

Parlare una lingua lontana

*Oralità e competenza comunicativa
nell'italiano LS per apprendenti sinofoni:
analisi linguistica
e prospettive glottodidattiche*

INES VANORE

LICOSIA
PHILOGLOSSIA



Philoglossia
Collana diretta da
Simone Greco

4

Collana
Philoglossia

Titolo
Parlare una lingua lontana

*Oralità e competenza comunicativa nell'italiano LS per apprendenti sinofoni: analisi
linguistica e prospettive glottodidattiche*

Autrice
INES VANORE

ISBN 979-12-80116-72-7 – edizione digitale open access

ISBN 979-12-80116-75-8 – edizione cartacea

Progetto grafico di Maria Teresa Sanna

©2026 Licosia Edizioni
info@licosia.com
Via Garibaldi 169
84061 Ogliastro Cilento
www.licosia.com.

Parlare una lingua lontana

*Oralità e competenza comunicativa nell'italiano LS per apprendenti sinofoni:
analisi linguistica e prospettive glottodidattiche*

INES VANORE

LICOSIA

Indice

Elenco delle abbreviazioni	7
Prefazione di <i>Giorgia Marangon</i>	8
0. Introduzione	12
PARTE I: IMPARARE UNA LINGUA LONTANA: CONTESTI, BISOGNI E MEDIAZIONI DIDATTICHE	
1. Studiare italiano in Cina oggi: contesti, motivazioni e prospettive	19
1. La diffusione dell'italiano in Cina: tappe e trasformazioni	19
2. La lingua come capitale simbolico e professionale	25
3. Italia e Cina: scambi economici e cooperazione	30
2. Apprendere una lingua tipologicamente distante	33
1. Lingua seconda e lingua straniera: differenze che contano	33
2. Italiano e cinese a confronto: distanza tipologica e implicazioni didattiche	34
3. Oltre la lingua: distanza cognitiva e culturale	37
3. Quando la cultura entra in aula	39
1. Cultura e lingua: alcune premesse su un rapporto inseparabile	39
2. Aspettative, ruoli e modelli educativi a confronto	41
3. Cultura e apprendimento linguistico: implicazioni didattiche	44
4. Manuali e materiali per apprendenti sinofoni: criteri di valutazione e mediazione didattica	49
1. Manuali di italiano L2/LS: modelli e approcci	49
2. Adeguatezza al livello di competenza del discente	50
3. L'approccio comunicativo tra teoria e pratica	51
4. Grafica, testi e autenticità	55
5. Riflessione metalinguistica e bisogni reali degli apprendenti	61
PARTE II: L'ORALITÀ AI LIVELLI INIZIALI: COMPETENZE, STRATEGIE E PRATICHE DIDATTICHE	
5. A1 e A2 nel QCER: descrittori, competenze e pratica didattica	67
1. Le competenze linguistico-comunicative nel QCER	67

2.	Competenza linguistica: lessico, grammatica e fonologia	69
3.	Competenza sociolinguistica e appropriatezza	72
4.	Competenza pragmatica: coerenza, flessibilità e fluenza	73
6.	L'italiano parlato: caratteristiche, uso e insegnamento	77
1.	Le caratteristiche della lingua parlata	77
2.	Fonologia e prosodia nell'italiano orale	84
3.	Il parlato in aula: limiti e potenzialità	90
7.	Imparare a parlare parlando: produzione, interazione e strategie	93
1.	Le dimensioni dell'oralità	93
2.	La produzione orale	94
3.	Strategie di produzione	97
4.	L'interazione orale	99
5.	Strategie d'interazione	104
8.	Verso un modello didattico per lo sviluppo della competenza orale negli apprendenti universitari sinofoni	107
1.	Dalla comprensione dell'apprendente alla progettazione didattica	107
2.	Undici principi per una didattica dell'oralità	108
3.	Una possibile microsequenza didattica	112
4.	Valutare la competenza orale nei livelli iniziali	115
5.	Conclusioni	117
9.	Riferimenti bibliografici	121

Elenco delle abbreviazioni

ASTP	– Army Specialized Training Program
BRI	– Belt and Road Initiative
CRUI	– Conferenza dei Rettori delle Università Italiane
L2	– Lingua seconda
LS	– Lingua straniera
MoU	– Memorandum of Understanding
POA	– Production-Oriented Approach
QCER	– Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue
SGAV	– Structuro-Global Audio-Visual
SLI	– Società Linguistica Italiana

Prefazione

Giorgia Marangon
Università di Córdoba
Presidente ASELIT

Imparare a parlare una lingua tipologicamente e culturalmente distante dalla propria non significa soltanto acquisire un nuovo sistema grammaticale, ampliare il repertorio lessicale o esercitarsi nella produzione di enunciati formalmente corretti, perché questo processo implica anche l'ingresso in uno spazio comunicativo diverso, nel quale cambiano le modalità di costruzione del significato, le pratiche relazionali, le aspettative educative e il rapporto stesso con l'errore e con l'esposizione pubblica della propria competenza. È da questa consapevolezza che prende avvio *Parlare una lingua lontana. Oralità e competenza comunicativa nell'italiano LS per apprendenti sinofoni: analisi linguistica e prospettive glottodidattiche*, il volume di Ines Vanore dedicato a uno degli ambiti più complessi e attuali della didattica dell'italiano come lingua straniera.

L'espressione scelta per il titolo racchiude con particolare efficacia il nucleo dell'intero lavoro, poiché la lontananza alla quale il volume fa riferimento non è soltanto geografica, ma riguarda la distanza tipologica tra italiano e cinese, le differenti modalità di organizzazione del discorso, le convenzioni pragmatiche e sociolinguistiche, le rappresentazioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, il rapporto con l'autorità del docente, la gestione dell'errore e la disponibilità a prendere la parola in pubblico. Parlare una lingua lontana implica, pertanto, un processo di avvicinamento progressivo a forme diverse di interpretare, organizzare e condividere l'esperienza, un processo nel quale la competenza linguistica si intreccia continuamente con la dimensione culturale, affettiva e relazionale.

La specificità degli apprendenti sinofoni è stata oggetto, negli ultimi decenni, di una crescente attenzione da parte della linguistica acquisizionale e della glottodidattica, non soltanto in ragione dell'intensificarsi dei rapporti accademici, culturali ed economici tra Italia e Cina, ma anche per la necessità di comprendere con maggiore precisione le difficoltà incontrate dagli studenti cinesi nei percorsi di apprendimento dell'italiano. Tali difficoltà vengono talvolta ricondotte, attraverso interpretazioni troppo immediate, a una presunta scarsa propensione alla partecipazione orale, a un atteggiamento passivo o a una dipendenza eccessiva dalla memorizzazione, mentre il merito del volume

consiste proprio nel sottrarre queste rappresentazioni alla semplificazione, riconducendole alla complessa interazione tra fattori linguistici, cognitivi, culturali, affettivi e didattici.

Ines Vanore affronta questa complessità attraverso un percorso ampio e coerentemente articolato, che prende avvio dalla ricostruzione del contesto nel quale si è sviluppato l'insegnamento dell'italiano in Cina e dalle motivazioni che conducono un numero crescente di studenti a scegliere questa lingua come parte della propria formazione accademica e professionale. L'italiano emerge così non soltanto come lingua associata al patrimonio artistico, letterario e culturale, ma anche come capitale simbolico e professionale, strumento di mobilità e risorsa per l'inserimento in reti internazionali di studio e di lavoro, in un quadro nel quale l'interesse linguistico si collega sempre più chiaramente ai processi di internazionalizzazione e alle forme di cooperazione tra istituzioni educative.

A questa contestualizzazione segue l'analisi della distanza tipologica tra italiano e cinese, affrontata non come un semplice inventario di differenze, ma come uno strumento per comprendere le ricadute che tali differenze possono produrre sul piano dell'apprendimento e dell'insegnamento. Le divergenze morfologiche, sintattiche, fonologiche e prosodiche vengono infatti messe in relazione con le difficoltà che gli apprendenti possono incontrare nell'acquisizione di categorie centrali dell'italiano, come la flessione verbale, il genere, il numero, l'accordo, la struttura sillabica e l'organizzazione prosodica dell'enunciato, mostrando come la distanza tra i due sistemi richieda tempi di elaborazione, modalità di esercitazione e strategie didattiche specifiche.

Particolarmente significativa risulta anche la riflessione sulla dimensione culturale dell'apprendimento, che il volume affronta riconoscendo l'utilità dei modelli interculturali senza trasformarli in griglie rigide o in spiegazioni essenzialiste del comportamento degli studenti. Gli apprendenti non vengono considerati portatori passivi di caratteristiche attribuite indistintamente a una cultura nazionale, bensì soggetti la cui identità si costruisce attraverso una pluralità di esperienze educative, sociali e personali. Una simile impostazione appare decisiva sul piano glottodidattico, perché consente di interpretare le aspettative relative al ruolo dell'insegnante, il valore attribuito alla correttezza formale, la percezione dell'errore e le modalità di partecipazione in classe senza ridurle a stereotipi, ma leggendole come esiti di percorsi formativi e sistemi di riferimento differenti.

La riflessione sui manuali e sui materiali didattici costituisce un ulteriore passaggio rilevante del volume, soprattutto perché, nei contesti di lingua straniera, il contatto con l'italiano è spesso limitato allo spazio della lezione

e il manuale finisce per assumere un ruolo determinante nella selezione dell'*input*, nella progressione dei contenuti e nella rappresentazione delle pratiche comunicative. Il lavoro mostra tuttavia come nessun materiale possa essere considerato efficace in termini assoluti, poiché la sua qualità didattica dipende dalla capacità del docente di adattare, integrare e mediare le proposte, mantenendo un equilibrio tra riflessione metalinguistica, gradualità, autenticità dell'*input* e opportunità concrete di uso della lingua. In questa prospettiva, il manuale non viene concepito come uno strumento autosufficiente, ma come una risorsa da utilizzare criticamente all'interno di una progettazione consapevole dei bisogni e delle caratteristiche degli apprendenti.

È nella seconda parte che il volume raggiunge il proprio centro tematico, poiché l'oralità viene analizzata nelle sue componenti linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche e strategiche, con particolare riferimento ai livelli iniziali A1 e A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e del relativo *Volume complementare*. La scelta di concentrarsi su questa fase del percorso appare particolarmente opportuna, perché è proprio nei primi livelli che si pongono le basi della futura autonomia comunicativa e che l'apprendente, pur disponendo ancora di risorse limitate, deve già imparare a prendere la parola, sostenere brevi scambi, formulare richieste, reagire all'interlocutore e compensare le lacune linguistiche senza interrompere la comunicazione.

Il libro mette chiaramente in luce come la competenza orale non possa essere ridotta alla conoscenza della grammatica o alla corretta pronuncia dei singoli suoni, dal momento che parlare significa pianificare in tempo reale, selezionare le informazioni pertinenti, gestire i turni, riconoscere i segnali dell'interlocutore, adattare il registro e negoziare il significato. Significa inoltre accettare l'incompletezza e l'imprevedibilità che caratterizzano ogni interazione autentica, aspetto che può risultare particolarmente impegnativo per studenti abituati a privilegiare l'accuratezza, la memorizzazione e il controllo preventivo della forma. Ne deriva la necessità di un percorso graduale, nel quale attività strutturate e sostegno metalinguistico non vengano contrapposti all'approccio comunicativo, ma siano impiegati come strumenti capaci di favorire il progressivo sviluppo della spontaneità e della sicurezza espressiva.

La proposta delineata nel capitolo conclusivo rappresenta l'esito naturale di questo percorso, poiché gli undici principi per una didattica dell'oralità e la microsequenza presentata non intendono offrire una formula rigida o universalmente applicabile, ma un modello teorico-operativo fondato sull'integrazione tra conoscenze linguistiche, consapevolezza interculturale, attenzione alla dimensione affettiva e pratica comunicativa. La gradualità, la prevedibilità iniziale del compito, l'uso di supporti visivi, la possibilità di

pianificare, la ripetizione significativa, il lavoro tra pari e il *feedback* selettivo diventano così elementi di una progettazione attenta alle caratteristiche degli apprendenti e orientata alla costruzione dell'autonomia.

Il valore di questo volume risiede, a mio avviso, nella capacità di collegare livelli di analisi che vengono spesso trattati separatamente, facendo convergere la storia della diffusione dell'italiano in Cina, la distanza tipologica, i modelli educativi, la manualistica, il QCER, la fonologia, la pragmatica e le strategie comunicative in una riflessione unitaria sullo sviluppo dell'oralità. La teoria non rimane quindi confinata alla descrizione, ma viene costantemente interrogata alla luce delle esigenze concrete dell'insegnamento, mentre la pratica didattica viene ricondotta a un quadro teorico capace di renderne più consapevoli le finalità e i presupposti.

Parlare una lingua lontana si rivolge agli studiosi di linguistica educativa e glottodidattica, ma anche ai docenti impegnati quotidianamente nell'insegnamento dell'italiano a studenti sinofoni, ai quali offre strumenti per comprendere meglio ciò che accade in aula, per rileggere le difficoltà non come mancanze, ma come esiti di percorsi linguistici e formativi differenti, e per progettare attività capaci di accompagnare gli apprendenti dalla conoscenza della lingua al suo uso effettivo.

