ fàn chī-wán
cinque minuto io BA cibo mangiare-finire
qí-shàng chē sān fēnzhōng dào chēzhàn
salire -sopra automobile tre minuto arrivare stazione
'In cinque minuti finisco di mangiare, salgo in macchina e in tre minuti arrivo in stazione.'

b. 五分钟我把饭吃光，骑上车三分钟到车站。

wǔ fēnzhōng wǒ bǎ fàn chī-guāng
cinque minuto io BA cibo mangiare-esaurire
qí-shàng chē sān fēnzhōng dào chēzhàn
salire-sopra automobile tre minuto arrivare stazione
'In cinque minuti finisco il cibo, salgo in macchina e in tre minuti arrivo in stazione.'

Le frasi (11a) e (11b) all'apparenza sembrano identiche, l'unica differenza consiste nel complemento che viene inserito dopo il V₁ 吃 *chī*. È proprio questa differenza a veicolare un significato diverso. Chen (2013), infatti, sostiene che il morfema 完 *wán* indica l'esaurimento dell'azione, ovvero 'completare l'azione di mangiare'. In tal modo, la funzione svolta dal morfema 完 *wán* è di *phase complement*: indica la fase dell'azione che, in questo caso, è giunta alla sua conclusione. Quindi, la presenza del *phase complement* 完 *wán* si riferisce esclusivamente all'azione espressa dal V₁ e non riguarda l'oggetto del verbo. Al contrario, il significato semantico veicolato dal morfema 光 *guāng* si ripercuote sull'oggetto e non sul V₁ 吃 *chī*. Riguardo questa particolare situazione, Chen (2013) fornisce un'esaustiva spiegazione: il morfema 光 *guāng* esprime la il 'dissolversi' dell'oggetto, ovvero il suo esaurimento. Quindi, con l'esaurimento della quantità dell'oggetto, in questo caso del cibo, automaticamente l'azione espressa dal V₁ 吃 *chī* arriverà alla sua conclusione e cesserà (Chen 2013). Inoltre, Chen (2013) afferma che in assenza di modificatori avverbiali, non riferibili alla quantità dell'oggetto, i morfemi 完 *wán* e 光 *guāng* non sono intercambiabili.

Deng (2010: 27) sostiene che non sempre la differenza tra i *phase complement* e gli RVCs è così netta e chiara. Lo studioso afferma che:

For example, *dong* 'move' and *diao* 'drop' are classified by some researchers as the attainment RVC (Packard 2000:99). However, these two V2's express concrete resulting states, and are not as semantically bleached as other completive V2's. Therefore, we group them with the result-state RVC. The result-state RVC, the directional RVC, and the completive RVC have their own distinct features. Nonetheless, they can be unified, semantically and structurally, as belonging to one category. In all these RVC types, the V2, be it a resulting state, a location shift or a completive marker, puts an endpoint to the activity denoted by V1.

Yong (1997, cit. in Deng 2010) afferma che il V₂ dei RVC espande il significato del V₁, modificando l'azionalità del composto verbale: l'azione viene trasformata da un'attività a un'azione di *achievement* o *accomplishment*.

4. Altri aspetti legati ai *phase complements*: aspetto temporale, sintassi e semantica

I *phase complements* possiedono delle peculiarità sintattiche e semantiche che analizzeremo nei prossimi paragrafi. Per motivi di spazio e tempo, non è possibile approfondire tutti gli aspetti che li riguardano. Si porrà particolare attenzione all'analisi semantica dei V₂ oggetto di studio nell'analisi degli errori condotta in questo elaborato. Inoltre, ci si soffermerà ad argomentare e descrivere il rapporto esistente tra i *phase complements* e il marcatore dell'aspetto perfetto 了 *le*, la forma

negativa dei *phase complements*, la posizione dell'oggetto all'interno della frase in presenza di questi complementi e il loro rapporto con la costruzione sintattica con la marca 把 *ba*. Infine, nei paragrafi finali verranno descritte le caratteristiche semantiche e le differenze esistenti tra i *phase complements* oggetto di questo elaborato: 到 *dào*, 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

4.1 I *phase complement* e la marca perfettiva 了 *le*: caratteristiche semantiche e sintattiche

Tra gli studiosi di linguistica cinese, il morfema 了 *le* è uno dei più dibattuti e studiati a causa delle sue particolari funzioni sintattiche e del significato semantico che la sua presenza veicola all'interno della frase.

Sybesma (1997) ha condotto un'importante revisione su questo morfema, teorizzando che questo possa svolgere anche la funzione di complemento risultativo (si veda anche Zhang 2011). Secondo Sybesma (1997), in linea generale il morfema 了 *le* viene considerato una marca dell'aspetto perfettivo; infatti Chao (1968: 246, cit. in Sybesma 1997: 217) afferma che questo morfema viene utilizzato con la finalità di “expressing completed action”. Sulla stessa scia, Lü (1980: 314, cit. in Sybesma 1997: 217) sostiene che il morfema 了 *le* esprima il completamento dell'azione.

Secondo gli studiosi citati, il morfema 了 *le*, proprio come i *phase complement*, indica il completamento e la realizzazione di un'azione. Sybesma (1997: 217) propone i seguenti esempi:

(12) a. 他把鱼吃了。

tā bǎ yú chī-le
lui BA pesce mangiare-PFV
'Lui ha mangiato il pesce.'

b. 李四死了。

LǐSì sǐ-le
Lisi morire-PFV
'Li Si è morto.'

In entrambi gli esempi (12a) e (12b) il morfema 了 *le* indica il completamento dell'azione: il soggetto ha terminato di mangiare il pesce (12a) e Lisi è morto (12b). Si precisa che nella frase (12b) è presente il verbo 死 *sǐ* che da Tai e Lin (1984, 2004a; cit. in Basciano 2015b) è stato definito un verbo di *achievement* semplice; pertanto, nella frase (12b) la combinazione del verbo 死 *sǐ* con la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* indica che Li Si “ha raggiunto il punto di morte” (è morto) e che l'azione

si è conclusa. Quindi, si può sostenere che nella frase (12b) la marca perfettiva 了 *le* indica il completamento dell'azione. Tuttavia, non tutti gli studiosi concordano in modo unanime nel sostenere questa teoria; a tal proposito Smith (1990, cit. in Sybesma 1997) avvalorata la teoria secondo la quale non sempre la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* indichi il completamento dell'azione, ma dovrebbe essere interpretato più come un segnale di conclusione dell'evento e non di completamento di questo. Per comprendere al meglio la distinzione proposta da Smith, si veda l'esempio (13), da confrontare con l'esempio (12a).

(13) 他把鱼吃完了。

tā bǎ yú chī-wán-le
 lui BA pesce mangiare-finire-PFV
 'Lui ha finito di mangiare il pesce.'

Nella frase (12a) la presenza del morfema perfettivo 了 *le* indica che il soggetto ha mangiato il pesce, e quindi ha concluso l'azione di mangiarlo; nella frase (13), invece, l'aggiunta del *phase complement* 完 *wán* indica che il soggetto ha completato l'azione di mangiare il pesce, con la conseguenza che l'azione è terminata; in questo caso la presenza del morfema 了 *le* indica la terminazione dell'azione. Inoltre, tenuto conto che il morfema 完 *wán* possiede la sfumatura semantica di "esaurimento", si può sostenere che, nella frase (13), la sua presenza in combinazione con la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* suggerisce che l'azione di mangiare il pesce sia giunta al completamento e alla conclusione anche per via dell' "esaurimento" dell'oggetto. Lu (1973: 27, cit. in Sybesma 1997: 248) propone due definizioni del *phase complement* 完 *wán*: "wan shows something is used up as a result of the action identified by the first verb or it shows the action identified by the first verb is stopped/completed after you have taken time to perform it." Lu definisce il primo 完 *wán* come "completing wan", e il 完 *wán* della seconda definizione come "terminating wan." (Lu 1973: 27, cit. in Sybesma 1997: 248). Inoltre, Lu aggiunge che il primo 完 *wán* compare in contesti in cui sono presenti oggetti specifici e ben definiti. Al contrario, il secondo 完 *wán* compare in contesti in cui sono presenti oggetti indefiniti (Lu 1973, cit. in Sybesma 1997). Per capire meglio questa differenza, si vedano i seguenti esempi (Lu 1973: 20, cit. in Sybesma 1997: 248, 249):

(14) a. 他学完了英文课。

tā xué-wán-le yīngwén kè
 lui studiare-finire-PFV inglese lezione

‘Lui ha finito di studiare la lezione di inglese.’

b. 他煮完菜了。

tā zhǔ-wán cài le
lui cucinare-finire verdura PFV

‘Lui ha finito di cucinare.’

Nella frase (14a) è presente un oggetto definito (‘la lezione di inglese’) e, per tale motivo, si può affermare che il *phase complement* 完 wán indica il concetto di completamento. Nella frase (14b) non è presente un oggetto definito, ma un oggetto apparente (菜 cài); per tale motivo si può sostenere che il 完 wán presente in (14b) indica la conclusione dell’azione. Inoltre, Sybesma (1997: 249) afferma: “so wan is very much like le, the difference being that wan is still a semantically “full” word so its function as a predicate is much clearer than is the case with le”.

4.2 I *phase complements* e la forma negativa: 不 -bù o 没 -méi?

Nella lingua cinese, la negazione di un sintagma verbale può essere espressa attraverso l’utilizzo degli avverbi di negazione 不 bù o 没 méi. In questo paragrafo verrà approfondito quale di questi avverbi viene impiegato per esprimere la forma negativa dei verbi seguiti da *phase complements*.

L’avverbio di negazione 没 méi può comparire con o senza il morfema 有 yǒu (Li & Thompson 1981). Li & Thompson (1981) sostengono che la principale differenza tra i due avverbi di negazione è di tipo funzionale: 不 bù denota una negazione neutra, al contrario 没(有) méi(yǒu) nega il completamento di un evento. Per quanto riguarda i composti verbali risultativi, Li & Thompson (1981) asseriscono che, in base al significato che si vuole veicolare, esistono due diverse costruzioni negative. Se si vuole indicare il non-completamento di un’azione bisogna utilizzare l’avverbio di negazione 没(有) méi (yǒu) (Li & Thompson 1981). Tuttavia, vi è un’altra costruzione negativa utilizzata con i composti risultativi: l’avverbio di negazione 不 bù posto tra il V₁ e il V₂. Li & Thompson (1981: 427-428) propongono due esempi per chiarire la differenza semantica tra queste due costruzioni:

(15) a. 我没(有)看见你。

wǒ méi(yǒu) kàn-jian nǐ
io NEG guardare-percepire tu

‘Non ti ho visto.’

b. 我看不见你。

wǒ kàn-bù-jiàn nǐ
io guardare-NEG-percepire tu
'Non riesco a vederti.'

Le costruzioni negative presenti nelle frasi (15a) e (15b) conferiscono due significati diversi all'azione. La presenza dell'avverbio di negazione 没 *méi* nella frase (15a) nega il completamento dell'azione di 'vedere' (Li & Thompson 1981). Nella frase (15b) l'utilizzo della particella 不 *bù* tra il V₁ (看 *kàn*) e il V₂ (见 *jiàn*) nega il raggiungimento della percezione. In altre parole, l'azione espressa dal V₁ è in corso, ma il soggetto guarda senza percepire; quindi, non è in grado di vedere (Li & Thompson 1981); si tratta di una cosiddetta costruzione aspettuale potenziale (Abbiati 1998). Li & Thompson (1981: 428) a proposito delle frasi in (15) affermano: "we see, then, that the two ways in which resultative verb compounds are negated can be understood in terms of the function of *bu* as the general negative marker and the function of *méi* (*yǒu*) as the denial of completion."

A proposito della negazione dei composti verbali risultativi, Wiedenhof (2015: 313) concorda con Li & Thompson: "resultative verbs cannot be negated by a preceding adverb *bù* 'not'. The regular (i.e. non-potential) negation is formed with the perfective auxiliaries *méi* 'not to be there' and *méi yǒu* 'not to be there'". In una frase negativa realizzata tramite l'avverbio di negazione 没(有) *méi(yǒu)*, la particella perfettiva 了 *le* perfettivo cade (Abbiati 1998).

4.3 I *phase complements*, la posizione dell'oggetto e la costruzione con 把 *bǎ*

A proposito della sintassi dei *phase complements*, Zhang (2011:135) afferma che:

Syntactically, a RVCC can occur with or without a noun, an adjective or a clause [...]. Thus, there are six syntactic patterns that a RVCC can take: RVCCs, RVCCs with noun phrase, RVCCs with adjective phrases, RVCCs with clauses, RVCCs in the BA structure, and RVCCs in the BEI structure.

In questa sezione della tesi si svolgerà una breve esposizione sulla posizione dell'oggetto in presenza dei complementi verbali e delle proposizioni con diatesi attiva esplicitata dalla marca 把 *bǎ*¹⁰.

¹⁰ Si tratta una delle costruzioni sintattiche più discusse della lingua cinese moderna; per ragioni di tempo e spazio, in questa sede non è possibile offrire una panoramica esaustiva di questa costruzione, per cui si rimanda alla vasta letteratura sull'argomento.

Abbiati (1998) asserisce che il legame tra il V₁ (verbo reggente) e il V₂ (complemento) nei composti risultativi è così forte da non consentire l’inserimento di nessun elemento tra questi due verbi. Tenuto conto che i *phase complements* sono una sottocategoria degli RVC e, più in generale, sono dei complementi verbali, l’oggetto del verbo si posizionerà dopo il V₂. A questo proposito, Abbiati (1998: 140) afferma: “eventuali particelle aspettuali si collocano pertanto alla destra del verbo risultativo, così come alla destra del verbo risultativo si colloca di norma l’oggetto, che si dispone secondo la sequenza V-C-O”. Si veda il seguente esempio, riadattato da Abbiati (1998: 141):

(16) 我没看见你的自行车。

wǒ	méi	kàn-jiàn	nǐ	de	zìxíngchē
io	NEG	guardare-percepire	tu	DET	bicicletta

‘Non ho visto la tua bicicletta.’

Nella frase (16) il predicato è composto dalla negazione 没 *méi* e dal verbo costituito dal V₁ (verbo reggente) 看 *kàn* e dal V₂ (*phase complement*) 见 *jiàn*. L’oggetto è posizionato dopo il *phase complement* 见 *jiàn*.

Tuttavia, vi sono alcuni casi in cui l’oggetto può trovarsi in posizione pre-verbale: in presenza della costruzione con 把 *bǎ*, che anticipa l’oggetto: soggetto + 把 *-bǎ* + oggetto diretto + verbo. Su questa costruzione, Li & Thompson (1981: 483) affermano che:

The *bǎ* noun phrase is *definite, specific, or generic*. In most cases, the *bǎ* noun phrase is the direct object of the verb; but it may also be a noun phrase directly affected by the disposal event signaled by the verb plus the direct object [...]. The message involves *disposal*, something happening to the entity referred to by the *bǎ* noun phrase. These two conditions still leave a certain amount of flexibility, though; after all, in some instances a message could be expressed either by a *bǎ* sentence or in the non- *bǎ* form.

Si sottolinea che l’uso della costruzione con 把 *bǎ* non è obbligatoria in presenza dei *phase complements*; tuttavia in alcune circostanze è necessario anticipare l’oggetto in posizione preverbale per ragioni strutturali. Sulla costruzione con 把 *bǎ*, infatti, Abbiati (1998: 158) afferma:

L’agente è presentato di norma come tema, e il tema di norma rimanda al soggetto; il paziente, costituito da un gruppo nominale definito o, comunque, referenziale [...] viene introdotto dalla preposizione con 把 *bǎ* e costruito a sinistra del verbo come gruppo preposizionale con funzione

di determinante verbale; il verbo esprime un reale trasferimento di azione dall'agente al paziente ed è in genere seguito da un qualche elemento (un complemento, una particella aspettuale, il raddoppiamento del verbo stesso) che connota l'azione come realizzata e, quindi, realmente ripercossasi sul paziente.

Per esempio, quando il *phase complement* 成 *chéng* denota il significato semantico di 'cambiamento, trasformazione' è necessario ricorrere alla costruzione con 把 *bǎ*, in quanto il cambiamento si ripercuote sul paziente. Si propone la seguente frase d'esempio tratta da Abbiati (1998: 158):

(17) 他没把这本小说翻译成汉语。

tā méi bǎ zhè-běn xiǎoshuō fānyì-chéng Hànyǔ
lui NEG BA questo-CLF romanzo tradurre-diventare lingua.cinese
'Lui non ha tradotto questo romanzo in lingua cinese.'

Nell'esempio (17), per ragioni strutturali, è necessario ricorrere alla costruzione con 把 *bǎ* per anticipare l'oggetto diretto in posizione preverbale: l'azione espressa dal V₁ (翻译 *fānyì* 'tradurre') si ripercuote direttamente sull'oggetto, in questo caso il romanzo, che subisce una 'trasformazione'; quest'ultima è denotata dal *phase complement* 成 *chéng* (cfr. par. 4.4.4).

Si è ritenuto necessario approfondire questi aspetti teorici in quanto, nel questionario somministrato agli studenti, viene richiesta la traduzione attiva di frasi in cui sono presenti degli oggetti, e in alcune è richiesto l'utilizzo della costruzione con 把 *bǎ*.

4.4 Descrizione semantica dei *phase complements*: 到 *dào*, 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*

Nei prossimi paragrafi, verrà analizzata la semantica dei *phase complements* (V₂) oggetto di questo elaborato: 到 *dào*, 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

4.4.1 Il *phase complement* 到 *dào*

Nella lingua cinese, il morfema 到 *dào* possiede molteplici usi con significati differenti. Zhang (2011:21) afferma che, come *phase complement*, questo morfema assume il significato di "to reach or succeed" (raggiungere o riuscire). La studiosa sostiene che questo significato deriva dall'accezione posseduta dal morfema 到 *dào* quando svolge la funzione di verbo principale, ovvero "arrivare" (Zhang 2011).

Con l'aggiunta del complemento 到 *dào*, l'azione indicata dal composto verbale si trasforma in un'azione di *achievement* (Zhang 2011; cfr. par. 3.1). McDonald (1994) afferma che il morfema 到 *dào* appartiene alla sottocategoria dei complementi di fase. In particolare, sostiene che questo morfema afferisce alla categoria dei complementi che denotano il significato di *achieve*.

Hsiao (2004), nell'ambito della realizzazione di un evento, attribuisce al morfema 到 *dào* la funzione principale di *fulfillment satellite* (Hsiao 2004), ovvero un satellite che specifica la realizzazione (Talmy 2000, cfr. nota 9). Hsiao (2004: 167) propone i seguenti esempi:

(18) a. 张三买了这张唱片。

<i>Zhāngsān</i>	<i>mǎi-le</i>	<i>zhè-zhāng</i>	<i>chàngpiàn</i>
Zhangsan	comprare-PFV	questo-CLF	disco

‘Zhangsan ha comprato questo disco.’

b. 张三买到(了)这张唱片。

<i>Zhāngsān</i>	<i>mǎi-dào</i>	(<i>le</i>)	<i>zhè-zhāng</i>	<i>chàngpiàn</i>
Zhangsan	comprare-arrivare	PFV	questo-CLF	disco

‘Zhangsan ce l’ha fatta/è riuscito a comprare il disco.’

L'aggiunta del morfema 到 *dào* nella frase (18b) dona all'intero enunciato un'implicazione semantica diversa. Infatti, nell'esempio (18b) 到 *dào* funge da *fulfillment satellite* con un'implicazione specifica: il soggetto ha dovuto compiere numerosi sforzi prima di raggiungere l'obiettivo di acquistare il disco (Hsiao 2004). In questo caso, il morfema 到 *dào* ha due implicazioni: il completamento dell'azione espressa dal V_1 e un'ulteriore sfumatura di significato, ovvero specifica che lo sforzo compiuto dal soggetto è giunto a compimento, con esito positivo (Hsiao 2004). Al contrario, nella frase (18a) non si evince se il soggetto ha dovuto compiere sforzi per acquistare il disco, in quanto vi è solo la marca di aspetto perfettivo 了 *le*: la sua presenza indica solo che l'azione si è conclusa (Hsiao 2004). Sulle caratteristiche di 到 *dào*, Hsiao (2004:168) afferma che: “with respect to the notion of aspect, *dào* only denotes a telic notion [...]. Third, in a framing event of realization, *dào* primarily functions as a fulfillment satellite”.

4.4.2 Il *phase complement* 好 *hǎo*

Nella lingua cinese, il morfema 好 *hǎo* svolge diverse funzioni. Di norma, il significato posseduto da questo morfema è ‘buono’, ‘bene’: è un aggettivo predicativo. Tuttavia, questo morfema può fungere

anche da *phase complement* (V₂); quest'ultima funzione è descritta da Li & Thompson (1981), Smith (1997), Liu (1986), Xiao & McEnery (2004), Chen (2008) e Deng (2010), tra gli altri.

Secondo Zhang (2011: 21) il *phase complement* 好 *hǎo* dona all'azione il significato di: “completing the task denoted by the first verb to a desirable degree”. Secondo McDonald (1994: 342), il morfema 好 *hǎo* è un complemento verbale che indica il completamento dell'azione e ha il significato di: “complete well” (McDonald 1994: 342).

Si riportano i seguenti esempi adottati da Zhang (2011):

- (19) a. 写好 *xiě-hǎo* ‘scrivere-bene, finire di scrivere (con esito positivo)’ (Zhang 2011:21)
b. 做好 *zuò-hǎo* ‘fare-completare il compito, finire di fare (con esito positivo)’ (Zhang 2011:21)
c. 拿好 *ná-hǎo* ‘prendere-di buon grado, tenere bene/saldamente’ (Zhang 2011:21)

Wei (2005, cit. in Yovianty 2017) asserisce che questo morfema, quando adempie al ruolo di *phase complement*, esprime un valore positivo con un'implicazione particolare: il raggiungimento dell'obiettivo che si era prefissato il soggetto e che è predicato dal V₁. Nel caso del *phase complement* 好 *hǎo*, dunque, si può dedurre che l'azione e/o l'evento hanno avuto un epilogo positivo.

Wei (2005, cit. in Yovianty 2017) descrive le peculiarità del *phase complement* 好 *hǎo* nell'indicare la completezza di un evento, e sostiene che la presenza di questo morfema valorizza ciò che il soggetto ha compiuto: il completamento dell'azione con il raggiungimento del risultato che il soggetto si era prefissato. Si veda l'esempio seguente (Wei 2005, cit. in Yovianty 2017: 4):

(20) 我已经把这篇文章翻译好了。

<i>wǒ</i>	<i>yǐjīng</i>	<i>bǎ</i>	<i>zhè-piān</i>	<i>wénzhāng</i>	<i>fānyì-hǎo-le</i>
io	già	BA	questo-CLF	saggio	tradurre-bene-PFV

‘Ho già finito di tradurre questo saggio.’

Nell'esempio (20), il *phase complement* 好 *hǎo* indica che il soggetto ha portato positivamente a termine l'azione (tradurre il saggio).

Si veda anche l'esempio (21), estrapolato dal questionario somministrato agli studenti (cfr. cap. 3 e Appendice A, esercizio 2, frase 1):

(21) 今天数学老师不舒服，所以她没讲好数学课。

jīntiān shùxué lǎoshī bù shūfu suǒyǐ tā méi
oggi matematica insegnante NEG stare bene quindi lei NEG
jiǎng-hǎo shùxué-kè
spiegare-bene matematica-lezione

‘Oggi l’insegnante di matematica non stava bene, per questo motivo non ha spiegato bene la lezione di matematica.’

Ciò che la frase esprime è: l’insegnante non ha portato a termine con esito positivo l’azione di spiegare; tenuto conto che l’insegnante di matematica non stava bene non è stata in grado di spiegare (bene) la lezione di matematica.

Wei (2005, cit. in Yovianty, 2017) afferma che questo morfema ha un utilizzo prettamente colloquiale. Infatti, viene impiegato in conversazioni o in dibattiti, ma può essere utilizzato anche in contesti scritti, ad esempio nei libri, con un tasso di utilizzo piuttosto alto.

4.4.3 Il *phase complement* 完 wán

Nella lingua cinese, il morfema 完 wán svolge principalmente la funzione di verbo, con il significato di ‘finire’, ‘concludere’, ‘completare’ (Zhang 2011). Questo morfema, oltre la funzione di verbo principale, può svolgere anche la funzione di *phase complement* all’interno di un enunciato (cfr. Li & Thompson 1981, Smith 1997, Xiao & McEnery 2004, Chen 2008 e Deng 2010, tra gli altri). Secondo Zhang (2011), il *phase complement* 完 wán designa la conclusione dell’azione con il conseguente esaurimento di quest’ultima. Si vedano i seguenti esempi (Zhang 2011: 131):

- (22) a. 读完 dú-wán ‘leggere-finire, finire di leggere’
b. 做完 zuò-wán ‘fare-finire, finire di fare qualcosa’

L’esempio (23) è tratto dal questionario somministrato agli studenti (esercizio 2, frase 2), ed è utile per sottolineare il significato espresso dal morfema 完 wán (cfr. es. 21)

(23) 昨天哲学老师 17 点要坐火车，所以没讲完哲学课。

zuótiān zhéxué lǎoshī 17 diǎn yào zuò huǒchē suǒyǐ
ieri filosofia insegnante 17 ora dovere prendere treno quindi
méi jiǎng-wán zhéxué-kè

NEG spiegare-finire filosofia-lezione

‘Ieri l’insegnante di filosofia doveva prendere il treno alle 17, quindi non ha finito di spiegare la lezione di filosofia.’

Il contesto viene chiarito nella prima parte della frase: il docente deve prendere il treno alle ore diciassette, di conseguenza non conclude la lezione di filosofia. Questa situazione giustifica la presenza del morfema 完 *wán*. In altre parole, in questa frase il *phase complement* 完 *wán* sottolinea il non completamento dell’azione espressa da V₁, ovvero spiegare la lezione. Questo significato di 完 *wán*, ovvero indicare il completamento di un’azione e/o il suo esaurimento, pone il morfema 完 *wán* in una situazione particolare: può svolgere sia funzioni lessicali che grammaticali. Al riguardo Sybesma (2017: 7) afferma che:

If we consider further that in terms of lexicality-functionality (or the grammaticalization scale), *wán* ‘finish’ can be argued to be somewhere in between lexical elements and *le* (it is like elements like *qióng* ‘poor’, but unlike *le*, in still having some kind of lexical meaning, but it is unlike *qióng* ‘poor’ and like *le* in not being able to assign a role to an external argument or subject), the additional position for *wán* ‘finish’ must be between the other two Asp-positions: Asp². The same applies to *hǎo* ‘good, well’ and *chéng* ‘achieve, become’.

Sull’utilizzo del *phase complement* 完 *wán*, si precisa che viene principalmente utilizzato in ambito quotidiano, con uno stile di linguaggio colloquiale. Tuttavia, è frequente trovarlo anche in ambito scritto, con una frequenza di utilizzo piuttosto alta (Wei 2005, cit. in Yovianty 2017). Talvolta, questo morfema può assumere una connotazione negativa: può indicare l’esaurimento, la perdita di ciò che viene predicato dal V₁ (Wei 2005, cit. in Yovianty 2017).

4.4.4 Il *phase complement* 成 *chéng*

Il morfema 成 *chéng* ‘trasformarsi’, ‘diventare’, ‘realizzare, portare a termine’ può essere usato come complemento verbale, con due diverse funzioni. Nella prima, introduce come suo oggetto il risultato della trasformazione descritta dal verbo reggente (Abbiati 1998: 145; Yovianty 2017). Si veda l’esempio (24), tratto da Abbiati (1998: 145):

(24) 这本小说他没有翻译成意大利语。

<i>zhè-běn</i>	<i>xiǎoshuō</i>	<i>tā</i>	<i>méiyǒu</i>	<i>fānyì-chéng</i>	<i>yìdàliyǔ</i>
questo-CLF	romanzo	lui	NEG	tradurre-diventare	lingua.italiana

‘Non ha tradotto in italiano questo romanzo.’

Smith (1997), Liu (1986), Chen (2008) e Deng (2010) considerano il morfema 成 *chéng* con questa funzione un *phase complement*.

La seconda funzione 成 *chéng* come complemento verbale è quella di indicare la riuscita con successo dell’azione predicata da V₁ (“achieve”; cfr. Chen 2008: 27, Zhang 2011). Svolge dunque la funzione di *phase complement*. Si veda l’esempio seguente (Yovianty 2017: 3):

(25) 这件事终于办成了。

zhè-jìàn shì zhōngyú bàn-chéng-le
questa-CLF cosa finalmente fare-riuscire-PFV

‘Finalmente questa cosa è fatta’

Questo complemento può essere usato sia in contesti colloquiali che in contesti scritti, ma possiede un tasso di frequenza di utilizzo piuttosto basso (Wei 2005, cit. in Yovianty 2017). A livello semantico, il *phase complement* 成 *chéng* ha un valore positivo, pertanto non può essere utilizzato in situazioni che implicano la perdita di qualcosa; inoltre, può designare il raggiungimento e la realizzazione di un obiettivo (Wei 2005, cit. in Yovianty 2017).

Si riportano di seguito due frasi d’esempio estrapolate dal questionario somministrato agli studenti:

(26) 王老板和陈老板的生意终于谈成了。

Wáng lǎobǎn hé Chén lǎobǎn de shēngyì zhōngyú
Wang capo e Chen capo DET affare finalmente

tán-chéng-le

discutere-riuscire-PFV

‘L’affare del capo Wang e del capo Chen si è finalmente concluso con successo.’

(27) 我们没有很多钱，但是我们建成了我们的房子。

wǒmen méiyǒu hěn duō qián dànshì wǒmen
noi NEG molto molti soldi ma noi

jiàn-chéng-le wǒmen de fángzi

costruire-riuscire-PFV noi DET casa

‘Non abbiamo molti soldi, ma siamo riusciti a costruire la nostra casa.’

Nelle frasi (26) e (27) il *phase complement* 成 *chéng* possiede una connotazione semantica positiva, in quanto esprime il raggiungimento con successo dell'azione predicata dal V₁¹¹.

4.4.5 Differenze semantiche tra i *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng* e 到 *dào*

In questo paragrafo verranno schematizzate le differenze che esistono, a livello semantico-pragmatico, tra i *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng* e 到 *dào*.

Nella tabella 7 sono sintetizzate le principali caratteristiche semantico-pragmatiche dei seguenti *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng* e 到 *dào*. Per la realizzazione dello schema ci si è in parte riferiti a Wei (2005, cit. in Yovianty 2017).

Caratteristiche semantiche	好 <i>hǎo</i>	完 <i>wán</i>	成 <i>chéng</i>	到 <i>dào</i>
Tipologia di azione denotata	Completamento e compimento dell'azione.	Completamento ed esaurimento dell'azione.	Completamento e compimento (con successo) dell'azione.	Raggiungimento o riuscita dell'azione (<i>achievement</i>).
Contributo semantico	- Esprime il raggiungimento di un risultato che il soggetto si era prefissato - Esprime il completamento autonomo dell'azione, con il raggiungimento del risultato previsto.	- Denota il completamento del processo espresso dal V ₁ .	- Esprime il compimento di azioni previste o attese. - Denota la realizzazione con successo dell'azione del V ₁ . - Può anche esprimere la realizzazione di un cambiamento.	- Denota un significato semantico di <i>achieve</i> 'raggiungimento, realizzazione' dell'azione con esito positivo. - Da un punto di vista semantico, implica che per il raggiungimento e/o la realizzazione dell'azione sono

¹¹ Per un confronto tra 成 *chéng* e 到 *dào* si rimanda a McDonald (1994) e Zhang (2011).

				stati compiuti degli sforzi.
Contesto e frequenza di utilizzo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzato sia nella lingua parlata che scritta, con un tasso di frequenza piuttosto alto. - Nella lingua parlata, può essere utilizzato sia in ambito colloquiale che in ambito formale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha un tasso di frequenza molto alto. - Può essere utilizzato sia nella lingua parlata che nella lingua scritta - Ha un utilizzo prevalentemente colloquiale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha un tasso di frequenza abbastanza basso (Wei 2005, cit. in Yovianty 2017). - Può essere utilizzato sia nella lingua parlata che scritta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha un tasso di frequenza abbastanza alto. - Può essere impiegato sia nella lingua parlata che nella lingua scritta. - Il contesto di utilizzo può essere sia formale che colloquiale.
Valore trasmesso all'azione dal <i>phase complement</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ha un valore positivo. - Indica il soddisfacimento dei bisogni del soggetto e il raggiungimento degli obiettivi prefissati. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talvolta può possedere un valore negativo, conferendo all'azione una connotazione negativa, in quanto può indicare: la perdita o l'esaurimento di qualcosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha valore positivo. Non può essere utilizzato in contesti negativi, in cui si verifica la perdita o l'esaurimento di qualcosa. - Indica il raggiungimento e la realizzazione di un obiettivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha un valore semantico positivo: indica il raggiungimento dell'obiettivo o la riuscita dell'azione dopo numerosi sforzi.

Tabella 7. Principali caratteristiche semantico-pragmatiche dei *phase complement* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

CAPITOLO 2

L'apprendimento dei *phase complements* nel cinese L2/LS

In questo capitolo verrà presentata una panoramica della letteratura sull'apprendimento dei *phase complements* da parte degli studenti stranieri di cinese L2 e LS.

Per presentare i contesti di apprendimento e l'analisi degli errori commessi dai discenti sui *phase complements* è necessario fare delle precisazioni terminologiche e teoriche sui concetti di: apprendimento, acquisizione, L2 e LS. Krashen ha teorizzato la dicotomia tra acquisizione e apprendimento,¹² sul tema lo studioso (1982: 10) afferma:

The acquisition-learning distinction is perhaps the most fundamental of all the hypotheses to be presented here. It states that adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language. The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact they are acquiring language [...]. The second way to develop competence in a second language is by language *learning*. We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them [...]. Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning.

Si precisa che Balboni (2002: 59) con lingua seconda si riferisce a:

Quella che lo studente può trovare anche fuori dalla scuola [...]. La situazione di lingua *seconda* prevede che molto dell'input linguistico su cui si lavora provenga direttamente dall'esterno, dal mondo extrascolastico, e che sia spesso portato a scuola dagli stessi studenti. [...].

Per lingua straniera, invece, Balboni (2002: 58-59) intende:

Una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola [...]. A differenza di quanto avviene nella lingua *seconda*, l'input in lingua *straniera* è fornito (direttamente o con tecnologia didattica) dall'insegnante, che quindi sa che cosa è stato presentato agli studenti e a che livello di profondità.

¹² Le ipotesi formulate dallo studioso sono: l'opposizione tra acquisizione e apprendimento, il monitor, l'ordine naturale, l'input comprensibile e il filtro affettivo.
Per un approfondimento sul tema, si consiglia di consultare Krashen (1981, 1983, 1985).

Dunque, si può affermare che, per esempio, la lingua cinese appresa in Cina da studenti italofofoni può essere definita ‘lingua seconda’ (L2): questa è presente anche nei contesti extrascolastici, con maggiori input. Al contrario, la lingua cinese appresa in Italia da parte di studenti italofofoni può essere definita ‘lingua straniera’ (LS): gli input forniti ai discenti sono minori, e sono principalmente presenti all’interno dei contesti scolastici e accademici. Si precisa, inoltre, che per L2 si può intendere anche una seconda lingua che un adulto apprende oltre la propria lingua madre (L1).

1. Alcuni concetti fondamentali della SLA (*Second Language Acquisition*): l’interlingua e la fossilizzazione

Nei prossimi paragrafi verranno delineate due nozioni fondamentali nell’ambito della SLA (*Second Language Acquisition*): il concetto di interlingua e di fossilizzazione.

Per rispondere ai sempre maggiori bisogni pedagogici degli apprendenti, vi è stata una proliferazione di ricerche sulla SLA (*Second Language Acquisition*). I primi e più importanti studiosi di questa disciplina sono: Stephen Krashen, Pit Corder e Larry Selinker.

Il primo è colui che ha formulato la distinzione tra acquisizione e apprendimento (cfr. nota 12), il secondo ha teorizzato un nuovo concetto di errore: non più come ‘fattore da condannare’, bensì come un indizio su cui investigare (Lu & Ke 2018). Si è assistito, quindi, a un importante cambiamento che ha condotto Selinker (1972a, cit. in Lu & Ke 2018) a coniare il concetto di “Interlingua” per riferirsi al sistema linguistico proprio degli apprendenti di una L2.

1.1 L’interlingua: definizione, sviluppo e formazione

Secondo Richards & Schmidt (2010: 293), l’interlingua è: “the type of language produced by second- and foreign-language learners who are in the process of learning a language”. Diversi fattori possono influenzare l’apprendimento della lingua target (Richards & Schmidt 2010: 293):

- a) il prestito di costruzioni dalla lingua madre (*language transfer*);
- b) l’utilizzo esteso di regole linguistiche della L2 in contesti inappropriati (*overgeneralization*);
- c) l’espressione di idee e concetti con parole e regole grammaticali già conosciuti (*communication strategy*).

Per interlingua si intende una lingua che si interpone tra la lingua madre (L1) e la lingua in corso di apprendimento (L2) (Selinker 1972b).

Selinker (1972b) è stato il primo studioso ad affermare l’esistenza di un sistema linguistico separato: l’interlingua (IL). Per la formulazione della teoria dell’interlingua (IL), Selinker (1972b) ha

adottato una prospettiva diversa: ha preso in considerazione il punto di vista dell'apprendente. Il valore della teoria dell'interlingua risiede proprio in questo cambio di prospettiva: lo studente che apprende una L2 viene concepito come un soggetto attivo, in grado di mettere in atto delle strategie per facilitare l'apprendimento della nuova lingua. Questo nuovo punto di vista ha conferito maggiore importanza agli studi sull'interlingua nell'ambito della SLA.

Il discente della L2 sviluppa l'interlingua durante il processo di apprendimento: questa è il divario esistente tra la L2, in corso di apprendimento, e la lingua madre (L1); si manifesta ogni qualvolta vi sia un contatto linguistico (Selinker 2014). Non avendo completamente acquisito la L2, lo studente conia delle forme nuove influenzato dalla sua L1. A tal proposito, Selinker (2014: 223) afferma:

People create interlanguage when attempting to express meanings in a second language. Interlanguage are highly structured, containing new/novel forms. They result from attempted production of a target language and are never perfect when measured in terms of the target language, but deviate in structured ways. Unlike other areas of human behavior, very interestingly, here practice does not make perfect in ultimate success terms.

Secondo Selinker (1972b: 35), per l'identificazione dell'interlingua bisogna tenere conto delle espressioni prodotte dall'apprendente della L2 nella propria L1, delle espressioni prodotte dal discente nella L2 (IL) e, infine, delle espressioni prodotte dai parlanti nativi della L2 che il discente sta apprendendo.

Per quanto riguarda i fattori chiave responsabili dell'interlingua, Selinker (1972b: 35) ne ha individuati cinque: le interferenze linguistiche (*language transfer*), il *transfer of training*, le strategie di apprendimento di una seconda lingua (*strategies of second language learning*), le strategie di comunicazione nella seconda lingua (*strategies of second language communication*) e, infine, l'ipergeneralizzazione di elementi linguistici della L2 (*overgeneralization of TL linguistic material*).

Per trasferimento linguistico, lo studioso intende l'influenza della L1 del discente nella produzione della L2. Si deduce che questo fenomeno è riscontrabile nelle prime fasi dell'apprendimento di una seconda lingua. Nel processo di apprendimento svolgono un ruolo chiave anche l'insegnante e il materiale didattico: se quest'ultimo è incompleto o non approfondisce determinate regole, lo studente potrà compiere delle scelte o ipotesi errate.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento di una seconda lingua, lo studioso intende quelle messe in atto dallo studente nel processo di apprendimento: la semplificazione di una regola linguistica è una delle più frequenti. Le strategie di comunicazione nella seconda lingua riguardano la linea di comunicazione che l'apprendente adotta con il parlante nativo della lingua oggetto di

apprendimento (lingua target); in questo caso lo studente può utilizzare delle perifrasi se non conosce delle parole, o può coniare delle parole che non esistono nella L2.

Infine, per ‘ipergeneralizzazione’, Selinker (1972b) intende l’utilizzo delle regole apprese, sia grammaticali che semantiche, in contesti non adatti o non corretti. Quest’ultimo fenomeno è causato da una scarsa conoscenza dei contesti d’eccezione.

Secondo lo studioso, la combinazione di questi elementi è all’origine di ciò che egli ha definito: “entirely fossilized IL competence” (Selinker 1972b: 37), ossia la fossilizzazione: un altro processo psicolinguistico che si attiva durante l’apprendimento della L2 (cfr. par. 1.2).

1.2 La fossilizzazione

Nel presente paragrafo verrà esposta la definizione di fossilizzazione, i contesti in cui può svilupparsi e, infine, le cause che conducono alla sua insorgenza e formazione.

Han (2004: 13) considera la fossilizzazione un fenomeno di involuzione (*non-progression*) della lingua: a un certo punto, l’interlingua del discente cessa di svilupparsi.

Richards & Schmidt (2010: 230) definiscono la fossilizzazione come “[a] process which sometimes occurs in which incorrect linguistic features become a permanent part of the way a person speaks or writes a language”.

Selinker (1972b: 36) sulla fossilizzazione afferma:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystem which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

La fossilizzazione si sviluppa all’interno della struttura psicologica latente. Han (2004: 21) afferma che alcuni studiosi hanno inteso la fossilizzazione come un evento che avviene globalmente (*globally*) all’interno dell’intero sistema dell’interlingua. Tuttavia, secondo Han, vi è un’altra corrente di ricercatori che ha mantenuto la teoria secondo la quale la fossilizzazione avviene a livello locale (*locally*), ovvero in determinati ambiti del sistema interlinguistico. A tal proposito, Richards & Schmidt (2010: 230) affermano che questo fenomeno psicolinguistico può riguardare: la pronuncia, l’uso del vocabolario, e la grammatica.

Le strutture fossilizzate tendono ad apparire in contesti specifici e in determinate condizioni, anche quando sembrava fossero state sradicate.

Secondo Wei (2008: 128), la fossilizzazione può presentarsi in varie aree del sistema interlinguistico: da quella fonologica a quella pragmatica. Nello specifico, lo studioso indica i seguenti ambiti in cui il fenomeno può presentarsi:

- a) fonologico (*phonological fossilization*): è l'acquisizione scorretta della pronuncia della L2;
- b) morfologico (*morphological fossilization*): è l'utilizzo scorretto dei morfemi grammaticali e degli articoli della L2 (esempio: la -s della 3° persona singolare in inglese);
- c) sintattico (*syntactic fossilization*): è l'acquisizione scorretta delle regole sintattiche della L2 (esempio: i tempi verbali);
- d) semantico (*semantic fossilization*): è l'utilizzo di vocaboli che esistono nella L2, ma che nel contesto non veicolano il significato che l'apprendente intende esprimere (esempio: il drago è simbolo di potere in Cina, ma un simbolo di malvagità in Occidente);
- e) pragmatico (*pragmatic fossilization*): è l'incapacità di comprendere cosa si intende con ciò che viene detto.

Le cause della fossilizzazione sono molteplici. Talvolta si ritiene, in modo erroneo, che le strutture fossilizzate sono state sradicate; tuttavia queste possono ripresentarsi in momenti in cui lo studente è in uno stato di ansia o di estrema rilassatezza, oppure quando la sua attenzione è focalizzata su altre questioni (Selinker 1972b). A proposito di questa eventualità, Selinker (1972b: 36) afferma:

A crucial fact, perhaps the most crucial fact, which any adequate theory of second language learning will have to explain is this regular reappearance or re-emergence in IL productive performance of linguistic structures which were thought to be eradicated. This behavioral reappearance is what has led me to postulate the reality of fossilization and ILs.

L'interruzione dello sviluppo dell'interlingua dell'apprendente, con la conseguente fossilizzazione, non è causata dall'età dell'apprendente o dalla quantità di spiegazioni ricevute sulla L2: lo studente con una determinata L1 tende a mantenere nella sua interlingua dei meccanismi che ormai sono 'fossilizzati' (Selinker 1972b).

Selinker (1972b:37) ha indicato la contemporanea presenza dei seguenti fattori come la principale causa dell'origine della fossilizzazione (*entirely fossilized IL competence*): il trasferimento linguistico (*language transfer*), il *transfer of training*, le strategie di apprendimento di una seconda lingua (*strategies of second language learning*), le strategie di comunicazione nella seconda lingua (*strategies of second language communication*) e, infine, l'ipergeneralizzazione del materiale linguistico della L2 (*overgeneralization of TL linguistic material*) (cfr. par. 1.1).

2. Studi sull'acquisizione dei *phase complements*: le dinamiche di apprendimento e l'ordine di acquisizione dei composti verbali risultativi in cinese

Nella letteratura della SLA, gli studi sull'acquisizione dei *phase complement* in ambito L2 e LS sono limitati. La maggior parte delle ricerche in quest'ambito si sono concentrate sui composti direzionali e sui composti risultativi stativi¹³.

Dalle ricerche esaminate è emerso che un aspetto poco indagato è la consapevolezza, e le sue modalità di sviluppo, da parte degli apprendenti di cinese L2 sulle peculiarità semantiche e lessicali degli RVC, nello specifico dei *phase complements* (cfr. Zhang 2014).

Per quanto riguarda gli studi condotti sull'acquisizione dei *phase complements*, le poche ricerche che sono state svolte riguardano apprendenti anglofoni o di origine asiatica (cfr. Yovianty 2017, Song 2012 e cap. 2, par. 3.3 del presente elaborato). A oggi, non esistono studi che hanno indagato l'acquisizione dei *phase complements* da parte di studenti italo-foni. Questo lavoro, quindi, intende colmare le presenti lacune nella letteratura e indaga l'apprendimento dei *phase complements* da parte degli studenti italo-foni; in particolare nella presente indagine è stata posta particolare attenzione verso un aspetto ancora poco esplorato: la consapevolezza sulle differenze semantico-pragmatiche che esistono tra i vari *phase complements*.

Gli studi sull'acquisizione di una L2 si focalizzano essenzialmente su due aspetti: l'ordine di acquisizione di una data regola e le difficoltà di apprendimento che lo studente incontra durante il processo di acquisizione.

Nel capitolo precedente è stato accertato che i *phase complements*, oltre a essere una sottocategoria dei composti risultativi, sono anche dei complementi verbali (cfr. Yong 1997). Pertanto, è possibile affermare che i *phase complements* appartengono alla tipologia di composto della lingua cinese che Yu (2003: 5) ha definito “verb-complement (VC) construction” (es. 吃完 *chī wán*), nei quali esiste una relazione sintattica di tipo verbo-complemento tra gli elementi del composto.

Purtroppo, la letteratura sull'acquisizione dei *phase complements* non è cospicua. Pochi studiosi hanno condotto ricerche sull'acquisizione di questa tipologia di complementi.

Infatti, Zhang (2014) ha definito la macrocategoria dei composti risultativi (RVC) come la più difficile da acquisire per gli apprendenti di cinese L2. La studiosa afferma che la letteratura sull'acquisizione degli RVC da parte di apprendenti di cinese L2 si è focalizzata solo sull'analisi di determinate peculiarità di specifiche sottocategorie di questi composti, lasciando insoluta la questione sulla modalità di sviluppo della frequenza, dell'accuratezza e della versatilità dei componenti degli RVC. Nello specifico, le precedenti ricerche si sono focalizzate sull'analisi del modo in cui gli

¹³ Per un approfondimento sul tema si rimanda a: Li (2016), Wu (2011), Yang (2003a, 2003b, 2004) e Li (1980).

apprendenti di cinese L2 acquisiscono i morfemi dei composti risultativi direzionali (DVC)¹ e gli errori lessicali presenti nei morfemi composti, causati dall'interlingua (Zhang 2014).

Un numero cospicuo di ricerche ha individuato l'ordine di acquisizione¹⁴ dei composti risultativi stativi e direzionali (cfr. Li 1980; Yang 2003a, 2003b, 2004): non è stato approfondito l'ordine di acquisizione dei *phase complements*. Per quanto riguarda questi ultimi, l'attenzione degli studiosi si è rivolta ad analizzare gli errori commessi dagli apprendenti e la semantica di questi complementi.

Li (1980, cit. in Lu 2017: 908), focalizzandosi sui composti risultativi stativi, ha distinto cinque diverse strutture di acquisizione degli RVC:

1) SVC (soggetto-verbo-complemento):

你长胖了

nǐ zhǎng-pàng-le

tu crescere-grasso-PFV

‘Sei ingrassato.’

2) SVOVC (soggetto-verbo-oggetto-verbo-complemento):

他喝酒喝醉了

tā hē jiǔ hē-zuì-le

lui bere vino bere-ubriaco-PFV

‘Lui si è ubriacato.’

3) SVCO (soggetto-verbo-complemento-oggetto):

他听懂了我的意思

tā tīng-dǒng-le wǒ de yìsi

lui ascoltare-capire-PFV io DET significato

‘Lui ha capito ciò che intendevo.’

¹⁴ Si precisa che uno degli obiettivi principali della SLA (*Second Language Acquisition*) consiste nello stabilire l'ordine di acquisizione delle regole sintattiche o di un gruppo di strutture (es. la costruzione della diatesi passiva con 被 *bèi*); poiché, secondo Morbiato (2021: 97):

Le sequenze acquisizionali trovano applicazione diretta nell'impostazione dei sillabi dei corsi e dei materiali didattici, per determinare ad esempio quali punti grammaticali affrontare con studenti di livello elementare e quali, invece, sono più adatti a studenti con una competenza linguistica più avanzata.

4) SVO₁ VCO₂ (soggetto-verbo-oggetto₁-verbo-complemento-oggetto₂):

你写通知写落了一个字

nǐ xiě tōngzhī xiě-luò-le yī-gè zì

tu scrivere avviso scrivere-cadere-PFV uno-CLF carattere

‘Hai dimenticato di scrivere un carattere nell’avviso.’

5) S 把 O₁VCO₂ (soggetto-把-oggetto₁-verbo-complemento-oggetto₂):

钉子把我的衣服划破了一条口子

dīngzi bǎ wǒ de yīfú huà-pò-le yī-tiáo kǒuzi

chiodo BA io DET abito tagliare-rompere-PFV uno-CLF tasca

‘Il chiodo ha rotto (tagliandola) la tasca del mio vestito.’

L’ordine di acquisizione dei composti risultativi direzionali (DVC) è l’argomento che ha suscitato maggiore interesse negli studiosi e su cui si sono concentrate la maggior parte delle ricerche. In particolare, Yang (2003a, 2003b, 2004, cit. in Zhang 2014: 5) ha condotto una serie di ricerche sull’ordine di acquisizione dei DVC da parte di studenti americani, coreani e giapponesi: lo studioso ha riscontrato un ordine di acquisizione simile tra i vari partecipanti allo studio, nonostante le diverse L1. In particolare, Yang ha riscontrato il seguente ordine di acquisizione:

- 1) Verbo + CDS¹⁵ (significato ristretto);
- 2) Verbo + CDS (significato esteso);
- 3) Verbo + CDC¹⁶ (significato ristretto);
- 4) Verbo + CDS (significato esteso) + Oggetto;
- 5) Verbo + CD₁¹⁷ + Oggetto + CD₂ (significato ristretto);
- 6) Verbo + CD₁ + Oggetto + CD₂ (significato esteso);
- 7) Verbo + CDC (significato esteso);
- 8) Verbo + CDC (significato esteso) + Oggetto;
- 9) Verbo + CDS (significato letterale) + Oggetto;
- 10) Verbo + CDC (significato letterale) + Oggetto.

¹⁵ L’acronimo indica il termine: Complemento Direzionale Semplice (CDS).

¹⁶ L’acronimo indica il termine: Complemento Direzionale Composto (CDC).

¹⁷ L’acronimo indica il termine: Complemento direzionale (CD).

Invece, Wu (2011, cit. in Zhang 2014) ha condotto la sua ricerca su un campione di apprendenti di cinese L2 in un'università americana, riscontrando il seguente ordine di acquisizione dei DVC:

- 1) CDS;
- 2) CDC (*complex*);
- 3) CDS + Oggetto (sintagma nominale);
- 4) CDS + Luogo (sintagma nominale);
- 5) CDC + Oggetto (sintagma nominale);
- 6) CDC + Luogo (sintagma nominale).

Zhang (2014: 19) ha presentato i tre stadi con cui gli apprendenti di cinese L2 acquisiscono gli RVC¹⁸. La prima fase consiste in un'esposizione iniziale agli RVC ed è caratterizzata da ciò che Zhang (2014: 19) ha definito "whole-word formula processing.". Gli apprendenti elaborano gli RVC come entità non composte (*non-compositional wholes*), ovvero in modo simile alle parole costituite da singoli morfemi (*single-morpheme words*); dunque i discenti acquisiscono gli RVC come dei "non-compositional chunks", ossia dei *chunks* 'non composti' con dei significati predeterminati. Per gli apprendenti, la seconda fase di acquisizione degli RVC consta nella consapevolezza dell'esistenza di un composto; tuttavia, il processo morfologico di composizione non è ancora stato pienamente acquisito dal sistema grammaticale della loro L2. In questa fase gli apprendenti sviluppano una comprensione immatura della composizionalità degli RVC: in questo stadio, per la scelta degli RVC, i discenti tendono a focalizzarsi sulle componenti semanticamente più rilevanti, trascurando quelle semanticamente meno importanti. Gli apprendenti hanno quindi la tendenza a coniare dei composti volti a soddisfare le loro esigenze di comunicazione. Il terzo stadio di acquisizione riguarda la consapevolezza dell'esistenza del composto verbale. Gli apprendenti riducono in modo cospicuo il numero di errori di omissione, questo suggerisce una maggiore consapevolezza della composizionalità degli RVC e uno sviluppo più accurato e profondo delle conoscenze e competenze lessicali. In quest'ultima fase, le difficoltà per gli apprendenti risiedono nell'utilizzo degli RVC: l'appropriata collocazione, la conoscenza delle peculiarità semantiche e stilistiche e le differenze di significato tra gli RVC che condividono il medesimo V₁.¹⁹

Sugli errori lessicali commessi dagli apprendenti di cinese L2 sulla composizione dei morfemi, Xing (2003, cit. in Zhang 2014: 6) ha riscontrato le seguenti quattro tipologie di errore:

¹⁸ Per un approfondimento generale sull'acquisizione dei composti verbali della lingua cinese; per un approfondimento sugli RVC, si vedano Deng (2010) e Chen (2008).

Questa tipologia di studi è rivolta principalmente a bambini che apprendono la loro L1.

¹⁹ Per un approfondimento sui metodi didattici per l'acquisizione degli RVC secondo queste fasi, si veda Zhang (2014).

- 1) la coniazione di un composto che non esiste in lingua cinese;
- 2) la sostituzione di un morfema del composto con uno dal significato semantico simile;
- 3) l'uso improprio (*misusing*), sovrautilizzo (*overusing*), o sottoutilizzo (*underusing*) di un morfema;
- 4) la collocazione errata del morfema.

Dalle ricerche esposte nel presente elaborato, è emerso che, nel caso dei *phase complements*, gli errori più comuni che si possono riscontrare sono il 2), il 3) e il 4) (cfr. Zhang 2014 e Yovianty 2017).

3. Gli studi sull'apprendimento dei *phase complements*: l'analisi degli errori

Nel presente paragrafo verrà presentata dapprima la teoria dell'analisi degli errori (*error analysis*, EA), in seguito verrà esposto il concetto di errore, la definizione di errore adottata nella presente ricerca, i criteri di identificazione, le cause e le tipologie di errori, l'applicazione pratica della metodologia dell'analisi degli errori proposta da Corder (1974) e l'introduzione di questa teoria in Cina. Infine, nella seconda parte del paragrafo, verranno esaminate le ricerche sull'apprendimento dei *phase complements* da parte di studenti stranieri di cinese L2/LS nella prospettiva dell'analisi degli errori.

3.1 Lo sviluppo diacronico della teoria dell'analisi degli errori nella letteratura sulla SLA (*Second Language Acquisition*)

La teoria sull'analisi degli errori consiste nell'identificare, descrivere e spiegare gli errori commessi dagli apprendenti della L2 (Ellis & Barkhuizen 2005). Questi errori possono comparire sia nell'ambito della produzione che della comprensione; tuttavia, identificare questi ultimi è più complicato: spesso è impossibile identificare l'origine linguistica di un errore (Ellis & Barkhuizen 2005).

La teoria sull'analisi degli errori si è sviluppata negli anni Sessanta e per un determinato periodo è stata la fonte primaria utilizzata per indagare l'acquisizione della L2 degli apprendenti (Ellis & Barkhuizen 2005). Secondo Ellis & Barkhuizen (2005: 52), questa teoria ha contribuito a indagare il metodo attraverso cui gli apprendenti acquisiscono la L2 e ha sostituito la teoria dell'analisi contrastiva (CA, *contrastive analysis*), sviluppatasi precedentemente.

La teoria dell'analisi contrastiva consiste nell'analizzare i due diversi sistemi linguistici dell'apprendente: la lingua madre (MT, *mother tongue*) e la lingua che il discente sta apprendendo (TL, *target language*). Tuttavia, questo metodo non è volto ad analizzare la lingua dell'apprendente: il criterio su cui si basa è la convinzione che gli errori commessi dagli apprendenti siano il risultato

delle differenze linguistiche tra la lingua madre e la L2, con un conseguente transfer negativo (Ellis & Barkhuizen 2005: 52). Dunque, l'obiettivo dell'analisi contrastiva è spiegare gli errori e le difficoltà che i discenti incontrano durante il processo di apprendimento tramite le differenze dei due sistemi linguistici: la lingua madre (L1) e la L2 (*target language*). I dubbi su questa teoria emersero intorno al 1960: si notò che molti errori predetti dalla CA non si verificavano, mentre molti errori non ipotizzati venivano prodotti dagli apprendenti (Ellis & Barkhuizen 2005). Per questo motivo, gli studiosi iniziarono a ricercare un metodo alternativo per indagare l'acquisizione della L2: si giunse alla nascita della teoria sull'analisi degli errori.

Secondo Ellis & Barkhuizen (2005: 53), la teoria sull'analisi contrastiva era basata su una matrice behaviorista²⁰; infatti, gli studiosi affermano: “a behaviour becomes a habit when a specific stimulus elicits an automatic response from the learner.” Pertanto, la sfida dell'insegnante e dell'apprendente della L2 consisteva nel superare le interferenze delle abitudini causate dalla L1.

Al contrario, il principio su cui si basa la teoria sull'analisi degli errori è differente: quest'ultima si fonda su una visione innatista²¹ dell'apprendimento linguistico e sulla teoria interlinguistica (Ellis & Barkhuizen 2005: 54). Gli studiosi, infatti, sostengono: “whereas behaviourism emphasized the role of environmental stimuli, nativist theories emphasize the mental processes that occur in the “black box” of the mind when learning takes place.” (Ellis & Barkhuizen 2005: 54).

Allo sviluppo diacronico della teoria sull'analisi degli errori corrisponde anche lo sviluppo della metodologia con la quale questa teoria viene attuata, e i criteri attraverso i quali un comportamento linguistico può essere definito ‘errore’. Il concetto di ‘errore’ è dunque fondamentale all'interno della teoria dell'analisi degli errori.

3.1.1 Il concetto di errore e la definizione di errore adottata nella presente ricerca

In lingua inglese, il termine ‘errore’ può essere espresso attraverso due sostantivi: *error* e *mistake*. Tuttavia, nell'ambito della linguistica acquisizionale i vocaboli sopra citati acquisiscono due significati diversi. Per contestualizzare il significato assunto da questi termini, è necessario fare una distinzione tra i concetti di *competence* e *performance*. Chomsky (2014: 2) distingue due nozioni fondamentali: competenza (*competence*) e performance (*performance*). La competenza è la conoscenza che l'apprendente possiede sulla lingua oggetto di studio; la performance è l'uso che ne fa in situazioni concrete.

²⁰ In questo lavoro si è preferito mantenere la nomenclatura inglese, la corrispondente nomenclatura italiana è ‘comportamentismo’. Per un approfondimento sul tema del comportamentismo e la successiva critica si vedano: Skinner (1957) e Chomsky (1959).

²¹ Sul tema dell'innatismo si veda Chomsky (1965).

Corder (1981) si ispira alla teoria di Chomsky e identifica una dicotomia tra errori non-sistematici (*non-systematic errors*) ed errori sistematici (*systematic errors*): i primi possono verificarsi in determinate condizioni psicologiche quali stanchezza, ansia e in presenza di forti emozioni; i secondi, invece, mettono in luce una variazione sistematica delle regole della L2 e, pertanto, sono legati alla conoscenza che l'apprendente ha della lingua oggetto di studio. Corder (1981: 10) definisce gli errori non sistematici come “errors of performance” (*mistakes*) e gli errori sistematici come “errors of competence” (*errors*). Secondo lo studioso, gli errori di performance (*mistakes*), per lo studente, non hanno un ruolo cruciale nel processo di apprendimento della L2. Invece, gli errori di competenza (*errors*) sono fondamentali: evidenziano lo stadio di competenza raggiunto nella L2 da parte del discente. È proprio su questi ultimi che si basa l'analisi degli errori commessi dagli apprendenti. In modo simile, Richards & Schmidt (2010) concordano sulla distinzione sopra presentata tra *error* e *mistake*: definiscono il primo come il risultato di una conoscenza non completa sulla lingua e il secondo come uno sbaglio (*mistake*) commesso dall'apprendente causato da carenza d'attenzione, stanchezza o altri aspetti emotivi.

Corder (1981: 10-11) afferma che gli errori ²² sono importanti per tre diverse ragioni:

First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn.

Dunque, Corder considera gli errori fondamentali sia per l'insegnante che per l'apprendente. L'insegnante, tramite gli errori, può conoscere lo stadio di apprendimento nel quale si trova il discente. Per gli studenti, invece, gli errori sono degli strumenti per apprendere la lingua. Infine, gli errori sono importanti anche per il ricercatore che si occupa della loro analisi: evidenziano le strategie messe in atto dallo studente nel processo di scoperta della lingua e mostrano come il discente apprende o acquisisce la L2.

Sul concetto di errore, Lennon (1991: 189) ha una visione diversa e ha fornito un importante contributo alla definizione e al miglioramento del concetto di errore²³.

²² D'ora in poi ci si riferirà agli errori di competenza (*errors*) con il termine ‘errore’ e agli errori di performance con il termine ‘sbaglio’.

²³ Nel suo lavoro, Lennon (1991) non si è limitato a presentare soltanto le forme erronee e il loro ruolo all'interno del contesto in cui sono presenti; ma ha fornito un ulteriore importante contributo sul concetto di errore.

Innanzitutto, lo studioso (1991: 182) non attua una distinzione tra *error* e *mistake*, ma afferma che un errore può essere: “a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers’ native speaker counterparts”.

Secondo lo studioso, i dibattiti sull’analisi degli errori si riferiscono agli errori (*erroneous forms*) classificandoli nelle seguenti categorie:

- 1) errori di omissione (*errors of omission*)
- 2) errori di aggiunta (*errors of over-suppliance*)
- 3) errori di ordine (*errors of permutation*)
- 4) errori di sostituzione (*errors of substitution*)

Nel caso della categoria 1) per eliminare l’errore è necessario aggiungere uno o più elementi linguistici; per la categoria 2) per rimuovere l’errore è necessario eliminare la componente linguistica in eccesso; per la categoria 3) è necessario modificare l’ordine in cui sono disposti gli elementi della frase (per correggerla). Infine, lo studioso definisce l’errore 4) come una combinazione degli errori 1) e 2): bisognerebbe eliminare una o più unità linguistiche e sostituirle con altri elementi linguistici.

Tuttavia, secondo Lennon (1991), questo modello di identificazione e risoluzione dell’errore è inadeguato: è basato sul modello teorico precedente la teoria di Chomsky²⁴ e prende in esame soltanto le unità minime della frase, ovvero parole o morfemi. In questo modello, non si tiene conto dell’organizzazione gerarchica della lingua: morfema, parola, frase o gruppi di frasi, periodi e unità di discorso più ampie. A tal proposito, infatti, Lennon (1991: 189) sostiene: “most ‘erroneous forms’ are, in fact, in themselves not erroneous at all, but become erroneous only in the context of the larger linguistic unit in which they occur.”

Inoltre, in questo paragrafo si chiarisce la definizione di errore adottata nella presente ricerca. Innanzitutto, si sottolinea che l’errore non verrà considerato come un fattore negativo ma, al contrario, un elemento ‘spia’ che rivela, in modo parziale, la competenza del discente nella L2.

In secondo luogo, per classificare un elemento linguistico ‘errore’ verranno adottati i principi della grammaticalità (*grammaticality*) e dell’appropriatezza (cfr. par. 3.1.1.1). Inoltre, ci si riferirà al *code* proposto da Corder (1971), ovvero verranno tenute in considerazione anche le sfumature semantiche dei *phase complements* impiegati; qualora venissero utilizzati dei complementi corretti da un punto di vista grammaticale ma inappropriati da una prospettiva semantico-pragmatica, tali

²⁴ Sulla teoria di Chomsky si veda: Chomsky (1965). In particolare, si noti la distinzione tra *competence* e *performance*.

elementi linguistici verranno considerati ‘errori’. Sono stati scelti questi criteri di valutazione perché questa ricerca si focalizza soprattutto a indagare la competenza semantica e la conoscenza grammaticale posseduta dagli apprendenti italofoeni sui *phase complements* (cfr. cap. 3, par. 1.1), dunque la pragmatica e la semantica possiedono un ruolo importante all’interno di questa ricerca. Le stesse norme verranno impiegate anche per valutare e interpretati i dati del gruppo di controllo dei madrelingua cinesi.

3.1.1.1 I criteri di identificazione degli errori

Secondo Richards & Schmidt (2010: 201), gli errori possono riferirsi a vari aspetti della lingua e possono essere classificati in:

- a) errori di lessico (*lexical errors*);
- b) errori di pronuncia (*phonological errors*);
- c) errori grammaticali (*syntactic errors*);
- d) errori di interpretazione di significato (*interpretative errors*);
- e) errori a livello pragmatico (*pragmatic errors*).

Conoscere la classificazione degli errori non è sufficiente per la corretta individuazione. Esistono dei criteri di identificazione ben precisi, poiché si tratta di elementi linguistici prodotti da parlanti non nativi della lingua. Inoltre, stabilire dei criteri per valutare se un elemento linguistico può essere considerato ‘errore’ è di cruciale importanza anche per colui che valuterà il prodotto linguistico dell’apprendente.

D’Annunzio & Serragiotto (2007: 29) identificano i seguenti criteri per classificare un elemento linguistico come ‘errore’:

- a) il criterio della correttezza
- b) il criterio dell’appropriatezza
- c) il criterio della comprensibilità
- d) il criterio della soggettività

Il criterio della correttezza si basa sul sistema della lingua di arrivo. Una deviazione da quest’ultimo, dunque un allontanamento dalle norme linguistiche della L2, viene percepito come errore.

Il criterio dell’appropriatezza si riferisce alla lingua come uno strumento di comunicazione tra gli interlocutori in un determinato contesto. La lingua non viene percepita più come un insieme di

norme e regole di cui essere a conoscenza, ma come un vero e proprio strumento di comunicazione. Ne segue che può divenire errore anche un'espressione grammaticalmente corretta ma non appropriata alla situazione comunicativa.

Nel criterio di comprensibilità si considera errore "l'elemento che rende difficile o addirittura impossibile la comunicazione" (D'Annunzio & Serragiotto 2007: 30), dunque gli elementi linguistici scorretti dal punto di vista grammaticale o lessicale non vengono considerati errori se risultano comprensibili all'interlocutore. Nel caso in cui quest'ultimo non comprenda il messaggio che l'apprendente vuole comunicare, l'elemento linguistico prodotto potrà essere considerato un errore.

Infine, il criterio della soggettività si basa proprio sulla soggettività presente in ogni valutazione o analisi; infatti, è l'insegnante a stabilire la misura di tolleranza per gli errori, dunque può variare (D'Annunzio & Serragiotto 2007: 31).

L'errore, con le sue norme e classificazioni, ha assunto un ruolo centrale all'interno della teoria sull'analisi degli errori. La connotazione che l'errore assume all'interno di questa teoria è cambiata nella letteratura con le numerose ricerche che sono state svolte.

Sono stati presentati i criteri per cui un elemento linguistico può essere definito 'errore', ma in realtà è un'operazione elaborata e non lineare. Lennon (1991) sostiene che l'identificazione di un errore non è un processo semplice: esistono delle considerevoli variazioni perfino nell'identificazione degli errori dei parlanti nativi della L2; inoltre, l'individuazione degli errori diventa più complessa nell'ambito della produzione orale rispetto all'ambito della produzione scritta.

Gli errori, così come la fossilizzazione (cfr. par. 2.2 e Han 2004), possono avvenire sia a livello locale (*local*) che globale (*global*). Burt & Kiparsky (1974: 73, cit. in Lennon 1991: 183), infatti, li definiscono con i seguenti termini:

Global mistakes are those that violate rules involving the overall structure of a sentence, the relations among constituent clauses, or, in a simple sentence, the relations among major constituents. Local mistakes cause trouble in a particular constituent, or in a clause of a complex sentence. These are relative notions; something that is global in one sentence may become local when that sentence is embedded in a bigger sentence.

Si noti che gli studiosi hanno utilizzato il termine *mistake* per denominare gli errori; dunque, è probabile che si riferiscono agli errori intesi come 'sbagli', piuttosto che come errori acquisiti.

I criteri che di solito vengono utilizzati per definire un elemento linguistico 'errore', oltre quelli già esposti in precedenza (cfr. D'Annunzio & Serragiotto 2007), sono: la grammaticalità (*grammaticality*) o l'accettabilità (*acceptability*) (Ellis & Barkhuizen 2005: 56); tuttavia, risulta difficile decidere quale delle due norme utilizzare.

Se si utilizza/adopera il principio della grammaticalità (*grammaticality*), Corder (1971, cit. in Ellis & Barkhuizen 2005: 56) definisce l'errore nel seguente modo: "breach of the rule of the code". Il termine *code*, secondo James (1998, cit. in Ellis & Barkhuizen 2005: 56), si riferisce alla precisa varietà della L2, per esempio formale o informale, che si utilizza come modello.

Corder (1974: 123) definisce il termine *code* attribuendogli una sfumatura più pragmatica:

If we regard a language as a code, a set of rules for generating syntactically, phonologically and semantically well-formed sentences, then a breach of the code, i.e. a use of wrong rules or a misuse of right rules may, but does not necessarily, result in superficially ill-formed sentences. As we have seen, native speakers do not normally commit such breaches. They may, however, commit errors in the use of the code. By this I mean that they may produce well-formed utterances which are contextually or situationally inappropriate.

Dunque, sia James (1998) che Corder (1974), attribuiscono al *code* una sfumatura più pragmatica: nonostante la correttezza grammaticale, se inappropriati per il contesto o la situazione, gli elementi linguistici prodotti dagli apprendenti verranno considerati errori. Corder applica questa teoria, oltre ai parlanti nativi, anche agli apprendenti della L2, con particolare riferimento alla competenza comunicativa.

Sulla correttezza, l'erroneità e l'appropriatezza delle forme linguistiche prodotte dai discenti della L2, Corder (1974: 124) propone il seguente schema:

Ben formate superficialmente (<i>superficially well-formed</i>)	e	appropriate (<i>appropriate</i>)	sbagliate o corrette (<i>erroneous or correct</i>)
Ben formate superficialmente (<i>superficially well-formed</i>)	ma	inappropriate (<i>inappropriate</i>)	sbagliate (<i>erroneous</i>)
Devianti superficialmente (<i>superficially deviant</i>)	ma tali da poter essere considerate	appropriate (<i>appropriate</i>)	sbagliate (<i>erroneous</i>)
Devianti superficialmente (<i>superficially deviant</i>)	e tali da poter essere considerate	inappropriate (<i>inappropriate</i>)	sbagliate (<i>erroneous</i>)

Tabella 1. Schema proposto da Corder (1974: 124) sui criteri di giudizio per gli elementi linguistici prodotti dagli apprendenti

Da questo schema è possibile dedurre che nel criterio della grammaticalità sono presenti anche elementi di pragmatica; dunque, non sono presenti solo criteri di giudizio grammaticali.

Nel criterio di grammaticalità si distinguono due tipologie di errori: gli errori espliciti (*overt error*) e gli errori impliciti (*covert error*) (Ellis & Barkhuizen 2005: 56). Secondo gli studiosi, un errore può essere definito esplicito (*overt*) se può essere rilevato nella frase in cui è presente; invece, un errore viene definito implicito (*covert*) se si manifesta analizzando una porzione del discorso, e non una singola frase.

L'altro criterio d'individuazione degli errori è l'accettabilità (*acceptability*); secondo Ellis & Barkhuizen (2005), è più soggettivo e riguarda una valutazione personale dell'insegnante o del ricercatore: è probabile che questi soggetti si basino più su criteri stilistici anziché grammaticali.

3.1.1.2 Le cause degli errori e le tipologie: errori interlinguistici ed errori intralinguistici

Corder afferma che la L1 può influenzare l'apprendimento della L2, in questo caso gli errori sono causati da interferenze interlinguistiche. (cfr. par. 1.1).

James (1998) ritiene che gli errori degli apprendenti siano causati da due motivi ben precisi: le interferenze interlinguistiche e le interferenze intralinguistiche. Nel primo caso, lo studioso concorda con Corder: gli errori sono causati dalla diretta influenza della L1; quando la lingua madre influenza negativamente l'apprendimento della L2 si è in presenza di un transfer negativo o interferenza (*interference*) (James 1998: 179). L'autore definisce gli errori di matrice intralinguistica indipendenti dall'influenza della L1: gli errori intralinguistici sono causati dalle strategie di apprendimento universali che lo studente attua quando apprende una nuova lingua. Infatti, James (1998: 184) afferma:

Apart from recourse to L1 transfer, the learners in ignorance of a TL form on any level and of any class can do either of two things: *either* they can set about learning the needed item, engaging their learning strategies *or* they can try to fill the gap by resorting to communication strategies. Learning strategies are used for codebreaking while communication strategies are encoding and decoding strategies.

Tra le interferenze intralinguistiche, James (1998: 185-186-187) individua: la falsa analogia (*false analogy*), l'errata analisi su una data regola della L2 (*misanalysis*), l'incompleta applicazione di una regola (*incomplete rule application*) che comporta una conseguente ipogeneralizzazione

(*undergeneralization*), lo sfruttamento della ridondanza (*exploiting redundancy*), la violazione delle restrizioni di una forma della L2 (*overlooking cooccurrence restrictions*), l'ipercorrezione (*hypercorrection*), che è analoga al sistema della semplificazione, e infine l'ipergeneralizzazione (*overgeneralization*) o semplificazione del sistema linguistico (*system-simplification*)²⁵.

Gli studiosi Richards & Schmidt (2010: 201), in modo analogo, identificano i seguenti errori intralinguistici:

- a) ipergeneralizzazione (*overgeneralizations*): si verifica quando il discente applica le regole in contesti inappropriati, ovvero in cui non è necessario;
- b) semplificazione (*simplifications*): si verifica quando l'apprendente produce degli elementi linguistici più semplici rispetto alle relative forme della L2;
- c) errori di sviluppo (*developmental errors*): riflettono lo stadio di apprendimento del discente;
- d) errori di comunicazione (*communication-based errors*): derivano dalle strategie di comunicazione messe in atto dall'apprendente;
- e) errori indotti (*induced errors*): sono conseguenti alla didattica messa in atto dal docente (*transfer of training*), dunque il discente ha appreso la regola ma commette errori a causa della non-conoscenza delle eccezioni, non spiegate dal docente;
- f) errori di evitamento (*errors of avoidance*): si verificano quando l'apprendente decide di non utilizzare determinate strutture della L2 poiché ritenute troppo difficili;
- g) errori di sovrapproduzione (*error of overproduction*): l'apprendente utilizza con eccessiva frequenza determinate strutture della L2, a causa di una limitata competenza linguistica.

L'analisi degli errori pone particolare attenzione al processo di apprendimento messo in atto dal discente, dando un consistente aiuto al ricercatore e al docente di lingua per la classificazione e la comprensione degli errori che gli studenti compiono in un preciso momento del loro processo di apprendimento. Dunque, questa metodologia non è rivolta esclusivamente ad analizzare il prodotto finale elaborato dall'apprendente. Lennon (2008: 54), infatti, l'ha definita uno strumento di indagine utile per la descrizione della competenza transizionale (*transitional competence*) degli apprendenti; tuttavia, anche questa metodologia presenta dei problemi. L'analisi degli errori, infatti, evidenzia che determinate costruzioni linguistiche, in determinati stadi dell'apprendimento, non sono state acquisite dai discenti: mette in risalto gli aspetti negativi del processo di acquisizione (Lennon 2008). Inoltre, secondo lo studioso, con questa metodologia di indagine è possibile analizzare soltanto le forme

²⁵ Per un approfondimento su questi temi si rimanda a James (1998).

linguistiche che gli apprendenti producono: se, per esempio, un discente non ha mai elaborato delle frasi con il verbo alla forma passiva, il docente non potrà verificare se lo studente ha compreso la costruzione. Secondo Lennon (2008: 54), quando un apprendente commette pochi errori è probabile che stia evitando l'utilizzo di strutture linguistiche su cui è incerto; pertanto, l'autore (2008: 54) afferma: "it would, therefore, seem preferable, not only to study learners' errors, but to attempt to describe their language as a whole so as to fully comprehend their 'transitional competence'".

3.1.2 L'applicazione pratica della metodologia dell'analisi degli errori

Dopo aver presentato il concetto di errore, i criteri di individuazione, le cause e le tipologie di errore, è doveroso esporre la metodologia proposta da Corder (1974) per svolgere l'analisi degli errori.

Secondo lo studioso (1974: 126), questa metodologia si articola in tre passaggi fondamentali, dipendenti tra di loro: riconoscimento, descrizione e spiegazione degli errori. A queste tre fasi è possibile aggiungerne altre due: una fase preliminare che consiste nella raccolta del materiale linguistico prodotto dall'apprendente, dunque antecedente al riconoscimento degli errori, e una fase di valutazione degli errori, successiva alla spiegazione di questi ultimi. In questo stadio dell'analisi viene determinata la gravità degli errori già individuati, secondo criteri prestabiliti. Lennon (2008: 54) definisce quest'ultimo stadio dell'analisi: "evaluation (error gravity ranking) of the errors". Secondo lo studioso (2008: 55), la difficoltà maggiore di questa fase dell'analisi risiede nei diversi criteri di giudizio adottati da chi valuta: i parlanti nativi utilizzano dei criteri comunicativi; i docenti, la cui madrelingua non è la lingua oggetto di studio e coincide con la L1 dei discenti, tendono a utilizzare dei criteri formali per il giudizio degli errori e giudicano in modo severo gli errori commessi sugli argomenti spiegati dal docente.

Prima di procedere alla presentazione della metodologia di analisi è opportuno individuare i contesti all'interno dei quali vengono prodotti i campioni linguistici degli apprendenti; poiché, in base alla situazione, è possibile distinguere due tipologie di errori: errori di provocazione ²⁶(*error-provoking*) ed errori di evitamento (*error-avoiding*) (Corder 1974: 126). Lo studioso ritiene che i primi si verifichino in contesti di produzione controllata: traduzione, parafrasi, ecc. Per quanto riguarda gli errori di evitamento (*error-avoiding*), Corder ritiene che avvengano in situazioni di produzione spontanea, in cui l'apprendente può decidere in modo deliberato di evitare le forme linguistiche verso cui prova incertezza (Corder 1974).

Si presentano di seguito le fasi della metodologia di analisi proposta da Corder (1974).

²⁶ In questa tesi si è preferito utilizzare dei contesti di produzione controllata; dunque, la tipologia di errore elicitata è stata la *error-provoking*.

La prima fase consiste nella raccolta dei dati, ovvero gli elementi linguistici prodotti dai partecipanti che saranno l'oggetto di studio del ricercatore.

