

INTEGRAZIONE DEI TEST DI PROFITTO AI MANUALI D'ITALIANO USATI IN CINA PER STUDENTI UNIVERSITARI

*Shanshan Qu*¹

1. IL CONTESTO DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN CINA

1.1. *I corsi di laurea in lingua italiana e i corsi d'italiano come lingua straniera: due percorsi distinti*

In Cina, l'insegnamento dell'italiano cominciò negli anni Cinquanta con l'apertura del corso di laurea in lingua italiana all'Istituto di Commercio Estero di Pechino (oggi l'Università di Economia e Commercio Internazionale). Ci sono più di venti università cinesi che tengono corsi di laurea quadriennale in italiano e nell'anno accademico 2017-2018, il numero totale degli studenti iscritti sono stati 3276². Per spiegare le caratteristiche di tali corsi, si prende come esempio il corso di laurea della Shanghai International Studies University, una tra le prime università ad aver offerto un corso d'italiano. L'obiettivo del corso di laurea è di formare personale competente nel campo della ricerca, dell'insegnamento, della traduzione e dell'interpretariato per promuovere lo scambio in vari settori tra Cina e Italia³. A tale obiettivo, oltre ai corsi di lingue, si offrono corsi specifici di traduzione, interpretariato, sintassi, retorica, lessicologia, letteratura, storia, storia dell'arte e attualità italiana. La maggior parte delle regole morfosintattiche dell'italiano viene trattata nei primi due anni e al terzo anno, come in molte altre università, è previsto un periodo di studio in Italia. I laureati in italiano sono molto richiesti nel mercato del lavoro cinese, soprattutto da aziende italiane e organi del governo⁴.

Un altro percorso d'insegnamento della lingua italiana è l'italiano LS. Da quando, nel 2006, il governo italiano ha lanciato il programma "Marco Polo", sempre più studenti mostrano un interesse per il Bel paese. Successivamente, le università cinesi iniziarono a collaborare con le università italiane e ad offrire insieme corsi di laurea congiunta. Di conseguenza, si cominciò ad insegnare l'italiano come lingua straniera in molte scuole e università, sia pubbliche che private. I corsi offerti sono diversi da scuola a scuola. Nelle scuole elementari e medie, dove l'età degli studenti varia dai sette ai quindici anni, il corso d'italiano non fa parte del curriculum obbligatorio e, di solito, è costituito di sole due ore alla settimana. Chi si interessa alla lingua si iscrive a questo corso come attività

¹ Shanghai International Studies University.

² Dati presenti nel *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo, L'italiano nel mondo che cambia 2018*, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Roma, 22 ottobre 2018:

<https://www.linguaitaliana.esteri.it/>. Nel medesimo rapporto si riportano anche dati sugli apprendenti appartenenti ad altri contesti (scuole, enti privati, Società Dante Alighieri).

³ Cfr. la *Presentazione del corso di laurea in italiano* della Shanghai International Studies University. La versione originale in cinese si trova sul sito dell'ateneo, nel quale si elencano anche tutti i corsi offerti: <http://www.selas.shisu.edu.cn/196/list.htm>.

⁴ Il tasso di occupazione dei neolaureati nel luglio 2018 e i principali datori di lavoro sono rintracciabili nel Rapporto dell'occupazione dei neolaureati 2018, Shanghai International Studies University: http://info.shisu.edu.cn/_upload/article/files/7f/b9/7d0253834d05b6d338a9a14680a9/32729d3c-d1d3-43b7-8426-dbe152476353.pdf.

extracurricolare⁵. Una situazione simile si trova nelle università dove l'italiano è insegnato come seconda lingua straniera facoltativa. In questi due contesti, gli studenti non si recano in Italia dopo lo studio, quindi l'insegnamento procede con un ritmo lento e si dà enfasi all'introduzione alla cultura e alla realtà italiana piuttosto che allo sviluppo delle competenze linguistiche.

Nelle università in cui ci sono progetti di laurea congiunta con atenei italiani esistono corsi intensivi d'italiano che durano uno o due anni a seconda del piano di formazione firmato tra le università. All'Università Tongji di Shanghai, per esempio, è strutturato un corso biennale nel secondo e terzo anno per garantire che gli studenti raggiungano il livello B1 prima della partenza per l'Italia. L'obiettivo del corso è di sviluppare le quattro abilità in modo equilibrato affinché riescano a vivere e integrarsi in Italia. La presente ricerca è stata condotta in questo contesto. Corsi di questo tipo si tengono anche in alcuni licei artistici che hanno un accordo con le accademie di belle arti italiane. Il corso intensivo in questi licei dura tre anni e prevede, a fine corso, il superamento dell'esame di certificazione di livello B2.

Le scuole di lingue private offrono invece corsi strutturati in livelli diversi per tutti coloro che sono interessati alla lingua e cultura italiana per motivi vari, quali lo studio, il lavoro, il turismo, il calcio, la musica, la cucina, ecc. Per chi vuole iscriversi alle università italiane, il percorso di studio linguistico nelle scuole di lingue potrebbe durare un intero anno⁶.

1.2. I manuali d'italiano pubblicati in Cina

Nel mercato cinese circolano manuali d'italiano sia di autori cinesi che di autori italiani. La maggior parte dei manuali sono redatti dai professori universitari cinesi appositamente per il corso di laurea, tra i quali si ricordano *L'italiano* e *Studiare l'italiano all'Università* scritti dal professore J. Wang dell'Università delle Lingue Straniere di Pechino, ciascuno dei quali è composto di quattro volumi destinati agli apprendenti a partire dal livello 'principianti' fino a quello 'avanzati'. Questi manuali danno molta enfasi all'apprendimento graduale delle regole grammaticali e allo sviluppo delle competenze lessicali. Sono dotati di una presentazione sistematica del sistema morfosintattico e i testi *input* sono creati *ad hoc* per illustrare gli argomenti grammaticali. Dopo lo studio dei quattro volumi, gli studenti padroneggiano in modo sistematico la morfosintassi dell'italiano, ma mancano delle competenze adeguate alla comprensione e produzione orale in situazioni reali. Per risolvere il problema, gli autori cinesi hanno pubblicato una serie di manuali dedicati alle singole abilità: *Passo dopo passo leggiamo in italiano*, *L'italiano autentico in 13 interviste*, *Conversazioni in italiano*⁷, ecc. Questi manuali integrativi, insieme ai manuali principali, aiutano gli studenti a sviluppare gradualmente, nei quattro anni di studio, una rete di competenze.

Nei contesti di insegnamento dell'italiano LS, il numero dei manuali che si possono scegliere è molto ristretto. La struttura e il contenuto dei singoli manuali sviluppati per il

⁵ Il numero esatto delle scuole non si trova nella statistica fatta ogni anno dall'IIC di Pechino. A Shanghai ci sono almeno cinque scuole pubbliche che offrono un corso di italiano, tra cui una scuola elementare, due scuole medie e due licei.

⁶ Tra le scuole di lingua private più conosciute ricordiamo la Scuola Senmiao, la Scuola Hongyu, il Basilico, Lingua Viva e la Scuola Hujiang Online, la quale offre corsi registrati e di *live streaming* per tutti i livelli. (<https://class.hujiang.com/>).

⁷ I titoli originali in cinese dei manuali citati sono 《意大利语》(*L'italiano*) 《大学意大利语教程》(*Studiare l'italiano all'università*) 《循序渐进意大利语阅读》(*Passo dopo passo leggiamo in italiano*) 《意大利语听力速成》(*L'italiano autentico in 13 interviste*) 《意大利语会话》(*Conversazioni in italiano*).

corso di laurea non corrispondono all'obiettivo di formazione né dei corsi intensivi nelle università convenzionate e nelle scuole di lingua private né dei corsi introduttivi di lingua e cultura nelle scuole elementari e medie. Vista la situazione, nel 2008 la casa editrice Beijing Language and Culture University Press portò in Cina per la prima volta il manuale *Nuovo progetto italiano*, oggi disponibile in cinque livelli (A1-C1) accompagnato da altri volumi dedicati alla grammatica, alla lettura e alla conversazione⁸. Nei dieci anni successivi alla sua pubblicazione in Cina, *Nuovo progetto italiano* è diventato il manuale di riferimento in molti corsi intensivi e viene utilizzato anche nell'insegnamento del corso di laurea di molte università. Nelle 19 università dove si tengono corsi di laurea in italiano, 3 lo usano come unico manuale di base mentre nelle altre 11 viene utilizzato ad integrazione del programma didattico.

