

INSEGNARE L'ITALIANO AI SINOFONI: CONTRIBUTI ACQUISIZIONALI, TIPOLOGICI E GLOTTODIDATTICI.

PAOLO DELLA PUTTA

Università Cattolica di Milano / Politecnico di Milano

Abstract

Il presente contributo intende riflettere sulle difficoltà incontrate dall'allievo sinofono nello studio di alcuni elementi della grammatica italiana: ci concentreremo in particolare sulla morfologia nominale e verbale e sulle strategie di coesione testuale.

Troveremo innanzitutto utile riflettere sulle peculiarità delle interlingue dei sinofoni e, più approfonditamente, su come queste differiscano in maniera abbastanza evidente da quelle dei discenti non sinofoni. Motiveremo queste differenze in termini tipologici e genetici, sottolineando come l'incontro di due sistemi linguistici così distanti possa influire sul percorso acquisizionale. Proporrò una prima analisi contrastiva di alcuni elementi delle due lingue (morfologia nominale e verbale, la struttura della frase e le frasi relative), evidenziandone ulteriormente la profonda lontananza strutturale.

Da queste analisi di matrice tipologico-acquisizionale trarremo in conclusione alcune considerazioni glottodidattiche su come rendere meno ostico e lento il percorso verso l'italiano dei sinofoni, evidenziando come sia necessario, all'interno di un contesto comunque comunicativo, porre maggiore attenzione allo sviluppo della morfosintassi e come, a questo scopo, si possano rivelare utili alcuni esercizi grammaticali e testuali.

Parole chiave: *alunni cinesi, italiano L2, morfologia, analisi contrastiva.*

1 – Introduzione

Lo studente cinese presenta particolari difficoltà nell'imparare l'italiano: gli allievi sinofoni raggiungono livelli di competenza comunicativa sufficientemente stabili e soddisfacenti con maggiore fatica e con tempi di apprendimento più lunghi rispetto a quelli dei discenti non sinofoni. Inoltre, le difficoltà sembrano durare più a lungo ed essere di più difficile correzione.

A riguardo si fanno numerose supposizioni, la maggior parte dettate da stereotipi legati a fattori culturali o linguistici: “lo studente cinese non parla”, “la cultura cinese è eccessivamente chiusa”, “il cinese è troppo diverso” ecc..., in un crescendo di ipotesi basate più su sensazioni che su dati e studi comprovati.

Il problema è però reale: gli allievi cinesi sono molto lenti e solo molto raramente, a parità di impegno, raggiungono il livello di competenza comunicativa dei loro compagni di classe.

La Repubblica Popolare Cinese, grazie alle nuove politiche di internazionalizzazione, sta lentamente emergendo da un lungo isolamento culturale. Gli studenti universitari meritevoli ottengono, così, il permesso di recarsi all'estero per periodi di studio che variano, di norma, dai sei mesi ai due anni. Molti di loro scelgono l'Italia come destinazione e vengono così ad affiancarsi alla vastissima comunità italo-cinese che, nel 2005, contava circa 87000 membri (dato ISTAT 2005¹).

Gli allievi cinesi sono destinati a diventare una presenza considerevole e costante nei corsi di lingua italiana per stranieri. Ciò richiede che si dedichi una maggiore attenzione alle loro problematiche di apprendimento nel tentativo di dare un'efficace risposta glottodidattica.

Lo scopo di questo articolo è quindi di riflettere sulle difficoltà incontrate dallo studente sinofono a livello delle competenze linguistiche, che, assieme alle competenze sociolinguistiche e pragmatiche, concorrono a strutturare la competenza linguistico comunicativa, come dal modello del quadro comune europeo di riferimento per le lingue:

“le competenze linguistiche includono abilità e conoscenze riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi e ad altre dimensioni del linguaggio visto come sistema, indipendentemente dalla valenza sociolinguistica delle sue variabili e dalle funzioni pragmatiche delle sue realizzazioni” (Bertocchi, Quartapelle, 2002, p.16)

Ora, pur nella consapevolezza che il raggiungimento di una buona competenza linguistico comunicativa non possa in nessun modo prescindere dalle componenti sociali e pragmatiche della lingua insegnata, riteniamo qui di volerci concentrare solo sull'aspetto linguistico per due motivi principali:

- il cinese e l'italiano sono due lingue tipologicamente molto distanti e tale fattore strutturale incide in modo molto forte sul percorso di apprendimento degli allievi.

¹ http://www.istat.it/dati/catalogo/20070828_01/

- la linguistica applicata italiana si è, negli ultimi anni, concentrata sull'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni, fornendo un importante contributo al nostro studio in termini di analisi strutturale dei codici più che dei loro usi sociali o pragmatici.

Saranno quindi evidenziati alcuni aspetti della grammatica italiana difficili da imparare per un sinofono, verrà motivata la loro difficoltà in un'ottica contrastiva e verrà proposto in conclusione qualche primo suggerimento glottodidattico per facilitarne la comprensione e l'uso.