La seconda fase della metodologia consiste nell'identificazione degli errori. Secondo Corder (1974), la principale difficoltà nell'identificazione degli errori riguarda l'interpretazione: quest'ultima si basa sull'interpretazione, da parte del ricercatore, del significato che l'apprendente vuole veicolare all'interno del contesto. A tal proposito, lo studioso (1974) sostiene che la grammaticalità o l'agrammaticalità delle frasi prodotte dagli apprendenti non può essere l'unico criterio di identificazione degli errori: è importante il contesto in cui si trovano²⁷. Su questo aspetto, Corder (1974: 127) afferma:

The apparent grammaticality or ungrammaticality of a learner's utterance is therefore of only partial relevance for error identification, since apparently well-formed utterances may be unsusceptible of plausible interpretation in their context, whilst fairly grossly ungrammatical utterances may readily receive plausible interpretation.

Infine, Corder (1974: 128) afferma che il riconoscimento e l'identificazione degli errori può avvenire anche tramite la comparazione: suggerisce di confrontare le frasi prodotte dagli apprendenti con le relative frasi prodotte dai parlanti nativi della L2, e identificare le differenze tra le due costruzioni.

La terza fase della metodologia proposta da Corder (1974: 128) consiste nella descrizione degli errori. In questo stadio si definiscono categorie ben precise per codificare e descrivere gli errori; inoltre, si tiene conto della frequenza con la quale ogni errore si presenta nella categoria presa in esame. Secondo lo studioso (1974: 128), quest'ultimo aspetto è importante: solo quando un errore si ripresenta periodicamente è possibile individuare in che fase transizionale si trova l'apprendente (*transitional dialect*); dunque, è tramite l'individuazione degli errori sistematici (*systematic errors*) (Corder 1974: 128) che l'insegnante può costruire i sillabi e attuare una didattica volta a rimediare agli errori degli apprendenti. È possibile riassumere questa fase della metodologia con i seguenti termini: "the description of error is essentially a comparative process, the data being the original erroneous utterance and the reconstructed utterance" (Corder 1974: 128).

La quarta fase della metodologia dell'analisi degli errori consiste nella spiegazione di questi ultimi. Questo stadio afferisce a una specifica branca della linguistica, ovvero la psicolinguistica, ed è il più importante all'interno della teoria della SLA (*Second Language Acquisition*). In questa fase

²⁷ In questo lavoro si pone particolare attenzione su questo aspetto. Infatti, nell'ultimo esercizio del questionario proposto agli studenti italofofoni sono stati presentati tre *phase complements*. Ognuno di questi, all'interno delle frasi, risulta grammaticalmente corretto: ciò che ha causato gli errori è stata l'errata collocazione dei complementi nel contesto. Questi aspetti verranno ulteriormente approfonditi nei capitoli 3 e 4.

si ricercano e si spiegano le cause e le modalità per cui si verificano gli errori. A tal proposito, Corder (1974: 130) sostiene:

Observation suggests that many errors bear a strong resemblance to characteristics of the mother tongue, indeed many erroneous utterances read like word-for-word translations. This observation has led to the widely accepted theory of transfer which states that a learner of a second language transfers into his performance in the second language the habits of his mother tongue.

3.1.3 La teoria dell'analisi degli errori in Cina

La teoria dell'analisi degli errori e la teoria dell'interlingua hanno avuto successo anche in Cina. Uno dei primi studiosi che ha introdotto queste teorie nel paese sinofono è stato Lu Jianji (1984).

Lo studioso (1984: 46) concorda con la dicotomia tra *error* e *mistake*, che rende in cinese con i termini 错误 *cuòwù* (*mistake*) e 偏误 *piānwù* (*error*). Lu (1984: 45) ritiene che l'interlingua dell'apprendente sia causata dai seguenti fattori:

- 1) l'interferenza della lingua madre (L1), dunque *transfer negativo*;
- 2) la limitata conoscenza della lingua target (L2);
- 3) l'influenza di elementi sociali e culturali;
- 4) il metodo di studio, ovvero lo stile di apprendimento;
- 5) il metodo didattico inadeguato utilizzato dal docente o l'incompletezza e l'inefficacia dei materiali didattici.

Infine, Lu (1984) reputa che l'influenza della L1 (*transfer negativo*) e la limitata conoscenza della L2, insieme a un metodo didattico inadeguato e a materiali didattici incompleti, siano dei fattori determinanti che influenzano l'interlingua del discente²⁸. Si propongono le quattro tipologie di errori che, secondo Lu (1994: 49), gli apprendenti di cinese LS compiono in vari ambiti della lingua, non solo nell'uso dei complementi verbali²⁹:

- 1) errori di omissione (遗漏偏误 *yílòu piānwù* 'omissione-errore, errore di omissione');
- 2) errori di aggiunta (误加偏误 *wù-jīā piānwù* 'errore-aggiunta-errore, errore di aggiunta');

²⁸ Per un maggiore approfondimento sul tema e sulle tipologie di errori proposte da Lu, si rimanda a Lu (1984) e Lu (1994).

²⁹ Per la descrizione completa degli errori, con relativi esempi, e delle cause, si veda Lu (1994).

- 3) errori di sostituzione (误代偏误 *wù-dài piānwù* ‘errore-sostituzione-errore, errore di sostituzione’);
- 4) errori di ordine (错序偏误 *cuò-xù piānwù* ‘sbagliato-ordine-errore, errore di ordine’).

3.2 L’analisi degli errori nell’apprendimento dei *phase complements*

Nei prossimi paragrafi dell’elaborato verranno raccolte e presentate le principali ricerche che hanno come oggetto di studio la descrizione e la categorizzazione degli errori prodotti dagli apprendenti stranieri di cinese L2 e LS nell’uso dei *phase complements*, oggetto di questo elaborato.

3.2.1 Studi sull’acquisizione dei *phase complements*

L’obiettivo della ricerca condotta da Zhang (2011: 126) è indagare le scelte semantiche, lessicali e sintattiche compiute dagli apprendenti di lingua cinese LS: è stata svolta sia un’analisi qualitativa che quantitativa.

Per svolgere la sua ricerca e ottenere i dati per l’indagine, Zhang (2011) ha assegnato agli studenti il compito di scrivere degli *essays*. L’autrice (2011: 68) ha suddiviso gli apprendenti in tre categorie, in base al loro livello linguistico: apprendenti di livello medio-basso (*lower-intermediate learners*, LIL), apprendenti di livello medio-alto (*higher-intermediate learners*, HIL) e apprendenti di livello avanzato (*advanced learners*, AL); inoltre, il materiale linguistico prodotto dagli studenti è stato confrontato con il corpus elaborato dal gruppo di controllo, ovvero i parlanti nativi (*native speakers*, NS). Si precisa che i campioni linguistici degli studenti di livello medio-basso e medio-alto sono stati raccolti tramite la scrittura degli *essays*, mentre per gli studenti di livello avanzato è stato utilizzato un altro metodo: all’interno dell’Università in cui la ricercatrice ha condotto la ricerca non era presente un adeguato numero di studenti di livello avanzato; dunque, per la sua analisi, Zhang ha utilizzato i dati presenti all’interno dell’“HSK Essay Corpus³⁰” (Zhang 2011: 71).

L’analisi quantitativa ha mostrato delle sostanziali differenze nella frequenza di utilizzo dei vari *phase complements*, sia rispetto ai parlanti nativi, sia tra i livelli linguistici degli apprendenti: è stato riscontrato che quando gli apprendenti non possiedono una competenza linguistica sufficiente, tendono a utilizzare i verbi con contenuto lessicale pieno (*content verb*) (Zhang 2011: 133) e sviluppano in modo graduale la competenza di utilizzo di forme verbali più grammaticali (*grammaticalized forms*).

³⁰ L’HSK Corpus è un database accessibile online, gestito e organizzato dalla Beijing Language and Culture University. In questo database sono presenti *essays* di livello HSK avanzato a partire dal 1992 fino al 2005 (Zhang 2011: 72). Nello specifico, il Corpus HSK si chiama: *HSK Dynamic Composition Corpus* (HSK 动态作文语料库 HSK *dòngtài zuòwén yǔliàokù*) (Zhang 2014: 9).

Di seguito, si riporta un riadattamento dello schema adottato da Zhang (2011: 133) per mostrare la frequenza di utilizzo dei *phase complements* analizzati:

<i>Phase complements</i> (V₂)	Apprendenti di livello medio basso	Apprendenti di livello medio alto	Apprendenti di livello avanzato	Parlanti nativi
到 <i>dào</i> ‘arrivare’	144	223	273	131
住 <i>zhù</i> ‘stare’	4	9	4	57
成 <i>chéng</i> ‘riuscire con successo’	5	4	45	38
见 <i>jiàn</i> ‘percepire’	10	20	13	27
完 <i>wán</i> ‘finire’	19	19	7	14
好 <i>hǎo</i> ‘bene’	14	4	1	5
着 <i>zháo</i> ‘raggiungere l’obiettivo’	7	7	1	4

Tabella 2. Riadattamento dello schema proposto da Zhang (2011: 133) della frequenza di utilizzo dei *phase complements* in base ai livelli di competenza linguistica.

Nell’analisi qualitativa sull’utilizzo dei *phase complements*, Zhang (2011: 151) ha raggruppato gli errori commessi, con il conseguente uso inappropriato di questi complementi, nelle seguenti quattro categorie:

- 1) Omissione (*omission*): può riguardare sia il V₁ che il V₂;
- 2) Uso improprio (*misuse*): è caratterizzato dall’uso improprio del V₁, del V₂ o dell’intero composto;
- 3) Sovrautilizzo (*overuse*): questa tipologia di errore è stata riscontrata solo nell’uso del V₂;
- 4) Altri errori: includono gli errori di ordine dei componenti, la forma negativa e l’omissione dell’oggetto.

In tabella 3 si riportano le varie tipologie di errore, con relative percentuali, commessi dagli apprendenti suddivisi per livello.

Tipologia di errore	Apprendenti di livello medio basso	Apprendenti di livello medio alto	Apprendenti di livello avanzato
Omissione			
Omissione del V ₁	0	8	0
Omissione del V ₂	45	41	18
Sovrautilizzo del V₂	11	10	5
Uso improprio			
Uso improprio del V ₁	3	2	8
Uso improprio del V ₂	8	4	4
Uso improprio del composto	4	5	11
Utilizzo della forma potenziale	33	14	0
Altri			
Errori di ordine scorretto	4	1	1
Errori di formulazione della forma negativa	0	1	0
Omissione dell'oggetto	1	3	0
Totale	109	89	47
Percentuale di accuratezza	56%	73%	87%

Tabella 3. Riadattamento dello schema riassuntivo delle tipologie di errori, e le relative percentuali, proposto da Zhang (2011: 152).

Dai dati esposti in tabella 3, si osserva che gli apprendenti di livello avanzato commettono meno errori degli altri, mentre negli apprendenti di livello medio-basso si è verificata la più alta percentuale di errori. In particolare, l'omissione del V₂, secondo Zhang (2011), è uno degli errori più comuni tra i non parlanti nativi e continua a persistere anche tra gli apprendenti di livello intermedio e avanzato. A tal proposito, si propone l'esempio (1) in cui è stato omissso il *phase complement* 好 *hǎo*, il quale veicola un significato lessicale all'interno del composto e la sua omissione rende la frase semanticamente incompleta:

(1) *先我会把我的衣服洗，再把我的衣服挂上。 (Zhang 2011: 154)

xiān wǒ huì bǎ wǒ de yīfú xǐ zài bǎ wǒ de yīfú
prima io potere BA io DET vestito lavare dopo BA io DET vestito
guà-shàng
appendere-sopra
'Prima laverò i miei vestiti, poi li appenderò.'

Zhang indica come causa principale degli errori di omissione del V₂ le differenze tipologiche tra i verbi della L1 degli studenti (l'inglese) e la lingua target (il cinese); inoltre, gli errori di omissione del V₂ sono i più frequenti.

Zhang (2011) ha riscontrato vari casi di sovra utilizzo del V₂, in particolare riguardo i *phase complements* 到 *dào* e 完 *wán*. Si riportano i seguenti esempi:

(2) *我看到了很多美国文艺片。 (Zhang 2011: 156)

wǒ kàn-dào-le hěn duō Měiguó wényìpiàn
io guardare-arrivare-PFV ADV molto America film
'Ho visto molti film americani.'

(3) *那时候，我的信被我妈妈看完了！ (Zhang 2011: 156)

nà shíhòu wǒ de xìn bèi wǒ māmā kàn-wán-le
quel momento io DET lettera BEI io mamma guardare-finire-PFV
'In quel momento mia madre ha finito di leggere la mia lettera!'

Nell'esempio (2) la presenza del *phase complement* 到 *dào* non è necessaria: il significato che si vuole veicolare non è la percezione, bensì l'azione del 'guardare' il film. Nella frase (3) l'aggiunta del *phase complement* 完 *wán* è superflua in quanto non è indispensabile specificare se la madre ha finito di leggere la lettera. Secondo Zhang (2011: 156), le cause del sovra utilizzo (*overuse*) del V₂ risiedono nella difficoltà a comprendere il significato del verbo principale e, dunque, del corrispondente composto verbale.

Un'altra tipologia di errore è l'utilizzo improprio del *phase complement* all'interno del composto. Questo errore persiste in tutti i livelli linguistici analizzati: gli apprendenti di livello avanzato commettono una quantità maggiore di errori di questo tipo rispetto agli apprendenti di livello intermedio. Zhang (2011: 157) ha spiegato la causa di questa tipologia di errore:

The misuse of V2s is found to occur when the main verb is able to take different complement verbs, and the consequent compounds form semantically synonymous pairs. Due to limited of knowledge of the fine-tuned differences between the synonymous sharing the same main verb, learners produced the compounds that are semantically inappropriate for the relevant context.

Secondo la studiosa, le motivazioni dell'utilizzo improprio del V₁, del V₂ o dell'intero composto, risiedono nella sinonimia e nella collocazione del verbo-nome. Sulla sinonimia Zhang (2011: 163) afferma: "the synonyms refer to compounds sharing the same V2 or compounds with the same V1." Inoltre, nella maggior parte dei casi, l'uso improprio dei *phase complements* è causato dal *transfer negativo* della L1, ovvero dalle interferenze interlinguistiche.

Si propongono i seguenti esempi sull'utilizzo improprio dei *phase complements* 到 *dào* e 好 *hǎo*:

- (4) *你办了签证吗? 我已经办到了。 (Zhang 2011: 158)

nǐ bàn-le qiānzhèng ma? wǒ yǐjīng bàn-dào-le
 tu richiedere-PFV visto Q? io già disbrigare-arrivare-PFV
 'Hai richiesto il visto? Io l'ho già richiesto (con successo).'

- (5) *我不知道如果我找完一个写的工作, 因为我也要有钱。 (Zhang 2011: 158)

wǒ bù-zhīdào rúguǒ wǒ zhǎo-wán yī-gè xiě de gōngzuò,
 io NEG-sapere se io cercare-finire uno-CLF scrivere DET lavoro
 yīnwèi wǒ yě yào yǒu qián
 poiché io anche dovere avere soldi
 'Non so se devo trovare un lavoro, poiché ho bisogno di soldi.'

Negli esempi (4) e (5) i *phase complements* sono utilizzati in modo improprio. Nella frase (4) sarebbe stato più opportuno inserire il complemento 好 *hǎo*: è semanticamente più appropriato al contesto, in quanto indica che l'azione espressa dal V₁ è stata raggiunta con successo; invece, il *phase complement* 到 *dào* denota il raggiungimento dell'azione dopo una serie di difficoltà, cui non vi è riferimento nella frase. Nell'esempio (5) il *phase complement* 完 *wán* non è adatto per la circostanza presentata: il soggetto non sa se trovare un lavoro nell'ambito della scrittura sia una buona idea, poiché ha bisogno di soldi; dunque, il composto corretto da utilizzare, dal punto di vista semantico, sarebbe stato 找到 *zhǎo-dào* 'cercare-arrivare, trovare'. Si precisa che, da una prospettiva grammaticale, le frasi sono corrette, in quanto il V₁ necessita di un V₂ per veicolare il significato all'interno del contesto

presentato. Ciò che rende le frasi errate è l'utilizzo semantico improprio dei *phase complements*, di conseguenza alla situazione presentata viene conferito un altro significato (cfr. par. 3.1.1.1 e tabella 1).

L'analisi degli errori di Zhang (2011) ha dimostrato l'esistenza, tra gli apprendenti e i parlanti nativi, di una cospicua discrepanza nell'elaborazione lessicale dei *phase complements*.

Secondo Zhang (2011), gli errori di omissione e sovra utilizzo dei *phase complements* hanno la stessa origine: il *transfer negativo* della L1 degli apprendenti (la lingua inglese), ossia il transfer interlinguistico e la confusione sulle forme verbali, anche in assenza dei complementi. Queste tipologie di errori sono state riscontrate sia tra gli apprendenti di livello intermedio che negli apprendenti di livello avanzato.

In una successiva ricerca, Zhang (2014) si è focalizzata sulla frequenza d'uso degli RVC da parte degli apprendenti di cinese L2, sulla versatilità dei componenti degli RVC e sull'accuratezza di utilizzo dei composti da parte degli apprendenti di cinese L2. Zhang (2014) ha analizzato un campione di 784 *essays* elaborati da apprendenti di cinese L2 suddivisi in tre livelli: livello medio basso (*intermediate low level, ILL*), livello medio alto (*intermediate high level, IHL*) e livello avanzato (*advanced level, AL*). Inoltre, per il gruppo di controllo sono stati utilizzati 100 *essays* scritti da parlanti nativi. Per gli studenti di livello avanzato, la studiosa si è avvalsa dei dati estrapolati dall'*HSK Dynamic Composition Corpus (HSK Dongtai Zuowen Yuliaoku)* Versione 1.1.

Si riporta di seguito la tabella riassuntiva sulla percentuale di errori per tipologia commessi sui *phase complements*³¹:

Tipologia di errori	Livello medio basso	Livello medio alto	Livello avanzato
Utilizzo improprio	15 (21%)	11 (16%)	23 (50%)
Omissione	45 (63%)	49 (70%)	18 (39%)
Sovra utilizzo	11 (16%)	10 (14%)	5 (11%)

Tabella 4. Percentuale di errori suddivisa per tipologia e livello linguistico degli apprendenti (adattata da Zhang 2014: 17)

I risultati di questa ricerca sono assimilabili ai dati riscontrati nello studio del 2011: gli errori di omissione sono i più frequenti tra gli apprendenti di livello medio-basso e medio-alto. Il *phase complement* che viene omesso con più frequenza è 到 *dào*, in composti quali 找到 *zhǎo-dào* ‘cercare-

³¹ La tabella è un riadattamento dell'originale proposto da Zhang (2014: 17), nello schema originale sono riportate le percentuali di errori per ogni sottocategoria di RVC, dunque per un approfondimento, si rimanda a Zhang (2014).

arrivare, trovare' e 听到 *tīng-dào* 'ascoltare-arrivare, sentire'. Zhang (2014: 18) spiega in questi termini gli errori di omissione:

The omission of *dao*, along with several other RVCC complements, can be explained by the distinctive morphological and semantic properties and L2 Chinese learners' processing of these complements. [...]. In language production it is more likely for learners to produce the semantically salient V1 while omitting the semantically less salient V2 when the morphological composition of RVCCs has not been solidified in learners' interlanguage. Another factor leading to the omission errors is the L1 transfer of seemingly synonymous lexical forms.

Dunque, secondo Zhang (2014), vi sono due fattori principali che causano l'omissione del V₂: l'interferenza di forme lessicali simili presenti nella L1 (interferenza interlinguistica o *transfer negativo*), e lo stadio di apprendimento in cui si trova il discente (cfr. par. 2.3 e Zhang 2014: 19). In alcune fasi dell'apprendimento non è ancora stata acquisita la struttura morfologica dei *phase complements*, di conseguenza gli apprendenti tendono a produrre soltanto un V₁ semanticamente più rilevante, con la conseguente omissione del V₂ che possiede un'importanza semantica minore.

Per risolvere queste difficoltà e ridurre la percentuale di errori, Zhang (2014: 20) propone degli approcci pedagogici differenti in base alla tipologia di RVC. Per i *phase complements* propone di spiegare le funzioni grammaticali di questi complementi e il significato semantico che veicolano all'interno del composto; con questo metodo didattico gli apprendenti avranno le competenze per individuare ed elaborare i composti verbali e, dunque, riusciranno anche a comprendere la necessità di utilizzo dei *phase complements*.

Esistono altri studi che indagano le cause degli errori commessi su altri *phase complements*, come quella condotta da Yovianty (2017) sui complementi 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

Il campione di partecipanti alla ricerca di Yovianty (2017) consiste in un totale di 32 studenti, di cui 11 di nazionalità cinese e 21 stranieri; 4 studenti sono di sesso maschile e 28 sono di sesso femminile. I partecipanti alla ricerca hanno conseguito il titolo accademico nell'anno 2013 presso l'Università Nazionale di Tanjungpura. I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un test scritto. Nel complesso sono state riscontrate le seguenti percentuali di errori: 27.86% per 好 *hǎo*, 40.30% per 完 *wán* e 41.40% per 成 *chéng*.

In particolare, per il *phase complement* 完 *wán* sono state rilevate le seguenti categorie di errori:

- a) errori di ordine (14.8% del totale degli errori)

- b) errori di sostituzione (14.2% del totale degli errori)
- c) errori di omissione (5.6% del totale degli errori)
- d) errori di aggiunta (5.7% del totale degli errori)

L'errore più frequente è l'ordine scorretto dei componenti (Yovianty 2017: 6). Nell'esercizio di riempimento, la maggior parte degli studenti ha utilizzato i *phase complements* 好 *hǎo* e 成 *chéng* per sostituire 完 *wán*. Secondo la studiosa, questi errori di sostituzione sono stati causati dal significato simile di questi complementi.

Per il *phase complement* 成 *chéng* sono state individuate le seguenti categorie di errori:

- a) errori di ordine (14.58% del totale degli errori)
- b) errori di aggiunta (7.55% del totale degli errori)
- c) errori di omissione (8.59% del totale degli errori)

Dunque, l'errore più frequente è l'ordine scorretto degli elementi, come per il *phase complement* 完 *wán* (Yovianty 2017: 6). La studiosa ha riscontrato che gli studenti non conoscono il secondo significato di questo complemento: 成功 *chéng-gōng* 'avere successo'. Emerge che gli apprendenti attribuiscono a questo complemento il significato di 成为 *chéng-wéi* 'diventare, trasformarsi'.

Sull'errore di aggiunta del *phase complement* 成 *chéng* si riportano i seguenti esempi:

- (6) a. *苹果树的新品种试验完成了。 (Yovianty 2017: 6)
píngguǒ shù de xīn pǐnzhǒng shìyàn-wán-chéng-le
 mela albero DET nuovo varietà sperimentare-finire-successo-PFV
 'La nuova varietà dell'albero di mele è stata sperimentata (ha terminato la sperimentazione).'
- b. 苹果树的新品种试验了。 (Yovianty 2017: 6)
píngguǒ shù de xīn pǐnzhǒng shìyàn-le
 mela albero DET nuovo varietà sperimentare-PFV
 'La nuova varietà dell'albero di mele è stata sperimentata.'

Queste frasi sono state estrapolate dall'esercizio in cui gli studenti dovevano scegliere la frase corretta tra le due presentate: molti studenti hanno scelto la frase sbagliata, ovvero la (6a). Nel contesto delle frasi (6a) e (6b) non è corretto inserire, dopo il verbo 试验 *shìyàn* 'sperimentare', due *phase*

complements (完 *wán* e 成 *chéng*) (Yovianty 2017). Per individuare gli errori di omissione del *phase complement* 成 *chéng*, la studiosa suggerisce il seguente criterio: se nella frase il *phase complement* è assente, allora la locuzione dovrebbe assumere un significato semantico di incompletezza, ossia 不完整 *bù wánzhěng* ‘NEG-completo, non completo’.

Per quanto riguarda il *phase complement* 好 *hǎo* sono stati riscontrati i seguenti errori:

a) errori di ordine scorretto (11.2% del totale degli errori)

b) errori di omissione (1.56% del totale degli errori)

Dunque, anche in questo caso, è possibile affermare che l’errore più comune è l’errore d’ordine (Yovianty 2017). Si propongono i seguenti esempi:

(7) a. 作为一个好学生，应该安排学习和生活。 (Yovianty 2017: 6)

zuòwéi yī-gè hǎo xuéshēng yīnggāi ānpái xuéxí hé shēnghuó
diventare uno-CLF buono studente dovere organizzare studio e vita
‘Per diventare un buono studente, è necessario organizzare studio e vita quotidiana.’

b. *作为一个学生，应该安排好学习和生活。

zuòwéi yī-gè xuéshēng yīnggāi ānpái-hǎo xuéxí hé
diventare uno-CLF studente dovere organizzare-bene studio e
shēnghuó
vita
‘Per diventare studente, è necessario organizzare bene studio e vita quotidiana.’

Le frasi presentate sono state estrapolate dall’esercizio in cui era richiesto di collocare correttamente il *phase complement* all’interno della frase. Nello specifico la frase corretta è la (7a): in questo contesto situazionale 好 *hǎo* svolge la funzione di aggettivo, non di complemento. Vi è stato un buon numero di studenti che ha interpretato, in modo erroneo, il morfema 好 *hǎo* come un *phase complement*, dunque lo ha collocato dopo il verbo principale 安排 *ānpái* (7b): ciò ha causato un errore di ordine dei componenti della frase.

Si propone un riadattamento della tabella riassuntiva proposta da Yovianty (2017: 7):

<i>Phase complement</i>	Errori di omissione	Errori di aggiunta	Errori di sostituzione	Errori di ordine
完 <i>wán</i> ‘terminare’	5.60%	5.70%	14.20%	14.80%
成 <i>chéng</i> ‘concludere con successo, trasformarsi’	8.59%	7.55%	10.68%	14.58%
好 <i>hǎo</i> ‘concludere con un buon esito’	1.56%	5.20%	9.90%	11.20%

Tabella 5. Schema riassuntivo degli errori commessi per singolo *phase complement*.

Dallo schema proposto è possibile riscontrare che, per tutti i *phase complements* analizzati, la maggior parte degli errori è di ordine scorretto dei componenti. Yovianty (2017: 6-7) ha individuato due cause principali: il *transfer negativo* (o interferenza interlinguistica) della L1 e il *transfer negativo* della lingua target (la lingua cinese). Le motivazioni del *transfer negativo* e dell’interferenza della L1 sono state presentate in precedenza (cfr. par. 2.1). Sul *transfer negativo* della L2, Yovianty (2017) ipotizza che possa essere causato dal significato simile dei tre *phase complements* analizzati: gli studenti hanno una conoscenza limitata della L2 e non hanno molta familiarità con la lingua, dunque è molto probabile che questo causi gli errori sopra presentati³².

La ricerca condotta da Song (2012) rappresenta un altro importante contributo all’analisi degli errori sui complementi risultativi e sui *phase complements*.

Nella sua ricerca, Song (2012) si è concentrato ad analizzare gli errori commessi dagli studenti di madrelingua coreana sui complementi risultativi (结果补语 *jiéguǒ bǔyǔ* ‘complemento risultativo’) e sui *phase complements*³³. Per la valutazione del livello linguistico degli apprendenti analizzati, l’autore si è basato sulla certificazione linguistica HSK³⁴, e ha suddiviso gli studenti in due livelli: medio e avanzato. Nello studio sono stati riscontrati quattro errori principali: l’omissione del V₁, l’omissione del V₂, formulazione errata della forma negativa e, infine, posizione scorretta dell’oggetto.

Per alcune tipologie di errore, si riportano degli esempi esplicativi tratti da Song (2012: 171):

³² Per un approfondimento più completo della questione si rimanda a Yovianty (2017).

³³ In questo lavoro si riportano solo i dati e gli esempi relativi agli errori commessi sui *phase complement*; per un approfondimento sui complementi risultativi si rimanda a Song (2012).

³⁴ HSK è l’acronimo di *Hanyu Shuiping Kaoshi*, un test standardizzato a livello nazionale per stabilire il livello di competenza nella lingua cinese da parte di parlanti non nativi (stranieri, studenti di cinese che appartengono a minoranze nazionali e cinesi all’estero). L’istituto che si occupa della progettazione e dello sviluppo di questo test è il Centro HSK della Beijing Language and Culture University (*HSK Center of Beijing Language and Culture University*). Il test è suddiviso in: livello base (*HSK basic*), livello elementare e intermedio (*HSK elementary-intermediate*) e livello avanzato (*HSK advanced*) (Zhang 2011: 71-72).

(8) a. *因为他们还没成好的习惯。

yīnwèi tāmen hái méi chéng hǎo de xíguàn
poiché loro ancora NEG trasformare buone DET abitudini
'Poiché loro non hanno ancora trasformato buone abitudini.'

b. 因为他们还没养成好的习惯。

yīnwèi tāmen hái méi yǎng-chéng hǎo de xíguàn
poiché loro ancora NEG coltivare-con successo buone DET abitudini
'Poiché loro non hanno ancora coltivato con successo buone abitudini.'

L'esempio (8a) è un caso di omissione del V₁: la sua mancanza, nel contesto situazionale, rende la frase incompleta e, quindi, di difficile comprensione. Nella frase (8b), la presenza del V₁ 养 *yǎng* rende il contesto situazionale più appropriato.

Si propone l'esempio (9a) e la corrispondente frase corretta:

(9) a. *病人知道他的病不会治。(Song 2012: 171)

bìngrén zhīdào tā de bìng bù huì zhì
paziente sapere lui DET malattia NEG potere gestire
'Il paziente sa che non può gestire la sua malattia.'

b. 病人知道他的病不会治好。(Song 2012: 171)

bìngrén zhīdào tā de bìng bù huì zhì-hǎo
paziente sapere lui DET malattia NEG potere gestire-bene
'Il paziente sa che non può guarire dalla sua malattia.'

Nella frase (9a) l'apprendente ha omissso il *phase complement* 好 *hǎo*, ciò rende la frase semanticamente incompleta, quindi errata. Secondo Song (2012), l'omissione del V₂ ha una delle più alte percentuali di frequenza e ciò è dovuto al *transfer negativo*, o interferenza interlinguistica, della L1: nella lingua coreana non esistono dei complementi equivalenti ai *phase complements*.

Sugli errori nella formulazione della forma negativa si presentano le seguenti frasi:

(10) a. *他写不完作业就出门了。(Song 2012: 171)

tā xiě-bù-wán zuòyè jiù chū-mén-le
lui scrivere-NEG-finire compiti CONG uscire-porta-PFV
'Lui non è riuscito a terminare i compiti ed è uscito.'

b. 他没写完作业就出门了。(Song 2012: 171)

tā méi-xiě-wán zuòyè jiù chū-mén-le
lui NEG-scrivere-finire compiti CONG uscire-porta-PFV
'Lui non ha finito i compiti ed è uscito.'

La forma negativa di questi complementi deve essere formulata con l'avverbio di negazione 没 *méi* (cfr. cap. 1, par. 4.2): 没写完 *méi xiě-wán*. Secondo Song (2012: 171), gli errori nell'elaborazione della forma negativa dei complementi risultativi hanno un tasso di frequenza alto. Lo studioso individua due cause principali: l'uso incerto degli avverbi di negazione 不 *bù* e 没 *méi* e la confusione tra la forma negativa dei complementi risultativi, dunque anche dei *phase complements*, e la forma negativa della costruzione potenziale, che si forma a partire dai composti risultativi o direzionali e indica la possibilità o meno che l'azione descritta si svolga con il risultato o nella direzione specificati (cfr. Abbiati 1998). La confusione tra queste due forme emerge nell'esempio (10a), in cui l'apprendente ha utilizzato la struttura potenziale negativa 写不完 *xiě bù wán* 'scrivere-NEG-finire, non riuscire a finire di scrivere'.

Un altro errore riscontrato da Song (2012) riguarda la sostituzione del *phase complement* con la marca di perfettivo 了 *le*³⁵, si riportano i seguenti esempi:

(11) a. *我终于找了这本书。(Song 2012: 171)

wǒ zhōngyú zhǎo-le zhè-běn shū
io finalmente cercare-PFV questo-CLF libro
'Finalmente ho cercato questo libro'

b. 我终于找到了这本书。(Song 2012: 171)

wǒ zhōngyú zhǎo-dào-le zhè-běn shū
io finalmente cercare-arrivare-PFV questo-CLF libro

³⁵ Per un approfondimento teorico sulle differenze di utilizzo tra i *phase complements* e la marca di perfettiva 了 *le* si rimanda a Sybesma (1997, 2015).

‘Finalmente ho trovato questo libro.’

Nella frase (11a) è stato omesso il *phase complement* 到 *dào*: è molto probabile che l'apprendente ha ritenuto sufficiente la presenza della marca di perfettivo 了 *le* per indicare la buona riuscita e la conclusione dell'azione. Song (2012: 171) ha individuato le cause del sovrautilizzo e dell'ipergeneralizzazione della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*. Secondo lo studioso, una delle prime costruzioni con cui gli apprendenti entrano in contatto è la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*; dunque, tenuto conto che nei primi stadi dell'apprendimento di cinese L2 le conoscenze dei discenti sono limitate, vi è un'alta probabilità di incorrere nell'ipergeneralizzazione di questa marca aspettuale.

È probabile che gli errori di semplificazione e di evitamento, con il conseguente utilizzo della forma linguistica più ‘familiare’, da parte degli apprendenti di madrelingua coreana siano causati dall'assenza di complementi equivalenti ai *phase complements* nella loro L1: tendono a commettere questi errori perché non hanno compreso a pieno il significato semantico e grammaticale di questi complementi.

Dalla sua ricerca condotta su madrelingua coreani, Song (2012) ha evinto che i fattori più incisivi nell'acquisizione dei complementi risultativi, inclusa la sottocategoria dei *phase complements*, sono: l'influenza della L1 (*transfer negativo*), la frequenza di utilizzo di questi complementi e il livello linguistico degli apprendenti. Per migliorare il processo di apprendimento, lo studioso suggerisce di indirizzare la didattica dei complementi risultativi, compresi i *phase complements*, all'approfondimento non solo degli aspetti sintattici, ma anche semantici. È necessario rendere gli studenti più consapevoli dei significati di questi complementi, e delle differenze semantiche che esistono all'interno delle varie sottocategorie.

Tenuto conto del numero ridotto di studi che indagano l'acquisizione dei *phase complements*, in questa parte del lavoro si è preferito presentare le ricerche che hanno approfondito l'analisi degli errori su questi complementi. Dagli studi di Zhang (2011, 2014) è emerso che l'errore più frequente è l'omissione del V₂, causato con molta probabilità dalle interferenze interlinguistiche della L1 e dallo stadio di apprendimento in cui si trova l'apprendente (cfr. Zhang 2014).

Dalla ricerca di Yovianty (2017) è emerso che l'errore più frequente è l'ordine scorretto dei, ovvero la collocazione errata dei *phase complements* all'interno della frase: questa tipologia di errore è stata individuata per tutti e tre i complementi analizzati. In modo simile a Zhang, Yovianty individua tra le cause degli errori le interferenze interlinguistiche della L1 e la conoscenza incompleta della L2, nonché il significato simile posseduto dai tre *phase complements* analizzati. Song (2012) ha riscontrato che l'omissione del V₂ è piuttosto frequente: è causata dall'interferenza interlinguistica

della L1, poiché nella lingua madre degli apprendenti analizzati (la lingua coreana) non è presente questa tipologia di complementi. Un'altra causa individuata è il livello linguistico degli studenti.

Dunque, tutti e tre gli studiosi hanno individuato nell'interferenza interlinguistica della L1 e nello stadio di apprendimento della L2 le cause principali degli errori³⁶.

Dagli studi presentati sono emerse le cause degli errori commessi sui *phase complements* da parte degli apprendenti di cinese L2; tuttavia non sono state esposte, in modo completo ed esaustivo, dei modelli didattici da mettere in pratica per migliorare il processo di acquisizione dei suddetti complementi. Lo scopo della presente ricerca è dunque indagare la competenza semantico-pragmatica e la conoscenza grammaticale degli apprendenti italofofoni sui *phase complements*, ma allo stesso tempo, in base ai risultati ottenuti, verranno esposte delle proposte didattiche per ottimizzare il processo di acquisizione di questi complementi.

³⁶ Anche Hao (2019) ha condotto un'analisi contrastiva tra la lingua cinese e altre lingue, tra cui l'inglese, per presentare una panoramica della letteratura sugli errori commessi nell'uso dei RVC e dei *phase complements*. Hao (2019) ha presentato tre tipologie di errori: omissione, ordine e sostituzione. Queste tipologie di errori, secondo Hao, sono causate dall'interferenza della L1 dell'apprendente. Inoltre, Hao (2019) ha fornito delle proposte didattiche volte a migliorare il processo di acquisizione.

CAPITOLO 3

L'acquisizione dei *phase complements* da parte degli studenti italofoeni di cinese

1. La metodologia di ricerca

In questo capitolo verrà presentata la ricerca svolta sugli apprendenti italofoeni di cinese LS, nello specifico si esporranno gli obiettivi della ricerca, la metodologia adottata, gli strumenti utilizzati nella ricerca, il campione di studenti italofoeni analizzato e i partecipanti del gruppo di controllo, e verrà esposta anche l'analisi degli errori commessi dai partecipanti italofoeni. Infine, verrà proposto un confronto riguardo i risultati ottenuti da entrambi i gruppi oggetto di studio.

1.1 Gli obiettivi della ricerca

Nel precedente capitolo è stato accennato che le ricerche sull'acquisizione dei *phase complements* sono in numero ridotto. Le poche ricerche esistenti riguardano studenti di madrelingua inglese o di origine asiatica (cfr. Yovianty 2017 e il campione di studenti analizzato; Song 2012). A oggi, non esistono studi che hanno indagato l'acquisizione dei *phase complements* da parte di studenti italofoeni. Più in generale, nella letteratura, gli studi acquisizionali sui complementi rivolti a studenti italofoeni sono in numero ridotto, e molti di questi sono costituiti da tesi di laurea magistrale (Morbiato 2021); inoltre, si è dedicata particolare attenzione ai complementi direzionali (DVC) (Romagnoli e Luzi 2012; Romagnoli 2018).

In un'ottica contributiva, questo lavoro mira a colmare questa lacuna, tramite l'analisi degli errori commessi da parte degli studenti italofoeni. Nei prossimi paragrafi verrà delineata la metodologia di ricerca adottata e la struttura del questionario somministrato agli studenti per condurre l'analisi.

Per la realizzazione del questionario sono stati considerati gli aspetti principali su cui focalizzare la ricerca. Innanzitutto, sulla base degli studi esistenti (cfr. Zhang 2014 e la questione dell'accuratezza lessicale) l'attenzione è stata indirizzata sulle caratteristiche semantiche e sintattiche dei *phase complements*. Nella presente ricerca si è tenuto conto delle peculiarità della lingua italiana e della lingua cinese: la prima è una lingua *verb-framed*, la seconda è una lingua *satellite-framed* (cfr. cap. 1, par. 2.1.1); dunque, tenuto conto di tali differenze tipologiche, si è ritenuto opportuno indagare la produzione e la comprensione da parte degli apprendenti italofoeni sugli aspetti semantico-pragmatici e morfo-sintattici dei *phase complements*.

Di conseguenza, una volta individuati gli obiettivi della ricerca, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- 1) Come cambia la padronanza dei *phase complements* da parte degli apprendenti italofoeni di cinese LS in base al livello di competenza raggiunto nella LS?
- 2) Quali sono le principali difficoltà, da un punto di vista morfosintattico e semantico, che gli studenti italofoeni incontrano nell'acquisizione dei *phase complements*?
- 3) Nell'acquisizione dei *phase complements* si osserva l'interferenza linguistica della L1?
- 4) Gli apprendenti italofoeni di cinese L2/LS riescono a riconoscere e utilizzano in maniera appropriata, da un punto di vista semantico, i *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*?

1.2 Il metodo di ricerca adottato

Questa ricerca è basata sul metodo deduttivo, il quale utilizza un approccio di tipo “top-down” (Tavakoli 2012: 153). Morbiato (2021: 90) ha definito il metodo deduttivo ‘top-down’ poiché il punto di partenza è la formulazione di assiomi teorici da verificare alla luce dei dati empirici raccolti³⁷; infatti, quest'indagine si basa su ipotesi e domande precise (cfr. par. 1.1) da testare attraverso la somministrazione di un test, sotto forma di questionario, ai partecipanti. In altre parole, in questa ricerca è stata adottata la seguente sequenza (Tavakoli 2012: 153):

teoria → ipotesi → osservazione → conferma

Tavakoli (2012: 153) denomina questo metodo *hypothetic-deductive method* o *hypothesis testing method*: il punto di partenza è la formulazione di ipotesi. Lo studioso associa questo metodo all'approccio quantitativo: nella ricerca quantitativa, le ipotesi e la modalità di raccolta dei dati sono creati prima che la ricerca abbia inizio; successivamente vengono testate e, se vengono riscontrati dei supporti alle ipotesi e alle teorie, queste vengono generalizzate e applicate a un'ampia gamma di situazioni e popolazioni. Esistono due metodologie principali nella ricerca: l'approccio qualitativo e l'approccio quantitativo.

Semeraro (2011) spiega le differenze tra i due metodi di ricerca. L'approccio qualitativo “si poggia prevalentemente su principi interpretativi che considerano la multidimensionalità degli oggetti di indagine e fanno emergere da questi stessi oggetti l'analisi dei risultati della ricerca” (Semeraro 2011: 100). Nell'approccio quantitativo, invece, le ipotesi di lavoro, ossia le domande di ricerca, sono predeterminate: “tende a far emergere dai fenomeni indagati solo gli aspetti che possono dar luogo a dati generalizzabili e, in qualche modo, oggettivamente strutturabili secondo criteri standard di tipo misurativo” (Semeraro 2011: 100).

³⁷ Un altro metodo di ricerca che è possibile adottare è il metodo induttivo (*bottom-up*): si parte da una base di dati e da questi si individuano correlazioni e generalizzazioni teoriche (Chini 2000, cit. in Morbiato 2021).

Dunque, le ricerche di tipo quantitativo hanno l'obiettivo di testare delle ipotesi; invece, le ricerche di tipo qualitativo sviluppano l'interpretazione dei dati emersi dalla realtà oggetto di studio. È possibile affermare che con il primo metodo (quantitativo) si stabilisce la ricorrenza dei fenomeni in modo da suscitare dei processi di generalizzazione, con una tendenza alla standardizzazione dei dati. Nel secondo metodo (qualitativo) l'obiettivo è la descrizione di realtà complesse: l'attenzione viene posta sui dati esperienziali e si svolgono analisi di tipo induttivo³⁸ (Semeraro 2011: 100).

Sull'approccio quantitativo, Dörnyei (2003: 14) afferma:

The essential characteristic of quantitative research is that it employs categories, viewpoints, and models that have been precisely defined by the researcher in advance, and numerical or directly quantifiable data are collected to determine the relationship between these categories and to test the research hypotheses.

Nel metodo deduttivo, in base alle sue supposizioni, il ricercatore struttura gli strumenti di ricerca, la struttura del questionario, il campione di partecipanti da selezionare e la metodologia d'analisi dei dati.

I dati ottenuti in questa ricerca verranno analizzati, osservati e categorizzati adottando il metodo basato sull'analisi degli errori (cfr. cap. 2, par. 3.1. e 3.1.2).

1.2.1. Gli strumenti di ricerca

In questa ricerca, i dati sono stati ottenuti tramite la somministrazione di un questionario ai partecipanti. Nell'ambito della ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua, l'utilizzo di questionari per l'elicitazione dei dati è una pratica comune. Esistono varie tipologie di questionari, Guidicini (1995: 18) le raggruppa in tre categorie: i 'questionari preparatori', i 'questionari standard' con domande sia chiuse che aperte, e i 'questionari costruiti attorno ad alcune specifiche scale di misurazione'³⁹.

³⁸ La presente ricerca è basata sul metodo deduttivo e su un approccio descrittivo-quantitativo. Tavakoli (2012: 160), sulla ricerca descrittiva, afferma:

Descriptive research is used to establish the existence of phenomena by explicitly describing them, for example, the research may attempt to establish the existence of a specific strategy used by learners in which HYPOTHESIS-TESTING is involved. Descriptive research may provide measures of frequency, for example, of the occurrence of a particular syntactic form in the speech of second language learners at some stage in development. It is important to emphasize that while this type of research may begin with a question or HYPOTHESIS, the phenomena is describes are not manipulated or artificially elicited in any way. Descriptive research shares characteristics with both QUALITATIVE and QUANTITATIVE RESEARCH.

In questa sede non ci addentreremo ulteriormente sulla questione, per un approfondimento si rimanda a Tavakoli (2012).

³⁹ La categorizzazione di Guidicini non è rivolta in modo diretto ai questionari che indagano l'acquisizione di una L2.

Dörnyei (2003) sostiene che i questionari sono degli strumenti di indagine utili per raccogliere dati strutturati; ciò li rende adatti per ricerche di tipo quantitativo e per le analisi statistiche. Lo studioso (2003) suddivide i questionari in due tipologie principali: *open-ended* e *closed-ended*. I primi sono più adatti a ricerche qualitative e sono costituiti da risposte aperte, ossia non predeterminate, in cui è il partecipante a dover inserire la risposta. I secondi, ovvero i questionari *closed-ended*, vengono principalmente utilizzati in ricerche di tipo quantitativo poiché le risposte possono essere numericamente codificate e inserite in un database; inoltre, in questa tipologia di questionari, le risposte agli *item* sono oggettive (Dörnyei 2003: 35). I questionari *close-ended* includono varie tipologie di esercizi tra cui scegliere. A tal proposito Dörnyei (2003: 35) afferma: “these all share in common the fact that the respondent is provided with ready-made response options to choose from, normally by encircling or ticking one of them or by putting an ‘X’ in the appropriate slot/box.” Dunque, è il partecipante a scegliere una tra le risposte presentate.

In questa ricerca si è deciso di utilizzare un questionario che comprenda diverse tipologie di esercizi, sia *open-ended* che *closed-ended*. Il questionario somministrato ai partecipanti è stato realizzato tramite Google Moduli ed è stato condiviso sia tramite i canali social (es. Whatsapp, Facebook e Instagram), sia via e-mail. A causa dei tempi ristretti, si è deciso di creare e inviare questionari telematici al fine di ricevere le risposte in modo più rapido e rendere la compilazione più scorrevole e veloce.

Al fine di analizzare in modo più strutturato i dati ottenuti, il criterio adottato per la suddivisione dei partecipanti italofoni in diversi livelli (cfr. par. 1.1) è stato il livello della certificazione linguistica⁴⁰ della lingua cinese HSK (汉语水平考试 *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*) posseduta. Si è scelto di adottare tale criterio perché, nonostante presenti delle limitazioni, è più oggettivo e attendibile rispetto ai criteri degli anni di studio della lingua cinese o dell’età anagrafica. Sul livello linguistico nella L2, Thomas (2006: 308-309) afferma:

The notion of “L2 proficiency” plays various roles in research on second language acquisition. In some studies, proficiency is itself a major focus of attention, and the presence or absence of other characteristics of learners is correlated against it. In other research, proficiency is only one of several factors measured or described. Still other work treats learners’ prior knowledge of L2 as virtually immaterial to the target study. In addition, studies vary in the scope of their interest in the diverse skills subsumed under the term *proficiency* [...]. Target language proficiency does not have a uniform function in studies of L2 acquisition. But, even granted this natural diversity, it is worthwhile considering how proficiency is assessed and reported within work in the field.

⁴⁰ Per un approfondimento sul valore della certificazione linguistica si veda Balboni (2002); per uno studio più approfondito sulle certificazioni linguistiche europee si rimanda a Novello (2009).

Dunque, nella presente ricerca, il criterio principale con cui si è proceduto all'analisi degli errori e alla suddivisione dei partecipanti in gruppi è il livello di competenza della lingua cinese dei partecipanti italofoeni, attestato tramite la certificazione linguistica HSK.

Si precisa che per il presente studio è stato creato un ulteriore questionario, in lingua cinese, da somministrare al gruppo di controllo composto da soggetti sinofoni: è risultato complicato reperire partecipanti con L1 cinese che avessero un livello di competenza in lingua italiana tale da poter affrontare la compilazione del questionario somministrato agli apprendenti italofoeni; pertanto, si è ritenuto opportuno adattare il questionario ai partecipanti. Nel questionario del gruppo di controllo, i quesiti relativi ai metadati e gli esercizi sui *phase complements* sono i medesimi del test somministrato agli apprendenti italofoeni; le differenze tra i due questionari risiedono nella lingua di somministrazione e nell'eliminazione dell'esercizio di traduzione attiva, per il motivo già menzionato (cfr. Appendice A e Appendice B).

1.2.2. La struttura del questionario

Il questionario impiegato nella ricerca è stato suddiviso in due parti. Nella prima parte sono stati raccolti i metadati dei partecipanti: età, nazionalità, paese d'origine, lingua madre (L1), conoscenza di altre lingue oltre la propria L1, informazioni relative al percorso di studi (titolo di studio, corso di studi frequentato a Ca' Foscari ecc.), anni di studio della lingua cinese, informazioni sull'eventuale soggiorno nel paese sinofono, possesso della certificazione linguistica HSK. Nella seconda parte del questionario sono presenti gli esercizi mirati a indagare la conoscenza e la comprensione sui *phase complements*.

La seconda sezione del questionario consiste nella compilazione di cinque esercizi, ognuno dei quali è volto a indagare la conoscenza degli apprendenti italofoeni su aspetti ben precisi dei *phase complements*: le loro sfumature e le caratteristiche semantiche, nonché il loro ruolo sintattico all'interno del contesto situazionale e del composto. Gli esercizi sono stati strutturati e presentati ai partecipanti in modo tale da non fargli percepire gli obiettivi dell'indagine; nonostante ciò, si è comunque chiesto ai partecipanti di non consultare appunti e/o materiali didattici, per evitare di influenzare i risultati.

Per quanto riguarda l'ordine di presentazione degli esercizi, si è scelto di iniziare con esercizi meno guidati (la traduzione attiva), e procedere in modo graduale verso esercizi più guidati (*cloze facilitato*). Nello specifico, si è preferito dare avvio al test con esercizi di tipo *open-ended* per procedere, in modo graduale, in direzione di esercizi di tipologia *closed-ended*⁴¹. Il primo esercizio è di traduzione attiva e comprende sei mini-dialoghi, di cui solo uno è distrattore o *filler*. Allo stesso

⁴¹ Per un approfondimento su queste tipologie di esercizi si rimanda a Dörnyei (2003).

modo, nell'esercizio due, sono presenti sei frasi da completare inserendo il morfema che i partecipanti ritengono più adatto; anche in questo caso è stato inserito un solo *filler*. A causa della tipologia di compito adottata, negli esercizi tre, quattro e cinque non sono stati inseriti *fillers*. L'esercizio tre si focalizza sul contesto situazionale di utilizzo dei *phase complements*. Il quarto esercizio è basato sull'accettabilità sintattica e lessicale (semantica) dei complementi oggetto di studio, e anche sulla comprensione del contesto situazionale di utilizzo dei *phase complements* da parte degli apprendenti italofofoni. Nel compito in questione sono state inserite, in modo volontario, alcune frasi contenenti errori morfo-sintattici o a livello semantico; gli enunciati sono stati presentati secondo un ordine variabile e alternato, in base alla tipologia di errore presente: omissione del *phase complement* con il solo impiego della marca dell'aspetto perfetto 了 *le*, aggiunta non necessaria del *phase complement*, sostituzione a livello semantico e così via⁴². Pertanto, si è ritenuto necessario non aggiungere *fillers* per non distrarre ulteriormente il partecipante, tenuto conto che la variabilità di ordine di presentazione delle frasi può essere considerata già di per sé un elemento distrattore. L'esercizio cinque, ossia l'ultimo del questionario, è un *cloze facilitato* che mira a indagare la comprensione sull'utilizzo semantico dei *phase complements*; in questo esercizio si è preferito evitare di inserire frasi *fillers* e di aggiungere morfemi distrattori, al fine di non deviare l'attenzione degli apprendenti.

Nel questionario sono state scelte e inserite diverse tipologie di esercizi per rendere la compilazione più agevole e veloce, ed evitare che i partecipanti rispondessero in modo casuale perché guidati dalla stanchezza o dalla noia. Inoltre, è stato impiegato un lessico semplice e adatto anche ad apprendenti con livelli linguistici meno avanzati; tale scelta è stata compiuta anche per evitare che i partecipanti si concentrassero più sul significato delle singole parole, piuttosto che sull'esercizio in sé. Si specifica che in presenza di parole e/o morfemi più complessi è stata fornita la traduzione con il rispettivo *pinyin*.

1.2.2.1 La traduzione attiva

Il primo esercizio del questionario è di tipologia *open-ended*: la traduzione attiva. Questo esercizio può essere classificato come un 'compito a domande aperte' poiché è meno guidato: non vengono fornite delle opzioni tra cui scegliere, come invece avviene nell'*Acceptability Judgment Test* e negli esercizi di completamento (*cloze* e *cloze facilitato*); in questa tipologia di compito viene richiesto al partecipante di fornire una risposta più dettagliata senza alcun ausilio.

⁴² Nel quarto esercizio sono state inserite anche frasi corrette sia da un punto di vista morfo-sintattico che semantico per testare la comprensione degli apprendenti italofofoni riguardo i contesti situazionali e morfo-sintattici dei *phase complements*.

Balboni (2008: 176) sostiene che la traduzione ha un duplice valore: è un'abilità linguistica abbastanza complessa perché integra sia l'abilità di ricezione che di produzione; inoltre, è “una tecnica glottodidattica, cioè un'attività utilizzata per acquisire/apprendere una lingua e, sebbene senza alcuna affidabilità, per valutare la competenza”.⁴³ Inoltre, lo studioso afferma che la traduzione dall'italiano alla lingua straniera (L2) è la “forma classica della traduzione nell'approccio formalistico e nell'approccio grammatico-traduttivo” (Balboni 2008: 186).

In questo esercizio di traduzione attiva, ovvero dall'italiano al cinese, è stato richiesto agli studenti di tradurre sei mini-dialoghi, tra questi uno è un *filler*: verranno approfonditi soltanto i cinque mini-dialoghi oggetto di studio.

La domanda cui mira a rispondere il presente esercizio è:

- Partendo dall'italiano, una lingua *verb-framed*, gli apprendenti italofoeni sono in grado di utilizzare correttamente sia da un punto di vista semantico che morfo-sintattico i *phase complements*?

Dunque, l'obiettivo di questo esercizio è verificare l'uso sintattico e semantico che gli apprendenti italofoeni fanno dei *phase complements*, tenuto conto delle differenze tipologiche tra la lingua cinese e la lingua italiana (cfr. lingue *verb-framed* e lingue *satellite-framed*). In questo caso, i parametri di valutazione saranno: l'adeguatezza semantica dei *phase complements* utilizzati e la correttezza grammaticale e sintattica⁴⁴ dell'enunciato nel suo complesso. In altre parole, il partecipante dovrà dimostrare di conoscere le caratteristiche semantiche dei *phase complements* e il loro ruolo sintattico all'interno del contesto.

In tabella 1 si riportano i contesti in cui appaiono i *phase complements* presi in esame:

⁴³ Per un approfondimento sul ruolo della traduzione attiva, il suo valore nella didattica delle lingue straniere e delle lingue seconde, e le tecniche di realizzazione si veda Balboni (2008).

⁴⁴ A tal proposito, Balboni (2008: 186) afferma che la traduzione attiva, ossia verso la lingua straniera, mette in luce le difficoltà morfosintattiche e, nel caso del lessico, distingue tra lessico conosciuto e lessico non conosciuto (ignorato); quest'ultimo può essere recuperato con l'ausilio di un dizionario, il cui utilizzo viene incoraggiato dagli esercizi di traduzione. Si precisa che in questo test è stato chiesto in modo esplicito ai partecipanti di non utilizzare appunti e/o altri materiali didattici.

<i>Phase complement</i>	Frase in italiano
完 <i>wán</i> (terminazione dell'azione)	- Stavo facendo i compiti per lunedì, erano molti, ma finalmente li ho finiti! - [Anna], hai già finito di preparare la torta per il compleanno di Xiao Wang? Sì, ho appena finito.
成 <i>chéng</i> (trasformazione)	- [Anna], non ho ancora tradotto le frasi cinesi in italiano, puoi aiutarmi? - Ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese.
成 <i>chéng</i> (realizzazione e compimento con successo dell'azione)	- Questo tipo di torta è molto difficile da preparare, ma ce l'ho fatta! - È molto difficile questa frase, ce l'hai fatta a tradurla? - Il visto per andare in Cina è molto difficile da fare, ma finalmente ce l'hai fatta!
好 <i>hǎo</i> (realizzazione e compimento (con esito positivo) dell'azione)	- [Anna], il treno per Pechino parte alle 17:00, la valigia è pronta? No, non ho ancora finito di prepararla. - La torta è pronta. - [Professore], ho tradotto questa frase difficile. - [Paolo], ho fatto il visto per la Cina!

Tabella 1. Primo esercizio del questionario con i rispettivi *phase complements* da utilizzare

Dalla tabella 1 è possibile osservare che le principali funzioni dei *phase complements* presi in esame sono relative all'ambito semantico della realizzazione e del completamento con successo dell'azione espressa dal V₁. Oltre a questi, si è deciso di aggiungere e testare anche il secondo significato semantico posseduto dal *phase complement* 成 *chéng*: la trasformazione (cfr. Abbiati 1998). È stata compiuta questa scelta anche per non rendere l'esercizio troppo ripetitivo e prevedibile: questa funzione di 成 *chéng* è stata presentata nel secondo mini-dialogo e, il dialogo successivo, è il *filler*.

Si sottolinea che questo esercizio non mira a valutare la competenza generale dell'apprendente sulla L2, ma ha l'obiettivo di indagare l'utilizzo dei *phase complements*.

1.2.2.2 I *cloze*: ‘alternativo’ e facilitato

La seconda tipologia di esercizio presentata è il completamento o *cloze*. La procedura *cloze* consiste nell’inserire all’interno di un testo le parole mancanti; nel *cloze* ‘normale’ vengono lasciate integre le righe iniziali, per consentire allo studente di contestualizzare, in seguito si elimina ogni settima parola (Balboni 2008: 112). Tuttavia, esistono diverse varianti di questa procedura: nel questionario in analisi sono state impiegate delle varianti. Infatti, il secondo esercizio del questionario prevede il completamento della frase, dunque non di un testo, con il morfema che i partecipanti ritengono più adatto. Non esiste una nomenclatura specifica per questa tipologia di *cloze*; la differenza sostanziale rispetto alla variante “classica” risiede nell’utilizzo di frasi brevi e già contestualizzate, rispetto a un testo più lungo. In altre parole, nel secondo esercizio sono state presentate ai partecipanti un totale di sei frasi, tra queste è stato inserito un solo *filler*; in ognuna di queste frasi è stato eliminato il morfema posto subito dopo il verbo principale (V₁): l’obiettivo è testare e verificare se i partecipanti sono in grado di riconoscere l’ambito di utilizzo dei *phase complements*, se riescono a impiegare attivamente e in modo corretto questi complementi e se conoscono le loro sfumature semantiche.

Dunque, il secondo esercizio mira a rispondere alla seguente domanda:

- Gli apprendenti italofofoni sono in grado di utilizzare in modo attivo i *phase complements* e riconoscono le sfumature semantiche dei vari complementi?

In particolare, per la seconda parte della domanda, ossia il riferimento alle sfumature semantiche, sono state considerate maggiormente le differenze semantiche tra i seguenti *phase complements*: 完 *wán* e 好 *hǎo*. In questo esercizio si è preferito focalizzare l’attenzione anche sull’ambito semantico di realizzazione (con successo) del *phase complement* 成 *chéng* e di realizzazione dell’azione (dopo vari sforzi) del *phase complement* 到 *dào*, il quale non è stato preso in esame nel precedente esercizio.

In tabella 2 si riportano le frasi proposte⁴⁵ con la rispettiva tipologia dei *phase complements* esaminati.

⁴⁵ Si precisa che le frasi proposte per ogni esercizio sono accompagnate dal relativo *pinyin* e dalla traduzione, senza glosse.

Funzione semantica	Frases in cinese
好 <i>hǎo</i> (compimento con esito positivo dell'azione)	今天数学老师不舒服, 所以她没讲好数课。 <i>jīntiān shùxué lǎoshī bú shūfú, suǒyǐ tā méi jiǎng-hǎo shùxué kè.</i> (Oggi l'insegnante di matematica non sta bene, quindi non ha completato la lezione.)
完 <i>wán</i> (terminazione dell'azione)	昨天哲学老师 17 点要坐火车, 所以没讲完哲学课。 <i>zuótiān zhéxué lǎoshī 17 diǎn yào zuò huǒchē, suǒyǐ méi jiǎng-wán zhéxué kè</i> (Ieri l'insegnante di filosofia doveva prendere il treno alle diciassette, quindi non ha potuto concludere la lezione.)
完 <i>wán</i> (esaurimento dell'azione)	上个月, 23 日我把我的工资花完了。 <i>shàng gè yuè, 23 rì wǒ bǎ wǒ de gōngzī huā-wán le</i> (Lo scorso mese, il 23 ho terminato di spendere lo stipendio (perché esaurito))
到 <i>dào</i> (raggiungimento (con successo) dell'azione dopo vari sforzi)	那本书在中国很难买, 但是通过一位美国朋友我买到了! <i>nà běn shū zài zhōngguó hěn nán mǎi, dànshì tōngguò yī wèi měiguó péngyǒu wǒ mǎi-dào le!</i> (Quel libro è difficile da comprare in Cina, tuttavia con l'aiuto di un amico americano sono riuscita a comprarlo.)
成 <i>chéng</i> (realizzazione con successo dell'azione)	王老板和陈老板的生意终于谈成了。 <i>Wáng lǎobǎn hé Chén lǎobǎn de shēngyì zhōngyú tán-chéng le</i> (L'affare del capo Wang e del capo Chen si è finalmente concluso con successo.)

Tabella 2. Secondo esercizio del questionario con i relativi phase complements esaminati.

Le frasi che riguardano i *phase complements* 好 *hǎo* e 完 *wán* sono state presentate in successione: lo scopo è verificare se gli apprendenti, in base al contesto situazionale, riescono a utilizzare correttamente questi complementi. Nel caso di 完 *wán*, la frase è contestualizzata in modo esplicito: tenuto conto che l'insegnante di filosofia deve prendere il treno alle 17, non ha terminato di spiegare la lezione (讲完 *jiǎng-wán* 'spiegare-finire, terminare di spiegare'); dunque, in questo caso il *phase complement* corretto da impiegare è 完 *wán*. Nella frase relativa al *phase complement* 好 *hǎo* il contesto è differente: l'insegnante non è in forma, quindi non può completare con esito positivo la lezione; in questo caso sarebbe opportuno utilizzare un *phase complement* che indichi il (non) compimento positivo dell'azione, 好 *hǎo*.

La frase relativa al *phase complement* 完 *wán*, che designa l'esaurimento dell'azione, potrebbe risultare ambigua per gli apprendenti: è possibile completarla anche impiegando il complemento risultativo 光 *guāng*, il quale, però, indica l'esaurimento dell'oggetto (cfr. cap. 1, par. 3.1). Con questa frase si è voluto testare la conoscenza sulla connotazione semantica 'negativa' del *phase complement* 完 *wán*, ossia dell'esaurimento dell'azione con il conseguente 'esaurimento' dell'oggetto (cfr. Wei 2005, cit. in Yovianty 2017), da parte degli apprendenti italofofoni.

Nell'ultimo esercizio del questionario è stata impiegata una variante del classico *cloze*: il *cloze facilitato*. Questa tipologia di completamento è stata spiegata da Balboni (2008: 113): in questa variante del *cloze*⁴⁶, le parole da inserire sono presenti in calce; spesso è presente una parola in più, ossia un distrattore. Nell'esercizio cinque, l'ultimo del questionario, è stato chiesto ai partecipanti di completare le frasi, accompagnate da vignette illustrative, scegliendo tra i seguenti morfemi: 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*. Sono state aggiunte le vignette accanto alle frasi per facilitare la comprensione del contesto situazionale: l'obiettivo di questo esercizio è verificare se i partecipanti sono in grado di utilizzare, a livello semantico, i *phase complements* forniti. La differenza rispetto al secondo esercizio risiede proprio in questo dettaglio: il secondo esercizio (*cloze alternativo*) è stato meno guidato, in quanto non è stato fornito alcun morfema ai partecipanti: è stato richiesto l'inserimento del morfema ritenuto più adatto, senza alcun suggerimento. Nel quinto esercizio, ossia il più 'guidato', ai partecipanti sono stati forniti i morfemi da inserire per completare le frasi. Inoltre, è stato chiesto ai partecipanti di motivare la loro scelta a livello semantico, con lo scopo di conoscere il ragionamento che conduce gli apprendenti italofofoni alla scelta di un determinato morfema e verificare se conoscono le sfumature semantiche dei *phase complements* oggetto di studio, ovvero 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

Dunque, il quinto esercizio ha l'obiettivo di rispondere alla seguente domanda:

⁴⁶ In questa sede non ci addenteremo ulteriormente nella questione, per un approfondimento su questa tecnica e le sue varianti si rimanda a Balboni (2008).

- Gli apprendenti italofoeni sono in grado di utilizzare, in modo guidato, i *phase complements* e di riconoscere il loro valore semantico?

Per ogni complemento sono state considerate le relative sfumature semantiche. In tabella 3 si riportano le sfumature semantiche dei *phase complements* prese in esame e le relative frasi impiegate:

Funzione semantica	Frase in cinese
完 <i>wán</i> di terminazione dell'azione del V ₁	他还没把那张报纸剪完。 <i>tā hái méi bǎ nà zhāng bàozhǐ jiǎn-wán.</i> (Lui non ha ancora terminato di ritagliare il giornale.)
完 <i>wán</i> di esaurimento dell'azione del V ₁	黑五的时候打对折，我买了很多衣服，所以我把我的工资花完了。 <i>hēi wǔ de shíhòu dǎ duìzhé, wǒ mǎile hěnduō yīfú, suǒyǐ wǒ bǎ wǒ de gōngzī huā-wán le.</i> (Per il Black Friday c'erano tanti sconti, ho comprato tanti vestiti, quindi ho terminato di spendere il mio stipendio.)
好 <i>hǎo</i> di completamento (con esito positivo) dell'azione del V ₁	这张比萨饼，我终于做好了。 <i>zhè zhāng bǐsàbǐng, wǒ zhōngyú zuò-hǎo le.</i> (Ho finalmente finito di cucinare di questa pizza.)
好 <i>hǎo</i> di compimento (con esito positivo) dell'azione del V ₁	他说话说得很快，所以服务员还没写好他点的菜。 <i>tā shuōhuà shuō dé hěn kuài, suǒyǐ fúwùyuán hái méi xiě-hǎo tā diǎn de cài.</i> (Lui parla in modo veloce, dunque il cameriere non ha ancora finito di scrivere il suo ordine.)
成 <i>chéng</i> di realizzazione con successo dell'azione del V ₁	我终于酿成了世界上第一好喝的葡萄酒！ <i>wǒ zhōngyú niàng-chéng le shìjiè shàng dì yī hǎo hē de pútáojiǔ!</i> (Ho finalmente vinificato con successo il vino più buono del mondo.)

	<p>- 我们没有很多钱，但是我们建成了我们的房子。</p> <p>wǒmen méiyǒu hěnduō qián, dànshì wǒmen jiàn-chéng le wǒmen de fángzi.</p> <p>(Non abbiamo molti soldi, ma siamo riusciti a costruire (con successo) la nostra casa.)</p>
--	--

Tabella 3. Quinto esercizio del questionario con le sfumature semantiche dei *phase complements* analizzate e le relative frasi proposte ai partecipanti.

Nel *cloze alternativo* i parametri di valutazione riguardano sia la correttezza grammaticale del morfema inserito che l'adeguatezza semantica del *phase complements* utilizzato per completare la frase. Nel *cloze facilitato* il parametro di valutazione si basa in modo esclusivo sull'adeguatezza semantica del *phase complement* utilizzato da parte degli apprendenti italofofoni.

1.2.2.3 Il *Sentence Selection Task*

Nel terzo esercizio, il quale segna l'inizio dei cosiddetti 'esercizi più guidati', si è scelto di proporre un'altra tipologia di compito: il *Sentence Selection Task*. Ionin (2012) definisce quest'ultimo opposto al *Picture Mathing Task*. Nel *Picture Mathing Task*, agli apprendenti viene presentata una singola frase corredata da due o più immagini: l'apprendente deve selezionare l'immagine che ritiene più adatta al contesto (Ionin 2012: 37). Nel *Sentence Selection Task*, invece, agli apprendenti viene fornita un'immagine corredata da due frasi, e viene chiesto loro di selezionare la frase più adatta al contesto dell'immagine. Dunque, questa tipologia di esercizio è più legata al contesto situazionale, piuttosto che all'aspetto grammaticale.

Il *Sentence Selection Task* è il terzo esercizio del questionario, ma è anche il primo a risposta multipla. Tuttavia, si è scelto di adottare una variante di questa tipologia di compito: ai partecipanti è stata fornita un'immagine corredata da tre frasi, e non da due, come invece prevede l'esercizio convenzionale. Da un punto di vista grammaticale, le frasi presentate sono tutte accettabili e corrette; infatti, l'obiettivo di questo esercizio è indagare se gli apprendenti conoscono il contesto situazionale di utilizzo dei *phase complements*. Ai partecipanti è stato dunque chiesto di osservare in modo attento l'immagine fornita e di selezionare la frase che ritengono più adeguata al contesto dell'immagine.

Si precisa che in questo esercizio non sono stati inseriti *fillers*, in quanto l'inserimento di una terza frase tra cui scegliere, più vicina da un punto di vista semantico alla frase corretta da selezionare, può essere considerata una sorta di 'distrattore'.

Questo esercizio mira a rispondere alla seguente domanda:

- Gli apprendenti italofofoni sono in grado di riconoscere il contesto situazionale di utilizzo dei *phase complements*?

In tabella 4 si riportano i contesti situazionali dei *phase complements* presi in esame e le relative frasi proposte tra cui scegliere.

Contesto situazionale	Frase in cinese
<p>Completamento (con esito positivo) dell'azione</p>	<p>厨师在烤箱前等鸡肉烤好。 <i>chúshī zài kǎoxiāng qián děng jīròu kǎo-hǎo.</i> (Il cuoco è davanti al forno ad aspettare che il pollo finisca di cuocere.) 这台烤箱不太好用，鸡肉还没考完。 <i>zhè tái kǎoxiāng bù tài hǎo yòng, jīròu hái méi kǎo-wán.</i> (Questo forno non funziona bene, il pollo non ha ancora terminato la cottura.) 经过多年的尝试后，厨师终于成功烤成了他的独创鸡肉。 <i>jīngguò duōnián de chángshì hòu, chúshī zhōngyú chénggōng kǎo-chéng le tā de dúchuàng jīròu.</i> (Dopo tanti anni di sperimentazione, il cuoco è finalmente riuscito a cuocere con successo la sua ricetta originale (del pollo).)</p>
<p>Terminazione dell'azione</p>	<p>这幅画，他们还没画完。 <i>zhè fú huà, tāmen hái méi huà-wán.</i> (Loro non hanno ancora finito di disegnare questo schizzo.) 这幅画很难画，但是他们画成了！ <i>zhè fú huà hěn nán huà, dànshì tāmen huà-chéng le!</i></p>

	<p>(Questo schizzo è difficile da dipingere, ma loro ci sono riusciti! (a disegnarlo))</p> <p>小朋友们终于画好了那幅画。</p> <p><i>xiǎopéngyǒumen zhōngyú huà-hǎo le nà fú huà.</i></p> <p>(I bambini hanno finalmente completato quello schizzo.)</p>
Completamento (con esito positivo) dell'azione	<p>那本小说我终于看完了!</p> <p><i>nà běn xiǎoshuō wǒ zhōngyú kàn-wán le!</i></p> <p>(Ho finalmente terminato di leggere quel libro!)</p> <p>那本小说在中国很难买到, 你看成了吗?</p> <p><i>nà běn xiǎoshuō zài zhōngguó hěn nán mǎi dào, nǐ kàn-chéng le ma?</i></p> <p>(Quel libro è difficile da comprare in Cina, sei riuscito a leggerlo?)</p> <p>这本小说我看好了, 可以借给你了。</p> <p><i>zhè běn xiǎoshuō wǒ kàn-hǎo le, kěyǐ jiè gěi nǐ le.</i></p> <p>(Ho completato la lettura di questo libro, posso prestartelo.)</p>

Tabella 4. Terzo esercizio del questionario con i contesti situazionali dei phase complements analizzati e le relative frasi proposte

1.2.2.4 L'Acceptability Judgment Test

Nel quarto esercizio è stata proposta l'ultima tipologia di compito che verrà esaminata: *l'Acceptability Judgment Test*. Questa tipologia di compito consiste nel chiedere ai partecipanti di indicare l'accettabilità⁴⁷ di frasi isolate, dunque non contestualizzate (Ionin 2012: 31). Tra le frasi proposte agli apprendenti, è possibile inserire anche delle frasi grammaticalmente errate con le rispettive controparti corrette.

⁴⁷ Per *Acceptability Judgement Test*, si parla di accettabilità in senso ampio, che può anche riguardare la sfera grammaticale, ma non è limitata a essa. I *Grammaticality Judgement Test*, invece, si focalizzano solo sulla grammaticalità. In altre parole, l'accettabilità e la grammaticalità non sono equivalenti (cfr. Lüdeling & Hirschmann 2015).

L'*Acceptability Judgment Test* è una tipologia di compito a risposta chiusa che può essere realizzato tramite varie modalità. Se ne riportano alcune proposte da Ionin (2012: 31): ai partecipanti vengono fornite due alternative (*binary response scale*), ossia “Sì/No”, “grammaticale/a-grammaticale”; un'altra variante utilizzata è il ricorso alla scala Likert⁴⁸, tramite cui viene chiesto agli apprendenti di assegnare un livello di accettabilità della frase secondo dei valori dati.

Nel presente questionario si è ricorso proprio a questa tipologia di *Acceptability Judgment Test*, ossia è stata impiegata una scala Likert composta da cinque valori: il valore 1 indica la completa non accettabilità dell'*item* proposto; il valore 2 indica la non accettabilità dell'*item*; il valore 3 è neutro, indica l'indecisione del discente riguardo la frase proposta e può essere definito un'astensione dall'esprimere un giudizio (dunque, questo valore è indice della difficoltà rappresentata dall'*item*); il valore 4 indica l'accettabilità della frase proposta; il valore 5 denota la completa accettabilità dell'*item*. Si è preferito adottare questa tipologia di esercizio perché consente la valutazione di numerosi *item* in tempo ridotto e la codificazione delle risposte in modo tempestivo.

Questa tipologia di esercizio si basa sull'accettabilità degli *item*. Si precisa che la grammatica generativa distingue la grammaticalità dall'accettabilità: la grammaticalità è legata all'interpretazione di una frase in base alle norme grammaticali della lingua oggetto di studio; l'accettabilità si basa su quanto una frase può essere considerata accettabile da chi ascolta e da chi parla.

Per la formulazione delle frasi da proporre ai partecipanti sono stati adottati due criteri principali: l'accettabilità e la grammaticalità; per definire l'accettabilità semantica si considera il contesto situazionale della frase.

Questo esercizio ha l'obiettivo di rispondere alla seguente domanda:

- Gli apprendenti italofofoni riconoscono il corretto utilizzo grammaticale, semantico e situazionale dei *phase complements*?

Sono state proposte varie tipologie di frasi: corrette sia da un punto di vista morfo-sintattico che semantico, corrette grammaticalmente ma errate dalla prospettiva semantica e, infine, frasi errate dal punto di vista grammaticale.

Nel quarto esercizio, le frasi sono state presentate in base agli errori grammaticali (omissione del *phase complement* con il solo impiego della marca di perfettivo 了 *le*, aggiunta di un *phase complement* non necessario, sostituzione a livello semantico del complemento e così via).

⁴⁸ Per un'analisi sulla scala Likert e sul suo utilizzo si rimanda a Lalla (2003).

In tabella 5 si riportano le tipologie di errore inserite, con le relative frasi. In tabella 6, invece, si riportano le frasi corrette⁴⁹ con la relativa tipologia di *phase complement* esaminata.

Errori	Frasi in cinese
<p>Omissione del <i>phase complement</i> con il solo impiego della marca di perfetto 了 <i>le</i></p>	<p>昨天商场里人山人海，还好我在人群中看了你。 <i>zuótiān shāngchǎng lǐ rénshānrénhǎi, hái hǎo wǒ zài rénqún zhòng kàn le nǐ</i> (Ieri al mercato c'era tanta gente, per fortuna sono riuscito a vederti tra la folla.) (omissione del <i>phase complement</i> 见 <i>jiàn</i> con il solo impiego della marca di perfetto 了 <i>le</i>) 老师给我们的练习太长了，但是我写了。 <i>lǎoshī gěi wǒmen de liànxí tài chǎng le, dànshì wǒ xiě le</i> (L'insegnante ci ha dato dei compiti lunghi da scrivere, ma ho finito di scriverli.) (omissione del <i>phase complement</i> 好 <i>hǎo</i> con il solo impiego della marca di perfetto 了 <i>le</i>)</p>
<p>Omissione del <i>phase complement</i> in un contesto situazionale in cui è necessario ⁵⁰</p>	<p>毕业以后，我的梦想是找一份好工作。 <i>bìyè yǐhòu, wǒ de mèngxiǎng shì zhǎo yī fèn hǎo gōngzuò</i> (Dopo la laurea, il mio sogno è cercare un buon lavoro.) (omissione del <i>phase complement</i> 到 <i>dào</i>)</p>

⁴⁹ Nell'*Acceptability Judgement Test* sono state inserite anche delle frasi corrette, sia a livello morfo-sintattico che semantico. La non accettabilità di una frase corretta verrà classificato come un 'errore di interpretazione'. (cfr. cap. 4 par. 3.6 e 3.6.1)

⁵⁰ Per quanto riguarda questa frase, gli errori di accettabilità commessi sono stati inseriti all'interno della categoria degli "errori di interpretazione del contesto situazionale" (cfr. cap. 4 par. 3.6.2), in quanto l'obiettivo della presente frase è testare la comprensione del contesto situazionale in cui risulta omesso il *phase complement* 到 *dào*; infatti, in base al contesto situazionale, il sogno del soggetto dovrebbe essere trovare lavoro dopo la laurea (找到 *zhǎo-dào* 'cercare-arrivare, trovare') e non soltanto 'cercare' (找 *zhǎo* 'cercare'). Pertanto, verrà considerato soltanto l'errore 'primario' di interpretazione della frase cinese causato dall'errore 'secondario' di omissione del *phase complement* 到 *dào*. La frase, dunque, è accettabile da una prospettiva grammaticale ma non nell'insieme del contesto situazionale.

