



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

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

Tesi di Laurea

*Lo sviluppo della competenza collocazionale nella lingua  
cinese dal livello intermedio a intermedio avanzato  
da parte di studenti italofoni.*

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Carlotta Sparvoli

**Correlatore**

Ch. Prof. Franco Gatti

**Laureanda**

Chiara Cervosi

Matricola 886764

**Anno Accademico**

2021 / 2022

## 前言

在对外汉语教学中，词语搭配是一个非常重要的部分，但也是最难的部分之一。由于在中文中没有形态的制约，句子组成靠词序和虚词由小到大组合。由于这个原因，中文的组合更自由，但这并不意味着它们更容易；相反，对于习惯于根据语法规则造句的外国学生（如意大利学生）来说，中文系统比较难。所以，汉语学习者不仅要通过翻译单词来学习词汇，还要学习它们的搭配方式。

本研究目的在于分析意大利学生在制作中文词语搭配时出现的偏误。迄今为止，根据收集到的数据，在意大利进行的有关汉语搭配学习的研究非常少。由于学习搭配对达到良好的语言能力水平非常重要，本研究收集并分析了意大利学生产生的中文搭配。其目的是确定主要错误及其原因，以帮助学生和教师。

近几十年来，动宾搭配的使用引起了许多学者的注意，因为它们的高频性和复杂性。动宾搭配是由动词与宾语组成的，比如：学习汉语、看书、骑自行车等。由于以前的许多相关研究表明，动宾搭配是学生最难掌握的，所以本文的主要研究是意大利学生学习汉语动宾搭配的过程。

全文分为五章：

第一章介绍了语言学中的搭配概念。词语搭配的定义是语言学中争论最多的话题之一，然而主要有三种观点：*frequency-based approach* 的学者认为搭配是指那些经常出现在一起的词语的组合，相反，*phraseological approach* 的学者们更重视搭配元素之间的句法关系。最后一种是混合的方法。此外，在以往研究的基础上，本章介绍了搭配的主要分类。

第一章的最后一段解释了搭配在母语和第二语言学习中的重要性。根据 Sinclair (1991) 的理论，人们在交际时一般遵循两个原则：“开放性原则” (*open-choice principle*) 和“习语性原则” (*idiom principle*)。在使用第一条原则时，单词根据语法规则组合成句子。相反，在使用第二项原则时，则使用从长期记忆中提取的预制句子。母语者主要使用第二种原则，因为它使交流更容易和更快。

然而，在中文教学中，单词被当作孤立的单位，所以学生发现很难将它们结合起来，使用预制语块。这就是为什么要鼓励学习汉语搭配的重要原因。

第二章总结了迄今为止进行的关于搭配学习的研究结果。这些研究分为两类：与中文有关的研究和与其他语言有关的研究。考虑到所有研究的结果，可以注意到学习词语搭配四个主要问题：

1. 词语搭配产生的错误数量随着语言水平的提高而增加；
2. 学习者依赖“开放性原则”，因此使用的搭配比母语者少；
3. 学习者的母语影响词语搭配的产生；
4. 第二语言同义词使用不正确。

此外，本章还介绍了汉语动宾搭配的特点。在最后一段，解释了本研究采用的搭配定义：即一种经常出现的单词组合，由不能自由替换的元素组成。

第三章首先提出了研究目标，即了解意大利学生最常见的搭配错误是什么，并了解中级和高级学生之间是否存在差异。此外，受 Cai (2017) 的研究启发，本文研究了动词语义对动宾搭配学习的影响。由于这项研究是实验性的，笔者设计了一个测试，通过它来收集要分析的材料。本章详细描述了创建构成测试的三个练习的过程。此外，它还报告了整个测试的转录。

本章第四部分介绍了搭配错误的分类。这是基于第二章概述的研究结果的一般分类。最后两段介绍了测试方法和参与研究的学生群体：共有 33 名意大利学生参加了这项研究，其中 30 人在威尼斯大学上学，3 人在都灵大学上学。16 名学生就读于大学二年级（中级水平），17 名学生就读大学三年级（高级水平）。

第四章是研究的核心。采用定性和定量相结合的研究方法，分析了意大利学生在学习中文动宾搭配方面的错误。所进行的分析是基于笔者通过搭配测试收集的数据。

本章的第一部分是关于定量方面的数据分析。在测试的第一次练习中，错误的搭配占 39%，在第二次练习中占 42.4%，最后在第三次练习中占 36%。虽然在所有的练习中，大部分产生的搭配都是正确的，但仍有相当数量的错误。此

外，二年级学生的错误与三年级学生的错误进行了比较：在所有的练习中，50%以上的错误是由三年级学生犯的。这些结果与以前的研究相一致，表明错误随着语言能力的提高而增加。一般来说，学者们认为造成这种现象的原因是第二语言词汇量的增加：一个人知道的单词越多，在组合时犯错误的机会就越大。

在本章的第二部分，笔者从定性的角度分析了意大利学生产生的搭配错误。总共发现了八类错误：

1. **误用同义词或者近义词**：当正确的字被替换成不能形成该搭配的同义词时，就会发生这个错误。例如，将‘做客’改为‘\*为客’；
2. **母语的负迁移影响**：当学生不知道中文的搭配时，他就会产生一个从意大利语字面上翻译过来的搭配。例如，‘\*做大学’是意大利语‘fare l’università’的翻译；
3. **与上下文不一致**：当学生产生的搭配虽然在语义和句法上是正确的，但不符合上下文时，就会出现这种错误。例如，‘\*我不会吃菜，我只会吃’；
4. **误用音近或者形近的词语**：例如，写成‘\*在客’而不是‘做客’；
5. **不了解动词的特性**：当学生把不及物动词当作及物动词使用，反之亦然。例如，‘\*响我的手机’；
6. **转述**：这个错误发生在学生不知道其中的一个搭配元素，而用他知道的一个或多个元素来代替它。比如，写成‘\*写让买药’而不是‘开药’；
7. **避免**：学生产生一个他认为可能与正确搭配具有相同意义的错搭配。例如，写下‘\*下光’，认为这可能是‘关灯’的意思；
8. **词序错误**：例如，‘\*火车下’而不是‘下火车’。

在这些类型的错误中，有三种是两组学生都经常犯的：误用同义词或者近义词，母语的负迁移影响和与上下文不一致。

此外，本章还研究了动词语义对搭配学习的影响。结果显示，含有经常使用意义的动词的搭配比含有不常见意义的动词的搭配更容易被学习。然而，这种困难似乎对两组学生都有影响，而且这个问题与学生的语言能力之间没有联系。

第四章的结论是回答研究问题。

第五章是结论。综上所述，中级和高级学生在学习汉语动宾搭配方面没有太大差异。研究表明，两组学生都有困难，他们都会犯同样类型的错误。基于这些结果，笔者在这一章中提出了一些建议，以帮助学生和教师提高对汉语动宾搭配的学习。此外，本章还指出了研究的局限性，并对未来关于动宾搭配习得专题的研究提出了一些建议。

## Indice

<b>Indice delle tabelle e delle figure.....</b>	<b>6</b>
<b>Introduzione .....</b>	<b>8</b>
<b>Capitolo 1: Quadro teorico .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 La collocazione in linguistica.....</b>	<b>10</b>
1.1.1 Frequency-based approach.....	10
1.1.2 Phraseological approach.....	14
1.1.3 Ulteriori approcci.....	18
<b>1.2 Definizione di collocazione nel presente studio.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Classificazione delle collocazioni.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Classificazione delle collocazioni in cinese.....</b>	<b>24</b>
<b>1.5 Importanza delle collocazioni a livello acquisizionale .....</b>	<b>27</b>
<b>1.6 Competenza collocazionale e competenza linguistica.....</b>	<b>30</b>
<b>Capitolo 2: La collocazione in ambito acquisizionale .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 L’acquisizione delle collocazioni in inglese L2 .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 L’acquisizione delle collocazioni in inglese L2 da parte apprendenti sinofoni... 38</b>	<b>38</b>
<b>2.3 L’acquisizione delle collocazioni in cinese L2.....</b>	<b>44</b>
<b>2.4 La collocazione verbo+nome in cinese .....</b>	<b>50</b>
<b>Capitolo 3: Metodo di lavoro .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Domande di ricerca .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 Test design .....</b>	<b>54</b>
3.2.1 Accertamento del livello linguistico .....	54
3.2.2 Struttura del test.....	54
3.2.3 Selezione delle collocazioni .....	56
<b>3.3 I rispondenti.....</b>	<b>58</b>
<b>3.4 Modalità di somministrazione del test .....</b>	<b>60</b>
<b>3.5 La classificazione degli errori.....</b>	<b>61</b>
<b>Capitolo 4: Presentazione dei dati .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Analisi quantitativa degli errori collocazionali .....</b>	<b>65</b>
4.1.1 Il primo esercizio .....	65
4.1.2 Il secondo esercizio .....	66
4.1.3 Il terzo esercizio.....	68
<b>4.2 Differenze tra i partecipanti di livello intermedio e intermedio avanzato.....</b>	<b>69</b>

<b>Capitolo 5: Analisi dei dati .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1 Analisi degli errori collocazionali nel primo esercizio.....</b>	<b>73</b>
5.1.1 Utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi .....	74
5.1.2 Utilizzo di parole morfologicamente o fonologicamente simili .....	77
5.1.3 Ignoranza delle proprietà del verbo .....	80
5.1.4 Calchi linguistici.....	82
5.1.5 Incongruenza con il contesto .....	84
5.1.6 Influenza della semantica del verbo .....	86
<b>5.2 Analisi degli errori collocazionali nel secondo esercizio.....</b>	<b>89</b>
5.2.1 Utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi .....	92
5.2.2 Calchi linguistici.....	93
<b>5.3 Analisi degli errori collocazionali nel terzo esercizio .....</b>	<b>94</b>
5.3.1 Parafrasi.....	96
5.3.2 Evitamento.....	97
5.3.3 Altre categorie di errori.....	99
<b>Capitolo 6: Implicazioni pedagogiche e conclusioni .....</b>	<b>100</b>
<b>6.1 Risposta alle domande di ricerca .....</b>	<b>101</b>
<b>6.2 Implicazioni pedagogiche .....</b>	<b>105</b>
<b>6.3 Limiti e ricerche future .....</b>	<b>108</b>
<b>6.4 Conclusioni .....</b>	<b>109</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>112</b>
<b>Appendice.....</b>	<b>119</b>
<b>Script del test somministrato ai partecipanti: .....</b>	<b>119</b>
<i>Sezione 1: Domande preliminari.....</i>	<i>119</i>
<i>Sezione 2: Esercizio cloze.....</i>	<i>120</i>
<i>Sezione 3: Esercizio a scelta multipla.....</i>	<i>120</i>
<i>Sezione 4: Esercizio di traduzione .....</i>	<i>121</i>

## Indice delle tabelle e delle figure

Tabella 1: Lista delle collocazioni target.....	58
Grafico 1: Composizione dei partecipanti al test.....	59
Grafico 2: Risposte alla domanda “Hai mai svolto un periodo di studio in Cina?” ...	60
Grafico 3: Percentuali errori esercizio 1 .....	66
Grafico 4: Percentuali errori esercizio 2.....	67
Grafico 5: Percentuali errori esercizio 3 .....	69
Tabella 2: Composizione errori esercizio 1 .....	70
Tabella 3: Composizione errori esercizio 2 .....	71
Tabella 4: Composizione errori esercizio 3 .....	71
Tabella 5: Numeri e percentuali delle risposte giuste e sbagliate dell’esercizio 1 .....	73
Tabella 6: Collocazioni e rispettivo indice di frequenza .....	87
Tabella 7: Composizione risposte errate esercizio 1 .....	88
Tabella 8: Numeri e percentuali delle risposte giuste e sbagliate dell’esercizio 2 .....	90
Tabella 9: Numeri e percentuali delle risposte giuste e sbagliate dell’esercizio 3 .....	95



## Introduzione

Lo studio delle collocazioni, ovvero delle combinazioni abituali tra due o più parole, ha iniziato ad attrarre l'attenzione dei linguisti di tutto il mondo a partire dalla seconda metà del XX secolo, momento in cui il panorama linguistico ha iniziato a riconoscere l'importanza che queste strutture ricoprono a livello acquisizionale.

Nell'ambito degli studi sull'acquisizione di una seconda lingua, l'argomento delle collocazioni, sebbene ampiamente trattato per lingue europee come l'inglese e il francese, riscontra ancora troppo poco interesse, specialmente nel panorama italiano e cinese.

La presente ricerca ha lo scopo di contribuire a colmare questa lacuna e di indagare l'acquisizione delle collocazioni verbo+nome cinesi da parte di apprendenti italofoni di livello intermedio e intermedio avanzato.

La tesi è suddivisa in sei capitoli. Inizialmente, viene fornito un quadro teorico sull'argomento delle collocazioni in ambito linguistico; nello specifico, vengono introdotte le tre principali correnti di pensiero relative alla definizione del concetto di collocazione (*frequency-based approach*, *phraseological approach* e approcci ibridi), così come la definizione di collocazione adottata nel presente studio. Nei due paragrafi successivi è illustrata la classificazione delle collocazioni (inglesi e cinesi) maggiormente utilizzata in letteratura. Infine, gli ultimi paragrafi del primo capitolo riassumono i punti di vista dei principali studi relativi al processamento delle collocazioni e all'importanza del loro ruolo in ambito acquisizionale.

Il secondo capitolo riassume i risultati degli studi svolti fino ad oggi sull'argomento, dividendoli in tre categorie: quelli relativi all'inglese L2, quelli relativi all'inglese L2 appreso da studenti sinofoni e quelli in cui si indaga l'acquisizione delle collocazioni in cinese L2. L'ultimo paragrafo del secondo capitolo fornisce una descrizione delle collocazioni verbo+nome cinesi (tipologia di collocazioni su cui si incentra la tesi).

Il terzo capitolo riguarda la metodologia e le procedure di ricerca adottate nel seguente lavoro. Nella seconda parte del terzo capitolo, viene descritta la modalità di somministrazione del test e la composizione dei 33 partecipanti, frequentanti il secondo e terzo anno di studio di lingua cinese all'Università Ca' Foscari di Venezia e all'Università di Torino. Infine, partendo dagli studi sperimentali svolti precedentemente sull'argomento, è illustrata la classificazione degli errori collocazionali a cui si fa riferimento.

Nel quarto capitolo, i dati ottenuti dal test collocazionale sono analizzati a livello quantitativo; inoltre, sono confrontati gli errori commessi dai partecipanti di livello intermedio e intermedio avanzato.

Nel quinto capitolo, sulla base delle categorie di errori precedentemente riportate, sono analizzati gli errori collocazionali commessi per ciascuno dei tre esercizi del test. Partendo dalle collocazioni prodotte dagli apprendenti, sono state identificate in totale otto categorie di errori: utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, utilizzo di parole morfologicamente o fonologicamente simili, ignoranza delle proprietà del verbo, calchi linguistici, incongruenza con il contesto, parafrasi, evitamento e ordine sbagliato delle parole. Oltre all'analisi generale degli errori, nel paragrafo 5.1.6, su ispirazione dello studio svolto da Cai (2017), viene indagata l'influenza della semantica del verbo sull'acquisizione delle collocazioni.

Per concludere, il sesto capitolo riporta le ultime considerazioni sulla ricerca svolta, evidenziando le implicazioni pedagogiche, i limiti e le possibilità per ricerche future.

## Capitolo 1: Quadro teorico

Il presente capitolo ha lo scopo di introdurre al concetto di collocazione nel panorama linguistico. Il primo paragrafo fornisce una panoramica sui principali approcci adottati dagli studiosi per la definizione della collocazione, mentre il secondo paragrafo riporta la definizione utilizzata nella presente ricerca. Il terzo e il quarto paragrafo illustrano la classificazione delle collocazioni maggiormente adottata in letteratura nella lingua inglese e cinese. Infine, negli ultimi due paragrafi vengono elencati i principali motivi per i quali le collocazioni ricoprono un ruolo fondamentale nell'ambito dell'apprendimento linguistico.

### 1.1 La collocazione in linguistica

La definizione del concetto di collocazione è un tema controverso. Nel corso degli anni, decine di studiosi si sono approcciati allo studio delle collocazioni partendo da differenti background teorici, utilizzando molteplici metodi di ricerca e avendo obiettivi completamente diversi.

Nonostante ciò, molti studiosi attivi negli ultimi decenni (come ad esempio Nesselhauf 2005, Gyllstad 2007, Cai 2017 e Peng 2016) concordano nell'affermare che, per quanto riguarda la definizione di collocazione adottata, la maggior parte dei contributi possono essere ricondotti principalmente a tre approcci: il *frequency-based approach*, il *phraseological approach* e un approccio ibrido nel quale rientrano tutti gli studi che prendono in considerazione elementi sia del primo che del secondo.

#### 1.1.1 *Frequency-based approach*

Il *frequency-based approach* definisce le collocazioni sulla base di un principio di frequenza:

Collocations are seen as units consisting of co-occurring words at a certain distance from each other, and a distinction is often made between frequently and infrequently co-occurring words. (Nesselhauf 2005, cit. in Gyllstad 2007: 7).

Al fine di comprendere al meglio la storia e le caratteristiche di questo approccio, è necessario soffermarsi sui lavori dei suoi principali esponenti: Firth (1957), Halliday (1961, 1966) e Sinclair (1987, 1991).

Il pionieristico contributo di Firth ha determinato la diffusione del termine ‘collocazione’ in ambito linguistico e, con esso, del *frequency-based approach*. Nei suoi studi sulla semantica, Firth elabora il concetto di *meaning by collocation*: l’autore afferma che il significato di una parola è definito da “its habitual collocation with [...] other words” (1957: 11) e sottolinea che, nelle collocazioni, la vicinanza delle parole non è semplice giustapposizione, bensì “it is an order of *mutual expectancy*” (1957: 12). Firth esemplifica questo concetto affermando:

It can safely be stated that the “meaning” of *cows* can be indicated by such collocations as *They are milking the cows*, *Cows give milk*. The words *tigresses* or *lionesses* are not so collocated and are already clearly separated in meaning at the *collocational level*. (1957: 12)

Il concetto di *meaning by collocation* rappresentava un’idea nuova nel panorama linguistico dell’epoca, principalmente perché la semantica delle parole veniva considerata da Firth come “an abstraction at the syntagmatic level and [...] not directly concerned with the conceptual or idea approach to the meaning of words” (1957: 196).

A partire dalle teorie Firthiane, molti studiosi hanno analizzato la co-occorrenza delle parole dando vita a ulteriori definizioni e riflessioni sulle collocazioni, le quali hanno contribuito allo sviluppo del *frequency-based approach*.

La ricerca di Halliday (1961, 1966), partendo da quanto teorizzato da Firth, si pone l’obiettivo di definire in maniera più precisa il concetto di collocazione:

Collocation is the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at n removes (a distance of n lexical items) from an item x, the items a, b, c .... Any given item thus enters into a range of

collocation, the items with which it is collocated being ranged from more to less probable. (1961: 276)

La definizione del concetto di collocazione concepita da Halliday presenta diverse innovazioni rispetto a quella precedentemente teorizzata da Firth. Innanzitutto, secondo Halliday le entità coinvolte nella collocazione non sono semplici parole, bensì *lexical items*. Si prenda in considerazione la seguente affermazione:

*Strong, strongly, strength and strengthened can all be regarded [...] as the same item; and a strong argument, he argued strongly, the strength of his argument and his argument was strengthened all as instances of one and the same syntactic relation. (Halliday 1966:151)*

Si può chiaramente evincere come il concetto di *lexical items* faccia riferimento al lemma in tutte le sue possibili derivazioni e non alle singole forme lessicali.

Inoltre, è importante notare come Halliday abbia tentato di delineare un criterio matematico<sup>1</sup> utile alla determinazione della distanza che intercorre tra le parole della collocazione. Infine, nella sua definizione, troviamo l'adozione di un criterio di frequenza per descrivere la relazione tra gli elementi della collocazione in termini di probabilità (probabile o meno probabile).

Un ulteriore passo verso la delineazione del principio matematico che governa le collocazioni è stato fatto da Sinclair (1991), il quale sostiene:

Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text. The usual measure of proximity is a maximum of four words intervening. (p. 170)

La definizione proposta da Sinclair, ponendo un limite di distanza ben preciso, ha avuto il merito di sistematizzare il concetto di collocazione e di tracciare dei confini decisamente più netti rispetto a quanto fatto in precedenza da Firth e Halliday. Nonostante ciò, anche in Sinclair resta indefinito il numero di componenti necessari a

---

<sup>1</sup> Sebbene Halliday non definisca chiaramente la distanza che debba intercorrere tra le parole al fine di poterle considerare una collocazione, tuttavia, come nota Gyllstad (2007: 8), "it is clear that the distance may range across sentence borders".

formare una collocazione: “[i]n most of the examples, collocation patterns are restricted to pairs of words, but there is no theoretical restriction to the number of words involved” (1991: 170).

Un elemento essenziale degli studi di Sinclair è rappresentato dalla terminologia utilizzata (ispirata a quella di Halliday (1966), la quale ha permesso di definire univocamente gli elementi legati alla struttura delle collocazioni e, di conseguenza, di poterli utilizzare per operare in maniera chiara. L’autore fa riferimento principalmente a tre concetti:

We may use the term **node** to refer to an item whose collocations we are studying, and we may define a **span** as the number of lexical items on each side of a node that we consider relevant to that node. Items in the environment set by the span we will call **collocates**. (Sinclair, 1966: 415)

L’importanza della ricerca di Sinclair è determinata anche dalla sua discussione sul legame tra collocazioni ed espressioni idiomatiche, argomento insidioso che sarà poi ripreso da molti studiosi. La riflessione sulla tematica nasce dalla distinzione che l’autore opera nel descrivere i due principi attraverso cui viene organizzato il linguaggio: *open-choice principle* e *idiom principle*.

Il primo principio fa riferimento alle regole grammaticali che governano il testo, il quale è considerato come “a series of slots which have to be filled from a lexicon which satisfies local restraints” (1991: 109). Al contrario, secondo l’*idiom principle*, “a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments” (1991: 110). La somiglianza tra “semi-preconstructed phrases” e collocazioni è chiaramente evidente. Difatti, Sinclair afferma:

Idioms overlap with collocations, because they both involve the selection of two or more words. At present, the line between them is not clear. In principle, we call co-occurrences idioms if we interpret the co-occurrence as giving a single unit of meaning. If we interpret the co-occurrence as the selection of two related words, each of which keeps some meaning of its own, we call it a collocation. (1991: 172)

L'autore procede fornendo alcuni esempi: “[...] *hold talks, hold a meeting, hold an enquiry* are collocations; whereas *hold sway, hold the whip hand* are idioms.” (1991: 172).

Sebbene Sinclair stesso affermi che il confine tra collocazioni ed espressioni idiomatiche non sia facilmente tracciabile, tuttavia le sue riflessioni hanno apportato un contributo fondamentale in una discussione che tutt'oggi resta accesa e divisiva.

### 1.1.2 *Phraseological approach*

Il secondo approccio alla definizione del concetto di collocazione, *phraseological approach*, è caratterizzato dall'attenzione alla relazione sintattica che intercorre tra gli elementi costituenti della collocazione, la quale viene definita come:

[...] a type of word combination, most commonly as one that is fixed to some degree, but not completely” (Nesselhauf 2005: 24, cit. in Cai 2017: 5).

Le teorie adottate dal *phraseological approach* sono state fortemente influenzate dal lavoro dei linguisti russi, focalizzati principalmente sul posizionamento delle collocazioni all'interno di un continuum di idiomatilità e sulla definizione della differenza tra collocazioni ed espressioni idiomatiche (Men 2015: 22).

Tra le più importanti voci di questo approccio spiccano quella di Cowie (1981, 1994, 1998) e Howarth (1996, 1998), entrambi appartenenti alla tradizione linguistica inglese. Ciò che li distingue dagli studiosi russi è l'interesse per le difficoltà incontrate nell'acquisizione delle collocazioni in una seconda lingua, le quali, secondo gli autori, deriverebbero principalmente dall'insidiosa distinzione tra collocazioni e combinazioni libere, quest'ultime intese come espressioni lessicali in cui non vi è alcuna restrizione a livello di sostituibilità degli elementi costituenti<sup>2</sup>. Infatti, secondo quanto affermato da Howarth, è importante che venga identificato “[...] at what point language users are

---

<sup>2</sup> Come esemplificato da Men (2015), “combinations with both elements having a wide/unrestricted range of co-occurring words are free word combinations, e.g. want a book, for which the verb want can occur with, a car, money, peace, etc., and the noun book can occur with have, buy, read, take, etc.” (p. 29)

manipulating expressions as wholes rather than composing them according to generative rules” (Howarth, 1996: 31).

La teoria sviluppata da Cowie (1981, 1994, 1998) è principalmente basata sulla distinzione tra *formulae* e *composites*: le prime sono delle unità con la lunghezza di una frase, mentre le seconde sono unità che si posizionano al di sotto del livello della frase. Secondo Cowie, le collocazioni rientrano nella seconda categoria:

A collocation is by definition a composite unit which permits the substitutability of items for at least one of its constituent elements (the sense of the other element, or elements, remaining constant). (1981: 224)

A partire dalla sua definizione del concetto di collocazione, si può evincere chiaramente l'appartenenza della ricerca di Cowie alla tradizione fraseologica. Infatti, l'autore adotta tre criteri fondamentali per il *phraseological approach*: la grammaticalità, la sostituibilità e la trasparenza.

Il primo criterio fa riferimento all'importanza attribuita alla relazione sintattica che intercorre tra le parole di una collocazione, al contrario di quanto avviene nel *frequency-based approach*, nel quale qualsiasi combinazione lessicale, purché frequentemente ricorrente, viene considerata una collocazione. Come sottolineato da Gyllstad, “Cowie sees collocations as associations of two or more lexemes (or roots) occurring in a specific range of *grammatical constructions*” (2007: 11, corsivo mio).

Il secondo criterio, quello della sostituibilità, ricopre un ruolo estremamente importante nella tradizione fraseologica e, difatti, è considerato da Cowie come elemento imprescindibile della definizione di collocazione. Sulla base di questo criterio, l'autore, facendo riferimento ai composti verbo+(oggetto)nome<sup>3</sup>, distingue tre categorie di “*composites*”:

1. *open collocations*: il termine indica una costruzione caratterizzata “by the openness of collocability of each element in relation to the other or others”

---

<sup>3</sup> La dicitura *verbo+(oggetto)nome* indica che la collocazione è formata da un verbo accoppiato ad un sostantivo, il quale ha la funzione di oggetto del verbo stesso. Da qui in avanti, eccetto quando diversamente specificato, questa struttura verrà indicata come *verbo+nome*.



(Cowie 1981:226). L'autore riporta l'esempio del verbo inglese *run* (nel senso di 'dirigere, gestire'), il quale può mantenere il suo senso specifico anche se combinato con diversi sostantivi: ad esempio, *run a business, run a theatre, run a bus company*. Allo stesso tempo, si può esprimere il medesimo concetto associando il sostantivo *business* a verbi come *manage* e *direct* (*Ibidem*);

2. *restricted collocations*: il termine indica una costruzione lessicale nella quale è presente un elemento utilizzato in senso figurativo che restringe notevolmente la possibilità di collocazione dell'altro. Cowie esemplifica il concetto come segue: "[...] we may compare *explode a bomb*, say, with *explode a myth*. Whereas [...] *explode* and *bomb* exhibit openness of collocability in relation to each other, *explode* in its figurative sense has a very limited collocational range: *myth, belief, idea, notion, theory*" (*Ibidem*);
3. *idioms*: rientrano in questa categoria tutte quelle costruzioni in cui è presente un elemento utilizzato con un senso figurativo e in cui non vi è possibilità di sostituzione (ad esempio *foot the bill* e *curry favour*). L'impossibilità di sostituzione è ulteriormente spiegata da Cowie attraverso un concetto ripreso da Mitchell (1971): "an idiom is immutable in the sense that its parts are unproductive in relation to the whole in terms of the normal operational processes of substitution, transposition, expansion, etc" (in Cowie 1981: 224).

Infine, l'ultimo criterio essenziale nella tradizione fraseologica e nella teoria di Cowie è quello della trasparenza, intesa come chiarezza semantica della collocazione. Nel categorizzare le combinazioni di parole, Cowie delinea una scala di trasparenza in cui si va da "transparent, freely recombining collocations at one end to formally invariable, unmotivated idioms at the other" (1994: 3168). Nel sistema ideato dall'autore, troviamo combinazioni libere (*drink one's tea*) ed espressioni idiomatiche (*spill the beans*) agli antipodi, mentre le collocazioni (*jog someone's memory*), avendo generalmente un solo elemento dal significato trasparente, si posizionano nel mezzo.

A partire da quanto teorizzato da Cowie, anche la ricerca di Howarth si focalizza sulla definizione di criteri che permettano la categorizzazione delle diverse combinazioni di parole. Il principale interesse dell'autore è quello di fare chiarezza sulle

strutture del linguaggio formulaico<sup>4</sup> e capire come esse vengano processate nell'ambito dell'acquisizione della seconda lingua.

La posizione di Howarth nel panorama linguistico, pienamente in linea con la tradizione fraseologica, è motivata come segue:

[...] automatic quantitative analysis focuses on performance and may exclude considerations of competence. [...] It may be extremely difficult to arrive at firm answers, but it is crucial to consider what kind of lexical units are stored and how they are manipulated. The mental lexicon clearly holds more abstract entities than are identified by computational searches, and neither native speakers nor learners produce word combinations on the basis of their frequency and probability of co-occurrence. (1998: 26)

Ponendo dunque l'accento sulla necessità di delineare differenti tipologie di unità lessicali, Howarth parte dalla macrocategoria delle *composite units*<sup>5</sup>, la quale viene a sua volta suddivisa in *grammatical*<sup>6</sup> e *lexical composites*<sup>7</sup>. Queste due sottocategorie sono ulteriormente divise ciascuna in due gruppi secondo un principio idiomatico, giungendo ad avere quattro tipologie di composti: *free combinations* (formate da elementi utilizzati con il loro significato letterale e liberamente sostituibili, ad esempio *carry a trumpet*), *restricted collocations* (caratterizzate da un elemento utilizzato con un significato figurativo o specifico che si realizza solo nel contesto della collocazione, ad esempio *blow a fuse*), *figurative idioms* (strutture con significato metaforico che possono essere interpretate letteralmente, ad esempio *blow your own trumpet*) e *pure idioms* (hanno un significato generale che non può essere ricavato da quello dei componenti, ad esempio *blow the gaff*)<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> 'Linguaggio formulaico' è un termine ombrello sotto il quale rientra gran parte della fraseologia. Secondo Wray, rientrano nella sua definizione "[w]ords and word strings which appear to be processed without recourse to their lowest level of composition". (2002: 4)

<sup>5</sup> La categoria delle *composite units* di cui parla Howarth è stata precedentemente individuata da Cowie (1994). Secondo quanto riportato da Howarth, "Composite units [...] have a syntactic function in the clause or sentence and are generally best seen as realizations of phrase structures such as prepositional phrases, noun phrases, etc." (1998: 27)

<sup>6</sup> "[...] collocations between one open and one closed class word are grammatical: preposition + noun (*in advance*), adjective + preposition (*fond of*). (Ibidem)

<sup>7</sup> "[...] depending on the word class of their constituents lexical collocations consist of two open class words (verb + noun (*make a claim*), adjective + noun (*ulterior motive*) etc." (Ibidem)

<sup>8</sup> Esempi tratti da Howarth 1998.