2 – Quadro teorico

Solo recentemente in Italia è stata chiaramente manifestata l'idea che la linguistica acquisizionale possa o, secondo alcuni, debba dialogare con la glottodidattica:

“presentiamo quella che a nostro avviso è la posizione che rappresenta lo scenario ideale che solo ora si comincia a intravedere. Una posizione che vede fra le due discipline² un rapporto paritetico e di reciproca assistenza”(Vedovelli, in Giacalone Ramat 2003, p.302)

Uno dei principali suggerimenti che gli studi acquisizionali hanno dato alla glottodidattica è quello di insegnare rispettando il più possibile la spontaneità con cui le strutture della lingua target emergono nelle interlingue dei discenti. Ciò ha portato ad organizzare in modo più consona il percorso formativo, strutturando l'insegnamento non tanto su una progressione ordinata in termini di difficoltà, ma piuttosto su considerazioni cognitive, su come, cioè, la nostra mente crea spontaneamente ipotesi sul sistema linguistico oggetto di acquisizione:

“le varietà di apprendimento possono gettar luce sui principi che regolano la costruzione e l'evoluzione dei sistemi linguistici [...] informandoci sulla capacità della mente umana di trattare alcuni aspetti [...] della formalizzazione linguistica” (Giacalone Ramat, Chini, 1998, p.16)

Tuttavia, se i nostri scopi sono glottodidattici, tendenti cioè alla risoluzione di problemi, un approccio esclusivamente teorico non può bastare: la linguistica acquisizionale si occupa di ciò che è generale, tentando di individuare i principi secondo cui tutti gli individui tendono ad acquisire una data seconda lingua³.

Così facendo non verranno date risposte abbastanza esaustive su quelle differenze che tutti noi insegnanti esperiamo in classe, differenze da cui siamo partiti in questa nostra riflessione: perché i cinesi sono più lenti degli altri studenti? perché presentano maggiori difficoltà?

Se gli studi acquisizionali forniscono risposte generali su ciò che a livello cognitivo accade a ognuno di noi quando acquisisce una nuova lingua, è compito della

² linguistica acquisizionale e glottodidattica, n.d.a.

³ nel nostro caso specifico, persone di madrelingua cinese che apprendono come seconda lingua l'italiano.

glottodidattica facilitare con interventi mirati quegli studenti che per questioni legate alla loro lingua madre presentano più difficoltà, come ben ci fa presente Lo Duca:

“dunque avremo bisogno, pur nel rispetto delle tappe acquisizionali individuate, probabilmente imm modificabili, di forzare i tempi della maturazione spontanea, identificando i punti di maggiore difficoltà o di più probabili interferenze con la L1 e predisponendo attività e materiali facilitanti il superamento dell’errore e l’acquisizione delle forme e delle strutture”. (Lo Duca in Giacalone Ramat, 2003, p.269)

Traiamo quindi strumenti da diverse discipline: dalla linguistica acquisizionale per fondare delle basi cognitive comuni, dalla glottodidattica per cercare di dare una risposta pratica mirata e dalla linguistica tipologica e contrastiva per dare ragione di alcuni dei problemi che gli allievi sinofoni si trovano ad affrontare, motivandoli considerando la distanza strutturale che intercorre fra cinese e italiano.

3 – Cinese e italiano a confronto

Analizziamo qui alcune delle caratteristiche strutturali che rendono il cinese e l’italiano due lingue profondamente diverse. Si tratta della morfologia del nome, del sistema verbale, della struttura della frase e delle frasi relative. Scegliamo questi quattro elementi come base del nostro studio in quanto li riteniamo i principali fattori della forte interferenza linguistica fra i due sistemi e, quindi, i principali responsabili degli errori o, più in generale, delle difficoltà incontrate dagli studenti sinofoni. Il cinese a cui faremo riferimento da qui in poi sarà sempre il *putonghua*, la “lingua comune” di base dialettale pechinese, usata regolarmente oggi in tutta la Cina come lingua ufficiale (Abbiati 1992, p. 46).

È chiaro che non può essere questa la sede di un’approfondita ed esaustiva analisi contrastiva fra italiano e cinese, a cui sono stati dedicati in anni precedenti alcune importanti opere (Valentini 1992 e Banfi 2003 su tutti).

3.1 - La morfologia del nome

Il cinese presenta un altissimo grado di isolamento, è un prototipo di lingua isolante (Li / Thompson 1981), mentre l’italiano è altamente fusivo, presenta cioè una morfologia molto complessa. Il sistema morfologico del nome italiano si basa su una prima importante distinzione di genere (maschile e femminile) e subito dopo su una distinzione di numero (singolare e plurale). Queste due classi distinte si riflettono sempre sul nome, in alcuni casi in modo chiaro (maschile in **-o**, femminile in **-a**), in altri casi in modo più opaco (sostantivi terminanti in **-e**). I suffissi nominali flessivi dell’italiano pervadono altamente tutto il sistema, dato che la testa del sintagma nominale controlla genere e numero di articoli, aggettivi e forme verbali che compaiono nella frase (Valentini 1992). Sono numerosi i casi di allomorfia, di polisemia e di grossa opacità strutturale, come in **studente** – **studentessa**, dove alla radice, per la creazione del femminile, viene aggiunto un suffisso particolarmente lungo e complesso.

Il sistema nominale cinese, invece, non presenta alcuna morfologia ma si distingue per un peculiare insieme di classificatori, cioè di morfi associati a nomi che ne quantificano il numero o che associano il sostantivo a particolari aree semantiche che ne determinano le caratteristiche.

Il sistema dei classificatori, estremamente complesso e variegato, si distingue principalmente in due sottoclassi: classificatori numerali, che indicano l'unità di computo assunta ai fini della quantificazione del sostantivo e classificatori individuali, che classificano i nomi in base alle loro caratteristiche strutturali o in base alla loro appartenenza ad aree concettuali quali le opere artistiche, gli oggetti forniti di impugnatura (come coltelli e forchette), i veicoli a ruote, gli ambienti abitativi ecc...

Esistono più di un centinaio di classificatori, alcuni molto precisi altri sovra estendibili a più domini semantici.