<p>Sostituzione a livello semantico del <i>phase complement</i> (è stato sostituito 完 <i>wán</i> con 到 <i>dào</i>)</p>	<p>你吃到晚饭后，愿意跟我去电影院吗？ <i>nǐ chī-dào wǎnfàn hòu, yuànyì gēn wǒ qù diànyǐngyuàn ma?</i> (Dopo che hai finito di cenare, ti va di andare al cinema con me?)</p>
<p>Sostituzione a livello semantico del <i>phase complement</i> (è stato sostituito 完 <i>wán</i> con 好 <i>hǎo</i>)</p>	<p>这本书，我不能借给你，我还没看好。 <i>zhè běn shū, wǒ bù néng jiè gěi nǐ, wǒ hái méi kàn-hǎo</i> (Non posso prestarti questo libro, non ho ancora terminato di leggerlo.)</p>
<p>Sostituzione a livello semantico del <i>phase complement</i> (è stato sostituito 见 <i>jiàn</i> con 完 <i>wán</i>)</p>	<p>我昨天在公园看完你了。 <i>wǒ zuótiān zài gōngyuán kàn-wán nǐ le</i> (Ieri ti ho visto al parco.)</p>
<p>Aggiunta (non necessaria) del <i>phase complement</i></p>	<p>那部电影的对话让我感到见非常惊奇。 <i>nà bù diànyǐng de duìhuà ràng wǒ gǎndào-jiàn fēicháng jīngqí</i> (I dialoghi di quel film mi hanno stupito molto) 我很喜欢旅游，但是我不喜欢准备好旅行箱。 <i>wǒ hěn xǐhuān lǚyóu, dànshì wǒ bù xǐhuān zhǔnbèi-hǎo lǚxíng xiāng</i> (Mi piace molto viaggiare, ma non mi piace preparare la valigia.) 虽然我觉得这部小说的文笔不太流利，但是我还是把它给读完好了。 <i>suīrán wǒ juéde zhè bù xiǎoshuō de wénbǐ bù tài liúlì, dànshì wǒ hái shì bǎ tā gěi dú-wán-hǎo le</i> (Sebbene io ritenga che lo stile di scrittura di questo libro non sia molto scorrevole, sono comunque riuscita a leggerlo)</p>

Tabella 5. Tipologie di errori presentati nel quarto esercizio del questionario somministrato agli studenti, con le relative frasi.

Funzione semantica	Frase corrette in cinese
<p>Completamento e terminazione dell'azione (完 <i>wán</i>)</p>	<p>看完这部小说后，你一定要告诉我你对它的评价。</p> <p><i>kàn-wán zhè bù xiǎoshuō hòu, nǐ yīdìng yào gào sù wǒ nǐ duì tā de píngjià</i></p> <p>(Dopo che hai terminato di leggere questo libro, devi dirmi la tua opinione al riguardo)</p> <p>唱完这首歌曲后，你想跟我喝一杯白酒吗？</p> <p><i>chàng-wán zhè shǒu gēqǔ hòu, nǐ xiǎng gēn wǒ hè yībēi bái jiǔ ma?</i></p> <p>(Quando termina questa canzone, ti va di bere un bicchiere di liquore bianco con me?)</p> <p>今天在艺术课，王军是第一个画完那个很难的画儿。</p> <p><i>jīntiān zài yìshù kè, Wáng Jūn shì dì yī gè huà-wán nà gè hěn nán de huà er</i></p> <p>(Oggi durante la lezione di arte, Wang Jun è stato il primo a terminare di disegnare quello schizzo)</p>
<p>Realizzazione con successo dell'azione (dopo vari sforzi) (到 <i>dào</i>)</p>	<p>我找到了我昨天丢的钥匙。</p> <p><i>wǒ zhǎo-dào le wǒ zuótiān diū de yàoshi</i></p> <p>(Ho trovato le chiavi che avevo perso ieri)</p>

Tabella 6. Funzione semantica dei phase complements presentata nel quarto esercizio del questionario con le relative frasi (corrette e accettabili).

Infine, si precisa che in questo esercizio non sono stati inseriti *fillers*: l'ordine in cui sono state presentate le frasi può essere già considerato di per sé un elemento distrattore, poiché gli *item* sono stati ordinati in base alla tipologia di errore presentata.⁵¹

1.2.3 L'esperimento pilota

In seguito alla formulazione degli esercizi, è stata svolta una prima stesura del questionario tramite Google Moduli. Si è scelto di sottoporre il questionario a due compagne di corso e a una dottoranda dell'Università Ca' Foscari per due motivi principali: verificare innanzitutto il corretto funzionamento telematico del questionario e controllare la ricezione delle risposte. Questa tipologia di lavoro può essere definita un 'esperimento pilota', il quale serve a verificare che non ci siano errori rilevanti ai fini della ricerca. Per quanto riguarda il 'lavoro pilota' (*pilot work*), Oppenheim (1992: 47) sostiene:

Every aspect of a survey has to be tried out beforehand to make sure that it works as intended [...].
Questionnaires have to be composed and tried out, improved and then tried out again, often several times over, until we are certain that they can do the job for which they are needed [...].
This whole lengthy process of designing and trying out questions and procedures is usually referred to as *pilot work*.

È possibile affermare che l'esperimento pilota è un passaggio fondamentale nel processo di ricerca, da cui è possibile evincere i limiti ma anche le potenzialità della ricerca stessa.

Per quanto riguarda il questionario somministrato al gruppo di controllo dei parlanti madrelingua cinesi, anche in questo caso è stato effettuato un esperimento pilota: è stato inviato il test a una conoscente la cui L1 è il cinese per verificare la comprensibilità delle consegne degli esercizi scritte in lingua cinese, il corretto funzionamento telematico e la presenza di eventuali errori nelle frasi da analizzare, oltre a frasi ambigue.

In entrambi i casi, ossia nel questionario per gli apprendenti italofoeni e nel test per il gruppo di controllo, non sono emersi errori particolari e rilevanti.

1.2.4 Il processo di raccolta dati

La raccolta dei dati del campione linguistico degli apprendenti italofoeni ha avuto inizio il 26 Novembre 2021 e si è conclusa il 29 Dicembre 2021. In seguito, è stato raccolto il campione

⁵¹ Per l'ordine in cui sono state presentate le frasi, si rimanda al questionario posto in appendice a questo lavoro (cfr. Appendice A).

linguistico del gruppo di controllo dei soggetti madrelingua cinese dal 24 Dicembre 2021 all'8 Gennaio 2022. Durante questo arco temporale sono state raccolte in totale 54 risposte.

Per la raccolta dei dati, in particolare dei metadati dei partecipanti, sono state prese in considerazione questioni di natura etica. Innanzitutto, il questionario è stato condiviso con i partecipanti tramite e-mail e tramite i canali social in modo tale da rendere la partecipazione all'indagine volontaria. Inoltre, al fine di tutelare la privacy dei partecipanti, nell'introduzione al questionario è stata inserita l'informativa sul trattamento dei dati⁵², come previsto dall'art. 13 del Regolamento 2016/679. Nell'informativa sono stati dichiarati: le categorie di dati richiesti con le modalità e le finalità di trattamento e processo, i tempi di conservazione, i diritti dei partecipanti e, infine, i contatti dei soggetti impegnati nella ricerca. L'informativa sul trattamento dei dati è stata posta all'inizio del questionario, ossia prima della compilazione vera e propria, in modo da chiedere in modo esplicito ai partecipanti di esprimere il proprio consenso al trattamento dei dati, al fine di tutelare la privacy dei soggetti coinvolti e garantire la riservatezza sul trattamento dei dati.

1.3 I partecipanti alla ricerca e il campione linguistico raccolto

Gli individui che hanno risposto al questionario, compreso il gruppo di controllo sinofono, sono in totale 54: 37 apprendenti italofoeni e 17 soggetti sinofoni.

Per quanto riguarda gli apprendenti italofoeni, in totale sono state raccolte 37 risposte. Tuttavia, non tutte sono risultate idonee all'analisi: sette apprendenti hanno dichiarato di non possedere la certificazione linguistica HSK e due apprendenti hanno dichiarato di essere in possesso di un livello HSK elementare (HSK 2), quindi non idoneo ai livelli linguistici esaminati in questo studio; pertanto, il campione degli apprendenti italofoeni da analizzare è costituito da 28 apprendenti.

Per quanto riguarda il gruppo di controllo, nel complesso sono state raccolte 17 risposte. Tuttavia, soltanto 16 risposte sono risultate idonee all'indagine: un individuo ha dichiarato una L1 diversa dalla lingua cinese, pertanto non è risultato idoneo per la presente ricerca.

1.3.1 Gli apprendenti italofoeni di cinese LS analizzati: i metadati

Di seguito, saranno presentati i metadati relativi ai 28 partecipanti italofoeni. Gli apprendenti risultati idonei frequentano attualmente, o hanno frequentato, l'Università Ca' Foscari Venezia: cinque frequentano il Corso di Laurea Triennale in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa Mediterranea (17,9%), tre frequentano il Corso di Laurea Magistrale in Lingue, economie e istituzioni

⁵² Nel questionario, l'informativa è stata denominata nel seguente modo: "Informativa sul trattamento dei dati nell'ambito del progetto di ricerca PROGETTO di RICERCA di TESI DI LAUREA MAGISTRALE sull'acquisizione (di strutture) della lingua cinese da parte di apprendenti Italofoeni ai sensi dell'art.13 del Regolamento UE 2016/679."

dell'Asia e dell'Africa Mediterranea (10,7%), sei frequentano il Corso di Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa Mediterranea (21,4%), sette frequentano il corso di Laurea Magistrale in Interpretariato e traduzione editoriale, settoriale (25%), due frequentano il corso di Laurea Magistrale in Language e Management to China (7,1%), due frequentano il Corso di Dottorato in Studi sull'Asia e sull'Africa (7,1%) e, infine, tre apprendenti hanno concluso di recente gli studi e non sono iscritti a nessun corso (10,7%). In sintesi, il 17,9% dei partecipanti frequenta un corso di laurea triennale, il 64,3% frequenta un corso di laurea magistrale, il 7,1% frequenta un corso di dottorato di ricerca, e il restante 10,7% non frequenta alcun corso perché ha di recente completato il percorso di studi.

Sul titolo di studio posseduto dai partecipanti sono stati riscontrati i seguenti risultati: quattro apprendenti possiedono il Diploma di Scuola Secondaria di secondo grado (14,3%), 18 discenti possiedono la Laurea Triennale (64,3%), sei partecipanti il titolo di Laurea Magistrale (21,4%) e, infine, c'è un partecipante che possiede, oltre la Laurea Triennale, anche una Laurea Quadriennale V.O.

L'età media dei partecipanti risulta essere di 25,5 anni: l'apprendente più giovane ha 20 anni, mentre il più anziano ne ha 64.

Per quanto riguarda la conoscenza di altre lingue oltre la propria L1, il 100% dei partecipanti ha dichiarato di conoscere almeno un'altra lingua. Sul numero di lingue conosciute sono stati riscontrati i seguenti risultati: cinque apprendenti conoscono due lingue (17,9%), dieci apprendenti ne conoscono tre (35,7%), nove partecipanti conoscono quattro lingue (32,1%), tre partecipanti conoscono cinque lingue (10,7%) e, infine, soltanto un apprendente conosce sei lingue (3,6%).

Dall'analisi sulle lingue conosciute, si è rilevato quanto segue: 26 apprendenti (92,9%) conoscono l'inglese, 26 apprendenti (92,9%) conoscono il cinese, tredici apprendenti (46,4%) conoscono lo spagnolo, dodici il francese (42,9%), undici il tedesco (39,3%), uno il thailandese (3,6%), uno l'arabo (3,6%), uno il portoghese (3,6%), uno il latino e il greco antico (3,6%), uno l'hindi (3,6%), uno il sanscrito (3,6%), uno il cantonese (3,6%), uno il vietnamita (3,6%), uno il giapponese (3,6%).

Per quanto riguarda il periodo di studio della lingua cinese⁵³, sono state riscontrate le seguenti risposte: 18 partecipanti studiano il cinese da più di 5 anni (64,3%), sei partecipanti hanno dichiarato di studiare il cinese da 5 anni (21,4%), due lo studiano da 4 anni (7,1%), un partecipante lo studia da 2 anni (3,6%) e, infine, soltanto un partecipante lo studia da 11 anni (3,6%).

Per quanto riguarda il soggiorno nel paese sinofono, alla domanda "hai mai trascorso un periodo relativamente lungo in un paese sinofono?", i partecipanti hanno dichiarato quanto segue: 18

⁵³ La domanda posta in modo esplicito è: "da quanto tempo studi il cinese mandarino?"

hanno risposto in modo affermativo (64,3%), dieci partecipanti hanno risposto in modo negativo (35,7%). Sulla durata del soggiorno in un paese sinofono, è stato rilevato che: dodici partecipanti vi hanno trascorso da 1 a 6 mesi (66,7%), tre partecipanti hanno vissuto in Cina da 6 mesi a 1 anno (16,7%), un apprendente vi ha trascorso più di 1 anno (5,6%), un partecipante ha vissuto in Cina 2 anni (5,6%) e, infine, soltanto un partecipante ha vissuto nel paese sinofono per più di 5 anni (5,6%). Sui motivi del soggiorno in Cina, 15 apprendenti hanno dichiarato di essersi recati nel paese sinofono per lo studio della lingua cinese (83,3%), due per vacanza (11,1%), e soltanto uno per lavoro e studio della lingua cinese (5,6%).

Infine, sono stati analizzati i dati relativi alla certificazione linguistica HSK, ossia il parametro secondo cui i partecipanti alla ricerca sono stati suddivisi in gruppi: ciò che è stato considerato è il livello di competenza attestato dalla certificazione linguistica. I 28 apprendenti analizzati sono stati suddivisi in due macro-gruppi: livello intermedio e livello avanzato. In seguito, questi livelli sono stati suddivisi in quattro sottogruppi: primo livello intermedio (HSK 3), secondo livello intermedio (HSK 4), primo livello avanzato (HSK 5) e, infine, secondo livello avanzato (HSK 6). Per quanto riguarda il livello di competenza degli apprendenti, sono stati riscontrati i seguenti risultati: gli apprendenti che compongono il livello intermedio (HSK 3 e HSK 4) sono dodici, ossia il 42,9% del totale dei partecipanti italofoeni; il livello avanzato (HSK 5 e HSK 6) è costituito da 16 apprendenti, ossia il 57,1% del totale dei partecipanti italofoeni. Nello specifico, i partecipanti di livello HSK 3 sono cinque (18%), gli apprendenti con livello HSK 4 sono sette (25%), i partecipanti italofoeni che possiedono il livello HSK 5 sono quattordici (50%) e, infine, gli apprendenti italofoeni di livello HSK 6 sono soltanto due, ossia il 7%.

Si riportano nel grafico 1 le percentuali relative a ogni livello linguistico.

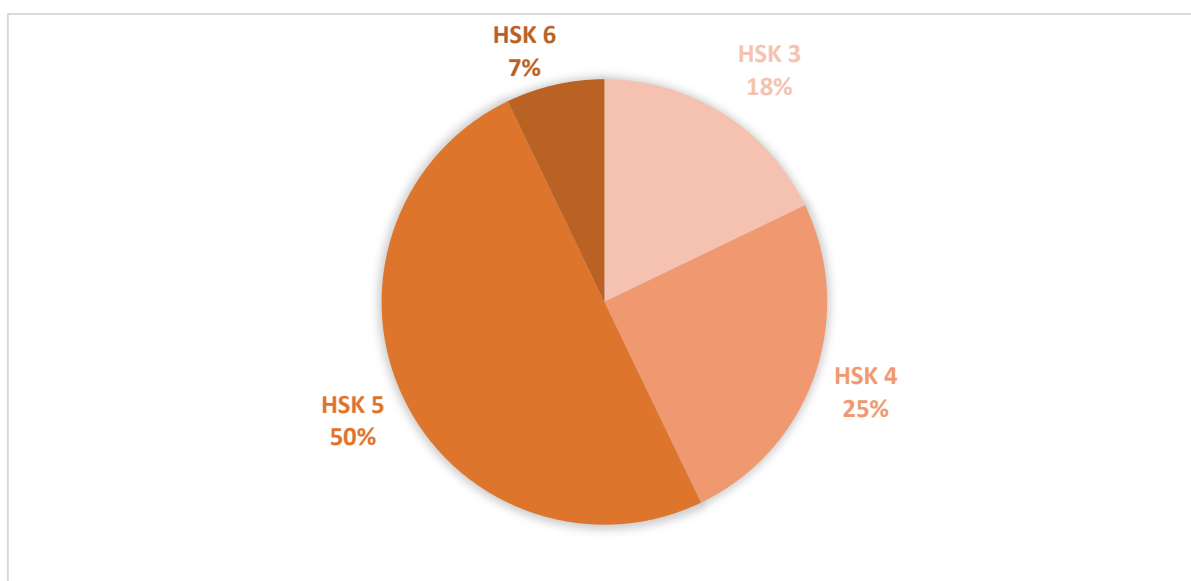


Grafico 1. Livelli di competenza linguistica HSK dei partecipanti italofoeni alla presente ricerca

1.3.2 Il gruppo di controllo sinofono: i metadati

Per la somministrazione del questionario al gruppo di controllo sono state fatte considerazioni di natura pratica: è risultato complicato reperire partecipanti con L1 cinese che avessero un livello di competenza in lingua italiana tale da poter affrontare la compilazione del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni; dunque, oltre alle consegne degli esercizi, è stata tradotta in cinese anche la sezione del questionario relativa ai metadati. Nel presente paragrafo si riportano i risultati relativi ai metadati.

Il gruppo di controllo dei partecipanti con L1 cinese è composto da 16 individui. Il 100% ha dichiarato di essere madrelingua cinese; tuttavia, è stata riscontrata la presenza di due partecipanti bilingui: uno ha dichiarato la lingua di Wenzhou (温州话 *Wēnzhōu huà*) come L2, l'altro partecipante ha dichiarato l'italiano L2. Gli individui bilingui costituiscono il 12,5% del campione analizzato.

Per quanto riguarda l'età dei partecipanti è stata riscontrata un'età media di 25,4 anni. Il partecipante più giovane ha 22 anni, il più anziano ne ha 32.

Sulla conoscenza delle lingue straniere si è evinto quanto segue: quattordici partecipanti conoscono l'inglese (87,5%), tre il giapponese (18,8%), tre il francese (18,8%), due il tedesco (12,5%), uno il cantonese (6,3%), uno il norvegese (6,3%) e, diversamente da quanto previsto, è stato riscontrato che undici partecipanti conoscono la lingua italiana (68,8%). Tuttavia, nel momento in cui è stato somministrato il questionario non si era a conoscenza di questa eventualità e, comunque, non vi è certezza sul livello di competenza posseduto in italiano L2 da parte dei partecipanti madrelingua cinese.

Per quanto riguarda la frequenza di un corso di studio, la domanda nel questionario è stata posta con modalità *open-ended*; dunque, non vi è stata molta precisione da parte dei partecipanti nell'indicare la tipologia di corso frequentato (Laurea Triennale, Master, Laurea Magistrale ecc.) e l'ente o istituto presso cui è svolto. Sono stati riscontrati i seguenti risultati: tredici partecipanti (81,3%) hanno dichiarato di frequentare un corso di studio; otto individui frequentano un corso relativo all'arte (61,5%), un partecipante è iscritto a un corso di Laurea Magistrale relativo alla pedagogia nel Dipartimento di Lingua Cinese⁵⁴ (7,7%), un partecipante frequenta un corso relativo al commercio internazionale (7,7%), uno frequenta il corso di Laurea Magistrale in "Interpretariato e Traduzione Settoriale, Editoriale" (7,7%), uno frequenta il corso di Dottorato in Studi sulla cultura Asiatica e Africana (7,7%), uno frequenta il corso di Laurea Magistrale in Lingue e Cultura dell'Asia e dell'Africa Mediterranea (7,7%).

⁵⁴ Non è stata specificata l'Università in cui è frequentato il corso.

CAPITOLO 4

I risultati della ricerca

1. I risultati della ricerca

In questo capitolo sono riportati ed esaminati i risultati ottenuti nella ricerca e l'analisi dei dati. Inoltre, verrà presentata la tassonomia degli errori analizzati. In seguito, verrà presentata una panoramica degli errori individuati in ciascun esercizio del test, accompagnata da un confronto con i risultati ottenuti dal gruppo di controllo per ciascun esercizio. Infine, l'attenzione si sposterà sull'analisi degli errori commessi dagli apprendenti.

1.1 La tassonomia degli errori analizzati

Per la tassonomia degli errori esaminati nella presente ricerca, ci si è ispirati al modello impiegato nelle ricerche esposte nel precedente capitolo (cfr. cap. 2, par. 3.2.1; Zhang 2011, 2014; Song 2012; Lu Jianji 1984, 1994).

Dunque, sono state costituite delle macrocategorie di errore, a cui sono state aggiunte delle sottocategorie. Nell'analisi del campione linguistico raccolto sono state riscontrate le seguenti macrocategorie di errore: errori di aggiunta; errori di sostituzione a due livelli: semantico e morfo-sintattico; errori di omissione; errore di ordine dei costituenti della frase; errori di sovrapproduzione e, infine, errori di interpretazione.

All'interno dei dati raccolti sono stati individuati anche altri errori che non riguardano in modo diretto l'utilizzo semantico e morfo-sintattico dei *phase complements*: non sono risultati idonei per essere analizzati in questo studio. In tabella 1 verrà presentata la tassonomia degli errori oggetto di analisi del presente elaborato⁵⁵; in tale tabella verranno esposti i dati relativi agli errori commessi per ciascuna macrocategoria di errore individuata. Prima di presentare la tassonomia degli errori, con le relative percentuali, verranno esposte le caratteristiche relative a ciascuna macrocategoria di errore.

La macrocategoria di 'errori di aggiunta' è stata inserita nel questionario in modo volontario, nello specifico nell'*Acceptability Judgement Test*. In tale esercizio sono state inserite delle frasi in cui è stato aggiunto un *phase complement* non necessario, sia per il contesto situazionale sia per il contesto morfo-sintattico. Dunque, con errore di aggiunta s'intende l'aggiunta di un elemento non

⁵⁵ Dalla tassonomia degli errori analizzati in questa ricerca sono stati esclusi gli 'errori ricorrenti', poiché non sono oggetto di analisi. Per questo motivo, i dati sulle tipologie di errori esposti in tabella 1 si riferiscono in modo specifico agli errori che hanno coinvolto in modo diretto i *phase complements*, sia a livello semantico che morfo-sintattico.

necessario all'interno dell'enunciato⁵⁶; pertanto, al fine di poter considerare la frase corretta e accettabile, tale elemento superfluo non dovrebbe essere presente.

Gli 'errori di sostituzione' sono suddivisi in due livelli: semantico e morfo-sintattico. Per quanto riguarda la sostituzione a livello semantico, s'intende la sostituzione del *phase complement* con un altro *phase complement* dal significato simile, ma non adatto al contesto situazionale presentato. All'interno di questa macrocategoria rientra anche la sostituzione del V₁ del composto risultativo e del verbo principale della frase, in quanto tale sostituzione ha avuto degli effetti sull'assetto complessivo dell'enunciato. La sostituzione del *phase complement* 完 *wán* con il complemento risultativo 光 *guāng* è stata inserita all'interno della sostituzione a livello semantico a causa del significato simile posseduto dai due complementi (cfr. 完 *wán* e 光 *guāng* e cap. 1, par. 3.1). Gli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico, invece, riguardano la sostituzione del *phase complement* o dell'intera costruzione risultativa (V₁+*phase complement*) con altri elementi grammaticali: marche aspettuali, verbi, costruzioni sintattiche specifiche e altri complementi (cfr. cap. 4, tabella 1).

Con 'errori di omissione' s'intende la mancanza di uno o più elementi necessari al fine di poter ritenere la frase accettabile, sia da una prospettiva semantica che morfo-sintattica. Nel processo di analisi del campione linguistico raccolto sono state individuate cinque sottocategorie di errori di omissione (cfr. cap. 4, tabella 1).

Con 'errori di ordine dei costituenti della frase' ci si riferisce agli errori causati dall'errata posizione di un elemento linguistico specifico all'interno della frase. Nello specifico sono state identificate tre sottocategorie di 'errori di ordine dei costituenti della frase' (cfr. cap. 4, tabella 1).

Con 'errori di sovrapproduzione' s'intende la produzione aggiuntiva di elementi linguistici in contesti sintattici non appropriati. Gli errori di sovrapproduzione si sono dunque verificati soltanto nell'esercizio di traduzione attiva.

La macrocategoria di 'errori di interpretazione' riguarda l'interpretazione errata del contesto situazionale o della frase cinese in cui è presente un *phase complements* o una costruzione risultativa V₁+*phase complement*. All'interno della presente macrocategoria rientrano anche gli errori di interpretazione della frase cinese corretta.

La tabella 1 riassume la tassonomia degli errori commessi da parte degli apprendenti di tutti i livelli HSK. I dati esposti in tale tabella si riferiscono agli errori legati al funzionamento semantico, morfo-sintattico e situazionale dei *phase complements* e della costruzione risultativa (V₁+*phase complement*): gli errori relativi ad altri elementi linguistici non sono stati presi in considerazione.

⁵⁶ Per quanto riguarda la distinzione tra gli 'errori di aggiunta' e gli 'errori di sovrapproduzione', si rimanda al paragrafo 3.1 del presente capitolo.

Tassonomia degli errori	Percentuale degli errori commessi per categoria
<p>Errori di aggiunta</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aggiunta di un <i>phase complement</i> 	<p>7,2% del totale degli errori (40 errori)</p>
<p>Errori di sostituzione</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ A livello semantico <ul style="list-style-type: none"> - sostituzione del <i>phase complement</i> 成 <i>chéng</i> - sostituzione dei <i>phase complement</i> 好 <i>hǎo</i> e 完 <i>wán</i> - sostituzione del <i>phase complement</i> 完 <i>wán</i> con 好 <i>hǎo</i> - sostituzione del V₁ del composto risultativo o del verbo principale ◆ A livello morfo-sintattico <ul style="list-style-type: none"> - sostituzione della costruzione risultativa V₁+<i>phase complement</i>: <ul style="list-style-type: none"> ▪ con un verbo ▪ con un'altra costruzione sintattica (potenziale) - sostituzione del <i>phase complement</i> con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ un altro complemento (direzionale figurato) ▪ con un verbo modale ▪ con una marca aspettuale (了 <i>le</i> e 过 <i>guo</i>) ▪ con un verbo - sostituzione dell'avverbio di negazione 没 <i>méi</i> 	<p>Errori di sostituzione (inclusi entrambi i livelli): 54,8% del totale degli errori (303 errori)</p> <p>Sostituzione a livello semantico: 76,9% degli errori di sostituzione (233 errori)</p> <p>Sostituzione a livello morfo-sintattico: 23,1% degli errori di sostituzione (70 errori)</p>
<p>Errori di omissione</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Omissione della costruzione V₁+ <i>phase complement</i> 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omissione del <i>phase complement</i> ▪ Omissione del V₁ del composto risultativo ▪ Omissione della marca di perfettivo 了 <i>le</i> ▪ Omissione della costruzione con la diatesi attiva segnalata dalla marca 把 <i>bǎ</i> 	23,9% degli errori totali (132 errori)
<p>Errori di ordine dei costituenti della frase</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppo nominale interposto tra il V₁ e il V₂ del composto ▪ Posizione errata dell'avverbio ▪ Posizione errata della marca di perfettivo 了 <i>le</i> 	1,4% degli errori totali (otto errori)
<p>Errori di sovrapproduzione</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sovrapproduzione della marca di perfettivo 了 <i>le</i> ▪ Sovrapproduzione del <i>phase complement</i> 	1,1% degli errori totali (sei errori)
<p>Errori di interpretazione</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretazione errata della frase cinese ▪ Interpretazione errata del contesto situazionale 	11,6% degli errori totali (64 errori)

Tabella 1. Tassonomia dei 553 errori analizzati nella ricerca.

1.1.1 Tassonomia degli errori suddivisa per il livello HSK dei partecipanti analizzati

Nel presente sottoparagrafo si riporta la suddivisione delle macrocategorie di errore individuate in ciascun livello HSK esaminato in questa ricerca.

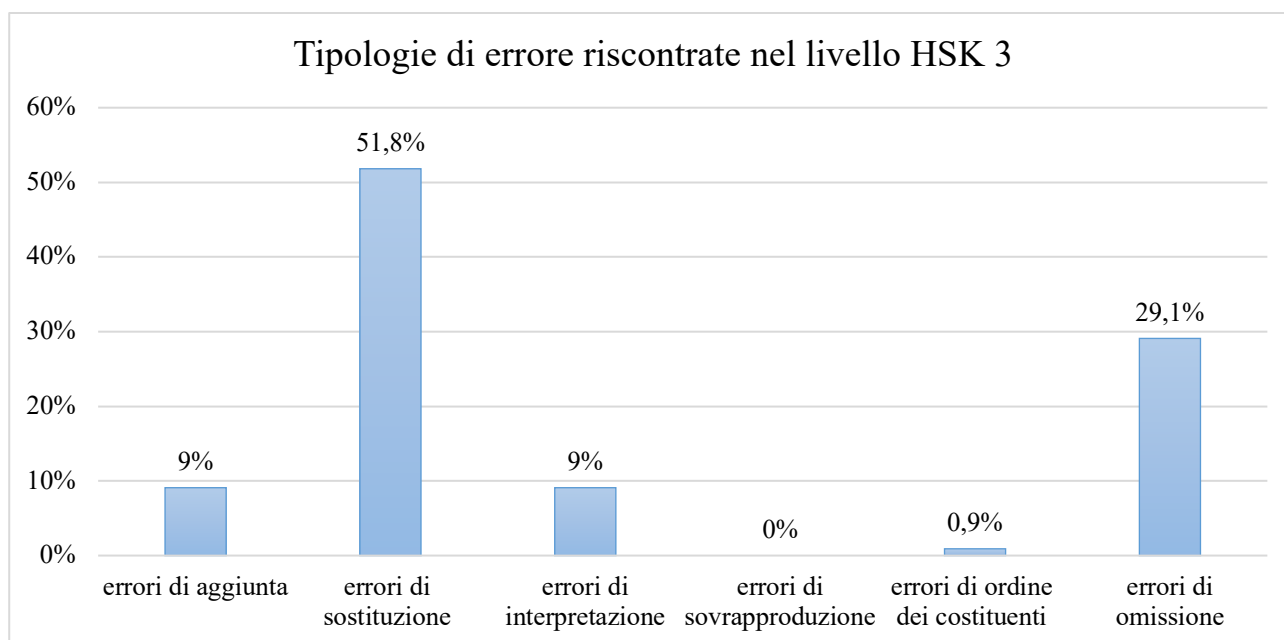


Grafico 1. Suddivisione percentuale delle macrocategorie di errore per il livello HSK 3

Il totale degli errori commessi dagli apprendenti di livello HSK 3 è 110, ossia il 19,9% del totale degli errori.

Dai dati esposti nel grafico 2, è possibile riscontrare che le macrocategorie per cui sono stati commessi più errori sono: la sostituzione, con 57 errori (51,8%), e l'omissione, con 32 errori (29,1%). Nello specifico, gli errori di sostituzione sono suddivisi in due livelli: a livello morfo-sintattico sono stati individuati 19 errori (33,3%) e a livello semantico sono stati rilevati 38 errori (66,7%).

Nelle altre macrocategorie sono stati rilevati i seguenti dati: 10 errori di aggiunta (9%), 10 errori di interpretazione (9%), 1 errore di ordine dei costituenti (0,9%). I partecipanti di livello HSK 3 non hanno commesso errori di sovrapproduzione.

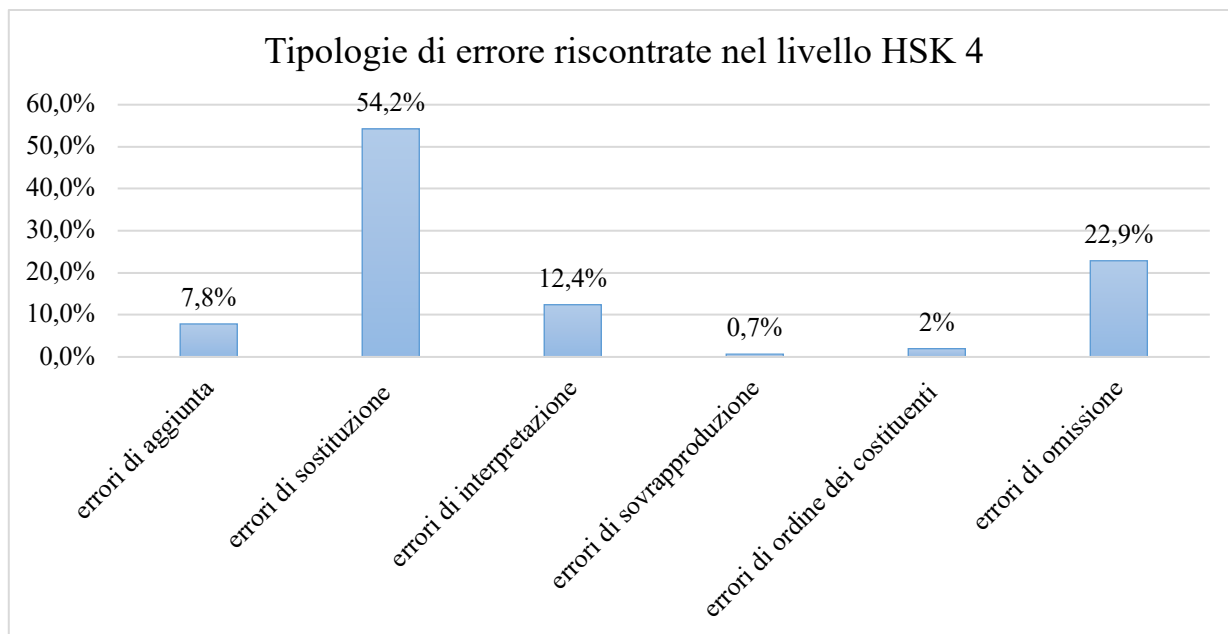


Grafico 2. Suddivisione percentuale delle macrocategorie di errore per il livello HSK 4

Il totale degli errori commessi dagli apprendenti italofofoni di livello HSK 4 è 153, ossia il 27,7% del totale degli errori analizzati.

Gli errori rilevati nel campione linguistico degli apprendenti italofofoni con livello HSK 4 sono i seguenti: 83 errori di sostituzione (54,2%), 35 errori di omissione (22,9%), 19 errori di interpretazione (12,4%), 12 errori di aggiunta (7,8%), 3 errori di ordine dei costituenti (2%), 1 errore di sovrapproduzione (0,7%). Gli errori di sostituzione sono suddivisi in due livelli: a livello semantico sono stati compiuti 67 errori (80,7%) e a livello morfo-sintattico sono stati commessi 16 errori (19,3%).

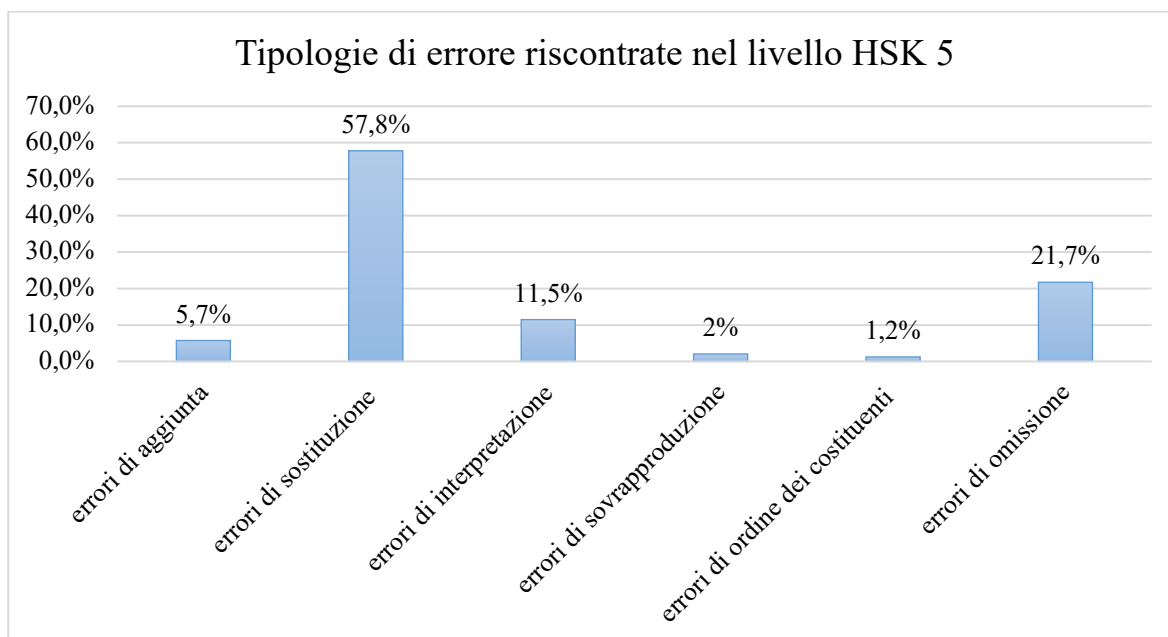


Grafico 3. Suddivisione percentuale delle macrocategorie di errore per il livello HSK 5

Il totale degli errori commessi dagli apprendenti di livello HSK 5 è 244, ossia il 44,1% del totale degli errori analizzati.

I partecipanti di livello HSK 5 hanno commesso la maggior quantità di errori nelle macrocategorie di sostituzione, con 141 errori (57,8%), e di omissione, con 53 errori (21,7%), in modo simile agli apprendenti dei livelli HSK 3 e HSK 4. Per quanto riguarda le altre tipologie di errori, sono stati rilevati i seguenti risultati: 28 errori di interpretazione (11,5%), 14 errori di aggiunta (5,7%), 5 errori di sovrapproduzione (2%) e, infine, 3 errori di ordine dei costituenti (1,2%). Per quanto riguarda gli errori di sostituzione, a livello semantico sono stati compiuti 112 errori (79,4%), mentre a livello morfo-sintattico sono stati commessi 29 errori (20,6%).

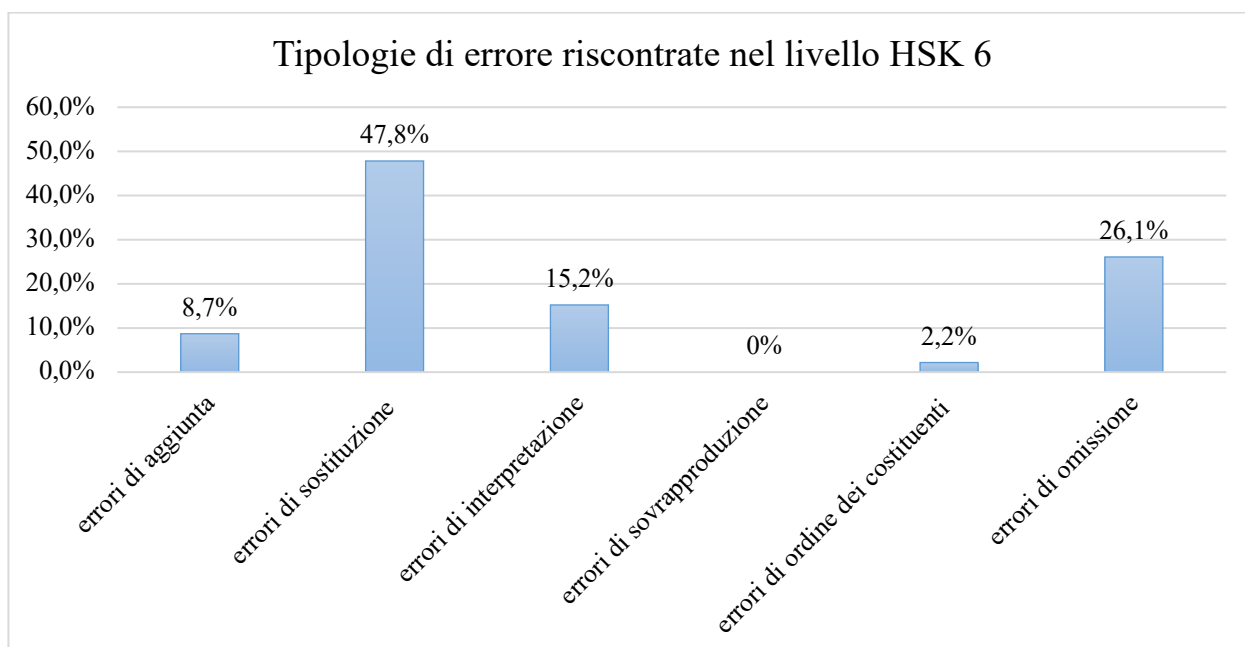


Grafico 4. Suddivisione percentuale delle macrocategorie di errore per il livello HSK 6.

Il totale degli errori commessi dagli apprendenti di livello HSK 6 è 46, ossia l'8,3% del totale degli errori analizzati.

I partecipanti di livello HSK 6 hanno commesso la quantità maggiore di errori nelle macrocategorie di sostituzione, con 22 errori (47,8%), e di omissione, con 12 errori (26,1%). Per quanto riguarda le altre tipologie di errori, sono stati rilevati i seguenti risultati: 7 errori di interpretazione (15,2%), 4 errori di aggiunta (8,7%), 1 errore di ordine dei costituenti (2,2%) e, infine, nessun errore di sovrapproduzione (0%). Per quanto riguarda gli errori di sostituzione, a livello

semantico sono stati compiuti 16 errori (69,6%), mentre a livello morfo-sintattico sono stati rilevati 7 errori (30,4%).

2. Panoramica degli errori

Nel presente paragrafo verrà svolta una panoramica degli errori verificatisi in ciascun esercizio del questionario proposto ai partecipanti alla ricerca. Per ogni esercizio verrà esposta la suddivisione degli errori per ciascun livello HSK esaminato e, inoltre, verrà riportata la suddivisione delle macrocategorie di errori commessi. Per un'analisi e una sintesi più dettagliata degli errori, nei grafici verranno inseriti anche i dati che riguardano le risposte fornite dal gruppo di controllo dei partecipanti con L1 cinese⁵⁷.

2.1 Panoramica degli errori del primo esercizio: la traduzione attiva

Nell'esercizio di traduzione attiva, in totale sono stati compiuti 244 errori: 54 errori nel livello HSK 3 (22,1%), 68 errori nel livello HSK 4 (27,9%), 96 errori nel livello HSK 5 (39,3%) e 26 errori nel livello HSK 6 (10,7%). Per quanto riguarda il gruppo di controllo, l'esercizio in analisi non è stato proposto ai partecipanti madrelingua cinese, poiché non si aveva la certezza di poter reperire individui con L1 cinese con un livello di competenza in lingua italiana tale da poter affrontare un esercizio di traduzione attiva.

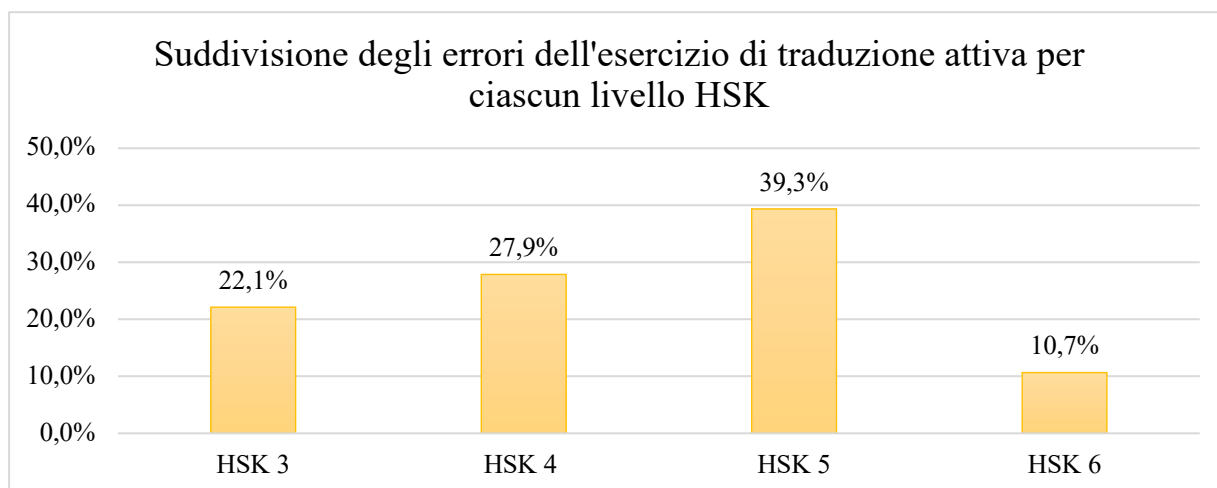


Grafico 5. Suddivisione degli errori riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva per ciascun livello HSK esaminato

⁵⁷ A tal proposito, si precisa che il calcolo percentuale sul gruppo di controllo non è stato effettuato sul totale degli errori commessi dai partecipanti madrelingua cinese, bensì sul numero di risposte fornito da questi ultimi. Dunque, in modo contrario a quanto svolto per il gruppo sperimentale degli apprendenti italofofoni, non è stata compiuta una tassonomia degli errori commessi dai soggetti madrelingua cinese. Si precisa, infine, che nei grafici di questo paragrafo con l'acronimo 'G.P' si intende, per l'appunto, il gruppo di controllo dei partecipanti madrelingua cinese.

Nell'esercizio di traduzione attiva sono state individuate le seguenti macrocategorie di errori⁵⁸: 126 errori di sostituzione⁵⁹ (51,6%), 102 errori di omissione (41,8%), 8 errori di ordine dei costituenti (3,3%), 6 errori di sovrapproduzione (2%), 2 errori di interpretazione (0,8%).

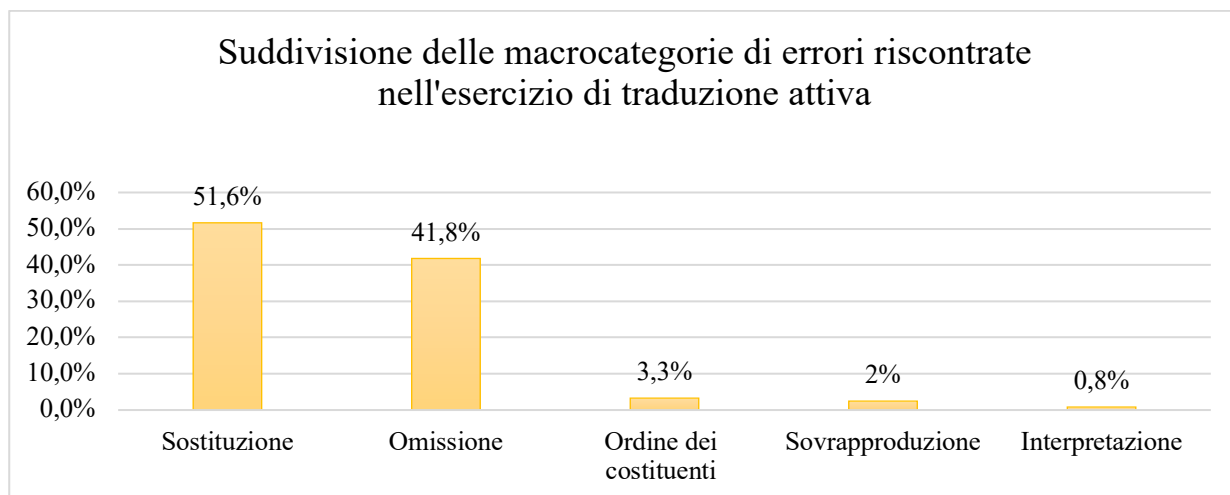


Grafico 6. Suddivisione percentuale delle macrocategorie di errori riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva del questionario somministrato agli apprendenti italofoeni

Per quanto riguarda la categoria di errori di sostituzione, in totale sono stati individuati 126 errori: 26 errori nel livello HSK 3 (20,6%), 36 errori nel livello HSK 4 (28,6%), 51 errori nel livello HSK 5 (40,5%) e 13 errori nel livello HSK 6 (10,3%).

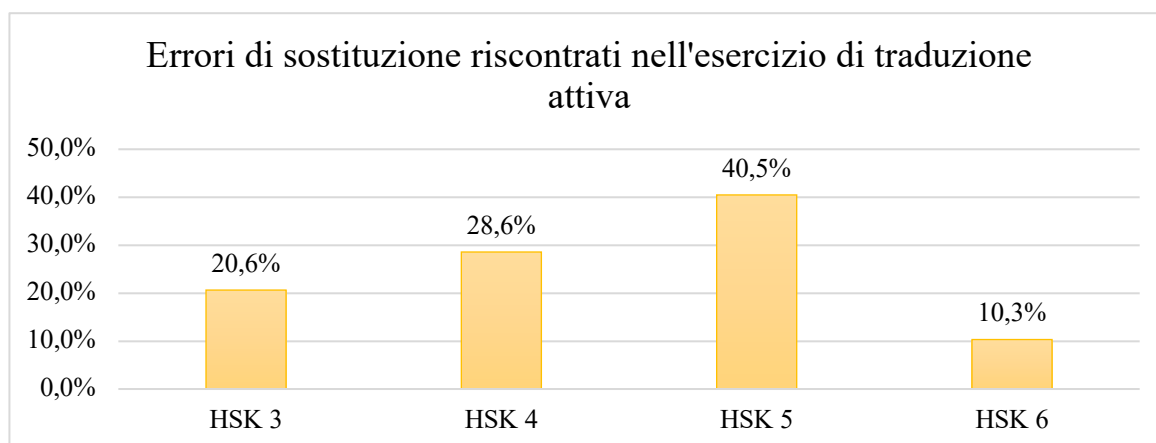


Grafico 7. Errori di sostituzione riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva del questionario somministrato agli apprendenti italofoeni per ciascun livello HSK esaminato

⁵⁸ Per un approfondimento specifico sulle sottocategorie di errore si rimanda al paragrafo 3 del presente capitolo.

⁵⁹ All'interno di questa macrocategoria sono stati due livelli di sostituzione: morfo-sintattico e semantico. A livello morfo-sintattico in totale sono stati individuati 53 errori (42,1%), a livello semantico sono stati riscontrati 73 errori (57,9%).

In questo esercizio, in totale ne sono stati commessi 102 errori di omissione: 27 nel livello HSK 3 (26,5%), 28 nel livello HSK 4 (27,5%), 37 nel livello HSK 5 (36,3%) e, infine, 10 nel livello HSK 6 (9,8%).

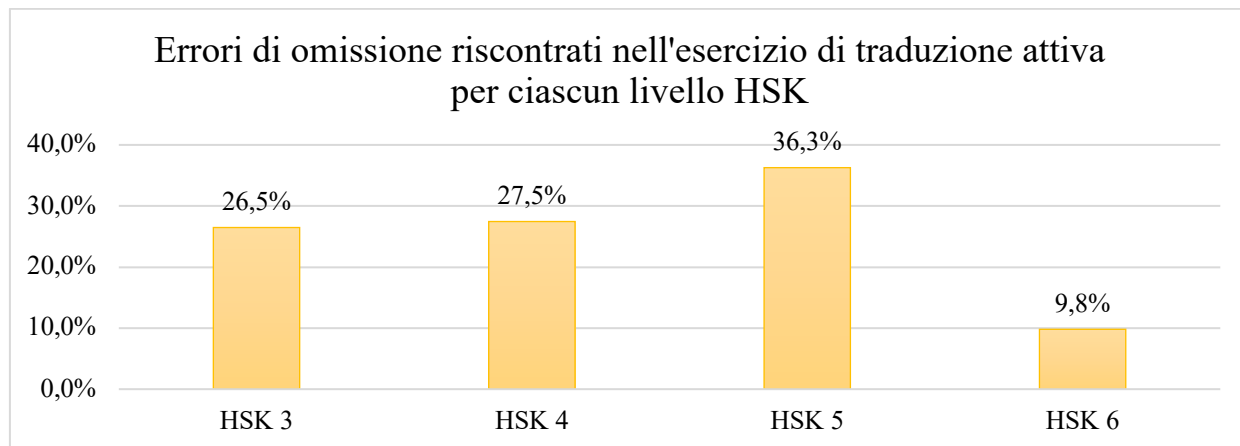


Grafico 8. Errori di omissione riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva del questionario somministrato agli apprendenti italofoeni per ciascun livello HSK esaminato

Per quanto riguarda l'ordine dei costituenti, in totale sono stati commessi 8 errori: 1 errore nel livello HSK 3 (12,5%), 3 errori nel livello HSK 4 (37,5%), 3 errori nel livello HSK 5 (37,5%) e 1 errore nel livello HSK 6 (12,5%).

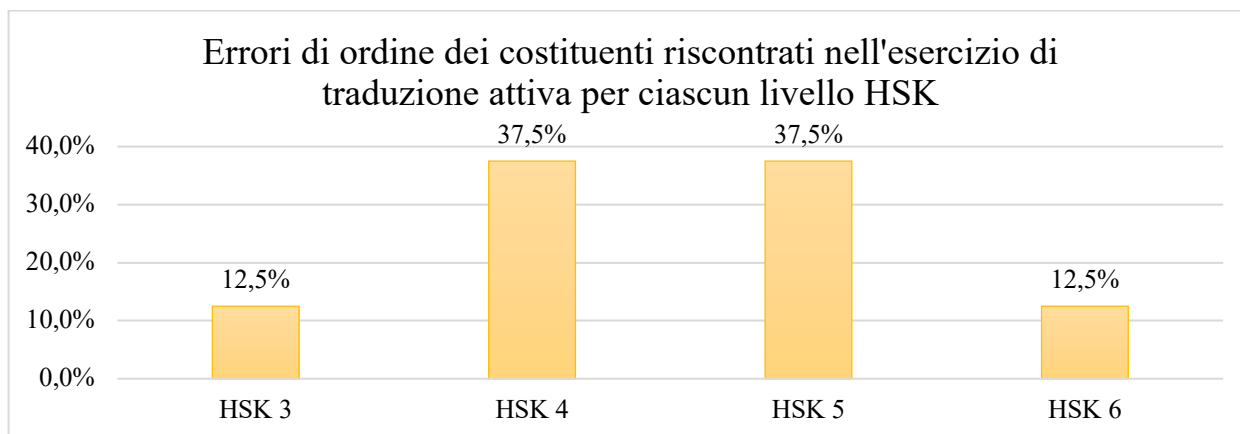


Grafico 9. Errori di ordine dei costituenti riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva del questionario somministrato agli apprendenti italofoeni per ciascun livello HSK esaminato

In questa tipologia di esercizio sono stati individuati errori di sovrapproduzione (cfr. par. 3.5). In totale sono stati riscontrati 6 errori di sovrapproduzione: 1 errore nel livello HSK 4 (17%) e 5 errori nel livello HSK 5 (83%).

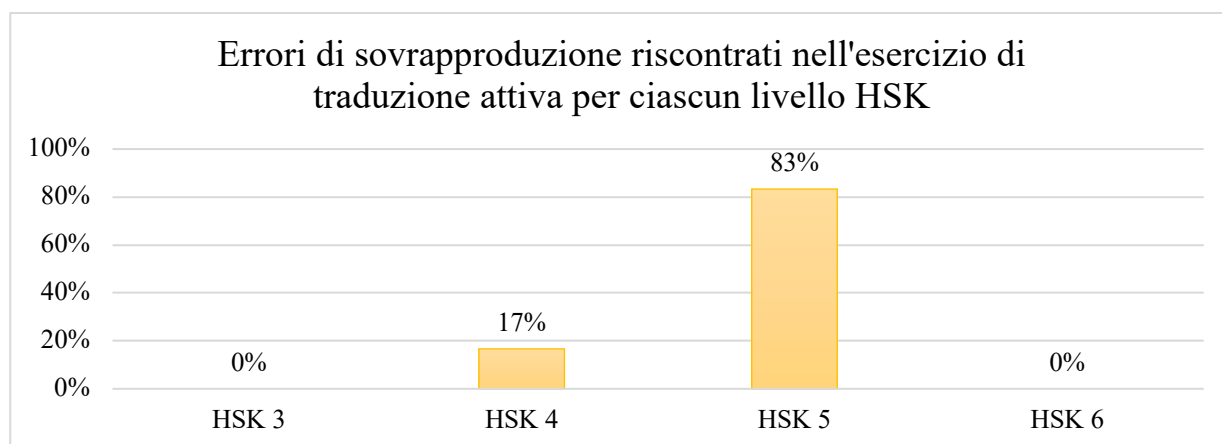


Grafico 10. Errori di sovrapproduzione riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni per ciascun livello HSK esaminato

Per quanto riguarda gli errori di interpretazione, in totale ne sono stati compiuti due, entrambi nel livello HSK 6 (100%).

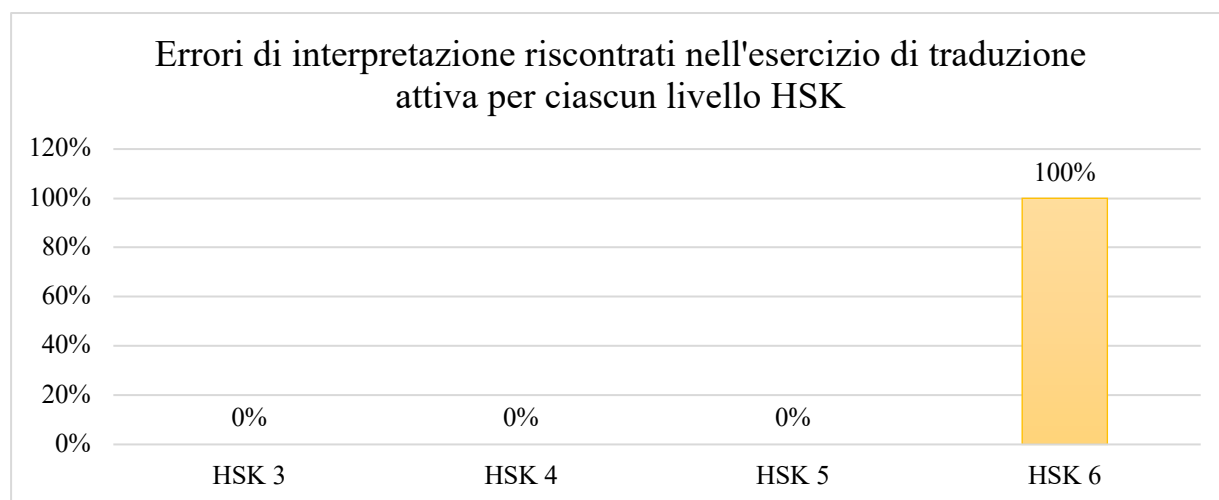


Grafico 11. Errori di interpretazione riscontrati nell'esercizio di traduzione attiva del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni per ciascun livello HSK esaminato

Dai dati emersi, è possibile affermare che, in questo esercizio, la quantità maggiore di errori ha riguardo la macrocategoria di sostituzione.

2.2 Panoramica degli errori del secondo esercizio: il *cloze alternativo*

Nel *cloze alternativo* in totale sono stati rilevati 85 errori: 18 errori nel livello HSK 3 (21,2%), 19 nel livello HSK 4 (22,4%), 43 nel livello HSK 5 (50,6%) e 5 errori nel livello HSK 6 (5,9%). L'esercizio in questione è stato proposto anche ai partecipanti del gruppo di controllo (cfr. Appendice B). Nel

grafico 12 è esposto il confronto tra i risultati degli apprendenti italofoeni e dei partecipanti madrelingua cinese. Dai partecipanti del gruppo di controllo, nel *cloze alternativo*, sono state restituite 83 risposte: 44 risposte corrette (53%) e 39 risposte errate (47%).

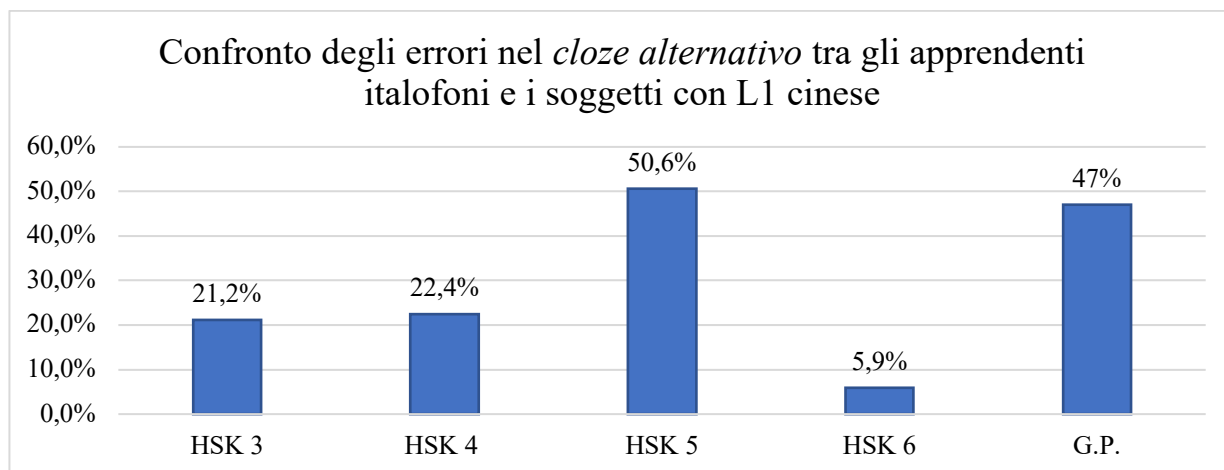


Grafico 12. Confronto degli errori riscontrati nel *cloze alternativo* tra gli apprendenti italofoeni di ciascun livello HSK esaminato e i partecipanti madrelingua cinese del gruppo di controllo

Nel secondo esercizio sono state individuate due tipologie di errori: 78 errori di sostituzione (91,8%) e 7 errori di omissione (8,2%).

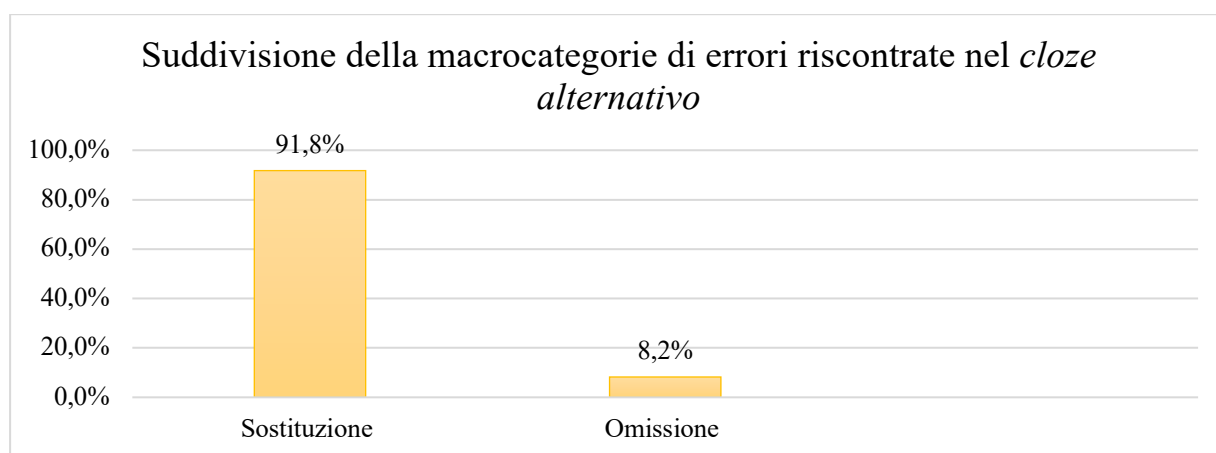


Grafico 13. Suddivisione percentuale delle macrocategorie di errori riscontrati nel *cloze alternativo* del questionario somministrato agli apprendenti italofoeni

Per quanto riguarda gli errori di sostituzione sono suddivisi nel seguente modo: 18 errori nel livello HSK 3 (23,1%), 18 errori nel livello HSK 4 (23,1%), 37 errori nel livello HSK 5 (47,4%) e 5 errori nel livello HSK 6 (6,4%).

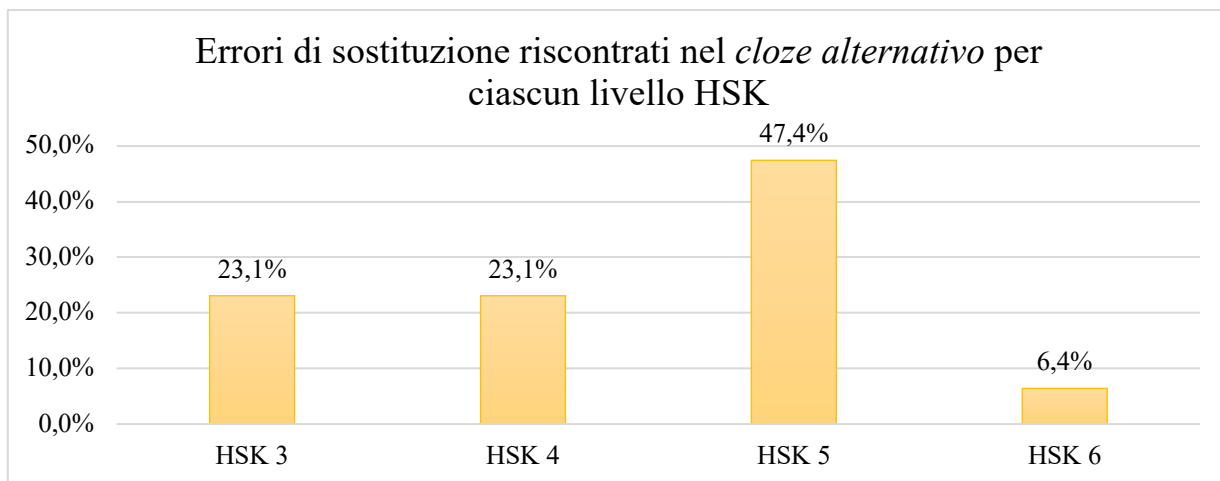


Grafico 14. Errori di sostituzione riscontrati nel *cloze alternativo* per ciascun livello HSK esaminato

Nel *cloze alternativo*, si sono verificati 7 errori di omissione: 1 errore nel livello HSK 4 (14%) e 6 errori nel livello HSK 5 (86%).

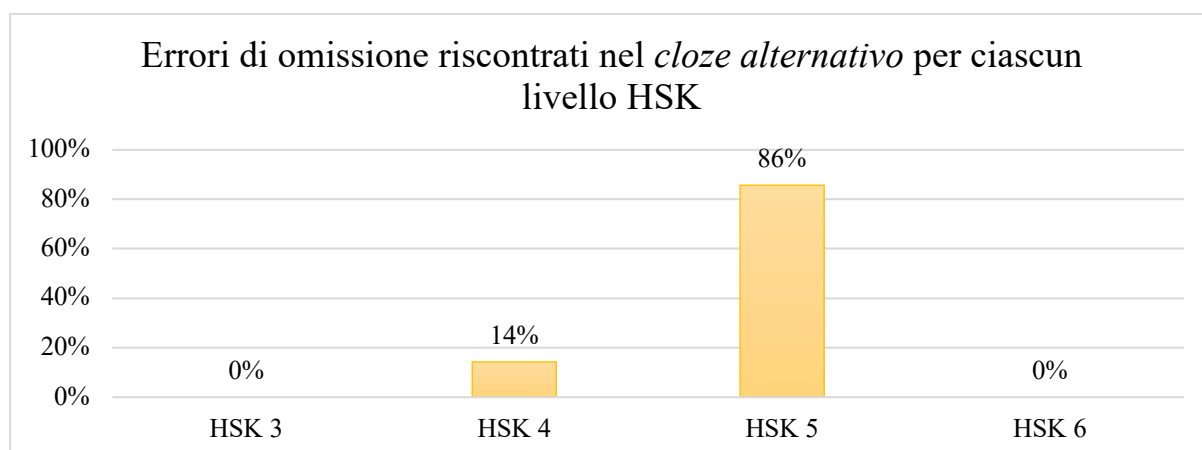


Grafico 15. Errori di omissione riscontrati nel *cloze alternativo* per ciascun livello HSK esaminato

2.2.1 Il *cloze alternativo*: i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo

In questo sottoparagrafo, al fine di proporre un'analisi più completa, si è deciso di inserire le risposte fornite dai partecipanti del gruppo di controllo nel *cloze alternativo* che, nel questionario loro somministrato, corrisponde al primo esercizio (cfr. grafici da 16 a 20 e Appendice B).

Dai partecipanti del gruppo di controllo, in totale sono state restituite 83 risposte: 44 risposte corrette (53%) e 39 risposte errate (47%).

Dal grafico 16, è possibile osservare che il complemento 完 *wán* è quello che è stato scelto maggiormente, seguito dai *phase complements* 成 *chéng* (18,8%) e 好 *hǎo* (12,5%)⁶⁰; un numero minore di partecipanti ha indirizzato la propria scelta su altri tipi di morfemi. Dai risultati ottenuti, è ipotizzabile che i partecipanti del gruppo di controllo non abbiano una conoscenza approfondita delle sfumature semantiche dei *phase complements* 好 *hǎo* e 完 *wán*; tuttavia, è anche probabile che i partecipanti abbiano completato l'esercizio non prestando un'adeguata attenzione alle sfumature dei contesti situazionali degli enunciati.

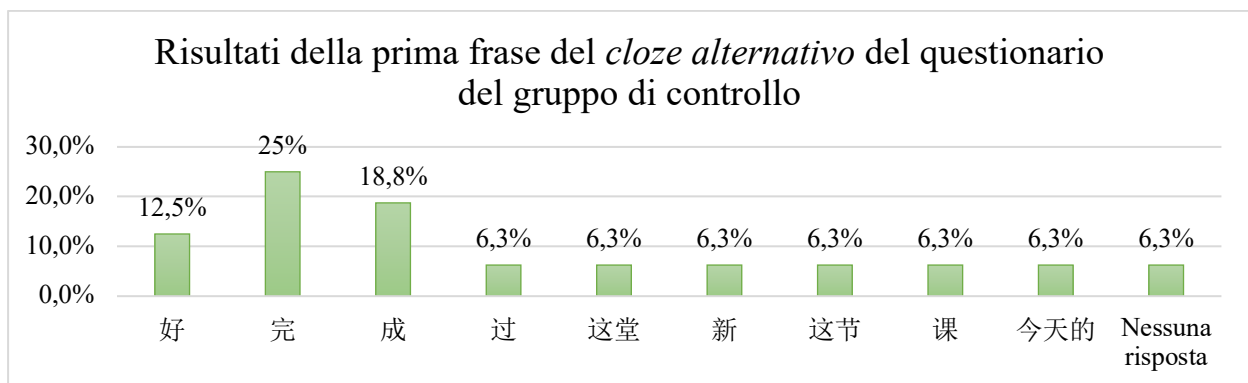


Grafico 16. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella prima frase del *cloze alternativo*

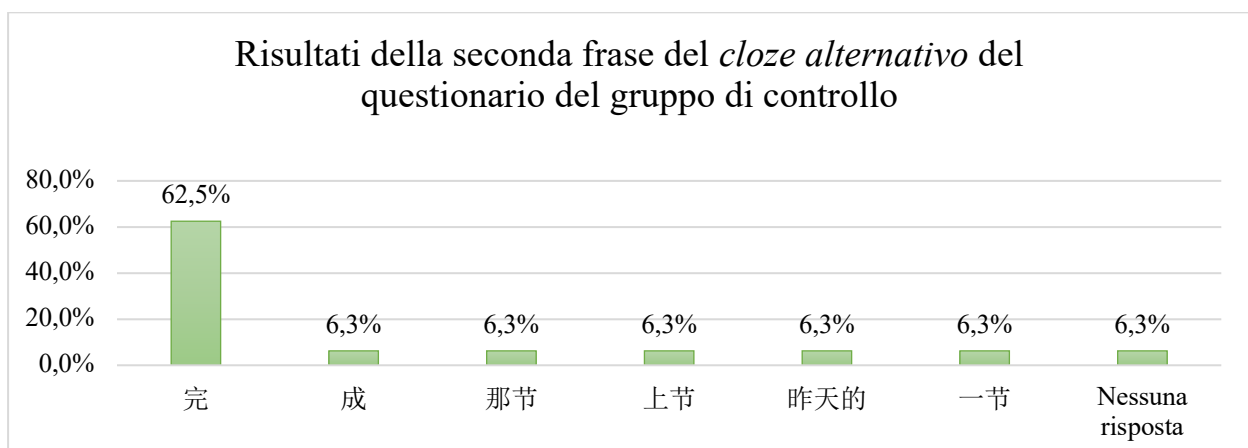


Grafico 17. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella seconda frase del *cloze alternativo*

⁶⁰ Il *phase complement* appropriato per completare la frase sarebbe stato 好 *hǎo*.

Per quanto riguarda la terza frase dell'esercizio, dai risultati è possibile evincere una preferenza per il complemento risultativo 光 *guāng*. Dunque, è probabile che la maggior parte dei partecipanti madrelingua cinese ha inteso l'esaurimento dello stipendio (光 *guāng*) (50%) e non la terminazione dell'azione di spendere lo stipendio a causa dell'esaurimento di quest'ultimo (*phase complement* 完 *wán*, 38,9%).

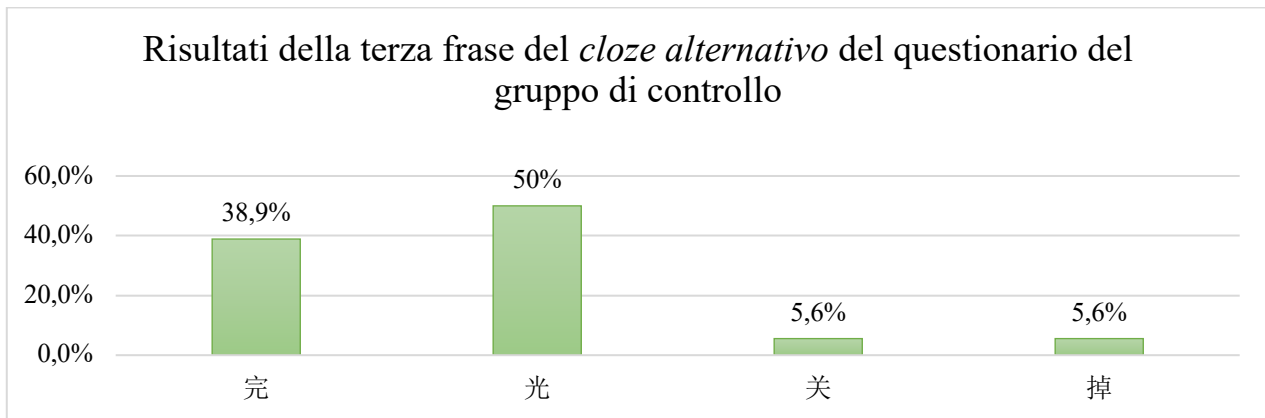


Grafico 18. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella terza frase del *cloze alternativo*

Per quanto riguarda l'analisi dei dati sulla quarta e la quinta frase del *cloze alternativo*, sono in linea con le ipotesi e la teoria adottate per la creazione dell'esercizio.

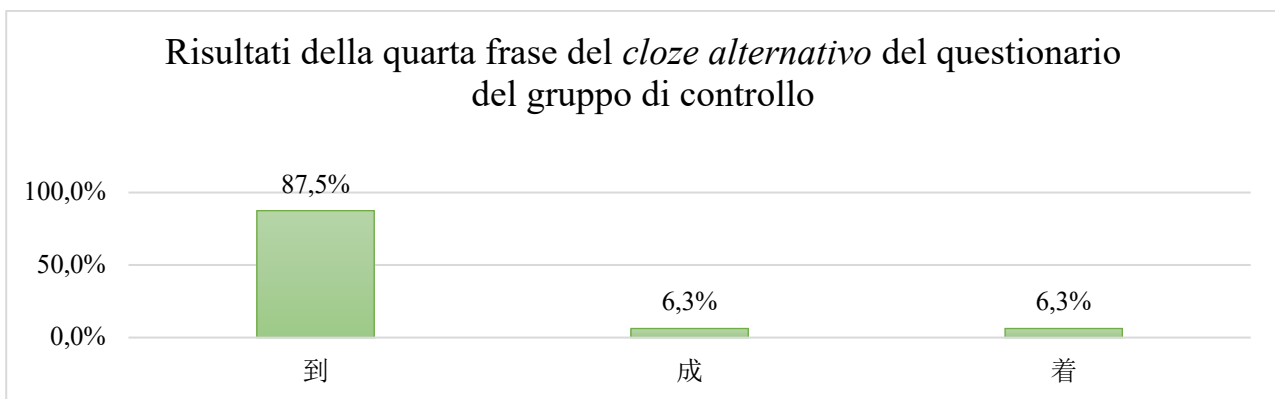


Grafico 19. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella quarta frase del *cloze alternativo*

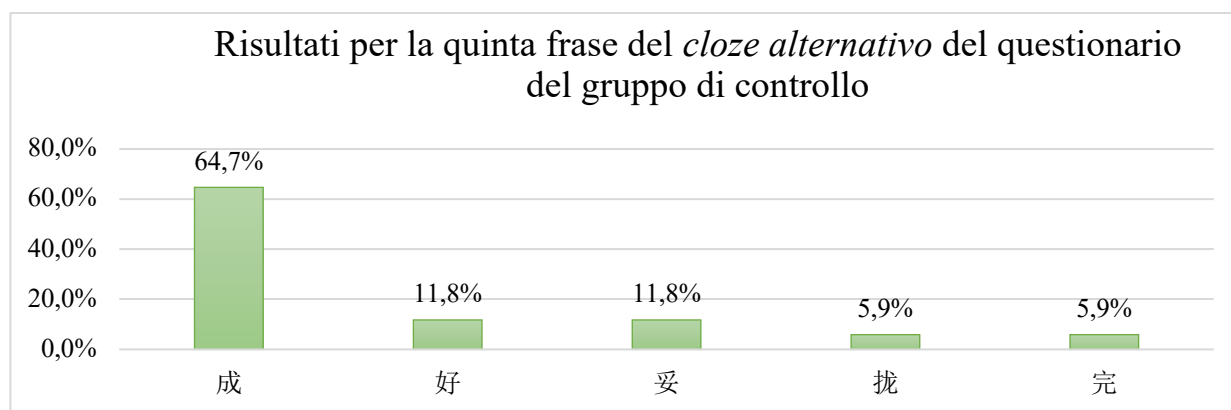


Grafico 20. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella quinta frase del *cloze alternativo*

2.3 Panoramica degli errori del terzo esercizio: il *Sentence Selection Task*

Nel terzo esercizio, in totale sono stati rilevati 9 errori: 2 nel livello HSK 3 (22,2%), 3 nel livello HSK 4 (33,3%), 3 nel livello HSK 5 (33,3%) e 1 errore nel livello HSK 6 (11,1%). Il *Sentence Selection Task* è stato proposto anche ai partecipanti del gruppo di controllo (cfr. Appendice B). Si riporta un confronto tra la percentuale di errori individuati nel gruppo sperimentale degli apprendenti italofoeni e gli errori individuati nel gruppo di controllo dei partecipanti madrelingua cinese. In totale, le risposte fornite dal gruppo di controllo sono 48: 44 risposte corrette (91,7%) e quattro risposte errate (8,3%).

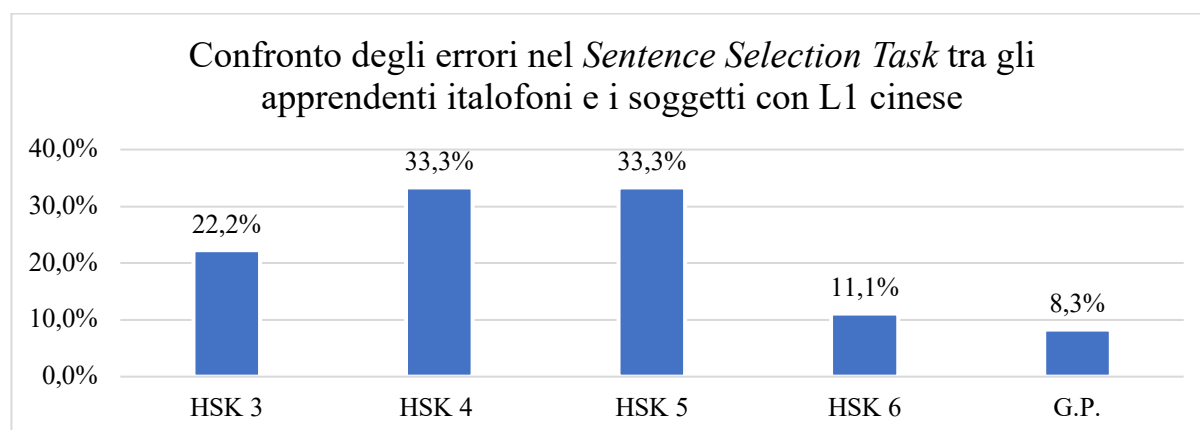


Grafico 21. Confronto degli errori riscontrati nel *Sentence Selection Task* tra gli apprendenti italofoeni di ciascun livello HSK esaminato e i partecipanti madrelingua cinese del gruppo di controllo

Per quanto riguarda gli apprendenti italofoeni, gli errori rilevati nel terzo esercizio appartengono alla categoria di ‘errori di interpretazione’: 9 errori di interpretazione (100%).

