

*La scrittura in italiano LS in apprendenti sinofoni: tra testualità e retorica****

di Ni Yang* e Giuseppe Paternostro**

Chinese Learners' Writing in Italian as Foreign Language. Between Textuality and Rhetoric

Writing skills are a founding pillar of the linguistic-communicative competence of the L2 speakers, which requires a long process of learning and teaching. Based on a corpus analysis of texts written by 24 Chinese learners of Italian, this paper aims to explore whether elements attributable to construction models of the text typical of L1 affect the writing of second language and its embodiment. We analyze this corpus according to both the Contrastive (or Intercultural) Rhetoric and Second Language Acquisition point of views. The conclusion offers the result of the analysis with some reflections on teaching writing in Italian for Chinese students.

Keywords: Chinese students, textuality, rhetoric, writing, Italian as foreign language.

1. Introduzione

Nella letteratura glottodidattica (si vedano, fra gli altri, Lavinio 1990; Grassi, Nuzzo 2012; Gualdo *et al.* 2014) è da sempre diffusa la consapevolezza che l'abilità di scrittura non si acquisisce in modo spontaneo, ma necessita di un processo di insegnamento/apprendimento¹. Ciò, si badi, riguarda tutti i tipi di lingua, ovvero L1, L2

In Verbis, n. 1, 2022, pp. 99-114

* Nankai University, N. 94 Weijin Road, Nankai University, Tianjin 300071 Rep. Popolare Cinese, yang.ni@nankai.edu.cn.

** Università degli Studi di Palermo, Piazza S. Antonino 1, 90134, Palermo, giuseppe.paterno@unipa.it.

*** I §§ 1, 2.2, 3 e 4.1 sono di Ni Yang; i §§ 2.1, 4.2 e 5 sono di G. Paternostro.

¹ Anche nel volume complementare del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione* (2020) si sottolinea il fatto che la scrittura non si acquisisce spontaneamente, ma è un'abilità che si sviluppa attraverso un processo di insegnamento/apprendimento.

o LS, e proprio quest'ultima interessa in modo specifico il nostro lavoro.

Tra le lingue straniere che si studiano in Cina il numero di coloro che scelgono l’italiano è stato in costante aumento fino al periodo pre-pandemico, soprattutto grazie a vari programmi di mobilità tra Italia e Cina, tra cui i più noti sono i programmi Marco Polo e Turandot, oltre a numerosi accordi di vario genere, doppio titolo, scambio studenti e così via (Bagna, Scibetta 2021). Questo ha anche portato una fioritura di studi che si occupano del processo di apprendimento dell’italiano da parte di studenti sinofoni nelle sue varie sfaccettature (solo a titolo esemplificativo, Bagna *et al.* 2017; Chen *et al.* 2018; Rastelli 2021).

Il presente lavoro rientra tra gli studi sull’acquisizione dell’italiano da parte di studenti cinesi che hanno scelto l’italiano come materia principale nella quale si specializzano durante i quattro anni di università, ed esamina più nello specifico eventuali influenze sulla scrittura in italiano dei modelli di organizzazione testuale della L1. Dopo aver brevemente illustrato lo stato dell’arte della ricerca sulla scrittura in italiano, presenteremo i partecipanti e gli obiettivi della ricerca. Nella seconda parte del contributo analizzeremo i testi (di carattere narrativo e argomentativo) prodotti dagli studenti, provando a individuare i modelli testuali di riferimento cui sono ispirati. L’articolo si conclude poi con alcune riflessioni sull’insegnamento della scrittura in italiano come LS a studenti universitari in Cina.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1. La testualità e la retorica

Come osserva Chini (2010), e come si vedrà più oltre, la L1 e la distanza tipologica sono ormai da diversi anni tornati a essere considerati tra i fattori cognitivi che intervengono nei processi di acquisizione della L2. Fra i livelli maggiormente interessati ai fenomeni di *transfer* da L1 vi è senz’altro quello fonologico, ma tutti i livelli possono essere soggetti a interferenze di questo tipo. L’autrice sottolinea che, benché poco appariscente, il *transfer* può agire anche a livello testuale e pragmatico, portando «pur in presenza di una varietà avanzata, a riprendere da L1 le modalità di organizzare un testo o un’interazione linguistica» (ivi, pp. 35-36). Di solito, fra lingue distanti geneticamente e/o tipologicamente, il *transfer* positivo

è raro e prevalgono i casi in cui l’interferenza ostacola il processo acquisizionale².