In una prospettiva più ampia, il volume invita a riconoscere che insegnare una lingua straniera non significa chiedere agli studenti di abbandonare le proprie modalità di apprendimento per adeguarsi immediatamente a un nuovo modello, ma costruire forme di mediazione, creare continuità tra pratiche note e pratiche nuove e offrire strumenti che rendano progressivamente accessibile ciò che inizialmente appare distante. La lontananza non viene pertanto concepita come un ostacolo immutabile, ma come lo spazio entro il quale può realizzarsi l'incontro tra lingue, culture e persone.

È precisamente in questo spazio di incontro che il lavoro di Ines Vanore trova la propria collocazione e la propria utilità, restituendo all'oralità il ruolo centrale che le compete nell'apprendimento linguistico e mostrando come imparare a parlare non rappresenti il risultato finale di un percorso fondato esclusivamente sulla conoscenza delle forme, ma un processo che si sviluppa parlando, interagendo, sbagliando, riformulando e costruendo progressivamente la fiducia necessaria per abitare una lingua nuova.

Introduzione¹

Parlare costituisce, per molti apprendenti, l'obiettivo più immediato e al tempo stesso più difficile nello studio di una lingua straniera, perché la produzione e l'interazione orale richiedono di mobilitare in tempo reale conoscenze linguistiche, competenze pragmatiche, strategie comunicative e risorse relazionali, senza poter contare sui tempi di pianificazione e di revisione che caratterizzano la scrittura. Questa complessità emerge con particolare evidenza quando la lingua studiata appartiene a un sistema tipologicamente distante da quello della lingua materna e quando l'apprendimento avviene in un contesto nel quale le occasioni di esposizione e di uso spontaneo risultano limitate. È quanto accade agli studenti sinofoni che apprendono l'italiano come lingua straniera, chiamati non soltanto ad acquisire strutture fonologiche, morfologiche e sintattiche profondamente diverse da quelle del cinese, ma anche a confrontarsi con pratiche comunicative, convenzioni pragmatiche e modelli educativi che possono discostarsi sensibilmente da quelli maturati nel proprio percorso formativo.

Il presente volume nasce dalla necessità di comprendere in che modo tali fattori concorrano allo sviluppo della competenza orale negli apprendenti universitari sinofoni e di individuare alcune coordinate teoriche e operative capaci di orientare la progettazione didattica nei livelli iniziali. La domanda che guida il lavoro può essere formulata nei seguenti termini: quali condizioni linguistiche, culturali, cognitive e didattiche devono essere prese in considerazione affinché gli studenti sinofoni di livello A1 e A2 possano sviluppare una competenza orale non limitata alla riproduzione di formule memorizzate, ma progressivamente orientata alla partecipazione autonoma e consapevole all'interazione?

La questione non può essere affrontata attraverso una spiegazione univoca, poiché la capacità di comunicare oralmente non dipende esclusivamente dalla quantità di lessico posseduto, dal controllo delle strutture grammaticali o dalla precisione della pronuncia. Lo sviluppo dell'oralità è il risultato dell'interazione tra più dimensioni, che comprendono la distanza tipologica tra italiano e cinese, le caratteristiche fonologiche e prosodiche delle due lingue, le strategie di apprendimento consolidate dagli studenti, il ruolo attribuito alla memorizzazione e alla riflessione metalinguistica, le aspettative nei confronti dell'insegnante, la percezione dell'errore, la disponibilità a esporsi pubblicamente e la familiarità con attività basate sull'interazione e sulla negoziazione del significato. Considerare separatamente questi elementi permetterebbe di descriverne soltanto una parte, mentre l'obiettivo del volume consiste nel ricondurli a un

1 Questa pubblicazione è stata realizzata nell'ambito delle attività del Gruppo di Ricerca ESFILTRA HUM-872: *Studi di Filologia Italiana e Traduzione* dell'Università di Córdoba.

quadro interpretativo unitario, capace di mostrare come essi si condizionino reciprocamente nella concreta esperienza di apprendimento.

Il titolo *Parlare una lingua lontana* intende esprimere precisamente questa pluralità di distanze. La lontananza non è soltanto geografica e non coincide neppure con la sola distanza strutturale tra due sistemi linguistici, ma comprende il modo in cui le lingue organizzano il significato, articolano il discorso e regolano le relazioni tra gli interlocutori, così come le diverse rappresentazioni di ciò che significa insegnare e imparare. La distanza non viene tuttavia assunta come un limite insuperabile né come una proprietà fissa degli apprendenti, bensì come una condizione che richiede forme specifiche di mediazione. In questa prospettiva, comprendere la lontananza significa riconoscere quali passaggi debbano essere resi più espliciti, quali sostegni risultino necessari e quali pratiche possano accompagnare gradualmente gli studenti dalla conoscenza dichiarativa della lingua al suo uso effettivo.

Una riflessione di questo tipo richiede particolare cautela, soprattutto quando si affrontano aspetti culturali ed educativi. Nella letteratura dedicata agli apprendenti cinesi ricorrono frequentemente descrizioni che li presentano come silenziosi, poco inclini alla partecipazione, fortemente dipendenti dal docente e orientati verso la memorizzazione e la correttezza formale. Sebbene tali tendenze possano essere osservate in determinati contesti, non devono essere trasformate in caratteristiche universali né ricondotte automaticamente all'appartenenza nazionale. Gli apprendenti sinofoni costituiscono un gruppo eterogeneo, attraversato da differenze individuali, generazionali, sociali e formative, e partecipano a contesti educativi a loro volta diversificati e in costante trasformazione. Per questa ragione, le categorie interculturali utilizzate nel volume hanno una funzione interpretativa e non deterministica, poiché servono a mettere in luce possibili orientamenti e sistemi di aspettative senza attribuirli indistintamente a ogni studente.

La prospettiva adottata è teorico-applicativa e si fonda su una revisione critica e interdisciplinare della letteratura relativa alla diffusione dell'italiano in Cina, alla linguistica contrastiva e acquisizionale, alla pragmatica, agli studi interculturali e alla glottodidattica. A questa ricognizione si affianca un'analisi documentale dei descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e del *Volume complementare*, selezionati e interpretati in rapporto alle esigenze degli apprendenti universitari sinofoni di livello A1 e A2. Il lavoro non presenta i risultati di una sperimentazione didattica né intende dimostrare empiricamente l'efficacia di un singolo modello, ma propone una sintesi ragionata delle condizioni che possono favorire lo sviluppo dell'oralità e traduce tali condizioni in principi operativi e in una possibile microsequenza didattica. Il modello conclusivo va pertanto inteso come una proposta fondata sulla letteratura, suscettibile di adattamento, applicazione e successiva validazione in contesti educativi differenti.

La scelta di concentrare l'attenzione sui livelli iniziali risponde a una precisa esigenza glottodidattica, poiché è nella fase compresa tra A1 e A2 che l'apprendente inizia a trasformare un repertorio ancora limitato in uno strumento di azione sociale. Lo studente deve imparare a presentarsi, formulare richieste, comprendere informazioni essenziali, reagire agli interventi dell'interlocutore, chiedere chiarimenti e mantenere aperta una breve conversazione, pur non disponendo ancora di risorse linguistiche sufficienti per controllare pienamente la forma del proprio discorso. In questo passaggio, l'oralità non può essere rinviata a un momento successivo, quando la grammatica e il lessico saranno considerati adeguatamente acquisiti, perché la competenza comunicativa si sviluppa proprio attraverso l'uso progressivo e guidato di risorse parziali. Gli apprendenti non imparano a parlare dopo avere completato lo studio della lingua, ma imparano mentre cercano di utilizzarla per raggiungere scopi concreti, affrontando esitazioni, incomprensioni, riformulazioni e negoziazioni che costituiscono parte integrante del processo.

L'attenzione all'oralità comporta anche una revisione del modo in cui vengono interpretati l'errore e la correttezza. Nei livelli iniziali, un enunciato formalmente imperfetto può risultare comunicativamente efficace, mentre una conoscenza grammaticale solida può non tradursi nella capacità di intervenire spontaneamente durante uno scambio. Questo non significa ridimensionare il valore dell'accuratezza, della riflessione metalinguistica o dell'insegnamento esplicito, che possono svolgere un ruolo particolarmente importante nel caso di apprendenti abituati a modalità analitiche e che si confrontano con una lingua tipologicamente distante. Significa piuttosto ricollocare tali dimensioni all'interno di una prospettiva più ampia, nella quale la grammatica sostiene l'azione comunicativa senza sostituirsi ad essa e la correttezza viene perseguita insieme all'intelligibilità, alla fluenza, all'appropriatezza e alla capacità di collaborare con l'interlocutore.

Il volume si rivolge principalmente a studiosi e docenti di italiano come lingua straniera o seconda, con particolare attenzione a quanti operano in contesti universitari cinesi o con gruppi di apprendenti sinofoni, ma può risultare utile anche ai formatori, agli autori di materiali didattici e agli studenti impegnati in percorsi di specializzazione glottodidattica. L'obiettivo non consiste nel fornire un repertorio chiuso di tecniche applicabili indistintamente a ogni classe, bensì nell'offrire strumenti per interpretare le difficoltà, valutare criticamente i materiali, selezionare obiettivi realistici e progettare percorsi nei quali il sostegno linguistico, la mediazione interculturale e la pratica comunicativa vengano integrati in modo coerente.

La struttura del libro riflette questa impostazione e procede dal contesto generale alla definizione di una proposta didattica. La prima parte, intitolata *Imparare una lingua lontana: contesti, bisogni e mediazioni didattiche*, ricostruisce le condizioni nelle quali si sviluppa l'apprendimento dell'italiano

da parte degli studenti cinesi. Il primo capitolo ripercorre alcune tappe della diffusione dell'italiano in Cina e ne considera il valore culturale, accademico e professionale nel quadro dei rapporti tra i due paesi. La ricostruzione storica non ha una funzione meramente descrittiva, ma consente di comprendere la progressiva diversificazione dei profili degli apprendenti e delle motivazioni che sostengono la scelta dell'italiano, sempre più legata alla mobilità universitaria, all'internazionalizzazione e alla costruzione di competenze spendibili in ambito professionale.

Il secondo capitolo affronta la distanza tipologica tra italiano e cinese, soffermandosi sulla distinzione tra lingua straniera e lingua seconda e sulle principali differenze strutturali che possono incidere sul percorso di apprendimento. Il confronto non viene proposto come un elenco esaustivo di divergenze, ma come base per comprendere alcune difficoltà ricorrenti nell'acquisizione della morfologia, della sintassi, della fonologia e della prosodia italiane. Alla dimensione linguistica si affianca quella cognitiva e culturale, analizzata con la cautela necessaria a evitare interpretazioni deterministiche e a distinguere tra tendenze collettive, pratiche educative e caratteristiche individuali.

Il terzo capitolo approfondisce il rapporto tra lingua e cultura, con particolare riferimento alle aspettative reciproche di docenti e studenti, ai modelli educativi e alle credenze sull'apprendimento. Il silenzio, la riluttanza a intervenire, la preferenza per attività controllate e il timore dell'errore vengono riletti non come semplici carenze, ma come comportamenti che possono derivare dall'incontro tra sistemi di aspettative differenti. Questa prospettiva permette di attribuire alla dimensione relazionale un ruolo centrale e di riconoscere che la partecipazione orale dipende anche dalla fiducia, dalla percezione di sicurezza e dal modo in cui il docente struttura le occasioni comunicative.

Il quarto capitolo sposta l'attenzione sui manuali e sui materiali didattici, che nei contesti di lingua straniera costituiscono una delle principali fonti di esposizione all'italiano e orientano in misura significativa il lavoro dell'insegnante. L'analisi prende in considerazione il livello di competenza, l'approccio metodologico, l'autenticità dei testi, la grafica, la riflessione metalinguistica e l'adeguatezza rispetto ai bisogni degli apprendenti sinofoni. Ne emerge una concezione del manuale come strumento da selezionare e mediare criticamente, piuttosto che come percorso autosufficiente, poiché l'efficacia dipende dalla capacità di integrare attività guidate, materiali autentici, sostegno visivo e occasioni di produzione significativa.

La seconda parte, intitolata *L'oralità ai livelli iniziali: competenze, strategie e pratiche didattiche*, affronta direttamente il nucleo centrale del lavoro. Il quinto capitolo analizza le competenze linguistico-comunicative previste dal QCER e dal *Volume complementare* nei livelli A1 e A2, concentrandosi sulle componenti linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche che incidono sulla

comunicazione orale. I descrittori vengono messi in relazione con alcune criticità frequentemente osservate negli apprendenti sinofoni, non per costruire un profilo rigido del gruppo, ma per mostrare come lo stesso obiettivo possa richiedere forme di sostegno differenti in relazione al repertorio linguistico e alle esperienze educative pregresse.

Il sesto capitolo esamina le caratteristiche dell'italiano parlato e le implicazioni che esse comportano per l'insegnamento, dedicando particolare attenzione alla fonologia, alla prosodia, alla struttura sillabica, alla fluenza, alla gestione dei turni e agli elementi non verbali. La lingua parlata viene considerata nella sua natura dinamica, contestuale e interattiva, distante dall'immagine ordinata e stabile spesso trasmessa dai materiali didattici. L'attenzione si estende inoltre al parlato del docente e alle modalità di organizzazione dell'interazione in aula, poiché la distribuzione del tempo di parola e la configurazione delle attività incidono direttamente sulle opportunità offerte agli studenti di utilizzare la lingua.