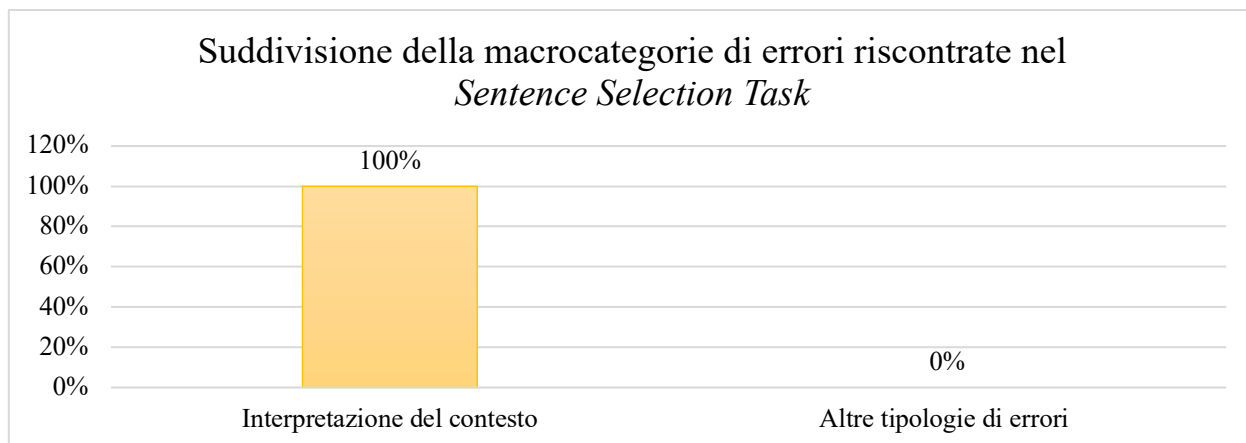


Grafico 22. Suddivisione delle macrocategorie di errori riscontrate nel *Sentence Selection Task* del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni

2.3.1 Il *Sentence Selection Task*: i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo

Nel *Sentence Selection Task*, i partecipanti madrelingua cinese hanno fornito in totale 48 risposte: 44 risposte corrette (91,7%) e 4 risposte errate (8,3%).

In tabella 2 sono esposte le risposte. Dai risultati, è possibile sostenere che il gruppo di controllo ha compreso la funzione dei *phase complements* nei contesti situazionali in cui sono stati inseriti.

Frase			Risposte
1.	a.	厨师在烤箱前等鸡肉烤好。	14 risposte (87,5%)
	b.	这台烤箱不太好用，鸡肉还没烤完。	1 risposta (6,3%)
	c.	经过多年的尝试后，厨师终于成功烤成了他的独创鸡肉。	1 risposta (6,3%)
2.	a.	这幅画，他们还没画完。	16 risposte (100%)
	b.	这幅画很难画，但是他们画成了!	0 risposte (0%)
	c.	小朋友们终于画好了那幅画。	0 risposte (0%)
3.	a.	那本小说我终于看完了!	2 risposte (12,5%)
	b.	那本小说在中国很难买到，你看成了吗?	0 risposte (0%)
	c.	这本小说我看好了，可以借给你了。	14 risposte (87,5%)

Tabella 2. Risposte fornite dai partecipanti del gruppo di controllo nel Sentence Selection Task

2.4 Panoramica degli errori del quarto esercizio: l'Acceptability Judgement Test

Nel quarto esercizio del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni, in totale sono stati rilevati 149 errori: 27 errori nel livello HSK 3 (18,1%), 44 errori nel livello HSK 4 (29,5%), 65 errori nel livello HSK 5 (43,6%) e 13 errori nel livello HSK 6 (8,7%). Il medesimo esercizio è stato proposto anche al gruppo di controllo (cfr. Appendice B). In totale, nell'Acceptability Judgement Test, dai soggetti madrelingua cinese sono state fornite 208 risposte: 116 risposte corrette (55,8%) e 92 risposte errate (44,2%). Nel grafico 23 è riportato un confronto tra gli errori degli apprendenti italofofoni e dei partecipanti del gruppo di controllo con L1 cinese.

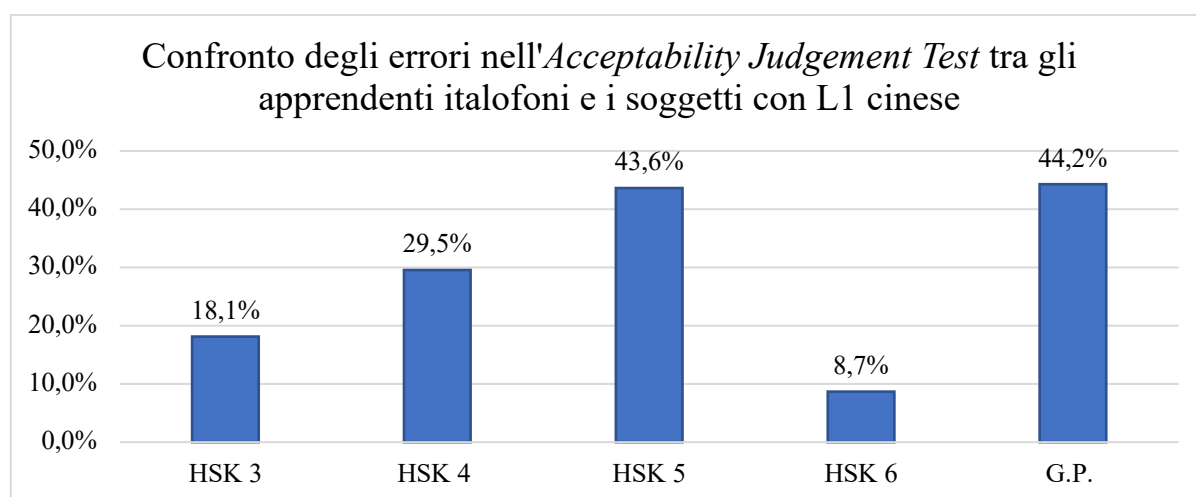


Grafico 23. Confronto degli errori riscontrati nell'Acceptability Judgement Test tra gli apprendenti italofofoni di ciascun livello HSK esaminato e i partecipanti madrelingua cinese del gruppo di controllo

Nel gruppo sperimentale degli apprendenti italofofoni sono stati individuati i seguenti errori: 23 errori di omissione (15,4%), 33 errori di sostituzione (22,1%), 40 errori di aggiunta (26,8%) e 53 errori di interpretazione (35,6%).

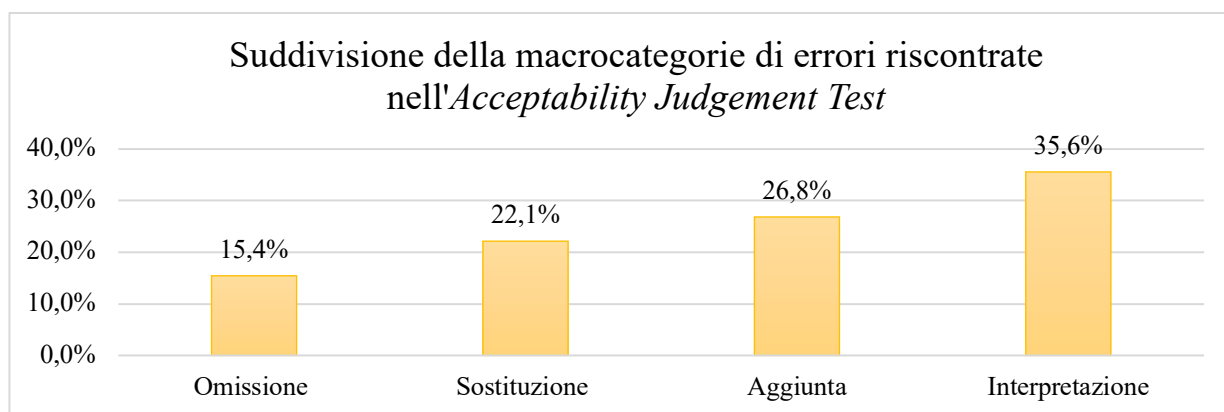


Grafico 24. Suddivisione delle macrocategorie di errori riscontrati nell'Acceptability Judgement Test del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni

Per quanto riguarda gli errori di omissione, in totale ne sono stati compiuti 23: 5 errori nel livello HSK 3 (21,7%), 6 errori nel livello HSK 4 (26,1%), 10 errori nel livello HSK 5 (43,5%) e 2 errori nel livello HSK 6 (8,7%).

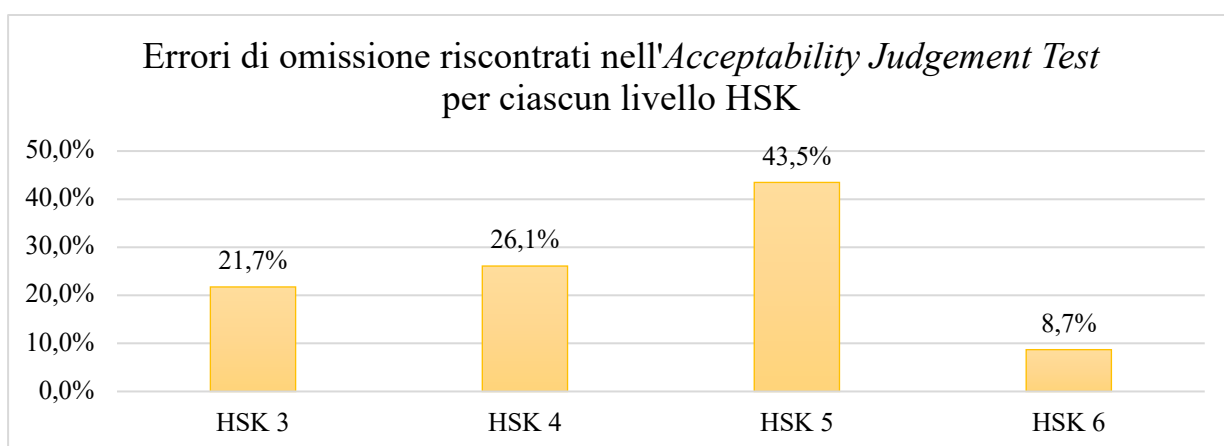


Grafico 25. Errori di omissione riscontrati nell'Acceptability Judgement Test per ciascun livello HSK esaminato

Nell'Acceptability Judgement Test sono stati rilevati 33 errori di sostituzione⁶¹: 4 errori nel livello HSK 3 (12,1%), 10 errori nel livello HSK 4 (30,3%), 16 errori nel livello HSK 5 (48,5%) e 3 errori nel livello HSK 6 (9,1%).

⁶¹ In questo caso ci si riferisce alla sostituzione a livello semantico.

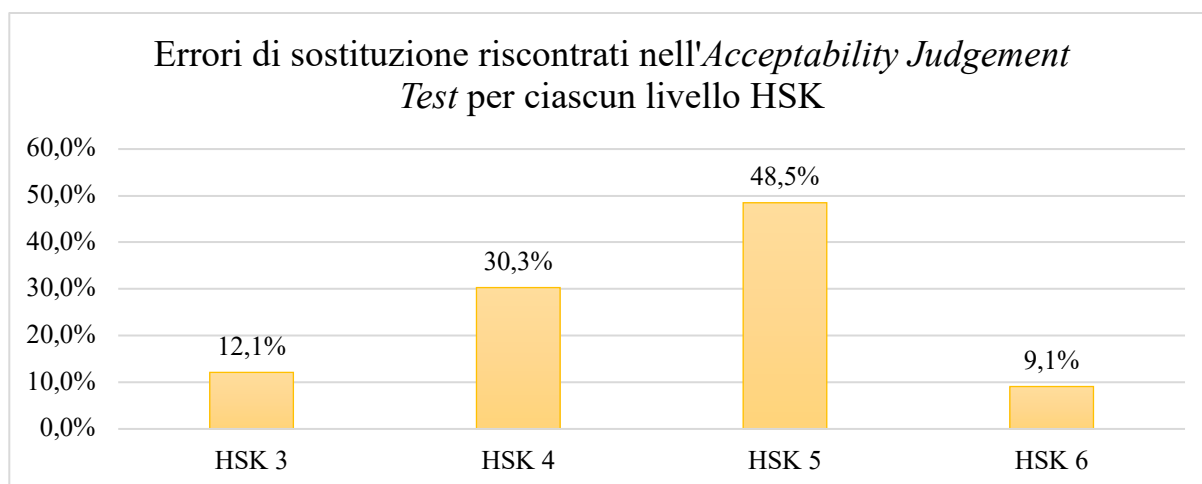


Grafico 26. Errori di sostituzione riscontrati nell'Acceptability Judgement Test per ciascun livello HSK esaminato

Gli errori di aggiunta esaminati nella presente ricerca sono stati rilevati tutti nell'Acceptability Judgement Test e in totale sono 40: 10 errori nel livello HSK 3 (25%), 12 errori nel livello HSK 4 (30%), 14 errori nel livello HSK 5 (35%) e 4 errori nel livello HSK 6 (10%).

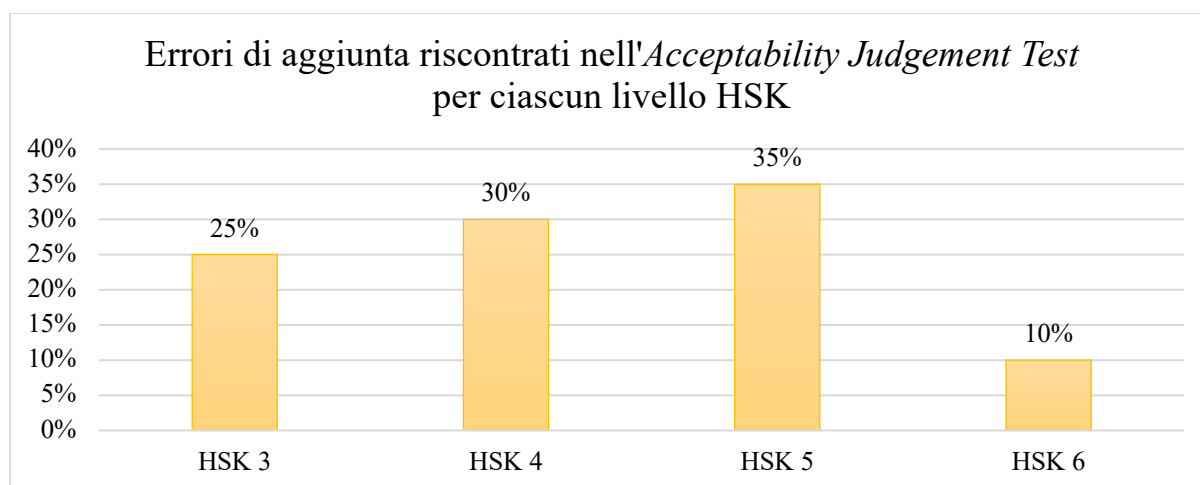


Grafico 27. Errori di aggiunta riscontrati nell'Acceptability Judgement Test per ciascun livello HSK esaminato

Nel quarto esercizio sono state proposte anche delle frasi corrette e accettabili sia da una prospettiva grammaticale che da una prospettiva semantica; tuttavia, queste ultime sono state ritenute non accettabili da parte di alcuni apprendenti italofofoni. In questo esercizio, inoltre, sono stati inseriti degli enunciati volti a testare la comprensione dei partecipanti alla ricerca sui contesti situazionali di utilizzo del *phase complement* 到 *dào*. Gli errori di interpretazione individuati in questo esercizio, dunque, sono derivati dalle risposte errate alla tipologia di frasi sopra menzionate. Nell'Acceptability

Judgement Test in totale sono stati riscontrati 53 errori di interpretazione: 8 errori nel livello HSK 3 (15,1%), 16 errori nel livello HSK 4 (30,2%), 25 errori nel livello HSK 5 (47,2%) e 4 errori nel livello HSK 6 (7,5%).

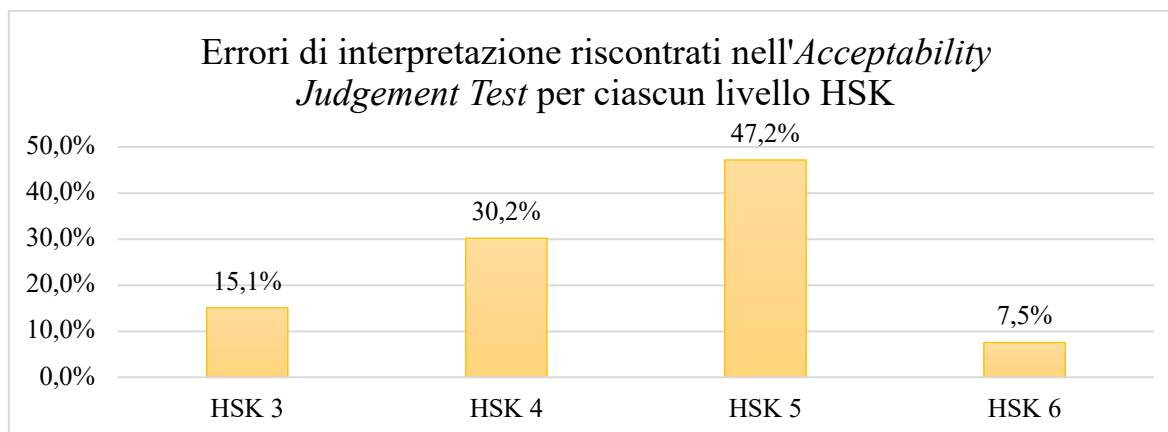


Grafico 28. Errori di interpretazione riscontrati nell'Acceptability Judgement Test per ciascun livello HSK esaminato

2.4.1 L'Acceptability Judgement Test: i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo

Nell'Acceptability Judgement Test, i partecipanti madrelingua cinese hanno fornito 208 risposte: 116 risposte corrette (55,8%) e 92 risposte errate (44,2%).

La tabella 3 riporta i valori attribuiti a ciascuna frase dall'esercizio da ciascun partecipante madrelingua cinese alla ricerca.

Frase	Media	Numero di risposte cui è stato attribuito valore 1	Numero di risposte cui è stato attribuito valore 2	Numero di risposte cui è stato attribuito valore 3	Numero di risposte cui è stato attribuito valore 4	Numero di risposte cui è stato attribuito valore 5
1. 昨天商场里人山人海，还好我在人群中看了你。	3	3	3	4	4	2
2. 你吃到晚饭后，愿意跟我去电影院吗？	2,4	5	4	4	2	1
3. 那部电影的对话让我感到非常惊奇。	2	9	2	2	2	1
4. 看完这部小说后，你一定要告	5	0	0	0	4	12

诉我你对它的评价。						
5. 老师给我们的练习太长了，但是我写了。	3	2	3	4	6	1
6. 我找到了我昨天丢的钥匙。	5	0	0	0	0	16
7. 我很喜欢旅游，但是我不喜欢准备好行李箱。	3	4	3	5	4	0
8. 这本书，我不能借给你，我还没看好。	4	1	2	4	4	5
9. 毕业以后，我的梦想是找一份好工作。	5	1	0	0	4	11
10. 我昨天在公园看完你了。	2	12	1	2	1	0
11. 虽然我觉得这部小说的文笔不太流利，但是我还是把它给读完了。	2,3	5	5	3	2	1
12. 唱完这首歌曲后，你想跟我喝一杯白酒吗？	5	0	0	1	4	11
13. 今天在艺术课，王军是第一个画完那个很难的画儿。	2,3	8	2	2	0	4

Tabella 3. Risultati dell'Acceptability Judgement Test dei partecipanti del gruppo di controllo

Dalla media delle risposte fornite dai partecipanti sinofoni, le frasi 2, 3, 10, 11 e 13 sono state considerate non accettabili; le frasi 4, 6, 8, 9 e 12 sono state ritenute accettabili. Dalle frasi 1, 5 e 7 è risultata la media di 3: un valore intermedio che, come si è detto più volte, in una scala Likert da 1 a 5, rappresenta l'indecisione sull'*item*.

I risultati delle frasi 2, 3, 4, 6, 10, 11 e 12 sono in linea con le ipotesi impiegate per formularle. Le frasi 4, 6 e 12 sono state ritenute accettabili: sono state concepite per essere presentate in modo corretto sia da una prospettiva semantica che grammaticale. Le frasi 2, 3, 10 e 11 sono state concepite con errori sia semantici che grammaticali: sono state considerate errate anche dai partecipanti del gruppo di controllo.

Per quanto riguarda gli altri *item*, come ad esempio la frase 13, le risposte fornite dai partecipanti sinofoni non confermano le ipotesi utilizzate per la creazione delle frasi (cfr. cap. 3, par. 1.2.2.4). Nel caso specifico della tredicesima frase, potrebbe essere presente una fallacia di ragionamento (cfr. par. 3.6 e 3.6.1).

2.5 Panoramica degli errori del quinto esercizio: il *cloze facilitato*

Il *cloze facilitato* è il quinto e ultimo esercizio del questionario somministrato agli studenti italofofoni (cfr. Appendice A), il medesimo esercizio è stato proposto anche ai partecipanti del gruppo di controllo (cfr. Appendice B).

Per quanto riguarda gli apprendenti italofofoni, nel *cloze facilitato*, in totale sono stati commessi 66 errori: 9 errori nel livello HSK 3 (13,6%), 19 errori nel livello HSK 4 (28,8%), 37 errori nel livello HSK 5 (56,1%) e 1 errore nel livello HSK 6 (1,5%). In questo esercizio, il gruppo di controllo ha fornito 97 risposte: 48 risposte errate (49,5%) e 49 risposte corrette (50,5%). Il grafico 29 riporta un confronto tra gli errori degli apprendenti italofofoni e del gruppo di controllo dei soggetti madrelingua cinese.

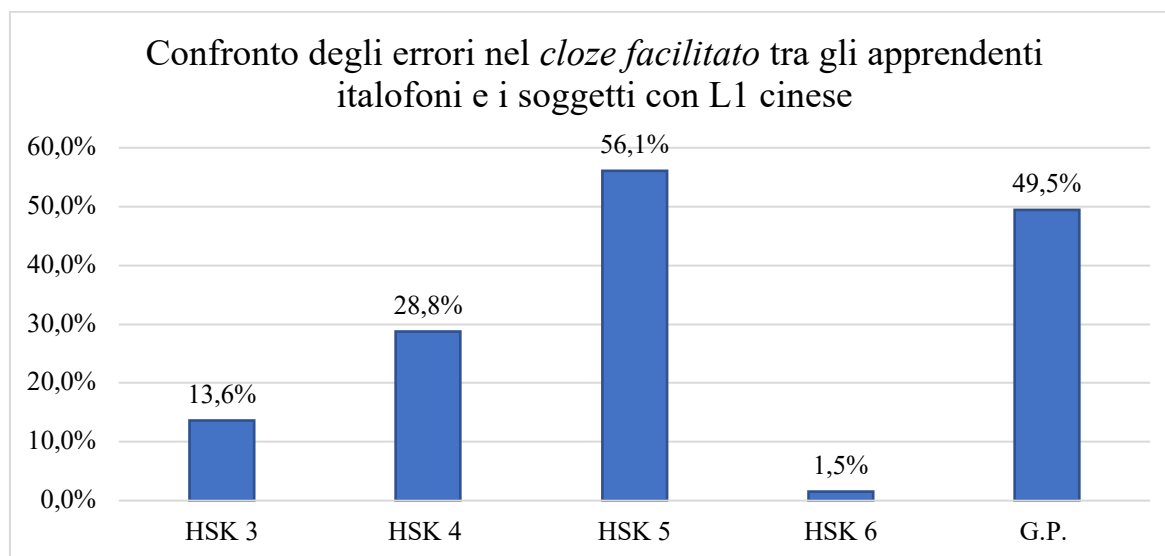


Grafico 29. Confronto degli errori riscontrati nel *cloze facilitato* tra gli apprendenti italofofoni di ciascun livello HSK esaminato e i partecipanti madrelingua cinese del gruppo di controllo

Gli errori commessi nel *cloze facilitato* appartengono a una sola tipologia: la sostituzione, in particolare la sostituzione a livello semantico (100%).

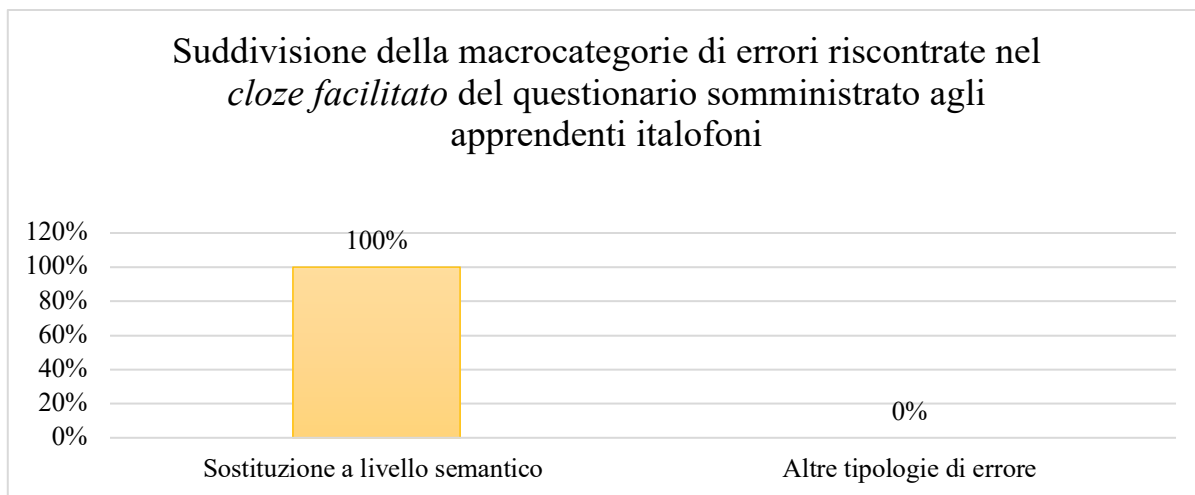


Grafico 30. Suddivisione delle macrocategorie di errori riscontrate nel *cloze facilitato* del questionario somministrato agli apprendenti italofofoni

2.5.1 Il *cloze facilitato*: i risultati del campione linguistico del gruppo di controllo

I partecipanti del gruppo di controllo, nel *cloze facilitato* hanno restituito 97 risposte: 49 corrette (50,5%) e 48 errate (49,5%).

Nell'esercizio in analisi non vi sono particolari errori da menzionare: i risultati ottenuti per la terza, la quarta, la quinta e la sesta frase del *cloze facilitato* sono in linea con le ipotesi utilizzate per la creazione dell'esercizio. In altre parole, dalle risposte fornite dai partecipanti, è possibile sostenere che la maggior parte di questi ultimi ha un'adeguata conoscenza del significato di 'riuscita con successo' del *phase complement* 成 *chéng*, di 'esaurimento' del complemento 完 *wán* e, infine, di completamento con esito positivo del *phase complement* 好 *hǎo*.

Dai grafici 31 e 32, è possibile osservare che i partecipanti sinofoni non hanno una conoscenza approfondita delle differenze semantiche tra i *phase complement* 好 *hǎo* e 完 *wán*.

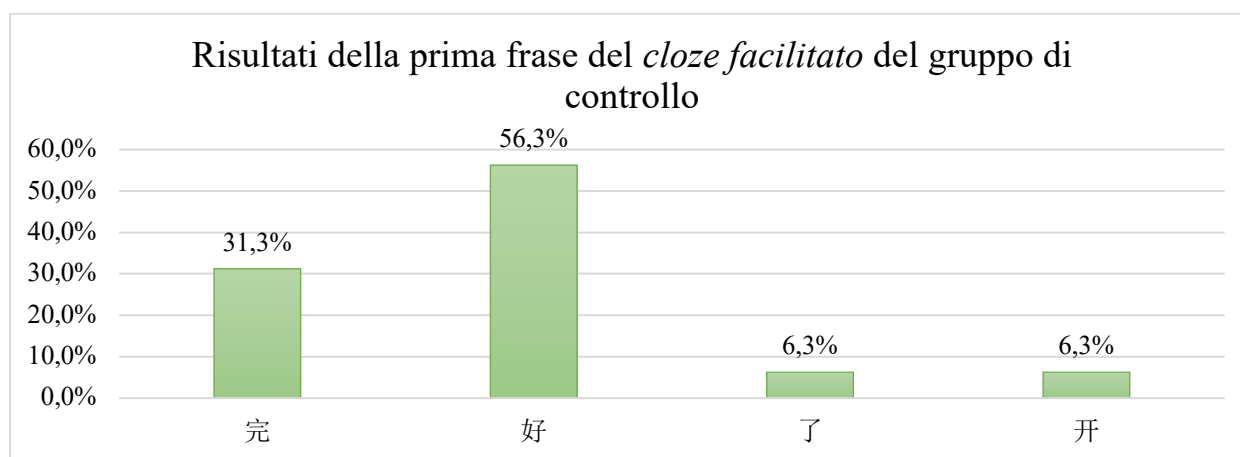


Grafico 31. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella prima frase del *cloze facilitato*

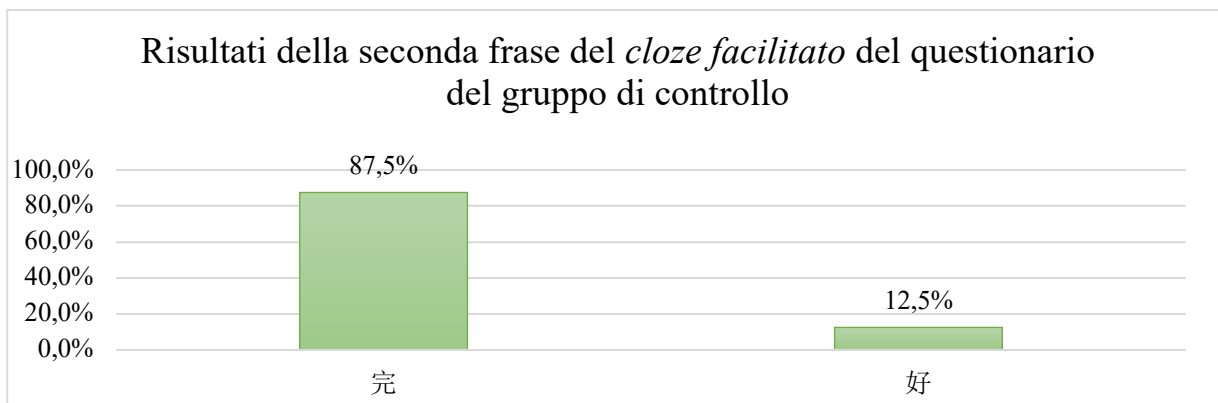


Grafico 32. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella seconda frase del *cloze facilitato*

La prima e la seconda frase del *cloze facilitato*, in modo conforme alla prima e alla seconda frase del *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, Appendice B, e cap. 3, par. 1.2.2.2, tabella 2 e tabella 3) sono state concepite per indagare la conoscenza degli apprendenti italofoeni e dei partecipanti sinofoni sulle sfumature e le differenze semantiche tra i *phase complement* 好 *hǎo* e 完 *wán*. Nel contesto situazionale della prima frase del *cloze facilitato* sarebbe appropriato impiegare il *phase complement* 完 *wán*; tuttavia, la maggior parte dei partecipanti del gruppo di controllo ha scelto il *phase complement* 好 *hǎo* (9 partecipanti su 16, ossia il 56,3%) (cfr. grafico 31). Nella seconda frase del *cloze facilitato*, invece, la maggior parte dei partecipanti del gruppo di controllo ha scelto il *phase complement* 完 *wán*: è ipotizzabile che abbiano interpretato il contesto situazionale come di ‘terminazione’ dell’azione, e non di ‘completamento con esito positivo’. In altre parole, in questo esercizio non sono state colte le differenze semantiche tra i due *phase complements*.

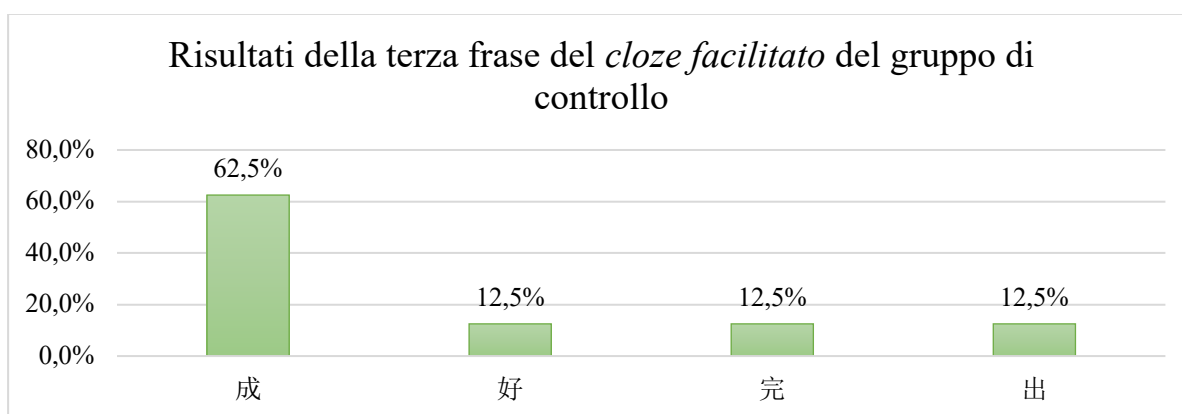


Grafico 33. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella terza frase del *cloze facilitato*

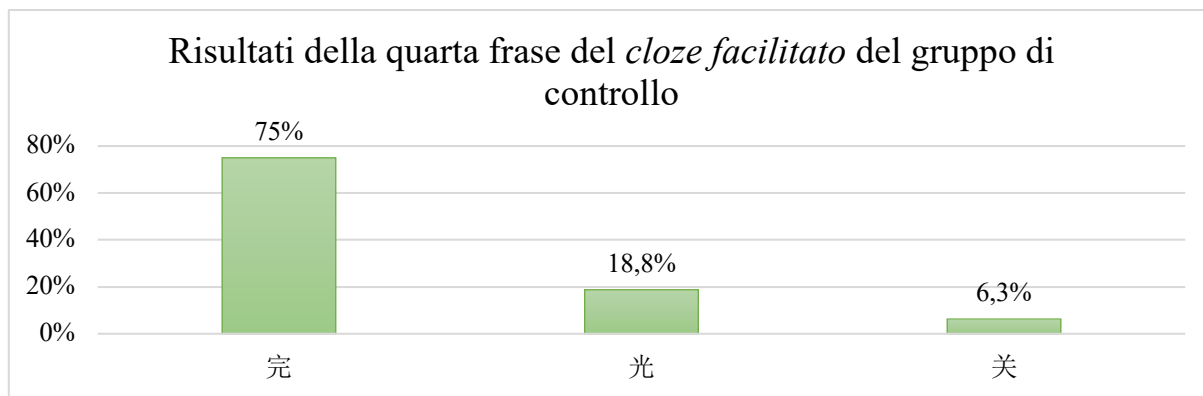


Grafico 34. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella quarta frase del *cloze facilitato*

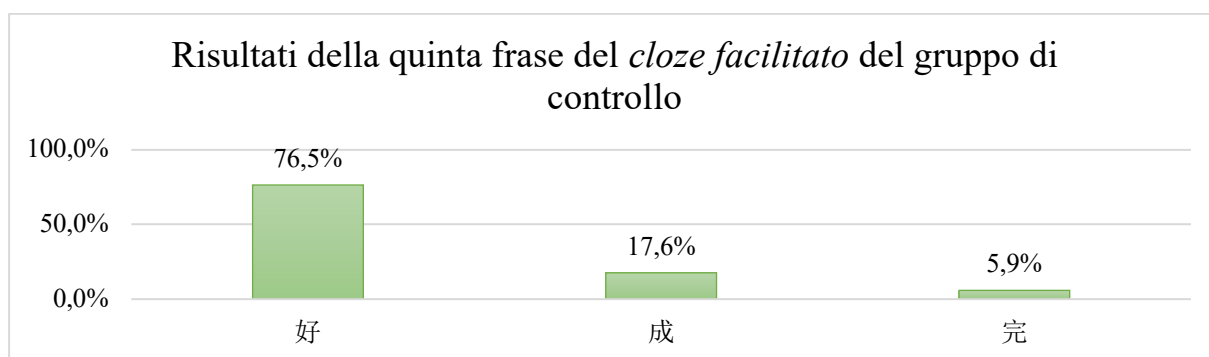


Grafico 35. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella quinta frase del *cloze facilitato*

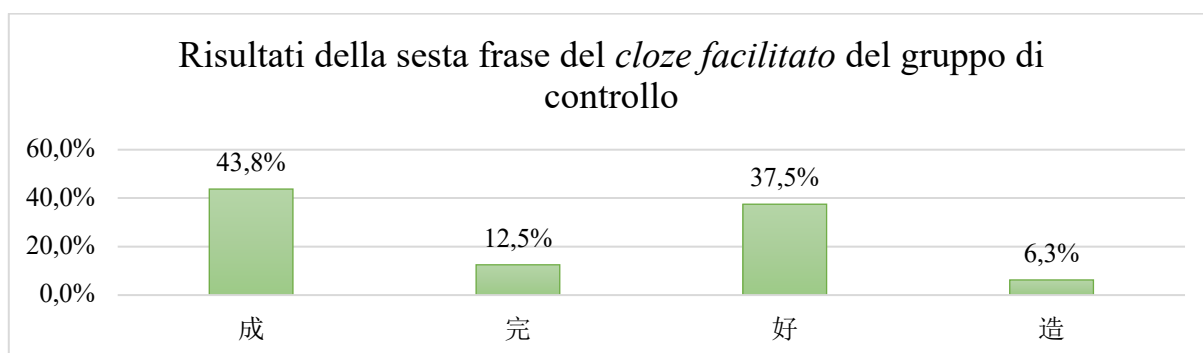


Grafico 36. Risposte fornite dai partecipanti madrelingua cinese nella sesta frase del *cloze facilitato*

3. L'analisi degli errori

In questo paragrafo del capitolo verrà presentata l'analisi degli errori individuati nel campione linguistico raccolto. In particolare, verranno esposte le macrocategorie e le relative sottocategorie di errori e verrà svolta sia un'analisi qualitativa che quantitativa su ciascuna tipologia di errore e sugli *item* in cui sono stati riscontrati.

3.1 Errori di aggiunta

Gli errori di aggiunta rappresentano il 7,2% degli errori analizzati nel presente elaborato. Nello specifico, sono stati commessi 40 errori di aggiunta: gli apprendenti del livello HSK 3 ne hanno commessi 10 (25%), i partecipanti del livello HSK 4 ne hanno compiuti 12 (30%), gli apprendenti del livello HSK 5 ne hanno commessi 14 (35%) e, infine, nel livello HSK 6 sono stati compiuti 4 errori (10%). Dal grafico 37 è possibile osservare la suddivisione degli errori di aggiunta per ciascun livello HSK esaminato.

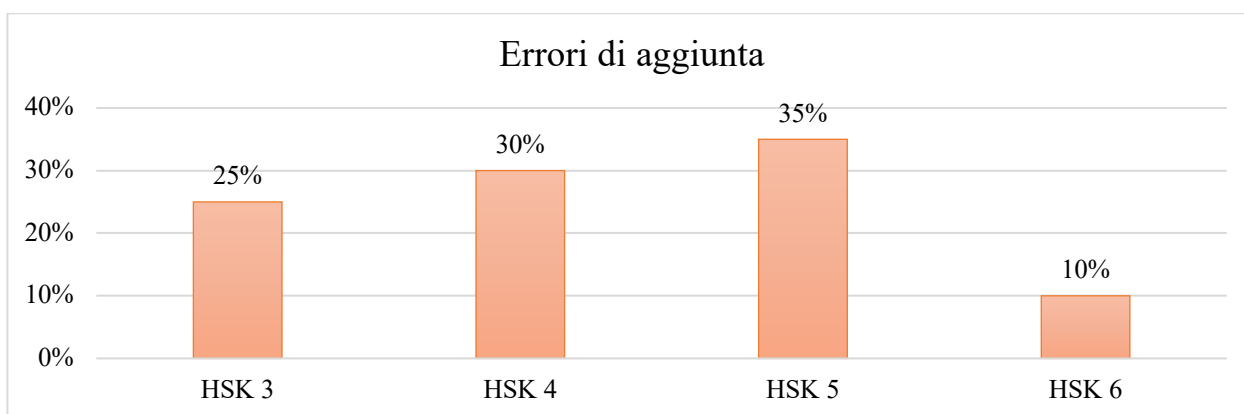


Grafico 37. Suddivisione degli errori di aggiunta per ciascun livello HSK esaminato

Dai dati riportati, è possibile osservare che tale macrocategoria di errore ha caratterizzato tutti i livelli linguistici di competenza, con un impatto minore sul livello HSK 6 (10%). Si assiste a un progressivo aumento della percentuale di errori: la più alta è stata riscontrata nel livello HSK 5 (35%). Di norma, gli errori di aggiunta dovrebbero riguardare gli apprendenti di livello intermedio, poiché è ipotizzabile che non abbiano una piena padronanza della lingua e del valore di alcuni morfemi. Tuttavia, i risultati ottenuti sono contrari alle ipotesi iniziali: gli apprendenti HSK 5 rappresentano il primo livello avanzato ed è il livello in cui è stata commessa la percentuale maggiore di errori di aggiunta.

Si precisa che nell'analisi del campione linguistico raccolto per questa ricerca sono state individuate due macrocategorie di errori che riguardano l'inserimento di un elemento aggiuntivo, e non necessario, all'interno dell'enunciato: gli errori di aggiunta e gli errori di sovrapproduzione. I primi sono analizzati nei correnti sottoparagrafi (par. 3.1 e 3.1.1), i secondi verranno esaminati

successivamente (par. 3.5). La differenza principale tra queste due macrocategorie di errori risiede nella tipologia di abilità elicitata agli apprendenti: gli errori di sovrapproduzione riguardano la produzione di un elemento linguistico in più, dunque non necessario, all'interno dell'enunciato; un esempio può essere la produzione di una marca aspettuale o un *phase complement* non necessario per il contesto situazionale e morfo-sintattico. In altre parole, gli errori di sovrapproduzione riguardano quegli elementi linguistici che sono prodotti in modo attivo dagli apprendenti; tali errori, infatti, si sono verificati soltanto nell'esercizio di traduzione attiva.

Nella presente ricerca, gli errori di aggiunta, invece, riguardano la comprensione che gli apprendenti hanno dimostrato sulla frase cinese: nell'*Acceptability Judgement Test*, ai partecipanti sono state proposte tre frasi in cui è stato aggiunto un *phase complement* non necessario per il contesto morfo-sintattico e situazionale. In poche parole, verranno considerati 'errori di aggiunta' le valutazioni errate (ad esempio, aver considerato corretta una frase errata) indicate dagli apprendenti nelle frasi del quarto esercizio in cui è stato aggiunto un *phase complement*. Nel caso specifico, tali errori sono considerati 'errori di aggiunta' perché gli enunciati presentati ai partecipanti includono già al loro interno un *phase complement*; dunque, non vi è stata produzione da parte degli apprendenti italofofoni.

3.1.1 Aggiunta di un *phase complement*

L'errore di aggiunta che verrà esaminato nel presente sottoparagrafo riguarda l'aggiunta superflua di un *phase complement*. In (1), (2) e (3) sono riportate le frasi proposte ai partecipanti nella forma errata.

(1) *那部电影的对话让我感到见非常惊奇。

nà-bù diànyǐng de duìhuà ràng wǒ gǎndào-jiàn fēicháng jīngqí
 quel-CLF film DET dialogo RANG io sentire-percepire estremamente sorpreso

(2) *我很喜欢旅游，但是我不喜欢准备好旅行箱。

wǒ hěn xǐhuān lǚyóu dànshì wǒ bù xǐhuān zhǔnbèi-hǎo
 io molto piacere viaggiare ma io NEG piacere preparare-bene
 lǚxíngxiāng
 valigia

(3) *虽然我觉得这部小说的文笔不太流利，但是我还是把它给读完好了。

suīrán wǒ juéde zhè-bù xiǎoshuō de wénbǐ bù tài
 sebbene io ritenere questo-CLF romanzo DET stile.di.scrittura NEG troppo

liúlì dānshì wǒ háishì bǎ tā gěi dú-wán-hǎo-le
 scorrevole ma io tuttavia BA esso GEI leggere-finire-completare-PFV

Nella frase (1) è stato aggiunto il *phase complement* 见 jiàn. Un apprendente di livello HSK 3 l'ha valutata con 4, uno con valore 5 e uno con valore 3: quest'ultimo valore rappresenta l'indecisione sull'item, dunque, è considerato un errore. Quattro apprendenti di livello HSK 4 hanno attribuito alla frase (1) valore 5. Un apprendente di livello HSK 5 ha attribuito alla frase (1) valore 4, due apprendenti hanno conferito valore 5 e, infine, due apprendenti hanno attribuito valore 3. Per quanto riguarda il livello HSK 6, un apprendente ha attribuito all'enunciato (1) valore 5 e uno valore 3. Dalla media del gruppo di controllo è emerso il valore medio 2, dunque i parlanti madrelingua non hanno ritenuto la frase accettabile.

Nella frase (2) è stato aggiunto il *phase complement* 好 hǎo, la cui presenza è errata sia per il contesto situazionale che per quello morfo-sintattico, a causa della presenza dell'avverbio di negazione 不 bù. Alla frase (2) è stato attribuito valore 3 da un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 4, da un apprendente HSK 5 e da due apprendenti HSK 6. È stato attribuito valore 4 alla frase (2) da un apprendente HSK 5, da un apprendente HSK 4 e da un apprendente HSK 3. Infine, due apprendenti HSK 3, due HSK 4 e tre HSK 5 hanno attribuito alla frase valore 5. Dalla media dei risultati del gruppo di controllo è emerso il valore 3, dunque la frase in questione è da considerare errata.

Nella frase (3) è stato aggiunto il *phase complement* 完 wán. Alla frase (3) è stato attribuito valore 3 da un apprendente HSK 3, da tre apprendenti HSK 4 e da due apprendenti HSK 5. Hanno valutato la frase in esame con valore 4 due apprendenti HSK 3 e due apprendenti HSK 5. Nessuno ha attribuito alla presente frase valore 5. Dal gruppo di controllo la frase non è stata ritenuta accettabile; infatti, dalla media dei risultati è emerso valore 2,3.

In totale sono stati compiuti 40 errori di aggiunta del *phase complement*: 10 errori (25%) nel livello HSK 3, 12 errori (30%) nel livello HSK 4, 14 errori (35%) nel livello HSK 5 e, infine, 4 errori (10%) nel livello HSK 6.

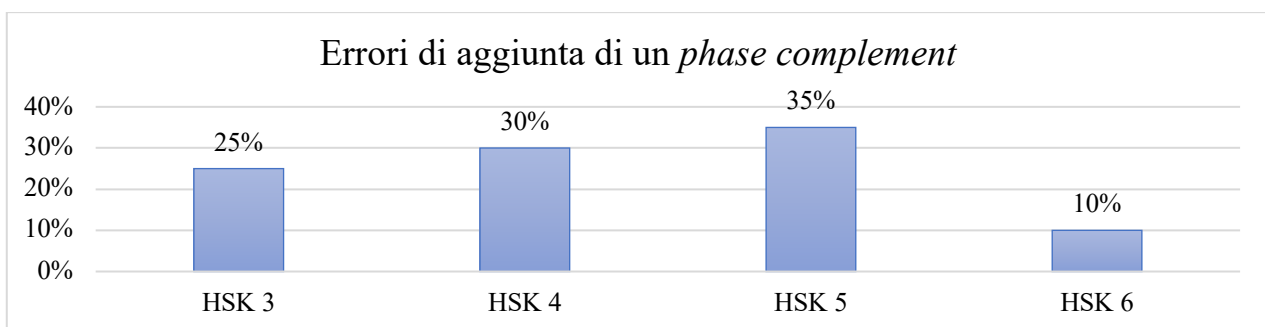


Grafico 38. Errori di aggiunta di un *phase complement* per ciascun livello HSK

Il grafico 39, invece, rappresenta le percentuali di errori di aggiunta di un *phase complement* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

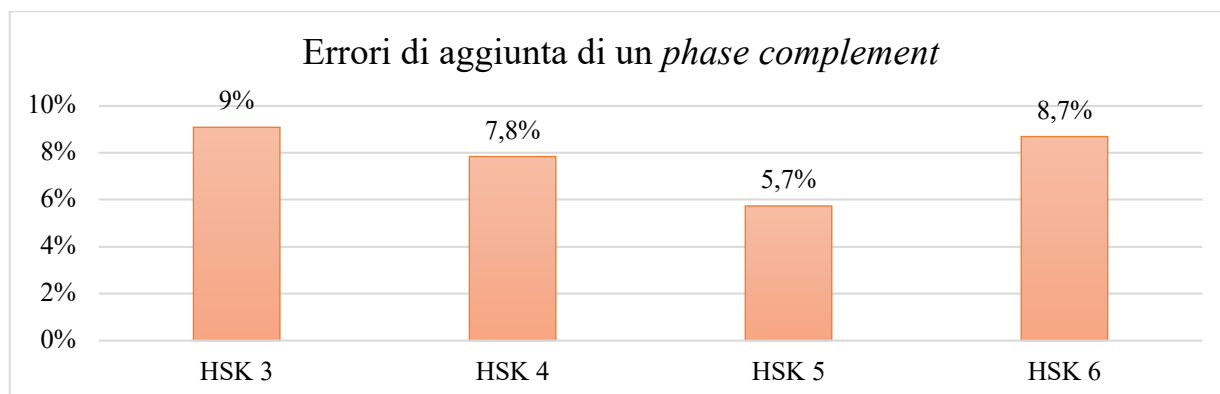


Grafico 39. Errori di aggiunta di un *phase complement* sul totale degli errori per ciascun livello HSK

3.2 Errori di sostituzione

Gli errori di sostituzione rappresentano la quantità maggiore di errori analizzati in questo studio: in totale sono stati individuati 303 errori di sostituzione (54,8%). In base alla tipologia di sostituzione, sono stati individuati due livelli principali: il livello semantico e il livello morfo-sintattico. Per quanto riguarda la macrocategoria di errori di sostituzione sono stati rilevati i seguenti dati: 57 errori nel livello HSK 3 (18,8%), 83 errori nel livello HSK 4 (27,4%), 141 errori nel livello HSK 5 (46,5%) e, infine, 22 errori nel livello HSK 6 (7,3%).

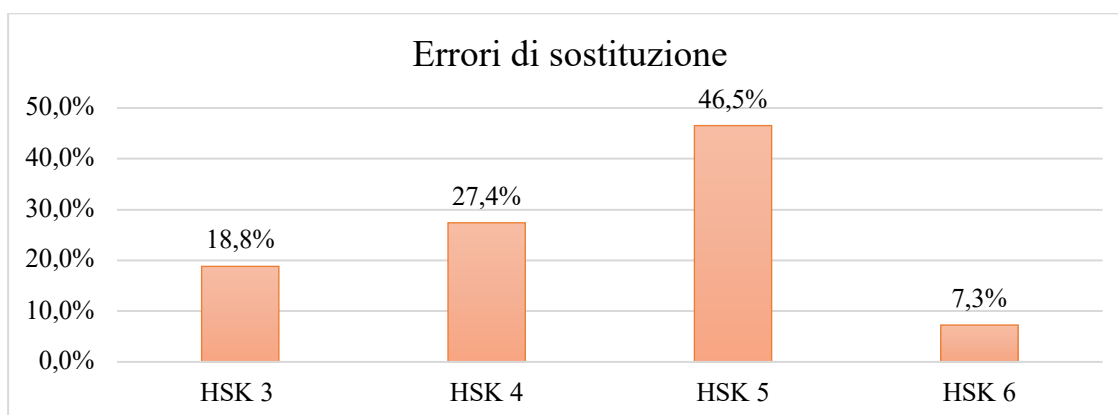


Grafico 40. Suddivisione degli errori di sostituzione per ciascun livello HSK esaminato

Nei successivi sottoparagrafi verranno dapprima esposti gli errori di sostituzione verificatisi a livello semantico e successivamente gli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico. Per ragioni di spazio

e tempo, verranno presi in considerazione ed esposti nel dettaglio solo gli errori che hanno avuto un peso importante all'interno dell'analisi del campione linguistico.

3.2.1 Errori di sostituzione a livello semantico

Gli errori di sostituzione a livello semantico hanno avuto un peso notevole all'interno dell'analisi del campione linguistico raccolto: sono state individuate 16 sottocategorie di sostituzione a livello semantico. Tuttavia, verranno analizzate nel dettaglio le sostituzioni semantiche in cui si è verificata la quantità maggiore di errori.

I dati relativi alla sostituzione a livello semantico sono i seguenti: 38 errori nel livello HSK 3 (16,3%), 67 errori nel livello HSK 4 (28,8%), 112 errori nel livello HSK 5 (48,1%) e 16 errori nel livello HSK 6 (6,9%). Si riporta di seguito il grafico che rappresenta la suddivisione degli errori di sostituzione a livello semantico per ciascun livello HSK esaminato.

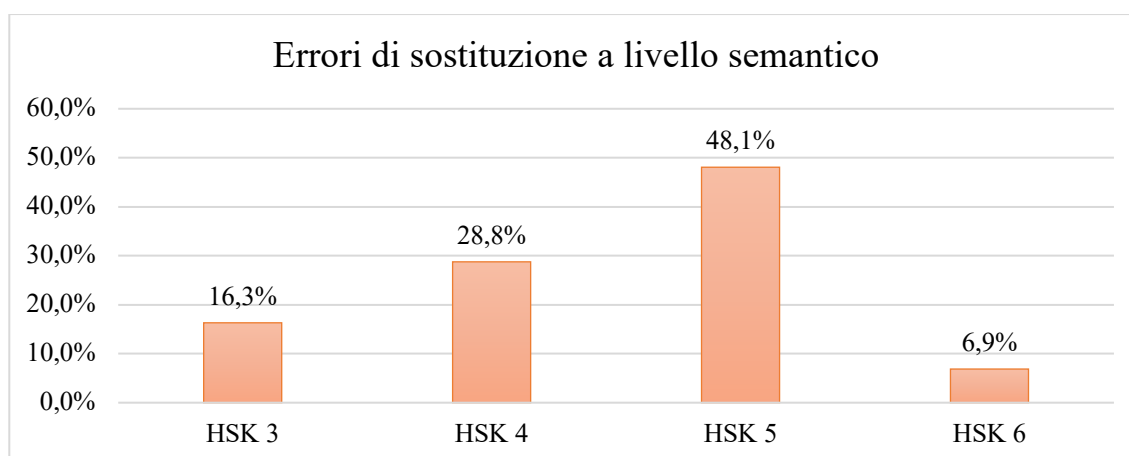


Grafico 41. Errori di sostituzione a livello semantico per ciascun livello HSK esaminato

Nel presente paragrafo si riportano le sottocategorie 'minori', con i relativi dati, in cui si è verificata una quantità esigua di errori. Nei successivi sottoparagrafi verranno approfonditi nel dettaglio, con le frasi correlate, le sottocategorie di sostituzione a livello semantico in cui si è verificata una quantità importante di errori.

Per quanto riguarda il *phase complement* 到 dào, sono state individuate soltanto due sottocategorie di sostituzione a livello semantico:

- sostituzione del *phase complement* 到 dào con 好 hǎo
- sostituzione del *phase complement* 到 dào con 成 chéng

Nel primo caso, ovvero nella sostituzione del *phase complement* 到 *dào* con 好 *hǎo*, sono stati riscontrati 6 errori, ossia il 2,6% del totale degli errori di sostituzione a livello semantico. Tali errori sono così suddivisi: 2 errori nel livello HSK 3 (33,3%), 1 errore nel livello HSK 4 (16,7%) e 3 errori nel livello HSK 5 (50%), mentre non sono stati commessi errori da parte degli apprendenti di livello HSK 6. Questa tipologia di errore si è verificato soltanto nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 5).

Nella sostituzione a livello semantico del *phase complement* 到 *dào* con 成 *chéng* sono stati rilevati 3 errori, ossia l'1,3% degli errori di sostituzione a livello semantico, tutti nel livello HSK 5. Questo errore, come il precedente, si è verificato nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 5).

Per quanto riguarda il *phase complement* 好 *hǎo* sono state individuate tre sottocategorie di sostituzione a livello semantico:

- sostituzione del *phase complement* 好 *hǎo* con 完 *wán*
- sostituzione semantica del *phase complement* 好 *hǎo* con 成 *chéng*
- sostituzione semantica del *phase complement* 好 *hǎo* con 到 *dào*

La sostituzione del complemento 好 *hǎo* con 完 *wán* verrà approfondita dettagliatamente in seguito (cfr. par. 3.2.1.2); nel presente paragrafo ci limiteremo a presentare i dati relativi alle altre due sottocategorie.

In questa ricerca sono stati rilevati 6 errori di sostituzione del complemento 好 *hǎo* con il *phase complement* 成 *chéng*, ossia il 2,6% degli errori di sostituzione a livello semantico: tutti gli errori sono stati riscontrati nel livello HSK 5. Questa tipologia di errore si è verificata nel *cloze alternativo* e nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 1, ed esercizio 5, frasi 2 e 5). La frase 1 del *cloze alternativo* è stata completata con il *phase complement* 成 *chéng* da un apprendente di livello HSK 5; la frase 2 del *cloze facilitato* è stata completata con 成 *chéng* da due apprendenti di livello HSK 5; nella frase 5 è stato inserito il *phase complement* 成 *chéng* da tre apprendenti di livello HSK 5.

Gli errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 *hǎo* con 到 *dào* sono in totale 10 e sono così suddivisi: 1 errore nel livello HSK 3 (10%), 4 errori nel livello HSK 4 (40%) e 5 errori nel livello HSK 5 (50%). Questa sottocategoria di errore rappresenta il 4,3% degli errori di sostituzione a livello semantico e si è verificata nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2,

frase 1) e nell'esercizio di traduzione attiva. La frase 1 del *cloze alternativo* è stata completata con 到 *dào* da un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 4 e due apprendenti HSK 5.

Per quanto riguarda il *phase complement* 完 *wán*, sono state individuate cinque sottocategorie di errori di sostituzione a livello semantico:

- sostituzione di 完 *wán* con 好 *hǎo*: 45 errori, ossia il 19,3% degli errori di sostituzione a livello semantico
- sostituzione di 完 *wán* con 到 *dào*: 16 errori, ossia il 6,9% degli errori di sostituzione a livello semantico
- sostituzione di 完 *wán* con 成 *chéng*: 4 errori, ossia il 1,7% degli errori di sostituzione a livello semantico
- sostituzione di 完 *wán* con 掉 *diào*: 5 errori, ossia il 2,1% degli errori di sostituzione a livello semantico
- sostituzione di 完 *wán* con 光 *guāng*: 13 errori, ossia il 5,6% degli errori di sostituzione a livello semantico

La sostituzione del *phase complement* 完 *wán* con 好 *hǎo* verrà esaminata nel dettaglio in un altro sottoparagrafo (cfr. par. 3.2.1.3).

Gli errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 *wán* con 到 *dào* sono così suddivisi: 3 errori nel livello HSK 3 (18,8%), 6 errori nel livello HSK 4 (37,5%), 6 errori nel livello HSK 5 (37,5%) e 1 errore nel livello HSK 6 (6,3%). Questa categoria di errore si è verificata nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frasi 2 e 3) e nell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 2). La frase 2 del *cloze alternativo* è stata completata con 到 *dào* da un apprendente HSK 4 e da un discente HSK 5; la frase 3 è stata completata con il *phase complement* 到 *dào* da un apprendente HSK 3. Per quanto riguarda l'*Acceptability Judgement Test*, alla frase 2 è stato attribuito valore 3 da due apprendenti HSK 3, due apprendenti HSK 4 e due discenti HSK 5. Hanno conferito alla frase in esame valore 4 due apprendenti HSK 4, un apprendente HSK 5 e un apprendente HSK 6. Infine, alla medesima frase è stato attribuito valore 5 soltanto da un apprendente HSK 4 e due apprendenti HSK 5. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, la media emersa per la frase in questione è 2,4, dunque non è stata ritenuta accettabile.

Gli errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 *wán* con 成 *chéng* sono così suddivisi: 2 errori nel livello HSK 3 (50%), 1 errore nel livello HSK 4 (25%) e 1 errore nel livello HSK 5 (25%). La sostituzione in questione si è verificata nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A,

esercizio 2, frase 3, ed esercizio 5, frasi 1 e 4). La frase 3 del *cloze alternativo* è stata completata con il *phase complement* 成 *chéng* soltanto da un apprendente HSK 3; la frase 1 del *cloze facilitato* è stata completata con 成 *chéng* da un apprendente HSK 4 e da un apprendente HSK 5; infine, la frase 4 del medesimo esercizio è stata completata con il *phase complement* 成 *chéng* da un apprendente HSK 3.

Il *phase complement* 完 *wán* è stato sostituito con il *phase complement* 掉 *diào* cinque volte: 1 errore nel livello HSK 3 (20%) e 4 errori nel livello HSK 5 (80%), mentre nessun errore è stato commesso nei livelli HSK 4 e HSK 6. È ipotizzabile che tale sostituzione a livello semantico sia stata causata dal significato simile posseduto dai due complementi; infatti, questi errori si sono verificati nel *cloze alternativo* e nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 3, ed esercizio 5, frase 1). La frase 3 del *cloze alternativo* è stata completata con il *phase complement* 掉 *diào* da un apprendente HSK 3 e tre apprendenti HSK 5; la frase 1 del *cloze facilitato* è stata completata con 掉 *diào* da un apprendente di livello HSK 5.

Sebbene il complemento risultativo 光 *guāng* appartenga a un'altra sottocategoria dei composti risultativi, a causa del significato simile a quello del *phase complement* 完 *wán*, questa tipologia di errore è stata inserita all'interno della sostituzione a livello semantico. In totale sono stati compiuti 13 errori di questo tipo: 4 errori nel livello HSK 4 (30,8%), 7 errori nel livello HSK 5 (53,8%) e 2 errori nel livello HSK 6 (15,4%); non è stato commesso nessun errore nel livello HSK 3. Questi errori si sono verificati nel *cloze alternativo* e nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 3, ed esercizio 5, frase 4). La frase 3 del *cloze alternativo* è stata completata con 光 *guāng* da tre apprendenti HSK 4, cinque apprendenti HSK 5 e due apprendenti HSK 6; la frase 4 del *cloze facilitato* è stata completata con il complemento risultativo 光 *guāng* da due apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 4.

Il *phase complement* che ha subito la quantità minore di errori è 见 *jiàn*: si è verificato 1 errore di sostituzione a livello semantico, nel livello HSK 5. Questo errore di sostituzione è stato inserito in modo volontario all'interno del questionario (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 10): agli apprendenti è stato presentato un enunciato in cui il *phase complement* 见 *jiàn* è stato sostituito con 完 *wán*. La maggior parte degli apprendenti ha ritenuto la frase non accettabile; soltanto un apprendente di livello HSK 5 ha giudicato la frase accettabile e gli ha attribuito valore 3, mostrando dunque indecisione riguardo l'*item*. Questo errore rappresenta lo 0,4% degli errori di sostituzione a livello semantico.

3.2.1.1 Sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 chéng

Per quanto riguarda il *phase complement* 成 chéng, si è ritenuto opportuno e necessario dedicargli un apposito sottoparagrafo, a causa della notevole quantità di errori di sostituzione a livello semantico riscontrata. Nell'analisi del campione linguistico raccolto, in totale sono stati individuati 74 errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 chéng, così suddivisi:

- sostituzione del *phase complement* 成 chéng con 到 dào: 22 errori, ossia il 9,4% degli errori di sostituzione a livello semantico e il 29,7% degli errori di sostituzione del complemento 成 chéng;
- sostituzione del *phase complement* 成 chéng con 好 hǎo: 36 errori, ossia il 15,5% degli errori di sostituzione a livello semantico e il 48,6% degli errori di sostituzione del complemento 成 chéng;
- sostituzione del *phase complement* 成 chéng con 完 wán: 16 errori, ossia il 6,9% degli errori di sostituzione a livello semantico e il 21,6% degli errori di sostituzione del complemento 成 chéng.

Gli errori complessivi di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 chéng sono suddivisi nel seguente modo per ciascun livello HSK esaminato: 14 errori nel livello HSK 3 (18,9%), 26 errori nel livello HSK 4 (35,1%), 29 errori nel livello HSK 5 (39,2%) e 5 errori nel livello HSK 6 (6,8%).

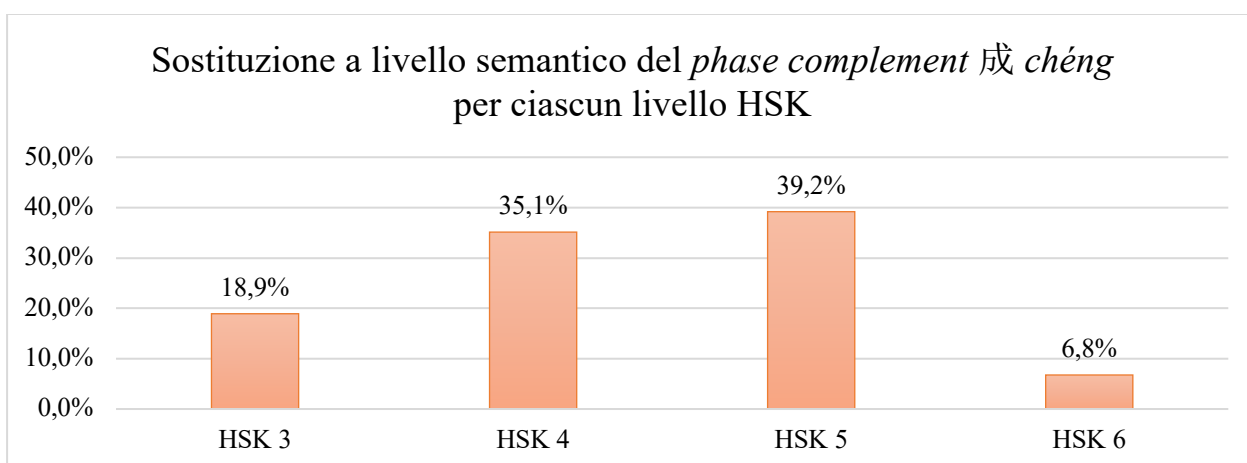


Grafico 42. Sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 chéng per ciascun livello HSK esaminato

Gli errori di sostituzione del *phase complement* 成 *chéng* con il complemento 到 *dào* sono 22: 5 nel livello HSK 3 (22,7%), 9 nel livello HSK 4 (40,9%), 6 nel livello HSK 5 (27,3%) e 2 nel livello HSK 6 (9,1%).

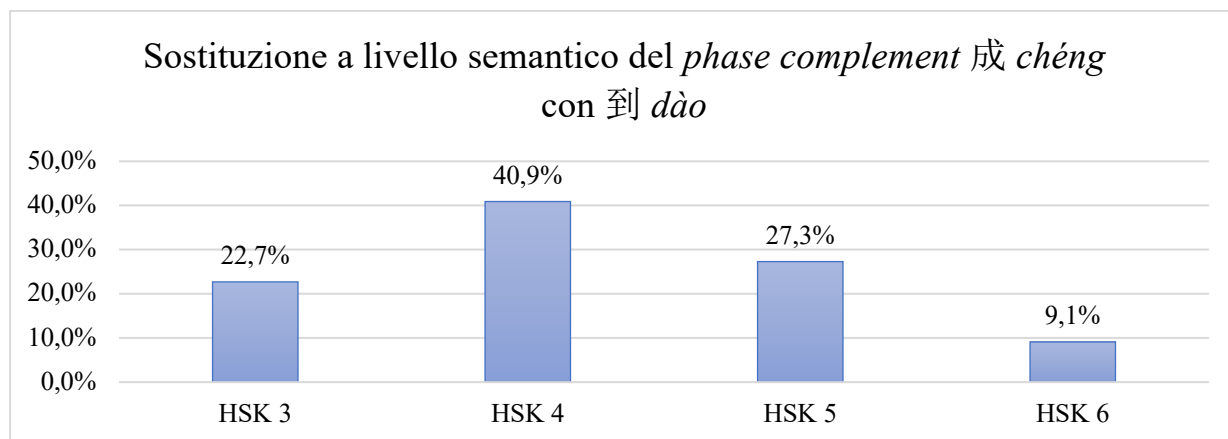


Grafico 43. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 到 *dào* per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 44, invece, riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 到 *dào* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

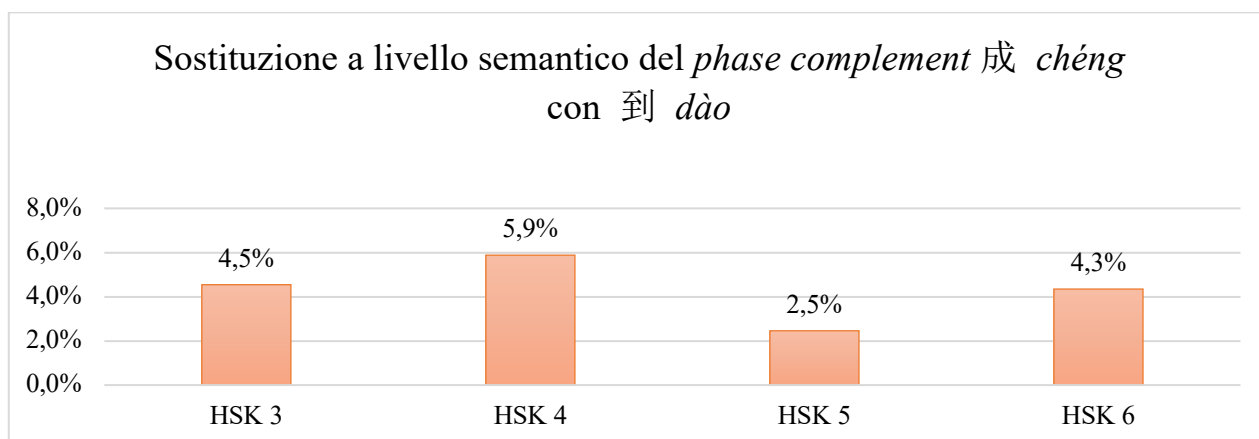


Grafico 44. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 到 *dào* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Innanzitutto, tali errori si sono verificati nel *cloze alternativo* e nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 6, ed esercizio 5, frase 3). La medesima sostituzione si è verificata anche nell'esercizio di traduzione attiva, nello specifico nel veicolare il significato di 'riuscita con successo' dell'azione espresso dal *phase complement* 成 *chéng*; infatti, è stato sostituito con il *phase*

complement 到 *dào*. Si riportano di seguito delle traduzioni restituite dagli apprendenti, in riferimento alle frasi “ma ce l’ho fatta!” (4), “ma finalmente ce l’hai fatta!” (5) e “è molto difficile questa frase, ce l’hai fatta a tradurla?” (6), del primo esercizio: ⁶²

(4) *但我做到了⁶³。 (due apprendenti HSK 3, due apprendenti HSK 4 e due apprendenti HSK 5)

dàn wǒ zuò-dào-le
ma io fare-raggiungere-PFV

(5) *但你终于办到了。 (un apprendente HSK 3, un apprendente HSK 4 e un apprendente HSK 5)

dàn nǐ zhōngyú bàn-dào-le
ma tu alla.fine sbrigare-raggiungere-PFV

(6) *这个句子非常难，你翻译到了吗？ (un apprendente HSK 4)

zhè-ge jùzi fēicháng nán nǐ fānyì-dào-le ma?
questo-CLF frase estremamente difficile tu tradurre-raggiungere-PFV Q?

Questo errore di sostituzione a livello semantico, infine, si è verificato anche nel veicolare il significato di ‘trasformare’ del *phase complement* 成 *chéng*. Si riportano di seguito le traduzioni restituite dagli apprendenti sulle frasi “non ho ancora tradotto le frasi cinesi in italiano” (7) e “ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese” (8). Le frasi sono errate in quanto ciò che si vuole comunicare è la ‘trasformazione’ delle frasi, e non ‘il raggiungimento’ di un’altra lingua.

(7) *我还没把中文句子翻译到意大利语。 (un apprendente HSK 6)

wǒ hái méi bǎ Zhōngwén jùzi fānyì-dào Yìdàliyǔ
io ancora NEG BA lingua.cinese frase tradurre-raggiungere lingua.italiana

(8) *我刚帮了把奥拉把这个意大利句子翻译到中文。 (un apprendente HSK 6)

wǒ gāng bāng-le Bǎolā bǎ zhè-ge Yìdàlì jùzi fānyì dào
io appena aiutare-PFV Paola BA questo-CLF italiano frase tradurre-raggiungere

⁶² Il medesimo errore di sostituzione, dunque, è stato compiuto in contesti sintattici e situazionali in cui era necessario veicolare il significato di ‘riuscita con successo’ dell’azione.

⁶³ In questo lavoro sono state segnate con l’asterisco anche le frasi grammaticalmente corrette ma non accettabili nel contesto dato. Tali frasi, infatti, potrebbero essere accettabili in altri contesti. In altre parole, sono state segnate con l’asterisco anche gli enunciati grammaticali da una prospettiva grammaticale ma inaccettabili nel contesto semantico e situazionale in cui è stato inserito il *phase complement* o la costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$.

Gli errori di sostituzione del *phase complement* 成 *chéng* con il complemento 好 *hǎo* in totale sono 36: 5 errori nel livello HSK 3 (13,9%), 10 errori nel livello HSK 4 (27,8%), 19 errori nel livello HSK 5 (52,8%) e 2 errori nel livello HSK 6 (5,5%).

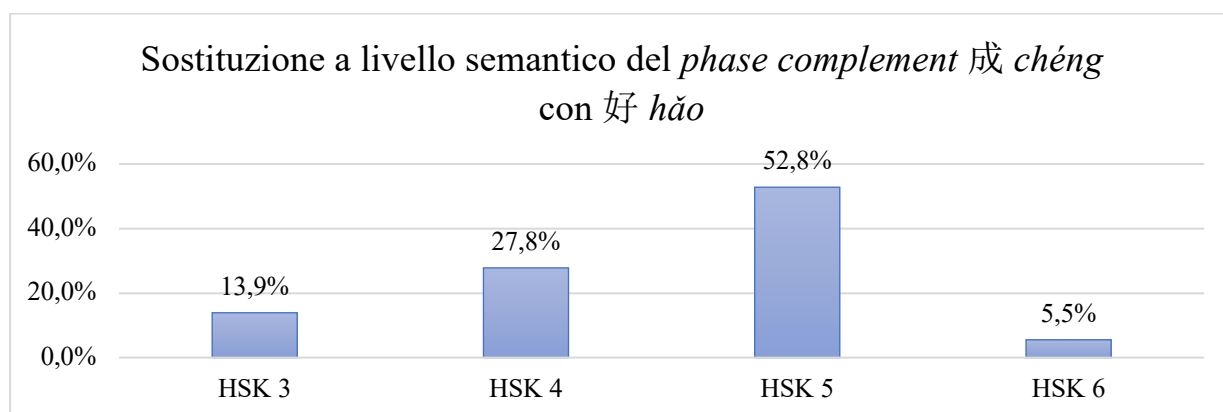


Grafico 45. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 好 *hǎo* per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 46, invece, riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 好 *hǎo* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

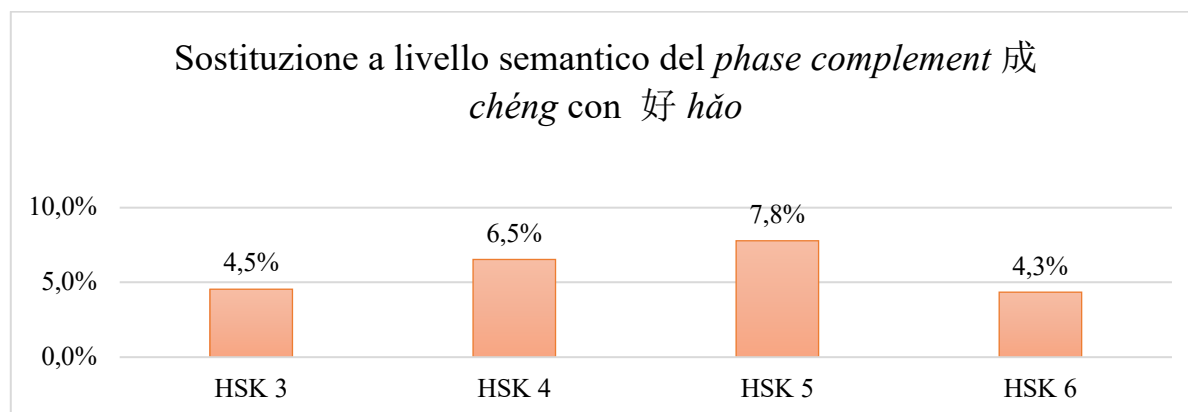


Grafico 46. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 好 *hǎo* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Innanzitutto, questi errori si sono verificati nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 6) e nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 5, frasi 3 e 6). Il medesimo errore si è verificato

anche nell'esercizio di traduzione attiva, nello specifico nei casi in cui era necessario veicolare il significato di 'riuscita con successo' dell'azione del V₁. Si riportano di seguito alcune traduzioni fornite dagli apprendenti sulle frasi: “ma ce l’ho fatta” (9) e “ce l’hai fatta a tradurla?” (10) e “ma finalmente ce l’hai fatta!” (11):

(9) *但是我做好了。(un apprendente HSK 4)

dànshì wǒ zuò-hǎo-le
ma io fare-completare-PFV

(10) *你翻译好了吗? (un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 4 e due apprendenti HSK 5)

nǐ fānyì-hǎo-le ma?
tu tradurre-completare-PFV Q?

(11) *但你终于办好了。(un apprendente HSK 6 e due apprendenti HSK 5)

dàn nǐ zhōngyú bàn-hǎo-le
ma tu alla.fine sbrigare-completare-PFV

L'ultimo errore di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* che verrà presentato riguarda la sua sostituzione con il *phase complement* 完 *wán*; in totale sono stati compiuti 16 errori di questo tipo: 4 errori nel livello HSK 3 (25%), 7 errori nel livello HSK 4 (43,8%), 4 errori nel livello HSK 5 (25%) e 1 errore nel livello HSK 6 (6,2%).

