



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

DIPARTIMENTO ISTITUTO ITALIANO DI STUDI ORIENTALI
DOTTORATO IN CIVILTÀ DELL'ASIA E DELL'AFRICA
CURRICULUM ASIA ORIENTALE
XXX CICLO

Formulaicità e idiomatilità in cinese LS

L'insegnamento dei chengyu ad apprendenti italofoeni

CANDIDATO: SERGIO CONTI

TUTOR: PROF.SSA CHIARA ROMAGNOLI

A.A. 2017/2018

Indice

Introduzione	7
Nota sull'analisi statistica	11
Capitolo I. Sequenze formulaiche, espressioni idiomatiche e chengyu	13
Introduzione	13
Parte 1: Sequenze formulaiche e espressioni idiomatiche	13
1.1. Sequenze formulaiche e idiomatiche: cenni generali	13
1.1.1. Creatività e formulaicità	15
1.1.2. Le funzioni del linguaggio formulaico	17
1.1.3. Espressioni idiomatiche	19
1.2. Le espressioni idiomatiche del cinese moderno	23
1.2.1. Cenni storici	23
1.2.2. Definizioni e caratteristiche	25
1.2.3. Classificazione degli shuyu	27
Parte 2: Chengyu	31
2.1. Introduzione	31
2.2. La ricerca sui chengyu	32
2.3. Definizione e caratteristiche	34
2.4. Origini dei chengyu	40
2.4.1. Fonti	41
2.4.2. Formazione e sviluppo	46
2.5. Forma, struttura e ruolo sintattico	51
2.5.1. Struttura morfosintattica	52
2.5.2. Classe lessicale e ruolo sintattico	63
2.6. Caratteristiche semantiche	70
2.6.1. Componenti semantiche	71
2.6.2. Relazione tra significato compositivo e idiomatico	73
Capitolo II. Sequenze formulaiche, espressioni idiomatiche e chengyu nella didattica della LS	77
Introduzione	77

Parte 1: Formulaicità e idiomaticità in LS	78
1.1. Il linguaggio formulaico nella didattica della LS	78
1.1.1. Comprensione e processazione del linguaggio formulaico in LS/L2	79
1.1.2. Insegnamento e apprendimento delle sequenze formulaiche	83
1.2. Le espressioni idiomatiche nella didattica della LS	88
1.2.1. Comprensione e processazione degli idioms nella LS: l'appoggio euristico	89
1.2.2. Studi sperimentali sull'insegnamento delle espressioni idiomatiche in LS	93
1.2.3. Insegnamento degli idioms: micro- e macro-strategie	99
Parte 2. I chengyu in cinese LS	104
2.1. Introduzione	104
2.2. Didattica dei chengyu: il quadro attuale	105
2.3. Analisi degli errori	110
2.4. I chengyu nella didattica	119
2.4.1. Gradualità dell'apprendimento e selezione dei chengyu per la didattica	119
2.4.2. Didattica dei chengyu	123
Capitolo III. Gradi di trasparenza, tipo di istruzione e livelli di competenza: un esperimento didattico	131
Introduzione e domande di ricerca	131
Parte 1: progettazione e test degli strumenti	134
1.1. Progettazione del materiale	134
1.1.1. Selezione dei CT	135
1.1.2. Pretest	138
1.1.3. Trattamento	140
1.1.4. Posttest	142
1.2. Pilotaggio, prima fase	143
1.2.1. Pretest	143
1.2.2. Trattamento	145
1.2.3. Posttest	146
1.3. Pilotaggio, seconda fase	146
1.3.1. Pretest	147
1.3.2. Trattamento	150
1.3.3. Posttest	150
1.3.4. Ulteriori considerazioni	151
Parte 2. Fase sperimentale	152

2.1. Partecipanti	153
2.2. Procedimento	153
2.2.1. Trattamento	153
2.2.2. Posttest	154
2.2.3. Test di livello	154
2.3. Analisi	154
2.3.1. Test di livello	155
2.3.2. Posttest	159
2.4. Discussione	175
2.4.1. Efficacia dell'istruzione	176
2.4.2. Effetto del metodo impiegato	178
2.4.3. Gradi di trasparenza	181
2.4.4. Livelli di competenza	184
2.5. Implicazioni pedagogiche	186
Conclusioni	191
Appendice I. Checklist	197
Appendice II. Posttest	199
Indice dei chengyu	205
Indice delle tabelle	207
Indice delle figure	209
Bibliografia	211

Introduzione

I *chéngyǔ* 成语, espressioni idiomatiche di quattro caratteri, rappresentano una tipologia della più ampia categoria degli *shúyǔ* 熟语, le espressioni idiomatiche del cinese: a conferma della loro popolarità e dell'interesse verso queste unità del lessico è sufficiente recarsi in qualsiasi grande libreria cinese e osservare l'enorme mole di pubblicazioni ad essi dedicate, da dizionari di ogni formato ai libri illustrati per bambini. Il motivo principale di tale autorevolezza è dovuto alle fonti da cui i *chengyu* traggono origine: molte di queste unità consistono infatti nella citazione diretta, rielaborazione o sunto di passaggi di opere letterarie, filosofiche, storiografiche, poetiche e narrative, a partire dalle più antiche come il *Classico delle odi* (*Shījīng* 诗经) e i classici confuciani, fino ad includere, secondo alcuni studiosi, formazioni più recenti come citazioni di slogan politici di epoca maoista e di opere letterarie moderne e contemporanee. I *chengyu*, pertanto, oltre a presentare una forma linguistica stilisticamente raffinata, sono il veicolo di contenuti culturali, tanto da essere stati definiti come 'le gemme della lingua e della cultura del popolo cinese', *Zhōnghuá mínzú yǔyán hé wénhuà de guībǎo* 中华民族语言和文化的瑰宝 (Ma, 2010: 290).

Non deve stupire, quindi, se i *chengyu* sono da tempo oggetto di grande interesse per i lessicologi cinesi. Negli ultimi anni, in particolare, diversi studi hanno posto in evidenza l'estrema pervasività di tale categoria di *shuyu* nel cinese moderno, sia nel linguaggio formale che nel linguaggio informale, con importanti implicazioni per la didattica della lingua: è infatti chiaro che, data tale pervasività, i *chengyu* ricoprono un ruolo non marginale dell'apprendimento del cinese lingua straniera.

Il crescente interesse per i *chengyu* nel campo della didattica del cinese si inserisce a pieno titolo nel contesto delle recenti tendenze della linguistica occidentale. Con la nascita della *corpus linguistics* negli anni '90 del XX secolo, infatti, il concetto di formulaicità ha sempre più assunto un ruolo di primo piano: anche le espressioni idiomatiche, unità plurilessicali il cui significato è diverso dalla somma del significato letterale dei singoli componenti, da mero fenomeno stilistico-retorico sono quindi passate ad essere considerate un elemento costitutivo della lingua, necessarie affinché le produzioni degli apprendenti suonino autentiche o 'nativelike' (*didao* 地道).

Oggi la ricerca sulla didattica dei *chengyu* comprende un ampio numero di contributi, che spaziano dall'analisi degli errori commessi più frequentemente dagli apprendenti alle proposte per un insegnamento mirato. Tali proposte, tuttavia, sono raramente supportate da evidenze empiriche, e particolarmente evidente è l'assenza di studi quantitativi sull'argomento. In particolare, come afferma Guo (2017: 101) “[...] research on explicit instruction and learning strategies, such as analysing the components of *Chengyu*, inferencing meaning and classifying the properties of *Chengyu*, is [an] area that deserves more study.” Il presente studio vuole essere un tentativo per compensare questa carenza, integrando da un lato i suggerimenti degli studiosi cinesi sull'insegnamento dei *chengyu*, e dall'altro i più recenti risultati ottenuti dagli studiosi occidentali nell'apprendimento degli *idioms*.

Nelle sue diverse fasi, lo studio, di tipo quasi-sperimentale, ha visto la partecipazione di un totale di 267 apprendenti di cinese lingua straniera, provenienti dalle università italiane 'L'Orientale' di Napoli, Roma Tre, Sapienza e UNINT. L'obiettivo della ricerca è quello di testare l'efficacia della tecnica dell'*etymological elaboration* (Boers, 2001; Boers, Demecheleer, & Eyckmans, 2004), applicata al cinese attraverso l'approccio morfemico o a centralità del carattere all'insegnamento del lessico, nella didattica dei *chengyu* rivolta ad apprendenti italofoeni di livello A2 e B1. Nello specifico, l'efficacia di tale tecnica sarà testata attraverso un trattamento pedagogico seguito da un posttest in relazione alle seguenti variabili: tipo di istruzione (nessuna istruzione, istruzione esplicita deduttiva, istruzione esplicita induttiva), livello di competenza degli apprendenti e grado di trasparenza dei *chengyu target*.

La tesi è strutturata in tre capitoli, ciascuno suddiviso a sua volta in due parti. Il primo capitolo, di carattere compilativo, è dedicato alla descrizione, nella prima parte, delle sequenze formulaiche e delle espressioni idiomatiche, e, nella seconda parte, dei *chengyu*. Nella sezione 1.1 si definisce innanzitutto il termine 'sequenza formulaica' (*formulaic sequence*), si riportano alcuni cenni generali sullo sviluppo della ricerca in questo campo e si confrontano le principali funzioni di formulaicità e analicità nel linguaggio umano; in seguito vengono fornite una definizione di *idiom* e un resoconto sulle diverse tassonomie di espressioni idiomatiche proposte nella letteratura in inglese; la sezione 1.2, infine, è dedicata alla descrizione degli *shuyu* e di ciascuna delle principali sotto-categorie riconducibili a tale gruppo: *yànyǔ* 谚语, *guànyòngyǔ* 惯用语, *xiēhòuyǔ* 歇后语, *súyǔ* 俗语 e *géyán* 格言. Nella seconda parte, dopo un breve resoconto sullo stato dell'arte della ricerca sui *chengyu* (sez. 2.2), si tenterà di fornire una definizione operativa per questa peculiare categoria di *shuyu*, tenendo conto delle diverse proposte avanzate negli studi cinesi più rappresentativi (sez. 2.3). Le caratteristiche introdotte nella sezione 2.3 saranno approfondite nelle sezioni dall'2.4 alla

2.6, dove i *chengyu* verranno descritti dal punto di vista etimologico, morfosintattico e semantico.

Il secondo capitolo, anch'esso compilativo, tratta invece della formulaicità e dell'idiomaticità nell'acquisizione delle lingue seconde e straniere. Specularmente al primo capitolo, la prima parte è di carattere generale e si concentra sugli studi di linguistica cognitiva, psicolinguistica e linguistica applicata condotti in occidente: nella sezione 1.1 si osserverà in primo luogo come avviene la processazione delle sequenze formulaiche da parte degli apprendenti e quali sono le principali differenze rispetto ai parlanti nativi, per poi riportare i principali risultati sperimentali ottenuti negli studi sulla didattica; successivamente, nella sezione 1.2, saranno affrontate le stesse tematiche in relazione all'apprendimento delle espressioni idiomatiche. La seconda parte del capitolo è invece dedicata agli studi sull'insegnamento dei *chengyu*: nella sezione 2.2 si fornirà una panoramica sullo stato attuale della didattica, con particolare enfasi sui principali problemi evidenziati dagli studiosi cinesi, riguardanti soprattutto i sillabi e il materiale didattico disponibile; le sezioni 2.3 e 2.4 saranno incentrate invece su quelli che sono i due principali filoni della ricerca sull'insegnamento dei *chengyu*, vale a dire, rispettivamente, l'analisi degli errori e le proposte didattiche.

Il terzo capitolo, infine, riporta i risultati dell'esperimento condotto per la presente ricerca. Nell'introduzione, in seguito alla descrizione delle variabili considerate – tecnica e approcci didattici, grado di trasparenza, livello di competenza – vengono elencate le domande di ricerca. La prima parte del capitolo è incentrata sulla fase di progettazione: nella sezione 1.1 vengono esposti i criteri adottati nel *design* del materiale, dalla selezione dei *chengyu target* all'elaborazione dei test, mentre nelle sezioni 1.2 e 1.3 viene descritto lo svolgimento delle due fasi di pilotaggio, svoltesi presso le università Roma Tre e Sapienza. La fase sperimentale vera e propria, condotta presso le università 'L'Orientale' e UNINT, è invece riportata nella seconda parte: le sezioni 2.1 e 2.2 sono dedicate alla descrizione dei partecipanti e delle procedure di trattamento, posttest e test di livello, mentre la sezione 2.3 è dedicata all'analisi quantitativa, qualitativa e statistica dei dati. La discussione dei risultati ottenuti e delle principali implicazioni pedagogiche è infine svolta nella sezione 2.4, dove si tenterà di rispondere alle domande di ricerca.

Prima di concludere questa introduzione, sono necessarie alcune precisazioni. In primo luogo, per il cinese sono stati adottati i caratteri semplificati o *jiǎntǐzì* 简体字, introdotti nella RPC con le riforme della scrittura degli anni 1956 e 1964 e oggi in uso in tutta la Cina continentale, mentre il sistema di romanizzazione impiegato è il *Pīnyīn* 拼音, ormai

riconosciuto come standard in gran parte del mondo sinico e della comunità scientifica internazionale. Le uniche eccezioni, per coerenza con le fonti originali, sono gli studi pubblicati in caratteri tradizionali (*fántǐzì* 繁体字), come ad esempio Zheng (2005) e Zhang (2015). Al fine di non appesantire il testo, per i termini più frequenti (ad esempio *chengyu*) i caratteri sono riportati solo alla prima apparizione, nelle occorrenze successive è riportato solo il *Pinyin* senza toni; anche i nomi propri di persona e i toponimi sono riportati in *Pinyin* senza tono.

In secondo luogo, le glosse interlineari seguono, in generale, i principi delle *Leipzig glossing rules*, consultabili *on-line* (Eva.mpg.de, 2015); ove necessario, l'annotazione è stata integrata con le abbreviazioni impiegate da Li e Thompson (1981) e da Arcodia e Basciano (2016). Negli esempi, i morfemi o le parole che compongono il *chengyu* sono glossati individualmente se il *chengyu* compare fuori contesto, e separati da un trattino se il *chengyu* è inserito in una frase. Per quanto riguarda invece le altre abbreviazioni, esse sono riportate, tra parentesi o in nota, alla prima apparizione del termine abbreviato.

La terza precisazione riguarda l'aspetto terminologico. Nel corso della trattazione sono usate invariabilmente le diciture 'sequenza formulaica', 'stringa multilessicale', '*formulaic sequence*' ecc. da un lato, e 'espressione idiomatica', 'forma idiomatica', '*idiom*' ecc. dall'altro. Tale varietà terminologica è da considerarsi dovuta a motivi meramente stilistici: le definizioni operative a cui fare riferimento sono quelle riportate nel capitolo I, sez. 1.1 per sequenza formulaica o *formulaic sequence*, e nello stesso capitolo, sez. 1.1.3 per espressione idiomatica o *idiom*.

In ultimo, per le citazioni da fonti non italiane si è scelto di operare in due modi: le fonti in inglese sono state mantenute in lingua originale; al contrario, al fine di rendere la lettura più scorrevole, per le fonti in lingua cinese si è scelto di riportare nel corpo del testo una traduzione in italiano, mentre l'originale è riportato in nota. Le citazioni di opere classiche cinesi sono riportate così come appaiono nelle fonti di riferimento segnalate di volta in volta. Si sottolinea, infine, che tutte le traduzioni dal cinese presenti nel testo, e di conseguenza la responsabilità di eventuali inesattezze, sono di chi scrive. Le traduzioni dei *chengyu* sono basate sui dizionari cartacei *Duō gōngnéng chéngyǔ cídiǎn* 多功能成语词典 (Yu, 2009) e *Hànyǔ chéngyǔ cídiǎn* 汉语成语词典 (Song & Duanmu, 1998), e sul dizionario *on-line* *Hàn Diǎn* 汉典 (Zdic.net, 2017); le rimanenti traduzioni dal cinese sono basate sul *Dizionario cinese-italiano* (Casacchia & Bai, 2013).

Nota sull'analisi statistica

Nel presente studio, per l'analisi statistica dei dati si è scelto di non adottare test parametrici, di gran lunga i più comunemente usati nella ricerca sulla didattica delle lingue, preferendo invece test di statistica robusta. Come ricorda Larson-Hall (2010: 59) citando Wilcox (2003), infatti, la statistica parametrica è soggetta ad assunti quali la normalità delle distribuzioni dei dati e l'omogeneità delle varianze, la cui pur minima violazione ha conseguenze sensibili sul rifiuto dell'ipotesi nulla. La statistica robusta, di contro, “involves calculating estimators that are relatively insensitive to the tails of a data distribution, but which conform to normal theory approximation at the center of the data distribution” (Herrington, 2001: 2). Di conseguenza, secondo Larson-Hall (2010: 60), “[t]here are [...] very good reasons for preferring robust statistics over parametric or classical non-parametric statistics”, in quanto “robust statistics will be nearly as powerful as parametric statistics if data is completely normally distributed, but they will be more powerful [...] and more accurate [...] than parametric statistics if the data is not normally distributed” (*Ibid.*).¹

Per l'analisi è stata calcolata anche la dimensione dell'effetto o *effect size*, che consiste in “an objective and [...] standardized measure of the magnitude of observed effect” (Field, Miles, & Field, 2012: 57). Il valore riportato è la *d* di Cohen per varianze omogenee; per varianze non omogenee è invece riportato il delta Δ di Glass, calcolato utilizzando le deviazioni standard di entrambi i gruppi come standardizzatore. Il calcolo di entrambi i tipi di dimensione dell'effetto è stato eseguito utilizzando l'*Effect Size Calculator for T-Tests* fornito dal sito *Social Science Statistics* (Socscistatistics.com, 2017); l'omogeneità delle varianze è stata invece calcolata tramite il test di Levene per l'omogeneità della varianza.²

Tutti i test sono stati eseguiti sul *software* di analisi statistica *open source* R. Di seguito è riportato in ordine alfabetico l'elenco delle funzioni R impiegate nell'analisi:

- *levenTest()*: test di Levene per l'omogeneità della varianza.
- *mcpb20()*: comparazioni multiple *post-hoc* con percentile *bootstrap* e media troncata al 20% per ANOVA.

¹ Sull'uso della statistica robusta nella ricerca in linguistica applicata si veda anche Larson-Hall & Herrington (2009).

² Per maggiori informazioni su statistica robusta e *effect size*, e in particolare per maggiore chiarezza sull'interpretazione dei dati, si consiglia l'esauriente volume di Field *et al.* (2012).

- *pairdepb()*: comparazioni multiple *post-hoc* con percentile *bootstrap* e media troncata al 20% per RM ANOVA.
- *rmanovab()*: ANOVA a misure ripetute (RM ANOVA) con *bootstrap* e media troncata al 20%.
- *rmmcppb()*: test t a dati appaiati con percentili *bootstrap* e media troncata al 20%.
- *t1waybt()*: ANOVA ad una via con percentili *bootstrap* e media troncata al 20%.
- *t2way()*: ANOVA a due vie con percentili *bootstrap* e media troncata al 20%.
- *trimpb2()*: test t a dati indipendenti con percentili *bootstrap* e media troncata al 20%.

Capitolo I

Sequenze formulaiche, espressioni idiomatiche e chengyu

INTRODUZIONE

Le espressioni idiomatiche, in quanto sequenze prefabbricate e immagazzinate nel lessico come singole unità, rappresentano una sottocategoria di sequenze formulaiche. In cinese esistono diverse forme di espressioni idiomatiche, oggetto di studio sistematico sin dagli inizi del secolo scorso: di queste fanno parte i *chengyu*, argomento principale del presente studio.

Il fenomeno della formulaicità del linguaggio, a lungo sottostimato, è oggi ampiamente riconosciuto dai linguisti, soprattutto in seguito al recente sviluppo dei *corpora*, grazie ai quali è stato possibile raccogliere e analizzare in maniera automatizzata ingenti quantità di dati linguistici, consentendo l'osservazione della regolarità con cui le parole tendono a co-occorrere secondo *patterns* altamente ricorrenti. Negli ultimi anni, in particolare, si è riscontrata un'esplosione dell'interesse degli studiosi sia occidentali che cinesi nei riguardi del linguaggio formulaico, investendo tutte le branche della linguistica.

Nella prima parte del capitolo si accennerà brevemente al concetto di formulaicità, osservando in particolare le funzioni che essa ricopre nel linguaggio umano (sez. 1.1); si descriveranno in seguito le caratteristiche degli *idioms* con particolare riferimento agli studi condotti sull'inglese (sez. 1.1.3), e infine si fornirà una breve panoramica sulle principali forme idiomatiche cinesi (sez. 1.2). Nella seconda parte si descriveranno invece le caratteristiche principali dei *chengyu*, con particolare attenzione all'aspetto etimologico (sez. 2.4), formale (sez. 2.5.1), sintattico (sez. 2.5.2) e semantico (sez. 2.6).

PARTE 1: SEQUENZE FORMULAICHE E ESPRESSIONI IDIOMATICHE

1.1. SEQUENZE FORMULAICHE E IDIOMATICHE: CENNI GENERALI

Il fenomeno della formulaicità è stato osservato in moltissime lingue genealogicamente diverse tra loro, dall'inglese, su cui verte la maggior parte degli studi, a lingue quali il russo,

lo spagnolo, il tedesco, l'italiano, l'arabo, l'ebraico e il turco (Conklin & Schmitt, 2008: 74-5; si veda anche il secondo volume dell'opera a cura di Burger, Dobrovolskij, Kühn, & Norrick, 2007). Diversi studi hanno inoltre evidenziato l'estrema pervasività del linguaggio formulaico sia nello scritto che nel parlato: Erman e Warren (2000), ad esempio, hanno stimato che la percentuale di espressioni formulaiche nell'inglese parlato e scritto ammonta rispettivamente al 58,6% e al 52,3%, mentre Conklin e Schmitt (2012: 46) giungono alla conclusione che il linguaggio formulaico copre una quantità di testo che va da un terzo alla metà. Il fenomeno della formulaicità, quindi, appare tutt'altro che marginale: al contrario, assume un ruolo centrale in gran parte della produzione linguistica.

Negli ultimi anni, anche in Cina il numero di studi sulle sequenze formulaiche è aumentato sensibilmente;¹ è stato inoltre osservato che la ricerca sulla formulaicità in cinese, seppure ad uno stadio embrionale, “[has] huge potential for answering certain questions that may not be easily answered elsewhere” (Wray, 2009: 3; v. anche Conti, 2017a). Uno dei primi ad aver classificato le sequenze formulaiche del cinese è stato Liu Yuntong 刘运同 (2004), con uno studio basato sulla tassonomia per l'inglese elaborata da Nattinger e DeCarrico (1992); a questo hanno fatto seguito diversi altri studi, nei quali si è tentato di elaborare tassonomie che riflettessero maggiormente le caratteristiche del cinese (si vedano ad esempio Qian, 2008; Li, 2013; Bi & Shi, 2013). Contributi sulla formulaicità in cinese sono apparsi anche nella letteratura in lingua inglese, soffermandosi spesso su aspetti più circoscritti del fenomeno: tra questi, a titolo di esempio, gli studi di Xiao e McEnery (2006) e di Wu, Chen e Gong (2011) si sono occupati degli aspetti delle collocazioni e della quasi-sinonimia, mentre gli studi di Zhou H. (2012) e Kecskés (2016) hanno analizzato le cosiddette ‘situation-bound utterances’ (SBU), sequenze prefabbricate legate alla situazione comunicativa.

Nelle prossime sezioni si opererà un confronto tra il linguaggio creativo e il linguaggio formulaico e si esporranno le principali funzioni di quest'ultimo. Prima di procedere, data l'eterogeneità che si riscontra negli studi sull'argomento, è tuttavia necessario fissare una terminologia e una definizione operative.² In questa sede si adotterà pertanto il termine *formulaic sequence*, proposto da Wray e definito come “a sequence, continuous or

¹ Secondo la ricerca condotta da Yin (2013) sul *Chinese Social Science Citation Index* (*Zhōngwén shèhuì kēxué yǐnwén suǒyǐn* 中文社会科学引文索引), dal 1989 al 2012 sono stati pubblicati 48 studi contenenti le parole chiave *yǔkuài* 语块 o *cíkuài* 词块 (letteralmente ‘chunks’), i termini maggiormente usati nella letteratura in cinese in riferimento alle sequenze formulaiche. Di questi 48 studi, ben 30 sono apparsi tra il 2008 e il 2011.

² Wray e Perkins (2000: 3) riportano che in letteratura sono attestati più di 40 espressioni per indicare le sequenze formulaiche o aspetti più circoscritti del fenomeno; alcuni esempi sono i termini ‘chunks’, ‘fixed expressions’, ‘frozen phrases’, ‘multiword units’ e ‘prefabricated routines and patterns’. Come fanno notare gli studiosi, tale varietà terminologica è indicativa della “multi-faceted nature of formulaic language”.

discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis [...]” (2000: 465; 2002: 9).

1.1.1. Creatività e formulaicità

Quello della formulaicità è un fenomeno noto da tempo. Secondo la ricostruzione di Wray (2002: 7-8), già alla metà del XIX secolo John Hughlings Jackson aveva notato l’abilità dei pazienti afasici di formulare fluentemente rime, preghiere, formule di saluto e così via, pur avendo perso la capacità di costruire enunciati *ex novo*. Mezzo secolo dopo, anche Saussure e Jespersen hanno osservato che il linguaggio contiene numerose unità prefabbricate per le quali la processazione analitica sembra interrompersi; queste osservazioni, riprese successivamente da anche da studiosi come Bloomfield, Firth, Hymes e altri, negli anni sono diventate sempre più marginali, parallelamente al crescente consenso ottenuto dalla Teoria Generativa a partire dagli anni '50 del '900. La Teoria Generativa, infatti, pone l’aspetto creativo al centro della facoltà di linguaggio: Noam Chomsky, uno dei principali ideatori di questa teoria, sostiene che “an essential property of language is that it provides the means for expressing indefinitely many thoughts and for reacting appropriately in an indefinite range of new situations” (1965: 6). I generativisti postulano quindi l’esistenza di un dispositivo mentale innato, il *Language Acquisition Device* (LAD), responsabile di tutta la produzione linguistica e che, sulla base di una Grammatica Universale (GU) definita come “the system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages [...]” (Chomsky, 1975: 29), è in grado di generare o comprendere qualsiasi enunciato attraverso la processazione completa di ciascuno dei singoli costituenti morfologici e lessicali.

Se da un lato è indubbio che il cervello umano è in grado di gestire informazione linguistica del tutto nuova, dall’altro lato la Teoria Generativa, da sola, non consente di spiegare alcuni fenomeni molto comuni. Il primo di questi fenomeni è quello degli *idioms*: queste espressioni, infatti, non sembrano essere processate analiticamente dal LAD, ma si presentano come unità dal significato non compositivo, ossia indipendente dal significato letterale delle singole parole da cui sono composte; di conseguenza, l’unico modo di decodificare tali espressioni appare essere quello di possedere un collegamento diretto tra la loro forma fonetica o grafica

nella sua interezza e il significato convenzionale ad essa associato.³ Data l'ampiezza relativamente limitata di questa classe, tuttavia, i generativisti hanno facilmente risolto questa apparente contraddizione considerando gli *idioms* delle eccezioni, stringhe multi-lessicali direttamente immagazzinate nel lessico e con una funzione meramente stilistica e retorica (Boers *et al.*, 2004: 54).

La seconda, importante critica rivolta alla Teoria Generativa proviene da un articolo di Pawley e Syder pubblicato nel 1983. In questo articolo viene osservato che i parlanti sembrano non esercitare al massimo il potenziale creativo del linguaggio, e che, al contrario, una 'over-generation' degli enunciati sarebbe indicativa di uno scarso controllo della lingua: come affermano i due studiosi, infatti, "only a small proportion of the total set of grammatical sentences are nativelike in form [and] readily acceptable to native informants as ordinary, natural forms of expression, in contrast to expressions that are grammatical but [...] 'unidiomatic' [...]" (p. 193). Un aspetto chiave della competenza dei parlanti nativi, quindi, è la capacità di selezionare sequenze convenzionalizzate adatte alla situazione comunicativa, quella che Pawley e Syder chiamano "nativelike selection". Tale osservazione, tuttavia, non ha intaccato l'impianto del paradigma chomskiano, in quanto il fenomeno è stato relegato al livello superficiale della produzione, di competenza della sociolinguistica e della pragmatica (Wray, 2002: 13).

È stato solo negli anni '90, con lo sviluppo tecnologico e la nascita dei *corpora*, che i linguisti sono stati in grado di rendersi pienamente conto della pervasività della formulaicità nelle lingue naturali: la nascita della *corpus linguistics*, infatti, ha reso pienamente evidente come "[w]ords belong with other words not as an afterthought but at the most fundamental level" (Wray, 2002: 13). Questa constatazione ha reso quindi necessaria l'elaborazione di un modello di processazione linguistica che tenesse conto di tale 'unrandomness' nella distribuzione delle parole e che fosse in grado di spiegare "both novelty and idiomaticity" (Wray, 2002: 15). John Sinclair, figura chiave nello sviluppo della linguistica dei *corpora*, ha fornito una spiegazione a quanto osservato elaborando due principi in base ai quali viene processata l'informazione linguistica: il primo di questi, l'*open choice principle* o processazione analitica,

³ Negli anni sono state proposte diverse ipotesi sulla processazione e la comprensione degli *idioms*. Tra queste, le più note sono la *Idiom List Hypothesis* (Bobrow & Bell, 1973), la *Lexical Representation Hypothesis* (Swinney & Cutler, 1979), la *Direct Access Hypothesis* (Gibbs, 1980, 1985, 1986), il *Configuration Model* (Cacciari & Tabossi, 1988; Cacciari & Glucksberg, 1991; Titone & Connine, 1994, 1999) e il più recente *Dual Idiom Representation Model* (Abel, 2003; v. anche cap. II, sez. 1.2.1). Da alcuni studi risulta comunque chiaro che la processazione analitica rimane attiva, e che "the literal meaning [...] is not irrelevant, but instead is an important element of the speaker's intended meaning" (Glucksberg, 1993: 24; v. anche Wray, 2008: 28-33). Studi simili sono stati condotti anche sui *chengyu* (v. *infra*, sez. 2.2).

corrisponde al tipo di processazione *bottom-up* operata dal LAD; il secondo principio, l'*idiom principle* o processazione olistica, consiste invece nella selezione di stringhe lessicali prefabbricate e immagazzinate in memoria come singole unità (Sinclair, 1991: 109 segg.).⁴ Secondo Sinclair, “the first mode to be applied is the idiom principle [...] Whenever there is good reason, the interpretive process switches to the open-choice principle, and quickly back again” (p. 114). In altre parole, la processazione olistica non è limitata alle espressioni idiomatiche, ma è la modalità predefinita di processazione linguistica; al contrario, alla processazione analitica è riservato un ruolo di supporto temporaneo. Come si può immaginare, tale cambio di paradigma ha investito tutti i campi della linguistica, dalla linguistica storica alla psicolinguistica, comprendendo anche la linguistica applicata e, in particolare, la ricerca sull’acquisizione delle lingue seconde (L2) e sulla didattica delle lingue straniere (LS), argomento principale del presente lavoro.⁵ Tuttavia, rimane da spiegare come un sistema di processazione duale possa essere vantaggioso per i parlanti: di questo tema ci si occuperà nella prossima sezione.

1.1.2. Le funzioni del linguaggio formulaico

Come affermano Conklin e Schmitt (2012: 46), data l’ubiquità del linguaggio formulaico, è lecito pensare che esso apporti importanti vantaggi nella comunicazione. In effetti è stato notato che il linguaggio formulaico, oltre a svolgere la maggior parte delle principali funzioni comunicative (Conklin & Schmitt, 2008: 73), sembra essere di supporto in numerose attività linguistiche, come ad esempio nella narrazione o nella definizione e mantenimento dello stile di determinati generi testuali (Wray, 2002: 69-92). Conklin e Schmitt (2008), inoltre, hanno osservato che la presenza di sequenze formulaiche consente una maggiore velocità di lettura nei parlanti nativi: in particolare, Pawley e Syder (1993) sostengono che uno dei vantaggi

⁴ L’*output* generato dai due sistemi di processazione è lo stesso: come nota Wray (2000: 467), infatti, linguaggio formulaico e non formulaico possono apparire del tutto identici. Tra i possibili discriminanti vi è la forma fonologica: nelle sequenze formulaiche, infatti, l’enunciazione appare meno chiara, mostrando ad esempio un indebolimento consonantico e una riduzione vocalica.

⁵ Una delle conseguenze più immediate riguarda l’acquisizione della lingua materna (L1): se i generativisti ipotizzavano che un bambino ricostruisse la propria L1 confrontando gli scarsi dati linguistici a disposizione con quelli contenuti nella GU, Wray (2002: 105-39) sostiene che i bambini immagazzinano e utilizzano dapprima sequenze non analizzate, le quali saranno successivamente segmentate secondo un procedimento *top-down* fino a ricostruire il sistema linguistico nella sua completezza (v. anche Ellis, 2002; Bannard & Lieven, 2012). Un’altra conseguenza riguarda le teorie sullo sviluppo della facoltà di linguaggio nella specie umana (v. Wray, 2008: 205-19).

principali dell'uso di sequenze convenzionalizzate consiste nel conseguimento di una maggior fluenza (“nativelike fluency”), dovuta ad una maggiore velocità di processazione.

In un articolo del 2000, Wray e Perkins hanno elaborato un modello integrato delle funzioni svolte dalla formulaicità nel linguaggio umano, modello successivamente ripreso e ampliato da Wray (2002, 2008). Secondo i due autori, la scelta della processazione olistica come strategia di processazione di *default* è dovuta principalmente a due macro-fattori: le priorità delle interazioni sociali e i limiti della memoria a breve termine. Le principali funzioni socio-interazionali svolte dal linguaggio formulaico sono la manipolazione degli altri al fine di veder soddisfatti i propri bisogni fisici ed emozionali e l'affermazione della propria identità individuale e di gruppo: il linguaggio formulaico, infatti, “smooths social interaction, presenting potentially face-threatening acts in socially acceptable ways and constructing individual and group identities” (Bell, 2012: 193). Per quanto riguarda invece il secondo fattore, quello dei limiti della memoria operativa, il linguaggio formulaico funziona come una “processing short-cut” (Wray & Perkins, 2000: 15), un mezzo per economizzare sullo sforzo di processazione. Per i parlanti, infatti, sarebbe impossibile produrre o comprendere enunciati in maniera rapida e fluente se dovessero pianificare o decodificare ogni singolo segmento del discorso; al contrario, il ricorso al linguaggio formulaico permette di minimizzare i limiti della capacità della memoria *on-line*: una volta che una sequenza diventa familiare, il cervello è in grado di immagazzinarla come un'unica unità associata al proprio significato socialmente condiviso, e successivamente di trascurarne l'analisi componente per componente, lasciando spazio utile in memoria per la processazione delle sequenze nuove, non prefabbricate. Tali assunti sono oggi supportati da numerosi studi, condotti impiegando un vasto repertorio di tecniche di ricerca (v. Conklin & Schmitt, 2012).

Riassumendo, quindi, il linguaggio formulaico “facilitates efficient communication, from both a psycholinguistic and sociolinguistic standpoint” (Bell, 2012: 193). Come sottolineano Wray e Perkins (2000), tuttavia, i due macro-fattori non sono altro che le due facce della stessa medaglia: il linguaggio formulaico è infatti “[the] *linguistic* [corsivo dell'autore] solution to the larger problem of how to get what you want” (Wray, 2002: 100), ovvero il mezzo di cui dispone il parlante per soddisfare i propri bisogni e promuovere i propri interessi. Se, quindi, nei bambini, il linguaggio formulaico è predominante sia in quanto supporto all'acquisizione della L1 (v. nota 5), sia al fine di soddisfare i principali bisogni di sopravvivenza prima che l'uso del linguaggio analitico diventi pienamente produttivo (Wray, 2002: 128), le priorità di integrazione sociale e di manipolazione dei comportamenti, delle conoscenze o dei sentimenti degli altri, unite alla necessità di compiere il minor numero di operazioni possibile

per esprimere o comprendere un messaggio, fanno sì che per un parlante adulto, quando possibile, continuerà ad essere preferibile l'affidamento a sequenze che sono già condivise nonostante possieda la capacità di esprimere la stessa idea in maniera analitica (Wray, 2008: 18); l'alternanza tra le due modalità di processazione dipenderà, in ultima analisi, dalla situazione comunicativa specifica e dai bisogni contingenti dei parlanti. Nel prossimo capitolo (sezz. 1.1.1) si tornerà più dettagliatamente su questo aspetto, anche dal punto di vista degli apprendenti di L2/LS.

Dopo questa breve introduzione, nella prossima sezione ci si occuperà di un tipo particolare di sequenze formulaiche, vale a dire le espressioni idiomatiche.⁶

1.1.3. Espressioni idiomatiche

Il fenomeno dell'idiomaticità⁷ è strettamente legato a quello della formulaicità, in quanto “[i]dioms [...] would not exist were it not for the tendency of words to co-occur [...]” (Fernando: 1996: 33). Lungi dall'essere un fenomeno marginale come hanno a lungo sostenuto i generativisti, quindi, l'idiomaticità, al pari della formulaicità, è riconosciuta come un universale linguistico (v. Makkai, 1978). L'estrema pervasività del linguaggio figurato in differenti generi testuali è stata mostrata in studi come quelli condotti da Pollio, Barlow, Fine, e Pollio (1977), e Graesser, Long e Mio (1989), sulla cui base Cooper (1998: 55) ha stimato che il numero di espressioni idiomatiche prodotte da un parlante ogni giorno ammonterebbe a circa 980.⁸ In generale, oggi risulta chiaro che “[i]l linguaggio figurato non appartiene [...] solo alla retorica di poeti e scrittori, ma rappresenta una risorsa imprescindibile per ogni parlante nei contesti comunicativi di ogni giorno” (Cardona, 2008: 45; v. anche Liu, 2003).

La classe delle espressioni idiomatiche, o *idioms*, è estremamente eterogenea e varia ampiamente in termini di grado di trasparenza semantica, variabilità strutturale, composizione sintattica e registro (Liu, 2008: 16); gli *idioms*, inoltre, possono essere altamente *culture-specific*, in quanto basati su metafore e motivati concettualmente, o in quanto alcune

⁶ Come è facile immaginare, la letteratura sulla formulaicità e sull'idiomaticità è sterminata, e in questa sede non è possibile far altro se non fornire un quadro estremamente introduttivo; per maggiori approfondimenti sui temi accennati si rimanda pertanto alle fonti citate. Per informazioni sullo stato dell'arte e sulle prospettive future per la ricerca sulla formulaicità si rimanda invece a Wray (2009, 2012).

⁷ Il termine 'idiomaticità' è qui usato secondo l'accezione di Grant e Bauer (2004: 39), per intendere cioè “the quality of being marked by idioms”.

⁸ A questo proposito, Liu (2008: 42) sottolinea che, sebbene gli *idioms* in quanto categoria lessicale siano estremamente frequenti, le singole espressioni, considerate individualmente, mostrano al contrario una frequenza d'uso relativamente bassa. Le stesse osservazioni valgono per i *chengyu* (v. Da, 2007).

categorie possono avere diversa prominenza in diverse lingue (p. 41):⁹ per questi motivi, nei prossimi paragrafi ci si limiterà a fornire una definizione generale del termine e si delinearanno le caratteristiche principali di questa categoria lessicale, al fine di porre le basi terminologiche e concettuali fondamentali per i paragrafi successivi.

La definizione di *idiom* è molto dibattuta, e come nota Liu (2008: 3) può variare molto in base agli interessi di ricerca specifici di ciascuno studioso. Alcune accezioni molto ampie, come quella di Makkai (1978), includono nella categoria qualsiasi elemento il cui significato non può essere dedotto dalla sua struttura, come nel caso di alcune parole polimorfemiche; altre, più ristrette come quella di Fernando (1996), includono solo espressioni plurilessicali fisse che non consentono alcuna variazione strutturale o ne consentono in minima parte, indipendentemente dal grado di opacità; accezioni estremamente ristrette come quella di Grant e Bauer (2004), infine, includono solamente le espressioni sia non composizionali o non letterali che non figurative, vale a dire il cui significato non può essere inferito figurativamente a partire dai singoli costituenti. In questa sede si adotterà la definizione proposta da Liu (2008), il quale, osservando che la maggior parte degli studiosi sembra concordare su tre aspetti, ossia la predominante non composizionalità semantica, la rigidità strutturale e il carattere di stringa multilessicale (p. 13), definisce gli *idioms* “[...] multiword expressions consisting minimally of two words, including compound words [...] non-literal or semi-literal in meaning [and] generally rigid in structure [...]” (p. 23).

Un modo per avere un quadro più completo delle caratteristiche delle espressioni idiomatiche è quello di osservare le classificazioni proposte in letteratura e riassunte nella tabella I.1.

Criterio	Classi di <i>idioms</i>		
Unità linguistica (Makkai, 1972, 1978)	Lexemic		Sememic
Composizionalità (Moon, 1998)	Transparent	Semi-trasparent	Opaque
Analizzabilità (Gibbs & Nayak, 1989)	Normally decomposable	Abnormally decomposable	Nondecomposable
Funzioni linguistiche (Fernando, 1996)	Ideational	Interpersonal	Relational

Tabella I.1. Classi di *idioms*.

⁹ Sul rapporto tra metafora e *idioms* si vedano Gibbs e Nayak (1991); Gibbs (1992); Gibbs, Bogdanovich, Sykes, & Barr (1997). Si veda anche cap. II, sez. 1.2.2.

Una delle prime distinzioni, operata da Makkai (1972, 1978) su basi strutturali e funzionali, è tra espressioni idiomatiche di tipo lessematico o sintagmatico (*lexemic idioms*) e sememico o frasale (*sememic idioms*): i primi svolgono le funzioni di un unico lessema, ossia sono “syntactically identifiable as a form class in the lexotactics [...]” (1978: 443); esempi di *lexemic idioms* sono i *phrasal verbs* come ‘give in’ (soccombere, let. ‘dare in’), e binomi irreversibili come ‘friend or foe’ (amico o nemico). I *sememic idioms*, al contrario, sono solitamente più lunghi e spesso consistono in enunciati completi, di conseguenza possono svolgere un’ampia varietà di atti linguistici; esempi di *sememic idioms* sono i proverbi come ‘don’t put all the eggs in one basket [non far dipendere il proprio successo da un unico piano d’azione o da una singola persona]’.

Altre classificazioni seguono invece un criterio semantico. Le tassonomie di Fernando (1996) e Moon (1998) sono basate sul grado di composizionalità o trasparenza, ossia su quanto il significato dell’espressione sia derivabile dalla somma del significato letterale di ogni suo componente (v. Cacciari, 1993). In base a questo criterio, Fernando (1996: 31-32) stabilisce una ‘scale of idiomaticity’ ai cui estremi pone, da un lato, i ‘pure-idioms’, dal significato non letterale, e dall’altro i ‘literal idioms’, dal significato del tutto composizionale; tra i due estremi vi è una terza categoria di *idioms*, denominata dallo studioso ‘semi-literal’.¹⁰ Similmente, Moon (1998) divide le espressioni fisse dell’inglese in tre categorie; tra queste, le ‘metaphors’ sono a loro volta suddivise in trasparenti, semi-trasparenti e opache. Esempi per ciascuna categoria sono l’opaco ‘smell a rat [sospettare che qualcosa non è come sembra, let. ‘odorare un topo]’, il semi-trasparente ‘drop names [menzionare il nome di personaggi famosi o importanti come se fossero amici personali, let. ‘precipitare nomi]’, e il trasparente ‘arm in arm [sotto braccio]’ (Fernando, 1996: 32).¹¹

Un altro criterio tassonomico, anch’esso di tipo semantico-cognitivo, è basato sul grado di analizzabilità o *decomposability*. Gibbs e Nayak (1989) e Gibbs, Nayak e Cutting (1989) hanno osservato che le espressioni idiomatiche possiedono proprietà composizionali simili a quelle del linguaggio letterale: in altri termini, a ciascun componente degli *idioms* può essere assegnato un significato figurato di modo da poter contribuire indipendentemente al significato dell’intera espressione (Gibbs, 1993: 62).¹² Gli autori formulano quindi una ‘Idiom

¹⁰ Tutte e tre le categorie semantiche proposte da Fernando (1996: 32) presentano due sottogruppi, relativi al maggiore o minore grado di variabilità morfologica e lessicale dei componenti di ciascuna di esse.

¹¹ Sulle somiglianze tra ‘literal idioms’ e sequenze formulaiche in senso lato si veda Fernando (1996: 33-7).

¹² Tale proprietà ha effetti sulla produttività sintattica degli *idioms*, in quanto, come sostengono gli studiosi, “the more decomposable an idiom, the more likely that idiom will be syntactically productive” (Gibbs & Nayak, 1989: 105).

decomposition hypothesis' e individuano tre categorie principali, disposte su un *continuum*. Ad un estremo, i *normally decomposable idioms* sono quelli i cui componenti si riferiscono ciascuno ai rispettivi componenti del referente idiomatico, o, in altri termini, "share the same paradigmatic or syntagmatic semantic field with their idiomatic referents" (Gibbs & Nayak, 1989: 107): nell'*idiom* 'pop the question [fare una proposta di matrimonio]', ad esempio, il componente 'pop' è mappato sul significato di 'proporre in modo improvviso', mentre il componente 'the question' fa riferimento alla proposta di matrimonio. Nella seconda categoria, gli *abnormally decomposable idioms*, questa mappatura componente per componente è meno trasparente: ad esempio, nell'espressione 'spill the beans [rivelare segreti]', il componente 'spill' (versare) condivide direttamente il campo semantico con il suo referente idiomatico 'diffondere', mentre la relazione tra 'beans' (fagioli) e il suo referente idiomatico, 'segreti', è più indiretta. I *nondecomposable idioms*, infine, sono del tutto non analizzabili: un esempio è l'*idiom* 'kick the bucket' (let. 'calciare il secchio'), in cui nessuno dei componenti contribuisce alla comprensione del significato idiomatico dell'espressione, vale a dire 'morire'.¹³

Un ulteriore criterio di classificazione segue infine un approccio di tipo funzionale: Fernando (1996), ad esempio, applicando il modello di analisi semantico-funzionale di Halliday, individua tre funzioni principali degli *idioms*, 'ideational', 'interpersonal' e 'relational': i primi descrivono azioni, eventi, situazioni, persone o cose, emozioni e valutazioni; i secondi svolgono una funzione interazionale o caratterizzano la natura del messaggio; i terzi contribuiscono infine a garantire coesione nel discorso (sulle funzioni degli *idioms* si veda anche Liu, 2008: 27-35).

Indipendentemente dalle critiche rivolte alle diverse proposte tassonomiche (v. ad esempio Grant & Bauer, 2004), è indubbio che "it is important for the purpose of both research and teaching to classify [idioms] appropriately and systematically" (Liu, 2008: 16). Come sarà chiaro più avanti, inoltre, molti dei concetti introdotti in questa sezione saranno rilevanti anche per il cinese, in particolare per i *chengyu*. Prima di concludere questa prima parte del capitolo, nella prossima sezione si introdurrà quindi un quadro generale sulle espressioni idiomatiche del cinese moderno.

¹³ Una classificazione per certi versi simile è quella di Nunberg, Sag e Wasow (1994), i quali distinguono tra 'idiomatically combining expressions' e 'idiomatic phrases': secondo gli autori, i secondi si differenziano dai primi in quanto il loro significato convenzionale non è distribuito tra tutti i componenti.

1.2. LE ESPRESSIONI IDIOMATICHE DEL CINESE MODERNO

A causa dei tipici meccanismi di formazione di parola e del peculiare sistema di scrittura, “[t]he Chinese language offers some of the best examples of idiom formation [...]” (Makkai, 1993: 309). Il termine ombrello generalmente usato dai linguisti cinesi per indicare le espressioni idiomatiche del cinese è *shúyǔ* 熟语, let. ‘espressioni familiari’. Tale termine raccoglie sotto di sé un numero di forme espressive che varia a seconda delle diverse classificazioni: oltre ai *chengyu*, le categorie che più comunemente sono fatte rientrare nel macro-gruppo degli *shuyu* sono *yànyǔ* 谚语, ‘proverbi’, *guànyòngyǔ* 惯用语, ‘espressioni abitudinarie’, e *xiēhòuyǔ* 歇后语, ‘espressioni allegoriche in due parti’. Gli *shuyu* costituiscono un sistema unitario, con caratteristiche proprie e i cui elementi intrattengono tra loro relazioni diverse rispetto alle comuni unità lessicali: questo giustifica lo studio degli *shuyu* quale campo d’analisi autonomo (Yao, 2012: 31). Di seguito si forniranno alcuni brevi cenni storici sulla ricerca nel campo dell’idiomaticità in Cina (sez. 1.2.1), successivamente ci si soffermerà sulle caratteristiche generali degli *shuyu* e su quelle delle principali sottocategorie (sezz. 1.2.2; 1.2.3).

1.2.1. Cenni storici

Gli *shuyu* sono la prima categoria di sequenze formulaiche del cinese che è stata oggetto di studio sistematico (Qian, 2008: 49). Come riporta Wu (2007: 43; 2000: 1), il termine *shuyu* è stato introdotto tra la fine degli anni ’50 e l’inizio degli anni ’60 da Hu Yushu 胡裕树 come traduzione del termine russo *frazéologîâ* фразеология, ‘fraseologia’. Il fenomeno della fraseologia, tuttavia, è stato osservato sin dall’antichità, come dimostrano i diversi termini impiegati durante il periodo delle Primavere e Autunni (722-454 a.C.) e degli Stati Combattenti (453-221 a.C.) in riferimento a diverse tipologie di forme idiomatiche, in particolare a quella nota oggi con il termine *yanyu*: come riporta Yao (2012: 47), termini quali *yàn* 谚, ‘proverbi’, *yěyǔ* 野语, ‘espressioni rudi’, *bǐyán* 鄙言, ‘espressioni volgari’, e *xiānshèngcí* 先圣辞, ‘detti dei saggi’, provenienti da fonti pre-Han, non solo dimostrano un primo livello di consapevolezza del fenomeno, ma anche un certo grado di sensibilità verso distinzioni stilistiche e di registro. Sia Wu (2007: 22) che Wang (2006: 78) fanno coincidere l’inizio della fase embrionale della ricerca sulle espressioni idiomatiche con il periodo Han (206 a.C. – 220

d.C.).¹⁴ Durante tale fase, la ricerca sulle espressioni idiomatiche si è limitata alla compilazione di raccolte di proverbi (Yao, 2012: 49): una delle prime raccolte di cui si ha notizia compare infatti durante gli Han Posteriori (25-220); tale raccolta, ad opera di Cui Shi 崔实 (103-170) e intitolata *Nóngjiā Yàn* 农家谚, ‘Proverbi contadini’, è andata tuttavia perduta, e non ci è dato sapere se essa contenesse o meno una definizione di proverbio (Wu, 2007: 23). In epoca Tang (618-907) si hanno le prime attestazioni del termine *xiehouyu*, assieme alle prime raccolte (Wu, 2007: 26), ma si dovrà attendere fino all’epoca Ming (1368-1644) per la comparsa dei primi grandi studiosi di espressioni idiomatiche: tra le opere più influenti risalenti a questo periodo Yao (2012: 50) menziona la raccolta di epoca Ming *Gǔ Jīn Yàn* 古今谚, ‘Proverbi antichi e moderni’, di Yang Shen 杨慎 (1488-1559), e quella di epoca Qing (1644-1911) *Gǔ Yáo Yàn* 古谣谚, ‘Rime e proverbi dell’antichità’, di Du Wenlan 杜文澜 (1815-1881). In questa fase vengono impiegate diverse denominazioni per gli *shuyu*, come ad esempio *ěryán* 逸言, ‘espressioni intime’, *chángyán* 常言, ‘espressioni frequenti’, e *héngyán* 恒言, ‘espressioni comuni’ (Wu, 2007: 31), tuttavia non vi è ancora una chiara distinzione tra le diverse forme idiomatiche (Yao, 2012: 51).

In seguito all’istituzione della Repubblica di Cina nel 1912, e in particolare in seguito al movimento del 4 maggio,¹⁵ si è assistito alla fioritura degli studi sulla fraseologia. Come riporta Yao (2012: 51-2), in questo periodo sono state definite le principali categorie di espressioni idiomatiche del cinese, e si è svolta un’intensa attività di raccolta, organizzazione e classificazione. Tra le numerose le opere lessicografiche di questi anni menzionate da Yao (*Ibid.*), si ricordano *Zhōnghuá Yàn Hǎi* 中华谚海 (‘Proverbi cinesi’) di Shi Xiangzai 史襄哉, pubblicata nel 1927, *Súyǔ Diǎn* 俗语典 (‘Dizionario di espressioni popolari’) di Hu Pu’an 胡朴安, pubblicato nel 1922, e *Tōngsú Chángyán Shù Zhèng* 通俗常言疏证 (‘Annotazioni sulle espressioni colloquiali frequenti’) di Sun Jinbiao 孙锦标, pubblicato nel 1925; un nutrito numero di opere dello stesso periodo è dedicato alla raccolta di modi di dire appartenenti ad aree geografiche delimitate, come ad esempio lo *Shànghǎi Súyǔ Dàcídiǎn* 上海俗语大辞典 (‘Grande dizionario di espressioni popolari di Shanghai’) di Yan Fusun 严芙孙, pubblicato nel

¹⁴ I due autori identificano rispettivamente cinque e quattro diverse fasi storiche della ricerca sugli *shuyu*. Si rimanda alle fonti citate per maggiori approfondimenti.

¹⁵ Il Movimento del 4 maggio (*wǔsì yùndòng* 五四运动) è un movimento politico, culturale e anti-imperialista iniziato a Pechino come protesta nei confronti del Trattato di Versailles (1919), e sfociato in una serie di manifestazioni in tutto il Paese in cui si accentuava l’esigenza di abbandonare l’antica tradizione confuciana, ritenuta un ostacolo allo sviluppo del Paese, e di adottare i modelli democratici e scientifici occidentali (Roberts, 2011: 269-70).

1922, e *Hénán yànyǔ jí* 河南谚语集 ('Raccolta di proverbi dello Henan') di Zhao Zhichen 赵质宸, apparso nel 1933.

Dopo la fondazione della Repubblica Popolare (1942) lo studio delle espressioni idiomatiche cinesi ha raggiunto il pieno sviluppo. In particolare, negli ultimi trent'anni, lo studio sulla fraseologia del cinese si è concentrato su aspetti quali le proprietà linguistiche delle espressioni idiomatiche e la loro posizione nel sistema lessicale, la definizione e la classificazione delle diverse tipologie, agli aspetti stilistici, pragmatici e linguistico-testuali, e le specificità culturali (Liang, 2007: 759). Tra gli esponenti più rappresentativi di questo settore della lessicologia del cinese si menzionano Wu Zhankun 武占坤, Ma Guofan 马国凡 e Wang Qin 王勤. *Hànyǔ shúyǔxué* 汉语熟语学, 'Studio delle espressioni idiomatiche del cinese', di Sun Weizhang (1989) è invece considerato l'opera che per prima ha dato dignità allo studio degli *shuyu* quale ramo autonomo all'interno della lessicologia del cinese (Wu, 2007: 46). Altre opere apparse più di recente sono *Shúyǔxué gāngyào* 熟语学纲要, 'Compendio sullo studio delle espressioni idiomatiche', di Yao Xiyuan 姚锡远 (2012), e *Hànyǔ yǔhuì jiàochéng* 汉语语汇学教程, 'Corso di fraseologia del cinese', di Wen Duanzheng 温端政 (2006), il quale si distanzia dagli studi precedenti per l'adozione del termine *yǔhuì* 语汇 per la resa di 'fraseologia' e per un diverso criterio di classificazione delle varie categorie di espressioni.¹⁶

1.2.2. Definizioni e caratteristiche

Il termine *shuyu* è un neologismo che nasce sin dal principio come termine specialistico del campo della lessicologia del cinese (Wu, 2000: 1); dopo la sua introduzione tale termine è stato rapidamente adottato da gran parte degli studiosi del settore; tuttavia, le interpretazioni e gli usi che ne sono stati fatti negli anni sono eterogenee (Sun, 1989: 3-5). Come già si è visto nella sezione 1.2.1 in riferimento alla letteratura sugli *idioms*, infatti, diversi studiosi propongono accezioni più o meno ampie: senza addentrarsi nel dettaglio, basti osservare come in alcune occasioni il termine è stato impiegato sia come denominazione di una singola categoria di forme idiomatiche (Yao, 2012: 12-16), sia, all'estremo opposto, per indicare "[...] qualsiasi tipo di locuzione più grande di una parola [...]" (Liu, 1990: 119),¹⁷ comprendendo quindi la totalità delle unità formulaiche del cinese. Nello specifico, Liu

¹⁶ L'autore preferisce il termine *yuhui* al termine *shuyu*, in quanto quest'ultimo è considerato troppo vago e di conseguenza poco adatto ad un uso scientifico (Wen, 2006: 20).

¹⁷ "熟语可以是种种比词大的用语 [...]".

individua due sottogruppi: il primo, i *gùdìngyǔ* 固定语, comprende le unità di tipo lessematico come *chengyu* e *guanyongyu*, ma anche altre categorie come *zhuānmíngyǔ* 专名语, ‘nomi propri’, e *zhuānmén yòngyǔ* 专门用语, ‘gerghi settoriali’, tradizionalmente esclusi dall’analisi degli *shuyu*; il secondo gruppo, i *chángyǔ* 常语, comprende invece le unità di tipo sememico, come *yànyǔ* e *míngyán* 名言, ‘frasi celebri’. Sun (1989: 8), secondo quello che è l’uso più comune del termine, ritiene al contrario che gli *shuyu* consistono in “unità linguistiche appartenenti ad una categoria di gruppo lessicale fisso”,¹⁸ vale a dire un sotto-gruppo dell’insieme delle sequenze formulaiche del cinese; simili a quella di Sun sono le definizioni di Wang (2006: 2) e Wen (2006: 1). Yao (2012: 40) include nella sua descrizione anche riferimenti agli aspetti stilistico, culturale e comunicativo, affermando che gli *shuyu* sono espressioni con una lunga tradizione, dal registro sia aulico che colloquiale e costruite sulla base dei criteri estetici e di pensiero della cultura cinese; grazie alla ricchezza di contenuti comunicativi, inoltre, sono in grado di trasmettere velocemente ed efficacemente l’informazione.

Sulla base della letteratura esistente sembra quindi lecito concludere che, nonostante qualche eccezione, l’uso più affermato del termine *shuyu* è quello con valore iperonimico, quale denominazione dell’intero gruppo delle espressioni idiomatiche cinesi. Più nello specifico, si possono condividere le considerazioni di Wang (2006: 18-27), secondo il quale le caratteristiche che accomunano gli *shuyu* sono un alto grado di convenzionalità, di non-composizionalità e di invariabilità sia fonetica che formale; gli *shuyu*, inoltre, sono sequenze lessicalizzate che vengono impiegate nell’interazione in qualità di singoli costituenti o di enunciati indipendenti, possiedono un elevato valore comunicativo e veicolano un ricco repertorio di riferimenti socio-culturali. Date le caratteristiche qui elencate, si può inoltre concludere che gli *shuyu* corrispondono in larga misura agli *idioms* descritti nella linguistica occidentale, pur con alcune differenze sostanziali: in particolare, gli *shuyu* presentano un’ampia varietà tipologica, comprendono cioè diversi tipi di forme linguistiche che possiedono caratteristiche sintattico-grammaticali, stilistiche e comunicative ben distinte. Di questo argomento ci si occuperà nella prossima sezione.

¹⁸ “[...] 属于词的固定组合一类的语言单位 [...]”.

1.2.3. Classificazione degli shuyu

Come si è visto, una delle caratteristiche degli *shuyu* è la varietà tipologica, vale a dire la presenza di un diverso numero di forme linguistiche distinte. Diversi studi, tuttavia, differiscono nella determinazione del numero dei principali sotto-gruppi e nei criteri di classificazione adottati: Wu (2007) e Wen (2006), ad esempio, concordano sul numero, individuando ciascuno cinque categorie, ma differiscono parzialmente sul tipo; Yao (2012) individua invece sette categorie principali, mentre Sun (1989) e Liang (2007) solo quattro. Nonostante tali differenze, spesso anche sostanziali, si può affermare che almeno quattro tipi di forme idiomatiche sono menzionate in tutti gli studi più rappresentativi e possiedono caratteristiche tali da costituire altrettante categorie distinte: si tratta di *yanyu*, *chengyu*, *guanyongyu* e *xiehouyu*. Di seguito ne verranno descritte le caratteristiche principali, ad esclusione dei *chengyu*, di cui si tratterà in maniera più estesa nella seconda parte del capitolo.¹⁹

Gli *yanyu* corrispondono grosso modo ai proverbi italiani;²⁰ il loro numero è stimato intorno ad alcune decine di migliaia (Wu, 2007: 55), e le caratteristiche retoriche, stilistiche e formali che essi presentano sono molto eterogenee (pp. 78-98). Wu Zhankun sostiene che gli *yanyu* sono stati il primo tipo di espressione idiomatica ad aver preso forma nel corso dell'evoluzione linguistica del cinese (2007: 55). La sua definizione di *yanyu* è la seguente:

Gli *yanyu* [...] sono la cristallizzazione della saggezza in cui è condensato ogni tipo di esperienza pratica di un popolo. Spesso vengono tramandati ampiamente tra la gente in forma orale, hanno una lunga tradizione, e la loro caratteristica principale è quella di trasmettere conoscenze e verità. Sono rime o clausole dallo stile vivido e popolare, la struttura concisa e la forma invariabile (Wu, 2000: 6; 2007: 54).²¹

Questa definizione racchiude tutte le principali caratteristiche formali, stilistiche, funzionali e comunicative degli *yanyu*. In particolare, è stato osservato che la funzione principale degli *yanyu* è quella di trasmettere conoscenze, norme, consuetudini e

¹⁹ Alcune categorie annoverate in un numero molto limitato di studi non saranno trattate in questa sede. A titolo di esempio, si menzionano i *zhuanmingyu* e i *zhuanmen yongyu*, i quali, come si è visto, sono inclusi da Liu (1990) tra le espressioni idiomatiche di tipo sememico; tale posizione, tuttavia, è minoritaria in letteratura, e diversi studiosi hanno espresso riserve in merito (si vedano ad esempio Wu, 2007: 17-21; Wen, 2006: 57-58). Un'altra categoria, i *jǐnjù* 锦句, è descritta sia da Wu (2007: 141) che da Yao (2012: 123), ed è costituita da versi poetici comunemente impiegati nello scritto con funzione stilistico-retorica.

²⁰ La definizione di 'proverbio' data dal Vocabolario Treccani (Treccani.it, 2017) è la seguente: "Breve motto, di larga diffusione e antica tradizione, che esprime, in forma stringata e incisiva, un pensiero o, più spesso, una norma desunti dall'esperienza [...]".

²¹ "谚语 [...] 是民族各种实践经验凝聚的智慧结晶。它通常以口碑的形式在民间广泛地流传, 持久地沿用, 以说知识讲道理为主旨。它是风格通俗、结构凝练、语感生动、语貌定型的韵语或短句。"

insegnamenti (v. Sun, 1989: 301; Yao, 2012: 64): da ciò deriva un profondo legame con la tradizione, in particolare con quegli aspetti della cultura popolare legati alla vita quotidiana, come i rapporti interpersonali, l'ambiente e gli agenti naturali, le attività agricole e commerciali e così via (Wu, 2007: 98-113); spesso, infine, gli *yanyu* assumono la forma di ammonizioni, e vengono usati con scopi educativi e formativi (Liang, 2007: 764). Dal punto di vista formale, gli *yanyu* possono essere avere struttura singola (*dāntǐjiégòu* 单体结构) o doppia (*shuāngtǐ jiégòu* 双体结构); in quest'ultimo caso, le due clausole che compongono l'espressione sono composte dallo stesso numero di caratteri, dispari nella maggior parte dei casi (Sun, 1989: 310). Dal punto di vista grammaticale e funzionale, invece, gli *yanyu* sono espressioni idiomatiche di tipo sememico o frasale (v. sez. 1.1.3): secondo la classificazione di Wen (2006: 45), operata su basi fonetico-formali e funzionali, infatti, gli *yanyu* sono forme idiomatiche che non presentano una struttura bipartita e con carattere espressivo; similmente, Liu (1990: 120) inserisce gli *yanyu* tra i *chángyǔ* 常语, vale a dire il sotto-gruppo degli *shuyǔ* appartenente al livello frasale (v. *infra*, sez. 1.2.3). Un esempio di *yanyu* a struttura singola è *péngyou qī bù kě qī* 朋友妻不可欺, 'non ci si comporta male con la moglie di un amico' (Yao, 2012: 69), mentre un esempio di *yanyu* a struttura doppia è *shào zhuàng bù nǔlì, lǎo dà tú bēishāng* 少壮不努力, 老大徒悲伤, 'chi non si impegna quando è giovane e forte avrà solo rammarico da vecchio' (Liang, 2007: 764).

Se gli *yanyu* appartengono al livello frasale, *guanyongyu* e *xiehouyu* sono invece equivalenti funzionali delle normali unità lessicali, quelli che Liu (1990: 120) identifica come *gùdìngyǔ* 固定语 e che nella sezione 1.1.3 sono stati classificati come *lexemic idioms*. Sulla natura dei *guanyongyu* i pareri sono discordi. Sebbene ci sia generale unanimità nel ritenere che i *guanyongyu* hanno un'origine e un registro principalmente colloquiali (v. Yao, 2012: 132; Sun, 1989: 202-6; Liang, 2007: 763; Zhou, 1998b: 138) e un significato figurato (v. Sun, 1989: 204-5; Wu, 2007: 122; Yao, 2012: 132),²² altrettanto non si può dire per ciò che riguarda le loro caratteristiche formali. Secondo alcuni, i *guanyongyu* sono prevalentemente sintagmi di tre caratteri con una struttura verbo-oggetto (Liang, 2007: 726; Wen, 2006: 383). Tale posizione è tuttavia rigettata sia da Wu (2007: 122) che da Sun (1989: 199), il quale afferma che "la particolarità della forma dei *guanyongyu* non è quella di essere breve, né tantomeno quella di

²² Ancora una volta, la posizione di Liu (1990) è diversa rispetto alle altre: secondo l'autore, all'interno dei *guanyongyu* rientrano infatti tutte le espressioni fisse di tipo lessematico che non presentano un significato figurato, indipendentemente dalle origini, dal tipo di registro o dal numero di caratteri da cui sono composte (pp. 136 segg.).

essere di tre caratteri”,²³ ma, al contrario, consiste in una spiccata eterogeneità.²⁴ Per quanto riguarda il contenuto, sia Wu (2007: 122-3) che Liang (2007: 763) concordano nel ritenere che i *guanyongyu* hanno una connotazione prevalentemente negativa, in quanto danno voce a sentimenti di scontento e indignazione. Dal punto di vista stilistico, invece, il registro colloquiale dei *guanyongyu* dà luogo ad espressioni vivaci, spesso con influenze delle parlate dialettali (Sun, 1989: 203). Un esempio di *guanyongyu* di tre caratteri è *pāi mǎ pì* 拍马屁, ‘battere il posteriore del cavallo [adulare, leccare i piedi]’ (Yao, 2012: 133), mentre un esempio di *guanyongyu* con un numero di caratteri maggiore di tre è *gǎn yāzi shàng jià* 赶鸭子上架, ‘spingere un’anatra a salire sul trespolo [costringere qualcuno a svolgere compiti fuori dalla sua portata]’ (Yao, 2012: 136).²⁵ Da entrambi gli esempi si può notare il carattere informale e irriverente di questo gruppo di espressioni.

I *xiehouyu*, infine, sono forse il tipo di espressione idiomatica del cinese più riconoscibile, grazie alla sua particolare forma bipartita (Sun, 1989: 244). Le prime menzioni del termine *xiehouyu* risalgono all’epoca Tang (Wu, 2007: 28), e questo lascia pensare che essi abbiano un’origine anteriore. Si tratta di detti usati principalmente nel parlato in contesti molto informali, e che presentano un’ironia e un umorismo spesso mordaci e dissacranti (Yao, 2012: 140), oltre a tratti delle diverse parlate regionali (Liang, 2007: 764). La caratteristica più immediata dei *xiehouyu* è quella di presentarsi sotto forma di una sorta di indovinelli costituiti da due parti intervallate da una pausa lunga (Wu, 2007: 134), che nello scritto è segnalata attraverso il tratto lungo ‘——’, o *pòzhéhào* 破折号 (Sun, 1989: 250). La prima parte, detta *bǐyùyǔ* 比喻语 (Yao, 2012: 140), *mímìàn* 谜面 (Liu, 1990: 145) o *yǐnzi* 引子 (Wen, 2006: 281), ha carattere metaforico e consiste solitamente in una breve frase (Yao, 2012: 140), mentre la seconda parte, detta *jiěshuōyǔ* 解说语 (Yao, 2012: 140), *mídǐ* 谜底 (Liu, 1990: 145) o *zhùshì* 注释 (Wen, 2006: 281), chiarisce la metafora introdotta nella prima parte e si presenta spesso sotto forma di un singolo lessema o di un breve sintagma (Yao, 2012: 140), anche se non mancano i casi in cui essa è realizzata tramite un’intera frase (Wu, 2007: 137), o anche tramite un *chengyu* (v. nota 35). Altra caratteristica dei *xiehouyu*, soprattutto quelli più noti e familiari, è la possibilità di lasciare la seconda parte sottintesa (Liang, 2007: 763).

²³ “汉语惯用语结构形式的特点不在于是否短小，也更不是什么“三字”结构。”

²⁴ Ancora più radicale è la posizione di Zhou (1998b), secondo il quale i composti di due o tre caratteri non possono essere considerati espressioni idiomatiche, ma semplici unità lessicali: di conseguenza, egli considera *guanyongyu* tutte le espressioni tradizionalmente considerate tali *tranne* quelle di tre caratteri.

²⁵ In questi e negli esempi successivi, il significato figurato è riportato tra parentesi quadre.

Infine, dal punto di vista funzionale, Wen (2006: 53) sostiene che il contenuto informativo dei *xiehouyu* è concentrato nella seconda parte, la *zhushi*, che, come nei *guanyongyu*, ha principalmente funzione descrittiva (*miǎoshùxìng* 描述性); la *zhushi*, inoltre, è di tipo lessematico, mentre la parte introduttiva è considerata da Sun (1989: 254) un'“entità fluttuante” (*piāofú wù* 漂浮物) esterna alla struttura sintattica. Un esempio di *xiehouyu* è l'espressione *wénzi fàngpì - xiǎoqì* 蚊子放屁 —— 小气, ‘una zanzara emette un peto: arietta [tirchio]’ (Wu, 2007: 136): in questo caso l'ironia è data dal gioco di parole tra il significato morfemico di *xiǎoqì* 小气, letteralmente ‘piccola aria’, e il suo significato in quanto composto, vale a dire ‘avaro, tirchio’.

Altre due tipologie di *shuyu* sono frequentemente menzionate, ma a differenza delle categorie precedenti presentano uno *status* più incerto, o sono considerate sotto-gruppi delle quattro categorie principali: si tratta dei *súyǔ* 俗语, let. ‘espressioni popolari’, e dei *géyán* 格言, ‘motti’.

I *suyu*, come dice la parola stessa, sono espressioni popolari, tipiche del parlato. Come riporta Yao (2012: 104), tradizionalmente non vi era distinzione tra *suyu* e *yanyu*, ma anche nella linguistica cinese moderna questa categoria continua a non avere una collocazione ben definita. Alcuni studiosi, da un lato, impiegano questo termine per raggruppare tutte le espressioni colloquiali e informali, vale a dire *yanyu*, *guanyongyu* e *xiehouyu*: un esempio di questo tipo è lo studio di Zhou (1998a), mentre Wen (2006: 64) include tra i *suyu* anche i *sú chéngyǔ* 俗成语, ‘*chengyu* popolari’; di contro, Wu (2007: 125) sostiene che quelli che in genere, nel parlato, vengono chiamati *súhuà* 俗话 o *suyu* altri non sono che *duō yán guàngyòngyǔ* 多言惯用语, vale a dire *guanyongyu* con un numero di caratteri maggiore di cinque (v. *supra*). Sia Yao (2012) che Wang (2006), infine, considerano i *suyu* come una categoria autonoma: entrambi gli autori sostengono che, sebbene i *suyu* possano essere confusi facilmente con gli *yanyu*, la differenza principale tra le due categorie è che i primi non trasmettono insegnamenti né ammonizioni né conoscenze, ma sono semplici espressioni colorite e ironiche, con una connotazione spesso marcata, usate per riferirsi a fenomeni oggettivi ricorrendo a strategie quali metafore e iperboli: in altri termini, la loro funzione è puramente retorica (Yao, 2012: 106-8; Wang, 2006: 419). Un esempio di *suyu* è l'espressione *chī zhe wǎn lǐ de, kàn zhe guō lǐ de* 吃着碗里的, 看着锅里的, ‘mangiare dalla ciotola e guardare quel che c'è nella pentola [essere incontentabili]’ (Yao, 2012: 110).

A differenza dei *suyu*, infine, l'identità dei *geyan* è ben definita in letteratura, ma il loro livello di classificazione è altrettanto incerto. I *geyan* sono “[...] principi e norme di

comportamento dei saggi del passato, da rispettare nelle parole e nelle azioni, tramandate e conservate in forma scritta [...]” (Yao, 2012: 129).²⁶ Da questa definizione è facile osservare una somiglianza con gli *yanyu*: come questi ultimi, infatti, i *geyan* sono enunciati autonomi con carattere prescrittivo, normativo o morale (Sun, 1989: 300); le due categorie, tuttavia, differiscono nel registro, nel contenuto e nella provenienza (pp. 305-7): rispetto agli *yanyu*, i *geyan*, in quanto citazioni celebri, hanno un’origine scritta e ben individuabile e un registro più formale; per quanto riguarda il contenuto, invece, i *geyan* veicolano verità profonde che spesso coinvolgono concezioni filosofiche sul mondo, la vita e la morale, mentre il contenuto degli *yanyu* è maggiormente legato a esperienze semplici della vita quotidiana. In base al maggior risalto dato alle differenze o alle somiglianze, studi diversi hanno proposto una diversa classificazione dei *geyan* rispetto agli *yanyu*: Wu (2007) e Sun (1989), ad esempio, considerano i primi una sotto-categoria dei secondi; Yao (2012), al contrario, considera i *geyan* una categoria autonoma. Un esempio di *geyan* è l’espressione *chǐ yǒu suǒ duǎn, cùn yǒu suǒ cháng* 尺有所短, 寸有所长, ‘un *chi* ha la sua cortezza, uno *cun* ha la sua lunghezza [ogni cosa ha i suoi punti forti e i suoi limiti]’ (Sun, 1989: 306).²⁷

Dopo questa – per motivi di spazio – breve descrizione delle principali forme di *shuyu* (per un riepilogo, v. tabella I.2, sez. 2.3) nella seconda parte di questo capitolo si parlerà nel dettaglio della categoria oggetto di studio nella presente trattazione, vale a dire i *chengyu*.

PARTE 2: CHENGYU

2.1. INTRODUZIONE

Indicati originariamente con termini quali *chéngcí* 成辞, *quányǔ* 全语 (Chen, 2003), *gǔyǔ* 古语 o *xiàchéng huà* 现成话 (Ma, 1978: 2), i *chengyu*, let. ‘espressioni fatte’, costituiscono probabilmente il sottogruppo di *shuyu* con il più alto valore linguistico-culturale, tanto che Mo Pengling 莫彭龄 (2000) li definisce la quintessenza della lingua e della cultura (*yǔyán wénhuà de jīnghuá* 语言文化的精华), fossili viventi (*huó huàshí* 活化石) e ologrammi

²⁶ “[...] 以书面形式流传存在的古圣先贤对人们立身处世在言行上应恪守的准则信条 [...]”

²⁷ Lo *cùn* 寸 è un’unità di misura che corrisponde approssimativamente a 3 cm; dieci *cùn* formano un *chǐ* 尺, che corrisponde quindi a circa 30 cm.