Vediamone alcuni esempi (Abbiati 1998):

- zhè-ben shu → questo-classificatore individuale libro → **questo libro** (-ben è usato per indicare le opere scritte dall'uomo raggruppabili in volumi)

- yi-ge ren → uno-classificatore numerale uomo → **una persona** (-ge è un classificatore numerale molto comune)

- na-zhang zhuozi → quel-classificatore individuale tavolo → **quel tavolo** (-zhang è usato per classificare oggetti dalle superfici piatte e sottili)

- yi-gongjin pingguo → un-classificatore numerale "chilo" mele → **un chilo di mele** (-gongjin è il classificatore di unità di misura di peso, equivalente al nostro chilo)

Come si evince dagli esempi, i classificatori si agglutinano o al numerale o al dimostrativo che precede il sostantivo.

Il sistema dei classificatori, tipico delle lingue isolanti, è una mancanza sentita nel momento in cui un sinofono tenterà di "tradurre" il suo pensiero in italiano: la necessità di introdurre il sostantivo con un elemento puramente semantico non è soddisfatta dalla lingua italiana, che non prevede nessun tipo di strategia nominale simile.

Per quanto riguarda la classe del numero, l'italiano si comporta come detto sopra, cioè con un mutamento vocalico a fine parola, coordinandosi sempre con il genere del sostantivo in questione. Il cinese, invece, attua una strategia diversa: generalmente il plurale è espresso tramite un numerale che precede il sostantivo, come in:

san-ge ren → tre-classificatore persona → **tre persone**

dove il sostantivo non presenta alcun tipo di modificazione perché è contestualmente chiaro che stiamo parlando di più unità, data la presenza di un numerale plurale legato al classificatore del sostantivo seguente.

Il sistema nominale è monadico, i sostantivi non variano né a seconda del genere né a seconda del numero, non cambiano mai perché la giustapposizione di elementi numerali o semantici (come i classificatori) concorre a specificarne il numero, il genere e alcuni tratti semantici. In cinese, inoltre, non esiste l'articolo (Abbiati 1998, p.26): a differenza dell'italiano i sostantivi possono essere introdotti solo da numerali o da dimostrativi.

3.2 - Il sistema verbale

Le differenze fra i sistemi verbali italiano e cinese sono un altro fattore di difficoltà. In italiano il verbo si modifica in base a numerose categorie quali il tempo, il modo, la diatesi, il numero del soggetto e talvolta, sul participio, in caso di frase scissa, influisce anche il genere dell'oggetto (come in *l'acqua l'ho bevuta*). Ad una radice tematica (portatrice del sema del verbo), vengono aggiunte desinenze di diversa complessità a marcare appunto tempo, persona, modo, ecc... L'italiano è invece piuttosto opaco nella manifestazione dell'aspetto verbale, facendo spesso convergere nella morfologia verbale indicazioni temporali e aspettuali, come nel passato remoto (di aspetto perfettivo e di tempo passato). Altre volte la lingua italiana si affida a perifrasi per indicare l'aspetto, come nel caso di stare più gerundio, in cui si manifesta chiaramente l'aspetto imperfettivo.

Il cinese è invece totalmente privo di flessione verbale. Così sarà difficile anche distinguere un verbo da un nome: H. Simon ha definito verbo in cinese quel morfo che può essere negato (seguito cioè dall'avverbio *bu*) e che può reggere l'avverbio *ma*, cioè l'avverbio di interrogazione, equivalente a livello pragmatico al nostro ? (Banfi 2003, p.27). Cosa marca quindi il tempo nei verbi cinesi? In molti casi viene attuata una strategia lessicale: la presenza di una marca temporale esplicita (oggi, ieri, domani, un anno fa ecc...) è già di per sé un' indicazione sufficiente affinché la frase sia corretta senza ricorrere ad alcun modificatore del verbo:

ta zuotian qu → lui ieri andare → **ieri è andato**

Nel caso in cui la frase non presenti mezzi lessicali che segnalino chiaramente la collocazione temporale/aspettuale dell'azione, viene utilizzata un'altra strategia che è quella delle particelle frasali, cioè di morfi che seguono di norma il verbo. Le principali particelle frasali sono *le*, ad indicare l'aspetto perfettivo attuale dell'azione, *guo*, ad indicare l'aspetto esperienziale, riferito cioè ad azioni avvenute almeno una volta nel passato, *ne* e *zhe* che indicano l'aspetto imperfettivo o durativo/esperienziale di una azione. Eccone un esempio:

wo wen *le* Lao Wang → io chiedere *passato* Lao Wang → **io ho chiesto a Lao Wang.**

Le particelle aspettuali sono fondamentalmente il risultato di lunghissimi processi di grammaticalizzazione di verbi, come la particella *le* che deriva da *liao*, proprio del cinese antico, che significava finire, completare; allo stesso modo *guo* è la grammaticalizzazione di *guo*, che vuol dire passare, attraversare, da cui il significato esperienziale / imperfettivo della forma grammaticalizzata (Banfi 2003).

Il sistema verbale cinese si basa su distinzioni prevalentemente aspettuali, tende cioè ad indicare *come* si svolge un'azione piuttosto che *quando*, mentre l'italiano segnala più distintamente, tramite la morfologia verbale, l'aspetto temporale. Si tratta, dunque, di due lingue dai sistemi verbali abbastanza diversi, il primo a marca prevalentemente aspettuale, il secondo a marca prevalentemente temporale.

Inoltre, il cinese non è una lingua *prodrop*: la totale mancanza di marche morfologiche verbali obbliga alla costante esplicitazione del pronome personale

soggetto, contrariamente a quanto accade in italiano, dove invece il pronome non è necessario a causa della trasparenza morfologica:

italiano	cinese
∅ beve il tè	tâ hê chà → lui bere tè → lui beve il tè.