Queste quattro categorie sono poste dall'autore in un continuum nel quale agiscono, in diverse gradazioni, sei principi (*syntactic patterns, institutionalization, semantic transparency, commutability, semantic unity e motivation*)<sup>9</sup>.

Nel definire il concetto di collocazione, Howarth ritiene fondamentali due dei sei principi sopra elencati: *semantic transparency* e *commutability*. Rispetto al criterio della trasparenza semantica l'autore afferma:

Restricted collocations do not form single semantic units and their total meaning is derivable, though often indirectly, from the meanings of the component parts. The essential semantic criterion is the presence of at least one element being used in some kind of specialized sense. The concomitant of this is that one element has a literal, unidiomatic meaning. Thus, a *blind alley*, while not being literally blind, is still literally an alley. (1996: 38-39)

Il criterio di commutabilità è per Howarth uno dei più complicati, poiché in base alla sua variazione si possono avere diversi gradi di rigidità della collocazione: può non esserci sostituzione oppure si può sostituire uno o due elementi<sup>10</sup>.

Sulla base delle sue classificazioni, Howarth giunge ad una definizione di collocazione che è stata poi condivisa da numerosi studiosi:

Collocations:

Combinations in which one component is used in its literal meaning, while the other is used in a specialized sense. The specialized meaning of one element can be figurative, delexical or in some way technical and is an important determinant of limited collocability at the other. These combinations are, however, fully motivated. (1996: 47)

### 1.1.3 Ulteriori approcci

Sebbene gran parte del panorama degli studi collocazionali sia dominato dai due approcci precedentemente illustrati, negli ultimi decenni ne sono stati evidenziati pregi

<sup>9</sup> Per motivi di spazio il seguente studio non approfondisce i sei principi elencati. Si rimanda a Howarth (1996).

<sup>10</sup> La classificazione delle collocazioni di Howarth secondo il principio di commutabilità sarà ripresa e ulteriormente illustrata nel paragrafo 2.

e difetti, dimostrando che l'adozione di un singolo approccio conduce a un'analisi incompleta e solo in parte corretta. Per queste ragioni, negli ultimi anni si osserva la tendenza a prendere in considerazione sia elementi come la frequenza, tipica del *frequency-based approach*, sia fattori come la relazione sintattica, tipica del *phraseological approach*.

Tra gli studi appartenenti a questo terzo tipo di approccio troviamo quello di Lewis, il quale, essendo principalmente interessato all'acquisizione e all'insegnamento delle collocazioni, adotta una definizione che lui stesso ritiene "a pedagogic definition" (2000: 29). Secondo Lewis,

Collocation is the way in which words co-occur in natural text in statistically significant ways. [...] Collocations are **not** words which we, in some sense, 'put together', they co-occur naturally [...]. (2000: 132).

La definizione di Lewis è chiaramente orientata ad individuare tutte quelle combinazioni lessicali che ricorrono nell'utilizzo della lingua in maniera naturale e abituale, essenziali per il discente al fine di sviluppare la propria competenza linguistica e collocazionale. Sebbene questa concezione delle collocazioni presenti la frequenza come fattore intrinseco e rimandi chiaramente al *frequency-based approach*, la classificazione dei composti lessicali che l'autore adotta riprende quella teorizzata da Howarth (1996), tipica della tradizione fraseologica. Infatti, secondo Lewis, l'idea di collocazione è parte del concetto di idomaticità, il quale opera secondo due principi:

Whether something is regarded as idiomatic or not is not decided by a single factor; most linguistics recognise at least two factors - its position on a spectrum with 'fixed' or 'invariant' and 'variable' as its end points, and a second spectrum ranged between semantic 'opacity' and 'transparency'. (2000: 130)

Oltre a riconoscere il posizionamento delle collocazioni all'interno del continuum di idomaticità, Lewis condivide la classificazione dei composti lessicali riportata dal *The Oxford Dictionary of Current Idiomatic English* (la quale è sostanzialmente simile a quella proposta da Howarth 1996):

**Pure idioms** such as *blow the gaff* are at the most fixed end; they are almost invariant and have lost any literal interpretation, so are semantically opaque - you cannot guess the meaning of the whole from a knowledge of the meanings of the individual words.

**Figurative idioms** such as *catch fire*, *a close shave* are less opaque; in addition to their non-literal meaning, they are also still used in their literal sense; they are fairly, but not quite, fixed.

**Restricted collocations** such as *jog someone's memory* have one element used in a non-literal sense and the other used in its normal meaning.

**Open collocations** involve elements which are (more or less) freely combinable, with each element having its literal sense. (2000: 130)

Un altro dei contributi estremamente importanti appartenenti a questo terzo tipo di approccio è quello di Nesselhauf (2003, 2005). Sebbene l'autrice lavori principalmente con criteri appartenenti al *phraseological approach*, nelle sue ricerche troviamo anche l'utilizzo del principio di frequenza, rappresentato per esempio dall'analisi dei corpora.

Gli studi di Nesselhauf occupano un'importante posizione nel panorama poiché l'autrice ha delineato una tassonomia delle collocazioni tuttora adottata da numerosi studiosi. Nesselhauf definisce le collocazioni come "arbitrarily restricted lexeme combinations" (2005:1) e, in aggiunta, sostiene che queste combinazioni lessicali devono trovarsi in "a certain grammatical pattern" (2005: 25). Così come si è visto in Lewis (2000), anche Nesselhauf riprende la classificazione delle combinazioni lessicali tipica della tradizione fraseologica. Nello specifico, l'autrice si focalizza sulle collocazioni verbo+nome e semplifica le categorie proposte da Howarth individuandone solamente tre:

**Free combinations** (e.g., *want a car*):

The senses in which the verb and the noun are used are both unrestricted, so they can be freely combined according to these senses.

**Collocations** (e.g., *take a picture*):

The sense in which the noun is used is unrestricted, but the sense of the verb is restricted, so that the verb in the sense in which it is used can only be combined with certain nouns (*take a picture/photograph*; but e.g., *\*take a film/movie*).

**Idioms** (e.g., *sweeten the pill*):

Both the verb and the noun are used in a restricted sense, so substitution is either not possible at all or only possible to an extremely limited degree. (2003. 226)

Le categorie individuate da Nesselhauf, così come tutta la sua teoria, saranno ampiamente condivise soprattutto nell'ambito dell'insegnamento della seconda lingua.

## 1.2 Definizione di collocazione nel presente studio

Prendendo in considerazione i diversi approcci adottati nel tempo per la definizione del concetto di collocazione, è stato dimostrato che l'utilizzo del solo *frequency-based approach* o del solo *phraseological approach* non è una strategia soddisfacente:

The advantage of using the corpus approach is that it employs objective criteria such as frequency, range and collocational span. However, a data-driven approach focuses on performance and not competence (Howarth, 1998) and disregards central questions of memory storage and language processing. By not including a semantic analysis, this procedure may lead to the identification of recurring lexical bundles that native speakers would not classify as collocational unit, i.e., the chunks may have little psycholinguistic validity for the language users (e.g., *and the* and *of a*). On the other hand, the more subjective phraseological approach only identifies chunks with clear semantic relations between the constituents, and fails to report the actual frequency of use of the collocations. Some of these collocations may be fairly low in frequency and may therefore not constitute the most suitable targets for L2 learning and teaching (*judicial organ*, *ruggedly handsome*). (Henriksen 2013: 31-32)

A partire da questa considerazione e della consapevolezza che non esiste una definizione di collocazione unanimemente accettata, il presente studio, rifacendosi agli studi di Nesselhauf (2003, 2005), Peng (2016) e Li (2016)<sup>11</sup>, adotta un approccio basato principalmente sulla tradizione fraseologica prendendo però in considerazione anche un criterio di frequenza di utilizzo all'interno dei corpora.

Riprendendo la definizione adottata da Li (2016), possiamo affermare che le collocazioni sono delle strutture a metà tra combinazioni libere ed espressioni idiomatiche. Ciò che le differenzia sono le regole interne che ne limitano le possibilità

---

<sup>11</sup> Gli studi di Peng (2016) e Li (2016) saranno illustrati nel capitolo successivo.

di combinazione. Generalmente, i costituenti di una combinazione libera hanno la possibilità di essere concordati liberamente con tutti gli elementi sintatticamente e semanticamente adatti a ricoprire quella posizione: ad esempio, 买车 *mǎi chē* ‘comprare una macchina’<sup>12</sup> rientra nelle combinazioni libere poiché sia il verbo che l’oggetto possono essere concordati con molti altri oggetti/verbi.

Al contrario, le espressioni idiomatiche sono delle strutture fisse i cui elementi non possono essere sostituiti in alcun modo: ad esempio, nell’espressione 漏网之鱼 *lòu wǎng zhī yú* ‘un pesce sfuggito alla rete, (fig.) fuggitivo’ non è possibile sostituire il carattere per pesce con quello di un altro animale. Dunque, ne deduciamo che i costituenti delle collocazioni sono sostituibili ma in maniera limitata poiché, dovendo mantenere un senso specifico, hanno la capacità di combinarsi solo con un determinato numero di elementi. Un esempio di collocazione è visibile in (1).

- (1) 精力      充沛  
*jīng lì      chōng pèi*  
 energia    abbondante  
 ‘dinamico, energetico’

Questa struttura è considerata una collocazione poiché le parole che possono sostituire 充沛 *chōng pèi* sono limitate (充足 *chōng zú* ‘abbondante’, 旺盛 *wàng shèng* ‘vigoroso’, 饱满 *bǎo mǎn* ‘pieno’ e poche altre).

In sintesi, il presente studio considera collocazioni tutte quelle strutture abitualmente ricorrenti nella lingua cinese che abbiano una sostituibilità dei propri elementi limitata.

### 1.3 Classificazione delle collocazioni

La classificazione delle collocazioni, così come la loro definizione, è un argomento che non trova un riscontro chiaro e unanime da parte degli studiosi del panorama linguistico.

---

<sup>12</sup> Gli esempi citati in questo paragrafo sono tutti ripresi da Li (2016).

Tuttavia, poiché il presente studio adotta una definizione di collocazione basata principalmente sulla tradizione fraseologica, si può restringere il campo ai tentativi di classificazione fatti all'interno di questa linea di pensiero.

Nello specifico, partendo dalle categorie delineate da Howarth (1996) e riprese poi da Lewis (2000) e Nesselhauf (2005), gran parte delle ricerche si focalizza sulle *restricted collocations*, definite semplicemente *collocations* da Nesselhauf, ovvero quelle costruzioni lessicali in cui la sostituibilità degli elementi è altamente limitata poiché subordinata al mantenimento del particolare significato veicolato dalla collocazione.

Come riportato da Nesselhauf (2005), la classificazione delle *restricted collocations* è stata approssiata dagli studiosi secondo tre criteri differenti: sintattico, semantico e di commutabilità.

Con criterio sintattico si intende una categorizzazione secondo la classe lessicale a cui appartengono le parole che costituiscono la collocazione. Tra le classificazioni sintattiche più accreditate troviamo quella di Hausmann (1989), il quale individua sei categorie: aggettivo+nome (*heavy smoker*), (soggetto)nome+verbo (*storm – rage*), nome+nome (*piece of advice*), avverbio+aggettivo (*deeply disappointed*), verbo+avverbio (*criticize severely*), e verbo+(oggetto)nome (*stand a chance*)<sup>13</sup>.

Una classificazione dal punto di vista semantico è stata proposta da Cowie (1992), il quale, concentrandosi sulle collocazioni verbo+nome, ha identificato tre categorie basate sul diverso significato del verbo:

The verb may be '**delexical**', as *make* is in *make proposals* (Moon, 1988: 109). The unity of the whole collocation in such cases may be demonstrated by the fact that there is an equivalent verb (here, *propose*). Or the special feature may be the **figurative sense** of the verb, now so well-worn as to have lost most of its analogical force. Consider *abandon a principle* and *dismiss the suggestion*, for instance. Or again, the verb may be used in a **technical or semi-technical sense** (as in *enact measures*, or *draft the legislation*). (2000:5, grassetto mio)

---

<sup>13</sup> Le stesse sei categorie sono riconosciute anche da Benson et al. (1997), i quali suddividono le collocazioni in lessicali e grammaticali.



Per quanto riguarda la classificazione secondo un criterio di commutabilità degli elementi della collocazione, un contributo importante è quello di Howarth (1996), anch'esso focalizzato sulle collocazioni verbo+nome. L'autore delinea cinque categorie:

1. nome liberamente sostituibile e sostituibilità del verbo parzialmente limitata (*adopt/accept/agree to a proposal/suggestion/recommendation/convention/plan* ecc);
2. sostituibilità parzialmente limitata in entrambi gli elementi (*introduce/table/bring forward a bill/an amendment*);
3. sostituibilità parzialmente limitata nel verbo e restrizione totale nel nome (*pay/take heed*);
4. restrizione totale nel verbo e sostituibilità limitata nel nome (*give the appearance/impression*);
5. restrizione totale in entrambi gli elementi (*curry favour*)<sup>14</sup>.

#### 1.4 Classificazione delle collocazioni in cinese

Il tema della classificazione delle collocazioni, come visto nel paragrafo precedente, risulta piuttosto complicato. Se questo è vero per la lingua inglese (a cui la maggior parte degli studi sull'argomento fa riferimento) e per le lingue occidentali in generale, lo è ancor di più per la lingua cinese, la quale, essendo una lingua isolante con una scrittura non alfabetica, necessita di un approccio basato su parametri differenti.

Tuttavia, a prescindere dalla distanza tipologica tra cinese e lingue occidentali, è comunque doveroso sottolineare che nel panorama linguistico e acquisizionale cinese gran parte delle ricerche esistenti sono piuttosto recenti, riconducibili agli ultimi due decenni (Xu et al. 2006, Xu et al. 2007, Xiao e Chen 2008, Peng 2016, Li 2016, Cai 2017, Hu e Gao 2017).

Gli studi di Xu et al. (2006, 2007) hanno proposto una classificazione delle collocazioni cinesi molto vicina a quella della tradizione fraseologica utilizzata da autori

---

<sup>14</sup> Tutti gli esempi sono tratti da Howarth (1996: 102).

come Howarth e Nesselhauf. Le loro ricerche sono basate su un progetto di creazione di una banca dati di collocazioni e sulla proposta di un algoritmo per la loro estrazione. Risulta evidente, in entrambi i casi, la necessità di avere una precisa categorizzazione delle collocazioni. Innanzitutto, è fondamentale capire come gli autori intendano il concetto di collocazione:

A collocation is a recurrent and conventional expression containing two or more content word combinations that hold syntactic and/or semantic relations. More specifically, content words in Chinese include noun, verb, adjective, adverb, determiner, and so on. (Manning 1999 in Xu et al. 2006: 1881)

Dalla definizione adottata, è evidente che il focus degli autori è sulle collocazioni lessicali (quelle che Howarth aveva definito *lexical composites*).

Una volta delineato l'oggetto di studio, Xu et al. propongono una classificazione basata sui principi di "compositionality, substitutability, modifiability, and internal association" (2006: 1881). Le categorie identificate sono quattro:

1. *Idiomatic Collocation*: combinazioni lessicali i cui componenti non possono essere scambiati, sostituiti o alterati e il cui senso generale non può essere ricavato dal significato delle singole parole. Questo tipo di collocazioni rientra nelle espressioni idiomatiche. Appartengono a questa categoria espressioni come in (2).

(2) 缘木求鱼

yuán mù qiú yú

scalare albero cacciare pesce

lett. 'Scalare un albero per cacciare un pesce'

fig. 'Tentare l'impossibile'

2. *Fixed Collocation*: combinazioni lessicali i cui elementi non possono essere sostituiti o alterati. Tuttavia, il senso generale della collocazione combacia con il significato dei singoli elementi. Un esempio di *fixed collocation* è visibile in (3).

- (3) 外交豁免权  
 wàijiāo huōmiǎnquán  
 diplomazia immunità  
 ‘Immunità diplomatica’

3. *Strong Collocation*: combinazioni lessicali in cui l’ordine dei componenti non può essere cambiato. Vi è possibilità di sostituzione ma, al fine di mantenere il senso specifico, risulta limitata. Rientrano in questa categoria collocazioni verbo+nome come in (4).

- (4) 缔结同盟  
 dìjié tóngméng  
 formare alleanza  
 ‘formare un’alleanza’

Lo stesso significato può essere espresso con un oggetto diverso, come in (5).

- (5) 缔结联盟  
 dìjié liánméng  
 formare alleanza  
 ‘formare un’alleanza’

4. *Loose Collocation*: combinazioni lessicali i cui elementi possono essere sostituiti, modificati o cambiati di ordine. Sebbene vi sia maggiore libertà di sostituzione, è comunque limitata al mantenimento dello stesso significato. Un esempio di *loose collocation* è l’espressione in (6).

- (6) 合法收入  
 héfǎ shōurù  
 legittimo reddito  
 ‘reddito legittimo’

Lo stesso significato può essere espresso usando le collocazioni (7) e (8).

(7) 正当收入  
*zhèngdāng shōurù*  
 legittimo reddito  
 ‘reddito legittimo’

(8) 合法收益  
*héfǎ shōuyì*  
 legittimo profitto  
 ‘reddito legittimo’<sup>15</sup>

## 1.5 Importanza delle collocazioni a livello acquisizionale

La ricerca teorica sulla definizione e la classificazione delle collocazioni è inoltre mirata a comprendere quale ruolo ricoprono le collocazioni nel processo di acquisizione linguistica, sia della L1 che della L2, cercando di individuare i meccanismi che ne permettono la processazione e ne influenzano l’apprendimento.

Lo studio del legame tra competenza collocazionale e competenza linguistica nasce dalle teorie sviluppatesi alla fine del XX secolo, grazie alle quali si iniziò a riconoscere l’importanza del linguaggio formulaico<sup>16</sup>. Come riportato da Men (2015), tra gli anni ‘70 e ‘90, il panorama linguistico prende coscienza del fatto che

[...] word combinations make up a very high proportion in both the written and spoken performance of native speakers. This phenomenon demonstrates the *block-like* nature of language and facilitates the inference that “when we speak or write it is therefore often more apposite to say that we move from one cluster to the next than to say that we move from one word to the next” (Kjellmer, 1994: ix). The clusters, or multiple-word units are stored in the psychological lexicon, and are believed [...] to be at least as numerous as single words. (2015: 11)

<sup>15</sup> Tutti gli esempi riportati sono presi da Xu et al. 2006.

<sup>16</sup> Secondo la definizione di *formulaic language* maggiormente diffusa tra gli studiosi, rientrano in questa categoria sia le espressioni idiomatiche che le collocazioni. (Wray 2000, Schmitt 2004, Paquot e Granger 2012).

Sebbene inizialmente gran parte degli studi fosse focalizzato sull'apprendimento della L1, è stato immediatamente chiaro che la tendenza fraseologica del linguaggio costituisca un elemento chiave anche nell'acquisizione della L2. Alla luce di questa consapevolezza, numerose ricerche (Marton 1977, Pawley e Syder 1983, Farghal e Obeidat 1995, Ellis e Sinclair 1996, Biber et al. 2004, Erman e Warren 2000, Hua e Azmi 2021) hanno indagato la tematica, sottolineando quanto l'acquisizione del linguaggio formulaico e, dunque, anche delle collocazioni, sia importante per raggiungere un'elevata competenza linguistica e suggerendo di porre maggiore attenzione al suo studio e insegnamento.

Prima di poter indagare il legame tra competenza collocazionale e acquisizione linguistica, è stato necessario per gli studiosi capire in che modo vengano processate le collocazioni. Secondo quanto riportato da Peng (2016), tra i numerosi modelli di processazione delle collocazioni sviluppati, quello di Wray (2002) e quello di Ellis (2002, 2003) possono essere considerati tra i più importanti.

Il modello sviluppato da Wray (2002), definito *dual-processing system*, risulta molto vicino a quello di Sinclair (1991) illustrato nel paragrafo 1.1.1, il quale individua due principi di organizzazione del linguaggio (*open-choice principle* e *idiom principle*) e sostiene che le strutture formulaiche, seppur generalmente relegate a un ruolo secondario, ricoprono una posizione essenziale nel funzionamento della lingua.

Analogamente, il modello duale di Wray sostiene la presenza di due meccanismi di processazione del linguaggio: uno analitico e uno olistico. L'autrice descrive i due meccanismi come segue:

Analytic processing entails the interaction of words and morphemes with grammatical rules, to create, and decode, novel, or potentially novel, linguistic material. Holistic processing relies on prefabricated strings stored in memory. The strategy preferred at any given moment depends on the demands of the material and on the communicative situation, and so, importantly, holistic processing is not restricted to only those strings which *cannot* be created or understood by rule, such as idioms. It can also deal with linguistic material for which grammatical processing would have rendered exactly the same result. (2002: 14-15)

Sebbene Wray sostenga che il meccanismo olistico renda la comunicazione più veloce e diminuisca lo sforzo del discente nel processare il linguaggio formulaico, tuttavia, la

sua ricerca ha dimostrato che gli apprendenti adulti tendono a prediligere il meccanismo analitico. Secondo l'autrice, le ragioni di questo problema sono da rintracciare nell'aspetto sociale (raramente un adulto si trova in una situazione in cui è obbligato a comunicare nella lingua target e, dunque, ad utilizzare le espressioni formulaiche generalmente usate dai madrelingua), nel sistema educativo (solitamente le lingue straniere vengono insegnate focalizzandosi sull'apprendimento dei singoli vocaboli tralasciando l'aspetto collocazionale) e, infine, nell'aspetto cognitivo: “mature adult learners who possess a full set of L1 vocabulary and rules will tend to break down formulaic L2 languages into individual words rather than treating them as holistic units” (Peng 2016: 16).

Il modello di processazione delle collocazioni sviluppato da Ellis (2002, 2003) appartiene alla categoria degli *usage-based models*, ovvero tutti quei modelli basati su teorie di linguistica cognitiva secondo cui le strutture linguistiche sono influenzate dall'utilizzo che ne viene fatto. Infatti, secondo quanto affermato dall'autore, il linguaggio verrebbe appreso creando schemi mentali di strutture linguistiche basati sui pattern linguistici che vengono incontrati nel momento della comunicazione.

Relativamente alla processazione delle collocazioni, Ellis afferma che esse vengono immagazzinate in memoria attraverso il *chunking*, ovvero un processo che permette all'apprendente di memorizzare le collocazioni sotto forma di *chunks*:

A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organization of memory. (Ellis 2003: 24)

La creazione di un *chunk* avviene quando il discente fa ripetutamente esperienza di una specifica collocazione e questa viene immagazzinata nella memoria a lungo termine come unica unità. Infatti, la ripetizione fa sì che i componenti della collocazione vengano mentalmente associati, in questo modo, ogni volta che se ne incontra uno, verrà automaticamente rievocato anche l'altro. Nel momento della comunicazione, la possibilità di avere accesso a strutture linguistiche prefabbricate, rappresenta un enorme vantaggio per il discente, il quale ne beneficia in termini di fluenza.

I modelli appena illustrati, seppur utilizzando termini differenti, sono tutti concordi nel sottolineare l'importante ruolo ricoperto da quello che Sinclair (1991) chiama *idiom principle* nell'apprendimento della lingua. Essere in grado di processare le collocazioni e memorizzarle nella loro interezza non solo diminuisce lo sforzo cognitivo nel richiamarle alla mente, bensì permette al discente di utilizzare con naturalezza tutte quelle combinazioni lessicali tipiche di una lingua che avvicinano la sua produzione a quella di un madrelingua. Infatti, come afferma Wray,

To know a language you must know not only its individual words, but also how they fit together. Part of this knowledge entails developing suitable rules to generate all the possible grammatical utterances of the language, but another crucial aspect is coming to know which of the feasible grammatical utterances are idiomatic and nativelike. (2002: 143)

Tuttavia, come visto in precedenza, per svariate ragioni, le collocazioni vengono spesso processate in maniera sbagliata e ciò genera delle difficoltà che si riflettono inevitabilmente nella competenza linguistica dell'apprendente. Infatti, secondo quanto afferma Men (2015) nel suo studio, la competenza collocazionale ricopre un ruolo essenziale non solo, come già visto, in termini di fluenza, ma anche in termini di comprensione:

[by] storing a large number of multiword units in the mental lexicon, learners can understand the meaning of text without having to pay attention to every word. This is beneficial for enhancing both the reading and listening efficiency. [Furthermore] knowledge of phraseological patterns can help L2 learners reconstruct the meanings even if they mis-hear some words in speech. (2015: 13)

## **1.6 Competenza collocazionale e competenza linguistica**

Uno dei primi studi riguardanti il legame tra competenza collocazionale e capacità espressiva è quello di Marton (1977), il quale, affrontando il tema della seconda lingua da un punto di vista pedagogico, sottolinea la necessità di attribuire maggiore importanza all'insegnamento delle collocazioni. Infatti, secondo l'autore, nelle

produzioni orali o scritte di discenti con un alto livello di competenza linguistica, spesso, nonostante non vi siano errori a livello grammaticale, è possibile notare una mancanza di autenticità che rende quanto prodotto lontano da come si esprimerebbe un madrelingua.

Marton spiega questo fenomeno riportando un concetto sviluppato da Selinker (1971), il quale parla di *frozen competence*. Secondo Selinker, gli studenti con un livello di L2 avanzato raggiungono un punto di sviluppo della competenza linguistica in cui fanno fatica a progredire, e questo è dovuto al fatto che essi conoscano la seconda lingua a livello fonologico e sintattico ma non siano familiari con le regole di co-occorrenza lessicali, le quali sono essenziali per formare tutte quelle espressioni utilizzate in maniera frequente e naturale dai parlanti madrelingua.

Inoltre, parlando delle collocazioni (chiamate dall'autore *conventional syntagms*), Marton afferma che “they are easily decodable provided the learner knows the meanings of the particular words of which a given syntagm consists, but they are difficult to remember and to recall” (1977: 43). Infatti, secondo quanto emerso dallo studio, le collocazioni, proprio perché formate da elementi già noti allo studente, verrebbero processate in maniera più superficiale rispetto a quanto avviene per una nuova parola o una nuova espressione idiomatica e questo fa sì che non vengano immagazzinate nella memoria a lungo termine.

Alla luce di queste considerazioni, Marton sostiene che la sola esposizione alle collocazioni, anche se ricorrente, non è sufficiente per garantirne l'acquisizione. Bensì, è necessario studiare attivamente il lessico e utilizzare esercizi mirati che aiutino il discente a memorizzare le regole di co-occorrenza lessicali della lingua target.

Il ruolo specifico delle collocazioni e, dunque, della competenza collocazionale nello sviluppo della capacità comunicativa, è indagato anche negli studi di Bahns ed Eldaw (1993) e di Farghad e Obeidat (1995), i quali verranno illustrati in maniera più approfondita nel paragrafo 2.1. Ciò che è importante sottolineare in questa sede sono i risultati ottenuti da entrambe le ricerche: i dati emersi dimostrano che le collocazioni rappresentano un problema a tutti i livelli di competenza, anche a quello avanzato. La ragione e le conseguenze di questo fenomeno sono spiegate da Farghad e Obeidat (1995) come segue:



[...] L2 learners and student translators can't cope with collocations, simply because they are not being made aware of collocations as a fundamental genre of multi-word units. On the contrary, vocabulary is taught as single lexical items, thus leading to lexical incompetence on the part of L2 learners. Consequently, when encountering collocations, L2 learners and student translators, alike, tend to resort to the open choice principle by using various strategies of lexical simplification, rather than the idiom principle, which takes care of collocations, among other things. (1995: 6-7)

Un altro studio sulla tematica è quello di Nesselhauf (2003), la quale indaga l'utilizzo di collocazioni verbo+nome inglesi da parte di studenti tedeschi di livello avanzato. La sua ricerca parte proprio dal presupposto che le collocazioni siano un tassello fondamentale nello sviluppo della lingua. Infatti, l'autrice afferma: "Collocations are of particular importance for learners striving for a high degree of competence in the second language, but they are also of some importance for learners with less ambitious aspirations, as they not only enhance accuracy but also fluency". (2003: 223) I risultati riportati dall'autrice confermano la difficoltà nell'utilizzo delle collocazioni anche a livelli avanzati.

L'importanza di sviluppare una buona capacità collocazionale emerge anche da un recente studio di Hua e Azmi (2021), i quali attraverso una *scoping review* di 21 articoli, suggeriscono differenti metodi per implementare l'utilizzo delle collocazioni nell'insegnamento formale della lingua. Secondo quanto riportato dagli autori, "Collocation is necessary for one to understand how to combine words and use language. Collocation can be viewed as an indicator of high language proficiency, and proficient language users are able to produce natural and native-sounding collocations" (2021: 116).

Considerando dunque lo stretto legame tra competenza collocazionale e capacità espressiva e considerando quanto sia difficile per un apprendente giungere alla piena padronanza delle collocazioni, il fatto che negli ultimi decenni molteplici studiosi abbiano indagato la tematica dal punto di vista acquisizionale, non è per nulla sorprendente. Tuttavia, è bene sottolineare che gran parte dei contributi fa riferimento

alla lingua inglese ed è per questo che la comunità linguistica si sta adoperando per analizzare l'argomento anche dal punto di vista di altre lingue.

Per quanto concerne l'ambito dell'acquisizione del cinese come L2, la carenza di studi teorici sulle collocazioni si riflette anche sugli studi di stampo acquisizionale. Eppure, come afferma Peng, “[a]s is the case with many other languages, the Chinese language relies heavily on set phrases, fixed collocations, and idiomatic expressions in both oral and written contexts”. (2016: 5) Sebbene siano stati fatti dei passi avanti, ad oggi, gli studi sull'apprendimento delle collocazioni da parte di studenti di cinese sono ancora troppi pochi. Inoltre, gran parte degli studi esistenti riguarda la combinazione inglese-cinese.