(*quánxìkuài* 全息块) di diverse fasi della millenaria storia cinese.²⁸ Come osservano An (2016: 19-20) e Liu (2015: 25-6), la ricerca sui *chengyu*, negli ultimi decenni, ha condotto ad importanti risultati; recentemente, inoltre, si sta assistendo ad un progressivo passaggio da un tipo di ricerca puramente descrittiva a una prospettiva multidisciplinare; tuttavia alcuni quesiti non hanno ancora trovato una soluzione condivisa in ambito accademico; inoltre, data l'enorme mole di studi pubblicati, la ricerca sui *chengyu* è caratterizzata da un alto livello di ripetitività. In occidente, a conoscenza di chi scrive, non sono stati pubblicati studi rilevanti sull'argomento. In Italia sono comparse alcune antologie di racconti sui *chengyu*, come quelle di Li e Prete (1999) e di Trentin (2011, 2017), nelle quali sono riportate indicazioni sulle fonti d'origine, sul significato e sull'uso delle diverse espressioni. Nella prossima sezione si fornirà un breve resoconto bibliografico sulle principali tematiche affrontate dagli studi sui *chengyu*, per poi procedere con la descrizione delle caratteristiche di questa particolare forma idiomatica.

2.2. LA RICERCA SUI CHENGYU

Noti già durante la dinastia Han orientale con il nome di *chéngyán* 成言 (Chen, 2003: 78), lo studio sistematico dei *chengyu* prende il via durante i primi decenni del '900 e prosegue negli anni '50, fino a trovare nuovo vigore a partire dagli anni '70/'80, con la comparsa di un corposo numero di pubblicazioni: tra questi, *Chéngyǔ* 成语 di Ma Guofan (1978), l'opera dallo stesso titolo di Liu Jiexiu 刘洁修 (1985) e *Chéngyǔ jiǔ zhāng* 成语九章 di Ni Baoyuan 倪宝元 e Yao Pengci 姚鹏慈 (1990) avranno una grande influenza negli anni successivi.

Tra gli studi di linguistica descrittiva, importanti opere di carattere generale, oltre a quelle appena citate, sono *Chéngyǔ gài shuō* 成语概说, 'Breve trattazione sui *chengyu*', di Shang Guangzhong 尚光忠 (1982) e *Hànyǔ chéngyǔ tōnglùn* 汉语成语通论, 'Teoria generale dei *chengyu*', di Shi Shi 史式 (1979). Più di recente, molti studiosi si sono invece dedicati ad aspetti più circoscritti, toccando un elevato numero di tematiche. Per quanto riguarda la definizione di *chengyu*, molto influenti sono gli studi di Zhou Jian 周荐 (1997, 1998a), Xu Yaomin 徐耀民

²⁸ Per avere un'idea di come i *chengyu* siano radicati nell'immaginario collettivo, basta osservarne la posizione di primo piano nell'odierna società dei consumi e della comunicazione di massa: oltre a un massiccio impiego nel campo della comunicazione pubblicitaria (Chen, 2006), solo in ambito editoriale le pubblicazioni sui *chengyu* sono innumerevoli e spaziano tra moltissimi generi, dalle letture per bambini e ragazzi (Tang, 2014; Yuan & Yang, 2015), all'intrattenimento (Jiang, 2015), e persino serie a fumetti (Cai, 2015).

(1997), Qiao Yong 乔永 (2006) e Wang Jihui 王吉辉 (2011); gli studi di Cheng Baoxiong 程宝雄 (2001), Zhou Fuxiong 周福雄 (2008) e Wu Donghai 吴东海 (2012) sono invece rivolti all'analisi diacronica dell'origine e dell'evoluzione dei *chengyu*, mentre Qian Yun 钱韵 e Yu Ge 余戈 (2003) hanno svolto un'interessante studio sul grado di lessicalizzazione.

Recentemente, un accurato studio di An Liqing 安丽卿 (2016) ha analizzato l'aspetto della struttura fonetica e morfosintattica; prima di lei, altri studiosi che si sono occupati della struttura fonetica dei *chengyu* sono, ad esempio, Han Ding 汉丁 (1986), che ha notato come i *chengyu* conservino le caratteristiche fonetiche del cinese classico, e Zhang Wenxuan 张文轩 (1991), che ha invece osservato le regolarità nell'alternanza dei toni nei *chengyu* a struttura congiunta (v. sez. 2.5.1). Per quanto riguarda la morfosintassi, si menzionano gli studi di Han Ying 韩颖 *et al.* (2009), che si sono occupati della struttura morfosintattica dei *chengyu*, e di Dai Mingzhu 戴明珠 (2012), che ha analizzato le principali caratteristiche grammaticali del cinese classico mantenute nei *chengyu*; Yang Cuilan 杨翠兰 (2005) e Xia Xiuwen 夏秀文 (2009) hanno invece fatto una stima dei ruoli sintattici più frequenti avvalendosi dell'uso di *corpora*.

Anche Liu Changzheng 刘长征 e Qin Peng 秦鹏 (2007) hanno fatto ricorso all'analisi dei *corpora* per offrire una panoramica dell'impiego dei *chengyu* nel linguaggio giornalistico, mentre tra gli altri studi che si sono occupati dell'uso dei *chengyu* si segnalano quello di Zhu Chuhong 朱楚宏 (2010) sulle variazioni non standard, quello di Dai Xinyue 戴新月 (2015) sulle restrizioni d'uso, quelli di Liang Yinhui 梁银辉 e Ren Xiaozhen 任孝珍 (2006) e di Zhou Xin 周欣 (2012) sull'uso flessibile dei *chengyu* (v. nota 60), e quello di Chen Qinghan 陈庆汉 (2006) sull'impiego dei *chengyu* in ambito pubblicitario. La ricerca di Mo Pengling (2000, 2001), infine, è indirizzata soprattutto all'analisi del legame tra *chengyu* e la cultura cinese, tema di cui si sono occupati anche Li Danong 李大农 (1994) e Tan Kun 谭坤 (2010).

Alcuni studi sono dedicati a specifiche sottocategorie di *chengyu*: Liu Yang 刘洋 (2015), ad esempio, compie un'esaustiva analisi dei *chengyu* contenenti la negazione *bù* 不, mentre Hu Binbin 胡斌彬 (2015) rivolge la sua attenzione alle funzioni dei *chengyu* predicativi. Un gruppo di studi abbastanza nutrito si è occupato dell'analisi dei *chengyu* contenenti numerali (*shùzì chéngyǔ* 数字成语): si citano a titolo di esempio gli studi di Jia Jifeng 贾吉峰 (2004), Wang Junxia 王俊霞 (2010), Qian Qijiao 钱骐骄 (2011), dedicati alla classificazione e all'analisi morfosintattica e grammaticale, e quelli di Ding Xiuju 丁秀菊 (2003), Zhao Huanmei 赵焕梅

(2008), Tang Jingxin 汤景鑫 e Liu Xueqin 刘雪芹 (2010) e Li Hongwei 李红卫 (2015), maggiormente incentrati sull'aspetto semantico e culturale.

Tra gli studi di carattere non descrittivo, invece, sono compresi, oltre a quelli sulla didattica di cui ci si occuperà nel secondo capitolo, numerosi studi di linguistica comparativa e teoria della traduzione: tra i primi si segnalano lo studio di Pu Zhihong 蒲志鸿 (1990) tra il cinese e il francese e quello di Wang Jinjuan 王金娟 (1993) tra cinese e inglese; tra i secondi, invece, si menzionano a titolo di esempio lo studio di Xie Ping 谢萍 e Yu Wen 于文 (2003) tra cinese e inglese, e quello di Gong Xiao 巩晓 (2010) tra cinese e uiguro.

Negli ultimi anni, interessanti risultati sono stati ottenuti nel campo della psicolinguistica e della linguistica cognitiva: Huang, Chen, Yu e Wang (1999), ad esempio, hanno dimostrato che la simmetria formale determina una maggiore rapidità nel riconoscimento dei *chengyu*; Xiong Jianping 熊建萍 e Yan Guoli 闫国利 (2006) hanno misurato il grado di riconoscibilità di 194 *chengyu* altamente familiari in relazione alla frequenza del componente iniziale e finale, dimostrando che componenti con alta frequenza interferiscono maggiormente con la rappresentazione mentale del *chengyu* come espressione idiomatica; Lei Xiao 雷潇 e Zhong Yiping 钟毅平 (2010) e Zhong, Luo e Yan (2009) hanno studiato la relazione tra la comprensibilità dei *chengyu* e variabili quali familiarità, composizionalità, predicibilità e ruolo del contesto; Ma Lijun 马利军, Hu Junhao 胡峻豪 e Zhang Jijia 张积家 (2011) hanno invece scoperto che familiarità, letteralità e figurabilità influiscono sulla comprensibilità e sull'età di acquisizione dei *chengyu* con struttura sia giustapposta che non; Yu Lili 余莉莉 e Yan Guoli (2011), infine, hanno fatto ricorso alla tecnica dell'oculometria per misurare il livello di processazione analitica del significato letterale dei *chengyu*, dimostrando che, nel caso di *chengyu* con bassa frequenza d'uso, essa avviene durante l'intera fase di processazione dell'informazione.

Dopo questa sintetica disanima, prima di procedere con la descrizione delle caratteristiche dei *chengyu*, nella prossima sezione si tenterà di fornire una definizione del termine sulla base degli studi più rilevanti sull'argomento.

2.3. DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE

Nonostante la rilevanza linguistica e socio-culturale dei *chengyu*, parafrasando le parole di Li Xingjian 李行健 (2001: 14), alla domanda tanto semplice quanto antica di cosa sia un

chengyu non è ancora stata trovata una risposta definitiva e unanime. Per questo motivo, il problema della definizione del termine *chengyu* è centrale in numerosi studi sull'argomento. La definizione di *chengyu* riportata nella sesta edizione del *Xiàndài hànǔ cídiǎn* 现代汉语词典 (Zhongguo Shehui Kexueyuan Yuyan Yanjiusuo Cidian Bianjishi, 2012: 166) è la seguente:

Sintagma fisso o calusola, succinto, conciso e d'uso abitudinario. La maggior parte dei *chengyu* è composta da quattro caratteri, e generalmente ha una fonte. Alcuni *chengyu* non sono difficili da comprendere sulla base del significato letterale [...] per altri *chengyu* è necessario conoscere la fonte per comprenderne il significato [...]²⁹

Alcuni studi hanno tentato di isolare uno o più parametri per delimitare la categoria dei *chengyu*, dando luogo ad accezioni del termine più o meno ampie. Uno degli studiosi che propongono un unico parametro è Liu (1990: 127), il quale adotta il criterio semantico della dualità del significato (*yǔyì de shuāngcéngxìng* 意义的双层性): in altri termini, egli annovera tra i *chengyu* tutte le espressioni idiomatiche semanticamente opache, indipendentemente da altre caratteristiche quali il numero dei caratteri, le origini, il registro e così via. Xu (1997: 13), tuttavia, si oppone al criterio proposto da Liu, specificando che esso porterebbe ad includere tra i *chengyu* numerose espressioni comunemente considerate *guanyongyu* o *xiehouyu*; similmente, Wen, nell'introduzione al *Tōngyòng chéngyǔ cídiǎn* 通用成语词典, 'Dizionario dei *chengyu* di uso corrente' (Wen & Chen, 2002), critica Liu affermando che la sua proposta non rispetta la percezione comune dei parlanti sulla classificazione degli *shuyu*.

A sua volta, Wen propone di adottare il criterio della 'bipartizione due a due' (*èr èr xiāngchéng* 二二相承, Wen & Chen, 2002; Wen, 2006: 54) e annovera tra i *chengyu* tutte le espressioni idiomatiche di quattro caratteri la cui lettura è conforme a tale caratteristica prosodica. Anche An (2016: 145) e Sun (1989: 107-8) riconoscono che la prosodia bipartita con una pausa dopo il secondo carattere è talmente generalizzata nei *chengyu* da non tener conto della struttura morfologica soggiacente; come fa notare la stessa An (2016: 27), tuttavia, tale criterio è basato sull'assunto che vuole i *chengyu* composti esclusivamente da quattro caratteri, assunto per il quale non vi è pieno consenso tra gli studiosi. Yao (1998) e Wang (2006) sono tra i sostenitori di tale assunto: Yao (1998), in particolare, afferma che "nel porre il limite

²⁹ "人们长期以来习用的、简洁精辟的定型词组或短句。汉语的成语大多由四个字组成，一般都有出处。有些成语从字面上不难理解 [...] 有些成语必须知道来源或典故才能懂得意思 [...]"

tra *chengyu* e non *chengyu*, la struttura a quattro caratteri ha un ruolo importante” (p. 70),³⁰ e che i *chengyu*, di base “sono tutti di quattro caratteri” (*Ibid.*).³¹ Secondo lo studioso, infatti, data un’espressione idiomatica di quattro caratteri, è pienamente lecito presupporre che si tratti di *chengyu*, salvo poi confermare o smentire tale ipotesi in base a ulteriori fattori (*Ibid.*). Al contrario, tra i detrattori figurano Liu (1985) e Shi (1979); quest’ultimo sostiene che “non ci sono ragioni sufficienti per distinguere *chengyu* e non *chengyu* sulla base della lunghezza, cioè del numero dei caratteri [...]” (p. 274),³² e considera *chengyu* tutte le espressioni attestate nello standard scritto (p. 273).

Un altro criterio è quello della ‘classicità’ (*jīngdiǎnxìng* 经典性), proposto da Zhou (1997, 1998a) e basato principalmente su fattori di tipo diafasico e diamesico. Secondo lo studioso, infatti, i *chengyu* si distinguono per il linguaggio semplice ed elegante e dalle caratteristiche morfosintattiche tipiche del *wényán* 文言:³³ per questo motivo essi costituiscono l’unico componente del gruppo degli *yáyán* 雅言, ‘espressioni raffinate’, appartengono ad un registro alto e formale, prevalentemente scritto, e sono principalmente impiegati da parlanti con un elevato livello culturale. Hu B. (2015: 6), tuttavia, sottolinea che il confine tra raffinato (*yá* 雅) e popolare (*sú* 俗) è spesso labile, tanto che espressioni considerate un tempo popolari sono oggi ritenute di elevata eleganza, e che con il diffondersi della scolarizzazione molte espressioni formali vengono sempre più spesso impiegate nel parlato (p. 11). Anche Liu (2015: 48) osserva che i *chengyu* seguono uno sviluppo che tende progressivamente verso un grado maggiore di semplificazione e colloquialità, e che tale processo coinvolge in prima istanza i *chengyu* che presentano un lessico e una struttura morfosintattica più semplici. A parziale conferma di quanto affermato dai due autori, un sondaggio condotto per il presente studio (v. cap. III, sez. 1.1.1) ha rivelato che, su un campione di 100 tra i *chengyu* più frequenti del cinese contemporaneo, solo il 22% è ritenuto molto informale o informale, mentre il 40% è considerato dai parlanti nativi molto informale o informale e il rimanente 29% è giudicato ‘neutro’, vale a dire né formale né informale. Infine, in un altro recente sondaggio, Guo (2017) ha sottoposto a 530 parlanti nativi delle frasi dal registro altamente informale e contenenti

³⁰ “成语与非成语的界定，四字格具有重要作用。” Secondo Sun (1989: 292), questa caratteristica formale è talmente frequente e talmente radicata nella percezione dei parlanti da far identificare come *chengyu* qualsiasi espressione composta da quattro caratteri.

³¹ “汉语成语基本上都是四字格。”

³² “从长短（即字数）来区别成语与非成语，是没有充分的理由的 [...]”

³³ Con il termine *wényán* si intende il cinese classico o letterario, standard scritto fino alla rivoluzione letteraria del 1917, successivamente alla quale è stato adottato lo standard vernacolare o *báihuà* 白话 (v. Lanciotti, 2007: 209 segg.).

delle parti mancanti, progettate in modo da poter essere riempite sia con un *chengyu* che con un'espressione letterale: dai risultati è emerso che i *chengyu* sono stati la scelta preferenziale nel 78% dei casi.

Per concludere, Yao (2002) propone di affidarsi all'intuizione linguistica (*yǔgǎn* 语感), la quale consentirebbe di stabilire se una data espressione possiede o no i requisiti per essere annoverata tra i *chengyu*. Tale proposta è stata tuttavia criticata da Wang (2011), il quale sostiene che l'intuizione può rivestire solamente un ruolo secondario rispetto a una solida base teorica.

A differenza degli studi menzionati finora, sia Sun (1989: 58) che An (2016: 28) propongono di adottare parametri multipli per descrivere la classe dei *chengyu*. Anche in questo caso, tuttavia, studi differenti variano in maniera sensibile: Ma (1978: pp. 11 segg.), ad esempio, elenca quattro caratteristiche principali, vale a dire invariabilità semantica e formale (*dìngxíngxìng* 定型性), convenzionalità (*xíyòngxìng* 习用性), storicità (*lìshìxìng* 历史性) e l'alto contenuto di riferimenti socio-culturali (*mínzúxìng* 民族性); Sun (1989: pp. 75 segg.), invece riporta come caratteristiche il parallelismo fonetico, formale e semantico (*piántǐxìng* 骈体性), l'invariabilità semantica e formale (*níngjùxìng* 凝聚性) e il carattere formale (*shūmiànyǔxìng* 书面语性) e convenzionale (*xíyòngxìng* 习用性).³⁴ In aggiunta, molte delle caratteristiche suggerite nei diversi studi sono spesso comuni a diverse categorie di *shuyu*: si rende quindi necessario un confronto tra i *chengyu* e ciascuna delle altre categorie di espressioni idiomatiche cinesi. L'analisi contrastiva tra le diverse tipologie di *shuyu* è uno dei metodi spesso adottati negli studi di lessicologia cinesi per delimitare il campo di riferimento di ciascuna categoria di espressioni idiomatiche. In particolare, le categorie con cui i *chengyu* presentano più tratti in comune sono *yanyu* e *guanyongyu*.³⁵

Tra *yanyu* e *chengyu* possono riscontrarsi somiglianze dal punto di vista formale e diafasico. Sebbene la caratteristica formale più tipica dei *chengyu* è quella di essere composti da quattro caratteri, mentre gli *yanyu*, sotto questo aspetto, presentano maggiore eterogeneità (v. sez. 1.2.3), è stato più volte sottolineato che entrambe le categorie presentano forme sia di quattro che di più caratteri (Sun, 1989: 292; Wang, 2006: 262); per quanto riguarda il registro, invece,

³⁴ Si confrontino anche i parametri proposti da Ni e Yao (1990: pp. 9 segg.) e Liu (2015: 7-8).

³⁵ Anche *geyan* e *suyu* sono spesso confondibili con i *chengyu*. Dato lo status incerto di queste categorie in letteratura, tuttavia, l'analisi non verrà trattata in questa sede; per maggiori dettagli si rimanda pertanto agli studi di Sun (1989), An (2016) e Wang (2006). I *xiehouyu* meritano una menzione a parte: nonostante la forma particolarmente riconoscibile, secondo alcuni resoconti ciascuna delle due parti di questa forma di *shuyu* può essere realizzata da un *chengyu* (v. Wu, 2007: 139-40; Yao, 2012: 147; Ni & Yao, 1990: 47-8). In generale, si può verificare confusione con i *chengyu* nel caso in cui la prima parte del *xiehouyu* è composta da quattro caratteri e la seconda parte omessa (v. An, 2016: 39-40).

si è visto che gli *yanyu* vengono spesso considerati espressioni colloquiali in quanto originatesi nel parlato, mentre i *chengyu*, a causa delle loro origini prevalentemente letterarie, hanno uno stile più elegante e formale che ricalca la lingua classica: se il dibattito su tali assunti, come si ricorderà, è ancora in corso, il quadro è reso ulteriormente sfumato dal fatto che numerosi *chengyu* hanno avuto origine proprio da antichi *yanyu* (An, 2016: 43).

Diversi studi sono concordi nel considerare che le principali differenze tra *yanyu* e *chengyu* riguardino il contenuto e la funzione. Sebbene sia *chengyu* che *yanyu* abbiano spesso un significato non compositivo, la maggiore differenza tra queste due categorie dal punto di vista del contenuto consiste nel fatto che gli *yanyu*, a differenza dei *chengyu*, trasmettono conoscenze, insegnamenti o massime (Wang, 2006: 261; An, 2016: 41): dal punto di vista della funzione comunicativa, quindi, gli *yanyu* presentano un evidente carattere espressivo (*biǎoshùxìng* 表述性; Sun, 1983: 293), mentre i *chengyu* possiedono per la maggior parte carattere descrittivo (*miáohuìxìng* 描绘性; *Ibid.*). Tale differenza ha importanti ripercussioni sul piano dell'uso sintattico: i *chengyu*, infatti, sono in prevalenza sintagmi (*cízǔ* 词组, Ni e Yao, 1990: 40), appartengono cioè alla categoria dei *lexemic idioms*, mentre gli *yanyu*, al contrario, sono espressioni di tipo sememico impiegate come enunciati autonomi (*yǔjù* 语句, *Ibid.*).

Ancora più degli *yanyu*, i *guanyongyu* presentano numerosi tratti in comune con i *chengyu*: come questi ultimi, infatti, anche i *guanyongyu* sono espressioni di tipo lessematico e svolgono una funzione comunicativa di tipo descrittivo (Sun, 1989: 325); dal punto di vista formale, inoltre, entrambe le tipologie presentano strutture sia di tre che di quattro caratteri, sebbene, come già detto, le prime siano più comunemente attribuite ai *guanyongyu* e le seconde ai *chengyu*; sotto l'aspetto semantico, infine, entrambe le categorie presentano un significato non compositivo. In base a diversi resoconti, la maggiore differenza tra *guanyongyu* e *chengyu* riguarda il grado di invariabilità: nei *guanyongyu*, infatti, questo è più debole, in quanto, a seconda delle esigenze comunicative, sono consentite sia la modifica dell'ordine dei costituenti,³⁶ sia l'interposizione di elementi quali particelle modali, quantificatori, determinanti nominali ecc. (v. Wang, 2006: 391-3; Wu, 2007: 124; An, 2016: 37). Un'altra differenza evidenziata da sia da Wang (2006: 383-4) che da Wu (2007: 125) e che, come si ricorderà, è alla base della classificazione operata da Wen (2006), è che, foneticamente, i *chengyu* seguono un ritmo prosodico bipartito, mentre la lettura dei *guanyongyu* è più varia,

³⁶ Ad esempio, nei *guanyongyu* con struttura verbo-oggetto è possibile l'anteposizione dell'oggetto (Wu, 2007: 124).

in quanto segue generalmente il ritmo dettato dalla struttura morfologica soggiacente. Infine, dal punto di vista del registro, i *guangyongyu* hanno un carattere più spiccatamente colloquiale, e il loro contenuto è solitamente più semplice e legato ad aspetti della vita quotidiana (v. sez. 1.2.3).

Alla luce dell'analisi condotta finora, e in mancanza di risposte unanimemente condivise, si ritiene che, al momento, l'approccio più appropriato è quello adottato da Hu B. (2015), il quale, dopo aver osservato che il concetto di *chengyu* è un complesso costruito socio-culturale, si limita a fornire una definizione di *chengyu* prototipico (*diǎnxíng chéngyǔ* 典型成语): secondo tale definizione, “i *chengyu* prototipici sono espressioni convenzionali, dal significato unitario e conciso, dal registro formale e dalla funzione simile a quella delle parole, espressioni multilessicali dalla prosodia bipartita composte da sintagmi o *small clauses* lessicalizzati e dalla forma invariabile” (Hu B., 2015: 12).³⁷

Più nel dettaglio, secondo lo studioso le caratteristiche dei *chengyu* prototipici possono essere elencate come segue (pp. 8-12):

1. Struttura: la struttura prototipica dei *chengyu* è di quattro caratteri (*sì zì gé* 四字格). La struttura prosodica più comune è di tipo bipartito ‘a due a due’ (*èr èr shì* 二二式), tipica dei *chengyu* con struttura congiunta ma applicata per estensione a tutti gli altri tipi di struttura morfosintattica (v. sez. 2.5).
2. Forma: i *chengyu* prototipici hanno forma invariabile. I singoli morfemi che compongono il *chengyu* non possono essere sostituiti, il loro ordine non può essere modificato, e tra di essi non possono essere interposti altri elementi. Tale stabilità formale ha fatto sì che i *chengyu* prototipici mantenessero invariate le caratteristiche fonetiche, lessicali e grammaticali del cinese classico.
3. Significato: i *chengyu* prototipici costituiscono un'unità lessicale dal significato invariabile, spesso non compositivo. Il significato dei *chengyu*, inoltre, può essere molto complesso dal punto di vista della connotazione, del contenuto socio-culturale, del registro e così via (v. sez. 2.6).
4. Uso: i *chengyu* sono espressioni convenzionali della lingua standard, non comprendono quindi espressioni dialettali o delle minoranze linguistiche. I *chengyu* prototipici hanno uno spiccato carattere formale, dovuto alle origini per lo più letterarie: sono usati

³⁷ “汉语中典型的成语是人们长期习用，意义整合凝练，书面性强，功能与词相当的，由短语或短句凝固定型的、词汇化的双音步复合韵律词。”

principalmente nello scritto e sono appresi attraverso lo studio o in contesti scolastici; di conseguenza, sono usati prevalentemente da parlanti con un livello di istruzione medio-alto.³⁸

- Funzioni: i *chengyu* sono espressioni idiomatiche di tipo lessematico, vale a dire che la loro funzione equivale a quella delle semplici unità lessicali o dei sintagmi; alcuni di essi, in particolare quelli con funzione connettiva, possono essere usati autonomamente (v. sez. 2.5.2).

Secondo Hu, le espressioni che soddisfano tutte e cinque le caratteristiche sopra elencate possono essere considerate *chengyu* prototipici; quanto alle espressioni che soddisfano solo una parte di tali caratteristiche, esse non possono dirsi prototipiche, ma ciò non intacca necessariamente la loro identità di *chengyu*.³⁹

Alla luce di quanto esposto in questa sezione e nella sezione 1.2.3, le caratteristiche prototipiche delle principali forme di *shuyu* possono essere riepilogate come nella tabella I.2.

Tipo	N. caratteri	Origini	Registro	Prosodia e forma	Lessematico/sememico
<i>Chengyu</i>	4	Scritto	Formale	AABB	Lessematico
<i>Yanyu</i>	–	Parlato	Informale / Formale (<i>geyan</i>)	A / A, B	Sememico
<i>Guanyongyu</i>	3 / 3+ (<i>suyu</i>)	Parlato	Informale	ABB	Lessematico
<i>Xiehouyu</i>	–	Parlato	Informale	A — B	Lessematico (<i>zhushi</i>)

Tabella I.2. Tipi di *shuyu*.

2.4. ORIGINI DEI CHENGYU

Quella delle origini dei *chengyu* è una questione molto dibattuta. L'appartenenza o meno di una data espressione alla categoria dei *chengyu* viene spesso fatta dipendere dalle sue origini; queste, a loro volta, hanno importanti ripercussioni su altri aspetti, come ad esempio

³⁸ Si tratta di un'importante differenza rispetto agli *idioms*, dal momento che questi, come afferma Liu (2008: 40), sono usati principalmente in contesti informali, pur non mancando espressioni appartenenti a registri più alti.

³⁹ Un approccio in parte simile è adottato da Qiao (2006), nel cui studio elenca sette caratteristiche, almeno cinque delle quali devono essere soddisfatte affinché una data espressione possa essere considerata *chengyu*.

l'interpretazione del significato, il registro e i contesti d'uso appropriati. Il tema delle origini e della formazione dei *chengyu* è stato ampiamente trattato in gran parte degli studi descrittivi sugli *shuyu* e sui *chengyu* (v. Sun, 1989; Wang, 2006; Wu, 2007; Yao, 2012; Ma, 1978; Shi, 1979; An, 2016), nonché in numerosi articoli accademici (v. Cheng, 2001; Zhou, 2008; Wu, 2012; Tang, 2013).

La ricerca sulle origini e lo sviluppo dei *chengyu*, ha rilevanza teorica in diversi campi della linguistica, come la semantica, la filologia e la pragmatica (An, 2016: 48). L'analisi delle fonti, in particolare, consente spesso di disambiguare il significato delle espressioni con un grado di lessicalizzazione maggiore e di conseguenza semanticamente o sintatticamente più opache (Qian & Yu, 2003: 91-3), di tracciarne i mutamenti semantici e morfosintattici, e più in generale di osservare l'evoluzione linguistica e socio-culturale della Cina in base alle espressioni prodotte nel corso dei secoli (Sun, 1989: 104).

Lo studio delle origini dei *chengyu* copre principalmente due aspetti: il primo è la ricerca delle fonti principali, il secondo quella sulle strategie di formazione. Entrambi gli aspetti saranno trattati nelle sezioni successive; infine, si concluderà con qualche accenno al processo di trasmissione e sviluppo.

2.4.1. Fonti

Generalmente, si ritiene che le principali fonti scritte dei *chengyu* siano racconti edificanti, miti e leggende, eventi storici, e citazioni di opere poetico-letterarie (si veda ad esempio Mo, 1999: 58). Il dibattito sulle origini dei *chengyu* si è concentrato in particolare sull'opportunità o meno di includere espressioni di recente formazione, prestiti linguistici e soprattutto espressioni nate nel parlato. Ad un estremo, Wu (2012) sostiene che i *chengyu* per eccellenza sono quelli con origini orali, e che i *chengyu* con origini scritte ne hanno subito l'influenza, incorporandone le caratteristiche formali. All'estremo opposto, Yao (2012: 118) ritiene che i *chengyu* per eccellenza sono solo quelli provenienti da fonti storico-letterarie, mentre i restanti, di origine successiva, sono da considerarsi pseudo-*chengyu* (*zhǔn chéngyǔ* 准成语). Anche Wu (2007) giunge a conclusioni simili, distinguendo i *chengyu* antichi con una fonte scritta ben individuabile (*gǔ chéngyǔ* 古成语, p. 118) dai *chengyu* con origini colloquiali o popolari (*sú chéngyǔ* 俗成语, p. 121). Tra i due estremi sono individuabili numerose posizioni intermedie: Sun (1989: 92), Shang (1982: 21), e Wang (2006: 245), ad esempio, accolgono la possibilità di *chengyu* con origini colloquiali; similmente, Shi (1978) sostiene che le origini dei

chengyu possono essere sia orali che scritte (pp. 36-7), ma specifica che nel caso di espressioni nate nel parlato, esse devono necessariamente essere accolte nello standard scritto per poter assumere lo *status* di *chengyu* (pp. 287-8). Anche per quanto riguarda l'inclusione di formazioni recenti le opinioni sono discordanti: ad esempio sia An (2016: 32) che Liu (2015: 65) prendono in esame espressioni di quattro caratteri coniate sulla base di strutture ricorrenti e altamente produttive: se la prima esclude tali espressioni dai *chengyu* e le considera sintagmi liberi, la seconda afferma che, se accolti dai parlanti, questi simil-*chengyu* (*lèi chéngyǔ* 类成语) possono assumere lo *status* di *chengyu* a tutti gli effetti. Un'accezione molto ampia, infine, sembra essere quella di Ma (1978), il quale individua tre tipi di fonti da cui possono prendere forma i *chengyu*: formazioni recenti, prestiti linguistici o espressioni scritte o orali tramandate nel corso della storia (pp. 145-85).⁴⁰ In generale sembra esserci sufficiente consenso per affermare che i *chengyu* prototipici abbiano un'origine per lo più scritta, e che anche le espressioni con origini colloquiali necessitino di attestazioni nello standard scritto per poter entrare a far parte di tale categoria.

Nell'analisi delle fonti da cui hanno origine i *chengyu*, una prima distinzione da operare, suggerita sia da Sun (1989) che da Wu (2012) è quella tra fonti che Sun (1989: 87-8) chiama dirette (*zhēnxìng yǔyuán* 真性语源) o primarie (*dì yì yǔyuán* 第一语源), e fonti indirette (*jiǎxìng yǔyuán* 假性语源) o secondarie (*dì èr yǔyuán* 第二语源). La fonte diretta di un *chengyu* consiste nel testo, orale o scritto, da cui l'espressione ha preso forma: in questo caso non si tratta ancora di espressioni lessicalizzate, ma di sintagmi liberi contenuti in testi di vario genere (Sun, 1989: 88-9); la fonte indiretta o secondaria è invece il testo ove il *chengyu* è attestato per la prima volta come espressione fissa (p. 89); per i *chengyu* con origine orale è spesso impossibile determinare la fonte primaria, o stabilire se l'espressione abbia avuto origine come sintagma libero o come sintagma fisso (p. 90).⁴¹

Seguendo la suddivisione di An (2016), le fonti primarie dei *chengyu* possono essere classificate in base all'epoca, al *medium* (scritto o orale) o al sistema linguistico di provenienza (v. tabella I.3).

⁴⁰ Del tutto discordante da quelle riportate è invece la posizione di Liu (1990), il quale, come si è già avuto modo di osservare, sostiene che le fonti non siano rilevanti, dal momento che l'unico criterio per distinguere i *chengyu* dagli altri *shuyu* è la dualità semantica (v. sez. 2.3).

⁴¹ Come fa notare An (2016: 53-4), la differenza delle stime effettuate sul numero di *chengyu* prodotti nelle varie epoche è dovuta principalmente alla confusione tra fonti dirette e indirette.

Criteri di classificazione			
Diacronico	Antichità	Classica	Epoca moderna e contemporanea
		Media	
		Recente	
Diamesico	Scritto	Miti, leggende, racconti	Parlato
		Eventi storici	
		Opere letterarie	
Diatopico	Cinese	Minoranze linguistiche	Lingue straniere

Tabella I.3. Classificazione delle fonti dirette.

Dal punto di vista cronologico, le fonti dei *chengyu* possono essere suddivise in fonti dell'antichità classica, media e recente, e fonti di epoca moderna e contemporanea.⁴²

Secondo alcune stime, i *chengyu* originatisi da fonti classiche sono la maggior parte (v. Zhou, 2008: 105; An, 2016: 62): essi sono caratterizzati da un maggior grado di invariabilità e sono composti principalmente da quattro caratteri (An, 2016: 61). La fonte più antica è probabilmente il *Classico delle odi* (*Shījīng* 诗经),⁴³ tanto che in molti ritengono che la caratteristica struttura a quattro caratteri dei *chengyu* è dovuta proprio alla forma metrica tipica dei versi di questa raccolta (v. Zhou, 1997: 32).⁴⁴ Altre importanti fonti dell'antichità classica sono i *Dialoghi* (*Lúnyǔ* 论语) e l'opera storiografica *Memorie di uno storico* (*Shǐjì* 史记).⁴⁵ Le fonti risalenti al periodo dell'antichità media sono invece più variegata, e comprendono opere appartenenti a diversi autori e diversi generi letterari, come poesie di tipo *shī* 诗 e *cí*

⁴² An (2016) fa coincidere l'antichità classica (*shàngǔ* 上古) con il periodo che arriva fino al termine della dinastia Han (220) e l'antichità media (*zhōngǔ* 中古) con il periodo che arriva fino al termine della dinastia Song (1279). L'era moderna (*jìndài* 近代) va invece dalla prima guerra dell'oppio (1840) alla fondazione della Repubblica Popolare (1942), quando ha inizio l'era contemporanea (*xiàndài* 现代).

⁴³ Il *Classico delle Odi* è la più antica raccolta di componimenti poetici della letteratura cinese. Comprende 305 canzoni e rime risalenti probabilmente al periodo tra il X e il VII sec. a. C., trascritte e sistematizzate in epoca successiva (v. Lanciotti, 2007: 25-9).

⁴⁴ Wu (2012: 10), tuttavia, afferma che l'influenza del *Classico delle Odi* sulla forma dei *chengyu* non può essere stata diretta, dal momento che la maggior parte dei *chengyu* si è stabilizzata solamente in epoca Tang e Song, diversi secoli dopo la redazione del *Classico delle Odi*. Tale forma sarebbe dovuta quindi a caratteristiche proprie delle lingue sinotibetane, come ad esempio la tendenza al monosillabismo. Per altri contributi sull'argomento, si vedano Shi (1979: 158-79) e An (2016: 99-107).

⁴⁵ I *Dialoghi* sono una raccolta degli aforismi attribuiti a Confucio, redatta probabilmente dai suoi allievi in seguito alla scomparsa del Maestro ed entrati successivamente a far parte del canone confuciano (Lanciotti, 2007: 36; v. n. 48). *Memorie di uno storico* è invece un'opera storiografica iniziata probabilmente da Sima Tan 司马谈 (165-110 a.C.) e completata dal figlio Sima Qian 司马迁 (146-86 a.C.) sotto il regno dell'imperatore Han Wudi 汉武帝 (156-87 a.C.). Si tratta della prima opera autografa della storiografia cinese, e racconta la storia della Cina dagli albori fino all'epoca contemporanea all'autore (Lanciotti, 2007: 68-73).

词,⁴⁶ opere di prosa e narrativa e così via. Molti *chengyu* di questo periodo hanno origine inoltre dagli scritti buddisti, altri ancora dal parlato (An, 2016: 63-4). La fioritura delle lettere, in particolare della poesia, ha avuto importanti ripercussioni sulla sensibilità estetica dell'epoca, influenzando in maniera determinante la ricerca della musicalità e della simmetria tipica dei *chengyu* (p. 65). È nel periodo dell'antichità media, inoltre, che i *chengyu* hanno iniziato ad assumere una forma stabile (p. 66).

Nel periodo che va dalla dinastia Yuan (1271-1368) all'epoca moderna, con lo sviluppo della prosa narrativa e la nascita del romanzo in epoca Ming (1368-1644), si è assistito ad un importante cambiamento in ambito letterario. Ciò ha avuto forti ripercussioni sui *chengyu*: molte espressioni tratte dalle opere narrative di questo periodo sono infatti caratterizzate da un maggior grado di colloquialità e trasparenza e da una forma meno rigida,⁴⁷ altre ancora derivano da espressioni dialettali (An, 2016: 67-8). L'epoca contemporanea, infine, ha visto una drastica riduzione della formazione di nuovi *chengyu*. La particolarità delle espressioni più recenti è quella di provenire dalle fonti più disparate, non solo dalla letteratura: si attestano, ad esempio, *chengyu* originatisi da slogan politici e linguaggi settoriali, e anche prestiti di espressioni idiomatiche delle lingue occidentali, come il *chengyu tàng shǒu shānyù* 烫手山芋, calco semantico dell'espressione inglese 'hot potato' (p. 71).

Dal punto di vista diamesico si suddividono i *chengyu* con origini scritte e i *chengyu* con origini parlate. I primi possono essere ulteriormente suddivisi in base al genere letterario a cui appartengono le fonti: tra queste, come si è visto, le principali sono miti e leggende (*shénhuà chuánshuō* 神话传说), racconti edificanti e moraleggianti (*yùyán gùshi* 寓言故事), resoconti storici (*lìshǐ shìjiàn* 历史事件), e citazioni di opere poetico-letterarie (*shīwén zuòpǐn míngjù* 诗文作品名句; v. *supra*). I *chengyu* provenienti da miti e leggende e da racconti moraleggianti sono caratterizzati da un alto grado di opacità semantica e dal ricorso a espedienti retorici come la metafora, oltre a presentare spesso un tono ironico o dissacrante (An, 2016: 78); i *chengyu* provenienti da fonti storiche, invece, possono sia far riferimento a determinati eventi, oppure possono essere estrapolazioni di opere storiografiche, e il contenuto è spesso filosofeggiante, con profonde riflessioni sulla condizione umana (p. 79); i *chengyu* tratti da citazioni poetico-letterarie, infine, presentano una maggiore varietà e

⁴⁶ Gli *shi* 诗 (o *jintishi* 近体诗, 'poesie di tipo moderno', per differenziarle da quelle di epoca precedente) sono componimenti poetici di quattro o otto versi pentasillabici o settenari, che hanno avuto pieno sviluppo in epoca Tang (Idema & Haft, 2000: 131). Gli *ci* 词, invece, sono componimenti in versi di lunghezza irregolare ma con una metrica estremamente codificata, spesso scritti per essere cantati (pp. 163-5).

⁴⁷ Alcuni *chengyu* provenienti da fonti di questo periodo presentano più varianti: un esempio è dato dai *chengyu míng lì shuāng shōu* 名利双收 e *míng lì jiān shōu* 名利兼收, 'ottenere fama e benessere' (An, 2016: 68).

diverse strategie di formazione (p. 80). Un'ulteriore classificazione delle fonti scritte è quella basata sulla distinzione tradizionale tra classici confuciani (*Jīngshū* 经书), opere storiografiche (*Shǐshū* 史书), scritti dei maestri (*Zǐshū* 子书) e generi vari (*Jībù* 集部).⁴⁸ Secondo una stima di Sun (1989: 91), i *chengyu* provenienti dai *jibu* sono la maggior parte, ma sono dispersi in un maggior numero di fonti, mentre i *chengyu* provenienti dai classici confuciani, al contrario, pur essendo di quantità minore, sono concentrati in un numero di fonti più limitato: in base a quanto riportato da An (2016: 73), i *Dialoghi* e il *Classico delle odi*, da soli, hanno dato origine, rispettivamente, a 427 e 363 *chengyu*.

Anche i *chengyu* che hanno avuto origine nel parlato possono essere suddivisi di diverse categorie. Una prima categoria è data dai *chengyu* formati nell'antichità classica: la caratteristica tipica di questo gruppo di espressioni è la presenza, nelle fonti scritte di prima attestazione, delle formule *yàn yuē* 谚曰, *bǐyǔ yuē* 鄙语曰, 'dice il proverbio', e simili, a testimonianza del fatto che l'autore riporta un proverbio o un modo di dire diffusi nel parlato dell'epoca (Ma, 1978: 172-3). Una seconda categoria è data invece da espressioni individuali create *ad hoc*, che presentano un linguaggio meno formale e che sono entrate successivamente nel linguaggio comune (Ma, 1978: 174; An, 2016: 81). Molti dei *chengyu* presenti nel famoso romanzo di epoca Qing *Il sogno della camera rossa* (*Hóng lóu mèng* 红楼梦) di Cao Xueqin 曹雪芹 (1715-1763) appartengono a questo gruppo (An, 2016: 81).

Dal punto di vista diatopico, infine, si possono distinguere i *chengyu* originatisi da fonti cinesi e i *chengyu* provenienti da fonti straniere. Una fonte molto proficua di *chengyu* sono i *sutra* buddisti, tradotti dal sanscrito in seguito all'introduzione del Buddismo in Cina in epoca Han (206 a.C. – 220 d.C.). Oltre ai *sutra*, fonti buddiste che hanno dato origine a numerosi *chengyu* sono le leggende e i miti legati a questa religione, i riti dottrinali e le pratiche monastiche (An, 2016: 84-9). In epoca più recente, numerosi *chengyu* sono stati introdotti in seguito ai contatti con i Paesi occidentali. Tra questi, molti provengono da fonti cristiane, molti altri da opere letterarie, altri ancora, come si è visto, sono il calco di espressioni idiomatiche straniere. Sia le espressioni derivanti dal sanscrito, sia quelli provenienti dalle lingue occidentali, sono state sapientemente modellate in base alle caratteristiche tipiche dei

⁴⁸ I classici confuciani si suddividono in *Wǔjīng* 五经, cinque classici, e *Sìshū* 四书, quattro libri: i primi comprendono il *Classico dei mutamenti* (*Yìjīng* 易经), il *Classico delle odi*, il *Classico dei documenti* (*Shūjīng* 书经), il *Libro dei riti* (*Lǐjì* 礼记) e gli *Annali delle primavere e autunni* (*Chūnqiū* 春秋); i secondi comprendono i *Dialoghi*, il *Mencio* (*Měngzǐ* 孟子) e due trattati originariamente parte del *Libro dei riti*, il *Giusto mezzo* (*Zhōngyōng* 中庸) e il *Grande studio* (*Dàxué* 大学). Gli scritti dei filosofi comprendono invece tutte le opere filosofiche non confuciane, come i classici taoisti e i trattati legisti. Nei *Jibu*, 'raccolte', sono infine raggruppate tutte le opere di poesia e prosa non rientranti nelle categorie precedenti (v. Idema & Haft, 2000: 62 segg.).

chengyu, integrandosi perfettamente al sistema linguistico cinese e risultando indistinguibili dai *chengyu* autoctoni (An, 2016: 91).

2.4.2. Formazione e sviluppo

Come descritto nella sezione precedente, un *chengyu* nella sua fonte primaria appare ancora come sintagma libero, espressione creativa, non preconfezionata, del pensiero dell'autore. In seguito, per motivi dovuti all'autorevolezza dell'opera o dell'autore, al valore morale o esemplare dell'evento o del racconto riportati e così via, tale espressione viene selezionata e rimodellata fino a fissarsi nell'uso come un *chengyu*. Per tale motivo, sia Sun (1989: 87) che Cheng (2001) distinguono tra origine (*yuán* 源) e trasmissione (*liú* 流) indicando con il secondo termine tutto il processo attraverso il quale il *chengyu* ha assunto la sua forma definitiva, spesso tracciabile nelle fonti successiva a quella d'origine (v. *infra*).

Come specifica Ma (1978: 139-44), la creazione di un nuovo vocabolo risponde a precise esigenze sociali e comunicative. Perché sia creato un nuovo *chengyu*, tuttavia, è necessario che una data espressione soddisfi anche i requisiti linguistici e formali che un *chengyu* deve possedere, requisiti che sono strettamente legati al sistema linguistico e culturale di ogni epoca storica.⁴⁹ In seguito, per affermarsi, la nuova espressione è sottoposta alla prova della pratica sociale e può essere accolta dai parlanti oppure rifiutata. A partire dalle fonti, i *chengyu* possono formarsi per sintesi, estrapolazione, contrazione, modifica, abbandono, composizione o traslazione (v. tabella I.4).

Sintesi	Condensazione del contenuto di racconti, leggende, eventi storici ecc.
Estrapolazione	Totale: selezione di proposizioni; Parziale: selezione di parti di frase
Contrazione	Selezione di elementi discontinui della fonte d'origine
Modifica	Modifica o aggiunta di elementi lessicali rispetto alla fonte
Abbandono	Estensione del significato della fonte, aggiunta di elementi lessicali
Composizione	Selezione da fonti diverse o da brani discontinui della stessa fonte
Traslazione	Derivazione da altri tipi di <i>shuyu</i>

Tabella I.4. Metodi di formazione.

⁴⁹ Va tuttavia ricordato che parallelamente alla creazione di nuovi *chengyu* si verifica anche il fenomeno opposto, vale a dire quello della caduta in disuso di espressioni in seguito a mutamenti socio-linguistici di varia natura (v. Zhou, 2008).

Il metodo della sintesi (*gàikuò shì* 概括式; Sun, 1989: 93) è particolarmente frequente in *chengyu* derivanti da miti e leggende, racconti e resoconti di eventi storici, e consiste nella condensazione in quattro caratteri del contenuto della fonte (v. Sun, 1989: 93-5; An, 2016: 59; Wang, 2006: 248). Ad esempio, il *chengyu* *Jīngwèi tián hǎi* 精卫填海, let. ‘Jingwei riempie il mare’, fa riferimento ad una famosa leggenda della mitologia cinese (Wu Z., 2007: 117), contenuta nel *Classico dei monti e dei mari* (*Shān hǎi jīng* 山海经).⁵⁰

Il metodo dell’estrappolazione (*zhāiqǔ shì* 摘取式; Sun, 1989: 95) consiste invece nella selezione diretta di una parte di testo, senza apportare alcuna modifica. Secondo Sun (1989: 95-6), l’estrappolazione può essere totale o parziale: l’estrappolazione totale (*zhěngtǐ zhāiqǔ* 整体摘取) avviene selezionando un’intera proposizione da un periodo più lungo, mentre l’estrappolazione parziale (*bùfēn zhāiqǔ* 部分摘取) consiste nell’estrazione di una parte di frase. Un esempio del primo tipo è il *chengyu* *bō luàn fǎn zhèng* 拨乱反正, ‘ristabilire l’ordine’ (es. 1), mentre un esempio del secondo tipo è il *chengyu* *zhōu ér bù bǐ* 周而不比, ‘non fare distinzioni’ (es. 2).⁵¹

1) 汉兴, 拨乱反正 [...] (Sun, 1989: 96; fonte: *Libro degli Han*)⁵²

Hàn Xīng, bō luàn fǎn zhèng [...]

Han Xing ribaltare caos invertire retto

‘Han Xing [era occupato a] ristabilire l’ordine dal caos [...]’

2) 君子周而不比 [...] (An, 2016: 58; fonte: *Dialoghi*)

Jūnzi zhōu ér bù bǐ [...]

Uomo.dabbene comprendere CONG non paragonare

‘L’uomo d’abbene è di ampie vedute e imparziale [...]’

I *chengyu* formati per contrazione (*jiésuō* 节缩, Sun, 1989: 97, o *yāsuō* 压缩, An, 2016: 59), sono composti invece da elementi discontinui del testo d’origine. Nel caso della contrazione di frasi semplici (*dānjù de jiésuō* 单句的节缩; Sun, 1989: 97), di solito vengono eliminati i

⁵⁰ Il *Classico dei monti e dei mari* è un’opera geografica ed etnografica pseudo-scientifica di epoca pre-Han (v. Lanciotti, 2007: 57-8). La leggenda di Jingwei narra di una fanciulla che, affogata nel Mar Cinese Occidentale e trasformatasi in un magnifico uccello, è costretta a trascorrere l’eternità tentando di riempire il mare di pietre, al fine di sfogare il dolore dovuto alla sua morte.

⁵¹ Negli esempi seguenti, all’interno delle fonti le parti che hanno dato origine al *chengyu* sono evidenziate in neretto.

⁵² Il *Libro degli Han* (*Hànshū* 汉书) è un classico della storiografia terminato nel 111 d. C. da Ban Zhao 班昭 (45-116), che copre il periodo storico della dinastia degli Han Anteriori (v. Lanciotti, 2007: 71).

morfemi funzionali e vengono mantenuti i morfemi semanticamente pieni, come avvenuto per il *chengyu* *lǎoshēng cháng tán* 老生常谈, ‘chiacchiere da vecchi intellettuali [luoghi comuni]’ (es. 3).

3) 此老生之常谭 (谈)。(Sun, 1989: 97; fonte: *Romanzo dei tre regni*)⁵³

Cǐ lǎoshēng zhī cháng tán (tán).

Ciò vecchio-intellettuale DET frequente chiacchiera (chiacchiera)

‘Queste sono chiacchiere da vecchi intellettuali’

Nel caso invece di periodi complessi (*fùjù de jiésuō* 复句的节缩; Sun, 1989: 97), gli elementi che compongono il *chengyu* vengono selezionati da diverse proposizioni tra quelle che formano il periodo, per un grado di contrazione maggiore; ne è un esempio il *chengyu* *míng zhé bǎo shēn* 明哲保身, ‘chi è saggio salvaguarda se stesso’ (es. 4). I *chengyu* di questo gruppo hanno spesso una struttura sintatticamente bipartita e un significato più complesso rispetto a quelli del gruppo precedente (Sun, 1989: 97).

4) 既明且哲，以保其身。(An, 2016: 59; fonte: *Classico delle odi*)

Jì míng qiě zhé, yǐ bǎo qí shēn.

Sia consapevole anche saggio FIN salvaguardare 3SG corpo

‘Essere sia consapevoli che saggi per salvaguardare sé stessi.’

Il metodo della modifica (*gǎizào shì* 改造式; Sun, 1989: 98) può riguardare sia il lessico che la struttura sintattica. La modifica lessicale consiste nella sostituzione di uno o più caratteri del testo d’origine, il quale rimane comunque riconoscibile:

5) 知人者智，自知者明。(An, 2016: 59; fonte: *Classico della via e della virtù*)⁵⁴

Zhīrén-zhě zhì, zìzhī-zhě míng.

Conoscere-persona-colui.che saggio sé-conoscere-colui.che consapevole

‘Chi conosce gli altri è saggio, chi conosce sé stesso è consapevole.’

⁵³ Il *Romanzo dei tre regni* (*Sān guó zhì yǎnyì* 三国志演义), scritto nel XIV secolo da Luo Guanzhong 罗贯中 (1330-1400), è uno dei quattro romanzi classici della letteratura cinese (v. Lanciotti, 2007: 158-9).

⁵⁴ Il *Classico della via e della virtù* (*Dào dé jīng* 道德经), conosciuto anche come *Lǎo zǐ* 老子 (‘Vecchio maestro’) dal nome con cui è noto il suo presunto autore (VI-V sec. – 531 a.C.), è considerato il testo fondatore del daoismo (v. Lanciotti, 2007: 46-7).

Nell'esempio 5, il morfema legato *zhě* 者 è stato sostituito, nel *chengyu zì zhī zhī míng* 自知之明, 'consapevolezza di sé stessi, con la marca di modificazione nominale *zhī* 之.

Un altro metodo di formazione che può essere considerato un caso particolare di modifica lessicale è menzionato sia da Ni e Yao (1990: 144-5) che da An (2016: 190) e consiste nell'aggiunta di elementi al testo originario.

La modifica strutturale consiste invece nell'alterare l'ordine dei costituenti della frase originaria. Tale alterazione comporta anche una modifica del ruolo sintattico delle singole unità lessicali (Sun, 1989: 99). Nel *chengyu biàn shēng zhǒuyè* 变生肘腋, 'cambiamento accadere gomito-ascella [i rischi vengono da dietro le spalle]'⁵⁵, la posizione dei morfemi *shēng* 生, 'accadere', e *biàn* 变, 'cambiamento', è invertita rispetto alla fonte, con un'alterazione del rispettivo ruolo sintattico (es. 6):

6) [...] 慎孙夫人生变于肘腋之下。 (Sun, 1989: 99; fonte: *Romanzo dei tre regni*)

[...]shèn	Sǔn	fūren	shēng	biàn	yú	zhǒu-
temere	Sun	moglie	avvenire	cambiamento da	gomito-	
yè-zhī	xià.					
ascella-DET	sotto					

'[...] temo che la consorte di Sun faccia accadere qualcosa da sotto la [mia] ascella.'

Il metodo del distanziamento o *tuōhuà shì* 脱化式 (Sun, 1989: 99) è più complesso: i *chengyu* formati attraverso questo procedimento prendono spunto dalla fonte originaria, ma l'espressione risultante se ne allontana. Ad esempio, il *chengyu yún shù zhī sī* 云树之思, let. 'nostalgia di nuvole e alberi', richiama vagamente il contenuto della fonte, una poesia di Du Fu 杜甫 (712-770) dedicata al poeta Li Bai 李白 (701-762), ma lo generalizza indicando un sentimento di nostalgia per gli amici lontani (Sun, 1989: 100).⁵⁶ I *chengyu* formati attraverso il metodo dell'associazione o *fùhé shì* 复合式 (*Ibid.*), invece, derivano dall'abbinamento di fonti differenti o della stessa fonte distanti tra loro (Ni e Yao, 1990: 143). Si tratta per la maggior parte di *chengyu* composti da due parti giustapposte: nel *chengyu chéng rén qǔ yì* 成仁取义,

⁵⁵ Si riporta qui la traduzione morfema per morfema per facilitare l'analisi.

⁵⁶ La poesia in questione è intitolata *Chūn rì yì Lǐ Bái* 春日忆李白 ('Ricordare Li Bai in una giornata di primavera'). Del testo originario, il *chengyu* conserva solo i caratteri *shù* 树, 'albero', e *yún* 云, 'nuvola', che compaiono rispettivamente nel primo e nel secondo verso. Il Li Bai del titolo è il più famoso poeta di epoca Tang, noto tra l'altro per il suo stile di vita fuori dagli schemi e per la sua passione per l'alcol.

‘morire per una giusta causa’, ad esempio, la prima metà è tratta dai *Dialoghi* e la seconda dal *Mencio* (Sun, 1989: 101; v. nota 48).

L’ultimo metodo, quello della traslazione o *zhuǎnhuàn shì* 转化式 (Sun, 1989: 101) riguarda infine quei *chengyu* che derivano da altri tipi di forme idiomatiche. Solitamente si tratta di *yanyu* o altri tipi di *shuyu* di uso colloquiale, successivamente adattati in forma di *chengyu*. Il *chengyu qiān lǚ yī dé* 千慮一得, ‘un’idea buona su mille’, ha origine dalla frase di *Memorie di uno storico* sopra riportata, dove Sima Qian riferisce chiaramente di citare un proverbio (es. 7).

7) [...] ‘臣闻 [...] 愚者千慮，必有一得。’ (Sun, 1989: 101)

<i>Chén</i>	<i>wén</i> [...]	<i>yú-zhě</i>	<i>qiān lǚ,</i>	<i>bì</i>
1SG	sentire	stolto-colui.che	mille pensiero	bisognare
<i>yǒu</i>	<i>yī</i>	<i>dé.</i>		
esserci	uno	ottenere		

‘Ho sentito [dire] che [...] gli stolti, tra mille pensieri, dovranno averne uno corretto.’

Prima di concludere questa sezione, è opportuno fare qualche accenno all’aspetto diacronico, ovvero allo sviluppo e alla lessicalizzazione dei *chengyu* a partire dalle fonti dirette. In seguito a quella che Wu (2012) definisce fase di composizione (*zúzhūāng* 组装), i *chengyu* devono attraversare un lungo processo di trasmissione (*liúchuán* 流传), durante il quale sono inevitabilmente soggetti a mutamenti (Zhu, 2010: 45):⁵⁷ come notano Liu e Zhang (2015), infatti, l’invariabilità dei *chengyu* è tale solo in relazione ad una determinata fase storica.⁵⁸ Ma (1978: 187-8) sostiene che il motivo di tali mutamenti può essere sia linguistico che extra-linguistico: nel primo caso, i *chengyu* possono subire alterazioni in seguito ad assestamenti riguardanti l’intero sistema linguistico; nel secondo caso invece, cambiamenti sociali possono determinare la scomparsa di alcuni *chengyu* e la creazione di nuovi, oppure la parziale modifica di quelli esistenti; a causa di tali mutamenti, inoltre, diverse forme dello stesso *chengyu* possono coesistere per lungo tempo, formando coppie di sinonimi o quasi-sinonimi (Zhou, 2008: 106). Alcuni studiosi hanno notato che i mutamenti nei *chengyu* seguono criteri

⁵⁷ Si veda Sun (1989: 131-40) per un’analisi diacronica dei mutamenti semantici dei *chengyu* rispetto alle fonti d’origine. Anche Zhou (2008) e Cheng (2001) riportano numerosi esempi di come i *chengyu* si sono modificati dal punto di vista diacronico.

⁵⁸ Secondo Ma (1978: 190), i mutamenti sistematici che coinvolgono i *chengyu* possono riguardare il numero, la struttura o il significato.

spesso regolari e prevedibili: Zhu (2010: 25 segg.), ad esempio, riporta che i cambiamenti di significato dei *chengyu* consistono generalmente in ampliamento, restringimento o traslazione del campo semantico;⁵⁹ Liu e Zhang (2015) invece, distinguono tra mutamenti semantici e mutamenti riguardanti il valore connotativo e osservano come, nel secondo caso, può verificarsi un passaggio di tipo ascendente, cioè da negativo a positivo o da negativo o neutro a positivo, oppure discendente, vale a dire da positivo o neutro a negativo o da positivo a neutro. Studi come quelli di Chen Q. (2006) e Zhang S. (2015) dimostrano infine che il fenomeno dei mutamenti nei *chengyu* prosegue anche ai giorni nostri, soprattutto in seguito all'ampio uso di tali espressioni in campo pubblicitario e nella lingua del *web*: pur trattandosi di modifiche *ad hoc*, nulla esclude che esse possano in futuro essere accolte dai parlanti e affermarsi nell'uso come nuovi *chengyu*.⁶⁰

2.5. FORMA, STRUTTURA E RUOLO SINTATTICO

Nella sezione 2.3 si è visto che la forma preferenziale dei *chengyu* prototipici è di quattro caratteri, e che tale forma è caratterizzata da un grado di invariabilità che, secondo il parere di molti, è il più elevato tra gli *shuyu* (v. Ma, 1978: 11). L'invariabilità formale dei *chengyu*, come già accennato, si traduce nell'impossibilità di sostituire i caratteri che lo compongono o di modificarne l'ordine – anche se si è visto che l'uso flessibile dei *chengyu* è un fenomeno attestato – e in quella di interporre altri elementi come particelle aspettuali, determinanti e così via. Nelle prossime sezioni verranno illustrati i modi in cui i caratteri che compongono i *chengyu* si organizzano dando luogo a diverse strutture morfosintattiche; successivamente si analizzerà il comportamento sintattico dei *chengyu*, sul quale la struttura morfosintattica ha spesso un ruolo rilevante.

⁵⁹ Lo studio di Zhu (2010) riguarda un altro tipo di mutamenti semantici, quelli che l'autore denomina *yǔyì chāocháng yǐnshēn* 语义超常引申, vale a dire mutamenti eccezionali dovuti all'interpretazione non standard del significato dei *chengyu*.

⁶⁰ Questo fenomeno può essere ricondotto a quello dell'uso flessibile dei *chengyu* (*chéngyǔ huóyòng* 成语活用), analizzato in numerosi studi (si vedano ad esempio Zhou X., 2012; Liang & Ren, 2006). L'uso flessibile, strettamente vincolato da limiti pragmatici, è stato osservato in generale anche per gli *idioms* (Glucksberg, 1993), ed è una dimostrazione del fatto che la processazione analitica di questi come dei *chengyu* rimane attiva (v. n. 3). Va tuttavia ricordato che l'uso dei *chengyu* è estremamente normativizzato, specie nei *mass media* (si veda il comunicato dello State Administration of Press, Publication, Radio, Film and Television, 2014): per questo motivo, Chen Q. (2006: 74) raccomanda di segnalare le variazioni apportate ai *chengyu* usati in pubblicità virgolettando le parti modificate.

2.5.1. Struttura morfosintattica

La struttura morfosintattica dei *chengyu* è stata oggetto di diversi studi, spesso con intenti prescrittivi, finalizzati cioè all'uso appropriato e conforme allo standard (v. Han, Wang, & Qin, 2009), oppure rivolti alla didattica del cinese per stranieri (si veda ad esempio Cheng, 2015). Molti studiosi hanno sottolineato l'estrema varietà dei tipi di relazioni morfosintattiche che possono instaurarsi tra i costituenti dei *chengyu*: An (2016: 114), ad esempio, afferma che “la costruzione dei *chengyu* è piuttosto complessa, e i tipi di struttura sono molteplici”,⁶¹ mentre Yao (2012: 122) sottolinea che tale varietà morfosintattica in un numero così limitato di morfemi è una dimostrazione dell'elevato valore comunicativo dei *chengyu*. Ni e Yao (1990: 147) sostengono che nei *chengyu* sono rintracciabili quasi tutti i tipi di relazioni grammaticali del cinese; Sun (1989: 140-1), tuttavia, pur affermando che l'analisi morfosintattica dei *chengyu* può seguire gli stessi criteri impiegati per l'analisi dei sintagmi liberi, allo stesso tempo ricorda che, a causa dell'esigenza di condensare il maggior contenuto informativo possibile in un numero limitato di morfemi, i *chengyu* hanno sviluppato strutture morfosintattiche peculiari e non rintracciabili altrove.⁶²

Sebbene nell'identificazione delle principali strutture morfosintattiche dei *chengyu* le posizioni dei diversi studiosi non presentino divergenze sostanziali, in letteratura si possono riscontrare alcune differenze sulla classificazione e sulla scelta terminologica: Wu (2007: 115), ad esempio, identifica due macro-gruppi, quello di *chengyu* con struttura a un livello (*dān céng jiégòu* 单层结构) e quello di *chengyu* con struttura a due livelli (*shuāng céng jiégòu* 双层结构), mentre le macro-categorie elencate da Sun (1989: 141) sono quattro, vale a dire struttura unitaria (*zhěngtǐ cízǔ jiégòu* 整体词组结构), struttura bipartita (*shuāngtǐ jiégòu* 双体结构), struttura sopra-proposizionale (*chāo dānjù jiégòu* 超单句结构) e struttura non analizzabile (*wúlǐ jiégòu* 无理结构). Un aspetto su cui alcuni studi differiscono è sulla distinzione tra bipartizione e congiunzione (*liánhé* 联合) o giustapposizione (*bìngliè* 并列): sia Ni e Yao (1990: 177-80) che An (2016: 132-3), ad esempio, nell'analizzare le relazioni tra i costituenti di *chengyu* con struttura di tipo congiunto riportano che queste possono consistere nella giustapposizione di elementi o in costruzioni sopra-proposizionali composte da due parti che

⁶¹ “[...] 成语组成较为复杂，结构类型多样。”

⁶² Cui (1981) fa un elenco delle strutture più ricorrenti nei *chengyu*, a ciascuna delle quali è associato un significato particolare: ad esempio, la struttura ‘A sān 三 B sì 四’, dove A e B sono verbi, esprime disordine, mancanza di metodo, come nei *chengyu* *héng sān shù sì* 横三竖四, ‘in estremo disordine’, e *diū sān là sì* 丢三落四, ‘perdere cose a destra e a manca’. Questa caratteristica è di particolare utilità nella didattica.

intrattengono tra loro un rapporto di causa-effetto, azione-scopo e così via; al contrario, Sun (1989) indica con congiunzione l'accostamento semplice o giustapposizione di elementi affini o antitetici (p. 149), e con bipartizione i *chengyu* con struttura simmetrica in due parti giustapposte e simmetriche fra loro (pp. 150-3); queste due categorie si distinguono a loro volta dai *chengyu* con struttura sovra-proposizionale, suddivisibili in due parti simmetriche ma non congiunte (p. 154). Nella seguente trattazione si adotterà il termine 'bipartito' per indicare il carattere formalmente o prosodicamente simmetrico dei *chengyu*, indipendentemente dal rapporto morfosintattico, grammaticale e semantico tra i costituenti, e includendo quindi anche i *chengyu* con struttura sovra-proposizionale; si intenderà invece con 'struttura congiunta' (*liánhé jiégòu* 联合结构) un particolare tipo di struttura in cui i costituenti intrattengono tra loro una relazione di tipo giustapposto (*bìngliè guānxi* 并列关系).⁶³ Seguendo Hu B. (2015), quindi, si opererà una prima distinzione tra *chengyu* analizzabili o con struttura morfosintattica motivata (*yǒulǐ jiégòu* 有理结构, p. 29) e *chengyu* non analizzabili o con struttura morfosintattica non motivata (*wúlǐ jiégòu* 无理结构, p. 34); i *chengyu* del primo tipo, a loro volta, saranno suddivisi tra *chengyu* con struttura congiunta e *chengyu* con struttura non congiunta.⁶⁴

2.5.1.1. *Chengyu morfosintatticamente analizzabili*

Struttura non congiunta

I *chengyu* con struttura non congiunta possono consistere in una proposizione o un sintagma semplici, con un'unica testa, o in una frase complessa. Le strutture morfosintattiche dei *chengyu* a proposizione o sintagma semplici individuate in letteratura sono le strutture soggetto-predicato, predicato-oggetto, predicato-complemento e determinante-determinato; le strutture morfosintattiche a frase complessa, invece, comprendono generalmente i cosiddetti periodi 'compressi' (Hu B., 2015: 33), ma nella seguente trattazione verranno inserite in questo gruppo anche le strutture a verbi in serie e le strutture 'a perno', in quanto unità che presentano più di una singola testa verbale.

⁶³ Alcune fonti si riferiscono alla struttura congiunta con il termine 'struttura giustapposta' (*bìngliè jiégòu* 并列结构; v. ad esempio Zhang, 1991; Hong, 2003). In questa sede si è scelto di usare il termine 'struttura congiunta' vista la predominanza di questa dicitura nelle fonti ritenute più rilevanti.

⁶⁴ L'analisi seguente sarà limitata alla struttura morfosintattica dei *chengyu* di quattro caratteri.

I *chengyu* con struttura soggetto-predicato (*zhǔ wèi shì* 主谓式) sono composti da due parti, le quali svolgono rispettivamente il ruolo di soggetto e di predicato. Le due parti possono essere ciascuna di due caratteri, andando a formare una struttura bipartita (Ni e Yao, 1990: 148). Il ruolo di soggetto è svolto principalmente da costituenti nominali, ma sono presenti *chengyu* in cui il ruolo di soggetto è ricoperto da costituenti verbali; similmente, il ruolo di predicato è di solito svolto da costituenti verbali o aggettivali, più raramente da elementi nominali (Hu B., 2015: 29). An (2016: 116) distingue tra *chengyu* soggetto-predicato di tipo verbale e *chengyu* soggetto-predicato di tipo aggettivale; in entrambi i casi, i costituenti che formano il soggetto e il predicato possono essere sia semplici che complessi (Sun, 1989: 142-3). Nel caso in cui sia soggetto che predicato sono entrambi semplici, i due costituenti sono formati da elementi bisillabici; questa eventualità, osserva Sun, è abbastanza rara (p. 142). Di seguito sono invece riportati alcuni esempi di *chengyu* con soggetto o predicato complessi: in 8, il soggetto è composto da una coppia determinante-determinato, mentre il predicato è composto da una coppia verbo-complemento; in 9 il predicato è realizzato invece dalla sequenza negazione-verbo-oggetto, mentre il soggetto è monosillabico. In alcuni casi, la struttura può essere estremamente stratificata (es. 10).

8) 一网打尽 (An, 2016: 117)

Yī wǎng dǎ-jìn

Uno rete battere-intero

‘Catturare tutto con una rete [ottenere tutto in una volta]’

9) 面不改色 (Sun, 1989: 142)

Miàn bù gǎi sè

Volto non cambiare espressione

‘Il volto non cambia espressione [rimanere calmi e impassibili]’

10) 母以子贵 (Sun, 1989: 142)

Mǔ yǐ zǐ guì

Madre attraverso figlio nobile

‘La madre ha prestigio per il prestigio del figlio’

I *chengyu* del tipo predicato-oggetto (*shù bīn shì* 述宾式 o *dòng bīn shì* 动宾式) sono composti da due parti, la prima con il ruolo di predicato e la seconda con il ruolo di complemento oggetto. Anche in questo caso la struttura può essere sia bipartita che non (Ni

& Yao, 1990: 149; An, 2016: 118), e il ruolo di complemento può essere svolto sia da costituenti di tipo nominale, sia, più raramente, da costituenti di tipo verbale (Hu B., 2015: 30). Analogamente ai *chengyu* di tipo soggetto-predicato, inoltre, i due costituenti possono essere sia semplici che composti (Sun, 1989: 143-5) e la struttura può assumere forme estremamente complesse: nell'esempio 11, sia il predicato che l'oggetto sono composti da una coppia determinante-determinato; nell'esempio 12, il complemento oggetto è composto da una struttura determinante-determinato, in cui il determinato, a sua volta, è formato dalla giustapposizione di due sostantivi.

11) 平分秋色 (Shang, 1982: 62)

Píng fēn qiū sè
Equamente dividere autunno paesaggio

'Condividere il paesaggio autunnale [ottenere ciascuno la medesima quantità]'

12) 沁人心脾 (Sun, 1989: 144)

Qīn rén xīn pí
Penetrare persona cuore milza

'Penetrare nel cuore delle persone [di profumi, bevande o opere d'arte e letterarie]'

La struttura predicato-complemento (*zhōng bǔ shì* 中补式, *shù bǔ shì* 述补式 o *zhèng bǔ shì* 正补式) è composta da due costituenti il cui ruolo è, rispettivamente, di predicato e complemento verbale. Il costituente che svolge il ruolo di predicato può essere sia semplice (monosillabico o bisillabico) che complesso, e può essere sia di tipo verbale che aggettivale (An, 2016: 119-21); il ruolo di complemento può essere invece ricoperto sia da numerali, verbi o aggettivi, sia anche da elementi nominali (Sun, 1989: 145). Diversamente dal cinese moderno, il complemento non è introdotto dal morfema *de* 得 (*Ibid.*), ma non è raro l'uso di altri morfemi propri del cinese classico come *yú* 于, *rú* 如 ecc. (es. 13). Tipica dei *chengyu* di questo tipo è la presenza di aggettivi seguiti dal suffisso *-rán* 然 (An, 2016: 120-1; es. 14).

13) 度日如年 (Sun, 1989: 145)

Dù rì rú nián
Trascorrere giorno come anno

'Passare un giorno come se fosse un anno [indica un tempo dilatato con accezione negativa]'

14) 安然无恙 (An, 2016: 121)

Ān-rán wú yàng
Tranquillo-SUFF non.esserci malattia
'Tranquillo e in salute'

Anche in questo caso, il *chengyu* può assumere forme altamente complesse: nell'esempio 15 il complemento, realizzato da un sintagma verbo-oggetto, è preceduto dall'avverbio negativo bù 不.

15) 弱不禁风 (An, 2016: 120)

Ruò bù jīn fēng
Debole non sopportare vento
'Debole da non resistere al vento'

La struttura determinante-testa (*piān zhèng jiégòu* 偏正结构) può assumere due forme, in base alla classe di appartenenza della testa del sintagma.⁶⁵ Nel caso di teste nominali, la struttura realizza un sintagma di tipo attributo-testa (*dìng zhōng shì* 定中式), in cui il ruolo di attributo può essere ricoperto da elementi verbali, aggettivali o nominali (An, 2016: 121); tipica di questa categoria di *chengyu* è la frequente interposizione del morfema *zhī* 之 tra l'attributo bisillabico e la testa monosillabica (Hu B., 2015: 30; es. 16). Nel caso di teste verbali o aggettivali la struttura realizza un sintagma di tipo avverbio-testa (*zhuàng zhōng shì* 状中式), in cui il ruolo di avverbio può essere ricoperto da elementi avverbiali, aggettivali o anche nominali (*Ibid.*); tipico di questa categoria di *chengyu* è la possibile interposizione della congiunzione *ér* 而 tra l'avverbiale bisillabico e la testa monosillabica (Sun, 1989: 146; es. 17). Ni e Yao (1990) fanno notare che la classificazione di strutture avverbio-verbo-oggetto tra i *chengyu* del tipo predicato-oggetto o del tipo avverbio-testa dipende dall'andamento prosodico, per cui del primo gruppo farebbero parte i *chengyu* con lettura simmetricamente bipartita (p. 150). In entrambi i casi di *chengyu* determinante-testa, sia le teste che i modificatori possono avere una struttura complessa (es. 18).

⁶⁵ In alcune fonti le due forme sono considerate separatamente (si veda ad esempio Hu B., 2015: 29-30).

16) 后起之秀 (Shang, 1982: 61)

Hòu qǐ zhī xiù
Successivamente emergere DET eccellente
'Eccellenza futura [riferito a persone]'

17) 随遇而安 (Ni & Yao, 1990: 150)

Suíyù ér ān
Seguire-circostanza CONG tranquillo
'Essere sereni in ogni circostanza'

18) 弥天大谎 (Sun, 1989: 148)

Mí tiān dà huǎng
Riempire cielo grande bugia
'Una bugia grande da riempire [let. che riempie] il cielo'

Un'ultima categoria di *chengyu* a sintagma semplice, individuata da Hu B. (2015: 31), consiste nella struttura raddoppiata AABB (AABB *chóngdié shì* 重叠式), formata da coppie di morfemi raddoppiati non più utilizzabili singolarmente in cinese moderno (es. 19). I componenti possono essere di classe verbale, nominale o aggettivale.

19) 鬼鬼祟祟 (Hu B., 2015: 31)

Guǐ~guǐ suì~suì
Fantasma~fantasma spettro~spettro
'[Muoversi circospetto come uno] spettro'

Le strutture complesse a verbi in serie (*lián wèi shì* 连谓式 o *lián dòng shì* 连动式) presentano una coppia di sintagmi predicativi che esprimono sequenzialità tra due eventi o concomitanza di due stati (Hu B., 2015: 31). I due predicati possono essere sia verbali che aggettivali, sia semplici che complessi (es. 20).

20) 奔走相告 (Hu B., 2015: 31)

Bēn zǒu xiāng gào
Correre correre reciprocamente informare
'[Di molte persone] correre diffondendo la notizia'

Le strutture ‘a perno’ (*jián yǔ shì* 兼语式) presenti anche nel cinese moderno, presentano un elemento, il ‘perno’, che svolge il ruolo di oggetto del verbo che lo precede e di soggetto del sintagma verbale che lo segue (Sun, 1989: 150). Il ruolo del predicato che precede il ‘perno’ può essere ricoperto da verbi imperativi, causativi o esistenziali (An, 2016: 122); il ‘perno’, invece, può svolgere il ruolo di soggetto agentivo, non-agentivo o paziente (Hu B., 2015: 31; *ess.* 21-23).