Nel febbraio 2019 è stato pubblicato in Cina, dalla Foreign Language Training and Research Press, il corso *In italiano*, originariamente opera di Angelo e Gaia Chiuchiù pubblicata da Hoepli nel 2016 e composta da due volumi (A1-A2 e B1), dalle guide per insegnanti e da un manuale di grammatica. Gli insegnanti universitari cinesi stanno studiando il manuale per valutare la possibilità di utilizzarlo, al posto di *Nuovo progetto italiano*, nei corsi intensivi e nei corsi introduttivi.

Oltre alle due opere sopra citate, vi sono anche altri manuali di autori italiani pubblicati dagli editori cinesi, tra i quali si ricordano *Studiamo l'italiano (A1-A2)* di S. Scolaro (2014) e *Di che parliamo (B1-B2)* di S. Benedetti S. in collaborazione con S. Qu (2016). Manca tuttavia una serie completa di manuali d'italiano LS sviluppata appositamente per gli apprendenti cinesi.

2. PROBLEMATICHE DEGLI STUDENTI CINESI NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO

Per analizzare le problematiche maggiori che gli studenti cinesi incontrano nell'apprendimento dell'italiano, nei paragrafi di questa sezione si affronterà dapprima il problema della demotivazione e si procederà poi con un'analisi contrastiva della morfosintassi e della fonologia delle due lingue, sulla base di alcuni studi che hanno analizzato rispettivamente gli aspetti fonologici (Tang, 2015: 41-64; Li, 2010), grammaticali (Yang, 2016: 23-31) e sociopragmatici (Scibetta, 2015, 2018).

2.1. La demotivazione

Dal contesto dell'insegnamento dell'italiano LS in Cina sopra descritto emerge che i motivi che portano gli utenti sinofoni a studiare l'italiano sono vari: per avere migliori opportunità di lavoro, per proseguire gli studi in Italia, per interessi personali o semplicemente per conoscere una lingua in più e ottenere dei crediti universitari. Solo gli studenti del programma "Marco Polo" e "Turandot" hanno l'esigenza di raggiungere il livello intermedio di padronanza della lingua italiana in un periodo di tempo piuttosto breve; avendo però l'alternativa di studiare l'italiano per un intero anno in Italia il problema di raggiungere questo livello di apprendimento prima della partenza non è tanto urgente come sembra. La maggior parte degli apprendenti cinesi non ha l'esigenza di usare immediatamente la lingua e le attività di apprendimento possano occupare solo una piccola parte del loro tempo. Di conseguenza, per raggiungere un determinato livello di apprendimento linguistico, il percorso di studio si prolunga notevolmente.

⁸ Per i volumi completi della colonna *Nuovo progetto italiano* cfr. il sito del Blcup: <http://resources.blcup.com/PList/index/1375?pid=3>.

Il prolungamento dello studio accompagnato da un ritmo rallentato nell'insegnamento porta facilmente alla demotivazione. I dati degli studenti iscritti al corso di lingua italiana come seconda lingua straniera dell'Università Xiamen dall'a.a. 2014-15 all'a.a. 2018-19 rivelano un calo notevole del numero degli iscritti al corso di secondo livello rispetto a quello degli iscritti al corso per i principianti: solo il 10% degli studenti si sono iscritti al corso del secondo livello. All'Università Tongji di Shanghai, nel CLA si tiene solo il corso per principianti perché il numero degli iscritti ai livelli più avanzati non è mai sufficiente per formare una classe⁹. Per capire le cause della rinuncia allo studio della lingua italiana, alla fine del corso di livello A1 si è effettuato un sondaggio nelle tre classi dell'Università Tongji su un numero totale di 32 studenti¹⁰, tra i quali solo 5 intendevano iscriversi al corso del secondo livello. I risultati rivelano che la mancanza del senso di soddisfazione nel proprio progresso di studio fa perdere la voglia e la fiducia di continuare e che, dal punto di vista linguistico, il sistema morfologico dell'italiano è visto come un ostacolo nello studio: 28 studenti si sentono confusi davanti alla coniugazione dei verbi mentre 20 ritengono ansiogena la concordanza tra il genere e il numero quando devono parlare¹¹. La fatica nella produzione di un enunciato grammaticalmente corretto scoraggia gli studenti nella prima fase dello studio.

Un altro elemento scoraggiante è la difficoltà nell'identificare quei fonemi che in cinese non danno luogo a una differenza rilevante. Ad esempio, nella fonologia italiana è importante la distinzione tra le consonanti sorde e le consonanti sonore: [p]-[b], [t]-[d], [k]-[g]. Nella lingua cinese invece la sonorità non è un tratto distintivo e si distinguono invece le spiranti e le sorde: [p^h]-[p], [t^h]-[t], [k^h]-[k]. Ciò rende molto difficile percepire la differenza tra “topo” e “dopo” in un enunciato senza l'aiuto della trascrizione e di conseguenza impedisce la decodificazione efficace dell'enunciato soprattutto negli apprendenti principianti.

2.2. Problemi e difficoltà nell'apprendimento del sistema morfologico italiano

Dal punto di vista della tipologia morfologica, il cinese mandarino e l'italiano appartengono rispettivamente alla famiglia delle lingue isolanti e a quella delle lingue flessive. L'elemento essenziale per distinguere i due tipi di lingue, quindi anche una delle differenze fondamentali tra il cinese e l'italiano, è l'indipendenza/dipendenza degli elementi morfologici. Diversamente dall'abbondanza dei suffissi nella lingua italiana, in cinese, ogni carattere ha una forma fissa con uno o più significati prestabiliti oppure con una o più funzioni grammaticali/morfologici. La parola chiave per descrivere la morfosintassi cinese è “*fixo*”: forma fissa, significati fissi, funzioni fisse. Un carattere cinese è come un anello chiuso dotato di un piccolo gancio per essere collegato a un altro carattere e così via si forma una catena con un significato ampliato. Uno studente sinofono (visto la grande quantità dei gruppi etnici cinesi, qui non parliamo di quelli che parlano una lingua etnica come L1) è abituato a questo meccanismo per formare parole e frasi, come una catena di montaggio, in cui tutti gli elementi hanno una forma fisica prestampata e insieme costruiscono il prodotto finale. Questa caratteristica della L1 porta spesso in crisi un sinofono quando viene a contatto con il sistema morfologico italiano. Nei

⁹ Dati raccolti nel 6° Seminario nazionale della didattica della lingua italiana nelle università, Nankai University, maggio 2019, Tianjin, Cina.

¹⁰ Intervista individuale a fine corso effettuata presso il CLA dell'Università Tongji rispettivamente nel gennaio 2019 con 12 studenti (corso di fine settimana), nel giugno 2019 con 20 studenti (7 del corso di fine settimana e 13 del corso di *live streaming*).

¹¹ Dati ottenuti dalle interviste di fine corso effettuate rispettivamente nel 13 gennaio 2019 e nel 20 giugno 2019, documenti archiviati nel Dipartimento di italiano dell'Università Tongji, Shanghai.

paragrafi successivi si analizzano le differenze principali nella morfosintassi delle due lingue.

2.2.1. *Genere e numero*

I primi lamenti che si sentono dagli studenti riguardano spesso l'incomprensione del meccanismo di formazione del plurale dei nomi e quello della concordanza di genere e numero dell'aggettivo con i nomi. Tale difficoltà degli apprendenti sinofoni è stata rilevata da diversi studi (Biasco, 2003; Giancalone Ramat, 2003b; Della Putta, 2008; Acordia, 2010).

Quando un sinofono impara l'italiano e vede i nomi e gli aggettivi, che nella lingua L1 hanno una forma fissa, apparire in più di una forma in base al contesto, ciascuna con una desinenza finale diversa, tende ad assumere che si tratti di parole diverse. Quindi si rivolge al dizionario. L'uso del dizionario nella prima fase dell'apprendimento è indispensabile per un sinofono perché, nel suo caso, è impossibile riconoscere, all'ascolto o alla lettura, il significato di una parola italiana che muta la desinenza in base al numero o all'accordo di genere e numero. Lo studente, prima di abituarsi a questo fenomeno linguistico, si sente frustrato quando una parola 'sconosciuta' non si trova nel dizionario. Il fallimento nel risolvere il problema attraverso uno degli unici mezzi a portata di mano fa crescere il sentimento di impotenza e di conseguenza fa alzare un filtro affettivo nello studio. È compito dell'insegnante aiutarli ad avere fiducia nella possibilità che riescano a padroneggiare le varie forme grammaticali del lessico italiano attraverso attività efficaci.