Il settimo capitolo distingue, sul piano didattico, tra produzione e interazione orale e analizza le strategie che consentono agli apprendenti di pianificare il discorso, compensare lacune, chiedere aiuto, riformulare e collaborare alla costruzione del significato. Tale distinzione risulta particolarmente rilevante, perché produrre un breve monologo e partecipare a uno scambio dialogico richiedono competenze diverse e pongono problemi differenti. La prospettiva adottata valorizza il ruolo delle strategie comunicative, considerate non come segni di insufficienza, ma come strumenti attraverso i quali l'apprendente può mantenere attiva la comunicazione nonostante la limitatezza del proprio repertorio.

Il capitolo conclusivo raccoglie i risultati della riflessione e li organizza in un modello didattico rivolto agli apprendenti universitari sinofoni. Gli undici principi individuati intendono tradurre in orientamenti operativi quanto emerso nei capitoli precedenti, insistendo sulla gradualità, sull'integrazione tra forma e uso, sull'importanza della fonologia e della prosodia, sulla valorizzazione della collaborazione, sulla riduzione del filtro affettivo, sulla centralità delle strategie e sulla necessità di un feedback selettivo. La microsequenza dedicata a un'interazione in un bar universitario mostra come tali principi possano convergere in un percorso che conduce dall'osservazione di un modello alla scoperta linguistica e pragmatica, dalla pratica guidata alla simulazione con imprevisti comunicativi, fino all'autovalutazione e alla covalutazione. Non si tratta di un protocollo definitivo, ma di un esempio attraverso il quale rendere visibile il passaggio dalla riflessione teorica alla progettazione didattica.

Il contributo specifico del volume risiede dunque nel tentativo di integrare ambiti spesso affrontati separatamente, collegando il contesto di diffusione dell'italiano in Cina, la distanza linguistica, le esperienze educative, la manualistica, i descrittori del QCER e le caratteristiche del parlato all'interno

di una riflessione unitaria sull'oralità. L'intenzione non è individuare un metodo esclusivo per gli studenti sinofoni né proporre una didattica fondata su presunte caratteristiche immutabili del gruppo, ma mostrare che l'efficacia dell'insegnamento dipende dalla capacità di comprendere gli apprendenti, interpretare le difficoltà e progettare forme di mediazione coerenti con gli obiettivi comunicativi.

Da questa impostazione deriva una convinzione che attraversa l'intera ricerca: l'oralità non rappresenta soltanto una delle abilità da sviluppare, ma il luogo nel quale le conoscenze linguistiche diventano azione, le differenze culturali vengono negoziate e l'apprendente comincia a costruire una propria identità nella lingua studiata. Favorire lo sviluppo della competenza orale significa pertanto offrire agli studenti la possibilità di prendere parte a situazioni comunicative reali, di esprimere bisogni e intenzioni, di stabilire relazioni e di partecipare con crescente autonomia alla vita accademica, professionale e sociale in italiano.

La lingua che inizialmente appare lontana diventa progressivamente praticabile quando l'apprendente non è più chiamato soltanto a osservarla, analizzarla e riprodurla, ma viene accompagnato a usarla per agire insieme agli altri. È in questo passaggio dalla lingua come oggetto di studio alla lingua come spazio di partecipazione che si colloca la prospettiva del volume e che trova senso la proposta didattica sviluppata nelle pagine seguenti.

PARTE I
IMPARARE UNA LINGUA LONTANA: CONTESTI, BISOGNI E
MEDIAZIONI DIDATTICHE

Studiare italiano in Cina oggi: contesti, motivazioni e prospettive

1. La diffusione dell'italiano in Cina: tappe e trasformazioni

Quando uno studente cinese decide di imparare l'italiano, compie una scelta che si inserisce in una lunga storia di incontri, scambi e mediazioni tra Italia e Cina. La presenza della lingua italiana nel contesto cinese non costituisce, infatti, un fenomeno recente né può essere spiegata esclusivamente attraverso l'attuale attrazione esercitata dal patrimonio artistico e culturale italiano. Essa rappresenta piuttosto il risultato di un processo storico complesso, strettamente connesso all'evoluzione delle relazioni diplomatiche, economiche, culturali e accademiche tra i due paesi.

Nel sistema educativo cinese l'italiano ha sempre occupato una posizione quantitativamente minoritaria rispetto alle lingue straniere di maggiore diffusione, quali l'inglese, il russo, il giapponese, il francese o il tedesco. Tale marginalità numerica non deve tuttavia essere confusa con una scarsa rilevanza culturale o strategica in quanto, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, l'italiano ha acquisito funzioni progressivamente più diversificate, divenendo lingua della diplomazia, del commercio, della traduzione, della cooperazione universitaria e, in seguito, della mobilità studentesca, delle industrie culturali e creative, della moda, del design, della musica e delle arti. Alla crescita dell'offerta formativa si è accompagnata, pertanto, una trasformazione dei profili degli apprendenti e delle motivazioni che li orientano verso lo studio della lingua.

Per comprendere questa evoluzione è necessario risalire alle prime forme sistematiche di mediazione tra il mondo italiano e quello cinese. Un ruolo fondamentale fu svolto, tra il XVI e il XVII secolo, dai missionari gesuiti, tra i quali emergono Michele Ruggieri e Matteo Ricci. La loro attività non può essere interpretata soltanto in termini religiosi, poiché comportò un intenso lavoro di apprendimento linguistico, traduzione, adattamento culturale e trasmissione reciproca delle conoscenze. Attraverso il confronto con la tradizione intellettuale cinese, Ruggieri e Ricci contribuirono alla costruzione di uno dei primi spazi strutturati di dialogo tra cultura europea e cultura cinese, ponendo le basi di una mediazione destinata a esercitare un'influenza duratura sulla storia dei rapporti tra i due mondi (Meneguzzi Rostagni, 2012).

Le osservazioni di Matteo Ricci sulle difficoltà incontrate dagli europei nell'apprendimento del cinese testimoniano una precoce consapevolezza della

distanza tra i rispettivi sistemi linguistici e culturali. Le differenze riguardavano non solo la scrittura, la fonologia o l'organizzazione grammaticale, ma anche le convenzioni comunicative, le categorie concettuali e le modalità di accesso al sapere. Molte delle questioni individuate in quella prima fase di contatto, come la necessità di interpretare comportamenti comunicativi culturalmente marcati e di rinegoziare concetti privi di equivalenti immediati, continuano a presentarsi nell'attuale didattica dell'italiano rivolta ad apprendenti sinofoni. La distanza linguistica non costituisce, dunque, unicamente un dato strutturale, ma investe anche le forme della comunicazione, le pratiche sociali e le rappresentazioni reciproche.

Accanto a Ricci operarono altri missionari, viaggiatori e studiosi che contribuirono alla circolazione di conoscenze scientifiche, geografiche, filosofiche e linguistiche. Tali esperienze, tuttavia, non determinarono ancora una presenza stabile dell'italiano nel sistema educativo cinese. Per diversi secoli, la lingua rimase confinata a contesti circoscritti, legati prevalentemente alla mediazione religiosa, diplomatica o commerciale, senza che si sviluppassero programmi formativi continuativi o un'autonoma tradizione accademica di italianistica.

L'avvio dell'insegnamento istituzionale dell'italiano come lingua straniera si colloca nella Cina della metà del Novecento. Dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese nel 1949, la politica linguistica nazionale attribuí alle lingue straniere una funzione strategica nella formazione di diplomatici, traduttori, interpreti e specialisti destinati a sostenere le relazioni internazionali del nuovo Stato. In questa fase, tuttavia, la preparazione degli italianisti avvenne inizialmente in modo indiretto, risentendo della centralità assunta dall'Unione Sovietica nella formazione universitaria e tecnica cinese.

Un primo gruppo di studenti fu pertanto inviato a Leningrado per studiare l'italiano. La scelta di ricorrere alla formazione sovietica mostra come, negli anni Cinquanta, l'accesso alla lingua e alla cultura italiane fosse mediato dagli equilibri geopolitici del blocco socialista. Gli studenti formati in Unione Sovietica acquisirono competenze linguistiche e metodologiche che, al loro rientro, sarebbero risultate essenziali per la nascita dei primi insegnamenti universitari in Cina.

Nel 1954 l'attuale Università di Economia e Commercio Internazionale di Pechino attivò uno dei primi corsi di italiano. L'iniziativa rispondeva a esigenze prevalentemente operative. Dopo la guerra di Corea, conclusasi nel 1953, la Cina avvertiva infatti la necessità di ampliare e diversificare i propri rapporti commerciali con i paesi europei. Su indicazione delle autorità competenti per il commercio estero, l'ateneo introdusse l'italiano con l'obiettivo di formare

specialisti capaci di lavorare nelle relazioni economiche e diplomatiche con l'Italia (Oneto, 1998).

In assenza di un corpo docente già strutturato, l'insegnamento fu inizialmente affidato a docenti cinesi che non possedevano necessariamente una formazione specificamente linguistica o italianistica. Questa circostanza rivela il carattere pionieristico dei primi corsi, sviluppati in un contesto nel quale mancavano ancora una tradizione didattica consolidata, manuali adeguati, repertori terminologici e percorsi sistematici per la formazione degli insegnanti. Soltanto nel decennio successivo i docenti cinesi cominciarono a essere affiancati con maggiore regolarità da lettori italiani, alcuni dei quali possedevano una formazione sinologica, mentre altri acquisivano sul campo le competenze necessarie per operare in un ambiente linguisticamente e culturalmente distante.

Gli anni Sessanta rappresentano una fase decisiva per il radicamento dell'italiano. Il rientro degli studenti formati in Unione Sovietica rese possibile l'attivazione di nuovi corsi universitari e contribuì alla costituzione delle prime generazioni di docenti, traduttori e interpreti cinesi di italiano. Nello stesso periodo, il governo inviò un ulteriore gruppo di studenti a Mosca. Rispetto alla formazione impartita a Leningrado, maggiormente orientata verso gli studi umanistici, il percorso moscovita avrebbe privilegiato una preparazione più pratica e settoriale, coerente con la crescente domanda di competenze linguistiche applicate alla diplomazia, alla tecnica e alla cooperazione internazionale.

L'espansione dell'italiano non avvenne soltanto nelle aule universitarie. Nel 1960 *Radio Pechino*, oggi *China Media Group*, avviò trasmissioni in lingua italiana. L'introduzione di un servizio radiofonico rivolto al pubblico italofono rese necessaria la formazione di redattori, traduttori, revisori e speaker capaci di produrre testi destinati alla comunicazione pubblica. La radio divenne così non soltanto uno strumento di informazione internazionale, ma anche un luogo di elaborazione linguistica e di formazione professionale. Per rispondere a tali esigenze fu istituito un corso quadriennale di italiano presso l'istituto universitario collegato all'emittente.

In questa fase la diffusione dell'italiano si intrecciò direttamente con la comunicazione politica e con i rapporti esistenti tra il Partito Comunista Cinese e il Partito Comunista Italiano. Maugeri e Scolaro (2015) osservano che diversi lettori italiani attivi presso l'istituto di Radio Pechino erano vicini al Partito Comunista Italiano. Tali relazioni contribuirono a mantenere aperti alcuni canali di collaborazione anche nei momenti in cui i rapporti ufficiali tra i due paesi risultavano meno intensi. L'insegnamento linguistico non può quindi essere separato dal quadro ideologico e diplomatico nel quale si sviluppò,

poiché la selezione dei docenti, dei materiali e dei contenuti rispondeva anche alle priorità politiche del periodo.

Nel 1962 furono inoltre inaugurati corsi quadriennali presso l'Istituto di Lingue Straniere di Pechino, destinati alla formazione di interpreti e traduttori. Il programma aveva una finalità chiaramente professionalizzante ed era sottoposto alle indicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione. I materiali utilizzati riflettevano il contesto politico dell'epoca e comprendevano testi ideologicamente connotati, tra cui scritti di Mao Zedong e pubblicazioni periodiche dedicate alla società cinese (Oneto, 1998). La lingua straniera veniva quindi appresa anche attraverso testi funzionali alla rappresentazione ufficiale della Cina e alla diffusione internazionale del suo discorso politico.

La Rivoluzione culturale, tra il 1966 e il 1976, produsse profonde discontinuità nel sistema universitario e nella formazione linguistica. Alcuni corsi furono sospesi, altri subirono riduzioni o trasformazioni radicali, mentre l'attività didattica venne fortemente condizionata dalle priorità ideologiche del periodo. Il corso collegato a *Radio Pechino* fu interrotto e non venne successivamente ripristinato nella stessa forma. Parte degli studenti e delle competenze confluirono nell'Istituto di Lingue Straniere, contribuendo a preservare, sia pure in condizioni difficili e non lineari, un nucleo di continuità nell'insegnamento dell'italiano.

Una nuova fase si aprì nel 1970 con l'istituzione delle relazioni diplomatiche ufficiali tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Popolare Cinese. Il successivo avvio della politica di riforma e apertura nel 1978 favorì l'inserimento della Cina in reti economiche, scientifiche e accademiche sempre più estese. L'insegnamento delle lingue straniere assunse allora una funzione centrale nel processo di internazionalizzazione del paese, poiché aumentò la necessità di formare professionisti capaci di collaborare con istituzioni e imprese straniere.