21) 令人发指 (An, 2016: 122)

Lìng rén fā zhǐ

CAUS persona capelli addrizzare

‘Far drizzare i capelli alle persone [per lo spavento]’

22) 无家可归 (Hu B., 2015: 31)

Wú jiā kě guī

Non.esserci casa potere tornare

‘Non c’è casa a cui poter tornare’

23) 无恶不作 (*Ibid.*)

Wú è bù zuò

Non.esserci cattiveria non fare

‘Non c’è cattiveria che non sia stata fatta’

Le strutture ‘comprese’ (*jǐn suō shì* 紧缩式) consistono, infine, in periodi complessi formati da due costituenti con testa verbale, che intrattengono tra loro diversi tipi di relazioni semantico-grammaticali (Hu B., 2015: 33). Dato il limitato numero di caratteri a disposizione, i morfemi funzionali vengono in genere omessi, mantenendo solo i morfemi semanticamente pieni, spesso monosillabici (Sun, 1989: 154): di conseguenza la relazione tra i componenti non è esplicitata dal punto di vista grammaticale, ma è ricavabile solo semanticamente.⁶⁶ Le relazioni tra i componenti dei *chengyu* di questo gruppo possono essere molteplici: nell’esempio 24 la relazione è di tipo avversativo, mentre nell’esempio 25 è di tipo causa-conseguenza; il *chengyu* dell’esempio 26, infine, esprime una relazione di tipo concessivo.

⁶⁶ Fanno eccezione alcuni *chengyu* in cui è presente la congiunzione *ér* 而 per esprimere la relazione di tipo avversativo tra le due teste verbali, come ad esempio in *yán ér wú xìn* 言而无信, ‘parlare ma non avere credibilità’ (Sun, 1989: 154).

24) 志大才疏 (Sun, 1989: 155)

Zhì dà cái shū
Aspirazione grande capacità debole
'Grandi aspirazioni [ma] scarse capacità'

25) 水滴石穿 (An, 2016: 133)

Shuǐ dī shí chuān
Acqua gocciare roccia penetrare
'L'acqua goccia e penetra nella roccia [con perseveranza si ottengono risultati]'

26) 万死不辞 (Sun, 1989: 156)

Wàn sǐ bù cí
Diecimila morire non ritirarsi
'[Anche se si dovesse] morire diecimila volte, non ritirarsi'

Struttura congiunta

I *chengyu* a struttura congiunta costituiscono una categoria molto nutrita e molto produttiva (Sun, 1989: 150): secondo la stima di An (2016), i *chengyu* a struttura congiunta contenuti nello *Hànyǔ chéngyǔ cídiǎn* 汉语成语词典 sono pari al 46% del totale.⁶⁷ La caratteristica peculiare di questo tipo di *chengyu* è quella di presentare una struttura bipartita esattamente simmetrica sia dal punto morfosintattico che dal punto di vista semantico (An, 2016: 114; Hu B., 2015: 32), con chiare conseguenze anche sotto l'aspetto prosodico: in altri termini, questo tipo di *chengyu* è formato dalla giustapposizione di costituenti affini e in relazione non gerarchica, a differenza di quanto avviene nelle strutture a frasi complesse (Sun, 1989: 154), esprimendo alla perfezione il gusto per il parallelismo e l'equilibrio caratteristici del senso estetico cinese (An, 2016: 144).

Secondo l'analisi svolta da Hu B. (2015: 32), le strutture congiunte possono essere di due tipi, a quattro costituenti (*sì xiàng liánhé* 四项联合) o a due costituenti (*liǎng xiàng liánhé* 两项联合). La struttura congiunta a quattro costituenti è formata dalla giustapposizione di quattro elementi monosillabici appartenenti alla stessa classe lessicale, nominale, verbale o

⁶⁷ Si ricordi, tuttavia, che la studiosa considera a struttura congiunta anche i *chengyu* a struttura 'compressa'.

aggettivale; i diversi morfemi possono intrattenere tra loro relazioni di sinonimia o antonimia (ess. 27-29):⁶⁸

27) 风花雪月 (Ni & Yao, 1990: 152)

Fēng huā xuě yuè

Vento fiore neve luna

‘Vento fiori neve luna [estate, primavera, inverno, autunno]’

28) 生死存亡 (An, 2016: 115)

Shēng sǐ cún wáng

Vivere morire esistere perire

‘Vivere, morire, sopravvivere, perire [vivere o morire]’

29) 酸甜苦辣 (Hu B., 2015: 32)

Suān tián kǔ là

Aspro dolce amaro piccante

‘Aspro, dolce, amaro, piccante [metafora di ogni tipo di condizione]’

Il tipo più semplice di strutture congiunte a due costituenti consiste nella giustapposizione di elementi bisillabici affini, come nel *chengyu língdīng gūkǔ* 伶仃孤苦, ‘solo solitario’ (solo e senza appoggio); in altri casi, i morfemi formano due coppie distinte, ciascuna formata da elementi giustapposti in relazione sinonimica o antinomica tra loro (es. 30).

30) 古今中外 (Sun, 1989: 153)

Gǔ-jīn zhōng-wài

Antico-odierno cinese-esterno

‘Dall’antichità a oggi, dalla Cina agli altri Paesi [estremamente diffuso, di ogni tempo e ogni luogo].’

I due costituenti bisillabici possono altresì dar luogo a diversi tipi di relazione morfosintattica, con giustapposizioni di coppie soggetto-predicato, predicato-oggetto, predicato-complemento e determinante-testa. Negli esempi 31-35 si notino anche la

⁶⁸ Ni & Yao (1990: 152) inseriscono questa categoria e la successiva nel medesimo gruppo, denominato ‘congiunzione semplice’ (*dānyīxíng liánhé shì* 单一型联合式), suddiviso in tre sottogruppi in base alla classe lessicale di appartenenza degli elementi giustapposti (nominale, verbale o aggettivale).

molteplicità dei tipi di relazione semantica tra i costituenti e l'assoluta assenza di rapporti gerarchici tra le diverse coppie giustapposte.⁶⁹

31) 窗明几净 (Ni & Yao, 1990: 152)

Chuāng míng jǐ jìng
Finestra splendente tavolino pulito

'Finestre splendenti e tavolini lindi [estremamente pulito e ordinato]'

32) 翻天覆地 (Hu B., 2015: 32)

Fān tiān fù dì
Rivoltare cielo ribaltare terra

'Rivoltare il cielo e ribaltare la terra [di un cambiamento radicale]'

33) 翻来覆去 (An, 2016: 115)

Fān lái fù qù
Rivoltarsi venire rigirarsi andare

'Rigirarsi da una parte all'altra.'

34) 南征北战 (Shang, 1982: 61)

Nán zhēng běi zhàn
Sud conquistare nord combattere

'Conquistare a sud e fare guerra a nord [fare diffuse e continue guerre]'

35) 红男绿女 (Sun, 1989: 152)

Hóng nán lǜ nǚ
Rosso ragazzo verde ragazza

'Ragazzi in rosso e ragazze in verde [ragazzi e ragazze in abiti eleganti e variopinti]'

2.5.1.2. *Chengyu* morfosintatticamente non analizzabili

Sun (1989: 157-61), Hu B. (2015: 34) e An (2016: 122-4) hanno notato che non tutte le strutture morfosintattiche dei *chengyu* di quattro caratteri sono analizzabili secondo le regole grammaticali del cinese classico o contemporaneo: una percentuale molto bassa di *chengyu*, stimata da An (2016: 124) intorno all'1%,⁷⁰ è infatti morfosintatticamente non motivata.

⁶⁹ Per una panoramica delle principali relazioni semantiche tra i componenti di *chengyu* si veda An (2016: 134-44). Per un'analisi più approfondita sulla struttura semantica dei *chengyu* si rimanda invece allo studio di Tang e Xu (2010).

⁷⁰ La stima di An (2016) è condotta sui *chengyu* contenuti nello *Hànyǔ chéngyǔ cídiǎn* 汉语成语词典 (p. 92).

Secondo Sun (1989: 161), la formazione di *chengyu* non analizzabili dipende strettamente dalle caratteristiche dei *chengyu* stessi, quali le origini e le restrizioni formali: An (2106: 123), infatti, sostiene che la non analizzabilità di questo gruppo di *chengyu* deriva dalla necessità di sintesi imposta dal limite di quattro caratteri, per cui molti elementi che contribuiscono all'analizzabilità del sintagma vengono eliminati a scapito della trasparenza dello stesso, e dal mantenimento all'interno dei *chengyu* di morfemi e elementi lessicali rari e di alcune caratteristiche morfosintattiche non più impiegate nel cinese moderno; in aggiunta, Hu B. (2015: 34) ritiene che un importante fattore di non analizzabilità è dovuto alla necessità di rispettare non solo il limite dei quattro caratteri, ma anche altre restrizioni quale il ritmo e l'alternanza dei toni piani (*píng* 平) e obliqui (*zè* 仄), sacrificando quindi l'ordine sintattico standard; in alcuni casi, infine, alcuni morfemi sono stati mutati di forma o significato.⁷¹

In base al grado di analizzabilità morfosintattica, Sun (1989: 157) distingue i *chengyu* totalmente immotivati (*quán wúlǐ jiégòu* 全无理结构) dai *chengyu* parzialmente immotivati (*bàn wúlǐ jiégòu* 半无理结构).⁷² Secondo lo studioso, i *chengyu* totalmente immotivati non possono esseri analizzati né a livello di struttura superficiale, né a livello di struttura profonda, né in base alle regole del cinese moderno, né in base a quelle del cinese classico (*Ibid.*). Il *chengyu yīyàng húlu* 依样葫芦 (fig. 'mancare di creatività'), ad esempio, è la compressione di "*yī yàng huà húlu* 依样画葫芦", let. 'disegnare una zucca bottiglia basandosi un modello':⁷³ con l'eliminazione del verbo *huà* 画, 'disegnare', al fine di ottenere una struttura bipartita due a due, viene a mancare il nesso che lega il sintagma con funzione avverbiale *yī yàng* 依样, 'seguire un modello', a sua volta composto da una coppia predicato-oggetto, e l'oggetto della frase originaria *húlu* 葫芦, 'zucca bottiglia', dando così luogo ad una struttura morfosintattica immotivata (Sun, 1989: 159).

I *chengyu* parzialmente immotivati, invece, presentano a livello superficiale una struttura morfosintattica perfettamente plausibile e analizzabile, ma tale analisi non corrisponde alla struttura profonda dell'espressione ed è irrilevante ai fini della sua comprensione (Sun, 1989:

⁷¹ Qian e Yu (2003: 94), nel loro studio sul grado di lessicalizzazione dei *chengyu*, giungono a conclusioni simili, affermando che la struttura a quattro caratteri, divenuta la forma preferenziale dei *chengyu*, ha imposto dei limiti alle possibilità espressive contribuendo all'opacità di tali espressioni; trattandosi inoltre di forme tendenzialmente immutabili, tale opacità si è poi acuita in seguito all'evoluzione della lingua. Più in generale, come spiega Wray (2008: 76) a proposito delle irregolarità negli *idioms*, "word strings will gradually drift into irregularity over time, by virtue of being lexically stored [. In fact,] the capacity of free composition to correct irregularities back to regularity is very underused."

⁷² Qian e Yu (2003) nominano queste due categorie, rispettivamente, *wánquán cíhuì huà chéngyǔ* 完全词汇化成语, 'chengyu completamente lessicalizzati', e *ruò yǔ fǎ chéngyǔ* 弱语法成语, 'chengyu grammaticalmente deboli'.

⁷³ La zucca bottiglia, zucca da vino o zucca a fiasco è una pianta della famiglia delle Cucurbitacee.

160): il *chengyu bēi gōng shé yǐng* 杯弓蛇影, ‘bicchiere arco serpente ombra’, ad esempio, presenta superficialmente una giustapposizione di due costituenti bisillabici con rapporto determinante-determinato; tale interpretazione, tuttavia, non corrisponde al significato dell’espressione a livello di struttura profonda, che è invece ‘scambiare l’arco formato dall’ombra di un bicchiere per un serpente [essere eccessivamente sospettosi]’.

2.5.2. Classe lessicale e ruolo sintattico

Nella sezione 2.3, analizzando le differenze tra *chengyu* e *yanyu*, si è osservato che i primi sono essenzialmente sintagmi, vale a dire che non possono essere usati in funzione di enunciati autonomi, ma, in maniera simile ai sintagmi liberi, essi svolgono diversi ruoli sintattici in base alla classe lessicale a cui appartengono. Data la natura complessa ed eterogenea dei *chengyu*, tuttavia, le classi lessicali a cui essi appartengono non corrispondono alle tradizionali parti del discorso (*cíxìng* 词性), tanto che alcuni studiosi impiegano piuttosto i termini *yǔxìng* 语性 o *yǔlèi* 语类 in riferimento alle espressioni idiomatiche (si vedano ad esempio Xia, 2009; Liu, 2015: 150).⁷⁴ Una distinzione frequente in letteratura è quella tra *chengyu* di classe nominale (*tǐcíxìng chéngyǔ* 体词性成语 o *míngcíxìng chéngyǔ* 名词性成语) e *chengyu* di classe predicativa (*wèicíxìng chéngyǔ* 谓词性成语; si vedano ad esempio Sun, 1989: 169; Ni & Yao, 1990: 154; Liu, 2015: 152); quest’ultima, a sua volta, è spesso suddivisa tra *chengyu* di classe verbale (*dòngcíxìng chéngyǔ* 动词性成语) e *chengyu* di classe aggettivale (*xíngróngcíxìng chéngyǔ* 形容词性成语; Sun, 1989: 171; Ni & Yao, 1990: 154; Hong, 2003: 298).⁷⁵

Ni e Yao (1990: 155) hanno individuato una corrispondenza tra struttura morfosintattica, classe lessicale e ruolo sintattico dei *chengyu*: secondo la ricostruzione dei due studiosi, i *chengyu* la cui struttura presenta una testa nominale (struttura attributo-testa) appartengono alla classe nominale, mentre tutti gli altri, la maggior parte, appartengono alla classe predicativa; fanno eccezione i *chengyu* con struttura congiunta attributo-testa, i quali possono appartenere alla classe nominale, predicativa o a entrambe. A loro volta, i *chengyu* di classe predicativa possono svolgere tutti i ruoli sintattici esclusi quelli di soggetto e oggetto, che, salvo determinate condizioni, sono di appannaggio dei *chengyu* di classe nominale (p.

⁷⁴ Sulle parti del discorso del cinese, si veda il recente lavoro di Arcodia e Basciano (2016: 202-16).

⁷⁵ Ma (1978) non raggruppa i *chengyu* di classe aggettivale e di classe verbale in una stessa categoria, ma le considera due classi distinte. An, Liu e Hou (2004: 23), tuttavia, sostengono che data l’affinità dei *chengyu* di classe verbale e dei *chengyu* di classe aggettivale dal punto di vista funzionale, la distinzione tra le due categorie è irrilevante ai fini descrittivi.

156). Questa proposta ha raccolto molti consensi, ed è spesso adottata negli studi successivi, compresi quelli sulla didattica dei *chengyu* (si vedano ad esempio Hong, 2003: 298; Zhang, 2006: 123-4). Sun (1989: 170), tuttavia, aveva già osservato che la classe di appartenenza dei *chengyu* non è direttamente ricavabile dalla struttura morfosintattica, a causa delle numerose eccezioni;⁷⁶ Zheng (2005: 155), in aggiunta, sostiene che non vi sia nessuna corrispondenza diretta tra ruolo sintattico e struttura morfosintattica, pur ammettendo che il morfema testa del *chengyu* può influenzarne la classe di appartenenza, e di conseguenza il ruolo sintattico in cui esso potrà occorrere; inoltre, con le recenti tecnologie e in particolare con l'analisi dei *corpora* è stato osservato che molti *chengyu* tendono ad assumere un ruolo sintattico preferenziale o prototipico (*yuánxíng gōngnéng* 原型功能), e non tutti i ruoli teoricamente consentiti dalla loro classe di appartenenza in maniera uniforme (Xia, 2009).

Un'importante obiezione alla proposta di Ni e Yao (1990) proviene da Hu B. (2015: 48), il quale ritiene che la corrispondenza tra struttura morfosintattica, classe lessicale e ruolo sintattico è molto alta per i *chengyu* il cui ruolo preferenziale è quello di soggetto, oggetto o predicato, ma il grado di predicibilità si attenua considerevolmente nel caso di *chengyu* che svolgono il ruolo di modificatori verbali e nel caso di strutture congiunte attributo-testa: i primi, infatti, non presentano una forma omogenea; ai secondi, invece, corrispondono diversi tipi di ruolo sintattico. Ciò nonostante, essendo i *chengyu* nominali o predicativi la maggior parte, l'analisi della struttura morfosintattica può comunque garantire un certo livello di affidabilità. Lo studioso propone di condurre l'analisi a partire dalle funzioni comunemente svolte dai *chengyu*, osservando che esse sono principalmente di tre tipi: connettiva (*liánjiē gōngnéng* 连接功能), combinatoria (*zǔhé gōngnéng* 组合功能) ed enunciativa (*dúlìxìng gōngnéng* 独立性功能).⁷⁷ Per individuare le classi lessicali di appartenenza dei *chengyu*, egli suddivide innanzitutto i *chengyu* che svolgono la funzione di connettivi (*liánjiēxìng chéngyǔ* 连接性成语) da quelli che ricoprono il ruolo di costituenti sintattici (*gòujùxìng chéngyǔ* 构句性成语); questi ultimi, a loro volta, sono suddivisi tra quelli che svolgono la funzione di testa di sintagmi (*hécíxìng chéngyǔ* 核词性成语) da quelli che invece hanno funzione di modificatori (*xiūcíxìng chéngyǔ* 修饰性成语); i *chengyu* con funzione di testa, infine, sono divisi tra *chengyu* con funzione nominale e *chengyu* con funzione predicativa. Sulla base di queste suddivisioni,

⁷⁶ A ben vedere, tuttavia, le eccezioni riportate da Sun (1989) riguardano le stesse categorie che secondo l'analisi di Ni e Yao (1990) possono appartenere sia all'una che all'altra classe indipendentemente dalla loro struttura, vale a dire i *chengyu* con struttura congiunta attributo-testa (v. *infra*).

⁷⁷ Si noti che la funzione connettiva è paragonabile alla funzione relazionale degli *idioms* proposta da Fernando (1996; v. sez. 1.1.3). Come è facile osservare dai numerosi esempi presenti in questa seconda parte, i *chengyu* presentano altresì le funzioni 'ideational' e 'interpersonal'.

le classi lessicali individuate sono quattro: classe predicativa, nominale, avverbiale (*fùcíxìng chéngyǔ* 副词性成语) e *chengyu* con funzione di connettivi; una quinta classe è composta infine dai *chengyu* con funzioni sia nominali che predicative (*míng wèi jiānlèi chéngyǔ* 名谓兼类成语; p. 37). La tabella I.5 mostra un riepilogo delle cinque classi, delle rispettive strutture morfosintattiche e dei principali ruoli sintattici ad esse corrispondenti. Ciascuna classe verrà descritta nel dettaglio nelle pagine seguenti.

Classe	Strutture morfosintattiche	Ruoli sintattici
Predicativa	Testa verbale	Predicato, complemento, modificatore, calusola
Nominale	Testa nominale	Soggetto, oggetto, attributo
Avverbiale	Testa verbale/nominale	Avverbio
Connettivi	Testa verbale	Connettivo
Predicativa-nominale	Congiunzione attr.-testa, teste nom./verb.	Predicato, soggetto, oggetto

Tabella I.5. Corrispondenze tra classi di *chengyu*, strutture morfosintattiche e ruoli sintattici.

La classe predicativa è senza dubbio la più nutrita (Yang, 2005: 25),⁷⁸ ed è formata da *chengyu* la cui testa è un verbo o un aggettivo: essa comprende quindi le strutture soggetto-predicato, predicato-oggetto, predicato-complemento, avverbio-testa, strutture a perno, strutture a verbi in serie, strutture complesse e strutture congiunte a testa verbale (Hu B., 2015: 45); fa inoltre parte di questa classe anche un numero limitato di *chengyu* con struttura congiunta attributo-testa (Sun, 1989: 171; Ni & Yao, 1990: 159-60). I *chengyu* di questa classe svolgono tipicamente il ruolo di predicato verbale o aggettivale con funzione dichiarativa, esplicativa o descrittiva (Sun, 1989: 172).

A parte alcuni casi (es. 36), i *chengyu* nel ruolo di predicato non possono essere seguiti da complemento oggetto; argomenti quali il beneficiario, il paziente ecc. sono in genere anticipati attraverso strutture preposizionali, in particolare nel caso di *chengyu* che esprimono un atteggiamento o un giudizio (Hong, 2003: 299).

⁷⁸ Secondo Hu B. (2015: 46) i *chengyu* di classe predicativa sono circa il 90% del totale. Gli studi di Yang (2005) e Xia (2009), basati sull'osservazione dei *corpora*, confermano la predominanza dei *chengyu* predicativi tra quelli che compongono il campione adottato.

36) 发扬光大雷锋精神 [...] (Xia, 2009: 37)

Fā-yáng-guāng-dà Léi Fēng jīngshén [...]
Sviluppare-innalzare-splendente-grande Lei Feng spirito⁷⁹
'Portare avanti e innalzare lo spirito di Lei Feng [...]

La modificazione attraverso avverbi di grado è tipicamente limitata ai *chengyu* con un chiaro carattere aggettivale, mentre la modificazione attraverso altri tipi di avverbiali è più frequente (Xia, 2009: 37). I *chengyu* di questo gruppo, infine, possono anche svolgere il ruolo di predicato di una struttura 'a perno' introdotta da un verbo causativo (Shang, 1982: 75; es. 37).⁸⁰

37) 这真是 [...] 令人如释重负 [...] (Shang, 1985: 75)

Zhè zhēn shì [...] lìng rén rú-shì-zhòng-fù.
Questo davvero essere CAUS persona come-liberarsi-pesante-peso
'Questo è proprio un finale perfetto, fa sentire le persone come se si fossero liberate di un peso enorme.'

I *chengyu* di classe predicativa possono inoltre svolgere il ruolo di modificatore, sia nominale che verbale, o di complemento verbale (Sun, 1989: 172; Ni & Yao, 1990: 154; Hu B., 2015: 38). I *chengyu* che svolgono il ruolo di modificatori nominali o verbali sono in genere legati alle rispettive teste attraverso i morfemi funzionali *de* 的 / *zhī* 之 e *de* 地, mentre i *chengyu* con ruolo di complemento sono introdotti dal morfema funzionale *de* 得 (Yang, 2005: 24; Xia, 2009: 35/37; es. 38-39).⁸¹ Alcuni *chengyu* predicativi svolgono esclusivamente il ruolo di complemento verbale (Hu B., 2015: 39).

38) [...] 看他二人恰是一对天生地设的夫妻。 (Sun, 1989: 172)

[...] Kàn tā èr rén qià shì yī duì tiān-
Vedere 3SG due persona proprio essere uno coppia cielo-

⁷⁹ Lei Feng (1940-1962) è un soldato dell'Esercito di Liberazione considerato un modello di dedizione e altruismo (Tomba, 2002: 136-7).

⁸⁰ Negli esempi seguenti, il *chengyu* è evidenziato in neretto.

⁸¹ Sia Yang (2005) che Xia (2009), le cui classificazioni sono basate sull'osservazione del ruolo preferenziale assunto dai *chengyu*, considerano *chengyu* predicativi, attributivi, avverbiali e con funzione di complemento come quattro categorie distinte. Sui *chengyu* con ruolo di modificatore verbale e i relativi esempi si veda anche *infra*.

shēng-dì-shè-de fūqī
 creare-terra-predisporre-DET marito-moglie.

‘Si vede che loro due sono proprio una coppia di marito e moglie nati l’uno per l’altra.’

39) 这青年人讲得眉飞色舞 [...] (Shang, 1982: 78)

Zhè qīngniánrén jiǎng-de méi-fēi-sè-wǔ [...]
 Questo adolescente parlare-COMP sopracciglia-volare-espressione-danzare
 ‘A questo ragazzo, parlando, si è illuminato il volto dall’entusiasmo [...]’

Alcuni *chengyu* predicativi possono essere usati come sintagmi o proposizioni indipendenti (Shang, 1982: 78; Hu B., 2015: 46; es. 40). Infine, in alcune circostanze limitate, i *chengyu* di classe predicativa possono svolgere il ruolo di soggetto o oggetto: nel primo caso, il ruolo di predicato è di solito svolto dalla copula *shì* 是, da un aggettivo o da un verbo causativo (es. 41); nel secondo caso, il ruolo di predicato, oltre che dalla copula, può essere svolto da verbi quali *lái* 来, ‘venire’, *chéngwéi* 成为, ‘diventare’, ecc., oppure da verbi esperienziali o che esprimono concetti astratti (es. 42); i *chengyu* predicativi possono essere infine l’argomento di preposizioni quali *yú* 于, *yóu* 由, *cóng* 从 ecc. (Ni & Yao, 1990: 156-8; es. 43).

40) 高朋满座，小提琴手开始演奏了 [...] (Shang, 1982: 78)

Gāo-péng-mǎn-zuò, xiǎotíqínshǒu kāishǐ yǎnzòu-le [...]
 Facoltoso-compagno-riempire-posto violinista iniziare suonare-PERF
 ‘Gli ospiti riempiono i posti a sedere e il violinista iniziò a suonare [...]’

41) 胸有成竹必定比东一笔西一笔乱画好得多。 (Ni & Yao, 1990: 156)

Xiōng-yǒu-chéng-zhú bìdìng bǐ dōng yī bǐ xī
 Petto-avere-completo-bambù ovviamente COMP est uno pennellata ovest
 yī bǐ luàn huà hǎo-de duō.
 uno pennellata disordinato disegnare bene-COMPL molto
 ‘Avere in petto un bambù già formato [avere già in mente un progetto] ovviamente è molto meglio che dipingere senza criterio.’

42) [...] 但总觉得言不由衷 [...] (Ni e Yao, 1990: 157)

Dàn zǒng juéde yán-bù-yóu-zhōng [...]
 Ma comunque pensare parola-non-da-sentimento.interiore
 ‘[...] ma penso comunque che le [sue] parole non vengano da dentro [...]’

43) [...] 非某处人却无异于隔岸观火 [...] (Ni & Yao, 1990: 158)

[...] Fēi mǒuchù rén què wúyì-yú gé-
Non qualche parte persona tuttavia non-diverso-da separarsi-
àn-guān-huǒ.

riva-guardare-fuoco

‘[...] persone di altre parti, invece, non sono diverse dal guardare il fuoco dall’altra riva [essere indifferenti alle disgrazie altrui].’

I *chengyu* di classe nominale presentano in genere strutture con teste nominali e svolgono tipicamente il ruolo di soggetto, oggetto o modificatore nominale (Sun, 1989: 169; Ni & Yao, 1990: 154; es. 44):

44) 只要有一枝之长就可以聘用。 (Xia, 2009: 36)

Zhǐyào yǒu yī-zhī-zhī-cháng jiù kěyǐ pìnòng.
Essere.sufficiente avere uno-ramo-DET-lunghezza allora potere assumere
‘È sufficiente avere la lunghezza di un ramo [qualche punto forte] per essere assunti.’

I *chengyu* nominali che esprimono tempo, durata o luogo possono anche occorrere nel ruolo di modificatori o complementi verbali (Hu B., 2015: 44; es. 45). Il numero di *chengyu* di classe nominale è estremamente basso, pari a circa il 9% del totale (*Ibid.*).

45) 为了提前完成任务，他们经常工作到深更半夜。 (Hu B., 2015: 45)

Wèile tíqián wánchéng rènwù, tāmen jīngcháng
Al.fine.di in.anticipo completare compito 3PL spesso
gōngzuò- dào shēn-gēng-bàn-yè.

lavorare-arrivare profondo-geng-metà-notte⁸²

‘Per completare il lavoro in anticipo lavorano spesso fino a notte fonda.’

I *chengyu* che svolgono il ruolo di connettivi sono sintagmi predicativi grammaticalizzati e il loro numero è estremamente limitato (Hu B., 2015: 42). La loro funzione principale è quella di collegare parole, sintagmi, frasi o periodi (p. 37), vengono usati isolatamente e esprimono diversi tipi di relazioni, come ad esempio temporale, di causa-effetto ecc. (pp. 38-42; es. 46).

⁸² Tradizionalmente, *gēng* 更 indicava uno dei cinque periodi in cui era suddivisa la notte.

46) 总而言之，人的素质高低，关系着深圳的兴衰 [...] (Xia, 2009: 38).

Zǒng-ér-yán-zhī, rén-de sùzhi gāodī,
Riassumere-CONG-dire-3SG persona-DET qualità alto-basso
guānxi-zhe Shēnzhèn-de xìngshuāi [...]
avere.relazione-DUR Shenzhen-DET prosperità-declino

‘In sintesi, la qualità della gente determina la prosperità o il declino di Shenzhen [...]’

Come si è osservato, sia i *chengyu* di classe predicativa che i *chengyu* di classe nominale possono svolgere il ruolo di modificatore verbale. Hu B. (2015: 42) fa rientrare tra i *chengyu* di classe avverbiale solo quelli che possono svolgere esclusivamente tale ruolo: secondo lo studioso si tratta di *chengyu* nominali o predicativi che hanno progressivamente perso la capacità di occorrere in qualità di soggetto, predicato o altri ruoli sintattici, mantenendo solo il ruolo di modificatori verbali (p. 44). Sebbene la loro quantità non sia elevata, il numero dei *chengyu* di classe avverbiale tende a crescere, in quanto molti *chengyu* di classe predicativa stanno subendo un processo di grammaticalizzazione, specializzandosi progressivamente nel ruolo di modificatori (*Ibid.*). Come già osservato, spesso, ma non necessariamente, i *chengyu* di questa classe si legano al predicato attraverso il morfema funzionale *de* 地 (es. 47).

47) 大笨儿跟小墩子成年累月地守着 [...] (Xia, 2009: 38)

Dàbēnr gēn Xiǎodūnzi chéng-nián-lěi-yuè-de shǒu-zhe [...]
Dabenr con Xiaodunzi intero-anno-accumulare-mese-ADV sorvegliare-DUR
‘Dabenr e Xiaodunzi rimasero di guardia un anno dopo l’altro [...]’

Un ultimo gruppo di *chengyu* può avere funzione sia nominale che predicativa. Si tratta di *chengyu* con struttura congiunta attributo-testa (Ni & Yao, 1990: 160-162; ess. 48-49) o di *chengyu* le cui teste sono interpretabili sia come sostantivi, sia come verbi (pp. 162-8; ess. 50-51). Hu B. (2015: 47-8) osserva che in molti casi si tratta di *chengyu* nominali con una pronunciata funzione descrittiva e che stanno subendo un graduale processo di passaggio dalla classe nominale alla classe verbale; molti di questi *chengyu* si stanno inoltre specializzando in ruoli specifici, come ad esempio nel ruolo di avverbio o nel ruolo di predicato.

48) [...] 猜想他在外国花天酒地 [...] (Ni & Yao, 1990: 160)

Cāixiǎng tā zài wàiguó huā-tiān-jiǔ-dì [...]

Immaginare 3SG.M a estero fiore-cielo-vino-terra

‘Immagino che all’estero se la stia spassando con donne e vino.’

49) [...] 那里有花天酒地 [...] (Ibid.)

[...] Nàlǐ yǒu huā-tiān-jiǔ-dì [...]

Lì esserci fiore-cielo-vino-terra

‘Lì ci sono vino e donne.’

50) [...] 她更加积极努力地工作，还言传身教 [...] (Hu B., 2015: 47)

[...] Tā gèngjiā jījí nǚlì-de gōngzuò hái

3SG.F piú positivo con.impegno-ADV lavorare anche

yán-chuán-shēn-jiāo [...]

parola-trasmettere-corpo-insegnare

‘Lavora con maggiore positività e impegno, e dà anche l’esempio con parole e azioni.’

51) [...] 父辈的言传身教，使他从小就对故国桑梓产生了深情的向往。 (Ibid.)

[...] Fùbèi-de yán-chuán-shēn-jiāo, shǐ tā cóng

Padre-generazione-DET parole-trasmissione-corpo-insegnamento CAUS 3SG.M da

xiǎo jiù duì gùguó sāngzǐ chǎnshēng-le shēnqíng-de xiàngwǎng.

piccolo già verso patria luogo.nativo generare-PFV profondo-DET anelito

‘[...] le parole e gli insegnamenti dei suoi padri hanno fatto nascere in lui un profondo anelito verso la patria sin da quando era piccolo.’

2.6. CARATTERISTICHE SEMANTICHE

Dopo aver trattato l’aspetto etimologico e quello morfosintattico, in questa sezione si affronterà brevemente l’analisi delle caratteristiche semantiche dei *chengyu*. Tale analisi comprende principalmente due temi: il primo è quello delle diverse componenti semantiche dei *chengyu*, il secondo riguarda invece il rapporto tra significato letterale e – eventuale – significato metaforico.⁸³

⁸³ Nella sezione precedente si è accennato anche alle possibili relazioni semantiche che possono intercorrere tra i componenti dei *chengyu*, in particolare quelli con struttura congiunta. Tale aspetto non sarà trattato per motivi di spazio, pertanto si rimanda alle fonti ivi citate.

2.6.1. Componenti semantiche

Come si ricorderà, Liu (1990: 127) ha affermato che la caratteristica distintiva dei *chengyu* è la dualità semantica. Sebbene, come si è visto nella sezione 2.3, questa affermazione sia stata in seguito criticata da molti, è innegabile che i *chengyu* siano estremamente complessi dal punto di vista semantico, complessità che non riguarda solamente l'eventualità di presentare un significato metaforico diverso rispetto al significato compositivo ma che coinvolge anche altri aspetti.

Una delle caratteristiche dei *chengyu* spesso menzionate è quella dell'unitarietà o completezza semantica (*yìyì de wánzhěngxìng* 语义的完整性; Ni & Yao, 1990: 13). Tale caratteristica, propria di tutti gli *shuyu*, nei *chengyu* appare più spiccata e si manifesta sia a livello compositivo, sia al livello delle diverse componenti semantiche (Sun, 1989: 117). Così come dal punto di vista sintattico-funzionale i *chengyu* costituiscono una singola unità lessicale, anche dal punto di vista semantico i significati dei singoli morfemi si integrano tra loro dando luogo ad una singola unità semantica il cui significato è superiore al semplice significato compositivo; allo stesso tempo, tale significato unitario presenta al suo interno un contenuto semantico molto ricco e sfaccettato, aspetto di cui ci si occuperà in questa sezione.

Sun (1989: 117) opera una prima distinzione tra significato di base e significato aggiuntivo. Il significato di base o concettuale (*gàiniànyì* 概念义) consiste nella componente referenziale del significato dei *chengyu* ed è a sua volta suddivisibile in diversi sottolivelli. Un primo livello è quello che Sun chiama 'significato di base' (*bèijīng yìyì* 背景意义; p. 80) o 'significato d'origine' (*yǔyuán yìyì* 语源意义; p. 121), che, come suggerisce il termine, consiste nel significato dell'espressione all'interno della fonte di prima occorrenza (v. sez. 2.4). Il significato di base non sempre coincide con il significato attuale del *chengyu*, ma esercita comunque un'influenza diretta su quest'ultimo (p. 122). Sempre Sun ricorda che tutti i *chengyu* possiedono un significato di base, ma questo è opaco nel caso di quelli la cui fonte diretta o primaria non è nota (*Ibid.*).

Un secondo livello è quello che Sun (1989) denomina 'significato superficiale' (*yǔbiǎo yìyì* 语表意义, p. 120; o *biǎocéng yìyì* 表层意义, p. 80), altrimenti noto come 'significato razionale' (*lǐxìng yìyì* 理性意义; Wang, 2006: 217) o semplicemente 'significato letterale' (*zìmiàn yìyì* 字面意义; Wu, 2007: 114). Come suggerisce quest'ultima denominazione, il significato superficiale corrisponde al significato compositivo, vale a dire alla somma dei significati

dei singoli morfemi. Come ricorda Sun (1989: 120-1), ogni *chengyu* possiede un significato superficiale; in molti casi, questo corrisponde al significato vero e proprio dell'espressione, ma nella maggior parte dei casi ciò non avviene, nonostante il significato superficiale continui a coprire un ruolo rilevante nell'interpretazione dell'espressione.

La terza ed ultima componente del significato concettuale dei *chengyu* è il significato profondo (*shēncéng yìyì* 深层意义; Sun, 1989: 80), sintagmatico (*yǔwèi yìyì* 语位意义; p. 123) o effettivo (*shíjì yìsī* 实际意思; Pan, 2006: 55), di seguito denominato significato idiomatico: tale componente corrisponde al significato vero e proprio dei *chengyu* ed è l'unica che generalmente ricopre una funzione comunicativa effettiva. Nelle sezioni precedenti sono già stati riportati numerosi esempi di *chengyu* con significato superficiale e idiomatico non coincidenti; nella prossima sezione si analizzeranno invece i tipi di relazione che intercorrono tra questi due livelli.

La seconda componente individuata da Sun (1989), oltre al significato concettuale, è quella del significato aggiuntivo (*sècǎi yìyì* 色彩意义; p. 117) o retorico (*xiūcí yìyì* 修辞意义; p. 80), spesso denominato in altre fonti 'significato addizionale' (*fùjiā yìyì* 附加意义; v. ad esempio Hong, 2003: 298). Come nel caso precedente, anche in questo livello sono individuabili diverse sotto componenti. La prima tra queste è la componente immaginativa (*xíngxiàng sècǎi* 形象色彩; Sun, 1989: 117; Wang, 2006: 219), che corrisponde alle immagini che l'espressione veicola ai parlanti.⁸⁴ Sun (1989: 118) riporta l'esempio del *chengyu* *hè lì jī qún* 鹤立鸡群, let. 'la gru si erge in un gruppo di polli': usato come metafora di una persona che spicca tra le altre in capacità o aspetto, il significato letterale di questa espressione trasmette chiaramente un'immagine molto vivida e immediata.

La seconda sotto-componente riguarda invece l'aspetto connotativo (*gǎnqíng sècǎi* 感情色彩); si tratta cioè della componente semantica che veicola il giudizio dei parlanti. Come è stato notato da molti, specie negli studi sulla didattica (v. cap. II, sez. 2.4), i *chengyu* possono essere marcati o non marcati dal punto di vista connotativo: nel secondo caso si avranno *chengyu* connotativamente neutri (*zhōngxìng* 中性), mentre nel primo caso la connotazione può essere positiva (*bāoyì* 褒义) o negativa (*biǎnyì* 贬义). Esempi di *chengyu* con connotazione neutra, positiva e negativa sono, rispettivamente, *dāng wù zhī jí* 当务之急, 'il compito più

⁸⁴ Nella linguistica occidentale, gli *imageable idioms* sono definiti "figurative expressions that tend to call up a conventional scene in the native speaker's mind" (Boers e Demecheleer, 2001: 255).

urgente’, *dú yī wú èr* 独一无二, ‘unico, senza eguali’, e *bàn tú ér fèi* 半途而废, ‘fermarsi a metà percorso’.⁸⁵

L’ultima componente ha a che fare con l’aspetto diamesico e diafasico (*fēnggé sècǎi* 风格色彩 o *yǔtǐ sècǎi* 语体色彩; Sun, 1989: 119). Come si è visto, i *chengyu* prototipici hanno un carattere prevalentemente colto-formale, tanto che alcuni hanno proposto di distinguerli dagli altri *shuyu* in quanto espressioni ‘raffinate’. In realtà tra i *chengyu* sono presenti diversi gradi di variabilità diamesica e diafasica; inoltre si è già sottolineato che, a causa di fattori tra cui la crescente diffusione della scolarizzazione, nei *chengyu* si assiste a un progressivo sviluppo verso un maggior grado di colloquialità (v. sez. 2.3). *Luàn qī bā zāo* 乱七八糟, ‘estremamente disordinato, caotico’, è un esempio di *chengyu* colloquiale, mentre *rì xīn yuè yì* 日新月异, ‘mutevole, che cambia di giorno in giorno’, è un esempio di *chengyu* altamente formale.

2.6.2. Relazione tra significato compositivo e idiomatico

Come si è avuto appena modo di vedere, i *chengyu* possiedono un significato compositivo e un significato idiomatico che possono coincidere o, in moltissimi casi, non coincidere. Il significato idiomatico, inoltre, non è direttamente osservabile, pur essendo l’unico che, nella maggior parte delle interazioni, veicola il contenuto comunicativo vero e proprio. Sun (1989: 123-8) ha osservato che i due livelli sono legati attraverso diversi tipi di espedienti retorici. Nei casi più semplici, il *chengyu* ha carattere descrittivo (*miáohuì shì* 描绘式) o esplicativo (*shuōmíng shì* 说明式), e il significato compositivo e idiomatico coincidono. Esempi di questo tipo sono i *chengyu jī shǎo chéng duō* 积少成多, ‘accumulare una grande quantità poco alla volta’ (let. ‘accumulare poco e diventerà tanto’), e *shēng lèi jù xià* 声泪俱下, ‘parlare piangendo, sfogarsi’ (let. ‘voce e lacrime scendono insieme’).⁸⁶

In altri casi, invece, il rapporto è più complesso: il significato compositivo e idiomatico possono essere legati per metafora (*bǐyù shì* 比喻式) o metonimia (*jièdài shì* 借代式): un esempio è il *chengyu míng móu hào chǐ* 明眸皓齿, let. ‘occhi luminosi e denti bianchi’ [bella ragazza]. Un’altra strategia retorica impiegata è quella dell’esagerazione (*kuāzhāng shì* 夸张

⁸⁵ Questi esempi e i successivi sono basati sul sondaggio rivolto a madrelingua cinesi già citato nella sez. 2.3 del presente capitolo e impiegato per la selezione dei *chengyu target* utilizzati nel presente studio (v. cap. III, sez. 1.1.1).

⁸⁶ I prossimi esempi sono tutti tratti da Sun (1989: 123-8).

式), la quale a sua volta può essere diretta o metaforica, come nel *chengyu dāo shān huǒ hǎi* 刀山火海, let. ‘montagne di coltello, mari di fuoco’ [luogo estremamente pericoloso]. Il significato compositivo, infine, può essere un eufemismo per un termine o un concetto tabuizzato (*wǎnshì shì* 婉饰式), come nel *chengyu shān gāo shuǐ dī* 山高水低, let. ‘montagna alta, acqua bassa’, usato per indicare un incidente mortale, oppure può citare il contenuto di racconti e leggende (*diǎngù shì* 典故式), nel qual caso il significato idiomatico corrisponderà alla morale o all’ammonizione ricavabili da tali racconti: un esempio è il *chengyu sài wēng shī mǎ* 塞翁失马, let. ‘il vecchio della frontiera perde il cavallo’, tratto da un racconto la cui morale può essere descritta dal detto italiano ‘non tutto il male vien per nuocere’ e usato come consolazione per una perdita o una sventura.

Su questa base, i *chengyu* sono stati suddivisi da diversi studiosi in tre categorie distinte, che qui, riprendendo la terminologia introdotta nella sezione 1.1.3, denomineremo *chengyu* opachi, *chengyu* semi-opachi o semi-trasparenti e *chengyu* trasparenti.

I *chengyu* opachi o ‘integrati’ (*rónghéxìng* 融合性; Sun, 1989: 163-5; Ni & Yao, 1990: 13-4; Wang, 2006: 221-3; Zhang Y., 2015: 113) presentano il grado più elevato di non-composizionalità: in altri termini, il significato letterale di questa categoria di *chengyu* non contribuisce direttamente alla comprensione del significato idiomatico. Come sostiene Sun (1989: 164), molti *chengyu* opachi provengono da miti, leggende e racconti dell’antichità, per cui, per una piena comprensione, è spesso necessario consultarne le fonti; questo gruppo comprende anche *chengyu* morfosintatticamente opachi e *chengyu* la cui formazione è legata a fattori storico-sociali specifici (p. 163).

I *chengyu* semi-trasparenti, relativamente compositivi (*xiāngduì zǔhéxíng* 相对组合型; Wang, 2006: 221) o ‘sintetici’ (*zōnghéxìng* 综合性; Sun, 1989: 165-7; Ni & Yao, 1990: 14-6; Zhang Y., 2015: 116) presentano un grado di opacità più attenuato. Secondo Ni e Yao (1990: 14-5) il significato idiomatico dei *chengyu* di questo gruppo, pur non corrispondendo al significato letterale, può essere da esso dedotto anche senza conoscerne le fonti o senza che sia necessario consultare dizionari o altri strumenti per l’apprendimento: tra i due livelli semantici, infatti, vi è un rapporto di ‘estensione’ (*yǐnshēn de guānxi* 引申的关系; Wu, 2007: 120); di conseguenza il contributo del significato letterale alla comprensione del significato idiomatico è diretto. Sun (1989: 165-7) distingue i *chengyu* totalmente comprensivi (*wánquán zōnghéxìng* 完全综合性) dai *chengyu* parzialmente comprensivi (*bù wánquán zōnghéxìng* 不完

全综合性): la differenza tra le due categorie è che la seconda, originariamente, presentava un significato del tutto trasparente, per poi acquisire nell'uso un significato semi-metaforico.

L'ultima categoria è formata dai *chengyu* trasparenti o totalmente composizionali (*juédù zǔhéxíng* 绝对组合型, Wang, 2006: 221; o *zǔhéxíng* 组合性, Sun, 1989: 167-8; Ni & Yao, 1990: 16-8; Zhang Y., 2015: 116), vale a dire da quei *chengyu* il cui significato letterale e idiomatico coincidono. Come ricordano sia Sun (1989: 167-8) che Ni e Yao (1990: 16), a differenza dei sintagmi liberi, i *chengyu* trasparenti mantengono un elevato grado di unitarietà e completezza semantica, dovute al carattere di invariabilità più volte ribadito nel corso di questo capitolo.

Per concludere, si ricorda, in accordo con Ni e Yao (1990: 17), che il livello di opacità dei *chengyu* non è assoluto, ma può variare dal punto di vista diacronico, come si è appena visto nel caso dei *chengyu* parzialmente comprensivi, oppure in base alla situazione comunicativa: il *chengyu fēng yǔ piāoyáo* 风雨飘摇, 'vento e pioggia ondeggiando', ad esempio, può essere usato sia letteralmente che metaforicamente per indicare precarietà o instabilità politica, sociale e così via.

Capitolo II

Sequenze formulaiche, espressioni idiomatiche e chengyu nella didattica della LS

INTRODUZIONE

Nel capitolo precedente si è osservato come le espressioni formulaiche e idiomatiche ricoprano un ruolo centrale nel linguaggio umano. Si sono inoltre descritte le principali caratteristiche dei *chengyu*, rilevante categoria di espressione idiomatica del cinese e argomento centrale di questa tesi.

Nel presente capitolo si affronterà il tema della formulaicità e dell'idiomaticità dal punto di vista dell'apprendimento della LS. Nella prima parte si farà riferimento agli studi di linguistica cognitiva, psicolinguistica e linguistica applicata sull'apprendimento delle lingue europee, in particolare l'inglese, per descrivere le modalità di processazione e comprensione e per illustrare i risultati ottenuti attraverso studi sperimentali sull'apprendimento delle sequenze formulaiche (sez. 1.1) e idiomatiche (sez. 1.2) da parte di apprendenti LS. In particolare, si mostrerà come una diversa composizione del lessico degli apprendenti rispetto ai parlanti nativi condizioni il tipo di approccio da adottare nell'insegnamento (sezz. 1.1.1; 1.2.1), e come alcune caratteristiche delle sequenze formulaiche e idiomatiche possano essere sfruttate per favorirne l'acquisizione (sezz. 1.2.1; 1.2.2). La prima parte si conclude con un resoconto delle principali proposte pedagogiche sull'insegnamento delle espressioni idiomatiche (sez. 1.2.3).

Nella seconda parte si tratterà il tema dell'insegnamento dei *chengyu*, riportando quanto osservato dai linguisti cinesi negli ultimi anni. Si elencheranno innanzitutto le maggiori problematiche osservate sulla situazione attuale dell'insegnamento (sez. 2.2), per poi passare ai due principali filoni della letteratura sull'argomento: l'analisi degli errori (sez. 2.3) e le relative proposte pedagogiche (sez. 2.4).

PARTE 1: FORMULAICITÀ E IDIOMATICITÀ IN LS

1.1. IL LINGUAGGIO FORMULAICO NELLA DIDATTICA DELLA LS

Nel 1983 Pawley e Syder facevano notare come una delle sfide maggiori per gli apprendenti di una L2 o LS è il raggiungimento di elevati livelli di *nativelike selection*: per l'apprendente, infatti, è di primaria importanza imparare “a means for knowing which of the well-formed sentences are nativelike [i.e.] distinguishing those usages that are normal or unmarked [...]” (p. 194). Come suggerisce anche Wray (2002: 143),

[t]o 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.

Come già accennato nel capitolo I (sez. 1.1.1), a partire dagli anni '50 del secolo scorso l'attenzione degli studi di glottodidattica e sull'acquisizione della L2/LS si è a lungo concentrata sugli aspetti sintattici della lingua, relegando il lessico, e con esso la formulaicità e l'idiomaticità, ad un ruolo secondario (Cardona, 2008: 47). All'inizio degli anni '90, tuttavia, con la pubblicazione di *Lexical Phrases and Language Teaching* di Nattinger e DeCarrico (1992) prima, e soprattutto con l'introduzione del *Lexical Approach* di Michael Lewis (1993, 1997), il lessico e il linguaggio formulaico hanno conquistato una posizione di primo piano nella glottodidattica. Secondo gli assunti del *Lexical Approach*, infatti, “[...] the first thing students need to do is to learn to understand quite a lot of words” (Lewis, 1993: 9); in particolare, nel *Lexical Approach* (Lewis, 1997: 260),

[...] less attention will be paid to individual words and substantially less to traditional grammar structures; in contrast, much more time will be devoted to ensuring that students are aware of the lexical items, particularly collocations, which carry much of the (referential) meaning in written text, and institutionalized utterances, which carry the meaning [...] of natural spoken text. [This is because] conscious awareness of what constitutes a possible chunk provides learners with a tool that enables them to process input more effectively.

Oggi “there is a growing body of evidence to suggest that L2 learners can greatly benefit from mastering formulaic language. However, the learning challenge is daunting [...]” (Boers

& Lindstromberg, 2012: 88): lo sviluppo del repertorio di sequenze formulaiche degli apprendenti, come dimostrato da recenti dati longitudinali, appare infatti molto lento, soprattutto a livello di produzione, e risulta arduo anche per gli apprendenti più avanzati. In questa prima parte del capitolo ci si occuperà dell'insegnamento delle sequenze formulaiche e delle espressioni idiomatiche in un contesto di apprendimento guidato, con particolare attenzione alla letteratura in inglese. Prima di ciò, ci si soffermerà sull'aspetto della processazione e dell'uso delle sequenze formulaiche da parte di apprendenti di L2/LS, evidenziando le principali differenze rispetto ai parlanti nativi.

1.1.1. Comprensione e processazione del linguaggio formulaico in LS/L2

Nel precedente capitolo si è visto che la processazione linguistica nei parlanti nativi è sensibile alla formulaicità, e che in particolare il linguaggio formulaico gioca un ruolo di primo piano nell'acquisizione della L1 (v. cap. I, nota 5). Tale sensibilità appare però ridotta nell'apprendimento della LS: nonostante diversi studi abbiano mostrato che *chunks* multimorfemici che vanno al di là delle effettive competenze grammaticali proprie di un determinato stadio di apprendimento sono molto comuni nell'interlingua degli apprendenti (v. ad esempio Myles, 2004; Myles, Mitchell, & Hooper, 1999), Ellis, Simpson-Vlach e Maynard (2008: 378) fanno notare che anche apprendenti avanzati “have difficulty with nativelike collocation and idiomaticity”, e le frasi da essi prodotte, seppur grammaticali, suonano spesso innaturali e non autentiche. In aggiunta, mentre apprendenti avanzati spesso esibiscono gli stessi vantaggi dei parlanti nativi nella processazione di sequenze formulaiche, vale a dire maggior fluenza e maggior rapidità di comprensione, apprendenti ai livelli iniziali sembrano fare ampio affidamento ad una modalità di processazione di tipo analitico, vale a dire parola per parola (Conklin & Schmitt, 2012: 45). Tutto ciò lascia supporre che tra apprendenti e parlanti nativi vi siano delle differenze dal punto di vista cognitivo e psicolinguistico che influiscono sul processo di apprendimento.

I dati ottenuti tramite un ampio numero di *case studies* e, più di recente, attraverso l'analisi di *learner corpora*, hanno consentito di osservare l'uso di sequenze formulaiche da parte di apprendenti in contesti sia guidati che spontanei. Prima di procedere con la trattazione, è bene evidenziare alcune problematiche relative a questo tipo di studi. Un primo problema, indicato da Wray (2002: 146, 2007: 870-1) e Wray e Namba (2003) è l'identificazione delle sequenze formulaiche nei testi, soprattutto per quanto riguarda l'analisi di dati raccolti per

altri scopi di ricerca: in particolare, una sequenza formulaica prodotta da un apprendente può essere sia 'nativelike' che 'non-nativelike' nella forma, e una sequenza 'non-nativelike' deve essere sufficientemente ricorrente nei dati per poter essere identificata come tale (Wray, 2002: 146-7). Un secondo problema, evidenziato da Wray (2002: 144-46) e Paquot e Granger (2012: 135), consiste nel fatto che sia i *case studies* sia le ricerche condotte sui *learner corpora* sono caratterizzati da un ampio grado di eterogeneità per ciò che riguarda il tipo di apprendenti in esame, la categoria di sequenze formulaiche considerata, i metodi di raccolta dei dati e gli obiettivi di ricerca; ciò, naturalmente, rende arduo il confronto diretto tra i risultati dei diversi studi. Nonostante tali riserve, rimane comunque possibile effettuare delle generalizzazioni su come gli apprendenti usano – o non usano – il linguaggio formulaico, e trarre così conclusioni sulle differenze di processazione rispetto ai parlanti nativi.

Una prima distinzione da operare è tra bambini e apprendenti adulti. Come fa notare Wray (2002: 150-71, 2007: 873-4) sulla base dell'analisi di dati raccolti da studiosi come Huang e Hatch (1978), Perera (2001) e Wagner-Gough (1978), i bambini in età pre-scolare sembrano molto abili nel memorizzare l'*input* e nel riprodurlo senza variazioni. L'uso del linguaggio formulaico da parte di questa categoria di apprendenti sembra rispondere ad una strategia generale che Wray (2007: 873) riassume come "talk first and analyse later": sembra quindi, conclude Wray (*ibid.*) citando quanto osservato da Wong Fillmore (1976), che i bambini diano la priorità al suonare 'nativelike' piuttosto che rimanere in silenzio, nonostante ciò possa portare, in alcuni casi, ad un uso inappropriato delle formule. Una particolarità che sottolinea Wray (2007: 873) e che ricalca il processo di acquisizione della L1, è che i bambini tendono ad usare stringhe multilessicali associate a determinate funzioni comunicative in maniera invariabile, e ad avviare un processo di segmentazione solo in un secondo momento, in seguito all'insorgere di esigenze comunicative specifiche. A partire dall'età di sei anni, alcuni bambini mostrano di operare una separazione più marcata tra l'interazione e l'apprendimento della lingua in sé, pur continuando a fare ampio affidamento a stringhe formulaiche con spiccate funzioni interazionali: i dati analizzati da Wray (2002: 150-171) suggeriscono che, con l'alfabetizzazione, la crescente percezione della lingua quale entità a sé stante piuttosto che semplice strumento di comunicazione determini l'inizio di una fase di una transizione caratterizzata da un ricorso eccessivo in alcuni casi, scarso in altri, a stringhe prefabbricate, e che progressivamente conduce ad un equilibrio sempre maggiore tra formulaicità e creatività.

Il quadro sembra variare nel caso di apprendenti di età adolescenziale e adulta.¹ Se nelle primissime fasi di apprendimento il linguaggio formulaico, sotto forma di semplici *routine* di base, continua a ricoprire un ruolo di primo piano, in fasi successive il grado di variabilità tende ad aumentare:² studi recenti condotti su *learner corpora* mostrano infatti “a mixture of underuse, overuse, and misuse” di sequenze prefabbricate (Paquot & Granger, 2012: 136). Una caratteristica dell’interlingua di apprendenti adulti, notata anche nel caso di apprendenti di cinese LS (v. Taguchi, Li, & Xiao 2013), è la creazione e la fossilizzazione di *chunks* personali diversi dalle formule della lingua di arrivo, o all’estensione di determinate formule a contesti linguistici o socio-pragmatici inappropriati.³ Inoltre, dall’analisi dei dati tratti dai *learner corpora* è possibile osservare un chiaro effetto di *transfer* dalla L1: come riportano Paquot e Granger (2012: 141), infatti, gli apprendenti mostrano di fare maggior ricorso a collocazioni e formule ‘discourse-oriented’ che corrispondono a quelle della propria lingua madre, trascurando invece quelle non presenti nella L1, caso, quest’ultimo, dei verbi fraseologici inglesi nelle interlingue di parlanti di lingue romanze.⁴ Infine, tali studi dimostrano che anche gli apprendenti più avanzati sembrano far fatica a raggiungere un’ampiezza, una distribuzione e un’accuratezza nel repertorio di sequenze formulaiche della lingua *target* paragonabili a quelle dei parlanti nativi (Wray, 2007: 878; Boers & Lindstromberg, 2012: 83-4).

Più in generale, è stato notato che “by the time the learner has achieved a reasonable command of the [foreign language] lexicon and grammar, the formulaic sequences appear to be lagging behind” (Wray, 2002: 182). Apprendenti avanzati possono possedere una buona conoscenza ricettiva delle sequenze formulaiche, ma non mostrano di riuscire a sfruttare appieno questa risorsa (Boers & Lindstromberg, 2012: 84). Ciò, da un lato, potrebbe essere dovuto al fatto che l’istruzione linguistica è principalmente focalizzata sulle regole di combinazione di *item* lessicali secondo regole morfosintattiche (Wray, 2007: 876);⁵ tuttavia Ellis (2002, 2012) e Ellis *et al.* (2008) hanno ipotizzato che alla base vi sia una diversa sensibilità degli apprendenti verso l’informazione linguistica. Secondo gli studiosi, a differenza dei

¹ In questo paragrafo ci si occuperà solo dell’apprendimento in contesto guidato. Per considerazioni sull’uso del linguaggio formulaico in un contesto di apprendimento spontaneo si veda Wray (2002: 172-6).

² Ellis (1983: 54) nota che gli apprendenti agli stadi iniziali “know relatively few target language (TL) rules for either reception or production and so their linguistic competence must be characterized by a much larger portion of stored formulaic speech [...]”

³ Nesselhauf (2005: 69) definisce le sequenze frequentemente (sovra-)impiegate dall’apprendente in quanto scelte sicure “collocational teddy bears”.

⁴ Kecskés (2000) ha osservato l’esistenza di una scala di sviluppo nell’uso delle SBU (v. cap. I, sez. 1.1) da parte degli apprendenti. Le fasi di tale scala consistono rispettivamente in marcato *transfer* culturale dalla L1, false generalizzazioni e scelta individuale. In quest’ultima fase, in particolare, si è notato che la tendenza è quella di evitare le unità pragmatiche percepite come eccessivamente ‘culture-specific’.

⁵ Per un’analisi di altri fattori, tra cui i contenuti dei libri di testo e il *teacher-talk*, che inibiscono l’apprendimento del linguaggio formulaico in classe, v. Meunier (2012).

parlanti nativi, prevalentemente sensibili alla ‘mutual information’ (MI) che intercorre tra le parole di una stringa,⁶ gli apprendenti sono maggiormente sensibili alla frequenza: in altri termini, mentre per i parlanti nativi la relativa frequenza di una data sequenza non è rilevante quanto il grado di coesione tra le parole che la compongono, “learners must encounter a construction before they can consolidate a representation of its form and forge relevant meaningful associations” (Ellis *et al.*, 2008: 389), e necessitano di abbondante pratica per riconoscere le formule distintive della lingua *target* e per rafforzare le relative connessioni sinaptiche nel sistema nervoso (p. 390). Tuttavia ciò non spiega del tutto come mai, ad esempio, alcuni apprendenti sembrano non riuscire ad evitare di sottoporre le sequenze formulaiche alle regole grammaticali dell’interlingua, di operare cioè interventi di correzione delle irregolarità in esse presenti (Wray, 2002: 199; 2007: 877), e in generale mostrano un ricorso limitato al linguaggio formulaico e una preferenza per la processazione analitica dell’*input* e dell’*output* (Wray, 2007: 876).

Wray (2000, 2002: 199-213, 2008: 19-20) integra le osservazioni condotte finora con il modello descritto nel capitolo I (sez. 1.1.2), basato sulla ‘needs-only analysis’, e ipotizza che la principale differenza tra parlanti nativi e apprendenti, e tra apprendenti in età prescolare e apprendenti adulti, consista in una diversa composizione del lessico. I bambini, da una parte, sono estremamente motivati all’acquisizione delle espressioni che consentono loro di ottenere ciò di cui hanno bisogno, trovandosi nella fase in cui la lingua è ancora impiegata principalmente per fini socio-interazionali e per supplire ai propri limiti fisici e psicologici. Nello specifico, un bambino potrebbe non avere consapevolezza del fatto di usare una lingua diversa dalla propria L1, ciò che egli o ella sa è che stringhe diverse sono efficaci se impiegate verso ascoltatori diversi: di conseguenza, l’apprendimento della L2/LS ricalca in buona misura i processi di acquisizione della L1. Un parlante adulto, al contrario, si trova già nella fase in cui la lingua è stata segmentata nei suoi costituenti minimi, di conseguenza le risorse linguistiche di cui dispone sono diverse rispetto a quelli dei bambini: se da un lato pressioni socio-interazionali di varia natura continuano a incoraggiare l’uso di sequenze formulaiche più o meno aderenti ai *patterns* della lingua d’arrivo, dall’altro le condizioni di apprendimento – che in genere, in un contesto guidato, non sono orientate verso una comunicazione genuina – unitamente a una maggiore consapevolezza delle caratteristiche delle lingue dovuta a fattori sia biologici che culturali, fanno sì che l’apprendente adulto sia spinto verso

⁶ La MI è una misura statistica che stabilisce “the degree to which the words in a phrase occur together more often than would be expected by chance” (Ellis *et al.*, 2008: 380). Un alto valore di MI indica un maggior grado di associazione tra le parole, mentre un valore più basso indica che la co-occorrenza tra le parole è dovuta a fattori casuali.

l'acquisizione di unità di processazione della dimensione di singoli *item* lessicali (Wray, 2008: 20)⁷. In altri termini, ciò che l'apprendente adulto nota nell'*input* sono le parole e i modi in cui esse possono essere combinate tra loro, e il suo lessico sarà composto principalmente da unità di lunghezza inferiore rispetto a quelle contenute nel repertorio di un parlante nativo. La principale conseguenza è che nel produrre un enunciato “the non-native has to compose it out of individual words, and this offers too much choice” (Wray, 2002: 206). Ad esempio, al primo incontro con una sequenza quale la collocazione ‘major catastrophe’, l'apprendente tenderà ad analizzare e a memorizzare i due componenti della stringa separatamente; nel momento in cui egli o ella necessiterà di esprimere nuovamente la stessa idea, si troverà nella condizione in cui, ad esempio, la selezione di ‘major’ è tanto plausibile quanto quella di quasi-sinonimi quali ‘big’, ‘large’, ‘considerable’ e così via (p. 209). L'adulto, in definitiva, tenderà a esprimere i propri messaggi in diversi modi alternativi, parimenti significativi ma potenzialmente ‘non-nativelike’ (Wray, 2008: 20). Un'alternativa al fine di alleviare lo sforzo di processazione è, come si è visto, quella di creare le proprie sequenze, che tuttavia non sempre suoneranno idiomatiche all'orecchio del parlante nativo e potrebbero costituire potenziali ostacoli alla comunicazione.

In conclusione, si può affermare che nell'apprendimento di una L2/LS, “it is probably necessary for adults and children to take different routes to their goal” (Wray, 2002: 211): nel caso degli apprendenti adulti, in particolare, appare necessario “look for a way of accomodating analyticity and formualicity” (Wray, 2000: 483). A partire da questo presupposto, nella prossima sezione si illustreranno le principali tendenze osservate nell'insegnamento del linguaggio formulaico, per poi soffermarsi più nello specifico sull'insegnamento delle espressioni idiomatiche.

1.1.2. Insegnamento e apprendimento delle sequenze formulaiche

Negli ultimi anni, un crescente numero di studi ha messo in evidenza l'importanza del linguaggio formulaico nell'insegnamento della LS, con particolare enfasi sul ruolo che esso ricopre nello sviluppo della competenza comunicativa degli apprendenti. Le sequenze

⁷ Tra i fattori culturali rientra, come già accennato *supra*, l'alfabetizzazione: come sostiene Wray (2009: 12), infatti, una delle ragioni per cui la lingua è percepita come “word-based” è da ricercarsi nelle convenzioni ortografiche delle lingue occidentali. Per questo motivo, secondo la studiosa, “there is much to be gained from exploring just how the accepted beliefs about formulaic language, based on Erupean languages, map-or do not map-onto Chinese.” In altri termini, studi più approfonditi sulla lingua cinese, il cui sistema di scrittura, come è noto, non segmenta il testo nelle singole parole, potrebbero aiutare a fare maggior chiarezza sulla questione (v. anche Conti, 2017).

formulaiche, infatti, svolgono le stesse funzioni delle parole, siano esse referenziali, socio-interazionali o discorsive: “[a]ll together, they compose a considerable and integral part of one’s vocabulary, playing an important part in enabling the comprehension and expression of messages that might otherwise fail to get across” (Boers & Lindstromberg, 2012: 84). Come già accennato, inoltre, l’uso di sequenze formulaiche sembra apportare gli stessi benefici in termini di fluenza e velocità di processazione osservati nei parlanti nativi (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers, & Demecheleer, 2006; Jiang & Nekrasova, 2007; Conklin & Schmitt, 2008), contribuendo considerevolmente all’efficacia della comunicazione; Boers *et al.* (2006), infine, hanno dimostrato che un maggiore uso del linguaggio formulaico ha effetti positivi sulla competenza linguistica percepita da parte dei parlanti nativi. Come è stato notato, tuttavia, la quantità di ricerche pubblicate sull’insegnamento delle sequenze formulaiche è relativamente ridotta (Alali & Schmitt, 2012: 155): in particolare, come sottolinea Meunier (2012: 123), “though L2 teaching no longer ignores the formulaic nature of language, the exact paths to follow to better teach it are still insufficiently lit.”

Tra le prime e più note proposte pedagogiche figurano il metodo elaborato da Nattinger e DeCarrico (1992) e il *Lexical Approach* di Michael Lewis (1993) già citati in precedenza. L’obiettivo dei due approcci è quello di usare il linguaggio formulaico come base per la successiva segmentazione del testo nei suoi costituenti minimi e per l’individuazione delle regolarità grammaticali: in altri termini, i due metodi tentano di riprodurre in un contesto di apprendimento guidato lo stesso processo *top-down* di acquisizione della L1. Tale approccio, tuttavia, se da una parte non è supportato da evidenze empiriche, dall’altra, come si è appena discusso, potrebbe non essere adatto ad apprendenti adulti a causa di fattori biologici, culturali e psico-sociali. In particolare, Wray (2000; 482-4) fa notare che, da un lato, un fenomeno frequente nella formulaicità è il mantenimento di irregolarità grammaticali e lessicali, per cui, in molti casi, un’analisi dei singoli costituenti sarebbe inutile se non controproducente; dall’altro, se l’analisi è, come sembra, inevitabile, essa dovrebbe essere incoraggiata: bisognerebbe, in definitiva, abbandonare l’assunto per cui l’apprendimento della LS segue gli stessi processi di acquisizione della L1 e legittimare il desiderio e l’abilità degli apprendenti di analizzare il materiale linguistico, facendone la base per una didattica mirata.⁸ Il quadro, tuttavia, è reso più complesso dal fatto che diversi tipi di sequenze formulaiche sembrano

⁸ Secondo Wray (2000, 481), nel caso di apprendenti adulti è possibile ricreare le condizioni di apprendimento dei bambini attraverso la creazione di una “socio-interactional bubble” in cui la pressione socio-interazionale è attenuata e l’apprendente può focalizzarsi sull’analisi linguistica finché non è in grado di adottare un approccio più formulaico, senza timore di incorrere in ostacoli comunicativi: come sostiene la studiosa, “the classroom offers such a bubble”, ed è quindi l’ambiente di apprendimento ideale a tale scopo.

essere soggetti a diverse modalità di processazione da parte degli apprendenti (Boers & Lindstromberg, 2012: 86), così come l'effetto di diversi metodi didattici varia al variare della categoria di sequenze, del tipo di *input* e del tipo di processi cognitivi stimolati dall'intervento didattico (p. 99).

Oggi il numero di ricerche sperimentali sull'efficacia di diversi tipi di interventi didattici nell'insegnamento delle sequenze formulaiche sta aumentando considerevolmente, così come il numero di proposte pedagogiche.⁹ Ancora una volta, tuttavia, tali studi variano molto in termini di obiettivi di ricerca, profilo dei partecipanti, tipo di sequenze oggetto di analisi, strumenti e metodi (Boers & Lindstromberg, 2012: 99). Nonostante ciò, come è stato osservato, è comunque possibile estrapolare delle tendenze generali, paragonabili in molti casi a quelle osservate negli studi sull'apprendimento del lessico (Alali & Schmitt, 2012; Boers & Lindstromberg, 2012: 99).

Un primo gruppo di studi si è concentrato sull'efficacia di attività di *awareness-raising* e *attention-directing*, basandosi sul presupposto che il tempo a disposizione in classe è troppo limitato per insegnare lo sterminato numero di sequenze formulaiche di una lingua, e che aumentare la consapevolezza sul fenomeno può incentivare l'autonomia degli apprendenti. Un esempio di attività di questo tipo è quella di 'text chunking', ispirata al 'pedagogical chunking' proposto da Lewis (1997), che consiste nell'individuare le possibili unità plurilessicali in un testo e nel comparare successivamente quanto individuato con fonti di riferimento come dizionari, risorse *on-line* e così via; i risultati ottenuti sperimentalmente, tuttavia, sono ambigui: Stengers, Boers, Housen e Eyckmans (2010), in uno studio sugli effetti del 'chunking', non hanno riscontrato alcuna differenza significativa tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, e concludono che tale attività, da sola, non garantisce l'*uptake* delle sequenze formulaiche. Anche Jones e Haywood (2004) hanno osservato che, se da un lato attività di *awareness-raising* hanno aumentato considerevolmente l'abilità dei partecipanti nel riconoscimento delle sequenze formulaiche, allo stesso tempo non sono stati riscontrati effetti sulla memorizzazione a lungo termine e sulla produzione. Risultati analoghi sono stati ottenuti da studi incentrati su altre tecniche di insegnamento implicito, come la messa in evidenza delle sequenze formulaiche nel testo attraverso diversi tipi di interventi tipografici (sottolineature, glosse ecc.): Bishop (2004), ad esempio, riporta che sottolineare le sequenze formulaiche in un testo incoraggia la consultazione delle glosse e

⁹ Diverse proposte pedagogiche sono apparse anche per l'insegnamento delle sequenze formulaiche del cinese: tra queste si menzionano, a titolo di esempio, gli studi di Zhou (2007), Yuan (2008), e Zhang J. (2010).

facilita la comprensione, ma il suo studio non considera l'effetto di tali interventi sulla memorizzazione e sulla produzione (v. anche Boers & Lindstromberg, 2012: 90-91).

Differentemente dagli studi appena citati, Peters (2012) ha avvertito in anticipo gli apprendenti che le collocazioni in esame sarebbero state oggetto di un test, ma ciò non ha comportato differenze significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo. Una differenza significativa è stata riscontrata nel *recall* immediato delle collocazioni evidenziate tipograficamente rispetto a quelle non evidenziate; tale differenza tuttavia è risultata statisticamente trascurabile in un secondo post-test. In generale, quindi, l'apprendimento incidentale delle sequenze formulaiche, cioè come sotto-prodotto di attività orientate sul messaggio, è un processo incrementale che richiede numerosi incontri con gli *items* oggetto di insegnamento, e dipende da numerosi fattori, non ultimi la composizione dell'*input* e il tipo di sequenza in esame (Boers & Lindstromberg, 2012: 99).

Alcuni studi, come quelli di Komuro (2009) e Laufer (2011), hanno testato l'efficacia della consultazione autonoma di dizionari sulla ritenzione delle sequenze formulaiche, senza peraltro giungere a risultati più incoraggianti: lo studio di Laufer (2011), ad esempio, chiedeva ai partecipanti di completare delle collocazioni verbo-sostantivo consultando il dizionario. I risultati del test hanno mostrato che meno del 40% delle collocazioni è stato completato correttamente, e in un test successivo gli apprendenti hanno riportato un punteggio medio solo marginalmente superiore al precedente. Come fanno notare Boers e Lindstromberg (2012: 92), i motivi vanno ricercati nel fatto che molte sequenze formulaiche sono trasparenti e non necessitano della consultazione di altre fonti per essere comprese; inoltre, le informazioni riguardanti la formulaicità sono spesso difficili da reperire in strumenti come i dizionari, e anche nel caso in cui l'informazione richiesta venga reperita con successo, ciò non garantisce una memorizzazione a lungo termine. Wu, Witten e Franken (2010), in uno studio che ha testato l'uso di un *corpus* da parte di apprendenti per la correzione di collocazioni errate precedentemente segnalate, riportano risultati più ottimistici, ma la ritenzione delle sequenze non è stata misurata.

Un altro gruppo di studi ha invece testato direttamente l'efficacia di tecniche mnemoniche basate su particolari modalità di processazione cognitiva dell'informazione linguistica, ottenendo risultati più consistenti.¹⁰ La tecnica usata da Laufer e Girsai (2008), ad esempio, è basata sull'analisi contrastiva e la traduzione. I partecipanti allo studio sono stati suddivisi in tre gruppi: il primo gruppo ha effettuato un'analisi e un dibattito sul contenuto di un testo, il

¹⁰ Molti di questi studi riguardano la memorizzazione e l'apprendimento degli *idioms*, e saranno quindi trattati in maniera più estesa *infra*, nella sezione 1.2.2.

secondo si è concentrato sul significato e sulla forma dei *target items*, e il terzo ha svolto esercizi di traduzione e di confronto tra la L1 e la LS e viceversa. I risultati riportati da Laufer e Girsai mostrano un chiaro vantaggio del terzo gruppo sugli altri due. Boers e Lindstromberg (2005), Lindstromberg e Boers (2008a, 2008b) e Boers, Lindstromberg e Eyckmans (2012) hanno invece studiato i benefici mnemonici dovuti ad alcuni fenomeni di allitterazione, rima e assonanza frequenti nelle sequenze formulaiche (ad esempio, rispettivamente: ‘play a part’, ‘wear and tear’, ‘turn a blind eye to’). Anche in questo caso, i risultati ottenuti sono stati positivi sia nel caso in cui i partecipanti erano stati istruiti nel prestare attenzione ai suddetti fenomeni attraverso attività di *noticing* (Boers & Lindstromberg, 2005; Lindstromberg & Boers, 2008a, 2008b), sia nel caso in cui ai partecipanti è stato richiesto semplicemente di ripetere oralmente e successivamente di scrivere le sequenze *target* (Boers *et al.*, 2012).¹¹

In conclusione di questa breve rassegna, si può affermare che il coinvolgimento cognitivo dell’apprendente attraverso una serie di attività che richiedono l’elaborazione dell’informazione linguistica garantisce un successo maggiore rispetto ad attività implicite di *awareness-rising* e *attention-directing*: in altri termini, “[e]xplicit instruction [...] is considered to be the optimum approach for classroom-based courses [...] If this is carried out in a way that encourages a deep level of processing, acquisition will be enhanced” (Jones & Haywood, 2001: 271). Riportando le parole di Boers e Lindstromberg (2012: 100) e riallacciandoci a quanto già accennato all’inizio della presente sezione e alla fine della precedente,

[...] intervention studies where stimuli for such kinds of elaboration are given tend to be particularly likely to lead learners to commit (some kind of) formulaic sequences to memory. Given the analytical nature of the cognitive processing involved, this is quite different from the holistic way that the bulk of formulaic language is said to be acquired in a first language [...] But, if it is true that postchildhood learners [...] find it hard to bypass analysis anyway, then perhaps it is worthwhile to channel that analytical processing along ways known to enhance retention [...]