2.2.2. *Sistema verbale*

Un altro problema riguarda il sistema verbale. In una lingua isolante come il cinese non si coniugano i verbi secondo il tempo, il modo, la persona e il numero. Inoltre, chi parla una lingua isolante come L1 trova difficile comprendere il concetto del tempo e del modo dei verbi. In cinese, i verbi hanno una forma fissa come tutti gli altri elementi lessicali e il tempo e il modo si capiscono con l'aiuto di altri componenti della frase, ad esempio con un indicatore del tempo o qualche avverbio o ausiliare. Ciò può spiegare l'uso diffuso dell'infinito tra i sinofoni di basso livello di competenza (Banfi, 1990; Banfi, Giacalone Ramat, 2003; Valentini, 1992: 94). Nei tempi semplici (presente, imperfetto, passato remoto, futuro semplice) occorre mettere solo un complemento di tempo, mentre il caso dei tempi composti è più complicato: oltre al complemento di tempo bisogna decidere se mettere anche un ausiliare avverbiale per indicare il completamento dell'azione a seconda del significato della frase (sì nel caso dell'affermativo e interrogativo, no per il negativo). Dagli esempi si osserva che le frasi al trapassato prossimo, trapassato remoto e futuro anteriore sono in un'unica forma: soggetto+ 已经(già) +andare+ 了(ausiliare):

È già **andato** a scuola?

他 已经去上学了吗?

Ero già **andato** dalla nonna.

我 已经去奶奶家了。

La moglie **fu** già **andata** a cercarlo.

他 妻子 已经去找他了。

Sarò già **andato** dalla nonna.

我 已经去奶奶家了。

In questi esempi non è presente l'indicatore del tempo. Il tempo dell'azione del verbo si capisce direttamente dal verbo stesso in italiano, ma in cinese non si distingue senza il contesto. Naturalmente l'introduzione dei tempi verbali della LS viene fatta in modo graduale e nel caso dell'italiano il primo equivalente della struttura cinese “已经+v.了” viene introdotto quando si studia il passato prossimo. Di conseguenza, uno studente sinofono tenderà a stabilire nella sua mente un accoppiamento fisso tra l'uso dell'avverbio “已经 già” in cinese e il tempo passato prossimo in italiano e tenderà ad usare il passato prossimo al posto di tutti i tempi al passato (Biasco, 2003).

Una consolazione per gli insegnanti è che la confusione che producono le forme verbali dei tempi dell'indicativo si risolve se si evidenziano gli indicatori di tempo in italiano sin dalla prima fase dell'insegnamento, anche nei casi in cui la presenza degli indicatori non sono strettamente necessari.

I problemi che gli studenti sinofoni principianti incontrano nell'apprendere il modo condizionale e il congiuntivo non vengono qui trattati visto che si collocano negli ultimi posti della sequenza acquisizionale del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti l'italiano LS: Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Participio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo (Giacalone Ramat, 2003: 89). Come rileva Giacalone Ramat (2003: 44), nella prima fase dello studio del sistema verbale italiano «i cinesi che imparano l'italiano devono imparare a segnalare esplicitamente distinzioni che nella loro lingua non hanno espressione formale». Ne consegue che nelle prime fasi di insegnamento dell'italiano LS ai sinofoni bisogna prestare particolare attenzione ai seguenti aspetti morfosintattici:

- la familiarizzazione col concetto del genere dei sostantivi;
- l'attenzione alla concordanza del genere e numero tra i sostantivi e gli aggettivi;
- l'evidenziazione degli aspetti extra lessicali compresi nei tempi verbali;
- l'enfasi sulle regole di coniugazione.

2.3. *Problemi e difficoltà nell'apprendimento del sistema fonologico italiano*

Diversamente dall'approccio comunicativo, secondo il quale si inizia il primo contatto con una lingua straniera attraverso conversazioni frontali, in una scuola cinese l'insegnamento della fonologia/ortografia rimane sempre la prima fase fondamentale per il futuro successo del corso. Questo fatto, che sembra controcorrente rispetto alle teorie glottodidattiche prevalenti, ha la sua piena ragione di essere nel contesto cinese perché la lingua cinese ha un sistema di scrittura idiomatizzato e un sistema fonologico che dà enfasi ad aspetti ben diversi rispetto alle lingue europee. Come rileva Acordia (2010: 2) nel confronto che ha fatto tra il sistema fonologico cinese e quello italiano:

La sillaba cinese, negli studi filologici tradizionali, viene divisa in attacco (声母 shēng mǔ) e rima (韵母 yùn mǔ): la lingua moderna conta solo 21 iniziali e 35 finali, che non possono combinarsi liberamente. Una sillaba può essere costituita anche dal solo nucleo vocalico, può avere una consonante semplice come attacco [...], mai un nesso consonantico, e in coda può avere solo le consonanti nasali [n] o [ŋ]. Le sillabe cinesi sono, quindi, semplici e il loro inventario è molto limitato se paragonate ad una lingua d'Europa. [...] (gli apprendenti cinesi) hanno poca confidenza con combinazioni di consonanti e con strutture sillabiche articolate. Inoltre, la loro lingua non possiede né distinzioni di lunghezza, né distinzioni di sonorità, ma solo un'opposizione tra alcune consonanti occlusive aspirate versus non aspirate.

Riconoscere il sistema alfabetico latino, associare i fonemi alle combinazioni delle lettere, provare a leggere le parole e le frasi scritte nel manuale sono i primi passi di avvicinamento a una lingua europea per gli studenti cinesi. Nel QCER (2002: 132) si suggerisce che la competenza di pronuncia in una lingua straniera si sviluppa con l'acquisizione delle abilità seguenti:

- capacità di discriminare e produrre suoni e schemi prosodici non familiari;
- capacità di percepire e produrre sequenze di suoni non familiari;
- capacità di riconoscere all'ascolto, in un flusso continuo di suoni, una stringa dotata di significato e gli elementi fonologici che la strutturano (dividendola nelle parti significative in cui si articola);
- comprensione/padronanza del processo di percezione e produzione sonora applicabile nell'apprendimento di una nuova lingua.

Da queste indicazioni si può assumere che l'acquisizione della competenza fonologica in una lingua straniera segua i seguenti passi: distinzione e produzione dei suoni (poco familiari) → percezione e messa in catena delle sequenze di suoni → decodificazione delle sequenze dei suoni in elementi dotati di significato → padronanza delle caratteristiche fonologiche della LS.

Come si è sottolineato nel paragrafo precedente, la lingua cinese è priva di distinzione di lunghezza e di sonorità e non permette il nesso consonantico. Ciò spiega la difficoltà che un apprendente sinofono ha nel percepire e distinguere alcuni suoni distintivi in italiano. Di seguito si portano degli esempi raccolti dall'osservazione condotta in classe¹².

1. Dittonghi

Il sistema vocalico della lingua italiana non costituisce una grande difficoltà per i sinofoni grazie al fatto che quasi tutte le sette vocali d'italiano trovano il loro equivalente in cinese mandarino (a parte della [e] e [ɛ] che si trovano in cinese solo nei dittonghi come [ei] e [jɛ]) e i dittonghi sono presenti in entrambe le lingue. Però sono frequenti gli errori sia di pronuncia sia di scrittura nelle parole con alcuni dittonghi. Per esempio: **bongiorno* invece di *buongiorno*, **scola* invece di *scuola*, la confusione tra *cuore* e *core*. Sembra che i sinofoni abbiano una maggior difficoltà con il dittongo *uo*. Per capire la ragione, bisogna analizzare il ruolo delle vocali semplici e dei dittonghi nel sistema vocalico cinese come tratti distintivi.

Tabella 1. *Vocali semplici e dittonghi in cinese*

vocali semplici in pinyin e IPA	dittonghi in pinyin e IPA	
a [a]	ai [ai]	ao [aʊ]
e [ɤ][ə]	ei [ei]	
i [i]	ia [ja]	ie [jɛ]
o [o]	ou [oʊ]	
u [u]	ua [wa]	uo [wo]

¹² Per un approfondimento sugli errori commessi dagli studenti cinesi nella pronuncia italiana cfr. Li F.N. (2010), che mostra le particolari difficoltà con la vocale [u] e le consonanti [t] e [d]. Costamagna (2010: 53-59) pone in evidenza, nel suo studio, le difficoltà percettive e produttive della durata consonantica distintiva e della sonorità delle consonanti.

Pochissimi studenti hanno difficoltà nelle sillabe con dittonghi composti dalla vocale *i*, come nelle parole *piano*, *aria*, *piedi*, non solo perché sono dittonghi presenti nella L1, ma soprattutto perché sono tratti distintivi rispetto alle vocali semplici e i loro trascritti in pinyin sono corrispondenti a quelli nella ortografia italiana: 鼻 *bí* *naso*, 别 *bié* *non*, 啊 *ā* *inter.*, 爱 *ài* *amare/amore*.