Le differenti modalità di organizzare il testo in apprendenti sinofoni di L2 sono state più volte osservate e spiegate in termini di differenze di tradizioni testuali e retoriche da studi che si muovono nel solco della cosiddetta “retorica contrastiva” (Kaplan 1966; Fang 2005; Zhang 2005; Liu 2009) o “interculturale” (Connor 2002; Canagarajah 2006; Fraiberg, You 2012; Ju 2016) o ancora “comparativa” (Mao 2003; Lloyd 2021). Queste discipline si sono andate dotando nel tempo di strumenti di analisi sempre più raffinati, riuscendo così a fuoriuscire dallo schema assai semplicistico dei primi lavori, che disegnavano una rigida dicotomia fra retorica occidentale e orientale. A questo proposito, molto opportunamente, You (2008: 242) rileva che «[n]eglecting the historical fluidity of rhetorical traditions and language use, comparative studies on school writing have unfortunately landed on shaky ground». La visione essenzialista di molti studi improntati sul metodo contrastivo rischia, inoltre, di oscurare il fatto che l’incontro – talvolta anche conflittuale – fra tradizioni retoriche distanti possa anche spingere gli apprendenti a modificare il loro stile discorsivo. Proprio per questo, Liu, Du (2018) sostengono la necessità di spostare il focus sulla percezione che gli apprendenti hanno dei rapporti fra testo e cultura.

D’altra parte, Liu (2021) sostiene che, nonostante i cambiamenti culturali e l’apertura ai mercati occidentali che hanno interessato la Cina contemporanea abbiano attenuato le differenze di organizzazione del testo scritto rispetto alla tradizione occidentale, ancora oggi è possibile isolare, in testi scritti in L2 da sinofoNI, taluni aspetti peculiari della testualità del cinese che non si presenterebbero in produzioni di parlanti nativi, come, ad esempio, la preferenza delle strutture coordinate nei testi narrativi e la presenza di forme che attengono alla sfera emozionale anche in testi argomentativi³.

² A proposito dell’interferenza pragmatico-testuale, Bettoni (2006) rileva che essa può anche produrre effetti di fraintendimento, spaesamento e insuccesso comunicativo.

³ Va precisato che tutti gli studi qui citati si riferiscono all’acquisizione dell’inglese L2 da parte di studenti sinofoNI. Lavori che affrontano il tema dell’acquisizione dell’italiano L2 sul versante delle possibili interferenze dovute al modello di organizzazione del testo in cinese sono invece ancora rari. Fra questi citiamo quello di Scibetta (2015), il quale elenca i tratti che distinguono il modo di organizzare il testo in cinese da quello italiano. L’autore pone l’accento soprattutto sulla circolarità dell’impostazione del testo in cinese, che ruota su periodi piuttosto lunghi, spesso privi di connessioni esplicite. Tale assenza imporrebbe al destinatario un maggior

2.2. La scrittura in italiano in chiave acquisizionale

Sebbene i primi studi sull’acquisizione dell’italiano L2 rimontino all’ultimo ventennio del secolo scorso, le ricerche in chiave acquisizionale sulla scrittura in italiano L2 sembrano ancora marginali e meno numerose rispetto ad altri livelli di analisi. Tra i lavori svolti negli ultimi anni, Duso (2013) ha preso in esame le catene anaforiche presenti nei testi narrativi prodotti dagli studenti cinesi in mobilità presso l’Università di Padova e ha confermato quindi le interferenze di alcune caratteristiche della lingua cinese sull’italiano scritto. Rimanendo ancora sulle riprese anaforiche, Ni (2019) non ha riscontrato alcuna discrepanza particolare né rispetto al tipo testuale (argomentativo e narrativo) né rispetto al tipo di esposizione alla lingua (studenti di L2 o LS) nelle produzioni scritte di due gruppi di studenti sinofoni. Il dato è spiegato dall’autore con la scarsa consapevolezza, da parte degli apprendenti, del rapporto tra le strutture morfosintattiche utili alle riprese anaforiche e la loro funzione testuale nella prassi didattica. Lo stesso Ni (2021) ha rilevato che sul piano dell’organizzazione formale dei testi in italiano L2 alcuni comportamenti sembrano riconducibili al transfer da L1, dovuti anche a differenze culturali che possono determinare una diversa modalità di strutturazione dei testi, ad esempio l’inserimento di una digressione narrativa in un testo a carattere argomentativo, che potrebbe non rappresentare un elemento pertinente per i testi a carattere rigorosamente scientifico o accademico. A tal proposito, va ricordato l’interessante lavoro di Silvia Galli (2008), anche se inedito, nel quale l’autrice conferma il transfer positivo della L1 nell’argomentazione degli studenti cinesi, ma solleva anche alcune criticità che possono però costituire spunti di riflessione per una migliore didattica della scrittura ad apprendenti sinofoni.

Tra le differenze (inter)culturali vi sono anche i modelli di insegnamento linguistico cui gli studenti cinesi sono stati esposti nella scolarizzazione pregressa (Della Putta 2021). In Paternostro *et al.* (2019) si presenta uno dei primi tentativi, anche se non l’unico finora, di applicare il modello valenziale, rielaborato per l’italiano da Francesco Sabatini *et al.* (2011), all’insegnamento della scrittura in contesto L2/LS. Gli autori hanno osservato come questo modello aiuti gli apprendenti a passare in modo graduale e consapevole dalla frase al testo.

sforzo interpretativo, nel quale un peso importante hanno gli elementi contestuali.