Prendendo atto di questa mancanza, il presente studio ha come obiettivo quello di analizzare l'utilizzo e l'apprendimento delle collocazioni cinesi da parte di studenti italofoni, con l'intento di contribuire ad accrescere l'interesse per lo studio della tematica.

## Capitolo 2: La collocazione in ambito acquisizionale

Il presente capitolo ha come obiettivo quello di offrire una panoramica sui principali studi riguardanti l'apprendimento delle collocazioni, sia nell'ambito della lingua inglese che in quello della lingua cinese. Inoltre, vengono illustrate le principali caratteristiche della collocazione verbo+nome nella lingua cinese al fine di descrivere in maniera più approfondita l'oggetto di studio del presente lavoro.

### 2.1 L'acquisizione delle collocazioni in inglese L2

Negli ultimi decenni del ventesimo secolo il forte interesse per lo studio delle collocazioni ha portato a una vigorosa produzione di pubblicazioni sull'argomento, specialmente nell'ambito dell'apprendimento e insegnamento della lingua seconda e straniera.

Come affermato da Gyllstad (2007), gran parte degli studi fanno riferimento a due metodologie di ricerca: quella incentrata sull'utilizzo dei corpora e quella sperimentale. Generalmente, gli studi basati sui corpora che indagano l'acquisizione della seconda lingua, estrapolano le collocazioni di riferimento da quelli che vengono chiamati *learners' corpora*, i quali sono definiti come “a specific type of corpus which can be broadly defined as a collection of machine-readable texts consisting in “continuous, spontaneous, contextualized, representative (near-)natural (written or spoken) data produced by foreign or L2 learners, and gathered through those activities which are ordinarily carried out in the teaching and learning of second/foreign languages” (Iurato 2022a: 714-5; Granger 2002; Callies and Götz 2015; Meunier 2021, cit. In Iurato 2022b: 531-532). Solitamente, le collocazioni vengono poi analizzate attraverso una serie di strumenti (come, ad esempio, dizionari di collocazioni cartacei o digitali, corpora basati su input prodotti dai madrelingua, ecc.), i quali fungono da repertorio di riferimento per misurare se quanto prodotto dagli apprendenti sia corretto o meno.

Al contrario, gli studi appartenenti al filone sperimentale non si basano su un corpus già esistente, ma analizzano degli input appositamente prodotti dagli individui coinvolti nello studio. In alternativa, la sperimentazione avviene attraverso degli esercizi mirati volti all'elicitazione delle strutture di interesse. Avere controllo su quanto prodotto dagli studenti permette di indagare determinate caratteristiche o processi specifici legati alle collocazioni target e consente di fare paragoni basati su criteri univoci (ad esempio, si può paragonare la capacità produttiva e di comprensione dei discenti, si possono paragonare le performance di studenti con livelli linguistici differenti e così via).

Nel presente paragrafo e in quello successivo saranno illustrati i principali studi sulla competenza collocazionale relativi all'inglese L2 e al cinese L2 con l'obiettivo di riassumerne le conclusioni al fine di avere un quadro generale sullo stato attuale della ricerca.

*Bahns ed Eldaw (1993): studio collocazioni verbo+nome tramite esercizi mirati*

Quello di Bahns ed Eldaw è uno dei primi studi sperimentali volto ad indagare la produzione di collocazioni verbo+nome inglesi da parte di studenti tedeschi di livello avanzato. L'obiettivo dello studio è quello di capire se, nell'ambito dell'acquisizione dell'inglese come seconda lingua, l'insegnamento esplicito delle collocazioni sia necessario o meno.

La metodologia di ricerca adottata si compone di tre fasi. Inizialmente è stato chiesto ai partecipanti di tradurre una serie di frasi contenenti delle collocazioni verbo+nome al fine di paragonare la traduzione del lessico generale con quella delle collocazioni e di capire quale delle due risulta maggiormente difficoltosa. Successivamente, sono stati somministrati due test collocazionali: un cloze test e un esercizio di traduzione. La scelta è ricaduta su queste due tipologie di esercizi poiché differiscono nella libertà di azione concessa ai partecipanti: la traduzione, al contrario del cloze test, essendo un esercizio in cui si può utilizzare la propria creatività liberamente, dovrebbe permettere agli studenti di esprimere il significato di una collocazione, pur non conoscendone la forma, attraverso l'utilizzo di tecniche

alternative, come ad esempio la parafrasi. Infine, sono stati analizzati i dati ottenuti dai tre esercizi per capire quali collocazioni sono state più difficili da produrre.

Sulla base dei risultati ottenuti dal test svolto nella prima fase, gli autori hanno constatato una forte discrepanza tra la conoscenza generale del lessico e la conoscenza delle collocazioni. Infatti, sebbene le collocazioni costituissero solo il 23.1% del lessico contenuto nelle frasi, la loro traduzione ha riportato una percentuale di errore pari al 48.2%. Secondo Bahns ed Eldaw, “[t]his may be partly due to the fact that collocations have been largely neglected in EFL instruction and that learners are therefore not aware of collocations as a potential problem in language learning.” (1993: 108)

Relativamente ai risultati dei due test svolti nella seconda fase, gli autori hanno dimostrato come, al contrario di quanto supposto, il compito di traduzione non abbia presentato un maggior numero di collocazioni corrette. Infatti, sebbene la traduzione conceda maggiore libertà nel parafrasare, i risultati dei due test non sono differiti di molto. Perciò, Bahns ed Eldaw sostengono che la conoscenza delle collocazioni e la competenza collocazionale sono elementi chiave per la padronanza della lingua e che non ci sia modo di aggirare l’ostacolo utilizzando la parafrasi. Per questi motivi, l’insegnamento delle collocazioni dovrebbe essere una delle priorità di qualsiasi corso di lingua.

*Farghad e Obeidat (1995): studio dell’utilizzo delle collocazioni tramite questionari*

Lo studio di Farghad e Obeidat del 1995 si colloca nel filone degli studi sperimentali, nello specifico, di quelli svolti tramite esercizi di elicitazione. L’oggetto della ricerca sono 22 collocazioni inglesi di uso quotidiano, utilizzate in due questionari: uno costituito da un esercizio di riempimento e un altro costituito da un esercizio di traduzione. I soggetti coinvolti sono 34 studenti arabi della Yarmouk University, tutti con un livello di inglese avanzato.

L’obiettivo dello studio è quello di analizzare gli errori commessi dagli studenti per capire quali difficoltà incontrano e quali sono le implicazioni a livello pedagogico.

A partire dai risultati ottenuti, gli autori hanno individuato quattro strategie principalmente utilizzate dai discenti al fine di evitare l’utilizzo di collocazioni: utilizzo di sinonimi, evitamento, calchi linguistici e parafrasi. L’utilizzo di sinonimi o quasi-

sinonimi<sup>17</sup> sembra essere la strategia maggiormente usata e ciò, secondo gli autori, è da considerare “a direct consequence of the unawareness of the collocational restrictions of lexical items relating to core topics such as colors, weather, food, etc. The choice of a synonym or a near-synonym for a lexical item in a collocation may be regarded as a straightforward application of the open choice principle.” (1995: 4)

Come già visto nel paragrafo 1.5, Farghad e Obeidat ritengono che la causa principale delle difficoltà che gli apprendenti riscontrano nell'utilizzo delle collocazioni abbia origine nella loro scarsa conoscenza delle proprietà collocazionali del lessico e questo li spinge ad utilizzare principalmente l'*open choice principle*.

Gli autori concludono il loro studio proponendo delle misure pedagogiche da adottare nell'insegnamento dell'inglese al fine di migliorare la competenza collocazionale dei discenti:

Firstly, the idiom principle, being all pervasive, should go hand in hand with the open choice principle in foreign language classes. It should be presented early on alongside other paradigms so as to avoid problems in dealing with multi-word units. Thus, syntagmatic lexical relations as manifested in various multi-word units should be brought to the forefront along with paradigmatic lexical relations such as synonymy, antonymy, hyponymy, etc., which are a necessary parameter but not sufficient in themselves. Put differently, the prefabricated part of speech should be highlighted in the classroom as a fundamental part of the acquisition of English. Secondly, collocations, in particular, should be given their due importance among other multi-word units. (1995: 7)

#### *Nesselhauf (2003): analisi degli errori collocazionali*

Tra gli studi basati sull'analisi dei *learners' corpora*, troviamo la già citata ricerca di Nesselhauf (2003), importante non solo per la sua definizione del concetto di collocazione (riportata al paragrafo 1.1.3) ma anche per la panoramica svolta sulle difficoltà incontrate dagli apprendenti L2 nell'acquisizione della collocazione verbo+nome della lingua straniera di riferimento.

---

<sup>17</sup> Un esempio di utilizzo di sinonimi è la produzione di espressioni come *oily food* o *greasy food* in sostituzione a *rich food*. Secondo gli autori ciò che risulta problematico non è l'assenza di produzione della collocazione target, bensì il fallimento nel riconoscere che l'aggettivo *rich* può essere combinato con il sostantivo *food*. (Farghad e Obeidat 1995: 4)

Nesselhauf basa il proprio studio su 32 produzioni scritte da madrelingua tedeschi ricavate dall'ICLE (*The International Corpus of Learner English*)<sup>18</sup>. L'estrazione delle collocazioni verbo+nome è avvenuta manualmente e, in seguito, con l'aiuto di due dizionari cartacei, di un dizionario di collocazioni online e del *British National Corpus*<sup>19</sup>, sono state classificate in *free*, *restricted collocations* e *idioms*. Attraverso l'impiego degli stessi strumenti e l'aiuto di due parlanti madrelingua, è stato giudicato il grado di accettabilità di ogni collocazione.

L'analisi delle collocazioni verbo+nome estrapolate ha condotto alla classificazione di nove tipologie di errori, il più comune dei quali riguarda la scelta del verbo, seguito dagli errori dovuti alla scelta del nome. Inoltre, Nesselhauf ha indagato anche il ruolo del grado di restrizione della combinazione e della L1 sull'acquisizione delle collocazioni. Secondo quanto riportato dai risultati, il grado di restrizione influenza solo parzialmente la quantità e la tipologia di errori commessi dagli apprendenti. Al contrario, un ruolo cruciale in tutte le tipologie di errori è svolto dall'influenza della lingua madre (L1).

## **2.2 L'acquisizione delle collocazioni in inglese L2 da parte apprendenti sinofoni**

*Zheng (2008): analisi errori collocazionali*

Così come osservato in Nesselhauf (2003), anche Zheng (2008) adotta come metodologia di ricerca l'analisi degli errori collocazionali (sia lessicali che grammaticali) da parte degli apprendenti. I soggetti coinvolti nella ricerca sono 120 studenti di inglese di madrelingua cinese e l'obiettivo è individuare le tipologie di errori, le cause e la frequenza.

Lo studio è stato svolto analizzando le produzioni scritte degli studenti attraverso tre strumenti: *Oxford Collocation Dictionary for Students of English*, *LTP Dictionary of Selected Collocations* e *online British National Corpus*. Gli errori collocazionali

---

<sup>18</sup> Il corpus è consultabile online ma solo a pagamento (<https://corpora.uclouvain.be/cecl/icle/home>).

<sup>19</sup> Accessibile tramite il sito <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.

individuati attraverso l'impiego di questi strumenti sono poi stati classificati sulla base delle categorie delineate da Benson et al. (1997).

Sulla base dei risultati ottenuti, l'autore ha riscontrato la presenza di errori in 15 tipologie di strutture collocazionali, la maggior parte dei quali fanno riferimento alle collocazioni verbo+nome. Zheng spiega questo fenomeno riconducendolo ad una differenza sintattica tra la L1 degli apprendenti e la lingua target:

The reason why the participants made many L1<sup>20</sup> [...] collocational errors, may be due to the difference between English and Chinese. As Cai (2005) points out the usages of many verbs in Chinese can be very extensive, the same Chinese verb can collocate with numbers of nouns. While in English, although sometimes one verb can be used with several nouns, it seems that English word choice is not as free as Chinese. For example, the Chinese verb “打开” can be collocated as “打开电视, 打开门锁, 打开地毯, 打开餐巾”, etc.” However, in English, they should be translated as “turn on the TV, unlock the door, unroll a carpet and unfold napkins” respectively. This may be one of the factors which result in the participants' frequent “Verb+Noun” collocational errors. (2008: 43-44)

L'autore evidenzia sei cause principali degli errori collocazionali: *ignorance of rule restrictions, false concept hypothesized, overgeneralization, misuse of synonyms, word coinage and approximation e negative interlingual transfer.*

*Kuo (2009): errori collocazionali di natura intralinguistica*

Chia-Lin Kuo (2009) analizza la produzione scritta in inglese di 49 studenti taiwanesi di livello intermedio. Le collocazioni prese in considerazione sono di due tipologie: verbo+nome e aggettivo+nome. L'analisi è svolta sia quantitativamente che qualitativamente al fine di riflettere sugli errori degli apprendenti e di poter così contribuire a migliorare il processo di apprendimento dell'inglese come lingua straniera.

Kuo elenca tre criteri attraverso i quali delimita il concetto di collocazione all'interno della sua ricerca:

---

<sup>20</sup> In questa citazione la dicitura L1 non è da intendersi come lingua madre, bensì è un riferimento alle categorie di collocazioni individuate da Benson et al. (1997), nelle quali L1 identifica la struttura collocazionale Verbo+Nome.



- 1- The sense of the verb (adjective) is so specific that it can only combine with a small set of nouns.
- 2- The verb in this sense cannot be replaced by their [the verb and/or adjective] syntactically and semantically possible choices.
- 3- Word combinations which have high frequency hits in the British National Corpus are considered as well-formed collocations. (Kuo 2009: 144)

Il metodo di ricerca utilizzato consiste nell'utilizzo del *British National Corpus* e di un *collocation checker*<sup>21</sup> disponibile online attraverso i quali sono state estrapolate tutte le collocazioni presenti nei testi scritti degli studenti taiwanesi. Su un totale di 346 collocazioni, 61 sono state giudicate errate, di cui la maggior parte appartenenti alla categoria verbo+nome. In seguito, l'analisi delle collocazioni errate ha portato all'individuazione di due principali tipologie di errori, entrambi di natura intralinguistica: utilizzo di approssimazione<sup>22</sup> e utilizzo di sinonimi<sup>23</sup>. Inoltre, i risultati, in disaccordo rispetto a quanto visto in Nesselhauf (2003), sembrano suggerire un'influenza della L1 del tutto irrisoria. Dunque, la causa degli errori risiederebbe nella bassa competenza collocazionale degli apprendenti, i quali, cercando di evitare di attuare un calco dalla L1, ricorrono a strategie alternative al fine di veicolare il messaggio.

*Wang (2011): trasferimento linguistico e acquisizione delle collocazioni*

Rimanendo nell'ambito degli studi sperimentali, è doveroso menzionare la ricerca di Wang Dongjin, la quale si pone l'obiettivo di indagare il ruolo del trasferimento linguistico (dalla L1 alla L2) sull'acquisizione delle collocazioni verbo+nome inglesi da parte di apprendenti cinesi. Nello specifico, le collocazioni prese in considerazione sono quelle formate attraverso i *light verb*, ovvero verbi ausiliari (ad esempio, *make*, *take*, *give*) e vengono definite come

<sup>21</sup> Consultabile online al sito <http://candle.cs.nthu.edu.tw/vntango/>.

<sup>22</sup> La strategia dell'approssimazione è spiegata da Kuo come segue: “[a]pproximation occurs when learners use incorrect words or structures but which share enough semantic features to satisfy the needs of expressing the desired meaning. For example, *fell* is used to get the sense of *failed*, *talk* is used to express the idea of *tell*” (2009: 149, corsivo mio).

<sup>23</sup> “As for the use of synonyms, it refers to the fact that learners did know the synonyms but fail to know the collocability of *accept* with *opinions* (instead of *receiving other people's opinions*), and *broaden* with *vision* (instead of *broaden your eyesight*).” (Kuo, *Ibidem*, corsivo mio).

[...] a verb-complement pair in which the verb has little lexical meaning (is “light”) and much of the semantic content of the construction is obtained from the complement. (Yee, Min-Yen e Hang 2006: 49, cit. In Wang 2011:109).

Lo studio ha coinvolto 150 studenti di inglese della Chongqing University of Technology e si è svolto attraverso la somministrazione di tre test collocazionali: un esercizio a scelta multipla, un esercizio di scelta tra due possibili traduzioni e un cloze test.

I risultati dei test collocazionali hanno dimostrato che il 68,84% della produzione di collocazioni è influenzata dal transfer linguistico (transfer sia negativo che positivo).

*Ye (2014): studio delle collocazioni tramite analisi contrastiva tra cinese e inglese*

Ye Hong (2014) affronta lo studio delle collocazioni adottando un approccio differente rispetto a quelli illustrati finora. Infatti, la metodologia di ricerca utilizzata dall'autore si serve della *Contrastive Analysis* (Analisi Contrastiva), sia teorica che applicata, attraverso la quale riesce a soddisfare il suo duplice obiettivo:

The former [analisi contrastiva teorica] is aimed at predicting potential learning difficulties by analyzing the differences between the structures of MT [mother tongue] and TL [target language]. The latter [analisi contrastiva applicata] is aimed at identifying and explaining actual errors committed by the students. In fact, both approaches are useful in the explanation of errors in a TL. (2014: iii)

I partecipanti sono studenti cinesi della Tongji University ai quali, nel corso delle lezioni, è stato somministrato un compito di scrittura in inglese. L'analisi degli scritti raccolti è avvenuta prima manualmente e poi utilizzando diversi strumenti, tra cui il *British National Corpus* e l'*Oxford Collocations Dictionary for Learners of English*. I risultati dell'analisi hanno portato all'individuazione di sette categorie di errori, tuttavia, ai fini del presente studio, saranno riportate solamente le conclusioni relative alle collocazioni verbo+nome.

Per quanto riguarda le collocazioni verbo+nome inglesi, Ye ha evidenziato due tipologie di errori a livello intralinguistico, i quali costituiscono il 54% degli errori totali:

scelta del verbo sbagliato causata dall'ignoranza delle restrizioni collocazionali lessicali ed errato utilizzo del verbo dovuto alla confusione sulla transitività dei verbi inglesi.

A livello interlinguistico (44%), le collocazioni verbo+nome rappresentano la seconda struttura in cui sono stati commessi il maggior numero di errori. Secondo quanto riportato dall'autore, il transfer negativo della lingua madre degli apprendenti è visibile soprattutto nella scelta dei verbi: le difficoltà maggiori sono incontrate con i *phrasal-verbs*, non presenti nella lingua cinese, e con tutti quei verbi che possono reggere un oggetto in cinese ma non in inglese. Inoltre, alcuni errori interlinguistici “were due to interference from the Chinese lexical meaning of words. The expressions produced by the learners may be acceptable in English structurally but unconventional in English from the perspective of semantics due to the lack of English semantic compatibility.” (2014: 274)

Infine, il 2% degli errori rimanenti è costituito dall'utilizzo della *circumlocution*: “[this] strategy suggests using a number of words unnecessarily to find an approximate way to express a TL item.” (2014: 280)

#### *Men (2015): analisi dell'utilizzo delle collocazioni*

Di notevole importanza per lo studio della competenza collocazionale è la ricerca di Haiyan Men (2015), la quale si colloca nell'ambito dell'acquisizione della seconda lingua e ha come scopo quello di indagare il legame tra crescita del vocabolario nella L2 e acquisizione delle collocazioni. In aggiunta, viene esaminato anche il ruolo ricoperto dalla L1 in questo processo.

Il concetto di collocazione è definito dall'autrice come:

Combinations of two or more words which are characterised by a restricted range of co-occurrence in at least one of their constituent words and by relative transparency in meaning. (Men 2015: 29).

Lo studio si focalizza su tre strutture collocazionali: verbo+nome, aggettivo+nome e nome+nome. Il metodo di ricerca adottato prevede l'utilizzo del *Chinese Learner*

*English Corpus*<sup>24</sup> come strumento principale, accompagnato dall'uso di due dizionari di collocazioni e dal *British National Corpus* come riferimento per la lingua inglese. L'analisi è stata svolta sulla produzione scritta di studenti appartenenti a tre diversi livelli linguistici.

L'analisi dei dati ricavati è stata svolta sia a livello quantitativo che a livello qualitativo. Dal punto di vista quantitativo, lo studio di Men ha condotto a due principali risultati: un uso insufficiente di collocazioni (se paragonato a quello dei parlanti madrelingua) e la tendenza ad utilizzare ripetutamente un numero ristretto di collocazioni. Secondo quanto riportato dall'autore, entrambi i fenomeni possono essere interpretati come conseguenza di una scarsa competenza fraseologica e di una predilezione per l'utilizzo dell'*open-choice principle*. Dal punto di vista dell'analisi qualitativa, è stato dimostrato come la crescita della competenza linguistica non porti ad un miglioramento nella produzione di collocazioni, bensì tra le due sembra esistere un rapporto inversamente proporzionale. La maggior parte degli errori è stata registrata nelle collocazioni verbo+nome.

#### *Lu (2017): analisi contrastiva di tre corpora*

Simili risultati sono emersi dalla ricerca di Yuanwen Lu (2017), il quale, attraverso uno studio contrastivo basato su tre corpora (il *Louvain Corpus of Native English Essays*<sup>25</sup>, il *Non-English major Mainland Chinese Learner Corpus* e il *Bank of English*<sup>26</sup>), affronta l'analisi delle collocazioni lessicali e grammaticali prodotte da studenti cinesi di inglese con il fine di comprenderne caratteristiche e tendenze. Dal momento che gli input vengono processati sia quantitativamente che qualitativamente, l'autrice opera la seguente distinzione: dal punto di vista quantitativo le collocazioni sono definite come “word-combinations where one open class word recurrently co-occurs with one or more other open class words as the only lexical choice or one of the few lexical choices” (2017: 5-6). Per contro, nell'analisi qualitativa “collocations are lexically determined and grammatically restricted sequences of words” (Kjellmer 1984, cit. in Lu 2017: 6).

<sup>24</sup> Maggiori informazioni sul corpus alla pagina <https://www.engelska.uu.se/research/english-language/electronic-resources/chinese-learner-english/>.

<sup>25</sup> LOCNESS è parte del corpus ICLE e consiste in una raccolta di saggi scritti da madrelingua inglesi.

<sup>26</sup> Per maggiori informazioni sul *Bank of English* consultare <http://titania.cobuild.collins.co.uk>.

Dall'analisi dei corpora emergono nove differenti schemi collocazionali, per la maggior parte dei quali è stata notata una mancanza di varietà nell'utilizzo da parte degli apprendenti. Lu spiega questa limitata varietà affermando che, a causa di una scarsa conoscenza linguistica o dell'utilizzo di strategie cognitive<sup>27</sup>, gli studenti tendono ad utilizzare le poche collocazioni a cui sono stati più esposti o che abbiano un diretto corrispettivo nella loro L1. Inoltre, in linea con i risultati ottenuti da Nesselhauf, lo studio dimostra come gli errori nella produzione di collocazioni siano molto spesso riconducibili all'influenza della L1 e della cultura di origine degli studenti.

### 2.3 L'acquisizione delle collocazioni in cinese L2

Nell'ambito della lingua cinese la ricerca sull'utilizzo delle collocazioni da parte di apprendenti stranieri rimane piuttosto limitata. Tuttavia, a partire dal decennio scorso, diversi studiosi hanno focalizzato la propria attenzione sulla tematica e hanno cercato di colmare la mancanza di ricerche in ambito sinofono.

*Peng (2016): studio delle collocazioni nel cinese orale*

Tra le ricerche sulla lingua cinese di tipo sperimentale una delle più complete sull'argomento è quella pubblicata da Xiaolin Peng (2016), la quale fa riferimento all'ambito dell'apprendimento della seconda lingua con lo scopo di fare luce sugli aspetti di natura pedagogica relativi all'argomento.

Nel definire il concetto di collocazione, che secondo l'autrice ricade nella macrocategoria del linguaggio formulaico, l'analisi fa riferimento sia al *frequency-based approach* che al *phraseological approach*. Nello specifico, viene ripresa la definizione data da Henrisken: “[collocations are] frequently recurring two-to-three

---

<sup>27</sup> Nel presente studio, il termine strategie cognitive indica tutte quelle strategie messe in atto dagli studenti cinesi al fine di utilizzare correttamente le collocazioni inglesi. Dai risultati della ricerca si evince che le strategie maggiormente utilizzate sono due: ripetizione ed evitamento. La ripetizione è definita come “[...] the repeated use of particular collocations if they [the students] are not confident about other alternatives in their writing” (Lu 2017: 118). La strategia dell'evitamento è invece definita come “[...] the tendency to use an alternative to an idiomatic expression or to paraphrase idiomatic expressions due to ignorance of them” (2017: 119).

word syntagmatic units which can include both lexical and grammatical words” (2013, cit. in Xiaolin Peng 2016: 34). La combinazione dei due approcci ha lo scopo di dare rilevanza sia all’analisi della frequenza con cui ricorre una collocazione sia all’analisi lessicale e semantica della stessa.

Lo studio confronta tre gruppi di studenti (due gruppi di apprendenti di cinese come lingua straniera e un gruppo di madrelingua) attraverso un’intervista orale basata su due argomenti, uno dei quali prevede l’utilizzo di un registro informale mentre l’altro di un registro formale. I dati raccolti sono poi analizzati sia quantitativamente che qualitativamente. L’obiettivo è quello di fare chiarezza su tre punti:

1) differences [...] in producing collocations in the spoken language; (2) influence of spoken contexts (academic topic vs. daily topic) on collocation usage; and (3) factors that could potentially affect the development of [...] collocational competency. (Peng 2016: 6)

I risultati dimostrano che gli apprendenti producono molte meno collocazioni verbo+nome rispetto ai madrelingua e che la maggior parte di quelle prodotte fanno riferimento ad un ristretto range di verbi (generalmente si tratta di verbi ad alta frequenza di utilizzo, come ad esempio 学 *xué* ‘studiare’, 去 *qù* ‘andare’, 说 *shuō* ‘parlare’). Secondo quanto riportato,

[T]hese differences can be attributed to a number of factors, the most important of which seems to be the various language exposure and input conditions among the three groups. (Peng 2016: 139)

Al contrario, sembra che l’utilizzo delle collocazioni in argomenti differenti, adottando un diverso registro, sia simile in tutti i gruppi. Per quanto riguarda invece la competenza di utilizzo delle collocazioni, lo studio rivela che gli apprendenti sono più inclini a produrre collocazioni non convenzionali<sup>28</sup>, le quali sono state comunque giudicate comprensibili e in parte accettabili da parte dei parlanti madrelingua.

---

<sup>28</sup> L’autrice individua tre tipologie di collocazioni non convenzionali: “unconventional usage concerning the verbs, unconventional usage concerning the nouns, and unconventional usage concerning the entire collocations” (Peng 2016: 118). Ad esempio, tra le collocazioni prodotte dagli studenti appartenenti alla prima categoria, troviamo l’espressione 测量技能 *cè liáng jì néng* (‘misurare le capacità’), la quale è stata giudicata non convenzionale dai

In conclusione, i risultati dello studio dimostrano come il tempo di esposizione alle collocazioni e la qualità degli input a cui si è sottoposti siano fattori cruciali per il loro apprendimento e corretto utilizzo.

*Xiao e Chen (2016): studio tramite test collocazionali*

Rimanendo nel filone degli studi sperimentali, importante è anche la ricerca di Xiao Xianbin 肖贤彬 e Chen Meishuang 陈梅双 (2017). Lo studio, incentrato sull'analisi dell'acquisizione della costruzione verbo+nome da parte di studenti di cinese, ha apportato un importante contributo dal punto di vista della didattica del cinese. La ricerca si è sviluppata raccogliendo dati da tre gruppi di apprendenti attraverso un test volto a verificare la loro capacità ricettiva e produttiva delle collocazioni verbo+nome.

I risultati dimostrano che la principale difficoltà è incontrata nella produzione e si spiega questo fenomeno collegandolo ad una conoscenza del lessico cinese poco approfondita. Infatti, lo studio ha portato alla luce l'esistenza di un legame inversamente proporzionale tra la competenza linguistica e la competenza collocazionale.

Sebbene Xiao e Chen affermino che un miglioramento della competenza linguistica porti ad una maggiore comprensione delle collocazioni, tuttavia, dal punto di vista della capacità produttiva, la loro analisi si pone in linea con quanto era già stato dimostrato da Kuo (2009) e Men (2015) per la lingua inglese: la competenza produttiva non necessariamente migliora di pari passo con quella espressiva, bensì tende spesso ad arrestare il proprio progresso e, in alcuni casi, addirittura a regredire.

*Guan ed Efah (2016): analisi degli errori relativi alla collocazione verbo+nome cinese*

Lo studio di Guan ed Efah (2016), collocato nell'ambito dell'acquisizione del cinese come L2, analizza la produzione scritta di 36 studenti di cinese indonesiani frequentanti il terzo anno di università. Nello specifico, la ricerca si focalizza sulle collocazioni verbo+nome, con lo scopo di individuare le tipologie di errori più diffuse e le loro cause al fine di comprendere quali sono le principali difficoltà incontrate dai discenti.

---

parlanti madrelingua poiché generalmente il sostantivo 技能 viene utilizzato con il verbo 测试 *cè shì* ('testare'). (2017: 119)

Lo studio è stato svolto partendo da 108 articoli precedentemente scritti dai partecipanti. L'analisi delle collocazioni presenti nelle produzioni è stata eseguita utilizzando tre strumenti: il *Peking University Corpus CCL*<sup>29</sup>, il 现代汉语词典 *xiàn dài hàn yǔ cí diǎn* 'Dizionario di cinese moderno' e alcuni materiali trovati online. In totale, sono state individuate 54 collocazioni errate.

Sulla base dell'analisi svolta, gli autori hanno identificato dieci tipologie di errori collocazionali, una delle quali particolarmente frequente, ovvero quella degli errori semantici. Questa categoria fa riferimento all'utilizzo improprio di un sinonimo del verbo e/o sostantivo target oppure all'utilizzo di un verbo il cui significato non è adatto al contesto della frase nella quale è inserito. Inoltre, secondo quanto osservato dagli autori, la maggior parte degli errori riguarda il verbo e non il sostantivo.

Infine, lo studio di Guan ed Efah sostiene che vi sono tre possibili cause per gli errori commessi dai partecipanti: vocabolario della L2 limitato, scarsa conoscenza della lingua target e traduzione approssimativa dalla L1.