3.3 - La struttura della frase

Un'altra importante differenza fra le due lingue è la struttura fondamentale della frase. La lingua cinese è una lingua a *topic* (Abbiati 1998, p.29), mentre l'italiano è una lingua a soggetto. Le lingue a *topic* costruiscono le loro frasi secondo la struttura *topic-comment* (o tema–rema), mentre l'italiano presenta frasi per lo più strutturate secondo la struttura soggetto – predicato (Valentini 1992). Li – Thomson (1981) individuano un parametro tipologico che posiziona le lingue del mondo su un continuum strutturale che ha come estremi le lingue a *topic* (come cinese e vietnamita) e le lingue a soggetto, come l'inglese. Le lingue a soggetto presentano i cosiddetti *dummy subject* come in *it rains* e le costruzioni passive o pseudo passive come *I have been told*, in cui deve necessariamente essere presente un soggetto affinché la frase sia accettabile. La lingua italiana si colloca, su questa scala, molto vicina all'inglese, mentre il cinese occupa l'estremo opposto.

Il tema in cinese è un gruppo nominale che si posiziona ad inizio enunciato, seguito da un commento che normalmente è formato dalla sequenza SVO (soggetto, verbo e oggetto). Il tema è ciò che nell'enunciato è già conosciuto o ciò di cui si parla, il rema è l'informazione nuova. Ora, se è vero che fondamentalmente il soggetto è spesso tematico e l'oggetto è spesso rematico, a livello sintattico le due diverse costruzioni non combaciano minimamente perché la struttura tema–rema si basa su coesioni testuali, pragmatiche e di conoscenza del mondo, mentre la struttura soggetto–predicato implica nella maggioranza dei casi una relazione di tipo morfologico. Il cinese presenta dunque numerosissimi fenomeni di *anafora zero*, dove, cioè, il tema non ha alcun legame morfologico con il rema:

nèi-zhi gou wo yijing kan-guo le → quel-classificatore cane io già vedere-classificatore esperienziale → **quel cane l'ho già visto**

La frase cinese, quindi, non lega tema e rema in nessun modo: la giustapposizione e la vicinanza testuale rende esplicita la loro relazione ma a livello morfologico o sintattico non esiste nulla che ci informi sulla loro dipendenza.

L'italiano non permette quasi mai l'anafora zero in quanto il soggetto deve essere legato al predicato da marche morfologiche o, nel caso di frasi scisse, da riprese anaforiche tramite l'uso di pronomi, come nell'esempio, in cui cane viene ripreso dal pronome lo. Esistono rari casi in cui varietà diastatiche basse dell'italiano presentano fenomeni di tema libero (es: **la nostra compagna non hanno mai portato il rancio**) (Berruto 1987) mentre, nell'italiano standard, troviamo casi di anafora zero in periodi

come **sono uscito per prendere il pane**, dove non esistono legami morfologici fra il soggetto (io) e il secondo verbo che è, appunto all'infinito.

In italiano i riferimenti anaforici vengono per lo più attuati grazie all'uso del sistema pronominale, decisamente complesso per un sinofono proprio perché soggetto ai cambiamenti morfologici di genere e numero e spesso applicato in un'operazione a lui cognitivamente sconosciuta, la coesione anaforica.

3.4 – La frase relativa

Altro punto critico è la frase relativa. In italiano usiamo la particella *che* come marca di subordinazione diretta (soggetto e oggetto) o la particella *cui* (o, alternativamente, il *quale* e sue variazioni morfologiche) preceduta da preposizione come marca di subordinazione indiretta (casi obliqui). La frase relativa italiana (che è, a livello logico, una modificazione del nome a cui essa si riferisce) è posta dopo il sostantivo modificato e spesso si incassa nella frase, come in: **la scuola che io frequento è molto lontana.**

La frase relativa cinese è sempre pronominale e si comporta a tutti gli effetti come un modificatore del nome: è infatti sempre presente la particella *de*, tipica marca di modificazione del nome usata anche per indicare i rapporti di possesso come in (Banfi 2003, p.97):

wo de xie → io *particella relativa* scarpa → **le mie scarpe.**

La particella *de* funge quindi anche, ma non solo, da marca relativizzante della frase cinese come in (Valentini 1992):

tamen zhong *de* zhuiguo → loro coltivare *particella relativa* frutto → **la frutta che loro coltivano**

E' importante sottolineare come, però, la particella *de* non può relativizzare né nomi propri né pronomi. In questi casi la lingua cinese preferisce la coordinazione piuttosto che la subordinazione. Ciò è totalmente in antitesi con quanto accade in italiano, dove sono proprio i nomi propri o i pronomi ad essere principalmente relativizzati, a fungere cioè da attacco della frase relativa (Banfi 2003, p. 98) come in: **Anna, che è italiana, vive a Londra.**

Ciò crea degli evidenti problemi all'apprendente sinofono nel momento in cui dovrà costruire una frase relativa in italiano. Verranno quindi preferite strategie coordinanti, in casi come questi:

1) Linda shi Aozhoun ren suoyi ta yonghu Aozhou → Linda essere australiana persona così lei sostenere Australia,

piuttosto che:

2) *shi Aozhou-ren-de Linda yonghu Aozhou → *essere australia-persona-part.relattiva sostenere Australia

di cui **1** è la realizzazione corretta di **Linda, che è australiana, sostiene l'Australia**, mentre **2** è la sua realizzazione inaccettabile in cinese, proprio perché l'attacco della relativa è sul nome proprio Linda (Banfi 2003, p.98 – 99).