D'altra parte, già a partire dalla fine del secolo scorso in Italia si è evidenziato come la scrittura sia una abilità assai complessa da insegnare anche in L1 (tra gli studi dell'ultimo decennio citiamo, a puro titolo esemplificativo, quelli di Lavinio 2011 e D'Aguanno 2019). Il processo di scrittura viene spesso visto come un processo di negoziazione del significato e della codificazione delle idee in parole, frasi e testi. Tale processo chiama in causa non solo le conoscenze puramente linguistiche, ma soprattutto quelle extralinguistiche – e tra queste quelle (inter)culturali – e talvolta anche quelle pregresse immagazzinate nel nostro cervello, che sono state acquisite in altre occasioni nella nostra esperienza di formazione. E proprio questo ci induce a verificare quanto i modelli di scrittura in cinese cui gli studenti sinofoni sono stati esposti nel corso della loro formazione linguistica possano influenzare il modo di costruire il testo in L2.

3. Inquadramento metodologico e obiettivi della ricerca

La raccolta dei dati è avvenuta nel mese di novembre 2021. Alla ricerca hanno preso parte 24 studenti, prevalentemente di sesso femminile, tra i 18 e i 23 anni, che risultano iscritti, al momento della rilevazione, al terzo o al quarto anno del corso di laurea in Lingua e letteratura italiana presso la Nankai University di Tianjin in Cina, presso la quale seguono corsi condotti da insegnanti sia cinesi sia italiani. Tutti i partecipanti avevano sostenuto e superato un esame interno di livello quasi equiparabile al B1 della certificazione CILS e che, peraltro, corrisponde anche alla loro autovalutazione.

Agli studenti è stato chiesto, in due momenti differenti, di redigere due testi sulla base di altrettante consegne che potessero sollecitare la produzione rispettivamente di un testo narrativo e di uno argomentativo. Il nostro obiettivo era quello di verificare se e in che misura le produzioni degli apprendenti presentino elementi riconducibili a modelli di costruzione del testo tipici della L1. Inoltre ci siamo proposti di individuare i dispositivi coesivi di cui si servono gli apprendenti per realizzare l'ancoraggio temporale nei testi narrativi, e di verificare attraverso quali mezzi linguistici essi gestiscono la coerenza logico-semantica nei testi argomentativi.

4. Analisi dei dati

4.1. Il testo narrativo

La prima richiesta riguardava la redazione di un testo narrativo sull'esperienza dell'esame di maturità, il cosiddetto *Gaokao* 高考,

momento fondamentale nel percorso formativo dei giovani cinesi, in quanto rappresenta l’opportunità di accedere a un’università prestigiosa. La scelta di lavorare su testi a dominanza narrativa è motivata dal fatto che da un lato, come osserva anche Lo Duca (2003), il “bisogno di narrare” sembra una costante nell’esperienza umana e pertanto merita di avere un’attenta considerazione da parte del mondo della formazione, e dall’altro lato che questo tipo di compito richiede una prestazione basata su uno schema cognitivo che si forma abbastanza presto già nella L1 (D’Aguanno 2019). Come è ampiamente rilevato dalla letteratura sull’argomento, la scrittura narrativa sollecita costantemente l’impiego di mezzi coesivi, che consentono sia di richiamare personaggi, luoghi, eventi e situazioni sia di situarli in una linea temporale (anteriorità, contemporaneità o posteriorità), nonché di segnalare il rapporto causa-effetto. Tale ricorso ai mezzi di cui gli apprendenti si servono costituisce un indicatore importante per verificare la competenza testuale.

Quanto all’architettura formale del testo tra italiano e cinese non sembra che sussistano, nel caso di questa tipologia testuale, grosse differenze, così come già osservato in altra sede (Ni 2021). Infatti, generalmente il testo è preceduto da una breve introduzione a cui seguono lo sviluppo del tema e la conclusione. Da questo punto di vista, come ricorda anche Lo Duca (2013: 257), la specifica organizzazione testuale «non deve essere appresa nella particolare L2 cui l’apprendente è esposto, dal momento che fa già parte della sua competenza discorsiva in L1».

Com’è noto, nella scrittura narrativa diviene fondamentale la codificazione di tempo, cui si aggiunge poi quella spaziale, e proprio su questo tema diversi sono gli studi di tipo acquisizionale (si vedano, fra gli altri, Chini 1998; Duso 2013; D’Alfonso 2014). Dalla tabella 1 è possibile osservare come l’ancoraggio e le relazioni temporali siano spesso affidati a mezzi grammaticali, in particolare di tipo morfologico, quali il presente indicativo, il passato prossimo, l’imperfetto e anche, ma con minore frequenza, il futuro, oppure di tipo sintattico. Fra i mezzi sintattici di espressione delle relazioni temporali sono da segnalare le proposizioni avverbiali temporali, quasi sempre introdotte da *quando*, la cui alta frequenza nei testi prodotti da apprendenti d’italiano è stata già osservata da Berruto (2001) e Valentini (2001). Tra le produzioni scritte esaminate, su 20 proposizioni temporali è stata riscontrata una sola introdotta da *mentre*, che generalmente, invece, assume un rango maggiore nelle varietà native.