Se quindi da un lato la letteratura sull’insegnamento e l’apprendimento del lessico può, in linea generale, essere una valida fonte di riferimento, dall’altro, come dimostrano gli studi sopra citati sui fenomeni di allitterazione, rima e assonanza, le sequenze formulaiche presentano peculiarità che possono essere sfruttate a vantaggio di una didattica efficace e

¹¹ Nel secondo caso, tuttavia, i risultati sono più attenuati. Ciò nonostante, gli autori concludono che il vantaggio derivato dall’allitterazione (e presumibilmente anche da assonanza e rima) non è ‘task-induced’, come i risultati degli studi precedenti potevano suggerire, ma che, almeno in una certa misura, questo tipo di *patterns* sonori è cognitivamente saliente (Boers *et al.*, 2012: 133-4).

mirata.¹² Nella prossima sezione si vedrà come questo presupposto è stato applicato nell'insegnamento delle espressioni idiomatiche.

1.2. LE ESPRESSIONI IDIOMATICHE NELLA DIDATTICA DELLA LS

L'idiomaticità e il linguaggio figurato sono stati a lungo considerati un aspetto secondario della competenza linguistica e dell'apprendimento della LS. Gli *idioms*, ritenuti fino a tempi relativamente recenti meri elementi retorici e pittoreschi i cui significati possono ugualmente essere espressi attraverso espressioni più letterali, oggi sono pienamente riconosciuti come un aspetto importante della competenza lessicale, tanto da rientrare tra i descrittori adottati dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER – Common European Framework for Languages) per la valutazione dell'ampiezza del lessico (Council of Europe, 2001: 112).¹³ Diversi studi hanno evidenziato l'importanza e i benefici dell'apprendimento delle espressioni idiomatiche e dello sviluppo della *metaphoric competence* nella didattica della LS (si vedano ad esempio Cooper, 1999: 258; Cardona, 2008: 55; Zyzik, 2009: 1-4; Saberian & Fotovatnia, 2011: 1231).¹⁴ Citando Liu (2008: 103-4), si può schematizzare il ruolo dell'apprendimento degli *idioms* nei seguenti punti:

1. Gli *idioms* sono un'importante classe di sequenze formulaiche, sono estremamente diffusi nelle lingue e in numerosi casi hanno un'alta frequenza d'uso.
2. Gli *idioms* hanno un'importante funzione informativa e valutativa, e spesso sono l'unico strumento per veicolare determinati contenuti comunicativi.
3. Come le sequenze formulaiche in generale, gli *idioms* consentono una comunicazione più efficace e ricoprono un ruolo rilevante per lo sviluppo della competenza comunicativa e

¹² In uno studio sull'effetto della ripetizione e della revisione orale e scritta sull'apprendimento sia degli *idioms* che di singole parole, Alali e Schmitt (2012: 174) concludono che "at least some of the same types of teaching methodologies we use for individual words can be effective in teaching formulaic sequences. However, the somewhat lower scores for idioms [...] show that the gains in formulaic sequence learning are likely to be less than that in word learning."

¹³ Da notare, tuttavia, che la conoscenza delle espressioni idiomatiche è menzionata solamente tra i descrittori del livello C2 della *vocabulary range*: sembra quindi che anche il QCER accolga la tendenza dominante, notata da Cardona (2008: 46), per cui l'apprendimento degli *idioms* è da considerarsi esclusivo della fase di perfezionamento della lingua, e non come aspetto da coltivare contestualmente alla crescita della competenza lessicale.

¹⁴ Sul legame tra *metaphoric competence* e competenza comunicativa in LS v. Littlemore e Low (2006). Lo sviluppo della *metaphor awareness* è al centro del metodo dell'*etymological elaboration* sviluppato da Boers e dal suo gruppo di studiosi (v. Boers, 2001; Boers et al., 2004; si veda anche *infra*, sez. 1.2.2). Sullo sviluppo della *figurative competence* in L1 si veda invece Levorato e Cacciari (1995).

socio-pragmatica. Inoltre possono essere segmentati e analizzati, contribuendo allo sviluppo della competenza linguistica in generale.

4. Gli *idioms* possiedono un ricco contenuto culturale e sono un valido strumento per comprendere e acquisire informazioni sui valori, le credenze e i costumi della cultura d'arrivo.
5. Gli *idioms* sono frequentemente presenti nell'*input*, e ciò aumenta le opportunità di far pratica.
6. La conoscenza degli *idioms* è un indice del livello di competenza degli apprendenti.
7. Gli apprendenti di LS mostrano molto entusiasmo nello studio degli *idioms*, ed è quindi possibile far leva sulla motivazione affettiva.

Come si può notare, quindi, oltre quanto già osservato in relazione all'apprendimento delle sequenze formulaiche, i vantaggi che derivano dalle peculiarità degli *idioms* ne giustificano l'importanza nella didattica della LS; allo stesso tempo, tuttavia, tali peculiarità costituiscono anche una fonte aggiuntiva di difficoltà di comprensione, processazione e acquisizione da parte degli apprendenti: di questo tema ci si occuperà nella prossima sezione.

1.2.1. Comprensione e processazione degli idioms nella LS: l'appoggio euristico

Nel capitolo I (nota 3) si è accennato ai modelli proposti in diversi studi di psicolinguistica sulla comprensione e processazione degli *idioms* in L1: alcuni di essi, come la *Idioms List Hypothesis* (Borobow & Bell, 1973), ipotizzano una predominanza della processazione analitica sulla processazione olistica (v. cap. I, sez. 1.1.1); altri, come la *Direct Access Hypothesis* (Gibbs, 1980, 1985, 1986), sostengono invece che nella processazione degli *idioms* l'analisi dei singoli componenti è completamente trascurata. Proposte più recenti ipotizzano che la processazione analitica rimane comunque attiva: il *Configuration Model* (Cacciari & Tabossi, 1988; Cacciari & Glucksberg, 1991; Titone & Connine, 1994, 1999), ad esempio, prevede che l'interpretazione degli *idioms* è di tipo compositiva fino al raggiungimento dell'*'idiom key'*, ossia l'elemento della stringa che attiva l'interpretazione figurata; il *Dual Idiom Representation Model* (Abel, 2003), infine, postula diverse modalità di rappresentazione e processazione in base al grado di analizzabilità o *decomposability* dell'*idiom*.¹⁵

¹⁵ La *Lexical Representation Hypothesis* (Swinney & Cutler, 1979), citata anch'essa nella nota 3 del capitolo I, prevede che l'interpretazione letterale avvenga in parallelo all'interpretazione figurata; la scelta finale tra i due tipi di interpretazione dipenderà da fattori contingenti quali le informazioni contenute nel contesto.

Come fa notare Liontas (2001: 3), le teorie qui descritte, ad esclusione del modello di Abel (2003), presuppongono che le espressioni siano già familiari e già immagazzinate nel magazzino lessicale dei parlanti. Nel caso della L2/LS, al contrario, il quesito principale è come avviene il processo di interpretazione e comprensione di un'espressione idiomatica ignota agli apprendenti. È stato osservato che i fattori che condizionano la comprensione degli *idioms* in L2/LS sono suddivisibili in due categorie, fattori interni e fattori esterni: i fattori interni sono quelli relativi alle espressioni idiomatiche in quanto tali, e comprendono frequenza d'uso, trasparenza e analizzabilità semantica e sintattica;¹⁶ tra i fattori esterni figurano invece l'età, lo stile cognitivo, la L1 e il livello di competenza in L2/LS (Liu, 2008: 77).¹⁷ Sebbene la letteratura sulla processazione degli *idioms* in LS sia più limitata rispetto a quella in L1, alcuni studi hanno permesso di osservare le principali strategie messe in atto dagli apprendenti nell'interpretazione del significato delle espressioni idiomatiche, consentendo così di formulare ipotesi sul processo di comprensione. Il modello più accreditato sulla comprensione degli *idioms* da parte degli apprendenti è stato proposto da Cooper (1999); tale proposta, come si vedrà a breve, può essere integrata in un unico modello di processazione e comprensione degli *idioms* da parte di nativi e non nativi.

Lo studio di Cooper (1999) ha impiegato la tecnica del *think aloud* (TA) per la raccolta dei dati: a 18 apprendenti di inglese LS di diversa provenienza è stato chiesto di interpretare ad alta voce 20 espressioni idiomatiche inglesi; le sessioni di TA sono state registrate, trascritte e in seguito valutate da due *rater*. Sulla base dei dati ottenuti, Cooper ha individuato otto diverse strategie, suddivise in due gruppi, 'preparatory strategies' e 'guessing strategies': del primo gruppo fanno parte le strategie di ripetizione e parafrasi, di discussione e analisi senza tentativi di interpretazione e la richiesta di chiarimenti sull'espressione o sul contesto; del secondo gruppo fanno invece parte le strategie 'guessing from context', 'using the literal meaning', 'using background knowledge', 'referring to an L1 idiom' e altre non rientranti nei gruppi precedenti.¹⁸

Una delle strategie più frequentemente adottate dagli apprendenti nell'interpretazione degli *idioms* è il ricorso alle informazioni contenute nel contesto: nello studio di Cooper (1999),

¹⁶ Come già osservato nel caso delle sequenze formulaiche, i parlanti non nativi sono più sensibili alla frequenza rispetto ai parlanti nativi (Ellis *et al.*, 2008; v. *supra*, sez. 1.1.1); secondo Abel (2003), *idioms* frequenti e familiari hanno maggiori probabilità di essere immagazzinati nel lessico come 'idiom entries', con conseguente vantaggio dal punto di vista della processazione e dell'accuratezza (v. *infra*).

¹⁷ La terminologia impiegata da Liu (2008) per le due categorie è, rispettivamente "factors relating to idioms and their use" e "factors relating to language users".

¹⁸ Si tratta di due strategie impiegate solamente in due casi separati: "the personalized discussion of the idiom and the context" e "a type of meta-analysis about the nature of idioms" (Cooper, 1999: 251).

la strategia 'guessing from context' è stata impiegata nel 28% dei casi, la percentuale più alta tra le otto strategie individuate; queste osservazioni sono state confermate da uno studio di Bulut e Çelik-Yazici (2004), i quali hanno inoltre dimostrato che l'efficacia di tale strategia nel garantire una corretta interpretazione è statisticamente significativa; lo studio di Liontas (2003), invece, ha osservato che la presenza del contesto determina una differenza significativa nel tasso di accuratezza nell'interpretazione del significato dei 'vivid phrasal idioms' spagnoli rispetto alla condizione in cui le espressioni erano presentate isolatamente.¹⁹

Per quanto riguarda il riferimento alla L1, le opinioni sono discordanti. Irujo (1986a), in uno studio rivolto ad apprendenti ispanofoni di inglese LS, ha selezionato 45 *idioms*, 15 dei quali identici ai corrispettivi spagnoli, 15 simili e 15 completamente differenti: dall'analisi delle definizioni fornite dai partecipanti era risultato che quelle relative agli *idioms* identici o simili erano significativamente più accurate, portando la studiosa a concludere che le conoscenze nella L1 possono assistere gli apprendenti nella comprensione delle espressioni idiomatiche in LS.²⁰ Nello studio di Cooper (1999), tuttavia, il riferimento alla L1 è stata una delle strategie meno impiegate dai partecipanti (5%);²¹ uno studio di Abdullah e Jackson (1998) rivolto ad apprendenti siriani di inglese LS ha inoltre dimostrato che la somiglianza pragmatico-funzionale non necessariamente determina il verificarsi di *transfer* positivo: alcuni partecipanti, infatti, basandosi sull'assunto secondo il quale gli *idioms* sono culturalmente specifici, hanno scelto di non tradurre l'espressione inglese con l'espressione corrispondente in L1, ma hanno fatto ricorso ad altre strategie di associazione metaforica e alle proprie conoscenze pragmatiche e enciclopediche. Osservazioni simili sono riportate anche nello studio di Bulut e Çelik-Yazici (2004), mentre al contrario uno studio più recente condotto da Taki e Soghadi (2013) e basato anch'esso su sessioni di TA ha osservato un ampio ricorso alla L1 da parte dei 45 partecipanti di L1 persiana.

Sulla base dei dati ottenuti attraverso le sessioni di TA, Cooper (1999: 254) giunge alla conclusione che "[u]pon encountering an unknown idiomatic phrase, L2 learners are placed in a position of having to solve a comprehension problem by experimenting and evaluating possible answers or solutions through trial and error." In altri termini, nella risoluzione della *task* interpretativa, gli apprendenti adottano un approccio di tipo euristico o di *problem-*

¹⁹ Altre strategie usate frequentemente sono discussione e analisi preliminari e il riferimento al significato letterale, che secondo le stime di Cooper (1999) coprono rispettivamente il 24% e il 19% delle strategie impiegate; risultati simili sono stati ottenuti nello studio di Bulut e Çelik-Yazici (2004).

²⁰ Boers e Demecheleer (2001) hanno ottenuto risultati analoghi in uno studio sull'effetto delle differenze cross-culturali nell'interpretazione degli *idioms*: i risultati riportati dai due studiosi suggeriscono che le espressioni appartenenti ad un ambito metaforico più saliente nella LS rispetto alla L1 risultano più difficili da comprendere.

²¹ Si tratta nello specifico della strategia meno usata, se si esclude la categoria 'altre'.

solving, ricorrono cioè ad una varietà di strategie diverse e giungono alla soluzione del problema attraverso un processo di tentativi e errori: come ha notato Cooper (*ibid.*), infatti, “[e]ven though the successful strategy is the one used to arrive at a correct answer, participants often tried several approaches along the way before they came up with the successful one.” Sempre secondo Cooper (1999: 256) il modello euristico è anche in grado di spiegare la variabilità interindividuale: poiché il processo di comprensione è un processo dinamico che varia da individuo a individuo, infatti, le diverse strategie possono essere impiegate in qualsiasi momento e in qualsiasi ordine. Gli apprendenti, infine, non si conformano a nessuno dei modelli di processazione degli *idioms* proposti per la L1; al contrario, ciascuno di essi sembra caratterizzare una strategia diversa: la *Idiom List Hypothesis* e la *Lexical Representation Hypothesis*, ad esempio, possono essere usate per descrivere la strategia del ricorso a conoscenze pregresse, mentre il *Direct Access Model* descrive più efficacemente i casi in cui i partecipanti sono riusciti ad interpretare immediatamente l’espressione senza riportare il ricorso ad alcuna strategia (p. 255).

In un tentativo di integrare il processo di comprensione e processazione degli *idioms* da parte di nativi e non nativi, Abel (2003) postula due diversi livelli di rappresentazione mentale delle espressioni idiomatiche, lessicale e concettuale. La rappresentazione degli *idioms* in uno dei due livelli dipende in primo luogo dal grado di analizzabilità (v. cap. I, sez. 1.1.3): le espressioni analizzabili o *decomposable* possono essere rappresentate a livello concettuale attraverso le entrate lessicali di ciascun singolo componente; al contrario, le espressioni non analizzabili necessitano di essere rappresentate direttamente a livello lessicale sviluppando una ‘*idiom entry*’. Oltre al grado di analizzabilità, la creazione di ‘*idiom entries*’ dipende anche da fattori quali la frequenza dell’espressione: anche gli *idioms* analizzabili altamente frequenti, quindi, possono essere rappresentati a livello lessicale sviluppando una ‘*idiom entry*’, e, se ciò avviene, non è più necessario attivare la rappresentazione concettuale. Lo studioso ha dimostrato che i parlanti non nativi mostrano una maggiore tendenza a giudicare gli *idioms* come non analizzabile rispetto ai parlanti nativi: ciò, secondo Abel, riflette “the different underlying representations [of idioms] in the native and the nonnative lexicon” (p. 348): nei secondi, infatti, gli *idioms* sono rappresentati principalmente a livello concettuale, “because the frequency with which nonnatives encounter an idiom is lower. Therefore, they more often have to rely on the constituent entries and their correspondent conceptual representations during idiom processing” (*Ibid.*). In altri termini, i parlanti non nativi sono

costretti a decomporre l'espressione e a ricorrere a strategie alternative per poterla interpretare, secondo l'approccio euristico descritto in precedenza.²²

Tali considerazioni sono coerenti con quanto esposto nella sezione 1.1.1 di questo capitolo a proposito della processazione del linguaggio formulaico da parte degli apprendenti, pur mettendo in luce le problematiche specifiche relative alla comprensione e alla processazione degli *idioms*. Esse, inoltre, possiedono una rilevanza considerevole per la didattica: come suggerisce Liu (2008: 126), infatti, "teachers should try their best to use, whenever possible, learning activities that will advance the use of the said problem-solving strategies to help students understand and learn idioms." L'approccio euristico adottato dagli apprendenti, in altri termini, può essere sfruttato e incoraggiato per favorire la comprensione e l'acquisizione delle espressioni idiomatiche.

1.2.2. Studi sperimentali sull'insegnamento delle espressioni idiomatiche in LS

Alla luce di quanto riportato finora, risulta evidente che l'apprendimento delle espressioni idiomatiche costituisce una rilevante fonte di difficoltà in L2/LS. Oltre alle difficoltà di *noticing*, memorizzazione e recupero dal magazzino del lessico già riscontrate con le sequenze formulaiche (v. *supra*, sez. 1.1), nel caso degli *idioms* si aggiunge il problema della comprensione, che come si è visto è ostacolata da numerosi fattori, non ultime l'opacità semantica di gran parte delle espressioni e le differenze linguistico-culturali tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo. È stato inoltre osservato che se da un lato l'impiego massiccio delle espressioni idiomatiche nel linguaggio mediatico non è sufficiente per garantirne l'*intake* a causa dell'assenza dell'interazione necessaria all'acquisizione linguistica (Irujo, 1986b: 237), dall'altro lato gli apprendenti sono 'schermati' dall'esposizione agli *idioms*, dal momento che questi sono spesso evitati all'interno del *foreigner-talk* in quanto percepiti dai parlanti come troppo difficili per gli ascoltatori non-nativi (Irujo, 1993: 205-6). È stato infine evidenziato in diverse occasioni che anche lo spazio riservato agli *idioms* nei libri di testo è spesso scarso o assente, e le attività proposte poco significative e marginali (Irujo, 1986b: 237; Cardona, 2008: 45). Sintetizzando, quindi, "[...] learners' exposure to idioms appears to occur mainly in non-interactive situations, where there is no opportunity for negotiation of

²² Come ha notato Liu (2008: 74), tuttavia, "the *heuristic* [corsivo dell'autore] approach [...] is a more complex and slower process than the conceptual representation activation used among native speakers' idiom processing." Uno studio di Ciešlicka (2006) ha dimostrato, a parziale conferma di quanto esposto finora, che la comprensione degli *idioms* in LS richiede una computazione obbligatoria del significato letterale delle parole che li compongono.

meaning [...]” (Irujo, 1986b: 237); se come si è affermato nelle sezioni precedenti, inoltre, la frequenza è un fattore fondamentale per l’acquisizione delle sequenze formulaiche e, nello specifico, per la creazione di ‘idiom entries’, appare chiaro che le condizioni a cui sono esposti gli apprendenti sono tutt’altro che favorevoli, e che la qualità della didattica assume un ruolo di capitale importanza per la comprensione, la memorizzazione e l’apprendimento.

La necessità di introdurre l’insegnamento delle espressioni idiomatiche quale parte integrante del curriculum didattico è stata sottolineata da tempo: già Adkins, in un articolo del 1968 (pp. 149-50), sosteneva che

[a] student may learn grammar and acquire sufficient vocabulary to communicate, but without a working knowledge of [idioms] his spoken and written English will remain stilted and foreign-sounding. His reading will be appreciably slower and his comprehension will suffer. For these specified reasons the teaching of idioms and figures of speech should not be neglected, but should be made a part of the study of grammar and vocabulary [...] serious and extensive research is needed to determine how best to teach non-native speakers [...] the use of idiomatic and figurative speech.

Il metodo testato e proposto da Adkins (1968) è basato sulla lettura estensiva, il *noticing*, la comparazione tra L1 e L2 e il rinforzo attraverso attività di produzione sia scritta che orale; gli apprendenti erano inoltre incoraggiati a cercare sul dizionario le parole che nell’*idiom* assumevano un significato metaforico, e la differenza tra il significato letterale e figurato era discussa in classe. La studiosa riporta che dopo un trattamento di cinque settimane, l’abilità dei partecipanti di interpretare il significato di espressioni idiomatiche non familiari era aumentata del 27.3%.

Gli studi di Irujo (1986b) e Cooper (1998) sono tra i primi a proporre attività che sfruttino le caratteristiche specifiche degli *idioms* per condurre una didattica mirata. Irujo (1986b) suggerisce dei parametri per la scelta delle espressioni idiomatiche da introdurre in classe, e descrive attività sia per la comprensione che per la produzione; Cooper (1998), invece, fa riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983) e propone attività che si adattano allo stile cognitivo di ciascun apprendente. Sebbene nessuno dei due studi fornisca un’evidenza empirica dell’efficacia delle attività suggerite, alcuni dei principi esposti sono tutt’ora molto influenti nel campo della didattica delle espressioni idiomatiche.

Più recentemente, il raggiungimento di una conoscenza più approfondita delle caratteristiche semantiche e sintattiche degli *idioms*, da un lato, e del processo di comprensione da parte degli apprendenti dall’altro, ha contribuito in maniera non trascurabile allo sviluppo della ricerca sull’insegnamento delle espressioni idiomatiche. In

particolare, gli studi di semantica cognitiva sulle metafore concettuali (v. Lakoff, 1993; Gibbs, 1994; Köveckses & Szabó, 1996) hanno sdoganato l'idea precedentemente dominante secondo la quale gli *idioms* sono 'dead metaphors' con un significato arbitrario: al contrario, "it is now routinely acknowledged that the meanings of idioms are often motivated, that is, their derivation from a literal meaning can be explained." (Zyzik, 2011: 414-5).²³ Tale constatazione ha dato nuovo impulso alla ricerca glottodidattica sulle espressioni idiomatiche: secondo Boers, Eyckmans e Stengers (2007: 43), infatti, "this offers the possibility of presenting idioms in ways that promote insightful learning rather than 'blind' memorization."

Gli approcci pedagogici basati sugli assunti della semantica cognitiva hanno in comune l'intento di incrementare la 'figurabilità' ('imageability') delle espressioni idiomatiche attraverso diverse tecniche, in relazione alle caratteristiche di specifiche sottocategorie di *idioms*.²⁴ Un primo esempio è dato da un gruppo di studi che ha tentato di testare l'efficacia della classificazione delle espressioni idiomatiche in base a criteri differenti. Lo studio di Boers (2000) riguarda quelle espressioni idiomatiche che condividono la stessa metafora concettuale sottostante: tale studio ha dimostrato, attraverso tre esperimenti, che l'organizzazione degli *idioms* basata sul tema metaforico o sul dominio di origine è in grado di facilitarne la memorizzazione. Nel primo esperimento, ai partecipanti sono state consegnate delle dispense che, per il gruppo sperimentale, presentavano diverse espressioni idiomatiche relative al concetto di 'rabbia' e organizzate secondo metafore concettuali quali 'la rabbia è un fluido caldo in un contenitore', 'la rabbia è fuoco' ecc.; per il gruppo di controllo, invece, le dispense presentavano le stesse espressioni suddivise in base a criteri pragmatico-funzionali, con categorie quali 'espressioni per descrivere una rabbia improvvisa ed acuta' e 'espressioni per descrivere la rabbia come un processo'. Analogamente, nel secondo esperimento ai due gruppi è stata consegnata una lista contenente vocaboli relativi agli andamenti dell'economia; una nota contenuta nella lista consegnata al gruppo sperimentale raggruppava le espressioni in base al dominio d'origine e descriveva le immagini ad esse associate: ad esempio il verbo 'soar' (levarsi in volo, librarsi) è associato all'aviazione e descrive un aumento vertiginoso. Il terzo esperimento, infine, era relativo alle 'orientational metaphors' legate alle preposizioni 'up' e 'down': ad esempio, il significato dei verbi

²³ Yu (1998), in uno studio condotto in chiave comparativa, applica i concetti 'theory of metaphor' al confronto cross-linguistico e cross-culturale tra cinese e inglese, al fine di indagare l'esistenza di universali metaforici. Anche Liu (2010) ha condotto uno studio comparativo sulle metafore relative al concetto di 'felicità' nelle espressioni idiomatiche cinesi e inglesi. Si veda anche Link (2013) per ulteriori approfondimenti sull'argomento.

²⁴ Per una revisione dettagliata sugli approcci cognitivi nell'insegnamento delle espressioni idiomatiche v. Boers (2011).

fraseologici ‘blow up’ e ‘cut down’ è motivato dalle metafore ‘more is up’ e ‘less is down’.²⁵ In tutti e tre gli esperimenti, i punteggi medi ottenuti nel post-test dai gruppi sperimentali sono risultati significativamente maggiori rispetto ai punteggi medi ottenuti dai rispettivi gruppi di controllo.

I risultati dello studio di Boers (2000) sono stati confermati in diversi studi successivi (v. Boers & Lindstromberg, 2012: 96). Zyzik (2011) ha invece organizzato i 38 *idioms* spagnoli selezionati per il suo studio secondo i criteri tematico e formale: nel primo caso, le espressioni sono state raggruppate in sette categorie tematiche (amicizia, problemi, cattivo comportamento ecc.), mentre nel secondo caso sono state raggruppate in nove categorie sulla base del verbo principale. Dopo 10 settimane di trattamento sono state osservate differenze significative solamente tra i due gruppi sperimentali e il gruppo di controllo, mentre nessuna differenza è stata riscontrata tra le due condizioni sperimentali, né nel test di riconoscimento, né nel test di produzione. La studiosa conclude che “while thematic clustering may be more effective than randomized presentation, [...] it does not entail any significant advantages over formal grouping” (p. 427). Questa apparente contraddizione rispetto a quanto osservato precedentemente è spiegata da Boers e Lindstromberg (2012: 96) sulla base del diverso criterio di organizzazione impiegato: secondo i due studiosi, infatti, ad essere saliente non è tanto il tema metaforico (es. ‘rabbia’), quanto la classificazione in base al veicolo della metafora stessa (es. ‘calore’); di conseguenza, è possibile concludere che se un qualche tipo di classificazione offre comunque dei vantaggi rispetto alla presentazione delle espressioni in ordine casuale, l’enfasi sulle metafore concettuali o sul dominio d’origine consente un maggior grado di sistematizzazione in quanto “provides a framework of organization to a world of figurative language which may, at first sight, seem to be completely arbitrary and unsystematic” (Boers, 2001: 36). Uno studio di Hu e Fong (2010), infine, dimostra che gli indizi sulle metafore concettuali raramente sono sufficienti per un’interpretazione pienamente accurata, e che il ruolo del *feedback* correttivo è fondamentale a tale scopo.

Un secondo gruppo di studi che ha dato risultati molto promettenti nel favorire l’“imagery processing” è quello relativo al metodo che è stato in seguito denominato *etymological elaboration*, una realizzazione particolare dell’elaborazione semantica basata sulla riattivazione del significato letterale dell’espressione. Come ha ipotizzato Boers in un primo studio del 2001, infatti, un altro modo per richiamare alla mente immagini associabili ai

²⁵ Un precedente esperimento condotto da Kövecses e Szabó (1996) aveva già mostrato in maniera preliminare il vantaggio dell’istruzione sulle ‘orientational metaphors’ sia nella memorizzazione di *idioms* noti, sia nell’inferenza del significato di *idioms* ignoti.

'figurative idioms' è quello di formulare ipotesi sulla loro etimologia, vale a dire sul loro uso letterale originario. Ai 54 partecipanti allo studio è stato richiesto di spiegare il significato di 10 *idioms* e di fornire, nel caso del gruppo di controllo, un possibile contesto d'uso, o, nel caso del gruppo sperimentale, una possibile origine; a questa *task* hanno fatto seguito due test, un primo di *form recall* e un secondo di *meaning recall*: i risultati hanno mostrato una *performance* significativamente migliore del gruppo sperimentale in entrambi i test, nonostante la memorizzazione degli *idioms* sia risultata più debole rispetto al *recall* del significato.

In uno studio successivo, Boers *et al.* (2004) hanno implementato l'*etymological elaboration* in un *software* denominato *Idiomateacher*, che comprende 1200 esercizi su 400 espressioni selezionate in base a bande di frequenza. Per ogni espressione sono previsti tre esercizi: un primo esercizio di risposta multipla richiede di selezionare l'origine considerata più plausibile e fornisce come *feedback* una spiegazione sull'uso letterale dell'*idiom*, un secondo esercizio di comprensione richiede di selezionare il significato figurato ritenuto corretto, e un ultimo esercizio di riempimento ha infine lo scopo di misurare la *recall*. Il *software* è stato testato in due fasi: in una prima fase, a cui hanno partecipato 200 apprendenti, il gruppo sperimentale ha svolto solamente il primo esercizio di identificazione dell'origine, mentre il gruppo di controllo ha svolto solamente l'esercizio di comprensione del significato; entrambi i gruppi hanno svolto infine l'esercizio di riempimento a distanza di una settimana, riportando risultati molto bassi, anche se migliori per il gruppo sperimentale. In una seconda fase, tutti i partecipanti hanno svolto tutti e tre gli esercizi; l'ordine tra la *task* di comprensione e la *task* di identificazione dell'origine è stato inoltre modificato: in questo modo veniva dapprima incoraggiata l'inferenza del significato, che successivamente veniva confermata attraverso l'individuazione dell'origine. I risultati dell'esercizio di riempimento ottenuti in questa fase sono stati più alti rispetto alla precedente, in particolare nel caso degli *idioms* per cui la fonte era stata identificata correttamente, evidenziando così i potenziali dell'*etymological elaboration* non solo come tecnica mnemonica, ma anche come percorso di comprensione. Questi risultati sono stati approfonditi in uno studio successivo condotto da Boers *et al.* (2007). In un questo esperimento, i due gruppi di partecipanti differivano nell'ordine in cui erano proposti gli esercizi di risposta multipla; dai risultati è emerso che l'esercizio di comprensione e di riempimento hanno ottenuto un maggior numero di risposte corrette nella condizione in cui l'esercizio di comprensione era svolto dopo l'esercizio di identificazione dell'origine. Come concludono gli studiosi, ciò è probabilmente dovuto al fatto che l'identificazione dell'origine ha fatto da base per inferire il significato, facendo inoltre in

modo che la processazione avvenisse ad un livello più profondo rispetto al semplice 'blind guessing' e favorendo così la memorizzazione.

Un ultimo studio condotto da Guo (2008) su apprendenti sinofoni riporta infine indicazioni sull'efficacia dell'*etymological elaboration* dal punto di vista longitudinale. In questo studio, al gruppo di controllo è stato richiesto di memorizzare 50 *idioms* presentati con una spiegazione in cinese e alcuni esempi in inglese; il gruppo sperimentale, invece, è stato istruito sul significato letterale e sull'origine delle espressioni, le quali successivamente dovevano essere interpretate combinando etimologia e informazioni contestuali.²⁶ In seguito al trattamento sono stati svolti due test a quattro settimane l'uno dall'altro, entrambi contenenti un esercizio di riempimento e un esercizio di risposta multipla. I dati raccolti da Guo mostrano che il gruppo sperimentale ha ottenuto risultati maggiori sia nel primo test che nel secondo; il declino dei punteggi tra i due test, inoltre, è risultato significativo solo per il gruppo di controllo.

Al termine di questo breve resoconto e prima di passare alla letteratura sull'insegnamento dei *chengyu* si può riassumere quanto osservato in questa prima parte del capitolo nei seguenti punti:

1. La comprensione e processazione delle espressioni formulaiche è diversa in L1 e in L2/LS: a differenza dei parlanti nativi, negli apprendenti è osservabile uno sbilanciamento tra processazione olistica e processazione analitica a favore di quest'ultima. Nella comprensione di *idioms* ignoti, inoltre, i parlanti non-nativi sembrano adottare un approccio euristico basato su varie strategie di *problem-solving* e *trial-and-error*.
2. Recenti studi nel campo della linguistica cognitiva hanno mostrato che il significato delle espressioni idiomatiche non è del tutto arbitrario, ma è spesso motivato da metafore concettuali soggiacenti. Tali considerazioni sono di estrema rilevanza per la glottodidattica, in quanto implicano che le espressioni idiomatiche presentano una sistematicità che può essere sfruttata a fini pedagogici.
3. Alcuni studi hanno mostrato che le tecniche impiegate nell'insegnamento del lessico sono efficaci anche nell'insegnamento delle espressioni idiomatiche (v. Zyzik, 2011; Alali &

²⁶ Una fase supplementare dell'esperimento riportato nello studio di Boers *et al.* (2007) è stato testato l'effetto dell'*etymological elaboration* in combinazione alla presenza di informazioni contestuali. Dai dati è emerso che, in caso di difficoltà nell'inferenza del significato su basi contestuali, l'informazione etimologica ha fornito la chiave per risolvere il problema di comprensione: di conseguenza "etymological elaboration can effectively be used as additional input for the problem-solving task of figuring out the meaning of idioms encountered in context" (p. 52).

- Schmitt, 2012). Come nell'apprendimento del lessico, l'apprendimento degli *idioms* deve essere incrementale e progredire dalla comprensione alla produzione (Liu, 2008: 101).
4. Le tecniche didattiche ispirate dalla semantica cognitiva, invece, mirano a favorire l'‘imagery processing’ sfruttando la ‘figurabilità’ di alcune categorie di *idioms*. Tali tecniche includono il ricorso alla mimica, a disegni e a immagini, e sono motivate da teorie dell'apprendimento e della memoria come la *Dual coding theory* (Paivio, 1986) e la *Levels of processing theory* (Cermak & Craik, 1979; v. cap. III, ‘Introduzione e domande di ricerca’).
 5. Le tecniche impiegate devono essere adatte al tipo di espressione idiomatica, in quanto “[d]ifferent types of idioms may call for different teaching approaches” (Liu, 2008: 131). Tra le tecniche che si sono rivelate efficaci nell'incentivare lo sviluppo della *metaphorical awareness* e nel favorire la processazione figurativa vi è il raggruppamento in base al tema metaforico o al dominio d'origine e l'*etymological elaboration*. Tali metodi sono più efficaci se abbinati ad un approccio di tipo induttivo, in quanto richiede un maggiore sforzo cognitivo (Boers, 2000; Boers & Demecheleer, 2001; Boers et al., 2007).
 6. Sia il raggruppamento in base al tema metaforico che l'*etymological elaboration* soddisfano gli assunti della teoria del *Dual coding* e del *Levels of processing*. L'*etymological elaboration*, che consiste nell'associare un'immagine al significato metaforico di *idioms* figurativi attraverso speculazioni sul loro uso letterale originario, si è rivelata efficace sia con *idioms* etimologicamente trasparenti che con *idioms* etimologicamente opachi (Boers et al., 2004); essa, inoltre, sfrutta a fini pedagogici la tendenza alla processazione analitica risultata dominante nei parlanti non nativi.

1.2.3. Insegnamento degli *idioms*: micro- e macro-strategie

In uno studio del 2008, Liu Dilin ha elaborato una proposta pedagogica per l'insegnamento degli *idioms* che integra i risultati studi e ricerche sull'apprendimento delle espressioni idiomatiche e del lessico come quelle condotte da Boers, Nation, Cooper, Irujo e altri.

Prima di esaminare nel dettaglio le strategie e le tecniche proposte da Liu, è necessario soffermarsi su alcuni aspetti generali che precedono l'insegnamento degli *idioms*, aspetti che in particolare rispondono alle domande: cosa insegnare? Come integrare l'insegnamento degli *idioms* nel *curriculum* didattico?

La risposta alla prima domanda coinvolge i concetti della gradualità e dell'incrementalità dell'apprendimento. Per quanto riguarda la gradualità, alcuni criteri a cui tener conto per la

selezione graduata degli *idioms*, alcuni dei quali già suggeriti da Irujo (1986b: 238-9), comprendono, comprendono utilità, frequenza, contesto d'uso, registro, bisogni e età degli apprendenti (Liu, 2008: 107-13). Liu definisce inoltre i criteri che determinano la “easiness to learn” delle espressioni idiomatiche, tra i quali rientrano il grado di trasparenza e analizzabilità, la complessità lessicale e sintattica e la somiglianza ad espressioni della L1 (pp. 111-2). Infine, lo studioso sottolinea che alcuni dei criteri descritti possono entrare in conflitto tra loro: un *idiom* utile o frequente, ad esempio, potrebbe non essere facile da apprendere, di conseguenza, ai fini della selezione, è necessario valutare il peso di ciascun criterio caso per caso (p. 113).

Oltre alla gradualità, l'altro aspetto da considerare è quello dell'incrementalità. A proposito dell'apprendimento del lessico, Schmitt (2010: 19) fa notare che esso è incrementale “both in terms of acquiring an adequate vocabulary size, and in terms of mastering individual lexical items”, o, detto in altri termini, sia per quanto riguarda l'ampiezza (‘breadth of knowledge’) che la padronanza (‘depth of knowledge’). La ‘depth of knowledge’, in particolare, comprende aspetti quali la connotazione, il ruolo sintattico, il registro, il contesto d'uso e le relazioni paradigmatiche e sintagmatiche con gli altri elementi del sistema lessicale. A questo proposito, Liu (2008: 174) ricorda che “[w]e cannot expect students to grasp every aspect of an idiom and gain full [...] depth of knowledge about it all at once”, e riporta alcuni suggerimenti per l'insegnamento di connotazione, registro e collocazioni degli *idioms*, come ad esempio il ricorso a “situational vignettes”, l'uso dei *corpora* e l'analisi delle informazioni contestuali (pp. 149-50).

Infine, legata al concetto di incrementalità vi è anche la distinzione tra ‘receptive mastery’, o competenza passiva, e ‘productive mastery’, o competenza attiva. Secondo Schmitt (2010: 21), nell'apprendimento del lessico la prima precede in genere la seconda; in egual modo, nell'apprendimento delle espressioni idiomatiche “it can be assumed that when a learner first encounters and understands an idiom, it will initially be on the passive idiom list. After more exposure to the idiom, it may become an active one” (Liu, 2008: 118). Lo stesso Liu (*Ibid.*), tuttavia, ricorda che la competenza attiva non è necessaria per ogni *idiom*, ma per un certo numero di questi sarà sufficiente una competenza passiva: anche nell'insegnamento dei *chengyu* sarà quindi importante stabilire in anticipo, sulla base di fattori quali frequenza, rilevanza, utilità ecc., quali espressioni appartengono a quale categoria, in modo da differenziare il tipo di intervento didattico e il tipo di impegno richiesto da parte degli apprendenti.

Oltre a determinare quali *idioms* insegnare, è necessario stabilire come integrarne l'insegnamento nel *curriculum* di studi. In merito a ciò, Liu (2008: 124) sostiene che non bisognerebbe affidarsi eccessivamente alla pratica di dedicare lezioni specifiche all'insegnamento delle espressioni idiomatiche:²⁷ come sottolinea anche Irujo (1986b: 240), infatti, l'apprendimento delle espressioni idiomatiche dovrebbe essere una parte integrale dell'apprendimento del lessico. Liu (2008: 124) fornisce due motivi per cui la pratica delle lezioni dedicate all'insegnamento degli *idioms*, sebbene utile, non può essere l'unica opzione: il primo motivo è che, come il resto del lessico, gli *idioms* devono essere appresi naturalmente nel normale uso linguistico; il secondo motivo, di ordine più pratico, è che, nei normali programmi di lingua, il tempo a disposizione per l'insegnamento esclusivo delle espressioni idiomatiche è in genere molto limitato. Lo studioso conclude quindi che “[i]diom teaching may [...] be done much more effectively if it is incorporated naturally into the entire language teaching program. In other words, teachers should incorporate idiom teaching naturally into their regular lesson plans” (*Ibid.*). Cornell (1999: 4-5) è invece più cauto, e afferma che “although we might prefer in principle all lexis to be taught in context and in the classroom, this is normally quite impractical”, suggerendo quindi di valutare le diverse possibilità in relazione anche ai bisogni degli apprendenti.

Una volta stabilito quali *idioms* insegnare e quando, la domanda successiva è come. La proposta di Liu è strutturata in macro- e micro-strategie: tra le prime rientrano l'innalzamento della consapevolezza degli apprendenti sugli *idioms*, la promozione della ‘conceptual motivation analysis’ e dello sviluppo della competenza culturale in L2 e l'impiego di un'ampia gamma di tecniche, strategie e attività che si adattino ai diversi stili di apprendimento. Le micro-strategie sono invece suddivise a loro volta in attività di *noticing*, di interpretazione e comprensione, analisi del registro e della connotazione, recupero, organizzazione e re-impiego e uso di strumenti come i dizionari. In particolare, lo studioso insiste sull'importanza di assecondare l'approccio euristico e dell'impiego di approcci didattici di tipo induttivo, come ad esempio inferire il significato degli *idioms* a partire dal contesto o ipotizzandone l'origine o la metafora concettuale soggiacente, sottolineando che “all the guessing activities [...] not only help students work out idioms’ meaning but also promote their cognitive, analytical skills” (p. 147). Alcune di queste, come si vedrà nella sezione 2.4.2 del presente capitolo, sono state consigliate anche dagli studiosi cinesi per l'insegnamento dei *chengyu*.

²⁷ Tale pratica è stata spesso suggerita per l'insegnamento dei *chengyu* (v. Wang, 2016: 170).

La prima tra quelle che Liu definisce macro-strategie consiste nell'incrementare la consapevolezza e l'interesse degli apprendenti negli *idioms*. Rilevante a questo proposito è il concetto di *noticing*: sebbene si nella sezione 1.2.2 si sia visto che esso, da solo, non è sufficiente affinché le sequenze formulaiche e gli *idioms* presenti nell'*input* siano appresi, secondo Liu (2008: 122) “[b]y becoming aware of idioms, students learn to appreciate their importance in language and to understand how they are used.” Di conseguenza, lo studioso suggerisce di incentivare l’abitudine ad identificare le espressioni idiomatiche presenti nei testi, scritti o orali, con cui gli apprendenti entrano in contatto; le espressioni trovate potranno in seguito essere discusse in classe e organizzate in *file* appositi.

Una seconda macro-strategia, come già accennato, è quella di incoraggiare l’approccio euristico e di impiegare una varietà di attività in modo da soddisfare apprendenti con stili cognitivi differenti. A questo fine, Liu (2008: 126) suggerisce di adottare un approccio didattico di tipo induttivo e attività di *discovery learning*, ricordando che “[i]t should be an important part of a teacher’s idiom instruction to include the training of learning strategies [...] including guessing from context and using pragmatic and L1 knowledge” (p. 134). Facendo inoltre riferimento ad un articolo di Cooper (1998), lo studioso consiglia di proporre attività didattiche organizzate secondo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983): ad esempio, secondo Cooper (1998: 260), un’attività come la classificazione in aree tematiche si adatta ad un’intelligenza di tipo logico-matematica, mentre un’attività come la rappresentazione o il *role-play* è più indicata per un’intelligenza di tipo corporeo-chinestetica.

Infine, secondo Liu è prioritario che gli insegnanti aiutino gli apprendenti a superare la tendenza all’evitamento:²⁸ a tal fine è importante da un lato creare numerose opportunità per l’impiego degli *idioms* e dall’altro fornire rinforzo positivo, ad esempio lodando gli apprendenti quando usano un’espressione in maniera appropriata ed efficace.²⁹

Al contrario delle macro-strategie, di carattere generale, le micro-strategie consistono in specifiche tecniche, attività e *task* da svolgere in classe e si dividono a grandi linee in strategie per il *noticing* e l’identificazione, per l’interpretazione e l’analisi, per il rinforzo e reimpiego e per la memorizzazione.

Diverse attività di *noticing*, *attention-raising* e *attention-directing* sono già state descritte nella sezione 1.1.2 a proposito della ricerca sulla memorizzazione delle sequenze formulaiche: tra queste si ricorda l’uso di espedienti tipografici come la sottolineatura o l’impiego di caratteri

²⁸ Opposto al problema dell’evitamento è l’“*idiomatosis*”, ovvero l’uso eccessivo di *idioms*, pratica che secondo Liu (2008: 105) andrebbe scoraggiata.

²⁹ Il tema del trattamento del trattamento degli errori e della valutazione non sarà trattato in questa sede. Per maggiori dettagli si rimanda a Liu (2008: 169 segg.).

con *font* diversi o il ricorso a glosse. Un'altra tecnica che frequentemente suggerita anche nella letteratura sull'insegnamento dei *chengyu* (v. sez. 2.4.2.2) è quella del confronto tra L1 e L2: secondo Liu (2008: 142), esaminando e comparando gli *idioms* nelle due lingue "students become more conscious not only of the ubiquitous existence of idioms, but also of the similarities and differences between idioms of different languages", anche se, come si è visto, la ricerca in merito ha ottenuto risultati discordi (v. sez. 1.2.1). Infine, tra le attività di *noticing* Liu (2008: 142) propone di ricorrere all'uso di *corpora*, in particolare per estrapolare informazioni circa il registro, il contesto d'uso e la connotazione.

La seconda categoria di micro-strategie riguarda le tecniche di interpretazione e comprensione (Liu, 2008: 143 segg.). Alcune di queste tecniche, come la classificazione delle espressioni in base alla metafora cognitiva soggiacente e l'*etymological elaboration*, sono state già trattate nella sezione 1.2.2; quest'ultima, in particolare, sarà approfondita nell'introduzione del capitolo III. Altre tecniche proposte consistono nello stimolare gli apprendenti a compiere inferenze a partire dal contesto – che, come sottolinea lo studioso, "is very much like guessing the meaning of an unknown word" (p. 144) – da conoscenze pragmatiche e concettuali e dalla L1. La maggior parte di tali tecniche, si ricorda, oltre a prestarsi all'istruzione esplicita indiretta, soddisfano pienamente i requisiti elencati al termine della sezione 1.2.2, in quanto da un lato assecondano l'esigenza di analicità degli apprendenti, dall'altro promuovono l'apprendimento cognitivamente motivato delle espressioni idiomatiche.

La terza e ultima categoria di micro-strategie è data dalle attività di rinforzo e reimpiego, vale a dire "learning activities that promote the retrieving of idioms already studied" (Liu, 2008: 152). Tali attività possono essere a loro volta suddivise tra attività per la comprensione, per la memorizzazione e per la comprensione.

Tra le strategie di rinforzo per la comprensione Liu propone attività quali riempire gli spazi con l'*idiom* appropriato, sostituire sezioni di testo con un'espressione idiomatica dallo stesso significato e indicare l'*idiom* corretto sulla base della definizione o della spiegazione fornita. Prendendo spunto dagli studi di Irujo (1986b) e Cooper (1998), Liu (2008: 155) suggerisce anche "idiom games" come il gioco dei mimi, in cui un gruppo deve indovinare l'*idiom* il cui significato letterale e figurato è mimato da un altro gruppo, e una variante del gioco dell'oca in cui è possibile proseguire solo rispondendo correttamente a domande riguardanti le espressioni idiomatiche studiate.

Tra le strategie di memorizzazione consigliate vi sono invece attività e tecniche come l'uso di *flashcards*, l'associazione semantica – "a practice of relating a new idiom to idioms of

similar meaning, or opposite meaning, that students already know” (Liu, 2008: 160) – e l’organizzazione degli *idioms* studiati secondo i criteri più salienti per ciascun apprendente.

Infine, è essenziale condurre attività “[that] require students to recall known idioms and use them in a new context.” (Liu, 2008: 156). Una di quelle proposte da Liu consiste nel completare una storia o un paragrafo con un *idiom* precedentemente rimosso: come afferma lo studioso, tale attività richiede un grado minimo di produzione, e si differenzia dall’esercizio ‘riempire gli spazi’ descritto nel paragrafo precedente in quanto non è fornita una lista all’interno della quale selezionare la risposta. Un’altra attività consigliata consiste nel creare frasi, dialoghi o brevi passaggi usando *idioms* che condividono una caratteristica comune, ad esempio la stessa base metaforica: tale attività “will not only require retrieving and generating but also reinforce and deepen students’ understanding of the idioms because it highlights [their] source and/or the conceptual base” (Liu, 2008: 157). Infine appartengono a questa categoria attività di *role-play* e *story-telling* frequentemente proposte anche nella letteratura sulla didattica dei *chengyu* (v. sez. 2.4.2.2).

PARTE 2. I CHENGYU IN CINESE LS

2.1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni si è assistito a un sensibile aumento del numero di studi sulla didattica dei *chengyu* in cinese LS.³⁰ Dai primi studi dedicati principalmente al confronto interlinguistico e interculturale, l’interesse dei ricercatori cinesi si è allargato dapprima al ruolo dei *chengyu* nell’interlingua, per poi estendersi all’analisi degli errori e alle relative proposte pedagogiche (Nong, 2007).³¹ Oggi la ricerca sulla didattica dei *chengyu* in cinese LS comprende un ampio numero di tesi magistrali e articoli accademici, alcuni dei quali dedicati a categorie specifiche di apprendenti, sia non cinesi che appartenenti alle minoranze linguistiche della RPC.³²

³⁰ Tang (2014: 55) ha osservato che il 75% dei contributi sull’argomento pubblicati dal 1996 al 2012 è apparso tra il 2008 e il 2011.

³¹ Un terzo filone di studi individuato sia Nong (2007) che da Liu (2015: 21) ma che non verrà trattato in questa sede riguarda la compilazione di dizionari di *chengyu* per apprendenti. A titolo di esempio si segnala lo studio di Wang (2001).

³² Si vedano ad esempio gli studi di Du (2007) e Shi (2007) per apprendenti coreani, e lo studio di Xie (2006) per apprendenti dello Xinjiang 新疆, regione autonoma della RPC a maggioranza uigura.

Un tale aumento dell'interesse degli studiosi cinesi verso la didattica dei *chengyu* è sicuramente dovuto al valore linguistico-culturale che tali espressioni possiedono all'interno del sistema linguistico del cinese: i *chengyu*, infatti, “are an essential part of, not only formal written Chinese, but also everyday colloquial communication. As such, for any student [...] who wishes to achieve native-like competence, *Chengyu* must be considered a necessity” (Guo, 2017: 100). Molti studiosi sottolineano inoltre come i *chengyu* siano fondamentali ai fini dello sviluppo della competenza interculturale degli apprendenti (v. Yang, 1996: 89; Cheng, 2006: 124; Xiang, 2013: 77). Allo stesso tempo, vi è oggi una maggiore consapevolezza del ruolo che i *chengyu* ricoprono nell'interlingua, soprattutto nel favorire lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa degli apprendenti. Come sostiene Huang (2013: 82), “una volta acquisiti i *chengyu* più ostici del lessico cinese, [gli apprendenti] possono collocarsi in una posizione privilegiata nelle interazioni con i parlanti nativi”.³³ Alcuni studiosi, come Shi (2007: 42), Shi L. (2008: 105), Shi J. (2008: 105), Li (2011: 111), e Yu (2011: 44), sottolineano che, grazie alle loro proprietà di sintesi e espressive, i *chengyu* sono essenziali per veicolare i messaggi in maniera più chiara, precisa e concisa, in particolare per esprimere contenuti affettivi (Huang, 2011: 31; Cheng, 2006: 124); altri hanno infine sottolineato come l'apprendimento dei *chengyu* sia importante per lo sviluppo dell'interlingua (Chen, 2015: 71). Si può pertanto concludere che anche per i *chengyu* valgano gli stessi principi elencati nella sezione 1.2 del presente capitolo riguardo all'apprendimento degli *idioms*.

Nonostante la crescente quantità di pubblicazioni sull'argomento, la ricerca sulla didattica dei *chengyu* presenta ancora alcuni evidenti limiti: in particolare, An (2016: 20) fa notare come il numero di contributi innovativi sia ancora limitato, e Liu (2015: 26) sottolinea che, a differenza di altri aspetti dell'apprendimento, la ricerca sulla didattica dei *chengyu* non è ancora entrata in una fase sperimentale. È stato inoltre osservato più volte che i *chengyu* ancora non godono di un'adeguata considerazione nella pratica didattica del cinese LS: questo argomento verrà affrontato nella sezione successiva.

2.2. DIDATTICA DEI CHENGYU: IL QUADRO ATTUALE

In uno studio del 2013, Zhang Changbao 张长宝, ribadendo quanto già osservato precedentemente da Hong (2003) e da Zhou e Wang (2008), fa notare che, da un lato, i *chengyu*

³³ “[...] 掌握好了汉语词语教学中最复杂、薄弱的成语，就能在与中国人交际中占据优势地位。”

sono allo stesso tempo oggetto di interesse e causa di difficoltà per gli apprendenti; dall'altro lato, alla rilevanza dei *chengyu* nel sistema linguistico cinese non corrisponde un'adeguata considerazione nella didattica. Sulla base di quanto evidenziato negli studi che hanno affrontato questo argomento, si può affermare che la discrepanza tra rilevanza dei *chengyu* e il loro ruolo nella didattica si manifesta principalmente in tre diversi ambiti, ovvero i sillabi di riferimento, il materiale didattico e le modalità di insegnamento.

La selezione dei *chengyu* nei principali sillabi di riferimento per la didattica è stata spesso oggetto di analisi. Alcuni studi hanno preso in esame il Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency (*Hànyǔ shǔipíng cíhuì yú hànzì děngjí dàgāng* 汉语水平词汇与汉字等级大纲, di seguito *Dagang*), edito da The Office of China National Committee for Chinese Proficiency Test (*Guójiā hànyǔ shǔipíng kǎoshì wěiyuánhui bàngōngshì kǎoshì zhōngxīn* 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心, 2001). Il *Dagang* contiene un totale di 8822 parole, espressioni e *lexical frames*, suddivisi in quattro livelli, *shēn* 申 (1033 parole), *yǐ* 乙 (2018), *bǐng* 丙 (2202) e *dīng* 丁 (3569), ed è considerato il principale sillabo di riferimento per il lessico dei manuali di lingua. Secondo una stima di Cui (2008: 130), i *chengyu* contenuti nel *Dagang* sono 127, di cui 2 nel livello *yi*, 14 nel livello *bing* e 111 nel livello *ding*; il primo livello, il livello *shen*, non contiene alcun *chengyu*.³⁴ Tale numero è considerato insufficiente da diversi studiosi, sia rispetto al totale delle parole contenute nel *Dagang* (Huang, 2011: 32), sia rispetto al numero di *chengyu* con cui, in media, gli apprendenti entrano in contatto (Lao, 2009: 127; Zhou & Cheng, 2013: 102): in uno studio sull'uso dei *chengyu* condotto sul DCC corpus (*Zhōng guó zhǔliú bàozhǐ dòngtài liútōng yǔliàokù* 中国主流报纸动态流通语料库), ad esempio, Liu e Qin (2007) hanno osservato che il 19.2% di tutte le occorrenze è ricoperto da 110 espressioni, e il 41.5% da 405, per un totale di 515 *chengyu* ricoprente il 60.7% delle occorrenze totali.

Un'ulteriore critica rivolta al *Dagang* riguarda la distribuzione dei *chengyu*, considerata poco equilibrata tra i diversi livelli (Li, 2005: 78; Zhou & Cheng, 2013: 102).³⁵ Infine, è stato

³⁴ Le stime non sempre sono concordi: ad esempio, Li (2005: 76) e Liu (2013: 98) riportano le stime più alte, rispettivamente 143 e 144; Xia (2009: 13) fa invece riferimento a 120 *chengyu*. Probabilmente la differenza è dovuta al criterio adottato per stabilire quali *item* possono essere considerati *chengyu*; tali discrepanze non sono in ogni caso rilevanti ai fini della discussione che segue: in particolare, le uniche differenze riguardano i livelli *bing* e *ding*. In questa sede si è scelto di adottare la stima di Cui (2008) in quanto i *chengyu* considerati sono esplicitamente riportati in una tabella.

³⁵ Lo studio di Li (2005) riguarda tutte le forme di 'yǔ yǔ' o sequenze formulaiche presenti nel *Dagang*: dalla sua analisi risulta in effetti che i *chengyu* sono la categoria maggiormente rappresentata (p. 78). Lo studioso propone di creare un *yǔhuì dàgāng* 语汇大纲, un sillabo dedicato esclusivamente ai fraseologismi e alle sequenze formulaiche.

evidenziato che gli stessi criteri di selezione e distribuzione non sono chiari: Lao (2009: 127), ad esempio, ha osservato che, tra i 100 *chengyu* più frequenti del cinese moderno, ben 74 non sono presenti nel *Dagang*; Zhou e Cheng (2013: 102) hanno invece notato una discrepanza in termini di difficoltà tra i *chengyu* presenti nel livello *ding*: secondo i due studiosi, alcuni di questi, come il *chengyu shí quán shí měi* 十全十美, ‘perfetto in tutto e per tutto’, sarebbero ideali per i livelli inferiori per la loro semplicità sia formale che semantica.

Simili critiche sono state rivolte ai sillabi del Chinese Proficiency Test (*Hànyǔ shǔipíng kǎoshì* 汉语水平考试 – HSK; Hanban, 2009a-d, 2010a-b), la certificazione di competenza linguistica del Ministero Cinese dell’Istruzione. L’esame, rimodellato nel 2009 per adeguarsi agli standard internazionali, è suddiviso in sei livelli, ciascuno dei quali prevede un numero di *items* lessicali pari al doppio del livello precedente, per un massimo di 5000 al livello 6. Secondo quanto stimato da Liu (2013: 89), i *chengyu* previsti dall’HSK sono 116: anche in questo caso, il numero è considerato inadeguato; inoltre, analogamente a quanto osservato per il *Dagang*, è riscontrabile un forte disequilibrio verso i livelli più alti, in quanto 114 di questi sono inseriti nel livello 6, e solo due nel livello 5. Inoltre, Huang (2011: 32) ha osservato che le prove del test raramente sono incentrate sui *chengyu*, con il risultato che gli apprendenti tendono a trascurarli o a concentrarsi solo sugli aspetti più frequentemente testati.

Recentemente è stato pubblicato un nuovo sillabo del lessico del cinese per stranieri, intitolato *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages* (*Hànyǔ guójì jiàoyù yòng yīnjié hànzi cíhuì děngjí huàfēn* 汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分, di seguito *Dengji huafen*; State Language Commission, 2010). Questo sillabo si distingue dal *Dagang* soprattutto per l’intervallo di tempo più esteso su cui è basata la selezione del lessico e per una maggiore attenzione alla lingua parlata, collegata a un generale ripensamento della didattica del cinese agli stranieri più orientata sulle funzioni comunicative e sull’interazione orale (v. Romagnoli, 2016: 110). Sun (2013: 61), in uno studio sulle ‘non-parole’ (*fēi cí chéngfèn* 非词成分) contenute del *Dengji huafen*, riporta che, rispetto al *Dagang*, nel nuovo sillabo sono stati eliminati 14 *chengyu* e ne sono stati aggiunti 210, per un totale di 310. Wang e Yang (2011), tuttavia, sottolineano ancora una volta la disparità tra i *chengyu* del *Dengji huafen* e i *chengyu* più frequenti del cinese moderno da un alto, e quelli presenti nei manuali di lingua dall’altro, in una situazione analoga a quella osservata per il *Dagang*.

Anche il materiale didattico è stato spesso oggetto di critica. Lao (2009) ha analizzato 11 diversi manuali di lingua, 4 di livello base (11 volumi), 3 di livello intermedio (6 volumi), 2 di

livello avanzato (4 volumi) e 2 corsi completi (14 volumi), stimando un totale di 1019 *chengyu*. In primo luogo, Lao ha osservato un'elevata discrepanza nel numero di *chengyu* presenti in ciascun manuale: se nel livello base questo andava da un minimo di 4 a un massimo di 10, nel livello avanzato la differenza era ancora più pronunciata, variando da un minimo di 46 a un massimo di 223. In secondo luogo, lo studioso ha notato un alto grado di discrezionalità nella selezione dei *chengyu*: solo 171 di questi, pari al 16.9% del numero totale, erano infatti presenti in più di 2 volumi, e solo 4 in più di 6. Infine, il numero di *chengyu* presenti nel campione superava ampiamente quello previsto dal *Dagang*, e solo 68 di questi erano presenti sia nel sillabo che nei manuali esaminati. Numeri simili sono stati ottenuti nei più recenti studi di Hong (2012) e di Zhou e Cheng (2013); questi ultimi, in aggiunta, hanno confrontato i 155 *chengyu* presenti in più di due dei manuali del campione con i 300 *chengyu* più frequenti secondo il *Xiàndài hànyǔ chángyòng cíbiǎo* 现代汉语常用词表, la lista delle parole più frequenti del cinese (“Xiandai hanyu changyong cibiao” ketizu, 2008), osservando una coincidenza di 68 *chengyu*, pari a meno della metà (43%).

Un altro aspetto legato al materiale didattico riguarda le modalità di presentazione dei *chengyu*. Zhou e Wang (2008: 162-3) hanno osservato che nella maggior parte dei manuali di livello intermedio e avanzato i *chengyu* sono presentati secondo lo schema ‘*chengyu* – pinyin – traduzione’, quest’ultima prevalentemente in inglese. Secondo gli studiosi, il principale svantaggio di tale modalità è quello di generare un’errata percezione di equivalenza tra il *chengyu* e l’espressione tradotta, rischiando quindi di favorire l’insorgere di *transfer* linguistico e culturale negativo. Queste osservazioni sono confermate da uno studio di Liu (2013: 93) sui *chengyu* presenti in 8 diversi manuali di lingua, in cui è riscontrato lo stesso schema di presentazione riportato poc’anzi. Secondo quanto emerso dall’analisi, inoltre, ad esclusione di uno dei manuali, i *chengyu* sono generalmente elencati nella lista dei termini nuovi senza essere dovutamente contrassegnati: al contrario, Liu suggerisce che sarebbe consigliabile presentare i *chengyu* in una lista apposita, in modo da consentire agli apprendenti di apprezzarne il diverso ordine di appartenenza rispetto alle semplici unità lessicali. Zhou e Wang (2008: 163), infine, riferiscono che, nei manuali, sia le spiegazioni che gli esercizi incentrati sui *chengyu* sono molto rari.

Il terzo e ultimo ambito in cui si manifesta la scarsa considerazione dei *chengyu* nella didattica del cinese LS riguarda le pratiche d’insegnamento. Un recente sondaggio condotto da Guo (2017) ha evidenziato che la maggior parte degli insegnanti di cinese LS intervistati, nonostante ne riconoscano l’importanza, considerano i *chengyu* un lusso per gli apprendenti, e di conseguenza dedicano poco spazio al loro insegnamento. Quanto alle pratiche didattiche,

Zhou e Wang (2008: 163) osservano che gli insegnanti si limitano in genere ad una breve spiegazione del significato complessivo e a mostrare qualche esempio d'uso, senza addentrarsi in spiegazioni più dettagliate su aspetti quali la morfosintassi, il significato dei singoli morfemi o i riferimenti culturali. Nello stesso studio di Liu (2013) citato poc'anzi, la studiosa ha sottoposto un sondaggio a 31 apprendenti di livello intermedio e avanzato, confermando in parte le osservazioni di Zhou e Wang (2008). 15 dei partecipanti al sondaggio, infatti, riferiscono che gli insegnanti dei corsi di lettura intensiva (*jīngdú* 精读) si limitano a brevi spiegazioni, mentre 10 dei partecipanti affermano di ricevere spiegazioni esaustive su origini, significato, uso ecc.; per quanto riguarda invece gli altri corsi, come ad esempio l'ascolto, il numero di partecipanti che segnalano di ricevere spiegazioni poco esaustive sale a 21. Secondo la studiosa, l'accuratezza delle spiegazioni dipende da fattori individuali, tra cui le conoscenze specifiche dei singoli insegnanti sui *chengyu*: la spiegazione in classe, tuttavia, risulta tanto più rilevante in quanto la maggior parte dei partecipanti al sondaggio ha dichiarato di entrare in contatto con i *chengyu* prevalentemente attraverso i manuali di lingua, e di affidarsi alle spiegazioni dell'insegnante per la memorizzazione e l'apprendimento (p. 92).

Quanto discusso in questa sezione può essere riassunto come segue:

1. I *chengyu* non sono adeguatamente rappresentati nei principali sillabi di riferimento per la didattica. Nel *Dagang*, sia la selezione che la distribuzione dei *chengyu* non seguono criteri chiari; la distribuzione, inoltre, è sbilanciata verso i livelli più alti. I sillabi dell'HSK presentano una situazione analoga.
2. La prima conseguenza è che i *chengyu* sono generalmente percepiti come difficili e il loro insegnamento è riservato ad apprendenti con livelli di competenza più alti, mentre sarebbe opportuno introdurre i *chengyu* sin dal principio (Pan, 2011; Guo, 2017); a tale scopo, è necessaria una selezione graduata dei *chengyu*, ma ad oggi non esistono ancora dei criteri condivisi dagli studiosi (Zhang, 2012: 22).
3. La seconda conseguenza è che la selezione dei *chengyu* nei materiali didattici è lasciata alla discrezionalità degli editori. Il numero di *chengyu* nei libri di testo è maggiore di quello previsto dal *Dagang*, con sensibili differenze da un manuale all'altro; anche la scelta dei *chengyu* presenta un ampio grado di variabilità.³⁶

³⁶ Si segnalano tuttavia alcune eccezioni, come ad esempio i due volumi a cura di Wang Jingdan 王景丹 (Wang, 2008; Wang & Wang, 2008), rivolti ad apprendenti di livello intermedio e avanzato e interamente incentrati sui *chengyu* (si veda anche Chen, 2012). L'edizione italiana di Wang & Wang (2008), a cura di Federico Masini e Zhang Tongbing, è stata recentemente pubblicata da Hoepli (Wang & Wang, 2014).

4. Le modalità di presentazione dei *chengyu* sui manuali sono inadeguate, e gli esercizi scarsi. Le spiegazioni degli insegnanti sono soggette ad un ampio grado di variabilità individuale, e spesso non sono esaustive.

2.3. ANALISI DEGLI ERRORI

L'analisi degli errori commessi dagli apprendenti nell'uso dei *chengyu* si inserisce nella tradizione della *Error Analysis* (EA), un approccio di ricerca inaugurato alla fine degli anni '60 da Corder (1967) in opposizione all'approccio comportamentista dell'analisi contrastiva. La EA si concentra sull'analisi oggettiva, la descrizione e la classificazione degli errori sistematici ('errors', in contrapposizione agli errori non sistematici o 'mistakes') presenti in campioni di lingua prodotti dagli apprendenti, al fine, da un lato, di osservare il processo di apprendimento e lo sviluppo dell'interlingua, e dall'altro di "enable the teacher to supply [the learner], not just with the information that his [or her] hypothesis is wrong, but also, importantly, with the right sort of information or data for him [or her] to form a more adequate concept of a rule in the target language" (Corder, 1974: 170). Coerentemente con tali presupposti, l'analisi degli errori nell'uso dei *chengyu* si prefigge di evidenziare le maggiori criticità riscontrate dagli apprendenti con lo scopo identificarne le regolarità e di conseguenza intervenire in maniera più mirata attraverso la didattica (Shi L., 2008: 280).

Come già precedentemente accennato, Zhang (2013) ha osservato che se da un lato gli apprendenti mostrano interesse verso i *chengyu*, dall'altro questi rappresentano una fonte di difficoltà non trascurabile. Il già più volte citato sondaggio di Liu (2013) ha analizzato entrambi gli aspetti. Una delle domande riguardava l'atteggiamento degli apprendenti verso lo studio dei *chengyu*: dai risultati è emerso che 13 dei 31 partecipanti, di livello intermedio e avanzato, ritengono che studiare i *chengyu* sia molto importante, 15 che bisognerebbe studiarne alcuni, solo 3 hanno risposto di non avere interesse verso lo studio dei *chengyu*; tra le motivazioni addotte da chi ritiene importante lo studio dei *chengyu*, le più frequenti riguardano i rilevanti contenuti culturali e la frequenza d'uso nelle conversazioni (p. 91). Se da una parte, quindi, gli apprendenti mostrano di apprezzare l'importanza dei *chengyu* nella didattica del cinese, a ciò non necessariamente corrisponde un personale interesse verso queste espressioni: solo 5 partecipanti, infatti, hanno affermato di essere molto interessati ai *chengyu*, mentre 10 hanno risposto di non essere molto interessati; i 16 partecipanti rimanenti, vale a dire la maggior parte, affermano di essere abbastanza interessati (*Ibid.*).

Un'ulteriore domanda del sondaggio di Liu (2013: 91-2) riguardava gli aspetti considerati di maggiore difficoltà: tra questi figurano, in ordine, la struttura (12 partecipanti), il significato (9), la memorizzazione dei caratteri e la fonetica (7) e i contenuti culturali (3). Dal sondaggio, infine, è emerso che solo 3 partecipanti fanno spesso ricorso ai *chengyu*; dei rimanenti, 22 hanno affermato di non ricorrervi spesso, 6 di non ricorrervi affatto: tra i principali motivi dichiarati vi è una mancanza di abitudine all'uso dei *chengyu* (15 partecipanti) e il fatto di non sapere dove posizionarli all'interno della frase (13).

Questi dati sembrano confermare almeno in parte le osservazioni di Zhang (2013): da un lato, gli apprendenti mostrano di ritenere importante lo studio dei *chengyu*, pur non manifestando un particolare interesse personale; dall'altro è evidente che l'uso di queste espressioni è fonte di numerose difficoltà, tanto da determinarne l'evitamento.

Come già accennato nella sezione 2.1 del presente capitolo, uno dei filoni più prolifici della ricerca sulla didattica dei *chengyu* è quello dell'analisi degli errori, inaugurato da studi come quelli di Zhang (1999), Hong (2003), e Zhang (2006). Studi più recenti hanno potuto avvalersi di una maggiore quantità di dati, ricorrendo spesso all'analisi di *learner corpora* come l'HSK Dynamic Composition Corpus (HSK *dòngtài zuòwén yǔliàokù* HSK 动态作文语料库) della Beijing Language and Culture University; tra questi, Shi L. (2008) ha analizzato 10740 composizioni, per un totale di 4 milioni di caratteri, 373 *chengyu types* e 718 casi di uso errato. Altri studi incentrati sull'analisi degli errori sono quelli di Shi J. (2008), Guo (2011), Li (2011) e Hu J. (2015). Sulla base della letteratura sull'argomento, gli errori nell'uso dei *chengyu* possono essere classificati in cinque categorie: errori formali, errori semantici, errori grammaticali e sintattici, errori di collocazione ed errori pragmatici.³⁷

Errori nella forma dei *chengyu* sono stati riscontrati nelle analisi di Shi J. (2008), Guo (2011) e Hu J. (2015). Secondo quanto riporta Shi L. (2008: 281), gli errori di forma presenti nel campione impiegato nel suo studio riguardano 498 casi, pari al 69.4% del totale, e possono essere ulteriormente suddivisi nelle seguenti tipologie: morfemi in eccesso (es. 1), morfemi mancanti (es. 2), ordine errato (es. 3), morfemi errati (es. 4) e formazioni originali (es. 5).³⁸

³⁷ Gli studi citati sono basati esclusivamente sull'analisi di produzioni scritte, pertanto non è riportato alcun dato riguardo gli errori relativi al livello della fonetica. Tuttavia, considerato che spesso i morfemi che compongono i *chengyu* mantengono la pronuncia classica (v. Han, 1986), è ipotizzabile che, verosimilmente, tali errori non siano infrequenti.

³⁸ Si noti che altri studi riportano percentuali diverse: Shi J. (2008: 108), ad esempio, sostiene che la maggior parte degli errori individuati nel campione esaminato riguarda il significato, mentre gli errori di forma sono i meno frequenti. In questa sezione si riportano le percentuali individuate da Shi L. (2008) in quanto, tra gli studi citati, è l'unico in cui è descritta esplicitamente composizione del campione.

1) *一挙手一动

Yī jǔ shǒu yī dòng

Uno gesto mano uno movimento

‘Ogni gesto e ogni azione’

2) *不治 [之] 症

Bù zhì [zhī] zhèng

Non curare [DET] malattia

‘Malattia incurabile’

3) *苦酸甜辣 [甜酸苦辣]。

Kǔ suān tián là [tián suān kǔ là]

Amaro aspro dolce piccante [dolce aspro amaro piccante]

‘Tutti i sapori [tutte le emozioni e tutte le vicissitudini della vita]’

4) *不言而俞 [喻]

Bù yán ér yú [yù]

Non parlare ma assentire [capire]

‘Comprensibile senza spiegare’

5) *寥若如 [晨] 星

Liáo ruò rú [chén] xīng

Scarso come come [mattino] stella

‘Pochi come le stelle del mattino’

Un caso particolare di errori formali è stato osservato da Guo (2011: 74), e consiste nella sostituzione di morfemi appartenenti ad un registro formale con elementi più colloquiali, per adattare il *chengyu* a contesti informali (es. 6).

6) *我们大大享受了 [大饱] 眼福。

Wǒmen dà~dà xiǎngshòu-le [dàbǎo] yǎnfú.

1PL grande~grande godere-PFV [grande-sazio] occhio-felicità

‘È stata una gioia per i nostri occhi.’

Un’ulteriore tipologia, notata da Shi J. (2008: 105) in uno studio dedicato alle produzioni di apprendenti coreani, consiste nella sostituzione di morfemi della lingua classica con sinonimi

d'uso corrente (es. 7).³⁹ In 8, infine, vi è un esempio di errore che coinvolge sia la forma sia l'uso sintattico: il *chengyu gùzhí jǐjiàn* 固执己见, 'persistere ostinatamente nelle proprie opinioni', è infatti impiegato come sintagma libero e i suoi componenti sono scomposti con l'inserimento di altri morfemi e sintagmi, violando l'invariabilità formale di questa categoria di espressioni (Shi L., 2008: 282).

7) *郑人买鞋 [履]

Zhèng rén mǎi xié [lǚ]
 Zheng persona comprare scarpa [scarpa]
 'L'uomo dello stato di Zheng compra le scarpe'⁴⁰

8) *[...] 他们不应该固执自己的意见。

[...] Tāmen bù yīnggāi gùzhí zìjǐ-de yìjiàn.
 3SG.M-PL non essere.opportuno ostinarsi proprio-DET opinione
 'Non dovrebbero persistere ostinatamente nelle proprie opinioni.'

Diverse tipologie di errori semantici sono riportate negli studi di Hong (2003), Zhang (2006), Shi J. (2008), Guo (2011) e Hu J. (2015). Nello studio di Shi L. (2008: 281), gli errori semantici riguardano 88 casi, il 12.2% del totale. Un primo esempio di errore semantico riportato in questo studio consiste in casi cui l'intento comunicativo dell'apprendente non è chiaro (es. 9). Un altro esempio osservato sia da Shi L. (2008) che da Hong (2003) consiste invece nella sovra-estensione del significato di parte del *chengyu* al significato dell'intera espressione: in 10, *chénmò* 沉默 è stato interpretato come 'tacere'; il *chengyu chénmò guǎ yán* 沉默寡言, 'taciturno, di poche parole', tuttavia, non descrive un evento stativo ma un tratto del carattere. Hong (2003: 298) riporta inoltre di errori in cui alcuni morfemi sono interpretati in base al significato attuale, e non in base al significato che essi possedevano nella lingua classica e che è stato mantenuto nel *chengyu*: un esempio è *xiān* 鲜, che in cinese moderno

³⁹ Una seconda tipologia di errore individuata da Shi J. (2008: 106), specifica degli apprendenti coreani, consiste nell'uso di equivalenti coreani al posto di *chengyu* cinesi, come nel caso di *zǒu mǎ kàn shān* 走马看山, 'guardare le montagne mentre si è al galoppo', equivalente al cinese *zǒu mǎ guān huā* 走马观花, 'guardare i fiori mentre si è al galoppo [guardare con superficialità]'.

⁴⁰ Il *chengyu* è tratto da un racconto di epoca pre-Qin contenuto nello *Hán Fēizǐ* 韩非子, opera di filosofia politica appartenente alla scuola legista e redatta intorno al 200 a.C. (Lanciotti, 2007: 53). Il racconto narra di un uomo dello stato di Zheng che, arrivato al mercato per comprare delle scarpe, si accorge di non aver portato con sé la misura del piede precedentemente presa e, invece di provare direttamente le scarpe, decide di tornare indietro a recuperarla. La vicenda è usata come metafora di un comportamento rigido ed eccessivamente dogmatico.

significa ‘fresco’, ma che mantiene il significato di ‘raramente’ nel *chengyu xiān wéi rén zhī* 鲜为人知, ‘raramente [poco] noto’.