Per quanto riguarda l'italiano, questa nuova congiuntura rafforzò la sua dimensione pratica e professionale. Il suo studio risultava collegato alla cooperazione economica e industriale, alla traduzione tecnica, alla formazione di interpreti e all'invio di studenti e ricercatori in Italia (Wang, 2022). La lingua cominciò così ad ampliare il proprio raggio d'azione. Pur conservando il tradizionale legame con la cultura letteraria e artistica, essa veniva sempre più percepita anche come strumento di accesso a settori specializzati e a opportunità di mobilità accademica e lavorativa.

Accanto alle istituzioni di Pechino, l'Università degli Studi Internazionali di Shanghai attivò percorsi dedicati alla lingua italiana e avviò collaborazioni con atenei italiani. L'espansione interessò successivamente altre città, tra cui Nanchino e Xi'an. In alcuni casi l'insegnamento assumeva un orientamento

specialistico, come nella preparazione di guide turistiche, interpreti o operatori destinati ai rapporti con l'estero. In altri, i corsi erano rivolti a tecnici, ricercatori e studenti che avrebbero proseguito la propria formazione in Italia. Si delineava, in questo modo, un sistema caratterizzato da una pluralità di finalità formative, nel quale la competenza generale doveva integrarsi con la conoscenza di linguaggi settoriali e contesti professionali specifici.

Fino agli anni Ottanta, le testimonianze relative all'insegnamento dell'italiano al di fuori delle università e delle istituzioni autorizzate risultano frammentarie. La scarsità di fonti non consente tuttavia di escludere l'esistenza di pratiche formative informali, lezioni private o piccoli corsi organizzati in ambienti professionali e culturali. Essa riflette piuttosto la forte regolamentazione del settore educativo e la conseguente difficoltà di documentare iniziative non inserite nei circuiti istituzionali. La storia della diffusione dell'italiano in Cina coincide quindi, almeno fino a questa fase, soprattutto con la storia delle sue strutture universitarie.

Negli anni Ottanta assunsero maggiore rilievo anche le istituzioni italiane impegnate nella promozione linguistica e culturale. La Società Dante Alighieri, fondata nel 1889 da un gruppo di intellettuali guidato da Giosuè Carducci con lo scopo di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, aprì un comitato a Pechino tra il 1983 e il 1984. La possibilità di ottenere borse di studio per frequentare corsi intensivi presso l'Università per Stranieri di Siena costituiva un importante incentivo per gli studenti e contribuiva a collegare l'apprendimento svolto in Cina con periodi di immersione linguistica e culturale in Italia.

L'attività della Società Dante Alighieri a Pechino fu tuttavia condizionata, secondo Oneto (1998), da un coinvolgimento non sempre continuativo della comunità italiana locale. La promozione linguistica dipendeva infatti non solo dalle istituzioni, ma anche dalla disponibilità di docenti, risorse, reti associative e forme stabili di collaborazione con gli enti cinesi. Tale esperienza mostra come la diffusione internazionale di una lingua richieda una struttura articolata e duratura, capace di integrare insegnamento, formazione dei docenti, certificazione, produzione di materiali e promozione culturale.

Anche l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino ha svolto un ruolo rilevante nella valorizzazione dell'italiano, sostenendo iniziative culturali, borse di studio, attività accademiche e collaborazioni con le istituzioni locali. Nel contesto cinese, tuttavia, la sua azione nell'insegnamento linguistico si è sviluppata soprattutto attraverso il coordinamento, il sostegno e la segnalazione delle istituzioni autorizzate a offrire corsi, piuttosto che mediante una gestione diretta e continuativa dell'offerta didattica. Ciò evidenzia la specificità del

sistema cinese, nel quale la promozione di una lingua straniera deve inserirsi entro un quadro normativo e istituzionale definito dalle autorità locali.

Negli anni Novanta si consolidò il processo di istituzionalizzazione dell'italianistica. Nel 1994 l'Università di Lingue Straniere di Pechino inaugurò un centro di ricerca dedicato alla lingua e alla cultura italiana con il sostegno del Ministero degli Affari Esteri italiano; l'anno successivo fu istituito un centro di italianistica presso l'Università Normale di Nanchino. Queste iniziative indicano il passaggio da un modello orientato prevalentemente alla formazione linguistica di interpreti e specialisti a una concezione più ampia degli studi italiani, comprendente la letteratura, la linguistica, la traduzione, la storia e la cultura.

L'insegnamento dell'italiano cominciò così a rivolgersi a una popolazione studentesca più diversificata. Accanto agli apprendenti destinati alla carriera diplomatica o alla traduzione professionale, aumentarono gli studenti interessati alla cultura italiana, agli scambi universitari e alle opportunità di formazione in Italia. Parallelamente, si consolidò una generazione di docenti cinesi formati sia nelle università nazionali sia attraverso soggiorni di studio e ricerca in Italia. Il loro contributo risultò determinante per la produzione di manuali, dizionari e materiali didattici, per l'elaborazione dei programmi universitari e per lo sviluppo di una riflessione metodologica più sensibile alle caratteristiche degli apprendenti sinofoni.

Alla fine degli anni Novanta, Oneto (1998) prevedeva un aumento della domanda di percorsi specialistici e sottolineava la necessità di integrare la competenza linguistica con una conoscenza più articolata della cultura italiana. Gli sviluppi successivi hanno confermato tale prospettiva. La diffusione dell'italiano in Cina non si è tradotta soltanto in un incremento quantitativo dei corsi, ma ha prodotto una progressiva differenziazione delle finalità formative, dei contesti di apprendimento e delle competenze richieste.

La storia dell'italiano in Cina mostra, pertanto, il passaggio da una lingua affidata inizialmente a pochi mediatori religiosi, diplomatici e culturali a una lingua stabilmente inserita nel sistema universitario e nelle reti di cooperazione internazionale. A mutare non sono stati soltanto il numero delle istituzioni coinvolte e la consistenza della popolazione studentesca, ma anche il valore attribuito alla lingua. Da strumento riservato alla formazione di interpreti e specialisti, l'italiano è divenuto progressivamente una risorsa culturale, accademica e professionale, capace di rispondere a bisogni molteplici e di intercettare profili di apprendimento sempre più eterogenei.

2. La lingua come capitale simbolico e professionale

In questo contesto di crescente cooperazione, un punto di svolta per l'insegnamento dell'italiano agli studenti cinesi è stato il 2005, anno in cui Cina e Italia hanno sottoscritto un accordo di cooperazione con lo scopo di potenziare la mobilità internazionale fra i due paesi attraverso un'efficace e sempre più efficiente collaborazione fra gli enti di ricerca e internazionalizzazione delle università.

A vent'anni dall'accordo di cooperazione universitaria e dalla creazione dei progetti Marco Polo e Turandot, è chiaro che il cammino intrapreso si basa sulla solida costruzione dei legami tra Cina e Italia e su opportunità di arricchimento reciproco che – pur presentando radici antichissime – si sono incrementate recentemente.

Infatti, è a partire dal 2006, anno di implementazione del Programma governativo Marco Polo e successivamente, dal 2009, con il Programma governativo Turandot, che il numero di studenti che apprende l'italiano è cresciuto in modo significativo (Naldi et al., 2022). Questi studenti hanno principalmente frequentato corsi offerti da scuole private e agenzie che forniscono assistenza nelle procedure per ottenere il visto.

Il progetto Marco Polo, nato sotto la guida della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), ha lo scopo di «incrementare la presenza di studenti cinesi nelle università italiane» (Bonvino & Rastelli, 2011, p. IX) e rafforzare la cooperazione scientifica fra i due paesi. I risultati, nonostante siano parzialmente controversi, sono evidenti. Simbolo, inoltre, di un sempre maggiore interesse verso l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano è il notevole incremento nella produzione di manualistica italiana per sinofoni a partire dall'inizio del nuovo secolo.

I programmi Marco Polo e, successivamente, Turandot hanno determinato un notevole aumento del numero di studenti cinesi che hanno scelto di trasferirsi in Italia per intraprendere un percorso universitario. Secondo le stime riportate da Ghirelli (2019), ogni anno tra i 5.000 e i 6.000 studenti cinesi si recano in Italia per motivi di studio; considerando anche coloro che partecipano a programmi di formazione professionale o a visite accademiche, il numero complessivo dei visti di studio rilasciati annualmente dalle rappresentanze diplomatiche italiane in Cina supera le 8.000 unità. Tali dati hanno contribuito a rendere l'Italia una delle principali destinazioni europee per gli studenti cinesi, in particolare per quanti intendono specializzarsi nei settori dell'arte, della moda e del design.

Al contempo l'interesse è cresciuto notevolmente anche grazie alla crescente capacità di attrazione della cultura, letteratura, musica e gastronomia italiane presso il pubblico straniero.

Per questi motivi si è registrata una diffusione sempre maggiore di libri e prodotti culturali italiani in Cina. Scrittori come Calvino, Eco e Ferrante hanno riscontrato un notevole interesse fra i lettori cinesi (Giummarra & Vaccari, 2025).

Un esempio immediatamente comprensibile consente di approfondire il fenomeno: «persino il caffè, la pizza, il vino e il calcio, motivi d'orgoglio dell'Italia, perdono contro Starbucks, Pizza Hut, Château Lafite-Rothschild e la Premier League inglese» (Ghirelli, 2019). L'autore mostra così anche l'altra faccia della medaglia di questa sempre più forte compenetrazione dei due Paesi, evidenziando come tale processo non sia privo di contraddizioni e zone d'ombra.

Sebbene si sia registrato un evidente incremento degli arrivi di studenti cinesi in Italia, le autorità scolastiche e universitarie dei due paesi hanno individuato alcune criticità legate ai programmi di mobilità. Nonostante i numerosi accordi interuniversitari, una parte degli studenti incontra infatti difficoltà significative nel percorso di inserimento accademico e sociale. Ghirelli (2019) osserva che molti studenti, pur essendo in possesso delle certificazioni linguistiche richieste per l'accesso ai corsi universitari, presentano competenze linguistiche insufficienti per affrontare con sicurezza sia le attività accademiche sia le esigenze della vita quotidiana. Le difficoltà nell'uso effettivo della lingua italiana finiscono così per rappresentare un ostacolo rilevante al successo del percorso formativo.

Vedovelli (2011), attraverso la sua esperienza di rettore presso l'Università per Stranieri di Siena, aveva già individuato i punti deboli del programma evidenziati da Ghirelli (2019), aggiungendone di ulteriori: l'eccessiva rigidità delle norme sull'immigrazione in Italia; la possibilità di arricchimento da parte di vari atenei che «senza alcuna specifica esperienza né sulle questioni acquisizionali, né sull'insegnamento dell'italiano L2, si sono lanciati sugli studenti “Marco Polo” considerandoli una fonte di entrate per i vari Centri linguistici» (Vedovelli, 2011, p. 5); la superficialità nell'accoglienza degli apprendenti, evidenziata dal numero limitato di posti disponibili nelle case dello studente e dall'esigua presenza di tutor a cui gli studenti possono rivolgersi in caso di necessità.

Punto chiave della riflessione del linguista è che «per l'italiano L2 nell'Italia repubblicana non è mai esistita una vera e propria politica linguistica: semmai è esistita solo una non-politica linguistica» (Vedovelli, 2011, p. 7): si tratta, cioè, della mancanza in Italia, diversamente dagli altri paesi, di una classe dirigente che affronti realmente la principale causa delle criticità alla base del progetto.

Per sopperire a questa carenza prontamente evidenziata dal linguista, Falcinelli e Marasco (2018) pubblicano *Il sillabo dei corsi Marco Polo e Turandot dell'Università per Stranieri di Perugia* sottolineando, sin dalle prime pagine, che la decisione di imparare la lingua italiana deriva da una varietà di motivazioni e che gli studenti coinvolti nei progetti Marco Polo e Turandot scelgono, ad esempio, di studiare l'italiano per poter proseguire gli studi universitari in Italia. Di conseguenza, le loro esigenze sono differenti e particolari rispetto a quelle di uno studente di italiano comune e, per questo motivo, richiedono un'attenzione specifica.

Più precisamente, per rispondere in modo più mirato alle esigenze specifiche di questo gruppo di studenti, è stato necessario rivedere e aggiornare l'offerta formativa dei corsi precedentemente proposti per questo tipo di studenti. A tal fine, su incarico delle coordinatrici del progetto, le docenti Grego Bolli e Spina, è stato costituito un gruppo di lavoro incaricato di redigere un nuovo piano di studi caratterizzato da un approccio rinnovato. Gli studenti dei progetti Marco Polo e Turandot hanno bisogno di acquisire non solo una competenza comunicativa di base, comune a tutti gli studenti che studiano una seconda lingua, ma anche di sviluppare competenze specifiche indispensabili per affrontare con successo il percorso universitario. Questi obiettivi includono:

- a. una competenza linguistico-comunicativa di base;
- b. competenze specifiche inerenti alla vita dentro l'università;
- c. in prospettiva, competenze di studio;
- d. competenze relative agli ambiti settoriali specifici. (Falcinelli & Marasco, 2018, p. 2)

L'analisi dei bisogni rappresenta quindi il primo passo nella progettazione di un piano di studi volto a fornire un percorso didattico efficace per soddisfare le esigenze comunicative degli studenti. Tuttavia, lo sviluppo di competenze settoriali specifiche non rientra nel contesto di questa proposta, poiché l'insegnamento di tali competenze sarebbe incompatibile con il concetto di gruppo classe, data la varietà degli ambiti disciplinari universitari a cui si riferiscono. Tali competenze potrebbero essere oggetto di ulteriore studio, anche attraverso modalità di autoapprendimento.