Il caso dei dittonghi con la *u* è più complesso. È da chiarire che il suono della *u* del pinyin cinese è esattamente uguale alla *u* in italiano, quindi i problemi tecnici nella pronuncia sono minimi, però in cinese, *o* [o] e *uo* [wo] non sono tratti distintivi e si verifica anche la confusione tra la pronuncia e la trascrizione in pinyin.

Tabella 2. *Alcuni caratteri con il dittongo uo in cinese*

carattere	pronuncia	pinyin	carattere	pronuncia	pinyin
波 onda	pwo	bo	*	po	*
错 sbaglio	tswō	cuo	*	tso	*
末 fine	mwo	mo	*	mo	*
国 paese	kuo	guo	*	ko	*
噢 inter.	o	o			

* indica che in cinese non esiste carattere pronunciato con la sillaba apposita; nella trascrizione in pinyin non è precisato il tono

Nei quattro esempi si vede che nella pronuncia dei primi quattro caratteri è presente il dittongo *uo* (in IPA [wo]), però in pinyin viene trascritto in due modi: *o* e *uo*, mentre la combinazione della stessa consonante con la vocale semplice *o* non è una combinazione valida nella lingua cinese (non esiste un carattere con la pronuncia [ko]). La corrispondenza della vocale semplice [o] nella pronuncia in carattere e nella trascrizione in pinyin si trova in pochissimi caratteri la cui pronuncia è priva di consonante. Quindi, in cinese si sente molto più frequentemente [wo] che [o] e quando si associano i suoni alla trascrizione, “uo” e “o” in pinyin, si riferiscono allo stesso suono. Ciò potrebbe spiegare perché all’inizio molti studenti pronunciano “*buongiorno*” in modo corretto ma la trascrivono in “**bongiorno*”; ugualmente giustificabili sono anche errori come “**scolà*” invece che “*scuola*”.

2. Consonanti sorde e sonore

La mancanza della sonorità in L1 causa difficoltà nella percezione della differenza tra le consonanti sorde e quelle sonore nella LS. Coppie di parole come “pasta [ˈpasta] - basta [ˈbasta]”, “dente [ˈdente] - tende [ˈtende]” suonano uguali per un sinofono all’inizio dell’apprendimento dell’italiano. Siccome è quasi impossibile distinguere all’ascolto queste consonanti, per memorizzare le parole gli apprendenti sinofoni adottano spesso una strategia facilitante: sostituire le consonanti sorde con quelle spiranti (pasta [ˈp^hasta], basta [ˈbasta], dente [ˈdent^he], tende [ˈt^hende]). In questo modo si sentono sicuri quando parlano, ma rischiano di non sensibilizzarsi mai a questi tratti distintivi molto importanti nella LS e di conseguenza l’incapacità di riconoscere particolari suoni impedisce l’associazione corretta tra il suono e il significante.

3. Consonanti doppie

Le consonanti doppie sono un fenomeno caratteristico dell'italiano. In una parola, la presenza della consonante doppia cambia non solo la qualità della consonante, ma anche la lunghezza della vocale che la precede. Infatti quando si dice “mamma”, oltre alla brevissima pausa tra “mam” e “ma”, la durata della vocale “a” nella sillaba “mam” è più breve rispetto a quella nella parola “male” dove non è presente una consonante doppia. La mancanza della lunghezza sillabica e la natura monosillabica dei caratteri della lingua cinese portano alla difficoltà della corretta pronuncia delle parole con consonanti doppie. Molti studenti tendono a prolungare sia la vocale che la pausa come a voler prestare abbastanza attenzione alle caratteristiche fonologiche.

4. Nessi consonantici

I nessi consonantici non sono permessi nella lingua cinese e i sinofoni sono abituati alle sequenze sonore “consonante-vocale” + “consonante-vocale” + “consonante-vocale” +.... Quando pronunciano parole come “bruno” o “plastica”, tendono ad aggiungere una vocale [ə] in mezzo a “br” e “pl”. Questa abitudine, se l'insegnante non interviene fin da subito, causerà nuovi problemi nell'identificazione delle parole in un flusso di suoni.

3. L'INTEGRAZIONE DI TEST DI PROFITTO NELL'INSEGNAMENTO D'ITALIANO CON IL VOLUME IN ITALIANO

Nell'a.a. 2019/2020, il volume *In italiano* è stato utilizzato per la prima volta nel corso d'italiano di livello A1 tenuto dalla Facoltà delle Lingue Straniere dell'Università Tongji. Ad integrazione del manuale si è predisposta una serie di test di valutazione formativa per effettuare un monitoraggio efficace dei problemi e delle difficoltà emersi nell'apprendimento. Si è cercato di pianificare i test in modo coerente all'approccio glottodidattico che il manuale adotta, agli obiettivi didattici di ogni UdA, tenendo in mente sempre le problematiche degli apprendenti sinofoni analizzate nel paragrafo 2.

3.1. Caratteristiche generali del manuale *In italiano*

3.1.1. Struttura del manuale

In Italiano è composto da 7 UD (nel manuale vengono chiamate *capitoli*), ognuno dei quali prevede diverse UdA, degli esercizi, una parte dedicata alla scrittura e una rubrica sulla ‘civiltà’. Il numero delle UdA varia da 2 a 5 a seconda del numero degli obiettivi di ciascuna UD. Le UdA sono strutturate più o meno nello stesso modo: si comincia con un dialogo accompagnato dalla sua traccia audio e da domande a risposta chiusa (scelte multiple, vero o falso), seguite da un esercizio orale di ripetizione delle strutture grammaticali nuove. Dopo questa fase iniziale troviamo delle pagine dedicate alle regole grammaticali e lessicali e alle strutture comunicative spiegate in modo esplicito attraverso tabelle. Infine troviamo numerosi esercizi per completare la fase di sintesi. Dopo ogni due o tre UdA viene aggiunta una parte di esercizi di rinforzo seguita da una pagina di verifica delle conoscenze. Negli esercizi si privilegia una sola tecnica: il completamento.

In linea generale, la struttura delle UdA rispetta la sequenza di motivazione-globalità-analisi-sintesi-riflessione, però la metodologia è deduttiva visto che nel dialogo sono evidenziate già tutte le forme verbali da studiare; la fase di analisi è composta da esercizi

strutturali meccanici e la fase di sintesi è esposta in modo esplicito. L'approccio glottodidattico è quello strutturalista che presta molta enfasi alla scelta e alla padronanza delle strutture corrette per realizzare le funzioni comunicative presentate nella UdA. Ciò potrebbe spiegare perché viene apprezzato dai professori cinesi universitari: primo, adotta un approccio con cui i docenti stessi hanno imparato la lingua italiana e che, quindi, risulta molto facile da mettere in pratica (Yang, 2016); in secondo luogo, la maggior parte degli studenti cinesi (salvo quelli delle grandi città) è abituata ad apprendere in modo deduttivo non solo la lingua straniera, ma tutte le altre materie; l'approccio strutturalista verrà perciò facilmente accettato nonostante la sua banalità e il distacco da un contesto comunicativo reale.

3.1.2. *Il collocamento e la forma dei test di profitto*

Nel manuale *In italiano* ci sono due tipi di prove: due prove sommative si trovano alla fine del manuale, intitolate *Test A1- revisione capitoli 1-6* e *Test A2- revisione capitoli 1-7*, mentre le prove formative sono presenti alla fine di ogni capitolo con il titolo *Tutto chiaro? Proviamolo!*. I due test sommativi sono strutturati come test di certificazione standardizzati, suddivisi in cinque parti – ascoltare, leggere, completare, scrivere e parlare –, con tecniche utilizzate nelle certificazioni: vero o falso, scelte multiple, completamento, composizione guidata. Gli autori del manuale invitano gli apprendenti a valutare le proprie competenze rispettivamente dopo aver finito lo studio del capitolo 6 e del capitolo 7, ma il problema è che il salto dal livello A1 al livello A2, proposto a partire dal capitolo 8, non si realizza mai con l'apprendimento di un solo capitolo.