Tabella 1. Mezzi di espressione della temporalità (numero di occorrenze)

	Mezzi pragmatici/lessicali	Mezzi morfologici/sintattici
Totale relativo ai 24 studenti	123	253

Un altro dato che sembra confermato da questo rilevamento è che gli apprendenti tendono a costruire le frasi secondo un ordine paratattico, che replica l'organizzazione formale del discorso cinese, e questo forse può avere una spiegazione di tipo culturale dal punto di vista della retorica (cfr *supra* 1.1). Come osserva Xue (2013), il pensiero tradizionale cinese pone al centro del testo, ancora prima della sua realizzazione, il pensiero figurativo⁴, ovvero il binomio immagine-significato, mentre in genere il pensiero di matrice occidentale sarebbe improntato su rapporti di causa-effetto. Il pensiero figurativo prevale spesso su altri tratti distintivi nella costruzione del testo, che viene spesso affidata alle parole, i cosiddetti ideogrammi cinesi. La relazione logico-sintattica a livello intrafrasale o intratestuale passerebbe in secondo piano, il che giustifica il fatto che spesso le frasi prodotte da apprendenti cinesi sono brevi e il rapporto tra di esse è semplicemente di tipo paratattico piuttosto che ipotattico. Anche perché spesso non sono i cosiddetti legami paratattici o ipotattici, né la giustapposizione di frasi oppure i connettivi che rendono più coeso un testo in lingua cinese. Secondo Zhu (2014), la coesione testuale viene realizzata per mezzo di catene tematiche (ossia il tema che viene introdotto nella prima frase funge poi da referente per gli altri temi non realizzati nelle frasi successive, collegandole fra loro e formando una catena tematica) e della messa in relazione tra l'ordine di parole e la raffigurazione concreta generata dal pensiero figurativo.

Sempre sotto l'ombra della retorica e stilistica tradizionale cinese, il ricorso alle parole ritenute eleganti e, talvolta, quasi letterarie e auliche viene considerato un segno di buona scrittura⁵. Si veda nella fig. 1 una porzione del testo prodotto da uno degli studenti.

⁴ Nella cultura e civiltà cinese antica attraverso l'osservazione concreta dei fenomeni naturali si cercava di individuare un modello di mondo e di leggere i segni del cosmo. Il significato delle informazioni linguistiche corrisponde spesso a una loro immagine mentale, prodotta appunto dal pensiero figurativo.

⁵ Anche nel discorso parlato o scritto dei politici cinesi, in particolare negli ultimi dieci anni, citazioni e riferimenti alla cultura classica riemergono potentemente, come fonte di consenso interno e prestigio internazionale (Scarpari 2015; Zappone 2017).

Figura 1. Estratto della produzione scritta dello studente 12

quindi, anche se è passato molto tempo, sono rimasti tanti ricordi nel mio cuore. Dopo i 2 anni di liceo, tutte le conoscenze di liceo le abbiamo imparate, avremmo cominciato di rivedere le lezioni. Ogni giorno facevamo gli esercizi e chiedevamo le domande agli insegnanti. E dovevamo partecipare gli esami al mese, dunque eravamo stressati e spaventati. Ma per entrare l'università ideale, studiavo con molto impegno tutti i giorni. La sera facevo sempre una passeggiata con le mie amiche nel parco giochi. Ogni volta che guardavamo le stelle, la stanchezza della giornata è sparita e ci siamo rilassanti.

L'esame di maturità, cioè GaoKao, arriva il 7 e 8 giugno ogni ... anno. La notte prima dell'esame, ho perso il sonno a causa dello stress. Però, ho ottenuto buoni voti grazie al mio impegno. Quando ho ricevuto l'avviso di ammissione dell'università di Nankai, sono stata emozionata e felice!

Nel brano si può notare che la parte riquadrata è diversa dal resto del testo dal punto di vista stilistico. In effetti, l'azione di ammirare il cielo stellato è un riferimento poetico ben noto nella letteratura cinese. Lo studente ha cercato, dunque, di inserire nella narrazione un passo quasi poetico, che implica spesso principi morali positivi.

Figura 2. Estratto della produzione scritta dello studente 21

Al liceo ero molto brava a sostenere esami, soprattutto all'ultimo anno, molte volte ero la prima della mia classe. Ma avevo solo un'amica del cuore nella scuola, quindi pensavo che la mia vita al liceo stesse molto dipendente. Avrei voluto prendere l'esame di maturità il prima possibile, così avrei potuto finire prima questa vita miserabile.