Entrando dunque maggiormente nel dettaglio della proposta, questa ambisce

- a. al raggiungimento di una competenza comunicativa di base, quella che il QCER prevede per un apprendente di livello B1 e che rappresenta il requisito minimo per l'accesso a molte istituzioni universitarie;
- b. consente agli apprendenti di familiarizzare con l'organizzazione dell'ambiente accademico e con la lingua necessaria per agire all'interno di esso in modo efficace. Il sillabo si propone infatti di fornire risposte

all'assoluta necessità di appropriarsi dei tratti che caratterizzano ogni contesto accademico, non solo della lingua utilizzata nelle transazioni di *routine* con il personale degli uffici e con i docenti, ma anche delle regole di tipo “burocratico”, quasi sempre del tutto nuove e non sempre trasparenti, che governano la vita universitaria: prenotare l'esame che si ha intenzione di sostenere, registrare il voto d'esame, conoscere il concetto di “esonero”, di CFU ecc. (Falcinelli & Marasco, 2018, p. 2)

Le autrici riconoscono che i bisogni dello studente cinese che aspira a integrarsi nell'ambiente accademico italiano possono essere in parte paragonati a quelli di molti altri studenti coinvolti in programmi di mobilità internazionale che mirano a studiare presso università italiane. Esistono, infatti, almeno due caratteristiche comuni a entrambe le tipologie di studenti che suggeriscono un percorso di apprendimento simile: la necessità di apprendere la lingua utilizzata come mezzo di comunicazione e l'importanza di integrarsi efficacemente nel contesto accademico italiano.

Tuttavia, come vedremo nei capitoli successivi, lo studente cinese si trova di fronte a sfide aggiuntive rispetto ai suoi colleghi. L'apprendente sinofono deve, infatti, affrontare un percorso di studio reso particolarmente complesso dalla notevole differenza tra la sua lingua madre e l'italiano, dalla mancanza di condivisione di un patrimonio culturale che faciliterebbe la comprensione immediata della realtà italiana e dalla difficoltà di adattarsi rapidamente a un diverso metodo di studio (Falcinelli & Marasco, 2018). Queste caratteristiche distintive hanno chiaramente un impatto sia sugli studenti, che richiederanno tempi più lunghi per imparare e adattarsi al nuovo ambiente, sia sugli insegnanti di lingua incaricati di guidarli.

A questo punto emerge, nuovamente, la necessità delle università italiane di affrontare, all'interno dei corsi di lingua, questioni sia linguistiche che interculturali (Diadori et al., 2009, p. 45). Per questi motivi, gli insegnanti sono chiamati a selezionare con attenzione i contenuti didattici e ad adottare criteri di valutazione adeguati al livello di competenza linguistica degli studenti, soprattutto nelle fasi iniziali del percorso formativo (Falcinelli & Marasco, 2018). Nonostante l'accesso ai corsi universitari sia subordinato al possesso di certificazioni linguistiche, numerosi studenti cinesi continuano a incontrare difficoltà nell'utilizzo della lingua italiana in contesti accademici e quotidiani. Secondo Ghirelli (2019), tali difficoltà possono incidere negativamente sull'integrazione sociale e universitaria, contribuendo a rallentare il percorso di studi e, in alcuni casi, a compromettere il successo accademico. L'autore segnala inoltre che alcune università hanno introdotto misure di sostegno o modificato le proprie politiche di accesso ai programmi dedicati agli studenti cinesi, anche in risposta alle criticità emerse negli anni. Le difficoltà che molti

studenti si trovano ad affrontare una volta giunti in Italia risultano quindi molteplici e riguardano non soltanto la dimensione linguistica, ma anche quella accademica e sociale.

La recente ricerca condotta da Canini e Scolaro (2020) sui programmi Marco Polo e Turandot ha confermato alcune delle problematiche precedentemente evidenziate. Ciò è emerso dopo la somministrazione di un questionario anonimo a un gruppo di 28 docenti, sia italiani che cinesi, che insegnano in Cina nei corsi preparatori ai programmi Marco Polo e Turandot, e a 118 studenti che ne hanno preso parte. Dai risultati dei questionari le autrici evincono, difatti, che la maggior parte degli studenti cinesi dichiara di preferire l'Italia come meta per compiere i propri studi in quanto considera l'esperienza estera come fondamentale per il proprio futuro, aggiungendo che è una scelta presa in autonomia senza l'influenza dei genitori, informazione che entra in contraddizione con l'opinione dei docenti che nel questionario affermano che gli studenti appaiono poco motivati.

Un dato particolarmente interessante riguarda le motivazioni che orientano la scelta dell'Italia come destinazione di studio. Accanto all'interesse per la lingua e la cultura italiana, alcuni studenti individuano nel sistema universitario italiano un'opzione economicamente più accessibile rispetto ad altre mete internazionali tradizionalmente ambite, come Stati Uniti, Regno Unito, Canada, Germania, Francia o Giappone. Ghirelli (2019) osserva che, per una parte degli studenti, la scelta dell'Italia è influenzata sia dai costi relativamente contenuti degli studi sia dai requisiti di accesso percepiti come più raggiungibili rispetto a quelli richiesti da altre destinazioni. In questi casi, la decisione di intraprendere un percorso formativo in Italia appare strettamente connessa alle risorse economiche disponibili e al percorso scolastico precedente. Dati favorevoli mostrano, invece, che ben l'89% dei ragazzi intervistati afferma che ripeterebbe l'esperienza di partecipazione ai programmi Marco Polo e Turandot, pur apportando alcune modifiche. La ricerca smentisce, almeno in parte, l'ipotesi di Ghirelli (2019) secondo cui la maggioranza degli studenti cinesi che scelgono di studiare in Italia lo farebbe a causa di un punteggio insoddisfacente al *gaokao* (高考). Al contrario, solo il 5% degli intervistati ha confermato questa motivazione (Canini & Scolaro, 2020, p. 94), contraddicendo il pensiero comune più recente. Le stesse autrici, però, preferiscono essere caute soprattutto per quanto riguarda questo ultimo dato. A tal proposito affermano che, quando nella cultura cinese ci si confronta con domande molto dirette, emerge una forma di pressione culturale che spinge le persone a fornire risposte che non riflettono necessariamente le loro reali opinioni.

Al di là delle criticità emerse nell'implementazione dei programmi Marco Polo e Turandot, l'analisi del fenomeno conferma il ruolo sempre più rilevante

assunto dalla lingua italiana nel percorso formativo e professionale di molti studenti cinesi. L'italiano non rappresenta soltanto uno strumento necessario per accedere all'università e alla vita quotidiana in Italia, ma costituisce anche una risorsa simbolica capace di attribuire prestigio culturale e di favorire la costruzione di un profilo internazionale spendibile nel mercato del lavoro.

In questo senso, la scelta di studiare l'italiano si colloca all'intersezione tra aspirazioni personali, interessi culturali e strategie di investimento sul proprio futuro. La lingua diviene così una forma di capitale che permette di accedere a reti accademiche, professionali e sociali transnazionali, contribuendo alla costruzione di percorsi di mobilità e di crescita individuale. Parallelamente, l'interesse verso la cultura, il design, la moda, l'arte e il patrimonio italiano continua ad alimentare il valore simbolico associato alla competenza linguistica, rafforzandone l'attrattiva presso le nuove generazioni di apprendenti.

La crescita dell'offerta formativa, l'espansione dei programmi Marco Polo e Turandot e l'aumento della mobilità studentesca hanno profondamente trasformato il profilo degli apprendenti sinofoni di italiano. Comprendere chi siano questi studenti e quali esperienze educative abbiano maturato nel proprio percorso scolastico costituisce un passaggio essenziale per analizzare le difficoltà che incontrano nell'apprendimento dell'italiano e, in particolare, nello sviluppo delle competenze comunicative orali.

Infine, riflettere sulle motivazioni che spingono gli studenti cinesi a investire tempo e risorse nell'apprendimento dell'italiano, così come le difficoltà che incontrano lungo questo percorso, è fondamentale per progettare interventi didattici efficaci e coerenti con i loro bisogni reali. È proprio a partire da questa prospettiva che si sviluppano queste riflessioni, dedicate all'analisi degli apprendenti sinofoni e alla definizione di percorsi formativi in grado di sostenere il loro inserimento linguistico, accademico e interculturale.

3. Italia e Cina: scambi economici e cooperazione

Se attualmente l'italiano è presente in numerose università cinesi sia come corso di laurea sia come percorso complementare ad altre discipline, è importante ricordare che la diffusione dell'insegnamento dell'italiano in Cina non può essere compresa esclusivamente alla luce delle iniziative promosse dalle università, dagli istituti culturali o dai programmi di mobilità studentesca. La crescente attenzione nei confronti della lingua italiana si inserisce infatti in un quadro più ampio di intensificazione delle relazioni tra Italia e Cina, caratterizzato da una progressiva moltiplicazione degli scambi economici, culturali e istituzionali. L'interesse per l'italiano appare quindi strettamente

connesso alla necessità di formare figure professionali in grado di operare in contesti sempre più internazionali e di favorire il dialogo tra i due paesi. In questa prospettiva, la diffusione della lingua italiana rappresenta non soltanto un fenomeno educativo e culturale, ma anche uno degli effetti più visibili del consolidamento dei rapporti bilaterali.

Gli scambi commerciali tra Cina ed Europa affondano le proprie radici nella Via della Seta, la vasta rete di collegamenti terrestri e marittimi che, nel corso dei secoli, mise in comunicazione i mercati cinesi con quelli dell'Asia, dell'Africa e dell'Europa. Attraverso un sistema articolato di rotte, porti e stazioni commerciali, essa favorì la circolazione di merci, persone e conoscenze, adattandosi nel tempo ai mutamenti politici ed economici delle regioni attraversate (Calamita, 2019).

La centralità attribuita agli scambi economici e culturali è stata ripresa in epoca contemporanea dall'iniziativa *Belt and Road Initiative* (BRI), lanciata dal presidente Xi Jinping nel 2013 con l'obiettivo di rafforzare le connessioni economiche, infrastrutturali, commerciali e culturali tra Asia, Europa e Africa (The State Council, 2015). Nonostante i rapporti tra Italia e Cina vantino una lunga tradizione commerciale, l'Italia ha storicamente mantenuto un ruolo relativamente marginale negli scambi con il gigante asiatico. Per questo motivo, l'adesione italiana alla BRI ha rappresentato un passaggio particolarmente significativo.

Il 23 marzo 2019, in occasione della visita ufficiale di Xi Jinping in Italia, i due paesi hanno firmato un *Memorandum of Understanding* (MoU), rendendo l'Italia il primo e unico membro del G7 ad aderire formalmente all'iniziativa. L'accordo interessava numerosi ambiti di cooperazione, tra cui trasporti, logistica, commercio, investimenti, tutela ambientale, istruzione e scambi culturali (Calamita, 2019). Sebbene l'adesione italiana abbia suscitato perplessità in alcuni partner europei e negli Stati Uniti, Bilotta (2021) osserva che essa non ha prodotto effetti significativi nei rapporti con gli alleati occidentali, pur alimentando il dibattito sulla necessità di una strategia europea condivisa nei confronti della Cina.

Particolarmente rilevante è il ruolo che il *Memorandum* attribuisce non soltanto alla cooperazione economica, ma anche alla dimensione educativa e culturale. L'istruzione veniva infatti considerata uno degli strumenti privilegiati per consolidare le relazioni bilaterali e favorire la formazione di figure professionali capaci di operare in contesti internazionali sempre più complessi.

Nel dicembre 2023 il governo italiano ha deciso di non rinnovare il *Memorandum* e di uscire formalmente dalla *Belt and Road Initiative*. Tale scelta è stata motivata sia da valutazioni economiche sia da considerazioni geopolitiche legate alla particolare posizione dell'Italia all'interno del G7 e delle alleanze euro-atlantiche (Mirone, 2023). Tuttavia, l'uscita dalla BRI non ha comportato un ridimensionamento dei rapporti con Pechino. Al contrario, i

due paesi hanno continuato a sviluppare forme di collaborazione economica, culturale e accademica attraverso il Partenariato Strategico Globale siglato nel 2004 e altri strumenti istituzionali già esistenti.

Tra questi assumono particolare importanza il Comitato Governativo Italia-Cina, incaricato di coordinare la cooperazione tra soggetti pubblici e privati, il Business Forum, volto a favorire il dialogo economico tra imprese e istituzioni, e il Forum Culturale, dedicato alla promozione degli scambi nei settori della cultura, della ricerca, del turismo e delle industrie creative. Tali organismi testimoniano come la cooperazione tra i due paesi si estenda ben oltre la sola dimensione commerciale.

Particolarmente significativo è il ruolo attribuito all'istruzione e all'insegnamento delle lingue. Nel Comunicato congiunto sul rafforzamento del Partenariato Strategico Globale del 23 marzo 2019, Italia e Cina hanno espresso la volontà di ampliare lo studio reciproco delle rispettive lingue e di rafforzare la collaborazione tra le istituzioni dell'istruzione superiore, favorendo la mobilità degli studenti e la formazione congiunta di personale altamente qualificato (Governo italiano, 2019). Il documento manifesta, inoltre, l'intenzione di sostenere ulteriormente l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole secondarie cinesi e, parallelamente, quello della lingua cinese nelle scuole italiane.