Le prove di valutazione formativa alla fine di ogni capitolo del manuale *In italiano* non sono uniformi e il numero degli esercizi varia da capitolo a capitolo. Nelle indicazioni non è specificato il tempo previsto per le prove, quindi il loro svolgimento e la (auto)somministrazione diventano piuttosto casuali. La struttura degli esercizi segue lo stesso modello: si presenta un dialogo/un testo con degli spazi bianchi da riempire e si fa ascoltare una registrazione per permettere di completarlo. In qualche caso sono stati aggiunti alcuni esercizi di comprensione globale, situati dopo il completamento del dialogo. L'argomento del brano corrisponde a quello del capitolo, ma nel brano appaiono molte parole e strutture nuove. Nello stesso esercizio il completamento richiesto riguarda spesso una medesima categoria di parole: verbi, numeri o sostantivi. A quanto pare, l'obiettivo è mettere insieme gli aspetti grammaticali e lessicali all'interno dello stesso esercizio e fornire un modello di comunicazione (dialogo e monologo), ma nella pratica rischia di ridursi a un semplice dettato con ulteriori esercizi di comprensione scritta.

Tali prove non riescono a fornire un feedback di valore né agli insegnanti né agli studenti e sono più degli esercizi di rinforzo che dei test formativi. In questo senso, nel manuale *In italiano* manca totalmente la possibilità di attuare una autovalutazione formativa.

3.1.3. *La presenza della fonetica e fonologia*

Nel volume *In italiano* non è presente un capitolo intero dedicato alla fonetica e fonologia per apprendenti stranieri principianti, ma solo qualche esercizio allegato all'UdA di scrittura alla fine di ogni capitolo. Si propone un esercizio di ripetizione di parole con particolari lettere messe in evidenza più un esercizio di identificazione delle parole con i tratti appena studiati. Vengono trattati in tutto il volume solo i seguenti fonemi: A/a/; O

/ɔ /, /o/; R/r/; C/k/, /tʃ/; L/l/; V/v/; S/s/, /z/. Rispetto al manuale *Nuovo progetto italiano*, la mancanza di un'introduzione sistematica della fonetica italiana costituisce un ulteriore elemento di difficoltà per studenti di una lingua madre distante. Come rimedio, nella guida per lo studio pubblicata in Cina è stato aggiunto un capitolo extra, *Capitolo 0 Fonetica*, che spiega la pronuncia di tutte le lettere dell'alfabeto nonché l'accento delle parole e delle frasi. Tutte le regole fonologiche della lingua italiana sono spiegate in cinese e vengono evidenziati anche gli errori comuni dei parlanti sinofoni causati dall'interferenza della lingua madre. Ciò rende possibile un periodo di insegnamento intenso e sistematico della fonetica prima di introdurre il sistema morfosintattico. Va tuttavia rilevato che in questo capitolo viene utilizzata un'unica tecnica – lettura ad alta voce – senza l'audio da ascoltare e imitare, il che mette in dubbio l'efficacia dell'apprendimento perché in questo caso esso dipende da un solo parametro: la prestazione dell'insegnante.

3.1.4. *Punti forti e deboli*

Il volume *In italiano* aiuta gli studenti a costruire una base solida di conoscenze grammaticali grazie alla presentazione sistematica delle regole grammaticali, e fornisce un vasto repertorio lessicale attraverso gli esercizi proposti. Per quanto riguarda la fonetica e fonologia, nessuno dei due manuali, *In italiano* e *Nuovo progetto italiano*, offre una rassegna completa del sistema fonologico italiano e manca del tutto l'enfasi sull'identificazione delle consonanti sorde e sonore. Per monitorare il processo di studio dello studente, *In italiano* propone dei test di autovalutazione che non possiedono le caratteristiche di un test, ma sembrano quasi un nuovo *input*. Chi utilizza questo manuale deve impegnarsi a sviluppare una sezione dedicata alla autovalutazione e una eventuale sezione di valutazione formativa per prevenire la demotivazione causata dalla banalità delle attività del manuale e per dare uno strumento di monitoraggio del percorso di studio.

3.2. *La pianificazione generale*

Le fasi dell'attuazione del progetto realizzato ad integrazione del manuale adottato nei corsi di italiano sono:

- la pianificazione dei momenti e delle competenze posti a verifica e la strutturazione uniforme dei test dopo un'accurata analisi del percorso di studio proposto nel manuale;
- l'elaborazione di test d'esempio;
- la somministrazione dei modelli di test e la raccolta dei feedback;
- l'analisi degli errori e lo sviluppo del piano di recupero.

Il progetto ha coinvolto una classe di 13 studenti principianti dell'Università Tongji di Shanghai (Cina) ed è stato inserito nel programma didattico durante il primo semestre dell'a.a. 2019/2020¹³. Nell'estate precedente gli studenti hanno effettuato 2 ore di autoapprendimento online sulle regole fonetiche seguendo videocorsi intensivi registrati dalla medesima docente, perciò nel programma didattico non sono previste le solite 12-16 ore frontali sulla fonetica.

¹³ L'autrice è la docente responsabile della classe coinvolta.

Nel programma didattico del semestre è previsto l'insegnamento dei primi quattro capitoli del manuale in 100 ore di lezioni frontali. La verifica viene inserita alla fine di ogni capitolo, salvo il capitolo 3, per il quale sono previste due verifiche perché esso è composto da cinque unità di apprendimento che trattano più di un argomento.

Ogni verifica è composta da due sezioni: una scheda di autovalutazione, su cui gli studenti devono valutare grosso modo ciò che sanno fare dopo lo studio, e un test di valutazione da svolgere in classe entro un limite determinato di tempo. Si è voluta mettere la scheda di autovalutazione in forma di questionario per aiutare gli apprendenti ad essere consapevoli del progresso del loro apprendimento e di conseguenza aumentare il loro senso di responsabilità nei confronti del loro studio. Schede simili si trovano anche in altri manuali (ad esempio in *Nuovo progetto italiano*, Edilingua, e in *Nuovo espresso*, Alma Edizioni). I test di valutazione invece sono composti da quesiti che riguardano aspetti grammaticali/lessicali/comunicativi più specifici. Tuttavia le competenze linguistiche da trattare in un'unità di apprendimento sono più articolate rispetto all'*input* che offre il manuale (ogni UdA propone un *input* costituito da un solo testo creato *ad hoc*). Ciò obbliga gli insegnanti ad aggiungere altri materiali per evitare un apprendimento passivo da parte dello studente tramite una memorizzazione meccanica delle tabelle di regole presenti nel manuale. Indubbiamente, ogni insegnante ha piena libertà nello scegliere i materiali più adatti ai propri allievi e quindi gli *input* finali che ricevono gli studenti potrebbero variare molto da classe a classe e da scuola a scuola. Tuttavia, le verifiche sviluppate nel presente progetto sono basate sull'*input* proposto nel manuale *In italiano* senza considerare il possibile ampliamento dell'argomento trattato per garantire la validità dei suoi contenuti e una praticità universale per chi utilizza il manuale. Nella pratica, gli insegnanti possono anche aggiungere dei quesiti alle verifiche secondo particolari necessità.

3.3. L'elaborazione del test d'esempio

Dopo aver chiarito gli obiettivi glottodidattici di ogni UdA, si passa all'elaborazione della verifica. Come si è detto prima, la verifica è composta da due parti: un questionario di autovalutazione e un test.

3.3.1. Il questionario di autovalutazione

Il questionario di autovalutazione non è un test di natura oggettiva. Esso chiede agli studenti di riflettere su quello che hanno imparato nel percorso e provare ad attribuire un valore alle loro competenze acquisite. Si fanno domande aperte per dare una maggior libertà nella risposta e non si limita il tempo di valutazione così che gli studenti considerino l'attività come una componente naturale del percorso.

Esempio 1. *La prima parte della scheda di autovalutazione nella verifica n.1*

ORA SO FARE 现在我会	Si	No	In dubbio
salutare un amico quando lo incontro 遇到朋友时和他打招呼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dire chi sono davanti alla classe 告诉全班同学自己是谁	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

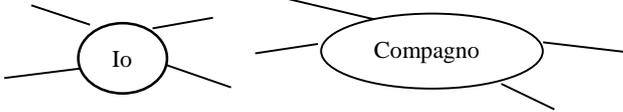
chiedere il nome a un nuovo compagno di classe 询问一位新同学的名字	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
presentare il mio compagno di banco 简单介绍我的同桌	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dire in quale città mi trovo 告诉别人我现在在哪个城市	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La descrizione delle competenze è accompagnata dalla traduzione in L1 per facilitare la comprensione e abbassare l'ansia dei principianti davanti a una lingua nuova. Dopo aver valutato grosso modo quello che sa fare, lo studente deve rispondere a dei quesiti sul lessico e sulle strutture imparate per raggiungere gli obiettivi comunicativi, per i quali le risposte sono aperte. Questo esercizio richiede agli studenti di ricordare il più possibile quello che hanno studiato, quindi serve come un richiamo di memoria.