Gli studi presentati da Valentini (1992) e da Banfi (2003) espongono in effetti dati in linea con la teoria che la distanza di questo parametro tipologico segni molto l'interlingua dell'apprendente sinofono. Le occorrenze di subordinazione con il *che* sono molto rare, anche in casi in cui lo stadio dell'interlingua è abbastanza avanzato. Il sinofono tenderà a preferire la coordinazione o, comunque, sarà difficile per lui incassare le frasi relative o accordare adeguatamente il verbo della relativa al soggetto o all'oggetto della principale. Questo anche perché la stessa lingua cinese costringe i suoi parlanti a selezionare strategie coordinanti piuttosto che subordinanti, anche e proprio perché in cinese non è possibile subordinare nomi propri o pronomi. Si noteranno spesso elisioni della marca relativa (*che* o *cui*, negli stadi più avanzati) e avremo per lo più frasi come: **le persone molto mangiano**, al posto di **le persone che mangiano molto**.

La scelta istintiva del parlante cinese verte più sulla coordinazione o sulla giustapposizione piuttosto che sulla subordinazione e così sarà anche nella sua produzione in italiano.

4 – Questioni acquisizionali e tipologiche

Dopo questa analisi contrastiva fra cinese e italiano, passiamo ora ad analizzare un po' più approfonditamente il percorso acquisizionale dell'italiano da parte dei cinesi, cercando di sottolineare dove e perché le interlingue sinofone differiscono da quelle di altri parlanti di madrelingua non cinese.

4.1 – Il ruolo del transfer

Il ruolo del *transfer*⁴ da L1 a L2 nel processo acquisizionale è stato negli anni ampiamente dibattuto. Se negli anni cinquanta e sessanta lo si riteneva il principale responsabile degli errori commessi nella lingua target (LT), successivamente la sua influenza è stata ridimensionata, essendo i processi acquisizionali influenzati maggiormente da questioni cognitive ed innatiste piuttosto che da questioni strutturali della lingua madre (LM) dei discenti (si veda Schmid 1994).

In tempi più recenti si è cercata una via intermedia a queste due teorie: l'influsso della LM si dovrebbe considerare piuttosto come un appoggio, come una strategia cognitiva che il discente mette in atto per formulare ipotesi sulla LT: il *transfer* dalla LM o da altre lingue conosciute sarebbe quindi una sorta di mezzo che inconsapevolmente utilizziamo per sviluppare ipotesi e generalizzazioni sulla lingua che ci troviamo a imparare (Chini 2005).

Recentemente, quindi, il ruolo del *transfer* è stato in una certa misura rideterminato come strategia cognitiva di aiuto, con caratteristiche attive. Sono stati individuati anche alcuni fattori che ne favoriscono la presenza e lo sviluppo, quali la

⁴ Non ci è possibile qui riportare con maggiore profondità di analisi l'evoluzione scientifica del concetto di *transfer*. Ci sembra però utile definirlo, in modo forse un po' generico ma chiaro, citando Chini 2005, p. 27: il *transfer* da L1 è l'influsso proveniente dalla lingua materna sul sistema linguistico in formazione.

marcatezza degli elementi linguistici e la distanza tipologica fra la LM del discente e la LT (Chini 2005).

Come anticipato nei paragrafi introduttivi, ci concentreremo qui su quest'ultimo fattore, cioè su come la differenza tipologica favorisce il *transfer*.

Sembrano esserci due tipi di ruolo del *transfer*: il caso in cui la LM sia tipologicamente simile alla LT e il caso in cui, invece, i due idiomi siano tipologicamente distanti.

Nel primo caso il *transfer* è molto probabile ed evidente, come nel caso dei molti ispanismi nelle interlingue italiane di ispanofoni (*abitazione* per stanza, *vado a fare* per farò ecc...).

Nel secondo caso – che è quello di nostro interesse – il ruolo del *transfer* è molto diverso:

“in caso di distanza considerevole il *transfer* è più raro e si manifesta semmai più come rallentamento nell'acquisizione di categorie di LT assenti in LM che come ripresa in LT di modelli o elementi di LM.” (Chini 2005, p.58)

L'acquisizione della morfologia da parte di un sinofono sarà molto più rallentata, per esempio, rispetto ad un germanofono, che è “abituato” ad un'organizzazione morfologica del suo sistema linguistico, come accade in italiano. Talvolta possiamo anche assistere ad un *transfer* di organizzazione tipologica, cioè ad un trasporto totale del tipo morfologico, sintattico o fonologico di LM su LT: si ricrea così un sistema linguistico strutturalmente molto simile a quello della LM che spesso favorisce fenomeni di fossilizzazione:

“così nelle prime fasi dell'italiano LT di cinesi è stato evidenziato uno stadio isolante privo di morfologia basato anche sul modello tipologico della LM” (Giacalone Ramat 1994).

4.2 – *Interlingue di sinofoni*

L'acquisizione del sistema morfologico verbale italiano da parte di un sinofono si rivela uno scoglio assai arduo da superare. Tutte le interlingue, negli stadi iniziali, non presentano un adeguato livello di flessione, proprio perché fondate su criteri pragmatici e non sintattico – morfologici (Klein 1986). Il verbo sarà spesso alla forma neutra, che corrisponde generalmente alla terza persona singolare del presente indicativo perché forma meno marcata, più presente nell'*input* e di maggior utilità nelle strategie sviluppate da parte dell'apprendente in quanto maggiormente modificabile (Giacalone Ramat 1993):

parlano

da **parla** a : -

parlavo

parlavamo

-

parla!