La cooperazione accademica rappresenta oggi uno degli ambiti più dinamici delle relazioni sino-italiane. La Cina considera infatti la ricerca scientifica e l'innovazione tecnologica elementi centrali del proprio sviluppo e attribuisce grande importanza alle collaborazioni universitarie internazionali. Allo stesso tempo, molte istituzioni accademiche italiane individuano nella Cina un partner strategico per l'internazionalizzazione delle attività di ricerca e formazione (Serragiotto & Scolaro, 2023). Nel 2021 risultavano attivi 932 accordi di collaborazione tra università italiane e cinesi, circa un terzo dei quali con atenei cinesi di eccellenza (Casarini, 2021).

Questa tendenza è stata ulteriormente confermata nel 2024, in occasione del ventesimo anniversario del Partenariato Strategico Globale. Durante l'incontro tra il primo ministro cinese Li Qiang e la presidente del Consiglio Giorgia Meloni, le due parti hanno ribadito l'importanza della cooperazione universitaria e della formazione di talenti a livello internazionale, concordando nuove iniziative volte a incrementare gli scambi di studenti e ricercatori e a rafforzare l'insegnamento delle rispettive lingue.

L'evoluzione delle relazioni economiche e istituzionali tra Italia e Cina mostra, dunque, come la dimensione linguistica non costituisca un elemento marginale, bensì una componente strategica della cooperazione bilaterale. La crescente diffusione dell'italiano in Cina deve essere letta anche alla luce di questi processi, che hanno progressivamente accresciuto il valore della competenza linguistica come risorsa formativa, professionale e culturale.

Apprendere una lingua tipologicamente distante

1. Lingua seconda e lingua straniera: differenze che contano

L'apprendimento di una lingua straniera è un processo complesso che coinvolge fattori linguistici, cognitivi, culturali e sociali. Tale complessità emerge con particolare evidenza quando la lingua oggetto di studio appartiene a una famiglia linguistica profondamente diversa da quella materna dell'apprendente. È il caso degli studenti sinofoni che si avvicinano all'italiano, chiamati a confrontarsi non soltanto con un nuovo sistema linguistico, ma anche con modalità differenti di rappresentazione della realtà, pratiche comunicative e riferimenti culturali spesso lontani da quelli del proprio contesto di origine.

La distanza tipologica tra cinese e italiano costituisce infatti una delle principali variabili che influenzano il processo di apprendimento. Differenze relative alla scrittura, alla fonologia, alla morfosintassi e all'organizzazione del discorso incidono sulle strategie di acquisizione adottate dagli apprendenti e sulle difficoltà che essi incontrano durante il percorso di studio. A tali aspetti si affiancano fattori legati al contesto di apprendimento, che può modificare significativamente sia le opportunità di esposizione alla lingua sia le modalità attraverso cui essa viene acquisita.

Per comprendere pienamente le caratteristiche dell'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti cinesi è quindi necessario analizzare alcune nozioni fondamentali della linguistica educativa e dell'acquisizione delle lingue. Tra queste, una distinzione particolarmente rilevante è quella tra lingua straniera e lingua seconda, due condizioni di apprendimento che, pur condividendo numerosi aspetti, presentano caratteristiche e implicazioni profondamente diverse. In questa fase è, dunque, necessario fare una distinzione fra l'insegnamento dell'italiano in Cina e l'insegnamento dell'italiano per stranieri in Italia².

2 Occorre sottolineare che lo studio standardizzato dell'italiano da parte di apprendenti stranieri non ha origini remote e si deve, principalmente, all'impegno della linguista Giacalone Ramat che, a partire dal 1986 inizia ad approfondire il tema dell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua e, attraverso la collaborazione con un gruppo di ricercatori dell'ambito linguistico, origina il Progetto di Pavia. Coordinato inizialmente da Anna Giacalone Ramat e successivamente da Giuliano Bernini, il Progetto di Pavia è il più ampio studio sull'acquisizione dell'italiano L2. Il progetto ha raccolto dati da 20 apprendenti di varie lingue madri, analizzando circa 120 ore di parlato. Successivamente, sono stati aggiunti ulteriori dati da apprendenti francofoni, sinofoni, tedescofoni e ispanofoni. I risultati del Progetto di Pavia offrono spunti significativi per la didattica dell'italiano L2, in particolare nell'acquisizione di morfologia e sintassi, ma anche nella comprensione delle

La distinzione tra lingua seconda (L2) e lingua straniera (LS) riguarda anzitutto il contesto in cui la lingua viene appresa e utilizzata. Per Balboni e Mezzadri (2014) ciò che differenzia principalmente la lingua seconda dalla lingua straniera è il contesto di apprendimento e di utilizzo della lingua. Una L2 viene acquisita in un ambiente in cui essa è normalmente impiegata nella comunicazione quotidiana e nella vita sociale, come accade, ad esempio, per l'italiano appreso in Italia. L'apprendente è quindi esposto a un flusso continuo di *input* autentico, sia all'interno sia all'esterno dei contesti educativi formali. Una LS, al contrario, viene generalmente appresa in un paese in cui non costituisce la lingua d'uso della comunità; l'esposizione alla lingua dipende pertanto in misura maggiore dai percorsi di insegnamento e dalle occasioni di contatto create artificialmente dal contesto educativo.

Dunque, nel caso dell'italiano appreso in Cina si parla prevalentemente di lingua straniera. L'apprendimento avviene infatti in contesti guidati, come scuole e università, attraverso un'esposizione alla lingua selezionata e mediata dal docente e dai materiali didattici. Diversa è la situazione degli studenti che si trasferiscono in Italia per motivi di studio, come accade nei programmi Marco Polo e Turandot, dove l'italiano viene progressivamente vissuto come lingua seconda grazie all'immersione nell'ambiente linguistico e sociale.

Come osservano Diadori, Palermo e Troncarelli (2009), la diffusione delle tecnologie digitali ha reso meno netta la distinzione tra LS e L2, consentendo anche agli apprendenti che studiano all'estero di entrare quotidianamente in contatto con *input* autentici. Rimane tuttavia una differenza sostanziale tra chi utilizza la lingua principalmente in contesti didattici e chi è immerso in una realtà in cui la lingua rappresenta uno strumento necessario della vita quotidiana.

Questa distinzione assume particolare rilievo nel caso degli apprendenti sinofoni, poiché le modalità di esposizione alla lingua influenzano profondamente lo sviluppo delle competenze comunicative e, soprattutto, delle abilità orali.

2. Italiano e cinese a confronto: distanza tipologica e implicazioni didattiche

Per iniziare la disamina della distanza tipologica fra italiano e cinese, si riportano, di seguito, alcuni frammenti dell'intervista al docente universitario di lingua cinese Ho Yung-Yi (come citato in *Il Politico*, 1957) sui quali in seguito si tornerà a ragionare.

L'analisi comparativa da lui precocemente svolta, ricercando differenze e analogie, è fondamentale nello studio delle lingue (Lettere, 2018), in quanto

sequenze di apprendimento degli studenti (Chini, 2016).

«permette di semplificare la descrizione dei fenomeni linguistici» (Cardinaletti, 2007, p. 9).

A tal proposito, il docente sinofono, alla domanda «che differenza c'è tra la lingua italiana e quella cinese?» risponde che le due lingue sono quasi completamente diverse. Nello specifico

NELLA LINGUA ITALIANA:

1. C'è l'alfabeto
2. Attraverso i suoni si ottengono concetti
3. Ci sono le flessioni delle parole ad es. la declinazione, la coniugazione, ecc.
4. Non ogni parola ha solamente un suono
5. Le parole sono convenzionali
6. La grammatica è molto complicata
7. Si legge come si scrive
8. Non esiste il tono delle parole.

NELLA LINGUA CINESE:

1. La scrittura non è alfabetica e ogni carattere corrisponde in genere a una sillaba e a un morfema
2. Attraverso i caratteri si rappresentano unità linguistiche
3. Tutti i caratteri restano sempre invariabili
4. Molti morfemi sono monosillabici
5. I caratteri costituiscono un sistema logografico
6. La morfologia flessiva è ridotta
7. La relazione tra grafia e pronuncia non è alfabetica
8. Le sillabe si distinguono anche attraverso i toni
9. I caratteri si collegano fra loro e creano nuovi vocaboli
10. L'ordine delle parole presenta differenze rilevanti rispetto all'italiano. (Ho Yung-Yi, come citato in *Il Politico*, 1957, p. 121; formulazione aggiornata terminologicamente).

In primo luogo, per quanto riguarda la morfologia nominale, l'italiano è classificato come lingua fusiva e presenta un alto indice di fusione, poiché «l'organizzazione morfologica dell'italiano è molto densa di fenomeni di

flessione, derivazione, di composizione e di accordo, in cui i morfemi lessicali si fondono nelle parole» (Costamagna, 2011, p. 51); al contrario il cinese presenta una morfologia prevalentemente analitica e non possiede un sistema flessivo nominale paragonabile a quello italiano (Della Putta, 2008). Questa prima differenza è tipologica.

Nei lavori di ricerca sulla morfologia del nome e sull'apprendimento del lessico da parte di studenti sinofoni, emerge un'interessante combinazione di analisi linguistiche e riflessioni di natura cognitiva. Questi studi affrontano le sfide che gli apprendenti cinesi incontrano nel processo di apprendimento dell'italiano, attribuibili principalmente alla notevole distanza tipologica e genetica tra le due lingue (Giacalone Ramat et al., 2014, p. 16). Il cinese, esemplare prototipico delle lingue isolanti, mette al centro di tutto la sillaba, spesso portatrice di significato, e presenta un elevato numero di morfemi monosillabici.

Inoltre, per quanto riguarda la morfologia del sistema verbale, in italiano il verbo si modifica in base a tempo, modo, diatesi, numero del soggetto e, in presenza di un pronome clitico oggetto diretto anteposto, il participio passato può accordarsi in genere e numero con il referente, come in «la pasta l'ho mangiata». Per quanto riguarda l'espressione dell'aspetto verbale, l'italiano ricorre sia a opposizioni morfologiche, come quella tra imperfetto e passato prossimo, sia a costruzioni perifrastiche, come stare + gerundio in «sto mangiando la pasta».

Esattamente agli antipodi troviamo il cinese, lingua nella quale tende a essere maggiormente rilevante l'espressione dell'aspetto piuttosto che del tempo. L'attenzione si concentra quindi sul modo in cui un'azione si svolge, si conclude o si prolunga, più che sulla sua collocazione temporale. Come osserva Abbiati (1992), categorie grammaticali quali numero, genere, tempo e modo non richiedono necessariamente una marcatura formale obbligatoria: tali informazioni vengono spesso lasciate al contesto e rese esplicite solo quando risultano indispensabili per evitare ambiguità.

Infine, l'assenza delle marche morfologiche verbali è motivo di un'ulteriore differenza fra i sistemi verbali: l'italiano è una lingua *pro-drop*, anche detta a soggetto facoltativo/nullo, poiché il parlante italofono può decidere di omettere, senza causare fraintendimenti, il soggetto o il pronome soggetto; il cinese, pur non disponendo di una morfologia verbale che identifichi la persona, consente anch'esso l'omissione del soggetto quando il referente è recuperabile dal contesto discorsivo. Le condizioni che regolano il soggetto nullo sono tuttavia diverse nei due sistemi. È, dunque, evidente la significativa distanza fra i due sistemi verbali.

Un'ulteriore differenza riguarda l'organizzazione informativa della frase. L'italiano presenta generalmente una struttura soggetto-predicato, pur consentendo costruzioni tematizzate; il cinese mostra invece una marcata tendenza all'organizzazione tema-commento ed è per questo descritto come lingua a prominenza del tema (Abbiati, 1998, p. 29).

3. Oltre la lingua: distanza cognitiva e culturale

Non sono solo gli aspetti linguistici, per quanto fondamentali e rilevanti, a influenzare significativamente l'apprendimento. È infatti impossibile ignorare il ruolo cruciale degli elementi culturali, come evidenziato nell'analisi approfondita di Consalvo (2012). L'autrice si serve del modello di Hofstede (1991) per identificare quattro categorie che permettono di confrontare le caratteristiche di una cultura – intesa in senso antropologico come un insieme di pratiche apprese attraverso la socializzazione – con quelle di un'altra. Queste categorie aiutano anche a comprendere l'impatto che specifiche tendenze culturali esercitano sull'apprendimento linguistico.

Prima di presentare le dimensioni culturali elaborate da Hofstede (1991), è opportuno precisarne i limiti interpretativi. Sebbene il modello rappresenti uno degli strumenti più influenti negli studi interculturali e consenta di individuare alcune tendenze statistiche riscontrabili a livello collettivo, esso è stato oggetto di numerose critiche per il rischio di essenzializzare le culture nazionali e di rappresentarle come entità omogenee e statiche. Le categorie proposte da Hofstede saranno pertanto utilizzate in questa sede esclusivamente come strumenti euristici utili a evidenziare possibili differenze di orientamento culturale tra contesti sociali differenti, senza attribuire automaticamente tali caratteristiche ai singoli individui né considerarle spiegazioni esaustive dei comportamenti osservati.