Esempio 2. *La seconda parte della scheda di autovalutazione nella verifica n.1*

a. Ora prova a scrivere 3 modi di saluto quando incontri un amico.
你遇到了一个朋友，写出3种和他打招呼的方式吧

b. Prova a scrivere delle parole che associ a te e al tuo compagno di banco.
回忆本章学过的词汇，哪些可以与你和你的同桌联系起来



c. I verbi che ricordo in questo capitolo sono:
本章我记得的动词有:

L'autovalutazione viene effettuata in modo del tutto autonomo. Gli studenti non devono dare un *feedback* agli insegnanti, ma devono controllare e migliorare le loro risposte ripassando il capitolo. Il questionario viene assegnato il giorno prima del test in classe, dando la possibilità di fare un ripasso e rinforzo autonomo a casa.

3.3.2. *Il test*

Quando si confrontano le competenze grammaticali e lessicali trattate nei primi quattro capitoli del manuale che affrontano le principali problematiche morfosintattiche degli apprendenti sinofoni analizzate nel capitolo 2, nei test che accompagnano il loro percorso d'apprendimento di livello A1 si deve prestare particolare attenzione a:

- l'attribuzione del genere ai sostantivi;
- la concordanza del genere e numero tra i sostantivi e gli aggettivi;
- le regole di coniugazione dei verbi.

Inoltre, in questa prima fase dell'apprendimento bisogna far familiarizzare gli studenti con le strutture di base della LS. Dato che non sono verifiche sommative, nei test i quesiti

non prendono in considerazione tutte le competenze trattate nel manuale. Le competenze comunicative (es. comprare qualcosa in tabaccheria, chiedere l'ora, ecc.) e testuali (es. scrivere cartoline) saranno curate con altre attività.

Si cerca di massimizzare la validità dei test, mantenendo un equilibrio tra l'oggettività e la praticità, perciò si tende a scegliere le tecniche che nella fase di somministrazione e correzione non richiedano un intervento costante dell'insegnante e nel frattempo non permettano troppa casualità nella risposta. Di seguito sono presentati alcuni esempi pratici di utilizzo delle tecniche utilizzate.

1. *Abbinamento*

Si inizia con la tecnica di abbinamento che presenta la maggior facilità nella correzione e un maggior grado di oggettività nella valutazione. Con tale tecnica si sono realizzati soprattutto quesiti sulle forme morfologiche.

Esempio 3. *Abbinamento nella verifica n.1*

Che lavoro fanno? Abbina i mestieri a Carlo e Giulia. (10 punti)		
他们是做什么工作的? 将 Carlo 和 Giulia 与他们可能从事的职业连线		
studente	CARLO	professoressa
operaio		fotografo
infermiera	GIULIA	meccanico
stilista		cameriera
insegnante		infermiere

L'esercizio ha l'obiettivo di verificare la capacità di distinguere il genere dei sostantivi e viene inserito nel test del primo capitolo per il suo ruolo di costruzione delle fondamenta nel comprendere il collegamento grammaticale tra articoli, sostantivi e aggettivi. Si decide di usare il lessico dei mestieri perché è un argomento trattato nel primo capitolo, quindi evita che gli apprendenti si blocchino davanti a parole sconosciute. La disparità di numero tra persone e mestieri (2 vs 10) e tra i sostantivi maschili e femminili (7 vs 5) abbassa la probabilità di ottenere i punti con risposte a caso. Attraverso gli errori commessi si può verificare se l'apprendente ha acquisito il collegamento generale tra la desinenza finale della parola e il genere (-o: maschile, -a: femminile: -e: maschile o femminile) e i casi particolari (-ista). Simili quesiti si trovano anche in altre verifiche.

Esempio 4. *Abbinamento nella verifica n.2*

Abbina i verbi ai pronomi personali. (2 punti)		
è	io	ho
sei	tu	abbiamo
siete	lui/lei/Lei	hanno
sono	noi	hai
siamo	voi	avete
	loro	ha

Esempio 5. *Abbinamento nella verifica n.2*

Metti le parole nella colonna corrispondente e trasforma nel plurale. (10 punti)

panino, acqua, ristorante, bottiglia, ufficio,
dolce, batteria, stazione, studente, informazione

il	lo	l'	la

Nell'esempio (4) la verifica sulla coniugazione dei due verbi più importanti studiati nei capitoli 1 e 2 del manuale non viene presentata con la tecnica di completamento, ma con quella di abbinamento considerando che nei primi giorni di studio gli studenti si sentiranno ansiosi nel dover apprendere tante forme morfologiche in così breve tempo. Con l'abbinamento si verifica la capacità di distinguere le varie forme dello stesso verbo, la prima fase nell'acquisizione del tempo e modo dei verbi. L'esempio (5) invece usa la tecnica di raggruppamento, una variante dell'abbinamento, e la combina con la tecnica di trasformazione. Le dieci parole scelte fanno parte del lessico appreso nei primi due capitoli e il numero disuguale delle parole per ogni colonna abbassa la casualità nella risposta. Con gli errori si comprende qual è il punto debole nella formazione della struttura "articolo + sostantivo": se si tratta dell'associare l'iniziale della parola alla forma corretta dell'articolo, o dell'identificazione del genere del sostantivo, o della padronanza della regola di trasformazione dal singolare al plurale. Un esercizio di questo tipo richiede più tempo non solo agli studenti ma anche agli insegnanti perché devono essere molto attenti nella correzione, ma garantisce una maggiore validità diagnostica.

2. *Riordino*

Nella prima fase di apprendimento di una lingua distante, la tecnica di riordino, che attiva più competenze – lessicali, morfosintattiche e testuali – può riflettere i problemi dello studente nell'acquisizione della sintassi. Si può utilizzare sin dall'inizio nella forma semplificata del riordino di sequenze di parole in una frase semplice per verificare la padronanza delle strutture basiche dell'affermazione, della negazione e dell'interrogazione, nonché la collocazione dei nomi e gli aggettivi nella frase.

Esempio 6. *Riordino nella verifica n.1*

a. Riordina le parole. (5 punti)

1. *chiamo/Paolo/mi/Martini*
2. *e/di/sono/Roma/italiane/Mina/Giovanna*
3. *sono/lavorare/per/qui*
4. *no/io/casa/a/sono/non*
5. *medico/è/Sandro/un*

b. Ora prova a scrivere la domanda corrispondente ad ogni risposta (5 punti)

Esempio 7. Riordino nella verifica n.2

- a. Riordina le parole. (5 punti)
1. *Sandro/ al/ di/ spesso/ pomeriggio/ cinema/ è*
 2. *le/ sono/ otto/ mattina/ un/ e/ quarto/ di*
 3. *stanco/ sì/ Sandro/ anche/ è*
 4. *problemi/ abbiamo/ no/ non/ molti*
 5. *Paolo/ Nina/ moderna/ nuova/ e/ e/ hanno/ macchina/ una*
- b. Ora prova a scrivere la domanda corrispondente ad ogni risposta (5 punti)

In entrambi gli esempi, dopo il riordino, viene aggiunto un esercizio di produzione scritta per accertare la piena comprensione del significato della frase e il contesto in cui si colloca. Per quanto riguarda l'aspetto sintattico, sottesi ad ogni quesito vi sono gli aspetti morfosintattici trattati nel capitolo del manuale. Ad esempio, con il quesito

Sandro/ al/ di/ spesso/ pomeriggio/ cinema/ è

si intende verificare la collocazione dell'avverbio di frequenza nella frase e la scelta delle preposizioni nel complemento, mentre in

Paolo/ Nina/ moderna/ nuova/ e/ e/ hanno/ macchina/ una

si verifica la posizione degli aggettivi di qualità. Il numero dei quesiti in ogni verifica è limitato a cinque per non appesantire il lavoro e impiegare troppo tempo nella scrittura.

3. Completamento

Negli esercizi del manuale, la tecnica di completamento è quella più utilizzata e gli esercizi sono categorizzati secondo i diversi elementi da inserire nella frase, perciò è la tecnica con cui gli studenti hanno maggiore dimestichezza.