Mi ricordo che la prima materia era il cinese. Quando ho visto la parola "GaoKao" sulla carta, sono stata così assitita che stavo per piangere. Mi è sembrato di vedere la libertà che mi ha salvato. Poi, mi sono calmata quando ho dato altri esami e non mi sono innervosita come molti dei miei compagni di classe. Inoltre, sono anche quasi addormentata quando ho preso l'esame di inglese visto che sono stata annoiata.

L'esempio in fig. 2 è esemplificativo di come spesso i testi in italiano prodotti da apprendenti sinofoni risultino formati da lessico di registro molto formale ma con una struttura logico-semantica piuttosto elementare, basata cioè su costruzioni paratattiche invece che ipotattiche. Ciò sembrerebbe, inoltre, poter spiegare, perlomeno in parte, come mai gli studenti sinofoni prediligano l'approccio lessicale nel processo di apprendimento dell'italiano L2.

La cultura confuciana occupa un grande spazio nella filosofia tradizionale cinese e il pensiero principale è *Zhongyong* 中庸, il giusto mezzo, un concetto fondante nella comunicazione cinese che Lackner (2019: 342) definisce «un continuo tentativo di catturare due estremi, per contendersi costantemente la posizione di mezzo, un processo incessante per riguadagnare un equilibrio di volta in volta compensatorio». Seguendo il principio del *giusto mezzo*, tra le tecniche note nella scrittura cinese vi è lo *xian yin hou yang* 先阴后阳 (*xian* ‘prima’, *yin* ‘negativo’, *hou* ‘dopo’, *yang* ‘positivo’). Secondo tale tecnica, nel testo si tendono a esprimere prima gli aspetti negativi e dopo quelli positivi. In effetti, i nostri apprendenti, quando raccontano la loro esperienza, fanno spesso precedere commenti di tipo scoraggiante (fig. 3, primo riquadro), che poi si contrappongono a un finale di tipo incoraggiante, che contiene cioè un insegnamento morale positivo (fig. 3, secondo riquadro), il che sembra essere in linea anche con ciò che osserva Ropp (1994: 337), per il quale «lo scopo principale dei narratori cinesi – almeno a stare a quanto essi premettevano – era quello di elevare i loro lettori, di rassicurarli sulla non ostilità dell'universo, sul fatto che la vita umana ha un significato derivante soprattutto sulla moralità umana».

Figura 3. Estratto della produzione scritta dello studente 8

ogni volta che penso all'esame Gaokao, mi sembra impossibile non essere associato ai miei tre anni al liceo. Sono i ricordi belli e indimenticabili. Direi che fosse un periodo difficile perché ogni giorno dovevo mettercela tutta a studiare e ho iniziato a preparare il Gaokao quando era il primo anno al liceo. Si dice che è l'esame più significante nella vita di ciascuno, quindi sono influenzato da piccolo e sono d'accordo dal profondo nel mio cuore. Oltre all'esame finale, i compagni di classe e di dormitorio sono quelli che non posso dimenticare. Insieme noi avevamo lezioni, partecipavamo alle attività interessanti, studiavamo fino a tardi sera, chiacchieravamo sul letto prima di addormentarci. Sono le cose quotidiane, ma anche i tesori. Alla fine abbiamo superato tutti i ostacoli e abbiamo meritato un buon risultato.

L'analisi dei testi a dominanza narrativa ci permette di confermare da una parte il fatto che dal punto di vista linguistico i dispositivi coesivi legati all'ancoraggio temporale sono affidati principalmente a mezzi morfologici, cosa che ci si aspetta nell'evoluzione dell'interlingua degli apprendenti; dall'altra, sembrano emergere alcune spie che segnalano il ricorso, nella redazione del testo narrativo in L2, ad alcune strategie retoriche legate alla consuetudine scrittoria di L1.

4.2. Il testo argomentativo

La seconda consegna, finalizzata a ottenere la produzione di un testo argomentativo, chiedeva agli apprendenti di esprimere la propria opinione sulla decisione del governo di sostenere le giovani coppie che decidono di avere un terzo figlio, un tema al centro di dibattito negli ultimi anni in Cina. La scelta di lavorare anche sul testo argomentativo è stata dettata dal fatto che esso secondo You (2008), ancor più di quello narrativo, si è nel corso degli anni aperto a modalità di gestione, sia sul piano della progressione informativa sia su quello delle scelte stilistica-retoriche, più simili a quelle della cosiddetta “tradizione occidentale”. Secondo l'autrice, l'argomentazione, soprattutto nel periodo maoista (1949-1976) avrebbe mutuato i suoi canoni da quelli propri del materialismo dialettico, una elaborazione tutta interna al pensiero occidentale (ma si veda quanto accennato sopra circa la recentissima tendenza al ritorno a stilemi più tradizionali).