La prima dimensione è la distanza dal potere, ossia il grado in cui le disuguaglianze e le gerarchie vengono considerate accettabili. Nel modello di Hofstede la Cina presenta un valore più elevato dell'Italia. In ambito educativo, tale orientamento può tradursi, in alcuni contesti, in una maggiore formalità del rapporto docente-discente e in aspettative più marcate circa l'autorità dell'insegnante. Si tratta tuttavia di tendenze aggregate, che non consentono di prevedere il comportamento dei singoli studenti.

La seconda dimensione riguarda il rapporto tra individualismo e collettivismo. Il modello attribuisce alla Cina un orientamento più collettivistico e all'Italia un orientamento più individualistico. Sul piano didattico, questa

distinzione può aiutare a interpretare differenti modalità di partecipazione, collaborazione e assunzione dell'iniziativa, purché non venga trasformata in una contrapposizione rigida tra due culture nazionali omogenee.

Le differenze descritte possono incidere sulle aspettative relative al lavoro di gruppo, alla valutazione individuale e alla partecipazione spontanea, ma devono essere lette insieme alle variabili istituzionali, generazionali e personali che caratterizzano ogni specifico contesto educativo.

La terza dimensione, tradizionalmente denominata *masculinity versus femininity*, non riguarda direttamente il genere degli individui, ma l'orientamento culturale verso competizione, successo e prestazione rispetto alla cooperazione e alla qualità delle relazioni. Nel modello, Italia e Cina presentano valori relativamente vicini e una marcata attenzione al rendimento. Anche questa categoria va interpretata con cautela, poiché la terminologia adottata da Hofstede è stata ampiamente discussa e può risultare oggi problematica.

Infine, Hofstede (1991, come citato in Consalvo, 2012) propone come ultima dimensione l'avversione all'incertezza, che riguarda il modo in cui una società gestisce situazioni percepite come ambigue o imprevedibili. Secondo il modello, l'Italia presenta un livello relativamente elevato di avversione all'incertezza, mentre la Cina ottiene un punteggio più contenuto. Tale differenza è stata interpretata come una maggiore propensione, nel contesto italiano, a ricercare norme, procedure e strumenti capaci di ridurre l'ambiguità, mentre nel contesto cinese sembrerebbe emergere una maggiore tolleranza verso situazioni caratterizzate da flessibilità e cambiamento. Anche in questo caso, tuttavia, il modello descrive orientamenti generali e non deve essere inteso come una rappresentazione esaustiva della complessità delle pratiche culturali e sociali presenti nei due paesi.

Quando la cultura entra in aula

1. 1. Cultura e lingua: alcune premesse su un rapporto inseparabile

L'apprendimento di una lingua non consiste esclusivamente nell'acquisizione di strutture grammaticali o di un repertorio lessicale. Ogni lingua rappresenta infatti il prodotto di una determinata comunità di parlanti e riflette modi di interpretare la realtà, sistemi di valori, norme sociali e pratiche comunicative che influenzano profondamente il comportamento linguistico. Per questo motivo, insegnare e apprendere una lingua significa inevitabilmente confrontarsi anche con la dimensione culturale che la accompagna.

Nel caso degli apprendenti sinofoni che studiano l'italiano, tale dimensione assume un ruolo particolarmente rilevante. La distanza tra il cinese e l'italiano non riguarda infatti soltanto aspetti linguistici, ma coinvolge anche differenti concezioni dell'insegnamento, dell'apprendimento e della comunicazione. Le modalità di partecipazione in classe, il rapporto con l'autorità dell'insegnante, il valore attribuito all'errore, il lavoro collaborativo e l'esposizione orale sono tutti elementi che possono influenzare il percorso di acquisizione linguistica e che meritano di essere considerati nella progettazione didattica.

Per comprendere questi aspetti può essere utile ricorrere ad alcuni modelli sviluppati nell'ambito degli studi interculturali, che ci consentono di individuare tendenze generali e di riflettere sulle possibili differenze che emergono tra contesti educativi differenti. Allo stesso tempo, è necessario evitare il rischio di trasformare tali tendenze in stereotipi o descrizioni rigide delle persone e dei gruppi.

Tra i modelli più noti abbiamo approfondito quello proposto da Hofstede (1991), che analizza le culture nazionali attraverso alcune dimensioni, tra cui la distanza dal potere, il grado di individualismo, il rapporto con l'incertezza e l'orientamento verso il collettivismo. Pur essendo stato ampiamente utilizzato anche negli studi sull'educazione e sull'apprendimento linguistico, questo approccio è stato oggetto di numerose critiche. In particolare, diversi studiosi hanno evidenziato come la rappresentazione delle culture nazionali attraverso categorie relativamente stabili rischi di trascurare la complessità e l'eterogeneità delle esperienze individuali.

A questo proposito, Holliday (2011) mette in discussione le interpretazioni essenzialiste della cultura, ossia quelle prospettive che tendono a considerare il comportamento delle persone come interamente determinato dall'appartenenza a una determinata cultura nazionale. Secondo l'autore, attribuire caratteristiche

fisse ai membri di una comunità rischia di produrre stereotipi che finiscono per essere scambiati per la realtà stessa. Le persone non appartengono infatti a una sola cultura, ma partecipano contemporaneamente a molteplici gruppi sociali, professionali, generazionali e istituzionali che contribuiscono alla costruzione della loro identità.

In questa prospettiva, anche il gruppo classe può essere considerato una cultura. Gli studenti condividono infatti pratiche, obiettivi, *routine* e modalità di interazione che si sviluppano nel corso dell'esperienza educativa e che contribuiscono a definire un contesto specifico, diverso da quello di altri gruppi classe, anche all'interno della stessa istituzione. Di conseguenza, parlare genericamente di studente cinese o di contesto cinese rischia di semplificare eccessivamente una realtà molto più articolata.

Questa precisazione appare particolarmente importante in relazione agli apprendenti sinofoni. Come osserva Zhang (2016), essi sono spesso associati a una serie di rappresentazioni ricorrenti: una limitata partecipazione spontanea alle attività orali, una preferenza per modalità di apprendimento considerate più tradizionali, una maggiore attenzione alla correttezza formale e una minore propensione all'interazione tra pari. Sebbene tali osservazioni trovino talvolta riscontro in specifici contesti educativi, non possono essere interpretate come caratteristiche universali o immutabili. Si tratta piuttosto di tendenze che possono manifestarsi con intensità differenti a seconda delle esperienze

individuali, del percorso scolastico precedente e delle caratteristiche del contesto di apprendimento.

Ciò non significa, tuttavia, che la dimensione culturale debba essere ignorata. Al contrario, essa rappresenta una chiave interpretativa importante per comprendere alcune dinamiche che emergono nell'insegnamento dell'italiano agli apprendenti sinofoni. La questione centrale non consiste nello stabilire come siano «i cinesi», ma nel comprendere in che modo determinate esperienze educative e sociali possano



Figura 1. La dimensione culturale: Italia e Cina a confronto

Fonte: Hofstede Insights (s.d.)

influenzare il comportamento degli studenti in aula e il loro rapporto con la lingua straniera.

Da questo punto di vista, le riflessioni interculturali risultano particolarmente utili per analizzare lo sviluppo della competenza orale. La partecipazione alle attività comunicative, la disponibilità a prendere la parola, la gestione dell'errore, il lavoro collaborativo e l'interazione con compagni e insegnanti non dipendono esclusivamente dalla competenza linguistica posseduta dagli apprendenti, ma sono influenzati anche dalle rappresentazioni che essi hanno dell'apprendimento e della comunicazione. Comprendere tali aspetti consente quindi di progettare percorsi didattici più efficaci e maggiormente rispondenti ai bisogni degli studenti.

Alla luce di queste considerazioni, analizzeremo alcuni elementi relativi alle aspettative reciproche tra insegnanti e studenti e ai differenti modelli educativi che possono entrare in contatto nell'insegnamento dell'italiano a studenti universitari sinofoni. In questa prospettiva, la cultura non sarà considerata come un insieme di caratteristiche rigide e predeterminate, ma come uno strumento interpretativo utile a comprendere le pratiche educative e comunicative che si sviluppano nei contesti di apprendimento.

2. Aspettative, ruoli e modelli educativi a confronto

In ambito didattico, la dimensione culturale non può essere separata da quella linguistica, poiché coinvolge la sfera emozionale e relazionale dell'apprendimento (Arici et al., 2006, p. 5). Conoscere le esperienze formative pregresse e le aspettative degli studenti aiuta il docente a evitare interpretazioni affrettate e a leggere i comportamenti osservati all'interno del contesto in cui si producono.

Gli apprendenti sinofoni sono spesso descritti in letteratura come un gruppo particolarmente interessante per lo studio dell'acquisizione dell'italiano, sia per la notevole distanza linguistica tra cinese e italiano sia per le differenze culturali che possono influire sul processo di apprendimento. Della Putta (2008), riprendendo le osservazioni di Arici, Cristofori e Maniotti (2006), evidenzia come gli studenti cinesi tendano talvolta a raggiungere la competenza comunicativa con tempi più lunghi rispetto ad altri apprendenti e come alcune difficoltà possano risultare più persistenti. Lo stesso autore sottolinea però che molte spiegazioni comunemente proposte per interpretare questo fenomeno si basano su stereotipi culturali e linguistici piuttosto che su dati empirici consolidati.

In questa prospettiva, le rappresentazioni dello studente cinese come passivo, poco partecipativo o riluttante all'interazione orale meritano di essere problematizzate. Matteini (2012), ad esempio, osserva che la minore propensione a intervenire spontaneamente in classe non può essere attribuita esclusivamente a una limitata competenza linguistica. Tale comportamento va piuttosto interpretato alla luce di una pluralità di fattori, tra cui le precedenti esperienze scolastiche, le aspettative nei confronti del ruolo dell'insegnante e le modalità di partecipazione considerate appropriate nei diversi contesti educativi.

Alla limitata familiarità con alcune attività comunicative può aggiungersi il timore di perdere la faccia (丢面子, diu mianzi), soprattutto quando l'errore viene percepito come esposizione pubblica dell'inadeguatezza. Questa nozione, tuttavia, non va intesa come una spiegazione automatica del silenzio degli studenti, ma come uno dei possibili fattori che interagiscono con competenza linguistica, personalità, clima di classe e modalità di correzione.

È quindi riduttivo descrivere lo studente cinese come passivo, mnemonico o riluttante alla comunicazione senza considerare le ragioni linguistiche, educative e relazionali che possono orientarne il comportamento (Matteini, 2012). Tali fattori possono rallentare la partecipazione orale in alcune fasi del percorso, ma non costituiscono proprietà stabili o generalizzabili dell'intero gruppo.

Una considerazione analoga è proposta da Chiuchiù (come citato in China Radio International, 2013), fondatore dell'Accademia Lingua Italiana Assisi e autore di numerosi materiali per l'insegnamento dell'italiano L2. Sulla base della propria esperienza, l'autore evidenzia come le difficoltà incontrate dagli studenti cinesi non siano riconducibili esclusivamente alla distanza linguistica tra cinese e italiano, ma anche alle differenze culturali e ai diversi schemi cognitivi sviluppati nei rispettivi percorsi di socializzazione e scolarizzazione. Secondo Chiuchiù, l'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti provenienti dall'Asia orientale richiede spesso tempi più lunghi, poiché implica la costruzione graduale di automatismi linguistici che gli studenti appartenenti a contesti linguistici e culturali più vicini all'italiano tendono già a possedere.

Queste osservazioni invitano a riflettere nuovamente sulle dimensioni culturali proposte da Hofstede (1991), non come caratteristiche immutabili dei singoli individui, ma come possibili chiavi interpretative per comprendere alcune differenze che possono emergere nei percorsi di apprendimento.

In ambito didattico, la distanza dal potere può riflettersi nelle aspettative circa l'iniziativa dello studente, la possibilità di contraddire il docente e il grado di centralità attribuito all'insegnante. Più che opporre due modelli di lezione, è

utile osservare come tali aspettative vengano negoziate nel gruppo classe e rese esplicite attraverso le pratiche didattiche.

La dimensione individualismo-collettivismo può invece incidere sulle modalità di partecipazione e sul valore assegnato al gruppo. In alcuni contesti gli studenti intervengono più facilmente quando sono interpellati direttamente, mentre in altri è maggiormente valorizzata l'iniziativa individuale. Queste differenze non dipendono esclusivamente dall'appartenenza nazionale, ma anche dalle consuetudini dell'istituzione, dalla disciplina studiata e dalle esperienze pregresse degli apprendenti.

La dimensione denominata da Hofstede *masculinity versus femininity* viene talvolta applicata all'educazione per descrivere il peso attribuito alla competizione, al successo e ai risultati. Tale terminologia non va letta come una classificazione dei ruoli di genere e richiede particolare prudenza. Più utile, sul piano didattico, è osservare se il contesto valorizzi prevalentemente la prestazione individuale oppure la cooperazione, il sostegno reciproco e la qualità delle relazioni.

L'avversione all'incertezza può infine influire sulla preferenza per consegne più o meno strutturate, sulla tolleranza dell'ambiguità e sul bisogno di conoscere anticipatamente obiettivi e criteri di valutazione. Anche in questo caso non esiste una corrispondenza automatica tra punteggio nazionale e comportamento individuale. Per il docente è più produttivo esplicitare le finalità delle attività, graduare l'apertura dei compiti e osservare come gli studenti reagiscono a differenti livelli di prevedibilità.