#### *Li (2016): analisi degli errori collocazionali*

Tra gli studi appartenenti al filone di ricerca attraverso i corpora, importanti riflessioni sul tema delle collocazioni verbo+nome nella lingua cinese ci vengono fornite dall'analisi condotta dal professor Shouji Li 李守纪 (2016), di impronta pedagogica e anch'essa collocata nell'ambito di acquisizione della seconda lingua. Il focus della ricerca è l'analisi degli errori collocazionali da parte di studenti americani di lingua cinese con l'obiettivo di comprenderne i fattori e le cause sottostanti e di poter contribuire a migliorare l'acquisizione e l'insegnamento delle collocazioni.

La definizione di collocazione adottata in questa ricerca fa riferimento principalmente a quella del *phraseological-based approach* ma utilizza anche un criterio di frequenza come ausilio nell'individuazione delle collocazioni all'interno dei corpora.

Il metodo di ricerca utilizzato dall'autore consiste nell'individuazione degli errori collocazionali nelle composizioni scritte degli apprendenti attraverso l'utilizzo di tre strumenti: due dizionari di collocazioni cinesi, due corpora e il giudizio di un parlante

---

<sup>29</sup> Il corpus è consultabile al sito [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/).



madrelingua. Sebbene vengano analizzate diverse categorie di collocazioni, la maggior parte (66%) di quelle emerse dai corpora risulta appartenere alla categoria verbo+nome.

Dall'analisi quantitativa e qualitativa svolta dall'autore, risulta che le collocazioni verbo+nome sono quelle in cui gli studenti commettono maggiormente errori (principalmente nella scelta del verbo) e tra le maggiori cause è stato individuato l'utilizzo improprio di sinonimi e/o caratteri fonologicamente o morfologicamente vicini a quello target. In aggiunta, anche l'influenza della lingua madre sembra ricoprire un ruolo importante nel commettere errori collocazionali.

*Cai (2017): elicitazione tramite esercizi mirati*

Un contributo altrettanto importante è quello di Ying Cai (2017), anch'esso appartenente all'ambito dell'apprendimento della seconda lingua e focalizzato sull'acquisizione delle collocazioni verbo+nome da parte di studenti anglofoni.

La definizione di collocazione adottata dall'autrice è declinata da un punto di vista didattico e considera collocazioni tutte quelle combinazioni di parole che ricorrono abitualmente nella lingua. Inoltre, nel presente studio anche i composti verbo-oggetto<sup>30</sup> vengono intesi come una tipologia di collocazioni verbo+nome,

[...] due to the fact that there are a large number of splittable words in Chinese, and the syntactic relationships between verb-noun splittable words and verb-noun phrases are the same, thus causes troubles for Chinese language learners. (Cai 2017: 20)

L'obiettivo della ricerca è quello di indagare i fattori che possono influenzare l'apprendimento delle collocazioni. Nello specifico, l'autrice si domanda se la competenza di utilizzo delle collocazioni si sviluppi di pari passo con quella linguistica e se questo sviluppo sia influenzato o meno da un'esposizione naturale alla lingua target.

---

<sup>30</sup> Il termine "composti verbo-oggetto" fa riferimento ai 离合词 *lí hé cí* (lett. 'parole separabili'), ovvero una tipologia di parole cinesi composte da due caratteri, i quali possono essere usate sia singolarmente sia come delle vere e proprie frasi (ciò è possibile perché generalmente il primo carattere è un verbo e il secondo un sostantivo con funzione di oggetto). Ad esempio, il verbo 帮忙 *bāng máng* 'aiutare' può essere utilizzato senza alterazioni, come ad esempio in 他有困难, 我们应该帮忙 *tā yǒu kùnnán, wǒmen yīnggāi bāngmáng*, 'Ha delle difficoltà, dovremmo aiutarlo'. In alternativa, i due caratteri che compongono il verbo possono essere divisi, come in 他有困难, 我们应该帮他的忙 *tā yǒu kùnnán, wǒmen yīnggāi bāng tā de máng*, 'Ha delle difficoltà, dovremmo aiutarlo'.

Inoltre, si indaga anche quanto la tipologia di verbo e di nome presenti nella collocazione ne possano condizionare l'acquisizione.

L'analisi è stata condotta attraverso un test scritto composto da tre esercizi nei quali veniva richiesto agli studenti sia di riconoscere che di produrre diverse collocazioni. I dati raccolti dimostrano che la correttezza nell'utilizzo delle collocazioni cresce parallelamente alla competenza linguistica<sup>31</sup> e, di conseguenza, un'esposizione naturale alla lingua target porta ad un miglioramento di entrambe.

Gli esperimenti condotti hanno dimostrato che l'apprendimento e il corretto utilizzo delle collocazioni verbo+nome sono facilitati dalla presenza di un verbo utilizzato con il suo significato più comune. Tra gli esempi riportati dall'autrice troviamo il verbo 打 *dǎ*, il quale è generalmente usato con il senso di 'colpire'. Dunque, si può affermare che nella collocazione 打鼓 *dǎ gǔ* 'colpire-tamburo, suonare il tamburo' il verbo è utilizzato con il suo significato più comune, cosa che invece non accade in 打交道 *dǎ jiāo dào* 'colpire-contatto, entrare in contatto'.

Inoltre, Cai si interroga anche sulla funzione ricoperta dal nome. La ricerca porta alla luce due importanti risultati:

1. il ruolo del verbo è decisamente più importante rispetto a quello del nome. Gli apprendenti hanno mostrato una maggiore comprensione della collocazione 打鼓, in cui il verbo era a loro familiare e l'oggetto sconosciuto, rispetto alla collocazione 做客 *zuò kè* 'fare-ospite, essere ospite', in cui l'oggetto era a loro familiare e il senso del verbo sconosciuto (poiché utilizzato con un significato non comune);
2. le collocazioni con un oggetto paziente vengono apprese più facilmente. Dunque, collocazioni come 看电影 *kàn diànyǐng* 'vedere-film, guardare un film' e 开车 *kāi chē* 'guidare-macchina, guidare', nelle quali l'oggetto subisce direttamente

---

<sup>31</sup> Secondo quanto specificato dall'autrice, "although generally learners' acquisition of verb-noun collocations increased alongside the number of years spent learning Chinese, this was a curve development. There was no significant development from the second year to the third year of learning, and there was even a drop in accuracy when students were in their third year. Nevertheless, there was a sharp increase from the third-year to the fourth-year". (2017: 66)

l'azione del verbo, sono state utilizzate correttamente dagli apprendenti. Al contrario, molti errori sono stati fatti in collocazioni in cui l'oggetto non era paziente, come ad esempio 看医生 *kàn yī shēng* 'vedere-medico, consultare un medico' e 开玩笑 *kāi wán xiào* 'aprire-scherzo, scherzare'<sup>32</sup>.

*Hu e Gao (2017): analisi di produzioni scritte*

Il contributo di Hu Qingguo 胡清国 e Gao Qianyi 高倩艺 (2017), in linea con gran parte degli studi, si interessa alle collocazioni dal punto di vista didattico e adotta una definizione delle stesse legata alla co-occorrenza e all'abitudine con cui le parole che le formano vengono utilizzate insieme. La ricerca è svolta su un corpus di produzioni scritte raccolte da studenti di cinese come lingua seconda frequentanti la Chulalongkorn University di Bangkok.

Lo studio delle collocazioni prodotte dagli apprendenti ha portato all'individuazione di molteplici errori causati dall'influenza della L1 ma anche dalle strategie comunicative che si mettono in atto al fine di rendere più semplice la costruzione della frase nella lingua target. Inoltre, gli autori hanno mostrato che lo sviluppo del vocabolario rimane spesso fossilizzato al livello intermedio ostacolando la crescita della competenza collocazionale.

In sintesi, gran parte delle analisi sulle collocazioni nell'ambito della seconda lingua hanno evidenziato una notevole difficoltà degli apprendenti nel corretto utilizzo delle stesse, specialmente delle collocazioni verbo+nome. Ciò è particolarmente vero per lingue come il cinese, le cui regole di concordanza tra verbo e oggetto risultano piuttosto distanti e differenti rispetto a quelle di lingue europee. Le ricerche, oltre ad aver individuato un legame tra competenza linguistica e competenza collocazionale, hanno anche evidenziato l'influenza della L1 e l'attuazione di strategie comunicative come principali cause degli errori collocazionali.

---

<sup>32</sup> Tutti gli esempi sono tratti da Cai (2017).

## 2.4 La collocazione verbo+nome in cinese

Poiché l'obiettivo della presente ricerca è quello di indagare l'utilizzo e l'apprendimento delle collocazioni verbo+nome cinesi da parte di studenti italofofoni, è necessario delineare ulteriormente l'oggetto di studio illustrando le principali caratteristiche di questa struttura.

Innanzitutto, la scelta di analizzare la collocazione verbo+nome nasce dall'importanza che il verbo ricopre nell'organizzazione della frase cinese. Infatti, dato il carattere isolante della lingua, la costruzione e la comprensione della proposizione si basano principalmente sulle relazioni semantiche che intercorrono tra i caratteri. Il verbo, essendo un elemento centrale alla comprensione della frase, ricopre un ruolo fondamentale nello scandire gli eventi e la loro sequenzialità. Infatti, come affermato da Po-Ching e Rimmington:

Chinese, unlike English, does not have verb forms like infinitives, participles or gerunds. Such functions are all covered by the bare verbal stem, that is, the uninflected verb. This being the case, these bare verbs are often seen strung together in a series of two or three to form the predicate of a sentence in what we call a chain (or serial) construction. (2016: 263)

In aggiunta, come osservato nel precedente paragrafo, gran parte degli studi sull'apprendimento delle collocazioni cinesi (Peng 2016, Li 2016, Xiao e Chen 2017, Cai 2017) hanno evidenziato le difficoltà nella struttura verbo+nome, rendendo necessario un approfondimento sulla sua acquisizione.

Questa difficoltà, come visto in Cai (2017), nasce principalmente dal verbo; infatti, la conoscenza del verbo è un fattore che influenza la comprensione e l'apprendimento della collocazione più di quanto non lo faccia la conoscenza del sostantivo. Tuttavia, è bene considerare anche il ruolo dell'oggetto: il verbo cinese, diversamente da quello italiano, può essere combinato a molteplici tipologie di oggetti<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Meng et al. (1987) classificano 14 diversi tipi di oggetto. La classificazione fa riferimento agli oggetti semplici, anche detti diretti, ovvero tutti quei sostantivi che seguono un verbo transitivo e che rappresentano l'oggetto verso cui l'azione è rivolta. Si rimanda all'opera per un approfondimento sulle diverse tipologie di oggetto.

e ciò è motivo di confusione per il discente. Peng (2016) riporta l'esempio del verbo 写 *xiě* 'scrivere', il quale oltre a oggetti regolari come 'lettera' o 'libro', può essere associato a oggetti di strumento (写毛笔 *xiě máo bǐ* 'scrivere-pennello, scrivere con un pennello'), maniera (写草书 *xiě cǎo shū* 'scrivere-corsivo, scrivere caratteri in corsivo') e luogo (写黑板 *xiě hēi bǎn* 'scrivere-lavagna, scrivere alla lavagna').

Un ultimo punto da prendere in considerazione sono i diversi tipi di combinazione verbo+nome esistenti in cinese. Nella *Grammatica di cinese moderno* di Abbiati (1998), ne vengono individuati quattro: 1) verbo+oggetto diretto (tipico dei verbi transitivi, ad esempio: 看杂志 *kàn zá zhì* 'leggere-rivista, leggere una rivista'), 2) verbo+frase semplice (我不喜欢吃糖 *wǒ bù xǐ huān chī táng* 'io-non-piacere-mangiare-caramelle, non mi piacciono le caramelle'), 3) verbo+doppio oggetto (我给你们这本书 *wǒ gěi nǐ mén zhè běn shū* 'io-dare-voi-questa-CL-rivista', 'vi do questa rivista'; in questo caso il verbo principale 'dare' regge due oggetti: 'voi' e 'rivista') e 4) verbo+oggetto locativo (tipico dei verbi locativi, ad esempio: 我常常去图书馆 *wǒ cháng cháng qù tú shū guǎn* 'io-spesso-andare-biblioteca, vado spesso in biblioteca').

Nell'ambito della ricerca sulle collocazioni, come già spiegato nei paragrafi precedenti, generalmente quando si parla di collocazione verbo+nome, si fa riferimento alla prima tipologia di combinazioni. Per tale motivo, essa sarà l'oggetto di ricerca del presente studio.

## **Capitolo 3: Metodo di lavoro**

Il capitolo 3 ha come obiettivo quello di illustrare il metodo di lavoro utilizzato per la presente ricerca. In primo luogo, sono riportate e spiegate le domande di ricerca da cui prende vita lo studio. In seguito, viene descritto il processo attraverso cui è stato creato il test collocazionale. Vengono poi descritti la modalità di somministrazione e i rispondenti al test; infine, è riportata la classificazione degli errori collocazionali su cui si basa la ricerca.

### **3.1 Domande di ricerca**

La presente ricerca è volta a indagare lo sviluppo della competenza collocazionale nella lingua cinese (relativa alla struttura verbo+nome) in apprendenti italofoeni con un livello che va da intermedio a intermedio avanzato.

Le domande di ricerca affrontate sono le seguenti:

1. Quali sono gli errori maggiormente commessi nell'utilizzo delle collocazioni verbo+nome cinesi da parte di apprendenti italofoeni al livello intermedio e intermedio avanzato?
2. La presenza di un verbo con un significato di frequente utilizzo influenza l'apprendimento e l'utilizzo delle collocazioni verbo+nome?
3. Quali differenze ci sono tra il livello intermedio e intermedio avanzato nella comprensione e produzione delle collocazioni verbo+nome?

Lo studio viene condotto partendo dall'identificazione degli errori commessi negli esercizi di elicitazione proposti e, in seguito, attraverso un'analisi qualitativa e quantitativa, verrà sviluppato un quadro generale degli errori al fine di spiegarne le eventuali cause. Inoltre, su ispirazione del modello di ricerca adottato da Cai (2017),

viene svolta anche un'indagine più specifica finalizzata ad analizzare le difficoltà nell'utilizzo delle collocazioni legate alla semantica verbo.

## 3.2 Test design

Il presente studio utilizza un test di elicitazione, ovvero un test contenente esercizi mirati alla produzione e/o comprensione di una struttura target, in questo caso le collocazioni verbo+nome cinesi.

La ricerca è basata sulla somministrazione di tre esercizi volti a raccogliere dati sulla comprensione e la produzione delle collocazioni verbo+nome cinesi.

### 3.2.1 Accertamento del livello linguistico

Per accertare il livello linguistico dei partecipanti sono stati presi come riferimento gli esami di lingua cinese svolti dagli apprendenti nel corso della loro carriera universitaria. Infatti, essendo la ricerca focalizzata sui livelli intermedio e intermedio avanzato, corrispondenti al livello 3 e 4 dell'HSK<sup>34</sup>, il requisito di partecipazione consiste nel superamento dell'esame di cinese 1.2 e 2.2 dell'Università Ca' Foscari di Venezia o dell'esame di cinese 1 e 2 dell'Università di Torino, i quali garantiscono che gli studenti del secondo e terzo anno di cinese abbiano un livello di competenza linguistica compreso tra il livello 3 e il livello 4 dell'HSK.

### 3.2.2 Struttura del test

Come già accennato nel paragrafo precedente, il test è stato strutturato attraverso tre esercizi: un cloze test, un esercizio a scelta multipla e un esercizio di traduzione.

---

<sup>34</sup> L'HSK, ovvero *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*, 汉语水平考试, è una prova d'esame volta alla misurazione della capacità di utilizzo della lingua cinese da parte di persone non madrelingua. I livelli 3 e 4 dell'HSK sono paragonabili rispettivamente al B1 e B2 del QCER.

Il cloze test è formato da dieci frasi nelle quali è stato eliminato il verbo della collocazione di riferimento. Il compito dei partecipanti è quello di produrre il verbo adatto a completare la collocazione. Poiché l'esercizio è volto a verificare la conoscenza delle collocazioni e la capacità di produzione, non è stata inserita alcuna lista di verbi da cui scegliere, bensì l'unica indicazione fornita è quella di utilizzare un verbo monosillabico.

Inoltre, tra le collocazioni inserite, ve ne sono alcune in cui il verbo assume un significato comune, ovvero ad alta frequenza di utilizzo. Ad esempio, se si prende in considerazione il verbo 做 *zuò* 'fare', utilizzando il *Chinese Collocation Assistant*, si può vedere come la collocazione 做菜 *zuòcài* 'fare-cibo, cucinare' abbia un indice di frequenza (83) decisamente più alto rispetto alla collocazione 做朋友 *zuòpéngyǒu* 'fare-amico, fare amicizia' (14). Ciò dimostra come alcuni significati assunti dai verbi in particolari collocazioni siano utilizzati in maniera più diffusa rispetto ad altri. La scelta di inserire verbi con significati più o meno comuni è stata ispirata dalla ricerca svolta da Cai (2017) e ha lo scopo di testare l'influenza della frequenza di utilizzo del verbo sull'acquisizione delle collocazioni e di capire come essa si riflette nei diversi livelli di competenza linguistica.

Il secondo esercizio, ovvero quello a scelta multipla, è ispirato al test utilizzato da Wang (2011) ed è formato da 7 frasi. Anche in questo caso, è stato eliminato il verbo di tutte le collocazioni di riferimento. Il compito dei partecipanti è quello di scegliere tra tre possibili opzioni. Delle tre opzioni, una è giusta e due sono sbagliate. Di quelle sbagliate, una o, in alcuni casi entrambe, sono state pensate come elementi potenzialmente fuorvianti scegliendo dei verbi che potessero rappresentare un transfer negativo dalla L1 o che fossero sinonimi del verbo target. L'obiettivo dell'esercizio è quello di verificare la conoscenza delle collocazioni e di testare l'influenza della L1 sulla loro acquisizione.

L'ultimo esercizio consiste nella traduzione dall'italiano al cinese di sei collocazioni inserite nel contesto di una frase. Lo scopo è quello di testare la conoscenza delle collocazioni e di capire quali strategie vengono attuate dagli studenti qualora dovessero colmare delle lacune nella loro competenza collocazionale.



La scelta di presentare le collocazioni nel contesto di una frase in tutti e tre gli esercizi è stata fatta con la consapevolezza che, nell'utilizzo effettivo della lingua, non si procede mai per parole isolate ma è sempre il contesto che detta le regole sintattiche e i significati. Questo principio, valido in tutte le lingue, lo è a maggior ragione nelle lingue isolanti come il cinese.

Lo script del test somministrato ai partecipanti è riportato in Appendice.

### *3.2.3 Selezione delle collocazioni*

Come anticipato, la ricerca si è svolta attraverso l'ideazione e la somministrazione di tre esercizi volti a raccogliere dati sulla comprensione e la produzione delle collocazioni verbo+nome cinesi.

Il primo passo per l'ideazione del test è stato quello di capire quale tipologia di esercizi si prestasse maggiormente a questo tipo di studio. Dall'analisi della letteratura e del maggior numero possibile di ricerche svolte tramite esercizi di elicitazione, è emersa la tendenza da parte degli studiosi ad utilizzare principalmente tre tipologie di esercizi: cloze test, scelta multipla e traduzione dalla L1 alla L2 (Bahns ed Eldaw 1993, Farghal e Obeidat 1995, Gyllstad 2005, Revier 2009, Wang 2011, Xiao e Chen 2016, Cai 2017). Di conseguenza, nel presente studio sono state adottate le stesse tipologie di esercizi, con particolare riferimento a quelli sviluppati da Wang (2011) e Cai (2017).

Dopo aver definito la tipologia di esercizi è stato necessario selezionare le collocazioni oggetto di elicitazione. La scelta dei verbi è stata effettuata partendo da tutti quelli contenuti nella lista dei vocaboli appartenenti al livello 3 dell'HSK, così da assicurarne la comprensione da parte di tutti i partecipanti. Questo passaggio è stato fondamentale per assicurarsi che i partecipanti non utilizzassero il dizionario durante la compilazione del questionario. Quando si è reso necessario inserire delle unità lessicali dal repertorio dell'HSK 4, sono state inserite anche la trascrizione pinyin e la traduzione.

Conseguentemente, sono stati individuati solo i verbi transitivi che potessero formare delle collocazioni ristrette. Per verificare la ristrettezza semantica del verbo è stato adottato il metodo utilizzato da Nesselhauf (2003): attraverso la consultazione del

dizionario digitale Pleco e del dizionario online 现代汉语词典<sup>35</sup> *xiàn dài hàn yǔ cí diǎn* ‘Dizionario di cinese moderno’, è stato verificato che il verbo avesse un significato specifico che potesse combinarsi con un set limitato di nomi. Se la definizione del verbo, in almeno uno dei due dizionari, presentava un elenco di sostantivi o faceva riferimento ad una specifica categoria di nomi abbinabili ad esso, allora veniva considerato adatto alla formazione di una collocazione ristretta. Ad esempio, il dizionario Pleco riporta la seguente definizione del verbo 举行 *jǔ xíng* :

hold (a meeting, ceremony, etc.)

Risulta evidente che il verbo 举行 abbia una particolare connotazione semantica e possa dunque combinarsi solo con nomi che indicano un qualche tipo di cerimonia, una riunione o simili.

La scelta dei nomi da abbinare ai verbi è stata guidata dalle indicazioni fornite dai dizionari, sempre accertandosi che anche i nomi rientrassero nella lista dei vocaboli dell’HSK 3. La lista delle collocazioni target è visibile nella Tabella 1.

Una volta formate le collocazioni, è stato necessario verificare che fossero convenzionali e di utilizzo comune tra i parlanti madrelingua. Questo passaggio è stato svolto adottando un procedimento di frequente utilizzo negli studi sull’argomento: un controllo attraverso strumenti come corpora, database e dizionari di collocazioni. Nello specifico, per la presente ricerca è stato utilizzato il *Peking University Modern Chinese Corpus*<sup>36</sup> e il *Chinese Collocation Assistant*, un database di collocazioni online<sup>37</sup>. Le collocazioni sono state considerate convenzionali qualora apparissero almeno 3 volte nel corpus e/o presentassero nel database un indice di frequenza pari o superiore a 3.

<sup>35</sup> Il dizionario è consultabile gratuitamente al sito <https://cidian.bmcx.com/>.

<sup>36</sup> Consultabile all’indirizzo [http://ccl.pku.edu.cn/ccl\\_corpus/xiandaihanyu/](http://ccl.pku.edu.cn/ccl_corpus/xiandaihanyu/).

<sup>37</sup> Secondo quanto riportato dal sito del database, “CCA offers free online collocation search service to teachers, students and researchers who are interested in appropriate use of modern Chinese collocations. Currently our database contains over 300,000 Modern Chinese collocations automatically extracted from CTC, a text corpus for second language acquisition built by Beijing Normal University, and over 1,500,000 collocations from Chinese Wikipedia Corpus.” Consultabile all’indirizzo <http://cca.xingtianlu.cn/index.php?action=page&pid=8>.

Tabella 1: Lista delle collocazioni target

Collocazioni selezionate per il primo esercizio	1. 看姐姐 kàn jiě jiě
	2. 做菜 zuò cài
	3. 学样子 xué yàng zi
	4. 打手机 dǎ shǒu jī
	5. 上大学 shàng dà xué
	6. 做客 zuò kè
	7. 学汉语 xué hàn yǔ
	8. 打篮球 dǎ lán qiú
	9. 上飞机 shàng fēi jī
	10. 看报纸 kàn bào zhǐ
Collocazioni selezionate per il secondo esercizio	1. 看医生 kàn yī shēng
	2. 了解中国 liǎo jiě zhōng guó
	3. 做女朋友 zuò nǚ péng yǒu
	4. 举行婚礼 jǔ xíng hūn lǐ
	5. 开饭馆 kāi fàn guǎn
	6. 过春节 guò chūn jié
	7. 骑自行车 qí zì xíng chē
Collocazioni selezionate per il terzo esercizio	1. 玩电脑 wán diàn nǎo
	2. 关灯 guān dēng
	3. 开药 kāi yào
	4. 参加比赛 cān jiā bǐ sài
	5. 下火车 xià huǒ chē
	6. 花很多时间 huā hěn duō shí jiān

Infine, per la creazione dei primi due esercizi, sono state scelte delle frasi presenti tra le esemplificazioni riportate dai dizionari o dal *Chinese Collocation Assistant*.

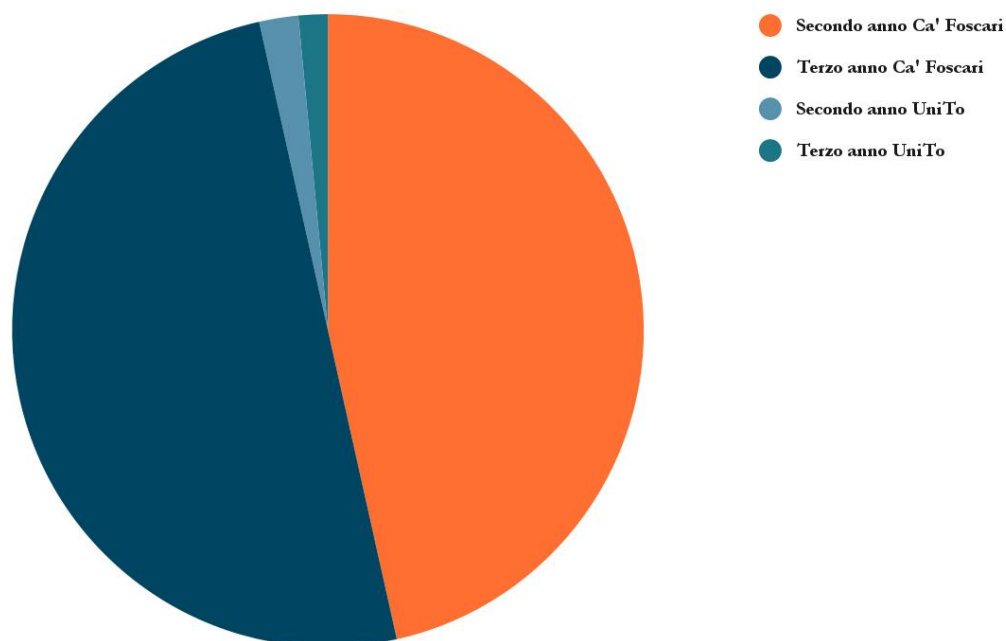
### 3.3 I rispondenti

Gli apprendenti di madrelingua italiana a cui è stato somministrato il test sono in totale 33. Gran parte degli studenti frequenta l'Università Ca' Foscari di Venezia, mentre tre dei partecipanti proviene dall'Università di Torino.

Come già specificato nel paragrafo 3.2.1, il target della presente ricerca sono studenti di livello intermedio e intermedio avanzato, livelli che corrispondono approssimativamente al secondo e terzo anno di studio della lingua cinese. Al momento della somministrazione del test, di 33 rispondenti, 16 frequentavano il secondo anno e 17 il terzo. Dunque, gli studenti del secondo anno rappresentano il 48,5% del totale,

mentre quelli del terzo anno rappresentano il 51,5% del totale. I dati relativi ai rispondenti sono riassunti nel grafico che segue.

*Grafico 1: Composizione dei partecipanti al test*

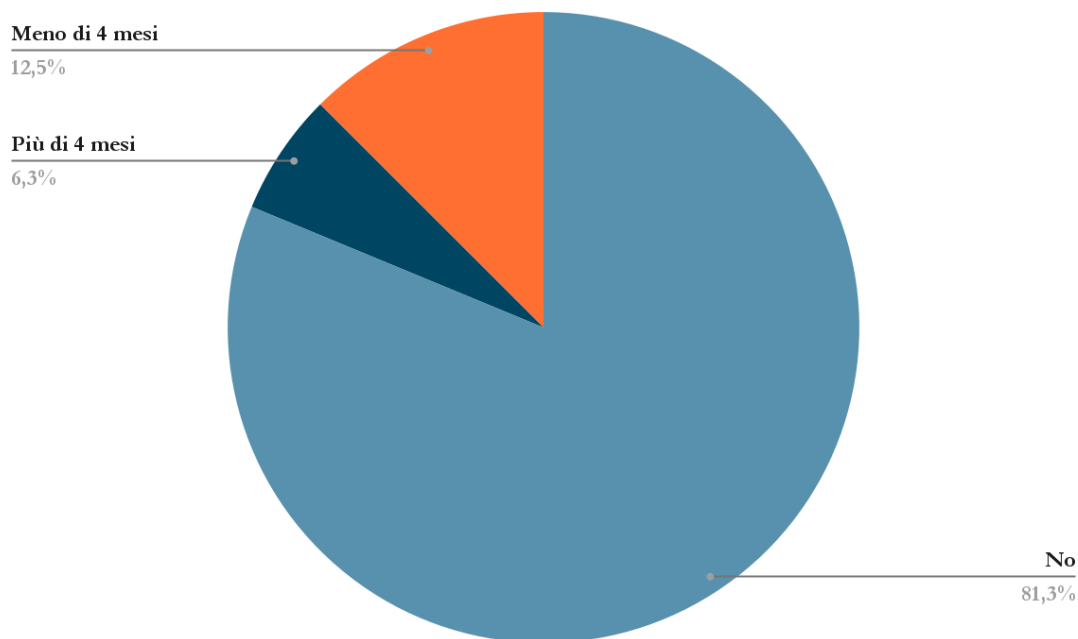


Nella sezione del test relativa alle domande preliminari è stato chiesto agli studenti se avessero mai svolto un periodo di studio in Cina. Questo tipo di informazione è utile per confrontare le risposte date da coloro che non sono mai stati in Cina e coloro che hanno vissuto, seppur per un breve periodo, nel paese di origine della lingua target. L'ipotesi è che un'esposizione naturale, più o meno prolungata, alla lingua cinese porti l'apprendente ad acquisire la lingua più velocemente e, soprattutto, lo metta in contatto con tutte quelle espressioni (comprese le collocazioni) utilizzate quotidianamente dai parlanti madrelingua, le quali vengono raramente trattate nei corsi di lingua.

Dei 33 partecipanti, 27 hanno dichiarato di non aver mai studiato in Cina, 2 di aver trascorso in Cina un periodo più lungo di 4 mesi e 4 apprendenti hanno dichiarato di aver trascorso meno di 4 mesi in Cina. Sulla base dei dati raccolti, avendo ottenuto solo 6 risposte positive e 27 negative, non è stato possibile utilizzare queste informazioni

per un confronto che fosse fondato e rilevante ai fini della ricerca. I risultati ottenuti sono riassunti nel grafico che segue.