Come si può vedere dalla tabella 2, i testi prodotti dagli apprendenti si distribuiscono in modo tutto sommato equilibrato fra quelli che seguono una progressione tematica lineare (premessa facoltativa – enunciazione della tesi – presentazione degli argomenti a favore ed eventualmente confutazione di quelli contro la tesi) e quelli che invece hanno una struttura circolare – più rispondente ai modelli di scrittura cinesi – che crea un legame fra l'incipit e la conclusione del testo, che riprende, con un commento o con una semplice ripetizione, la tesi.

Tabella 2. Distribuzione dei testi argomentativi per organizzazione informativa e grado di connessione

	Presenza connessioni logico-semantiche esplicite (uso dei connettivi)	Assenza connessioni logico semantiche esplicite/ uso improprio degli elementi di connessione
Testi a progressione lineare	8	3
Testi ad andamento circolare	12	2

Dalla tabella si può osservare anche che vi è una netta preponderanza di testi in cui, indipendentemente dal tipo di struttura informativa, le connessioni logico-semantiche sono presenti e impiegate per lo più in modo appropriato.

La fig. 4 rappresenta un esempio di testo dalla struttura argomentativa complessa, accompagnata da un uso tutto sommato adeguato dei connettivi, tranne in un paio di casi.

Figura 4. Estratto della produzione scritta dello studente 1

La politica del terzo figlio come una politica interna ha la sua razionalità, cioè per sostenere lo sviluppo inessante dell'economia nazionale e risolvere l'invecchiamento della popolazione cinese.
Invece, il nuovo censimento mostra che l'influenza della politica del terzo figlio non è grande come prevediamo. Per me questo risultato non è difficile da comprendere.
È una realtà che grazie allo sviluppo dell'economia, il livello della vita del popolo cinese aumenta costantemente. Ma nello stesso tempo lo stress della vita diventa più grande, in particolare per i giovani. Dopo l'auresa, i giovani entrano nel mondo del lavoro. Normalmente non possono prendere uno stipendio sufficiente per comprare una macchina o un'appartamento fra almeno cinque anni. Quindi un gran parte dei giovani non pensano a sposarsi.
Inoltre, c'è una grande popolazione in Cina, e la concorrenza sociale è feroci. I genitori devono mettere tante energie e tanti soldi per coltivare i bambini dalla nascita all'università. Oltre alle famiglie ricche, di solito le coppie giovanili non deciderebbero di avere un terzo figlio.

Come si può osservare, il testo presenta una premessa generale (“la politica del terzo figlio ha una sua razionalità”), a cui segue una giustificazione introdotta dal connettivo esplicativo ‘cioè’, benché non perfettamente adeguato al giro di frase che segue in cui è presente una finale implicita. Il capoverso successivo problematizza la premessa, anche se il connettivo selezionato (‘invece’) non è semanticamente del tutto appropriato (più opportuno sarebbe stato usare ‘tuttavia’). La frase (“il nuovo censimento mostra che la politica del terzo figlio non è grande come prevediamo”) serve a preparare la comparsa della tesi del testo, che da questo punto in poi è occupato dagli argomenti che la sostengono.

Nella fig. 5 riportiamo, invece, un caso di testo con struttura circolare, ma nel quale lo scrivente fa un uso assai accorto delle connessioni logico-semantiche fra le parti dell’argomentazione.

Figura 5. Estratto della produzione scritta dello studente 19

Per quanto riguarda la politica del terzo figlio, ho un atteggiamento neutro. Da una parte, potrebbe migliorare il fenomeno d'invecchiamento della popolazione cinese e offrirebbe il forza lavoro nuovo. Inoltre, può accontentare i desideri di alcune coppie di avere un terzo figlio. Dall'altra parte, ha la possibilità di non funzionare bene come previsto alline oggi giorno i giovani tendono a non nutrire bambini vista l'energia e il costo richiesto. Fra l'altro, con la crescita In conclusione, avere un terzo figlio è una scelta personale e questa politica ci dà il diritto di fare scelte. Adesso è troppo presto a trarre una conclusione e l'effetto reale va testato nelle pratiche.

Il brano ha una robusta struttura argomentativa basata su una tesi, enunciata all'inizio del brano ("Per quanto riguarda la politica del terzo figlio, ho un atteggiamento neutro"), a cui segue la presentazione degli argomenti a favore e contro la politica del terzo figlio, opportunamente organizzati in sequenze correlative ("da una parte", "dall'altra parte"). Il testo si conclude con una ripresa dell'affermazione iniziale, alla quale si aggiunge un commento finale ("Adesso è troppo presto a – sic! – trarre una conclusione e l'effetto reale va testato nelle pratiche").

A differenza dei testi narrativi, nel *corpus* argomentativo non vi sono casi di ricorso a frasi idiomatiche, che in letteratura è considerata spia di una possibile interferenza delle consuetudini scrittorie del cinese sui testi in italiano L2 (Duso 2013). La fig. 6 mostra l'unico caso in cui compare un'espressione idiomatica ("molti bambini è più benedizioni").