9) *[...] 只好没头没脑地也回答了。 (Shi L., 2008: 281)

Zhǐhǎo méi-tóu-méi-nǎo-de yě huídá-le

Solamente senza-testa-senza-cervello-ADV anche rispondere-PFV

‘Poté solamente rispondere anch’egli senza motivo [Senza pensare? Senza saper cosa dire?]

10) *他沉默寡言了一会儿 [...] (Hong, 2003: 291)

Tā chénmò-guǎ-yán-le yīhuìr [...]

1SG.M taciturno-scarso-parola-PFV un.istante

‘È rimasto in silenzio un istante [...]

Un altro tipo di errore semantico è dovuto dalla mancata conoscenza del significato figurato dell’espressione o nella sua errata interpretazione: in 11, l’errore consiste nel fatto che il *chengyu qián fù hòu jì* 前赴后继, ‘avanzare uno dopo l’altro coraggiosamente [in battaglie ecc.]’ è stato interpretato in modo letterale.

11) *人们前赴后继地上车。 (Shi J., 2008: 106)

Rénmen qián-fù-hòu-jì-de shàng chē.

Persona-PL davanti-andare-dietro-seguire-ADV salire auto

‘Le persone sono salite in auto una dopo l’altra.’

Le successive tipologie di errore sono a cavallo tra errori semantici e errori sintattici o di uso contestuale. In alcuni casi, l’errore riguarda il significato aggiuntivo (v. cap. I, sez. 2.6.1), in particolare il significato connotativo e i contenuti culturali: il *chengyu* in 12 (Hu J., 2015: 128) è erroneamente usato con accezione negativa, mentre il *chengyu* in 13 (Shi L., 2008: 202), che deriva da una poesia di Li Bai (v. cap. I, nota 56) e fa riferimento esclusivamente all’amicizia pura e innocente tra due bambini di sesso opposto, è usato impropriamente nel senso generico di ‘amico d’infanzia’. In altri casi, invece, il significato del *chengyu* è in contraddizione con il contenuto del co-testo (es. 14; Guo, 2011: 74). In 15, infine, la mancata comprensione del significato del *chengyu yī jǔ yī dòng* 一举一动, ‘ogni gesto e ogni azione’, è

all'origine dell'inserimento del morfema *měi* 每, 'ogni', determinando un errore di ridondanza.

- 12) *他做了很多坏事, 已经举世闻名。

Tā zuò-le hěn duō huài shì, yǐjīng
 1SG.M fare-PFV molto numeroso cattivo cosa già
jǔshì-wénmíng.
 universalmente-famoso

'Ha fatto molte cose cattive, ed è già famoso in tutto il mondo.'

- 13) *永君是我青梅竹马的朋友 [...]

Yǒngjūn shì wǒ qīng-měi-zhú-mǎ-de péngyou [...]
 Yongjun essere 1SG verde-prugna-bambù-cavallo-DET amico
 'Yongjun è il mio amico d'infanzia'

- 14) *[...] 简直大同小异, 以前的是那么深奥, 现在的没有什么意义。

[...] Jiǎnzhí dà-tóng-xiǎo-yì, yǐqián-de shì nàme
 Semplicemente grande-somiglianza-piccolo-differenza prima-DET essere così
shēn'ào, xiànzài-de méi yǒu shénme yìyì.
 profondo adesso-DET non avere qualche senso
 'Semplicemente, la differenza è minima, [le canzoni] di una volta erano così profonde, quelle di adesso non hanno nessun senso'

- 15) *[...] 父母的每一举一动会影响着孩子的行为举止。(Shi L., 2008: 281)

[...] Fùmǔ de měi yī-jǔ-yī-dòng huì yǐngxiǎng-zhe
 Padre-madre DET ogni uno-gesto-uno-movimento FUT influenzare-DUR
háizi de xíngwéi jǔzhǐ.
 figlio DET azione maniera
 'Ogni atto e ogni gesto dei genitori influenzerà le azioni e le maniere dei figli.'

Gli errori sintattici, che nello studio di Shi L. (2008: 281) occupano il 9.9% del totale, possono coinvolgere la classe di appartenenza, la collocazione sintattica e la co-occorrenza di altri morfemi funzionali o altri sintagmi; molti di questi errori, come si vedrà, dipendono in larga misura da una mancata analisi della struttura morfosintattica.

Un tipo di errore riportato in Zhang (1999) e Shi L. (2008) consiste nell'uso di *chengyu* in ruoli sintattici non compatibili con la classe di appartenenza: il *chengyu* in 16, usato come

predicato, è chiaramente un *chengyu* nominale, come dimostra la presenza della marca di determinante nominale *zhī* 之 (v. cap. I, sez. 2.5.1).

16) *[...] 我希望中国能前车之鉴。 (Zhang, 1999: 27)

[...] Wǒ xīwàng Zhōngguó néng qián-chē-zhī-jiàn.

1SG sperare Cina potere davanti-veicolo-DET-avvertimento

‘Spero che la Cina possa imparare da chi l’ha preceduta.’

In altri casi, il *chengyu* è impiegato in ruoli sintattici non consentiti: il *chengyu* in 17, che può svolgere solamente il ruolo di predicato, è usato erroneamente come modificatore verbale.

17) *他们 [...] 取长补短地生活。 (Shi L., 2008: 282)

Tāmen [...] qǔ-cháng-bǔ-duǎn-de shēnghuó.

3PL.M ottenere-lungo-compensare-corto-ADV vivere

‘Vivono imparando l’uno dall’altro e compensando le rispettive mancanze.’

La mancata analisi della struttura morfosintattica del *chengyu* ha ripercussioni anche sul livello collocazionale o colligazionale: in 18, ad esempio, la presenza del morfema *xiāng* 相, ‘reciprocamente’, suggerisce la necessità di un soggetto plurale; il soggetto impiegato in questo caso, tuttavia, è una terza persona singolare:

18) *他奔走相告。 (Shi J., 2008: 107)

Tā bēnzǒu-xiāng-gào.

1SG.M correre-reciprocamente-informare

‘Egli correva diffondendo la notizia [?]’

Un altro tipo di errore consiste nell’aggiunta di elementi non consentiti o in eccesso, siano essi morfemi funzionali o sintagmi. Nel primo caso, l’errore consiste spesso nell’uso inappropriato di modificatori verbali, ad esempio avverbi di grado come *hěn* 很, ‘molto’ (Li, 2011: 112), o di marche aspettuali come la marca perfettiva *le* 了 e la marca durativa *zhe* 着 (Zhang, 1999: 29). Nell’esempio 19 l’uso della marca perfettiva *le* 了 è errato.

19) *我第一次见面他已经一见钟情了。(Zhang, 1999: 29)

Wǒ dìyī cì jiànmiàn tā yǐjīng yī-jiàn-zhòng-
1SG primo volta vedere-volto 3SG.M già appena-vedere-concentrare-
qíng-le.

sentimento-MOD

‘Appena l’ho incontrato ho avuto già un colpo di fulmine.’

Nel caso di sintagmi in eccesso, invece, l’errore è spesso dovuto ad una mancata analisi della struttura morfosintattica del *chengyu* (es. 20). Questo tipo di errori può riguardare l’aggiunta di complementi oggetto a *chengyu* predicativi che già presentano una sequenza verbo-oggetto (Zhang, 1999: 29; Hong, 2003: 299).⁴¹

20) *[...] 很希望自己的孩子望子成龙 [...] (Guo, 2011: 75)

[...] Hěnxīwàng zìjǐ-de háizi wàng-zǐ-chéng-lóng [...]
Molto sperare proprio-DET figlio sperare-figlio-diventare-drago
‘[I genitori] sperano che i propri figli abbiano successo nella vita [...].’

Opposto agli esempi precedenti è il caso di elementi mancanti. Spesso l’errore riguarda le marche di determinante verbale e nominale o di complemento verbale (Zhang, 1999: 28; Shi J., 2008: 107; es. 21).⁴² In altri casi, invece, a mancare sono interi sintagmi: la struttura argomentale del *chengyu* predicativo in 22, ad esempio, è incompleta in quanto il soggetto non è espresso, di conseguenza la frase non ha senso compiuto.

21) *[...] 客人络绎不绝 [地] 去那儿吃饭。(Zhang, 1999: 28)

[...] Kèrén luòyì-bù-jué [de] qù nàr chīfàn.
Ospite continuo-non-interrompersi [ADV] andare lì mangiare
‘[...] Gli ospiti andavano lì a mangiare in un flusso continuo.’

22) *我告诉他是非同小可。(Zhang, 1999: 29)

Wǒ gàosu tā shì fēi-tóng-xiǎokě.
1SG informare 3SG.M essere non.essere-come-piccolezza
‘Gli ho detto che [ciò] non è una cosa da poco.’

⁴¹ Come riportano Zhang (2006: 121), Shi L. (2008: 282) e Shi J. (2008: 107), in molti di questi casi l’oggetto può essere inserito in una struttura preposizionale.

⁴² Zhang (1999: 28) fa notare che le stesse marche vengono spesso scambiate erroneamente.

Nelle pagine precedenti sono stati riportati errori di collocazione dovuti a una errata comprensione del significato del *chengyu* o ad una mancata analisi della struttura morfosintattica. Nelle frasi successive, invece, l'errore riguarda esclusivamente gli elementi che co-occorrono con i *chengyu* in esse contenuti: il *chengyu* in 23, ad esempio, descrive in genere un atteggiamento di ammirazione, non di gratitudine (Shi J., 2008: 107); il *chengyu* in 24, invece, non può essere usato in riferimento a persone. Altri esempi di questo tipo sono riportati in Shi L. (2008: 282).

23) *我们**五体投地**感谢。 (Shi J., 2008: 107)

Wǒmen wǔ-tǐ-tóu-dì gǎnxiè.
 1PL cinque-parte.del.corpo-gettarsi-terra⁴³ ringraziare
 'Ringraziamo prostrandoci a terra.'

24) *[...] 开枪的人已经**屡见不鲜**了。 (Zhang, 2006: 120)

[...] Kāiqiāng-de rén yǐjīng lǚ-jiàn-bù-xiān-le.
 Sparare-DET persona già ripetutamente-vedere-non-nuovo-MOD
 'Non è più una novità vedere persone che sparano.'

Gli errori di tipo pragmatico, infine, riguardano principalmente il contesto d'uso e il registro: il *chengyu* in 25, ad esempio, è impiegato in genere come augurio di amore o amicizia durature, non di salute. L'esempio 26, invece, è un caso di un *chengyu* appartenente ad un registro formale impiegato in un contesto informale (v. anche Zhang, 2006: 121):

25) *你以后不要病了，**天长地久**地活下去吧！ (Shi L., 2008: 282)

Nǐ yǐhòu bù yào bìng-le, tiān-cháng-dì-
 2SG in.futuro non dovere ammalarsi-MOD cielo-lungo-terra-
 jiǔ-de huó-xiàqu-ba!
 duraturo-ADV vivere-scendere-andare-EXH
 'In futuro non devi più ammalarti, continua a vivere a lungo!'

26) *[...] 电影的结局叫人**拍案叫绝**。 (Shi J., 2008: 108)

[...] diànyǐng-de jiéjú jiào rén pāi-àn-jiào-jué
 film-DET finale fare persona battere-tavolo-acclamare-superbo
 'Il finale di quel film fa battere le mani sul tavolo in segno di acclamazione.'

⁴³ Le cinque parti del corpo in questione sono mani, ginocchia e testa.

Ciascuno degli studi citati in questa sezione ha tentato di individuare le cause principali che determinano l'insorgere degli errori osservati. Di tali cause si parlerà in maniera più estesa nella prossima sezione, dedicata agli studi sulla didattica dei *chengyu*.

2.4. I CHENGYU NELLA DIDATTICA

Gli studi di EA nell'uso dei *chengyu* da parte di apprendenti di cinese LS hanno fatto emergere due ordini di problemi: da un lato come determinare il grado di difficoltà dei *chengyu*, in modo da garantire la gradualità e l'incrementalità del processo di apprendimento, dall'altro quali approcci e tecniche adottare per una didattica più efficace. Entrambi gli aspetti saranno trattati nelle sezioni a seguire attraverso la revisione dello stato dell'arte degli studi cinesi sull'insegnamento dei *chengyu*.

2.4.1. Gradualità dell'apprendimento e selezione dei *chengyu* per la didattica

Al termine della sezione precedente si accennava al fatto che gli studi di EA riguardanti i *chengyu* hanno cercato di indagare le principali cause degli errori commessi dagli apprendenti. Shi L. (2008: 282-3) suddivide tali cause nelle seguenti categorie: distanza culturale, interferenza dell'interlingua, strategie di apprendimento, difficoltà intrinseca dei *chengyu*, metodi di insegnamento e problemi legati ai materiali didattici. Delle ultime due categorie si è già ampiamente discusso nella sezione 2.2 del presente capitolo; le prime tre categorie e la quarta possono invece essere fatte rientrare rispettivamente fra i 'factors related to language users' e i 'factors related to idioms and their use', secondo la classificazione di Liu (2008: 77) dei fattori che condizionano la comprensione degli *idioms* da parte degli apprendenti, già menzionata nella sez. 1.2.1 del presente capitolo. A ben vedere, inoltre, le cause qui esposte coincidono con la tassonomia individuata da Richards (1971) in uno dei primi studi di EA, tassonomia che comprende errori di *transfer* ('interference errors'), errori dovuti ai limiti dell'interlingua ('developmental errors') ed errori relativi all'applicazione della regola oggetto di apprendimento ('intralingual errors'), questi ultimi ulteriormente suddivisi in 'overgeneralization errors', 'ignorance of rule restrictions', 'incomplete application of rules' e 'false hypothesis'.

Coerentemente con quanto osservato negli studi sugli *idioms*, la distanza culturale è stata indicata in più occasioni quale una delle principali cause di errore: Zhang (2006: 122), ad

esempio, afferma che questa è un grande ostacolo per la piena comprensione dei *chengyu* da parte degli apprendenti, posizione condivisa da Pan (2006: 55), il quale, come anche Hong (2003: 298), sostiene che le differenze culturali possono inoltre generare *transfer* negativo: i due studiosi riportano l'esempio di *chengyu* contenenti il carattere *gǒu* 狗, 'cane', i quali possiedono in genere una connotazione negativa, ma che possono essere interpretati erroneamente da apprendenti provenienti da paesi europei, nelle cui culture il cane è spesso connotato positivamente in quanto 'miglior amico dell'uomo'.⁴⁴ Hu e Fong (2010: 297-300) hanno osservato che, da un lato, l'inglese e il cinese condividono alcune metafore concettuali, come quella che accomuna la temperatura allo stato d'animo; altre metafore concettuali, al contrario, differiscono in maniera sensibile: ad esempio, se in inglese vige la distinzione tra mente, sede della ragione, e cuore, sede dei sentimenti, in cinese è il cuore a governare l'intelletto, in contrapposizione al resto del corpo che governa invece le emozioni.⁴⁵ Come è stato già affermato nella sez. 2.2 del presente capitolo, infine, l'occorrenza di *transfer* linguistico e culturale negativo è spesso favorita dalle modalità di presentazione dei *chengyu* adottate dai materiali didattici.

Per quanto riguarda l'interferenza dell'interlingua, Shi L. (2008: 282-3) sostiene che questa è causa principalmente di errori di sovrageralizzazione: in particolare, afferma la studiosa, l'effetto di tale interferenza è evidente negli errori di forma, come nel caso in cui l'ordine dei morfemi viene modificato per adattarlo a costruzioni più conformi alla morfosintassi del cinese, o nel caso in cui morfemi poco noti sono sostituiti da altri più familiari. Un ulteriore caso di sovrageralizzazione è citato da Zhang (1999: 29), secondo il quale gli apprendenti applicano ai *chengyu* le regole a cui sono soggette le comuni unità lessicali: ciò si verifica quando, ad esempio, *chengyu* predicativi vengono fatti precedere da modificatori di grado o seguire da marche aspettuali. Infine, altre cause in cui sono coinvolte sia l'interferenza dell'interlingua che le strategie di comprensione sono state individuate da Guo (2011: 75-6): tra queste rientrano l'interpretazione del significato dell'espressione sulla base del significato compositivo, e l'estensione del significato di un numero limitato di morfemi al significato dell'intero *chengyu*.

⁴⁴ Un esempio di *chengyu* contenente il morfema 'cane' e connotato negativamente è *gǒu zhàng rén shì* 狗仗人势, 'il cane sfrutta il potere dell'uomo', usato come metafora di chi approfitta del potere di un superiore per prevaricare e umiliare gli altri.

⁴⁵ Nello studio, a cui ha partecipato un campione di apprendenti taiwanesi di inglese LS, è emersa una forte influenza del *transfer* negativo dalla L1 alla L2. Per ulteriori confronti tra le metafore concettuali del cinese e dell'inglese v. *supra*, nota 23.

Infine, per quanto riguarda le difficoltà intrinseche dei *chengyu*, si è già osservato che tra i maggiori ostacoli menzionati dai partecipanti al sondaggio di Liu (2013: 91-2) figurano la struttura morfosintattica, il significato, la forma grafica, la fonetica e i contenuti culturali. Ancora una volta, questi fattori coincidono con quelli che determinano la “easiness to learn” individuati da Liu (2008: 111-2), vale a dire trasparenza e analizzabilità, semplicità lessicale e sintattica e grado di somiglianza con *idioms* della L1.

Nella sezione 2.2 si è osservato che nei principali sillabi di riferimento per la didattica come il *Dagang* i *chengyu* non sono adeguatamente rappresentati, che la selezione non segue criteri chiari e che la distribuzione delle espressioni è sbilanciata verso i livelli più alti. Tale situazione ha contribuito a rafforzare la concezione secondo la quale i *chengyu* sono troppo difficili per gli apprendenti di livello base, e sono più adatti ad apprendenti con un livello di competenza più avanzato. Studiosi come Pan (2011) e Guo (2017) tuttavia, non concordano con tale concezione, e sostengono che sia necessario introdurre i *chengyu* sin dalle prime fasi dell’apprendimento. Affinché ciò sia possibile è tuttavia necessario stabilire dei criteri per la selezione dei *chengyu* da integrare nei *curricula*, e in particolare per garantire la gradualità dell’apprendimento.

Uno dei primi tentativi di determinare una scala di difficoltà dei *chengyu* è stato avanzato da Pan (2006): secondo lo studioso “dobbiamo distinguere rigorosamente i diversi livelli intrinseci dei *chengyu*: solo così, portando avanti l’insegnamento sulla base di una scala graduata, l’apprendimento può procedere in maniera sequenziale e gli apprendenti possono imparare i *chengyu* gradualmente dal più facile al più difficile” (p. 55).⁴⁶ Il criterio principale adottato da Pan (2006) è quello semantico del grado di composizionalità, secondo la progressione che va dai *chengyu* più trasparenti a quelli più opachi. Gli altri fattori che determinano la “easiness to learn”, come l’analizzabilità e la complessità semantica e sintattica, sono invece citati più superficialmente, facendo notare ad esempio le difficoltà dovute ai morfemi derivati dalla lingua classica, oppure la regolarità di alcune strutture ricorrenti che possono essere di ausilio alla comprensione (p. 56).

Una proposta più articolata è quella di Zhang (2012): la studiosa elabora una scala strutturata in tre macro-parametri – significato, grammatica e uso – e diversi sotto-parametri, ai quali è assegnato un valore da 0 a 3 in base al livello di difficoltà. La somma dei valori di ciascun parametro permette di stabilire il grado di difficoltà del *chengyu*: secondo Zhang, i *chengyu* con un valore totale minore di 8 sono da considerarsi semplici, quelli con un valore

⁴⁶ “[...] 我们要严格区分成语本身的层次，这样按照一个梯级层次展开成语教学，才能使成语教学循序渐进，学习者也就能由易到难逐步掌握成语。”

compreso tra 9 e 13 sono da considerarsi moderatamente difficili e quelli con un valore superiore a 14 sono da considerarsi difficili (v. tabella II.1).

Significato							
	Composizionalità			Morfemi			
	Transparente	Semi- trasparente	Opaco	Fraindendibili	Cinese classico		
Valore	1	2	3	2	3		
Grammatica							
	Struttura		Ruolo sintattico				
	Simmetrica	Asimmetrica	Predicato	Attributo	Avverbiale	Oggetto	
Valore	1	2	3	2	2	2	
Uso							
	Connotazione			Riferimenti culturali		Limiti collocazionali	
	Positiva	Negativa	Neutra	Presenti	Assenti	Presenti	Absenti
Value	2	2	0	3	0	2	0

Tabella II.1. Scala di difficoltà dei *chengyu* (adattata in italiano da Zhang, 2012).

La proposta di Zhang (2012), se da un lato ha il pregio di prendere in considerazione numerosi fattori e di stabilire un criterio univoco e facilmente applicabile per determinare la difficoltà dei *chengyu*, dall'altro presenta alcune lacune. Per quanto riguarda ad esempio la complessità lessicale, la scala prende in considerazione solamente i morfemi i morfemi derivati dal cinese classico e quelli facilmente fraindendibili (*yìcuò zì* 易错字), cioè “facilmente letti, scritti o interpretati erroneamente”,⁴⁷ senza riferimenti alla competenza lessicale degli apprendenti nel suo insieme; per quanto riguarda invece la morfosintassi, la studiosa distingue solamente i *chengyu* con struttura simmetrica e i *chengyu* con struttura asimmetrica, tralasciando altri fattori di difficoltà quali deviazioni dall'ordine canonico del cinese moderno o il grado di analizzabilità.

È da sottolineare, infine, che la scala di Zhang (2012) esclude fattori che non rientrano tra quelli che determinano la difficoltà intrinseca o ‘easiness to learn’ dei *chengyu*, ma che concorrono nell'orientare la selezione delle espressioni: come si è visto nella sezione 1.2.3, essi sono utilità, frequenza, contesto d'uso, registro e bisogni degli apprendenti. Tali fattori, strettamente interconnessi tra loro, contribuiscono indirettamente nel determinare la difficoltà di una data espressione idiomatica. Nell'analisi dei dati ottenuti attraverso il

⁴⁷ ‘易读错写错、理解错的汉字’

questionario descritto nel capitolo III, sez. 1.1.1, ad esempio, si è osservata una correlazione positiva tra frequenza e registro dei *chengyu*, vale a dire che più un *chengyu* è frequente, più è informale.⁴⁸ Per gli apprendenti dei livelli iniziali, quindi, imparare i *chengyu* più frequenti non solo aumenta le possibilità di esposizione e di pratica, ma garantisce che tali *chengyu* sono impiegati in contesti familiari o comunque non formali.⁴⁹

Appare pertanto chiaro che il problema della selezione dei *chengyu* è ancora lontano dall'essere giunto ad una soluzione definitiva. Nel prossimo capitolo si cercherà di gettare maggiore luce sulla questione, in particolare indagando il ruolo ricoperto dal grado di trasparenza.

2.4.2. Didattica dei *chengyu*

Come è stato più volte osservato nel corso di questo lavoro, i *chengyu* costituiscono una categoria particolare del lessico con caratteristiche e regolarità proprie, per questo motivo diversi studiosi sottolineano la necessità di adottare approcci e tecniche specifici per l'insegnamento (v. Liang, 2010: 242). Alla luce di queste constatazioni e dei risultati ottenuti dagli studi di EA, è stato inoltre evidenziato che una spiegazione generica sul significato dei *chengyu*, che, come si è visto nella sez. 2.2 di questo capitolo, è il metodo più frequentemente adottato, non è sufficiente a garantirne la piena comprensione e acquisizione e il corretto uso da parte degli apprendenti. Come sostiene Guo (2017: 101) “given the linguistic complexity of *Chengyu*, it seems as though a different, long-term and recursive approach to vocabulary learning is necessary.”

Liu (2014) sostiene l'esigenza di basare la didattica dei *chengyu* sulle teorie del linguaggio formulaico e delle metafore cognitive. Numerosi studiosi hanno sottolineato la necessità di accrescere la consapevolezza metaforica e culturale degli apprendenti (Chen e Liu, 2014; Chen, 2015) e di promuovere l'analisi comparata tra la cultura di partenza e la cultura d'arrivo (Yang, 1996; Liang, 2010; Tang, 2014; Ji, 2014). In uno studio molto recente, Huang (2017) ha dimostrato che il ‘deep-rooted cultural input’ basato sulle metafore concettuali relative ai numeri “is more effective than the conventional and superficial cultural input [and] also

⁴⁸ I risultati di tale analisi sono stati presentati in occasione della conferenza internazionale ‘Standard and variation in second language education: a cross-linguistic perspective (SLEdu)’, tenutasi presso l'Università Roma Tre nel mese di novembre 2015.

⁴⁹ Irujo (1986b: 238) sconsiglia l'insegnamento di *idioms* di uso colloquiale o appartenenti allo *slang*. Va ricordato tuttavia che i *chengyu* non appartengono a varietà sub-standard della lingua, e anche se usati nel parlato o in contesti formali continuano a mantenere il loro *status* di elementi della lingua standard.

assists students' retention of information [...] surpassing lack of linguistic knowledge and competence" (p. 126).

Altri studiosi, come Liu (2013), Chen (2015) e Chen e Liu (2014), enfatizzano l'importanza di inserire i *chengyu* in un contesto situazionale significativo: oltre a facilitare la comprensione e a stimolare le abilità inferenziali degli apprendenti (Jin, 2010: 162), il contesto riveste un ruolo importante per la memorizzazione delle espressioni e del loro uso (Zhou e Wang, 2008: 164). Molti studiosi, infine, concordano nel ritenere che la spiegazione debba coprire tutti gli aspetti riguardanti forma, significato, grammatica e uso. In particolare, è stata rimarcata la necessità di insistere sull'invariabilità formale e sull'aspetto fonetico, e di chiarire le relazioni tra significato compositivo e idiomatico, le regolarità tra struttura morfosintattica e proprietà grammaticali e le restrizioni dai punti di vista collocazionale, connotativo e di registro (v. Zhang, 2006; Zhang M., 2010: 88; Shi J. 2008: 108). A tal fine, è necessario adottare numero variegato di tecniche, attività e strumenti didattici, che si adattino ai diversi stili cognitivi degli apprendenti e alle diverse tipologie di *chengyu* (Huang, 2011: 33; Liu, 2013: 94), oppure che stimolino l'interesse degli studenti accrescendone la motivazione affettiva, come attività comunicative e ludiche, *role-play*, strumenti audiovisivi e multimediali e così via (Wang L., 2009; Su, 2010).

In uno studio recente già citato più volte, Guo (2017: 84) ha affermato che “[i]t would be a deficit-oriented approach to learn *Chengyu* as unanalysed chunks, without understanding their constituent parts and grammatical functions”: come già osservato nel caso del linguaggio formulaico, quindi, anche nell'apprendimento dei *chengyu* in cinese LS sembra sia necessario un certo grado di analiticità. Nella prossima sezione si vedrà come gli studiosi cinesi hanno affrontato il problema, proponendo una soluzione che si adatti e alle esigenze dell'insegnamento dei *chengyu* e alle caratteristiche del cinese. Nell'ultima sezione del capitolo, infine, si riporteranno le altre proposte apparse negli studi cinesi sull'argomento.

2.4.2.1. Centralità della parola e centralità del carattere: l'approccio morfemico

In uno studio del 2008, Zhou e Wang (p. 162) fanno notare che la didattica dei *chengyu* è negativamente condizionata dal fatto che la linguistica cinese moderna, sotto l'influenza della linguistica occidentale, ha assunto come unità descrittiva di base la parola: in altri termini, la linguistica cinese moderna, e in particolare la glottodidattica, ha adottato un approccio 'a centralità della parola' (*cí běnwèi* 词本位). Secondo i due studiosi, tuttavia,

l'insegnamento dei *chengyu* sarebbe più efficace se si adottasse un approccio 'a centralità del carattere' (*zì běnwèi* 字本位) o del morfema (*yǔsù běnwèi* 语素本位).⁵⁰

Secondo quanto riporta Wang (2000), il concetto di *zi benwei* è stato introdotto alla fine degli anni '80 con la pubblicazione del volume *Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture Chinoises* di Joël Bellassen (1989). Tale pubblicazione ha avviato un dibattito tra gli studiosi di glottodidattica cinesi, i quali si sono domandati se un manuale di lingua cinese per stranieri debba o meno esplicitare l'approccio teorico sull'unità d'analisi (*běnwèi lùn* 本位论) adottato. Secondo Wang (2000: 91-2),

L'approccio a centralità della parola e l'approccio a centralità del carattere corrispondono a due diverse concezioni della didattica [...] La linguistica occidentale, sulla base delle caratteristiche delle lingue indoeuropee e dei sistemi di scrittura alfabetici, ha separato lingua e scrittura in due discipline distinte [...] Nonostante ciò, per chiunque usi o insegni il cinese è chiaro che esso è diverso dalle lingue indoeuropee, tra carattere e parola c'è un legame molto stretto, l'apprendimento dei caratteri e lo studio del cinese procedono sempre di pari passo [...]⁵¹

In altri termini, la modalità di descrizione linguistica incentrata sulla parola non tiene conto delle caratteristiche di base del cinese, primo fra tutti il fatto di essere una lingua prevalentemente isolante in cui ogni carattere/morfema possiede, in linea generale, un significato o una funzione autonomi. Su tali basi, Jia (2001) sostiene che il carattere/morfema, per le sue elevate proprietà di *word-building*, dovrebbe assumere un ruolo centrale nell'insegnamento del lessico del cinese. Tale approccio, infatti, sarebbe vantaggioso per sviluppare le capacità procedurali degli apprendenti; in particolare, "effettuando l'insegnamento del lessico prendendo come base il carattere si insegna agli studenti un metodo, poiché [...] una volta appresi i caratteri e le regole di formazione di parola è possibile procedere dal semplice al complesso e ampliare l'ampiezza del vocabolario velocemente e con efficacia" (p. 80).⁵²

Condividendo tali osservazioni, numerosi studiosi cinesi che si sono occupati dell'apprendimento dei *chengyu* in cinese LS sostengono che l'approccio morfemico consente

⁵⁰ Il termine *běnwèi* 本位 indica 'l'unità costitutiva di base della lingua [语言的基本结构单位]' e 'la base della ricerca linguistica [语言研究的基础]' (Wang, 2000: 90).

⁵¹ "[...] “字本位”和“词本位”体现着两种不同的教学思路 [...] 西方语言学根据印欧语言与拼音文字的特点将语言与文字划分为不同的学科 [...] 尽管如此，任何使用和教授汉语的人都清楚汉语与印欧语言不同，字、词之间有着非常密切的关系，汉字与汉语学习始终结伴而行 [...]"

⁵² “以字为本位进行词汇教学，教给学生的是方法性的知识，因为 [...] 这样掌握了字与构词法，就能以简驭繁，迅速有效的扩大词汇量。”

di ottenere risultati pedagogici più efficaci. Oltre ai già citati Zhou e Wang (2008) sono di questo parere anche studiosi come Pan (2011), Zhang (2013), Jiang (2012), Xiang (2013), Ji (2014), Yang (2015), Liu (2016), Wang (2016) e altri. Secondo quanto afferma Yang (1996), nell'insegnamento dei *chengyu* è necessario innanzitutto chiarirne il significato letterale: infatti, dato lo stretto legame tra struttura e significato, la comprensione del significato letterale è la base della comprensione di un *chengyu* e del suo corretto utilizzo. Attraverso l'analisi dei singoli morfemi è possibile da un lato stabilire dei legami tra significato figurato e significato idiomatico, dall'altro osservare le regolarità presenti nella struttura morfosintattica e le interconnessioni tra questa e il ruolo sintattico: ciò aumenta la comprensibilità e la predicibilità dei *chengyu*, e consente in ultima analisi di stimolare l'apprendimento autonomo dei discenti. Sintetizzando attraverso le parole di Zhou e Wang (2008: 163), quindi, "il significato letterale dei *chengyu* ci fornisce una chiave per risolverne il mistero."⁵³

A scopo esplicativo si riporta l'esempio del *chengyu* *sān sī ér xíng* 三思而行, 'tre-pensare-e-agire', prendendo spunto da uno degli esempi proposti da Xiang (2013). Dal punto di vista semantico, il carattere *sān* 三 significa, per estensione, 'molto', per cui l'intera espressione è traducibile come 'pensare molte volte e poi agire'.⁵⁴ Si tratta pertanto di un *chengyu* con significato idiomatico ottenuto per estensione del significato letterale. Lo stesso significato del carattere *san* è riscontrabile in numerosi altri *chengyu*, come ad esempio *yī rì sān qiū* 一日三秋, 'un-giorno-tre-inverno [un giorno lungo come tre stagioni, in riferimento alla nostalgia tra due persone separate]' e *sān fān wǔ cì* 三番五次, 'tre-volta-cinque-volta [ripetutamente, molte volte]'. Il *chengyu* *sān sī ér xíng* 三思而行 presenta inoltre una struttura a testa verbale, suggerita dalla presenza del morfema *ér* 而, che tipicamente, nei *chengyu*, precede i verbi: si tratta perciò di un *chengyu* di classe predicativa e che svolge principalmente il ruolo di predicato verbale (v. cap. I, sez. 2.5.2). Una volta messe in luce tali regolarità, la stessa analisi potrà essere applicata a *chengyu* con caratteristiche semantiche e morfosintattiche analoghe, incentivando così le capacità di inferenza degli apprendenti e infine lo sviluppo dell'apprendimento autonomo.

Si può pertanto concludere che l'analisi morfemica rientra tra gli approcci che promuovono la riflessione metacognitiva, la quale, usando le parole di Diadori, Palermo e

⁵³ "[...] 成语的字面意义为我们提供了一把解开成语之谜的钥匙。 ”

⁵⁴ Si noti che lo stesso carattere *sān* 三, in alcuni *chengyu*, può assumere il significato opposto, come in *sān yán liǎng yǔ* 三言两语, 'due tre [poche] parole' (Xiang, 2013).

Troncarelli (2009: 117), ha il fine di sviluppare capacità quali compiere inferenze, ipotesi, astrazioni e generalizzazioni sulla lingua e le sue strutture, “non solo su stimolo del docente [...] ma come abito mentale attivabile ogni qual volta ci si confronti con la comunicazione [...]”.

2.4.2.2. *Tecniche didattiche*

Dopo aver illustrato l’approccio suggerito per l’insegnamento dei *chengyu*, in quest’ultima sezione del capitolo verranno discusse nello specifico le principali tecniche didattiche proposte negli studi sull’argomento. Rifacendosi alla classificazione di Jiang (2012), queste possono essere suddivise in tecniche di riconoscimento (*rèndú* 认读), tecniche di comprensione e memorizzazione (*shíjì* 识记) e tecniche di applicazione e rinforzo (*yùnyòng* 运用).

Tra le tecniche di riconoscimento rientrano le tecniche di analisi fonetica e morfosintattica e le tecniche di ampliamento. Le tecniche di analisi fonetica e morfosintattica, come si è discusso in precedenza, sono basate sull’approccio morfemico e consistono nell’analisi del significato letterale e della struttura morfosintattica dei *chengyu*. L’analisi fonetica deve mettere in luce le caratteristiche prosodiche dei *chengyu* (Xia, 2010: 48) e la pronuncia di caratteri che si discostano dalla pronuncia standard moderna. In questa fase, Liang (2010: 242) suggerisce di ricorrere a tecniche di ripetizione e imitazione al fine di favorire l’automatizzazione di tali conoscenze. L’analisi della struttura morfosintattica deve invece consentire agli apprendenti di chiarire le relazioni tra questa e la classe lessicale di appartenenza del *chengyu* e il corrispondente comportamento sintattico (Pan, 2006: 56-7). Zhang (2006: 122) e Zhou e Wang (2008: 163-4) suggeriscono di concentrare l’attenzione in particolare sui morfemi chiave, ovvero quei morfemi che forniscono indizi sul significato, sulla classe di appartenenza o sulle restrizioni d’uso dei *chengyu*, oppure che costituiscono una fonte di difficoltà in quanto differiscono da quelli impiegati nella lingua moderna: un esempio del primo tipo è il morfema *xiāng* 相, ‘reciprocamente’, che, come si è osservato, nei *chengyu* predicativi richiede un soggetto plurale (v. es. 18); un esempio del secondo tipo è il morfema *wén* 闻, che nella lingua classica significa ‘sentire’, mentre nella lingua moderna significa ‘odorare’.

Le tecniche di ampliamento consentono invece di creare connessioni tra *chengyu* in relazione sinonimica o antinomica, oppure che condividono gli stessi morfemi o la stessa struttura morfosintattica (Jiang, 2010: 102; Xiang, 2013: 79): Ji (2014: 88) suggerisce la tecnica

della ‘catena morfemica’ (*yǔsù chuànjǐǎng* 语素串讲), che consiste nel classificare i *chengyu* sulla base dei morfemi condivisi, e la tecnica dell’analisi comparata (*duìbǐ fēnxi* 对比分析), che consiste nel confronto tra *chengyu* dalla forma o dal significato simili. Rilevanti, a questo proposito, sono i *chengyu* con strutture frequenti e altamente produttive, come ad esempio ‘*dōng* 东 A *xī* 西 B’ (rispettivamente ‘est’ e ‘ovest’), che esprime il significato di ‘a destra e a manca’, o ‘*bù* 不 A *ér* 而 B’ (rispettivamente ‘non’ e ‘ma’), che esprime il significato di ‘anche se non A, B’ (Pan, 2006: 56; Xiang, 2013: 79).⁵⁵ Secondo Liu (2014: 84), tali tecniche consentono di attivare strategie di sintesi e di analisi che determinano l’inquadramento di nuove conoscenze all’interno del sistema delle conoscenze già acquisite, e inoltre facilitano la memorizzazione e lo sviluppo di abilità inferenziali.

Le tecniche di comprensione coinvolgono principalmente le relazioni tra significato letterale e significato idiomatico. L’analisi delle regolarità della struttura morfosintattica dei *chengyu*, oltre ad essere di grande ausilio per la comprensione e la memorizzazione, può essere effettuata anche utilizzando un approccio induttivo (*guīnà zǒngjié fǎ* 归纳总结法; Jiang, 2012: 103). Oltre alle strutture ricorrenti appena menzionate, altri tipi di regolarità possono riguardare ad esempio le relazioni semantiche di sinonimia o antinomia tra i componenti dei *chengyu* a struttura giustapposta (v. cap. I, sez. 2.5.1). Cheng (2015) suggerisce di sfruttare l’iconicità (*xiàngsìxìng* 象似性) di alcuni *chengyu* per favorirne la comprensione e la memorizzazione: tale iconicità riguarda le relazioni di spazio (*kōngjiān shùnxù* 空间顺序), di tempo (*shíjiān shùnxù* 时间顺序) e di consequenzialità (*yīnguǒ shùnxù* 因果顺序), le quali, nei *chengyu*, rispettano in genere l’ordine sequenziale prima-dopo, vicino-lontano, sopra-sotto e causa-effetto. Un’altra tecnica frequentemente suggerita è quella dell’analisi etimologica o delle fonti (*zhuīgēn sùyuán fǎ* 追根溯源法; Jiang, 2012: 102-3; *sùyuán jíliú fǎ* 溯源及流法; Zhou e Wang, 2008: 163): un’applicazione di tale tecnica consiste nel ricorso ai racconti da cui derivano numerosi *chengyu* dal significato idiomatico opaco (*gùshifǎ* 故事法; Pan, 2011: 201); tale tecnica, oltre a contribuire alla comprensione delle espressioni, è in grado altresì di stimolare l’interesse degli apprendenti, agendo sulla motivazione affettiva (Yu, 2011: 45). Tra le attività di memorizzazione, infine, Yu (2011: 45) propone il gioco della concatenazione (*chéngyǔ jiēlóng* 成语接龙), in cui ogni studente deve trovare un *chengyu* che inizi con l’ultimo carattere del *chengyu* menzionato dallo studente precedente.

⁵⁵ Molti dei *chengyu* che presentano tali strutture ricorrenti sono di tipo semi-trasparente (v. Pan, 2006: 56).

Infine, le attività di impiego consistono in attività di analisi del contesto e esercizi di riutilizzo e rinforzo delle conoscenze apprese. L'analisi del contesto deve mettere in luce le restrizioni dal punto di vista collocazionale, connotativo, situazionale e di registro (Jiang, 2012: 103). Tra gli esercizi di riutilizzo e rinforzo sono invece consigliate attività comunicative e ludiche quali la creazione di dialoghi, scenette e *role-play*, e l'uso di strumenti multimediali quali video, animazioni, immagini ecc. (Liu, 2013; Wang L., 2009; Su, 2010). Shi (2007: 46-7) suggerisce di giocare con il significato dei *chengyu*, creando situazioni che ribaltino il rapporto tra significato letterale e idiomatico: secondo Irujo (1986b: 239), che propone attività simili per l'insegnamento degli *idioms*, giochi di questo tipo sono d'ausilio sia per la comprensione che per la produzione, e sono utili per rafforzare la connessione tra significato letterale e non letterale.

Lo studio di Huang e Zhang (2008) merita una menzione a parte. In tale studio gli autori suggeriscono di applicare alla didattica dei *chengyu* la teoria delle implicature conversazionali e il principio di cooperazione di Grice (1975, 1981): secondo Huang e Zhang, nell'uso dei *chengyu* si verificano implicature conversazionali in quanto “mentre il parlante infrange intenzionalmente una o più massime del principio di cooperazione [usando espressioni non letterali], l'ascoltatore è in grado di accorgersene e può effettuare delle inferenze penetrando il significato letterale, e in questo modo la comunicazione avviene con successo” (p. 113).⁵⁶ Data la stretta dipendenza delle interpretazioni delle implicature al contesto, il docente deve quindi “coltivare progressivamente la capacità degli apprendenti di discriminare le informazioni contestuali e impiegare le implicature conversazionali”, consentendo così lo sviluppo della competenza comunicativa (p. 114-5).⁵⁷

In conclusione, le tecniche qui presentate si conformano ai principi di linguistica cognitiva esposti al termine della sezione 1.2.2 del presente capitolo, sfruttando da un lato le regolarità fonetiche, formali e morfosintattiche dei *chengyu*, e dall'altro la motivazione metaforica che sottende al legame tra significato letterale e il significato idiomatico, al fine di promuovere la comprensione e la memorizzazione delle espressioni. Sulla base di tali considerazioni, nel prossimo capitolo si tenterà di indagare sperimentalmente l'efficacia dell'approccio morfemico combinato all'elaborazione etimologica nell'insegnamento dei *chengyu* rivolto ad apprendenti italofofoni di cinese LS.

⁵⁶ “[...] 说话人有意违背原则中的一个或多个原则的同时，听话人能够发现，并且能够穿透字面意义进行推导，以此成功地进行交际。”

⁵⁷ “[...] 辨别语境和运用会话含义的能力。”

Capitolo III

Gradi di trasparenza, tipo di istruzione e livelli di competenza: un esperimento didattico

INTRODUZIONE E DOMANDE DI RICERCA

Come esposto nel capitolo II, la semantica cognitiva ha sfatato i principali luoghi comuni sulla natura arbitraria delle espressioni idiomatiche, dimostrando al contrario come esse siano, nella maggior parte dei casi, metaforicamente motivate. Ciò ha dato nuovo impulso alla ricerca sulla didattica della LS, contribuendo alla progettazione di tecniche che da un lato sfruttano le regolarità degli *idioms* per promuovere comprensione e memorizzazione, dall'altro soddisfano le esigenze cognitive degli apprendenti, in particolare l'esigenza di analiticità nello studio della LS.

Una di queste tecniche è l'*etymological elaboration*, ideata da Boers nei primi anni 2000 e riproposta in numerosi studi successivi. Tale tecnica consiste in “[h]elping learners appreciate the literal sense of [an idiom] by reactivating the literal sense of the expression, and by tracing the idiom back to its original use or context” (Boers *et al.*, 2004: 58; v. anche cap. II, sez. 1.2.2). La sua efficacia è basata su due teorie dell'apprendimento tra loro complementari: la *Dual coding theory* e la *Levels of processing theory*. La *Dual coding theory* (v. Paivio, 1986) sostiene che l'abbinamento tra informazione verbale e immagini mentali è di ausilio all'apprendimento, in quanto consente la creazione di un percorso extra per il recupero dalla memoria; la *Levels of processing theory* (v. Cermak & Craik, 1979) sostiene invece che applicando un maggiore sforzo cognitivo la processazione avviene ad un livello di maggiore profondità, e questo ha effetti vantaggiosi per l'immagazzinamento delle informazioni nella memoria a lungo termine. Su queste basi, Boers ipotizza quindi che l'efficacia dell'*etymological elaboration* è dovuta, da un lato, al fatto che “the activation of the literal original sense of a figurative idiom is likely to call up a mental image” (Boers *et al.*, 2004: 58), soddisfacendo così gli assunti della *Dual coding theory*, e dall'altro che “[the] ‘identify-the-source’ operation probably occurs at a ‘deeper’ level of processing” (*Ibid.*), e ciò soddisfa gli assunti della *Levels of processing theory*.

La tecnica dell'*etymological elaboration* sembra particolarmente indicata per l'insegnamento dei *chengyu*: in primo luogo, infatti, questa categoria di espressioni presenta nella maggior parte dei casi una fonte nota (v. cap. I, sez. 2.4); in secondo luogo, l'analisi delle espressioni idiomatiche a partire dal significato letterale richiama i presupposti dell'approccio morfemico o a centralità del carattere descritto nel cap. II (sez. 2.4.2.1) e consigliato in gran parte degli studi cinesi sull'argomento. In altri termini, nell'insegnamento dei *chengyu*, l'analisi del significato letterale può avvenire secondo quanto previsto dall'approccio morfemico; in seguito, su questa base, il docente può mostrare i legami tra il significato letterale e gli altri livelli semantici, e motivarli facendo riferimento alle fonti o ai contesti da cui i *chengyu* traggono origine. Infine, come si ricorderà, secondo i sostenitori dell'approccio morfemico l'analisi del significato letterale costituisce una base su cui condurre l'istruzione riguardante la classe lessicale di appartenenza del *chengyu* e il corrispondente ruolo sintattico.

Un diverso ordine di problemi riguarda il tipo di istruzione: se la ricerca sugli *idioms*, infatti, ha ampiamente dimostrato i maggiori benefici dell'istruzione esplicita, va tuttavia ricordato che questa può essere di due tipi, diretta o indiretta. Come ricorda Ellis (2005: 717), l'istruzione esplicita diretta o 'didactic instruction' consiste nella spiegazione diretta delle strutture *target* da parte del docente, mentre l'istruzione esplicita indiretta o 'discovery instruction' "involves the use of various types of consciousness-raising tasks [...] that guide learners into discovering a [...] rule by providing them with L2 data to analyze and instructions about how to set about this" (*Ibid.*). In altri termini, l'istruzione diretta è basata su un approccio deduttivo, che va dal generale al particolare e prevede le seguenti fasi: presentazione della regola, memorizzazione e verifica della sua validità attraverso esempi; al contrario, l'istruzione indiretta è basata su un approccio induttivo che procede dal particolare al generale, e prevede che l'apprendente, opportunamente guidato, segua un percorso di scoperta della regola a partire dagli usi, sviluppando così al contempo strategie autonome di apprendimento (Diadori *et al.*, 2009: 127). L'approccio induttivo è basato su teorie dell'apprendimento come il costruttivismo (v. Prince & Felder, 2006) e ha dato luogo a numerosi metodi didattici, tra cui quello della 'guided discovery': tale metodo si articola in quattro passaggi - nell'ordine esposizione al materiale linguistico, osservazione e analisi attraverso domande guidate, esplicitazione e applicazione pratica della regola - e offre numerosi vantaggi, tra cui quello di adattarsi a diversi stili di apprendimento, quello di stimolare il pensiero critico, la partecipazione attiva e l'autonomia degli apprendenti e quello di emulare i processi di acquisizione spontanea della L2 (v. Saumell, 2012).

Come si è visto nel capitolo II, l'approccio induttivo è fortemente consigliato nella letteratura sulla didattica degli *idioms*: Liu (2008: 126), ad esempio, sostiene che “teachers should try their best to use, whenever possible, learning activities that will advance the use of [...] problem-solving strategies to help students understand and learn idioms”, e aggiunge che “[f]or such discovery learning to be effective, idioms need to be placed in context [...]” Anche Boers *et al.* (2004: 72) riconoscono i vantaggi dell'approccio induttivo, in quanto esso richiede un ulteriore sforzo cognitivo che va a sommarsi a quello già previsto dall'*etymological elaboration*. Diadori *et al.* (2009: 127) ricordano tuttavia che l'efficacia di tale approccio dipende da numerose variabili, tra le quali rientrano lo stile cognitivo degli apprendenti e il tipo di struttura oggetto di istruzione.

Sulla base delle precedenti riflessioni, e in relazione ai diversi livelli di competenza degli apprendenti, per il presente studio sono stati ipotizzati i seguenti scenari:

- 1) I *chengyu* presentano un grado di difficoltà eccessivamente elevato per apprendenti di livello medio-basso. Nessun tipo di intervento avrà quindi un'efficacia significativa.
- 2) I *chengyu* sono troppo difficili affinché gli apprendenti siano in grado di comprenderli autonomamente; l'istruzione diretta avrà quindi benefici maggiori. Di conseguenza si prospettano le seguenti alternative:
 - a) Quanto detto è valido per ogni tipo di apprendente, a prescindere dal livello di competenza;
 - b) Quanto detto è valido solo per gli apprendenti con un livello di competenza inferiore; gli apprendenti di livello intermedio potranno quindi beneficiare maggiormente dei vantaggi dell'approccio induttivo.
- 3) L'approccio indiretto è efficace a tutti i livelli di competenza, compresi quelli più bassi.

In entrambi gli scenari 2 e 3, inoltre, sono plausibili le seguenti ipotesi:

- 1) Ogni categoria di *chengyu* – trasparenti, semi-trasparenti, e opachi – beneficia in egual misura dell'istruzione; oppure:
- 2) Solo una o alcune categorie di *chengyu* beneficiano dell'istruzione.

Per il presente studio si è scelto di testare tali ipotesi adattando l'*etymological elaboration* al cinese attraverso l'approccio morfemico. Il *target* dell'esperimento sarà costituito da apprendenti di livello post-basico (A2) e pre-intermedio (B1), mentre le competenze testate

saranno la comprensione e memorizzazione di significato letterale, significato sintagmatico e classe di appartenenza.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

- 1) La tecnica dell'*etymological elaboration* combinata con l'approccio morfemico ha efficacia nella comprensione e memorizzazione del significato letterale e idiomatico e della classe lessicale dei *chengyu* da parte di apprendenti di cinese LS?
- 2) È più efficace un tipo di istruzione basato su un approccio diretto/deduttivo oppure indiretto/induttivo?
- 3) Come influisce il tipo di metodo didattico impiegato sull'apprendimento di *chengyu* con diversi gradi di trasparenza semantica?
- 4) Vi sono differenze tra apprendenti di livello post-basico e pre-intermedio?

L'esperimento descritto nel presente capitolo ha visto la partecipazione di un totale di 267 apprendenti italo-foni di cinese LS, provenienti da diverse università italiane. Nella prima parte del capitolo saranno descritte la progettazione del materiale impiegato (sez. 1.1) e le successive fasi di pilotaggio (sez. 1.2 e 1.3). Nella seconda parte sarà invece descritto lo svolgimento della fase sperimentale vera e propria, a partire dai partecipanti (sez. 2.1) e proseguendo con trattamento, posttest e test di livello (sez. 2.2). Nella sez. 2.3 verrà condotta l'analisi quantitativa, qualitativa e statistica dei dati raccolti; infine, nella sez. 2.4, si tenterà di rispondere alle domande di ricerca sulla base dei risultati ottenuti.

PARTE 1: PROGETTAZIONE E TEST DEGLI STRUMENTI

1.1. PROGETTAZIONE DEL MATERIALE

In questa sezione si illustreranno i criteri adottati per il *design* degli strumenti messi a punto per l'esperimento. Si partirà dai criteri di selezione dei *chengyu target* (CT), per poi descrivere il materiale impiegato per il pretest, il trattamento e il posttest. Gli strumenti qui introdotti sono stati sottoposti a due fasi di pilotaggio, in seguito alle quali hanno subito modifiche che verranno descritte più avanti.

1.1.1. Selezione dei CT

I criteri adottati per la selezione dei CT, vale a dire i *chengyu* oggetto di istruzione e di test per l'esperimento, sono i seguenti:

1. Lessico: selezionare CT composti da caratteri il più possibile noti ai partecipanti, al fine di minimizzare i fattori di incomprensione e di isolare le variabili oggetto di osservazione.
2. Morfologia: escludere i *chengyu* morfosintatticamente non analizzabili (v. cap. I, sez. 2.5). Selezionare inoltre CT che condividano la stessa struttura morfosintattica, al fine di ridurre al minimo la variabilità interna del campione.
3. Grammatica e sintassi: comprendere *chengyu* di classe sia nominale che predicativa, con ruolo sintattico prototipico compatibile con il livello di competenza grammaticale dei partecipanti.
4. Grado di trasparenza: comprendere un egual numero di *chengyu* trasparenti, semi-trasparenti ed opachi.
5. Registro: selezionare CT dal registro informale, al fine di garantire nella massima misura un contesto di occorrenza autentico e allo stesso tempo familiare ai partecipanti, nonché adeguato al loro livello di competenza.
6. Frequenza: selezionare CT con una frequenza d'uso simile, in quanto "if you wish to create a pool of target words that are of equivalent difficulty, then you must ensure that they are roughly the same frequency" (Schmitt, 2010: 161).

Al fine di soddisfare i criteri qui elencati e al contempo garantire che i CT risultassero utili per i partecipanti,¹ una prima selezione casuale di 100 *chengyu* è stata operata a partire da due fonti, lo studio di Tang e Xu (2010) sui *chengyu* più frequenti del cinese moderno, e i sillabi dell'esame HSK livelli 5 e 6, i quali, come già discusso nel capitolo II (sez. 2.2), sono gli unici a contenere *chengyu*. Lo studio di Tang e Xu (2010), in particolare, costituisce una fonte affidabile per garantire che le espressioni selezionate siano effettivamente *chengyu*. Gli autori, infatti, hanno confrontato le espressioni idiomatiche contenute in sei diversi dizionari, mantenendo solamente quelle classificate come *chengyu* in almeno quattro di questi (sul problema della classificazione delle espressioni idiomatiche cinesi v. cap. I sez. 1.2.3 e 2.3).

¹ Secondo Schmitt (2010: 267), nella selezione del campione per uno studio sull'acquisizione del lessico, "the most ecologically sound items would be those which are useful to your students and would [or should] be taught anyway."

Per calcolare il grado di complessità lessicale, a ciascun carattere dei 100 *chengyu* è stato assegnato un valore da 1 a 6 in base al livello di prima occorrenza nei sillabi dell'esame HSK. In alcuni casi, il significato assunto da un carattere nel *chengyu* non corrisponde al significato di prima occorrenza all'interno dei sillabi: ad esempio, il morfema *cháng/zhǎng* 长 compare al livello 2 come *cháng*, 'lungo', e solo al livello 3 come *zhǎng*, 'crescere', corrispondente al significato che esso assume nel *chengyu bá miǎo zhù zhǎng* 拔苗助长, 'tirare i germogli per aiutarli a crescere [cercare di far crescere anzitempo, usato in riferimento ai bambini]'. In casi come questo, il valore assegnato al carattere corrisponde alla media aritmetica tra i due livelli di occorrenza. Il *chengyu* dell'esempio, quindi, ha una complessità lessicale pari a $6 + 6 + 2 + 2.5 = 16.5$.

Successivamente è stato creato un questionario contenente i 100 *chengyu* selezionati, per ciascuno dei quali erano presenti 4 *item*, corrispondenti ad altrettante scale Likert.² Al primo *item* era richiesto di assegnare alla frequenza percepita di ogni *chengyu* un punteggio da 1 a 5, dove 1 corrispondeva a molto infrequente e 5 a molto frequente; in maniera simile, al secondo *item* era richiesto di assegnare al registro di ogni *chengyu* un punteggio da 1 a 5, dove 1 corrispondeva a molto formale e 5 a molto informale. Gli *item* 3 e 4 erano invece relativi a composizionalità e connotazione: al terzo *item* era richiesto di selezionare un valore da 1 a 3 se si riteneva che il *chengyu* fosse, rispettivamente, trasparente, semi-trasparente o opaco; al quarto *item* era invece richiesto di selezionare un valore da 1 a 3 se si riteneva che il *chengyu* avesse una connotazione rispettivamente negativa, neutra o positiva.

Il questionario, in formato di documento di Microsoft Word™, è stato diffuso tra parlanti nativi di cinese tramite posta elettronica, per un totale di 17 questionari compilati. Il campione degli informatori nativi è composto da 7 donne e 9 uomini (un informatore non ha fornito dati sul sesso), con un'età media di circa 27-28 anni. Tutti gli informatori hanno dichiarato di possedere un'educazione di livello universitario, solo un informatore non ha fornito dati sul livello di istruzione. La provenienza è molto eterogenea, ed include la città di Shanghai e le province dello Henan 河南, del Jiangxi 江西, dello Shaanxi 陕西 (2 informatori ciascuna), del Jiangsu 江苏, del Fujian 福建, dello Hubei 湖北, del Jilin 吉林, del Ningxia 宁夏 e del Xinjiang 新疆 (1 informatore ciascuna).

² Una determinazione più accurata delle variabili considerate nel questionario sarebbe stata sicuramente possibile attraverso l'analisi di *corpora* del cinese moderno; tuttavia, ai fini del presente studio, si è ritenuta sufficiente una valutazione individuale da parte di parlanti nativi. Sull'affidabilità di stime soggettive e oggettive della frequenza v. Schmitt, 2010: 67-8. Alcune riserve sono invece emerse per quanto riguarda l'aspetto della composizionalità (v. *infra*).

Dopo aver calcolato la media dei punteggi assegnati dai 17 informatori nativi, a ciascuna variabile – frequenza, registro, composizionalità, connotazione e complessità lessicale – è stato assegnato un valore secondo i criteri riportati nella tabella III.1.³

Registro e frequenza						
Valore*	1	2	3	4	5	
M (da-a)	4.20-5	3.40-4.20	2.60-3.40	1.80-2.60	1-1.80	
Composizionalità e connotazione						
Valore**	1		2		3	
M (da-a)	1-1.67		1.67-2.34		2.34-3	
Complessità lessicale (CL)						
Valore	1	2	3	4	5	6
CL (da-a)	4-7.33	7.33-10.67	10.67-14	14-17.33	17.33-20.67	20.67-24

Tabella III.1. Parametri di assegnazione dei valori di frequenza, registro, composizionalità, connotazione e complessità lessicale. * 1=molto frequente/informale, 5=molto infrequente/formale.**1=trasparente/negativo, 2=semi-trasparente/neutro; 3=opaco/positivo.

Sommando i valori di registro, frequenza e complessità lessicale, il valore minimo è 3 (1+1+1), mentre il valore massimo è 16 (5+5+6). Per il presente studio, la selezione dei CT è stata limitata ai *chengyu* del campione con valore complessivo di frequenza, registro e complessità lessicale uguale o inferiore a 5. Inoltre si è stabilito di limitare il numero di CT a 6 unità, al fine di ovviare a problemi emersi in un precedente studio pilota del 2013.⁴

I 6 CT e i relativi valori sono riportati nella tabella III.2.⁵ Come si può osservare, il campione di CT comprende *chengyu* di classe sia predicativa che nominale e con struttura bipartita ABAB. Il *chengyu dà shǒu dà jiǎo* 大手大脚 costituisce un'eccezione, in quanto, pur presentando una struttura a testa nominale, appartiene alla classe predicativa (v. cap. I, sez. 2.5). Il campione presenta inoltre un egual numero di *chengyu* trasparenti (TR), semi-trasparenti (STR) ed opachi (OP). Nel caso di *sān cháng liǎng duǎn* 三长两短, la media del punteggio assegnato nel questionario al grado di composizionalità è risultata di 2.24, lievemente più bassa rispetto al limite inferiore dell'intervallo stabilito per la classificazione dei *chengyu* opachi e riportato nella tabella III.1; tuttavia è chiaro che il significato letterale

³ L'80% dei *chengyu* del campione è stato giudicato come molto frequente o frequente, mentre il 49% è stato giudicato come molto informale o informale. Dai dati è emersa inoltre una correlazione positiva tra frequenza e registro.

⁴ Lo studio conteneva 10 *chengyu*. Si veda Conti (2017b) per maggiori approfondimenti.

⁵ Nella tabella III.2 i CT sono disposti nell'ordine in cui compaiono nel posttest (v. sez. 1.1.4).

dell'espressione non contribuisce direttamente alla comprensione del significato idiomatico, pertanto si è ritenuto appropriato classificare tale *chengyu* come opaco (v. cap. I, sez. 2.6).⁶ Dalla tabella III.2, infine, si può notare come, nel campione, *chengyu* connotativamente marcati e non marcati sono rappresentati in egual misura.

	Traduzione	Classe	Comp.	Conn.	Freq.	Reg.	CL
1. 大手大脚 Dà shǒu dà jiǎo	Grande mano grande piede [spendaccione]	Pred	OP	Neg	1	1	1
2. 四面八方 Sì miàn bā fāng	Quattro lati otto direzioni [tutte le direzioni]	Nom	STR	Neut	1	1	2
3. 不知不觉 Bù zhī bù jué	Non sapere non accorgersi [senza rendersi conto]	Pred	TR	Neut	1	1	1
4. 说三道四 Shuō sān dào sì	Dire tre dire quattro [fare chiacchiere, gossip]	Pred	STR	Neg	1	1	1
5. 三长两短 Sān cháng liǎng duǎn	Tre lungo due corto [evento sfortunato; incidente grave/mortale]	Nom	OP	Neg	1	1	1
6. 自言自语 Zì yán zì yǔ	Sé parlare sé parlare [parlare tra sé e sé]	Pred	TR	Neut	1	2	2

Tabella III.2. CT selezionati per la prima versione del posttest.

1.1.2. Pretest

Gli obiettivi del pretest sono, da un lato, determinare il livello di competenza dei partecipanti, dall'altro assicurarsi che i CT non fossero già noti.

Per determinare il livello di competenza degli partecipanti si è scelto di prendere come riferimento l'unico standard attualmente riconosciuto dalla Repubblica Popolare Cinese, vale

⁶ Secondo Abel (2003: 332), la composizionalità "is a theoretical assumption about the combination of syntactic constituents and their phrasal or sentential meanings", pertanto la valutazione del grado di trasparenza di un *idiom* è del tutto oggettiva. Lo studioso ipotizza che, per i parlanti nativi, il significato figurato delle espressioni idiomatiche è saliente a livello lessicale a causa dell'esistenza di 'idiom entries' all'interno del lessico mentale (p. 349). Ciò può spiegare il motivo per cui al *chengyu* in questione sia stato assegnato un grado di composizionalità maggiore rispetto a quello oggettivamente osservabile.

a dire l'esame di competenza linguistica in cinese moderno HSK.⁷ Per la prima fase di pilotaggio si è stabilito quindi di sottoporre ai partecipanti di secondo e terzo anno di laurea triennale, rispettivamente, la prova di comprensione scritta (*yuèdú* 阅读) dei livelli 2 e 3 dell'HSK,⁸ corrispondenti ai livelli A2 e B1 del QCER (Council of Europe, 2001).⁹ La tabella III.3 riporta gli esercizi di entrambe le prove. Il sistema di valutazione adottato è di 1 punto per ciascuna risposta esatta e 0 punti per ciascuna risposta errata o mancante.

	Livello 2 (numero item)	Livello 3 (numero item)
Esercizio 1	Abbinare frasi e immagini (5)	Abbinare coppie di frasi (10)
Esercizio 2	Riempire gli spazi (5)	Riempire gli spazi (10)
Esercizio 3	Vero o falso (5)	Risposta multipla (10)
Esercizio 4	Abbinare coppie di frasi (10)	-

Tabella III.3. Prove di comprensione scritta dell'HSK, livelli 2 e 3.

Per assicurarsi che i CT non fossero già noti, al test dell'HSK si è aggiunta una *checklist* ispirata a quella ideata da Meara (1992) per la misurazione dell'ampiezza del lessico, in cui i partecipanti avrebbero dovuto segnalare le parole già note tra quelle elencate. Lo scopo di inserire i CT in una più ampia lista di parole è quello di ridurre la possibilità che i partecipanti potessero prendere consapevolezza del *focus* dell'esperimento, condizionando così le fasi sperimentali successive (v. Schmitt, 2010: 180). Oltre a ciò, i risultati della *checklist* avrebbero potuto fornire un quadro generale del livello di competenza lessicale dei partecipanti.

Il lessico contenuto nella prima versione è stato selezionato in maniera casuale dai livelli 1, 2 e 3 dell'HSK. L'ordine degli *item* lessicali all'interno delle *checklist* è stato anch'esso determinato in maniera casuale. 6 parole contenute esclusivamente nel livello 6 dell'HSK

⁷ Un secondo test esistente, lo *Huáyǔwén nénglì cèyàn* 华语文能力测验 (Test of Chinese as a Foreign Language – TOCFL) del *Guójīā Huáyǔ cèyàn tuīdòng gōngzuò wěiyuánhùi* 国家华语测验推动工作委员会 (Steering Committee for the Test of Proficiency-Huayu) di Taiwan, non gode della stessa diffusione dell'HSK e non è riconosciuto dalla RPC.

⁸ Il livello 2 dell'HSK, oltre alla prova di comprensione scritta, prevede anche una prova di ascolto. Il livello 3 prevede invece una prova di ascolto e due esercizi di scrittura che richiedono, rispettivamente, di riordinare delle frasi e di scrivere alcuni caratteri basandosi sul contesto e sul *pinyin* fornito. Nel presente studio, le prove di ascolto sarebbero state impraticabili per motivi di tempo e strumenti, mentre la prova scritta del livello 3 è stata esclusa in quanto nel livello 2 non è presente una prova ad essa paragonabile.

⁹ Si segnala che la corrispondenza tra HSK e QCER, dichiarata dallo Hanban (si veda la pagina ufficiale di presentazione del test sul sito dello Hanban; Chinesetest.cn, 2017), è stata messa più volte in discussione, tanto che in alcuni paesi europei essa non è riconosciuta (si cita ad esempio il documento rilasciato dall'associazione dei docenti di cinese dei Paesi di lingua tedesca Fachverband Chinesisch e.V., 2010). Altre critiche mosse all'HSK sono riportate in Teng (2017: 14-17). Sulla necessità di stabilire uno standard a livello europeo si veda Paternicò (2016).

sono state selezionate con funzione di distrattori, al fine di garantire l'affidabilità e la validità del test. Il test contiene infine 3 *chengyu* aggiuntivi, equivalenti ai CT rispetto ai criteri illustrati in 1.1.1, da impiegare nel caso in cui qualcuno dei CT fosse risultato già noto ai partecipanti. La tabella III.4 mostra nel dettaglio la composizione del campione di lessico utilizzato; le *checklist* sono invece mostrate nell'appendice I. Il sistema di valutazione adottato è di 1 punto per ogni parola indicata e 0 punti per le rimanenti. La durata complessiva prevista (HSK+*checklist*) è di 30 minuti.

	HSK 1	HSK 2	HSK 3	HSK 6	CT	Altri <i>chengyu</i>	Tot.
II anno	25	25	–	6	6	3	65
III anno	–	25	25	6	6	3	65

Tabella III.4. Composizione del lessico delle *checklist*, prima versione.

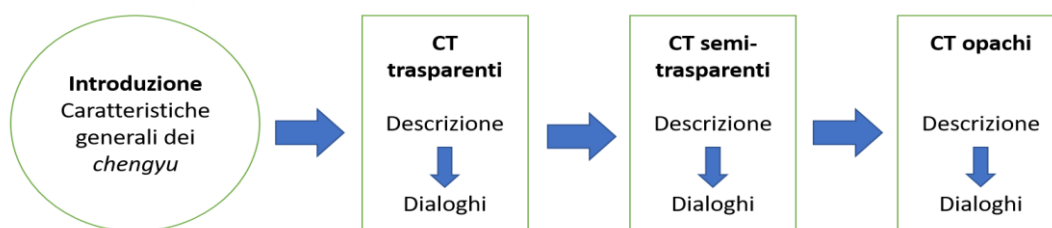
1.1.3. Trattamento

Al fine di presentare i CT in dialoghi semi-spontanei durante il trattamento, per ciascuno dei 6 CT è stata condotta una ricerca all'interno del *corpus* di lingua cinese del Center for Chinese Linguistics (CCL) della Peking University (*Běijīng Dàxué Zhōngguó Yǔyánxué Yánjiū Zhōngxīn Yǔliàokù* 北京大学中国语言学研究中心语料库; Ccl.pku.edu.cn, 2017). Tra le occorrenze sono state selezionate quelle che, a parere di chi scrive, risultavano più adatte al livello dei partecipanti dai punti di vista lessicale, grammaticale e di familiarità dei contenuti. In particolare, il lessico delle frasi selezionate è stato mantenuto il più possibile entro il livello 2 dell'HSK; in alcuni casi è stato quindi necessario adattare le frasi tratte dal *corpus* usando un sinonimo o una parola alternativa che risultasse adatta al contesto; in altri casi limitati è stato invece necessario inserire una glossa tra parentesi contenente *Pinyin* e traduzione in italiano. Le frasi così modificate sono state sottoposte alla revisione di un parlante nativo di cinese mandarino, il quale ha confermato l'appropriatezza delle modifiche apportate. Allo stesso revisore nativo è stato richiesto di costruire dei dialoghi composti da due o tre battute contenenti le frasi estratte dal *corpus* e modificate. Anche il lessico delle frasi create *ad hoc* dal revisore è stato mantenuto entro il livello 2 dell'HSK. Infine, dei dialoghi così composti, ne sono stati scelti due per ciascun CT.

I 12 dialoghi così ottenuti sono stati inseriti in due *file* di formato Microsoft PowerPoint™, uno per ciascun approccio didattico previsto. I due *file* sono del tutto identici, tranne che per l'ordine di presentazione dei contenuti. Per l'approccio diretto, la presentazione si apre con

un'introduzione sulle caratteristiche generali dei *chengyu*. Successivamente ciascun CT è presentato in una singola *slide*: del *chengyu*, riportato in alto con le teste evidenziate in rosso, sono forniti la trascrizione in *Pinyin*, una traduzione carattere per carattere, una riformulazione del significato letterale o la spiegazione del significato idiomatico e l'indicazione della classe di appartenenza. Infine, ciascuna *slide* di presentazione dei CT è seguita dai relativi dialoghi.¹⁰ Di contro, per l'approccio indiretto, l'ordine tra *slide* di presentazione di ciascun CT e dialoghi è invertito; oltre a ciò, i contenuti delle *slide* di presentazione dei singoli CT – indicazione della testa, traduzione, classe lessicale – sono mostrati gradualmente ad ogni *click* del *mouse*, a conferma o smentita delle supposizioni dei partecipanti. Quella che nell'approccio precedente costituiva la parte introduttiva sulle caratteristiche generali dei *chengyu* è stata posta al termine della presentazione, come riepilogo e generalizzazione dei contenuti presentati; a differenza dell'approccio diretto, inoltre, in corrispondenza dei concetti principali sono stati lasciati degli spazi vuoti, al fine di consentire ai partecipanti di enunciare la regola generale sulla base di quanto osservato dagli esempi precedenti; in seguito all'enunciazione della regola, gli spazi vuoti si sarebbero riempiti con la risposta corretta confermando o smentendo le supposizioni dei partecipanti. In entrambe la presentazione, i *chengyu* sono disposti secondo un ordine di opacità crescente (v. fig. III.1). La durata prevista del trattamento è di circa 30 minuti.

Approccio diretto:



Approccio indiretto:

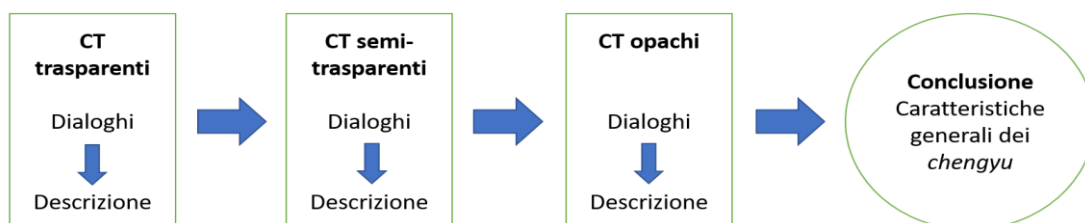


Figura III.1. Sequenza dei contenuti negli approcci diretto e indiretto.

¹⁰ Nel presentare i CT sia isolatamente che in contesto si è fatto riferimento a Liu (2008: 127-8), il quale afferma che “while contextualization is very important in idiom learning, the process of noticing may entail some moments of decontextualization [which occurs when] the item is taken out of the message context [...] to be examined as a linguistic item.”

1.1.4. Posttest

Il posttest è un test di *meaning recall*: secondo la classificazione di Brown (2011a: 3) può essere ricondotto al tipo ‘criterion-referenced’, in quanto non misura abilità linguistiche generali ma aspetti linguistici specifici, e la *performance* di ciascun partecipante è valutata sulla quantità di conoscenze apprese indipendentemente dalle *performance* degli altri. Secondo le dimensioni proposte da Read (2000: 9), il posttest può essere inoltre descritto come discreto, selettivo e indipendente dal contesto: è discreto in quanto ciascuna conoscenza oggetto di test è considerata un costrutto indipendente ed è misurata come tale, è selettivo in quanto il *focus* del test è costituito da *item* lessicali specifici, ed è infine indipendente dal contesto in quanto i CT sono presentati in isolamento. L’obiettivo del posttest è infatti quello di accertare in che misura i contenuti introdotti durante il trattamento – significato letterale/idiomatico e classe di appartenenza dei CT – sono stati memorizzati dai partecipanti, non tenendo conto delle abilità di ottenere informazioni dal contesto, delle abilità di comprensione scritta o delle conoscenze lessicali e grammaticali in senso lato.

Il test contiene i 6 CT ordinati in modo casuale. Nella prima versione del test, per ciascun CT sono presenti 3 quesiti: il primo quesito (Q1) richiede di fornire una traduzione letterale del *chengyu*, il secondo quesito (Q2) richiede di indicare il significato metaforico del CT, se presente, e il terzo quesito (Q3) chiede infine di indicare la classe di appartenenza del *chengyu*, predicativa o nominale, e di fornire una motivazione della scelta effettuata. La versione del test qui descritta e in seguito sottoposta a pilotaggio è riportata nell’appendice II.1, mentre il sistema di punteggio adottato è riportato nella tabella III.5. La durata prevista del test è di 15 minuti.

	Punteggi
Q1	2 punti = traduzioni corrette 1 punto = traduzioni parzialmente corrette 0 punti = traduzioni errate o mancanti
Q2	2 punti = spiegazioni corrette 1 punto = spiegazioni parzialmente corrette o classe lessicale non conforme 0 punti = spiegazioni errate o mancanti
Q3	1 punto = risposta esatta 0 punti = risposta errata/mancante (motivazioni della scelta non soggette a valutazione)

Tabella III.5. Schema di valutazione del posttest, prima versione.

1.2. PILOTAGGIO, PRIMA FASE

La prima fase di pilotaggio o di test degli strumenti si è svolta nei mesi di dicembre 2015 e gennaio 2016 presso l'Università degli Studi Roma Tre. Hanno partecipato ai test gli studenti di secondo e terzo anno del corso di laurea triennale in Lingue e Mediazione Linguistico-Culturale, curriculum Operatori della Comunicazione Interculturale (OCI). Pretest, trattamento e posttest si sono svolti durante i normali orari di lezione. Il giorno del posttest ai partecipanti è stata rilasciata una descrizione del progetto di ricerca ed è stata fatta firmare una liberatoria di utilizzo dei dati e di consenso alla partecipazione all'esperimento.

1.2.1. Pretest

Al pretest hanno partecipato 35 studenti di secondo anno e 15 di terzo. La durata, come previsto, è stata di 30 minuti. Poiché in questa fase i test svolti nelle due annualità sono diversi tra loro e di conseguenza non comparabili, non è stato effettuato nessun confronto statistico tra i due gruppi.