*Grafico 2: Risposte alla domanda “Hai mai svolto un periodo di studio in Cina?”*



### **3.4 Modalità di somministrazione del test**

Il test è stato somministrato agli studenti tramite Google Form, uno strumento che permette la creazione di moduli e sondaggi online e consente di condividerli facilmente e velocemente con i partecipanti. La somministrazione è avvenuta a metà dicembre 2022, periodo finale del primo semestre universitario. I dati sono stati raccolti nell'arco di tre settimane. La compilazione degli esercizi non aveva un tempo limite; inoltre, il sistema non consente di valutare il tempo utilizzato da ciascun rispondente. Il tempo previsto per la compilazione è compreso fra i 15 e i 20 minuti. Le istruzioni di ogni esercizio sono state fornite in lingua italiana e a ciascun partecipante è stato chiesto di completare il test in maniera autonoma senza consultare dizionari o fonti esterne.

### 3.5 La classificazione degli errori

Partendo dagli studi relativi alle collocazioni verbo+nome revisionati nel capitolo 2, è stato possibile individuare delle tipologie di errori comunemente riscontrate, di cui quattro di natura intralinguistica<sup>38</sup> e due di natura interlinguistica<sup>39</sup>.

Tra gli errori di natura intralinguistica troviamo:

1. *utilizzo di sinonimi o quasi-sinonimi*: questa categoria può fare riferimento ad un utilizzo errato sia del verbo che del nome. Un esempio di utilizzo di sinonimi è riportato da Li (2016): l'apprendente ha prodotto la collocazione errata \*减少代沟 *jiǎn shǎo dài gōu* ('diminuire il gap generazionale') al posto di 缩小代沟 *suō xiǎo dài gōu* ('ridurre il gap generazionale'). Sebbene i verbi 减少 e 缩小 abbiano un significato simile, rispondono a regole collocazionali diverse e non possono dunque essere collocati liberamente con tutti i sostantivi sintatticamente e semanticamente plausibili. Un altro esempio tratto dallo studio di Peng (2016) è la collocazione errata \*做结论 *zuò jiélùn* 'fare conclusioni' utilizzata al posto di 下结论 *xià jiélùn* 'trarre conclusioni': in questo caso viene utilizzato un verbo monosillabico con un significato più generico (做) rispetto a quello target (下);
2. *utilizzo di parole morfologicamente o fonologicamente simili*: anche in questo caso, possiamo ritrovare questo tipo di errore sia nel verbo che nel nome. L'errore si manifesta quando l'apprendente utilizza una parola simile a quella corretta per suono o forma: ad esempio, \*保持人权 *bǎo chí rén quán* ('mantenere i diritti umani') al posto di 保护人权 *bǎo hù rén quán* ('proteggere i diritti umani'). Ciò si verifica allo stesso modo nella scelta dei sostantivi: ad esempio confondere 相信 *xiāngxìn* 'credenza' con 信任 *xìnrèn* 'fiducia';

<sup>38</sup> Gli errori di natura intralinguistica sono definiti da Erdoğan come segue: "Intralingual errors result from faulty or partial learning of the target language rather than language transfer. They may be caused by the influence of one target language item upon another." (2005: 266)

<sup>39</sup> Con il termine "natura interlinguistica" si intende un errore derivante da un transfer linguistico negativo, il quale è causato dalla lingua madre dell'apprendente. (Erdoğan 2005: 265)

3. *generalizzazione*: riguarda l'utilizzo non convenzionale dell'intera collocazione e si manifesta quando l'apprendente produce una struttura errata a livello grammaticale e/o collocazionale. Zou (2019) definisce questo tipo di errore come segue:

[...] overgeneralization: when the learners have acquired some collocation patterns of certain words in the target language, they are prone to generalizing them and creating some new collocations by themselves, some of which may be incompatible with the collocation rules or the conventional expressions of the target language. Such cases are often considered as overgeneralization [...] (p.837)

Secondo quanto riportato da Zheng (2008), questa tipologia di errore “[is] not due to the interference of the native language, but largely due to what the learners know of the target language. Due to the failure of distinguishing the difference between similar structures, they tend to make ill-located speeches by their intuitions.” (p. 59) Un esempio di generalizzazione ripreso dallo stesso studio è la collocazione “\**think a lot of about campus love*”, nella quale l'apprendente ha confuso e mescolato le strutture a lui familiari “*think about*” e “*a lot of*” producendone una sbagliata;

4. *ordine sbagliato delle parole*: questo tipo di errore si presenta quando l'apprendente inverte l'ordine delle parole costituenti la collocazione. Ad esempio, \*见面十几个客户 *jiànmiàn shí jī gè kèhù* (‘incontrare più di dieci clienti’) al posto di 跟十几个客户见面 *gēn shí jī gè kèhù jiànmiàn* (‘incontrare più di dieci clienti’).

Oltre a queste quattro categorie di errori intralinguistici vi sono altri due fenomeni da tenere in considerazione poiché frequentemente ricorrenti negli studi collocazionali: la *parafrasi* e l'*evitamento*. Sebbene non siano degli errori di per sé, sono comunque delle strategie comunicative volte a evitare in partenza la difficoltà legata alla collocazione di riferimento. Quando un errore è il risultato dell'utilizzo di una strategia comunicativa, viene collocato nella categoria degli errori di *performance*. Al contrario, gli errori intralinguistici e interlinguistici rientrano nella categoria degli errori di competenza. (Ellis 1997: 58)

La strategia della *parafrasi* viene generalmente usata dall'apprendente per colmare una lacuna nella competenza linguistica nella lingua target. L'utilizzo della parafrasi permette di sostituire l'elemento che non si conosce con una o più parole, andando a formare una struttura sintatticamente plausibile ma comunque scorretta<sup>40</sup>. Un esempio di parafrasi riportato da Ye (2014) è “\**Perspiration makes the average people very good persons who become successful.*”, la quale è stata corretta con “*Hard work makes people successful.*” (p. 282)

Analogamente a quanto visto per la parafrasi, anche la strategia dell'*evitamento* viene adottata dal discente nel momento in cui è presente una carenza linguistica. Al fine di evitare di commettere un errore, l'apprendente si sottrae del tutto dal produrre la collocazione target sostituendola con una a lui familiare. Questa strategia è stata descritta da Levenston e Blum (1978b, cit. in Farghad e Obeidat 1995) come “a result of the learners' failure to exploit distinctions in their speech and writing though they possess a passive knowledge of lexical alternatives. Thus, the learner opts for a related natural collocation that doesn't reflect the intended meaning, but is psychologically real to him, applying the strategy of avoidance.” (p. 4) Uno degli esempi riportati dallo studio è la produzione di collocazioni come “\**soft food, little food e quick meal*” al posto di “*light food*”.

Tra gli errori di natura interlinguistica, dovuti dunque al transfer negativo provocato dalle differenze tra la lingua target e tutte quelle apprese in precedenza, ve ne sono due particolarmente diffusi: *ignoranza delle proprietà del verbo* e *calco linguistico*. Con *ignoranza delle proprietà del verbo* si intende la non conoscenza da parte del discente delle proprietà transitive o intransitive del verbo della L2. Questo genere di mancanza viene sopperita solitamente trasferendo nella lingua target le proprietà che il verbo possiede nella L1, portando a commettere errori a livello grammaticale: ad esempio, utilizzo di un verbo intransitivo in una struttura verbo+oggetto oppure omissione dell'oggetto quando il verbo lo richiede. Esempificazione di quest'ultimo caso è la frase [...]*he \*achieved because of his hard working*, riportata in Ye (2014: 257).

---

<sup>40</sup> Nel caso di utilizzo della parafrasi, la collocazione prodotta può essere considerata scorretta o perché non rispetta le regole grammaticali e sintattiche della lingua target oppure perché, anche se corretta nella forma, potrebbe non essere adatta al contesto o esprimere un concetto diverso da quello della collocazione target.



Come fa notare l'autore, il verbo inglese *achieve* è utilizzato nella maggior parte dei casi come verbo transitivo e, nel contesto della frase creata dallo studente, necessita di un oggetto. Dunque, la forma corretta avrebbe dovuto essere *achieved success*.

Quando si parla invece di *calco linguistico* si intende la tendenza da parte dei discenti a tradurre letteralmente una collocazione dalla propria lingua madre alla lingua di arrivo, conducendo, nella maggior parte dei casi, a produrre strutture sbagliate<sup>41</sup>. Ad esempio, come riporta Zou (2019) nel suo studio, degli apprendenti cinesi di inglese hanno prodotto la collocazione errata “\*study/learn knowledge”, la quale è ovviamente una traduzione letterale della collocazione cinese 学习知识 *xué xí zhī shí* ‘studiare-conoscenza, apprendere’. Un altro esempio è l'utilizzo di *\*have health*, collocazione inesistente ed errata in inglese, la quale è tradotta letteralmente dal cinese 拥有健康 *yōng yǒu jiàn kāng* ‘avere-salute, essere in salute’.

In conclusione, sebbene sia difficile stabilire una classificazione degli errori collocazionali chiara e univoca, nella presente ricerca si prendono a riferimento le tipologie di errori sopra elencate poiché risultano essere le più diffuse. Gli esercizi somministrati ai partecipanti del presente studio sono stati creati sulla base di questa classificazione, cercando di prevedere le possibili aree di errore. Allo stesso modo, gli errori individuati nell'esercizio di traduzione saranno analizzati seguendo le categorie appena illustrate.

---

<sup>41</sup> Il concetto di ‘calco linguistico’ utilizzato nel presente studio fa riferimento a quello del *Transfer Linguistico* teorizzato da Lado nel 1957, nello specifico a quello negativo. Secondo questa teoria, “apprendere una lingua è come stabilire un nuovo assetto di “abitudini”, trasferendo soprattutto nelle fasi iniziali, le vecchie “abitudini linguistiche” per ridurre lo sforzo cognitivo richiesto. [...] il *transfer* può operare: in modo positivo, quando la lingua di partenza e quella di arrivo sono tipologicamente vicine e gli apprendenti trasferiscono efficacemente le conoscenze della propria lingua madre, oppure in modo negativo quando le due lingue sono tipologicamente distanti e trasferendo le proprietà della lingua d'origine si rallenta l'apprendimento dal momento che queste proprietà non funzionano correttamente nella lingua *target*.” (Assenzio, 2015: 3)

## Capitolo 4: Presentazione dei dati

Nel presente capitolo saranno illustrati e analizzati a livello quantitativo i risultati del test collocazionale compilato dai partecipanti alla ricerca. Il primo paragrafo esamina i dati raccolti considerando il gruppo dei rispondenti nel complesso. Nel paragrafo successivo, gli errori commessi dagli studenti del secondo anno sono confrontati con quelli commessi dagli studenti del terzo anno, al fine di evidenziare somiglianze e differenze.

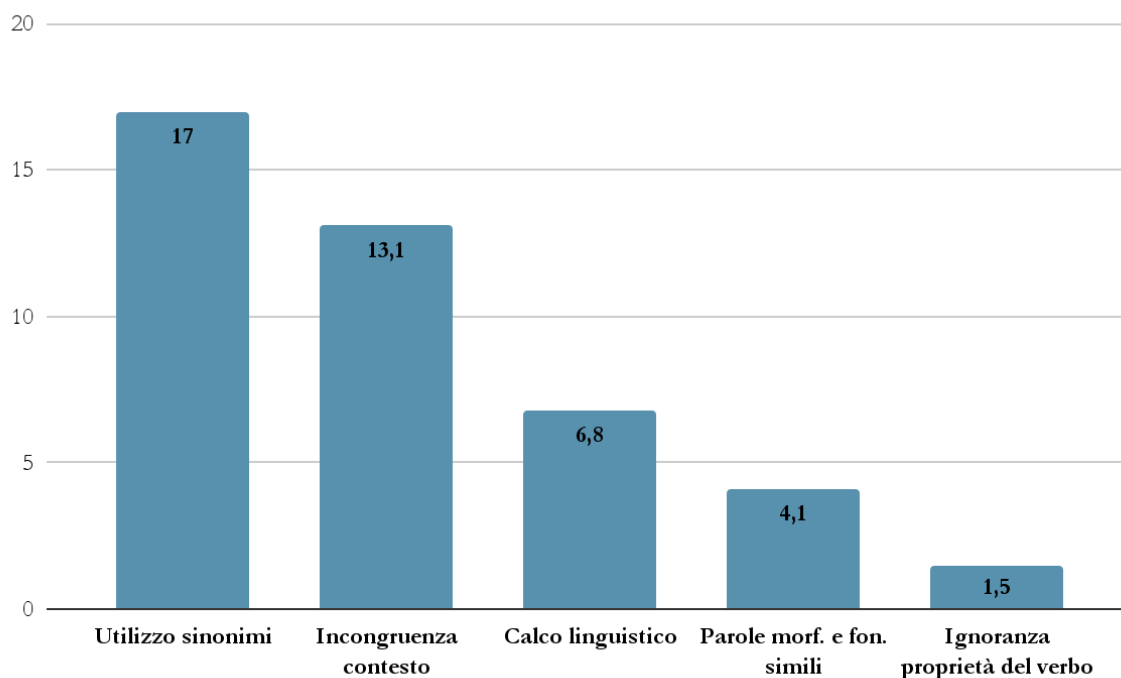
### 4.1 Analisi quantitativa degli errori collocazionali

Nel presente paragrafo, gli errori commessi nei tre esercizi del test vengono analizzati a livello quantitativo. Considerando che i tre esercizi sono differenti nella tipologia e che ciascuno di essi consente di verificare l'influenza di diversi tipi di errori, i dati raccolti saranno illustrati in maniera separata.

#### 4.1.1 Il primo esercizio

Nel primo esercizio, composto da 10 frasi, sono state prodotte in totale 330 collocazioni, 202 delle quali corrette e 128 errate. Le collocazioni errate corrispondono al 39% del totale, mostrando che, sebbene la maggior parte delle frasi sia stata completata in maniera corretta, vi è comunque un numero piuttosto consistente di errori. Partendo dal campione linguistico delle collocazioni errate ed escludendo quelle non categorizzabili, è stato possibile individuare cinque tipologie di errori, distribuiti come segue: il 17% degli errori del primo esercizio è dovuto all'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, il 13,1% da incongruenza con il contesto, il 6,8% da calchi linguistici, il 4,1% all'utilizzo di caratteri morfologicamente o fonologicamente simili a quello target e, infine, l'1,5% è causato da ignoranza delle proprietà del verbo.

Grafico 3: Percentuali errori esercizio 1



Come si può evincere dai dati ottenuti, gli errori causati da utilizzo di sinonimi e quasi sinonimi e quelli causati da incongruenza con il contesto rappresentano rispettivamente la prima e la seconda categoria maggiormente riscontrate. Considerando che il completamento delle frasi del primo esercizio è basato sulla scelta di una collocazione che sia adatta al contesto, i numeri ottenuti suggeriscono che gli apprendenti abbiano difficoltà nell'utilizzo delle collocazioni *in context* e che, probabilmente, siano abituati ad apprendere il lessico parola per parola, in maniera slegata dal contesto.

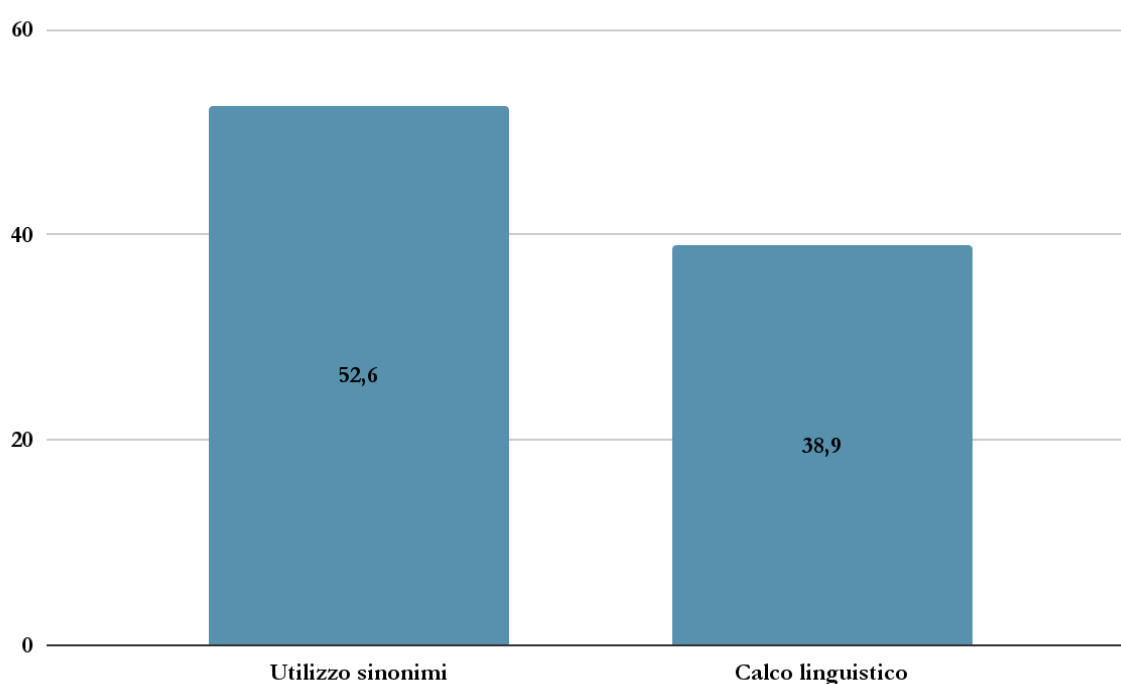
#### 4.1.2 Il secondo esercizio

Nel secondo esercizio, composto da 7 domande a scelta multipla, sono state prodotte in totale 231 collocazioni, di cui 134 corrette e 97 errate, queste ultime corrispondenti al 42,4% del totale. In questo caso, lo scopo dell'esercizio era quello di verificare la

conoscenza delle collocazioni verbo+nome e l'influenza della lingua italiana nel loro apprendimento.

Per questo motivo, le opzioni fornite ai partecipanti per ciascuna domanda erano volte ad elicitare soltanto due categorie di errori: l'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi e il calco linguistico. Considerando il campione di collocazioni errate, la prima categoria di errori ha riscontrato una percentuale del 52,6%, mentre la seconda del 38,9%:

*Grafico 4: Percentuali errori esercizio 2*



Essendo questo l'unico esercizio in cui non era possibile lasciare la risposta in bianco o produrre una risposta non classificabile, è stato possibile raccogliere e categorizzare il 100% delle collocazioni prodotte: ciò ha consentito di testare effettivamente l'influenza delle due tipologie di errori sulla competenza collocazionale degli apprendenti e, in entrambi i casi, le percentuali ottenute mostrano numeri piuttosto alti.

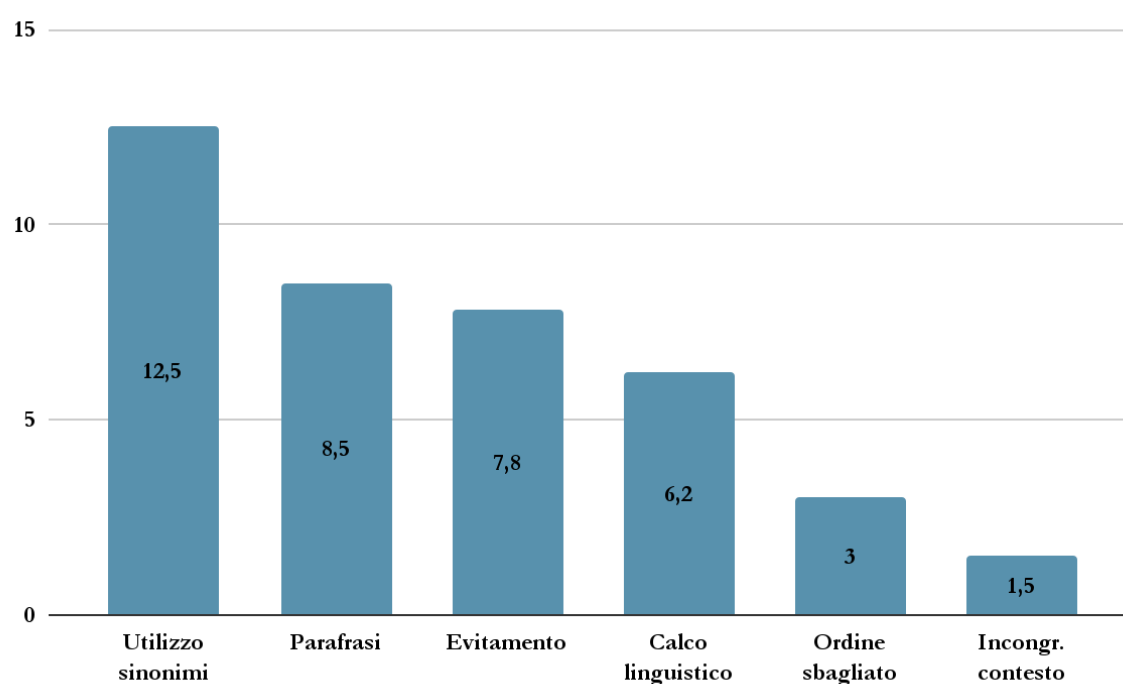
Gli errori dovuti all'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi e al calco linguistico rappresentano due delle poche tipologie riscontrate in ciascuno dei tre esercizi. Questi dati evidenziano chiaramente una difficoltà da parte degli apprendenti a discernere le

proprietà collocazionali di verbi e/o sostantivi con significati simili, e, allo stesso tempo, mostrano la tendenza a ricorrere alla lingua madre qualora sia difficile formulare una collocazione nella lingua target.

#### 4.1.3 Il terzo esercizio

Nel terzo esercizio, composto da 6 frasi, sono state prodotte in totale 198 collocazioni. 131 delle collocazioni prodotte sono corrette, mentre 71 sono sbagliate (36% del totale). Analizzando le collocazioni sbagliate, al netto di quelle non classificabili, è stato possibile individuare sei tipologie di errori: utilizzo sinonimi o quasi sinonimi (12,5%), parafrasi (8,5%), evitamento (7,8%), calchi linguistici (6,2%), ordine sbagliato delle parole (3%) e incongruenza con il contesto (1,5%).

Grafico 5: Percentuali errori esercizio 3



Ancora una volta, tra le categorie maggiormente influenti troviamo l'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, seguita dagli errori causati da parafrasi ed evitamento.

In generale, considerando i tre esercizi nel complesso, si può affermare che la competenza collocazionale degli studenti italofoni di livello intermedio e intermedio avanzato sia influenzata principalmente da tre tipologie di errori: utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, calchi linguistici e incongruenza con il contesto. Vanno inoltre menzionati gli errori per parafrasi ed evitamento, i quali, sebbene relativi esclusivamente al terzo esercizio, sono comunque stati tra quelli con una percentuale di occorrenza più alta.

#### **4.2 Differenze tra i partecipanti di livello intermedio e intermedio avanzato**

Fino ad ora, l'analisi degli errori collocazionali commessi nel test è stata svolta in maniera generale, senza differenziare gli errori degli apprendenti del secondo anno da quelli del terzo. In questo paragrafo, saranno riportati i dati relativi a ciascun esercizio al fine di comprendere quanti e quali errori sono riconducibili ai discenti del secondo e terzo anno. Inoltre, saranno analizzate le tendenze rilevate così da poter evidenziare eventuali differenze in termini di tipologie di errori commessi.

Partendo dai risultati del primo esercizio, si può constatare che su 128 collocazioni errate, 63 (43,5%) sono state prodotte dai discenti del secondo anno e 82 (56,5%) da quelli del terzo. Considerando che in molti casi le risposte sono state lasciate in bianco e che in alcuni casi non è stato possibile ricondurre l'errore ad una specifica tipologia, la composizione degli errori categorizzabili è riportata nella tabella che segue:

*Tabella 2: Composizione errori esercizio 1*

Tipo di errore	Secondo anno	Terzo anno
Utilizzo sinonimi o quasi sinonimi	13	11
Util. parole morf. o fonol. simili	4	5
Ignoranza proprietà verbo	1	1
Calchi linguistici	5	6

Incongruenza contesto	11	12
-----------------------	----	----

In generale, gli errori per ciascuna categoria individuata nel primo esercizio sono simili per entrambi i gruppi di apprendenti, sia a livello numerico che a livello di tipologia. In tre categorie su cinque gli apprendenti del terzo anno hanno commesso più errori di quelli del secondo, tuttavia, la differenza nel numero di errori è sempre minore o uguale a 3, dunque non sufficientemente elevata per poter essere considerata rilevante.

Complessivamente, se si tiene conto sia delle sei tipologie di errori che del numero totale di collocazioni sbagliate prodotte nel primo esercizio, si può affermare che gli apprendenti del terzo anno abbiano avuto leggermente più difficoltà rispetto a quelli del secondo.

Relativamente ai risultati ottenuti nel secondo esercizio, su 95 collocazioni errate 41 (43,2%) sono state prodotte dai discenti del secondo anno e 54 (56,8%) da quelli del terzo. Si riporta di seguito la composizione degli errori:

*Tabella 3: Composizione errori esercizio 2*

Tipo di errore	Secondo anno	Terzo anno
Utilizzo sinonimi o quasi sinonimi	25	32
Calchi linguistici	16	22

In questo caso, entrambe le tipologie di errori sono state commesse sia dai discenti del secondo anno che da quelli del terzo, tuttavia sembra che più della metà delle collocazioni errate sia riconducibile agli studenti del terzo anno. Analogamente a quanto visto per il primo esercizio, anche in questo caso la differenza quantitativa tra i due gruppi non è particolarmente elevata, ma comunque consistente.

Infine, gli errori complessivamente individuati nel terzo esercizio sono 71, 34 (47%) dei quali riconducibili agli studenti del secondo anno e 36 (53%) a quelli del terzo. Anche in questo esercizio, così come nel primo, in molti casi gli apprendenti hanno dimostrato di non conoscere la collocazione target scegliendo di lasciare in bianco la risposta o inserendo solamente parte della collocazione. Dunque, al netto delle risposte

non categorizzabili, la composizione degli errori commessi è riportata nella tabella di seguito:

*Tabella 4: Composizione errori esercizio 3*

Tipo di errore	Secondo anno	Terzo anno
Parafrasi	7	10
Evitamento	5	3
Utilizzo sinonimi o quasi sinonimi	11	12
Calchi linguistici	2	2
Ordine sbagliato parole	1	1
Incongruenza contesto	2	3

Ancora una volta, i dati ottenuti non mostrano grandi differenze tra i due gruppi di apprendenti. In generale, i discenti del terzo anno sembrano aver commesso più errori di quelli del secondo, andando a confermare nuovamente la tendenza degli studenti di livello intermedio avanzato a produrre più collocazioni errate. Nonostante ciò, non vi è un grande dislivello tra gli errori commessi dai due gruppi. In aggiunta, non ci sono differenze per quanto riguarda le categorie di errori individuate.

In sintesi, prendendo in considerazione quanto prodotto nel test dai due gruppi di apprendenti, si possono trarre le seguenti conclusioni: dal punto di vista quantitativo, sebbene le differenze siano minime, gli apprendenti di livello intermedio avanzato hanno commesso più errori di quelli di livello intermedio. Questi risultati confermano l'esistenza di un legame inversamente proporzionale tra competenza collocazionale e linguistica, già individuato in studi precedenti come quello di Men (2015), Xiao e Chen (2016) e Hu e Gao (2017).

In generale, la maggior parte degli studi è concorde nell'affermare che questa tendenza crescente a commettere errori sia dovuta all'incremento del vocabolario del discente. Infatti, come afferma Men (2015: 96), "[...] with the learning of more verbs and nouns, the possibilities of combining them into well-formed collocations increase, but errors increase sharply as well."



Per quanto riguarda il confronto qualitativo tra i due livelli, non sono state evidenziate notevoli differenze nelle categorie di errori commesse dagli studenti; infatti, è stato possibile individuare ciascuna delle tipologie di errori per almeno una volta nella produzione di entrambi i gruppi.

Sulla base dell'analisi svolta in questo paragrafo, si può concludere che, sebbene vi sia un leggero incremento di errori dal secondo al terzo anno di studio, è evidente che la competenza collocazionale degli studenti di cinese italofoeni presenti delle lacune ad entrambi i livelli. Perciò, nei paragrafi che seguono, le collocazioni errate prodotte dai rispondenti saranno analizzate a livello qualitativo al fine di evidenziarne caratteristiche e possibili cause.

## Capitolo 5: Analisi dei dati

Nel presente capitolo le collocazioni prodotte dai partecipanti sono analizzate da un punto di vista qualitativo. Ciascun paragrafo illustra i risultati di uno dei tre esercizi, riportando le categorie di errori individuate correlate di esempi. Inoltre, nel paragrafo 5.1.6 sono illustrati i risultati dell'esperimento relativo all'influenza della semantica del verbo sull'acquisizione delle collocazioni verbo+nome cinesi.

### 5.1 Analisi degli errori collocazionali nel primo esercizio

Il primo esercizio del test somministrato ai partecipanti consiste di 10 frasi nelle quali è stata inserita una collocazione privata del verbo. Sulla base del contesto e del sostantivo presente, i partecipanti avevano il compito di completare la collocazione inserendo il giusto verbo monosillabico.

La Tabella 5 presentata di seguito riporta il numero e le percentuali di risposte corrette ed errate date per ciascuna frase, così come la collocazione target oggetto di elicitazione.

*Tabella 5: Numeri e percentuali delle risposte giuste e sbagliate dell'esercizio 1*

Frase	Coll. target	N. corrette	% corrette	N. errate	% errate
1	看妹妹	27	82%	6	18%
2	做菜	19	56,3%	14	43,7%
3	学样子	1	3,1%	32	96,9%
4	打手机	13	40,6%	20	59,4%
5	上大学	20	62,5%	13	37,5%
6	做客	11	34,4%	22	65,6%
7	学汉语	33	100%	0	0%

8	打篮球	23	71,9%	10	28,1%
9	上飞机	25	75%	8	25%
10	看报纸	30	93,7%	3	6,2%

Come si evince dai dati riportati, in 7 frasi su 10 la maggioranza degli apprendenti ha prodotto la giusta collocazione e questo lascia intuire che ci sia, in linea generale, una buona padronanza delle collocazioni verbo+nome cinesi elicitate.

Tuttavia, analizzando le risposte sbagliate sulla base della classificazione riportata nel paragrafo 3.5, sono state individuate quattro tipologie di errori ricorrenti: *utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, utilizzo di parole morfologicamente o fonologicamente simili, ignoranza delle proprietà del verbo e calchi linguistici*. Inoltre, dai risultati ottenuti è emersa una nuova categoria di errori, alla quale si farà riferimento utilizzando il termine *incongruenza con il contesto*.