Figura 6. Estratto della produzione scritta dello studente 12

dovrebbe essere premesso di avere più figli. Ma non credo che la politica del terzo figlio da sola risolverà e frettivamente il problema: il declino della fertilità è il risultato dell'aumento dei prezzi, dell'allargamento dei divari tra ricchi e poveri, della disuguaglianza di genere e della pressione sulla vita delle persone, mentre cambia atteggiamento nei tempi moderni, non pensando "più a molti bambini è più benedizioni", ma a

Come si può vedere, l'apprendente usa l'espressione sotto forma di citazione funzionale all'argomentazione che sta svolgendo. In conclusione, nei testi da noi esaminati emerge una generale rispondenza delle produzioni al modo di organizzare il testo argomentativo in italiano, in quanto anche nelle produzioni che mostrano una circolarità del ragionamento i periodi sono in linea di massima ben collegati tra loro attraverso elementi di connessione esplicita che guidano il lettore nell'interpretazione del testo. Di conseguenza, si può affermare che questi apprendenti, al di là della realizzazione di forme devianti legate allo stadio interlinguistico in cui si trovavano al momento della rilevazione, mostrano una interessante capacità di integrare i modelli di scrittura a cui sono in grado di attingere.

5. Conclusioni

Il *corpus* che abbiamo analizzato in questo lavoro offre spunti assai interessanti, sia sul piano della didattica della scrittura nella L2 sia su quello più generale della riflessione sul dialogo interculturale. Dal primo punto di vista, i dati del nostro *corpus* sembrano mostrare che l'influenza di L1 nella scrittura in italiano L2 non riguarda tanto la scelta dei mezzi linguistici per assicurare coesione e coerenza, ma le modalità di costruzione del testo. Nello specifico, in alcuni testi narrativi abbiamo potuto osservare un periodare di tipo paratattico che sembra replicare l'organizzazione del testo narrativo in cinese. Nei testi argomentativi, invece, sembra emergere, anche in testi costruiti secondo un ragionamento circolare, tipico dell'argomentare in cinese, una buona capacità di collegare esplicitamente le parti del testo attraverso l'uso dei connettivi.

Dal punto di vista del dialogo interculturale è da rilevare che «reflective encounters can lead to a productive interrogation of their own (often dominant) tradition, their own (often privileged) position, and their very (often well-meaning) representations of the other. In this manner there will not be much room left for the logic of Orientalism» (Mao 2003: 418). Questo invito alla contestualizzazione è tanto più condivisibile se pensiamo che nella didattica della scrittura dell'italiano a sinofoni l'individuazione delle diversità fra i modelli testuali e retorici italiani e cinesi potrebbe diventare un'occasione non solo per aumentare negli apprendenti la consapevolezza di tale diversità, ma anche per valorizzarla. D'altra parte, non bisogna mai stancarsi di ripetere che è nel testo che la lingua incontra tutti gli altri elementi della comunicazione, dai quali essa viene condizionata, ma che questa a sua volta influenza e condiziona.

Riferimenti bibliografici

- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di) (2017), *La lingua italiana per gli studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia, OL3.
- Bagna A., Scibetta A. (2021), *Studenti dei programmi Marco Polo Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue*. In S. Rastelli (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze, Cesati, pp. 81-96.
- Berruto G. (2001), *L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie*. "Romanische Forschungen" 113, pp. 1-37.
- Bettoni C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari, Laterza.
- Canagarajah S. (2006), *Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers*. "College English" 68, 6, pp. 589-604.
- Chen Y., D'Agostino M., Pinello V., Yang L. (a cura di) (2018), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*. Palermo, Palermo University Press.
- Chini M. (1998), *La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedesconi: forma e funzione*. "Linguistica e filologia" 7, pp. 121-159.
- Chini M. (2010), *Concetti, fenomeni e fattori relativi all'acquisizione di lingue seconde*. In S. Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi dalla prospettiva della didattica acquisizionale*. Perugia, Guerra, pp. 23-43.
- Connor U. (2002), *New Direction in Contrastive Rhetoric*. "TESOL Quarterly" 4, pp. 493-510.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano, Università degli Studi di Milano.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma, Carocci.
- D'Alfonso A. (2014), *Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi*. "Italiano LinguaDue" 2, pp. 16-66.
- Della Putta P. (2021), *La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali*. In S. Rastelli (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze, Cesati, pp. 171-200.
- Duso M. E. (2013), *La narrazione scritta di studenti sinofoni: le catene anaforiche*. "G&D. Grammatica e didattica", numero speciale, pp. 167-198.
- Fang L. Q. (2005), *A Study of Rhetoric Patterns in ESL Writing*. "Journal of Foreign Languages" 1, pp. 48-52.
- Fraigberg S., You X. (2012), *A Multilingual and Multimodal Framework for Studying L2 Writing*. "EFL Writing Teaching and Research" 1, pp. 22-33.