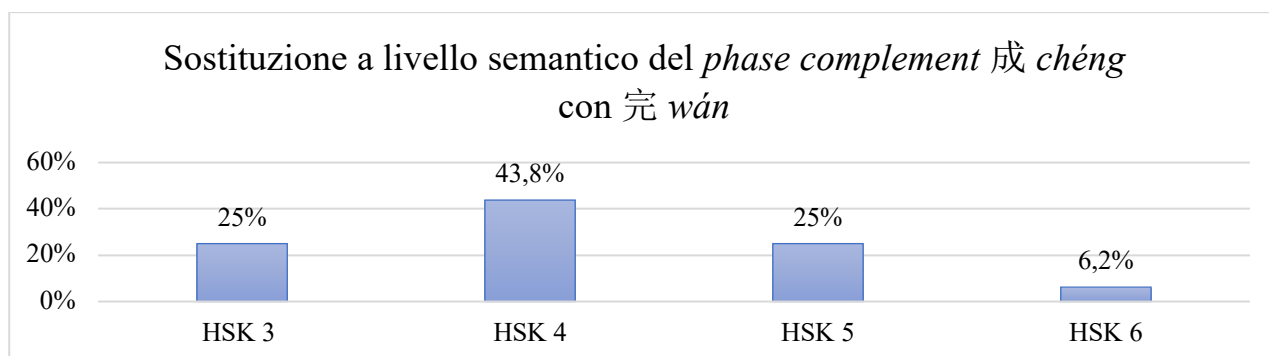


Grafico 47. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 完 *wán* per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 48, invece, riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 完 *wán* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

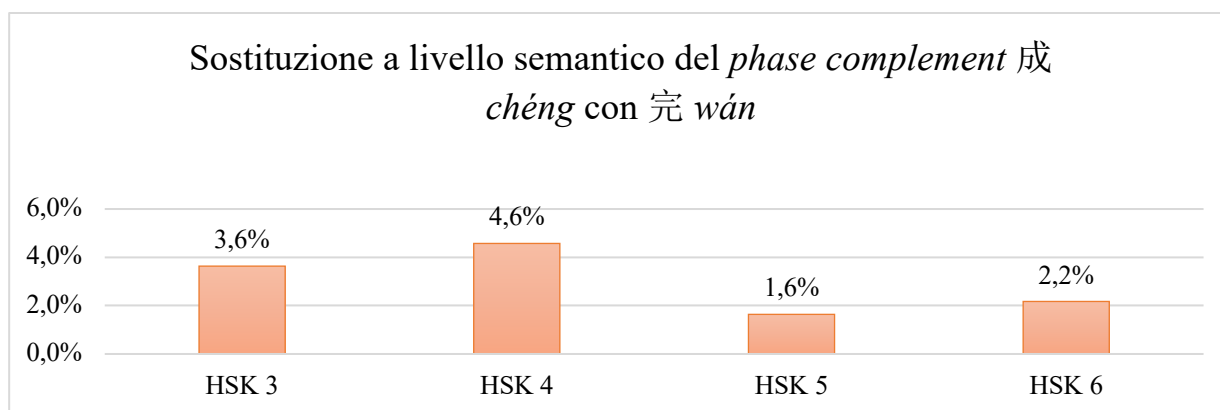


Grafico 48. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* con 完 *wán* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Questi errori di sostituzione a livello semantico si sono verificati innanzitutto nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 6) e nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 5, frase 6). Tuttavia, tale errore si è verificato anche nell'esercizio di traduzione attiva in contesti semantici e situazionali in cui era necessario veicolare la riuscita con successo dell'azione. Della frase "ma ce l'ho fatta!" del mini-dialogo quattro, gli apprendenti hanno restituito la seguente traduzione:

(12) *但是我做完了。(un apprendente HSK 3 e un apprendente HSK 5)

dànshì wǒ zuò-wán-le
 ma io fare-finire-PFV

3.2.1.2 Sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 *hǎo* con 完 *wán*

In questo sottoparagrafo verrà presentata la seconda sottocategoria di errori di sostituzione a livello semantico in cui si sono verificati più errori: la sostituzione del *phase complement* 好 *hǎo* con il *phase complement* 完 *wán*. In totale sono stati compiuti 35 errori di questo tipo: 7 errori nel livello HSK 3 (20%), 9 errori nel livello HSK 4 (25,7%), 18 errori nel livello HSK 5 (51,4%) e 1 errore nel livello HSK 6 (2,9%). Questa tipologia di errore rappresenta il 15% degli errori di sostituzione a livello semantico.

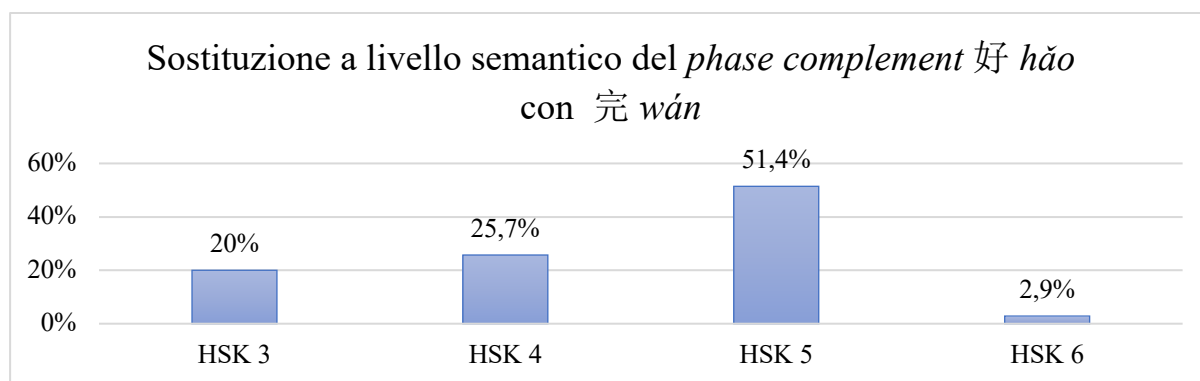


Grafico 49. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 hǎo con 完 wán per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 50 riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 hǎo con 完 wán sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

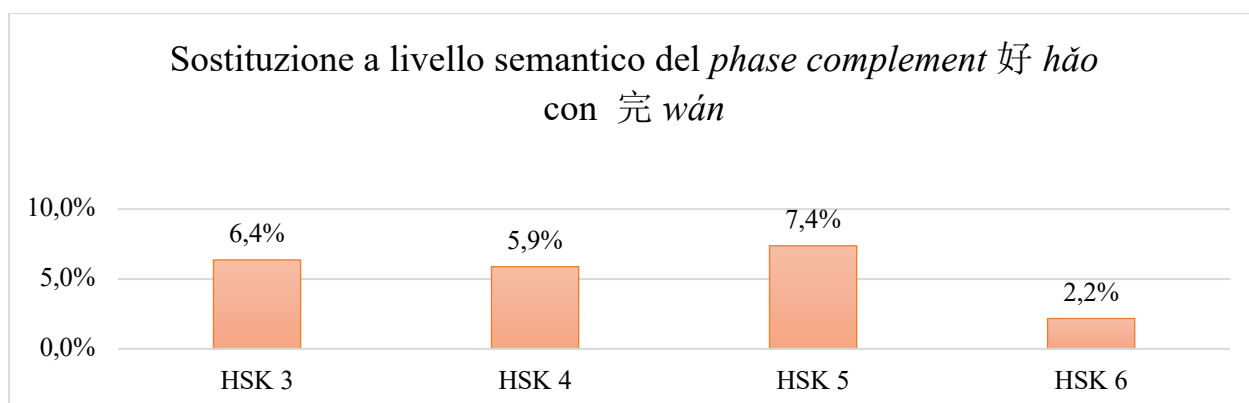


Grafico 50. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 hǎo con 完 wán sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Innanzitutto, questa sostituzione a livello semantico si è verificata nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 1). La frase in questione è stata completata con il *phase complement* 完 wán da un apprendente HSK 4, due apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6. Il medesimo errore di sostituzione si è verificato nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 5, frasi 2 e 5), in cui la frase 2 è stata completata con il *phase complement* 完 wán da tre apprendenti HSK 3, cinque apprendenti HSK 4 e nove apprendenti HSK 5; la frase 5 è stata completata con il complemento 完 wán da un apprendente HSK 3, un apprendente HSK 4 e quattro apprendenti HSK 5.

Questo errore di sostituzione a livello semantico si è verificato anche nell'esercizio di traduzione attiva, nello specifico nella traduzione delle seguenti frasi: “non ho ancora finito di

prepararla (la valigia)” (13 e 14), “la torta è pronta” (15), “ho fatto il visto per la Cina!” (16) e, infine, “ho tradotto questa frase difficile” (17 e 18).

(13) *我还没把它准备完。(un apprendente HSK 4)

wǒ hái méi bǎ tā zhǔnbèi-wán
io ancora NEG BA essa preparare-finire

(14) *我还没做完了。(un apprendente HSK 5)

wǒ hái méi zuò-wán-le
io ancora NEG fare-finire-PFV

(15) *蛋糕做完了。(un apprendente HSK 3)

dàngāo zuò-wán-le
torta fare-terminare-PFV

(16) *我做完了去中国的签证！(un apprendente HSK 4)

wǒ zuò-wán-le qù Zhōngguó de qiānzhèng
io fare-finire-PFV andare Cina DET visto

(17) *我把这个难句子翻译完了。(un apprendente HSK 5)

wǒ bǎ zhè-ge nán jùzi fānyì-wán-le
io BA questo-CLF difficile frase tradurre-finire-PFV

(18) *我把这个很难翻译的句子翻译完了。(un apprendente HSK 5)

wǒ bǎ zhè-ge hěn nán fānyì de jùzi fānyì-wán-le
io BA questo-CLF molto difficile tradurre DET frase tradurre-finire-PFV

3.2.1.3 Sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán con 好 hǎo

La sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán con il *phase complement* 好 hǎo rappresenta la sottocategoria di errore di sostituzione semantica più diffusa; infatti, in totale sono stati commessi 45 errori: 4 errori nel livello HSK 3 (8,9%), 12 errori nel livello HSK 4 (26,7%), 22 errori nel livello HSK 5 (48,9%) e, infine, 7 errori nel livello HSK 6 (15,5%). Questo tipo di errore rappresenta il 19,3% degli errori di sostituzione a livello semantico.

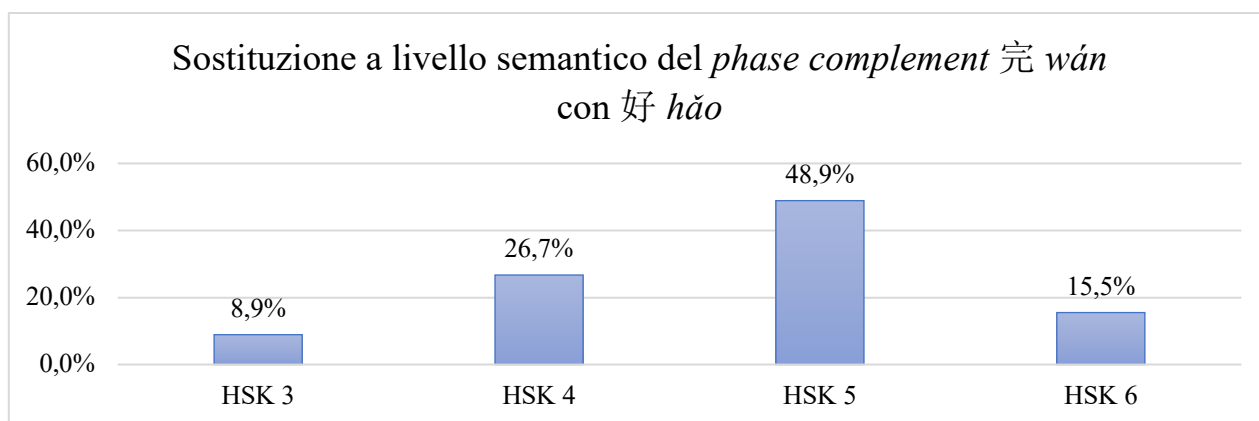


Grafico 51. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán con 好 hǎo per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 52, invece, riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán con 好 hǎo sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

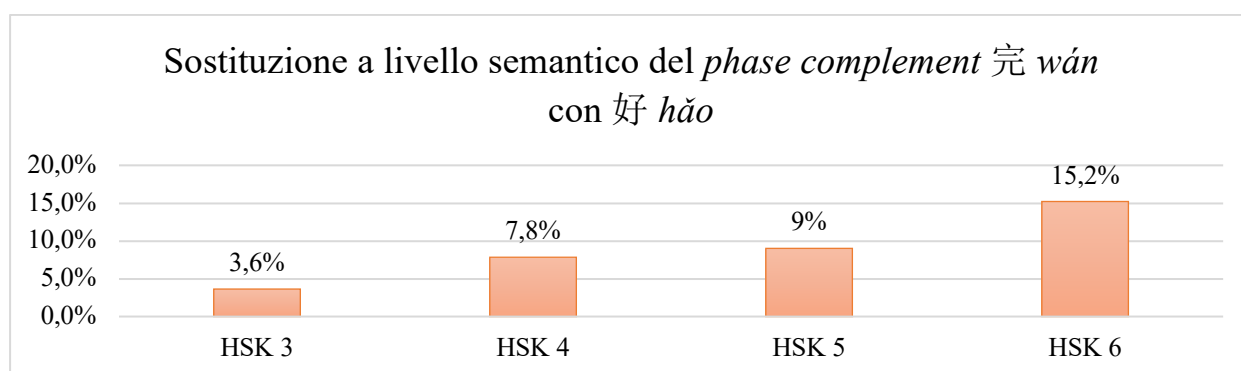


Grafico 52. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán con 好 hǎo sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Innanzitutto, questa tipologia di sostituzione si è verificata nel *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 2), la quale è stata completata con il *phase complement* 好 hǎo da due apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6.

Il medesimo errore si è verificato anche nell'*Acceptability Judgement Test*: è stata inserita una frase in cui si è sostituito in modo volontario il *phase complement* 完 wán con 好 hǎo (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 8), con l'obiettivo di verificare se gli apprendenti sono in grado di riconoscere e percepire le sfumature semantiche dei complementi in questione. Tale frase è stata giudicata con valore 3 da un apprendente di livello HSK 3, un apprendente HSK 4 e due apprendenti HSK 5: gli apprendenti in questione hanno mostrato indecisione riguardo l'*item* presentato. Hanno attribuito alla frase in questione valore 4 un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 4, quattro apprendenti HSK

5 e un apprendente HSK 6. Infine, hanno attribuito a tale *item* valore 5 due apprendenti HSK 4, quattro apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, la media di accettabilità risultata riguardo questa frase è 4; dunque, i partecipanti madrelingua hanno ritenuto, in modo erroneo, la frase accettabile.

La sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 *wán* con il *phase complement* 好 *hǎo* si è verificata anche nel *cloze facilitato* (cfr. Appendice A, esercizio 5, frasi 1 e 4). La frase 1 è stata completata con il complemento 好 *hǎo* da quattro apprendenti di livello HSK 5. La frase 4 è stata completata con il *phase complement* 好 *hǎo* da un apprendente HSK 3, un apprendente HSK 4 e due apprendenti HSK 5. Nessuno degli apprendenti ha motivato la propria scelta.

L'errore di sostituzione a livello semantico in analisi si è verificato anche nell'esercizio di traduzione attiva. Si riportano le traduzioni fornite dagli apprendenti sulle seguenti frasi: “hai già finito di preparare la torta per il compleanno di Xiao Wang?” (19, 20, 21, 22 e 23), “sì, ho appena finito” (24), “i compiti per lunedì erano molti, ma finalmente li ho finiti” (25, 26 e 27).

(19) *你已经把小王生日的蛋糕准备好了吗? (un apprendente HSK 5)

nǐ yǐjīng bǎ Xiǎo Wáng shēngrì de dàngāo zhǔnbèi-hǎo-le ma?
 tu già BA Xiao Wang compleanno DET torta preparare-completare-PFV Q?

(20) *小王生日的蛋糕, 你已经准备好了吗? (un apprendente HSK 4)

Xiǎo Wáng shēngrì de dàngāo nǐ yǐjīng zhǔnbèi-hǎo-le ma?
 Xiao Wang compleanno DET torta tu già preparare-completare-PFV Q?

(21) *给小王生日准备的蛋糕, 你准备好了吗? (un apprendente HSK 6)

gěi⁶⁴ Xiǎo Wáng shēngrì zhǔnbèi de dàngāo nǐ zuò-hǎo-le ma?
 GEI Xiao Wang compleanno preparare DET torta tu fare-completare-PFV Q?

(22) *你已经做好小王的生日蛋糕吗? (un apprendente HSK 6)

nǐ yǐjīng zuò-hǎo Xiǎo Wáng de shēngrì dàngāo ma?
 tu già preparare-completare Xiao Wang DET compleanno torta Q?

⁶⁴ L'utilizzo improprio di tali morfemi rientra tra gli errori ricorrenti non analizzati nel presente lavoro di ricerca.

(23) *你已经准备好了小王的生日蛋糕吗? (un apprendente HSK 4)

nǐ yǐjīng zhǔnbèi-hǎo-le Xiǎo Wáng de shēngrì dànǎo ma?
tu già preparare-completare-PFV Xiao Wang DET compleanno torta Q?

(24) *(我) 刚刚做好了。 (un apprendente HSK 5)

(wǒ) gānggāng zuò-hǎo-le
(io) appena fare-completare-PFV

(25) *作业比较多, 但终于做好了。 (un apprendente HSK 6)

zuòyè bǐjiào-duō dàn zhōngyú zuò-hǎo-le
compiti ADV-molto ma alla.fine fare-completare-PFV

(26) *作业很多, 但我已经做好了。 (un apprendente HSK 5)

zuòyè hěn duō dàn wǒ yǐjīng zuò-hǎo-le
compiti ADV molto ma io già finire-completare-PFV

(27) *作业多极了, 可是幸亏我写好了! (un apprendente HSK 4)

zuòyè duō jíle kěshì xìngkuī wǒ xiě-hǎo-le
compiti molto estremamente ma fortunatamente io scrivere-completare-PFV

3.2.1.4 Sostituzione a livello semantico del V₁ del composto risultativo o del verbo principale della frase

Un ultimo errore di sostituzione a livello semantico, di entità minore, rilevato durante l'analisi del campione linguistico raccolto riguarda la sostituzione del V₁ del composto risultativo o del verbo principale della frase. Questa tipologia di errore si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. In totale sono stati commessi 15 errori di questa tipologia: 4 errori nel livello HSK 3 (26,7%), 4 errori nel livello HSK 4 (26,7%), 7 errori nel livello HSK 5 (46,7%). Questa tipologia di errore rappresenta il 6,4% degli errori di sostituzione a livello semantico.

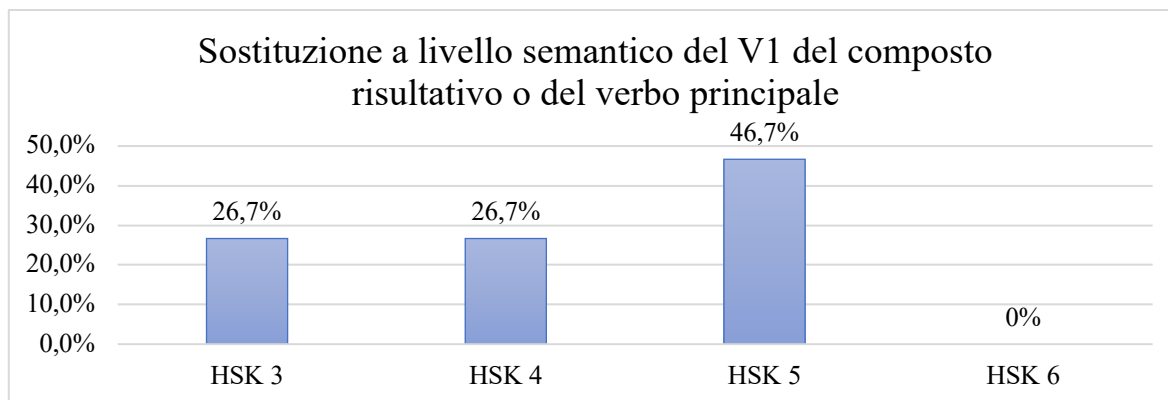


Grafico 53. Errori di sostituzione a livello semantico del V1 del composto verbale o del verbo principale della frase per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 54 riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello semantico del V₁ del composto verbale o del verbo principale della frase sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

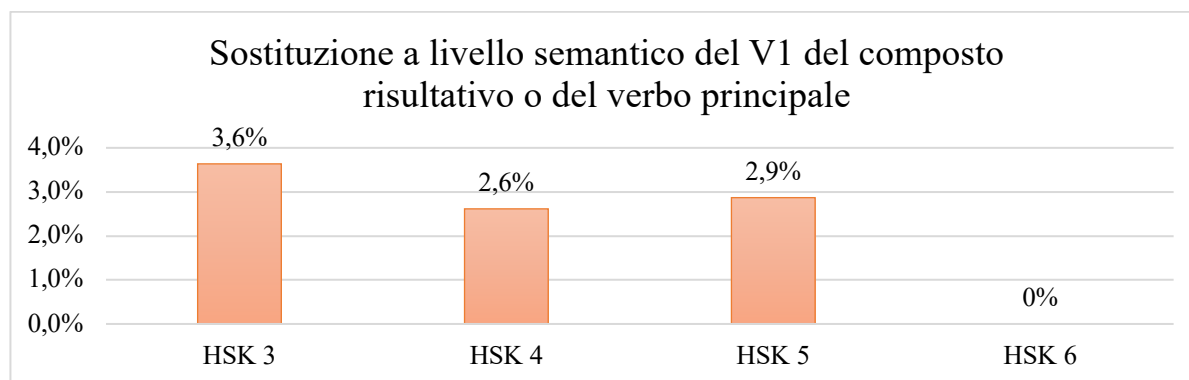


Grafico 54. Errori di sostituzione a livello semantico del V1 del composto verbale o del verbo principale della frase sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Di seguito, si riportano le traduzioni restituite dagli apprendenti in cui si è verificata questa tipologia di errore: “ho fatto il visto per la Cina” (28, 29), “il visto per andare in Cina è molto difficile da fare” (30, 31 e 32), “non ho ancora finito di prepararla (la valigia)” (33), “ce l’hai fatta a tradurla?” (34).

(28) *我拿到⁶⁵了去中国的签证! (due apprendenti HSK 5)

wǒ	ná-dào-le	qù	Zhōngguó	de	qiānzhèng
io	prendere-raggiungere-PFV	andare	Cina	DET	visto

⁶⁵ La sostituzione del *phase complement* è stata conteggiata in precedenza.

(29) *我拿到了中国签证！ (un apprendente HSK 4)

wǒ ná-dào-le Zhōngguó qiānzhèng
io prendere-raggiungere-PFV Cina visto

(30) *去中国的签证非常难获得。 (un apprendente HSK 3)

qù Zhōngguó de qiānzhèng fēicháng nán huòdé
andare Cina DET visto estremamente difficile ottenere

(31) *去中国的签证很难得到。 (un apprendente HSK 3 e un apprendente HSK 5)

qù Zhōngguó de qiānzhèng hěn nán dédào
andare Cina DET visto molto difficile ottenere

(32) *中国签证很难拿。 (un apprendente HSK 4)

Zhōngguó qiānzhèng hěn nán ná
Cina visto molto difficile prendere

(33) *我还没做完了。 (un apprendente HSK 5)

wǒ hái méi zuò-wán-le
io ancora NEG fare-finire-PFV

(34) *你做得好吗? (un apprendente HSK 5)

nǐ zuò dé hǎo ma?
tu fare DE bene Q?

L'errore della frase (33) consiste nell'impiego del V₁ 做 *zuò* 'fare' anziché del verbo 准备 *zhǔnbèi* 'preparare'. Nella frase (34), il verbo appropriato da utilizzare per il contesto avrebbe dovuto essere 翻译 *fānyì* 'tradurre', ma un apprendente di livello HSK 5 lo ha sostituito impiegando il verbo 做 *zuò* 'fare', il quale è inappropriato a livello semantico.

3.2.2 Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico

In confronto agli errori di sostituzione a livello semantico, gli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico sono in numero ridotto. All'interno di questa tipologia di errori sono state individuate delle

sottotipologie che riguardano la sostituzione dell'intera costruzione risultativa ($V_1+phase\ complement$) o del $phase\ complement$ con altri elementi grammaticali.

I dati relativi alla sostituzione a livello morfo-sintattico sono i seguenti: 19 errori nel livello HSK 3 (27,1%), 16 errori nel livello HSK 4 (22,9%), 29 errori nel livello HSK 5 (41,4%), 6 errori nel livello HSK 6 (8,6%): in totale sono stati commessi 70 errori di sostituzione a livello morfo-sintattico, ossia il 23,4% degli errori di sostituzione. Si riporta di seguito il grafico che rappresenta la suddivisione degli errori di sostituzione a livello semantico per ciascun livello HSK esaminato.

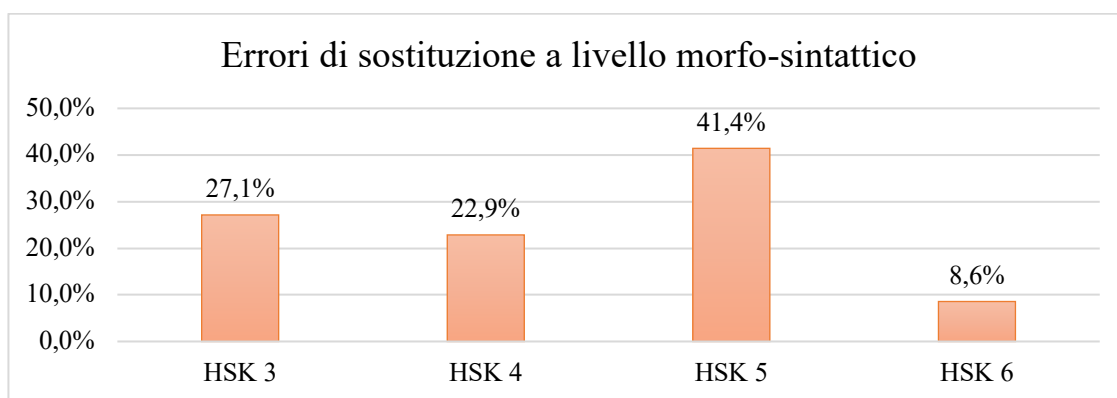


Grafico 55. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico per ciascun livello HSK esaminato

In base ai risultati esposti nel grafico 55, è ipotizzabile che gli apprendenti del primo livello avanzato (HSK 5) conoscano una quantità maggiore di elementi grammaticali della lingua cinese ma, allo stesso tempo, non riescano a farne un utilizzo appropriato e corretto al contesto morfo-sintattico. Gli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico, infatti, hanno rivelato una conoscenza superficiale di alcuni elementi della sintassi della lingua cinese da parte degli apprendenti italofoeni, in particolare, della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$.

Nei seguenti sottoparagrafi verranno presentate le tipologie di sostituzioni a livello morfo-sintattico identificate durante l'analisi del campione linguistico raccolto.

3.2.2.1 Sostituzione della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ con un verbo

Questa sottotipologia di errore di sostituzione a livello morfo-sintattico consiste nella sostituzione dell'intera costruzione risultativa ($V_1+phase\ complement$) con un altro tipo di verbo. È probabile che questa tipologia di sostituzione sia causata dalle differenze tipologiche nel codificare il nucleo schematico dell'azione (cfr. Talmy 2000) tra la lingua cinese, di tipo *satellite-framed*, e la lingua italiana, di tipo *verb-framed*.

In totale sono stati compiuti 30 errori di sostituzione della costruzione risultativa con un verbo, ossia il 42,3% degli errori di sostituzione a livello morfosintattico: 6 errori nel livello HSK 3 (20%),

9 errori nel livello HSK 4 (30%), 12 errori nel livello HSK 5 (40%), 3 errori nel livello HSK 6 (10%). Questa tipologia di errore rappresenta il 42,9% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico.

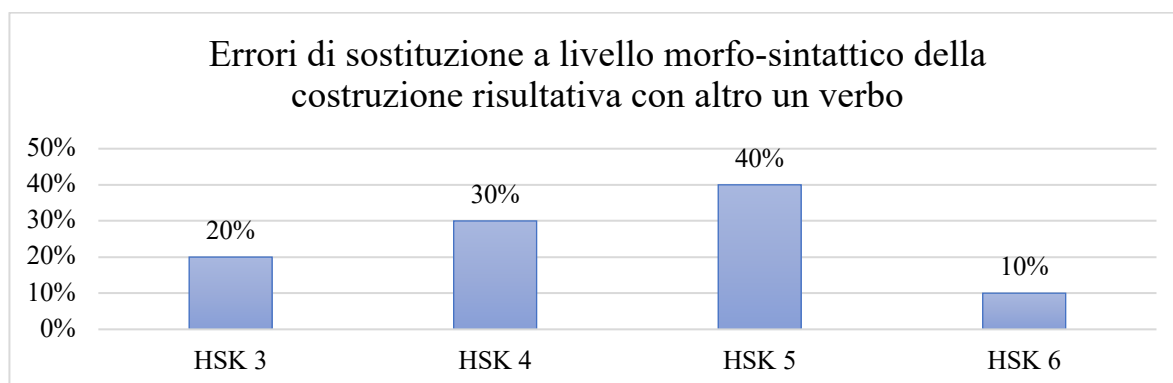


Grafico 56. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con un altro verbo per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 57 riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con un altro verbo sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

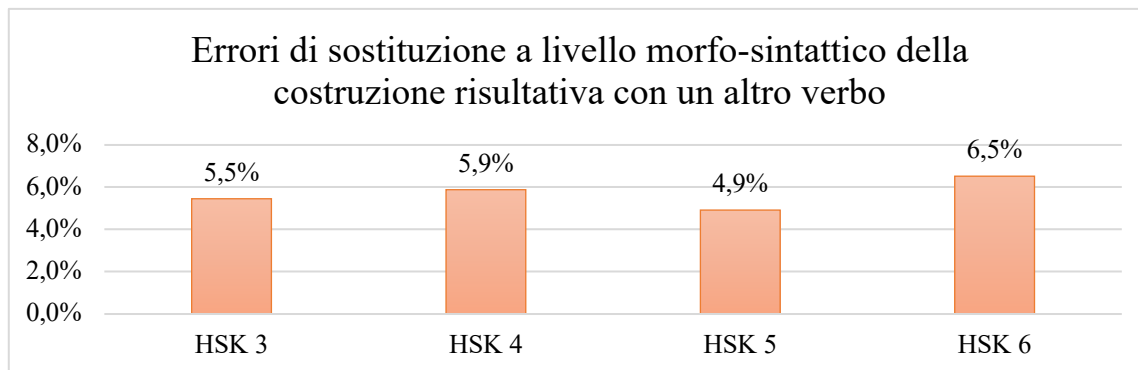


Grafico 57. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con un altro verbo sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Si riportano di seguito le sostituzioni identificate durante l'analisi del campione linguistico raccolto. Innanzitutto, si precisa che questa tipologia di errore si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. La prima sostituzione che verrà presentata riguarda la costruzione risultativa $V_1+phase$ complement 成 *chéng*, la quale è stata sostituita con il predicato 成功 *chénggōng* 'riuscire', per indicare la riuscita con successo dell'azione. Gli errori di sostituzione della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement 成 *chéng* in totale sono 17: 1 errore nel livello HSK 3, 4 errori nel livello HSK

4, 9 errori nel livello HSK 5 e 3 errori nel livello HSK 6. Questa sostituzione si è verificata nella traduzione delle seguenti frasi: “ma finalmente ce l’hai fatta!” (35, 36, 37), “questo tipo di torta è difficile da preparare, ma ce l’ho fatta!” 38, 39, 40).

(35) *但是你终于成功了 (un apprendente HSK 6)

dànshì nǐ zhōngyú chénggōng-le
ma tu alla.fine riuscire-PFV

(36) *但你终于成功了。(un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 5)

dàn nǐ zhōngyú chénggōng-le
ma tu alla.fine riuscire-PFV

(37) *不过你原来成功了! (un apprendente HSK 4)

bùguò nǐ yuánlái chénggōng-le
ma tu infatti riuscire-PFV

(38) *这种蛋糕是很难准备的, 但是我成功了! (un apprendente HSK 4)

zhè-zhǒng dàngāo shì hěn nán zhǔnbèi de dànshì wǒ
questo-CLF torta SHI molto difficile preparare DE ma io
riuscire-PFV
chénggōng-le

(39) *这种蛋糕很难做, 但是我成功了! (un apprendente HSK 6 e due apprendenti HSK 5)

zhè-zhǒng dàngāo hěn nán zuò dànshì wǒ chénggōng-le
questo-CLF torta molto difficile fare ma io riuscire-PFV

(40) *这种蛋糕做很难, 但我成功了! (un apprendente HSK 5)

zhè-zhǒng dàngāo hěn nán zuò dàn wǒ chénggōng-le
questo-CLF torta molto difficile fare ma io riuscire-PFV

La sostituzione della costruzione risultativa con un altro tipo di verbo, semanticamente connesso al significato del *phase complement*, si è verificata anche in contesti sintattici e situazionali in cui era necessario utilizzare il *phase complement* 完 *wán*, per indicare la terminazione dell’azione del V₁. In

altre parole, la costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ 完 *wán* è stata sostituita con i verbi 结束 *jiéshù* ‘concludere’ e 完成 *wánchéng* ‘completare’.

Si riportano di seguito le traduzioni restituite dagli apprendenti sulle seguenti frasi: “i compiti per lunedì erano molti, ma finalmente li ho finiti” (41, 42, 43), “ho appena finito” (44, 45, 46):

(41) *他们真的很多，现在才结束了。(un apprendente HSK 4)

tāmen zhēn de hěn-duō xiànzài cái jiéshù-le
loro davvero MOD ADV-molto adesso appena concludere-PFV

(42) *我在做星期一的作业，很多，但我终于完成了。(un apprendente HSK 3)

wǒ zài-zuò xīngqīyī de zuòyè hěn-duō dàn
io IPFV-fare lunedì DET compiti ADV-molto ma
wǒ zhōngyú wánchéng-le
io alla.fine completare-PFV

(43) *我在做星期一的作业。作业很多，但我终于完成了它们。(un apprendente HSK 3)

wǒ zài-zuò xīngqīyī de zuòyè zuòyè hěn-duō dàn wǒ zhōngyú
io IPFV-fare lunedì DET compiti compiti ADV-molto ma io alla.fine
wánchéng-le tāmen
completare-PFV essi

(44) *(我) 刚刚结束了。(un apprendente HSK 4)

(wǒ) gānggāng jiéshù-le
(io) appena concludere-PFV

(45) *我刚刚结束。(un apprendente HSK 5)

wǒ gānggāng jiéshù
io appena concludere

(46) *我刚完成。(un apprendente HSK 3)

wǒ gāng wánchéng
io appena completare

Infine, in alcuni casi la costruzione risultativa è stata sostituita con un predicato dal significato di ‘ottenere’. In questo caso, come nei precedenti, questa tipologia di errore si è verificata nell’esercizio di traduzione attiva, e la sostituzione ha riguardato i *phase complements* 好 *hǎo* e 成 *chéng*.

Si riportano le traduzioni restituite dagli apprendenti sulle seguenti frasi: “ho fatto il visto per la Cina” (47 e 48) e “ma finalmente ce l’hai fatta” (49, 50 e 51). Nelle frasi (47) e (48), la costruzione risultativa 办好 *bàn-hǎo* ‘sbrigare-completare con esito positivo’ è stata sostituita con il predicato 得到 *dédào* ‘ottenere’. Nelle frasi (49), (50) e (51), la costruzione risultativa V_1 +*phase complement* 成 *chéng* (办成 *bàn-chéng* ‘sbrigare-completare con successo’) è stata sostituita dal verbo 得到 *dédào* ‘ottenere’.

(47) *我得到了去中国的签证。(un apprendente HSK 4, un apprendente HSK 5)

wǒ dédào-le qù Zhōngguó de qiānzhèng
io ottenere-PFV andare Cina DET visto

(48) *我得到去中国的签证了。(un apprendente HSK 5)

wǒ dédào qù Zhōngguó de qiānzhèng le
io ottenere andare Cina DET visto PFV

(49) *但是你终于得到了!(un apprendente HSK 3)

dànshì nǐ zhōngyú dédào-le
ma tu alla.fine ottenere-PFV

(50) *但是你到底得到!(un apprendente HSK 4)

dànshì nǐ dàodǐ dédào
ma tu dopo.tutto ottenere

(51) *不过你得到了!(un apprendente HSK 4)

bùguò nǐ dédào-le
ma tu ottenere-PFV

3.2.2.2 Sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con un'altra costruzione sintattica

Questa tipologia di sostituzione a livello morfo-sintattico ha riguardato la sostituzione della costruzione risultativa con una costruzione sintattica di altro tipo. Nello specifico, la costruzione $V_1+phase$ complement è stata sostituita con una costruzione potenziale.

In totale sono stati compiuti 11 errori di sostituzione della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con una costruzione potenziale: 2 errori nel livello HSK 4 (18,2%), 8 errori nel livello HSK 5 (72,7%) e 1 errore nel livello HSK 6 (9,1%); nessun errore è stato commesso nel livello HSK 3. Questa tipologia di errore rappresenta il 15,7% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico e si è verificata soltanto in due esercizi: l'esercizio di traduzione attiva e il *cloze alternativo*.

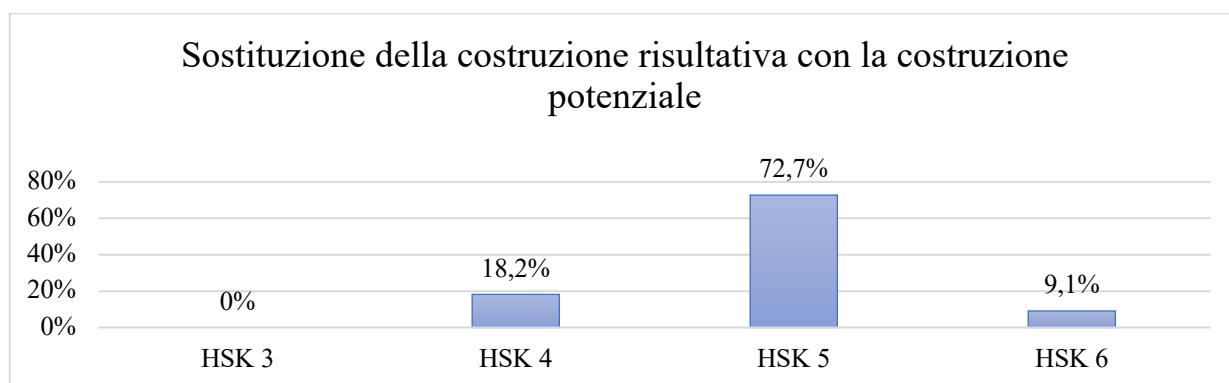


Grafico 58. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con la costruzione potenziale per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 59 riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase$ complement con la costruzione potenziale sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

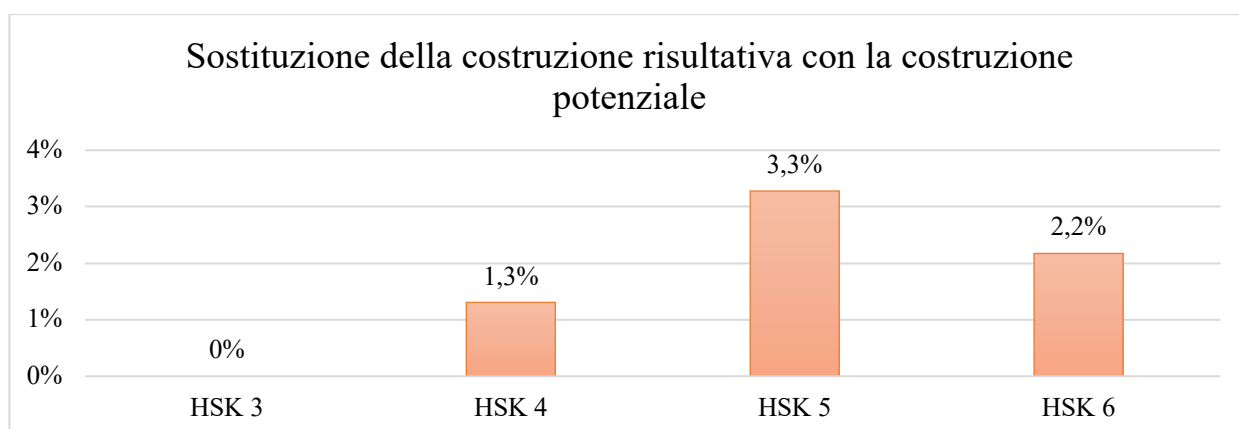


Grafico 59. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa V₁+phase complement con la costruzione potenziale sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Si riportano di seguito le traduzioni fornite dagli apprendenti sulle seguenti frasi: “ma ce l’ho fatta!” (52), “questo tipo di torta è molto difficile da preparare, ma ce l’ho fatta!” (53), “è molto difficile questa frase, ce l’hai fatta a tradurla?” (54, 55, 56 e 57) e, infine, “il visto per andare in Cina è difficile da fare, ma finalmente ce l’hai fatta!” (58)

(52) *但我做得到! (un apprendente HSK 5)

dàn wǒ zuò-dédào
ma io fare-ottenere

(53) *这种蛋糕很难做但是我做得了! (un apprendente HSK 5)

zhè-zhǒng dànɡāo hěn nán zuò dànshì wǒ zuò-dé-liǎo
questo-CLF torta molto difficile fare ma io fare-POT-riuscire

(54) *这句非常难, 你翻译得了吗? (un apprendente HSK 6)

zhè jù fēicháng nán nǐ fānyì-dé-liǎo ma?
questo frase estremamente difficile tu tradurre-POT-riuscire Q?

(55) *这个句子确实很复杂, 你居然翻译得了吗? (un apprendente HSK 5)

zhè-ge jùzi quèshí hěn fùzá nǐ jūrán
questo-CLF frase veramente molto difficile tu inaspettatamente
fānyì-dé-liǎo ma?
tradurre-POT-riuscire Q?

(56) *这个句子较难, 你做得好吗? (un apprendente HSK 5)

zhè-ge jùzi jiào nán nǐ zuò dé hǎo ma?
questo-CLF frase abbastanza difficile tu fare DE bene Q?

(57) *这个句子很难，你翻译得了翻译不了？ (un apprendente HSK 5)

zhè-ge jùzi hěn nán nǐ fānyì-dé-liǎo fānyì-bù-liǎo
questo-CLF frase molto difficile tu tradurre-POT-riuscire tradurre-NEG-riuscire

(58) *去中国的签证很难办，但是你终于办得了！ (un apprendente HSK 5)

qù Zhōngguó de qiānzhèng hěn nán bàn dànshì nǐ zhōngyú
andare Cina DET visto molto difficile sbrigare ma tu alla.fine
bàn-dé-liǎo
sbrigare-POT-riuscire

Dalle frasi sopra esposte è possibile osservare che alcuni apprendenti per indicare la ‘riuscita con successo’ dell’azione hanno utilizzato una costruzione potenziale. Le costruzioni potenziali “segnalano la possibilità o meno che l’azione descritta si svolga con il risultato o nella direzione specificati” (Abbiati 1998: 155), e in tale costruzione il morfema 了 *liǎo* esprime “la fattibilità dell’azione o l’eventualità dello stato descritti” (Abbiati 1998: 156).

La sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa con la costruzione potenziale, infine, si è verificata nel *cloze alternativo*. Nello specifico, la quinta frase (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 5) è stata completata con una costruzione potenziale da due apprendenti di livello HSK 4, che hanno utilizzato la costruzione 买得到 *mǎi-dé-dào* ‘comprare-POT-raggiungere, riuscire a comprare’, un apprendente di livello HSK 5, che ha utilizzato 买得了 *mǎi-dé-liǎo* ‘comprare-POT-riuscire, riuscire a comprare’, e, infine, un apprendente di livello HSK 5, che ha scelto la struttura 买得及 *mǎi-dé-jí* ‘comprare-POT-riuscire, riuscire a comprare’.

3.2.2.3 Sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un altro complemento

In questo sottoparagrafo verrà presentato un’ulteriore tipologia di errore: la sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un altro tipo di complemento. Nello specifico, il complemento oggetto di studio è stato sostituito con un complemento direzionale, generalmente figurato.

In totale sono stati rilevati 4 errori di questa tipologia: 1 errore nel livello HSK 3 (25%), 1 errore nel livello HSK 5 (25%) e 2 errori nel livello HSK 6 (50%); nessun errore di questo tipo è stato commesso nel livello HSK 4. Questa tipologia di errore rappresenta il 5,7% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico.

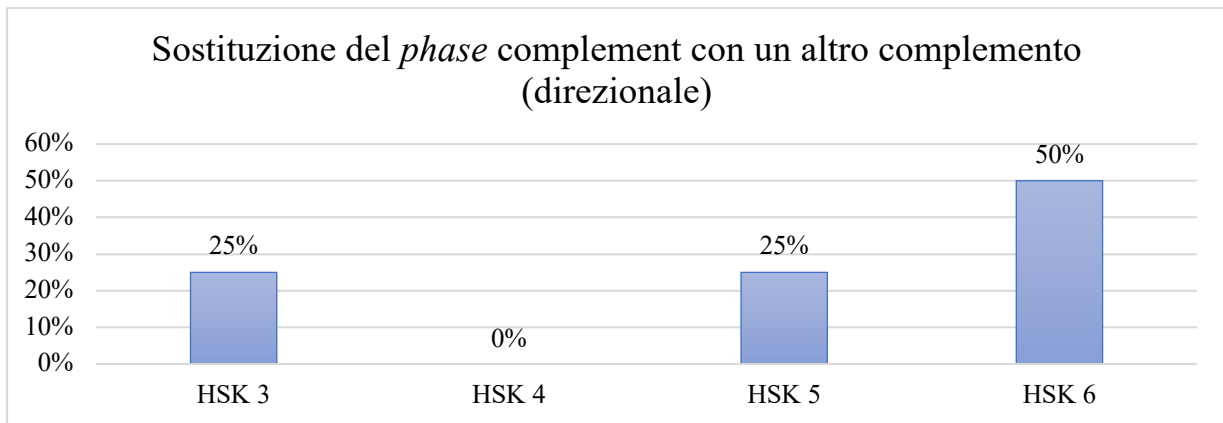


Grafico 60. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un altro complemento (direzionale) per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 61 riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un altro complemento (direzionale) sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

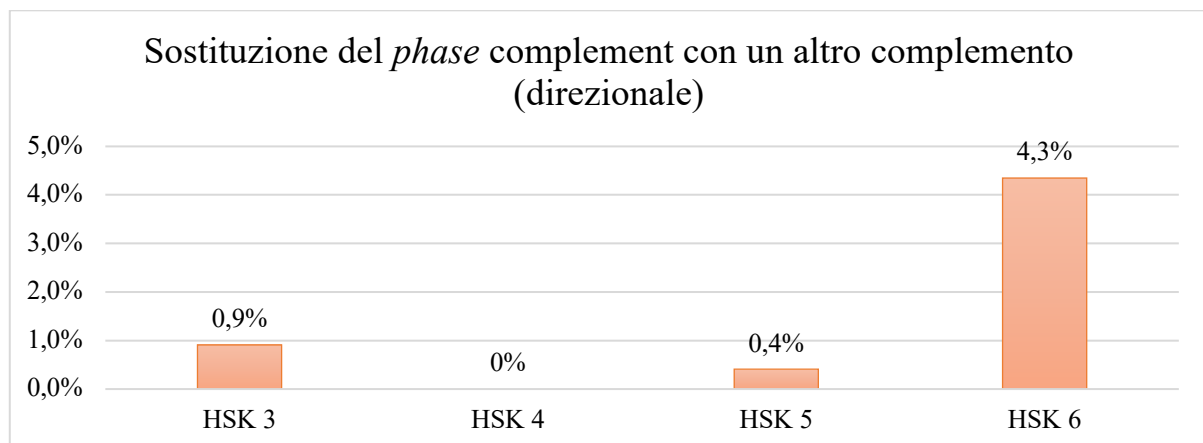


Grafico 61. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un altro complemento (direzionale) sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

La sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un complemento direzionale figurato si è verificata in due esercizi: il *cloze alternativo* e la traduzione attiva.

Innanzitutto, nell'esercizio di traduzione attiva, gli apprendenti sulle frasi "ho tradotto questa frase difficile" (59) e "è molto difficile questa frase, ce l'hai fatta a tradurla?" (60) hanno restituito le seguenti traduzioni:

(59) *我把这句难的句子翻译出来了。(un apprendente HSK 6)

wǒ bǎ zhè-jù nán de jùzi fānyì-chū-lái-le
io BA questo-CLF difficile DET frase tradurre-uscire-venire-PFV

(60) *这个句子很难，你成功翻译出来了？(un apprendente HSK 6)

zhè-ge jùzi hěn nán nǐ chénggōng fānyì-chū-lái-le
questo-CLF frase molto difficile tu riuscire tradurre-uscire-venire-PFV

Nelle frasi (59) e (60) i *phase complements* 好 *hǎo* e 成 *chéng* sono stati sostituiti con il complemento direzionale figurato 出来 *chūlái* ‘uscire-venire’. Abbiati (1998: 147-148) sostiene che:

I complementi direzionali possono trovare anche impiego figurato, quasi fossero forme risultative, per specificare non direzione e senso, ma dettagli particolari relativi all’azione e allo stato descritti dal verbo reggente o all’esito da essi conseguito. [...] 出(来) *chū(lái)* può indicare che l’azione espressa comporta il manifestarsi o il riconoscimento di qualcosa.

Dunque, il complemento direzionale figurato in questione non indica il successo dell’azione o il completamento con esito positivo dell’azione predicata dal verbo reggente. In altre parole, è ipotizzabile che gli apprendenti italofoeni in questione abbiano impiegato il complemento direzionale figurato ritenendo che questo veicolasse il medesimo significato dei *phase complements* che hanno sostituito.

Infine, la sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* si è verificata anche in due frasi del *cloze alternativo*: la prima e la seconda. La prima frase dell’esercizio è stata completata con il deittico 来 *lái* ‘venire’ da un apprendente HSK 3; la seconda frase dell’esercizio è stata completata con il complemento 上 *shàng* ‘salire’ da un apprendente HSK 5. Secondo Abbiati (1998: 146), il verbo 来 *lái* ‘venire’ indica l’avvicinamento: poiché l’insegnante non sta bene, allora ‘non si è avvicinato a spiegare la lezione’. Il complemento direzionale 上 *shàng* ‘salire’ può avere anche un uso figurato, a tal proposito Abbiati (1998: 307) gli attribuisce i seguenti significati:

- il raggiungimento di una meta
- il conseguimento di un obiettivo o l’avverarsi di un desiderio di difficile realizzazione
- un’aggiunta o un contatto
- l’interruzione del funzionamento di un congegno
- l’inizio di un’azione o di uno stato

- l'estensione dell'azione o dello stato, nella misura indicata da un elemento quantitativo che segue

3.2.2.4 Sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo modale

L'errore di sostituzione esaminato nel presente sottoparagrafo riguarda la sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo modale. In altre parole, alcuni apprendenti, per indicare la 'realizzazione con successo' dell'azione del verbo principale, non hanno impiegato il *phase complement* 成 *chéng* e lo hanno sostituito con un verbo modale (能 *néng* 'potere' o 会 *huì* 'potere').

In totale sono stati compiuti 5 errori di sostituzione del *phase complement* con un verbo modale: 3 errori nel livello HSK 3 (60%) e 2 errori nel livello HSK 5 (40%). Questa tipologia di errore rappresenta il 7,1% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico.

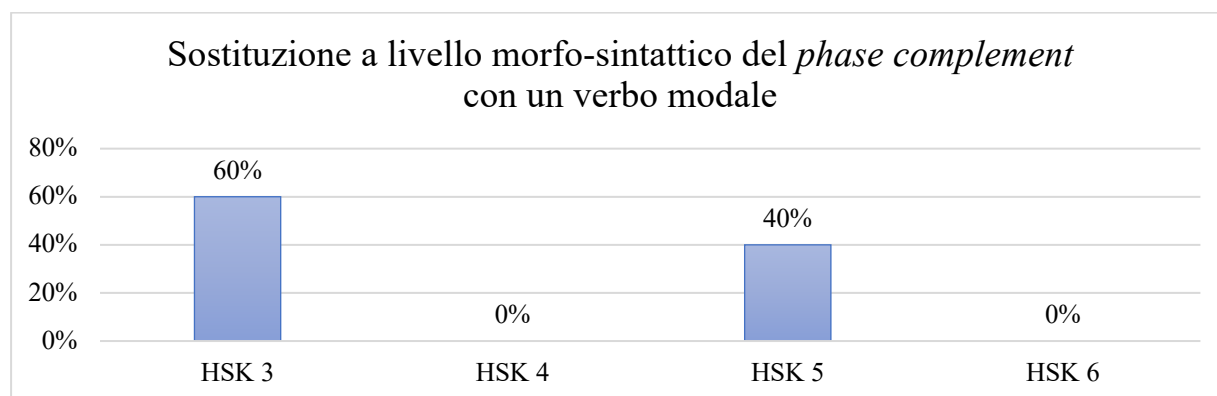


Grafico 62. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo modale per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 63 riporta la percentuale di errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo modale sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

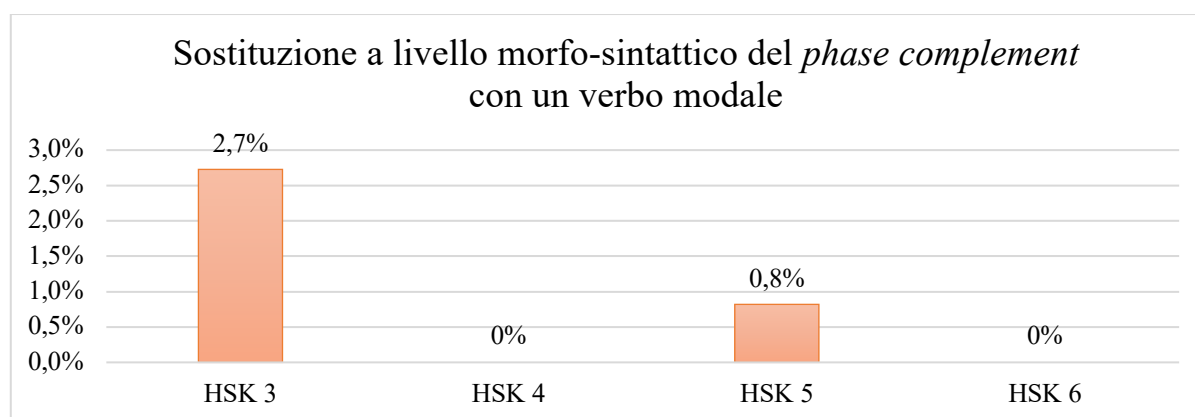


Grafico 63. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo modale sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

La tipologia di errore in esame si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. Per quanto riguarda le frasi: "ce l'hai fatta a tradurla?" (61, 62 e 63) e "ma finalmente ce l'hai fatta!" (64), gli apprendenti in questione hanno fornito le seguenti traduzioni:

(61) *你会翻译它了吗? (un apprendente HSK 3)

nǐ huì fānyì tā le ma?
tu potere tradurre essa PFV Q?

(62) *你能把它翻译了吗? (un apprendente HSK 5)

nǐ néng bǎ tā fānyì-le ma?
tu potere BA essa tradurre-PFV Q?

(63) *这句话好难啊, 你能翻译吗? (un apprendente HSK 5)

zhè-jù huà hǎo nán a nǐ néng fānyì ma
questo-CLF parola molto difficile MOD tu potere riuscire Q?

(64) *但是最后你能办了! (un apprendente HSK 3)

dànshì zuìhòu nǐ néng bàn-le
ma alla.fine tu potere sbrigare-PFV

È probabile che gli apprendenti non abbiano utilizzato il *phase complement* 成 *chéng* per indicare la 'riuscita con successo' dell'azione perché non a conoscenza di questa sfumatura semantica; dunque, hanno utilizzato un verbo modale per indicare il successo dell'azione. I verbi modali 会 *huì* 'potere' e 能 *néng* 'potere', al contrario dei *phase complement*, non riferiscono alla fase dell'azione: indicano la capacità del soggetto (cfr. Abbiati 1998).

3.2.2.5 Sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con una marca aspettuale

L'errore di sostituzione a livello morfo-sintattico esaminato nel presente sottoparagrafo consiste nella sostituzione del *phase complement* con una marca aspettuale (了 *le* o 过 *guo*).

In totale si sono verificati 11 errori di questa tipologia: 6 errori nel livello HSK 3 (54,5%), 2 errori nel livello HSK 4 (18,2%) e 3 errori nel livello HSK 5 (27,3%). La sostituzione del *phase complement* con una marca aspettuale rappresenta il 15,7% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico.

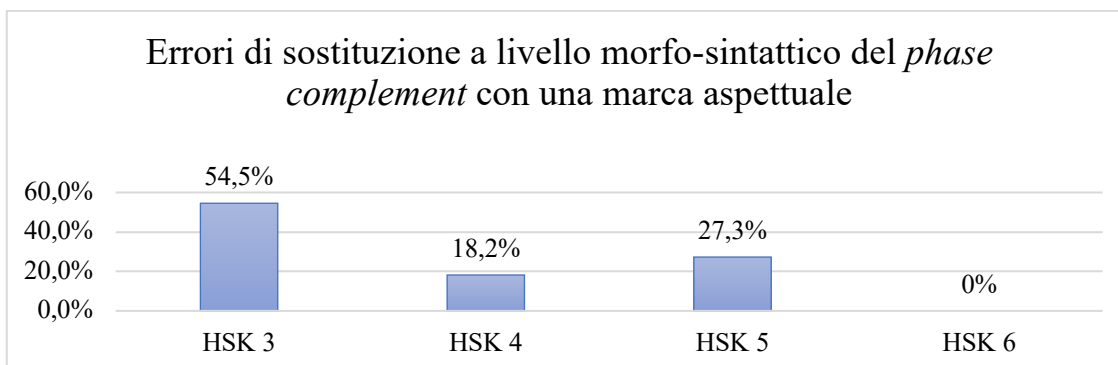


Grafico 64. Errosi di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con una marca aspettuale per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 65 riporta le percentuali di errore di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con una marca aspettuale sul totale degli errori di ciascun livello HSK esaminato.

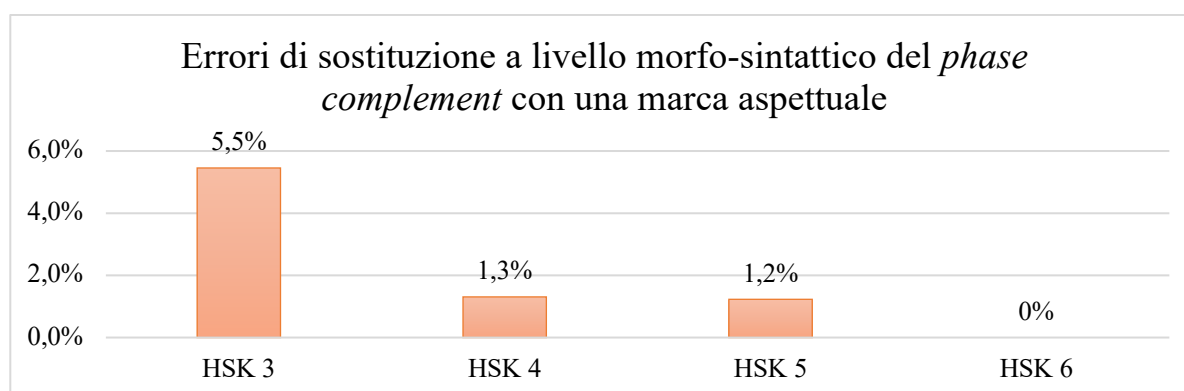


Grafico 65. Errosi di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con una marca aspettuale sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Nello specifico, gli errori di sostituzione del *phase complement* con la marca di perfettivo 了 *le* sono 7: 6 errori nel livello HSK 3 e 1 errore nel livello HSK 5.

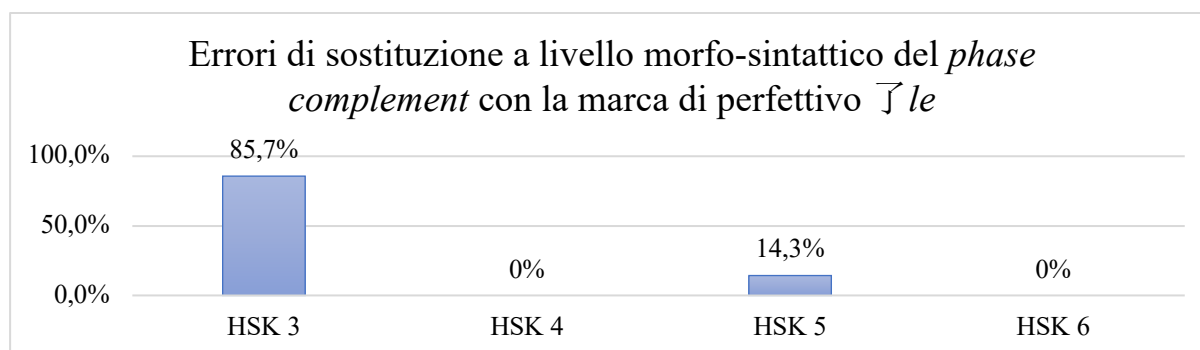


Grafico 66. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con la marca di perfettivo 了 *le* per ciascun livello HSK esaminato

Nel grafico 67 sono esposte le percentuali di errore di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con la marca di perfettivo 了 *le* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

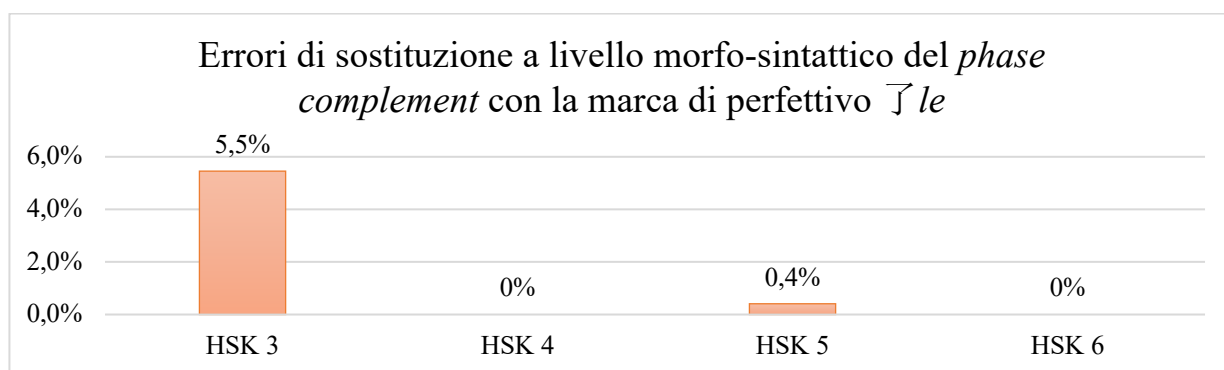


Grafico 67. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con la marca di perfettivo 了 *le* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Gli errori di sostituzione del *phase complement* con la marca dell'aspetto esperienziale 过 *guo*, invece, sono stati 4: 2 errori nel livello HSK 4 e 2 errori nel livello HSK 5.

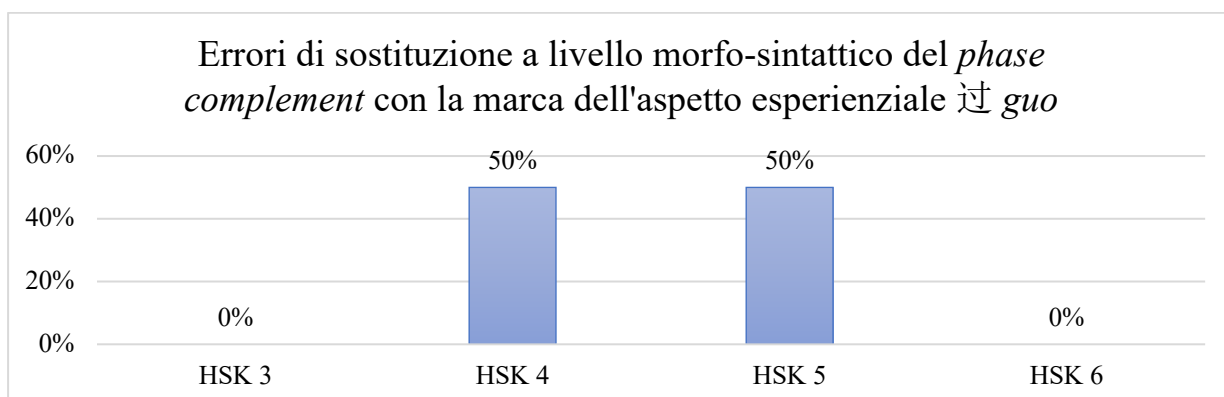


Grafico 68. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con la marca dell'aspetto esperienziale 过 *guo* per ciascun livello HSK esaminato

Nel grafico 69 sono esposte le percentuali di errore di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con la marca dell'aspetto esperienziale 过 *guo* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

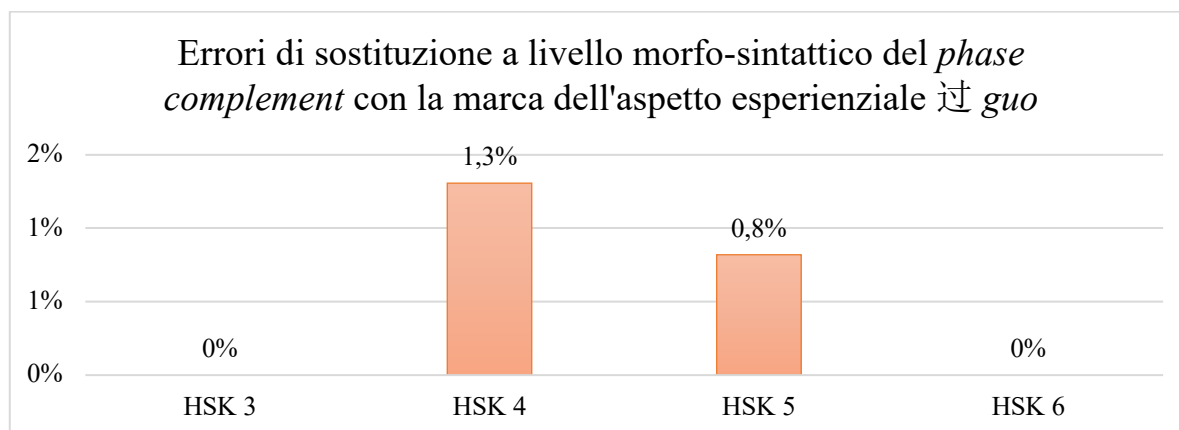


Grafico 69. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con la marca dell'aspetto esperienziale 过 *guo* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

La tipologia di errore in esame si è verificata soltanto in un esercizio: il *cloze alternativo*. La prima frase dell'esercizio (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 1) è stata completata con la marca di perfettivo 了 *le* da tre apprendenti HSK 3 e un apprendente HSK 5. La seconda frase dell'esercizio (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 2) è stata completata con la marca di perfettivo 了 *le* da tre apprendenti di livello HSK 3. In entrambi gli enunciati, la marca aspettata 了 *le* è stata inserita nello slot sintattico in cui era necessario inserire il *phase complement*: è errato inserire questa marca aspettata perché all'interno della frase è presente l'avverbio di negazione 没 *méi*, il quale non può trovarsi nella medesima frase in cui c'è la marca aspettata 了 *le* (cfr. Abbiati 1998).

La prima frase del *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 1) è stata completata con la marca dell'aspetto esperienziale 过 *guo* da un apprendente HSK 4 e un apprendente HSK 5; la seconda frase (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 2) è stata completata con la marca aspettata 过 *guo* dai medesimi apprendenti. Abbiati (1998: 84) definisce la marca dell'aspetto esperienziale 过 *guo* nel seguente modo: “la particella 过 *guo* contrassegna invece l'aspetto compiuto del verbo, rappresenta cioè l'azione come esperienza fatta almeno una volta nel passato, come evento concluso

anche nei suoi effetti”. Dunque, nei contesti sintattici e situazionali delle prime due frasi del *cloze alternativo* non è appropriata.

3.2.2.6 Sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo

Il *phase complement* ha subito un’ulteriore tipologia di sostituzione a livello morfo-sintattico: è stato sostituito con un verbo, nello specifico con il verbo 成功 *chénggōng* ‘riuscire’.

In totale sono stati compiuti 3 errori di questa tipologia: 1 errore nel livello HSK 3 (33,3%) e 2 errori nel livello HSK 5 (66,7%). La sostituzione del *phase complement* con un verbo rappresenta il 4,3% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico.

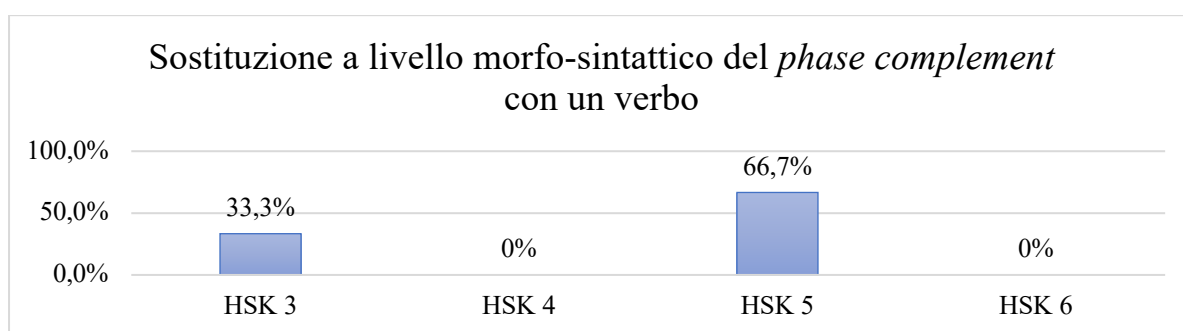


Grafico 70. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo per ciascun livello HSK esaminato

Nel grafico 71 sono espresse le percentuali di errore di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

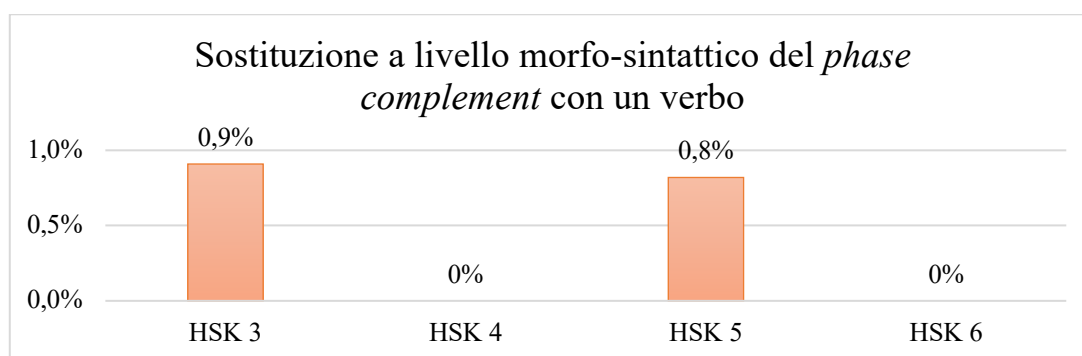


Grafico 71. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con un verbo sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

La tipologia di errore in analisi si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. Sulla frase "è molto difficile questa frase, ce l'hai fatta a tradurla?", gli apprendenti hanno fornito le seguenti traduzioni:

(65) *这个句子很难，你翻译成功了吗？ (un apprendente HSK 3)

zhè-ge jùzi hěn nán nǐ fānyì-chénggōng-le ma
 questo-CLF frase molto difficile tu tradurre-riuscire-PFV Q?

(66) *这句话很难，你翻译成功了吗？ (un apprendente HSK 5)

zhè-jù huà hěn nán nǐ fānyì-chénggōng-le ma?
 questo-CLF parola molto difficile tu tradurre-riuscire-PFV Q?

Dunque, gli apprendenti in questione per indicare la 'riuscita con successo' dell'azione del verbo 翻译 *fānyì* 'tradurre' hanno impiegato il verbo 成功 *chénggōng* 'riuscire' come se fosse un complemento: è ipotizzabile che non conoscano la sfumatura semantica del *phase complement* 成 *chéng* di indicare il successo dell'azione.

3.2.2.7 Sostituzione a livello morfo-sintattico dell'avverbio di negazione 没 *méi*

L'errore di sostituzione a livello morfo-sintattico analizzato in questo sottoparagrafo riguarda la formulazione della forma negativa in contesti sintattici e situazionali in cui sono presenti i *phase complements*. Per indicare il non completamento o compimento di un'azione è necessario utilizzare l'avverbio di negazione 没 *méi* (cfr. cap. 1, par. 4.2). In altre parole, l'errore di sostituzione in analisi riguarda la sostituzione dell'avverbio di negazione 没 *méi* con l'avverbio di negazione 不 *bù* in contesti sintattici in cui è presente una costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$.

In totale sono stati compiuti 5 errori di questa tipologia: 1 errore nel livello HSK 3 (20%), 3 errori nel livello HSK 4 (60%) e 1 errore nel livello HSK 5 (20%). La sostituzione a livello morfo-sintattico dell'avverbio di negazione 没 *méi* rappresenta il 7,1% degli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico.

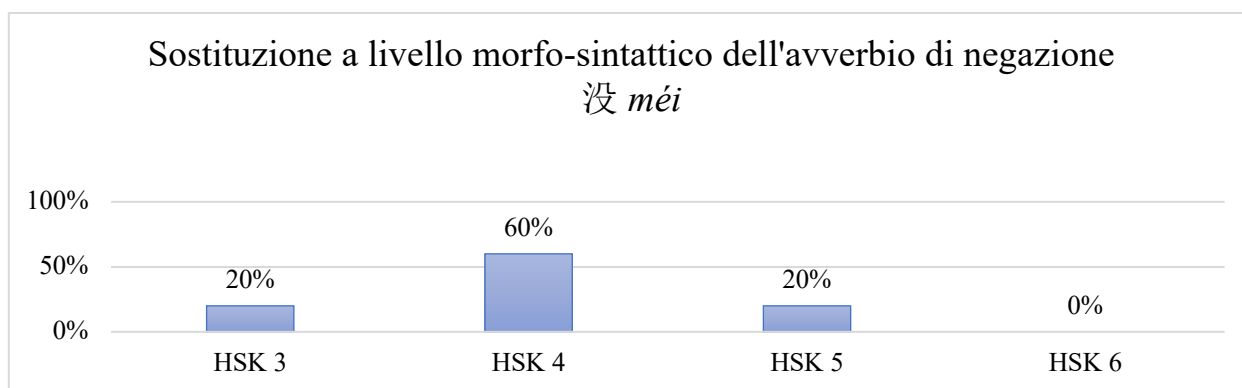


Grafico 72. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico dell'avverbio di negazione 没 *méi* per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 73, invece, rappresenta le percentuali di errore di sostituzione a livello morfo-sintattico dell'avverbio di negazione 没 *méi* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

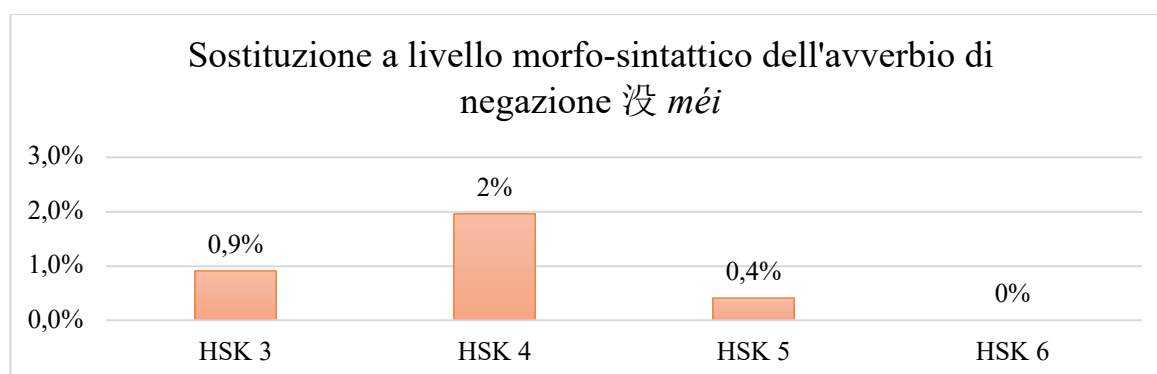


Grafico 73. Errori di sostituzione a livello morfo-sintattico dell'avverbio di negazione 没 *méi* sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Questa tipologia di errore si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva, nello specifico nella risposta alla seguente domanda: “la valigia è pronta?”. La risposta è: “no, non ho ancora finito di prepararla” (67, 68 e 69). Si riportano di seguito le traduzioni fornite dagli apprendenti:

(67) *不准备, 我还没准备完。(un apprendente HSK 3)

bù zhǔnbèi wǒ hái méi zhǔnbèi-wán

NEG preparare io ancora NEG preparare-terminare

(68) *不, 我还没有准备好。(un apprendente HSK 4)

bù wǒ hái méi-yǒu zhǔnbèi-hǎo

NEG io ancora NEG-avere preparare-completare

(69) *不, 行李我还没准备好呢。(un apprendente HSK 5)

bù xínglǐ wǒ hái méi zhǔnbèi-hǎo ne

NEG valigia io ancora NEG preparare-completare MOD

Le frasi sono da considerare errate perché l'avverbio di negazione da impiegare nella prima parte dell'enunciato è 没 *méi*, non 不 *bù*. La traduzione corretta della domanda è: 行李箱你准备好了吗? *xínglǐ xiāng nǐ zhǔnbèi-hǎo-le ma?* 'la valigia è pronta?' Dunque, tenuto conto che nella domanda è presente una costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$, nella risposta è necessario utilizzare l'avverbio di negazione 没 *méi*. Si noti, però, che prima del verbo, ossia il V_1 della costruzione risultativa, gli apprendenti in questione hanno utilizzato correttamente l'avverbio di negazione 没 *méi*.

3.3 Errori di omissione

Gli errori di omissione costituiscono il 23,9% degli errori commessi in questa ricerca. In totale sono stati commessi 132 errori di omissione: 32 errori nel livello HSK 3 (24,2%), 35 errori nel livello HSK 4 (26,5%), 53 errori nel livello HSK 5 (40,2%) e, infine, 12 errori nel livello HSK 6 (9,1%).

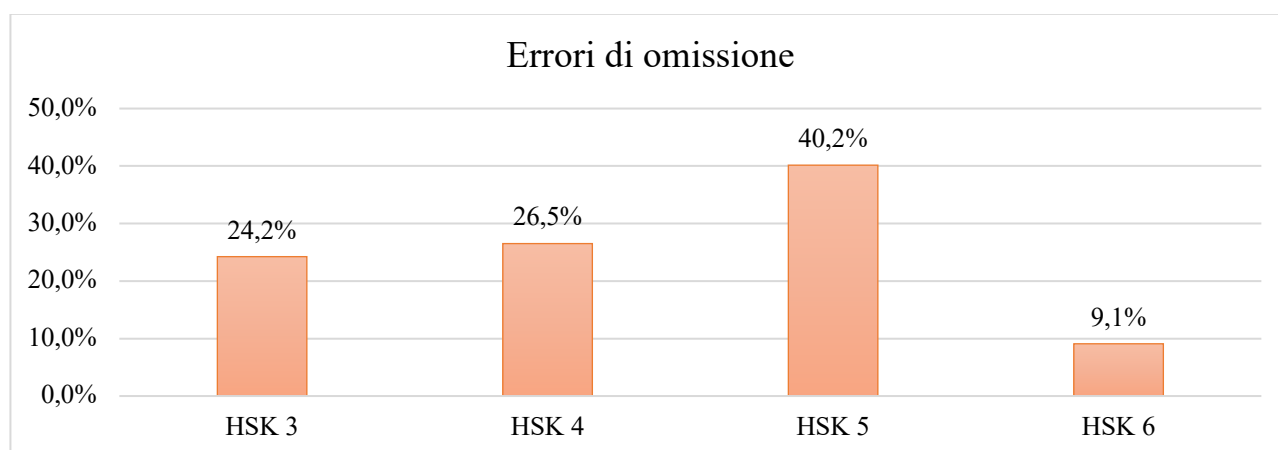


Grafico 74. Errori di omissione per ciascun livello HSK analizzato

Gli errori di omissione consistono nell'omissione di un elemento linguistico fondamentale per la frase: il *phase complement*, la costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$, il V_1 del composto verbale, la costruzione della diatesi attiva con 把 *bǎ*. Gli errori di omissione possono derivare anche da errori di

sostituzione a livello morfo-sintattico: gli apprendenti ritengono, in modo erroneo, che la sostituzione della costruzione risultativa con un altro tipo di verbo principale sia sufficiente per veicolare il medesimo significato e svolgere la medesima funzione sintattica della costruzione risultativa.

3.3.1 Omissione della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$

La tipologia di errore esaminata in questo sottoparagrafo consiste nell'omissione della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ in contesti sintattici e situazionali in cui, invece, era necessaria la sua presenza. In alcuni casi, il presente errore è stato causato da un errore di sostituzione a livello morfo-sintattico (cfr. par. 3.2.2.1, la sostituzione con 成功 *chénggōng* 'riuscire'). In altri contesti, invece, è probabile che questa tipologia di errore sia stata causata da una conoscenza poco approfondita sull'utilizzo sintattico e semantico della costruzione risultativa o da strategie di semplificazione.