E' stata rilevata una differenza notevole nel comportamento morfologico verbale dei sinofoni negli stadi basici delle interlingue: spesso il verbo è all'infinito e non alla terza persona singolare dell'indicativo presente. Questa è una tendenza isolante data dall'influsso del *transfer* dalla LM (Vietti 2005, p.102)

Solitamente la morfologia verbale dell'interlingua si allontana da questo stadio acquisendo una struttura simile a quella della LT, entrando così nella varietà basica e, successivamente, in quella post basica.

Gli studenti cinesi, invece, si fossilizzano sovente a uno stadio morfologico più basso rispetto a quanto non facciano i parlanti di lingue tipologicamente più simili all'italiano e, talvolta, anche dopo due anni di permanenza in Italia presentano ancora grosse difficoltà nella morfologia, non soltanto verbale (Valentini 1992). Il motivo di questa lentezza è, come abbiamo visto sopra, certamente dovuto alla distanza tipologica fra le due lingue.

Anche il sistema verbale delle interlingue di sinofoni ha uno sviluppo molto lento e difficoltoso.

Lo studio *corpus based* compiuto a riguardo da Valentini (Valentini 1992) ci fornisce dati abbastanza chiari sul fenomeno: a distanza di circa un anno e mezzo dall'arrivo in Italia, i cinesi presi in esame dimostrano di saper usare più o meno correttamente solo tre forme del verbo: il presente, il participio passato e l'infinito. Il sistema verbale di questo stadio dell'interlingua è più simile logicamente a quello cinese che a quello italiano: la dimensione aspettuale è maggiormente sviluppata rispetto a quella temporale e le tre forme verbali vengono usate per esprimere azioni presenti, azioni compiute e azioni in fase di svolgimento o con lievi sfumature modali. L'uso dei verbi modali e la conseguente *serial verb construction* (es: **io devo andare, io posso fare** ecc...), fenomeni tipici di interlingue più sviluppate, si dimostra assai debole: la realizzazione sarà prevalentemente del tipo **io voglio vado**, a dimostrare che non è chiara la valenza del verbo all'infinito in relazione ad un verbo modale.

Generalmente la frase è molto semplificata, vengono omessi i morfemi liberi grammaticali (come gli articoli) che sono arbitrari e che devono essere necessariamente acquisiti mnemonicamente.

La subordinazione si sviluppa molto lentamente: per periodi più lunghi rispetto ad altri apprendenti i sinofoni costruiscono le subordinate solo con la giustapposizione (Banfi 2003, p.111-112). Lentamente compaiono marche subordinanti quali **quando** e **perché**, a introdurre cioè subordinate temporali e causali. Questo segue i normali studi acquisizionali e non è un dato nuovo. I tempi di comparsa delle subordinate sono genericamente molto più lunghi di quanto non accada con altri parlanti.

Un ultimo dato interessante è anche la tardiva comparsa di forme analogiche del verbo; si tratta di sovra estensioni di regole morfologiche regolari a forme verbali irregolari che forniscono risultati come **ando, leggio, dicio** ecc... Le forme analogiche del verbo sono il primo passo verso la morfologia e dimostrano come l'apprendente ne stia lentamente acquisendo le regole. Sono generalmente molto precoci nelle interlingue di parlanti con LM vicina all'italiano, mentre nelle interlingue dei sinofoni

queste forme sono molto più tardive e talvolta non compaiono quasi mai, a dimostrare ulteriormente come lo scoglio morfologico sia difficile da superare. Quest'ultimo fenomeno ha probabilmente anche a che fare con l'abitudine di studio mnemonica e ripetitiva degli studenti cinesi, che sono abituati ad apprendere in modo estremamente controllato: viene lasciata poca libertà al discente e si preferiscono tecniche di memorizzazione piuttosto che tecniche libere e più creative.

6 – Considerazioni glottodidattiche

Cosa accade in una classe multiculturale composta anche da sinofoni? È spiccata la loro tendenza a “nascondersi” nel gruppo, a non partecipare, anche e soprattutto perché le loro difficoltà sono spesso maggiori di quelle degli altri studenti. I cinesi tenderanno a formare un sottogruppo chiuso all'interno della classe, difficilmente divisibile e scarsamente comunicativo.

Questa tendenza è ovviamente da scoraggiare, cercando di integrare il più possibile gli allievi sinofoni con i loro compagni. E' anche utile aggiungere che il sistema formativo cinese è spesso agli antipodi di quanto la moderna pedagogia e glottodidattica postulano: ad una gestione della classe dinamica e quanto più possibile distesa, il sistema cinese contrappone ancora una conduzione monodirezionale, dove l'insegnante gestisce totalmente il processo formativo e dove gli studenti passivamente e mnemonicamente acquisiscono i dati. Ne emergono comportamenti di particolare stupore nel sentirsi chiamati in causa durante la lezione e la figura collaborativa del docente sarà di certo talvolta sorprendente o, peggio, difficile da accettare.

E' abbastanza evidente che un lavoro di tipo comunicativo o *task-based* risulti più difficile con i sinofoni, proprio perché compiono sforzi maggiori dei non sinofoni per giungere a livelli di competenza linguistica sufficientemente buoni per potersi esprimere in italiano. Sembra abbastanza necessario aiutare lo studente sinofono nel processo di elaborazione grammaticale e morfologica più di quanto non lo si faccia con altri allievi. Dovremo quindi abbandonare un approccio comunicativo alla lezione e tornare ad un modello grammaticale nozionistico, spiegando pedantemente ai nostri allievi cinesi che cos'è la morfologia utilizzando un metodo deduttivo, certamente più consoni alle loro abitudini didattiche?