Nella prova di livello HSK, il punteggio medio riportato dal secondo anno è di 23.53 (SD = 1.83; max. = 25), mentre il punteggio medio riportato dal terzo anno è di 26.07 (SD = 3.73; max = 30). Tali punteggi dimostrano che entrambe le annualità rientrano ampiamente entro i livelli considerati. Al fine di stabilire quali *item* mantenere nelle successive versioni del pretest, per ciascun *item* del test di livello 3 sono stati calcolati i valori di 'item facility' (IF) e 'item discrimination' (ID). Brown (2011a) definisce l'IF come "a statistic used to examine the percentage of students who correctly answer a given item" (p. 66), calcolato dividendo il numero di risposte corrette per il totale delle risposte. L'ID è invece definito come "a statistic that indicates the degree to which an item separates the students who performed well from those who did poorly on the test as a whole" (p. 68), e si ottiene sottraendo l'IF dei partecipanti con il punteggio più basso dall'IF dei partecipanti con il punteggio più alto. Secondo Brown, gli *item* con un IF compreso tra .30 e .70 un ID maggiore di .40 sono quelli che "are well-centered and discriminate well between the low and the high students" (p. 75). Dai dati ottenuti dal test risulta che gli *item* che soddisfano tali requisiti sono gli *item* 6 (IF = .67; ID = .6), 8 (IF = .6; ID = .8) e 9 (IF = .67; ID = .8) dell'esercizio 1 e gli *item* 1 (IF = .67; ID = .6) e 7 (IF = .53; ID = .6) dell'esercizio 3. Gli *item* in questione sono anche quelli con un valore di IF più basso, di conseguenza sono quelli che sono stati svolti correttamente da una percentuale

minore di partecipanti e che quindi caratterizzano meglio il raggiungimento del livello di competenza considerato. Su queste basi, per la seconda versione della prova di livello, del primo esercizio è stata mantenuta la seconda metà (*item* 6-10), mentre le due metà del secondo e terzo esercizio sono state considerate equivalenti tra loro, e di entrambi si è mantenuta la prima metà (*item* 1-5), per un totale di 3 esercizi di 5 *item* ciascuno.

Del livello 2, gli esercizi 2 e 3, equivalenti agli esercizi 2 e 3 del livello 3, e sono stati mantenuti integralmente. Gli esercizi 1 e 4, possibili equivalenti dell'esercizio 1 del livello 3, hanno entrambi riportato punteggi medi molto alti e valori di IF superiori in tutti i casi a .70. Non essendo possibile differenziare in maniera sufficientemente ampia gli *item* con maggiore o minore grado di difficoltà, tra le due alternative si è arbitrariamente scelto di mantenere l'esercizio 1. La versione finale del test integra quindi le prove di comprensione scritta dei livelli 2 e 3 dell'HSK e comprende 6 esercizi, 3 per livello, ciascuno composto da 5 *item* (v. tab. III.6). Il sistema di valutazione adottato è di 1 punto per ciascuna risposta corretta, 0 punti per ciascuna risposta errata o mancante.

	Livello 2 (numero <i>item</i>)	Livello 3 (numero <i>item</i>)
Esercizio 1	Abbinare frasi e immagini (5)	Abbinare coppie di frasi (5)
Esercizio 2	Riempire gli spazi (5)	Riempire gli spazi (5)
Esercizio 3	Vero o falso (5)	Risposta multipla (5)

Tabella III.6. Pretest, prova di livello.

Nella *checklist*, la media delle parole segnalate come note, escludendo i *chengyu*, è di 44.11 (SD = 3) per il secondo anno e di 44 (SD = 1.89) per il terzo anno. Nessun partecipante ha indicato tra le parole note i distrattori, confermando la validità del test. 6 *chengyu* sono stati indicati come noti da 9 partecipanti del secondo anno, mentre 4 *chengyu* sono stati indicati come noti da 2 partecipanti del terzo anno. Per tali partecipanti è stata preparata una breve prova di traduzione, in cui i *chengyu* segnalati erano inseriti in una lista di circa 10 parole tra quelle della *checklist*. Dall'analisi è emerso che nessuno dei partecipanti sottoposti alla prova di traduzione è stato in grado di fornire il significato delle espressioni, pur conoscendone i singoli caratteri. Ciò da un lato conferma che i *chengyu* selezionati per l'esperimento presentano, come previsto, un basso livello di complessità lessicale, dall'altro esclude che le espressioni fossero note ai partecipanti.

Per uniformare la prova di competenza lessicale alla prova di livello descritta *supra*, così da poter effettuare un confronto statistico tra i due gruppi di partecipanti, si è deciso, per le

fasi successive dell'esperimento, di utilizzare per entrambi gli anni la *checklist* contenente le parole dei livelli 2 e 3 dell'HSK (v. appendice I.2).

1.2.2. Trattamento

Il trattamento si è svolto alcune settimane dopo il pretest. I partecipanti di ciascun anno sono stati divisi in tre gruppi in maniera casuale: ad uno dei gruppi, il gruppo di controllo, è stato chiesto di abbandonare la lezione, mentre i due gruppi rimanenti hanno assistito alternativamente alle due diverse sessioni di trattamento.

Al gruppo che ha assistito alla sessione di trattamento basata sull'approccio diretto è stata mostrata la relativa presentazione PowerPoint™ descritta in 1.1.3; il contenuto delle *slide* è stato interamente esposto dal ricercatore, senza alcun intervento da parte dei partecipanti. Il gruppo che ha assistito alla sessione di trattamento basata sull'approccio indiretto è stato invece ulteriormente suddiviso in piccoli gruppi di due o tre persone, in modo da facilitare il coinvolgimento di tutti i partecipanti e da incentivare l'apprendimento collaborativo e cooperativo, secondo i principi del costruttivismo. A questo gruppo è stata dapprima mostrata una *slide* contenente tutti i 6 CT, con la richiesta di soffermarsi sui tratti in comune e sulle differenze dal punto di vista lessicale e morfologico: lo scopo era quello di focalizzare l'attenzione sugli aspetti salienti dell'*input* e attivare le strategie di apprendimento individuali dei partecipanti. Successivamente sono stati mostrati i dialoghi contenenti i CT. Ogni coppia di *chengyu* (trasparenti, semi-trasparenti e opachi) era anticipata da domande che avevano lo scopo di guidare il processo cognitivo e di esplicitare gli obiettivi della *task*. Per ciascun *chengyu* era richiesto di determinare il significato letterale e la classe di appartenenza, basandosi sia sul significato dei singoli morfemi che sul contesto; per i *chengyu* semi-trasparenti e opachi era richiesto inoltre di fornire una possibile interpretazione del significato metaforico, cercando di motivare il legame metaforico tra questo e il significato letterale attraverso ipotesi sul loro uso originario. Dopo la lettura dei dialoghi, i partecipanti dovevano discutere in gruppo per circa un minuto, per poi fornire le informazioni richieste dal ricercatore. Le ipotesi sono state poi discusse, e in seguito è stata mostrata la *slide* relativa al *chengyu* in questione. Infine, nell'ultima parte dell'intervento, sono state mostrate le *slide* di riepilogo e di generalizzazione dei contenuti esposti.

Dal trattamento sono emersi alcuni problemi circa le tempistiche: in particolare è stato riscontrato che la sessione basata sull'approccio indiretto ha richiesto una durata

sensibilmente superiore ai 30 minuti previsti. Per questo motivo si è deciso di ridurre a uno il numero di dialoghi per *chengyu* in entrambe le condizioni di trattamento.

1.2.3. Posttest

Il posttest per ciascun gruppo si è svolto a intervalli di tempo sensibilmente diversi dal trattamento e con un numero estremamente ridotto di partecipanti. Per questo motivo, in questa fase dell'esperimento non è stata svolta alcuna analisi statistica dei dati.¹¹

Dai test pervenuti sono emerse alcune ambiguità, legate sia alla formulazione dei quesiti che al sistema di valutazione adottato. Per ovviare a tali ambiguità, al test sono state apportate le seguenti modifiche (la seconda versione del posttest è mostrata nell'appendice II.2):

1. Q1: alla traduzione del significato letterale dell'espressione è stata sostituita la traduzione letterale carattere per carattere. Il sistema di valutazione adottato è di 1 punto per ogni carattere tradotto correttamente e 0 punti per ogni carattere dalla traduzione è errata o assente.
2. Q2: è stato riformulato in un quesito a risposta multipla in cui è richiesto dapprima di indicare se il *chengyu* possiede o meno un significato metaforico, e in seguito di fornire una riformulazione del significato letterale nel caso di *chengyu* trasparenti o la spiegazione del significato metaforico nel caso di *chengyu* semi-trasparenti o opachi. Il sistema di valutazione adottato per la scelta multipla è di 1 punto per le risposte corrette e 0 punti per quelle errate o assenti, mentre il sistema di valutazione adottato per la riformulazione o spiegazione del significato è analogo a quello descritto nella tabella III.5.

1.3. PILOTAGGIO, SECONDA FASE

La seconda fase di pilotaggio si è svolta dal mese di marzo al mese di maggio 2016 presso l'Università Sapienza di Roma. Hanno partecipato ai test gli studenti di secondo e terzo anno di lingua cinese del corso di laurea triennale in Lingue e Civiltà Orientali. Come avvenuto nella

¹¹ Secondo Larson-Hall (2010: 125), “[...] studies with small sample sizes will have significant drawbacks, including low power to find results, and most likely wide confidence intervals, meaning that sampling error is large.”

prima fase, pretest, trattamento e posttest si sono svolti durante i normali orari di lezione. Il giorno del posttest ai partecipanti è stata rilasciata una descrizione del progetto di ricerca ed è stata fatta firmare una liberatoria di utilizzo dei dati e di consenso alla partecipazione all'esperimento.

1.3.1. Pretest

Al pretest hanno partecipato 32 apprendenti di secondo anno e 24 di terzo. Il test ha avuto la durata prevista di 30 minuti.

La tabella III.7 mostra i dati relativi alla seconda versione del test di competenza: in essa sono riportati sia il punteggio medio totale che il punteggio medio diviso per livello. Dai diagrammi a scatola nella figura III.2 è possibile inoltre osservare le differenze nella varianza, la presenza di *outliers* e la generale non-normalità delle distribuzioni dei dati.

	M Totale (SD)	M Livello 2 (SD)	M Livello 3 (SD)
II anno	15.50 (4.38)	12.56 (2.21)	2.94 (3.05)
III anno	22.29 (4.87)	13.67 (1.09)	8.63 (4.26)

Tabella III.7. Pilotaggio, seconda fase: risultati della prova HSK.

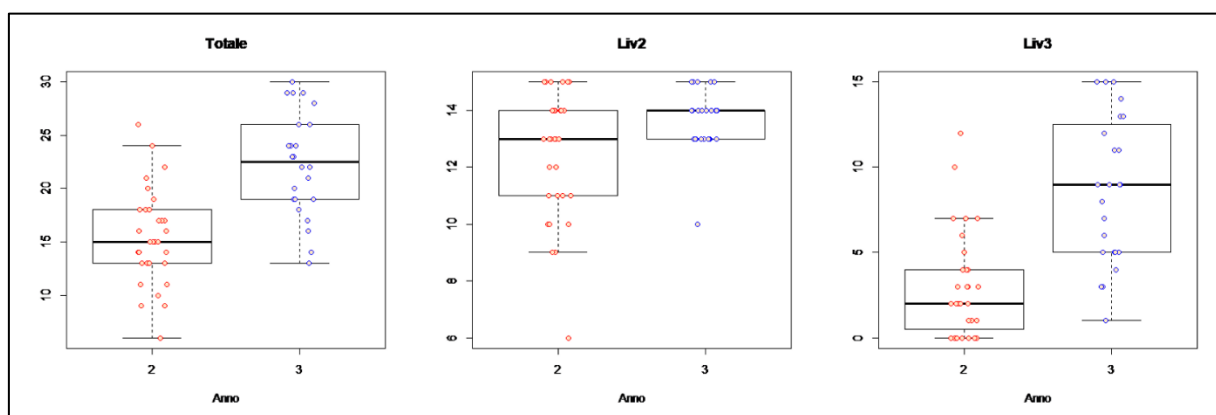


Figura III.2. Pilotaggio, seconda fase: distribuzione dei dati della prova HSK.

Per i confronti tra i punteggi medi sono stati impiegati un test t a dati appaiati con percentili *bootstrap* e media troncata al 20% (bootstrapped 20% trimmed mean paired sample t-test) e un test t per campioni indipendenti con percentili *bootstrap* e media troncata al 20% (bootstrapped 20% trimmed mean independent sample t-test). La dimensione dell'effetto

(*effect size* - ES) è stata calcolata sull'intero set di dati. I risultati delle analisi sono riportati nelle Tabelle III.8 e III.9.¹²

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
II anno	.00*	8.95	10.75	$d = 3.61$
III anno	.00*	3.13	6.94	$\Delta_{1,2} = 4.62, 1.18$

Tabella III.8. Pilotaggio, seconda fase: prova HSK, confronto tra i livelli 2 e 3. * $p < .05$.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Totale	.00*	-9.80	-4.44	$d = 1.48$
Livello 2	.077	-1.79	.09	$\Delta_{1,2} = .50, 1.01$
Livello 3	.00*	-8.65	-3.92	$\Delta_{1,2} = 1.87, 1.33$

Tabella III.9. Pilotaggio, seconda fase: prova HSK, confronto tra secondo e terzo anno. * $p < .05$.

Dalla tabella III.8 si può osservare che, per entrambi gli anni, la differenza tra gli *item* di livello 2 e gli *item* di livello 3 è significativa per $p < .05$; la tabella III.9 mostra invece che la differenza tra secondo e terzo anno sul punteggio totale e sul punteggio degli *item* di livello 3 è statisticamente significativa per $p < .05$. La dimensione dell'effetto è molto elevata in tutti i casi. Da questi risultati si può dedurre che, sebbene entrambi gli anni, al livello 3, abbiano ottenuto un punteggio significativamente maggiore rispetto al livello 2, i punteggi ottenuti dal terzo anno sia sul totale che sugli *item* di livello 3 sono significativamente maggiori rispetto a quelli ottenuti dal secondo anno. La differenza tra le due annualità rispetto agli *item* di livello 2, al contrario, non è significativa: di conseguenza si può concludere che ciò che distingue le due annualità è il punteggio ottenuto al livello 3, e che quindi il terzo anno possiede un livello di competenza più elevato rispetto al secondo anno. Questi dati confermano inoltre l'efficacia del test nel distinguere i diversi livelli di competenza.

La tabella III.10 mostra i punteggi medi totali e per livello della *checklist*, divisi per anno. Tra le parole note non è stato indicato nessun distrattore. Come avvenuto nella prima fase di pilotaggio, alcuni *chengyu* (8 al secondo anno, 8 al terzo anno) sono stati indicati come noti, ma una successiva prova di traduzione ha portato alle stesse conclusioni discusse in 1.2.1. Le distribuzioni sono mostrate nella figura III.3.

¹² Per questa e per le analisi successive si consulti la Nota sull'analisi statistica.

	M Totale (SD)	M Livello 2 (SD)	M Livello 3 (SD)
II anno	32.09 (7.93)	19.56 (4.02)	12.53 (4.23)
III anno	41.96 (6.29)	22.55 (3.18)	19.45 (3.35)

Tabella III.10. Pilotaggio, seconda fase: pretest, risultati della *checklist*.

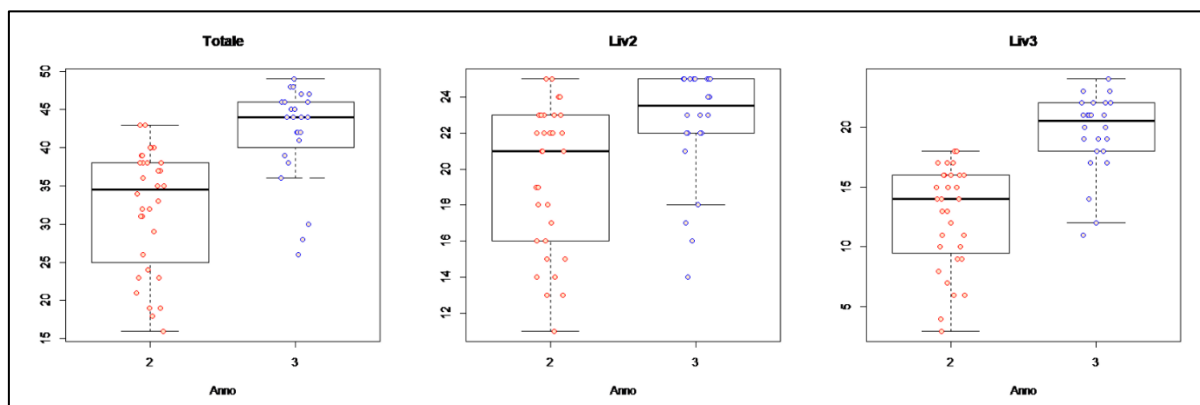


Figura III.3. Pilotaggio, seconda fase: distribuzioni dei dati della *checklist*.

Per il confronto tra i punteggi medi, anche in questo caso sono stati usati un test t a dati appaiati robusto e un test t per campioni indipendenti robusto. I risultati sono riportati rispettivamente nelle tabelle III.11 e III.12, e sono analoghi a quelli già discussi per il test di livello HSK: sia il secondo anno che il terzo hanno riportato un punteggio significativamente maggiore agli *item* di livello 2 rispetto agli *item* di livello 3; il confronto tra le due annualità, tuttavia, rivela una differenza significativa sia sul totale, sia sugli *item* divisi per livello, di conseguenza si può concludere che, anche in questo caso, il terzo anno possiede un livello di competenza lessicale significativamente più elevato rispetto al secondo anno.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
2 anno	.00*	6.30	7.85	<i>d</i> = 1.70
3 anno	.00*	2.25	3.75	<i>d</i> = .95

Tabella III.11. Pilotaggio, seconda fase: *checklist*, confronto intra-anno tra i livelli 2 e 3. **p* < .05.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Totale	.00*	-13.99	-5.96	<i>d</i> = 1.38
Livello 2	.004*	-5.30	-1.09	<i>d</i> = .82
Livello 3	.00*	-8.91	-4.69	<i>d</i> = 1.81

Tabella III.12. Pilotaggio, seconda fase: *checklist*, confronto tra secondo e terzo anno. **p* < .05.

1.3.2. Trattamento

Il trattamento si è svolto 54 giorni dopo il pretest per il secondo anno e 28 giorni dopo il pretest al terzo anno. Le modalità di svolgimento sono state in tutto analoghe a quelle descritte in 1.2.2, ad esclusione del numero di dialoghi per *chengyu*, che, come accennato, è stato ridotto da due a uno. Tale modifica si è confermata efficace per far rientrare le sessioni didattiche entro il limite previsto di 30 minuti ciascuna.

1.3.3. Posttest

Anche in questa fase di pilotaggio non è stato possibile mantenere per entrambi gli anni lo stesso intervallo di tempo tra trattamento e posttest: nello specifico, il posttest è stato svolto dopo 14 giorni al secondo anno, e dopo 17 giorni al terzo. Inoltre, come nella fase precedente, il numero di partecipanti, è stato estremamente ridotto. A causa di questi motivi si è ritenuto di non effettuare alcuna analisi statistica.¹³

In seguito alla valutazione del posttest, sono state apportate ulteriori modifiche al test, come illustrato nella tabella III.13.

	Punteggi
Q1	1 punto = traduzioni corrette per carattere (max 4 punti) 0 punti = traduzioni errate o mancanti per carattere
Q2	
Q2a	1 punto = risposta corretta; 0 punti = risposta errata/mancante
Q2b	2 punti = spiegazioni/riformulazioni accurate 1 punto = spiegazioni/riformulazioni incomplete o parzialmente accurate 0 punti = spiegazioni/riformulazioni errate o mancanti
Q3	1 punto = risposta esatta; 0 punti = risposta errata/mancante (motivazioni della scelta non soggette a valutazione)
Punteggio massimo: 48	

Tabella III.13. Schema di valutazione del posttest, versione finale.

¹³ V. nota 11. Un'analisi parziale è stata effettuata sui dati del secondo anno, confrontando i punteggi del gruppo di controllo da un lato, e dei gruppi che avevano ricevuto istruzione dall'altro. I risultati, presentati alla conferenza CASLAR 2016 tenutasi presso la East China Normal University (Shanghai), hanno mostrato una differenza significativa tra i punteggi dei due gruppi, e un effetto non significativo del grado di trasparenza dei *chengyu* sui risultati ottenuti dal gruppo sottoposto a trattamento.

In particolare, al Q2, oltre all'aggiunta di un'opzione al quesito a scelta multipla (Q2a), nella valutazione della spiegazione o riformulazione del significato del *chengyu* (Q2b) si è ritenuto che la corrispondenza tra la classe lessicale del *chengyu* e quella che emerge dalle risposte al quesito non fosse pertinente nel determinare il grado di comprensione dell'espressione.

1.3.4. Ulteriori considerazioni

Come già accennato nelle sezioni precedenti, durante le due fasi di pilotaggio alcuni fattori hanno compromesso in modo non trascurabile la raccolta dei dati e la successiva analisi. In particolare, sono emerse le seguenti problematiche:

1. Dispersione del campione: in entrambe le fasi di pilotaggio, il numero dei partecipanti è diminuito in maniera sensibile dal pretest al trattamento e dal trattamento al posttest. Il numero di partecipanti al posttest è stato, in entrambi i casi, talmente ridotto da non consentire l'analisi statistica dei risultati.
2. Incomparabilità fra i gruppi: a causa di fattori indipendenti dal controllo del ricercatore, in entrambe le fasi di pilotaggio non è stato possibile mantenere per tutti i gruppi lo stesso intervallo di tempo tra pretest e trattamento e tra trattamento e posttest, rendendo di fatto incomparabili i dati raccolti.

Per prevenire l'occorrenza di tali fattori e garantire un corretto svolgimento dell'esperimento, è stato deciso di introdurre le seguenti modifiche:

1. Riduzione del numero degli interventi: al fine di ridurre sia la dispersione del campione, sia l'insorgere di imprevisti che potessero determinare il rinvio degli interventi, e quindi la non comparabilità dei diversi gruppi, si è stabilito di abolire il pretest; per escludere eventuali conoscenze pregresse dei CT, si è deciso di domandare direttamente ai partecipanti e ai rispettivi docenti durante il trattamento. La prova di livello HSK, necessaria sia per la comparabilità di partecipanti provenienti da istituzioni differenti, sia per la rappresentatività del campione e la generalizzabilità dei risultati, è stata posticipata ad una data successiva al posttest, da stabilire con i docenti in base alle disponibilità.
2. Suddivisione dei gruppi e disegno di ricerca: al fine di mantenere bilanciati il numero e la proporzione dei partecipanti appartenenti ai gruppi sperimentali e di controllo, si è

stabilito di passare da un *design* sperimentale a un *design* quasi-sperimentale: in altri termini, la suddivisione in gruppi non sarebbe più avvenuta in maniera casuale, ma ogni gruppo classe sarebbe stato assegnato ad una condizione sperimentale.¹⁴

Infine è emerso che due dei CT, nello specifico il CT2 *sì miàn bā fāng* 四面八方, e il CT3, *bù zhī bù jué* 不知不觉 (v. tab. III.2), sono contenuti nel manuale di lingua adottato in uno degli atenei candidati per la fase sperimentale, e sono stati quindi sostituiti con due *chengyu* ad essi equivalenti secondo i parametri descritti in 1.1.1. I due CT sostitutivi e i relativi parametri di frequenza, registro, complessità lessicale, classe di appartenenza e composizionalità sono riportati nella tabella III.14.¹⁵ Il test finale è invece riportato nell'appendice II.3.

	Traduzione	Classe	Comp.	Conn.	Freq.	Reg.	CL
2. 五颜六色 Wǔ yán liù sé	Cinque tinta sei colore [Multicolore]	Nom	STR	Pos	1	1	1
3. 见多识广 Jiàn duō shí guǎng	Vedere molto conoscere ampio [avere vasta esperienza del mondo]	Pred	TR	Pos	1	2	2

Tabella III.14. CT sostitutivi per la versione finale del posttest.

PARTE 2. FASE SPERIMENTALE

La fase sperimentale si è svolta nei mesi di dicembre 2016 e aprile 2017 e ha visto la partecipazione degli studenti di cinese di secondo e terzo anno dell'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale' (OR) e dell'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT). Lo studio ha un *design* quasi-sperimentale di tipo QUAN + qual *posttest-only control-group*.¹⁶

¹⁴ Secondo Brown (2011b: 192), “[q]uasi-experimental studies primarily differ from true experimental studies [corsivo dell’autore] in that the latter are based on random samples from a population, while the former are not.” Phakiti (2014: 73) specifica che “[...] researchers may randomize experimental conditions [...] for intact classes [...] This method may help enhance the research validity, but it does not make this design a true experimental design.”

¹⁵ Come si ricorderà, nelle *checklist* erano presenti tre *chengyu* alternativi da impiegare nel caso in cui qualcuno dei *chengyu target* fosse risultato come già noto (v. sez. 1.1.2). Il *chengyu* trasparente alternativo era inizialmente *quán xīn quán yì* 全心全意, ‘con tutta l’anima’; tuttavia, in seguito alla consultazione del CCL corpus, si è stabilito di optare per *jiàn duō shí guǎng* 见多识广, in quanto i contesti di occorrenza di quest’ultimo sono stati ritenuti più adeguati al livello di competenza dei partecipanti.

¹⁶ Gli studi con *design* QUAN + qual sono studi quantitativi che includono anche una componente qualitativa (v. Dörnyei, 2007: 169); gli studi con *design posttest-only control-group*, invece, sono studi sperimentali che non prevedono un pretest (v. Phakiti, 2014: 65).

2.1. PARTECIPANTI

Alle diverse fasi dell'esperimento (trattamento, posttest e test di livello) ha partecipato un numero totale di 161 studenti, 69 del secondo anno e 92 del terzo. Nella tabella III.15 sono riportati età media, sesso, numero medio di lingue seconde o straniere conosciute (escluso il cinese) e periodo medio di studio del cinese dei partecipanti che hanno compilato la scheda informativa distribuita il giorno del posttest e che hanno firmato la liberatoria per il trattamento dei dati personali. Tutti i partecipanti hanno dichiarato di essere di madrelingua italiana. Nessuno dei partecipanti del secondo anno ha dichiarato di essere stato in Cina; 5 partecipanti del terzo anno hanno invece trascorso in Cina un periodo che va da un minimo di due settimane ad un massimo di due mesi.

	Età	Sesso		n. L2/LS	Studio del cinese
II anno	20.55	M = 10	F = 45	2	1.96 anni
III anno	21.79	M = 10	F = 53	2	2.88 anni

Tabella III.15. Dati dei partecipanti alla fase sperimentale.

2.2. PROCEDIMENTO

2.2.1. Trattamento

Il trattamento si è svolto secondo le modalità già illustrate in 1.2.2 e 1.3.2. Tuttavia, a differenza di quanto ivi descritto, e come già anticipato in 1.3.4, in questa fase si è deciso di adottare un *design* quasi-sperimentale. Inizialmente, quindi, il trattamento si è svolto presso OR, dove ciascuno dei tre canali di secondo e terzo anno è stato sottoposto ad un'unica condizione sperimentale (gruppo di controllo, approccio deduttivo/diretto e approccio induttivo/indiretto); in questa fase, l'assegnazione dei diversi canali ai diversi gruppi è avvenuta in maniera casuale. In seguito si è constatato che i partecipanti del gruppo diretto erano in numero ampiamente inferiore rispetto a quelli del gruppo indiretto: di conseguenza gli studenti di UNINT, sia di secondo che di terzo anno, sono stati assegnati alla prima delle due condizioni (approccio deduttivo), in modo da bilanciare il numero di partecipanti dei due gruppi.

2.2.2. Posttest

Il posttest si è svolto due settimane dopo il trattamento. Oltre ai gruppi sperimentali, ad esso hanno partecipato anche gli studenti di OR appartenenti al canale assegnato al gruppo di controllo e gli studenti delle classi assegnate ai gruppi sperimentali ma assenti al trattamento, anch'essi inclusi nel gruppo di controllo. La durata del test è stata, come previsto, di 15 minuti per ciascun gruppo.

Il test è stato valutato da due *rater* indipendenti secondo i criteri descritti nella tabella III.13. La correzione è avvenuta secondo un ordine casuale, senza suddividere preventivamente tra gruppo di controllo, gruppo diretto e gruppo indiretto, al fine di non condizionare la valutazione. Per stimare il grado di attendibilità del test (*inter-rater reliability*), è stato calcolato il coefficiente di correlazione di Pearson tra i punteggi assegnati dai due *rater*; il valore ottenuto è $r = .99$ ($p = .00001$) sia per il secondo che per il terzo anno, il che suggerisce un alto grado di accordo tra i due valutatori. Applicando la formula di previsione di Spearman-Brown, come consigliato da Brown (2011a: 187), il risultato ottenuto è $r = .99$, corrispondente ad un'elevata attendibilità. Nei casi di discordanza tra i due *rater*, il punteggio finale per ogni *item* è stato ottenuto calcolando la media tra le due diverse valutazioni.

2.2.3. Test di livello

Il test di livello, consistente solamente nella prova combinata dei livelli 2 e 3 dell'HSK descritta nella tabella III.6, si è svolto nel mese di aprile 2017 in entrambe le istituzioni coinvolte nella fase sperimentale dello studio, ad un giorno di distanza l'una dall'altra e successivamente a trattamento e posttest.

2.3. ANALISI

In questa sezione si riporteranno i risultati ottenuti dall'analisi quantitativa, qualitativa e statistica dei dati relativi al test di livello e al posttest. Per ragioni espositive, l'analisi del test di livello verrà riportata per prima dell'analisi del posttest, nonostante l'ordine cronologico tra i due sia inverso.

2.3.1. Test di livello

Al test di livello hanno preso parte 88 studenti, suddivisi come riportato nella tabella III.16. Di questi, 80 hanno partecipato anche al trattamento e/o al posttest.¹⁷

	II anno	III anno	Totale
OR	27	43	70
UNINT	10	8	18
Totale	37	51	88

Tabella III.16. Partecipanti al test di livello.

I dati descrittivi relativi ai risultati del test sono riportati nella tabella III.17. Nelle figure III.4 e III.5 sono rappresentati i dati totali e per livello suddivisi per istituzione e anno: dai grafici a scatola si possono notare la massiccia presenza di *outliers* e la generale non-normalità delle distribuzioni.

Complessivi:	OR			UNINT		
	Tot (SD)	Liv2 (SD)	Liv3 (SD)	Tot (SD)	Liv2 (SD)	Liv3 (SD)
	19.80 (6.1)	13.50 (1.8)	6.30 (5.29)	18.39 (6.2)	13.06 (1.7)	5.33 (4.98)
Per anno:	II anno			III anno		
	Tot (SD)	Liv2 (SD)	Liv3 (SD)	Tot (SD)	Liv2 (SD)	Liv3 (SD)
OR	15.33 (2.2)	13.30 (1.3)	2.04 (1.6)	22.60 (6.1)	13.63 (2.0)	8.98 (5.0)
UNINT	14.20 (3.5)	12.30 (1.7)	1.90 (2.3)	23.63 (4.7)	14.00 (1.1)	9.63 (3.9)

Tabella III.17. Test di livello, dati descrittivi complessivi e divisi per anno e livello.

¹⁷ I partecipanti rimanenti non hanno preso parte né al trattamento, né al posttest; al fine di non disperdere i dati raccolti, tuttavia, è stato deciso di non escludere tali test dall'analisi: i risultati del test di livello possono quindi essere interpretati come indicativi del livello generale dei gruppi classe che hanno preso parte all'esperimento. Analogamente, anche i posttest dei partecipanti che non hanno svolto il test di livello sono stati mantenuti: facendo parte delle stesse classi, infatti, è stato assunto che anche questi partecipanti avessero grossomodo lo stesso livello di competenza dei compagni.

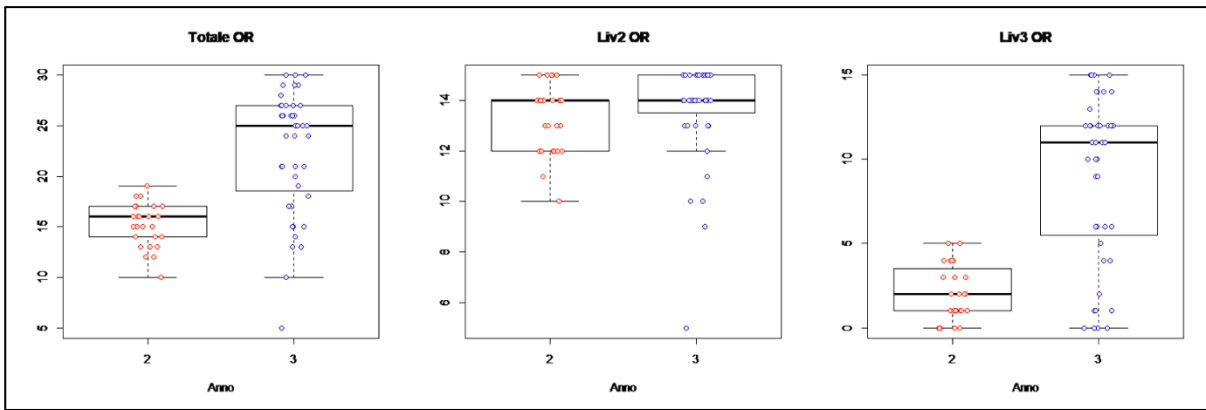


Figura III.4. 'L'Orientale', distribuzione dei dati del test di livello.

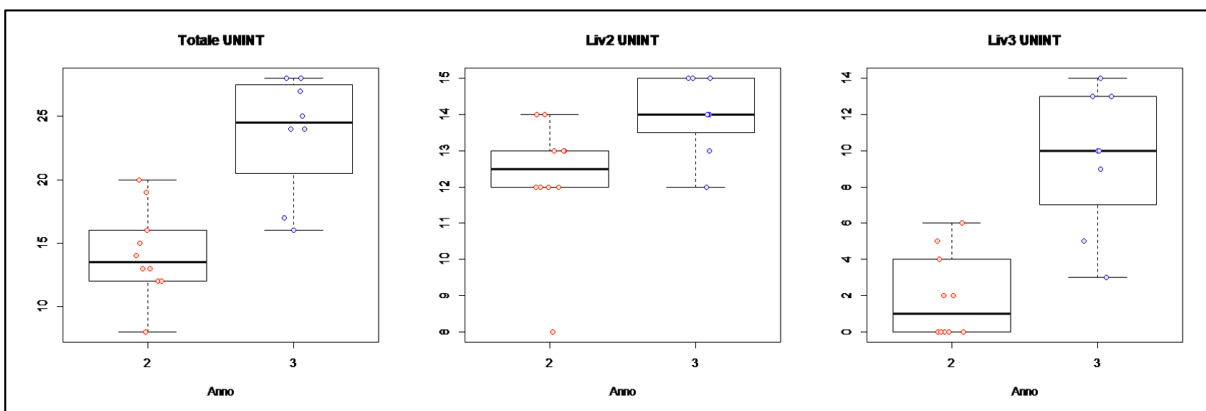


Figura III.5. UNINT, distribuzione dei dati del test di livello.

Comparabilità del campione

Per verificare la comparabilità dei due campioni OR e UNINT, i punteggi dei test delle due istituzioni, totali e suddivisi per anno e livello, sono stati confrontati attraverso una serie di test t robusti con percentili *bootstrap* e media troncata al 20%. La tabella III.18 riporta i risultati dei test t e le relative ES, calcolate sull'intero set di dati. In nessuno dei casi riportati nella tabella il confronto tra OR e UNINT risulta statisticamente significativo. Si può quindi concludere che i due campioni sono comparabili, ovvero che, al momento del test, i due gruppi di partecipanti provenienti dalle due diverse istituzioni possedevano lo stesso livello di competenza, sia complessivamente che nelle due annualità considerate separatamente. Di conseguenza i risultati dei partecipanti delle due istituzioni, secondo e terzo anno, verranno considerati come parte di un unico campione.

		<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Complessivi:	Tot	.47	-5.10	2.56	$\Delta_{1,2} = .23$
	Liv2	.08	-1.40	.07	$\Delta_{1,2} = .25, .27$
	Liv3	.57	-4.23	2.51	$d = .20$
II anno:	Tot	.28	-3.56	1.48	$d = .40$
	Liv2	.08	-1.98	.10	$\Delta_{1,2} = .76, .59$
	Liv3	.64	-2.14	1.29	$d = .10$
III anno:	Tot	.79	-3.98	4.19	$d = .20$
	Liv2	.93	-1.04	.74	$d = .23$
	Liv3	.86	-3.48	3.61	$d = .14$

Tabella III.18. Test di livello, risultati test t per la comparabilità tra OR e UNINT.

Livello di competenza e rappresentatività del campione

I risultati medi complessivi degli 88 partecipanti al test di livello (OR+UNINT) sono riportati nella tabella III.19. Le distribuzioni sono rappresentate nella figura III.6.

	Tot (SD)	Liv2 (SD)	Liv3 (SD)
II anno (N=37)	15.03 (2.64)	13.02 (1.48)	2.00 (1.81)
III anno (N=51)	22.76 (5.88)	13.69 (1.87)	9.08 (4.84)

Tabella III.19. Test di livello, risultati medi complessivi.

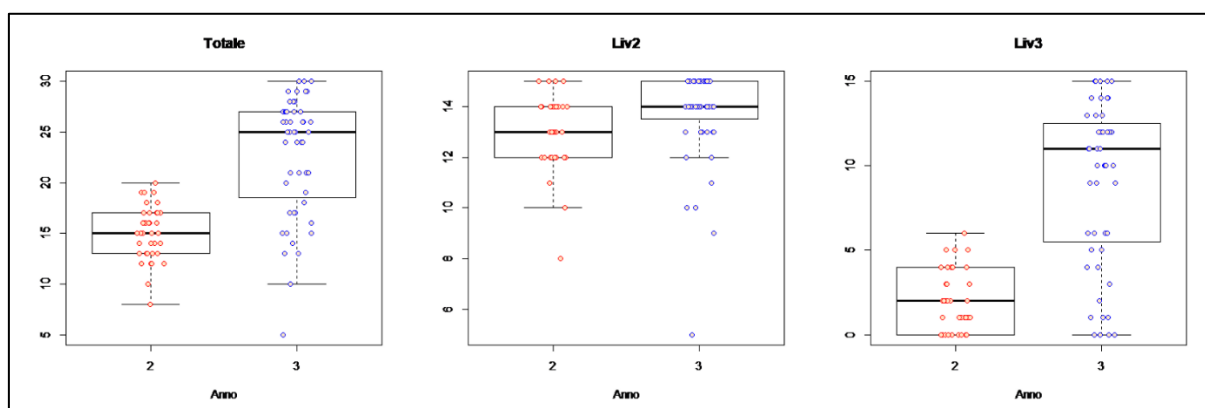


Figura III.6. Test di livello, distribuzione complessiva dei dati.

Come si può osservare, i partecipanti di secondo anno hanno superato abbondantemente la parte di test relativa agli *item* di livello 2, riportando un punteggio medio pari all'86.8% del punteggio massimo; al contrario, la parte di test relativa agli *item* di livello 3, con un punteggio medio pari al 13.3% del punteggio massimo, non è stata superata. I partecipanti di terzo anno hanno invece superato abbondantemente la parte di test relativa agli *item* di livello 2, con un punteggio medio pari al 91.3% del punteggio massimo, e sono risultati sufficienti nella parte di test relativa agli *item* di livello 3, con un punteggio medio pari al 60.5% del punteggio massimo.

Analogamente a quanto già descritto nella sez. 1.3.1, per verificare statisticamente la differenza tra le due annualità è stata eseguita una serie di test t robusti per campioni indipendenti con percentili *bootstrap* e media troncata al 20% (tab. III.20); la differenza tra le due parti del test di ciascuna annualità è stata invece verificata eseguendo una serie di test t a dati appaiati con percentili *bootstrap* e media troncata al 20% (tab. III.21).

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
Totale	.00*	-10.75	-6.57	<i>d</i> = 1.70
Livello 2	.00*	-1.63	-.46	$\Delta_{1,2} = .45, .36$
Livello 3	.00*	-9.93	-6.19	<i>d</i> = 1.94

Tabella III.20. Test di livello, test t per campioni indipendenti, confronto tra secondo e terzo anno. **p* < .05.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
II anno	.00*	-11.87	-10.22	<i>d</i> = 6.67
III anno	.00*	2.71	5.39	<i>d</i> = 1.26

Tabella III.21. Test di livello, test t a dati appaiati, confronto tra livello 2 e livello 3. **p* < .05.

I risultati del test t a campioni indipendenti mostrano che la differenza tra secondo e terzo anno è significativa sia sul punteggio totale che sul punteggio dei singoli livelli. Sebbene la differenza tra livello 2 e livello 3 sia anch'essa significativa per ciascuna annualità, come già osservato nel discutere i dati descrittivi solo il terzo anno ha raggiunto la sufficienza nella parte di test relativa agli *item* del livello 3; la differenza tra le due annualità al livello 2, seppur significativa, è invece molto prossima allo zero, come evidente dall'intervallo di confidenza. Sulla base di quest'analisi si può affermare che il terzo anno ha raggiunto pienamente il livello 2 dell'HSK e si trova allo stadio iniziale del livello 3; il secondo anno ha anch'esso raggiunto pienamente il livello 2 dell'HSK, quasi uguagliando il terzo anno, tuttavia, a differenza di

quest'ultimo, non ha ancora raggiunto il livello 3. Di conseguenza si può concludere che il secondo anno possiede un livello di competenza post-basico, mentre il terzo anno possiede un livello di competenza pre-intermedio iniziale.

2.3.2. Posttest

Al posttest hanno partecipato complessivamente 101 studenti, suddivisi come riportato nella tabella III.22. Nella tabella III.23 sono riportate le medie e le deviazioni standard sia del punteggio totale del test che del punteggio per ciascun CT, divise per anno e per gruppo.¹⁸ Le relative distribuzioni dei dati sono rappresentate nelle figure III.7 e III.8: dai diagrammi a scatola, è evidente la massiccia presenza di *outliers*, la differenza delle varianze dei vari gruppi e la generale non-normalità delle distribuzioni. Nelle tabelle III.24 e III.25 sono infine riportate nel dettaglio le percentuali di ciascuna risposta pervenuta e non pervenuta (NP); per il Q3 è riportato anche, sempre in percentuale, il numero di motivazioni fornite.

	Controllo	Diretto	Indiretto	Totale
II anno	12	16	20	48
III anno	17	16	20	53

Tabella III.22. Partecipanti al posttest.

	Tot. (SD)	CT1 (SD)	CT2 (SD)	CT3 (SD)	CT4 (SD)	CT5 (SD)	CT6 (SD)
2-CON	2.50 (2.8)	.33 (1.1)	.00 (.0)	.00 (.0)	.25 (.9)	1.92 (2.5)	.00 (.0)
2-DIR	21.94 (9.4)	6.34 (1.5)	4.72 (2.5)	2.28 (2.8)	4.13 (1.7)	3.44 (2.7)	1.03 (1.5)
2-IND	33.48 (7.8)	6.45 (1.4)	6.50 (2.4)	3.98 (2.8)	5.60 (1.2)	6.20 (1.3)	4.75 (2.4)
3-CON	4.71 (8.4)	1.29 (2.1)	.76 (1.4)	.71 (1.4)	.59 (1.2)	.88 (1.7)	.47 (1.3)
3-DIR	26.31 (8.5)	6.31 (1.5)	5.06 (2.4)	3.59 (2.3)	4.56 (2.1)	5.06 (1.3)	1.72 (2.3)
3-IND	35.80 (8.6)	7.68 (.7)	6.68 (2.4)	5.13 (2.0)	5.45 (1.7)	6.75 (1.2)	4.13 (2.5)

Tabella III.23. Posttest, punteggi medi totali e per CT.

¹⁸ Nella Tabella III.23 e nella trattazione seguente, i gruppi sono individuati dalla combinazione dei numeri 2 e 3, relativi alle annualità, e dalle sigle CON (controllo), DIR (diretto) e IND (indiretto), relative alla condizione sperimentale. Per l'ordine dei CT nel test si consultino le Tabelle III.2 e III.14, dove sono riportati anche i dati utili per interpretare quanto riportato nelle Tabelle III.24 e III.25. Qui si ricorda che i CT3-6 sono trasparenti, i CT2-4 sono semi-trasparenti e i CT1-5 sono opachi, e che i CT1 e 3 della Tabella III.2 sono stati sostituiti con quelli della Tabella III.14.

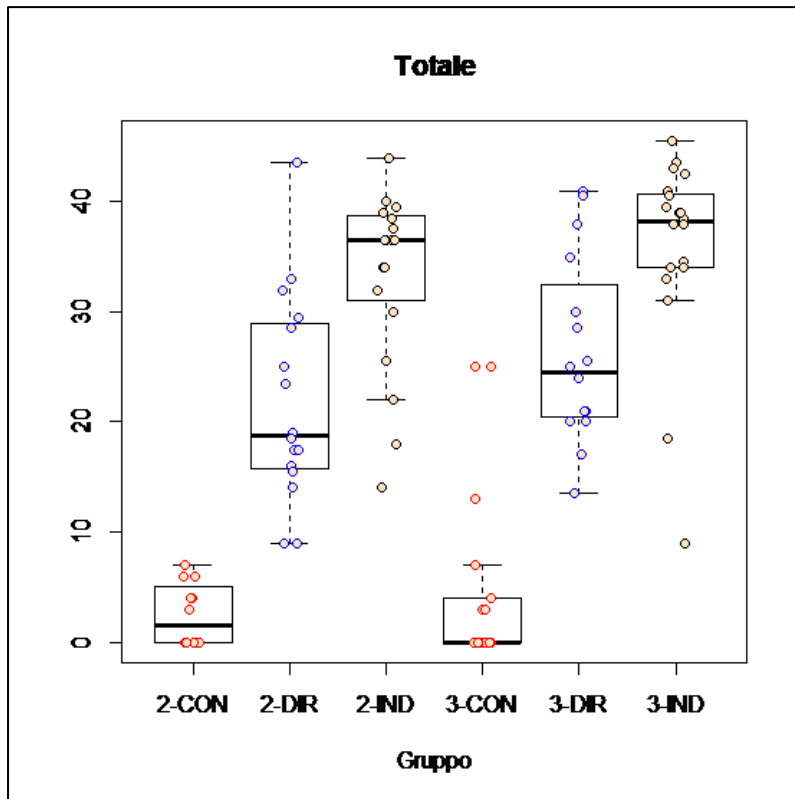


Figura III.7. Distribuzione dei dati del punteggio totale del posttest.

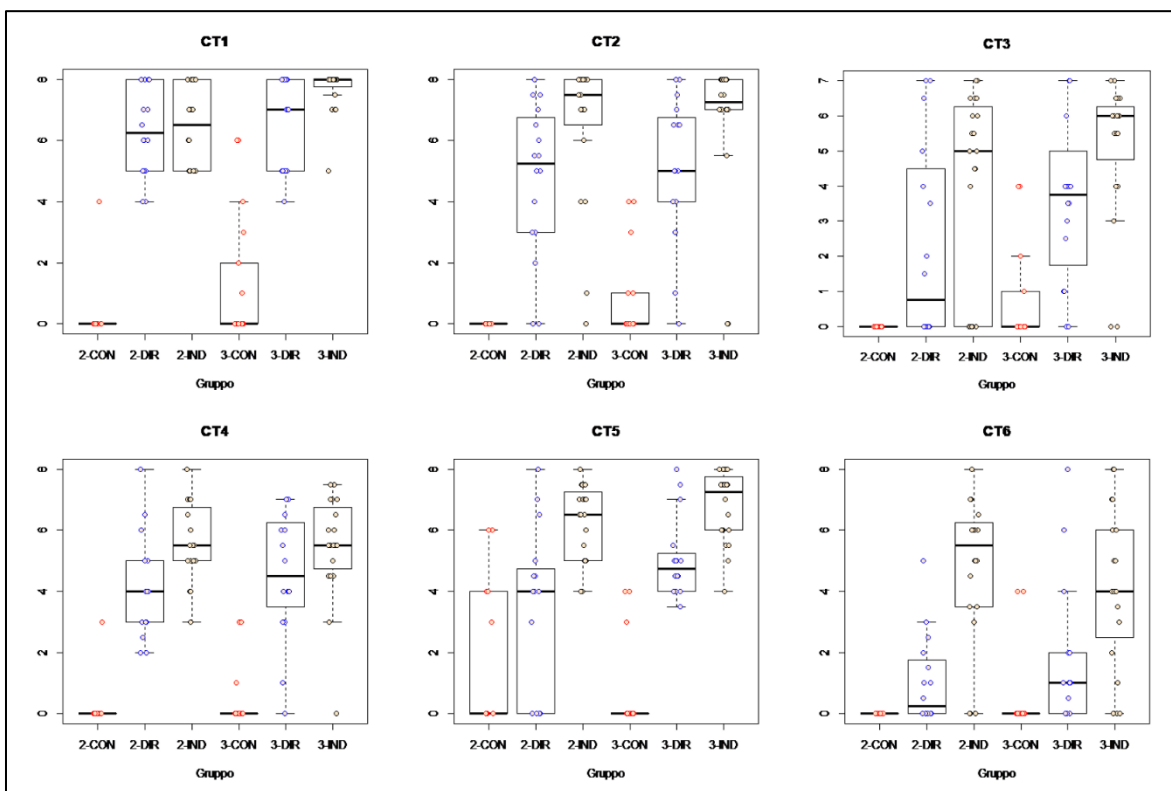


Figura III.8. Distribuzione del punteggio per ogni CT.

CT	Q1						Q2a						Q2b						Q3					
	Assenti	Complete	Parziali	Errate	Assente	TR	STR	OP	Assenti	Corrette	Parziali	Errate	Assente	Assenti	Corrette	Parziali	Errate	Assente	PRED	NOM	N. motiv.			
2-CON	1	11 (92%)	1 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)			
	2	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)			
	3	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)			
	4	11 (92%)	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)			
	5	7 (58.3%)	4 (33.3%)	1 (8.3%)	0 (0%)	11 (92%)	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)	11 (92%)	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)	11 (92%)	11 (92%)	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)	11 (92%)	0 (0%)	1 (8%)	0 (0%)		
	6	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)		
2-DIR	1	0 (0%)	14 (87.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	2 (12.5%)	0 (0%)	12 (75%)	5 (31.3%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	10 (62.5%)	6 (37.5%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	10 (62.5%)	6 (37.5%)			
	2	2 (12.5%)	10 (62.5%)	4 (25%)	0 (0%)	8 (50%)	1 (6.3%)	3 (18.8%)	7 (43.8%)	4 (25%)	4 (25%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	4 (25%)	4 (25%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	4 (25%)	2 (12.5%)		
	3	8 (50%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	0 (0%)	11 (68.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	2 (12.5%)	11 (68.8%)	2 (12.5%)	3 (18.8%)	0 (0%)	11 (68.8%)	11 (68.8%)	2 (12.5%)	0 (0%)	11 (68.8%)	11 (68.8%)	7 (43.8%)	4 (25%)	1 (6.3%)	2 (12.5%)	
	4	0 (0%)	4 (25%)	12 (75%)	0 (0%)	8 (50%)	0 (0%)	2 (12.5%)	6 (37.5%)	8 (50%)	0 (0%)	6 (37.5%)	0 (0%)	8 (50%)	8 (50%)	0 (0%)	6 (37.5%)	0 (0%)	8 (50%)	8 (50%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	
	5	5 (31.3%)	4 (25%)	7 (43.8%)	0 (0%)	7 (43.8%)	0 (0%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	7 (43.8%)	0 (0%)	6 (37.5%)	0 (0%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	7 (43.8%)	0 (0%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	12 (75%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	3 (18.8%)
	6	6 (37.5%)	0 (0%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	13 (81.3%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	14 (87.5%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	14 (87.5%)	14 (87.5%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	10 (62.5%)	10 (62.5%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)
2-IND	1	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (35%)	0 (0%)	4 (20%)	10 (50%)	10 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (50%)	10 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)	15 (75%)			
	2	2 (10%)	16 (80%)	2 (10%)	0 (0%)	5 (25%)	2 (10%)	12 (60%)	3 (15%)	16 (80%)	1 (5%)	0 (0%)	4 (20%)	4 (20%)	16 (80%)	1 (5%)	0 (0%)	4 (20%)	0 (0%)	16 (80%)	12 (60%)			
	3	6 (30%)	9 (45%)	5 (25%)	0 (0%)	7 (35%)	0 (0%)	9 (45%)	7 (35%)	2 (10%)	11 (55%)	0 (0%)	7 (35%)	7 (35%)	2 (10%)	11 (55%)	0 (0%)	7 (35%)	13 (65%)	0 (0%)	9 (45%)			
	4	0 (0%)	13 (65%)	7 (35%)	0 (0%)	5 (25%)	1 (5%)	8 (49%)	7 (35%)	4 (20%)	8 (49%)	1 (5%)	4 (20%)	3 (15%)	4 (20%)	8 (49%)	1 (5%)	3 (15%)	17 (85%)	0 (0%)	9 (45%)			
	5	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25%)	0 (0%)	3 (15%)	12 (60%)	5 (25%)	2 (10%)	13 (65%)	0 (0%)	3 (15%)	2 (10%)	13 (65%)	0 (0%)	3 (15%)	3 (15%)	14 (70%)	13 (65%)			
	6	3 (15%)	3 (15%)	14 (70%)	0 (0%)	5 (25%)	2 (10%)	9 (45%)	4 (20%)	3 (15%)	16 (80%)	1 (5%)	0 (0%)	3 (15%)	3 (15%)	16 (80%)	1 (5%)	3 (15%)	14 (70%)	3 (15%)	11 (55%)			

Tabella III.24. Posttest, secondo anno, dati quantitativi.

CT	Q1						Q2a				Q2b				Q3			
	Assenti	Complete	Parziali	Errate	Assente	TR	STR	OP	Assenti	Corrette	Parziali	Errate	Assente	PRED	NOM	N. motiv.		
3-CON	1	12 (70.6%)	3 (17.6%)	2 (11.8%)	0 (0%)	15 (88.2%)	0 (0%)	2 (11.8%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (82.4%)	0 (0%)	3 (17.6%)	0 (0%)		
	2	14 (82.4%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (88.2%)	0 (0%)	2 (11.8%)	0 (0%)		
	3	14 (82.4%)	2 (11.8%)	1 (5.9%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (91.1%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5.9%)	15 (88.2%)	2 (11.8%)	0 (0%)	0 (0%)		
	4	14 (82.4%)	0 (0%)	3 (17.6%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (91.1%)	1 (5.9%)	0 (0%)	0 (0%)		
	5	13 (76.5%)	3 (17.6%)	1 (5.9%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (91.1%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5.9%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)		
	6	14 (82.4%)	2 (11.8%)	0 (0%)	1 (5.9%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (91.1%)	0 (0%)	1 (5.9%)	0 (0%)		
3-DIR	1	0 (0%)	15 (93.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	0 (0%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	15 (93.8%)	12 (75%)		
	2	2 (12.5%)	7 (43.8%)	7 (43.8%)	0 (0%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	4 (25%)	3 (18.8%)	0 (0%)	1 (6.3%)	2 (12.5%)	13 (81.3%)	8 (50%)		
	3	4 (25%)	2 (12.5%)	10 (62.5%)	0 (0%)	9 (56.3%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	11 (68.8%)	4 (25%)	0 (0%)	1 (6.3%)	3 (18.8%)	13 (81.3%)	0 (0%)	10 (62.5%)		
	4	2 (12.5%)	3 (18.8%)	11 (68.8%)	0 (0%)	8 (50%)	1 (6.3%)	6 (37.5%)	9 (56.3%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)	1 (6.3%)	13 (81.3%)	2 (12.5%)	11 (68.8%)		
	5	0 (0%)	12 (75%)	4 (25%)	0 (0%)	8 (50%)	0 (0%)	3 (18.8%)	10 (62.5%)	3 (18.8%)	3 (18.8%)	0 (0%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	6 (37.5%)	5 (31.3%)		
	6	6 (37.5%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	2 (12.5%)	13 (81.3%)	3 (18.8%)	0 (0%)	11 (68.8%)	4 (25%)	1 (6.3%)	0 (0%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	8 (50%)	6 (37.5%)		
3-IND	1	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (15%)	0 (0%)	16 (80%)	1 (5%)	18 (90%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (25%)	15 (75%)	11 (55%)		
	2	2 (10%)	13 (65%)	5 (25%)	0 (0%)	3 (15%)	0 (0%)	17 (85%)	2 (10%)	16 (80%)	2 (10%)	0 (0%)	3 (15%)	3 (15%)	14 (70%)	8 (40%)		
	3	2 (10%)	9 (45%)	9 (45%)	0 (0%)	4 (20%)	3 (15%)	7 (35%)	3 (15%)	5 (25%)	10 (50%)	0 (0%)	3 (15%)	17 (85%)	0 (0%)	9 (45%)		
	4	1 (5%)	8 (40%)	11 (55%)	0 (0%)	4 (20%)	0 (0%)	4 (20%)	2 (10%)	3 (15%)	15 (75%)	0 (0%)	2 (10%)	18 (90%)	0 (0%)	9 (45%)		
	5	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (15%)	1 (5%)	15 (75%)	3 (15%)	5 (25%)	11 (55%)	1 (5%)	1 (5%)	2 (10%)	17 (85%)	6 (30%)		
	6	3 (15%)	4 (20%)	12 (60%)	1 (5%)	5 (25%)	3 (15%)	9 (45%)	4 (20%)	16 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)	8 (40%)		

Tabella III.25. Posttest, terzo anno, dati quantitativi.

2.3.2.1. Analisi quantitativa e qualitativa

In questa sezione si analizzeranno i dati raccolti attraverso il posttest, da un punto di vista sia quantitativo che qualitativo. Dall'analisi sono emerse alcune tendenze comuni a tutti i gruppi, e altre più caratteristiche di ciascuna condizione sperimentale. Osservando i dati numerici riportati nella Tabelle III.23, III.24 e III.25 si può già notare come, per entrambe le annualità, vi sia un innalzamento del punteggio medio dal gruppo di controllo al gruppo diretto, e dal gruppo diretto al gruppo indiretto, sia sul totale, sia per ogni CT. Dai dati, inoltre, emerge chiaramente che sia i gruppi diretti che i gruppi indiretti hanno ottenuto punteggi più alti per i *chengyu* semi-trasparenti (CT2-4) e opachi (CT1-5). Infine, dalla tabella III.23 e dalle figure III.7 e III.8 si può osservare come tutti i gruppi di terzo anno abbiano ottenuto un punteggio medio totale più alto rispetto ai punteggi dei rispettivi gruppi di secondo anno, mentre per quanto riguarda i punteggi relativi ai singoli CT il quadro è più diversificato.

Secondo anno

Il gruppo di controllo del secondo anno (2-CON) ha riportato un numero molto basso di risposte ai quesiti del test: il punteggio medio ottenuto, infatti, è pari al 5.21% del punteggio massimo. La maggior parte delle risposte pervenute consiste nella traduzione letterale carattere per carattere dei CT (Q1).

L'unica traduzione pervenuta al CT1 è interamente corretta, contrariamente a quella per il CT4, in cui il morfema *dào* 道, 'dire, parlare', è stato erroneamente reso come 'sapere'. Tale errore è prevedibile: si tratta infatti di uno degli elementi critici del test, in quanto questo morfema è principalmente conosciuto dagli studenti come componente della parola bisillabica *zhīdào* 知道, 'sapere, conoscere': lo stesso problema, una chiara dimostrazione dei limiti imputati dagli studiosi cinesi agli approcci didattici basati sulla centralità della parola, sarà riscontrato in diversa misura anche negli elaborati dei gruppi sperimentali, sia per lo stesso che per altri morfemi. Per quanto riguarda le cinque traduzioni pervenute al CT5, quattro di esse sono interamente corrette, mentre in una il morfema *liǎng* 两, 'due', è stato erroneamente tradotto come 'quattro', probabilmente per la somiglianza grafica tra i due caratteri *liǎng* 两 e *sì* 四, 'quattro'; anche questo errore è stato riscontrato in alcuni degli altri gruppi.

L'unica altra risposta pervenuta nel gruppo 2-CON è la spiegazione del significato metaforico del CT5 (Q2b): l'espressione è stata interpretata come "lunghezza della vita" ed è

stata valutata come parzialmente accurata. Purtroppo dalla risposta non è possibile dedurre se per il partecipante che l'ha fornita il *chengyu* fosse già familiare, o se tale risposta sia il risultato di qualche strategia inferenziale.

Anche nel gruppo diretto (2-DIR) il numero di riposte non pervenute è molto elevato, seppure in maniera nettamente inferiore rispetto al gruppo 2-CON: il punteggio medio riportato è infatti pari al 45.71% del punteggio massimo.

Al Q1 si osserva un alto numero di risposte corrette o parzialmente corrette ai CT opachi o semi-opachi, ed un numero di risposte più limitato ai CT trasparenti. I *chengyu* che hanno ricevuto il maggior numero di risposte interamente corrette sono il CT1 (87.5% dei casi) e il CT2 (62.5%). Il CT6 è invece risultato quello con il minor numero di traduzioni (56.3% di risposte non pervenute).

Tra i morfemi che hanno causato maggiori difficoltà si segnalano *dào* 道, 'dire, parlare' al CT4 e *yán* 言, *yǔ* 语, 'parlare', e *zì* 自 al CT6. Il primo è stato tradotto come 'sapere' da 9 partecipanti, e in un caso con il suo significato originario di 'via'. *Yán* 言 e *yǔ* 语, 'parlare', sono stati tradotti come 'lingua' o 'parola' in 8 occorrenze, coerentemente al significato del composto *yǔyán* 语言, 'lingua', presumibilmente noto ai partecipanti. Il morfema *zì* 自, 'se stesso', è stato invece tradotto come 'bianco' (2 casi), 'giorno' (1) e 'parlare' (2). Le prime due rese sono spiegabili in quanto il carattere *zì* 自 è graficamente simile ai caratteri *bái* 白, 'bianco', e *rì* 日, 'giorno'. Meno comprensibile è la terza resa. Si noti infine che, come già nel gruppo 2-CON, sono state riscontrate 3 occorrenze in cui il morfema *liǎng* 两, 'due' (CT5) è stato tradotto come 'quattro'. Altri morfemi che hanno causato difficoltà sono *jiǎo* 脚, 'piede' (CT1), *yán* 颜, *sè* 色, 'colore' (CT2), e *duǎn* 短, 'corto' (CT5).

Al Q2a si può osservare una tendenza a giudicare i *chengyu* come semanticamente opachi, o comunque non trasparenti. In particolare, nel caso dei due CT trasparenti, il numero di risposte non pervenute è stato molto elevato: i partecipanti che non hanno segnalato il grado di trasparenza, infatti, sono 13 (81.3%) per il CT6 e 11 (68.8%) per il CT3.

Dall'analisi qualitativa del Q2b si nota una frequente contraddizione tra le risposte fornite e quelle riportate al Q2a: il CT1, ad esempio, è stato giudicato in due casi come semi-metaforico, nonostante non vi sia alcun legame diretto tra le risposte fornite ("spendere molti soldi" e "si usa per una persona che spende molto") e il significato letterale dell'espressione. La quantità di risposte non pervenute è molto alta, con picchi di 14 (87.5%), pari alla quasi totalità dei partecipanti, al CT6, e 11 (68.8%) al CT3.

Il CT1 è l'unico in cui la percentuale di risposte corrette (37.5%) è superiore a quella delle risposte non pervenute (31.3%). Tra le risposte corrette, le più frequenti sono “mani bucate” (5 casi), “spendaccione” (3) e “persona che spende molto” (2).¹⁹

Interessanti i casi del CT3 e del CT5. Al CT3, dalle sei risposte pervenute (di cui solo 2 corrette) si nota una tendenza a richiamare la forma e l'intento didascalico dei proverbi: due esempi sono le risposte “vedere tanto insegna tanto” e “chi vede molto conosce più cose”. Al CT5, invece, la maggior parte delle risposte pervenute fa riferimento esclusivamente al veicolo della metafora, vale a dire la bara:²⁰ se è chiaro che l'elaborazione etimologica ha avuto effetto nella creazione di un'immagine mentale, allo stesso tempo questa non è stata sufficiente affinché i partecipanti memorizzassero il significato figurato dell'espressione.

Il CT4, infine, presenta la percentuale più alta di risposte errate (31.3%): alcuni esempi sono “la gente sa più di quanto dice” (2 casi), “non dire tutta la verità” (2) e “pensare prima di parlare” (1); una risposta, “chiacchierare”, è stata giudicata come parzialmente accurata in quanto non è chiaro se il partecipante abbia colto pienamente il senso dell'espressione, o al contrario intendesse semplicemente ‘fare conversazione’.

Come per i quesiti precedenti, infine, anche per il Q3 si conta un numero molto elevato di risposte non pervenute, numero che raggiunge il suo massimo al CT5 (75%), al CT3 (68.8%) e al CT6 (62.5%). In generale, le risposte fornite sono per la maggior parte corrette: le uniche eccezioni sono, di nuovo, il CT5 e il CT6. Il CT5 è stato correttamente segnalato come predicativo in 3 casi: una possibile spiegazione è ricavabile dalla motivazione fornita da uno dei partecipanti, il quale ha spiegato la propria scelta specificando che sono presenti due predicati aggettivali: è evidente che i due aggettivi *cháng* 长, ‘lungo’, e *duǎn* 短, ‘corto’, sono stati interpretati come predicati dei due numerali *sān* 三, ‘tre’, e *liǎng* 两, ‘due’, i quali, a loro volta, sono stati giudicati come modificatori di una testa nominale non espressa. Anche il CT6 è stato erroneamente giudicato come nominale in tre casi. Una delle motivazioni dei partecipanti che hanno risposto ‘nominale’ è che *yán* 言 e *yǔ* 语, ‘parlare’, sono sostantivi: tale interpretazione è coerente con le risposte fornite al Q1, in cui i due morfemi sono stati spesso tradotti come ‘lingua, parola’. Si ricorda, infine, che il CT1 svolge tipicamente il ruolo di

¹⁹ Alcuni partecipanti hanno fornito più di una spiegazione, ma la risposta è stata valutata nel suo complesso, pertanto il numero di risposte riportate per questo quesito può essere diverso dalle percentuali riportate nelle Tabelle III.24 e III.25.

²⁰ Nessuno dei dizionari consultati fornisce una spiegazione etimologica del *chengyu*. Secondo l'enciclopedia *online Baidu Baike* 百度百科 (Baikē.baidu.com, 2017) l'espressione potrebbe far riferimento alle tre assi lunghe e due corte che compongono una bara priva di coperchio, e per questo è usato come eufemismo di incidente grave o mortale. Ferma restando la scarsa attendibilità di tale fonte, ai fini del presente studio si è ritenuto che questa spiegazione fosse adatta ad attivare le immagini mentali previste dall'*etymological elaboration*.

predicato, nonostante presenti una struttura a testa nominale (v. sez. 1.1.1). Solo uno dei partecipanti ha segnalato tale CT come ‘predicativo’; la motivazione fornita, “dà 大 [‘grande’] è aggettivo”, non è tuttavia pertinente.²¹

La quantità di motivazioni fornite al Q3 è nel complesso molto bassa, pari, in media, a 1.25 motivazioni per partecipante. Anche il grado di accuratezza è molto superficiale: le risposte più tipiche, infatti, rispettano la formula “X è un nome/verbo/aggettivo” o “X e Y sono verbi/nomi/aggettivi”, di cui sono già stati riportati degli esempi; tra le motivazioni più vaghe vi è quella di un partecipante che ha scritto “dalla formazione”, senza ulteriori approfondimenti. Questi dati lasciano intendere che i partecipanti del gruppo 2-DIR hanno compreso il legame tra struttura morfosintattica e classe lessicale, ma faticano ad esprimerlo a parole in termini accurati.

Nel gruppo indiretto (2-IND) la quantità di risposte non pervenute di è molto inferiore rispetto ai gruppi 2-CON e 2-DIR, e il punteggio medio ottenuto è pari al circa il 70% del punteggio massimo.

Al Q1, il *chengyu* che ha ricevuto il numero più alto di traduzioni mancanti è il CT3: tale numero, pari al 30% delle risposte totali, è comunque molto limitato rispetto agli altri due gruppi; le traduzioni corrette, inoltre, sono la maggior parte (45%); al CT6, al contrario, si contano solo 3 risposte non pervenute; la maggior parte delle traduzioni, tuttavia, sono incomplete o parzialmente corrette (70%): anche in questo caso la differenza rispetto al gruppo 2-DIR è evidente. Il CT1 e il CT5, infine, hanno ricevuto il 100% di traduzioni corrette.

Come negli altri gruppi, i morfemi *yán* 言 e *yǔ* 语, ‘parlare’ (CT6) hanno costituito una fonte di difficoltà, e sono stati tradotti come ‘parola, lingua’ in 6 e 5 casi rispettivamente; il primo dei due morfemi, inoltre, è stato tradotto come ‘scrivere’ in 4 casi e come ‘lettera’ in uno. Se quest’ultima resa è riconducibile al fatto che *yán* 言 è un componente del carattere *xìn* 信, ‘lettera’, la resa ‘scrivere’ è di più difficile interpretazione, vista la scarsa somiglianza grafica con il carattere *xiě* 写, ‘scrivere’. Il morfema *zì* 自, ‘se stesso’, è stato invece tradotto in quattro casi come ‘proprio’: questo è dovuto al fatto che la parola *zìjǐ* 自己, ‘se stesso’, in una struttura determinante-determinato esprime possesso ed è appunto traducibile in italiano come ‘il proprio’. Relativamente frequente, infine, è stata la resa ‘sé parola sé parlare’ (2 casi), in cui *yán* 言 è stato reso con un sostantivo e *yǔ* 语 con un verbo.

²¹ Nella valutazione del test si è ritenuto di considerare corrette le risposte che hanno indicato il CT1 come nominale. Data la gradualità e l’incrementalità dell’acquisizione del lessico, infatti, è poco plausibile che, dopo una sessione didattica di soli 30 minuti, l’apprendimento vada al di là della regola generale di corrispondenza tra testa e classe di appartenenza.

Da notare, infine, che il morfema *dào* 道, ‘dire’, che come si è visto presenta una criticità, è stato tradotto correttamente da 14 partecipanti, ed è stato tradotto come ‘sapere’ in soli 5 casi.

Al Q2a si nota la stessa tendenza osservata nel gruppo 2-DIR nel giudicare i *chengyu* prevalentemente come non trasparenti: in particolare, la maggior parte dei partecipanti ha giudicato i due CT trasparenti, il CT1 e il CT6, come semi-trasparenti (45% dei casi ciascuno). Il numero di risposte non pervenute è relativamente basso, e raggiunge il massimo per il CT1 e il CT3 (35% ciascuno).

Al Q2b la percentuale di risposte non pervenute è molto più bassa rispetto al gruppo precedente, mentre, in generale, sono più alte le percentuali di accuratezza. Il CT6 presenta il dato che più si distanzia dai risultati del gruppo 2-DIR: l’80% delle risposte, varianti di “parlare da solo” e “parlare tra sé e sé”, è infatti risultato come accurato.

Una seconda differenza tra il gruppo 2-DIR e il gruppo 2-IND è osservabile al CT4: dalle risposte pervenute (“non impicciarsi”, “farsi i propri affari”, “parlare a sproposito”, “parlare a vanvera” ecc.) è possibile ipotizzare che nel gruppo 2-IND abbia avuto maggiore influenza il dialogo impiegato durante il trattamento.²² Tale esito è comprensibile, in quanto a questo gruppo era esplicitamente richiesto di inferire il significato delle espressioni basandosi anche sul contesto.

Una terza differenza riguarda il CT5: diversamente dal gruppo 2-DIR, solo in un caso è stato fatto esclusivo riferimento al veicolo della metafora, indice, questo, che l’elaborazione etimologica è stata efficace non solo nel creare un’immagine mentale, ma anche nel formare una connessione tra questa e il significato figurato dell’espressione. Tra le risposte fornite si riportano, a titolo di esempio, “essere in fin di vita”, “succedere qualcosa di brutto”, “stare con un piede nella fossa” e “morire”.

Si segnalano, infine, due caratteristiche dei dati già riscontrate nel gruppo 2-DIR. *In primis*, anche nel gruppo 2-IND è frequente la contraddizione tra le risposte date al Q2a e al Q2b: ciò è particolarmente evidente al CT6, il quale è stato giudicato come semi-trasparente o opaco nella maggior parte dei casi, nonostante la risposta fornita fosse una riformulazione del significato letterale. *In secundis*, al CT3 si riscontra nuovamente la tendenza a richiamare la forma e l’intento didascalico dei proverbi: sono esempi le risposte “più fai esperienza più conosci”, “più si viaggia più si conosce”, “l’esperienza amplia la conoscenza” ecc.

²² Il dialogo, tradotto in italiano, è il seguente: A: “Ho saputo che Anna e Xiaoyu hanno litigato. Secondo me è Anna ad avere torto, tu che ne pensi?” B: “Questi sono affari loro, non facciamo chiacchiere inopportune.”

Al Q3 le motivazioni sono più numerose rispetto al 2-DIR, con una media di 3.4 motivazioni per partecipante. Inoltre, nel gruppo 2-IND, solo 3 partecipanti non hanno fornito alcuna motivazione, contro 10 partecipanti del gruppo 2-DIR.

L'accuratezza delle motivazioni è molto elevata: è infatti relativamente frequente il riferimento esplicito ai concetti di 'testa' (4 casi) e 'funzione sintattica' (4 casi), del tutto assenti nel gruppo 2-DIR. Ad esempio, nelle motivazioni riportate per il CT5, 4 partecipanti hanno fatto esplicito riferimento al fatto che *cháng* 长, 'lungo', e *duǎn* 短, 'corto', sono due aggettivi nominalizzati; nelle motivazioni riportate per il CT6, invece, 6 partecipanti hanno sottolineato che *yán* 言 e *yǔ* 语, 'parlare', sono verbi. Infine, nessuno dei partecipanti ha indicato il CT1 come predicativo: chiaramente, anche in questo gruppo la risposta è stata data sulla base della regola generale di corrispondenza tra testa e classe lessicale, senza considerare che si tratta di un'eccezione.

Terzo anno

Il gruppo di controllo (3-CON) ha ottenuto un punteggio medio più alto rispetto al gruppo 2-CON (9.81% del punteggio massimo): in particolare in questo gruppo si riscontrano maggiori tentativi di azzardare risposte.

Al Q1 risultano 3 traduzioni corrette per il CT1 e per il CT5 (17.6%), 2 per il CT2, il CT3 e il CT6 (11.8% ciascuno). Si riscontrano anche 3 traduzioni incomplete o parzialmente corrette per il CT4 (17.6%), 2 per il il CT1 e 1 per CT2, il CT3 e il CT5 (5.9% ciascuno). I morfemi per cui sono state riscontrate maggiori criticità corrispondono, in linea generale, a quelli già osservati in precedenza. Gli errori più frequenti riguardano il morfema *dào* 道, 'parlare' (CT4), tradotto come 'sapere' in un caso e come 'strade' in un altro caso. Morfemi tradotti erroneamente sono anche *cháng* 长, 'lungo', del CT5, tradotto come "alto", e *zì* 自, 'se stesso', *yán* 言 e *yǔ* 语, 'parlare', del CT6, tradotti rispettivamente come "proprio", "lettera" e "lingua" (1 caso ciascuno). Tutte queste rese sono già emerse nei gruppi di secondo anno, pertanto, per una possibile analisi, si rimanda alla discussione precedente. Tali somiglianze tra il gruppo 2-CON e il gruppo 3-CON suggeriscono che, dal punto di vista della complessità lessicale dei CT, il terzo anno non è risultato avvantaggiato rispetto al secondo.

Le risposte ai rimanenti quesiti sono numericamente quasi assenti. Al Q2b un tentativo di spiegazione è stato avanzato per il CT3: pur essendo incompleto ("chi vede molto"), si riconosce anche in questo caso la forma simile a quella dei proverbi già più volte segnalata.

Un altro tentativo di spiegazione, questa volta al CT5 (“3 è lungo, 2 è corto”), può essere interpretato come una semplice traduzione del significato letterale, oppure come una sorta di equivalente dell’italiano “uno è poco e due sono troppi”.

Nel gruppo diretto (3-DIR) si nota un’evidente affinità con il gruppo 2-DIR, anche se il punteggio medio è più alto (54.81% del punteggio massimo), e nonostante si possano osservare alcune somiglianze con il gruppo 2-IND.