In questa ricerca, in totale sono stati individuati 21 errori di omissione della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$: 2 errori nel livello HSK 3 (9,5%), 5 errori nel livello HSK 4 (23,8%), 10 errori nel livello HSK 5 (47,6%) e 4 errori nel livello HSK 6 (19%). Questa tipologia di errore rappresenta il 15,9% degli errori di omissione.

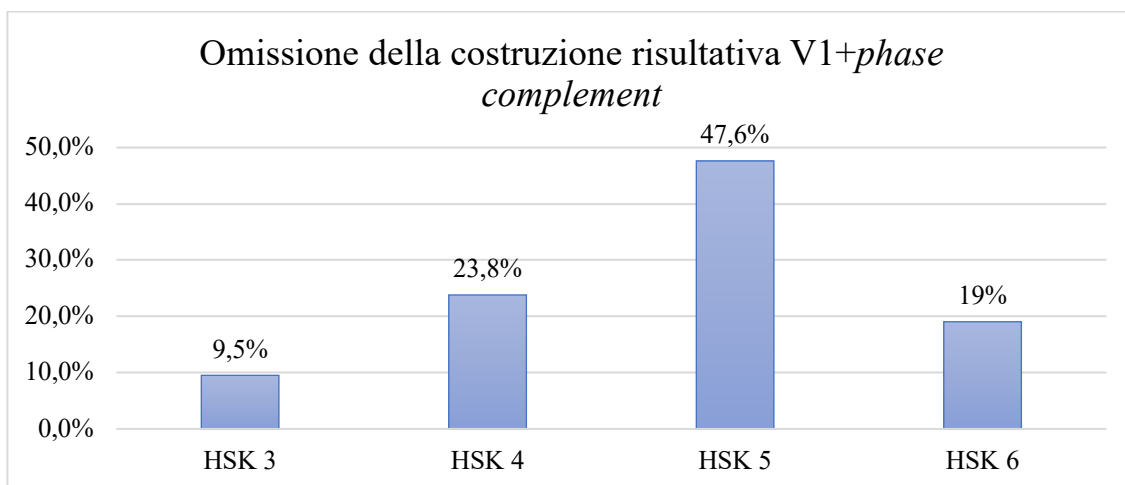


Grafico 75. Errori di omissione della costruzione risultativa per ciascun livello HSK analizzato

Nel grafico 76 sono indicate le percentuali di errori di omissione della costruzione risultativa per ciascun livello HSK analizzato.

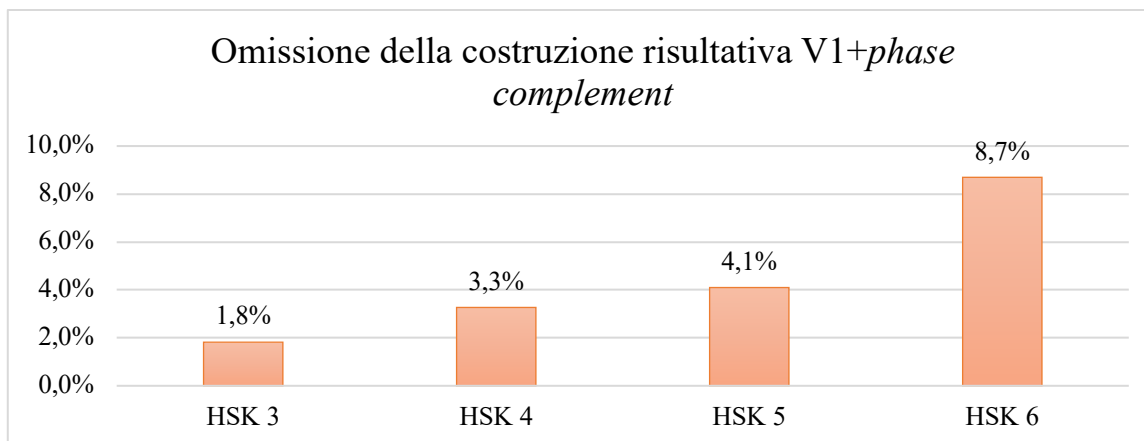


Grafico 76. Errori di omissione della costruzione risultativa sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

L'omissione della costruzione risultativa si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. Nelle frasi già presentate in precedenza relative alla sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa con un verbo (frasi 35-40)⁶⁶, gli apprendenti hanno omesso la costruzione risultativa V1+*phase complement* perché hanno utilizzato il verbo 成功 *chénggōng* 'riuscire'. È ipotizzabile che, i partecipanti che hanno compiuto questa tipologia di sostituzione e dunque omissione, ritenessero il verbo principale 成功 *chénggōng* 'riuscire' in grado di veicolare il medesimo significato della costruzione risultativa. In altre parole, è possibile che abbiano utilizzato il suddetto verbo a causa di una strategia semplificativa per indicare il successo dell'azione.

Questa tipologia di omissione, si è verificata anche in altri casi. Per quanto riguarda la frase "no, non ho ancora finito di prepararla", in riferimento alla preparazione della valigia, alcuni apprendenti hanno restituito le seguenti traduzioni:

(70) 还没有。(un apprendente HSK 3)

hái *méi-yǒu*
ancora NEG-avere

(71) 还没有啊。(un apprendente HSK 4)

hái *méi-yǒu* *a*
ancora NEG-avere MOD

⁶⁶ Per quanto riguarda questi enunciati, non tutti sono stati riportati all'interno dell'elaborato per ragioni di spazio.

(72) 还没呢。(un apprendente HSK 6)

<i>hái</i>	<i>méi</i>	<i>ne</i>
ancora	NEG	MOD

Le traduzioni fornite dagli apprendenti non sono errate: la forma negativa è stata formulata correttamente; tuttavia, è probabile a causa di strategie di semplificazione, gli apprendenti in questione hanno omissso la costruzione risultativa $V_1+phase complement$. Questa costruzione era necessaria per specificare la tipologia di azione.

Questa tipologia di errore, infine, si è verificata anche nella traduzione di un altro enunciato: “il visto per andare in Cina è molto difficile da fare, ma finalmente ce l’hai fatta!”. Un apprendente HSK 5 ha restituito la seguente traduzione:

(73) *得到签证去中国不容易, 恭喜你! (un apprendente HSK 5)

<i>dédào</i>	<i>qiānzhèng</i>	<i>qù</i>	<i>Zhōngguó</i>	<i>bù</i>	<i>róngyì</i>	<i>gōngxǐ</i>	<i>nǐ</i>
ottenere	visto	andare	Cina	NEG	facile	congratulazioni	tu

In quest’ultimo caso, per indicare la ‘riuscita con successo’ dell’azione, l’apprendente ha omissso la costruzione risultativa $V_1+phase complement$ e ha utilizzato il verbo ‘congratularsi’ per indicare successo. È ipotizzabile che, non conoscendo le altre sfumature semantiche del *phase complement* 成 *chéng*, l’apprendente abbia fatto ricorso a strutture con cui ha maggiore familiarità d’uso.

3.3.2 Omissione del *phase complement*

In questo sottoparagrafo verrà esposto l’errore di omissione del *phase complement* in contesti situazionali, sintattici e semantici in cui, invece, era necessaria la sua presenza.

In totale sono stati commessi 69 errori di omissione del *phase complement*: 20 errori nel livello HSK 3 (29%), 19 errori nel livello HSK 4 (27,5%), 25 errori nel livello HSK 5 (36,2%), 5 errori nel livello HSK 6 (7,2%). Questa tipologia di errore rappresenta il 52,3% degli errori di omissione.

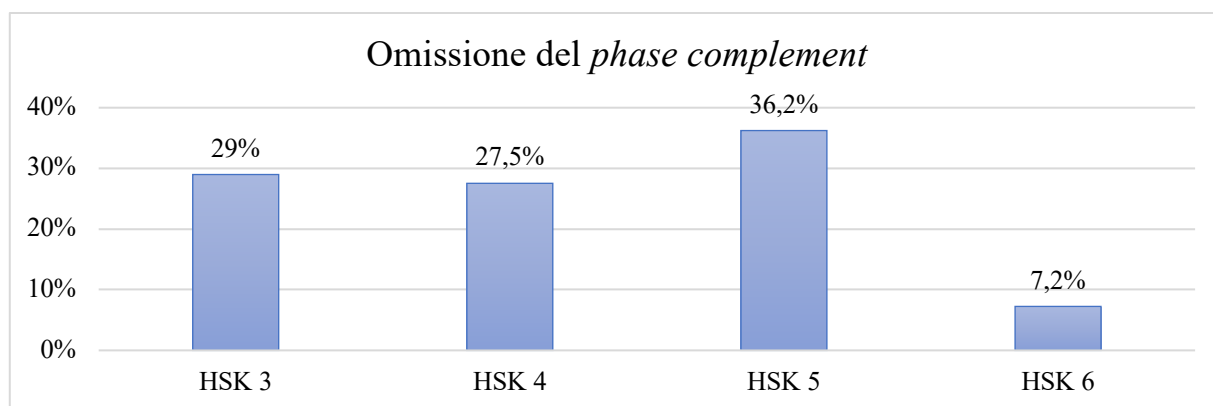


Grafico 77. Errori di omissione del *phase complement* per ciascun livello HSK analizzato

Il grafico 78 riporta le percentuali di errore di omissione del *phase complement* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

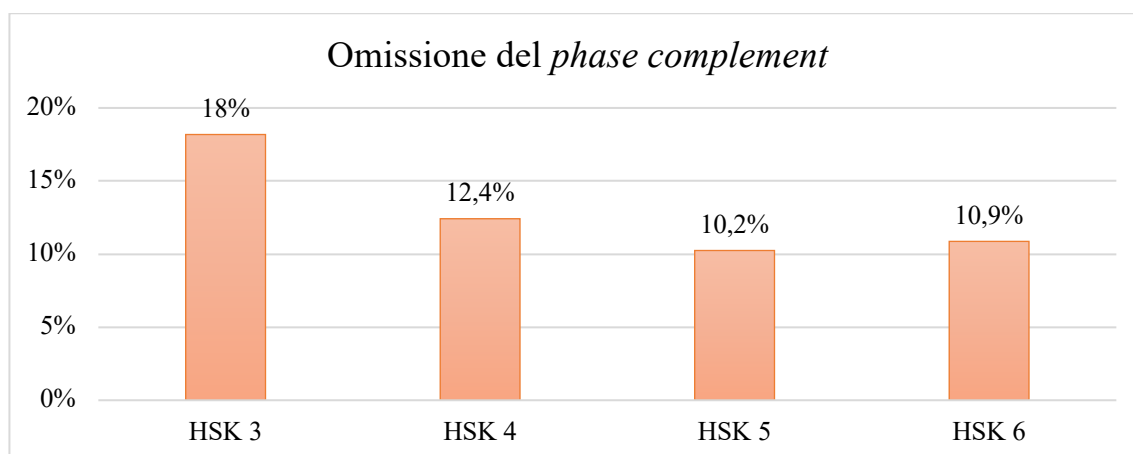


Grafico 78. Errori di omissione del *phase complement* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

L'omissione del *phase complement* si è verificata in tre esercizi: la traduzione attiva, il *cloze alternativo* e l'*Acceptability Judgement Test*. In particolare, nella traduzione attiva alcuni apprendenti hanno omesso il *phase complement* utilizzando soltanto la marca di perfettivo 了 *le*: è probabile che abbiano ritenuto che tale marca fosse equivalente, dal punto di vista sintattico e semantico, al *phase complement*. Tuttavia, la marca di perfettivo 了 *le* indica la conclusione dell'azione: non specifica la fase del verbo principale; questa funzione sintattica è svolta, invece, dal *phase complement*.

Nell'*Acceptability Judgement Test*, agli apprendenti sono state presentate due frasi con la volontaria omissione del *phase complement* e il solo impiego della marca perfettiva 了 *le*, con lo scopo di verificare se gli apprendenti comprendono le differenze tra questi due elementi.

Innanzitutto, nell'esercizio di traduzione attiva, il *phase complement* è stato omesso nella traduzione delle seguenti frasi⁶⁷: “non ho ancora finito di prepararla (la valigia)” (74), “hai già finito di preparare la torta per il compleanno di Xiao Wang?” (75 e 76), “la torta è pronta” (77), “questo tipo di torta è molto difficile da preparare, ma ce l’ho fatta!” (78 e 79), “ho tradotto questa frase difficile” (80, 81, 82 e 83), “è molto difficile questa frase, ce l’hai fatta a tradurla?” (84 e 85), “ho fatto il visto per la Cina” (86, 87 e 88), “il visto per andare in Cina è molto difficile da fare, ma finalmente ce l’hai fatta!” (89 e 90). Si riportano alcuni esempi delle traduzioni restituite dagli apprendenti.

(74) *我还没准备。(un apprendente HSK 3)

wǒ hái méi zhǔnbèi
io ancora NEG preparare

(75) *你已经准备小王的生日的蛋糕吗? (un apprendente HSK 3)

nǐ yǐjīng zhǔnbèi Xiǎo Wáng de shēngri de dàngāo ma?
tu già preparare Xiao Wang DET compleanno DET torta Q?

(76) *你已经以小王的生日准备蛋糕吗? (un apprendente HSK 3)

nǐ yǐjīng yǐ Xiǎo Wáng de shēngri zhǔnbèi dàngāo ma
tu già PREP Xiao Wang DET compleanno preparare torta Q?

(77) *蛋糕准备了。(un apprendente HSK 3)

dàngāo zhǔnbèi-le
torta preparare-PFV

(78) *这种蛋糕的准备太难可是我做了。(un apprendente HSK 3)

zhè-zhǒng dàngāo de zhǔnbèi tài nán kěshì wǒ
questo-CLF torta DET preparare troppo difficile ma io
zuò-le
fare-PFV

⁶⁷ Nelle traduzioni riportate nel presente elaborato sono stati inseriti anche i casi in cui gli apprendenti hanno omesso il *phase complement* e hanno utilizzato la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*.

(79) *这种蛋糕很难做，但是我还是做了！ (un apprendente HSK 4)

zhè-zhǒng dàngāo hěn nán zuò dànshì wǒ hái shì zuò-le
questo-CLF torta molto difficile fare ma io tuttavia fare-PFV

(80) *我翻译这个很难句子。 (un apprendente HSK 4)

wǒ fānyì zhè-ge hěn nán jùzi
io tradurre questo-CLF molto difficile frase

(81) *我翻译了这个难懂的句子。 (un apprendente HSK 3, un apprendente HSK 5)

wǒ fānyì-le zhè-ge nán dǒng de jùzi
io tradurre-PFV questo-CLF difficile comprendere DET frase

(82) *我翻译了这个比较难的句子。 (un apprendente HSK 3 e un apprendente HSK 6)

wǒ fānyì-le zhè-ge bǐjiào nán de jùzi
io tradurre-PFV questo-CLF abbastanza difficile DET frase

(83) *我把这难句子翻译了。 (un apprendente HSK 5)

wǒ bǎ zhè nán jùzi fānyì-le
io BA questo difficile frase tradurre-PFV

(84) *这个句子真的很难，你翻译了吗？ (un apprendente HSK 4)

zhè-ge jùzi zhēn de hěn nán nǐ fānyì-le ma
questo-CLF frase davvero MOD molto difficile tu tradurre-PFV Q?

(85) *这个句子很难，你怎么翻译了它？ (un apprendente HSK 5)

zhè-ge jùzi hěn nán nǐ zěnmē fānyì-le tā
questo-CLF frase molto difficile tu come tradurre-PFV essa

(86) *我拿去中国的签证！ (un apprendente HSK 3)

wǒ ná qù zhōngguó de qiānzhèng
io prendere andare Cina DET visto

(87) *我做了去中国的签证！ (un apprendente HSK 3 e due apprendenti HSK 5)

wǒ	zuò-le	qù	Zhōngguó	de	qiānzhèng
io	fare-PFV	andare	Cina	DET	visto

(88) *我办了去中国的签证！ (un apprendente HSK 3, tre apprendenti HSK 4)

wǒ	bàn-le	qù	Zhōngguó	de	qiānzhèng
io	sbrigare-PFV	andare	Cina	DET	visto

(89) *去中国的签证很难做，可是你做了！ (un apprendente HSK 3)

qù	Zhōngguó	de	qiānzhèng	hěn	nán	zuò	kěshì
andare	Cina	DET	visto	molto	difficile	fare	ma
nǐ	zuò-le						
tu	fare-PFV						

(90) *去中国的签证很难办，但是你终于办了它！ (un apprendente HSK 4)

qù	Zhōngguó	de	qiānzhèng	hěn	nán	bàn	dànshì	nǐ
andare	Cina	DET	visto	molto	difficile	sbrigare	ma	tu
zhōngyú	bàn-le	tā						
alla.fine	sbrigare-PFV	esso						

Come è possibile osservare nelle traduzioni restituite dagli apprendenti, i *phase complements* che sono stati omessi maggiormente sono 好 *hǎo* e 成 *chéng*. Questi complementi, oltre a indicare la fase dell'azione del verbo principale, possiedono delle particolari sfumature semantiche: il completamento con esito positivo dell'azione e la riuscita con successo di quest'ultima. In alcuni casi, gli apprendenti hanno impiegato la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*; tuttavia, tale marca indica l'aspetto del verbo e non la sua fase.

L'errore di omissione del *phase complement* si è verificato anche nel *cloze alternativo*. Alcuni partecipanti, per riempire lo spazio vuoto dopo il verbo, hanno utilizzato altri elementi linguistici. Dunque, è probabile che sull'omissione del *phase complement* abbia influito la tipologia di esercizio: dovendo riempire lo spazio dopo il verbo, gli apprendenti in questione hanno impiegato gli elementi linguistici con cui hanno più padronanza, non tenendo in considerazione i *phase complements*. Innanzitutto, l'omissione del complemento si è verificata nella prima frase del *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 1): un apprendente di livello HSK 5 ha inserito il morfema 有 *yǒu*

dopo l'avverbio di negazione 没 *méi*. Nella prima e nella seconda frase del medesimo esercizio (cfr. Appendice A, esercizio 2, frasi 1 e 2), un apprendente di livello HSK 5 nello spazio vuoto dopo il verbo 讲 *jiǎng* 'spiegare' ha inserito il pronome personale 我们 *wǒmen* 'noi', omettendo così di fatto il *phase complement*. Infine, altri apprendenti hanno utilizzato dei sostantivi per completare alcune frasi del *cloze alternativo*. Nella prima e nella seconda frase, un apprendente di livello HSK 5 ha scelto di utilizzare il sostantivo 话 *huà* 'parola', e nella terza frase il medesimo apprendente ha impiegato il sostantivo 钱 *qián* 'soldi'. Lo stesso apprendente di livello HSK 5, dunque, ha compiuto tre errori di omissione del *phase complement* e ha completato la frase con una costruzione 'verbo-oggetto': non ha ritenuto opportuno utilizzare un *phase complement*. L'ultima frase dell'esercizio (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 6) è stata completata con il sostantivo 话 *huà* 'parola' da un apprendente di livello HSK 4.

L'omissione del *phase complement*, con il solo impiego della marca di perfettivo 了 *le*, è stata presentata in modo volontario nell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frasi 1 e 5); l'obiettivo è stato verificare se gli apprendenti comprendono le differenze funzionali tra i due elementi linguistici. Alla prima frase è stato attribuito valore 3 da un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 4, tre apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6. Alla medesima frase è stato attribuito valore 4 da un apprendente HSK 3 e da quattro apprendenti HSK 5. È stato conferito valore 5 alla frase in questione da un apprendente HSK 3 e due partecipanti HSK 4; nessun apprendente di livello avanzato ha attribuito a tale frase valore 5. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, dalle risposte fornite dai partecipanti è emerso un valore medio 3: non è stata ritenuta accettabile. Alla quinta frase dell'esercizio è stato conferito valore 3 da due apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6. Alla medesima frase è stato attribuito valore 4 da: un apprendente HSK 3, un apprendente HSK 4 e un apprendente HSK 5. Infine, all'enunciato in questione è stato dato valore 5 da un apprendente HSK 3 e un apprendente HSK 4. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, è emerso un valore medio 3, in modo simile a quanto accaduto per la prima frase.

3.3.3 Omissione del V₁ del composto risultativo

In questo sottoparagrafo verrà presentato l'errore di omissione del V₁ del composto risultativo, in altre parole: è stato impiegato soltanto il *phase complement*. In totale sono stati individuati 3 errori di omissione del V₁ del composto risultativo: 1 errore nel livello HSK 3 (33,3%), 1 errore nel livello HSK 5 (33,3%) e 1 errore nel livello HSK 6 (33,3%). Questa tipologia di errore rappresenta il 2,3% degli errori di omissione.

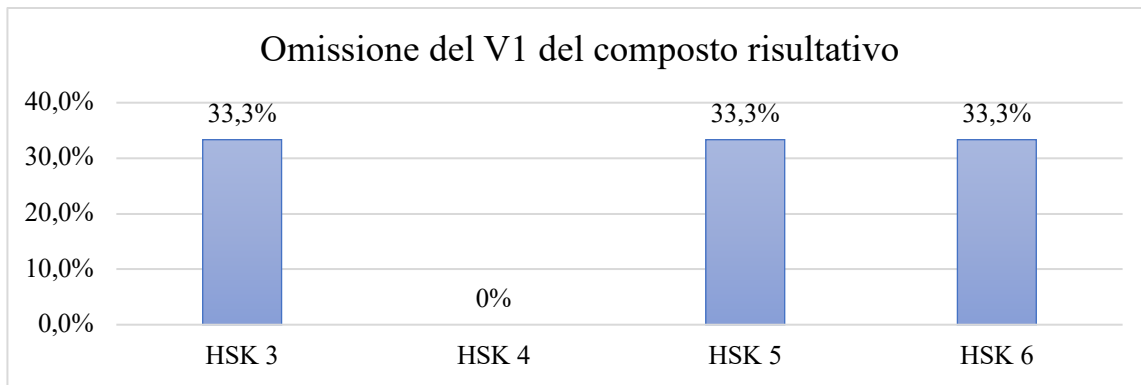


Grafico 79. Errori di omissione del V1 del composto risultativo per ciascun livello HSK analizzato

Nel grafico 80, invece, sono rappresentate le percentuali di errori di omissione del V₁ del composto risultativo sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

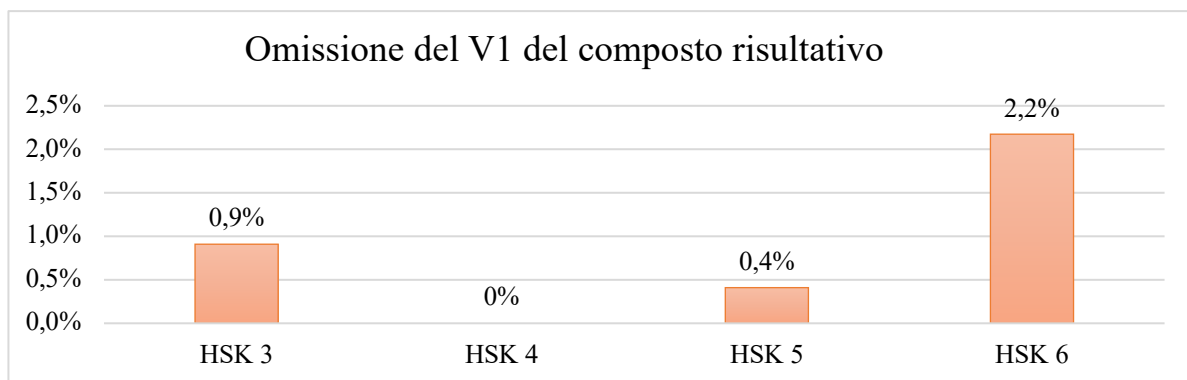


Grafico 80. Errori di omissione del V1 del composto risultativo sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

L'omissione del V₁ del composto risultativo si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. In particolare, nella traduzione delle seguenti frasi: "ho appena finito" (91) e "la torta è pronta" (92):

(91) *我刚完了。(un apprendente HSK 3)

wǒ gāng wán-le

io appena finire-PFV

(92) *蛋糕好了。(un apprendente HSK 6 e un apprendente HSK 5)

dàngāo hǎo-le

torta pronta-PFV

3.3.4 Omissione della marca di perfettivo 了 le

Per quanto riguarda l'aspetto dei verbi in lingua cinese, Abbiati (1998: 82-83) sostiene:

L'aspetto è la fase 'interna' che caratterizza un'azione a prescindere dal tempo 'esterno' in cui essa si colloca, in taluni casi è segnalato unicamente col ricorso a elementi presenti nel contesto. [...] In altri casi l'aspetto è invece contrassegnato direttamente sul verbo mediante l'aggiunta di specifiche particelle aspettuative (forme atone che si legano strettamente al verbo, divenendo indivisibili da esso).

Nel presente sottoparagrafo verrà esaminato l'errore di omissione della marca dell'aspetto perfettivo 了 le. Si tenga in considerazione che gli apprendenti avrebbero omesso la marca aspettuale 了 le perchè ritengono che i *phase complements* indichino già l'aspetto compiuto dell'azione.

In totale sono stati compiuti 37 errori di omissione della marca dell'aspetto perfettivo 了 le: 9 errori nel livello HSK 3 (24,3%), 11 errori nel livello HSK 4 (29,7%), 15 errori nel livello HSK 5 (40,5%) e, infine, soltanto 2 errori nel livello HSK 6 (5,4%). Questa tipologia di errore rappresenta il 28% degli errori di omissione.

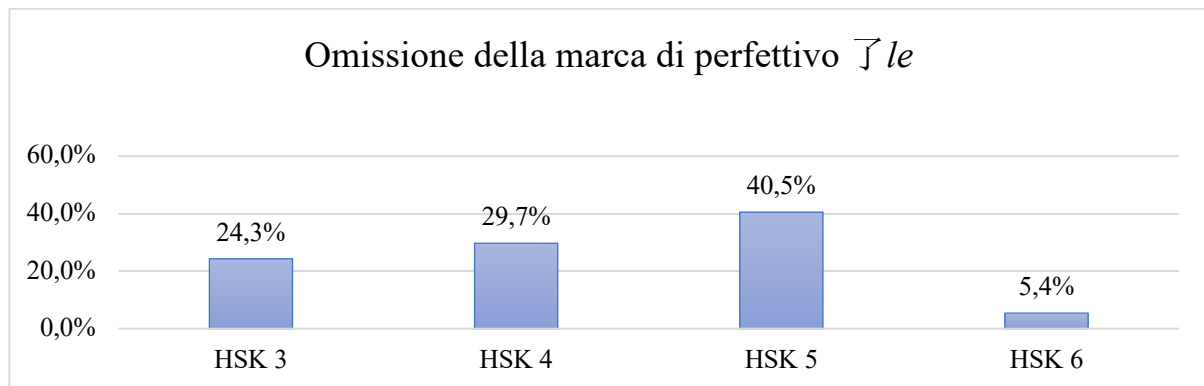


Grafico 81. Errori di omissione della marca di perfettivo 了 le per ciascun livello HSK analizzato

Nel grafico 82 sono espresse le percentuali di errori di omissione della marca di perfettivo 了 le sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

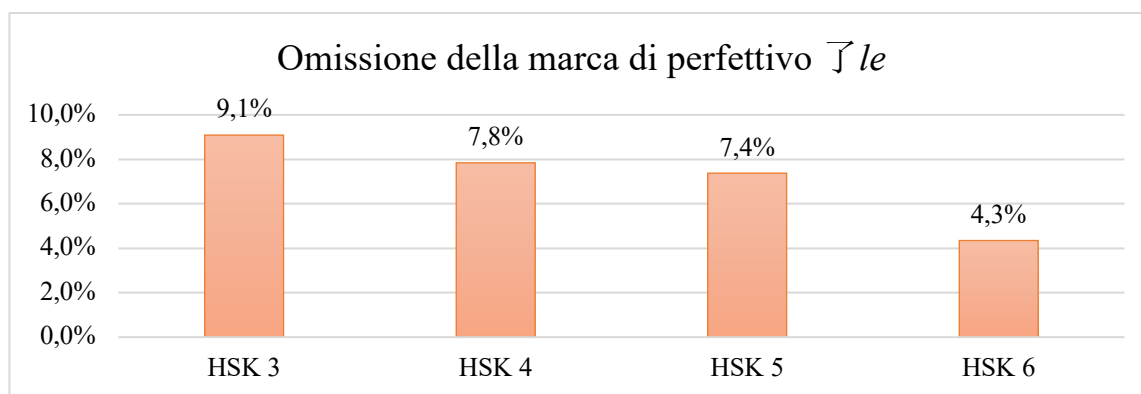


Grafico 82. Errori di omissioni della marca di perfettivo 了 *le* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

Questa tipologia di errore si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. Per quanto riguarda le frasi "la valigia è pronta?" (93), "ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese"⁶⁸ (94 e 95), "hai già finito di preparare la torta per il compleanno di Xiao Wang?" (96 e 97), "ho appena finito" (98), "la torta è pronta" (99), "ho tradotto questa frase difficile" (100 e 101), gli apprendenti hanno restituito le seguenti traduzioni:

(93) *你的行李箱准备好了吗? (un apprendente HSK 4)

<i>nǐ</i>	<i>de</i>	<i>xínglǐxiāng</i>	<i>zhǔnbèi-hǎo</i>	<i>ma</i>
tu	DET	valigia	preparare-completare	Q?

(94) *我刚帮助把奥拉把这个意大利句子翻译成中文。(un apprendente HSK 5)

<i>wǒ</i>	<i>gāng</i>	<i>bāngzhù</i>	<i>Bǎàolā</i>	<i>bǎ</i>	<i>zhè-ge</i>	<i>Yìdàlì</i>	<i>jùzi</i>
io	appena	aiutare	Paola	BA	questo-CLF	Italia	frase
<i>fānyì-chéng</i>		<i>Zhōngwén</i>					
tradurre-diventare		lingua.cinese					

(95) *我刚帮保罗把这个意大利语句子翻译成汉语。(un apprendente HSK 3)

<i>wǒ</i>	<i>gāng</i>	<i>bāng</i>	<i>Bǎoluó</i>	<i>bǎ</i>	<i>zhè-ge</i>	<i>Yìdàliyǔ</i>	<i>jùzi</i>
io	appena	aiutare	Paolo	BA	questo-CLF	lingua.italiana	frase
<i>fānyì-chéng</i>		<i>Hànyǔ</i>					

⁶⁸ Per quanto riguarda la traduzione di questa frase, è stata compiuta una quantità importante di errori; tuttavia, per motivi di spazio si riportano soltanto due frasi esemplificative. La tipologia di frase tradotta dagli altri apprendenti è la medesima: è stato impiegato in modo corretto il *phase complement* 成 *chéng* ed è stata omessa la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* alla fine della frase.

(96) *你已经准备小王的生日的蛋糕吗? (un apprendente HSK 3)

nǐ yǐjīng zhǔnbèi Xiǎo Wáng de shēngrì de dàngāo
 tu già preparare Xiao Wang DET compleanno DET torta
ma?
 Q?

(97) *你已经做好小王的生日蛋糕吗? (un apprendente HSK 6)

nǐ yǐjīng zuò-hǎo Xiǎo Wáng de shēngrì dàngāo ma
 tu già fare-completare Xiao Wang DET compleanno torta Q?

(98) *我刚做完! (un apprendente HSK 3, un apprendente HSK 4 e un apprendente HSK 5)

wǒ gāng zuò-wán
 io appena fare-terminare

(99) *蛋糕准备好。(un apprendente HSK 4)

dàngāo zhǔnbèi-hǎo
 torta preparare-completare

(100) *我翻译这个难的句子。(un apprendente HSK 3)

wǒ fānyì zhè-ge nán de jùzi
 io tradurre questo-CLF difficile DET frase

(101) *这个很难的句子我翻译好。(un apprendente HSK 5)

zhè-ge hěn nán de jùzi wǒ fānyì-hǎo
 questo-CLF molto difficile DET frase io tradurre-completare

3.3.5 Omissione della costruzione con la diatesi attiva 把 *bǎ*

L'errore esaminato in questo sottoparagrafo consiste nell'omissione della costruzione con la diatesi attiva 把 *bǎ* in un contesti sintattici in cui, invece, era necessaria⁶⁹ (cfr. cap. 1, par. 4.3).

⁶⁹ Si precisa che nelle frasi analizzate e riportate nel presente capitolo, nella maggior parte dei casi, in presenza dei *phase complements*, la costruzione con la diatesi attiva 把 *bǎ* è stata impiegata in modo corretto e appropriato.

In totale sono stati compiuti 2 errori di omissione della costruzione con la diatesi attiva con 把 *bǎ*, entrambi nel livello HSK 5. Questo errore di omissione rappresenta l'1,5% degli errori di omissione e lo 0,8% degli errori del livello HSK 5.

Questa tipologia di errore si è verificata soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. Per quanto riguarda la frase “non ho ancora tradotto le frasi cinesi in italiano”, due apprendenti di livello HSK 5 hanno fornito le seguenti traduzioni:

(102) *我还没翻译中文句子成意大利语。(un apprendente HSK 5)

<i>wǒ</i>	<i>hái</i>	<i>méi</i>	<i>fānyì</i>	<i>Zhōngwén</i>	<i>jùzi</i>	<i>chéng</i>	<i>Yìdàliyǔ</i>
io	ancora	NEG	tradurre	lingua.cinese	frase	trasformare	lingua.italiana

(103) *我还没翻译中文句成癮大理⁷⁰文。(un apprendente HSK 5)

<i>wǒ</i>	<i>hái</i>	<i>méi</i>	<i>fānyì</i>	<i>Zhōngwén</i>	<i>jù</i>	<i>chéng</i>	<i>yǐn</i>
io	ancora	NEG	tradurre	lingua.cinese	frase	trasformare	dipendenza
<i>dà</i>	<i>lǐ</i>	<i>wén</i>					
grande	ragione	lingua					

Nel contesto sintattico delle frasi sopra esposte, il *phase complement* 成 *chéng* non può essere separato dal V₁ del composto: tra il V₁ e il V₂ del composto risultativo non può essere interposto alcun elemento (ad eccezione dei morfemi 得 *de* e 不 *bù* per formare la costruzione potenziale). Dunque, l'elemento che subisce la trasformazione (l'oggetto) non può essere interposto tra il V₁ (翻译 *fānyì* ‘tradurre’) e il *phase complement*. In presenza del *phase complement* 成 *chéng* che indica trasformazione è necessario anticipare l'oggetto diretto in posizione pre-verbale⁷¹, perché il *phase complement* 成 *chéng* “introduce come suo oggetto il risultato della trasformazione descritta dal verbo reggente” (Abbiati 1998: 145) e, dunque, la posizione ‘canonica’ di oggetto (dopo il verbo) è già occupata da tale elemento.

3.4 Errori di ordine dei costituenti della frase

L'errore esaminato in questo paragrafo consiste nell'ordine errato dei costituenti della frase. Nella presente ricerca in totale sono stati riscontrati 8 errori di ordine dei costituenti della frase, ossia l'1,4%

⁷⁰ Verosimilmente, si tratta di un errore di battitura: il partecipante in questione con tutta probabilità intendeva scrivere 意大利 *Yìdàlì* ‘Italia’.

⁷¹ Dall'errore di omissione della costruzione con la diatesi attiva con 把 *bǎ* è conseguito anche un errore di ordine dei costituenti, che verrà esposto in un altro paragrafo (cfr. par. 3.4.1).

degli errori analizzati: 1 errore nel livello HSK 3 (12,5%), 3 errori nel livello HSK 4 (37,5%), 3 errori nel livello HSK 5 (37,5%) e 1 errore nel livello HSK 6 (12,5%).

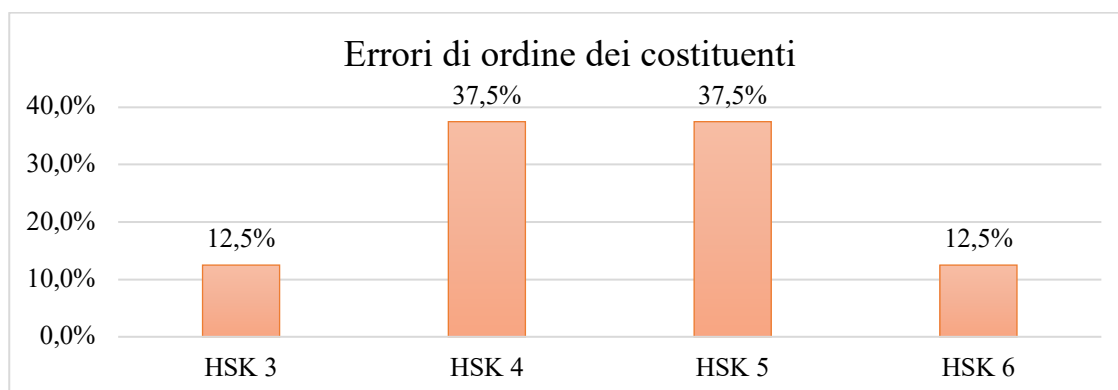


Grafico 83. Errori di ordine dei costituenti della frase per ciascun livello HSK analizzato.

All'interno della macrocategoria degli errori di ordine dei costituenti della frase, sono state individuate tre sottocategorie: gruppo nominale interposto tra il V₁ e il V₂ del composto risultativo, posizione errata dell'avverbio e posizione errata della marca dell'aspetto perfetto 了 *le* all'interno dell'enunciato.

3.4.1 Errore di ordine dei costituenti della frase: gruppo nominale interposto tra il V₁ e il V₂ del composto risultativo

La sottocategoria di errore di ordine dei costituenti della frase presentata in questo sottoparagrafo consiste nell'errata posizione del gruppo nominale all'interno dell'enunciato. Questo errore è stato causato dall'omissione della costruzione con la diatesi attiva con 把 *bǎ* (cfr. par. 3.3.5); dunque, le frasi in cui si è verificato sono state presentate in precedenza (102 e 103). In totale sono stati compiuti 2 errori di posizione errata del gruppo nominale all'interno del composto risultativo, entrambi nel livello HSK 5. Questa tipologia di errore rappresenta il 25% degli errori di ordine dei costituenti e lo 0,8% degli errori del livello HSK 5.

3.4.2 Errore di ordine dei costituenti della frase: posizione errata dell'avverbio all'interno dell'enunciato

In questo sottoparagrafo verrà presentato l'errore che ha riguardato la posizione errata dell'avverbio all'interno dell'enunciato. Anche se questa tipologia di errore non riguarda in modo diretto i *phase complements*, si è comunque deciso di inserirlo all'interno dell'analisi degli errori perché si presuppone gli apprendenti italofofoni sappiano utilizzare in modo corretto e appropriato tutti gli

elementi linguistici della frase (es. avverbio e costruzione con la diatesi attiva con 把 *bǎ*) in presenza di una costruzione risultativa e, dunque, dei *phase complements*.

Durante il processo di analisi degli errori, in totale sono stati individuati 3 errori di posizione dell'avverbio all'interno del periodo; tutti e tre gli errori sono stati compiuti da apprendenti di livello HSK 4. Questa tipologia di errore rappresenta il 37,5% degli errori di ordine dei costituenti e il 2% degli errori degli apprendenti appartenenti al livello HSK 4.

Questo errore si è verificato soltanto nell'esercizio di traduzione attiva. Per quanto riguarda le frasi "hai già finito di preparare la torta per il compleanno di Xiao Wang?" (104) e "non ho ancora tradotto le frasi cinesi in italiano, puoi aiutarmi?" (105 e 106), tre apprendenti di livello HSK 4 hanno fornito le seguenti traduzioni:

(104) *你把小王的生日蛋糕已经做完了吗? (un apprendente HSK 4)

<i>nǐ</i>	<i>bǎ</i>	<i>Xiǎo</i>	<i>Wáng</i>	<i>de</i>	<i>shēngri</i>	<i>dàngāo</i>	<i>yǐjīng</i>
tu	BA	Xiao	Wang	DET	compleanno	torta	già
<i>zuò-wán-le</i>		<i>ma</i>					
fare-terminare-PFV		Q?					

(105) *我把汉语句子还没有翻译成意大利语, 你可不可以帮我? (un apprendente HSK 4)

<i>wǒ</i>	<i>bǎ</i>	<i>Hànyǔ</i>	<i>jùzi</i>	<i>hái</i>	<i>méi-yǒu</i>	<i>fānyì-chéng</i>	<i>Yìdàliyǔ</i>
io	BA	lingua.cinese	frase	ancora	NEG-avere	tradurre-diventare	lingua.italiana
<i>nǐ</i>	<i>kě</i>	<i>bù</i>	<i>kěyǐ</i>	<i>bāng</i>	<i>wǒ</i>		
tu	potere	NEG	potere	aiutare	io		

(106) *安娜我把汉语句子还没翻译成意大利语, 你能帮我一下吗? (un apprendente HSK 4)

<i>Ānnà</i>	<i>wǒ</i>	<i>bǎ</i>	<i>Hànyǔ</i>	<i>jùzi</i>	<i>hái</i>	<i>méi</i>	<i>fānyì-chéng</i>	<i>Yìdàliyǔ</i>
Anna	io	BA	lingua.cinese	frase	ancora	NEG	tradurre-diventare	italiana.lingua
<i>nǐ</i>	<i>néng</i>	<i>bāng</i>	<i>wǒ</i>	<i>yī-xià</i>	<i>ma</i>			
tu	potere	aiutare	io	uno-volta	Q?			

Nella frase (104) l'errore consiste nell'aver collocato la costruzione della diatesi attiva con 把 *bǎ* prima dell'avverbio 已经 *yǐjīng* 'già'. Nelle frasi (105) e (106), gli apprendenti hanno ubicato la costruzione con 把 *bǎ* nella posizione precedente l'avverbio di negazione 没 *méi*. Abbiati (1998: 158) afferma che gli enunciati formati da costruzioni con 把 *bǎ* possiedono la seguente struttura:

agente - 把 *bǎ* + paziente - verbo - altri elementi

Abbiati (1998: 158) dunque sostiene:

Il paziente [...] viene introdotto dalla preposizione 把 *bǎ* e costituito a sinistra del verbo come gruppo preposizionale con funzione di determinante verbale; il verbo esprime un reale trasferimento di azione dall'agente al paziente ed è in genere seguito da un qualche elemento (un complemento, una particella aspettuale, il raddoppiamento del verbo stesso) che connota l'azione come realizzata e, quindi, realmente ripercossasi sul paziente.

In altre parole, in base alla teoria esposta sopra, è possibile sostenere che il gruppo preposizionale introdotto dalla preposizione 把 *bǎ* funge da determinante verbale e, in quanto tale, deve essere posizionato nello slot sintattico precedente il verbo reggente; dunque, eventuali avverbi devono essere inseriti nello slot sintattico precedente il gruppo preposizionale⁷².

3.4.3 Errata posizione della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* all'interno dell'enunciato

In questo sottoparagrafo verrà esaminata la posizione errata della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* all'interno dell'enunciato.

In totale sono stati compiuti 3 errori di posizione della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*: 1 errore nel livello HSK 3 (33,3%), 1 errore nel livello HSK 5 (33,3%) e 1 errore nel livello HSK 6 (33,3%). Questa tipologia di errore rappresenta il 37,5% degli errori di ordine dei costituenti.

⁷² Abbiati (1998: 158) propone un esempio in cui è inserito l'avverbio di negazione 没 *méi*. Si riporta di seguito la frase proposta dalla studiosa:

他没把这本小说翻译成汉语
tā méi bǎ zhè-běn xiǎoshuō fānyì-chéng hànyǔ
lui NEG BA questo-CLF romanzo tradurre-diventare lingua.cinese
'Non ha tradotto in cinese questo romanzo.' (Abbiati 1998: 158)

Come è possibile osservare, l'avverbio di negazione 没 *méi* è stato posizionato nello slot sintattico precedente il gruppo preposizionale.

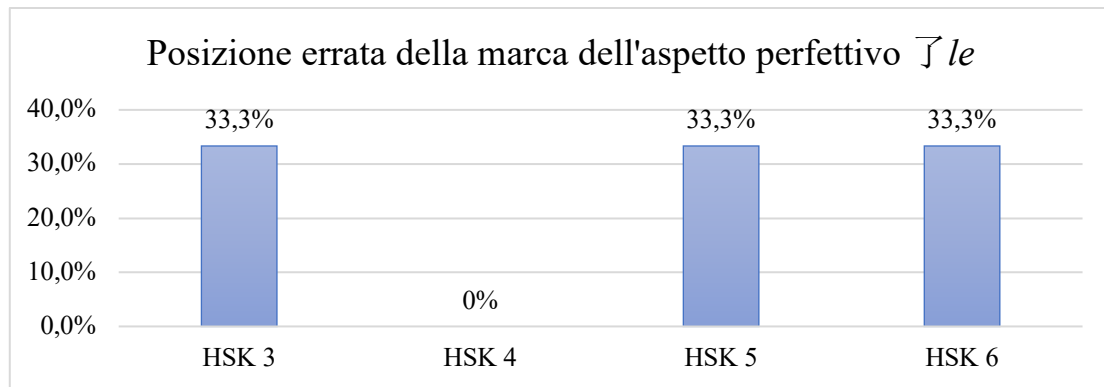


Grafico 84. Posizione errata della marca dell'aspetto perfettivo 了 le per ciascun livello HSK

Il grafico 85 riporta le percentuali di errori di posizione errata della marca dell'aspetto perfettivo 了 le sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

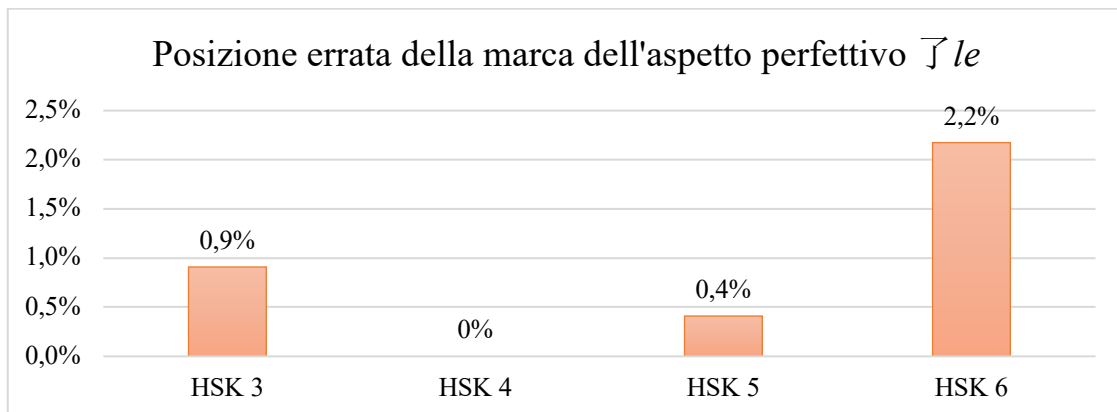


Grafico 85. Posizione errata della marca dell'aspetto perfettivo 了 le sul totale degli errori per ciascun livello HSK

L'errore in analisi si è verificato soltanto nell'esercizio di traduzione attiva e, in particolare, nella traduzione della seguente frase: "ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese" (107 e 108). Si riportano di seguito le traduzioni restituite dagli apprendenti:

(107) *我刚刚帮助了保奥拉把这个意大利文句子翻译成中文。(un apprendente HSK 3)

wǒ	gānggāng	bāngzhù-le	Bǎo'àolā	bǎ	zhè-ge	Yìdàlìwén
io	appena	aiutare-PFV	Paola	BA	questo-CLF	lingua.italiana
jùzi	fānyì-chéng		Zhōngwén			
frase	tradurre-diventare		lingua.cinese			

(108) *我刚帮助了保拉把这个意大利句子翻译成中文。(un apprendente HSK 5)

wǒ gāng bāngzhù-le Bǎolā bǎ zhè-ge Yìdàlì jùzi fānyì-chéng
io appena aiutare-PFV Paola BA questo-CLF Italia frase tradurre-diventare
Zhōngwén
lingua.cinese

Gli apprendenti che hanno fornito le traduzioni esposte in (107) e (108) hanno aggiunto la marca di perfettivo al verbo 帮助 *bāngzhù* ‘aiutare’ e non al verbo 翻译 *fānyì* ‘tradurre’. Le frasi sono da considerare errate perché, in presenza di sequenza di verbi in serie, la marca perfettiva 了 *le* va sempre dopo il secondo verbo (cfr. Abbiati 1998: 90). Dunque, in questo caso, la marca dell’aspetto perfettivo 了 *le* è stata posizionata nello slot sintattico errato.

3.5 Errori di sovrapproduzione

La macrocategoria di ‘errori di sovrapproduzione’ riguarda la produzione di un elemento linguistico non necessario all’interno dell’enunciato⁷³; dunque, questa è legata a un’abilità attiva: gli errori di sovrapproduzione sono stati rilevati soltanto nell’esercizio di traduzione attiva (par. 1.2.2.1).

Balboni (2008: 186) suggerisce che è proprio la traduzione dall’italiano verso la lingua straniera a far emergere le difficoltà morfo-sintattiche degli apprendenti: le carenze lessicali e grammaticali e i problemi legati alla struttura testuale e sintattica emergono nella fase di realizzazione del testo⁷⁴ (Balboni 2008: 135). Gli errori di sovrapproduzione riscontrati in questa ricerca riguardano la morfo-sintassi, e non l’ambito semantico.

Per quanto riguarda la macrocategoria di ‘errori di sovrapproduzione’, al suo interno sono state rilevate due sottocategorie: la sovrapproduzione della marca dell’aspetto perfettivo 了 *le* e la sovrapproduzione di un *phase complement*.

Nell’analisi del campione linguistico raccolto, in totale sono stati individuati 6 errori di sovrapproduzione, ossia il 1,1% degli errori rilevati in questo studio: 1 errore nel livello HSK 4 (16,7%) e 5 errori nel livello HSK 5 (83,3%).

⁷³ Per un approfondimento sulle differenze tra le macrocategorie di ‘errori di sovrapproduzione’ e di ‘errori di aggiunta’ si rimanda al paragrafo 3.1 del presente capitolo.

⁷⁴ Ai partecipanti alla ricerca non è stato chiesto di realizzare un testo, bensì di tradurre dei mini-dialoghi; dunque, le frasi sono state inserite in un contesto situazionale delineato.

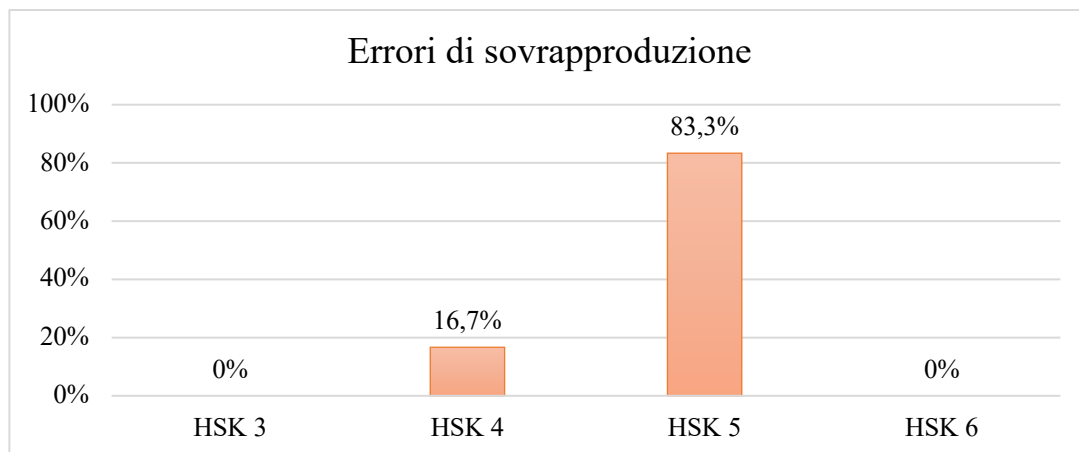


Grafico 86. Errori di sovrapproduzione per ciascun livello HSK analizzato.

3.5.1 Sovrapproduzione della marca di perfettivo 了 *le*

La sovrapproduzione delle marche aspettuali, in modo simile all’omissione, è un errore comune nei discendenti di cinese L2/LS, in particolare per quanto riguarda gli apprendenti italofofoni: la lingua italiana non possiede marche aspettuali, poiché il suo sistema verbale è fondato sul tempo, non sull’aspetto⁷⁵.

In questa ricerca, in totale sono stati individuati 3 errori di sovrapproduzione della marca dell’aspetto perfettivo 了 *le*, tutti nel livello HSK 5. Questa tipologia di errore rappresenta il 50% degli errori di sovrapproduzione e l’1,2% degli errori del livello HSK 5.

Gli errori di sovrapproduzione della marca perfettiva 了 *le*, si sono verificati nella traduzione della frase “non ho ancora finito di prepararla (la valigia)” (109 e 110):

(109) *没有, 我还没准备好了。(un apprendente HSK 5)

méi-yǒu wǒ hái méi zhǔnbèi-hǎo-le

NEG-avere io ancora NEG preparare-completare-PFV

⁷⁵ Beccaria (2004: 92) definisce l’aspetto con i seguenti termini: “categoria grammaticale del verbo che esprime i diversi modi di osservare la dimensione temporale interna alla situazione descritta dal verbo stesso”. La definizione di categoria grammaticale del tempo fornita dallo studioso è la seguente:

In quanto *categorie grammaticali*, le distinzioni temporali possono essere manifestate sia attraverso la morfologia del verbo (affissi di tempo), sia attraverso avverbi (*ieri, ora*) e complementi di tempo (*l’anno scorso*). Le marche morfologiche del tempo verbale sono affissi flessivi. (Beccaria 2004: 750)

Nella lingua italiana, sono proprio gli affissi flessivi a segnalare il tempo e l’aspetto (es. passato remoto totalmente compiuto, imperfetto che esprime una durata e così via) (Beccaria 2004: 750). Nella lingua italiana, dunque, non vi sono marche aspettuali simili alle marche presenti nella lingua cinese.

(110) *还没准备好了。(un apprendente HSK 5)

hái méi zhǔnbèi-hǎo-le

ancora NEG preparare-completare-PFV

Nelle frasi (109) e (110) è presente la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* nello slot sintattico dopo il *phase complement* 好 *hǎo*. Tuttavia, all'interno dell'enunciato si trova anche l'avverbio di negazione 没 *méi*. Per quanto riguarda il rapporto tra questi due elementi sintattici, ossia la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* e l'avverbio di negazione 没 *méi*, Abbiati (1998: 89) afferma:

Quando sottolinea il cambiamento conseguente all'avvenuta realizzazione di un evento, il verbo principale della frase, esprimendo un'azione perfettiva, viene negato da 没(有) *méi(yǒu)* mentre la particella modale 了 *le* cade [...]. Quando 了 *le* invece è indice del cambiamento connesso all'instaurarsi di una situazione nuova, il verbo principale della frase viene negato da 不 *bù* e la particella modale non cade.

Per i motivi sopra esposti, l'aggiunta della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* in presenza dell'avverbio di negazione 没 *méi* è da considerarsi un errore di sovrapproduzione.

3.5.2 Sovrapproduzione del *phase complement*

In questo sottoparagrafo verrà esaminata la sovrapproduzione di un *phase complement* non necessario all'interno dell'enunciato.

Durante l'analisi del campione linguistico raccolto, in totale sono stati individuati 3 errori di sovrapproduzione del *phase complement*: 1 errore nel livello HSK 4 (33,3%) e 2 errori nel livello HSK 5 (66,7%). Questa tipologia di errore rappresenta il 50% degli errori di sovrapproduzione.

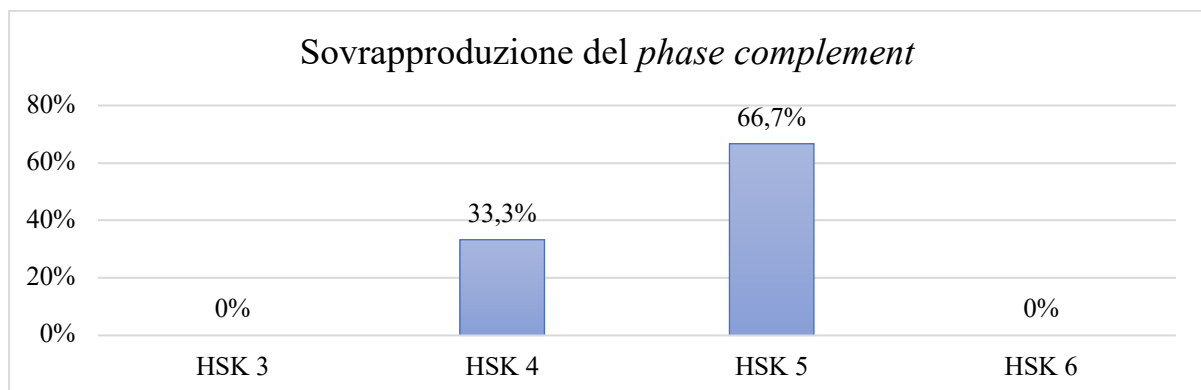


Grafico 87. Errori di sovrapproduzione del *phase complement* per ciascun livello HSK analizzato

Nel grafico 88 sono indicate le percentuali di errori di sovrapproduzione del *phase complement* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

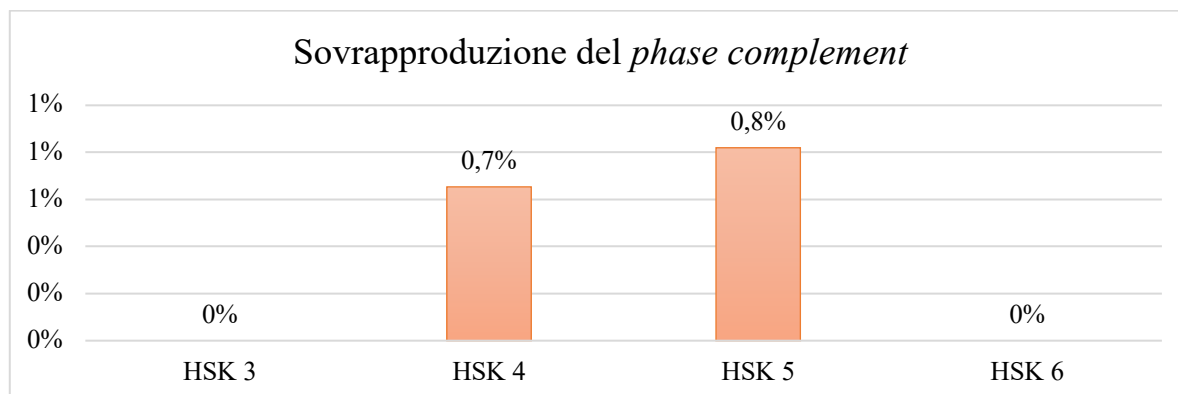


Grafico 88. Errori di sovrapproduzione del *phase complement* sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato

La sovrapproduzione del *phase complement* si è verificata nella traduzione delle seguenti frasi: “ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese” (111) e “il visto per andare in Cina è molto difficile da fare” (112 e 113). Si riportano le traduzioni restituite dagli apprendenti:

(111) *我刚刚帮助好了宝拉, 她应该把这个意大利语句子翻译成汉语。 (un apprendente HSK 4)

<i>wǒ</i>	<i>gānggāng</i>	<i>bāngzhù-hǎo-le</i>	<i>Bǎolā</i>	<i>tā</i>	<i>yīnggāi</i>	<i>bǎ</i>	<i>zhè-ge</i>
io	appena	aiutare-bene-PFV	Paola	lei	dovere	BA	questo-CLF
<i>Yìdàliyǔ</i>	<i>jùzi</i>	<i>fānyì-chéng</i>	<i>Hànyǔ</i>				
lingua.italiana	frase	tradurre-diventare	lingua.cinese				

(112) *去中国的签证特别难拿到。 (un apprendente HSK 5)

<i>qù</i>	<i>Zhōngguó</i>	<i>de</i>	<i>qiānzhèng</i>	<i>tèbié</i>	<i>nán</i>	<i>ná-dào</i>
andare	Cina	DET	visto	molto	difficile	prendere-raggiungere

(113) *中国签证很难办到。 (un apprendente HSK 5)

<i>Zhōngguó</i>	<i>qiānzhèng</i>	<i>hěn</i>	<i>nán</i>	<i>bàn-dào</i>
Cina	visto	molto	difficile	sbrigare-raggiungere

La frase (111) è stata resa dall'apprendente di livello HSK 4 con due periodi sintattici. L'errore di sovrapproduzione del *phase complement* 好 *hǎo* si è verificato nel primo enunciato: la frase italiana

proposta non intende veicolare il completamento con esito positivo del V₁ 帮助 *bāngzhù* ‘aiutare’, bensì la conclusione dell’azione di tradurre (翻译 *fānyì* ‘tradurre’) con l’avvenuta trasformazione della frase. Nelle frasi (112) e (113), invece, si è verificata la sovrapproduzione del *phase complement* 到 *dào*: è probabile che gli apprendenti in questione abbiano usato coscientemente il *phase complement* 到 *dào* per indicare il conseguimento dello scopo dell’azione. Tuttavia, per il contesto situazionale della frase italiana proposta, l’aggiunta del *phase complement* 到 *dào* è da considerare errata: viene sottintesa la difficoltà della procedura per il visto cinese, non viene esplicitato il raggiungimento (*achievement*) dell’azione.

3.6 Errori di interpretazione

Nel presente paragrafo verrà esaminata l’ultima macrocategoria di errori individuata in questa ricerca: gli errori di interpretazione.

Nel campione linguistico raccolto sono stati rilevati 64 errori di interpretazione, ossia l’11,6% degli errori analizzati: 10 errori nel livello HSK 3 (15,6%), 19 errori nel livello HSK 4 (29,7%), 28 errori nel livello HSK 5 (43,8%) e 7 errori nel livello HSK 6 (10,9%).

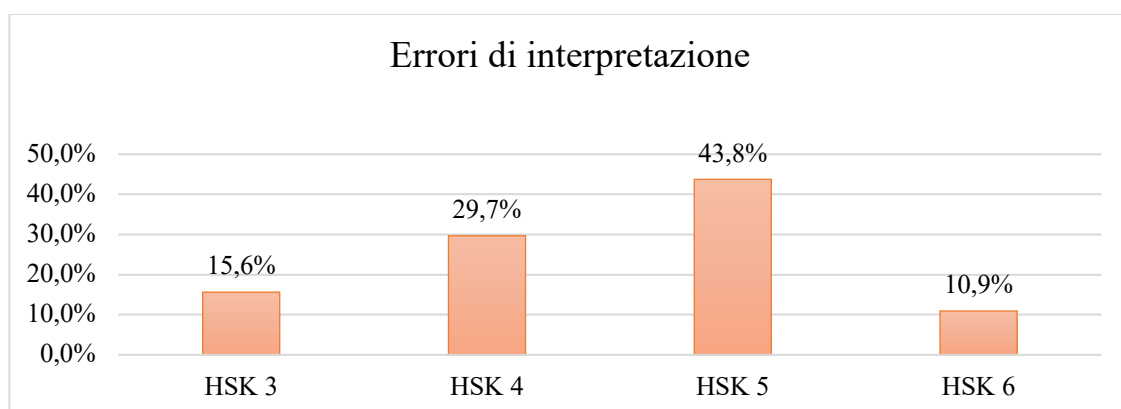


Grafico 89. Errori di interpretazione per ciascun livello HSK esaminato

All’interno della macrocategoria di ‘errori di interpretazione’ sono state identificate due sottocategorie: errori di interpretazione della frase cinese ed errori di interpretazione del contesto situazionale.

Gli errori di interpretazione sono stati rilevati in tre esercizi: la traduzione attiva, il *Sentence Selection Task* e l’*Acceptability Judgement Test*. La maggior parte degli errori di interpretazione si è verificata in quest’ultimo esercizio; infatti, l’obiettivo di questa tipologia di compito è testare la comprensione sui contesti situazionali, sintattici e semantici di utilizzo dei *phase complement* (cfr. par. 1.2.2.4). Una valutazione errata delle frasi contenute nell’*Acceptability Judgment Test*, in contesti

morfo-sintattici e situazionali in cui non sono presenti errori di altro genere, verrà considerata un ‘errore di interpretazione’.

3.6.1 Errori di interpretazione della frase cinese

In questo sottoparagrafo verranno analizzati gli errori che riguardano l’interpretazione errata della frase in lingua cinese.

Questa tipologia di errore di interpretazione si è verificata soltanto nell’*Acceptability Judgement Test* (cfr. cap. 3, par. 1.2.2.4); verranno considerati ‘errori di interpretazione della frase cinese’ i casi in cui gli apprendenti italofoeni hanno attribuito alla frase presentata nella forma corretta un valore errato, in assenza di errori di altra tipologia.

Nell’analisi del campione linguistico raccolto, in totale sono stati individuati 29 errori di interpretazione errata della frase cinese: 4 errori nel livello HSK 3 (13,8%), 9 errori nel livello HSK 4 (31%), 14 errori nel livello HSK 5 (48,3%) e 2 errori nel livello HSK 6 (6,9%). Questa tipologia di errore rappresenta il 45,3% degli errori di interpretazione.

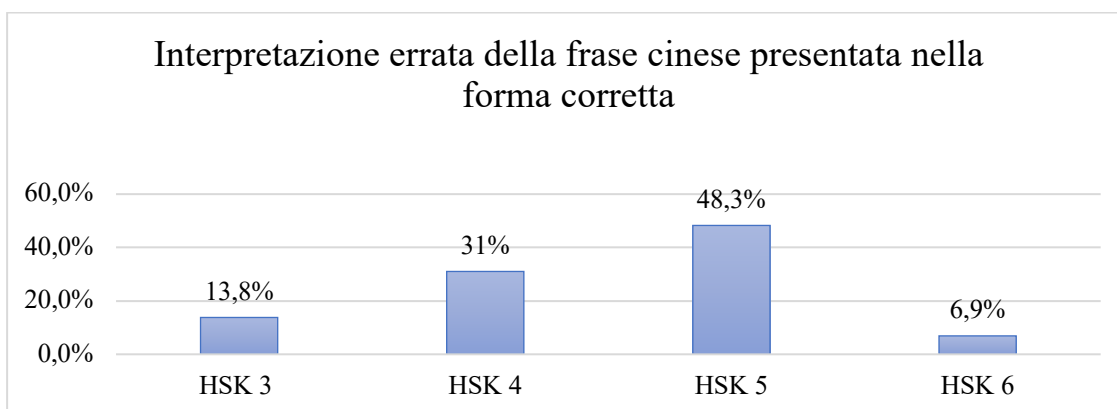


Grafico 90. Errori di interpretazione della frase cinese presentata nella forma corretta per ciascun livello HSK esaminato

Il grafico 91 riporta le percentuali di errori di interpretazione della frase cinese presentata nella forma corretta sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

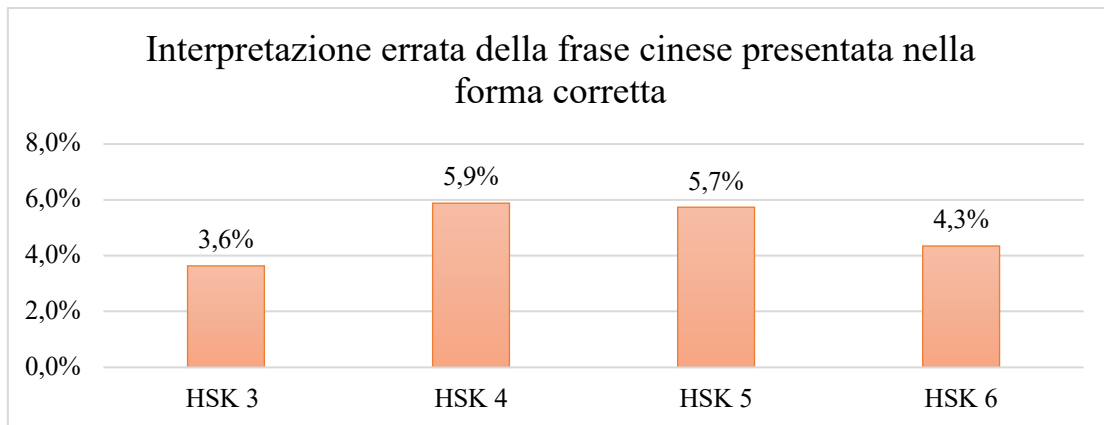


Grafico 91. Errori di interpretazione della frase cinese presentata nella forma corretta sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Nell'*Acceptability Judgement Test* sono state inserite quattro frasi nella forma corretta, sia a livello semantico che morfo-sintattico. Con queste frasi si è voluta verificare la conoscenza degli apprendenti italofofoni del significato di 'terminazione' dell'azione espresso dal *phase complement* 完 *wán* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frasi 4, 12 e 13) e sul significato di 'raggiungimento' dello scopo dell'azione denotato dal *phase complement* 到 *dào* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 6).

Di seguito verranno esposti i valori attribuiti a ciascuna delle frasi sopra menzionate da parte dei partecipanti alla ricerca; inoltre, verrà proposto un confronto con il gruppo di controllo. Sebbene le frasi presentate agli apprendenti fossero corrette e accettabili sia da una prospettiva semantica che morfo-sintattica, alcuni dei partecipanti hanno comunque attribuito a tali frasi un valore compreso tra 1 e 3 della scala Likert.

Alla quarta frase dell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 4 e cap. 3, tabella 6), nessun apprendente ha attribuito i valori 1 o 2. Tuttavia, due apprendenti di livello HSK 4 e un apprendente di livello HSK 5 hanno conferito alla frase valore 3: questo valore, come già detto, indica l'indecisione rispetto all'*item* presentato e, dunque, le risposte con valore 3 verranno considerate errate. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, dalla media delle risposte dei partecipanti è emerso valore 5: la frase è stata ritenuta pienamente accettabile.

Nella sesta frase dell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 6 e cap. 3, tabella 6), il *phase complement* 到 *dào* in combinazione con il verbo 找 *zhǎo* 'cercare' (*activity*) forma un nuovo verbo, 找到 *zhǎo-dào* 'cercare-raggiungere, trovare' (*achievement*); dunque, la frase in cui è stato inserito è da considerare corretta e accettabile. A tal proposito, nessun apprendente ha attribuito alla frase in esame valore 1 o valore 2; soltanto un apprendente di livello HSK 3 ha conferito all'enunciato valore 3. In altre parole, la maggior parte dei partecipanti alla ricerca ha ritenuto la frase accettabile: due apprendenti HSK 4, tre apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6 hanno attribuito

alla frase valore 4; quattro apprendenti HSK 3, cinque apprendenti HSK 4, undici apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6 hanno conferito alla frase in questione valore 5. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, dai dati ottenuti è stato rilevato 5 come valore medio.

La dodicesima frase dell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 12 e cap. 3, tabella 6) è corretta e accettabile sia da una prospettiva semantica che morfo-sintattica. Tuttavia, alcuni partecipanti alla ricerca l'hanno ritenuta non accettabile: un apprendente di livello HSK 5 ha conferito all'enunciato valore 1; un apprendente di livello HSK 5 ha attribuito alla frase in questione valore 2; infine, un apprendente di livello HSK 4 e un apprendente di livello HSK 5 hanno attribuito a questo enunciato valore 3. Con quest'ultimo valore hanno dimostrato incertezza rispetto all'*item*. Per quanto riguarda il gruppo di controllo dei partecipanti con L1 cinese, dalla media delle risposte è emerso valore 5.

La tredicesima frase dell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 13 e cap. 3, tabella 6) è da considerare corretta e accettabile, come le precedenti. In quest'ultimo enunciato è stato inserito il *phase complement* 完 *wán*, il quale indica la terminazione dell'azione espressa dal verbo 画 *huà* 'disegnare', e non sono stati aggiunti errori di altra tipologia. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti alla ricerca ha ritenuto la frase non accettabile: un partecipante HSK 3, quattro partecipanti HSK 4 e tre partecipanti HSK 5 hanno conferito alla frase valore 1; un apprendente HSK 3, due apprendenti HSK 4 e quattro apprendenti HSK 5 hanno attribuito alla frase valore 2; un apprendente HSK 3, tre apprendenti HSK 5 e due apprendenti HSK 6 hanno assegnato alla frase valore 3. Per quanto riguarda il gruppo di controllo, dalla media delle risposte fornite dai partecipanti è emerso un valore medio di 2,3. La frase in esame è stata ritenuta pienamente accettabile soltanto dal 25% dei parlanti madrelingua cinese, i quali hanno conferito all'enunciato in questione valore 5.

È ipotizzabile che gli apprendenti italofofoni e i partecipanti con L1 cinese abbiano ritenuto la tredicesima frase dell'*Acceptability Judgement Test* errata perché, nell'esercizio in questione, sono state inserite due frasi corrette in successione; dunque, i partecipanti hanno ritenuto improbabile tale eventualità e hanno giudicato uno dei due enunciati non accettabile, in questo caso il secondo⁷⁶. Infatti, la dodicesima frase del quarto esercizio è stata ritenuta pienamente accettabile sia dai partecipanti madrelingua cinese che dagli apprendenti italofofoni.

⁷⁶ È probabile che questo sia un caso di fallacia del ragionamento.

3.6.2 Errore di interpretazione del contesto situazionale

In questo sottoparagrafo verrà presentata l'ultima sottotipologia di errore individuata in questa ricerca: l'errore di interpretazione del contesto situazionale in cui è stato inserito il *phase complement*.

Nel campione linguistico raccolto, in totale sono stati individuati 35 errori di questa tipologia: 6 errori nel livello HSK 3 (17,1%), 10 errori nel livello HSK 4 (28,6%), 14 errori nel livello HSK 5 (40%), 5 nel livello HSK 6 (14,3%). Questa tipologia di errore rappresenta il 54,7% degli errori di interpretazione.

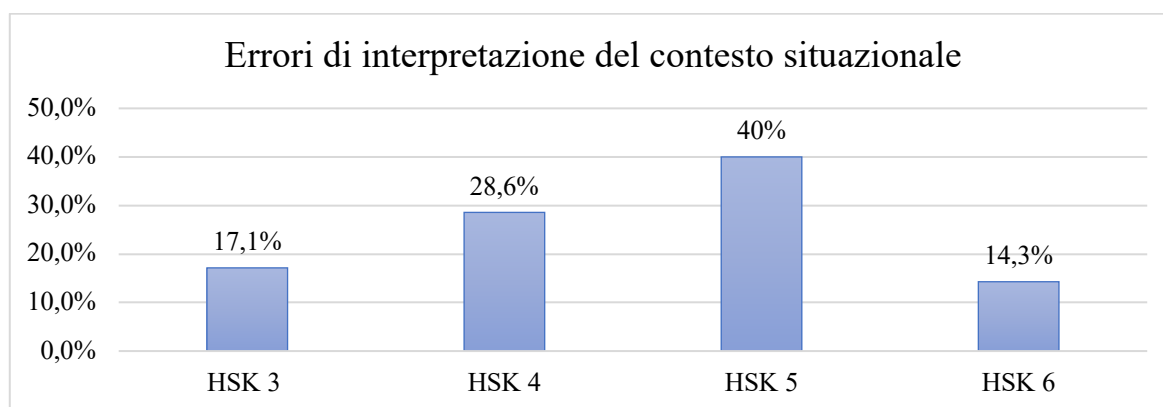


Grafico 92. Errori di interpretazione del contesto situazionale per ciascun livello HSK esaminato

Nel grafico 93 sono rappresentate le percentuali di errori di interpretazione del contesto situazionale sul totale degli errori per ciascun livello HSK analizzato.

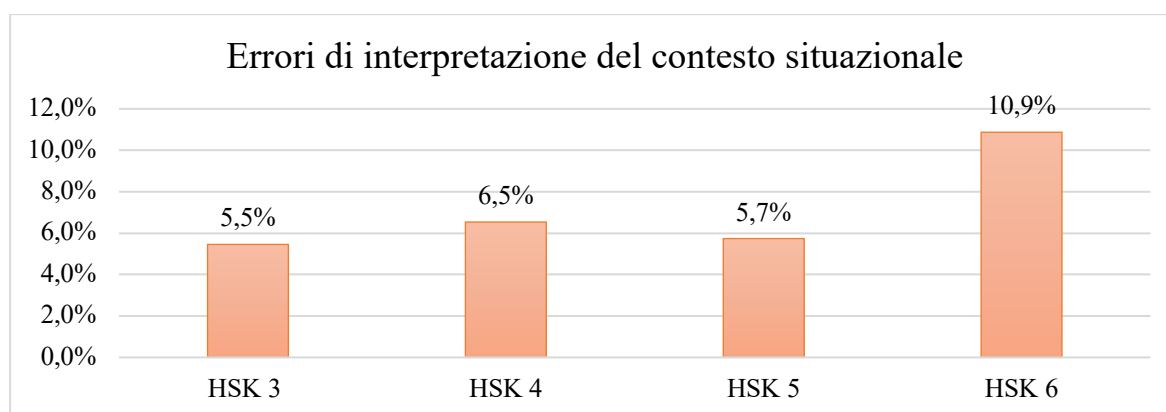


Grafico 93. Errori di interpretazione del contesto situazionale sul totale degli errori per ciascun livello HSK esaminato

Gli errori di interpretazione del contesto situazionale si sono verificati in tre esercizi: l'esercizio di traduzione attiva, il *Sentence Selection Task* e l'*Acceptability Judgement Test*.

Innanzitutto, questa tipologia di errore si è verificata nella traduzione delle seguenti frasi del primo esercizio: “Anna, non ho ancora tradotto le frasi cinesi in italiano, puoi aiutarmi?” (114), “ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese” (115).

(114) *安娜, 我还没翻译汉意的句子, 你能帮我吗? (un apprendente HSK 6)

<i>Ānnà</i>	<i>wǒ</i>	<i>há</i>	<i>méi</i>	<i>fānyì</i>	<i>Hàn</i>	<i>Yì</i>	<i>de</i>	<i>jùzi</i>	<i>nǐ</i>
Anna	io	ancora	NEG	tradurre	cinese	italiano	DET	frase	tu
<i>néng</i>	<i>bāng</i>	<i>wǒ</i>	<i>ma</i>						
potere	aiutare	io	Q?						

(115) *我刚帮保罗翻译完这个意汉的句子。(un apprendente HSK 6)

<i>wǒ</i>	<i>gāng</i>	<i>bāng</i>	<i>Bǎoluó</i>	<i>fānyì-wán</i>	<i>zhè-ge</i>	<i>Yì</i>
io	appena	aiutare	Paolo	tradurre-terminare	questo-CLF	italiano
<i>Hàn</i>	<i>de</i>	<i>jùzi</i>				
cinese	DET	frase				

Nella frase (114) è assente il *phase complement*. Nel modo in cui l'apprendente ha impostato la frase a livello sintattico, non è possibile inserire il *phase complement* 成 *chéng*: “le frasi cinesi in italiano” è stato tradotto con il termine 汉意的句子 *hàn-yì de jùzi* ‘cinese-italiano DET frase, frase cinese-italiano’; dunque, per la modalità con cui è stato reso il gruppo nominale, non è possibile inserire il *phase complement* 成 *chéng* dopo il V₁ 翻译 *fānyì* ‘tradurre’⁷⁷: ciò può essere inteso come un ‘errore di interpretazione del contesto situazionale’, poiché non è stato possibile rendere esplicita la trasformazione subita dall’oggetto.

Nella frase (115), invece, è stato usato il *phase complement* 完 *wán* a causa di un errore di interpretazione: con la frase italiana proposta ai partecipanti non si intendeva veicolare la terminazione dell’azione del V₁ 翻译 *fānyì* ‘tradurre’, bensì la trasformazione subita dall’oggetto. Questa sostituzione del *phase complement* non è stata inserita all’interno della macrocategoria di errori di sostituzione perché, a causa della struttura sintattica del periodo, non sarebbe stato possibile inserire il *phase complement* 成 *chéng*.