La risposta è, ovviamente, no: non esistono i presupposti per poter pensare ad un ritorno a metodologie glottodidattiche ormai superate. Tantomeno dobbiamo farci scoraggiare dalla lentezza con cui i sinofoni si avvicinano alla nostra grammatica, abbandonando quell'importantissimo processo cognitivo che è la riflessione linguistica.

Le moderne teorie glottodidattiche hanno ampiamente dimostrato la superiorità della riflessione linguistica sull'insegnamento della grammatica: la prima è un processo attivo, rielaborativo, dinamico, non severamente normativo e maggiormente motivante, mentre l'insegnamento “classico” della grammatica è decisamente più rigido, mnemonico, noioso e meno utile perché non stimola la formazioni di ipotesi sulla LT da parte del discente (Balboni 1998). Inoltre, seguire un metodo induttivo, tipico della riflessione linguistica, permette agli allievi di analizzare la grammatica partendo da un testo, da una fase globale, per andare via via ad analizzarne le strutture per poi riutilizzarle in modo più o meno spontaneo, passando per una fase di sintesi. (Andorno, Bosc, Ribotta 2003). Questo processo è più in linea con i processi gestaltici universali di percezione.

6.1 – Che fare?

Il bisogno della riflessione grammaticale è maggiore per gli studenti sinofoni che per altri gruppi di apprendenti. E' necessario infatti colmare quel divario linguistico evidenziato precedentemente con una maggiore attenzione alla riflessione strutturale sui testi che lo studente cinese si troverà innanzi: lo sforzo cognitivo sta nell'approcciare un sistema linguistico di categorizzazione del mondo assai diverso e lontano e questo processo potrebbe rimanere incompiuto se l'insegnante non aiuterà lo studente cinese a capire l'importanza dei fenomeni morfologici o sintattici.

Sembra certamente necessario un più frequente *focus on form*: in una lezione di approccio comunicativo, basata maggiormente su un *focus on meaning* (Long 1991), saremo chiamati più spesso dai nostri allievi sinofoni a soffermarci sul perché di alcuni fenomeni di natura prevalentemente morfologica, fenomeni che per la maggior parte degli altri parlanti sono quantomeno più familiari. Le fasi di fissazione e riutilizzo delle regole sono quelle probabilmente più critiche per i cinesi: l'italiano presenta, come abbiamo detto, una morfologia complessa e, per esprimersi chiaramente, è necessario padroneggiarla correttamente.

La parola cinese è invece monadica, non varia mai ed è portatrice di pure marche semantiche. Si tratta quindi di guidare maggiormente l'acquisizione morfologica, sia del verbo sia del nome.

A questo proposito, in fase di fissazione della regola, possiamo proporre *pattern games* a sfondo comunicativo, come esercizi di domanda, risposta e riferimento di quanto detto dal compagno, utili a sviluppare la coscienza che il verbo italiano cambia, anche se di poco, a seconda della persona a cui si riferisce. Ad esempio si potrebbero proporre attività di questo tipo, dove A deve fare una domanda, B deve rispondere e A deve riferire la risposta alla classe:

A: “**Mangi** la pasta?”

B: “Sì, **mangio** la pasta”

A: “Lui/lei **mangia** la pasta”

Utili potrebbero essere anche esercizi basati sulle tecniche di manipolazione, cioè esercizi “classici” in cui viene chiesto allo studente, ad esempio, di volgere al plurale una determinata frase o un determinato sintagma nominale.

A livelli più avanzati, invece, si potrebbe pensare anche ad attività mirate allo sviluppo della coesione testuale, altro scoglio impervio da superare vista la profonda differenza nella strutturazione della frase. A questo proposito possono essere utili esercizi iconici di ricostruzione di una storia tramite l'uso di connettivi o attività di *multiple choice* di questo tipo (Balboni 1998):

Ho sete *quindi/perché/e* bevo l'acqua // Mi piace l'Italia *perché/allora/e* ci sono tante belle città

Questo genere di esercizi, che mira alla fissazione delle regole morfologiche, anche se applicato in chiave comunicativa può apparire meno consona ad un ambiente d'apprendimento che privilegia in primo luogo la creatività e la rielaborazione. L'impostazione didattica tipica della cultura cinese ci viene, qui, in aiuto: le attività

basate sulla ripetizione e sulla memorizzazione sono, come detto, molto comuni in Cina. I nostri studenti sinofoni saranno più abituati a compiti di questo tipo e li accetteranno probabilmente più di quanto uno studente europeo, ad esempio, non faccia.

Va posta inoltre maggiore attenzione nella presentazione dell'input testuale, che deve essere maggiormente controllato: l'allievo sinofono non riceve nessun aiuto lessicale dalla sua LM e quindi non dovremmo dare per scontata la comprensione di testi seppur brevi e semplici, cosa che potremmo fare in parte con studenti parlanti altre lingue. Inoltre, l'analisi del testo sarà più lenta e maggiormente impegnativa: come abbiamo visto, la lingua cinese non presenta gli articoli ma i classificatori nominali (cfr. 3.1). Si tratterà quindi di aiutare l'acquisizione del sistema articolo e di disincentivare l'utilizzo di parole semanticamente generiche preposte ad altri sostantivi, come in: *città Milano, tempo ieri, libro diario*, rispettivamente per Milano, ieri e diario. Queste giustapposizioni lessicali avvengono spesso in una fase più avanzata, cioè quando lo studente ha imparato abbastanza vocabolario da poterne dedurre chiare relazioni di iperonimia. Spesso, come si evince dagli esempi precedenti, viene associata alla relazione di iperonimia il concetto classificatore-sostantivo. Inoltre, l'articolo italiano può talvolta essere confuso con il classificatore cinese, soprattutto per questioni di posizione all'interno del sintagma nominale. A questo riguardo, è molto utile riflettere accuratamente sul testo con lo studente sinofono sottolineando il fatto che l'articolo non muta la sua forma in base al significato del sostantivo che lo segue ma in base al suo numero e al suo genere.