Anche nell'autovalutazione posta alla fine di ogni capitolo si utilizza questa tecnica. Questo fatto ha un lato positivo ed uno negativo: da una parte, essendo una tecnica familiare agli studenti, evita incertezze nella comprensione di che cosa si deve fare; dall'altra potrebbe essere causa di ansia o di noia perché nel manuale essa è presente in una maniera così frequente da essere soffocante e demotivante. Per questo motivo, nei primi capitoli, si cerca di sostituire tale tecnica, dove possibile, con l'abbinamento o il riordino di frasi. Lo studio delle forme verbali si introduce a partire dal capitolo 3 che tratta i verbi regolari all'indicativo presente. È fondamentale padroneggiare le forme delle tre coniugazioni per garantire una comunicazione scorrevole, e nessuna altra tecnica riesce a verificare tale padronanza in modo efficace come il completamento; quindi a partire dalla verifica n. 3, questa tecnica si utilizza per verificare la competenza morfologica relativa alla coniugazione dei verbi.

Esempio 8. *Uno degli esercizi di completamento della verifica n. 3*

Scegli un verbo e completa le frasi con la forma appropriata. (8 punti)

parlare, lavorare, studiare, incontrare, scrivere, leggere, aprire, finire, restituire

1. Domani Marta _____ il libro in biblioteca.
2. Giorgio e Francesco _____ due lingue: italiano e francese.
3. Io e Carlo _____ la matematica insieme.
4. Dove _____ il mio nome? - Alla fine della lettera.
5. Bianca, _____ in una scuola? - No.
6. Ragazzi, perché non _____ il regalo subito?
7. Io _____ di lavorare alle cinque.
8. Sandro non _____ mai il giornale.

Per fare questo tipo di esercizio, lo studente deve avere una buona competenza lessicale (riconoscere il significato dei verbi), testuale (sapere dove collocarli analizzando il possibile significato della frase e le parole che gli stanno accanto) e morfosintattica (coniugarli nella forma giusta). Si propongono 9 verbi a scelta per abbassare la possibilità di indovinare la risposta dell'ultimo quesito. Simili esercizi si trovano anche nella verifica n. 4 sui verbi irregolari nell'indicativo presente.

3.3.3. *La questione della fonetica*

Alla fine di ogni verifica viene aggiunto un esercizio di dettato mirato alle difficoltà fonetiche non trattate negli esercizi già presenti nel manuale. Non si chiede agli studenti di scrivere l'intera parola ma sono le sillabe mancanti per massimizzare la validità diagnostica della prova. Nelle cinque prove si verificano rispettivamente la capacità di distinguere: 1. vocali semplici e dittonghi, 2. consonanti sorde e sonore /t/-/d/, /p/-/b/, 3. consonanti sorde e sonore /k/-/g/, 4. consonanti doppie, 5. nessi consonantici.

Esempio 9. *Dettato nella verifica n. 1*

Completa le parole. (10 punti)

fumo fuoco fiori fuori fiero
feudo foglia fiurme farme fiaba

Esempio (10): *Dettato nella verifica n. 2*

Completa le parole. (8 punti)

dietro tubo duca topo
pelo benedetto bastoncino padrone

Nel dettato non si inseriscono parole che gli studenti già conoscono per evitare che il dettato si trasformi in un esercizio di memorizzazione. Inoltre, nell'esempio (9) le sillabe mancanti hanno la stessa consonante per minimizzare gli elementi distrattori e facilitare l'analisi degli errori commessi.

4. LA SOMMINISTRAZIONE DELL'ESEMPIO DI VERIFICA E LA RACCOLTA DEI DATI

La somministrazione della prima verifica portata ad esempio è stata effettuata il 25 e il 26 settembre 2019 con 12 studenti nella classe di Ingegneria Elettronica e Informatica del progetto "Politong" dell'Università Tongji. All'inizio del semestre è stata spiegata agli studenti l'integrazione di una serie di verifiche nel programma didattico, quindi gli studenti erano consapevoli dell'obiettivo delle prove e del valore diagnostico che dovevano a queste attribuire.

Il test di autovalutazione è stato svolto a casa il giorno prima del test di valutazione. È stato chiesto agli studenti di riempire il questionario in 15 minuti senza consultare il manuale, i loro appunti o il dizionario. Dopo aver terminato il test, hanno dovuto ricontrollare i punti su cui avevano ancora dubbi e riflettere sulle competenze non ancora sufficientemente acquisite. Successivamente sono stati incoraggiati a modificare o ad aggiungere, con un colore diverso, delle risposte nel secondo e terzo esercizio affinché il questionario di autovalutazione diventasse una scheda di ripasso che avrebbero potuto consultare prima della valutazione sommativa del corso.

Il test di valutazione è stato svolto all'inizio della lezione del giorno successivo, dando per l'esecuzione venti minuti di tempo, gli ultimi cinque dei quali sono stati dedicati al dettato. Il dettato è stato somministrato utilizzando la registrazione preparata prima dall'insegnante per evitare che gli studenti leggessero le labbra dell'insegnante. Sono stati raccolti tutti e dodici i testi per la correzione. Dato che le tecniche usate nel test erano tutte tecniche oggettive, la correzione è stata fatta da una sola insegnante.

5. L'ANALISI DEGLI ERRORI E LO SVILUPPO DEL PIANO DI RECUPERO

I quattro esercizi del primo test hanno ciascuno uno specifico obiettivo, diverso l'uno dall'altro. L'esercizio a. verifica l'associazione tra la vocale finale del nome e il genere. Gli studenti non hanno mostrato nessun problema nell'attribuzione del genere maschile ai nomi con la finale in *-o* e del femminile con la finale in *-a*; hanno tuttavia commesso errori nel caso delle eccezioni. Infatti, ad esempio, solo 3 dei 12 studenti hanno attribuito al nome *stilisita* sia il genere maschile che femminile. Un'altra confusione si è riscontrata nei due nomi che finiscono in *-e*: *studente* e *insegnante*. Cinque studenti hanno fatto l'abbinamento esatto: *studente* – maschile, *insegnante* – maschile e femminile. Gli altri, o attribuivano a tutti e due i nomi il genere maschile, o sostenevano che fossero sia di genere maschile che femminile. Un fenomeno sorprendente è che la maggior parte degli studenti (10 su 12) ha associato la parola *infermiere* a Giulia, mostrando l'esistenza di uno stereotipo culturale relativo a questa professione.

L'esito dell'esercizio b. è stato abbastanza soddisfacente. Gli studenti sono riusciti a formare delle frasi semplici, eccetto che nel quesito 4, nel quale tutti hanno messo la parola *non* dopo il verbo *sono*, probabilmente a causa dell'interferenza negativa della lingua inglese.

Nella sezione c., quando dovevano trasformare le frasi in domande, 8 studenti hanno commesso lo stesso errore nel quesito 4, mettendo il verbo *sei* prima del soggetto *tu*: **Sei tu a casa?* L'inversione del verbo e soggetto nella frase interrogativa è un errore frequente

molto probabilmente dovuto anche all'interferenza negativa dell'inglese, la prima lingua straniera della maggior parte degli studenti cinesi.

Quanto all'esercizio d. sui dittonghi, gli errori riguardano le parole *fuoco* - **foco*/*fuco* (3), *fuori* - **fori* (5), *fiume* - **fiome* (2).

Nessuno studente ha ottenuto un voto inferiore a 18 nel test, quindi nessuno è stato bocciato, ma i dati raccolti dal test rivelano i seguenti punti deboli degli studenti:

- il riconoscimento insufficiente del genere dei nomi con la finale “-e”;
- la poca familiarità con la struttura negativa e interrogativa;
- l'identificazione del fono [u] nei dittonghi.

Si propongono le seguenti attività come piano di recupero:

1. Gli studenti consultano il dizionario e i siti web per fare un elenco di venti nomi dei mestieri suddivisi in genere maschile e femminile e condividono il proprio elenco con gli altri tre compagni di studio. Dopo di che, ognuno elabora un proprio elenco completo del lessico relativo ai mestieri, raggruppando i nomi secondo la desinenza finale. In classe ogni gruppo consegna il proprio elenco e insieme all'insegnante si ripetono le regole per distinguere il genere dei sostantivi.
2. Per far familiarizzare gli studenti con l'ordine soggetto-verbo nella frase interrogativa, nella settimana successiva dedicano dieci minuti ad un'attività orale domanda-risposta condotta dall'insegnante. L'insegnante pone domande come “Giovanni è uno studente?” e chiede a uno studente di ripetere la domanda e di riformularla ad un altro compagno. La complessità e le informazioni contenute nella domanda aumentano, ma la sequenza rimane la stessa.
3. Per le difficoltà fonetiche si sviluppa un piano personalizzato per ogni studente. Ogni studente deve presentarsi una volta alla settimana, nelle ore di ricevimento dell'insegnante di madrelingua, per leggere un breve testo e l'insegnante lo aiuta ad aggiustare la propria pronuncia. Questo piano di studio durerà un intero semestre e mirerà non solo a far superare le difficoltà a produrre i suoni problematici ma soprattutto a far acquisire una pronuncia e una prosodia corretta nella lingua italiana.