In secondo luogo, l’interpretazione errata del contesto situazionale si è verificata nel *Sentence Selection Task*. Quest’ultimo esercizio è stato proposto per testare la comprensione degli apprendenti

⁷⁷ Il complemento in questione introduce come suo oggetto il risultato della trasformazione espressa dal V₁ (cfr. Abbiati 1998: 145), dunque la lingua di arrivo (italiano) in questo caso.

sull'impiego situazionale dei *phase complements* (cfr. cap. 3, par. 1.2.2.3). Alcuni partecipanti alla ricerca, infatti, non hanno scelto la frase corretta da associare all'immagine presentata.

Per quanto riguarda la prima *task* dell'esercizio (cfr. Appendice A, esercizio 3, *task* 1), la frase corretta da selezionare sarebbe stata la prima ⁷⁸(cfr. cap. 3, par. 1.2.2.3, tabella 4); tuttavia, un apprendente di livello HSK 3 e un apprendente di livello HSK 5 hanno selezionato la seconda frase (cfr. cap. 3, par. 1.2.2.3, tabella 4). Infine, un apprendente di livello HSK 3, uno di livello HSK 5 e un altro di livello HSK 6 hanno selezionato la terza frase⁷⁹.

Nella seconda *task* del *Sentence Selection Task* è stato testato il significato di 'terminazione' dell'azione espresso dal *phase complement* 完 *wán*. La frase adatta all'immagine presentata (cfr. Appendice A, esercizio 3, *task* 2) è la prima⁸⁰ (cfr. cap. 3, par. 1.2.2.3, tabella 4). Tuttavia, un apprendente di livello HSK 5 ha scelto la seconda frase⁸¹, errata per il contesto situazionale dell'immagine. Infine, due apprendenti di livello HSK 4 hanno scelto la terza frase.

Nella terza *task* del terzo esercizio, è stata testata la comprensione sul significato di 'completamento con esito positivo' del *phase complement* 好 *hǎo*. La frase adatta all'immagine

⁷⁸ Questa frase è stata selezionata soltanto da tre apprendenti HSK 3, sette apprendenti HSK 4, dodici apprendenti HSK 5 e da un apprendente HSK 6.

⁷⁹ Per agevolare nella lettura, si riportano nella presente nota la seconda e la terza frase:

Frase 2: 这台烤箱不太好用，鸡肉还没烤完。

zhè-tái kǎoxiāng bù tài hǎo yòng jīròu hái méi kǎo-wán
questo-CLF forno NEG troppo bene funzionare pollo ancora NEG arrostito-terminare
'Questo forno non funziona bene, il pollo non ha ancora terminato la cottura.'

Frase 3: 经过多年的尝试后，厨师终于成功烤成了他的独创鸡肉。

jīngguò duō nián de chángshì hòu chúshī zhōngyú chénggōng
attraverso molto anno DET tentativo dopo cuoco alla.fine riuscire
kǎo-chéng-le tā de dúchuàng jīròu
cucinare-riuscire con successo-PFV lui DET creazione.originale pollo
'Dopo tanti anni di sperimentazione, il cuoco è finalmente riuscito a cuocere con successo la sua ricetta originale (del pollo).'

⁸⁰ Questa frase è stata scelta da cinque apprendenti di livello HSK 3, cinque apprendenti di livello HSK 4, tredici partecipanti di livello HSK 5 e da due partecipanti di livello HSK 6.

⁸¹ Per una lettura più agevole dei dati si riportano la seconda e la terza frase:

Frase 2: 这幅画很难画，但是他们画成了！

zhè-fú huà hěn nán huà dànshì tāmen huà-chéng-le
questo-CLF disegno molto difficile disegnare ma loro disegnare-riuscire-PFV
'Questo schizzo è difficile da dipingere, ma loro ci sono riusciti! (a disegnarlo).'

Frase 3: 小朋友们终于画好了那幅画。

xiǎopéngyǒu-men zhōngyú huà-hǎo-le nà-fú huà
bambino-PL alla.fine disegnare-completare-PFV quel-CLF disegno
'I bambini hanno finalmente completato quello schizzo.'

presentata (cfr. Appendice A, esercizio 3, *task* 3) è la terza⁸² (cfr. cap. 3, par. 1.2.2.3, tabella 4). In questa *task* si è verificato soltanto un errore di interpretazione del contesto situazionale; infatti, soltanto un apprendente di livello HSK 4 ha selezionato la prima frase.

L'errore di interpretazione del contesto situazionale si è verificato, infine, nell'*Acceptability Judgement Test*. In questo esercizio, la nona frase (cfr. Appendice A, esercizio 4, frase 9) è stata presentata ai partecipanti con l'omissione del *phase complement* 到 *dào*⁸³. Nella frase in questione, il *phase complement* 到 *dào* avrebbe indicato il 'raggiungimento' dello scopo dell'azione di 'cercare', dunque 'trovare'. Alla frase in analisi, tre apprendenti HSK 4 e tre apprendenti HSK 5 hanno attribuito valore 3; un apprendente HSK 4, tre apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6 hanno attribuito valore 4; quattro apprendenti HSK 3, tre apprendenti HSK 4, cinque apprendenti HSK 5 e un apprendente HSK 6 hanno conferito alla frase valore 5. È dunque possibile affermare che, per ogni livello di competenza, vi è stato un numero importante di apprendenti che ha ritenuto la frase in questione accettabile. Per quanto riguarda il gruppo di controllo dei partecipanti madrelingua cinese, dalle risposte è emerso il valore medio 5: undici partecipanti (68,8%) hanno conferito alla frase valore 5, quattro partecipanti (25%) valore 4, e infine, soltanto un partecipante (6,3%) valore 1.

È ipotizzabile che, nella nona frase dell'*Acceptability Judgement Test*, sia gli apprendenti italofofoni che i partecipanti madrelingua cinese non abbiano prestato sufficiente attenzione al contesto situazionale: è probabile che da ciò abbia avuto origine questa tipologia di errori.

⁸² Questa frase è stata scelta da cinque apprendenti HSK 3, sei apprendenti HSK 4, quattordici apprendenti HSK 5 e due apprendenti HSK 6.

⁸³ Nella presente ricerca si è ritenuto opportuno considerare soltanto l'errore di interpretazione del contesto situazionale. La nona frase del quarto esercizio, infatti, è corretta da un punto di vista grammaticale; ma per il contesto situazionale sarebbe stato opportuno inserire il *phase complement* 到 *dào*. In altre parole, la frase in questione è grammaticalmente corretta, ma non è accettabile per il contesto situazionale: dopo la laurea, il sogno del soggetto dovrebbe essere trovare un buon lavoro, e non cercarlo. Pertanto, i valori '3', '4' e '5' conferiti alla frase in questione, verranno considerati degli 'errori di interpretazione del contesto situazionale'.

Capitolo 5

Discussione dei risultati della ricerca

1. Discussione dei risultati

In questo paragrafo verranno discussi i risultati ottenuti in questo studio, tenendo in considerazione gli obiettivi delle domande di ricerca (cfr. cap. 3, par. 1.1). In base all'analisi degli errori commessi nel questionario, verranno fornite delle spiegazioni sulle cause di questi ultimi; verranno esposti gli aspetti più problematici, sia a livello morfo-sintattici che semantico, che gli apprendenti italofoeni di cinese LS hanno manifestato sull'acquisizione dei *phase complements*. Tramite il confronto dei risultati, inoltre, verrà osservato il rapporto tra il livello di competenza posseduto nella LS e la padronanza sull'utilizzo dei *phase complements*. Per quanto riguarda l'interferenza della L1, invece, verrà illustrato se questa si manifesta più a livello morfo-sintattico o semantico. Infine, verranno esposti i risultati sull'impiego semantico che gli apprendenti italofoeni hanno svolto sui *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

1.1 Legame tra il livello di competenza raggiunto nella LS e padronanza sui *phase complements*

Nel presente studio il parametro per la suddivisione dei partecipanti in gruppi è stata la certificazione di livello linguistico in cinese HSK. Dunque, sono stati individuati due macrogruppi: gli apprendenti di livello intermedio (HSK 3 e HSK 4) e gli apprendenti di livello avanzato (HSK 5 e HSK 6). I partecipanti di livello intermedio in totale hanno commesso 263 errori (47,6%); i partecipanti italofoeni di livello avanzato hanno commesso 290 errori (52,4%).

In questa ricerca sono state individuate sei macrocategorie di errore (cfr. cap. 4, tabella 1), queste ultime sono raggruppabili in tre aree principali: l'ambito morfo-sintattico, l'ambito semantico e l'ambito situazionale.

Nel campo della morfo-sintassi, in totale ne sono stati individuati 256 (46,3%): 129 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (50,4%) e 127 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (49,6%).

Nell'ambito semantico, invece, in totale sono stati riscontrati 233 errori: 105 errori nei livelli intermedi (45,1%) e 128 errori nei livelli avanzati (54,9%).

All'ambito situazionale afferiscono gli 'errori di interpretazione'. Nella ricerca sono stati individuati soltanto 64 errori di interpretazione: 29 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (45,3%) e 35 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (54,7%).

Nel grafico 1 sono esposti i dati relativi al legame tra il livello linguistico degli apprendenti e gli ambiti di padronanza dei *phase complements* in cui si sono verificati gli errori. Dai risultati è

possibile osservare che, nei livelli avanzati, una quantità importante di errori è avvenuta nell'ambito semantico e situazionale; al contrario, nell'ambito morfo-sintattico si è registrato un numero esiguo di errori. Questi dati indicano che gli apprendenti italofofoni di livello avanzato padroneggiano meglio i *phase complements* a livello sintattico che a livello semantico e situazionale. Per quanto riguarda gli apprendenti di livello intermedio, invece, i risultati mostrano una padronanza maggiore nell'ambito semantico e situazionale rispetto agli apprendenti di livello avanzato. Al contrario, a livello morfo-sintattico, gli apprendenti di livello intermedio hanno mostrato delle difficoltà e una conseguente padronanza di livello minore sulla sintassi dei *phase complements*⁸⁴, ciò potrebbe essere causato da una conoscenza poco approfondita sulla sintassi della L2 (es. differenze tra i *phase complements* e la marca aspettuale 了 *le*).

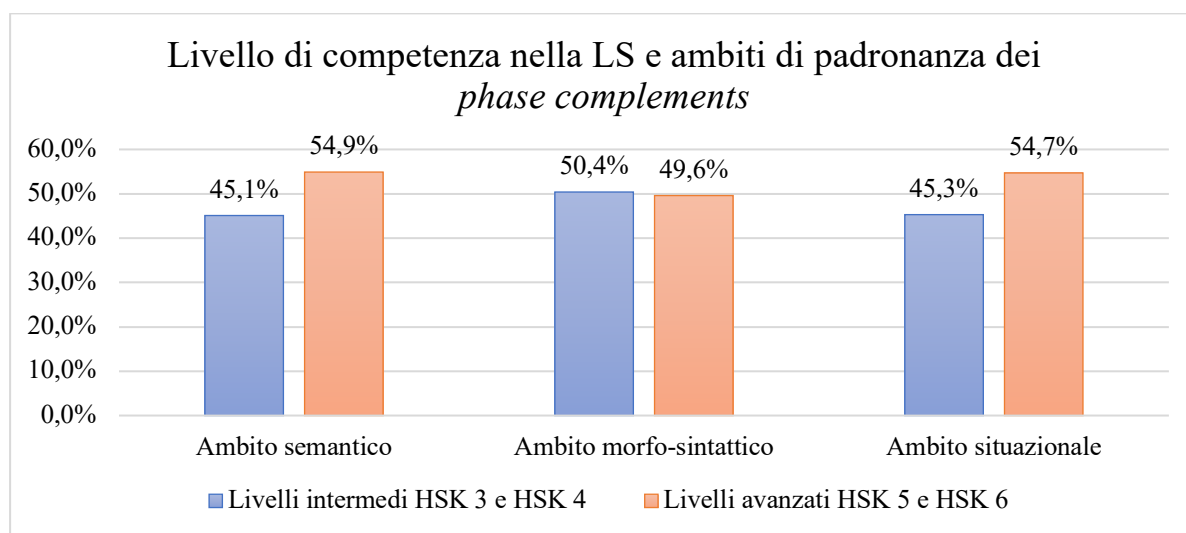


Grafico 1. Rapporto tra il livello di competenza nella LS e gli ambiti di padronanza dei *phase complements*

Si riporta nel grafico 2 la suddivisione degli errori individuati in questa ricerca per ciascun livello HSK esaminato.

⁸⁴ Si precisa, infatti, che gli apprendenti dei livelli intermedi hanno compiuto 39 errori di omissione del *phase complement* (56,5%) e gli apprendenti dei livelli avanzati ne hanno compiuti 30 (43,5%). La medesima situazione si è verificata negli errori di aggiunta: gli apprendenti dei livelli intermedi (HSK 3 e HSK 4) hanno compiuto 22 errori di aggiunta (55%); gli apprendenti dei livelli avanzati, invece, ne hanno commessi 18 (45%).

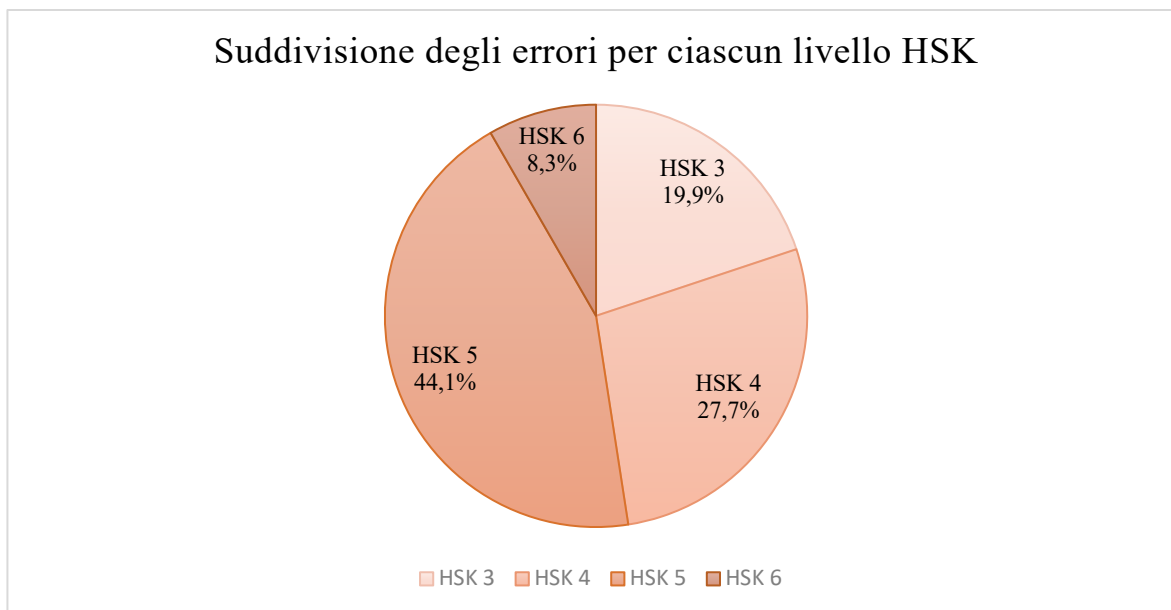


Grafico 2. Suddivisione degli errori per ciascun livello HSK esaminato.

1.2 Aspetti più complessi dei *phase complements* a livello semantico e morfo-sintattico

In questo contributo sono stati esaminati tre livelli relativi all'uso dei *phase complements*: semantico, morfo-sintattico e situazionale. Come abbiamo visto in precedenza, la lingua cinese è una lingua *satellite-framed*, che sintetizza il nucleo schematico del verbo con un 'satellite'; la lingua italiana, invece, è una lingua *verb-framed*, che sintetizza il nucleo intorno al verbo (cfr. Talmy 2000 e cap. 1, par. 2.1.1). Da questa differenza tipologica derivano gli aspetti più complicati riscontrati nell'analisi degli errori commessi nel questionario. Nei successivi sottoparagrafi verranno approfonditi gli aspetti morfo-sintattici e semantici risultati più difficoltosi per gli apprendenti italofoeni. Non verrà analizzato l'ambito di utilizzo situazionale perché quest'ultimo è legato sia alla semantica che alla sintassi dei *phase complements* (cfr. cap. 4, par. 3.6, 3.6.1 e 3.6.2).

1.2.1 Aspetti semantici più complessi nel processo acquisizionale dei *phase complements*

I *phase complements* possiedono delle funzioni e delle peculiarità semantiche specifiche, per cui in particolari contesti situazionali è più appropriato impiegare un determinato *phase complement* rispetto ad altri.

Dall'analisi degli errori, è risultato che gli aspetti più problematici sull'utilizzo semantico dei *phase complements* riguardano i complementi 成 *chéng*, 好 *hǎo* e 完 *wán*. Innanzitutto, è stato possibile osservare che gli apprendenti italofoeni non possiedono una conoscenza approfondita del significato di 'riuscita con successo dell'azione' denotata dal *phase complement* 成 *chéng* (cfr. par. 1.4.3). Un altro aspetto problematico riguarda la distinzione sulle peculiarità semantiche dei *phase*

complements 好 *hǎo* e 完 *wán*: entrambi i complementi indicano il completamento e la terminazione dell'azione espressa dal V₁. Nello specifico, il *phase complement* 好 *hǎo* aggiunge una sfumatura positiva all'azione espressa dal verbo: indica il 'completamento con esito positivo'. Il *phase complement* 完 *wán*, invece, talvolta può possedere una connotazione negativa: può indicare la perdita o l'esaurimento di qualcosa (cfr. Yovianty 2017 e Wei 2005, cit. in Yovianty 2017); questo *phase complement*, comunque, indica la terminazione dell'azione (cfr. cap. 1, par. 4.4.5, tabella 7). Queste caratteristiche hanno causato una quantità notevole di errori di sostituzione a livello semantico: è probabile che gli apprendenti italo-foni non abbiano prestato un'adeguata attenzione al contesto situazionale dell'enunciato o abbiano ritenuto le differenze semantiche dei due complementi poco rilevanti. In questo caso, dunque, gli aspetti più complessi riguardano l'ambito semantico, e non morfo-sintattico⁸⁵.

Nella sottocategoria di 'sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 *wán* con 好 *hǎo* è stata registrata una quantità notevole di errori. In questa sottocategoria in totale sono stati compiuti 45 errori: 16 errori nei livelli intermedi (35,6%) e 29 errori nei livelli avanzati (64,4%); inoltre, tale sostituzione a livello semantico rappresenta l'8,1% degli errori individuati in questa ricerca. Un'altra sottocategoria in cui si è registrato un numero elevato di errori è la 'sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 *hǎo* con 完 *wán*', in cui sono stati compiuti 35 errori: 16 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (45,7%), e 19 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (54,3%); questa sottocategoria rappresenta il 6,7% degli errori di questa ricerca. Un'ultima sottocategoria in cui è stata individuata una quantità importante di errori è la sostituzione del *phase complement* 成 *chéng* con 好 *hǎo*, in cui si sono verificati 36 errori: 15 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (41,7%) e 21 errori nei livelli avanzati (58,3%); questa sottocategoria rappresenta il 6,5% degli errori.

⁸⁵ Ad esempio, la frase italiana 'ho finito di preparare la valigia' può essere tradotta nel seguente modo in lingua cinese: 我准备好了行李箱 *wǒ zhǔnbèi-hǎo le xínglǐxiāng*. In questa frase il verbo 准备 *zhǔnbèi* 'preparare' è seguito dal *phase complement* 好 *hǎo* per indicare il completamento con esito positivo dell'azione. In lingua italiana viene utilizzata una perifrasi fasale (finire di preparare, ossia finire+infinito): questa tipologia di perifrasi viene definita "perifrasi terminativa" e implica il completamento di un processo. La perifrasi terminativa può essere espressa anche attraverso la costruzione 'smettere di+infinito': in questo caso implica l'interruzione di un processo (Cerruti 2011). In altre parole, le perifrastiche fasali della lingua italiana, in particolare le perifrastiche terminative, hanno una funzione simile ai *phase complements* della lingua cinese. In questo caso, dunque, gli errori e le complessità del processo acquisizionale sono legate alla semantica, e non all'ambito morfo-sintattico: gli apprendenti italo-foni riportano correttamente nella lingua target, ossia il cinese, questa struttura. In lingua cinese, però, ciascun *phase complement* possiede delle sfumature semantiche precise: da ciò sono derivati un numero consistente di errori di sostituzione a livello semantico sui *phase complements* 好 *hǎo* e 完 *wán*.

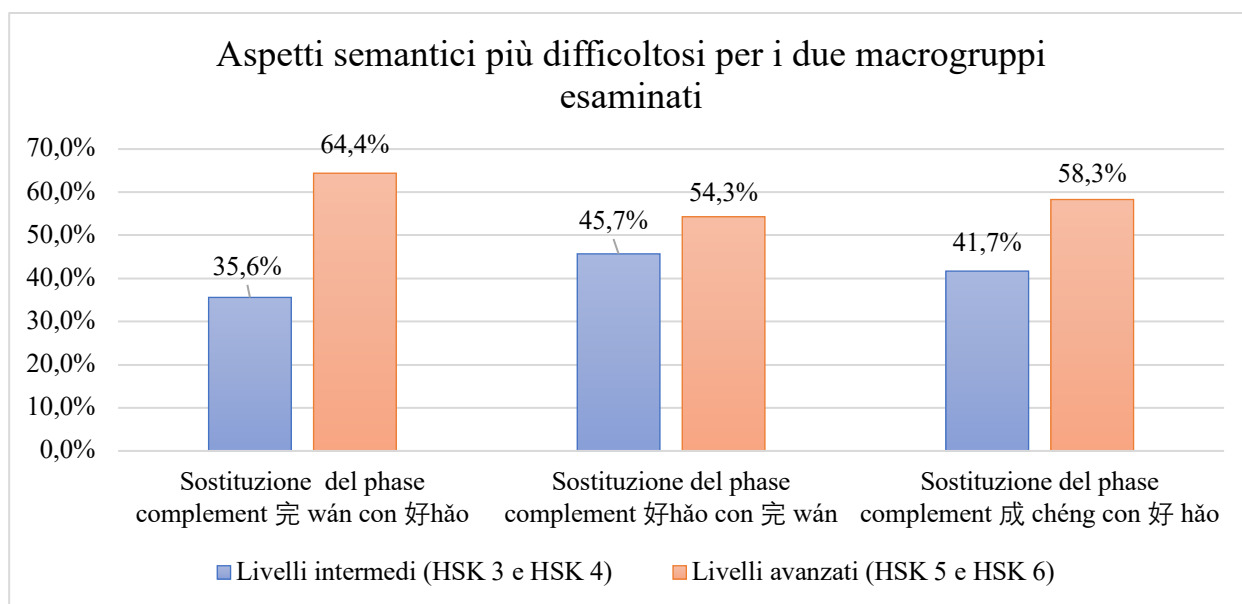


Grafico 3. Aspetti semantici più complessi individuati nel processo di acquisizione dei phase complements per gli apprendenti italofoeni, in base al livello di competenza raggiunto nella LS. Nel grafico sono rappresentate le tre sottocategorie in cui si è verificata la quantità maggiore di errori a livello semantico

Dai dati sopra esposti, è possibile affermare che, per gli apprendenti italofoeni di cinese LS, uno degli aspetti semantici più problematici dei *phase complements* riguarda la denotazione del ‘completamento con esito positivo’ (好 *hǎo*), della ‘riuscita con successo’ (成 *chéng*) e l’‘esaurimento/terminazione’ (完 *wán*) dell’azione espressa dal V_1 . A tal proposito, per quanto riguarda l’uso del *phase complement* 到 *dào*, è stata registrata una quantità di errori esigua: 9 errori, ossia l’1,6% degli errori rilevati in questa ricerca.

Un ultimo aspetto semantico risultato difficoltoso per gli apprendenti italofoeni riguarda la distinzione tra il *phase complement* 完 *wán* e il complemento risultativo 光 *guāng*: i partecipanti alla ricerca hanno dimostrato una tendenza a utilizzare quest’ultimo complemento. Nella terza frase del *cloze alternativo* (cfr. Appendice A, esercizio 2, frase 3), in cui era necessario inserire il *phase complement* 完 *wán*, dieci apprendenti su 28 (35,7%) hanno scelto di impiegare il complemento risultativo 光 *guāng*⁸⁶. Il complemento risultativo stativo, diversamente dal *phase complement* 完 *wán*, non si riferisce in modo diretto al V_1 bensì all’oggetto diretto del verbo (cfr. cap. 1, par. 3.1). Dunque, è ipotizzabile che gli apprendenti italofoeni non conoscano in modo approfondito le differenze semantico-pragmatiche e le peculiarità sintattiche dei due complementi.

⁸⁶ Un errore di tipologia simile è stato compiuto anche nella quarta frase del *cloze facilitato* (cfr. cap. 4, par. 3.2.1, e Appendice A, esercizio 5, frase 4).

È probabile che le tipologie di errori sopra descritte siano state causate da vari fattori. Innanzitutto, da un esiguo approfondimento dei materiali didattici sugli aspetti semantici specifici dei *phase complements* (cfr. par. 2.2). In secondo luogo, tali errori potrebbero essere stati causati da interferenze intralinguistiche, ossia indipendenti dalla L1: James (1998), infatti, sostiene che gli errori intralinguistici sono causati da strategie universali di apprendimento che lo studente attua quando apprende una nuova lingua (es. semplificazione del sistema linguistico della L2 e ipergeneralizzazione).⁸⁷

1.2.2 Aspetti morfo-sintattici più complessi nel processo acquisizionale dei *phase complements*

Tenuto conto delle differenze tipologiche tra la lingua cinese e la lingua italiana, e che nella lingua italiana non esistono complementi di natura simile, in questo sottoparagrafo verranno esposti gli aspetti morfo-sintattici risultati più difficoltosi per gli apprendenti italofoeni nel processo acquisizionale dei *phase complements*.

Nell'ambito morfo-sintattico, un aspetto risultato difficoltoso per gli apprendenti italofoeni di cinese LS riguarda l'utilizzo del *phase complement*. La quantità maggiore di errori a livello morfo-sintattico ha riguardato l'omissione del *phase complement*: un numero notevole di apprendenti ha ommesso il complemento. In totale sono stati individuati 69 errori di omissione del *phase complement*, ossia il 12,5% degli errori di questa ricerca: 39 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (56,5%) e 30 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (43,5%). Gli apprendenti dei livelli intermedi hanno dimostrato di non avere ancora una conoscenza approfondita e una padronanza sufficiente dell'utilizzo a livello morfo-sintattico dei *phase complements*; pertanto, è stata dimostrata una tendenza all'omissione di questo complemento. Alcuni apprendenti, inoltre, hanno sostituito il *phase complement* con una marca aspettuale (cfr. cap. 4, par. 3.2.2.5) e un numero cospicuo di discenti ha ommesso tale complemento in favore dell'impiego della marca dell'aspetto perfetto 了 *le* (cfr. cap. 4 par. 3.3.2). In altre parole, per gli apprendenti italofoeni, in particolare per gli apprendenti di livello intermedio, non sono ancora chiare le funzioni sintattiche che svolge il *phase complement* all'interno del periodo, ossia indicare la fase dell'azione espressa dal V₁. A tal proposito, un numero considerevole di partecipanti alla ricerca ha espresso l'aspetto del verbo, e non la sua fase (es. completamento con esito positivo, terminazione, realizzazione con successo). È dunque ipotizzabile che gli apprendenti di livello intermedio non abbiano una conoscenza adeguata sulle differenze tra questi due elementi grammaticali (marca dell'aspetto perfetto 了 *le* e *phase complement*) (cfr. cap. 1 par. 4.1).

⁸⁷ Per un approfondimento sull'argomento delle interferenze interlinguistiche si rimanda a: James (1998), Richards & Schmidt (2010) e al capitolo 2 paragrafo 3.1.1.2 del presente elaborato.

Per quanto riguarda l'utilizzo morfo-sintattico dei *phase complements*, è stato riscontrato un altro aspetto difficoltoso per gli apprendenti italofofoni: l'impiego della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ all'interno del periodo. I partecipanti alla ricerca hanno dimostrato la tendenza a sostituire la costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ in favore di un verbo reggente (es. 完成 *wánchéng* 'completare', 成功 *chénggōng* 'riuscire' e 结束 *jiéshù* 'terminare'). In questo modo, tuttavia, non è stata espressa la fase del verbo. La sostituzione a livello morfo-sintattico si è verificata in costruzioni risultative in cui erano presenti i *phase complement* 完 *wán* e 成 *chéng*; è probabile che gli apprendenti italofofoni per esprimere la 'terminazione' di un'azione o la sua 'riuscita con successo' ricorrano all'impiego di un verbo semplice che esprime il raggiungimento del risultato, come in italiano. Questa sostituzione a livello morfo-sintattico, dunque, è causata dalle differenze tipologiche tra la lingua italiana (*verb-framed*) e la lingua cinese (*satellite-framed*) (cfr. Talmy 2000 e cap. 1, par. 2.1.1), in altre parole, da interferenze interlinguistiche (cfr. par. 2.1). In questa ricerca in totale sono stati individuati 30 errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa con un verbo: 15 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (50%) e 15 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (50%). In poche parole, questa tipologia di errore morfo-sintattico non dipende dal livello di competenza raggiunto nella LS, bensì da interferenze interlinguistiche che causano difficoltà nei discendenti con L1 italiano.

Per gli apprendenti italofofoni, oltre la sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa, è stato individuato un altro aspetto difficoltoso: l'omissione della costruzione $V_1+phase\ complement$. Questa tipologia di errore spesso si è verificata a causa dell'adozione di strategie di semplificazione (cfr. cap. 4, par. 3.3.1). In totale sono stati commessi 21 errori di omissione della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$: 7 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (33,3%) e 14 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (66,7%). In questo caso è possibile affermare che sono gli apprendenti dei livelli avanzati ad avere la tendenza a omettere la costruzione risultativa.

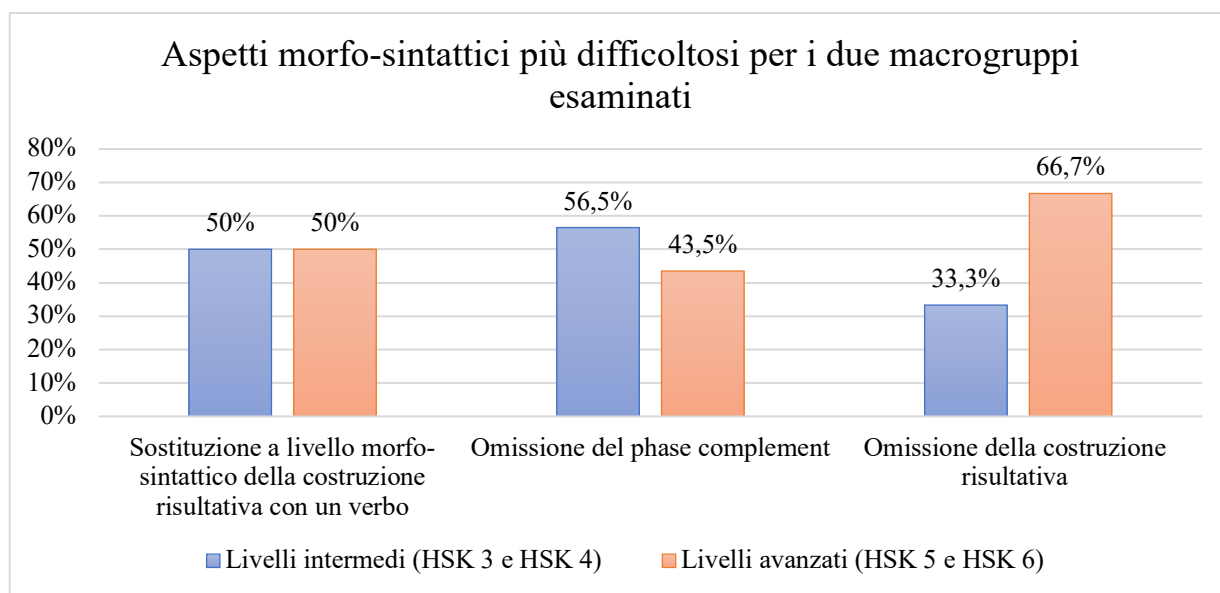


Grafico 4. Aspetti morfo-sintattici più problematici individuati per gli apprendenti italofofoni, in base al livello di competenza raggiunto nella LS

In questo sottoparagrafo sono stati esposti gli aspetti morfo-sintattici più problematici sull'utilizzo dei *phase complements* e della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ da parte degli apprendenti italofofoni. La formulazione della forma negativa con l'avverbio di negazione 没 *méi*, l'ordine morfo-sintattico dei costituenti all'interno della frase e l'impiego della costruzione con la diatesi attiva con 把 *bǎ* sono alcuni degli aspetti morfo-sintattici su cui gli apprendenti italofofoni hanno dimostrato un'adeguata padronanza (cfr. cap. 4, par. 3.2.2.7, 3.3.5, 3.4, 3.4.1 e 3.4.2).

1.3 L'interferenza della L1 nell'acquisizione dei *phase complements* sia a livello morfo-sintattico che semantico

In precedenza, è già stato menzionato come nel processo di acquisizione di una seconda lingua, e in particolare di una lingua straniera, concorrono vari fattori, tra cui l'interferenza della L1 (*language transfer*) (cfr. cap. 2, par. 1.1 e Richards & Schmidt 2010). In questo sottoparagrafo verrà illustrato in quale ambito, per gli apprendenti italofofoni di cinese L2/LS, si ripercuote tale interferenza.

Nell'analisi del campione linguistico raccolto sono state individuate sei macrocategorie di errori (cfr. cap. 4 tabella 1), queste sono suddivisibili in tre settori principali: l'ambito semantico, l'ambito morfo-sintattico e l'ambito situazionale. In questo sottoparagrafo, verrà discusso in quale settore interferisce maggiormente la L1 dei partecipanti alla ricerca.

Nella ricerca in totale sono stati individuati 553 errori: 256 errori nell'ambito morfo-sintattico (46,3%), 233 errori nell'ambito semantico (42,1%) e 64 errori nell'ambito situazionale (11,6%). Per ciascun livello linguistico esaminato, sono stati individuati gli errori che possano essere stati causati

dall'interferenza della L1. Nel livello HSK 3, 74 errori sono stati classificati come riconducibili all'interferenza della L1: 20 errori a livello semantico (27%) e 54 a livello morfo-sintattico (73%). Nel livello HSK 4, 93 errori sono riconducibili all'interferenza dell'italiano: 35 errori a livello semantico (37,6%) e 58 errori a livello morfo-sintattico (62,4%). Nel livello HSK 5, 155 errori sono causati dall'interferenza dell'italiano: 72 errori a livello semantico (46,5%) e 83 errori a livello morfo-sintattico (53,5%). Infine, nel livello HSK 6 sono stati individuati 28 errori riconducibili all'interferenza della L1: 10 errori a livello semantico (35,7%) e 18 errori a livello morfo-sintattico (64,3%).

Dai risultati esposti è dunque possibile affermare che l'interferenza della L1 si è verificata maggiormente a livello morfo-sintattico.

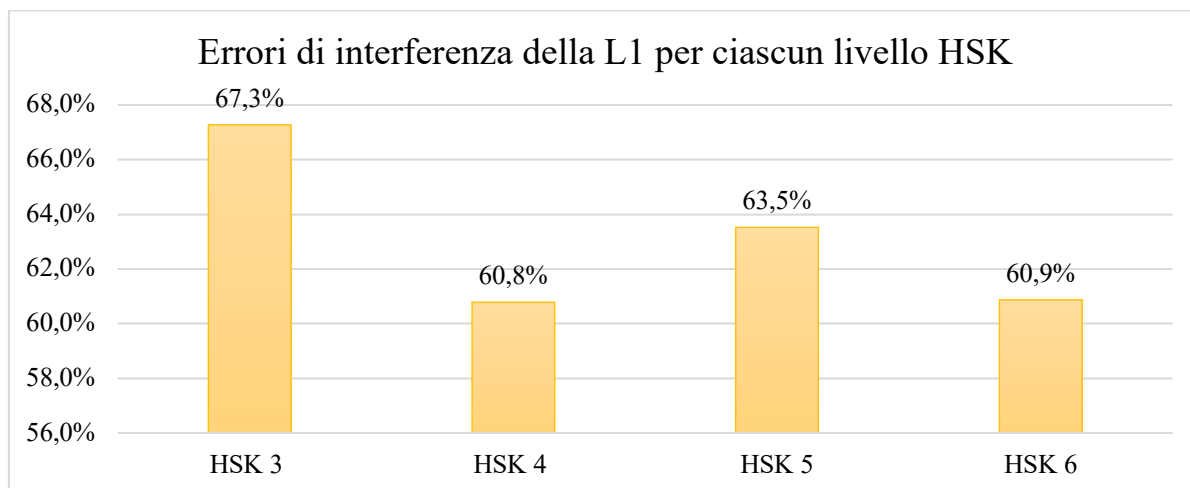


Grafico 5. Errori causati dall'interferenza della L1 per ciascun livello HSK esaminato

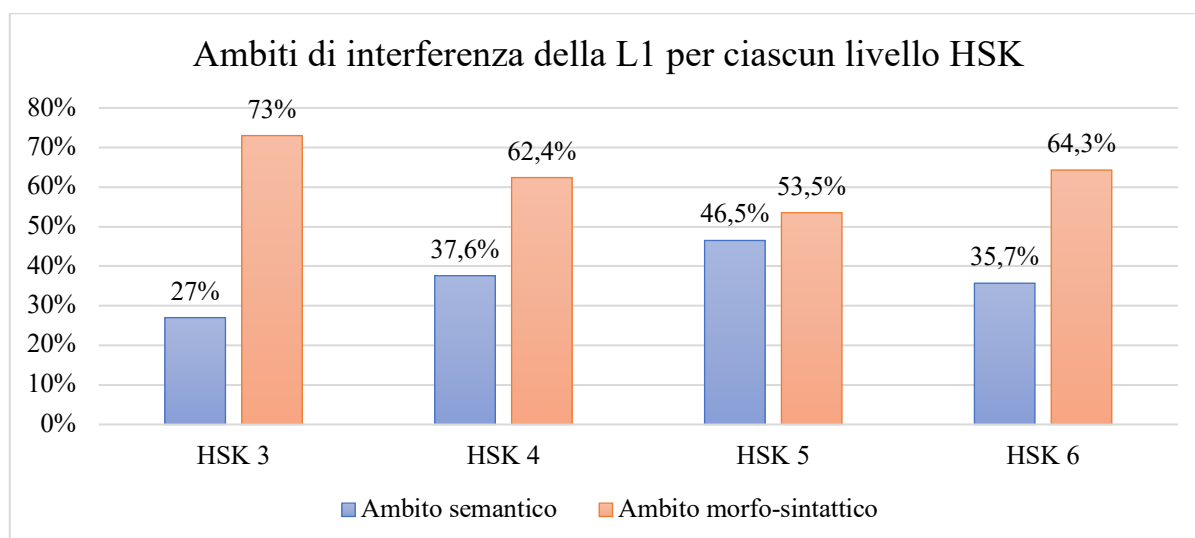


Grafico 6. Ambiti di interferenza della L1 per ciascun livello HSK esaminato

1.4 Risultati sull'utilizzo e la conoscenza degli aspetti semantici dei *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*

In questo sottoparagrafo si proverà a rispondere alla quarta domanda ricerca, relativa alla conoscenza del valore semantico dei *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng* da parte degli apprendenti italofofoni.

In questa ricerca la quantità maggiore di errori è stata riscontrata nella macrocategoria di sostituzione a livello semantico (233 errori), in particolare nella sostituzione che ha riguardato i *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*. In questa parte del lavoro, pertanto, verranno riportati i dati sull'utilizzo, a livello semantico, dei *phase complements* sopra menzionati da parte degli apprendenti italofofoni. Per uno studio approfondito sull'ambito semantico, è consigliabile svolgere delle interviste con i partecipanti alla ricerca per indagare le motivazioni sulla scelta di un determinato complemento. A causa delle tempistiche ristrette e la difficoltà a trovare studenti disponibili a sottoporsi all'intervista, il quinto esercizio è stato ideato per essere completato con i *phase complement* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*; inoltre, per 'sostituire' l'intervista, è stato richiesto ai partecipanti di motivare brevemente la loro scelta. Tuttavia, solo alcuni apprendenti hanno svolto l'esercizio in modo completo spiegando le motivazioni della scelta, ovvero dieci apprendenti su 28 (35,7%): due apprendenti di livello HSK 3 (40%), un apprendente HSK 4 (14,3%), sei apprendenti HSK 5 (42,9%) e un apprendente HSK 6 (50%). Questo rappresenta uno dei limiti di questa ricerca, perché non ci ha permesso di scoprire e di approfondire i motivi per cui un apprendente italofono scelga un *phase complement* rispetto a un altro.

1.4.1 L'uso del *phase complement* 好 *hǎo*

Per quanto riguarda la sostituzione del *phase complement* 好 *hǎo*, in totale sono stati individuati 51 errori: 21 errori nei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 (41,2%) e 30 errori nei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 (58,8%).

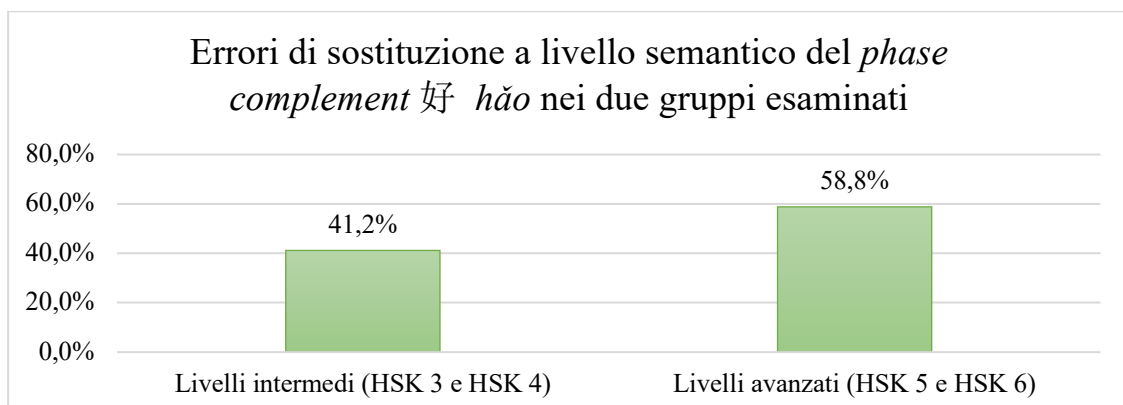


Grafico 7. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 hǎo nei due macrogruppi esaminati

In particolare, sono stati riscontrati 8 errori nel livello HSK 3 (15,7%), 13 errori nel livello HSK 4 (25,5%), 29 errori nel livello HSK 5 (56,9%) e 1 errore nel livello HSK 6 (2%).

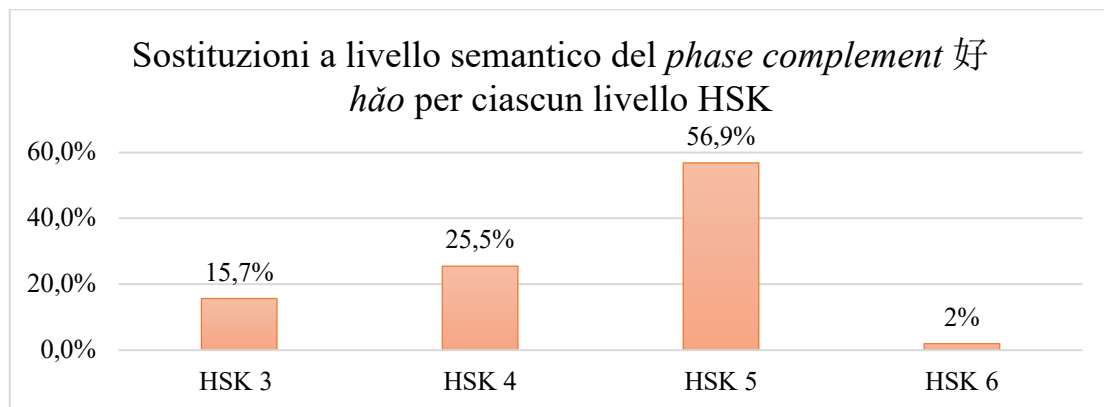


Grafico 8. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 hǎo per ciascun livello HSK esaminato

Nello specifico sono stati individuati 35 errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 hǎo con 完 wán (68,6%), 6 errori di sostituzione del *phase complement* 好 hǎo con 成 chéng (11,8%) e 10 errori di sostituzione del *phase complement* 好 hǎo con 到 dào (19,6%).

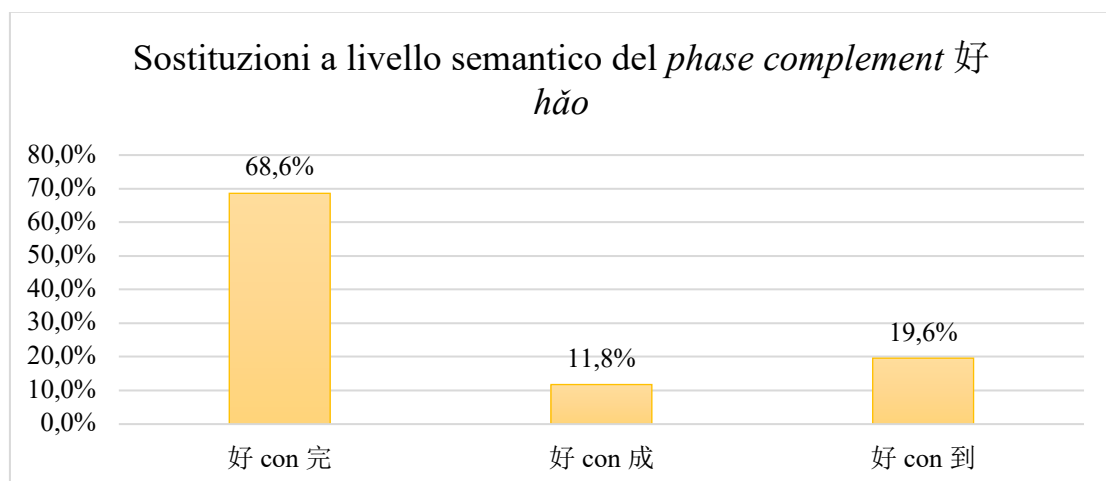


Grafico 9. Errori di sostituzione a livello semantico relativi al *phase complement* 好 hǎo

Dunque, nel caso specifico delle sostituzioni a livello semantico che hanno riguardato il *phase complement* 好 hǎo, la quantità maggiore di errori si è registrata nella sostituzione di quest'ultimo

con 完 *wán*⁸⁸: è ipotizzabile che ciò sia stato causato da un'incompletezza dei materiali didattici utilizzati (cfr. par. 2.2) e, in misura minore, dall'interferenza della L1.

Si riportano di seguito i grafici relativi all'utilizzo del *phase complement* 好 *hǎo* e gli errori a livello semantico suddivisi per ciascun livello HSK e per i due macrogruppi esaminati.

1.4.2 L'uso del *phase complement* 完 *wán*

Per quanto riguarda il *phase complement* 完 *wán*, durante l'analisi degli errori, in totale sono stati rilevati 83 errori di sostituzione a livello semantico: 10 errori nel livello HSK 3 (12%), 23 errori nel livello HSK 4 (27,7%), 40 errori nel livello HSK 5 (48,2%) e 10 errori nel livello HSK 6 (12%). Dal grafico 10 è possibile osservare che gli apprendenti del secondo livello avanzato (HSK 6), sebbene siano in numero minore rispetto ai partecipanti di livello HSK 3, hanno compiuto una quantità importante di errori: ciò potrebbe essere indice di una padronanza e una conoscenza non adeguata sull'utilizzo del *phase complement* 完 *wán*.

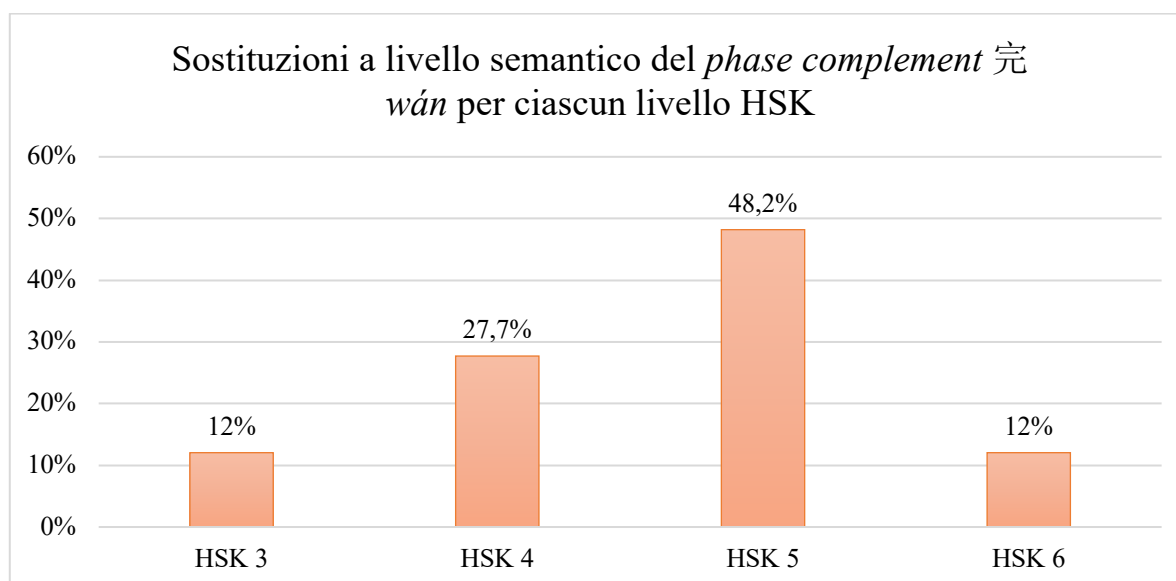


Grafico 10. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 *wán* per ciascun livello HSK esaminato

In altre parole, gli apprendenti italofofoni dei livelli intermedi HSK 3 e HSK 4 hanno compiuto 33 errori (39,8%) e gli apprendenti dei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 hanno commesso 50 errori (60,2%).

⁸⁸ Tenuto conto di tutte le tipologie di sostituzione a livello semantico che si sono verificate in questa ricerca, la quantità maggiore di errori di questa sottotipologia di errori ha riguardato la sostituzione del *phase complement* 完 *wán* con 好 *hǎo* (cfr. cap. 4, par. 3.2.1.3).

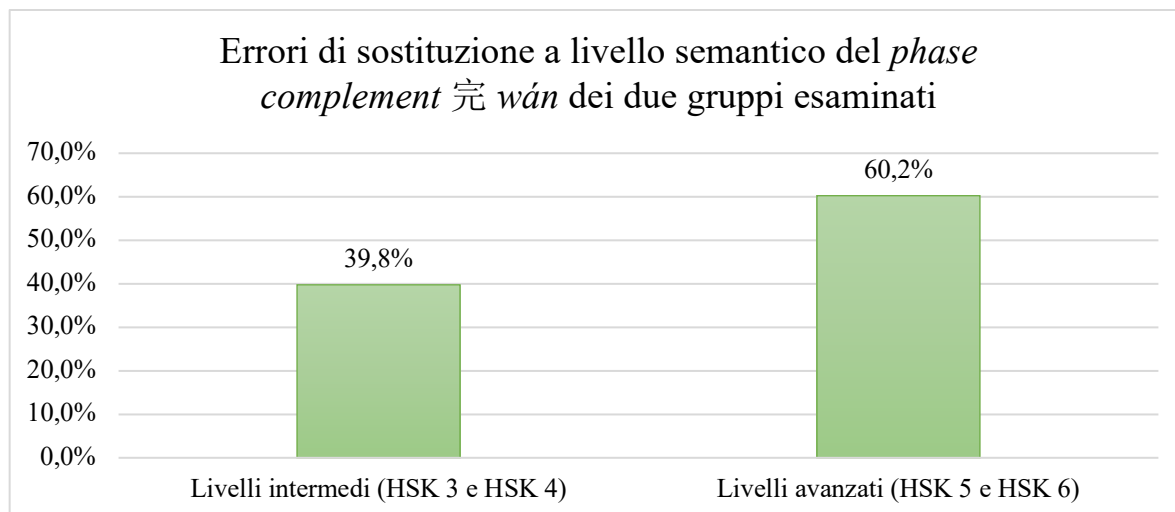


Grafico 11. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán dei due macrogruppi esaminati

Nello specifico sono stati individuati: 45 errori di sostituzione di 完 wán con 好 hǎo (54,2%), 16 errori di sostituzione di 完 wán con 到 dào (19,3%), 13 errori di sostituzione con il complemento risultativo 光 guāng (15,7%), 5 errori di sostituzione di 完 wán con il *phase complement* 掉 diào (6%), e, infine, 4 errori di sostituzione con il *phase complement* 成 chéng (4,8%).

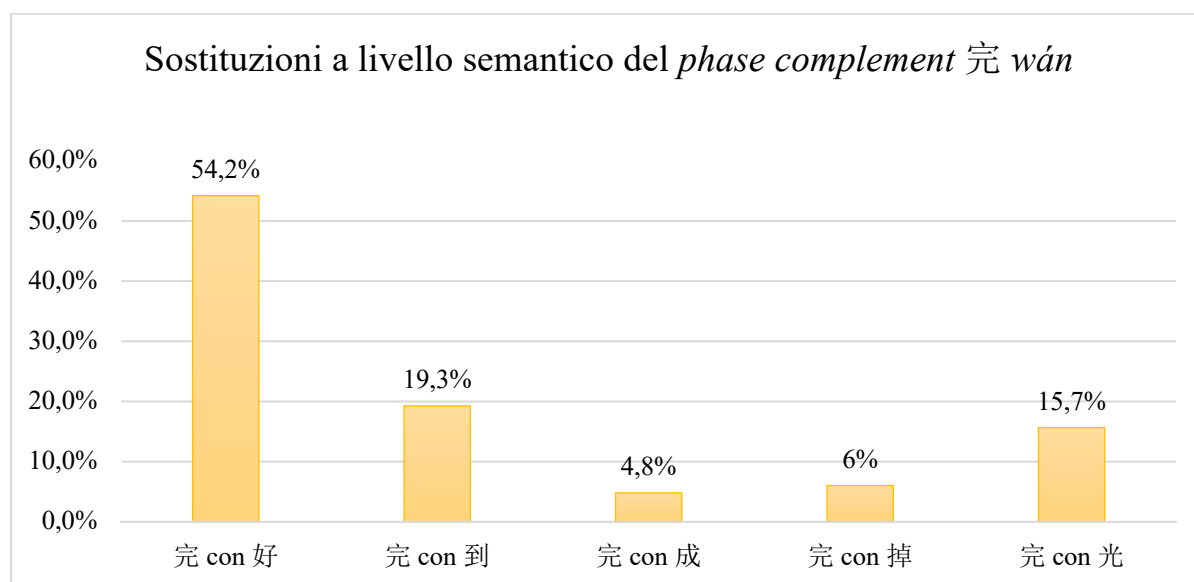


Grafico 12. Errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 完 wán

I dati qui esposti sono in linea con i risultati del paragrafo precedente (cfr. par. 1.4.1): gli apprendenti italofofoni non hanno una comprensione chiara sulle differenze semantiche dei *phase complements* 完 *wán* e 好 *hǎo*. Inoltre, è stata riscontrata incertezza anche sulle funzioni semantiche del *phase complement* 完 e del complemento risultativo 光 *guāng* (cfr. par. 2.2). Per quanto riguarda la sostituzione con il *phase complement* 到 *dào*, è possibile che gli apprendenti italofofoni abbiano riscontrato delle difficoltà a causa della ‘somiglianza’ dei significati dei due complementi: ‘terminazione, esaurimento’ (完 *wán*) e ‘riuscita’ dell’azione (到 *dào*). Tuttavia, i due *phase complement* possiedono delle sfumature differenti: talvolta 完 *wán* può possedere un valore semantico negativo in quanto può indicare la perdita o l’esaurimento di qualcosa (cfr. Yovianty 2017 e cap. 1, par. 4.4.5, tabella 7); tuttavia, in linea generale, indica la terminazione dell’azione. Il *phase complement* 到 *dào* possiede sempre un valore semantico positivo in quanto indica il ‘raggiungimento’ dell’azione.

1.4.3 L’uso del *phase complement* 成 *chéng*

L’ultimo *phase complement* a essere analizzato nel dettaglio è 成 *chéng*. Per quanto riguarda questo complemento, in totale sono stati individuati 74 errori di sostituzione a livello semantico: 14 errori nel livello HSK 3 (18,9%), 26 errori nel livello HSK 4 (35,1%), 29 errori nel livello HSK 5 (39,2%) e, infine, 5 errori nel livello HSK 6 (6,8%).

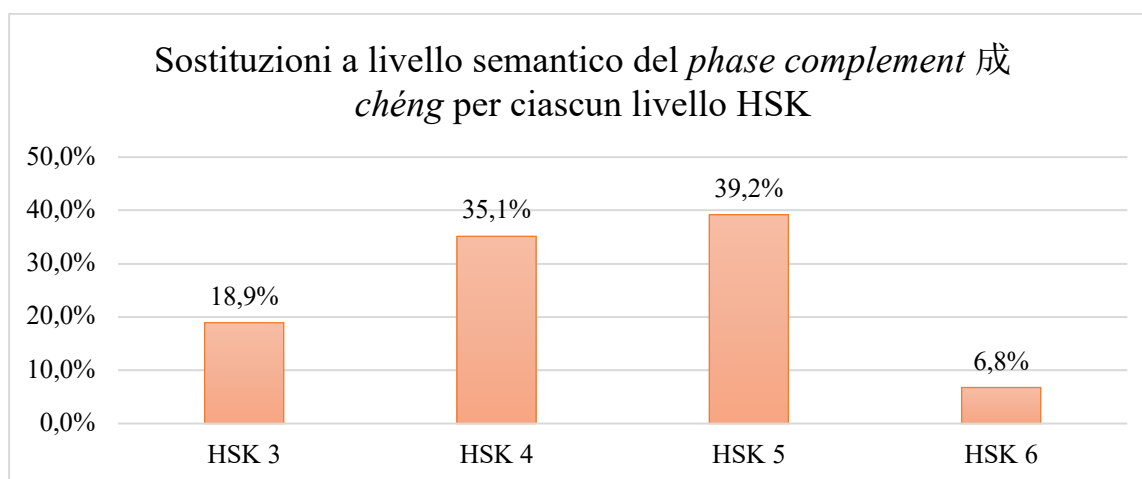


Grafico 13. Errori di sostituzione a livello semantico relativi al *phase complement* 成 *chéng* per ciascun livello HSK esaminato

In particolare, gli apprendenti di livello intermedio HSK 3 e HSK 4 hanno compiuto un numero più elevato di errori (40 errori, ossia il 54,1%), mentre gli apprendenti dei livelli avanzati HSK 5 e HSK 6 hanno compiuto 34 errori, ossia il 45,9%.

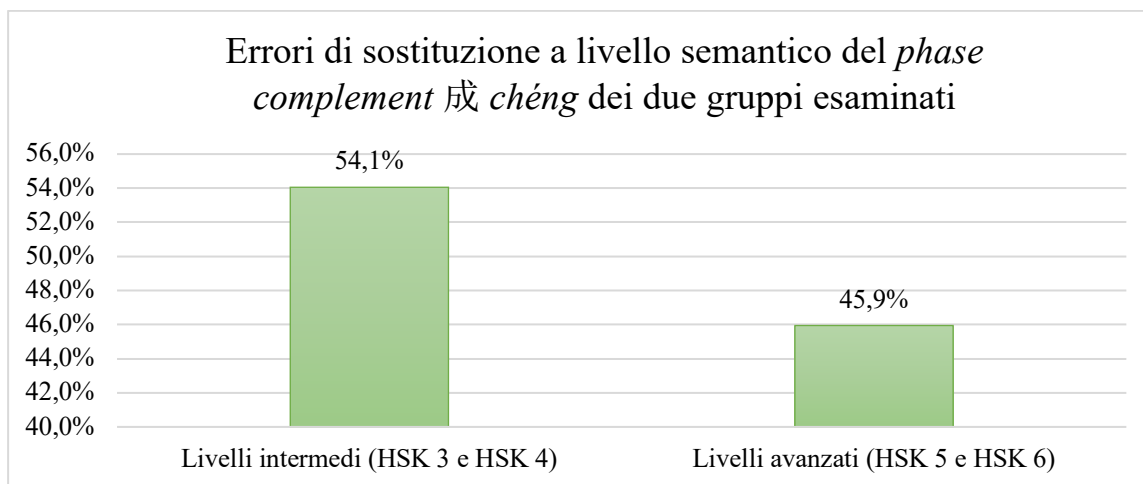


Grafico 14. Errori di sostituzione a livello semantico relativi al *phase complement* 成 chéng dei due macrogruppi esaminati

Nello specifico, sono state individuate tre tipologie di sostituzione a livello semantico: 36 errori di sostituzione del *phase complement* 成 chéng con 好 hǎo (48,6%), 22 errori di sostituzione di 成 chéng con 到 dào (29,7%) e, infine, 16 errori di sostituzione di 成 chéng con 完 wán (21,6%).

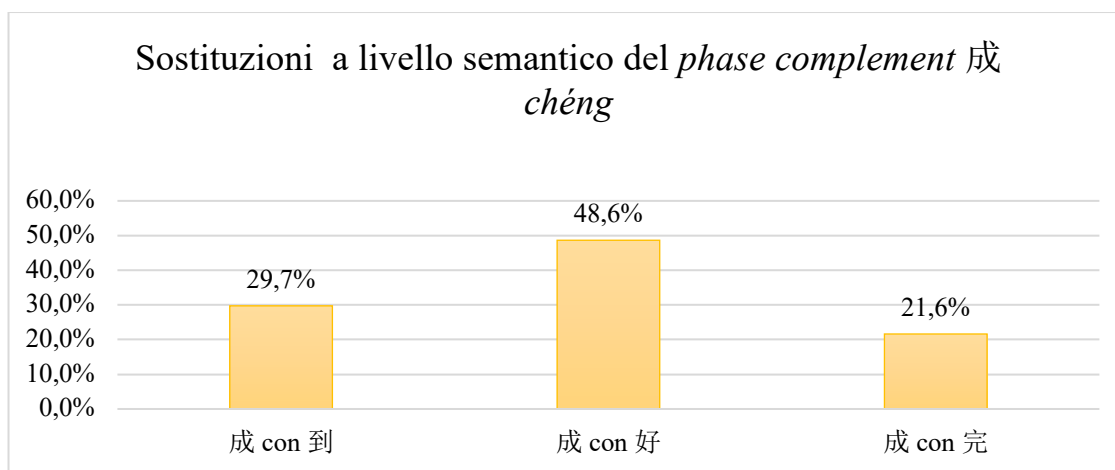


Grafico 15. Errori di sostituzione a livello semantico relativi al *phase complement* 成 chéng

Dall'analisi degli errori è emersa una conoscenza poco approfondita⁸⁹ del significato semantico di 'riuscita con successo dell'azione' denotato dal *phase complement* 成 *chéng*: la quantità maggiore di errori rilevati riguardano, per l'appunto, questo significato (cfr. Abbiati 1998 e grafico 16). Per quanto riguarda l'introduzione della trasformazione subita dall'oggetto, sono stati individuati soltanto due errori, nel livello HSK 6. Tali errori si riferiscono alla sostituzione del *phase complement* 成 *chéng* con 到 *dào* e rappresentano il 2,7% del totale degli errori di sostituzione a livello semantico del complemento 成 *chéng*.

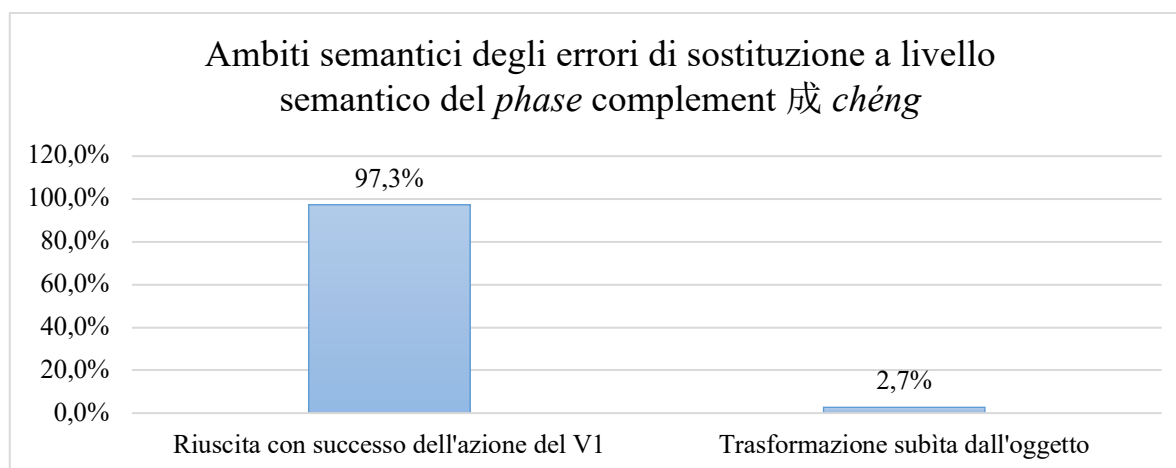


Grafico 16. Ambiti semantici in cui si sono verificati gli errori di sostituzione semantico-pragmatica del *phase complement* 成 *chéng*

Da questi dati, è possibile affermare che gli apprendenti italofofoni hanno un'adeguata padronanza del significato più utilizzato e studiato del *phase complement* 成 *chéng*, ossia la trasformazione subita dall'oggetto: ciò è stato possibile grazie all'uso di materiali didattici approfonditi e accurati (cfr. par. 2.2 e Abbiati 1998).

La quantità maggiore di errori individuata nell'utilizzo del *phase complement* 成 *chéng*, dunque, riguarda il significato meno utilizzato e poco approfondito nella didattica dei *phase complements* (cfr. par. 2.2): la 'riuscita con successo' dell'azione del V₁ (cfr. Yovianty 2017). In modo contrario a quanto avvenuto per gli altri *phase complements* (cfr. par. 1.4.1 e 1.4.2), gli apprendenti di livello intermedio hanno compiuto un numero più elevato di errori sull'utilizzo del *phase complement* 成 *chéng*: nei primi stadi dell'apprendimento della LS non viene dedicata

⁸⁹ Tale numero si riferisce al totale degli errori commessi nelle varie sottocategorie del *phase complement* 成 *chéng*, pertanto è incluso anche il significato di 'trasformazione' (cfr. Abbiati 1998). Per quanto riguarda quest'ultima funzione del complemento, ossia di introdurre la trasformazione subita dall'oggetto, in linea generale è stata riscontrata un'adeguata conoscenza sia a livello morfo-sintattico che semantico.

un'attenzione adeguata al significato di 'riuscita con successo' dell'azione denotato dal *phase complement* 成 *chéng*. Al contrario, negli stadi più avanzati dell'apprendimento, quest'ultimo significato semantico viene maggiormente attenzionato (cfr. par. 2.2): gli apprendenti dei livelli avanzati (HSK 5 e HSK 6) hanno compiuto un numero minore di errori. Il 94,1% degli errori di sostituzione a livello semantico del *phase complement* 成 *chéng* si riferisce al suo significato meno utilizzato ('riuscita con successo dell'azione'), e il 5,9% ha riguardato la denotazione della trasformazione subita dall'oggetto.

2. Discussione sulle cause degli errori da parte dei partecipanti italofoeni

In questo paragrafo verranno espone le cause degli errori commessi dagli apprendenti italofoeni nel questionario. In base alla teoria sull'acquisizione di una L2/LS, durante l'analisi del campione linguistico sono state individuate due cause principali: le interferenze interlinguistiche e le carenze nella didattica dei *phase complements*.

2.1 Interferenze interlinguistiche

Si ritiene che una quantità notevole di errori compiuti dagli apprendenti sia stata causata dall'interferenza della L1, ovvero l'italiano (cfr. par. 1.3, grafici 5 e 6). James (1998) sostiene che quando la lingua madre influenza l'apprendimento della L2 si è in presenza di *transfer negativo* o *interference* (James 1998: 179).

Un numero notevole di errori di omissione e sostituzione a livello morfo-sintattico sono stati causati dall'interferenza della L1. Ad esempio, l'italiano è una lingua *verb-framed*, che codifica il nucleo schematico dell'azione tramite il verbo, da ciò sono derivati gli errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1 + \textit{phase complement}$ con un verbo (cfr. cap. 4, par. 3.2.2.1) e di omissione della costruzione risultativa (cfr. cap. 4, par. 3.3.1). Inoltre, si ritiene che anche gli errori di omissione della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*, di omissione del *phase complement*, di sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con una marca aspettuale o con un verbo, e la sovrapproduzione del *phase complement* siano causati da interferenze interlinguistiche. In italiano, le informazioni aspettuuali dipendono dalla scelta dei tempi verbali: non ci sono elementi grammaticali che indichino in modo specifico l'aspetto. In cinese, invece, ci sono marche aspettuuali che danno indicazioni sulla scansione temporale interna a una situazione⁹⁰.

Queste differenze hanno creato difficoltà negli apprendenti italofoeni, indipendentemente dal livello di competenza acquisito nella L2, proprio a causa di interferenze interlinguistiche. Talvolta,

⁹⁰ Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto si rimanda ad Abbiati (1998: 82).

dunque, gli apprendenti italofofoni hanno indicato l'aspetto e non la fase del verbo: ciò si è verificato quando è stato omesso il *phase complement* ed è stata utilizzata soltanto la marca aspettuale 了 *le* o quando il complemento è stato sostituito con una marca aspettuale.

Il *transfer negativo* della L1 si è verificato anche a livello semantico, sebbene in misura minore. Si ritiene, infatti, che la causa principale degli errori verificatisi nell'ambito semantico sia dovuta a un'incompletezza dei materiali didattici (cfr. par. 2.2). Nella lingua italiana per indicare la fase dell'azione viene impiegato un verbo seguito da un verbo all'infinito; in altre parole, l'italiano usa una costruzione perifrastica (cfr. par. 1.2.1, nota 85 e Cerruti 2011); la lingua cinese richiede l'impiego della costruzione risultativa $V_1 + \textit{phase complement}$. Si ipotizza che gli errori di sostituzione a livello semantico intercorsi tra i vari *phase complements*, e nel verbo reggente degli enunciati, siano dovuti all'interferenza esercitata dall'italiano: molti partecipanti hanno svolto una traduzione legata alla L1 e scelto un determinato *phase complement* perché non hanno prestato un'adeguata attenzione al contesto situazionale e al valore semantico intrinseco dei *phase complements*, non avendo un'adeguata padronanza e dimestichezza con una lingua *satellite-framed*. Ad esempio, ciò è avvenuto nelle sostituzioni verificatisi tra i *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng*.

2.2 Elementi inerenti all'insegnamento dei *phase complements*: le carenze nella didattica

Lu (1984: 45) sostiene che l'interlingua dell'apprendente può essere causata da numerosi fattori, tra cui il metodo didattico utilizzato dal docente e l'incompletezza e/o l'inefficacia dei materiali didattici⁹¹.

In questo sottoparagrafo verranno esaminati i materiali didattici, ossia i libri di testo, utilizzati nel corso di Laurea Triennale in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea presso l'Università Ca' Foscari Venezia, ovvero l'ateneo da cui provengono i partecipanti alla ricerca. In altre parole, verranno analizzati i libri di testo e la metodologia d'insegnamento adottata per la didattica dei *phase complements*. Inoltre, in base alle lacune riscontrate nei manuali, verranno proposte alcune integrazioni al fine di migliorare l'apprendimento degli studenti.

Nel suddetto corso di laurea triennale, per la didattica della lingua cinese, vengono utilizzati principalmente tre libri: *Grammatica di cinese moderno* (Abbiati 1998); *Dialogare in cinese 1* (Abbiati & Zhang 2010), al primo anno; *Dialogare in cinese 2* (Abbiati & Zhang 2011), al secondo anno di corso. Il *phase complement* 完 *wán* viene introdotto e spiegato proprio in quest'ultimo libro. Il testo *Grammatica di cinese moderno* di Abbiati (1998) si occupa, per l'appunto, dell'apparato grammaticale della lingua cinese ed è un libro in cui non sono presenti esercizi pratici, ma soltanto

⁹¹ Selinker (1972b: 35) lo definisce *transfer of training*.

spiegazioni di natura teorica. Nell'introduzione l'autrice sostiene: "il presente volume intende fornire un quadro di insieme dell'attuale sistema grammaticale cinese" (Abbiati 1998: 15). I manuali *Dialogare in cinese 1* e *Dialogare in cinese 2* si concentrano, invece, sull'acquisizione delle abilità orali.

Abbiati (1998) introduce i complementi verbali nell'ottava di lezione, definendoli nel seguente modo:

Oltre che dall'oggetto, i verbi possono essere seguiti da altri costituenti, aggiunti allo scopo di fornire informazioni più dettagliate circa lo svolgersi dell'azione o la natura dello stato descritti. Tali costituenti ricoprono nei confronti del verbo la funzione grammaticale di complemento e comprendono il complemento di grado, i complementi quantitativi (incidenza, durata ed estensione), il complemento risultativo e il complemento direzionale. (Abbiati 1998: 127)

Si noti che Abbiati (1998) spiega in modo generale i complementi risultativi, non specificando che esistono delle sottocategorie all'interno di questi complementi. In altri termini, la studiosa non focalizza la sua attenzione a definire la sottocategoria di complementi risultativi che denotano la fase del V₁, nonché il suo completamento e la tipologia di completamento (i *phase complements*). Infatti, la nomenclatura *phase complements* o 'complementi risultativi completivi' non viene mai menzionata all'interno del testo. Sui complementi risultativi, Abbiati (1998: 140) fornisce la seguente definizione:

Il complemento risultativo, costituito da forme verbali che si legano saldamente al verbo reggente da cui sono precedute, specifica l'esito prodotto dall'azione o dallo stato predicati. La relazione che si instaura tra il verbo reggente e il suo complemento è talmente stretta da non consentire, in genere, l'inserimento di alcun elemento tra i due. Eventuali particelle aspettuali si collocano pertanto alla destra del verbo risultativo, così come alla destra del verbo risultativo si colloca di norma l'oggetto, che si dispone secondo la sequenza V C O [...]. Qualunque verbo può fungere da risultativo, purché la costruzione risultante (verbo reggente-complemento) abbia coerenza e senso logico.

In seguito, la studiosa sostiene l'esistenza di verbi risultativi che denotano significati particolari. Si riporta di seguito la tabella proposta da Abbiati (1998: 141):

Casi di verbi risultativi con implicazioni particolari	
完 <i>wán</i> ‘finire’	- Indica il prodursi a esaurimento dell’azione espressa dal verbo reggente o l’esaurimento dell’oggetto su cui essa si esercita
到 <i>dào</i> ‘arrivare’	- Sottolinea il conseguimento dello scopo dell’azione espressa dal verbo reggente
见 <i>jiàn</i> ‘vedere’	- Segnala il raggiungimento di una percezione

Tabella 1. Complementi risultativi con implicazioni semantiche particolari. La tabella è stata tratta da Abbiati (1998: 141).

Come è possibile osservare, nella tabella non è stato inserito il *phase complement* 好 *hǎo*: sarebbe stato opportuno aggiungerlo per specificare e spiegare le differenze esistenti con il *phase complement* 完 *wán*, in modo da chiarire, fin dalle fasi iniziali dell’apprendimento, le peculiarità semantiche dei due *phase complements*. Inoltre, nella tabella i morfemi vengono semplicemente denominati ‘verbi risultativi’ e non *phase complements*.

Abbiati (1998: 296) definisce il *phase complement* 好 *hǎo* nel seguente modo: “segnala il compimento dell’azione descritta, che risulta condotta a buon fine”. Si ipotizza che gli errori di sostituzione a livello semantico dei *phase complements* 好 *hǎo* e 完 *wán*⁹² siano stati causati soprattutto dai materiali didattici e, in secondo luogo, dalle interferenze interlinguistiche. Infatti, in Abbiati (1998) non sono presenti schemi esemplificativi sulle distinzioni semantiche tra i due complementi e, inoltre, il *phase complement* 好 *hǎo* viene brevemente introdotto soltanto nel foglio 19. Quest’ultimo si trova nella seconda sezione del libro e, dunque, si ritiene che non venga insegnato contemporaneamente la lezione otto, ma ne costituisca un approfondimento.

La definizione del *phase complement* 成 *chéng* viene fornita nella lezione otto: “il verbo 成 *chéng* ‘diventare’ introduce come suo oggetto il risultato della trasformazione descritta dal verbo reggente” (Abbiati 1998: 145). Il secondo significato del *phase complement* 成 *chéng* viene introdotto soltanto nel foglio 19, in cui vengono spiegati i ‘risultativi con implicazioni particolari’, Abbiati (1998: 298) lo definisce così: “oltre a introdurre il risultato di una trasformazione, 成 *chéng* può anche implicare la buona riuscita dell’azione”. Inoltre, la studiosa fornisce due frasi d’esempio (Abbiati 1998: 298):

⁹² Come abbiamo visto, queste sono le due sottocategorie in cui si è verificato il numero maggiore di errori di sostituzione a livello semantico.

(1) 文章昨天才写成。

wénzhāng zuótiān cái xiě-chéng
articolo ieri soltanto scrivere-riuscire
'L'articolo è stato finito solo ieri.'

(2) 下雨就去不成了。

xià yǔ jiù qù-bù-chéng-le
scendere pioggia allora andare-NEG-riuscire-MOD
'Se piove non potremo andare.'

Nella frase (2) proposta da Abbiati (1998), il morfema 成 *chéng* svolge la funzione di complemento risultativo all'interno dell'enunciato in presenza di una costruzione potenziale: il complemento 成 *chéng* non è stato inserito nello slot sintattico posto dopo il verbo 去 *qù*, bensì in tale slot è stato inserito l'avverbio di negazione utilizzato per la formulazione della costruzione potenziale (cfr. par. 4.2, tabella 5). La studiosa, dunque, ha fornito un numero esiguo di esempi sul significato meno utilizzato del *phase complement* 成 *chéng*; inoltre, uno di questi è stato inserito all'interno di una costruzione potenziale. In altre parole, non è stata spiegata in modo approfondito la funzione semantica di 'riuscita con successo' dell'azione del V₁ del *phase complement* 成 *chéng* e non è stato menzionato il suo rapporto con il verbo reggente 成功 *chénggōng* 'avere successo'. È possibile affermare che la maggior parte degli errori commessi sul *phase complement* 成 *chéng* (es. sostituzione a livello morfo-sintattico con il verbo 成功 *chénggōng* 'avere successo', con una costruzione potenziale, con un complemento direzionale figurato o un verbo modale) sia stata causata dall'incompletezza dei materiali didattici utilizzati.

Per quanto riguarda il *phase complement* 到 *dào*, nel foglio 19 del testo *Grammatica di cinese moderno* viene introdotto il significato che ricopre quando svolge la funzione di *phase complement*: "oltre che per introdurre un'estensione nello spazio, nel tempo e nel grado, 到 *dào* è anche utilizzato per segnalare l'effettivo svolgimento e la riuscita dell'azione" (Abbiati 1998: 294). In questo caso, la studiosa non menziona l'implicazione semantica di riuscita dell'azione dopo numerosi sforzi (cfr. cap. 1, par. 4.4.1 e 4.4.5). Abbiati & Zhang (2011: 273) propongono la medesima definizione del complemento 到 *dào*. Si riporta di seguito una frase d'esempio da loro proposta:

(3) 他们在地图册上查到了那个地方。

tāmen zài dìtú cè shàng chá-dào-le nà-gè dìfāng
 loro in atlante su controllare-raggiungere-PFV quel-CLF luogo
 ‘Hanno trovato quel luogo sull’atlante.’