Per sviluppare i concetti di maschile e femminile si possono innanzitutto presentare coppie di nomi diversi per genere (come *ragazzo/ragazza, bambino/bambina*), sottolineandone il cambiamento vocalico finale o lavorare sui nomi propri, facendo vedere come mutano se si riferiscono ad un uomo o ad una donna, come in *Paolo / Paola, Francesco/Francesca*, utilizzando eventualmente delle icone a cui associarli di volta in volta. Da qui si può passare ad una fase più rielaborativa, dove da un input chiaro lo studente deve riconoscere il genere.

Insomma, l'esplorazione della grammatica e il suo riutilizzo sono fasi che richiedono maggior tempo e a cui l'insegnante dovrà dedicarsi in modo più analitico e mirato: un'ipotetica unità didattica ad hoc per un sinofono non cambierà tanto nei contenuti, quanto nei tempi di svolgimento e nel numero di applicazioni necessarie per il raggiungimento di una certa correttezza morfologica delle forme.

Dovremo più volte passare da un *focus on meaning* a un *focus on form*, fermando il flusso comunicativo delle lezioni per concentrarci sulle problematiche strutturali incontrate dagli allievi sinofoni.

Anche la gestione degli scambi comunicativi all'interno della classe sarà più lenta: il processo rielaborativo, in quanto più difficile, è più macchinoso e non sarà sorprendente rilevare una maggiore lentezza da parte dei cinesi nella risposta. A questo risponderemo con una maggiore pazienza, promuovendo il più possibile l'attività comunicativa.

7 – Conclusioni

La grande distanza tipologica fra cinese e italiano rende il percorso didattico di un sinofono particolarmente difficile e lento. In particolare, lo sviluppo della morfologia nominale e verbale richiede periodi molto lunghi e la struttura della frase a *topic* crea ulteriori ostacoli nella realizzazione di enunciati corretti.

Un insegnante che si troverà a lavorare con studenti cinesi dovrà necessariamente prestare maggiore attenzione allo sviluppo morfologico delle loro interlingue, agendo con esercizi mirati a creare delle valide ipotesi su cosa sia la morfologia e a fissarla saldamente nella mente del discente. Si tratterà, però, di non tornare a tipi di attività basati esclusivamente sulla ripetizione e sulla memorizzazione, di matrice comportamentista, ma di inserire esercizi focalizzati sulla forma in un contesto comunque comunicativo, contesto dal quale non possiamo prescindere.

Gli esercizi mirati a sviluppare una maggiore “coscienza” morfologica verranno svolti così in un ambiente di apprendimento dinamico e interattivo.

Si rende necessaria, inoltre, una maggiore pazienza nei confronti degli apprendenti sinofoni: la tendenza all’esclusione comunicativa deve essere scoraggiata, invitando comunque i discenti ad utilizzare attivamente anche le poche risorse linguistiche così faticosamente conquistate, rispettando i tempi lunghi e le difficoltà espressive che spesso gli studenti cinesi presentano.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati M, 1998, *Grammatica di cinese moderno*, Venezia, Cafoscarina
- Abbiati M, 1992, *La lingua cinese*, Venezia, Cafoscarina
- Andorno C, Bosc F, Ribotta P, 2003, *Grammatica insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra
- Balboni P, 1998, *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica*, Torino, Utet
- Banfi E, 2003, *Italiano L2 di cinesi*, Milano, Franco Angeli
- Banfi E, Bernini G, 2003, “Il verbo”, in Giacalone Ramat A (a cura di), *Verso l’italiano*, Roma, Carocci
- Berruto G, 1987, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Bettocchi D, Quartapelle F (a cura di), 2002, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Bettoni C, 2001, *Imparare un’altra lingua*, Bari, Laterza
- Chini M, 2005, *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci
- Chini M, Giacalone Ramat A (a cura di), 1998, “Strutture testuali e principi di organizzazione dell’informazione nell’apprendimento linguistico”, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XXVII, 1
- Giacalone Ramat A, 1993 “Italiano di stranieri”, in Sobrero A, *Introduzione all’italiano contemporaneo, la variazione e gli usi*, Bari, Laterza
- Klein W, 1986, *Second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press
- Lo Duca M G, 2003, “Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingua seconde: narrare in italiano L2”, in Giacalone Ramat A, *Verso l’italiano*, Roma, Carocci

- Long M, 1991, "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in De Boot K, Ginsberg R, Kramsch C (a cura di), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins
- Schmid S, 1994, *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- Serragiotto G. (a cura di), 2004, *CEDILS, certificazione in didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bulzoni
- Valentini A, 1992, *L'italiano di cinesi*, Milano, Guerini Studio
- Vedovelli M e Villarini A, "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in Giacalone Ramat A (a cura di), 2003, *Verso l'italiano*, Roma, Carocci
- Vietti A, 2005, *Come gli immigrati cambiano l'italiano*, Milano, Franco Angeli

Sitografia

- http://www.istat.it/dati/catalogo/20070828_01/
- http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=305