- Galli S. (2008), *Argomentare in cinese e in italiano: lingue e culture in confronto*, Tesi di Scuola di specializzazione inedita in “Didattica della lingua italiana come lingua straniera”. Università per Stranieri di Siena.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), *Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale*. In G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera (a cura di), *Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia, Guerra, pp. 101-118.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (a cura di) (2014), *Scrivere all'università*. Roma, Carocci.
- Ju Y. 鞠玉梅 (2016), *Kuawenhua xiuci xue shiyu xia de eryu xiezuo yanjiu: Lilun moshi yu yanjiu lujing* 跨文化修辞学视阈下的二语写作研究: 理论模式与研究路径 (*Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in L2 nella prospettiva della retorica interculturale: modelli teorici e ricerche metodologiche*). “Foreign Language World” 5, pp. 2-10.
- Kaplan R. B. (1966), *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education*. “Language Learning” 16, pp. 1-20.
- Lackner M. (2019), *Le prime traduzioni latine del ‘Giusto mezzo’ (Zhongyong 中庸)*. “Annali di Ca’ Foscari. Serie orientale” 55, pp. 341-362.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*. Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio C. (2011), *(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere*. “Italiano LinguaDue” 3, pp. 258-191.
- Liu D. (2021), *Comparative Rhetorical Approach to Chinese Expository Paragraphs*. In K. Lloyd (ed.), *The Routledge Handbook of Comparative World Rhetorics*. London, Routledge, pp. 206-215.
- Liu P. 刘鹏 (2009), *Duibì xiuci lilùn zài éryu xiezuo zhōng de yǐngyòng* 对比修辞理论在二语写作中的应用 (*La teoria della retorica contrastiva nello sviluppo dell'abilità di scrittura in L2*). “Journal of Qiqihar Junior Teachers’ College” 1, pp. 70-71.
- Liu Y., Du Q. (2018), *Intercultural Rhetoric through a Learner Lens: American Students’ Perceptions of Evidence Use in Chinese yìlùnwén writing*. “Journal of Second Language Writing” 40, pp. 1-11.
- Lloyd K. (ed.) (2021), *The Routledge Handbook of Comparative World Rhetorics*. London, Routledge.
- Lo Duca M. G. (2003), *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: “narrare” in italiano L2*. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci, pp. 254-269.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma, Carocci.
- Mao L. (2003), *Reflective Encounters: Illustrating Comparative Rhetoric. “Style”* 37, 4, pp. 401-425.
- Ni Y. (2019), *Scrittura “accademica” in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*. Mantova, Universitas Studiorum.
- Ni Y. (2021), *Competenza testuale e didattica della scrittura in italiano L2 ad apprendenti sinofoni*. In S. Rastelli (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze, Cesati, pp. 123-140.

- Paterno G., Pinello V., Yang L. (2019), *Insegnare e apprendere la scrittura all'università. Il racconto di un'esperienza con apprendenti sinofoni*. In M. Palermo, E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Firenze, Cesati, pp. 257-266.
- Rastelli S. (a cura di) (2021), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze, Cesati.
- Ropp P. (1994), *La particolare arte della narrativa cinese*. In Id. (a cura di), *L'eredità della Cina*. Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 336-364.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino, Loescher.
- Scarpari M. (2015), *Ritorno a Confucio. La Cina di oggi fra tradizione e mercato*. Bologna, il Mulino.
- Scibetta A. (2015), *Chinese Students' Development of Textual Competence in L2 Italian: a Corpus-Based Study*. "Quaderni di Linguistica e Studi Orientali" 1, pp. 205-231.
- Valentini A. (2001), *La frase finale in italiano L2*. "Vox Romanica" 60, pp. 69-88.
- Xue Y. 薛颖玉 (2013), *Cong duibi xiuci de jiaodu kan Hanyu wenhua zai ESL xiezuo zhong de yingxiang* 从对比修辞的角度看汉语文化在 ESL 写作中的影响 (*L'influenza della cultura cinese sulla scrittura in ESL: uno studio basato sulla retorica contrastiva*). "Social Sciences Review" 63, pp. 150-151.
- You X. (2008), *From Confucianism to Marxism: A Century of Theme Treatment in Chinese Writing Instruction*. In U. Connor, E. Nagelhout, W. Rozychi (eds.), *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 242-255.
- Zappone T. (2017), *La comunicazione politica cinese rivolta all'estero: dibattito interno, istituzioni e pratica discorsiva*. Milano, Ledizioni.
- Zhang Y. (2005), *A New Perspective on Contrastive Rhetoric-A Cross-Cultural Study of Second Language Academic Writing*. "Journal of Shandong University" 6, pp. 146-150.
- Zhu X. 朱向荣 (2014), *Ying-Han duibi xiuci yu eryu xiezuo jiaoxue* 英汉对比修辞与二语写作教学 (*La retorica contrastiva inglese-cinese e l'insegnamento della scrittura in L2*). "English on Campus" 12, p. 1.