### 5.1.1 Utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi

Gli errori commessi per utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, come visto in precedenza, fanno riferimento all'impiego di un elemento, sia esso il verbo o il nome della collocazione, con un significato simile a quello dell'elemento target. Tuttavia, i due verbi/nomi differiscono a livello collocazionale e questo porta gli apprendenti a produrre una collocazione non corretta.

Nel primo esercizio del test, questo tipo di errore è stato commesso in 4 frasi su 10: nella Frase 3, Frase 4, Frase 5 e Frase 6. Di seguito sono riportati gli esempi di collocazioni errate prodotte dagli studenti (il verbo inserito dal discente è marcato in rosso):

Frase 3: \*这孩子模他爸爸走路的样子，他们真的是一样的。

Frase 4: \*你到火车站以后联系我的手机。

Frase 5: \*妹妹在北京赴大学，三年级。

Frase 6: \*去朋友家为客应该带礼物。

Partendo dall'esempio della Frase 3, possiamo notare l'utilizzo da parte degli apprendenti della collocazione \*模 ... 样子 *mó ... yàng zǐ* al posto di 学 ... 样子 *xué ... yàng zǐ*. La collocazione che si voleva elicitare rientra nella definizione adottata nel presente studio di collocazione ristretta poiché il significato di 'imitare, mimare' assunto dal verbo 学 è un significato specifico e non particolarmente frequente, infatti, per la struttura 学 ... 样子, il *Chinese Collocation Assistant* riporta un indice di frequenza di 7, il quale risulta piuttosto basso se paragonato a quello assegnato a collocazioni in cui il verbo 学 assume un significato di comune utilizzo (ad esempio, 学中文 *xué zhōng wén* 'studiare cinese' ha un indice di frequenza di 90 e 学外语 *xué wài yǔ* 'studiare lingue straniere' di 27).

Uno dei significati del verbo 模 utilizzato dai discenti è proprio quello di 'imitare', tuttavia vi è un problema a livello collocazionale. Infatti, consultando i dizionari presi a riferimento nel presente studio, non vi è alcuna occorrenza del verbo 模 con il significato di 'imitare' in una struttura verbo+nome. Analogamente, quando si cerca la collocazione \*模 ... 样子 nel *Chinese Collocation Assistant*, non compare alcun risultato. Tuttavia, tutti gli strumenti utilizzati rimandano all'utilizzo del verbo 模仿 *mó fǎng* 'imitare', il quale, nel database di collocazioni online, presenta un indice di frequenza di 4 per la struttura 模仿 ... 样子.

Dunque, risulta evidente che gli apprendenti non solo abbiano fallito nell'individuare la collocabilità del verbo 学 nella Frase 3, ma abbiano anche utilizzato in maniera errata un verbo semanticamente simile a quello target.

Passando all'esempio della Frase 4, la collocazione target avrebbe dovuto essere 打...手机 *dǎ ... shǒu jī* 'colpire-cellulare, chiamare al cellulare', tuttavia i discenti hanno inserito il verbo 联系 *lián xì*. Consultando il dizionario digitale Pleco si può constatare che il verbo 联系 possiede soltanto due significati possibili e quello più vicino al senso della Frase 4 è 'arrange; get in touch with'. Se si osservano gli esempi relativi a questo significato, si può notare come 联系 venga sempre utilizzato in maniera intransitiva.

Tuttavia, esiste una collocazione simile a quella prodotta di discenti ed è anche l'unica presente per questo verbo nel *Chinese Collocation Assistant*: 联系电话 *lián xì diàn huà* 'contattare-telefono, contatto telefonico'. L'ipotesi è che gli apprendenti abbiano esteso l'utilizzo del verbo 联系 anche al sostantivo 手机 *shǒu jī* 'cellulare' pensando che 电话 e 手机 fossero intercambiabili, ma la collocazione 联系电话 ha un significato specifico che, come appena visto, viene tradotto con il sostantivo 'contatto telefonico'. Perciò, la collocazione prodotta risulta errata.

Parallelamente a quanto riscontrato nella Frase 3, anche la struttura verbo+nome \*赴大学 *fù dàxué* prodotta nella Frase 5 risulta errata a livello collocazionale. Infatti, la collocazione che si voleva elicitare in questa frase, ovvero 上大学 *shàng dàxué*, ha il significato di 'frequentare l'università'. Cercando il verbo 赴 nel dizionario 现代汉语词典, si ottengono i seguenti significati: 'to go; to visit; attend'. Sebbene dal punto di vista semantico la combinazione del verbo 赴 con il nome 大学 possa sembrare plausibile, un'ulteriore ricerca svolta attraverso il dizionario Pleco e il *Chinese Collocation Assistant*, ha mostrato una discrepanza a livello collocazionale. Infatti, il verbo 赴 occorre principalmente con nomi di luoghi e paesi quando assume il significato di 'to go' e 'to visit' (ad esempio: 离京赴港 *lí jīng fù gǎng*, 'lasciare-Pechino-andare-Hong Kong, lasciare Pechino per andare ad Hong Kong') oppure con nomi relativi a cerimonie, eventi e banchetti quando ha il significato di 'to attend' (ad esempio: 偕夫人一同赴宴 *xié fū rén yī tóng fù yàn*, 'essere insieme a-moglie-insieme-partecipare ad un banchetto, partecipare con propria moglie ad un banchetto').

Allo stesso modo, la struttura verbo+nome \*为客 prodotta nella Frase 6 risulta errata a livello collocazionale. In questo caso, la collocazione target avrebbe dovuto essere 做客 *zuò kè*, il cui significato è 'fare-ospite, essere ospite'. L'utilizzo da parte degli apprendenti del verbo 为 è probabilmente dovuto al fatto che esso possa assumere il significato di 'essere qualcosa, fungere da qualcosa' ed è stato dunque collegato intuitivamente all'essere ospiti, ricoprire il ruolo di ospiti. Tuttavia, nei due dizionari utilizzati in questo studio e nel *Chinese Collocation Assistant*, non vi è registrata nessuna

occorrenza del verbo 为 associato al sostantivo 客, lasciando intendere che i due caratteri non siano compatibili a livello collocazionale.

Nella letteratura sugli errori collocazionali, gran parte degli studiosi è concorde nell'affermare che gli errori causati dall'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi siano riconducibili alle differenze lessicali esistenti tra la lingua madre dell'apprendente e la lingua target (Kuo 2009, Zheng 2008, Li 2016, Zou 2019). Spesso nella traduzione di una parola o di una espressione da una lingua ad un'altra, è possibile rendersi conto che in moltissimi casi non vi è una relazione uno-a-uno, bensì uno-a-molti. La lingua italiana e la lingua cinese, essendo molto distanti tra loro, non sono esenti da questa condizione. Infatti, è frequentissimo che una sola parola italiana corrisponda a più vocaboli cinesi: prendendo l'esempio della Frase 5, il verbo italiano 'frequentare' può essere tradotto in cinese con 念 *niàn*, 上 *shàng*, 读 *dú*, 就学 *jiù xué*, 求学 *qiú xué*.

Ciascuno dei sinonimi presente in una lingua ha delle caratteristiche e delle proprietà collocazionali peculiari che indicano all'apprendente quale vocabolo usare sulla base del contesto. Tuttavia, nel suo studio, Men nota che "[...] only a fraction of verb semantics was acquired by learners, but not its distinguishing features from a set of semantically related verbs." (2015: 113) Dunque, la conoscenza superficiale dei sinonimi e delle loro caratteristiche induce inevitabilmente gli apprendenti a usarli in maniera intercambiabile e a commettere errori.

Sebbene questa tipologia di errori possa essere collegata a fattori interlinguistici, è doveroso tenere in considerazione anche quelli intralinguistici. Infatti, come già accennato nel paragrafo 4.2, con l'avanzamento del livello linguistico degli apprendenti, aumenta il numero dei caratteri appresi e questo significa che, al momento della formazione di una collocazione non conosciuta, uno studente con una competenza linguistica più alta avrà maggiori opzioni da tenere in considerazione rispetto a quello con un livello linguistico inferiore. Dunque, è evidente che quando ci si trova a scegliere tra molteplici caratteri tra loro sinonimi la probabilità di sbagliare diventi più alta.

### *5.1.2 Utilizzo di parole morfologicamente o fonologicamente simili*

Gli errori commessi a causa dell'impiego di un verbo/nome simile a quello target per forma o suono sono stati individuati in 4 frasi su 10: rispettivamente, nella Frase 1, Frase 4, Frase 6 e Frase 8. Di seguito sono riportate le frasi contenenti collocazioni errate:

Frase 1: \*很快就要放暑假 (*fàng shǔ jiǎ*, "vacanze estive") 了, 我可以回家看见妹妹了。

Frase 4: \*你到火车站以后把我的手机。

Frase 6: \*去朋友家在客应该带礼物。

Frase 8: \*这次跟他们打坐篮球, 我们一定能赢 (*yíng*, "vincere")。

Nell'esempio della Frase 1, gli apprendenti hanno completato la collocazione utilizzando il verbo 看见 *kàn jiàn* al posto di quello che si voleva elicitare, ovvero 看. I due verbi sono simili a livello morfologico e fonologico, ma è doveroso analizzarli dal punto di vista semantico per comprenderne le differenze e capire perché la collocazione prodotta dai discenti non sia accettabile. Si considerino i seguenti esempi:

(9) 我明天去看他。

*wǒ míngtiān qù kàn tā*  
io domani andare vedere lui  
'Domani lo vado a trovare.'

(10) 这是我亲眼看见的。

*zhè shì wǒ qīnyǎn kànjiàn de*  
questo ENF io con i propri occhi vedere MOD  
'L'ho visto con i miei occhi.'

Nell'esempio 9, come riportato dalla definizione del dizionario Pleco, il verbo 看 ha il significato di 'call on; visit; see', inteso come 'visitare/andare a trovare qualcuno'. Invece, consultando la definizione di 看见 si possono trovare i seguenti significati: 'catch sight of; to see', inteso come 'scorgere qualcuno, vedere qualcuno'. Infatti, l'aggiunta del risultativo 见 segnala il raggiungimento di una percezione, lasciando intendere che l'oggetto non solo è stato guardato, bensì è stato visto, notato. Perciò,

considerando il contesto della Frase 1, il verbo utilizzato dagli apprendenti, seppur simile, risulta non adatto.

Gli errori commessi nella Frase 4 e nella Frase 6 sembrano derivare da una confusione a livello fonologico. Come visto in precedenza, la collocazione target relativa alla Frase 4 è 打 ... 手机 *dǎ ... shǒu jī*, ma in questo caso al posto del verbo 打 è stata inserita la preposizione 把 *bǎ*, generalmente utilizzata per introdurre il paziente di un'azione. Secondo quanto riportato da Abbiati (1998: 158), la struttura di una frase nella quale viene utilizzata la preposizione 把 dovrebbe essere la seguente:

agente - 把 *bǎ* + paziente - verbo - altri elementi

Dunque, considerando la Frase 4, la presenza di 把 non è giustificabile né a livello sintattico né a livello semantico. Tenendo presente che questo tipo di struttura dovrebbe essere familiare a uno studente di livello intermedio o intermedio avanzato, si presuppone che l'errore nasca da una confusione generata dalla somiglianza fonologica e grafica tra 把 e 打.

Allo stesso modo, la collocazione \*在客 *zài kè* 'stare-ospite' inserita nella Frase 6 al posto di 做客 *zuò kè* 'fare-ospite, essere ospite', nasce probabilmente dalla confusione causata dalla somiglianza fonologica tra 在 e 做.

Infatti, l'utilizzo del verbo 在 in una collocazione verbo+nome è ristretto alle seguenti situazioni: quando ha il significato di 'essere in + nome di luogo', 'dipendere da qualcosa', 'consistere in qualcosa' oppure 'far parte di un'organizzazione'. Dunque, la collocazione \*在客 risulta inesistente. Così come visto per l'esempio precedente, anche il verbo 在, essendo un verbo del livello 1 dell'HSK e dunque uno dei primi ad essere studiati, rientra sicuramente nelle conoscenze di uno studente di cinese del secondo o terzo anno, quindi l'ipotesi è che ci sia stata confusione a livello fonologico.

Per quanto riguarda l'ultimo esempio riportato in questa sezione, ovvero quello della Frase 8, sebbene vi sia somiglianza morfologica tra quanto prodotto dall'apprendente e la collocazione target, si presuppone che l'errore sia principalmente



dovuto ad una svista. Infatti, al posto della giusta collocazione 打篮球 *dǎ lán qiú* ‘colpire-cesto-palla, giocare a basketball’ è stata prodotta la struttura \*打坐篮球 *dǎ zuò lán qiú*.

I verbi 打 e 打坐 sono simili a livello morfologico, tuttavia l’unica occorrenza del verbo 打坐 nel dizionario è con il significato di ‘sedersi in meditazione, meditare’. Considerando il significato piuttosto specifico di 打坐 e considerando che inserendo solo 打 l’apprendente avrebbe prodotto la collocazione giusta, l’aggiunta del secondo carattere sembra essere dovuta più ad un errore di distrazione che ad un utilizzo volontario del verbo 打坐.

### 5.1.3 Ignoranza delle proprietà del verbo

In alcune delle collocazioni prodotte dai partecipanti al test collocazionale è stata riscontrata una confusione nell’utilizzo del verbo, nello specifico nel giusto utilizzo dei verbi transitivi e intransitivi. Questa tipologia di errore è stata individuata nelle tre frasi di seguito riportate.

Frase 4: \*你到火车站以后响我的手机。

Frase 8: \*这次跟他们赛篮球，我们一定能赢 (*yíng*, "vincere").

Frase 9: \*要登飞机了，可是我的机票不见。

Generalmente questo tipo di errore viene commesso quando non si hanno sufficienti conoscenze delle proprietà di un verbo della lingua target e lo si usa come verrebbe usato lo stesso verbo nella lingua madre.

Nonostante ciò, la collocazione prodotta nella Frase 4 non sembra essere dovuta all’influenza della lingua italiana. Il discente avrebbe dovuto completare la frase utilizzando la collocazione 打...手机, invece ha scelto di utilizzare il verbo 响 *xiǎng*, il quale non è adatto sia dal punto di vista semantico che da quello sintattico. Infatti, il

significato del verbo 响 è quello di ‘suonare; squillare’. Sebbene sia semanticamente legato al sostantivo 手机 *shǒu jī* ‘cellulare’, non viene utilizzato in maniera transitiva né in lingua cinese né in lingua italiana. In italiano si può dire ‘Il telefono ha squillato/suonato per ore’ oppure ‘Sta squillando il telefono’, ma in ogni caso il telefono è sempre il soggetto che compie l’azione di suonare e mai oggetto.

Allo stesso modo, in cinese si può solamente dire 电话/手机响了 *diàn huà/shǒu jī xiǎng le* ‘telefono-cellulare-squillare-PFV, il telefono/cellulare ha squillato’. Dunque, in questo caso, sembra che l’utilizzo errato del verbo 响 sia dovuto alla scarsa conoscenza delle sue proprietà e non dall’influenza del verbo italiano ‘squillare’.

Analogamente, l’errore commesso nella Frase 8 nasce dall’utilizzo di un verbo intransitivo in maniera transitiva, tuttavia non sembra essere causato da un’influenza dello stesso verbo italiano. Al posto della collocazione verbo+nome 打篮球 è stata prodotta la collocazione \*赛篮球 *sài lán qiú*. Il verbo 赛 ha il significato di ‘competere’ ma non può essere utilizzato in maniera transitiva in nessuna delle due lingue: in italiano si può dire ‘competere per qualcosa’ o ‘competere con qualcuno’ ma mai ‘competere+oggetto’. Analogamente, in cinese può essere utilizzato solo in frasi come 我没法跟她们赛 *wǒ méi fǎ gēn tā mén sài* ‘io-impossibile-con-loro-competere, non posso competere con loro’.

Entrambi gli errori sembrano discostarsi dall’influenza della L1 riscontrata in letteratura. Piuttosto, sono riconducibili a errori di natura intralinguistica dovuti alle lacune del discente nella conoscenza delle proprietà dei verbi cinesi.

Un caso più complicato è rappresentato dall’errore commesso nella Frase 9, nella quale è stata prodotta la collocazione \*登机 *dēng fēi jī*. Il verbo 登 *dēng* è solitamente utilizzato nel composto verbo+nome 登机 *dēng jī* ‘salire-aereo, salire sull’aereo’, tradotto e usato come verbo unico, e per questo motivo non consente di essere modificato. Gli unici esempi riportati dai dizionari in cui 登 è utilizzato con il sostantivo 飞机 è quando viene seguito dal direzionale 上 *shàng*:

(11) 她登上飞机后, 我离开了机场。

*tā dēngshàng fēijī hòu, wǒ líkāi le jīchǎng*

lei salire aereo dopo io lasciare-PFV aeroporto  
 ‘Ho lasciato l’aeroporto dopo che è salita sull’aereo’

Perciò anche in questo caso l’omissione del direzionale 上 e l’utilizzo del verbo 登 nella collocazione \*登飞机 è frutto dell’ignoranza da parte del discente delle proprietà del verbo, il quale, sebbene sia transitivo, non viene mai combinato direttamente con il sostantivo 飞机.

#### 5.1.4 Calchi linguistici

Nel primo esercizio, gli errori dovuti a un transfer negativo dalla lingua madre sono quelli in cui è stata riscontrata una delle percentuali più alte. Le frasi nelle quali è stata individuata questa tipologia di errori sono la Frase 4 e la Frase 5. Gli esempi sono riportati di seguito:

Frase 4: \*你到火车站以后叫我的手机。

Frase 5: a. \*妹妹在北京做大学，三年级。

b. \*妹妹在北京学大学，三年级。

Tutti gli errori del test categorizzati come ‘calchi linguistici’ sono frutto di una traduzione letterale dall’italiano al cinese. Sebbene non sia possibile verificare con assoluta certezza che la produzione di queste collocazioni sia dovuta all’influenza della lingua madre, si può notare una certa somiglianza tra la struttura cinese prodotta e quella italiana corrispondente. Perciò, nella presente ricerca sarà adottato il metodo utilizzato da Nesselhauf (2003), il quale individua nella somiglianza tra le due strutture linguistiche il requisito necessario per categorizzare la collocazione errata come calco linguistico.

Se si prende ad esempio la Frase 4, si può notare come la collocazione target 打 ... 手机 ‘chiamare al cellulare’, sia stata sostituita da \*叫...手机 *jiàoshǒu jī*. Sulla base di quanto riportato nei dizionari, il primo significato del verbo 叫 è proprio quello di

chiamare. Dunque, 叫 si adatterebbe perfettamente a tradurre il verbo italiano ‘chiamare’ e, per questo motivo, verrebbe scelto dai discenti per formare una collocazione verbo+nome cinese che traduca la frase italiana ‘chiamare al cellulare’. Nonostante ciò, inserendo il verbo 叫 nel *Chinese Collocation Assistant*, non vi è alcuna occorrenza della collocazione \*叫...手机, poiché il verbo viene utilizzato principalmente con nomi propri per dire ‘Mi chiamo X’ (我叫保罗 *wǒ jiào bǎoluó* ‘io-chiamare-Paolo, mi chiamo Paolo’), per chiedere come si chiama qualcuno (你叫什么名字? *nǐ jiào shénme míngzì* ‘tu-chiamare-qualche-nome, come ti chiami?’) oppure in frasi come: 我给你叫出租车了 *wǒ gěi nǐ jiào chūzūchē le* ‘io-per-te-chiamare-taxi-PFV, ti ho chiamato un taxi’.

Lo stesso errore è stato commesso con la collocazione della Frase 5a 上大学 *shàng dàxué*, ‘frequentare l’università’. Nella lingua italiana parlata è possibile incontrare la frase ‘Io faccio l’università’ ed è probabilmente per questo motivo che gli apprendenti hanno scelto di utilizzare il verbo 做, la cui traduzione è proprio quella di ‘fare’. In questo caso specifico di sostituzione verbale si può osservare un fenomeno individuato da Peng (2016) nella sua analisi di errori collocazionali, ovvero la sostituzione di un verbo monosillabico con un altro verbo monosillabico dal significato più generale rispetto al primo. Infatti, gli apprendenti, non conoscendo il verbo cinese specifico che traducesse ‘frequentare’, hanno scelto di utilizzarne uno generico come 做, il quale in questo caso va a formare una collocazione errata frutto di un calco semantico dalla L1.

Infine, l’esempio riportato nella Frase 5b rappresenta l’errore da calco linguistico commesso dal maggior numero di apprendenti. In questo caso la collocazione target ‘frequentare l’università’ è stata sostituita con \*学大学 *xué dàxué* ‘studiare-università’. I dizionari e il *Chinese Collocation Assistant* non riportano nessun esempio in cui questa collocazione sia utilizzata e questo è dovuto al fatto che, sebbene il verbo 学 sia transitivo, solitamente non viene combinato con nomi di luogo. Tuttavia, l’uso di 学 da parte degli apprendenti potrebbe essere giustificato dall’utilizzo del verbo italiano ‘studiare’ in frasi come ‘studiare all’università’. Sebbene la proposizione italiana non corrisponda esattamente ad una collocazione verbo+nome, ha una forma simile a quanto

prodotto dai discenti, dunque si può ipotizzare che sia stata motivo di interferenza nel processo di produzione della collocazione cinese.

### 5.1.5 Incongruenza con il contesto

Questa categoria di errori, nata dall'analisi dei risultati della presente ricerca, fa riferimento a tutte quelle collocazioni prodotte dagli apprendenti che non possono essere considerate completamente errate poiché esistenti e utilizzate abitualmente nella lingua cinese. Tuttavia, l'utilizzo che ne viene fatto nel contesto delle frasi proposte risulta inappropriato a livello logico. Per questo motivo si parla di incongruenza con il contesto.

Gli errori dovuti all'utilizzo di collocazioni giuste nel contesto sbagliato sono stati individuati in 4 frasi su 10, andando a costituire la categoria più numerosa. Le frasi nelle quali sono contenuti gli errori sono le seguenti: Frase 2, Frase 4, Frase 6 e Frase 10.

Frase 2: \*我不会吃菜, 我只会吃。

Frase 4: \*你到火车站以后丢我的手机。

Frase 6: a. \*去朋友家请客应该带礼物。

b. \*去朋友家送客应该带礼物。

Frase 10: \*妻子喜欢吃早饭时送报纸。

Per ragioni di spazio non saranno analizzati tutti gli esempi singolarmente, ma verranno presi a modello soltanto i tre con il numero di occorrenze più alto: Frase 2 (errore commesso 7 volte), Frase 6b (errore commesso 2 volte) e Frase 10 (errore commesso 2 volte).

La collocazione \*吃菜 *chī cài* 'mangiare verdure/mangiare' prodotta nella Frase 2 rappresenta l'errore con la percentuale più alta del primo esercizio (21,9%). Effettivamente, questa collocazione, essendo legata al tema del cibo, è una delle più

utilizzate nella lingua cinese del quotidiano: cercandola nel *Chinese Collocation Assistant* si ottiene un indice di frequenza di 124.

Sebbene la collocazione sia corretta a livello sintattico e semantico, è necessario considerare il contesto nel quale è stata inserita. Utilizzando la giusta collocazione, 做菜 *zuò cài* ‘fare-piatti, cucinare’, la Frase 2 avrebbe assunto il senso di ‘Io non so cucinare, posso solo mangiare’. Tuttavia, la proposizione prodotta dagli apprendenti cambierebbe il significato in ‘Io non posso mangiare verdure/mangiare, posso solo mangiare’: la frase manca chiaramente di coerenza a livello logico, per questo possiamo affermare che la collocazione scelta rappresenta un errore.

Analogamente, nella Frase 6b l’utilizzo della collocazione \*送客 *sòng kè*, rende la traduzione dell’intera frase priva di senso. Come visto precedentemente, la giusta collocazione per questa frase avrebbe dovuto essere 做客 e l’intera proposizione sarebbe stata tradotta con ‘Si dovrebbe portare un regalo quando si è ospiti a casa di amici’. Tuttavia, la struttura 送客 prodotta dai discenti viene utilizzata nella sua interezza come verbo, il cui significato, come riportato dal dizionario Pleco, è quello di ‘*see a visitor out; show sb. the door*’. Di conseguenza, la Frase 6 verrebbe tradotta come ‘Si dovrebbe portare un regalo quando si va a casa di un amico ad accompagnare gli ospiti alla porta/salutare gli ospiti’. Considerando che l’azione espressa dal verbo 送客 è generalmente riferita al padrone di casa, è chiaro che non abbia senso se inserita nella Frase 4.

Infine, la stessa situazione si ripete per la collocazione prodotta nella Frase 10, la cui forma corretta avrebbe dovuto essere

(12) 妻子喜欢吃早饭时(看)<sup>42</sup>报纸。

*qīzǐ xǐhuān chī zǎofàn shí kàn bàozhǐ*

moglie piacere mangiare colazione quando leggere giornale

A mia moglie piace leggere il giornale quando fa colazione.

---

<sup>42</sup> D’ora in avanti, quando si riporta la versione corretta delle frasi inserite nel test collocazionale, le parentesi tonde saranno utilizzate per segnalare il verbo corretto e il punto della frase nel quale doveva essere inserito.

La collocazione \*送报纸 *sòng bào zhǐ* ‘consegnare il giornale’ prodotta dal discente, rappresenta un errore di incongruenza con il contesto perché, sebbene sia semanticamente e sintatticamente corretta, non è logicamente in linea con il senso generale della Frase 10. Infatti, se venisse usata questa collocazione, la Frase 10 verrebbe tradotta come segue: ‘A mia moglie piace consegnare i giornali quando fa colazione’.

Sebbene sia difficile capire quale sia la causa di questa tipologia di errori, si può intuire che i discenti abbiano conoscenza delle collocazioni verbo+nome utilizzate ma non sappiano in quali contesti sia opportuno utilizzarle o meno. Si può ipotizzare che le collocazioni siano state acquisite nella loro interezza, come *chunks*, e che vengano utilizzate in maniera intuitiva ogni qualvolta si incontra una frase simile a quella in cui sono state incontrate originariamente.

#### *5.1.6 Influenza della semantica del verbo sull’acquisizione delle collocazioni verbo+nome*

L’acquisizione delle collocazioni verbo+nome è un processo influenzato da molteplici fattori. Tra questi, diversi studiosi hanno individuato la frequenza di utilizzo del verbo come cruciale per il corretto apprendimento e recupero della collocazione. Nella sua ricerca, Hussein (1987) riscontra un divario significativo tra le collocazioni utilizzate nel quotidiano e quelle incontrate più di rado: [...] students did relatively well on collocations commonly used in everyday life. Such collocations are read and heard frequently in routine transactions [...] (p. 125).

Sebbene risulti piuttosto ovvio che una struttura incontrata decine di volte venga acquisita più facilmente rispetto a una utilizzata solo occasionalmente, nella lingua cinese questo processo viene ulteriormente complicato dalla semantica dei caratteri, specialmente da quella dei verbi coinvolti nella collocazione di riferimento. Infatti, la maggior parte dei verbi cinesi può assumere molteplici significati, talvolta anche più di dieci, e per questo risulta difficile avere chiare le proprietà collocazionali di ciascun

significato dello stesso verbo, soprattutto quando il verbo in questione è principalmente utilizzato con una delle molteplici accezioni.

Ad esempio, il verbo 学 *xué* ‘studiare’ è uno dei primi ad essere appreso dai discenti e uno dei più utilizzati nella lingua cinese, tuttavia, essendo usato quasi sempre con il significato di ‘studiare’, è difficile che venga incontrato, ad esempio, con il significato di ‘imitare’. Inoltre, essendo un carattere già conosciuto, perde di salienza per lo studente, il quale evita di processare nuovamente una parola già appresa. Per questi motivi, la competenza collocazionale relativa a significati meno comuni presenta spesso delle carenze.

Ad oggi, non esistono molti studi nei quali sia stato indagato questo fenomeno per la lingua cinese. Uno dei pochi esistenti è quello di Cai (2017), nel quale attraverso un esperimento basato su esercizi mirati, si giunge alla conclusione che “[...] learners performed better on the verb-noun collocations when the verb had a common meaning.” (p. 31). Inoltre, secondo i dati ottenuti, “[...] learners’ ability of collocations on common meanings and uncommon meanings varied in accordance with proficiency levels.” (*Ibid.*)

Dunque, prendendo ispirazione dallo studio svolto da Cai (2017), nella presente ricerca viene indagato quanto la presenza di un verbo con un significato di frequente utilizzo o di raro utilizzo influenzi l’acquisizione delle collocazioni verbo+nome cinesi. Anche in questo caso, i dati ottenuti verranno poi messi in relazione al livello linguistico dei partecipanti.

Il presente esperimento fa riferimento ai dati ottenuti dall’Esercizio 1 del test, nel quale sono state inserite 10 collocazioni verbo+nome create a partire da 5 verbi. Gli stessi 5 verbi sono stati utilizzati una volta con un significato di comune utilizzo e una volta con un significato meno diffuso. Per determinare l’indice di frequenza di ciascun significato è stato utilizzato il *Chinese Collocation Assistant*. Nella Tabella 6 mostrata di seguito sono riportate le 10 collocazioni e i loro rispettivi indici di frequenza; la prima colonna corrisponde alle collocazioni il cui verbo ha un significato poco comune, mentre la terza colonna corrisponde alle collocazioni con un verbo dal significato comune.

Tabella 6: Collocazioni e rispettivo indice di frequenza

Collocazione	Indice Frequenza	Collocazione	Indice Frequenza
--------------	------------------	--------------	------------------



看妹妹	24	看报纸	37
做客	10	做菜	83
学样子	7	学汉语	95
打手机	15	打篮球	74
上飞机	16	上大学	97

Sulla base dei risultati ottenuti, il presente studio conferma i dati già ricavati da Hussein (1987) e Cai (2017): in generale, considerando i partecipanti del secondo e terzo anno come un unico gruppo, le collocazioni con verbi dal significato di comune utilizzo hanno presentato una media di risposte giuste del 77% circa e una media di risposte sbagliate del 23% circa. Specularmente, nelle collocazioni con indice di frequenza basso, le risposte giuste consistono solo nel 33% delle risposte totali, mentre quelle sbagliate costituiscono il 67%. Dunque, risulta evidente che l'apprendimento di una collocazione viene facilitato dalla presenza di un verbo il cui significato è utilizzato frequentemente.