Al Q1 i *chengyu* che hanno registrato la più alta percentuale di traduzioni interamente accurate sono il CT1 (93.8%) e il CT5 (75%); per entrambi i CT, inoltre, non è risultata alcuna traduzione mancante. Il CT6 è il *chengyu* con il maggior numero di risposte mancanti (37.5%), ed è anche l’unico che presenta traduzioni completamente errate (12.5%).

Uno dei morfemi per cui sono emerse maggiori difficoltà è *guǎng* 广, ‘ampio’ (CT3), tradotto come “molto” (4 casi), “tutto”, “lungo” e “campo” (1 caso ciascuno); in tre casi la traduzione del morfema è stata tralasciata. Altre rese problematiche sono “bianco” (1 caso), “stesso” (3) e “proprio” per *zì* 自, ‘se stesso’, “lettera” (4) e “lingua” (2) per *yán* 言, ‘parlare’, e “parola” (4) e “lingua” (2) per *yǔ* 语, ‘parlare’ (CT6). L’unica resa non riscontrata nei gruppi precedenti è “accento” per *yán* 言: è probabile che si tratti di una sovra-estensione del significato del composto *fāngyán* 方言, ‘dialetto, parlata locale’, di cui *yán* 言 è un componente. Altre problemi sono infine emersi per *jiǎo* 脚, ‘piede’ (CT1), *shí* 识, ‘conoscere, conoscenza’ (CT3), e *duǎn* 短, ‘corto’ (CT5), come già riscontrato nel gruppo 2-DIR.

Anche al CT4 è emersa la stessa criticità notata negli altri gruppi, vale a dire la traduzione del morfema *dào* 道, ‘dire’: come visto in precedenza, le rese più frequenti sono “sapere” e “capire” (4 casi ciascuna); in un caso il carattere è stato tradotto come “via”. Si segnalano anche due rese non riscontrate negli altri gruppi, “farne” e “pensarne”: osservando la traduzione completa del *chengyu* (‘dirne tre, farne/pensarne quattro’) si può intravedere in questi due casi un possibile effetto del *transfer* negativo dall’italiano ‘una ne fa, cento ne pensa’.

Al Q2a il numero di risposte non pervenute è molto elevato, con un massimo di 13 (81.3%) per il CT6. Molto bassa, invece, la percentuale di *chengyu* giudicati come trasparenti, con un massimo di 3 casi (18.8%) per il CT3 e il CT6. Il CT2 è il *chengyu* che ha riportato la percentuale più alta di risposte corrette (37.5%), seguito dai due CT opachi (CT1 e CT5, 31.3% ciascuno).

Al Q2b continua a essere molto elevata la percentuale di risposte non pervenute; abbastanza frequenti sono anche i casi di non coincidenza tra l’indicazione del grado di trasparenza fornita al Q2a e la spiegazione del significato.

I due *chengyu* trasparenti (CT3 e CT6) presentano entrambi la più elevata percentuale di risposte mancanti (68.8%). A differenza del gruppo 2-DIR, tuttavia, le risposte pervenute sono tutte accurate: si segnalano solamente una risposta errata per il CT3 (“parlare troppo”) e una risposta incompleta al CT6 (“tra sé e sé”). Una seconda differenza rispetto al gruppo 2-DIR riguarda il CT4: tra le spiegazioni più frequenti vi sono infatti “fare chiacchiere”, “fare pettegolezzi/gossip” (3 casi ciascuno) e “fare commenti inopportuni” (2), tutte accurate.

Come nel gruppo 2-DIR, il CT1 è l’unico in cui il numero di risposte accurate (56.3%) è superiore a quello di risposte non pervenute (37.5%). Le spiegazioni corrette sono tutte varianti di “essere spendaccione” (3 casi), “avere le mani bucate” (5) e “spendere tanti soldi” (2). Il CT5, infine, presenta 10 risposte non pervenute (62.5%), 3 accurate e 3 parzialmente accurate (18.8% ciascuna). In un caso, nella risposta è stato fatto solamente riferimento al veicolo della metafora, come è stato già osservato nei gruppi sperimentali del secondo anno; in un altro caso la risposta è stata “significato negativo”: si può quindi ripetere il ragionamento già fatto in precedenza, e notare come per i due partecipanti il trattamento sia stato efficace per interiorizzare il senso negativo del *chengyu*, ma è stato insufficiente per memorizzarne il significato figurato.

Il Q3, infine, presenta una percentuale estremamente elevata di risposte corrette: il numero più alto di risposte errate, infatti, è pari solamente a 3 (18.8%) per il CT5. Anche le motivazioni pervenute sono molto numerose, ed eguagliano, in media, quelle del gruppo 2-IND (3.25 motivazioni per partecipante). Come nel gruppo 2-DIR, la maggior parte delle motivazioni rientra nelle formule “ci sono due verbi/sostantivi/aggettivi”, “X è verbo/sostantivo/aggettivo” ecc. A differenza del gruppo 2-DIR, tuttavia, nel gruppo 3-DIR non mancano i riferimenti ai concetti di ‘testa’ e ‘funzione’. Ne sono esempi la motivazione fornita per la classe lessicale del CT1 “le ‘teste’ sono [shǒu] 手 [‘mano’] e [jiǎo] 脚 [‘piede’], entrambi sostantivi” e quella fornita per la classe lessicale del CT4 “funge da predicato/verbo”. Da notare anche che, in un caso, è stato menzionato che *cháng* 长, ‘lungo’, e *duǎn* 短, ‘corto’ (CT5) sono aggettivi nominalizzati modificati da numerali. Per concludere, si riporta che anche in questo gruppo il CT1 non è mai stato segnalato come predicativo.

L’ultimo dei gruppi in esame, il gruppo indiretto del terzo anno (3-IND), ha riportato il punteggio medio più alto (74.58% del punteggio massimo). Tale gruppo presenta molti tratti in comune sia con il gruppo 2-IND sia con i gruppi diretti. Come nel gruppo 2-IND, le percentuali di risposte non pervenute o errate sono generalmente molto basse; di contro,

come nei gruppi diretti, l'accuratezza delle risposte è in alcuni casi limitata, in particolare per quanto concerne le motivazioni fornite al Q3.

Il Q1 ha ricevuto alte percentuali di risposte corrette. Il CT1 e il CT5 hanno ottenuto ciascuno il 100% di traduzioni accurate; il CT4 e il CT6 presentano invece le percentuali più alte di risposte incomplete o parzialmente corrette (55% e 60% rispettivamente). Solo una risposta al CT6 è risultata del tutto errata.

I morfemi che rappresentano i punti di maggiore criticità al Q1 sono gli stessi già osservati negli altri gruppi. In particolare, 道, 'dire' (CT4) è stato tradotto come 'conoscere' o 'sapere' in ben 10 casi (50%); da sottolineare, tuttavia, che le traduzioni corrette di questo morfema sono il 40% del totale, percentuale molto più alta rispetto a quelle riportate nei gruppi diretti. Anche i morfemi 自, 'se stesso', yán 言 e yǔ 语, 'parlare' (CT6) hanno riportato molte delle traduzioni già osservate precedentemente.

Anche al Q2a si osserva la stessa tendenza già osservata nei gruppi precedenti di giudicare i *chengyu* prevalentemente come semi-trasparenti o opachi. Questa tendenza è particolarmente evidente nei due CT trasparenti, per i quali le risposte corrette sono solamente il 15%. Anche il CT4, semi-trasparente, è stato giudicato prevalentemente come opaco. Le risposte riportate dai CT1, 2 e 5 sono invece per la maggior parte corrette (80%, 85% e 75% rispettivamente).

Al Q2b la percentuale di risposte non pervenute o errate è molto bassa. In particolare il CT6 ha riportato una percentuale molto elevata di risposte corrette (80%), tutte varianti di "parlare tra sé e sé" e "parlare da solo".

Le risposte al CT3 sono molto eterogenee, e solo 5 (25%) sono state giudicate come del tutto accurate. Tra le risposte incomplete o parzialmente accurate si riscontra, di nuovo, la tendenza a dare alla spiegazione dell'espressione la forma tipica di un proverbio, come nelle seguenti risposte: "viaggiando/vedendo molto s'impara", "chi fa più esperienze sa di più", "più si vede più si conosce", "osservando si comprende" ecc.

Come nel gruppo 2-IND, dalle risposte pervenute per il CT4 risulta particolarmente evidente il riferimento al contesto in cui il *chengyu* è stato presentato durante il trattamento: risposte tipiche sono infatti "impicciarsi", "parlare a vanvera", "straparlare", "parlare senza conoscere i fatti". Solo in 2 casi la risposta è stata "fare chiacchiere". Anche dalle risposte al CT5 si riconosce il riferimento al contesto in cui è stato presentato il *chengyu* durante il

trattamento: alcuni esempi sono “avere un piede nella fossa” e “resta poco da vivere”.²³ Da notare che solo in 3 casi è stato fatto un esclusivo riferimento alla bara, senza specificare il significato figurato dell’espressione.

Anche al Q3, infine, la percentuale di risposte corrette è molto elevata, con un minimo di 11 (55%) al CT6. Da notare che il gruppo 3-IND è l’unico in cui il CT1 è stato segnalato come predicativo in ben 5 casi (25%). Due partecipanti hanno fornito le seguenti motivazioni: “Specifica una caratteristica del soggetto” e “Funge da predicato”. È chiaro che in questi casi i partecipanti non hanno fatto riferimento alla struttura morfosintattica dell’espressione, ma al ruolo svolto nell’esempio mostrato loro: si tratta quindi di un’ulteriore conferma della rilevanza del contesto già osservata in questo gruppo.

Il numero di motivazioni è inferiore rispetto al gruppo 3-DIR, con una media di 2.55 motivazione per partecipante. Di nuovo, molto frequenti sono le formule generiche “X e Y sono nomi/verbi/aggettivi” e “Sono presenti nomi/verbi/aggettivi”; relativamente frequente è il riferimento ai concetti di testa e funzione sintattica (6 casi ciascuno).

2.3.2.2. Analisi statistica

Per valutare l’effetto del trattamento e delle diverse condizioni sperimentali sul punteggio totale del test, per ciascuna annualità è stato eseguito un ANOVA ad una via con *bootstrap* e media troncata al 20%. I risultati del test sono significativi sia per il secondo ($F = 166.72; p = 0$) che per il terzo anno ($F = 237.86, p = 0$). I rispettivi confronti *post-hoc* sono riportati nella tabella III.26 (crit. $p = .017$).

		<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
2anno:	CON/DIR	.00*	-25.65	-12.90	$\Delta_{1,2} = 6.92, 2.06$
	CON/IND	.00*	-36.96	-27.46	$d = 5.26$
	DIR/IND	.00*	-20.72	-6.350	$d = 1.33$
3 anno:	CON/DIR	.00*	-30.86	-14.98	$d = 2.57$
	CON/IND	.00*	-39.41	-28.18	$d = 3.66$
	DIR/IND	.00*	-17.89	-4.51	$d = 1.11$

Tabella III.26. Posttest, confronti post-hoc tra gruppi di controllo, istruzione diretta e istruzione indiretta.
* $p < .017$.

²³ Il dialogo in questione, tradotto in italiano, è il seguente: A: “Papà, ormai sei anziano, se dovesse succederti qualcosa di brutto come farà la nostra famiglia?” B: “Papà sta bene, tranquilli!”

Come è evidente, la differenza tra i tre gruppi è significativa sia al secondo che al terzo anno. In particolare, il gruppo di controllo ha riportato risultati significativamente inferiori rispetto ad entrambe le condizioni sperimentali. In aggiunta, da quanto rivelano i risultati dei confronti multipli, il gruppo IND ha ottenuto punteggi statisticamente migliori rispetto al gruppo DIR in entrambe le annualità.

Nella tabella III.27 sono riportati i risultati medi complessivi ottenuti dai gruppi DIR e IND per ciascuna categoria di CT (trasparenti – TR, semi-trasparenti – STR, e opachi – OP) e per ciascun quesito (Q1-3): di nuovo, i punteggi aumentano dai CT trasparenti ai CT opachi, e dal gruppo DIR al gruppo IND.

	TR (SD)	STR (SD)	OP (SD)	Q1 (SD)	Q2a (SD)	Q2b (SD)	Q3 (SD)
2-DIR	3.31 (3.7)	8.84 (3.4)	9.78 (3.6)	14.5 (4.8)	1.63 (1.0)	3.69 (3.7)	2.13 (1.5)
2-IND	8.73 (4.4)	12.1 (2.9)	12.7 (1.7)	19.9 (3.3)	2.15 (.9)	6.73 (3.3)	4.70 (1.4)
3-DIR	5.31 (4.1)	9.63 (3.6)	11.4 (2.5)	16.7 (2.9)	1.44 (1.4)	4.34 (4.6)	3.88 (1.3)
3-IND	9.25 (4.1)	12.1 (3.6)	14.4 (1.8)	19.6 (4.0)	2.90 (1.6)	8.45 (2.8)	4.85 (1.3)

Tabella III. 27. Punteggi medi per categoria di CT e per quesito.

Il confronto è stato eseguito attraverso test t robusti a campioni indipendenti, i cui risultati sono sempre significativi per $p < .05$ sia al terzo che al secondo anno (tab. III.28).

	II anno			III anno		
	<i>p</i>	CI	ES	<i>p</i>	CI	ES
TR	.000*	[-9.52, -3.66]	$d = 1.34$	.001*	[-7.43, -2.40]	$d = .97$
STR	.000*	[-6.27, -1.60]	$d = 1.03$	.011*	[-5.41, -.69]	$d = .69$
OP	.002*	[-5.30, -.86]	$\Delta_{1,2} = .81, 1.70$	.001*	[-5.31, -1.78]	$\Delta_{1,2} = 1.19, 1.70$
Q1	.001*	[-9.04, -2.83]	$\Delta_{1,2} = 1.13, 1.62$	.003*	[-5.73, -1.68]	$d = .83$
Q2a	.028*	[-1.32, -.10]	$d = .53$	.013*	[-2.70, -.28]	$d = .98$
Q2b	.005*	[-6.31, -1.19]	$d = .75$	.006*	[-8.30, -1.63]	$\Delta_{1,2} = .89, 1.45$
Q3	.000*	[-4.03, -1.8]	$d = 1.82$	.012*	[-1.75, -.22]	$d = .75$

Tabella III.28. Confronto dei punteggi per categoria di CT e per quesito. * $p < .05$.

Osservando i risultati dei test si può concludere che, in entrambe le annualità, il gruppo IND ha avuto un chiaro vantaggio rispetto al gruppo DIR sia sul punteggio complessivo

ottenuto ai CT trasparenti, sia sul punteggio complessivo ottenuto ai quesiti 1 e 2b. Anche per quanto riguarda i punteggi ottenuti ai CT semi-trasparenti e opachi e ai quesiti 2 e 4 le differenze sono sempre significative: nei soli casi in cui il limite superiore degli intervalli di confidenza è molto prossimo allozero la non trascurabilità dei risultati è confermata dai valori alti e mediamente alti della dimensione dell'effetto.

Successivamente, un test ANOVA a misure ripetute (RM ANOVA) con *bootstrap* e media troncata al 20% è stato impiegato per confrontare il punteggio ottenuto per ciascuna categoria di CT (TR, STR e OP) in ciascuna condizione sperimentale di ciascuna annualità. I risultati del test sono significativi per tutti i gruppi per $p < .05$ (2-DIR: $F = 39.80$, $F_{crit} = 4.07$; 2-IND: $F = 11.21$, $F_{crit} = 3.83$; 3-DIR: $F = 41.98$, $F_{crit} = 3.31$; 3-IND: $F = 32.87$, $F_{crit} = 4.01$). I risultati dei test *post-hoc* sono riportati nella tabella III.29.

		II anno			III anno		
		Ψ	CI	ES	$\hat{\Psi}$	CI	ES
DIR	TR/STR	6.40	[3.33, 9.47]	$d = 1.56$	5.65	[3.38, 7.92]	$d = 1.12$
	TR/OP	7.30	[4.92, 9.68]	$d = 1.78$	6.65	[4.47, 8.83]	$d = 1.79$
	STR/OP	.90	[-2.56, 4.36]	$d = .27$	1.00	[-1.01, 3.01]	$d = .57$
IND	TR/STR	3.00	[.52, 5.48]	$d = .91$	3.33	[1.33, 5.34]	$d = .74$
	TR/OP	3.08	[.74, 5.42]	$\Delta_{1,2} = .91, 2.31$	5.13	[3.02, 7.23]	$\Delta_{1,2} = 1.26, 2.93$
	STR/OP	.08	[-1.49, 1.65]	$d = .25$	1.79	[.64, 2.95]	$d = .82$

Tabella III.29. Test *post-hoc* per ANOVA a misure ripetute per il confronto tra diverse categorie di CT.

In entrambe le condizioni ed entrambi gli anni, la differenza tra i CT trasparenti e i CT semi-trasparenti o opachi è sempre significativa per $p < .05$. Tuttavia si può osservare che nel gruppo IND le differenze stimate $\hat{\Psi}$ sono inferiori rispetto ai valori corrispondenti del gruppo DIR; nel gruppo 2-IND, inoltre, i limiti inferiori degli intervalli di confidenza sono molto prossimi allo zero, ma l'elevato valore della dimensione dell'effetto suggerisce una differenza non trascurabile. La differenza tra CT semi- trasparenti e opachi non è significativa in nessun caso tranne che nel gruppo 3-IND; anche in quest'ultimo caso, tuttavia, il limite inferiore degli intervalli di confidenza è molto prossimo allo zero e la differenza stimata è molto più bassa rispetto a quella tra CT trasparenti e semi-trasparenti/opachi.

Infine, per confrontare il punteggio totale di secondo e terzo anno è stato eseguito un test ANOVA a due vie 2 X 2 (*two-way* ANOVA) con *bootstrap* e media troncata al 20%, con anno e

condizione sperimentale come variabili indipendenti. Dal test è risultato che l'effetto della condizione sperimentale è significativo ($Q = 46.79, p = .001$), mentre non sono risultati significativi né l'effetto dell'anno ($Q = 2.26, p = .145$), né l'interazione tra le due variabili indipendenti ($Q = .30, p = .586$).

Nella tabella III.30 si riportano i risultati dei confronti multipli tra i diversi gruppi (crit. $p = .009$). Il confronto tra i gruppi 2-DIR/2-IND e tra i gruppi 3-DIR/3-IND conferma quanto già emerso precedentemente confrontando l'effetto del trattamento sul risultato totale del test (v. tab. III.26). In aggiunta, la presente analisi dimostra che, a parità di condizione sperimentale (2-DIR/3-DIR o 2-IND/3-IND), non vi è una differenza statisticamente significativa tra secondo e terzo anno, nonostante i punteggi medi del terzo anno siano leggermente più alti di quelli del secondo. Di contro, il confronto tra le due annualità è significativo dove è diverso il tipo di trattamento ricevuto (2-IND/3-DIR o 2-DIR/3-IND). Da notare che, seppure il limite inferiore degli intervalli di confidenza nel confronto 2-IND/3-DIR è molto prossimo allo zero, la dimensione dell'effetto è elevata ($d = .88$), e ciò suggerisce comunque una differenza statistica tra i due gruppi. In conclusione, i risultati dell'analisi effettuata implicano che secondo e terzo anno si differenziano solo per il tipo di trattamento ricevuto; l'anno di appartenenza e l'effetto combinato di anno e tipo di trattamento non hanno effetti rilevanti sui risultati totali del test.

	<i>p</i>	95% CI (inf)	95% CI (sup)	ES
2-DIR/2-IND	.000*	-21.10	-5.30	$d = 1.33$
2-DIR/3-DIR	.226	-14.05	4.70	$d = .49$
2-DIR/3-IND	.000*	-23.36	-8.92	$d = 1.53$
2-IND/3-DIR	.004*	.85	16.02	$d = .88$
2-IND/3-IND	.254	-8.96	3.29	$d = .28$
3-DIR/3-IND	.000*	-17.87	-4.35	$d = 1.11$

Tabella III.30. Test *post-hoc* per ANOVA a due vie, confronto tra gruppi sperimentali. * $p < .009$.

2.4. DISCUSSIONE

In quest'ultima sezione si discuteranno i risultati delle analisi qualitativa, quantitativa e statistica riportati nella sezione precedente, e si tenterà di fornire le risposte alle domande di ricerca elencate nell'introduzione al capitolo. Si descriveranno quindi gli effetti

dell'istruzione, del metodo impiegato, del grado di trasparenza dei CT e dei livelli di competenza dei partecipanti sugli esiti del test, per concludere con una discussione delle principali implicazioni pedagogiche derivate dai risultati dell'esperimento.

2.4.1. Efficacia dell'istruzione

La DR1 chiedeva se la tecnica dell'*etymological elaboration* combinata con l'approccio morfemico avesse efficacia nell'insegnamento dei *chengyu* rivolto ad apprendenti di cinese LS. L'analisi quantitativa, statistica e qualitativa dei dati raccolti attraverso il posttest dimostra che la risposta alla DR1 è affermativa.

Se da un punto di vista qualitativo si è già constatato come nei gruppi di controllo sia stata riscontrata un'altissima percentuale di risposte lasciate in bianco, da un punto di vista quantitativo, i punteggi medi dei gruppi di controllo sono visibilmente più bassi rispetto ai punteggi dei gruppi sperimentali: basti osservare che il gruppo 3-CON, che tra i gruppi di controllo ha riportato la media più alta, ha ottenuto un punteggio complessivo di gran lunga inferiore anche solo rispetto al punteggio del gruppo 2-DIR, che tra i gruppi sperimentali ha riportato la media più bassa (v. tab. III.23).

I risultati dell'analisi statistica dei dati hanno confermato infine che le differenze tra i gruppi di controllo e i gruppi sperimentali sono sempre significative, sia confrontando il punteggio totale, sia confrontando il punteggio relativo ai singoli CT; si noti, inoltre, che la dimensione dell'effetto è molto elevata in tutti i casi (v. tab. III.26).

Sulla base di questi dati è lecito concludere che, da un lato, come presupposto, i CT non erano noti alle classi che hanno preso parte al progetto, e dall'altro lato che l'istruzione, sia essa diretta o indiretta, ha avuto un effetto evidente sulla comprensione e memorizzazione del significato letterale e idiomatico e della classe lessicale di *chengyu* di ogni grado di trasparenza.

Il dato più inaspettato è che, escluso un numero estremamente limitato di casi, il fenomeno dell'alta percentuale di risposte non pervenute nei gruppi di controllo ha interessato anche il Q1, in cui era richiesta la traduzione letterale dei CT. Come si ricorderà, infatti, la selezione dei CT è avvenuta facendo in modo che la CL si mantenesse il più possibile entro il livello di competenza lessicale dei partecipanti di entrambi gli anni (v. sez. 1.1.1): l'aspettativa era quindi che i partecipanti dei gruppi di controllo fossero in grado di fornire traduzioni letterali di una buona parte dei caratteri che compongono i CT, e che, su questa base, avessero tentato

qualche interpretazione del significato metaforico, secondo una delle strategie che caratterizzano l'approccio euristico notato da Cooper (1999) e descritto nel cap. II, sez. 1.2.1. Il fatto che ciò non sia avvenuto è probabilmente imputabile alla percepita difficoltà dei *chengyu* diffusa sia tra gli apprendenti che tra i docenti di cinese LS, di cui si è discusso nel cap. II, sezz. 2.2 e 2.3. In altri termini, è verosimile ipotizzare che conoscenze pregresse sui *chengyu* abbiano dissuaso i partecipanti del gruppo di controllo, a cui non è stato impartito alcun tipo di trattamento, dal tentare di azzardare risposte, anche per i quesiti che erano in grado di svolgere. Infine, in mancanza di riferimenti provenienti dalle informazioni contestuali e dal significato letterale, tra i fattori necessari per attivare le strategie di comprensione che caratterizzano l'approccio euristico, va da sé che per i gruppi di controllo non è stato possibile formulare ipotesi né sul significato idiomatologico dei CT, né sulla classe lessicale di appartenenza.

I gruppi sperimentali hanno invece dimostrato di aver beneficiato dall'istruzione, ottenendo punteggi medi in tutti i casi al di sopra del 40% del punteggio totale del test. Ciò conferma quanto già suggerito in letteratura riguardo la necessità di un qualche tipo di istruzione esplicita nell'insegnamento e degli *idioms* e dei *chengyu* (v. cap. II, sezz. 1.2.2 e 2.4): in particolare, i risultati ottenuti dimostrano l'efficacia della tecnica cognitiva testata nel presente studio, l'*etymological elaboration*, applicata al cinese tramite l'approccio morfemico. I dati raccolti sono ancora più incoraggianti se si considera da un lato la durata ridotta degli interventi didattici, dall'altro la distanza di tempo relativamente lunga tra trattamento e posttest: è lecito quindi dedurre che, con più tempo a disposizione per la didattica e intervenendo immediatamente con esercizi ed attività di riutilizzo e rinforzo, l'effetto dell'istruzione sarebbe maggiore e duraturo.

Da evidenziare, infine, che l'intervento didattico ha avuto un generale effetto positivo anche sulla memorizzazione di morfemi critici, seppure con diversi esiti al variare della condizione sperimentale, come si vedrà a breve. Questi risultati dimostrano l'efficacia dell'approccio morfemico nell'apprendimento dei *chengyu*, in particolare del significato letterale: l'analisi carattere per carattere, infatti, ha fatto sì che il significato già familiare dei morfemi critici non interferisse sulla comprensione dei CT, ed è anzi riuscita ad intervenire nel correggere le conoscenze pregresse di una buona percentuale di partecipanti. Tali risultati richiamano quelli ottenuti da Zyzik (2011) in uno studio sull'apprendimento di *idioms* contenenti termini ignoti ai partecipanti: la studiosa ha infatti dimostrato che "the

treatment²⁴ was sufficient in terms of allowing form-meaning links to be established for previously unknown words, [suggesting that] learning idioms with unknown lexical items is not necessarily more difficult, provided that learning is measured in terms of recognition” (p. 426), e conclude affermando che “learning idioms with unknown constituent parts involves an extra cognitive step [but] this extra cognitive step is minimal and easily overcome during the learning process” (*Ibid.*). *Mutatis mutandis*, la stessa conclusione è applicabile anche al presente studio: nel caso specifico, non essendo presenti termini del tutto ignoti, ma solo morfemi il cui significato assunto nei CT si differenziava leggermente da quello precedentemente familiare, è ipotizzabile che lo sforzo cognitivo extra a cui sono stati sottoposti i partecipanti fosse ulteriormente ridotto. Tali supposizioni, di per sé incoraggianti, non costituiscono tuttavia il *focus* del presente studio, e necessitano pertanto di essere confermate attraverso più approfondite evidenze sperimentali.

2.4.2. Effetto del metodo impiegato

Dopo aver dimostrato che l'intervento didattico, in generale, ha avuto effetti positivi sulla comprensione e memorizzazione dei CT, nella DR2 ci si chiedeva se fosse più efficace un'istruzione di tipo diretto/deduttivo o indiretto/induttivo. L'analisi svolta nelle sezioni 2.3.2.1 e 2.3.2.2 suggerisce che, a parità di contenuti e di durata dell'esposizione all'*input*, l'approccio induttivo ha avuto un netto vantaggio su quello deduttivo, sia al secondo che al terzo anno.

Nelle Tabelle III.23, III.24 e III.25 è mostrato che i risultati ottenuti dai gruppi IND sono più alti rispetto a quelli ottenuti dai gruppi DIR. Dall'analisi statistica risulta chiaramente che tale differenza tra le due condizioni sperimentali è sempre significativa, sia sul punteggio totale del test, sia sul punteggio complessivo relativo ai singoli quesiti (Tabelle III.26 e III.28). Ad una prima osservazione dei risultati dei test statistici, le uniche eccezioni sembrano essere il Q2a in entrambi gli anni e il Q3 al terzo anno (tab. III.28): in questi casi, pur essendo il valore di *p* inferiore al valore critico, il limite superiore dei CI è molto prossimo allo zero, dato che lascia supporre che la differenza tra i gruppi sia trascurabile. A tali valori, tuttavia, corrispondono dimensioni dell'effetto mediamente o molto elevate, il che porta invece a concludere che

²⁴ Si ricorda che nello studio di Zyzik il trattamento consisteva nella classificazione degli *idioms* spagnoli secondo criteri formali e tematici (v. cap. II, sez. 1.2.2).

anche nei quesiti in questione il metodo induttivo abbia determinato un vantaggio significativo.

L'analisi qualitativa condotta nella sez. 2.3.2.1 avvalora ulteriormente le precedenti conclusioni: nei gruppi IND, infatti, ad una minore percentuale di quesiti lasciati in bianco si accompagna una maggiore accuratezza delle risposte, soprattutto per quanto riguarda il Q1, il Q2b e le motivazioni fornite al Q3.

Al Q1 si è osservata nei gruppi IND una minore incidenza della difficoltà derivata morfemi definiti critici: se, quindi l'approccio morfemico, impiegato per la spiegazione del significato letterale dei *chengyu*, può dirsi in generale efficace, in quanto entrambi i gruppi diretto e indiretto hanno ottenuto punteggi significativamente maggiori rispetto al gruppo di controllo, questi risultati suggeriscono che tale approccio ha un'efficacia ancora maggiore se abbinato all'istruzione esplicita indiretta. Particolarmente rilevante a tal proposito è che nei gruppi IND si nota una minore occorrenza di errori di generalizzazione, in cui cioè il significato di un morfema è indentificato con quello di un composto noto di cui esso fa parte.

Anche al Q2b si è notata una maggiore accuratezza delle risposte dei gruppi IND. Se al CT6, semanticamente trasparente, il vantaggio è evidente, al CT3, anch'esso trasparente, permane una certa tendenza a rendere il significato dell'espressione secondo la formula tipica dei proverbi italiani. Nei CT semi-trasparenti, e in particolare al CT4, si è notato un frequente riferimento alle informazioni contestuali in cui le espressioni erano inserite durante il trattamento. Infine, nei CT opachi e in particolare nel CT5, si è osservato che nei gruppi IND il riferimento esclusivo al veicolo della metafora è più raro, mentre decisamente più frequenti sono le spiegazioni esaustive del significato figurato delle espressioni.

Quanto al Q3, è stato evidenziato che anche le motivazioni fornite dai partecipanti dei gruppi IND sono in generale più accurate, con espliciti riferimenti ai concetti di 'testa' e 'funzione': è quindi ipotizzabile che, anche nell'apprendimento dei *chengyu*, il metodo induttivo sia più efficace non solo nella comprensione e memorizzazione dei singoli *item* lessicali, ma anche nello stimolare la riflessione metalinguistica sulle regolarità presenti nell'*input* e nel saperle poi esprimere con maggiore consapevolezza.

Infine, il vantaggio dei gruppi IND è stato riscontrato anche in relazione alle tre diverse categorie di CT: in primo luogo, l'approccio induttivo ha avuto effetti maggiori indipendentemente dal grado di trasparenza dei CT, come mostrato dai dati riportati nella tabella III.28; in secondo luogo, dalla tabella III.29 si può evincere che nei gruppi IND la differenza stimata tra le diverse categorie di CT è inferiore rispetto a quella stimata nei gruppi

DIR, come dimostrato dai più elevati valori di $\hat{\Psi}$ riscontrati in questi ultimi. Delle differenze tra CT con diversi gradi di trasparenza si tratterà più dettagliatamente nella prossima sezione.

Dai risultati qui descritti risulta chiaro che gli apprendenti dei gruppi IND hanno beneficiato dell'approccio induttivo, in particolare per lo sforzo cognitivo, l'apprendimento collaborativo e la motivazione.

In primo luogo, come evidenziato da molti, l'impiego di attività di tipo *problem-solving* o *consciousness-raising* che stimolano l'autonomia degli studenti nell'insegnamento degli *idioms*, oltre ad assecondare l'approccio euristico spontaneamente adottato dagli apprendenti nella comprensione delle espressioni idiomatiche (Liu, 2008: 126), consentono di riconoscere con maggiore consapevolezza gli aspetti dell'*input* oggetto di istruzione, aiutando inoltre gli apprendenti ad affinare le proprie abilità analitiche e a comprendere le strutture *target* in maniera più efficace della semplice memorizzazione (p. 147). Ciò da un lato ha chiari vantaggi per la ritenzione nella memoria a lungo termine, dall'altro favorisce la riflessione metalinguistica e lo sviluppo di abilità procedurali che consentono di applicare le regole apprese dal particolare al generale. Soprattutto, il fattore che meglio spiega il successo dei gruppi IND nella ritenzione delle espressioni *target* è il maggiore sforzo cognitivo a cui sono sottoposti i partecipanti: come sottolineano Boers *et al.* (2004: 72), infatti, “[s]tudents [should] be encouraged to try and infer the meaning of an idiom via its etymology, and then verify (or falsify) the interpretation. Such a problem-solving task probably involves ‘deeper’ processing than rote learning, and may thus be beneficial to retention as well.” Queste considerazioni sono in grado di spiegare non solo la più profonda comprensione del significato dei CT da parte dei gruppi IND, ma anche le minori difficoltà nel memorizzare i morfemi critici e il più alto grado di accuratezza nelle motivazioni fornite al Q3.

In secondo luogo, un ruolo non marginale è sicuramente ricoperto dall'aspetto collaborativo che caratterizza l'apprendimento secondo l'approccio induttivo. Secondo il costruttivismo, che come si è visto è la teoria alla base di tale approccio, la conoscenza è il risultato di una collaborazione e negoziazione sociale attiva (Jonassen, 1994): dall'agire sociale dipendono infatti le ‘zone di sviluppo prossimale’, teorizzate da Vigoskij (1980), che consistono nella distanza tra il livello attuale di sviluppo e il livello di sviluppo potenziale raggiungibile sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari. Come ricorda Nation (2005: 585) a proposito dell'apprendimento del lessico, infine, la negoziazione, “which involves working out the meaning of a word through discussion, sets up all the conditions needed for effective learning: interest, understanding, repetition, deliberate attention, and generative use [...]” La possibilità offerta ai partecipanti dei gruppi IND di lavorare in gruppo

al fine di proporre possibili soluzioni alle *task* di *problem-solving*, il confronto con gli altri gruppi e il *feedback* positivo o negativo fornito dall'insegnante hanno quindi creato le condizioni affinché tale tipo di negoziazione avesse luogo.

Infine, il ruolo centrale della motivazione nell'apprendimento linguistico è stato più volte evidenziato, tanto che studiosi come Gardner (1985) hanno avanzato l'ipotesi che la motivazione sia la causa stessa, non l'effetto, del successo nell'apprendimento. L'approccio induttivo sembra stimolare in particolare la motivazione intrinseca legata alla situazione di apprendimento: come sottolinea Castronova (2002: 6), infatti, tale approccio "creates a more engaging learning environment", rendendo l'apprendimento più gradevole. Queste osservazioni trovano conferma nell'ambiente creatosi durante le sessioni di trattamento: le classi assegnate ai gruppi indiretti, infatti, hanno mostrato un maggiore coinvolgimento affettivo, tanto che alcuni dei partecipanti hanno espressamente riferito di essersi divertiti. L'autonomia prevista dall'insegnamento basato su un approccio induttivo determina infine un aumento del senso di realizzazione ('*accomplishment*'), in quanto gli apprendenti si fanno carico in modo indipendente, attivo e responsabile del proprio apprendimento: a loro volta, maggiore autonomia e maggiore senso di realizzazione si traducono in una crescita della motivazione, portando all'instaurazione di un circolo virtuoso (Pallotti, 1998: 216-19).

2.4.3. Gradi di trasparenza

Dopo aver concluso che l'istruzione esplicita è efficace nella comprensione e memorizzazione dei *chengyu*, e che l'istruzione basata su un metodo induttivo dà risultati statisticamente più rilevanti, in questa sezione si cercherà di rispondere alla DR3, in cui si chiedeva se ci fossero differenze tra CT con diversi gradi di trasparenza semantica.

La risposta a questa domanda è meno immediata delle precedenti, e necessita di una discussione più approfondita. I risultati del test ANOVA a misure ripetute e i rispettivi test *post-hoc* sembrano indicare due scenari lievemente distinti nelle due annualità. I dati descrittivi del secondo anno (tab. III.23) mostrano un andamento crescente dei punteggi medi dai CT trasparenti ai CT opachi; tuttavia i valori dei CI e delle rispettive dimensioni dell'effetto (tabella III.29) suggeriscono che, per ciascuno dei due gruppi sperimentali, la differenza è significativa solamente tra CT trasparenti e CT non trasparenti (semi-trasparenti o opachi), mentre non è non significativa tra CT semi-trasparenti e opachi. Di contro, al terzo anno, anche la differenza tra CT semi-trasparenti e opachi appare significativa, in particolare nel

gruppo 3-IND, dove si osservano sia un limite dei CI prossimo allo zero, sia un'elevata dimensione dell'effetto; anche nel gruppo 3-DIR, tuttavia, nonostante i test statistici non abbiano dato esiti significativi, la dimensione dell'effetto è moderata.

Alla luce di questi dati sembra quindi ipotizzabile una scala di difficoltà che va dai *chengyu* con un maggior grado di opacità ai *chengyu* più trasparenti.

In condizioni di assenza di istruzione e di informazioni contestuali non sembra esservi alcuna differenza tra *chengyu* con diversi gradi di trasparenza, in quanto tutti i CT hanno ottenuto risultati quasi nulli: per i partecipanti appartenenti ai gruppi di controllo, infatti, non era possibile sapere, a priori, quali CT possiedono un significato figurato e per quali, invece, è sufficiente conoscere il significato letterale. A ciò si aggiunge l'ipotesi per cui, secondo la percezione degli apprendenti, il significato dei *chengyu* sarebbe interpretabile solo metaforicamente: questa percezione, dovuta presumibilmente a conoscenze pregresse sui *chengyu* e a conoscenze enciclopediche sulle espressioni idiomatiche in senso più ampio, è dimostrata dalla forte tendenza, più volte evidenziata nel corso dell'analisi sia dei gruppi DIR che dei gruppi IND, a giudicare i *chengyu* come non trasparenti, indipendentemente dal tipo di istruzione ricevuta e dalle risposte fornite agli altri quesiti. Se confermato, tale fattore, unitamente alla generale percezione di difficoltà dei *chengyu* a cui si è già accennato, potrebbe aver spinto i partecipanti dei gruppi CON a ritenere che nessuno dei CT presenti nel test fosse trasparente, inibendoli dal tentare risposte.

In entrambi gli anni e per entrambe le condizioni sperimentali, invece, la differenza tra CT trasparenti e non trasparenti è evidente: a maggior conferma, i dati riportati nelle tabelle III.23, III.24 e III.25, e l'analisi qualitativa svolta nella sez. 2.3.2.1 hanno mostrato che i CT trasparenti sono quelli in cui è stata riscontrata, in linea generale, una maggiore concentrazione di risposte non pervenute, incomplete o parzialmente corrette; la differenza tra CT semi-trasparenti e opachi è invece minima al secondo anno e massima nel gruppo 3-IND, anche se in tutti i gruppi il punteggio ottenuto dai primi è inferiore rispetto a quello dei secondi.

Per quale motivo, quindi, nei gruppi sperimentali i CT non trasparenti hanno ottenuto punteggi migliori? Una prima risposta può essere collegata alla stessa percezione di 'metaforicità' di cui si è appena discusso: è probabile, in altri termini, che i CT trasparenti siano risultati maggiormente difficili in quanto eccezioni alle aspettative dei partecipanti. Una prova è il frequente tentativo di spiegare il CT3 secondo la formula tipica dei proverbi, dando quindi al *chengyu* un significato didascalico e universale, più esteso del semplice significato letterale "aver visto molto e avere una vasta conoscenza". Questa spiegazione, da

sola, non è tuttavia in grado di esaurire la questione, non riesce cioè a chiarire del tutto come mai l'istruzione esplicita, in particolare quella indiretta, non è stata parimenti efficace nel determinare la memorizzazione dei CT trasparenti e non trasparenti.²⁵

La spiegazione più probabile di tali esiti è da ricercare negli assunti della *Levels of processing theory* e della *Dual coding theory*, le teorie dell'apprendimento alla base dell'*etymological elaboration* (v. sez. 'Introduzione e domande di ricerca'). Come già accennato all'inizio del capitolo, infatti, tra i fattori che determinano il successo dell'*etymological elaboration* vi sono il grado di sforzo cognitivo a cui sono sottoposti gli apprendenti e la possibilità che si verifichi la codifica duale – in questo caso verbale e figurativa – delle informazioni (Boers *et al.*, 2004: 62). Alla luce dei risultati del presente esperimento si può concludere che l'incidenza di questi fattori sia stata massima per i CT non trasparenti, e minima per i CT trasparenti: in altri termini, il vantaggio dei CT non trasparenti è dovuto, da un lato, al maggiore sforzo cognitivo richiesto per la loro comprensione, dall'altro alla formazione di immagini mentali che hanno favorito la codifica duale dell'*input*.

La veridicità di tale ipotesi è particolarmente evidente nel caso dei CT opachi: si pensi, ad esempio, alla frequenza con cui nelle risposte di entrambi i gruppi DIR e IND è stata menzionata la bara, veicolo della metafora che motiva il significato metaforico del *chengyu* *sān cháng liǎng duǎn* 三长两短, 'evento grave o mortale'. È evidente che l'immagine della bara è risultata efficace affinché si verificasse il *dual coding*, e che questo, unitamente all'alto grado di sforzo cognitivo richiesto dalla comprensione di espressioni semanticamente opache, ha determinato il successo della memorizzazione del significato del *chengyu*. Il fatto che sia la complessità lessicale che la marcatezza del registro siano stati mantenuti al minimo hanno garantito infine che lo sforzo cognitivo per eseguire la *task* fosse sì elevato, ma non eccessivo al punto da provocare un abbassamento del livello di motivazione, che, come si è visto, riveste un ruolo centrale negli approcci didattici di tipo induttivo e che secondo Boers *et al.* (2004: 62) è il terzo dei fattori da cui dipende il successo dell'*etymological elaboration*.

Quanto ai CT semi-trasparenti, è probabile che essi abbiano necessitato di un minore sforzo di processazione, e questo giustificherebbe i punteggi medi leggermente inferiori rispetto a quelli riportati dai CT opachi, sebbene la differenza tra le due categorie non sia

²⁵ Questi risultati sono differenti da quelli osservati nella seconda fase di pilotaggio, dove il test ANOVA a misure ripetute non aveva dato esiti significativi (v. nota 14), nonostante anche in quel caso i punteggi ottenuti nei CT trasparenti fossero più bassi. È probabile che ciò dipenda dal maggior numero di partecipanti alla fase sperimentale e di conseguenza dal maggior potere predittivo dell'analisi statistica. Entrambi i casi, tuttavia, dimostrano che, in condizioni di apprendimento guidato, i *chengyu* non trasparenti non costituiscono un fattore di maggiore difficoltà.

sempre significativa. I CT trasparenti, infine, hanno richiesto uno sforzo di comprensione minimo, e, presumibilmente, non hanno generato alcuna immagine mentale: ciò ha causato una maggiore difficoltà di recupero dalla memoria, e di conseguenza un esito più debole nei test, nonostante una differenza rispetto ai gruppi di controllo sia pur sempre evidente. Questi risultati confermano gli assunti dell'*etymological elaboration*, tecnica pensata per sfruttare l'*'imageability'* degli *idioms* figurati.

Resta da spiegare come mai la differenza tra CT semi-trasparenti e opachi sia risultata significativa solamente al terzo anno, nonostante nelle due annualità sia osservabile lo stesso andamento dei dati descrittivi. Tale differenza potrebbe essere collegata al diverso livello di competenza dei partecipanti. Il terzo anno ha infatti ottenuto punteggi generalmente più alti rispetto al secondo anno: sebbene, come si vedrà nella prossima sezione, tale divario non è sufficiente per determinare una differenza significativa tra le due annualità, allo stesso tempo è probabile che esso sia stato comunque abbastanza elevato da accentuare tendenze che già si intuivano ad un livello di competenza inferiore. Si tratta ovviamente di ipotesi che necessitano di essere confermate attraverso indagini più approfondite: allo stato attuale della ricerca, tuttavia, il dato sicuramente rilevante è che, in un contesto di apprendimento guidato, la comprensione e la memorizzazione dei *chengyu* non sembrano ostacolate da un maggior grado di opacità, ma appaiono al contrario facilitate.

Prima di concludere, è bene evidenziare che, tra tutti i CT, l'opaco *dà shǒu dà jiǎo* 大手大脚, 'grande mano grande piede [essere spendaccione]' (CT1), è stato quello che, in media, ha ottenuto i punteggi più alti, con un numero molto ridotto di quesiti lasciati in bianco. L'accuratezza delle risposte, in particolare le risposte al Q2b, è inoltre molto elevata, e caratterizzata da un alto grado di omogeneità. È probabile che ad aver giocato un ruolo determinante sia stato il *transfer* positivo dalla L1, e cioè il fatto che in italiano esista un'espressione, 'avere le mani bucate', basata anch'essa su una metafora che coinvolge le mani. Questa ipotesi, se si dimostrasse corretta, confermerebbe i risultati di studi sui vantaggi del *transfer* linguistico e culturale come quello di Irujo (1986a) e quello di Boers e Demecheleer (2001), già menzionati nella sez. 1.2.1 del cap. II.

2.4.4. Livelli di competenza

Riepilogando quanto esposto fin qui, l'effetto combinato di profondità di processazione e codifica duale delle informazioni dell'*input* sembra aver favorito la comprensione e la

memorizzazione dei CT non trasparenti in entrambe le condizioni sperimentali. Nel gruppo IND, tuttavia, il tipo di istruzione impartita – in particolare la possibilità di negoziazione, di manipolazione del materiale linguistico e di interazione con il contesto, il maggiore sforzo cognitivo e l’assestamento dell’approccio euristico – ha fatto sì che la processazione avvenisse ad un maggiore livello di profondità, producendo quindi esiti migliori per ciascuna categoria di CT. Dai dati ottenuti è inoltre emerso che tale effetto si è verificato indipendentemente dal livello di competenza dei partecipanti.

La DR4 chiedeva, appunto, se ci fossero differenze tra apprendenti di livello post-basico e pre-intermedio: i risultati del test ANOVA a due vie hanno mostrato chiaramente che l’unico fattore statisticamente rilevante nel confrontare i punteggi dei quattro gruppi sperimentali – 2-DIR, 2-IND, 3-DIR e 3-IND – è il tipo di istruzione ricevuta, mentre l’effetto del livello di competenza o anno di appartenenza e l’effetto combinato tra questo e la condizione sperimentale sono statisticamente trascurabili. Anche dai test *post-hoc* (tabella III.30) è evidente che, dove ad essere confrontati sono gruppi che hanno ricevuto lo stesso tipo di trattamento, la differenza è statisticamente trascurabile; al contrario, qualora si confrontino gruppi sottoposti a diverse condizioni sperimentali, la differenza è sempre significativa. L’unico caso limite è dato dal confronto tra i gruppi 2-IND e 3-DIR, in cui il limite inferiore dei CI è molto prossimo allo zero: ancora una volta, tuttavia, la dimensione dell’effetto è elevata, il che conferma la significatività dei risultati.

Anche dal punto di vista qualitativo non si registrano differenze rilevanti tra primo e secondo anno, mentre sono evidenti i parallelismi tra i gruppi DIR da un lato, e i gruppi IND dall’altro. In particolare, come già più volte evidenziato in precedenza, in entrambi i gruppi IND si nota in maniera più spiccata il ruolo giocato dal contesto nella memorizzazione del significato idiomatico dei CT, una maggiore accuratezza nelle risposte, soprattutto nella traduzione dei morfemi critici, e un livello più alto di consapevolezza metalinguistica, come si evince dalle motivazioni fornite al Q3.

Riassumendo e tirando le somme, i risultati esposti finora confermano e arricchiscono le conclusioni riportate nello studio di Huang (2017), uno dei pochi esempi di studi quantitativi sull’apprendimento delle espressioni idiomatiche cinesi:²⁶ se in quel caso è stato osservato che “proficiency levels [...] did not make any difference to the students’ understanding and interpretation of the [conceptual] metaphors [that motivate the *chengyu*]” (p. 124), con il

²⁶ Come già accennato nel cap. II (sez. 2.4.2.2) lo studio di Huang riguarda l’impiego di un ‘deep-rooted cultural input’ nell’insegnamento di espressioni idiomatiche cinesi motivate da metafore cognitive legate ai numeri (v. anche *infra*). Sebbene nello studio non sia espresso esplicitamente, le espressioni testate sembrano, a tutti gli effetti, *chengyu*.

presente studio si è dimostrato che non solo gli apprendenti di livello post-basico sono in grado di eguagliare gli apprendenti di livello pre-intermedio, ma anche e soprattutto che risultati ancora più soddisfacenti sono ottenibili adottando un metodo didattico basato sull'approccio induttivo. Le implicazioni pedagogiche di tali risultati, estremamente rilevanti per la didattica del cinese LS, saranno discusse nella prossima sezione.

2.5. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

In quest'ultima sezione si discuteranno brevemente le principali implicazioni pedagogiche derivanti dai risultati ottenuti con il presente esperimento, e che riguardano l'introduzione dei *chengyu* nel *curriculum* di apprendimento, i problemi ad essa relativi della gradualità e dell'incrementalità e le tecniche didattiche da adottare.

Come si è visto nel capitolo II (sezz. 2.2 e 2.3), allo stato attuale la percezione più diffusa tra docenti e apprendenti e accolta dai principali sillabi del cinese LS è che i *chengyu* costituiscono una sotto-classe del lessico cinese tipica del linguaggio formale e caratterizzata dall'alto livello di difficoltà: pertanto secondo tale percezione, non solo non sono prioritari, ma il loro insegnamento è più indicato per apprendenti di livelli medio-avanzati. Tuttavia si è visto anche che, secondo quanto dimostrato da alcuni studi, l'apprendimento dei *chengyu* non può essere trascurato: particolarmente rilevanti a questo proposito sono le parole del già più volte citato studio di Guo (2017), in cui si sostiene che l'apprendimento dei *chengyu* non può essere considerato un lusso; al contrario, “given the importance of *Chengyu* and the fact that learners at all proficiency levels will almost inevitably be faced with *Chengyu* in any encounter with native Chinese speakers, [...] it is beneficial to lay the foundations for *Chengyu* acquisition as early [...] as possible” (p. 101).

L'esperimento descritto in questo capitolo non solo ha dimostrato che l'insegnamento dei *chengyu* a livelli di competenza inferiori – A2, nel caso specifico – è possibile, ma soprattutto che, a determinate condizioni, come un'adeguata complessità lessicale e grammaticale sia dei *chengyu* che del contesto, la *performance* di apprendenti di livello post-basico eguaglia statisticamente quella di apprendenti di livello pre-intermedio, sebbene, si ricorda, i punteggi ottenuti dai questi ultimi siano stati lievemente maggiori. Queste conclusioni aprono la strada a domande di due diversi ordini: da un lato qual è il livello di competenza minimo in cui l'insegnamento è attuabile, dall'altro quali sono le condizioni ideali affinché l'insegnamento dei *chengyu* ai livelli più bassi sia efficace.

Per rispondere alla prima delle due domande, i dati sperimentali disponibili sono al momento insufficienti: se con il presente studio, infatti, si è dimostrato che l'insegnamento dei *chengyu* è possibile ad un livello post-basico, a conoscenza di chi scrive nessuna ricerca, allo stato attuale, ha ancora stabilito se lo stesso vale per apprendenti di livello A1. Lo studio di Huang (2017) ha dimostrato che il 'deep-rooted cultural input' si è dimostrato efficace per la comprensione del significato espressioni idiomatiche *target* anche nel caso di partecipanti con poche settimane di studio del cinese alle spalle; è tuttavia verosimile ipotizzare che, a tali livelli, gli apprendenti non posseggano le competenze lessicali e grammaticali necessarie per andare oltre la soglia del semplice *link* tra forma e significato. Appaiono quindi fondate le osservazioni di Pan (2011: 201), il quale ritiene che "gli studenti di livello base sanno solo dire poche semplici cose in cinese, e inoltre alcuni non sono ancora in grado di esprimere i propri pensieri in maniera scorrevole e naturale: pertanto l'insegnamento dei *chengyu* non può essere centrale nella didattica."²⁷ Lo studioso propone quindi di usare i *chengyu* come base per lo sviluppo della competenza culturale e per incrementare l'interesse e la motivazione degli apprendenti, sfruttando a tal fine i numerosi racconti e leggende da cui traggono origine (v. cap. I, sez. 2.4).

Per quanto riguarda la gradualità, i risultati dell'esperimento sembrano ribaltare le ipotesi precedentemente avanzate sui fattori che determinano la difficoltà dei *chengyu* (v. cap. II, sez. 2.4.1). A differenza da quanto ipotizzato da studiosi come Pan (2006) e Zhang (2012), infatti, un maggior grado di opacità non necessariamente costituisce un ostacolo all'apprendimento, ma anzi, se si ricorre a tecniche mnemonico-cognitive come l'*etymological elaboration*, può costituire un fattore facilitante. In conclusione, quindi, l'esclusione dei *chengyu* semi-trasparenti e opachi dai primi livelli di apprendimento appare empiricamente immotivata, e può anzi risultare controproducente. Allo stesso tempo, l'intervento didattico sembra poter compensare difficoltà legate ad una complessità lessicale lievemente al di sopra del livello di competenza lessicale degli apprendenti, con benefici più evidenti nel caso in cui l'approccio adottato sia di tipo induttivo. Si sottolinea, tuttavia, che quello della complessità lessicale non rientrava direttamente tra gli aspetti oggetto di indagine nel presente studio, pertanto, per quanto l'analisi qualitativa condotta nella sez. 2.3.2.1 sembri incoraggiante, tali affermazioni richiedono indubbiamente ulteriori conferme. Resta inoltre da appurare oltre quale limite la

²⁷ “初级阶段的学生，只能讲一些简单的汉语，而且有的学生还不能做到流利的、自由的表达思想，所以成语教学不能作为教学的重点。”

complessità lessicale superi quell'intervallo 'i+1' al di fuori del quale l'*input* non è più comprensibile e l'apprendimento non ha luogo.²⁸

A proposito invece delle tecniche didattiche, si è visto nel capitolo II (sez. 2.4.2.2) che la maggior parte degli studi cinesi è si è concentrata sulle tecniche di comprensione, interpretazione e analisi dei *chengyu*. Il presente esperimento ha dimostrato l'efficacia di una delle tecniche che nella letteratura sull'apprendimento degli *idioms* ha dimostrato i benefici più promettenti, ovvero l'*etymological elaboration*, in particolare se abbinata ad un approccio di tipo induttivo. È stato visto infatti che da un lato l'analisi del significato letterale e del legame tra questo e il significato idiomatico soddisfa gli assunti di teorie dell'apprendimento come la *Levels of processing theory* e la *Dual coding theory*, e inoltre ben si adatta all'approccio morfemico consigliato dagli studiosi cinesi nell'insegnamento dei *chengyu*, il quale a sua volta soddisfa il bisogno di analiticità degli apprendenti; dall'altro lato, l'approccio induttivo, oltre a richiedere un maggiore sforzo cognitivo, consente il ricorso a diverse strategie di apprendimento, come il riferimento alle informazioni del contesto, alla L1, all'immaginazione e a conoscenze pragmatiche e enciclopediche, stimolando al contempo l'autonomia degli apprendenti e, in ultima analisi, lo sviluppo di abilità cognitive e analitiche. A questo proposito è opportuno ricordare che "the practice [of inductive learning] may not be feasible or time cost-effective in a class whose focus is on other language skills and which is under severe time constraint" (Liu, 2008: 162): sarà pertanto necessario valutare la possibilità di ricorrere a tale approccio caso per caso, tenendo conto che, come ha mostrato il presente esperimento, l'istruzione diretta è anch'essa in grado di dare risultati evidenti, seppure più circoscritti.

Dai risultati dell'esperimento è emerso anche che l'*etymological elaboration* sembra avere un effetto più limitato sui *chengyu* semanticamente trasparenti, e in misura minore sui *chengyu* semi-trasparenti. È quindi probabile che per queste due sotto-categorie, in particolare per la prima, il ricorso ad altre tecniche mnemonico-cognitive dia risultati più soddisfacenti. Per i *chengyu* con struttura simmetrica, sia trasparenti che semi-trasparenti, potrebbe ad esempio essere utile sensibilizzare gli apprendenti su regolarità quali i parallelismi semantici e grammaticali tra i componenti o i fenomeni di allitterazione, rima e assonanza. Dal punto di vista fonetico, particolare attenzione meriterebbe il ruolo dell'alternanza dei toni, che, come dimostrato in studi anche recenti (v. An, 2016), presenta

²⁸ Il concetto di *input* comprensibile o 'i+1', dove 'i' è il livello di competenza dell'apprendente e '+1' indica il livello immediatamente successivo, è stato teorizzato da Krashen (1985), ed è la condizione che determina il verificarsi dell'acquisizione linguistica.

numerosi *pattern* ricorrenti. Altri tipi di regolarità sono presenti infine in strutture altamente frequenti e produttive: di queste si è già discusso nella sez. 2.4.2.2 del capitolo II, dove si rimanda per maggiori approfondimenti.

È bene infine ricordare che l'*etymological elaboration* non è che una delle tecniche che si sono dimostrate efficaci nell'apprendimento degli *idioms*, e che quindi, anche per i *chengyu* opachi, altri tipi di intervento potrebbero dare risultati parimenti soddisfacenti. Si menziona a titolo di esempio la classificazione delle espressioni in base alla metafora cognitiva soggiacente, tecnica che è stata testata da Boers (2000) e che è stata descritta nella sez. 1.2.2 del capitolo II. Rilevante a tale proposito è lo studio di Huang (2017), già menzionato più volte, in cui l'istruzione era incentrata sulle metafore cognitive legate ai numeri e ai concetti di *yin* e *yang*, con vantaggi evidenti sull'interpretazione delle espressioni idiomatiche cinesi da parte degli apprendenti. Come conclude la studiosa (p. 217),

[...] CFL practitioners and courses should explore and implement alternative forms of cultural input for their students to develop or improve their intercultural competence. Those alternatives should be derived from the core of the target culture and should not be superficial, anecdotal or based on stereotypes. Students' own human experiences should be integrated with the alien and distant culture in a new language in order to facilitate effective learning.

Conclusioni

Le recenti tendenze della glottodidattica, orientate da un lato verso una sempre maggiore consapevolezza del ruolo di formulaicità e idiomaticità, e dall'altro verso una crescente attenzione allo sviluppo integrato di tutte le competenze, comprese le competenze lessicale, culturale e socio-pragmatica, fanno sì che la scarsità di studi sperimentali sulla didattica dei *chengyu*, soprattutto in Italia, appaia del tutto ingiustificata. Se si considerano inoltre le conclusioni di studi come quello più volte citato di Guo (2017), che ha sottolineato come i *chengyu* siano un elemento essenziale della comunicazione quotidiana, una più profonda ricerca in questo campo risulta non solo necessaria, ma anche urgente.

Con il presente studio si è voluto compiere un primo passo in questa direzione. I risultati dell'esperimento riportati nel capitolo III hanno dimostrato che un insegnamento mirato dei *chengyu* è possibile, anche a livelli di competenza iniziali. Nello specifico, l'esperimento ha testato l'efficacia dell'*etymological elaboration* applicata al cinese attraverso l'approccio morfemico all'insegnamento del lessico; l'analisi qualitativa e statistica dei dati ottenuti da più di 100 apprendenti italofofoni di livello A2 e B1 ha dimostrato che, limitatamente a *chengyu* con complessità lessicale e grammaticale, trasparenza morfosintattica, frequenza e registro adeguati, e limitatamente allo sviluppo di abilità di *meaning recall*,

- gli apprendenti sottoposti ad istruzione esplicita (diretta e indiretta) hanno un chiaro vantaggio rispetto a chi non ha ricevuto alcuna istruzione;
- l'istruzione indiretta consente di ottenere risultati migliori e più accurati rispetto all'istruzione diretta;
- *chengyu* con un minor grado di trasparenza sono più facilmente memorizzati in entrambe le condizioni sperimentali; e infine,
- a diversi livelli di competenza non corrisponde una differenza significativa nella *performance* dei partecipanti.

I risultati ottenuti sono stati interpretati facendo riferimento a teorie dell'apprendimento come la *Dual coding theory* e la *Levels of processing theory*, sulle quali è basata l'*etymological elaboration*. In particolare, si è ipotizzato che il maggiore sforzo cognitivo richiesto dall'approccio induttivo ne abbia determinato il vantaggio sull'approccio deduttivo; per lo

stesso motivo, i *chengyu* più opachi hanno ottenuto risultati migliori in entrambe le condizioni sperimentali; in aggiunta, questi *chengyu* hanno favorito la formazione di immagini mentali, che ne ha facilitato la codifica duale e, di conseguenza, il recupero dalla memoria a lungo termine.

Tali risultati, di per sé incoraggianti, hanno altresì lasciato aperti dei dubbi a cui si è già accennato nelle sezioni 2.4 e 2.5 del capitolo III e che meritano maggiori approfondimenti. In primo luogo, è sicuramente necessario indagare più a fondo le differenze tra *chengyu* semi-trasparenti e opachi: dai test, infatti, una differenza statistica tra le due categorie è emersa solamente nel gruppo indiretto di livello B1, e andrebbe quindi stabilito con maggior precisione se tale differenza è dovuta a caratteristiche specifiche del campione impiegato, e di partecipanti e di *chengyu target*, oppure se riflette regolarità più generali.

In secondo luogo, è necessario determinare l'effetto del *transfer* dalla L1 sull'apprendimento: come si è visto, la letteratura occidentale sulla comprensione e l'apprendimento degli *idioms* riporta opinioni discordanti (v. cap. II, sez. 1.2.1); dai risultati del presente studio, tuttavia, è emerso che il *chengyu* che più degli altri presentava un'espressione basata su una metafora affine nella L1 dei partecipanti ha ottenuto i punteggi più alti in tutti i gruppi sperimentali. Determinare in che modo il *transfer* dalla L1 influisca sulla comprensione e memorizzazione dei *chengyu* è un compito assai arduo, in quanto andrebbero stabiliti dei criteri univoci per determinare il grado di equivalenza tra espressioni idiomatiche appartenenti a lingue genealogicamente e culturalmente distanti quali l'italiano e il cinese. Un punto di partenza potrebbe essere lo studio di Yoshikawa (2008), dove sono suggeriti quattro livelli di intelligibilità semantica e sintattica tra *idioms* della L1 e della L2/LS.

In ultimo, il presente studio non è stato in grado di risolvere del tutto alcuni dubbi sulla gradualità, o la determinazione del grado di difficoltà dei *chengyu*, in particolare per quanto riguarda l'aspetto lessicale e morfosintattico. Ai fini della selezione dei *chengyu target*, la complessità lessicale è stata determinata facendo riferimento ai sillabi del test di livello HSK: questo metodo, da un lato, fornisce uno standard che garantisca, in una certa misura, che i *chengyu* selezionati siano adeguati alla competenza lessicale degli apprendenti; dall'altro lato, tuttavia, si ricorda che l'HSK è stato oggetto di accese critiche (v. cap. III, nota 9), e sono attualmente in atto progetti, come il progetto EBCL (*European Benchmarking Chinese Language*) tesi a stabilire un *framework* di descrittori di competenza comune a livello europeo e più conforme ai descrittori del QCER (v. Paternicò, 2016). Per quanto riguarda invece l'aspetto dell'analizzabilità sintattica, il presente studio ha solamente testato *chengyu* con struttura simmetrica e bipartita, pertanto non è possibile determinare in che modo tale variabile

influisce sulla comprensione e memorizzazione delle espressioni. In mancanza di dati più accurati, si ricorda, come suggerito da Irujo (1986b: 238), che le espressioni con una forma poco frequente o poco usuale presentano un maggior grado di difficoltà: nel caso dei *chengyu*, quindi, andrebbero inizialmente evitati quegli *item* la cui struttura morfosintattica si discosta eccessivamente dalla sintassi del cinese moderno, in particolare i *chengyu* dalla struttura non analizzabile (v. cap. I, sez. 2.5.1.2).

Altri aspetti che non sono stati affrontati nel presente studio e che forniscono buoni spunti per ricerche future sono l'effetto longitudinale dell'istruzione e l'efficacia di tecniche diverse rispetto all'*etymological elaboration*. Quest'ultimo punto è stato già accennato al termine della sez. 2.5 del capitolo III. Si ricorda, in particolare, che sarebbe necessario stabilire dei metodi e delle tecniche affinché anche i *chengyu* trasparenti, che come si è appena visto hanno riportato gli esiti peggiori, siano appresi con successo: nel discutere le implicazioni pedagogiche dei risultati ottenuti si è suggerito di ricorrere a strategie quali la classificazione in base a diversi criteri, ad esempio criteri pragmatico-funzionali, oppure di porre l'accento su eventuali regolarità fonetiche, formali e semantiche. Va da sé che l'efficacia di tali suggerimenti deve essere confermata attraverso studi più accurati. Quanto al primo punto, quello dell'effetto longitudinale dell'istruzione, sono rilevanti le osservazioni di Schmitt (2010: 156), il quale, a proposito dell'acquisizione del lessico, afferma che il posttest immediato è in grado solamente di dimostrare se il trattamento ha avuto effetto e se il processo di acquisizione ha avuto inizio: lo studioso, infatti, ricorda che “one or a small number of exposures are unlikely to lead to long-term acquisition, and so an immediate posttest has the very real danger of overestimating the degree of durable learning” (p. 155), e che “scores on immediate posttest almost inevitably drop when later measured on a delayed posttest” (*Ibid.*). Si rende pertanto necessario ripetere l'esperimento comprendendo uno o più *delayed posttests*, tenendo conto che un posttest posticipato di tre settimane potrebbe essere indicativo di apprendimento stabile e duraturo (p. 157).

In aggiunta, a causa del tempo limitato a disposizione, con il presente esperimento è stato possibile testare solamente il primo livello di apprendimento, vale a dire il collegamento tra forma, significato e classe lessicale, e le abilità di *meaning recall*. Tuttavia, come già accennato nel capitolo II (sez. 1.2.3), aspetti altrettanto importanti della competenza lessicale sono la padronanza o 'depth of knowledge', da un lato, e lo sviluppo di abilità produttive dall'altro: auspicando che studi futuri approfondiscano questi aspetti, si prendono di nuovo in prestito le parole di Schmitt (2010: 153-4), ricordando che “each individual test format [provides] only partial information, [as] different measures tap into different facets of lexical knowledge” e

che “it may be appropriate to also consider how well lexical items cohere to make up a systematic lexical network [...]”

Per concludere, sarebbe opportuno allargare il campo di indagine non solo alle restanti categorie di *shuyu*, ma comprendere anche tutti i tipi di sequenze formulaiche o *yukuai*, dalle collocazioni alle SBU (v. cap. I, sez. 1.1), col fine ultimo di porre le basi per la formazione di quel repertorio di *yǔhuì* 语汇 (Li, 2005) necessario affinché la lingua degli apprendenti risulti davvero ‘nativelike’. A tal fine sarà necessario lo sforzo congiunto di specialisti di diverse lingue e di diversi settori della linguistica, dalla linguistica teorica alla linguistica applicata, passando per la psicolinguistica, la linguistica cognitiva e la linguistica dei *corpora*, in quanto, riportando le parole di Wray (2012: 239),

[...] formulaic language is like the elephant differently described by blind men with access to different parts of its huge mass. We may imagine that in due course our work will join up and we will grasp the nature of the whole beast. But the point of the metaphor is that the blind men don't know if they are in fact describing aspects of the same thing, because they can't see the elephant. And we, for the moment at least, cannot necessarily assume that there are not also a few small rodents skulking about in the room too, confusing the description of the elephant and, perhaps, also influencing how it behaves. We can describe what we find, and call it formulaic language. But the elephant in the room is that we do not know if there is just one elephant in the room.

Ringraziamenti

Come avviene in ogni ricerca, anche il presente studio si è avvalso del prezioso contributo di numerose persone. In questa sede vorrei pertanto esprimere loro la mia più sincera gratitudine.

Un primo, dovuto ringraziamento va naturalmente alla mia tutor, la professoressa Chiara Romagnoli: a lei sono grato per più di una ragione, prima fra tutte l'aver creduto in questo progetto sin dal principio. La ringrazio inoltre per avermi guidato con professionalità e competenza e per aver reso questi tre anni di dottorato un'esperienza altamente stimolante e formativa.

Un secondo, meritato grazie è rivolto a tutti gli oltre 200 studenti delle Università 'L'Orientale', Roma Tre, Sapienza e UNINT che hanno preso parte alle diverse fasi dell'esperimento. È pleonastico affermare che, senza il loro contributo, questo studio non avrebbe mai visto la luce. Spero di aver contribuito, anche se in minima parte, ad accrescere la loro conoscenza e il loro interesse verso questa affascinante lingua che è il cinese. Grazie anche ai 17 partecipanti al sondaggio che mi ha consentito di selezionare i *chengyu target*, e che ha raggiunto la sua forma definitiva per merito dei sempre preziosi consigli del mio amico Lü Minxiang.

Ringrazio inoltre i miei colleghi Wang Haiyan e Riccardo Amedoro, la prima per avermi aiutato con la progettazione e revisione del materiale in cinese, il secondo per aver pazientemente corretto e valutato tutti i test: anche in questo caso non è esagerato dire che il loro aiuto è stato quanto mai essenziale per gli esiti della ricerca.

Non posso poi esimermi dal ringraziare tutti i docenti degli atenei coinvolti nel progetto per avermi assistito in varia misura, e per avermi ceduto tempo prezioso delle loro già limitate ore di lezione. Di seguito, in ordine alfabetico per ateneo e per cognome: He Bihan, Ma Xiaomo, Luisa Paternicò, Tang Xu, Zeng Song, Zhu Hui ('L'Orientale'), Alessandra Brezzi, Paolo De Troia, Zhang Tongbing (Sapienza), Lü Jing, Wang Junrong (Roma Tre) e Laura Cassanelli (UNINT). Spero di aver menzionato tutti; eventuali dimenticanze, di cui mi scuso in anticipo, non sono in alcun modo volute.

Un ultimo ringraziamento speciale va alla mia famiglia, da parte della quale non sono mai venuti a mancare incoraggiamento e supporto, e alla mia amica di lunga data Livia Nisticò,

per i preziosi consigli formali e redazionali. Concludo scusandomi con i miei nipoti, Alessandro e Elisa, e con Roberto, che in tutti questi anni ha assistito alla stesura di ben tre tesi: questo lavoro ha sicuramente sottratto del tempo a quello che avremmo potuto trascorrere insieme, ma confido che avremo modo di rimediare.

Appendice I

Checklist

1. CHECKLIST SECONDO ANNO¹

Nella seguente lista, segna SOLO le parole e le espressioni di cui conosci per certo sia il carattere che il significato. Non segnare le parole e le espressioni di cui conosci i caratteri ma che non hai mai incontrato prima e di cui non sei sicuro del significato.

- | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|---------|
| 1. 没 | 2. 今天 | 3. 吧 | 4. 希望 | 5. 饭馆 |
| 6. 大手大脚 | 7. 三 | 8. 九 | 9. 远 | 10. 累 |
| 11. 学习 | 12. 号 | 13. 欢迎 | 14. 有 | 15. 就 |
| 16. 四面八方 | 17. 哪 | 18. 吗 | 19. 不知不觉 | 20. 踢足球 |
| 21. 每 | 22. 明天 | 23. 五颜六色 | 24. 机场 | 25. 妹妹 |
| 26. 来 | 27. 三长两短 | 28. 采纳 | 29. 是 | 30. 它 |
| 31. 小 | 32. 的 | 33. 出租车 | 34. 笼罩 | 35. 谢谢 |
| 36. 隔离 | 37. 火车站 | 38. 手表 | 39. 会 | 40. 对不起 |
| 41. 向 | 42. 贵 | 43. 房间 | 44. 学生 | 45. 白 |
| 46. 公司 | 47. 教室 | 48. 长 | 44. 全心全意 | 50. 得 |
| 51. 自言自语 | 52. 穿 | 53. 储备 | 54. 再见 | 55. 什么 |
| 56. 开门见山 | 57. 抵抗 | 58. 奔波 | 59. 说三道四 | 60. 好 |
| 61. 路 | 62. 笑 | 63. 读 | 64. 天气 | 65. 你们 |

2. CHECKLIST TERZO ANNO

Nella seguente lista, segna SOLO le parole e le espressioni di cui conosci per certo sia il carattere che il significato. Non segnare le parole e le espressioni di cui conosci i caratteri ma che non hai mai incontrato prima e di cui non sei sicuro del significato.

- | | | | | |
|---------|-------|--------|-------|--------|
| 1. 累 | 2. 向 | 3. 超市 | 4. 爷爷 | 5. 公司 |
| 6. 大手大脚 | 7. 妹妹 | 8. 踢足球 | 9. 认为 | 10. 着急 |

¹ In questa e nella *checklist* del terzo anno gli *item* 6, 16, 19, 23, 27, 49, 51, 56, 59 sono *chengyu*; gli *item* 28, 34, 36, 53, 57, 58 sono distrattori.

- | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|--------|
| 11. 长 | 12. 有名 | 13. 上网 | 14. 房间 | 15. 要求 |
| 16. 四面八方 | 17. 得 | 18. 笑 | 19. 不知不觉 | 20. 只 |
| 21. 虽然 | 22. 远 | 23. 五颜六色 | 24. 关系 | 25. 句子 |
| 26. 白 | 27. 三长两短 | 28. 采纳 | 29. 号 | 30. 多么 |
| 31. 你们 | 32. 每 | 33. 机场 | 34. 笼罩 | 35. 它 |
| 36. 隔离 | 37. 吧 | 38. 被 | 39. 路 | 40. 贵 |
| 41. 眼镜 | 42. 渴 | 43. 香蕉 | 44. 希望 | 45. 马上 |
| 46. 生气 | 47. 放 | 48. 主要 | 49. 全心全意 | 50. 宾馆 |
| 51. 自言自语 | 52. 果汁 | 53. 储备 | 54. 教室 | 55. 欢迎 |
| 56. 开门见山 | 57. 抵抗 | 58. 奔波 | 59. 说三道四 | 60. 就 |
| 61. 礼物 | 62. 夏 | 63. 穿 | 64. 手表 | 65. 西 |

Appendice II

Posttest

1. PRIMA VERSIONE

Per ciascuno dei seguenti chengyu, scrivi il significato letterale e il significato figurato, per estensione o metaforico (se presente). Indica anche la classe lessicale di appartenenza (nominale o predicativa) specificando da cosa essa è ricavabile.

1. 大手大脚

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

2. 四面八方

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

3. 不知不觉

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

4. 说三道四

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

5. 三长两短

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

6. 自言自语

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

2. SECONDA VERSIONE

Per ciascuno dei seguenti chengyu, scrivi il significato letterale e il significato figurato, per estensione o metaforico (nel caso quest'ultimo non fosse presente, metti una croce sull'apposita casella). Indica anche la classe lessicale di appartenenza (nominale o predicativa) specificando da cosa essa è ricavabile.

1. 大手大脚

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

Non presente

(riformulazione: _____)

Presente : _____

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

2. 四面八方

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

Non presente

(riformulazione: _____)

Presente : _____

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

3. 不知不觉

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

Non presente

(riformulazione: _____)

Presente : _____

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

4. 说三道四

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

Non presente

(riformulazione:_____)

Presente :_____

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

5. 三长两短

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

Non presente

(riformulazione:_____)

Presente :_____

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

6. 自言自语

a) Significato letterale:

b) Significato figurato:

Non presente

(riformulazione:_____)

Presente :_____

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

3. VERSIONE DEFINITIVA

Per ciascuno dei seguenti chengyu, scrivi il significato letterale e il significato figurato, per estensione o metaforico (nel caso quest'ultimo non fosse presente, metti una croce sull'apposita casella). Indica anche la classe lessicale di appartenenza (nominale o predicativa) specificando da cosa essa è ricavabile.