Anche nel caso dei risultativi 完 *wán* e 光 *guāng* i materiali didattici sono incompleti. Innanzitutto, Abbiati (1998) definisce i suddetti complementi “risultativi con implicazioni particolari” (cfr. Abbiati 1998 foglio 19). In secondo luogo, la studiosa fornisce un’adeguata spiegazione sul significato di entrambi i complementi, ma non specifica le sottocategorie di appartenenza di ciascun complemento (complemento risultativo stativo per 光 *guāng* e *phase complement* per 完 *wán*). Il complemento risultativo 光 *guāng* viene così definito: “segnala l’esaurimento dell’oggetto su cui l’azione si esercita” (Abbiati 1998: 296). Sul *phase complement* 完 *wán*, Abbiati (1998: 295) svolge un’ulteriore precisazione: “segnala l’esaurimento dell’azione o dell’oggetto su cui essa si esercita.” Nel caso del *phase complement* 完 *wán*, dunque, viene menzionato il riferimento al verbo reggente (V₁).

I materiali didattici utilizzati sarebbero risultati più completi ed esaustivi se l’autrice avesse distinto i due tipi di complementi risultativi: gli studenti italofoeni avrebbero avuto più chiare le differenze tra le due sottocategorie di complementi, con un conseguente numero minore di sostituzioni a livello morfo-sintattico del *phase complement* 完 *wán* con 光 *guāng*.

Per illustrare le differenze tra i suddetti complementi, agli apprendenti di livello elementare o intermedio si potrebbe proporre la tabella 2:

I complementi risultativi 完 <i>wán</i> e 光 <i>guāng</i>	
完 <i>wán</i>	<ul style="list-style-type: none"> - È un complemento risultativo che appartiene alla sottocategoria dei <i>phase complements</i> - Si riferisce in modo specifico al verbo, e indica l’esaurimento o la terminazione dell’azione - Può indicare anche l’esaurimento dell’oggetto su cui l’azione del V₁ si esercita
光 <i>guāng</i>	<ul style="list-style-type: none"> - È un complemento risultativo che appartiene alla sottocategoria dei complementi risultativi stativi

	- Si riferisce in modo esclusivo all'esaurimento dell'oggetto su cui l'azione si esercita ⁹³ e non riguarda l'azione del V ₁
--	--

Tabella 2. Confronto sulle differenze tra i complementi risultativi 完 wán e 光 guāng. Per la teoria ci si è ispirati ad Abbiati (1998)

In questa parte del sottoparagrafo, infine, verranno presentati i testi didattici *Dialogare in cinese 1* e *Dialogare in cinese 2*. In questi libri, i *phase complements* di cui si occupa questa ricerca sono stati introdotti in momenti diversi. Il *phase complement* 好 hǎo da Abbiati & Zhang (2010) è stato presentato nella lezione dodici, in particolare è stato spiegato tramite le seguenti frasi, presenti all'interno di un dialogo (Abbiati & Zhang 2010: 211):

(4) a. 你想买什么牌子的? IBM 的还是 DELL 的?

nǐ xiǎng mǎi shénme páizi de IBM de háishì DELL de
 tu pensare comprare quale marca DE IBM DE oppure DELL DE
 'Quale marca pensi di comprare? IBM oppure DELL?'

b. 还没想好。我上网看了看, 现在电脑的牌子真多。

hái méi xiǎng-hǎo wǒ shàng-wǎng
 ancora NEG pensare-completare con esito positivo io su-rete
 kàn-le-kàn xiànzài diànnǎo de páizi zhēn duō
 guardare-MOD-guardare adesso computer DET marca davvero molto
 'Non ci ho ancora pensato bene. Ho guardato un po' su internet, adesso ci sono davvero tante marche di computer.'

Abbiati & Zhang (2010) introducono il *phase complement* 好 hǎo nella frase (4b), cui fanno seguire una nota esplicativa:

L'aggettivo 好, nella frase 还没想好, segue il verbo principale 想 di cui è un complemento risultativo. Come tutti i complementi risultativi, 好 precisa l'esito raggiunto dall'azione espressa dal verbo che lo regge, implicando, nello specifico, che l'azione si è realizzata con esito positivo e risulta dunque condotta a buon fine. (Abbiati & Zhang 2010: 213)

⁹³ Cfr. Abbiati (1998: 296) e cap. 1, par. 3.1.

Il morfema 好 *hǎo* viene definito un aggettivo e viene incluso tra i risultativi, senza menzionare che si tratta di un tipo di risultativo specifico (*phase complement*). Sebbene la definizione fornita da Abbiati & Zhang (2010) sia corretta e accurata, sarebbe stato opportuno specificare la sottocategoria di appartenenza del complemento 好 *hǎo*: quest'ultimo si riferisce all'azione del verbo reggente e non all'oggetto, come invece può avvenire per i composti risultativi direzionali o stativi.

In questa ricerca è stata rilevata una quantità notevole di errori di sostituzione a livello semantico relativi ai *phase complements* 好 *hǎo* e 完 *wán* (cfr. cap. 4, par. 3.2.1.2 e 3.2.1.3); tali errori sono probabilmente causati anche dalla struttura dei materiali didattici. Il *phase complement* 完 *wán*, infatti, viene introdotto nel manuale *Grammatica di cinese moderno*; ma, per quanto riguarda l'ambito colloquiale e gli esercizi pratici, viene presentato soltanto nel secondo volume di *Dialogare in cinese*. In *Dialogare in cinese 2* di Abbiati & Zhang (2011), il *phase complement* 完 *wán* viene introdotto nella lezione 27 e viene fornita la medesima definizione della *Grammatica di cinese moderno* (cfr. Abbiati & Zhang 2011: 43-44).

Nei testi didattici sopra menzionati non sono state illustrate e schematizzate le differenze tra i *phase complements* e la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*. È dunque probabile che gli apprendenti italofofoni, in particolar modo gli apprendenti di livello intermedio, abbiano commesso un numero elevato di errori di omissione del *phase complement* e di sostituzione a livello morfo-sintattico di questo con una marca aspettuale a causa di una spiegazione non esaustiva sulle differenze tra i due elementi grammaticali. Per introdurre le caratteristiche e le differenze tra i *phase complements* e la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*, si potrebbe proporre lo schema presentato in tabella 3 (cfr. par. 4.1). Inoltre, non è stato approfondito in maniera adeguata il significato di 'riuscita con successo' dell'azione denotato dal *phase complement* 成 *chéng*.

Per riassumere, i manuali utilizzati per la didattica dei *phase complements* presso l'Università Ca'Foscari Venezia si concentrano principalmente nel fornire le definizioni dei singoli complementi risultativi e non vengono proposti degli schemi per confrontare le caratteristiche semantiche dei *phase complements* e le differenze con i composti risultativi stativi. Inoltre, all'interno dei testi tali complementi vengono semplicemente definiti 'complementi risultativi'. Abbiati (1998) non specifica l'esistenza di sottocategorie all'interno dei complementi risultativi (es. *phase complement*, composti risultativi stativi e composti risultativi direzionali), e inserisce i composti risultativi direzionali in un'altra macrocategoria: 'i complementi direzionali'. È dunque possibile affermare che una quantità notevole di errori di sostituzione⁹⁴ e di errori di omissione sia stata causata da un'incompletezza dei materiali didattici, oltre che da interferenze interlinguistiche.

⁹⁴ In questo caso ci si riferisce sia alla sostituzione a livello semantico che a livello morfo-sintattico.

3. Limitazioni e difficoltà della ricerca

Questo lavoro di ricerca è stato realizzato in un'ottica contributiva, ma non è stato esente da limitazioni e difficoltà.

Innanzitutto, la prima difficoltà riscontrata ha riguardato la raccolta dei dati per l'analisi del campione linguistico. I tempi di raccolta sono stati piuttosto ristretti e, poiché la partecipazione alla ricerca è stata volontaria, è risultato complicato reperire studenti italofoeni dell'Università Ca' Foscari di Venezia disponibili a compilare il questionario. Tenuto conto di queste due difficoltà primarie, ossia dei tempi limitati e della disponibilità degli studenti, non si è potuto fare riferimento a un campione linguistico molto ampio e, inoltre, non si può essere certi dell'attendibilità dei dati raccolti. Quest'ultimo aspetto merita una spiegazione dettagliata, legata sia a cause oggettive che soggettive. Il parametro principale su cui si basa la presente ricerca riguarda la certificazione di competenza in cinese HSK. Nella sezione dei metadati del questionario, ai partecipanti è stato chiesto di indicare il livello di competenza in lingua cinese attestato dalla certificazione HSK; tuttavia, non è stato richiesto di specificare né il punteggio né la data di conseguimento, a causa della lunghezza del questionario. Il punteggio e la data di conseguimento del test di competenza sono importanti per due ragioni fondamentali. Ad esempio, per conseguire il livello HSK 4⁹⁵ è necessario conseguire un punteggio minimo di 180, fino a un massimo di 300, ciò vale per tutti i livelli intermedi e avanzati. Pertanto, la competenza di un apprendente italofono che ha conseguito il test con un punteggio più vicino a 180 differisce in modo sostanziale dalla competenza di un apprendente che ha conseguito il medesimo test con un punteggio più vicino a 300: quest'ultimo studente sarà più prossimo a un livello di competenza avanzato come l'HSK 5. Il medesimo discorso può essere svolto per il primo livello avanzato HSK 5⁹⁶: la competenza di un apprendente che ha conseguito la certificazione con punteggio minimo differisce sensibilmente da quella di un apprendente che ha conseguito lo stesso livello di competenza con il punteggio massimo, tenuto conto anche della complessità dell'esame. Inoltre, poiché non è stata indicata la data di conseguimento del test di competenza HSK, questa potrebbe essere non recente e dunque non rispecchierebbe l'effettiva competenza degli studenti italofoeni nel momento della ricerca. Nonostante le limitazioni sopra esposte, in questa ricerca si è comunque scelto di adottare il test di competenza in lingua cinese HSK come parametro principale di suddivisione dei partecipanti in gruppi: tra quelli utilizzati (es. anni di studio della L2, durata della permanenza nel paese in cui la LS è la lingua principale, l'età dello studente ecc.) risulta il più attendibile, come sostiene anche Thomas (1994). La studiosa elenca i motivi per cui i test standardizzati di competenza

⁹⁵ Nel quadro di riferimento europeo corrisponde al livello B2 (Istituto Confucio Venezia 2022).

⁹⁶ Nel CEFR l'HSK 5 corrisponde al livello C1 (Istituto Confucio Venezia 2022).

nella L2/LS presentano dei limiti, ma fornisce delle spiegazioni riguardo la potenzialità di questi strumenti:

Despite their limitations, we need to develop standardized tests in many languages if second language acquisition research is to be increasingly informed by data from learners of various L2s [...]. At present we have no such procedure, beyond the making of inferences from information about institutional status or exposure to L2 (Thomas 1994: 327).

I limiti del presente studio e dell'attendibilità dei dati raccolti sono da ricercare non solo nei fattori sopra menzionati, ma anche nell'ambito emotivo e soggettivo dei partecipanti alla ricerca. In primo luogo, sebbene il questionario sia stato creato per essere compilato in modo scorrevole e non ripetitivo, è comunque possibile che lo svolgimento dei cinque esercizi abbia annoiato gli studenti, che potrebbero aver completato il questionario guidati dalla noia e dalla stanchezza, probabilmente causate anche da motivi personali di cui il ricercatore non è a conoscenza. Inoltre, tale modalità di raccolta dei dati evidenzia un problema importante della metodologia dell'analisi degli errori: risulta difficile distinguere gli errori di *performance* dagli errori di *competence*. I primi si riferiscono agli errori non-sistematici definiti *mistakes*, ossia 'sbagli', e riguardano l'utilizzo che compie l'apprendente sulla lingua in situazioni concrete; i secondi, invece, riguardano gli errori sistematici (*errors*) legati cioè alla competenza che l'apprendente possiede sulla L2 (cfr. cap. 2, par. 3.1.1 e Corder 1981). In questa ricerca non è possibile stabilire se gli errori compiuti dai partecipanti sono di *performance* o di *competence*, è soltanto possibile svolgere delle ipotesi in base alla frequenza di determinati errori, come, ad esempio, l'omissione del *phase complement* in presenza della marca dell'aspetto perfetto 了 *le*.

Sebbene nel questionario sia stato chiesto in modo esplicito ai partecipanti di non consultare libri, dizionari e altri materiali didattici, è possibile che siano intervenuti altri fattori a contaminare l'attendibilità dei dati, causati dagli effetti della ricerca stessa. In particolare, è probabile si sia verificato il 'Paradosso dell'osservatore' (*Observer's paradox*). Secondo questa teoria, l'intervento o la presenza di un osservatore, in questo caso del ricercatore che esamina i dati linguistici, può incidere in modo diretto sul comportamento di ciò che si sta studiando (Dale & Vinson 2013: 305). Nel caso specifico di questa ricerca, i partecipanti al questionario erano consapevoli che le risposte da loro fornite sarebbero state valutate ed esaminate, dunque ciò ha potuto incidere sul loro comportamento linguistico. In particolare, ciò è stato evidente nelle frasi dodici e tredici dell'*Acceptability Judgement Test* (cfr. Appendici A e B): alcuni apprendenti italo-foni e alcuni partecipanti madrelingua cinese hanno considerato la frase tredici non accettabile, sebbene fosse corretta sia da un punto di vista morfo-sintattico che semantico. Ciò si è potuto verificare perché sono state inserite due frasi corrette

in successione: questo comportamento potrebbe essere riconducibile a un ragionamento logico inesatto, ossia una fallacia del ragionamento.

Infine, un ultimo limite individuato in questa ricerca riguarda l'ambito di indagine semantico. Per indagare l'uso dei *phase complements* 好 *hǎo*, 完 *wán* e 成 *chéng* da parte degli apprendenti italofofoni sono stati proposti degli esercizi mirati, in particolare il *cloze facilitato*. In questo esercizio, per completare le frasi proposte, ai partecipanti sono stati forniti i suddetti *phase complements* ed è stato richiesto di motivare brevemente la loro scelta. Tuttavia, soltanto dieci partecipanti su 28 (35,7%) hanno motivato la propria scelta: questo rappresenta un limite per la ricerca perché non è possibile conoscere in modo approfondito le motivazioni che hanno portato gli apprendenti italofofoni a scegliere un determinato *phase complement*.

4. Considerazioni pedagogiche e proposte didattiche per l'insegnamento dei *phase complements* ad apprendenti italofofoni

In questo contributo sono stati analizzati gli errori commessi dagli apprendenti italofofoni sull'utilizzo semantico, morfo-sintattico e situazionale dei *phase complements* e, inoltre, si è provato a ricercare le cause che li hanno provocati. In questo paragrafo del capitolo verranno presentate delle proposte didattiche per l'insegnamento dei *phase complements* ad apprendenti italofofoni di cinese LS, per migliorare la comprensione degli aspetti morfo-sintattici e semantici risultati più problematici.

Tenuto conto che nel presente studio sono stati analizzati gli errori e la conoscenza sui *phase complements* di studenti di livello intermedio e avanzato, gli esercizi proposti sono rivolti ad apprendenti di tali livelli. Le proposte didattiche esposte nel presente lavoro, pertanto, si basano sugli errori principali riscontrati nel campione linguistico raccolto; inoltre, sono state formulate in un'ottica di potenziamento per migliorare la comprensione di aspetti specifici dei *phase complements*, in base alle difficoltà incontrate dagli apprendenti italofofoni.

4.1 Livello intermedio

Per quanto riguarda il rapporto tra i *phase complement* e la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*, e l'omissione del *phase complement*, negli apprendenti di livello intermedio è stata rilevata una quantità importante di errori (cfr. cap. 4, par. 3.2.2.5 e 3.3.2). Il percorso didattico e gli esercizi proposti di seguito si concentrano maggiormente sull'ambito morfo-sintattico, e in misura minore sull'ambito semantico: per gli apprendenti italofofoni di livello intermedio la morfo-sintassi è l'ambito in cui si è verificato il numero più rilevante di errori (cfr. grafico 1). Le proposte didattiche e gli schemi presentati in questo sottoparagrafo sono stati progettati per migliorare e supportare il processo acquisizionale degli aspetti dei *phase complements* risultati più complessi per gli apprendenti italofofoni.

In particolare, nel caso degli apprendenti di livello intermedio, le difficoltà sono state individuate nel rapporto tra la marca perfetta 了 *le* e i *phase complements*⁹⁷.

Si presentano di seguito delle proposte di insegnamento rivolte ad apprendenti di livello intermedio.

Innanzitutto, il docente per iniziare la lezione potrebbe proporre un *icebreaker*. Ipotizzando che in classe sia presente una LIM, l'insegnante proietta sulla lavagna digitale un'immagine con raffigurata una spiaggia e degli ombrelloni e poi pone agli studenti la seguente domanda:

(5) 暑假结束了，暑假的作业你们做完了吗？

shǔjià jiéshù-le shǔjià de zuòyè nǐmen zuò-wán-le
vacanze.estive terminare-PFV vacanze.estive DET compiti voi fare-terminare-PFV
ma?
Q?
'Le vacanze estive sono finite, avete fatto i compiti?'

Gli studenti iniziano a rispondere in modo affermativo o negativo. A questo punto, il docente dice:

(6) 我认为暑假的作业太多了，但是为了下星期一的课我把它它们审订好了。

wǒ rènwéi shǔjià de zuòyè tài duō le dànshì wèi le
io ritenere vacanze.estive DET compiti ADV tanto MOD ma WEI MOD
xià xīngqīyī de kè wǒ bǎ tāmen shěndìng-hǎo-le
prossimo lunedì DET lezione io BA essi correggere-completare-PFV
'Ritengo che i compiti per le vacanze estive siano molto lunghi, tuttavia li correggerò per la lezione del prossimo lunedì.'

Il docente scrive alla lavagna le frasi sopra esposte e chiede agli studenti se, dal loro punto di vista, sono corrette. In seguito, l'insegnante chiede agli studenti di provare a spiegare la differenza semantica e morfo-sintattica tra le due frasi proposte, ponendo attenzione alla marca dell'aspetto perfetto 了 *le*.

Nel caso gli studenti dimostrino perplessità e dubbi nella spiegazione, il docente interverrebbe proponendo un ulteriore esempio esplicito: proietterebbe alla LIM la copertina di un romanzo (nel

⁹⁷ A tal proposito, si precisa che non si è fatto riferimento alle teorie sull'ordine di acquisizione dei *phase complements*; tenuto conto che in questo lavoro non è stato indagato in modo approfondito (cfr. cap. 2, par. 2). La didattica e le proposte d'insegnamento sono dunque modulate in base a quanto ottenuto nell'analisi dei dati e delle cause degli errori.

caso non fosse presente la lavagna interattiva mostrerebbe la versione cartacea), e scriverebbe la frase esposta in (7). Se il docente utilizza la LIM, la frase può essere scritta sotto la copertina del libro.

(7) 虽然这本小说太长，但是我把它读好了。

suīrán zhè-běn xiǎoshuō tài chǎng dànsì wǒ bǎ tā
 sebbene questo-CLF libro troppo lungo tuttavia io BA esso
 dú-hǎo-le
 leggere-completare-PFV

‘Sebbene questo libro sia troppo lungo, l’ho letto.’

A questo punto, il docente inizia a esporre le caratteristiche morfo-sintattiche sintattiche e semantiche della frase (7), ponendo attenzione al rapporto tra il *phase complement* 好 *hǎo* e la marca perfettiva 了 *le*.

In seguito alla spiegazione, al fine di verificare l’effettiva comprensione degli apprendenti, l’insegnante proietta⁹⁸ alla lavagna uno schema con le definizioni delle funzioni sintattiche e semantiche dei *phase complements* e della marca dell’aspetto perfettivo 了 *le*. Dunque, chiede agli studenti di copiare il suddetto schema nel quaderno e di completarlo scegliendo il morfema corretto (*phase complement* o marca dell’aspetto perfettivo 了 *le*) in base alle definizioni ivi contenute. Gli apprendenti compileranno in modo autonomo lo schema e in seguito verrà svolta la correzione in plenum per verificare la comprensione delle regole grammaticali.

Si riporta qui di seguito lo schema da proporre agli apprendenti italofofoni, già compilato. In classe gli studenti dovrebbero compilare la colonna di sinistra.

Elemento grammaticale	Definizione
Marca dell’aspetto perfettivo 了 <i>le</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esprime l’aspetto del verbo - Indica la conclusione e la realizzazione dell’azione - È un morfema grammaticale
<i>Phase complement</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esprime la fase del verbo - Indica il completamento e il compimento dell’azione

⁹⁸ Nel caso in aula non sia presente una LIM, l’insegnante realizzerà lo schema manualmente sulla lavagna tradizionale.

	- È un morfema con un significato preciso e definito, in altre parole è ‘pieno’ ⁹⁹ .
--	---

Tabella 3. Schema da proporre nel percorso induttivo per la didattica dei *phase complements* ad apprendenti di livello intermedio

Dopo aver completato lo schema, il docente proporrà agli studenti una batteria di esercizi. Tuttavia, prima di iniziare la compilazione degli esercizi, l’insegnante propone le frasi (8), (9) e (10): il fine è verificare l’adeguata comprensione delle regole e delle differenze morfo-sintattiche e semantiche veicolate all’interno degli enunciati dagli elementi grammaticali in analisi. Nelle frasi in questione, infatti, sono assenti i *phase complements* i quali veicolano un significato semantico specifico all’enunciato (es. terminazione dell’azione e completamento con esito positivo). In altre parole, è presente soltanto la marca dell’aspetto perfettivo 了 *le* che indica la conclusione dell’azione, senza alcuna implicazione semantica.

(8) *暑假结束了，暑假的作业你们做了吗？

*shǔjià jiéshù-le shǔjià de zuòyè nǐmen zuò-le ma?
vacanze.estive terminare-PFV vacanze.estive DET compiti voi fare- PFV Q?
‘Le vacanze estive sono finite, avete fatto i compiti?’

(9) *我认为暑假的作业太多了，但是为了下星期一的课我把它们审订了。

*wǒ rènwéi shǔjià de zuòyè tài duō le dànshì wèi le
io ritenere vacanze.estive DET compiti ADV tanto MOD ma WEI MOD
xià xīngqīyī de kè wǒ bǎ tāmen shěngdìng-le
prossimo lunedì DET lezione io BA essi correggere-PFV

‘Ritengo che i compiti per le vacanze estive siano molto lunghi, tuttavia li correggerò per la lezione del prossimo lunedì.’

(10) *虽然这本小说太长，但是我把它读了。

*suīrán zhè-běn xiǎoshuō tài chǎng dànshì wǒ bǎ tā dú-le
sebbene questo-CLF libro troppo lungo tuttavia io BA esso leggere-PFV
‘Sebbene questo libro sia troppo lungo, l’ho letto.’

⁹⁹ Cfr. cap. 1, par. 4.1.

Dopo aver dibattuto sulle differenze tipologiche tra le frasi sopra menzionate, e verificato se la comprensione degli apprendenti è stata ottimizzata con la presentazione dello schema in tabella 3, il docente darà inizio allo svolgimento degli esercizi proposti di seguito.

Per quanto riguarda i compiti proposti, sono stati organizzati in base al seguente ordine: dal più guidato al meno guidato.

Il primo esercizio proposto è strutturato in base a una scelta binaria. Agli apprendenti, infatti, vengono proposte una serie di frasi e viene richiesto loro di indicare se la frase è corretta o errata da un punto di vista grammaticale. Nel caso la frase sia errata, viene chiesto loro di scrivere la versione corretta. All'interno dell'esercizio sono stati inseriti enunciati che contengono errori: in alcune frasi è stato omesso il *phase complement* ed è stata impiegata soltanto la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*; in un'altra frase è stata aggiunta la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* in presenza dell'avverbio di negazione 没 *méi*, e così via.

Si riporta qui di seguito il primo esercizio da proporre agli studenti italofoeni di livello intermedio.

Esercizio 1

Leggi attentamente le seguenti frasi e indica se sono corrette (C) o errate (E) da un punto di vista grammaticale. Per le frasi errate scrivi sotto la versione corretta.

- (1) 今天是我妈妈的生日，我已经做了她最喜欢的蛋糕。(C) o (E) (errata, omissione di 好 *hǎo*)
- (2) 我办好了去中国的签证，下个星期我跟安娜一起去中国。(C) o (E) (corretta)
- (3) 你做完作业后，愿意跟我和安娜一起去公园吗？(C) o (E) (corretta)
- (4) 明天我和马可一起去北京，但是我们还没整理好了行李箱。(C) o (E) (errata)

Gli studenti svolgeranno in modo autonomo l'esercizio, seguirà la correzione in plenum.

Un altro esercizio da sottoporre all'attenzione degli studenti durante la lezione potrebbe essere un *cloze alternativo*: agli apprendenti vengono proposte delle frasi in cui viene omesso ciò che viene dopo il verbo principale e viene loro richiesto di completare le frasi con il *phase complement* che ritengono più adatto; inoltre, qualora lo ritenessero necessario, è possibile aggiungere anche la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*. Seguirà la correzione in plenum. Si riporta l'esercizio da proporre.

Esercizio 2

Leggi attentamente le frasi e completale con il *phase complement* che ritieni più adatto. Se necessario aggiungi anche la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*.

- (1) 这种画儿很难画，但是你画___! (画成了)
- (2) 昨天在公园我没看___你。(看见)
- (3) 明天我坐飞机去西安，我已经准备_____行李箱 (准备好了)
- (4) 安娜，这本小说在意大利很难买，你读___后，你可以借给我吗？如果不能借给我，你知道在哪个书店我能买___? (读完 e 买到)

Il secondo esercizio è meno guidato rispetto al primo: sono gli studenti a dover scegliere quale *phase complement* utilizzare. Pertanto, nel caso in cui l'insegnante riscontrasse delle difficoltà a livello semantico, potrebbe proporre lo schema riassuntivo sulle caratteristiche semantiche dei cinque *phase complement*: 好 *hǎo*, 完 *wán*, 成 *chéng*, 到 *dào* e 见 *jiàn*. Tale schema è proposto in tabella 4¹⁰⁰.

Nella tabella, oltre le funzioni semantiche dei complementi, sono inserite delle frasi d'esempio con glosse per 'rafforzare' la comprensione da parte degli apprendenti italo-foni: in classe sarebbe opportuno spiegare il significato e gli acronimi delle glosse.

<i>Phase complement</i>	Significati
好 <i>hǎo</i> 昨天马可头疼，所以他没学好数学课。 <i>zuótiān Mǎkě tóuténg suǒyǐ</i> ieri Marco mal.di.testa quindi <i>tā méi xué-hǎo</i> lui NEG studiare-completare <i>shùxuékè</i> lezione.di.matematica 'Ieri Marco aveva mal di testa, quindi non ha studiato la lezione di matematica.'	- Indica il completamento con esito positivo dell'azione del V ₁ - Viene utilizzato sia nella lingua scritta sia nella lingua parlata e ha un tasso di frequenza abbastanza alto

¹⁰⁰ Le definizioni sono tratte da Abbiati (1998) e dalla tabella 7 del capitolo 1 del presente lavoro (cfr. cap. 1, par. 4.4.5, tabella 7).

<p>老师，这个很难的句子我翻译好了。</p> <p><i>lǎoshī zhè-ge hěn nán</i> professore questo-CLF molto difficile</p> <p><i>de jùzi wǒ fānyì-hǎo-le</i> DET frase io tradurre-completare-PFV</p> <p>‘Professore, ho tradotto questa frase molto difficile.’</p>	
<p>完 <i>wán</i></p> <p>我还没读完莫言最新的书。</p> <p><i>wǒ hái méi dú-wán</i> io ancora NEG leggere-terminare</p> <p><i>Mò Yán zuìxīn de shū</i> Mo Yan ultimo DET libro</p> <p>‘Non ho ancora terminato di leggere l’ultimo libro di Mo Yan.’</p> <p>上个月，我把我的工资花完了。</p> <p><i>shàng-gè yuè wǒ bǎ wǒ de gōngzī</i> scorso-CLF mese io BA io DET stipendio</p> <p><i>huā-wán-le</i> spendere-esaurire-PFV</p> <p>‘Lo scorso mese ho speso tutto il mio stipendio.’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica la terminazione e l’esaurimento dell’azione del V₁ - Esprime il completamento del processo espresso dal V₁ - Può essere utilizzato sia nella lingua parlata che nella lingua scritta, e possiede un tasso di frequenza molto alto - A volte possiede un valore semantico negativo: indica la perdita o l’esaurimento dell’azione o dell’oggetto su cui essa si esercita
<p>成 <i>chéng</i></p> <p>这本中文小说我还没翻译成英语。</p> <p><i>zhè-běn Zhōngwén xiǎoshuō wǒ</i> questo-CLF lingua.cinese romanzo io</p> <p><i>hái méi fānyì-chéng</i> ancora NEG tradurre-trasformare</p> <p><i>Yīngyǔ</i> lingua.inglese</p> <p>‘Non ho ancora tradotto questo romanzo cinese in inglese’</p> <p>这种论文非常难写，但是你写成了！</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica il completamento e il compimento con successo dell’azione - Denota la realizzazione con successo dell’azione del V₁ - Può indicare anche il risultato di una trasformazione - Ha un tasso di frequenza basso e può essere utilizzato sia nella lingua scritta sia nella lingua parlata - Ha un valore semantico positivo

<p>zhè-zhǒng lùnwén fēicháng questo-CLF tesi.di.laurea estremamente</p> <p>nán xiě dànshì nǐ difficile scrivere ma tu</p> <p>xiě-chéng-le scrivere-riuscire-PFV</p> <p>‘Questa tesi di laurea è molto difficile da scrivere, ma tu ce l’hai fatta!’</p>	
<p>到 dào 毕业以后，我的梦想是找到一份好工作。</p> <p>bìyè yǐhòu wǒ de mèngxiǎng shì laurea dopo io DET sogno essere</p> <p>zhǎo-dào yī-fèn hǎo gōngzuò cercare-raggiungere un-CLF buono lavoro</p> <p>‘Dopo la laurea il mio sogno è trovare un buon lavoro.’</p> <p>他在词典上查到了那个词¹⁰¹。</p> <p>tā zài cídiǎn shàng lui in dizionario sopra</p> <p>chá-dào-le nà-gè cí controllare-raggiungere-PFV quel-CLF parola</p> <p>‘Ha trovato quella parola sul dizionario.’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica il raggiungimento o la riuscita dell’azione con esito positivo - Possiede un tasso di frequenza abbastanza alto e può essere impiegato sia nella lingua parlata sia nella lingua scritta - Ha un valore semantico positivo: indica il raggiungimento dell’obiettivo o la riuscita dell’azione dopo numerosi sforzi
<p>见 jiàn 小王，你听见了我的话吗？</p> <p>Xiǎo Wáng nǐ tīng-jiàn-le Xiao Wang tu ascoltare-percepire-PFV</p> <p>wǒ de huà ma io DET parola Q?</p> <p>‘Xiao Wang, hai sentito le mie parole?’</p> <p>马可丢了她的自行车，你看见它了吗？</p> <p>Mǎkě diū-le tā de zìxíngchē Marco perdere-PFV lui DET bicicletta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica il raggiungimento di una percezione - Di solito ha un valore semantico neutro - Ha un tasso di frequenza abbastanza alto e può essere utilizzato sia nella lingua scritta sia nella lingua parlata

¹⁰¹ La frase e la relativa traduzione sono tratte da Abbiati (1998: 294).

nǐ kàn-jiàn tā le ma	
tu guardare-percepire essa PFV Q?	
‘Marco ha perso la sua bicicletta, l’hai vista?’	

Tabella 4. Schema riassuntivo con i significati, e relativi esempi, dei phase complements 好 hǎo, 完 wán, 成 chéng, 到 dào e 见 jiàn

La lezione proposta in questo lavoro è stata ideata per essere realizzata in circa un’ora e mezza/due ore. Nel caso rimasse ulteriore tempo a disposizione del docente, si potrebbe proporre la traduzione attiva di mini-dialoghi, come esercizio di rinforzo. Se, invece, non ci fosse più tempo a disposizione quest’ultimo esercizio potrebbe essere proposto come compito da svolgere a casa, senza l’ausilio di dizionari o materiali didattici¹⁰²; la lezione successiva verrebbe svolta la correzione in plenum delle traduzioni.

Si propongono di seguito i mini-dialoghi da proporre agli studenti come compiti da svolgere in classe o a casa.

Esercizio 3

Traduci i seguenti mini-dialoghi

1) A: Marco, hai già scritto l’articolo sulla geografia dell’Italia?

B: No, non ho ancora terminato di scriverlo, è molto lungo.

2) A: Anna, ieri sera mentre passeggiavo al parco ti ho vista.

B: Ah, era buio e io non ti ho vista. Mi dispiace!

3) A: Mamma, non trovo le chiavi di casa. Sai dove sono?

B: Sì, sono sul divano.

In base ai materiali didattici esaminati in precedenza (cfr. par. 2.2) e agli esercizi proposti nel presente sottoparagrafo, è desumibile che gli apprendenti di livello intermedio debbano conoscere i principali significati dei *phase complements* più utilizzati e le loro funzioni sintattiche all’interno del periodo (es. il rapporto con la marca dell’aspetto perfettivo 了 le).

¹⁰² Si specifica che, negli esercizi da svolgere in classe, gli studenti possono consultare gli schemi e gli altri materiali didattici, in particolare i materiali proposti dal docente.

4.2 Livello avanzato

Le proposte didattiche progettate per gli apprendenti di livello avanzato si basano sull'assunto che tali studenti abbiano già acquisito la maggior parte delle peculiarità semantiche e morfo-sintattiche dei *phase complements*. In altri termini, per gli apprendenti di livello avanzato, sarebbe opportuno proporre degli esercizi di rinforzo: *cloze*, riordino frasi ed esercizi di traduzione attiva. L'obiettivo di queste tipologie di esercizi è potenziale e perfezionare la conoscenza e l'utilizzo degli apprendenti sugli aspetti semantici e morfo-sintattici dei *phase complements* e della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$.

Per gli studenti di livello avanzato, tuttavia, oltre gli esercizi di rinforzo, è consigliato spiegare e approfondire le differenze tra la costruzione risultativa ($V_1+phase\ complement$) e la costruzione potenziale: nel campione linguistico raccolto è stato individuato un numero cospicuo di errori di sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa con una costruzione potenziale (cfr. cap. 4, par. 3.2.2.2), in modo contrario alle ipotesi iniziali. In altre parole, nei partecipanti dei livelli avanzati è stata riscontrata una difficoltà a indicare la 'riuscita con successo' dell'azione del V_1 ed è stata dunque individuata una tendenza a sostituire la costruzione risultativa con una costruzione potenziale.

In aggiunta ai motivi sopra esposti, si ritiene che gli apprendenti dei livelli intermedi non abbiano una competenza linguistica sufficiente per acquisire in modo adeguato le differenze tra queste due costruzioni sintattiche.

Per quanto riguarda la didattica della suddetta costruzione sintattica, per gli apprendenti di livello avanzato è stato ipotizzato un percorso d'insegnamento in cui il docente propone uno schema esemplificativo, e in seguito verifica se gli studenti hanno compreso in modo corretto tramite lo svolgimento di esercizi specifici.

Lo schema esposto in tabella 5 è stato progettato per evidenziare le differenze a livello morfo-sintattico e semantico tra le due costruzioni¹⁰³.

Costruzione sintattica	Definizione
Costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ 看完这部感人的电影，我们的的心灵得到了一次升华。 <i>kàn-wán zhè-bù gǎnrén</i> vedere-terminare questo-CLF commovente	- È costituita da un verbo reggente e un complemento che si lega in modo saldo al verbo principale (V_1). La loro relazione è talmente stretta da non consentire l'inserimento di alcun elemento fra di loro.

¹⁰³ Le definizioni sono tratte da Abbiati (1998: 155).

<p><i>de diànyǐng women de xīnlíng</i> DET film noi DET cuore <i>dédào-le yī-cì shēnghuá</i> ottenere-PFV un-CLF sublimazione ‘Quando abbiamo terminato la visione di questo film commovente, il nostro cuore ha avuto una sublimazione.’</p>	<p>- Il <i>phase complement</i> (V₂) indica la fase del V₁: completamento con esito positivo dell’azione, riuscita con successo, terminazione, e così via.</p>
<p>Costruzione potenziale 我看不完这部惊悚片。 <i>wǒ kàn-bù-wán zhè-bù</i> io guardare-POT-terminare questo-CLF <i>jīngsǒngpiàn</i> film.horror ‘Non riesco a finire di guardare questo film horror.’</p>	<p>- È costituita da un verbo reggente e un complemento risultativo o direzionale, e tra i due verbi sono inserite l’avverbio di negazione 不 <i>bù</i> o il morfema 得 <i>de</i> - La presenza dei morfemi 不 <i>bù</i> o 得 <i>de</i> serve a segnalare “la possibilità o meno che l’azione descritta si svolga con il risultato o nella direzione specificati” (Abbiati 1998: 155)</p>

Tabella 5. Schema sulle differenze tra la costruzione *V₁+phase complement* e la costruzione *potenziale*

Dopo aver esposto e spiegato il suddetto schema, come ‘esercizio di rinforzo’ il docente propone un compito di traduzione attiva per verificare due abilità degli apprendenti: la comprensione e la produzione nella LS. Con questa tipologia di esercizio, l’insegnante potrà verificare eventuali influenze interlinguistiche della L1 e se gli apprendenti hanno compreso le differenze e le funzioni della costruzione risultativa (*V₁+phase complement*) e della costruzione potenziale.

Di seguito si propongono alcuni mini-dialoghi per questo esercizio:

- 1) A: Vorrei leggere questo libro. Quando avrai finito, posso prenderlo in prestito?
B: Questa settimana sono molto impegnato, di certo non ce la farò a finire di leggerlo.

- 2) A: Marco, hai tradotto questa frase? Non è difficile.
B: No, professore. Ritengo che questa frase sia molto difficile, non sono riuscito a tradurla.

I mini-dialoghi sopra esposti sono stati strutturati in modo che in ciascuno di essi fosse presente un enunciato in cui inserire la costruzione risultativa *V₁+phase complement* e un altro enunciato in cui utilizzare la costruzione potenziale. L’esercizio è stato strutturato in questo modo per verificare la

comprensione sulle differenze semantiche e morfo-sintattiche tra la terminazione (完 *wán*) e il completamento con esito positivo (好 *hǎo*) dell'azione del V₁ espressi dal *phase complement*, nonché la fattibilità della stessa attraverso una costruzione potenziale.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca è stato realizzato con l'obiettivo di esaminare il grado di conoscenza dei *phase complements*, ossia una sottocategoria dei composti risultativi, da parte degli apprendenti italofofoni di cinese L2/LS.

Per realizzare questo proposito, è stato creato un questionario tramite Google Moduli ed è stato somministrato ad apprendenti italofofoni di cinese L2/LS che attualmente studiano presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Nella ricerca sono stati inclusi anche degli apprendenti che hanno terminato di recente il loro percorso di studi universitari, con lo scopo di raccogliere un numero maggiore di partecipanti e usufruire di un campione linguistico più ampio.

Il questionario è stato compilato in totale da 37 apprendenti, ma non tutti sono risultati idonei all'indagine: sette apprendenti hanno dichiarato di non possedere la certificazione linguistica HSK e due partecipanti hanno asserito di possedere la certificazione HSK di livello 2, ossia un livello elementare non idoneo alla presente indagine. Tenuto conto di questi fattori, i partecipanti risultati idonei all'analisi sono 28.

In questa ricerca è stato incluso anche un gruppo di controllo composto da soggetti madrelingua cinese. Per i partecipanti di questo gruppo è stato creato un questionario in lingua cinese tramite Google Moduli; tale questionario è il medesimo somministrato ai partecipanti del gruppo sperimentale, con alcune differenze. Innanzitutto, è stato rimosso l'esercizio di traduzione attiva perché non si era certi della possibilità di reperire soggetti con L1 cinese con una conoscenza della lingua italiana tale da poter affrontare le traduzioni proposte; in secondo luogo, le consegne degli esercizi sono state tradotte in lingua cinese. I partecipanti del gruppo di controllo sono soggetti esterni all'Università Ca' Foscari di Venezia e in totale sono 16.

In base al parametro della certificazione linguistica HSK, il gruppo sperimentale degli apprendenti italofofoni è stato suddiviso in due macrogruppi: il livello intermedio (HSK 3 e HSK 4) e il livello avanzato (HSK 5 e HSK 6). Questi due gruppi sono stati suddivisi a loro volta in: primo livello intermedio (HSK 3), secondo livello intermedio (HSK 4), primo livello avanzato (HSK 5) e secondo livello avanzato (HSK 6). Nello specifico, il 18% degli apprendenti appartiene al livello HSK 3, il 25% dei partecipanti appartiene al livello HSK 4, il 50% appartiene al livello HSK 5 e il 7% dei partecipanti afferisce al livello HSK 6.

È stata compilata una tassonomia degli errori del campione linguistico raccolto e sono state individuate sei macrocategorie di errori: aggiunta, sostituzione (a livello semantico e a livello morfo-sintattico), omissione, ordine dei costituenti, sovrapproduzione e interpretazione. All'interno di queste macrocategorie sono state individuate delle sottocategorie di errori (es. sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1+phase\ complement$ con un verbo, omissione del

phase complement, sostituzione a livello semantico del *phase complement* 好 *hǎo* con 完 *wán*, e così via).

Nella presente ricerca in totale sono stati individuati 553 errori. La macrocategoria in cui è stata registrata la quantità maggiore di errori è la sostituzione: 303 errori, ossia il 54,8%. In particolare, a livello semantico si sono verificati 233 errori di sostituzione (76,9%) e a livello morfo-sintattico sono stati individuati 70 errori (23,1%). La seconda macrocategoria per numero di errori è l'omissione: 132 errori, ossia il 23,9% del totale. Nella macrocategoria di 'errori di interpretazione' sono stati registrati 64 errori, ovvero l'11,6%. Nelle categorie di aggiunta (40 errori, 7,2%), ordine dei costituenti (8 errori, 1,4%) e sovrapproduzione (6 errori, 1,1%) è stato riscontrato il numero minore di errori.

Dall'analisi dei dati raccolti è stato rilevato che gli apprendenti italofoeni non possiedono una padronanza e una conoscenza adeguate del significato di 'riuscita con successo' dell'azione denotato dal *phase complement* 成 *chéng* (cfr. cap. 5, par. 1.4.3). L'utilizzo dei *phase complements* 好 *hǎo* e 完 *wán* è stato fonte di numerosi errori (cfr. cap. 5, par. 1.4.1 e 1.4.2). Per quanto riguarda la morfo-sintassi, è stato riscontrato che è l'ambito in cui avviene maggiormente l'interferenza della L1, ossia l'italiano. In particolar modo, si è evidenziato che gli apprendenti di livello intermedio non hanno compreso le differenze morfo-sintattiche tra i *phase complements* e la marca dell'aspetto perfettivo 了 *le*.

Uno degli obiettivi di questa ricerca è stato anche comprendere le cause per cui determinati aspetti dei *phase complements* sono risultati più problematici e le motivazioni che hanno portato gli apprendenti italofoeni a commettere gli errori individuati. È stato ipotizzato che gli errori in questione siano stati causati da una serie di fattori; in primo luogo, da interferenze interlinguistiche. La lingua italiana è *verb-framed*, ossia codifica il nucleo schematico dell'azione tramite il verbo (cfr. Talmy 2000 e cap. 1, par. 2.1.1); la lingua cinese, invece, è *satellite-framed*, ovvero codifica il nucleo schematico dell'azione tramite un satellite (es. un complemento verbale). È possibile che da questa differenza tipologica sia derivata la sostituzione a livello morfo-sintattico della costruzione risultativa $V_1 + \textit{phase complement}$ con un verbo (cfr. cap. 4, par. 3.2.2.1) e, in alcuni casi, la conseguente omissione della costruzione risultativa (cfr. cap. 4, par. 3.3.1). In secondo luogo, il sistema verbale della lingua italiana è fondato sul tempo, mentre quello della lingua cinese sull'aspetto: è dunque possibile che gli errori di omissione della marca dell'aspetto perfettivo 了 *le* e la sostituzione a livello morfo-sintattico del *phase complement* con una marca aspettuale siano stati causati da interferenze interlinguistiche. Infine, è possibile affermare che l'elevata quantità di errori di sostituzione a livello semantico sia stata causata da due fattori principali: le interferenze interlinguistiche, per motivi legati a una padronanza non adeguata dei 'satelliti', e per carenze inerenti alla didattica dei *phase*

complements. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, è stato riscontrato un approfondimento esiguo sulle caratteristiche e le differenze semantiche tra i vari *phase complements*. Per colmare questa lacuna è stato proposto uno schema integrativo (cfr. cap. 5, par. 2.2, tabella 2) e sono state svolte alcune considerazioni glottodidattiche.

In conclusione, in base ai risultati dell'analisi degli errori e dell'indagine sui testi utilizzati per la didattica dei *phase complements*, sono state formulate delle proposte didattiche per rendere l'insegnamento e l'acquisizione dei *phase complements* più agevole, efficace e lineare per gli apprendenti italo-foni di cinese LS. Le proposte fornite sono rivolte ad apprendenti di livello intermedio e avanzato perché sono state analizzate le difficoltà incontrate dai discenti di questi livelli.

È doveroso evidenziare che questa ricerca presenta dei limiti. Innanzitutto, a causa delle tempistiche ristrette non è stato possibile analizzare un campione linguistico più ampio e, dunque, reperire apprendenti di livello elementare. In altre parole, non è stato possibile eseguire uno studio longitudinale sull'apprendimento dei *phase complements*, ossia dai livelli elementari ai livelli avanzati. In secondo luogo, nelle ricerche in cui vengono analizzati gli aspetti semantico-pragmatici di una particolare costruzione vengono condotte delle interviste con i partecipanti; tuttavia, in questa ricerca non è stato possibile a causa dei tempi ristretti e della difficoltà a reperire apprendenti disposti all'intervista: la partecipazione all'indagine è stata su base volontaria. Un altro limite della ricerca è rappresentato dalla suddivisione dei partecipanti in gruppi basata sul criterio del test HSK. Quest'ultimo è un test standardizzato che valuta il livello di competenza del soggetto nella L2/LS, ma non rappresenta l'effettiva competenza dell'apprendente al momento della ricerca: ai partecipanti non è stato chiesto da quanto tempo fossero in possesso della certificazione linguistica.

Nonostante i limiti individuati, questa ricerca può essere un punto di partenza per approfondimenti e miglioramenti nell'ambito della didattica del cinese L2/LS. In futuro, sarebbe utile partire dalle limitazioni di questo studio per svolgere uno studio longitudinale, dal livello elementare al livello avanzato, su un campione di apprendenti più ampio. Infine, sarebbe interessante verificare la validità e l'utilità delle proposte didattiche e delle integrazioni ai manuali impiegati per la didattica dei *phase complements* su un gruppo di apprendenti, al fine di osservare il processo di acquisizione dei *phase complements* in un arco temporale maggiore.

APPENDICI

Appendice A

Questionario somministrato agli studenti italofofoni di cinese LS

Indagine sull'acquisizione della lingua cinese da parte di studenti italofofoni

Email *

Informazioni personali sullo studio della lingua cinese

Nome e cognome *

Età *

Nazionalità *

Paese d'origine *

Lingua/e madre/i *

Conosci altre lingue, oltre alla/e tua/e lingua/e madre/i? *

- Sì
- No

Se sì, quale/i altra/e lingua/e conosci?

In quale corso di studi sei attualmente iscritto/a? *

- Corso di Laurea Triennale
- Corso di Laurea Magistrale

- Corso di Dottorato di Ricerca
- Ho già concluso i miei studi, al momento non sono iscritto ad alcun corso
- Altro: _____

Se sei iscritto ad un corso di studio, qual è il suo nome? *

- Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea (LT)
- Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea (LM)
- Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea (LM)
- Language and Management to China (LM)
- Interpretariato e traduzione editoriale, settoriale (LM)
- Dottorato in Studi sull'Asia e sull'Africa
- Non sono iscritto a nessun corso di studio
- Altro
- Altro: _____

Qual è il tuo attuale titolo di studi? *

- Diploma di scuola secondaria di secondo grado
- Laurea triennale
- Laurea magistrale
- Dottorato di ricerca
- Altro: _____

Da quanto tempo studi il cinese mandarino? *

- Da 0 a 6 mesi
- Da 6 mesi a 1 anno
- Da 1 anno e mezzo
- Da 2 anni
- Da 3 anni
- Da 4 anni
- Da 5 anni
- Da più di 5 anni
- Altro: _____

Hai mai trascorso un periodo relativamente lungo in un Paese sinofono? *

- Sì
- No

Se sì, quanto tempo vi hai trascorso?

- Da 1 a 6 mesi
- Da 6 mesi a 1 anno
- Più di 1 anno
- 2 anni
- 3 anni
- 4 anni
- 5 anni
- Più di 5 anni
- Altro: _____

Qual era il motivo del tuo soggiorno in un Paese sinofono?

- Studio della lingua cinese
- Lavoro e studio della lingua cinese
- Lavoro
- Vacanza

Possiedi la certificazione linguistica di lingua cinese HSK? *

- Sì
- No

Se sì, quale livello di HSK possiedi attualmente?

- HSK 1
- HSK 2
- HSK 3
- HSK 4
- HSK 5
- HSK 6

ESERCIZI DI LINGUA CINESE DA COMPILARE

Svolgi gli esercizi proposti.

Attenzione, ricorda che per tutta la durata del questionario non sarà possibile consultare appunti e/o materiali didattici. Grazie per la preziosa collaborazione!

Esercizio 1

Traduci i seguenti mini-dialoghi in cinese (utilizzando i caratteri). La cosa più importante è fornire la traduzione che ritieni istintivamente più adatta. Non preoccuparti se non ricordi alcuni vocaboli nel dettaglio.

- Mini-dialogo 1 *

A: Anna, il treno per Pechino parte alle 17:00, la valigia è pronta?

B: No, non ho ancora finito di prepararla, perché stavo facendo i compiti per lunedì, erano molti, ma finalmente li ho finiti!

A: Va bene!

(partire: 出发 *chūfā*; valigia: 行李箱 *xínglǐxiāng*)

- Mini-dialogo 2 *

A: Anna, non ho ancora tradotto le frasi cinesi in italiano, puoi aiutarmi?

B: Va bene, non c'è problema! Ho appena aiutato Paola a tradurre questa frase italiana in cinese.

A: Grazie!

- Mini-dialogo 3 *

A: Cosa ti piace fare nel tempo libero?

B: Di solito nel tempo libero mi piace andare a fare passeggiate al parco.

(tempo libero: 空的时候 *kōng de shíhòu*; di solito: 平常 *píngcháng*)

- Mini-dialogo 4 *

A: Anna, hai già finito di preparare la torta per il compleanno di Xiao Wang?

B: Sì, ho appena finito. La torta è pronta. Questo tipo di torta è molto difficile da preparare, ma ce l'ho fatta!

(torta: 蛋糕 *dàngāo*)

- Mini-dialogo 5 *

A: Professore, ho tradotto questa frase difficile.

B: Davvero? È molto difficile questa frase, ce l'hai fatta a tradurla?

- Mini-dialogo 6 *

A: Paolo, ho fatto il visto per la Cina!

B: Il visto per andare in Cina è molto difficile da fare, ma finalmente ce l'hai fatta!

(visto: 签证 *qiānzhèng*)

Esercizio 2

Completa le seguenti frasi aggiungendo l'elemento mancante. È importante fornire la risposta inserendo il vocabolo che ritieni istintivamente più adatto. Attenzione: inserisci il vocabolo mancante in caratteri cinesi e non consultare dizionari, né materiali didattici.

1. 今天数学老师不舒服，所以她没讲____数学课。(数学 *shùxué* 'matematica'; 讲 *jiǎng* 'spiegare') *
2. 昨天哲学老师 17 点要坐火车，所以没讲____哲学课。(哲学 *zhéxué* 'filosofia'; 讲 *jiǎng* 'spiegare') *
3. 上个月，23 日我把我的工资花____了。(花 *huā* 'spendere') *
4. 今天天气很好，我和妈妈____公园散步了。*
5. 那本书在中国很难买，但是通过一位美国朋友我买____了! *
6. 王老板和陈老板的生意终于谈____了。(生意 *shēngyì* 'business'; 终于 *zhōngyú* 'finalmente'; 谈 *tán* 'discutere, parlare') *

Esercizio 3

Osserva le seguenti figure. Per ogni figura fornita, scegli la frase che, secondo te, è più adatta al contesto situazionale raffigurato.

1. Scegli la frase che, secondo te, è più adatta al contesto situazionale raffigurato. *



- 厨师在烤箱前等鸡肉烤好。(烤箱 *kǎoxiāng* ‘forno’; 前 *qián* ‘davanti’)
- 这台烤箱不太好用，鸡肉还没烤完。
- 经过多年的尝试后，厨师终于成功烤成了他的独创鸡肉。(尝试 *chángshì* ‘tentativo’; 独创 *dúchuàng* ‘creazione originale’)

2. Scegli la frase che, secondo te, è più adatta al contesto situazionale raffigurato. *



- 这幅画，他们还没画完。
- 这幅画很难画，但是他们画成了!
- 小朋友们终于画好了那幅画。

3. Scegli la frase che, secondo te, è più adatta al contesto situazionale raffigurato. *



- 那本小说我终于看完了!
- 那本小说在中国很难买到，你看成了吗?
- 这本小说我看好了，可以借给你了。

Esercizio 4

Per ogni frase presentata, indica il suo grado di accettabilità su un valore da 1 (per niente accettabile) a 5 (totalmente accettabile).

Frase d'esempio: 冬天时, 我喜欢去山上滑雪。

La risposta corretta è "5", in quanto la frase è accettabile sia a livello grammaticale che comunicativo

1. 昨天商场里人山人海, 还好我在人群中看了你。(人群 *rénqún* 'folla') *
2. 你吃到晚饭后, 愿意跟我去电影院吗? *
3. 那部电影的对话让我感到非常惊奇。(惊奇 *jīngqí* 'sorpreso') *
4. 看完这部小说后, 你一定要告诉我你对它的评价。(评价 *píngjià* 'commento, giudizio') *
5. 老师给我们的练习太长了, 但是我写了。*
6. 我找到了我昨天丢的钥匙。(丢 *diū* 'perdere'; 钥匙 *yàoshi* 'chiave') *
7. 我很喜欢旅游, 但是我不喜欢准备好行李箱。(行李箱 *xínglixīāng* 'valigia') *
8. 这本书, 我不能借给你, 我还没看好。*
9. 毕业以后, 我的梦想是找一份好工作。(梦想 *mèngxiǎng* 'sogno, desiderio') *
10. 我昨天在公园看完你了。*
11. 虽然我觉得这部小说的文笔不太流利, 但是我还是把它给读完好了。(文笔 *wénbǐ* 'stile di scrittura'; 流利 *liúlì* 'scorrevole') *
12. 唱完这首歌曲后, 你想跟我喝一杯白酒吗? *
13. 今天在艺术课, 王军是第一个画完那个很难的画儿。*

Esercizio 5

Completa la frase posta accanto all'illustrazione scegliendo tra i seguenti morfemi: 成, 完, 好.

Motiva brevemente la tua risposta.

1. 他还没把那张报纸剪____。(剪 *jiǎn* 'tagliare') *

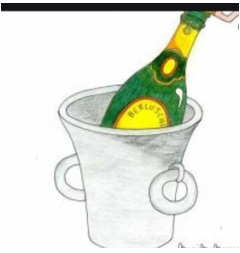


2. 他说话说得很快，所以服务员还没写____他点的菜。(点 *diǎn* ‘scegliere’; 菜 *cài* ‘pietanza’)

*



3. 我终于酿____了世界上第一好喝的葡萄酒!(酿 *niàng* ‘vinificare, fermentare’) *



4. 黑五的时候打对折，我买了很多衣服，所以我把我的工资花____了。(黑五 *hēiwǔ* ‘black Friday’; 打对折 *dǎ duìzhé* ‘metà prezzo’) *



5. 这张比萨饼，我终于做____了。(比萨饼 *bìsàbǐng* 'pizza') *



6. 我们没有很多钱，但是我们建____了我们的房子。(建 *jiàn* 'costruire') *



Appendice B

Questionario somministrato ai partecipanti madrelingua cinese del gruppo di controllo

意大利学生汉语习得研究

Email *

母语者的私人信息

姓名 *

年龄 *

国籍 *

国家 *

母语 *

除了你的母语以外，你认识其他语言吗？ *

-认识

-不认识

如果认识，请指出哪些。

目前你就读于某个科系吗？ *

- 是

- 否

如果有，请指出哪个科系。

目前的文化水平。*

汉语练习

请做以下的练习。谢谢！

练习 1

请用你认为最正确的词填入下列句子空缺处。

1. 今天数学老师不舒服，所以她没讲__数学课。*
2. 昨天哲学老师 17 点要坐火车，所以没讲__哲学课。*
3. 上个月，23 日我把我的工资花__了。*
4. 今天天气很好，我和妈妈__公园散步了。*
5. 那本书在中国很难买，但是通过一位美国朋友我买__了！*
6. 王老板和陈老板的生意终于谈__了。*

练习 2

观察以下几画儿并且选择最适合每幅画儿句子。

1. 请选择最合适描述以下场景的句子。*



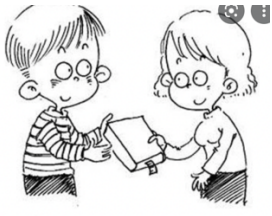
- 厨师在烤箱前等鸡肉烤好。
- 这台烤箱不太好用，鸡肉还没烤完。
- 经过多年的尝试后，厨师终于成功烤成了他的独创鸡肉。

2. 请选择最合适描述以下场景的句子。*



- 这幅画，他们还没画完。
- 这幅画很难画，但是他们画成了！
- 小朋友们终于画好了那幅画。

3. 请选择最合适描述以下场景的句子。*



- 那本小说我终于看完了！
- 那本小说在中国很难买到，你看成了吗？
- 这本小说我看好了，可以借给你了。

练习 3

每个句子有一个指数。请从 1（完全错）到 5（完全正确）评价每个句子。

例如：冬天时，我喜欢去山上滑雪。

这个句子的指数是“5”，因为它完全正确（语法和交际）。

1. 昨天商场里人山人海，还好我在人群中看了你。*
2. 你吃到晚饭后，愿意跟我去电影院吗？*
3. 那部电影的对话让我感到非常惊奇。*
4. 看完这部小说后，你一定要告诉我你对它的评价。*
5. 老师给我们的练习太长了，但是我写了。*
6. 我找到了我昨天丢的钥匙。*
7. 我很喜欢旅游，但是我不喜欢准备好行李箱。*
8. 这本书，我不能借给你，我还没看好。*

9. 毕业以后，我的梦想是找一份好工作。*
10. 我昨天在公园看完你了。*
11. 虽然我觉得这部小说的文笔不太流利，但是我还是把它给读完好了。*
12. 唱完这首歌曲后，你想跟我喝一杯白酒吗？*
13. 今天在艺术课，王军是第一个画完那个很难的画儿。*

练习 4

请您用：“成”、“完”或“好”填写以下句子的空缺。

请简单解释一下您的回答。

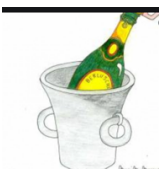
1. 他还没把那张报纸剪_____。*



2. 他说话说得很快，所以服务员还没写_____他点的菜。*



3. 我终于酿_____了世界上第一好喝的葡萄酒！*



4. 黑五的时候打对折，我买了很多衣服，所以我把我的工资花____了。*



5. 这张比萨饼，我终于做____了。*



6. 我们没有很多钱，但是我们建____了我们的房子。*



BIBLIOGRAFIA

- ABBIATI, Magda (1998). *Grammatica di cinese moderno*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- ABBIATI, Magda & ZHANG, Ruoying (2010). *Dialogare in cinese 1*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- ABBIATI, Magda & ZHANG, Ruoying (2011). *Dialogare in cinese 2*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- BALBONI, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- BALBONI, Paolo. E (2008). *Fare educazione linguistica: attività didattiche per l'Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- BANDECCHI, Valeria (2011). "Classi di parole, strutture e combinazioni nella lessicalizzazione degli eventi di moto in italiano L2". *Studi e saggi linguistici*: pp. 125-153.
- BASCIANO, Bianca (2015a). "Resultatives", in R. Sybesma, W. Behr, Y. Gu, Z. Handel and C.-T. James Huang (a cura di), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics* (ECLL). Leiden: Brill: pp. 1-22. http://dx.doi.org/10.1163/2210-7363_ecll_COM_00000358
- BASCIANO, Bianca (2015b). "Vendlerian Verb Classes", in R. Sybesma (a cura di), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*. Leiden: Brill.
- BECCARIA, Gian Luigi (2004). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- BURT, Marina & KIPARSKY, Carol (1974). "Global and local mistakes". In John H. Schumann & Nancy Stenson (a cura di), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, pp: 71-80.
- CERRUTI, Massimo (2011). "Perifrastiche, strutture". *Enciclopedia dell'Italiano*: https://www.treccani.it/enciclopedia/strutture-perifrastiche_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (consultato il 30/09/2022).
- CHAO, Yuan-Ren (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- CHEN Qian 陈倩 (2013). "Hanyu dongci wanchengti 'dongci+wan' he 'dongci+guang' de yitong tanxi" 汉语动词完成体“动词+完”和“动词+光”的异同探析 (Analisi sulle similitudini e le differenze tra le costruzioni verbali della lingua cinese 'verbo+wan' e 'verbo+guang'). *Jiaozuo daxue xuebao* 焦作大学学报 (Giornale dell'Università di Jiaozuo), 6(2): pp. 20-22.
- CHEN, Jidong (2008). *The acquisition of verb compounding in Mandarin Chinese*. Ph.D Dissertation. Vrije Universiteit Amsterdam.

- CHINI, Marina (2000). "Interlingua: modelli e processi di apprendimento". In Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, pp. 46-68.
- CHOMSKY, Noam (1959). "A Review of B.F. Skinner's *Verbal Behaviour*". *Language* 35(1): pp. 26-58.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (2014). *Aspects of the Theory of Syntax (50th anniversary ed.)*. Cambridge/London: The MIT Press.
- COMRIE, Bernard (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, Stephen Pit (1971). "Idiosyncractic dialects and error analysis." *International Review of Applied Linguistics* 9: pp. 149-159.
- CORDER, Stephen Pit (1974). "Error analysis". In John P.B. Allen & Stephen P. Corder (a cura di), *The Edinburgh course in Applied Linguistics (Vol.3): Techniques in Applied Linguistics*. Londra: Oxford University Press, pp: 122-154.
- CORDER, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- D'ANNUNZIO Barbara & SERRAGIOTTO Graziano (2007). "La valutazione e l'analisi dell'errore". FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo: pp. 1-33.
- DALE, Rick & VINSON, David W (2013). "The observer's observer's paradox." *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence* 25(3): pp. 303-322.
- DARDANO, Maurizio & TRIFONE, Pietro (1995). *Grammatica Italiana con nozioni di linguistica (3^{ed})*. Bologna: Zanichelli Editore.
- DENG, Xiangjun (2010). *The acquisition of the Resultative Verb Compound in Mandarin Chinese*. Ph.D Dissertation. The Chinese University of Hong Kong.
- DÖRNEY, Zoltán (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- ELLIS, Rod & BARKHUIZEN, Gary (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- GUIDICINI, Paolo (1995). *Questionari, interviste, storie di vita: come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati (3^{ed})*. Milano: Franco Angeli.
- HAN, Zhaohong (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters LTD.
- HAO, Lin 郝琳 (2019). "Jiyu Hanwai duibi de duiwai Hanyu dongjieshi jiaoxue" 基于汉外对比的对外汉语动结式教学 (Il modello didattico per l'insegnamento della lingua cinese agli stranieri basato sul contrasto tra la lingua degli apprendenti e la lingua cinese). *Guangxi minzu daxue*

- xuebao (zhexue shehuikexueban)* 广西民族大学学报 (哲学社会科学版) (Giornale dell'Università Nazionale del Guanxi (edizione di filosofia e scienze sociali)) 41(5): 170-177.
- HSIAO, Hui-Chen. Sabrina (2004). "Conceptual Manipulation and Semantic Distinctions in Mandarin Verb Complements: The Contrast between shàng and dào". *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 30 (1): pp. 160-169.
- IONIN, Tania (2012). "Formal Theory-Based Methodologies". In Alison Mackey & Susan M. Gass (a cura di), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. The Atrium: Blackwell Publishing Ltd, pp: 30-52.
- ISTITUTO CONFUCIO VENEZIA (2022). *HSK-cinese scritto*. <https://www.unive.it/pag/28694> (consultato il 24/08/2022).
- JAMES, Carl (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Londra: Longman.
- JEZEK, Elisabetta (2011). "Verbi". *Enciclopedia dell'Italiano*: https://www.treccani.it/enciclopedia/verbi_%28Enciclopediadell%27Italiano%29/#Struttura_argomentale (consultato il 26/05/2022).
- KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, Stephen D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Longman.
- LALLA, Michele (2003). "La scala di Likert per la valutazione della didattica". *Rivista Italiana di Economia*, 4: pp. 149-175.
- LENNON, Paul (1991). "Error: some problems of Definition, Identification, and Distinction". *Applied Linguistics* 12(2): pp. 180-196.
- LENNON, Paul (2008). "Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage". In Stephan Gramley & Vivian Gramley (a cura di), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, pp: 51-60.
- LI, Charles. N & THOMPSON, Sandra (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- LI, Linding (1980). "Which complement which – Reconsideration of Case Relations". *Chinese Learning* 2: pp. 1-10.
- LI, Yan (2016). "A Study on the Second Language Acquisition for Chinese Simple Directional Complement". *Sino-US English Teaching* 13(11): pp. 885-896.

- LIN, Jimmy (2004a). "Fine-Grained Lexical Semantic Representations and Compositionally-Derived Events in Mandarin Chinese". *Proceedings of the Computational Lexical Semantics Workshop at HLT-NAACL*. Boston, Massachusetts. (<https://aclanthology.org/W04-2614.pdf>)
- LIN, Jimmy (2004b). *Event Structure and the Encoding of Arguments: The Syntax of the Mandarin and English Verb Phrase*. Ph.D Dissertation. Massachusetts Institute of Technology.
- LIU Yuehua 刘月华 (1986). *Shiyong xiandai hanyu yufa* 实用现代汉语语法 (Grammatica funzionale della lingua cinese moderna). Beijing 北京: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社 (Casa editrice sulla didattica e la ricerca sulle lingue straniere).
- LU Jianji 鲁健骥 (1984). "Zhongjieyu lilun yu waiguoren xuexi hanyu de yuyin pianwu fenxi" 中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析 (Analisi degli errori di pronuncia degli stranieri nello studio del cinese e la teoria dell'Interlingua). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究 (Sulla didattica e sulla ricerca delle lingue), 3: pp. 44-56.
- LU Jianji 鲁健骥 (1994). "Waiguoren xue hanyu de yufa pianwu fenxi" 外国人学汉语的语法偏误分析 (Analisi degli errori grammaticali sugli apprendenti stranieri di lingua cinese). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究 (Sulla didattica e sulla ricerca delle lingue), 1: pp. 49-64.
- LÜ Shuxiang 吕叔湘 (1980). *Xiandai Hanyu babai ci* 现代汉语八百词 (Ottocento parole nella lingua cinese moderna). Peking 北京 (Pechino): Shangwu 商务 (Commerciale).
- LU, John H.-T (1973). "Resultative *Wan* vs. Completing *Wan*". *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 3(1): pp. 18-30.
- LU, Man., LIPTÁK, Anikó., & SYBESMA, Rint (2019). "A structural account of the difference between achievements and accomplishments: evidence from Changsha Xiang Chinese". *Journal of East Asian Linguistics* 28(3): pp. 279-306.
- LU, Yanmei (2017). "Literature Review of Second Language Learners' Acquisition of Chinese Resultative Construction". *Theory and Practice in Language Studies*, 7(10): pp. 907-911.
- LU, Yuan & KE, Chuanren (2018). "L2 Chinese grammar development". In Chuanren Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 151-216.
- LÜDELING, Anke & HIRSCHMANN, Hagen (2015). "Error annotation systems". In Sylviane Granger, Gaëtanelle Gilquin & Fanny Meunier (a cura di), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 135-158.

- MCDONALD, Edward, & Ma Aide 马爱德 (1994). “Completive Verb Compounds In Modern Chinese: A New Look At An Old Problem” / “现代汉语的“补足式”复合调”(Xiandai han jin de “buzu shi” fuhe diao). *Journal of Chinese Linguistics*, 22(2): pp. 317–362.
- MORBIATO, ANNA (2021). “Una panoramica degli studi sull’acquisizione di aspetti sintattici e strutture grammaticali del cinese da parte di italofoeni”. In Chiara Romagnoli & Sergio Conti (a cura di), *La lingua cinese in Italia: studi su didattica e acquisizione (Collana CLA)*. Roma: Roma Tre Press, pp. 87-114.
- NOVELLO, Alberta (2009). *Le certificazioni della competenza linguistica*. Ph.D. Dissertation, Università Ca’ Foscari Venezia.
- OPPENHEIM, Abraham. N (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londra/New York: Continuum.
- PACKARD, Jerome. L (2000). *The morphology of chinese: A linguistic and cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack C & SCHMIDT, Richard (2010). *Dictionary of Language teaching and Applied linguistics (4^{ed})*. London: Longman.
- ROMAGNOLI, Chiara (2018). “Rana, dove sei? L’espressione degli eventi di moto in italiano e in cinese”. In Alberto Manco (a cura di), *Le lingue extraeuropee e l’italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)*. Milano: Officinaventuno, pp. 307-322.
- ROMAGNOLI, Chiara & LUZI, Eleonora (2012). “Acquiring Chinese Directional Complements: paths, methods and difficulties”. *Selected papers of the 2nd Int. Conference on Chinese as a second language research*. Taiwan: NTNU.
- SELINKER, Larry (1972a). “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics*, 10: pp. 209-231.
- SELINKER, Larry (1972b). “Interlanguage”. In Jack C. Richards (a cura di, 1974), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp: 31-53.
- SELINKER, Larry (2014). “Interlanguage 40 years on: Three themes from here”. In ZhaoHong Han & Elaine Tarone (a cura di), *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp: 221-246.
- SEMERARO, Raffaella (2011). “L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione”. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7): 97-106.
- SHIH, Yuan-Lung (2006). *Applying Vendler's verbal categories to Mandarin Chinese and issues in telicity*. Master's thesis, University of Cape Town.
- SKINNER, Burrhus Frederic (1957). *Verbal behaviour*. Acton: Copley Publishing Group.

- SMITH, Carlota (1990). "Event Types in Mandarin". *Linguistics* 28: pp. 309-336.
- SMITH, Carlota A (1997). *The parameter of aspect, 2nd ed.* Dordrecht: Kluwer.
- SONG, Qing 宋青(2012). "Hanguo liuxuesheng Hanyu jieguo buyu pianwu fenxi" 韩国留学生汉语结果补语偏误分析 (Analisi degli errori sui complementi risultativi su studenti Coreani). *Zhishi jingji* 知识经济 (Economia della conoscenza) 5: p.171.
- SYBESMA, Rint (1997). "Why Chinese verb-le is a resultative predicate". *Journal of East Asian Linguistics*, 6(3): pp. 215-261.
- SYBESMA, Rint. (2017). "Aspect, Inner", in R. Sybesma (a cura di), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics (Vol 1)*, Leiden: Brill. http://dx.doi.org/10.1163/2210-7363_ecll_COM_000294
- TAI, James H.-Y (1984). "Verbs and Times in Chinese: Vendler's Four Categories", in D. Testen, V. Mishra and J. Drogo (a cura di), *Papers from the Parasession on Lexical Semantics*, Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 289–296.
- TALMY, Leonard (2000). *Toward a Cognitive semantics: Typology and process in concept structuring (Vol.2)*. Cambridge: The MIT Press.
- TAVAKOLI, Hossein (2012). *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Tehran: Rahnama Press.
- TENNY, Carol L (1994). *Aspectual roles and the syntax- semantics interface*. Dordrecht: Kluwer.
- THOMAS, Margaret (1994). "Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research". *Language learning* 44: pp. 307-336.
- THOMAS, Margaret (2006). "Assessment of L2 Proficiency in Second Language Acquisition Research". *Language Learning* 44(2): pp. 307-336.
- THOMPSON, Sandra. A (1973). "Resultative verb compounds in Mandarin Chinese: A case for lexical rules". *Language*, 49(2): pp. 361-379.
- VENDLER, Zeno (1957). "Verbs and Times". *The Philosophical Review* (6):143-160.
- VENDLER, Zeno (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell.
- VERKUYL, Henk. J (1989). "Aspectual classes and Aspectual composition". *Linguistics and philosophy* 12(1): pp. 39-94.
- VERKUYL, Henk. J (1993). *A theory of Aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEI Bing 魏冰 (2005). *Taiguo xuesheng xuexi hanyu jieguo buyu "wan", "cheng", "hao" de pianwu yanjiu* 泰国学生学习汉语结果补语“完”、“成”、“好”的偏误研究 (Studio sulle influenze dei complementi risultativi “wan”, “cheng”, “hao” della lingua cinese sugli studenti Thailandesi). Master's thesis. Heilongjiang daxue 黑龙江大学 (Università di Heilongjiang).

- WEI, Xueping (2008). "Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition". *English Language Teaching*, 1(1): pp. 127-131.
- WIEDENHOF, Jeroen (2015). *A grammar of Mandarin*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- WU, Shu-Ling (2011). "Learning to express motion events in an L2: the case of Chinese directional complements". *Language Learning* 61(2): pp. 414-454.
- XIAO, Richard & MCENERY, Tony (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: a corpus-based study*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- XING, Hongbing (2003). "An analysis of the error compound words used by foreign learners of Chinese". *Chinese Teaching in the World* 4(5-6): pp. 69-80.
- YANG, Defeng (2003a). "Sequence of acquiring the directional complements by English-speaking learners of Chinese". *Chinese Teaching in the World* 64(2): pp. 52-65.
- YANG, Defeng (2003b). "Sequence of acquiring the directional complements by Korean-speaking learners of Chinese". *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University* 45(4): pp. 20-31.
- YANG, Defeng (2004). "Sequence of acquiring the directional complements by Japanese-speaking learners of Chinese". *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University* 46(3): 23-35.
- YANG, Suying (2011). "The parameter of temporal endpoint and the basic function of *-le*". *Journal of East Asian Linguistics* 20(4): pp. 383-415.
- YONG, Shin (1997). "The grammatical functions of verb complements in Mandarin Chinese". *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 35(1): pp. 1-24.
- YOVIANTY, Desy (2017). "Dan rong bu la guoli daxue shifan xueyuan xuesheng shiyong jieguo buyu 'wan', 'cheng', 'hao' de pianwu fenxi" 丹戎布拉国立大学师范学院学生使用结果补语“完”“成”，“好”的偏误分析 (Analisi degli errori sull'utilizzo dei complementi risultativi "wan", "cheng" e "hao" da parte degli studenti dell'Università Normale di Tanjungpura). *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa* (Giornale sull'educazione e l'apprendimento equatoriale), 6(3): pp. 1-8.
- YU, Ming-chung (2003). "Chinese Morphology: An exploratory study of Second Language Learners' Acquisition of Compounds". *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 29(2): pp. 1-35.
- ZHANG, Jie (2011). *Acquisition of the Chinese resultative verb complements by learners of Chinese as a foreign language: a learner corpus approach*. Ph.D Dissertation. The Pennsylvania State University.

ZHANG, Jie (2014). "A learner corpus study of L2 lexical development of Chinese resultative verb compounds". *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 49(3): pp. 1-24.

ZHANG, Lihua (1995). *A Contrastive Study of Aspectuality in German, English and Chinese*. New York: Peter Lang.

RINGRAZIAMENTI

La realizzazione di questo lavoro di tesi è stata la parte più difficile del mio percorso di studi universitario, ma rappresenta anche il lavoro che mi ha permesso di comprendere ciò che voglio diventare nella vita: un'insegnante.

Desidero dedicare questa pagina per rivolgere un sentito ringraziamento a tutte quelle persone che negli anni mi hanno spronato a continuare e portare a termine questa lunga, impegnativa ma bellissima avventura.

Voglio dedicare i primi ringraziamenti alle persone con cui ho lavorato in questi mesi per la realizzazione della presente tesi. Innanzitutto, la professoressa Bianca Basciano per essere stata sempre presente, disponibile e gentile. Non dimenticherò mai le sue parole di incoraggiamento e supporto. Nei pochi ricevimenti svolti è riuscita a farmi capire dove sbagliavo e mi ha guidata fornendomi gli strumenti per migliorare. Spero di diventare un'insegnante come lei. Ringrazio la dottoressa Alessia Iurato per la disponibilità e per avermi indirizzata e incitata nel miglioramento della scrittura.

Desidero ringraziare la dottoressa Tiziana Longo che, dall'inizio fino alla fine del percorso di Laurea Magistrale, mi è stata accanto e mi ha insegnato le modalità di gestione dell'ansia, quando non riuscivo neanche a pensare. Grazie per avermi insegnato che gestire l'ansia è possibile e, anzi, può diventare un'alleata nella vita quotidiana.

Un ringraziamento particolare va anche a Enza, la mia fisioterapista di fiducia. Durante le nostre sedute, oltre ad avermi insegnato a respirare, mi ha insegnato ad affrontare il momento presente, il qui e ora; e, oltre ad aver aggiustato le mie ossa e i miei muscoli, ha contribuito a 'riparare' la mia anima.

Desidero rivolgere un ringraziamento inusuale e particolare anche a una persona che non mi conosce ma che mi ha metaforicamente accompagnata in questo cammino di scrittura: lo scrittore Gianrico Carofiglio. La lettura dei suoi libri è stata per me una fonte d'ispirazione, e mi ha insegnato che per scrivere con parole precise è necessario del tempo, e che la scrittura è un esercizio che richiede pazienza e costanza. Questo lavoro di tesi ne è stata la dimostrazione.

Ringrazio la mia amica Martina per avermi incoraggiata a dare il meglio, avermi supportata e sopportato durante questi mesi. Le nostre chiacchierate e le serate trascorse a passeggiare hanno allietato i periodi bui che ho vissuto. Grazie di cuore.

Un ringraziamento speciale va alla mia cara amica Lin, conosciuta il primo giorno di università durante il percorso di Laurea Triennale. Mi sei stata vicina fino alla fine del percorso di Laurea Magistrale, mi hai sostenuta e aiutata quando ne ho avuto più bisogno: grazie di cuore. La

nostra amicizia ha valicato anche confini continentali arrivando fino in Cina, non dimenticherò mai tutto ciò che hai fatto per me: è un'amicizia basata sul sostegno reciproco.

Desidero ringraziare anche la mia cara amica Miao, conosciuta anni fa, che mi ha accompagnata durante il mio percorso di studio della lingua cinese, non esitando a chiarire ogni mio dubbio sulle caratteristiche e le funzioni di questa meravigliosa e interessante lingua. Non dimenticherò mai l'aiuto che mi ha dato quando ero da sola e malata in Cina.

Desidero ringraziare i miei nonni Grazia e Antonino, mia zia Viviana, suo marito Danilo e il piccolo Mattia, per avermi chiesto quasi ogni giorno: "Hai finito questa tesi?" "A che punto sei?". Nei periodi più sconfortanti, il vostro supporto e la vostra presenza sono stati per me fonte di rassicurazione e serenità.

Desidero dedicare un ringraziamento speciale a Manuel, presenza costante nella mia vita, seppur spesso a distanza. Grazie per essermi stato vicino durante la stesura di questo lavoro, per avermi fornito supporto tecnico e per aver sopportato le mie paure e le mie ansie. Ma soprattutto grazie per avermi spronata a dare sempre il meglio e a non lasciarmi abbattere dalle difficoltà che si sono presentate durante il percorso. Grazie per essere stato al mio fianco durante questi anni universitari.

Infine, il ringraziamento più importante va ai miei genitori. Tutto questo è stato possibile grazie al vostro supporto: mi avete sempre spronata a dare il meglio di me e a non farmi abbattere dalle difficoltà che la vita mi ha presentato. Se il sole che ho dentro è tornato a splendere è anche, e soprattutto, grazie a voi. Questo lavoro di tesi è dedicato a loro.