Oltre all'analisi dei dati basata sul gruppo dei rispondenti nel suo complesso, nel presente paragrafo saranno interpretati i risultati dell'esperimento anche prendendo in considerazione l'anno di studio di ciascun partecipante. I dati numerici relativi alla composizione delle risposte errate di ciascuna frase del primo esercizio sono riassunti nella seguente tabella:

*Tabella 7: Composizione risposte errate esercizio 1*

Frase	N. errate secondo anno	% errate secondo anno	N. errate terzo anno	% errate terzo anno
1	6	18,7%	3	9,4%
2	7	21,8%	7	21,8%
3	15	43,9%	17	53%
4	7	18,7%	13	40,7%
5	5	12,5%	8	25%
6	11	31,1%	11	34,5%

7	0	0%	0	0%
8	5	12,5%	5	15,6%
9	11	34,5%	17	53%
10	2	3,1%	1	3,1%

Come si evince dai numeri ottenuti, in 4 frasi su 10 il numero di errori commessi da studenti del terzo anno ha superato quello degli errori commessi da studenti del secondo anno, in 3 frasi è stato commesso lo stesso numero di errori e solamente in 2 frasi gli studenti del secondo anno hanno commesso più errori di quelli del terzo (con un margine di differenza irrisorio). I risultati dell'esperimento sembrano portare alla luce una performance degli apprendenti del terzo anno peggiore di quella dei discenti del secondo anno, andando a confermare i risultati del confronto svolto nel paragrafo 4.2.

Analizzando i risultati dei due gruppi singolarmente, si può constatare che, relativamente alle collocazioni con verbi poco comuni, gli apprendenti del secondo gruppo hanno mediamente commesso il 29% degli errori, mentre quelli del terzo anno il 38%. Invece, per quanto riguarda le collocazioni con verbi comuni, la media di errore è stata del 10% per i discenti del secondo anno e del 13% per quelli del terzo. Sebbene si possa notare una tendenza crescente tra il secondo e terzo anno, la differenza tra i due livelli linguistici, in entrambe le tipologie di collocazioni, è comunque minore di 10.

Dunque, in linea con i risultati ottenuti dallo studio di Cai (2017), si può affermare che, sebbene la competenza collocazionale cresca nel corso dei primi due anni di studio e sembri diminuire in corrispondenza del terzo anno, tuttavia, non vi è un legame particolarmente significativo tra semantica del verbo e livello linguistico.

## **5.2 Analisi degli errori collocazionali nel secondo esercizio**

Il secondo esercizio del test è composto da sette domande a scelta multipla nelle quali l'apprendente può scegliere tra tre diverse opzioni per formare la giusta collocazione e completare la frase. Come già visto nel paragrafo 3.2.2, le opzioni sbagliate inserite in

ciascuna domanda sono state pensate come possibili distrattori: alcune sono sinonimi errati del verbo target, altre consistono in traduzioni letterali della stessa collocazione in lingua italiana. Lo scopo è quello di verificare la conoscenza delle proprietà collocazionali dei verbi cinesi e l'influenza della lingua madre nel processo di acquisizione delle collocazioni.

Prima di analizzare i dati ottenuti, nella Tabella 8 di seguito riportata, viene fornita una panoramica generale sulle percentuali di correttezza ottenute per ciascuna collocazione.

*Tabella 8: Numeri e percentuali delle risposte giuste e sbagliate dell'esercizio 2*

Frase	Coll. target	N. corrette	% corrette	N. errate	% errate
1	看医生	14	43,8%	19	56,2%
2	了解中国	26	78%	7	21,9%
3	做女朋友	11	34,4%	22	65,6%
4	举行婚礼	19	56,2%	14	43,8%
5	开饭馆	16	46,9%	17	53,1%
6	过春节	17	50%	16	50%
7	骑自行车	31	93,8%	2	6,3%

Come si evince dai numeri riportati, solo in 3 frasi su 7 la percentuale delle risposte corrette supera quella delle risposte errate. Questo risultato, speculare rispetto a quello ottenuto per l'esercizio 1, potrebbe essere giustificato dal fatto che quasi tutte le collocazioni del secondo esercizio (ad eccezione di 骑自行车 *qí zì xíng chē* 'andare in bici') hanno un indice di frequenza piuttosto basso. Questi dati sarebbero dunque in linea con quanto illustrato nel paragrafo 5.1.6 relativamente all'influenza della frequenza di utilizzo del verbo sull'acquisizione delle collocazioni.

Un'altra importante osservazione sui dati ottenuti riguarda nello specifico le percentuali relative alla Frase 2, Frase 4 e Frase 7: sono gli unici tre i casi in cui il numero di risposte esatte ha superato quello delle risposte errate, mostrando che gran

parte dei partecipanti ha padronanza della collocazione coinvolta. Una possibile spiegazione a questo fenomeno risiede nella semantica dei verbi utilizzati: i verbi 了解 *liǎo jiě*, 举行 *jǔ xíng*, e 骑 *qí* presentano nei dizionari rispettivamente 3, 1 e 2 possibili significati. Considerando che un verbo di utilizzo comune come 看, in base al contesto, può assumere 13 diversi significati, risulta evidente che la specificità del verbo aiuti l'apprendente nell'acquisizione e nel recupero della collocazione. Inoltre, questo è vero non solo per verbi utilizzati frequentemente nella lingua parlata come ad esempio 骑, ma anche per verbi con un indice di frequenza basso, come 了解 e 举行.

Secondo quanto affermato da Marton (1977), questo fenomeno si basa sulla salienza del verbo: quando il discente incontra un sintagma o una collocazione formata da parole già conosciute non ha bisogno di sforzarsi a livello cognitivo per analizzare le singole parole che lo compongono. Tuttavia, quando l'apprendente si trova di fronte ad un'unità lessicale che non conosce e che rappresenta un ostacolo per la comprensione,

[...]the learner involves it [l'unità lessicale sconosciuta] in a variety of mental operations such as deducing its meaning through word-formation rules, looking it up in a dictionary and analyzing its definition, and so on. By the very fact of being involved in these operations, the lexical unit makes a stronger impact on the learner's conscious mind and has a better chance of being remembered than is usually given a conventional syntagm. (1977: 48).

Dunque, considerando la specificità e la salienza dei verbi coinvolti nelle collocazioni utilizzate in questo esercizio, emerge in maniera chiara una forte difficoltà nell'utilizzo di verbi piuttosto generici che possono assumere molteplici significati. Questa osservazione sembrerebbe essere in linea con i risultati dell'esperimento svolto nel paragrafo precedente: infatti, i verbi 看, 做, 打, 上 e 学 utilizzati nella formazione delle collocazioni del primo esercizio, sono tutti verbi fortemente polisemici che potremmo dunque considerare piuttosto generici. Perciò, si potrebbe concludere che, sebbene il significato più o meno comune di un verbo influenzi l'acquisizione delle collocazioni cinesi, anche la specificità del verbo ricopre un ruolo fondamentale nel rendere la collocazione più saliente e facilitare il discente nell'apprendimento.

Nelle sezioni che seguono, verranno analizzati alcuni degli errori individuati nel secondo esercizio causati dall'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi e alcuni di quelli causati dal calco linguistico.

### 5.2.1 Utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi

Su un totale di 7 frasi, gli errori causati dalla scelta di un verbo sinonimo o quasi sinonimo a quello target sono stati individuati in 4 frasi. Nello specifico, nella Frase 2, nella Frase 4, nella Frase 5 e nella Frase 6. Per ragioni di spazio, saranno prese ad esempio e analizzate solamente due delle collocazioni errate prodotte dai discenti.

Si prenda in considerazione la Frase 5 nella sua forma corretta:

(13) 我看我们结婚以后，可以在美国(开)一家饭馆，你当厨师，我当经理。  
*wǒ kàn wǒmén jiéhūn yǐhòu, kěyǐ zài měiguó kāi yī jiā fànguǎn, nǐ dāng chúshī, wǒ dāng jīnglǐ.*  
*io pensare noi sposare dopo, potere in America aprire uno-CLF ristorante, tu fare cuoco, io fare direttore.*  
 'Pensavo che una volta sposati potremmo aprire un ristorante in America, tu fai il cuoco e io il direttore.'

La collocazione target, ovvero 开饭馆, ha il significato di 'aprire un ristorante'. Il 50% dei rispondenti ha selezionato, tra le opzioni disponibili, il verbo 打开 *dǎ kāi* andando a formare la collocazione errata \*打开饭馆 *dǎ kāi fàn guǎn*. Sebbene 开 e 打开 abbiano entrambi il significato di 'aprire', vi sono delle differenze a livello collocazionale.

Infatti, consultando i dizionari Pleco e 现代汉语词典 si può notare come il verbo 开 possa assumere il significato specifico di 'start or run (a factory, school, store, etc.)', mentre il verbo 打开 possa essere utilizzato solamente con il senso di 'aprire' in frasi come '打开门' *dǎ kāi mén* 'aprire la porta' oppure con il senso di 'accendere' in frasi come '打开电灯' *dǎ kāi diàn dēng* 'accendere la luce'. Allo stesso modo, svolgendo una ricerca nel *Chinese Collocation Assistant*, non si riscontrano occorrenze della collocazione \*打开饭馆 e ciò conferma che la struttura prodotta sia inesistente. Conseguentemente, si può ipotizzare che l'apprendente non avesse abbastanza

conoscenze delle proprietà collocazionali dei verbi proposti per poter individuare quello corretto.

Le stesse circostanze si sono verificate nella Frase 6, la cui collocazione target è 过春节 *guò chūn jié* ‘trascorrere il capodanno’. I verbi inseriti nelle tre opzioni di scelta sono tutti sinonimi o quasi sinonimi: sulla base di quanto riportato nei dizionari, 过 *guò*, 经过 *jīng guò* e 花 *huā* possono tutti assumere il significato di ‘*spend time*’, ovvero ‘trascorrere del tempo’. Tuttavia, anche in questo caso, non è corretto presupporre che possano essere combinati con gli stessi sostantivi solo sulla base della loro somiglianza semantica. Difatti, il verbo 经过 viene utilizzato generalmente per indicare il trascorrere del tempo in quanto tale, ad esempio:

(14) 经过一段时间，你就会慢慢习惯了。

*jīngguò yī duàn shíjiān, nǐ jiù huì màn màn xíguàn le*  
 passare uno-CLF tempo, tu allora potere lentamente abituare-PFV  
 Dopo un po’ ti abituerai.

Invece, il verbo 花 si usa solitamente per indicare azioni che consumano molto tempo:

(15) 治疗这种病要花比较长的时间。

*zhìliáo zhè zhǒng bìng yào huā bǐjiào cháng de shíjiān*  
 curare questo tipo malattia richiedere spendere piuttosto lungo-DET tempo  
 Ci vorrà molto tempo per curare questa malattia.

Dunque, considerando le proprietà collocazionali dei possibili verbi inseriti nella Frase 6, è evidente che sebbene abbiano dei significati simili, solo 过 si adatta perfettamente al contesto. Nonostante ciò, il 48,5% dei rispondenti ha comunque selezionato una delle opzioni sbagliate.

### 5.2.2 Calchi linguistici

Nel secondo esercizio, gli errori causati da una diretta traduzione dall'italiano sono stati identificati in tre frasi: nella Frase 1, nella Frase 3 e nella Frase 4. In due casi su tre (Frase 1 e Frase 3) l'influenza della lingua madre ha pesato particolarmente sulla scelta fatta dagli apprendenti, portando ad una percentuale di errori piuttosto elevata: rispettivamente 45,5% nella prima frase e 60,6% nella terza.

Si prenda ad esempio la Frase 1 nella sua forma corretta:

(16) 我上次生病, 没去(看)医生, 休息两天, 最后也好了。

*wǒ shàng cì shēngbìng, méi qù kàn yīshēng, xiūxi ǎng tiān, zuìhòu yě hǎo le*  
 io scorsa volta ammalare, NEG-andare vedere dottore, riposare due giorni, alla fine-bene-PFV  
 'L'ultima volta che mi sono ammalata non sono andata dal medico, mi sono riposata due giorni e alla fine sono stata bene.'

Tra le opzioni della Frase 1, oltre al verbo corretto 看, vi era anche il verbo 找 oppure la possibilità di lasciare lo spazio vuoto poiché si ritiene che la frase sia già completa. Quasi la metà degli apprendenti ha selezionato quest'ultima opzione, ritenendo che non fosse necessario inserire alcun verbo. Questa scelta deriva chiaramente da un calco linguistico: nella lingua italiana non si utilizza 'andare a vedere il dottore', bensì si usa semplicemente 'andare dal dottore'.

Analogamente, nella Frase 3, la maggior parte degli apprendenti non è stato in grado di formulare la giusta collocazione 做我女朋友 *zuò wǒ nǚ péng yǒu* 'fare-fidanzata, essere la mia fidanzata'. Tra le opzioni di verbi errati, quello più scelto è stato 是 *shì* 'essere' e, anche in questo caso, si tratta di un calco linguistico presumibilmente causato dalla traduzione italiana di 做我女朋友, ovvero, come appena visto, 'essere la mia fidanzata'. Gran parte degli apprendenti non era a conoscenza della possibilità di impiegare il verbo 做 in questo tipo di collocazione e per questo, al fine di colmare le proprie lacune, hanno fatto ricorso alla lingua madre andando a traslare una struttura dell'italiano nella lingua cinese.

### 5.3 Analisi degli errori collocazionali nel terzo esercizio

Il terzo esercizio, costituito dalla traduzione dalla L1 alla L2 di sei collocazioni presentate *in context*, riporta dei risultati incoraggianti: in 5 frasi su 6 il numero delle traduzioni corrette supera quello delle traduzioni errate. Si riassumono nella tabella seguente i numeri relativi al terzo esercizio:

Tabella 9: Numeri e percentuali delle risposte giuste e sbagliate dell'esercizio 3

Frase	Coll. target	N. corrette	% corrette	N. errate	% errate
1	玩电脑	20	61%	13	39%
2	关灯	20	61%	13	39%
3	开药	17	53%	17	47%
4	参加比赛	28	85%	5	15%
5	下火车	27	82%	6	18%
6	花很多时间	19	59%	14	41%

Quasi tutte le collocazioni elicitate in questo esercizio presentano nel *Chinese Collocation Assistant* un indice di frequenza piuttosto basso; tuttavia, il numero di risposte corrette per ciascuna frase fa pensare che i rispondenti abbiano una buona conoscenza e padronanza delle collocazioni utilizzate. Si potrebbe spiegare questo fenomeno prendendo in considerazione la tipologia di esercizio utilizzata: il compito di traduzione concede grande libertà all'apprendente, il quale può ovviare alla non conoscenza di una collocazione utilizzando strategie come la parafrasi ed esprimendo lo stesso significato con altre parole. Tuttavia, nel presente studio sono state considerate corrette solo quelle risposte che corrispondevano perfettamente alla collocazione target, dunque si può concludere che i risultati ottenuti non sono stati influenzati dal tipo di esercizio utilizzato.

Nonostante siano stati riscontrati degli ottimi risultati, anche le risposte errate meritano di essere analizzate al fine di comprendere quali siano le principali difficoltà incontrate nella traduzione. Sulla base dei dati ottenuti e partendo dalle categorie di errori illustrate nel paragrafo 3.5, sono state individuate sei tipologie di errori: *parafrasi*, *evitamento*, *utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi*, *calchi linguistici*, *incongruenza con il*



*contesto e ordine sbagliato delle parole*. Le categorie con il maggior numero di errori sono quella dell'*utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, parafrasi ed evitamento*.

Considerando che quasi tutte queste categorie di errori sono state ampiamente illustrate ed esemplificate nei paragrafi precedenti e considerando che categorie come *ordine sbagliato delle parole* sono piuttosto auto esplicative, nella presente sezione saranno descritte in maniera dettagliata solo le categorie di *parafrasi ed evitamento*, incontrate in questo esercizio per la prima volta. I restanti errori saranno illustrati in maniera generale e riassuntiva in un'unica sezione.

### 5.3.1 Parafrasi

Come visto in precedenza nel paragrafo relativo alla classificazione degli errori collocazionali, la parafrasi consiste nella sostituzione di un elemento sconosciuto con una o più parole conosciute, al fine di esprimere in maniera approssimativa il significato della collocazione target. Come affermato da Ye (2014), gli errori causati da parafrasi non sono degli errori di competenza, bensì degli errori di performance generati dall'utilizzo di strategie comunicative volte a colmare le lacune dell'apprendente.

Nel terzo esercizio gli errori per parafrasi sono stati individuati in 4 frasi su 6: nella Frase 1, Frase 2, Frase 3 e Frase 5. Per ragioni di spazio, saranno descritti solamente alcuni degli errori identificati.

Nella Frase 1, la collocazione target 玩电脑 è stata sostituita da \*打网络游戏 *dǎ wǎng shàng yóu xì* 'giocare-online-giochi, giocare online'. In questo caso né il verbo né il sostantivo della collocazione target sono stati individuati e utilizzati dall'apprendente, bensì è stato creato un sintagma del tutto nuovo. Parafrasando il senso della collocazione originale utilizzando parole familiari, l'apprendente ha ottenuto una struttura con un significato piuttosto vicino a quello della collocazione italiana 'giocare con il computer', mantenendo così la capacità comunicativa della frase. Tuttavia, sebbene il senso di ciò che il discente vuole esprimere sia comunque chiaro, la mancata produzione della collocazione target dimostra una carenza che, anche se non riguardasse la competenza

linguistica, potrebbe dipendere dalla poca familiarità con le proprietà collocazionali del verbo in questione.

Nel caso dell'errore commesso nella Frase 3, l'apprendente ha parafrasato il verbo target utilizzando un sintagma verbale: al posto della collocazione target 开药 *kāi yào* 'prescrivere medicine' è stato prodotto il sintagma \*写让买药 *xiě ràng mǎi yào* 'scrivere-permettere-comprare-medicine, scrivere che si possono comprare le medicine'. Sebbene il verbo 写 possa essere considerato un quasi sinonimo di 开, il quale in questo caso assume proprio il significato di 'scrivere/prescrivere', il sintagma prodotto dall'apprendente lascia pensare che si tratti piuttosto di una parafrasi, in quanto il verbo target è stato sostituito da una serie di tre verbi volti a descrivere in maniera approssimativa l'azione espressa dalla collocazione 开药.

Un ultimo esempio di parafrasi è quello identificato nella Frase 5: al posto della collocazione corretta 下火车 *xià huǒ chē* 'scendere dal treno', è stata prodotta la struttura \*走出火车 *zǒu chū huǒ chē* 'uscire dal treno'. In questo caso, il discente ha tentato di esprimere il senso di 'scendere', veicolato dal verbo 下, utilizzando un composto verbo-direzionale. Tuttavia, come riportato nel manuale di grammatica cinese di Abbiati (1998), il direzionale 出 indica l'azione di uscire, un movimento verso l'esterno. Infatti, cercando 走出 nel dizionario Pleco si ottengono i seguenti significati: 'to leave (a room etc)' e 'to go out through (a door etc)'. Inoltre, la collocazione \*走出火车 non è presente né nel *Chinese Collocation Assistant*, né in tutti i dizionari consultati.

### 5.3.2 Evitamento

La tipologia di errori commessi per evitamento fa riferimento all'utilizzo di una collocazione diversa rispetto a quella target: generalmente l'apprendente produce una collocazione alternativa da lui percepita come correlata a quella originale. Tuttavia, molto spesso il significato che si intende esprimere non è veicolato dal sintagma

prodotto e questo porta a generare una collocazione senza senso o lontana da quella target.

Gli errori per evitamento sono stati individuati in 2 frasi su 6: nella Frase 1 e nella Frase 2.

Partendo dall'esempio della Frase 1, si confronti la collocazione prodotta dall'apprendente, ovvero \*用电脑 *yòng diàn nǎo* 'usare il computer', con la collocazione target, ovvero 玩电脑 *wán diàn nǎo* 'giocare con il computer'. Chiaramente, l'errore commesso non rientra nella categoria dell'utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi poiché i verbi 用 e 玩 hanno un significato diverso. La collocazione prodotta risulta corretta in sé e potrebbe anche essere congruente al contesto della frase fornita. Tuttavia, il significato espresso non traduce in maniera adeguata quello della collocazione italiana inserita nel test. La sostituzione del verbo 玩 con un verbo dal significato più generico, lascia intuire che l'apprendente non fosse a conoscenza della collocazione 玩电脑 e abbia cercato di ovviare a questa mancanza evitando di tradurre esattamente il sintagma originale e utilizzando una collocazione a lui familiare come 'usare il computer'.

Lo stesso schema è stato utilizzato per la produzione della collocazione 玩游戏 *wán yóu xì* 'giocare-gioco, giocare', sempre relativa alla Frase 1. Sebbene la collocazione sia corretta e sia potenzialmente adatta al contesto, esprime un concetto troppo generico rispetto alla collocazione target 'giocare con il computer'. Infatti, il sostantivo 游戏 viene definito dal dizionario Pleco semplicemente come 'game' e può indicare qualsiasi tipo di gioco. Generalmente, viene utilizzato per indicare i giochi da computer quando è associato al nome 'computer': 电脑游戏 *diàn nǎo yóu xì*. Perciò, anche in questo caso si può presupporre che il discente, non conoscendo il corrispettivo cinese della collocazione 'giocare con il computer', abbia optato per l'utilizzo di un termine più generico a lui familiare che, secondo la propria logica, potesse in qualche modo tradurre il concetto espresso dalla collocazione italiana.

Diversamente, nella Frase 2 la collocazione prodotta dal discente non solo si allontana dal significato di quella target, ma sembra anche essere inesistente. Infatti, al posto di tradurre 'spegnere la luce' con la collocazione 关灯 *guān dēng*, è stata utilizzata

la collocazione \*下光 *xià guāng*. Analizzando singolarmente il significato dei caratteri utilizzati, si può comprendere l'intenzione dell'apprendente: il carattere 下 può essere utilizzato prima di un verbo per indicare un movimento verso il basso e, in qualità di risultativo, può occorrere dopo il verbo principale per indicare la finalizzazione di un'azione. È possibile che l'apprendente abbia pensato al movimento verso il basso compiuto dall'interruttore nell'atto di spegnere la luce. Tuttavia, in questo caso il verbo corretto sarebbe dovuto essere 按下 *àn xià* 'premere-sotto, premere'.

Il sostantivo utilizzato, ovvero 光, potrebbe essere considerato un sinonimo di 灯, poiché ha il significato di 'luce'. Nonostante ciò, il suo utilizzo in questa collocazione risulta scorretto poiché è un sostantivo generalmente usato per indicare la luce o i raggi emanati dal sole. Perciò, considerando i singoli elementi si può, anche se non con certezza, ripercorrere il ragionamento effettuato dal discente e comprendere le motivazioni per le quali è stata prodotta questa collocazione. Tuttavia, la collocazione nel suo complesso risulta errata e inesistente, perciò fallisce nel veicolare un significato simile a quello della collocazione target.

### 5.3.3 Altre categorie di errori

Tra le altre categorie di errori commessi nel terzo esercizio vi sono quelli di utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi. Tra gli esempi appartenenti a questa categoria, vi è la collocazione \*关电 *guān diàn* 'spegnere-elettricità' utilizzata al posto di 关灯 *guān dēng*.

Inoltre, è stato possibile identificare anche errori dovuti a calchi linguistici, ordine sbagliato delle parole e incongruenza con il contesto. Un esempio di calco linguistico è stato individuato nella Frase 6, con la collocazione \*过很多时间 *guò hěn duō shí jiān*, nella quale il verbo 过, traducibile con 'passare', ricalca alla lettera la collocazione italiana 'passare molto tempo'. Tra gli errori causati dalla posizione errata dei costituenti, troviamo la collocazione \*火车下 *huǒ chē xià* prodotta nella Frase 5,

nella quale verbo e sostantivo sono stati invertiti andando a modificare il senso del sintagma: da ‘scendere dal treno’ a ‘sotto il treno’.

Infine, tra gli errori per incongruenza con il contesto troviamo la collocazione \* 很花时间 *hěn huā shí jiān*, la quale è corretta sia a livello grammaticale che sintattico e viene comunemente utilizzata dai madrelingua, tuttavia, essendo traducibile con ‘che richiede tempo/dispensioso’, non è adatta al contesto della Frase 6.

## Capitolo 6: Implicazioni pedagogiche e conclusioni

Nel presente capitolo viene data risposta alle domande di ricerca introdotte nel paragrafo 3.1. Inoltre, sono riportate alcune considerazioni finali relative alla ricerca svolta; nello specifico, si discutono le implicazioni pedagogiche dei risultati ottenuti nei capitoli 4 e 5, i limiti incontrati nel presente studio e sono suggerite alcune direttive per ricerche future. Il capitolo si chiude con un paragrafo di conclusioni.

### 6.1 Risposta alle domande di ricerca

Partendo dai risultati del test collocazionale e dalle considerazioni fatte nei paragrafi precedenti, nella presente sezione si darà risposta alle tre domande di ricerca introdotte nel paragrafo 3.1.

*Domanda 1: Quali sono gli errori maggiormente commessi nell'utilizzo delle collocazioni verbo+nome cinesi da parte di apprendenti italofoeni al livello intermedio e intermedio avanzato?*

Sulla base delle collocazioni verbo+nome errate prodotte dai discenti italofoeni nel test collocazionale, è stato possibile individuare otto tipi di errori: *utilizzo di sinonimi e quasi sinonimi, utilizzo di parole morfologicamente o fonologicamente simili, ignoranza delle proprietà del verbo, calchi linguistici, incongruenza con il contesto, parafrasi, evitamento e ordine sbagliato delle parole.*

Alcuni di questi errori, come ad esempio l'ordine sbagliato delle parole, sono stati individuati solamente una o due volte, andando a costituire dei fattori marginali nello sviluppo della competenza collocazionale. Tuttavia, vi sono tre categorie che è stato possibile riscontrare in maniera piuttosto consistente: utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi, calchi linguistici e incongruenza con il contesto.

Gli errori causati da utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi sono stati individuati con una percentuale del 17% nel primo esercizio, del 52,6% nel secondo e del 12,5% nel terzo. Come si può notare, la difficoltà nello scegliere tra verbi sinonimi, è emersa soprattutto nel secondo esercizio, nel quale alcune delle domande sono state progettate appositamente per elicitare questo tipo di errore. In generale, in linea con la letteratura sull'argomento, si può affermare che le cause di questo fenomeno siano principalmente due: la diversità tra la lingua cinese e lingua italiana e, come visto nel paragrafo 5.1.1, la mancata acquisizione dei tratti distintivi di ciascun sinonimo.

Per quanto riguarda la differenza tra lingua italiana e cinese, capita spesso che il concetto espresso da una parola italiana abbia molteplici corrispondenti in cinese e che questo crei confusione nel discente. Secondo Men (2015), questo fenomeno deriva dalla parziale non-congruenza<sup>43</sup> tra la L1 del discente e la lingua target, la quale si verifica quando

“one-to-many or many-to-one correspondences occur in the native and target languages and only one equivalent of several expressions that can be used in one language is acceptable in another. These two factors are found to be responsible for the susceptibility to errors for congruent collocations.” (p. 148)

Inoltre, come già affermato molteplici volte, è naturale che più lessico viene appreso, più opzioni tra le quali scegliere si avranno nel momento della formazione di una collocazione e più saranno alte le probabilità di commettere un errore.

La categoria dei calchi linguistici è stata riscontrata nel primo esercizio con una percentuale del 6,8%, nel secondo con una percentuale del 38,9% e nel terzo con una percentuale del 6,2%. Anche in questo caso, la percentuale più alta è quella relativa al secondo esercizio, nel quale questo tipo di errore è stato elicitato.

Il calco linguistico avviene quando l'apprendente, non conoscendo la forma corretta della collocazione target, ovvia alla sua mancanza traducendo letteralmente la

---

<sup>43</sup> Il concetto di congruenza adottato nel presente studio ricalca quello utilizzato da Men (2015), il quale afferma: “[in this study] translation equivalence used in determining collocation congruence in two languages is measured at a word-for-word level. In other words, if word elements in a collocation in one language have direct word-for-word translational equivalence in another language, then it is considered as a congruent collocation; otherwise, it is a non-congruent collocation.” (p. 140)

collocazione italiana in cinese. Questo processo avviene perché i sistemi linguistici relativi alle due lingue presenti nella mente del discente interagiscono continuamente tra di loro e, qualora l'apprendente abbia difficoltà ad esprimersi, cerca di applicare le strutture a lui familiari, ovvero quelle tipiche dell'italiano, alla lingua cinese, andando a produrre collocazioni sbagliate.

Un fattore da tenere in considerazione relativamente alle collocazioni errate prodotte per calco linguistico, è la congruenza tra la collocazione cinese e quella italiana. Infatti, in tutti gli esempi riportati, le strutture cinesi prodotte dai discenti sono simili a quelle della lingua madre a livello sintattico e/o semantico. L'ostacolo maggiore, considerando la corrispondenza uno-a-molti, risiede nell'apprendere la giusta collocazione cinese che traduca quella italiana. Una possibile spiegazione per questo fenomeno è quella data da Men (2015: 150):

“[a] reason non-congruent collocations are less prone to errors may be that they are acquired as wholes and, once acquired, they are less prone to errors. This claim is supported by psycholinguistic evidence that once stored in memory, L2 collocations, like formulaic sequences, are processed independently of the L1.”

Infine, gli errori causati da incongruenza con il contesto costituiscono la terza categoria più numerosa, con una percentuale del 13,1% nel primo esercizio e dell'1,5% nel terzo. Questa tipologia di errori, a differenza delle altre, è nata dall'analisi delle collocazioni prodotte nel presente studio ed è costituita da tutte quelle collocazioni corrette a livello semantico e sintattico ma non logicamente in linea con il contesto nel quale sono state inserite. Come visto nei paragrafi precedenti, si può ipotizzare che gli apprendenti abbiano acquisito queste strutture linguistiche come *chunks* e le utilizzino in tutte le frasi simili a quella in cui le hanno incontrate per la prima volta.

*Domanda 2: La presenza di un verbo con un significato di frequente utilizzo influenza l'apprendimento e l'utilizzo delle collocazioni verbo+nome?*

Partendo dall'esperimento illustrato nel paragrafo 5.1.6, si può rispondere a questa domanda in maniera affermativa. Le percentuali relative alla media di risposte giuste e



sbagliate nel primo esercizio sono speculari: 77% di risposte corrette e 23% di risposte sbagliate per le collocazioni con verbi dal significato comune, mentre nelle collocazioni con verbi dal significato poco comune, la media di risposte giuste è del 33% e quella delle risposte sbagliate del 67%.

Le percentuali, relative al gruppo dei rispondenti nel suo complesso, portano alla luce la difficoltà generale degli studenti nell'apprendere e utilizzare collocazioni il cui verbo ha un significato utilizzato sporadicamente. Questi risultati sono confermati da quelli dell'esercizio 2, nel quale la maggior parte delle collocazioni, avendo un indice di frequenza piuttosto basso, ha registrato un notevole numero di errori.