1. 大手大脚

a) Significato letterale:

b) Significato figurato: Non presente Estensione Metaforico

Riformulazione/significato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

2. 五颜六色

a) Significato letterale:

b) Significato figurato: Non presente Estensione Metaforico

Riformulazione/significato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

3. 见多识广

a) Significato letterale:

b) Significato figurato: Non presente Estensione Metaforico

Riformulazione/significato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

4. 说三道四

a) Significato letterale:

b) Significato figurato: Non presente Estensione Metaforico

Riformulazione/significato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

5. 三长两短

a) Significato letterale:

b) Significato figurato: Non presente Estensione Metaforico

Riformulazione/significato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

6. 自言自语

a) Significato letterale:

b) Significato figurato: Non presente Estensione Metaforico

Riformulazione/significato:

c) Classe lessicale: il chengyu è nominale / predicativo , perché:

Indice dei chengyu

- Ān rán wú yàng 安然无恙; 56
Bá miǎo zhù zhǎng 拔苗助长;
136
Bàn tú ér fèi 半途而废; 73
Bēi gōng shé yǐng 杯弓蛇影; 63
Bēn zǒu xiāng gào 奔走相告; 57;
116
Biàn shēng zhǒu yè 变生肘腋; 49
Bō luàn fǎn zhèng 拨乱反正; 47
Bù yán ér yù 不言而喻; 112
Bù zhī bù jué 不知不觉; 138; 152
Bù zhì zhī zhèng 不治之症; 112
Chéng nián lěi yuè 成年累月; 69
Chéng rén qǔ yì 成仁取义; 49
Chénmò guǎ yán 沉默寡言; 113;
114
Chuāng míng jǐ jìng 窗明几净; 61
Dà shǒu dà jiǎo 大手大脚; 137;
138; 184
Dà tóng xiǎo yì 大同小异; 115
Dà bǎo yǎn fú 大饱眼福; 112
Dāng wù zhī jí 当务之急; 72
Dāo shān huǒ hǎi 刀山火海; 74
Diū sān là sì 丢三落四; 52
Dù rì rú nián 度日如年; 55
Dú yī wú èr 独一无二; 73
Fā yáng guāng dà 发扬光大; 66
Fān lái fù qù 翻来覆去; 61
Fān tiān fù dì 翻天覆地; 61
Fēi tóng xiǎo kě 非同小可; 117
Fēng huā xuě yuè 风花雪月; 60
Fēng yǔ piāo yáo 风雨飘摇; 75
Gāo péng mǎn zuò 高朋满座; 67
Gé àn guān huǒ 隔岸观火; 68
Gǒu zhàng rén shì 狗仗人势; 120
Gǔ jīn zhōng wài 古今中外; 60
Guǐ guǐ suì suì 鬼鬼祟祟; 57
Gù zhí jǐ jiàn 固执己见; 113
Hè lì jī qún 鹤立鸡群; 72
Héng sān shù sì 横三竖四; 52
Hóng nán lǜ nǚ 红男绿女; 61
Hòu qǐ zhī xiù 后起之秀; 57
Huā tiān jiǔ dì 花天酒地; 70
Jī shǎo chéng duō 积少成多; 73
Jiàn duō shí guǎng 见多识广; 152
Jīng wèi tián hǎi 精卫填海; 47
Jǔ shì wén míng 举世闻名; 115
Lǎoshēng cháng tán 老生常谈;
48
Liáo ruò chén xīng 寥若晨星; 112
Lìng rén fà zhǐ 令人发指; 58
Líng dīng gū kǔ 伶仃孤苦; 60
Lǚ jiàn bù xiān 屡见不鲜; 118
Luàn qī bā zāo 乱七八糟; 73
Luò yì bù jué 络绎不绝; 117
Méi fēi sé wǔ 眉飞色舞; 67
Méi tóu méi nǎo 没头没脑; 114
Mí tiān dà huǎng 弥天大谎; 57
Miàn bù gǎi sè 面不改色; 54
Míng lì jiān shōu 名利兼收; 44
Míng lì shuāng shōu 名利双收;
44
Míng móu hào chǐ 明眸皓齿; 73
Míng zhé bǎo shēn 明哲保身; 48
Mǔ yǐ zǐ guì 母以子贵; 54
Nán zhēng běi zhàn 南征北战; 61
Pāi àn jiào jué 拍案叫绝; 118
Píng fēn qiū sé 平分秋色; 55
Qián chē zhī jiàn 前车之鉴; 116
Qián fù hòu jì 前赴后继; 114
Qiān lǜ yī dé 千虑一得; 50
Qīn rén xīn pí 沁人心脾; 55
Qīng měi zhú mǎ 青梅竹马; 115
Qǔ cháng bǔ duǎn 取长补短; 116
Quán xīn quán yì 全心全意; 152
Rì xīn yuè yì 日新月异; 73
Rú shì zhòng fù 如释重负; 66
Ruò bù jīn fēng 弱不禁风; 56
Sāi wēng shī mǎ 塞翁失马; 74
Sān cháng liǎng duǎn 三长两短;
137; 138; 183
Sān fān wǔ cì 三番五次; 126
Sān sī ér xíng 三思而行; 126
Sān yán liǎng yǔ 三言两语; 126
Shān gāo shuǐ dī 山高水低; 74
Shēn gēng bàn yè 深更半夜; 68
Shēng lèi jù xià 声泪俱下; 73
Shēng sǐ cún wáng 生死存亡; 60
Shí quán shí měi 十全十美; 107
Shuǐ dī shí chuān 水滴石穿; 59
Shuō sān dào sì 说三道四; 138
Sì miàn bā fāng 四面八方; 138;
152
Suān tián kǔ là 酸甜苦辣; 60
Suí yù ér ān 随遇而安; 57
Tàng shǒu shānyù 烫手山芋; 44
Tiān cháng dì jiǔ 天长地久; 118
Tiān shēng dì shè 天生地设; 66
Tián suān kǔ là 甜酸苦辣; 112
Wàn sǐ bù cí 万死不辞; 59
Wàng zǐ chéng lóng 望子成龙;
117
Wú è bù zuò 无恶不作; 58
Wú jiā kě guī 无家可归; 58
Wǔ tǐ tóu dì 五体投地; 118
Wǔ yán liù sé 五颜六色; 152
Xiōng yǒu chéng zhú 胸有成竹;
67
Yán bù yóu zhōng 言不由衷; 67
Yán chuán shēn jiāo 言传身教;
70
Yán ér wú xìn 言而无信; 58
Yī jiàn zhòng qíng 一见钟情; 117
Yī jǔ yī dòng 一举一动; 112; 114;
115
Yī rì sān qiū 一日三秋; 126
Yī wǎng dǎ jìn 一网打尽; 54
Yī yàng hú lu 依样葫芦; 62
Yī zhī zhī cháng 一枝之长; 68
Yún shù zhī sī 云树之思; 49
Zhèng rén mǎi lǚ 郑人买履; 113
Zhì dà cái shū 志大才疏; 59
Zhōu ér bù bǐ 周而不比; 47
Zì yán zì yǔ 自言自语; 138
Zì zhī zhī míng 自知之明; 49
Zǒng ér yán zhī 总而言之; 69
Zǒu mǎ guān huā 走马观花; 113

Indice delle tabelle

CAPITOLO I

Tabella I.1. Classi di idioms.	20
Tabella I.2. Tipi di <i>shuyu</i> .	40
Tabella I.3. Classificazione delle fonti dirette.	43
Tabella I.4. Metodi di formazione.	46
Tabella I.5. Corrispondenze tra classi di <i>chengyu</i> , strutture morfosintattiche e ruoli sintattici.	65

CAPITOLO II

Tabella II.1. Scala di difficoltà dei <i>chengyu</i> .	122
---	-----

CAPITOLO III

Tabella III.1. Parametri di assegnazione dei valori di frequenza, registro, composizionalità, connotazione e complessità lessicale.	137
Tabella III.2. CT selezionati per la prima versione del posttest.	138
Tabella III.3. Prove di comprensione scritta dell'HSK, livelli 2 e 3.	139
Tabella III.4. Composizione del lessico delle checklist, prima versione.	140
Tabella III.5. Schema di valutazione del posttest, prima versione.	142
Tabella III.6. Pretest, prova di livello.	144
Tabella III.7. Pilotaggio, seconda fase: risultati della prova HSK.	147
Tabella III.8. Pilotaggio, seconda fase: prova HSK, confronto tra i livelli 2 e 3.	148
Tabella III.9. Pilotaggio, seconda fase: prova HSK, confronto tra secondo e terzo anno.	148
Tabella III.10. Pilotaggio, seconda fase: risultati della <i>checklist</i> .	149
Tabella III.11. Pilotaggio, seconda fase: <i>checklist</i> , confronto tra i livelli 2 e 3.	149
Tabella III.12. Pilotaggio, seconda fase: <i>checklist</i> , confronto tra secondo e terzo anno.	149
Tabella III.13. Schema di valutazione del posttest, versione finale.	150
Tabella III.14. CT sostitutivi per la versione finale del posttest.	152
Tabella III.15. Dati dei partecipanti alla fase sperimentale.	153
	207

Tabella III.16. Partecipanti al test di livello.	155
Tabella III.17. Test di livello, dati descrittivi complessivi e divisi per anno e livello.	155
Tabella III.18. Test di livello, risultati test t per la comparabilità tra OR e UNINT.	157
Tabella III.19. Test di livello, risultati medi complessivi.	157
Tabella III.20. Test di livello, test t per campioni indipendenti, confronto tra secondo e terzo anno.	158
Tabella III.21. Test di livello, test t a dati appaiati, confronto tra livello 2 e livello 3.	158
Tabella III.22. Partecipanti al posttest.	159
Tabella III.23. Posttest, punteggi medi totali e per CT.	159
Tabella III.24. Posttest, secondo anno, dati quantitativi.	161
Tabella III.25. Posttest, terzo anno, dati quantitativi.	162
Tabella III.26. Posttest, confronti post-hoc tra gruppi di controllo, istruzione diretta e istruzione indiretta.	172
Tabella III. 27. Punteggi medi per categoria di CT e per quesito.	173
Tabella III.28. Confronto dei punteggi per categoria di CT e per quesito.	173
Tabella III.29. Test <i>post-hoc</i> per ANOVA a misure ripetute per il confronto tra diverse categorie di CT.	174
Tabella III.30. Test <i>post-hoc</i> per ANOVA a due vie, confronto tra gruppi sperimentali.	175

Indice delle figure

Figura III.1. Sequenza dei contenuti negli approcci diretto e indiretto.	141
Figura III.2. Pilotaggio, seconda fase: distribuzione dei dati della prova HSK.	147
Figura III.3. Pilotaggio, seconda fase: distribuzioni dei dati della <i>checklist</i> .	149
Figura III.4. 'L'Orientale', distribuzione dei dati del test di livello.	156
Figura III.5. UNINT, distribuzione dei dati del test di livello.	156
Figura III.6. Test di livello, distribuzione complessiva dei dati.	157
Figura III.7. Distribuzione dei dati del punteggio totale del posttest.	160
Figura III.8. Distribuzione del punteggio per ogni CT.	160

Bibliografia

- “Xiandai hanyu changyong cibiao” ketizu, 《现代汉语常用词表》课题组. (2008). *Xiandai hanyu changyong cibiao (cao an)* 现代汉语常用词表（草案） [Tavola delle parole frequenti del cinese moderno (bozza)]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Abdullah, K., & Jackson, H. (1998). Idioms and the language learner: Contrasting English and Syrian Arabic. *Languages in Contrast* 1(1), 83–107.
- Abel, B. (2003). English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research* 19(4), 329-358.
- Adkins, P. G. (1968). Teaching idioms and figures of speech to non-native speakers of English. *Hispania* 52(3), 148-152.
- Alali, F. A., & Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences: The same as or different from teaching single words? *TESOL Journal* 3(2), 153-180.
- An, L. 安丽卿. (2016). *Chengyu de jiegou he yuyin tezheng* 成语的结构和语音特征 [Le caratteristiche strutturali e fonetiche dei *chengyu*]. Beijing: Guangming Daily Newspaper Publishing House 光明日报出版社.
- An, N. 安娜, Liu, H. 刘海涛, & Hou, M. 侯敏. (2004). Yuliaoku zhong shuyu de biaoji wenti 语料库中熟语的标记问题 [Il problema dell'etichettatura degli *shuyu* nei *corpora*]. *Journal of Chinese Information Processing* 中文信息学报 18(1), 20-25/41.
- Arcodia, G. F., & Basciano, B. (2016). *Linguistica cinese*. Bologna: Pàtron Editore.
- Bannard, C., & Lieven, E. (2012). Formulaic language in L1 acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 3-16.
- Bell, N. (2012). Formulaic language, creativity, and language play in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 189-205.
- Bellassen, J. (1989). *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*. Parigi: La Compagnie.
- Bi, X. 薛小芳, & Shi, C. 施春宏. (2013). Yukuai de xingzhi ji hanyu yukuai xitong de cengji guanxi 语块的性质及汉语语块系统的层级关系 [La natura dei *chunks* e le relazioni gerarchiche del sistema delle sequenze formulaiche del cinese]. *Dangdai xiucixue* 当代修辞学 3, 32-46.

- Bishop, H. (2004). The effect of typographic salience on the lookup and comprehension of unknown formulaic sequences. In N. Schmitt, *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use* (p. 227-247). Philadelphia: John Benjamins.
- Bobrow, S. A., & Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition* 1(3), 343-346.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21(4), 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect* 16(3), 35-43.
- Boers, F. (2011). Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. In F. González-García, M. S. Peña Cervel, & L. Pérez Hernández, *Metaphor and Metonymy Revisited Beyond the Contemporary Theory of Metaphor: Recent Developments and Applications* (p. 227-261). Amsterdam: John Benjamins.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal* 55(3), 255-262.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2005). Finding ways to make phrase-learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System* 33, 225-238.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 83-110.
- Boers, F., Demecheleer, M., & Eyckmans, J. (2004). Etymological elaboration as a strategy for learning idioms. In P. Bogaards, & B. Laufer, *Vocabulary in a Second Language* (p. 53-78). Amsterdam: John Benjamins.
- Boers, F., Eyckmans, J., & Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics? *Language Teaching Research* 11(1), 43-62.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research* 10(3), 245-261.
- Boers, F., Lindstromberg, S., & Eyckmans, J. (2012). Are alliterative word combinations comparatively easy to remember for adult learners? *RELC Journal* 43(1), 127-135.
- Brown, J. D. (2011a). *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*. Ripubblicazione, a cura e copyright dell'autore, della prima edizione (New York: McGraw Hill, 2005) ritirata dalla stampa.

- Brown, J. D. (2011b). Quantitative research in second language studies. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (p. 190-206). Abingdon (UK), New York: Routledge.
- Bulut, T., & Çelik-Yazici, İ. (2004). Idiom processing in L2: Through rose-colored glasses. *The Reading Matrix* 4(2), 105-116.
- Burger, H., Dobrovolskij, D., Kühn, P., & Norrick, N. R. (2007). *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research. Vol. 2*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Cacciari, C. (1993). The place of idioms in a literal and metaphorical world. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (p. 27-55). Amsterdam: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cacciari, C., & Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: The contribution of word meaning. In G. B. Simpson, *Understanding Word and Sentence* (p. 217-240). Amsterdam: Elsevier.
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language* 27, 668-683.
- Cai, Z. 蔡志忠. (2015). *Manhua chengyu (caiban shang xia ce) 漫画成语 (彩版上下册)* [Chengyu a fumetti (edizione a colori volumi 1 e 2)]. Jinan (Shandong, CH): Shandong People's Publishing House 山东人民出版社.
- Cardona, M. (2008). La comprensione e produzione di idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. *Studi di Glottodidattica* 3, 45-64.
- Casacchia, G., & Bai, Y. (2013). *Dizionario cinese-italiano*. Venezia: Cafoscarina.
- Castronova, J. A. (2002). Discovery learning for the 21st century: What is it and how does it compare to traditional learning in effectiveness in the 21st century? *Action Research Exchange* 1(1), 1-12.
- Cermak, L. S., & Craik, F. I. (1979). *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chen, H. 陈慧玲. (2012). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue celüe qiantan - yi "Chengyu jiaocheng" wei li 对外汉语成语教学策略浅探——以《成语教程》为例 [Strategie didattiche per l'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri - L'esempio di "Chengyu jiaocheng"]. *Modern Chinese* 现代语文 5, 84-85.
- Chen, Q. 陈庆汉. (2006). Lun guanggao yuyan changzuo dui chengyu de chaochanggui yunyong 论广告语言创作对成语的超常规运用 [Usi non standard dei *chengyu* nel

- linguaggio pubblicitario]. *Journal of Changshu Institute of Technology* 常熟理工学院学报 5, 71-74.
- Chen, S. 陈树峰, & Liu, Q. 刘权. (2014). Cong renzhi yinyu jiaodu tantao duiwai hanyu chengyu jiaoxue 从认知隐喻角度探讨对外汉语成语教学 [La didattica dei *chengyu* nel cinese per stranieri secondo la prospettiva della metafora cognitiva]. *Journal of Kaifeng Institute of Education* 开封教育学院学报 34(1), 66-67.
- Chen, X. 陈秀兰. (2003). “Chengyu” tan yuan “成语”探源 [Le origini del termine “chengyu”]. *Research in Ancient Chinese Language* 古汉语研究 1, 78-79.
- Chen, Y. 陈永蓉. (2015). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue tanwei 对外汉语成语教学探微 [Studio esplorativo sulla didattica dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Time Education* 时代教育 4(8), 71-72.
- Cheng, B. 程邦雄. (2001). Chengyu de yuan, liu, tedian ji guifan wenti 成语的源、流、特点及规范问题 [Origine, formazione e caratteristiche dei *chengyu* e il problema dello standard]. *Zhongwen zixue zhidao* 中文自学指导 5, 22-26.
- Cheng, N. 成宁. (2006). Tanlun hanyu chengyu xide zai duiwai hanyu jiaoxue zhong de zuoyong 探讨汉语成语习得在对外汉语教学中的作用 [Il ruolo dell’acquisizione dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri]. *Yuwen xuekan (jichu jiaoyu ban)* 语文学刊 (基础教育版) 1, 124-125.
- Cheng, W. 程伟. (2015). Chengyu yuxu zhong de xiangsixing yu duiwai hanyu chengyu jiaoxue 成语语序中的象似性因素与对外汉语成语教学 [L’iconicità nell’ordine dei morfemi dei *chengyu* e la didattica dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Zhongguo keji jingji xinwen shujuk - Jiaoyu* 中国科技经济新闻数据库·教育 20, 166-167.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research* 22(2), 115-144.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics* 29(1), 72-89.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 45-61.

- Conti, S. (2017a). Formulaicità in cinese: Tassonomie, funzioni e implicazioni per la didattica. In T. Pellin, & G. Trentin, *Associazione Italiana di Studi Cinesi: Atti del XV Convegno* (p. 51-61). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Conti, S. (2017b). Chengyu in Chinese language teaching: A preliminary analysis of Italian learners' data. *Irish Journal of Asian Studies (IJAS)* 3, 59-82.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching idioms. *Foreign Language Annals* 31(2), 255-66.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of Idioms by L2 Learners of English. *TESOL Quarterly* 33(2), 233-62.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. In J. C. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (p. 158-171). London: Longman Publishing Group.
- Cornell, A. (1999). Idioms: An approach to identifying major pitfalls for learners. *IRAL* 37(1), 1-22.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge (UK): Press Syndicate of the University of Cambridge. Tratto da http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [ultimo accesso: 28/01/2017].
- Cui, N. 崔娜. (2008). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue chutan - Shi lun "Hanyu shuiping cihui yu hanzi dengji dagang" zhong "sizige" chengyu de jiaoxue 对外汉语成语教学初探——试论《汉语水平词汇与汉字等级大纲》中“四字格”成语的教学 [Indagine preliminare sull'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri - Sull'insegnamento dei *chengyu* a quattro caratteri contenuti nel "Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency"]. *Modern Chinese* 现代语文 10, 128-130.
- Cui, Y. 崔益勇. (1981). Chengyu de ji zhong geshi 成语的几种格式 [Alcune strutture ricorrenti dei *chengyu*]. *Hanyu xuexi* 汉语学习 2, 45-49.
- Da, J. (2007). The distribution of four-character idioms in Chinese news texts and its implications for CFL learning and instruction. In A. Chen, W. W. He, & L. Mu, *Essays on teaching Chinese to American students: Proceedings of the 6th International Conference on Chinese Language Pedagogy and the 1st International Conference on Teaching Chinese to American Students* (p. 234-8). Beijing (CH): Foreign Language Teaching and Research Press.

- Dai, M. 戴明珠. (2012). Hanyu chengyu yufa chu tan 汉语成语语法初探 [Indagine preliminare sulla grammatica dei *chengyu*]. *Wenjiao ziliao* 文教资料 11, 108-109.
- Dai, X. 戴新月. (2015). Lun hanyu changyong chengyu de yuyong tiaojian xianzhi 论汉语常用成语的语用条件限制 [Le restrizioni d'uso dei *chengyu* più frequenti del cinese]. *Han yuyan wenhua yanjiu* 汉语言文化研究 2, 136-140.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ding, X. 丁秀菊. (2003). Shuci chengyu de wenhua chanshi 数词成语的文化阐释 [Spiegazione culturale dei *chengyu* con numerali]. *Qilu Journal* 齐鲁学刊 5, 67-70.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Du, Y. 杜艳青. (2007). Lun dui Hanguo liuxuesheng de hanyu chengyu jiaoxue 论对韩国留学生的汉语成语教学 [L'insegnamento dei *chengyu* rivolto a studenti sudcoreani]. *Haiwai huawen jiaoyu* 海外华文教育 1, 42-45.
- Ellis, N. 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.
- Ellis, N. C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 17-44.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly* 42/3, p. 375-96.
- Ellis, R. (1983). Formulaic speech in early classroom second language development. In J. Handscombe, R. A. Orem, & B. P. Taylor, *On TESOL '83: The Question of Control. Selected Papers from the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (p. 53-65). Washington DC: TESOL.
- Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (p. 713-728). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text* 20(1), 29-62.
- Fachverbands Chinesisch e.V. (2010). Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK. Tratto da *Fachverbands Chinesisch e.V. (FaCh)*: <http://www.fachverband->

chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010_ErklaerungHSK.pdf [ultima visita: 20/05/2017].

- Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gibbs, R. W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & Cognition* 8(2), 149-156.
- Gibbs, R. W. (1985). On the process of understanding idioms. *Journal of Psycholinguistic Research* 14(5), 465-472.
- Gibbs, R. W. (1986). Skating on thin ice: Literal meaning and understanding idioms in conversation. *Discourse Process* 9(1), 17-30.
- Gibbs, R. W. (1992). Categorization and metaphor understanding. *Psychological Review* 99(3), 572-577.
- Gibbs, R. W. (1993). Why idioms are not dead metaphors. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (p. 57-77). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W., & Nayak, N. P. (1989). Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms. *Cognitive Psychology* 21, 100-138.
- Gibbs, R. W., & Nayak, N. P. (1991). Why do idioms mean what they do. *Journal of Experimental Psychology: General* 120(1), 93-95.
- Gibbs, R. W., Bogdanovich, J. M., Sykes, J. R., & Barr, D. J. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language* 37, 141-154.
- Gibbs, R. W., Nayak, N. P., & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language* 28, 576-593.
- Glucksberg, S. (1993). Idiom meanings and allusional content. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (p. 3-26). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gong, X. 巩晓. (2010). Han wei wenhua chayi dui chengyu fanyi de yingxiang 汉维文化差异对成语翻译的影响 [L'influenza delle differenze culturali tra cinese e uiguro sulla

- traduzione dei *chengyu*]. *Yuyan yu fanyi (Hanwen ban)* 语言与翻译 (汉文版) 1, 54-58/70.
- Graesser, A., Long, D., & Mio, J. (1989). What are the cognitive and conceptual components of humorous texts? *Poetics* 18, 143-164.
- Grant, L., & Bauer, L. (2004). Criteria for re-defining idioms: Are we barking up the wrong tree? *Applied Linguistics* 25(1), 38-61.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan, *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts* (p. 41-58). New York: Academic Press.
- Grice, P. (1981). Presupposition and conversational implicature. In P. Cole, *Radical Pragmatics* (p. 183-198). New York: Academic Press.
- Guo, J. F. (2017). Learning Chinese idioms: A luxury for the CFL curriculum? In Y. Lu, *Teaching and Learning Chinese in Higher Education: Theoretical and Practical Issues* (p. 83-108). Abingdon (UK), New York: Routledge.
- Guo, S. (2008). Differential effects of etymological elaboration and rote memorization on idiom acquisition in college EFL learners. *CELEA Journal (Bimonthly)* 中国英语教学 (双月刊) 31(6), 52-62.
- Guo, S. 郭圣林. (2011). Jiyu “HSK dongtai zuowen yuliaoku” de waiguo xuesheng chengyu yuyi pianwu chutan 基于“HSK 动态作文语料库”的外国学生成语语义偏误初探 [Indagine preliminare degli errori semantici sui *chengyu* commessi da studenti stranieri basata sull’ “HSK Dynamic Composition Corpus”]. *Yuyan yu fanyi* 语言与翻译 3, 73-77.
- Han, D. 汉丁. (1986). Hanyu chengyu zhong de gu yin yiji 汉语成语中的古音遗迹 [Le tracce della fonetica del cinese classico nei *chengyu*]. *Journal of Hebei Normal University for Nationalities* 河北民族师范学院学报 2, 36-40.
- Han, Y. 韩颖, Wang, D. 王大江, & Qin, J. 秦继红. (2009). Lijie chengyu dingyi ji jiegou Zhengque shiyong chengyu 理解成语定义及结构 正确使用成语 [Comprendere il significato e la struttura dei *chengyu*, usare i *chengyu* correttamente]. *Read and Write Periodical* 读与写杂志 6(9), 53/57.
- Hanban 国家汉办/孔子学院总部. (2009a). *Hanyu shuiping kaoshi dagang HSK yi ji* 汉语水平考试大纲 HSK 一级 [Sillabo dell’HSK, livello 1]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.

- Hanban 国家汉办/孔子学院总部. (2009b). *Hanyu shuiping kaoshi dagang HSK er ji* 汉语水平考试大纲 HSK 二级 [Sillabo dell'HSK, livello 2]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Hanban 国家汉办/孔子学院总部. (2009c). *Hanyu shuiping kaoshi dagang HSK san ji* 汉语水平考试大纲 HSK 三级 [Sillabo dell'HSK, livello 3]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Hanban 国家汉办/孔子学院总部. (2009d). *Hanyu shuiping kaoshi dagang HSK si ji* 汉语水平考试大纲 HSK 四级 [Sillabo dell'HSK, livello 4]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Hanban 国家汉办/孔子学院总部. (2010a). *Hanyu shuiping kaoshi dagang HSK wu ji* 汉语水平考试大纲 HSK 五级 [Sillabo dell'HSK, livello 5]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Hanban 国家汉办/孔子学院总部. (2010b). *Hanyu shuiping kaoshi dagang HSK liu ji* 汉语水平考试大纲 HSK 六级 [Sillabo dell'HSK, livello 6]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Herrington, R. (2001). An introduction to robust measures of location using GNU S-Plus. Tratto da *Research and Statistical Support website*. University of North Texas, Denton: <https://it.unt.edu/sites/default/files/rss-intro-robust-measures-location-gnu-splus.pdf> [ultimo accesso: 26/08/2017].
- Hong, B. 洪波. (2003). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue tanlun 对外汉语成语教学探论 [Discussione esplorativa sull'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Sun Yatsen University Forum* 中山大学学报论丛 23(2), 297-300.
- Hong, B. 洪波. (2012). Duiwai hanyu chengyu jiaocai bianxie de ji ge wenti 对外汉语成语教材编写的几个问题 [Alcuni problemi sui *chengyu* nel materiale didattico del cinese per stranieri]. *Journal of Honghe University* 红河学院学报 10(3), 81-84.
- Hu, B. 胡斌彬. (2015). *Hanyu weicixing chengyu gongneng yanjiu* 汉语谓词性成语功能研究 [Ricerca sulle funzioni dei *chengyu* predicativi]. Shanghai: Shehui kexue wenxian chubanshe 社会科学文献出版社.
- Hu, J. 胡静. (2015). Duiwai hanyu jiaoxue zhong chengyu jiaoxue shijian tanjiu 对外汉语教学中成语教学实践探究 [La pratica didattica nell'insegnamento dei *chengyu* nel

- cinese per stranieri]. *Journal of Kaifeng Institute of Education* 开封教育学院学报 35(4), 128-129.
- Hu, Y., & Fong, Y. (2010). Obstacles to CM-guided L2 idiom interpretation. In S. De Knop, F. Boers, & A. De Rycker, *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics* (p. 293-316). Berlin: De Gruyter.
- Huang, D. (2017). An experimental study on teaching number-related Chinese metaphors with cognitive deep-rooted cultural input. In Y. Lu, *Teaching and Learning Chinese in Higher Education: Theoretical and Practical Issues* (p. 109-128). Abingdon (UK), New York: Routledge.
- Huang, J., & Hatch, E. M. (1978). A Chinese child's acquisition of English. In E. M. Hatch, *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (p. 118-131). Rowley (MA): Newbury House.
- Huang, M. 黄敏. (2013). Duiwai hanyu jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue suo mianlin de wenti 对外汉语教学中的成语教学所面临的问题 [I problemi dell'insegnamento dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri]. *China Education Innovation Herald* 中国科教创新导刊 11, 82.
- Huang, R. 黄蓉, & Zhang, G. 张贯之. (2008). Huihua hanyi zai duiwai hanyu chengyu jiaoxue zhong de yingyong 会话含义在对外汉语成语教学中的应用 [L'applicazione delle implicature conversazionali nell'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Journal of Leshan Teachers College* 乐山师范学院学报 23(11), 112-115.
- Huang, X. 黄希庭, Chen, W. 陈伟锋, Yu, H. 余华, & Wang, W. 王卫红. (1999). Jiegou duichenxing hanyu chengyu de renzhi yanjiu 结构对称性汉语成语的认知研究 [Studio cognitivo sulla simmetria strutturale dei *chengyu*]. *Xinli kexue* 心理科学 22(3), 193-196.
- Huang, Y. 黄玉芳. (2011). Duiwai hanyu jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue wenti ji qi duice yanjiu 对外汉语教学中的成语教学问题及其对策研究 [Problemi e contromisure dell'insegnamento dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri]. *Journal of Shanyang Teachers College* 沙洋师范高等学校学报 12(6), 31-33.
- Idema, W., & Haft, L. (2000). *Letteratura cinese*. Venezia: Cafoscarina (ed. italiana).
- Irujo, S. (1986a). Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly* 20(2), 287-304.
- Irujo, S. (1986b). A piece of cake: Learning and teaching idioms. *ELT Journal* 40(3), 236-242.
- Irujo, S. (1993). Steering clear: Avoidance in the production of idioms. *IRAL* 31(3), 205-219.

- Ji, D. 计丹岩. (2014). Duiwai hanyu cihui jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue pianwu fenxi ji duice yanjiu 对外汉语词汇教学中的成语教学偏误分析及对策研究 [Analisi degli errori e contromisure nell'insegnamento dei *chengyu* nella didattica del lessico cinese rivolta a stranieri]. *Journal of Heilongjiang Vocational Institute of Ecological Engineering* 黑龙江生态工程职业学院学报 27(5), 87-88.
- Jia, J. 贾吉峰. (2004). Dui shuci chengyu de ji ge wenti de renshi 对数词成语的几个问题的认识 [Alcuni problemi sui *chengyu* contenenti numerali]. *Yuwen xuekan* 语文学刊 12, 52-54.
- Jia, Y. 贾颖. (2001). Zi benwei yu duiwai hanyu cihui jiaoxue 字本位与对外汉语词汇教学 [L'approccio morfemico e l'insegnamento del lessico nel cinese per stranieri]. *Chinese Language Learning* 汉语学习 4, 78-80.
- Jiang, A. 江安海. (2015). *Chengyu jielong* 成语接龙 [*Chengyu concatenati*]. Beijing: Chemical Industry Press 化学工业出版社.
- Jiang, J. 江婧. (2012). Jian yi duiwai hanyu changyong chengyu jiaoxue fangfa 简议对外汉语常用成语教学方法 [Metodi per l'insegnamento dei *chengyu* frequenti nel cinese per stranieri]. *Modern Chinese* 现代语文 9, 102-103.
- Jiang, N., & Nekrasova, T. M. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal* 91(3), 433-455.
- Jin, Z. 金贞子. (2010). Cong "Baokan yuedu jiaocheng" tan duiwai hanyu chengyu jiaoxue 从《报刊阅读教程》谈对外汉语成语教学 [L'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri partendo da "Baokan yuedu jiaocheng"]. *Modern Enterprise Education* 现代企业教育 12(2), 160-162.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology* 34(4), 34-37.
- Jones, M., & Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. In N. Schmitt, *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use* (p. 269-300). Philadelphia: John Benjamins.
- Kecskés, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters* 7, 145-161.
- Kecskés, I. (2016). Situation-bound utterances in Chinese. *East Asian Pragmatics* 1(1), 107-126.

- Komuro, Y. (2009). Japanese learners' collocation dictionary retrieval performance. In A. Barfield, & H. Gyllstad, *Researching Collocations in Another Language: Multiple Perspectives* (p. 86-98). Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Köveckses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics* 17(3), 326-355.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony, *Metaphor and Thought* (2nd edition) (p. 1-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanciotti, L. (2007). *Letteratura cinese*. Roma: ISIAO.
- Lao, P. 劳培萱. (2009). Duiwai hanyu jiaocai zhong de chengyu yanjiu 对外汉语教材中的成语研究 [Ricerca sui *chengyu* nel materiale didattico di cinese per stranieri]. *Modern Chinese* 现代语文 5, 125-128.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Larson-Hall, J., & Herrington, R. (2009). Improving data analysis in second language acquisition by utilizing modern developments in applied statistics. *Applied Linguistics* 31(3), 368-390.
- Laufer, B. (2011). The contribution of dictionary use to the production and retention of collocations in a second language. *International Journal of Lexicography* 24(1), 29-49.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics* 29(4), 694-716.
- Lei, X. 雷潇, & Zhong, Y. 钟毅平. (2010). Yujing he shuxidu dui zhongwen chengyu lijie de yingxiang 语境和熟悉度对中文成语理解的影响 [L'influenza di contesto e familiarità nella comprensione dei *chengyu*]. *Journal of Educational Science of Hunan Normal University* 湖南师范大学教育科学学报 9(3), 111-114.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology* 60, 261-283.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove (UK): Language Teaching Publications.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

- Li, D. 李大农. (1994). *Chengyu yu Zhongguo wenhua* 成语与中国文化 [I *chengyu* e la cultura cinese]. *Nankai xuebao* 南开学报 6, 68-71/59.
- Li, H. 李红卫. (2015). Qiantan shuzi chengyu de ganqing secai 浅谈数字成语的感情色彩 [Breve discussione sulla connotazione dei *chengyu* con numerali]. *Journal of Guizhou Radio & Television University* 贵州广播电视大学学报 23(4), 62-65.
- Li, H. 李红印. (2005). “Hanyu shuiping cihui yu hanzi dengji dagang” shou “yu” fenxi 《汉语水平词汇与汉字等级大纲》收“语”分析 [Analisi degli “yu” compresi nel “Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency”]. *Applied Linguistics* 语言文字应用 4, 73-79.
- Li, H. 李慧. (2013). Jiyu guanlian leixing de hanyu yukuai fenlei tixi tantao 基于关联类型的汉语语块分类体系探讨 [Discussione esplorativa sul sistema di classificazione dei chunks del cinese sulla base del tipo di relazione tra i costituenti]. *Xihua Shifan Daxue xuebao (Zhaxue shehui kexue ban)* 西华师范大学学报 (哲学社会科学版) 2, 99-103.
- Li, W., & Prete, F. (1999). *Chengyu. Gocce di saggezza. Antichi detti cinesi e le loro origini*. Montespertoli (FI): MIR Edizioni.
- Li, X. 李行健. (2001). Chengyu guifan wenti 成语规范问题 [Il problema dello standard dei *chengyu*]. *Lexicographical Studies* 辞书研究 2, 13-23.
- Li, Y. 李燕凌. (2011). Liuxuesheng shiyong chengyu zuo weiyu de yufa pianwu fenxi 留学生使用成语作谓语的语法偏误分析 [Analisi degli errori grammaticali commessi dagli apprendenti nell'uso dei *chengyu*]. *Modern Chinese* 现代语文 12, 111-113.
- Liang, S. 梁爽. (2010). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue fangfa tantao 对外汉语成语教学方法探讨 [Discussione esplorativa sui metodi di insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Modern Business Trade Industry* 现代商贸工业 21, p. 21.
- Liang, Y. 梁银辉, & Ren, X. 任孝珍. (2006). Tan chengyu de huoyong 谈成语的活用 [Sull'uso flessibile dei *chengyu*]. *Yuwen xuekan* 语文学刊 4, 98-99.
- Liang, Y. (2007). Phraseologie des Chinesischen. In H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, & N. R. Norrick, *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*. Vol. 2 (p. 759-66). Berlin & New York: de Gruyter.
- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008a). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics* 29(2), 200-222.

- Lindstromberg, S., & Boers, F. (2008b). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The power of assonance. *System* 36, 423-436.
- Link, E. P. (2013). *An Anatomy of Chinese: Rhythm, Metaphor, Politics*. Cambridge (MA), London (UK): Harvard University Press.
- Liontas, J. I. (2001). That's all Greek to me! The comprehension and interpretation of modern Greek phrasal verbs. *The Reading Matrix* 1(1), 1-32.
- Liontas, J. I. (2003). Killing two birds with one stone: Understanding Spanish VP idioms in and out of context. *Hispania* 86(2), 289-301.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27(2), 268-294.
- Liu, C. 刘长征, & Qin, P. 秦鹏. (2007). Jiyu Zhongguo zhuliu baozhi dongtai liutong yuliaoku (DCC) de chengyu shiyong qingkuang diaocha 基于中国主流报纸动态流通语料库 (DCC) 的成语使用情况调查 [Indagine sull'uso dei *chengyu* basata sul DCC corpus]. *Applied Linguistics* 语言文字应用 3, 78-86.
- Liu, C. 刘辰洁. (2014). Renzhi yuyanxue shijiao xia de duiwai hanyu chengyu jiaoxue celue yanjiu 认知语言学视角下的对外汉语成语教学策略研究 [Ricerca sulle strategie didattiche dei *chengyu* nel cinese per stranieri dal punto di vista della linguistica cognitiva]. *Bulletin of Chinese Language Teaching* 语文教学通讯 810(11), 84-86.
- Liu, D. (2003). The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *TESOL Quarterly*, 671-700.
- Liu, D. (2008). *Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York & London: Routledge.
- Liu, J. 刘洁修. (1985). *Chengyu* 成语. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Liu, L. 刘丽萍. (2016). Duiwai hanyu zhong gaoji jieduan chengyu jiaoxue tanjiu 对外汉语中高级阶段成语教学探究 [Ricerca esplorativa sull'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri di livello intermedio e avanzato]. *Modern Chinese* 现代语文 3, 98-100.
- Liu, S. 刘时羽, & Zhang, X. 张鑫. (2015). Shi lun chengyu yuyi de fazhan bianhua 试论成语语义的发展变化 [Sullo sviluppo del significato dei *chengyu*]. *Yishu pin ping* 艺术品评 10, 348-349.
- Liu, S. 刘叔新. (1990). *Hanyu miaoxie cihuixue* 汉语描写词汇学 [Lessicologia descrittiva del cinese]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.

- Liu, X. (2010). A comparative analysis of English and Chinese idioms: From the perspective of conceptual metaphor of "happiness". *Journal of Language Teaching and Research* 1(4), 473-476.
- Liu, Y. 刘艳平. (2013). Zhong, gaoji duiwai hanyu chengyu jiaoxue de diaocha yu fansi 中、高级对外汉语成语教学的调查与反思 [Sondaggio e riflessioni sull'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri di livello intermedio e avanzato]. *Chinese Language Learning* 汉语学习 5, 88-96.
- Liu, Y. 刘洋. (2015). *Hanyu dai "bu" chengyu de duowei kaocha* 汉语带“不”成语的多维考察 [Studio multidimensionale sui *chengyu* contenenti la negazione “bu”]. Wuhan (Hubei, CH): Huazhong Normal University Publishing House 华中师范大学出版社.
- Liu, Y. 刘运同. (2004). Cihui Duanyu de Fanwei he Fenlei 词汇短语的范围和分类 [Delimitazione e classificazione delle sequenze formulaiche]. *Social Sciences in Hubei* 湖北社会科学 9, 90-92.
- Ma, G. 马国凡. (1978). *Chengyu* 成语. Hohhot (Inner Mongolia, CH): Inner Mongolia People's Publishing House 内蒙古人民出版社.
- Ma, L. 马利军, Hu, J. 胡峻豪, & Zhang, J. 张积家. (2013). Hanyu chengyu de yuyi xingzhi ji qi guanxi yanjiu 汉语成语的语义性质及其关系研究 [Studio sulla natura e sulle relazioni semantiche dei *chengyu*]. *Applied Linguistics* 语言文字应用 2(1), 99-108.
- Ma, P. 马平. (2010). Duiwai hanyu jiaoxue zhong de chengyu wenti 对外汉语教学中的成语问题 [Il problema dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri]. *Dazhong wenyi* 大众文艺 23, 290.
- Makkai, A. (1972). *Idiom Structure in English*. The Hague (NL): Mouton.
- Makkai, A. (1978). Idiomaticity as a Language Universal. In J. H. Greenberg, C. A. Ferguson, & E. A. Moravcsik, *Universals of Human Language*. Vol. 3 (p. 402-448). Palo Alto (CA): Stanford University Press.
- Makkai, A. (1993). Idiomaticity as a reaction to l'arbitraire du signe in the universal process of semeio-genesis. In C. Cacciari, & P. Tabossi, *Idioms: Processing, Structure and Interpretation* (p. 297-324). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Meara, P. (1992). *EFL Vocabulary Tests*. University College, Swansea: Centre for Applied Language Studies.
- Meunier, F. (2012). Formulaic language and language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 111-129.

- Mo, P. 莫彭龄. (1999). Guanyu chengyu dingyi de zai tantao 关于成语定义的再探讨 [Nuova indagine sulla definizione di *chengyu*]. *Journal of Changzhou Industrial Technology College (Social Science Edition)* 常州工业技术学院学报 (社会科学版) 12(1), 54-59.
- Mo, P. 莫彭龄. (2000). Hanyu chengyu xin lun 汉语成语新论 [Nuova teoria dei *chengyu*]. *Jiangsu shehui kexue* 江苏社会科学 6, 181-184.
- Mo, P. 莫彭龄. (2001). *Hanyu chengyu yu han wenhua* 汉语成语与汉文化 [I *chengyu* e la cultura cinese]. Nanjing (CH): Jiangsu jiaoyu chubanshe 讲述教育出版社.
- Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English*. Oxford: Clarendon Press.
- Myles, F. (2004). From data to theory: The over-representation of linguistic knowledge in SLA. *Transactions of the Philological Society* 102(2), 139-168.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21(1), 49-80.
- Nation, I. S. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (p. 581-595). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ni, B. 倪宝元, & Yao, P. 姚鹏慈. (1990). *Chengyu jiu zhang* 成语九章 [*Chengyu* in nove capitoli]. Hangzhou (Zhejiang, CH): Zhejiang Education Publishing House 浙江教育出版社.
- Nong, L. 浓莉娜. (2007). Jin shi nian lai duiwai hanyu jiaoxue zhong de chengyu jiaoxue zongshu 近十年来对外汉语教学中的成语教学综述 [Resoconto sull'insegnamento dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri negli ultimi dieci anni]. *Yuwen xuekan (gaojiao ban)* 语文学刊 (高教版) 7, 158-160.
- Nunberg, G., Sag, I. A., & Wasow, T. (1994). Idioms. *Language* 70(3), 491-538.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pan, L. 潘露. (2011). Qian xi chuji hanyu shuiping chengyu buchong jiaoxue 浅析初级水平成语补充教学 [Analisi preliminare sull'insegnamento supplementare dei *chengyu* ai livelli di competenza iniziali]. *Anhui wenxue* 安徽文学 7, 200-201.

- Pan, X. 潘先军. (2006). Jianlun duiwai hanyu jiaoxue zhong de chengyu wenti 简论对外汉语教学中的成语问题 [Breve discussione sul problema dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri]. *Hanzi wenhua* 汉字文化 1, 54-57.
- Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic language in learner corpora. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 130-149.
- Paternicò, L. M. (2016). Chinese language learning, teaching and assessment in Europe: The need for standardization. In *Italian Association for Chinese Studies. Selected Papers 1, 2016* (p. 163-181). Venezia: Cafoscarina.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt, *Language and Communication* (p. 191-226). New York: Longman.
- Perera, N. (2001). The role of prefabricated language in young children's second language acquisition. *Bilingual Research Journal* 25, 327-356.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: the effect of two attention-drawing techniques. *The Language Learning Journal* 40(1), 65-79.
- Phakiti, A. (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning*. London, New York: Bloomsbury.
- Pollio, H. R., Barlow, J., Fine, H. J., & Pollio, M. (1977). *The Poetic of Growth: Figurative Language in Psychotherapy and Education*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *J. Engr. Education* 95(2), 123-138.
- Pu, Z. 蒲志鸿. (1990). Tou guo han, fa chengyu zhong de secai kan Zhong, Fa wenhua chayi 透过汉、法成语中的色彩词看中、法文化差异 [Le differenze culturali tra cinese e francese attraverso la connotazione delle espressioni idiomatiche]. *Zhong Shan Daxue xuebao (Shehui kexue ban)* 中山大学学报 (社会科学版) 4, 133-140.
- Qian, Q. 钱骐骄. (2011). Shuzi chengyu jiegou fenxi 数字成语结构分析 [Analisi della struttura dei *chengyu* con numerali]. *Anhui xuewen* 安徽学文 10, 259-260.
- Qian, X. 钱旭菁. (2008). Hanyu yukuai yanjiu chutan 汉语语块研究初探 [Studio preliminare sui *chunks* del cinese]. *Beijing daxue xuebao (Zhexue shehui kexue ban)* 北京大学学报 (哲学社会科学版) 5, 47-56.

- Qian, Y. 钱韵, & Yu, G. 余戈. (2003). Xiandai hanyu sizige chengyu de cihuihua yanjiu 现代汉语四字格成语的词汇化研究 [Studio sulla lessicalizzazione dei *chengyu* a quattro caratteri del cinese moderno]. *Yuyan kexue* 语言科学 2(6), 86-95.
- Qiao, Y. 乔永. (2006). Chengyu jianbie yu chengyu cidian shouci biao zhun de lianghua dingxing yanjiu 成语鉴别与成语词典收词标准的量化定性研究 [Studio quantitativo sull'identificazione dei *chengyu* e sui criteri adottati dai dizionari di *chengyu*]. *Yuwen yanjiu* 语文研究 1, 30-34.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to Error Analysis. *ELT Journal* 25(3), 204-219.
- Roberts, J. A. (2001). *Storia della Cina*. Bologna: Il Mulino (ed. italiana).
- Romagnoli, C. (2016). La quantificazione del lessico in cinese moderno: proposte, dibattito e strumenti. In C. Bulfoni, *Linguistica cinese. Tendenze e prospettive* (p. 103-112). Milano: Unicopli.
- Saberian, N., & Fotovatnia, Z. (2011). Idiom taxonomies and idiom comprehension: Implications for English teachers. *Theory and Practice in Language Studies* 1(9), 1231-1235.
- Saumell, V. (2012). Guided discovery for language instruction: A framework for implementation at all levels. Tratto da Pearson - *English in Common website*: http://www.pearsonlongman.com/ae/emacs/newsletters/guided_discovery.pdf [ultimo accesso: 17/08/2017].
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shang, G. 尚光忠. (1982). *Chengyu gai shuo* 成语概说 [Discussione generale sui *chengyu*]. Wuhan (Hubei, CH): Hubei People's Press 湖北人民出版社.
- Shi, H. 石慧敏. (2007). Lun zhonggaoji jieduan Hanguo liuxuesheng de chengyu jiaoxue 论中高级阶段韩国留学生的成语教学 [Sull'insegnamento dei *chengyu* rivolto a studenti sudcoreani di livello intermedio e avanzato]. *Yunnan shifan daxue xuebao (duiwai hanyu jiaoxue yu yanjiu ban)* 云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版) 5(4), 42-47.
- Shi, J. 时建. (2008). Waiguo xuesheng hanyu chengyu xide pianwu ji qi jiaozheng celüe 外国学生汉语成语习得偏误及其矫正策略 [Errori di acquisizione dei *chengyu* da parte di studenti stranieri e contromisure correttive]. *Journal of Teachers College Qingdao University* 青岛大学师范学院学报 25(3), 105-109.

- Shi, L. 石琳. (2008). *Liuxuesheng shiyong hanyu chengyu de pianwu fenxi ji jiaoxue celüe* 留学生使用汉语成语的偏误分析及教学策略 [Analisi degli errori commessi da studenti stranieri nell'uso dei *chengyu* e strategie didattiche]. *Xinan minzu daxue xuebao (renwen sheke ban)* 西南民族大学学报 (人文社科版) 6, 280-283.
- Shi, S. 史式. (1979). *Hanyu chengyu yanjiu* 汉语成语研究 [Studio sui *chengyu*]. Chengdu (Sichuan, CH): Sichuan People Publishing House 四川人民出版社.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Song, Y. 宋永培, & Duanmu, L. 端木黎明. (1998). *Hanyu chengyu cidian (xiudingban)* 汉语成语词典 (修订版) [Dizionario dei *chengyu* (edizione aggiornata)]. Chengdu (CH): Sichuan Lexicographical Press 四川辞书出版社.
- State Administration of Press, Publication, Radio, Film and Television 国家新闻出版广电总局 (2014, Novembre 27). *Zongju fachu "Guanyu guangbo dianshi jiemu he guanggao zhong guifan shiyong guojia tongyong yuyan wenzi de tongzhi"* 总局发出《关于广播电视节目和广告中规范使用国家通用语言文字的通知》 [L'amministrazione generale rilascia il "Comunicato sull'uso standard della lingua nazionale nei programmi radio-televisivi e nella pubblicità"]. Tratto da Sarft.gov.cn: http://www.sarft.gov.cn/art/2014/11/27/art_113_4781.html [ultimo accesso: 26/09/2017].
- State Language Commission 中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会. (2010). *Hanyu guoji jiaoyu yong yinjie hanzi cihui dengji huafen* 汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分 [The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages]. Beijing: Beijing Language and Culture University Press 北京语言大学出版社.
- Stengers, H., Boers, F., Housen, A., & Eyckmans, J. (2010). Does "chunking" foster chunk-update? In S. De Knop, F. Boers, & A. De Rycker, *Fostering Language Teaching Efficiently Through Cognitive Linguistics* (p. 99-117). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Su, L. 苏丽. (2010). *Qingjing jiaoxuefa za duiwai hanyu chengyu jiaoxue zhong de shiyong chutan* 情境教学法在对外汉语成语教学中的使用初探 [Analisi preliminare sull'impiego della didattica situata nell'insegnamento dei *chengyu* nella didattica del cinese per stranieri]. *China Science and Technology* 中国科技纵横 23, 110-111.

- Sun, J. 孙菁. (2013). “Hanyu guoji jiaoyu yong yinjie hanzi cihui dengji huafen” zhong “fei ci chengfen” shoulu pingxi 《汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分》中“非词成分”收录评析 [Analisi e critica delle “non parole” comprese nel “The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages”]. *TCSOL Studies 华文教学与研究* 4, 59-64.
- Sun, W. 孙维张. (1989). *Hanyu Shuyuxue 汉语熟语学* [Frasesologia del cinese]. Changchun: Jilin Education Publishing House 吉林教育出版社.
- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 523-534.
- Taguchi, N., Li, S., & Xiao, F. (2013). Production of formulaic expressions in L2 Chinese: A developmental investigation in a study abroad context. *CASLAR 2013* 2(1), 23-58.
- Taki, S., & Soghady, M. R. (2013). The role of L1 in L2 idiom comprehension. *Journal of Language Teaching and Research* 4(4), 824-833.
- Tan, K. 谭坤. (2010). Lun chengyu de wenhua gongneng 论成语的文化功能 [Sulle funzioni culturali dei chengyu]. *Journal of Changzhou Institute of Technology (Social Science Edition) 常州工学院学报 (社科版)* 28(3), 61-63.
- Tang, J. 汤景鑫, & Liu, X. 刘雪芹 (2010). Shilun shuzi chengyu de wenhua yiyi 试论数字成语的文化意义 [Sul significato culturale dei chengyu con numerali]. *Journal of Harbin University 哈尔滨学院学报* 31(5), 95-99.
- Tang, M. 汤木. (2015). *Chengyu gushi 成语故事* [Racconti sui chengyu]. Nanchang (Jiangxi, CH): Jiangxi jiaoyu chubanshe 江西教育出版社.
- Tang, S. 汤仕普. (2013). Chengyu yuanliu buzheng si ze 成语源流补正四则 [Compensazione e correzione su origine e trasmissione dei chengyu]. *Journal of Guizhou Normal College 贵州师范学院学报* 29(7), 20-23.
- Tang, X. 唐雪凝, & Xu, H. 徐浩. (2010). *Xiandai hanyu changyong chengyu de yuyi renzhi yanjiu 现代汉语常用成语的语义认知研究* [Studio di semantica cognitiva sui chengyu frequenti del cinese moderno]. Beijing: Social Sciences Academic Press 社会科学文献出版社.
- Tang, Y. 唐余俊. (2014). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue fangfa xintan 对外汉语成语教学新探 [Nuova indagine sulla didattica dei chengyu nel cinese per stranieri]. *Journal of*

- Changzhou Institute of Technology (Social Science Edition)* 常州工学院学报 (社科版) 32(3), 55-58.
- Teng, Y. (2017). Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK): Past, present, and future. In D. Zhang, & C.-H. Lin, *Chinese as a Second Language Assessment* (p. 3-20). Singapore: Springer.
- The Office of China National Committee for Chinese Proficiency Test 国家汉语水平考试委员会办公室考试中心. (2001). *Hanyu shuiping cihui yu hanzi dengji dagang - xiuding ban* 汉语水平词汇与汉字等级大纲·修订版 [The Syllabus of Graded Words and Characters for Chinese Proficiency - edizione aggiornata]. Beijing: Economic Science Press 经济科学出版社.
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1994). Comprehension of idiomatic expressions: Effects of predictability and literarity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20(5), 1126-1138.
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics* 31, 1655-74.
- Tomba, L. (2002). *Storia della Repubblica popolare cinese*. Milano: Bruno Mondadori.
- Trentin, G. (2011). *Dipingere draghi. Antologia di chengyu*. Roma: ISIAO.
- Trentin, G. (2017). *Chengyu: cento aforismi della tradizione cinese. Volume primo*. Macerata, Roma: Quodlibet.
- Vigotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri (ed. italiana).
- Wagner-Gough, J. (1978). Comparative studies in second language learning. In E. M. Hatch, *Second Language Acquisition: A Book of Readings* (p. 35-58). Rowley (MA): Newbury House.
- Wang, J. 王吉辉. (2011). Yugan yu chengyu, guanyongyu de huafen 语感与成语、惯用语的划分 [L'intuizione linguistica e la suddivisione tra *chengyu* e *guanyongyu*]. *Hanyuxue bao* 汉语学报 1, 25-30.
- Wang, J. 王金娟. (1993). Ying han chengyu bijiao fenlei 英汉成语比较分类 [Confronto e classificazione degli idioms inglesi e cinesi]. *Zhejiang Shifan Daxue xuebao (Shehui kexue ban)* 浙江师范大学学报 (社会科学版) 5, 89-92.
- Wang, J. 王景丹. (2008). *Chengyu jiaocheng* 成语教程 [Corso di *chengyu*]. Shanghai: Fudan University Publishing House 复旦大学出版社.
- Wang, J. 王景丹, & Wang, Q. 王群. (2008). *Chengyu jie du: Zhong-gaoji hanyu duben* 成语解读: 中、高级汉语读本 [Comprendere i *chengyu*: quaderno di lettura per i livelli

intermedio e avanzato]. Beijing: Beijing Normal University Publishing Group 北京师范大学出版集团.

Wang, J., & Wang, Q. (2014). *Impariamo i proverbi cinesi* 成语解读. Milano: Hoepli (ed. italiana a cura di F. Masini e T. Zhang).

Wang, J. 王俊霞. (2010). Shuzi chengyu de leixing, jiegou he yiyi shuolüe 数字成语的类型、结构和意义说略 [Sintesi su tipologie, struttura e significato dei *chengyu* con numerali]. *Journal of Yancheng Teachers University (Humanities & Social Sciences)* 盐城师范学院学报 (人文社会科学版) 30(2), 100-103.

Wang, L. 王丽. (2009). Qingjing tiyan - Lun duiwai hanyu chengyu ketang jiaoxue 情境体验——论对外汉语成语课堂教学 [Esperienza situata - Sulla didattica in classe dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Anhui wenxue* 安徽文学 8, 267-268.

Wang, Q. 王勤. (2006). *Hanyu Shuyu Lun* 汉语熟语论 [Teoria della fraseologia del cinese]. Jinan (CH): Shandong Education Press 山东教育出版社.

Wang, Q. 王秋梦. (2016). Liuxuesheng hanyu chengyu jiaoxue wenti yu duice 留学生汉语成语教学问题与对策 [I problemi dell'insegnamento dei *chengyu* a stranieri e contromisure]. *Yuwen xuekan* 语文学刊 5, 169-170.

Wang, R. 王若江. (2000). You Faguo "zi benwei" hanyu jiaocai yinfa de sikao 由法国“字本位”汉语教材引发的思考 [Riflessione sull'“approccio morfemico” dei materiali francesi di didattica del cinese]. *Shijie hanyu jiaoxue* 世界汉语教学 3, 89-98.

Wang, R. 王若江. (2001). Liuxuesheng chengyu pianwu youyin fenxi - cidian pian 留生成语偏误诱因分析——词典篇 [Analisi sulle cause di errore nell'uso dei *chengyu* da parte di studenti stranieri]. *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University* 暨南大学华文学院学报 3, 28-35.

Wang, Z. 王治敏, & Yang, E. 楊爾弘. (2011). Ji yu da guimo yuliao de chengyu diaocha yu jiaoxue chengyu cibiao de tiqiu 基於大規模語料的成語調查與教學成語詞表的提取 [Sondaggio sui *chengyu* basato su materiale linguistico di grande scala e proposta sulla lista dei *chengyu* per la didattica]. In *Proceedings of 12th Chinese Lexical Semantics Workshop* 第二十屆漢語詞彙語義學研討會 (p. 316-322). National Taiwan University, Taipei (TW).

Wen, D. 温端政. (2006). *Hanyu Yuhui Xue Jiaocheng* 汉语语汇学教程 [Corso di fraseologia del cinese]. Beijing: The Commercial Press 商务印刷馆.

- Wen, D. 温端政, & Chen, H. 沈慧云. (2002). *Tongyong chengyu cidian* 通用成语词典 [Dizionario d'uso dei *chengyu*]. Beijing: Yuwen chubanshe 语文出版社.
- Wilcox, R. R. (2003). *Applying Contemporary Statistical Techniques*. San Diego (CA): Elsevier Science.
- Wong Fillmore, L. (1976). *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Tesi di dottorato, Stanford University (CA).
- Wray, A. (1999). Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32/4, p. 213-31.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principles and practice. *Applied Linguistics* 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2007). Set phrases in second language acquisition. In H. Burger, D. Drobovol'skij, P. Kuehn, & N. R. Norrick, *Phraseology: An International Handbook of Contemporary Research* (p. 870-881). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, A. (2009). Future directions in formulaic language research. *Journal of Foreign Languages* 32(6), 2-17.
- Wray, A. (2012). What do we (think we) know about formulaic language? An evaluation of the current state of play. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 83-110.
- Wray, A., & Namba, K. (2003). Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: A practical approach to data analysis. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism* 多言語多文化研究 9, 24-51.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication* 20, 1-28.
- Wu, D. 吴东海 (2012). Dui hanyu chengyu de zai renshi 对汉语成语的再认识 [Nuova concezione sui *chengyu*]. *Yunnan Shifan Daxue xuebao (duiwai hanyu jiaoxue yu yanjiu ban)* 云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版) 10(1), 41-45.
- Wu, P., Chen, P., & Gong, S. (2011). Collocation, semantic prosody and near synonymy: Verbs of "help" and "aid" in Mandarin Chinese. *Proceedings of the 12th Chinese Lexical Semantics Workshop (CSLW-12)* (p. 214-221). Taipei: National Taiwan University.
- Wu, S., Witten, I. H., & Franken, M. (2010). Utilizing lexical data from a Web-derived corpus to expand productive collocation knowledge. *ReCall* 22(1), 83-102.

- Wu, Z. 武占坤. (2000). *Zhonghua yanyao yanjiu* 中华谚语研究 [Studio sui proverbi cinesi]. Baoding (Hebei, CH): Hebei daxue chubanshe 河北大学出版社.
- Wu, Z. 武占坤. (2007). *Hanyu shuyu tonglun (Xiudingban)* 汉语熟语通论 (修订版) [Teoria generale sulla fraseologia del cinese (edizione aggiornata)]. Baoding (CH): Hebei daxue chubanshe 河北大学出版社.
- Xia, L. 夏俐萍. (2010). Yunyong duo zhong jiaoxuefa jinxing duiwai hanyu chengyu jiaoxue 运用多种教学法进行对外汉语成语教学 [Impiegare metodi didattici diversificati per l'insegnamento dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Journal of Shanxi Radio & TV University* 山西广播电视大学学报 3, p. 48-9.
- Xia, X. 夏秀文. (2009). Jiyu yuliaoku de hanyu chengyu yuanxing yufa gongneng fenxi 基于语料库的汉语成语原型语法功能分析 [Analisi sulle funzioni grammaticali preferenziali dei *chengyu* basata su corpora]. *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University (TCSOL Studies)* 暨南大学华文学院学报 (华文教学与研究) 3, 33-39.
- Xiang, H. 向晗. (2013). Chengyu de fenlei ji duiwai hanyu chengyu yuyi jiaoxue - yi han "san" de chengyu wei li 成语的分类及对外汉语成语语义教学——以含“三”的成语为例 [La classificazione dei *chengyu* e l'insegnamento del significato dei *chengyu* nel cinese per stranieri - L'esempio di *chengyu* contenenti il numerale "tre"]. *Modern Chinese* 现代语文 12, 77-79.
- Xiao, R., Rayson, P., & McEnery, T. (2009). *A Frequency Dictionary of Mandarin Chinese: Core Vocabulary for Learners*. London: Routledge.
- Xie, P. 谢萍, & Yu, W. 于文. (2003). Chengyu de yuyong tedian yu fanyi fangfa 成语的语用特点与翻译方法 [Caratteristiche d'uso dei *chengyu* e metodi traduttivi]. *Journal of Teachers College Qingdao University* 青岛大学师范学院学报 20(2), 45-48.
- Xie, X. 谢新卫. (2006). Di er yuyan jiaoxue zhong chengyu jiaoxue tanxi 第二语言教学中成语教学探析 [Indagine e analisi sull'insegnamento dei *chengyu* nella didattica della seconda lingua]. *Yuyan yu fanyi (han wen)* 语言与翻译 (汉文) 4, 64-7.
- Xiong, J. 熊建萍, & Yan, G. 闫国利. (2005). Shouci he weici pinlü dui gao shuxidu chengyu shibie de yingxiang 首词和尾词频率对高熟悉度成语识别的影响 [L'influenza della frequenza del carattere iniziale e finale nel riconoscimento di *chengyu* ad alta familiarità]. *Studies of Psychology and Behavior* 心理与行为研究 4(1), 45-48.

- Xu, Y. 徐耀民. (1997). Chengyu de huajie, dingxing he shiyi wenti 成语的划界、定型和释义问题 [Il problema della delimitazione, della definizione e della spiegazione del significato dei *chengyu*]. *Zhongguo yuwen* 中国语文 1, 11-17.
- Yang, C. 杨翠兰. (2005). Hanyu chengyu de yufa gongneng yanjiu 汉语成语的语法功能研究 [Studio sulle funzioni grammaticali dei *chengyu*]. *Journal of Yantai College of Education* 烟台教育学院学报 11(3), 23-26/56.
- Yang, L. 杨璐源. (2015). Lun duiwai hanyu chong yi yusu wei hexin de chengyu jiaoxue 论对外汉语中以语素为核心的成语教学 [Sulla didattica dei *chengyu* nel cinese per stranieri incentrata sul morfema]. *Gaodeng jiaoyu* 高等教育 2, 79-80.
- Yang, X. 杨晓黎. (1996). You biao ji li, xing ju shen sheng - duiwai hanyu chengyu jiaoxue tanlun 由表及里，形具神生 —— 对外汉语成语教学探论 [Dalla superficie all'interno, dalla forma al senso - Discussione esplorativa sulla didattica dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Journal of Anhui University (Philosophy & Social Sciences)* 安徽大学学报（哲学社会科学版） 1, 89-92.
- Yao, P. 姚鹏慈. (1998). Shi lun hanyu chengyu de changduan 试论汉语成语的长短 [Sulla lunghezza dei *chengyu*]. *Journal of Radio & TV University (Philosophy & Social Sciences)* 广播电视大学学报（哲学社会科学版） 1, 67-70.
- Yao, P. 姚鹏慈. (2002). Guanyu chengyu yugan yu chengyudu de sikao 关于成语语感与成语度的思考 [Riflessione sull'intuizione linguistica e il "grado di *chengyu*"]. *Journal of Radio & TV University (Philosophy & Social Sciences)* 广播电视大学学报（哲学社会科学版） 2, 37-41.
- Yao, X. 姚锡远. (2012). *Shuyuxue Gangyao* 熟语学纲要 [Compendio di fraseologia]. Zhengzhou (CH): Elephant Press 大象出版社.
- Yin, J. 尹继平. (2013). Jin nian lai yukuai yanjiu zai Zhongguo de fazhan, wenti yu quxiang: Jiyu CSSCI kanwu de wenxian fenxi 近年来语块研究在中国的发展、问题与趋向 —— 基于 CSSCI 刊物的文献分析 [Sviluppo, problemi e tendenze della ricerca sui *chunks* in Cina negli ultimi anni - Analisi delle fonti basata sul CSSCI corpus]. *Journal of Kunming University of Science and Technology* 昆明理工大学学报（社会科学版） 13(6), 102-108.
- Yoshikawa, H. (2008). International intelligibility in world Englishes: Focusing on idiomatic expressions. *International Communication Studies* XVII(4), 219-226.

- Yu, L. 余莉莉, & Yan, G. 闫国利. (2011). Chengyu jutixing xiaoying de yandong yanjiu 成语具体性效应的眼动研究 [Studio oculare sull'effetto della concretezza dei *chengyu*]. *Studies of Psychology and Behavior* 心理与行为研究 9(4), 273-280.
- Yu, M. 于明善. (2009). *Duo gongneng chengyu cidian* 多功能成语词典 [Dizionario multifunzionale dei *chengyu*]. Beijing: Huayu jiaoxue chubanshe 华语教学出版社.
- Yu, N. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yu, W. 余婉芳. (2011). Ye tan duiwai hanyu chengyu de jiaoxue 也谈对外汉语成语的教学 [Sulla didattica dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Yuwen xuekan* 语文学刊 1, 44-45.
- Yuan, W. 元文香. (2008). Yukuai Lilun zai Duiwai Hanyu Jiaoxue zhong de Yingyong 语块理论在对外汉语教学中的应用 [Applicazione della teoria della formulaicità nella didattica del cinese per stranieri]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* 语言教学与研究 4, 54-61.
- Yuan, Z. 袁钟端, & Yang, X. 杨学军. (2015). *Qimao de chengyu shijie* 奇妙的成语世界 [Lo straordinario mondo dei *chengyu*]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.
- Zhang, C. 张长宝. (2013). Duiwai hanyu chengyu jiaoxue yu xide yanjiu zongshu 对外汉语成语教学与习得研究综述 [Resoconto sulla ricerca nella didattica e nell'acquisizione dei *chengyu* nel cinese per stranieri]. *Journal of Chongqing Education College* 重庆教育学院学报 26(1), 145-62.
- Zhang, J. 张娟. (2010). Hanyu yukuai fenlei yu jiaoxue qiantan 汉语语块分类与教学浅谈 [Breve discussione sulla classificazione e l'insegnamento dei *chunks* nel cinese per stranieri]. *Wenli daohang* 文理导航 9, 66-67.
- Zhang, M. 张明卓. (2010). Qian tan chengyu yu chengyu jiaoxue 浅谈成语与成语教学 [Breve discussione sui *chengyu* e sulla didattica dei *chengyu*]. *Dangdai jiaoyu luntan (jiaoxue ban)* 当代教育论坛 (教学版) 10, 87-88.
- Zhang, S. 张爽. (2015). Hanyu xin ciyu zhong de "wangluo chengyu" chutan 汉语新词语中的“网络成语”初探 [Indagine preliminare sui "*chengyu del web*" tra i neologismi del cinese]. *Ability and Wisdom* 才智 1, 325.
- Zhang, W. 张文轩. (1991). Binglieshi chengyu de si sheng xulie 并列式成语的四声序列 [Sequenza tonale nei *chengyu* a struttura giustapposta]. *Journal of Lanzhou University (Social Scieces)* 兰州大学学报 (社会科学版) 1, 151-158.

- Zhang, Y. 张亚茹. (2006). Shi lun gaoji jieduan de chengyu jiaoxue 试论高级阶段的成语教学 [Sulla didattica dei *chengyu* a livelli di competenza avanzati]. *Applied Linguistics* 语言文字应用 1, 119-125.
- Zhang, Y. 张艳萍. (2012). Liuxuesheng chengyu nanyi tidu yanjiu fangfa tanxi 留生成语难易梯度研究方法探析 [Analisi sul grado di difficoltà dei *chengyu* per studenti stranieri]. *Yunnan shifan daxue xuebao (duiwai hanyu jiaoxue yu yanjiu ban)* 云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版) 10(5), 22-27.
- Zhang, Y. 张永芳. (1999). Waiguo liuxuesheng shiyong hanyu chengyu de pianwu fenxi 外国学生使用汉语成语的偏误分析 [Analisi degli errori d'uso dei *chengyu* commessi da studenti stranieri]. *Yuyan wenzi yingyong* 语言文字应用 3, 25-30.
- Zhang, Y. 張永言. (2015). *Cihuixue jianlun / Xunguxue jianlun* 詞彙學簡論 / 訓詁學簡論 [Breve discussione sulla lessicologia / Breve discussione sull'esegesi]. Shanghai: Fudan University Publishing House 復旦大學出版社.
- Zhao, H. 赵焕梅. (2008). Shuzi duichen chengyu zhong shuci de yuyi tedian 数词对称成语中数词的语义特点 [Le caratteristiche semantiche dei numerali nei *chengyu* con struttura simmetrica]. *Journal of North China Electric Power University (Social Sciences)* 华北电力大学学报 (社会科学版) 4, 113-118.
- Zheng, P. 鄭培秀. (2005). *Chengyu jufa fenxi ji qi jiaoxue celüe yanjiu* 成語句法分析及其教學策略研究 [Studio sull'analisi sintattica dei *chengyu* e sulle strategie didattiche] (Tesi magistrale). National Sun Yat-sen University 國立中山大學, Kaohsiung (TW).
- Zhong, Y. 钟毅平, Luo, J. 罗家平, & Yan, X. 颜小灵. (2009). Zhongwen chengyu texing yu chengyu lijie de guanxi 中文成语特性与成语理解的关系 [La relazione tra le proprietà e la comprensione dei *chengyu*]. *Journal of Hunan University of Science & Technology (Social Science Edition)* 湖南科技大学学报 (社会科学版) 12(5), 121-124.
- Zhongguo Shehui Kexueyuan Yuyan Yanjiusuo Cidian Bianjishi 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. (2012). *Xiandai hanyu cidian - Di liu ban (jinian ban)* 现代汉语词典·第六版 (纪念版) [Dizionario di cinese moderno, sesta edizione (edizione speciale)]. Beijing: The Commercial Press 商务印书馆.

- Zhou, F. 周福雄. (2008). Hanyu chengyu fazhan bianhua fangshi tanjiu 汉语成语发展变化方式探究 [Studio esplorativo sulle modalità di sviluppo dei chengyu]. *Journal of Huaihua University* 怀化学院学报 27(12), 105-107.
- Zhou, H. (2012). A study of situation-bound utterances in Modern Chinese. *CASLAR: Chinese as a Second Language Research* 1(1), 55-86.
- Zhou, J. 周荐. (1997). Lun chengyu de jingdianxing 论成语的经典性 [Sulla classicità dei chengyu]. *Nankai xuebao* 南开学报 2, 29-35/51.
- Zhou, J. 周荐. (1998a). Chengyu guifan wenti tanlüe 成语规范问题谈略 [Discussione sul problema dello standard dei chengyu]. *Hanyu xuexi* 汉语学习 6, 59-62.
- Zhou, J. 周荐. (1998b). Guanyongyu xin lun 惯用语新论 [Nuova teoria dei guanyongyu]. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究 1, 128-139.
- Zhou, J. 周健. (2007). Yukuai zai duiwai hanyu Jiaoxue zhong de jiazhi yu zuoyong 语块在对外汉语教学中的价值与作用 [Il valore e il ruolo dei chunks nella didattica del cinese per stranieri]. *Journal of Jinan University (Philosophy and Social Sciences)* 暨南学报 (哲学社会科学版) 1, 99-104.
- Zhou, Q. 周青, & Wang, M. 王美玲. (2009). Dangqian duiwai hanyu chengyu jiaoxue de biduan he fangfa gexin 当前对外汉语成语教学的弊端和方法革新 [Le carenze della didattica attuale dei chengyu nel cinese per stranieri e l'innovazione metodologica]. *Journal of Hunan University of Science and Engineering* 湖南科技学院学报 30(6), 162-164.
- Zhou, X. 周小兵, & Cheng, Y. 程燕. (2013). Hanyu jiaocai zhong chengyu de xitong kaocha - ji yu 31 ce zonghe (du xie) jiaocai yu "Dagang" de fenxi 汉语教材中成语的系统考察——基于11册综合(读写)教材与《大纲》的分析 [Indagine sistematica dei chengyu nei materiali didattici di cinese - Analisi su 11 testi comprensivi e sul "Dagang"]. *Chinese Language Learning* 汉语学习 6, 97-104.
- Zhou, X. 周欣. (2012). Chengyu huoyong xianxiang fenxi 成语活用现象分析 [Analisi sul fenomeno dell'uso flessibile dei chengyu]. *Yuwen xuekan* 语文学刊 1, 39-40.
- Zhu, C. 朱楚宏. (2010). Chengyu yuyi chaochang yinshen xin tan 成语语义超常引申新探 [Nuova indagine sulle variazioni estensive substandard del significato dei chengyu]. Beijing (CH): Yuwen Chubanshe 语文出版社.
- Zyzik, E. (2009). Teaching and learning idioms: The big picture. *CLEAR News* 13(2), 1/4-6.

Zyzik, E. (2011). Second language idiom learning: The effects of lexical knowledge and pedagogical sequencing. *Language Teaching Research* 15(4), 413-433.

SITOGRAFIA

- Baike.baidu.com. (2017). *San chang liang duan _ Baike baidu 三长两短_ 百度百科* [San chang liang duan _ Enciclopedia Baidu]: <https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%89%E9%95%BF%E4%B8%A4%E7%9F%AD> [ultimo accesso: 26/09/2017].
- Ccl.pku.edu.cn. (2017). *CCL yuliaoku jiansuo xitong (wangluo ban) CCL 语料库检索系统 (网络版)* [CCL corpus]: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/ [ultimo accesso: 26/09/2017].
- Chinesetest.cn. (2017). *Kaoshi jieshao -- Hanyu kaoshi fuwuwang 考试介绍--汉语考试服务网* [Descrizione del test - Chinesetest on-line service]: <http://www.chinesetest.cn/gosign.do?lid=0#> [ultimo accesso: 26/09/2017].
- Eva.mpg.de. (2015). *Liepzig glossing rules*. Tratto da *Dept. of Linguistics | Resources | Glossing Rules*: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> [ultimo accesso: 26/09/2017].
- Socscistatistics.com. (2017). *Effect Size Calculator (Cohen's D) for T-Test*. Tratto da *Social Science Statistics*: <http://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx> [ultimo accesso: 26/09/2017].
- Treccani.it. (2017). *Proverbio nell'Enciclopedia Treccani*: <http://www.treccani.it/vocabolario/> [ultimo accesso: 26/09/2017].
- Zdic.net. (2017). *Han Dian 汉典*: www.zdic.net/ [ultimo accesso: 26/09/2017].