Non è possibile verificare subito l'efficacia del piano di recupero (3), ma i piani (1) e (2) sono verificabili con i test di valutazione successivi, visto che nella seconda verifica vi sono quesiti che richiedono l'attribuzione del genere e la formazione delle frasi interrogative.

6. CONCLUSIONE

L'insegnamento della lingua italiana in Cina è presente in una ventina di università e in numerose scuole di lingue private e ogni anno ci sono migliaia di studenti cinesi che vanno a studiare in Italia con il progetto Marco Polo e Turandot. Nonostante la grande quantità degli studenti e dei corsi offerti, in Cina si trovano pochi manuali di italiano adatti ai corsi di LS. I manuali di autori italiani introdotti nel mercato cinese hanno punti forti e deboli, perciò hanno bisogno di un adattamento per soddisfare le esigenze e lo stile di apprendimento degli studenti cinesi. Un manuale che adotta l'approccio comunicativo, come *Nuovo progetto italiano*, aiuta gli studenti a parlare sin dalla prima lezione, ma può risultare molto difficile nella fase iniziale dell'apprendimento poiché presenta troppi

elementi morfosintattici insieme. Un manuale con un approccio strutturalistico come *In italiano*, invece, viene accettato facilmente dagli studenti e dagli insegnanti cinesi proprio per l'approccio all'apprendimento a loro familiare, ma potrebbe risultare lontano dalla comunicazione reale e di conseguenza impedisce che lo studente provi soddisfazione nell'apprendimento e fa crescere la demotivazione.

L'esperimento fatto con il manuale *In italiano* dimostra che l'autovalutazione può aiutare gli studenti a riflettere sui propri punti deboli e stimolarli a ripassare ciò che hanno studiato, quindi ha un effetto positivo nella responsabilizzazione degli studenti, mentre con i test di valutazione che mirano alla verifica dell'apprendimento di aspetti specifici della lingua italiana si riesce a individuare subito i problemi e i punti su cui intervenire per un rinforzo. La valutazione fornisce dati utili per un monitoraggio migliore del percorso di studio sia per gli studenti che per gli insegnanti.

Per concludere è doveroso ricordare che in questo adattamento del manuale *In Italiano* alle problematiche e caratteristiche degli apprendenti si sono presi come riferimento i punti di forza di altri manuali. Costituisce ad ogni modo un primo passo che naturalmente dovrà essere continuamente verificato ed eventualmente migliorato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcodia G. F. (2010), "La lingua italiana vista da un cinese", in Rastelli S. (a cura di) *Italiano di cinesi, italiano per cinesi*, Guerra, Perugia, pp. 65-83.
- Banfi E. (1990), "Infinito (e altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiale di sinofoni", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-50.
- Banfi E. (a cura di) (2003), *Italiano L2 di Cinesi: Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Biasco M. (2003), "Le scatole cinesi e l'aspetto del verbo: il tempo linguistico nel cinese moderno", in *La Concezione del tempo in Cina*, Atti del Convegno di Studio del 29 maggio 2002 in occasione del Cinquantesimo Anniversario della Fondazione della sezione Lombarda dell'Is.I.A.O., pp. 89-97.
- Bovino E. (2004), *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*, ICoN, Pisa.
- Ceccagno A. (2010), *Il cinese, tipologia e morfologia*, Serendipità editrice, Bologna.
- Chiuchiù A., Chiuchiù G. (2019), *In italiano. Il corso. A1-A2*, Pechino, Fltrp.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, RCS Scuola, Firenze-Milano.
- Costamagna L. (2010), "L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Atti del XV Seminario AICLU (Roma, 19 Febbraio 2010), Pavia University Press, pp. 49-65.
- Crippa F. (2014), "Considerazioni sull'acquisizione dei tempi verbali dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, 6, 1, pp. 148-162:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4231>.
- Della Putta P. (2008), "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67.
- Diadori P., Di Toro A. (2009), "Come Insegnare Italiano agli Studenti di Madrelingua Cinese? Un'introduzione", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS Risponde 6*, Guerra, Perugia, pp. 66-77.

- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003a), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (2003b), "L'acquisizione della morfologia di italiano/L2: difficoltà e strategie di sinofoni", in Banfi E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano, pp.7-10.
- Li F.N. (2010), *Analisi degli errori commessi dagli studenti cinesi nella pronuncia italiana*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi Internazionali di Shanghai, Shanghai.
- Mariani L. (2011), "Imparare le lingue straniere a scuola: una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti", in *Lingua e Nuova Didattica*, XL, 5, s.l., pp. 23-35.
- Mariani L. (2013), "Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire", in *Lingua e Nuova Didattica*, XLII, 2, pp. 20-32:
<https://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm>.
- Martin T., Magnelli S. (2008), *Nuovo progetto italiano 1*, Beijing Language and Culture University Press, Pechino.
- Novello A. (2009), *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Novello A. (2012), "Motivare alla valutazione linguistica", in *EL.LE*, 1, 1, pp. 91-110.
- Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Porcelli G. (1979), "Sperimentazione e testing", in *Lingua e Didattica*, X, 36, pp. 24-29.
- Rastelli S. (a cura di) (2013), *Il Processing nella Seconda Lingua: Teorie, Dati Sperimentali, Didattica*, Carocci, Roma.
- Scalise S., Ceccagno A. (2005), "Facile o difficile? Alcune riflessioni su italiano e cinese", in Bosc F. et al. (a cura di), *Sapere per Insegnare. Formazione di Insegnanti di Italiano LS/L2 fra Scuola e Università*, Loescher, Torino, pp. 1-30.
- Scibetta A. (2015), "Chinese Students' Development of Textual Competence in L2 Italian: A Corpus-Based Study", in *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali / Working Papers in Linguistics and Oriental Studies*, pp. 205-231:
https://www.researchgate.net/publication/309483829_Chinese_Students'_Development_of_Textual_Competence_in_L2_Italian_A_Corpus-Based_Study.
- Scibetta A. (2016), "Chinese University Students' Development of Pragmatic Skills", in Trillo J. R. (ed.), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics*, Springer, New York, pp. 243-271.
- Scibetta A. (2018), "La dimensione sociopragmatica nell'apprendimento dell'italiano L2: il caso degli apprendenti sinofoni", in *Lingua in azione - Rivista Semestrale per l'Insegnamento Dell'Italiano LS/L2*, 1, pp. 23-33.
- Scibetta A., Bagna C. (2018), "Studenti internazionali cinesi", in *Italiano a Stranieri*, 24, pp. 3-8.
- Serragiotto G. (2016), "Nuove frontiere nella valutazione linguistica", in *EL.LE*, 5, 2, pp. 153-188.
- Tang Y.L. (2013), *Analisi contrastiva dei sistemi fonologici segmentali del cinese mandarino standard e dell'italiano standard*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi Internazionali di Shanghai, Shanghai.
- Toni E. (2018), "Studiare italiano a Pechino: un'indagine di contesto", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 52-73:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10387>.
- Valentini A. (1992), *L'italiano dei Cinesi: Questioni di Sintassi*, Guerrini, Milano.
- Valentini A. (2018), "La definitezza nell'italiano L2 di sinofoni", in Manco A. (a cura di), *Le Lingue Extra-Europee e l'Italiano: Aspetti Didattico-Acquisizionali e Sociolinguistici*, Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 Settembre 2017), Officinaventuno, Milano, pp. 233-248.

- Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.
- Yang S. R. (2016), *Analisi dei problemi relativi all'insegnamento dell'italiano ai cinesi: il caso di HQUFL*, Tesi di Laurea Magistrale, Università della Economia e Commercio Internazionale, Pechino.

Sitografia

- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2018), *Rapporto sulla lingua italiana nel mondo, L'italiano nel mondo che cambia 2018*, Roma, 22 ottobre: <https://www.linguaitaliana.esteri.it/>.
- Università degli Studi Internazionali di Shanghai (2018), *Rapporto dell'occupazione dei neolaureati 2018*, Shanghai: http://info.shisu.edu.cn/_upload/article/files/7f/b9/7d0253834d05b6d338a9a14680a9/32729d3c-d1d3-43b7-8426-dbe152476353.pdf.
- Università degli Studi Internazionali di Shanghai (s.d.), Presentazione del corso di laurea in italiano, Shanghai: <http://www.selas.shisu.edu.cn/196/list.htm>.