Come si è già visto, la causa di questo fenomeno può essere individuata nelle peculiari caratteristiche semantiche dei verbi cinesi, i quali possono assumere in alcuni casi anche più di dieci significati. Infatti, come afferma Peng (2016: 138), "learners are usually familiar with the most common meanings of these verbs and thus tend to create collocations based on their more familiar or more meanings of the verbs." E ancora,

[...] in using Chinese verbs with many meanings, learners tend to focus only on one or two of the meanings in forming collocations. This is not surprising, considering the often limited classroom instruction provided to explain the various meanings of the same verb in collocating with different noun objects.  
(*Ibid.*)

Tuttavia, come evidenziato nel paragrafo 5.2, questo fenomeno si può riscontrare principalmente per verbi fortemente polisemici. Infatti, gli apprendenti hanno mostrato di saper utilizzare correttamente le collocazioni il cui verbo, seppur non frequentemente utilizzato, ha uno o al massimo due significati. Ciò significa che questo tipo di verbi, esprimendo un concetto specifico, sono salienti per il discente e vengono quindi processati e memorizzati più efficacemente. Dunque, il presente studio aggiunge un ulteriore tassello alla ricerca svolta da Cai (2017), affermando che l'influenza della semantica del verbo sull'acquisizione delle collocazioni è individuabile principalmente in strutture che coinvolgono verbi polisemici e piuttosto generici.

Nonostante vi sia un legame tra semantica del verbo e acquisizione delle collocazioni, il presente studio, in linea con Cai (2017), non evidenzia alcuna connessione tra semantica del verbo e livello linguistico, mostrando che il problema non

sembra attenuarsi particolarmente nel passaggio dal livello intermedio a intermedio avanzato.

*Domanda 3: Quali differenze ci sono tra il livello intermedio e intermedio avanzato nella comprensione e produzione delle collocazioni verbo+nome?*

In generale, i risultati del test non hanno mostrato grandi differenze tra gli errori commessi dagli apprendenti del secondo e quelli del terzo anno. A livello quantitativo, sebbene sia stata riscontrata una crescita degli errori dal livello intermedio al livello intermedio avanzato, la differenza tra i due gruppi è comunque minima. Dal punto di vista qualitativo, tutte le categorie di errori individuate nel presente studio sono state prodotte sia dai discenti del secondo anno che da quelli del terzo.

In conclusione, lo sviluppo della competenza collocazionale relativa alle collocazioni verbo+nome cinesi in apprendenti italofofoni non presenta notevoli cambiamenti nel passaggio dal livello intermedio a quello intermedio avanzato; tuttavia, è stata evidenziata una difficoltà diffusa nell'utilizzo delle collocazioni verbo+nome cinesi e la tendenza da parte degli apprendenti a fare affidamento all'*open-choice principle* piuttosto che all'*idiom principle*.

## **6.2 Implicazioni pedagogiche**

I risultati dell'analisi degli errori collocazionali commessi dagli apprendenti italofofoni hanno evidenziato la presenza di diverse tipologie di errori, tra le quali ve ne sono tre frequentemente ricorrenti: utilizzo di sinonimi e quasi sinonimi, calchi linguistici e incongruenza con il contesto. Partendo da queste categorie di errori e dalle cause individuate, è possibile capire le principali difficoltà nell'apprendimento delle collocazioni verbo+nome cinesi e suggerire delle strategie didattiche che possano aiutare sia i discenti che i docenti.

Innanzitutto, considerando l'importanza che le collocazioni ricoprono a livello acquisizionale (discussa nel paragrafo 1.5) e tenendo presente che in due esercizi su tre

la maggior parte dei rispondenti ha prodotto collocazioni errate, è evidente che la competenza collocazionale degli apprendenti italo-foni coinvolti nel presente studio, sia di livello intermedio che di livello intermedio avanzato, abbia delle lacune. Perciò, è necessario che i corsi di lingua cinese evitino di utilizzare esclusivamente liste di vocaboli nel momento dell'acquisizione del nuovo lessico e facciano attenzione anche ad introdurre i discenti alle proprietà collocazionali dei nuovi caratteri incontrati.

Difatti, nella maggior parte dei casi, è difficile che le lezioni di lingua prevedano un potenziamento della competenza collocazionale; tuttavia, anche se intuire il significato di una collocazione trasparente come 外交豁免权 *wài jiāo huō miǎn quán* 'diplomazia-immunità, immunità diplomatica' risulta piuttosto facile, non accade lo stesso per collocazioni opache come 学 ... 样子 *xué ... yàng zi* 'imitare... modi/maniere, imitare', per le quali è necessaria una spiegazione formale al fine di comprenderne il senso specifico.

Tra gli strumenti estremamente utili allo sviluppo della competenza collocazionale ma, ad oggi, ancora poco utilizzati, vi sono sicuramente i corpora e le banche dati di collocazioni. Utilizzare un corpus come il *Peking University Modern Chinese Corpus* per estrarre esempi di collocazioni prodotte dai madrelingua e utilizzarle nella creazione di esercizi, può essere un valido mezzo per mostrare ai discenti degli esempi di lingua autentici e per incrementare la loro consapevolezza sulle strutture linguistiche possibili nella lingua target. Analogamente, l'utilizzo di una banca dati online come il *Chinese Collocation Assistant*, rappresenta un prezioso strumento per individuare, ad esempio, le collocazioni maggiormente diffuse relative ad uno specifico verbo.

Relativamente agli errori individuati nel presente studio, il frequente utilizzo di sinonimi errati nella formazione delle collocazioni rende evidente il bisogno degli studenti di imparare a distinguere il diverso utilizzo dei caratteri semanticamente simili. L'apprendimento del lessico in maniera distaccata dal contesto consente agli studenti di avere padronanza del significato dei caratteri (del significato incontrato in quel momento, qualora il carattere ne avesse più di uno), ma non delle strutture linguistiche che essi possono o meno formare. Ad esempio, i verbi 经过, 花, e 过 inseriti nella Frase 6 del terzo esercizio, avendo tutti un significato simile, hanno creato molta confusione nei

partecipanti, i quali hanno ipotizzato che potessero essere combinati indistintamente con il sostantivo 春节.

Errori di questo genere potrebbero essere prevenuti introducendo il discente alle differenze collocazionali tra i vari sinonimi in maniera esplicita, utilizzando ad esempio schemi e tabelle e rinforzando l'utilizzo con esercizi di completamento. Infatti, come affermato da Cai (2017: 62), “contrasting the verb and its uses with others that have a similar sense would also seem to be a helpful procedure when teaching collocations, because it highlights the differences in the restrictions of the verbs.” Inoltre, come suggerito da Kuo (2009: 150), “learners must rely more on the idiom principle. The students should be advised of the correct usage of collocation in such cases since they may not be aware of them. Accumulation of idioms in vocabulary will reduce the frequency of such errors.”

Una buona parte degli errori estrapolati dal test è stata ricondotta all'influenza della lingua italiana. Al fine di aiutare i discenti ad evitare una traduzione letterale dall'italiano al cinese, sarebbe utile fare un confronto tra le due lingue e spiegare le differenze di utilizzo a livello collocazionale. Ad esempio, nella Frase 8 del primo esercizio, diversi rispondenti hanno prodotto la collocazione \*玩篮球. In questo caso, si potrebbe far notare che sebbene il verbo 玩 significhi ‘giocare’, non è adatto a tradurre tutte le collocazioni italiane che comprendono il verbo ‘giocare’, poiché non vi è una corrispondenza uno-a-uno tra la struttura cinese e quella italiana.

Gli errori causati da incongruenza con il contesto lasciano pensare che, sebbene sia utile apprendere le collocazioni in *chunks* al fine di memorizzarle nella loro interezza e recuperarle più velocemente, è necessario che vengano anche svolti degli esercizi (ad esempio esercizi *cloze*) attraverso i quali i discenti possano imparare a utilizzare le collocazioni nei contesti a loro più adatti.

Un'ultima considerazione a livello pedagogico riguarda i risultati dell'esperimento svolto nel paragrafo 5.1.6: considerando che entrambi i gruppi di rispondenti hanno mostrato di avere difficoltà nell'apprendimento e nell'utilizzo di collocazioni il cui verbo ha un significato poco comune (specialmente quando il verbo in questione è fortemente polisemico), è importante che i docenti prestino più attenzione

a creare un quadro generale per ciascun verbo incontrato. Sebbene sia impossibile analizzare tutti i significati di ogni verbo appreso, come suggerisce Cai (2017: 63),

[...] it will be very beneficial for learners if instructors help them to reorganize the various meanings that the verbs have, and make connections between these meanings. In addition, when teaching the meanings of a verb, the instructor can review the other meanings learners have already learned, and practice and compare. In this way, students can see the whole picture of verbs, rather than several single unrelated meanings.

In questi casi, l'impiego di schemi e tabelle potrebbe aiutare gli studenti ad avere accesso, ogni qualvolta ne avessero bisogno, ad una panoramica dei diversi significati di un verbo, preferibilmente correlati di qualche esempio di possibili collocazioni.

### **6.3 Limiti e ricerche future**

La ricerca svolta nella presente tesi ha come scopo non solo quello di fare luce sullo sviluppo della competenza collocazionale degli apprendenti italofoeni di livello intermedio e intermedio avanzato relativa alle collocazioni verbo+nome cinesi, ma anche quello di suscitare l'interesse per l'argomento nel panorama linguistico italiano, il quale, ad oggi, ha una forte carenza di studi collocazionali che considerino la combinazione linguistica italiano-cinese. Infatti, la scarsità di modelli da cui prendere esempio ha contribuito a rendere difficile la strutturazione del presente studio, il quale presenta comunque dei limiti intrinseci.

In primo luogo, il reclutamento di partecipanti al test è stato più difficoltoso del previsto e il numero dei rispondenti piuttosto basso: in totale 33, 17 del terzo anno e 16 del secondo. Dunque, sebbene il numero degli studenti per ciascun gruppo sia bilanciato, un totale di soli 33 rispondenti rende difficile generalizzare i risultati della ricerca.

Un altro fattore da tenere in considerazione è l'effettivo livello linguistico degli apprendenti: avendo utilizzato gli esami di lingua cinese sostenuti in precedenza come criterio di accertamento della competenza linguistica, sebbene si potesse essere sicuri che gli studenti avessero un livello di lingua cinese non inferiore a quello intermedio,

tuttavia, sarebbe stato più opportuno svolgere un test preliminare che potesse accertare l'effettiva competenza linguistica al momento della compilazione degli esercizi.

Infine, è importante tenere conto anche della modalità con cui è stato somministrato il test e come questa ne abbia influenzato lo svolgimento. Infatti, non avendo avuto la possibilità di somministrarlo in presenza si è scelto di diffonderlo utilizzando Google Form, tuttavia, questa modalità non ha consentito di verificare che i rispondenti non stessero effettivamente utilizzando il dizionario nella compilazione degli esercizi.

Sulla base dei limiti incontrati nel presente studio, il suggerimento per future ricerche è quello di svolgere un'indagine che coinvolga un maggior numero di apprendenti, i quali siano precedentemente sottoposti ad un test di accertamento del livello linguistico. Inoltre, sarebbe interessante indagare lo sviluppo della competenza collocazionale in discendenti italo-foni di livello superiore a quello intermedio avanzato, per verificare se il legame inversamente proporzionale evidenziato nella presente ricerca continui o meno a persistere.

Un metodo differente, ma ugualmente efficace, per analizzare lo sviluppo della competenza collocazionale potrebbe essere quello di svolgere uno studio longitudinale che coinvolga un solo gruppo di apprendenti.

In generale, considerando la mancanza di studi collocazionali relativi ad apprendenti di cinese italo-foni, sarebbe opportuno che venisse svolto un maggior numero di ricerche sull'argomento, anche relative a strutture differenti da quella verbo+nome.

## **6.4 Conclusioni**

Nel presente studio, adottando un metodo di ricerca sperimentale, è stato sviluppato un test composto da tre esercizi volto ad indagare lo sviluppo della competenza collocazionale, relativa alle collocazioni verbo+nome cinesi, in apprendenti italo-foni di livello intermedio e intermedio avanzato.

Dopo aver introdotto i diversi approcci alla definizione e classificazione delle collocazioni, e dopo aver svolto una panoramica sui principali studi, sono stati analizzati i risultati del test.

I partecipanti alla ricerca, in totale 33, appartengono a due differenti livelli linguistici: 16 di loro, frequentanti il secondo anno di università, corrispondono al livello intermedio, mentre i restanti 17, frequentanti il terzo anno, corrispondono al livello intermedio avanzato.

Esaminando nel complesso gli errori commessi dai due gruppi a livello quantitativo, è emersa una tendenza da parte degli apprendenti di livello intermedio avanzato a commettere più errori rispetto a quelli di livello intermedio; infatti, considerando la media degli errori commessi in tutti gli esercizi, gli studenti del terzo anno hanno prodotto il 10% di collocazioni errate in più rispetto a quelli del secondo.

Inoltre, l'analisi qualitativa degli errori collocazionali ha consentito di individuare otto categorie di errori, tre delle quali frequentemente ricorrenti: utilizzo di sinonimi o quasi sinonimi (con una media del 27%), calchi linguistici (con una media del 17,3%) e incongruenza con il contesto (con una media del 7,3%). Per ciascuna delle categorie individuate sono stati analizzati diversi esempi, spiegandone caratteristiche e possibili cause.

I dati prodotti nel primo esercizio sono stati analizzati al fine di verificare quanto la frequenza di utilizzo del significato del verbo influisca sull'apprendimento delle collocazioni. L'esperimento conferma quanto già dimostrato in precedenza da Cai (2017): entrambi i gruppi hanno mostrato maggiori difficoltà nel corretto utilizzo di collocazioni con verbi dal significato poco comune. Tuttavia, incrociando i risultati del primo e del secondo esercizio, la presente ricerca porta alla luce l'influenza di ulteriori fattori, ovvero la salienza e la specificità del verbo.

Il confronto tra quanto prodotto dagli apprendenti di livello intermedio e quelli di livello intermedio avanzato non ha evidenziato grandi differenze a livello di tipologia di errori commessi; infatti, tutte le categorie di errori sono state individuate nella produzione di entrambi i gruppi.

In sintesi, lo studio ha evidenziato diverse lacune nell'utilizzo delle collocazioni verbo+nome cinesi da parte degli apprendenti italofofoni, sia al livello intermedio che a

quello intermedio avanzato; inoltre, con il progredire della competenza linguistica, è stato individuato un aumento degli errori nella produzione delle collocazioni.



## Bibliografia

- ABBIATI, Magda (1998). *Grammatica di cinese moderno*. Venezia: Cafoscarina.
- ASSENZIO, Emanuela (2015). “Didattica dell’italiano LS in contesti plurilingui.” *Bollettino Itals* 13(59). <https://www.itals.it/didattica-dell%E2%80%99italiano-ls-contesti-plurilingui>
- BAHNS, Jens e ELDAW, Moira (1993). “Should we teach EFL students collocations?” *System*, 21(1): 101-114. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90010-E](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90010-E)
- BENSON, Morton, BENSON, Evelyn e ILSON, Robert F. (a cura di) (1997). *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, revised edition, Amsterdam: John Benjamins.
- BIBER, Douglas, CONRAD, Susan, CORTES, Viviana (2004). “If you look at... : Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks.” *Applied Linguistics*, 25(3): 371-405. <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>
- CAI, J. G. (2005). *Words Choices and the Effects*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- CAI, Ying (2017). *Second Language Acquisition of Chinese Verb-noun Collocations*. University of Massachusetts Amherst.
- CALLIES, Marcus e GÖTZ, Sandra (2015). “Learner Corpora in Language Testing and Assessment. Prospect and Challenges.” In Callies, M. e Götz, S. (a cura di), *Learner Corpora in Language Testing and Assessment*, pp. 1-9. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sc1.70.001int>
- COWIE, Anthony Paul (1981). “The treatment of collocations and idioms in learners’ dictionaries.” *Applied Linguistics*, 2(3): 223-235. <https://doi.org/10.1093/APPLIN%2FII.3.223>
- COWIE, Anthony Paul (1992). “Multiword lexical units and communicative language teaching.” In Pierre J. L. Arnaud e Henri Béjoint (a cura di), *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp. 1–12. Houndsmills: Macmillan.
- COWIE, Anthony Paul (a cura di) (1998). *Phraseology: theory, analysis, and applications*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, Nick C., SINCLAIR, Susan G. (1996). "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order." *The quarterly journal of experimental psychology*, 49A (1): 234-250. <https://doi.org/10.1080/713755604>

ELLIS, Nick C. (2002). "Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2): 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>

ELLIS, Nick C. (2003). "Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure." In C. Doughty; M. H. Long (a cura di), *Handbook of second language acquisition*, pp. 33-68. Oxford: Blackwell Publishing. <https://hdl.handle.net/2027.42/139766>

ERDOĞAN, Vacide (2005). "Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching". *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2): 261-270.

ERMAN, Britte e WARREN, Beatrice (2000). "The idiom principle and the open choice principle." *Text & Talk*, 20 (1): 29-62. <https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.29>

FIRTH, John Rupert (1957). "A synopsis of linguistic theory. 1930-55." In Palmer, F.R. (a cura di), *Selected papers of J.R. Firth*, pp. 168-205.

FARGHAL, Mohammed, OBEIDAT, Hussein (1995). "Collocations: A neglected variable in EFL." *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 33(4): 315-332. <https://doi.org/10.1515/iral.1995.33.4.315>

GYLLSTAD, Henrik (2005). "Words that go together well: developing test formats for measuring learner knowledge of English collocations." *The Department of English in Lund: Working Papers in Linguistics*, 5. <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/5346153/625034.pdf>

GYLLSTAD, Henrik (2007). *Testing English Collocations : Developing Receptive Tests for Use with Advanced Swedish Learners*. Lund University.

GRANGER, Sylviane (2002). "A Bird's-Eye View of Learner Corpus Research." In Granger, S., Hung, J. e Petch-Tyson, S. (a cura di), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, pp. 3-33. Amsterdam: John Benjamins.

GUAN, Nan, EFAH, Efah (2016). “Dong bing dapei pianwu fenxi” 动宾搭配偏误分析 (Analisi degli errori nelle collocazioni verbo-oggetto). *Jurnal Bahasa dan Budaya China*, 7 (2): 70-74. <https://journal.ubm.ac.id/index.php/bahasa-budaya-china/article/view/1672/1418>

HALLIDAY, M.A.K (1961). “Categories of the theory of grammar.” *Word*, 17(2): 241-292. <https://doi.org/10.1080/00437956.1961.11659756>

HALLIDAY, M.A.K (1966). “Lexis as a linguistic level.” In Bazell, C.E, Catford, C., Halliday, M.A.K. e Robins, R.H. (a cura di), *In memory of J.R. Firth*, pp. 148-162. London: Longmans.

HAUSMANN, Franz J (1989). “Le dictionnaire de collocations.” In Franz J. Hausmann, Herbert E. Wiegand, e Ladislav Zgusta (a cura di), *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, pp. 1010–1019. Berlin: de Gruyter.

HENRIKSEN, Birgit. (2013). “Research on L2 learners’ collocational competence and development - a progress report.” In C. Bardel, B. Laufer e C. Lindqvist (a cura di), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis*, pp. 29-56. EUROSLA.

HOWARTH, Peter Andrew (1996). *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*, “Lexicographica Series Maior”, 75. Tübingen: Max Niemeyer. <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/14.1.77>

HOWARTH, Peter Andrew (1998). “Phraseology and Second Language Proficiency.” *Applied Linguistics*, 19(1): 24-44.

HU Qingguo 胡清国 e GAO Qianyi 高倩艺 (2017). “Ciyu dapei yu duiwai hanyu jiaoxue” 词语搭配与对外汉语教学 (Collocazioni lessicali e insegnamento del cinese come lingua seconda). *Yuyan yu fanyi 语言与翻译*, 4: 89-94.

HUA, Tank Kin e AZMI, Nurul Aimi (2021). “Collocational Competence as a measure of ESL / EFL Competency: A Scoping Review.” *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 27(1): 115–128 <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2701-09>

HUSSEIN, Riyad Fayez (1990). Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, 123-136. <http://wa.amu.edu.pl/psicl/files/26/11Hussein.pdf>

- IURATO, Alessia (2022a). “Learner Corpus Research Meets Chinese as a Second Language Acquisition: Achievements and Challenges”. *Annali di Ca’ Foscari. Serie orientale*, 58: 1-34. <http://dx.doi.org/10.30687/AnnOr/2385-3042/202>
- IURATO, Alessia (2022b). “Investigating Chinese Learner Corpus Research and Chinese learner corpora: Main features, critical issues and future pathways.” *KERVAN-International Journal of Afro-Asiatic Studies*, 26: 531-562. <https://hdl.handle.net/10278/5002412>
- KJELLMER, Göran (1984). “Some thoughts on collocational distinctiveness.” In Aarts, J. e Meijs, W. (a cura di), *Corpus Linguistics: Recent Development in the Use of Computer Corpora in English Language Research*, pp.163-171. Amsterdam: Rodopi.
- KJELLMER, Göran (1994). *A Dictionary of English Collocations: Based on the Brown Corpus*. Oxford: Clarendon Press.
- KUO, Chia-Lin (2009). “An analysis of the use of collocation by intermediate EFL college students in Taiwan.” *ARECLS*, 6: 141-155. [https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/kuo\\_vol6.pdf](https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/kuo_vol6.pdf)
- LI Shouji 李守纪 (2016). “Meiguo liuxuesheng ciyu dapei de pianwu fenxi jiqi dui ciyu jiaoxue de qishi” 美国留学生词语搭配的偏误分析及其对词语教学的启示 (Analisi degli errori collocazionali di studenti americani di cinese L2 e implicazioni per l’insegnamento del lessico). *Chinese as a Second Language*, 51(1): 62-78.
- LU, Yuanwen (2017). *A Corpus Study of Collocation in Chinese Learner English, “China Perspectives”*. New York: Routledge.
- MANNING, Christopher e SCHÜTZE, Hinrich (1999). *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- MARTON, W. (1977). Foreign Vocabulary Learning as Problem No. 1 of Language Teaching at the Advanced Level. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 33–57. <http://www.jstor.org/stable/43135158>
- MEN, Haiyan (2015). *Vocabulary increase and collocation learning: a corpus-based cross-sectional study of Chinese EFL learners*. Birmingham City University.

MENG Cong 孟琮, ZHENG Huaide 郑怀德 e MENG Qinghai 孟庆海 (1987). *Dongci yongfa cidian* 动词用法词典 (Dizionario d'uso dei verbi). Shanghai: Shanghai Lexicographic Publishers.

MEUNIER, Fanny (2021). "Introduction to Learner Corpus Research." In Tracy-Ventura, N. e Paquot, M. (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*, pp. 23-36. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351137904>

MITCHELL, Terence Frederick (1971). "Linguistic "goings-on": collocations and other lexical matters arising on the syntagmatic record." *Archivum Linguisticum* 2: 35-69.

MOON, Rosamund 1988. "'Time' and idioms." In Snell-Hornby, M. (a cura di), *ZüriLEX '86 Proceedings*, pp. 107-115. Tübingen: Francke.

NESSELHAUF, Nadja (2003). "The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching." *Applied Linguistics*, 24(2): 223-242. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>

NESSELHAUF, Nadja (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.

PAQUOT, Magali., e GRANGER, Sylviane (2012). "Formulaic Language in Learner Corpora." *Annual Review of Applied Linguistics*, 32: 130-149. <http://doi.org/10.1017/S0267190512000098>

PAWLEY, Andrew, e SYDER, Frances Hodgetts (1983). "Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency." In Richard, Jack C. e Schmidt, Richard W. (a cura di), *Language and Communication*, pp. 191-226. London: Longman.

PENG, Xiaolin (2016). *Use of Verb-Noun Collocations by Advanced Learners of Chinese*. University of Pennsylvania. <https://repository.upenn.edu/edissertations/1940/>

PO-CHING, Yip e RIMMINGTON, Don (2016). *Chinese: A Comprehensive Grammar*, "Routledge Comprehensive Grammars". London: Routledge.

REVIER, Robert Lee (2009). "Evaluating a New Test of Whole English Collocations." In: Barfield, A., Gyllstad, H. (a cura di), *Researching Collocations in Another Language*, pp. 125-138. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9780230245327\\_10](https://doi.org/10.1057/9780230245327_10)

SCHMITT, Norbert (a cura di) (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*, "Language Learning & Language Teaching", 9. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.9>

SINCLAIR, John. (1996). The search for units of meaning. *Textus*, 9: 75-106.

SINCLAIR, John (1987). "Collocation: a progress report." In Steele, R. and Threadgold, T. (a cura di), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday*, pp. 319-331.

SINCLAIR, John (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

WANG, Dongjin (2011). "Language Transfer and the Acquisition of English Light Verb + Noun Collocations by Chinese Learners." *Chinese Journal of Applied Linguistics* 342: 107-125. <https://doi.org/10.1515/cjal.2011.018>

WRAY, Alison. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

XIAO Xianbin 肖贤彬 e CHEN Meishuang 陈梅双 (2008). "Liuxuesheng hanyu dongbing dapei nengli de xide" 留学生汉语动宾搭配能力的习得 (Sull'acquisizione della costruzione V+O cinese da parte di apprendenti stranieri). *Hanyu Xuebao* 汉语学报, 1: 70-78.

XU, Ruifeng, LU, Qin, e LI, Sujian (2006). "The Design and Construction of A Chinese Collocation Bank." *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 06)*, pp. 1880-1885. Genova: European Language Resources Association (ELRA). [http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/799\\_pdf.pdf](http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/799_pdf.pdf)

XU Ruifeng, LU Qin, WONG Kam-Fai, LI Wenjie (2007). "Classification-based Chinese Collocation Extraction." *2007 International Conference on Natural Language Processing and Knowledge Engineering*, pp. 308-315. Pechino: IEEE. <https://doi.org/10.1109/NLPKE.2007.4368048>

YE, Hong (2014). *A study of collocation errors among Chinese learners of English (with reference to Chinese college students of Tongji university in China)*. PhD thesis, University of Malaya. <http://studentsrepo.um.edu.my/id/eprint/4698>

YEE, Fan Tan, MIN-YEN, Kan, HANG, Cui (2006). "Extending corpus-based identification of light verb constructions using a supervised learning framework." *Proceedings of the Workshop on Multi-word-expressions in a multilingual context*, pp. 49-56. <http://acl.ldc.upenn.edu/W/W06/W06-2407.pdf/>

ZHENG, Wenjun (2008). *An analysis of collocational errors in students' writing: a small-scale study at Honghe University, China*. Bangkok: Assumption University. <https://repository.au.edu/handle/6623004553/1398>

## Appendice

### Script del test somministrato ai partecipanti:

#### *Sezione 1: Domande preliminari*

1. Quale università frequenti?

- Università Ca' Foscari di Venezia
- Università di Bologna

2. A quale anno sei iscritto?

- Secondo anno di triennale
- Terzo anno di triennale

3. Quale modulo di lingua cinese stai frequentando?

- Cinese 2.1 (Università Ca' Foscari di Venezia)
- Cinese 2.2 (Università Ca' Foscari di Venezia)
- Cinese 3.1 (Università Ca' Foscari di Venezia)
- Cinese 2
- Cinese 3

4. Hai mai svolto un periodo di studio in Cina?

- Sì, per meno di 4 mesi
- Sì, per più di 4 mesi
- No



### Sezione 2: Esercizio cloze

Completa le seguenti frasi scrivendo il verbo monosillabico più adatto.

1. 很快就要放暑假 (fàng shǔ jiǎ, "vacanze estive")了, 我可以回家 \_\_\_\_ 妹妹了。
2. 我不会 \_\_\_\_ 菜, 我只会吃。
3. 这孩子 \_\_\_\_ 他爸爸走路的样子, 他们真的是一样的。
4. 你到火车站以后 \_\_\_\_ 我的手机。
5. 妹妹在北京 \_\_\_\_ 大学, 三年级。
6. 去朋友家 \_\_\_\_ 客应该带礼物。
7. 大学毕业了, 他去了中国 \_\_\_\_ 汉语。
8. 这次跟他们 \_\_\_\_ 篮球, 我们一定能赢 (yíng, "vincere")。
9. 要 \_\_\_\_ 飞机了, 可是我的机票不见了。
10. 妻子喜欢吃早饭时 \_\_\_\_ 报纸。

### Sezione 3: Esercizio a scelta multipla

Completa le seguenti frasi scegliendo il verbo più adatto tra quelli proposti.

1. 我上次生病, 没去 \_\_\_\_ 医生, 休息两天, 最后也好了。

找                      看                      Nessun verbo, la frase è completa così com'è.

2. 我喜欢中国文化, 为了更多地 \_\_\_\_ 中国, 还在北京大学学习了一年多的中国文学。

了解                      认识                      知道

3. 我认识了一个漂亮的姑娘, 她愿意 \_\_\_\_ 我女朋友。

叫                                      是                                      做

4. 你们几时 \_\_\_\_ 婚礼?

举行                      做                      是

5. 我看我们结婚以后，可以在美国 \_\_\_\_ 一家饭馆，你当厨师，我当经理。

打开                      开                      张

6. 马上就是中国人的新年了，保罗说他准备在上海 \_\_\_\_ 这个春节。

经过                      花                      过。

7. 他们打车还是 \_\_\_\_ 自行车？

骑                      去                      开

#### *Sezione 4: Esercizio di traduzione*

**Traduci dall'italiano al cinese solo la parte in grassetto.**

1. Sara **gioca con il computer** tutti i giorni. \_\_\_\_\_
2. Ricordati di **spegnere la luce!** \_\_\_\_\_
3. Il medico mi **prescrive le medicine** ogni mese. \_\_\_\_\_
4. Mario ha deciso di **partecipare alla gara.** \_\_\_\_\_
5. **Scendi dal treno** alla seconda fermata. \_\_\_\_\_
6. Mio fratello **passa molto tempo** a leggere. \_\_\_\_\_

## **Ringraziamenti**

In primo luogo, ringrazio la prof.ssa Carlotta Sparvoli, relatrice della mia tesi, la quale ha seguito il percorso di realizzazione del presente lavoro con interesse e disponibilità, fornendomi assistenza e preziosi consigli.

Ringrazio inoltre tutti gli studenti italiani che si sono resi disponibili a partecipare alla compilazione del test, in assenza dei quali questa tesi non sarebbe stata possibile.

Un ulteriore ringraziamento va a tutte le persone conosciute in questi due anni e con le quali ho condiviso questo percorso: la vostra presenza ha arricchito la mia vita e ha reso la mia esperienza a Venezia qualcosa di cui farò tesoro per sempre.

Infine, ringrazio la mia famiglia, Michel e gli amici di sempre per il loro instancabile sostegno.