In questa prospettiva, Mariani (2006) osserva che i comportamenti visibili di insegnanti e studenti sono il risultato di convinzioni, valori, aspettative e abitudini spesso impliciti, relativi sia ai processi di insegnamento e apprendimento sia alle modalità di comunicazione e di elaborazione delle informazioni. Tali presupposti tendono a emergere solo quando l'incontro con pratiche educative differenti mette in discussione le interpretazioni abituali della realtà e rende necessario adottare nuove chiavi di lettura.

Le differenze che possono manifestarsi tra docenti e apprendenti non devono quindi essere interpretate come carenze individuali o come conseguenze automatiche dell'appartenenza culturale, bensì come il risultato dell'incontro tra sistemi di aspettative e modelli educativi differenti. Per questo motivo, la dimensione culturale assume un ruolo centrale nella comprensione dei processi di apprendimento e nella progettazione di percorsi didattici efficaci per gli apprendenti sinofoni.

La concezione di ciò che significa imparare una lingua può quindi non coincidere con l'idea di insegnamento assunta dal docente (Oxford & Anderson, 1995). Le pratiche educative condivise all'interno di determinati contesti contribuiscono a formare abitudini e aspettative, ma non determinano in modo uniforme gli stili di apprendimento dei singoli individui (Worthley, 1987).

3. Cultura e apprendimento linguistico: implicazioni didattiche

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti mostrano come l'apprendimento linguistico non possa essere considerato un processo esclusivamente cognitivo o linguistico. Le rappresentazioni culturali della figura dell'insegnante, le aspettative nei confronti della classe, le modalità di partecipazione degli studenti e le credenze relative all'apprendimento influenzano infatti in modo significativo il comportamento degli apprendenti e, di conseguenza, le scelte didattiche.

Nel caso degli apprendenti sinofoni, tali aspetti assumono una rilevanza particolare: la tendenza a privilegiare l'accuratezza formale rispetto alla spontaneità comunicativa, il timore di commettere errori in pubblico, il ruolo attribuito all'autorità dell'insegnante e la centralità tradizionalmente assegnata alle attività ricettive e mnemoniche possono incidere sulla partecipazione attiva degli studenti e sulla loro disponibilità a utilizzare la lingua in contesti comunicativi autentici.

Per questo motivo, la progettazione didattica non può limitarsi alla selezione di contenuti linguistici appropriati, ma deve tenere conto anche delle dimensioni culturali e delle convinzioni che gli studenti portano con sé in aula. Particolare attenzione merita, in questa prospettiva, lo sviluppo delle abilità orali, spesso percepite dagli apprendenti come le più impegnative e al tempo stesso le più necessarie per un'effettiva partecipazione alla vita accademica e sociale nel contesto italiano.

Prima di analizzare le attività e le strategie che possono favorire lo sviluppo dell'oralità, consideriamo opportuno soffermarci sul ruolo che le credenze degli apprendenti e degli insegnanti esercitano sul processo di apprendimento linguistico.

A tal proposito Boncio (2024) afferma che, sebbene sia fondamentale rispettare il silenzio e la sensibilità di ogni apprendente è, tuttavia, importante riconoscere che lo sviluppo delle strategie di comunicazione richiede tempo. Gli studenti attraversano diverse fasi dell'interlingua e un eccesso di grammatica con poca pratica può paralizzare il loro progresso. Pertanto, è cruciale iniziare a parlare immediatamente.

Per farlo e per rompere il silenzio, consiglia di partire dalla grammatica, proponendo frasi che gli studenti possano personalizzare. In questo modo, l'attività non si limiterà alla correzione degli esercizi, ma si trasformerà in un momento di produzione orale, favorendo una transizione naturale verso l'interazione.

Inoltre, è importante riflettere sul perché alcune domande non siano efficaci. Boncio evidenzia, a tal proposito, che spesso gli studenti possono non avere nulla di rilevante da raccontare, possono non desiderare di condividere aspetti privati oppure possono aver vissuto esperienze troppo complesse da esprimere a un livello iniziale. In questo secondo caso, lo studente potrebbe sapere cosa dire, ma non come dirlo. Per questo motivo, è necessario formulare domande più stimolanti e appropriate al livello linguistico degli studenti per facilitare la loro partecipazione e il loro sviluppo. Per individuare quali domande porre bisogna conoscere, per quanto possibile, gli apprendenti. Nel caso di studenti che, come quelli sinofoni, appaiono restii nei confronti di attività di tipo orale, le attività di scrittura così come quelle online, in cui è meno coinvolta l'emozione degli studenti, risultano utili per ottenere informazioni sulle loro preferenze e passioni.

A tal proposito, Diodato (2017) con una riflessione svolta a partire dalla sua esperienza con studenti universitari nipponici, ma applicabile anche ad apprendenti sinofoni, analizza le convinzioni degli studenti giapponesi che, apprendendo l'italiano, oppongono resistenza quando il docente prova a introdurre novità in classe. Dilts (1999, p. 110) definisce le credenze come «judgments and evaluations about ourselves, others and the world around us» e successivamente Mariani (2010) divide le credenze degli studenti di lingue straniere in quattro categorie rispettivamente relative alla lingua, alla cultura, al processo di apprendimento e allo studente stesso.

Williams, Mercer e Ryan (2015) si concentrano su tre tipi di credenze: le credenze epistemologiche, relative all'acquisizione della conoscenza; i *mindsets*, ovvero credenze profondamente radicate e non consapevoli, come la convinzione che il talento innato e la personalità possano influenzare l'apprendimento delle lingue; le attribuzioni, in quanto credenze che gli studenti sviluppino per spiegare i propri successi e insuccessi, per esempio attribuendo il proprio rendimento a fattori esterni quali l'influenza dei compagni, la difficoltà del compito, le capacità personali, la qualità dell'insegnamento, l'umore, le circostanze, i materiali, l'uso delle strategie corrette, l'insegnante, l'interesse per la materia, il gradimento dei compiti e il comportamento scorretto. Se gli studenti credono di avere scarsi risultati perché non sono portati per le lingue, si impegneranno poco, convinti che il risultato sia indipendente dall'impegno.

Le credenze agiscono come un filtro tra noi e il mondo, per questo motivo, lo stesso compito di apprendimento può essere interpretato diversamente da più persone in quanto ognuno presenta il proprio sistema di credenze (Mariani, 2000).

A tal proposito, ciò che è necessario sottolineare è che le credenze possono essere potenzianti – e, dunque, utili – o limitanti – e, per questo, inutili e dannose. Riguardo alle credenze limitanti, Dilts (1999) osserva che spesso emergono per realizzare un'intenzione positiva, come la protezione nel momento in cui non sappiamo come fare qualcosa. Entrambi i tipi di credenze – potenzianti e limitanti – si formano frequentemente come risultato di *feedback* e rinforzo ricevuto da persone per noi importanti e sono legate alle nostre aspettative su risultati e competenze personali. Dilts (1999, pp. 114–115), infatti, dichiara che molte credenze «were installed in us when we were children by parents, teachers, social upbringing and the media, before we were aware of their impact or able to have a choice about them», questo pensiero è condiviso anche da Dweck (2006) che sostiene che i nostri *mindsets* derivano dai messaggi di successo che riceviamo implicitamente da genitori ed educatori.

Focalizzandoci su questi ultimi, Diodato (2017) sottolinea che gli educatori possono inviare messaggi impliciti agli studenti in svariati modi. Per esempio:

1. se un insegnante usa solo (o principalmente) i libri di testo durante le lezioni, può inviare il messaggio che una lingua può essere appresa solo (o principalmente) usando un libro di testo (Torresan, 2007) e che imparare una lingua significhi completare un libro di testo;
2. se gli insegnanti non usano materiali audio, gli studenti possono pensare di poter imparare tutto ciò di cui hanno bisogno ascoltando il proprio insegnante;
3. se gli insegnanti non fanno lavorare gli apprendenti in coppia per esercitarsi a parlare, questi possono pensare di poter migliorare le loro capacità di conversazione solo parlando con l'insegnante, piuttosto che con i compagni. A tal proposito, Leone (2025, p. 7) ricorda il ruolo didattico delle attività comunicative *online*, le quali consentono un uso autentico della lingua «sia in forma ricettiva che produttiva, nello specifico interattiva», divenendo opportunità d'uso linguistico particolarmente motivanti;
4. se i corsi di lingua sono divisi in corsi di morfosintassi, conversazione, e così via, gli studenti possono credere che le lingue si imparino solo in compartimenti stagni. Inoltre, lo studio introduttivo della grammatica può insegnare loro che non possono parlare o ascoltare una lingua finché non hanno memorizzato tutte le regole grammaticali;

5. se i corsi di morfosintassi e di vocabolario/lettura/scrittura sono assegnati agli insegnanti autoctoni e i corsi di conversazione agli insegnanti madrelingua, gli apprendenti possono pensare che i primi non possano o non debbano parlare la lingua che insegnano. In alternativa, possono pensare che, anche se questi possono parlare correttamente l'italiano, probabilmente non lo pronunceranno bene come un madrelingua. Inoltre, i corsi di morfosintassi sono solitamente assegnati agli insegnanti non nativi probabilmente perché queste lezioni includono esercizi di traduzione. Lo stesso ragionamento è usato per assegnare insegnanti ai corsi di vocabolario/lettura/scrittura. Di conseguenza, gli studenti possono pensare che gli insegnanti madrelingua non sappiano spiegare come funziona la loro lingua o non possano farlo in quella lingua. Pertanto, potrebbero ritenere che le spiegazioni degli insegnanti nella propria L1 e gli esercizi di traduzione siano fondamentali per apprendere le forme linguistiche;
6. se gli insegnanti pensano che le risposte degli studenti possano essere solo giuste o sbagliate perché non riconoscono le risposte come la migliore ipotesi che un apprendente formula in quel momento; se non lasciano mai che gli studenti abbiano l'ultima parola; se rispondono alle domande degli apprendenti con più informazioni di quelle richieste; se non ammettono mai di non conoscere la risposta e non permettono agli studenti di fare domande che non hanno nulla a che fare con l'argomento del giorno, questi possono pensare di essere dipendenti dagli insegnanti e di non avere autonomia;
7. se gli insegnanti hanno una credenza relativamente a un apprendente, questa credenza potrebbe influenzare lo studente e la sua capacità di apprendere: ad esempio, questi si comporterà come un allievo dotato se il suo insegnante pensa che lo sia; al contrario, se un insegnante pensa che uno studente sia lento ad apprendere, l'apprendente si comporterà di conseguenza (Dilts, 1999, p. XII). Raffini (1993, come citato in Dörnyei, 2001) concorda sul fatto che le aspettative e le opinioni degli insegnanti influenzano gli studenti. Egli afferma che gli insegnanti giudicano gli studenti in base a tre qualità: abilità, sforzo e comportamento; questi giudizi influenzano il loro insegnamento e, di conseguenza, il comportamento degli studenti. In questo modo, si creano situazioni di profezia autoavverante (Diodato, 2017);
8. se gli insegnanti dedicano più tempo ad alcune attività e ne relegano altre ai compiti a casa, gli studenti potrebbero credere che queste attività siano meno importanti delle altre (Diodato, 2017).

Diodato, sottolineando l'importanza di comprendere e potenzialmente cambiare le credenze, ne riconosce la complessità. Per farlo, mette in discussione le strategie basate sulla riformulazione delle credenze e gli esiti per incoraggiare esperienze di apprendimento positive. Inoltre, evidenzia come flessibilità ed

empatia siano fondamentali per affrontare le obiezioni degli studenti ai nuovi metodi. Ascoltando gli studenti e comprendendo le loro preoccupazioni, gli insegnanti possono creare un ambiente di sostegno favorevole al cambiamento delle credenze sull'apprendimento delle lingue. Infine, ribadisce che gli insegnanti, nonostante le credenze limitanti degli apprendenti, devono agire con fiducia e coerenza rispetto ai loro metodi di insegnamento per instillare fiducia e facilitare il cambiamento delle credenze tra gli studenti.

In definitiva, progettare percorsi efficaci per apprendenti sinofoni significa riconoscere che l'apprendimento linguistico è influenzato non soltanto dalle caratteristiche della lingua da acquisire, ma anche dalle esperienze, dalle aspettative e dalle credenze che gli studenti sviluppano nel proprio percorso formativo. Le differenze culturali e i diversi modi di concepire il ruolo dell'insegnante, dell'errore e della partecipazione in classe non devono essere interpretati come ostacoli, bensì come elementi da comprendere e valorizzare nella progettazione didattica.

In questa prospettiva, l'insegnante è chiamato a costruire contesti di apprendimento che favoriscano progressivamente l'autonomia, la partecipazione e la fiducia degli studenti nelle proprie capacità comunicative. Solo attraverso una didattica consapevole delle dimensioni linguistiche, culturali e relazionali dell'apprendimento sarà possibile creare le condizioni per uno sviluppo equilibrato delle competenze e per una reale integrazione degli apprendenti nei contesti di studio e di vita in lingua italiana.

Manuali e materiali per apprendenti sinofoni: criteri di valutazione e mediazione didattica

1. Manuali di italiano L2/LS: modelli e approcci

Le caratteristiche linguistiche e culturali degli apprendenti sinofoni pongono una questione centrale per la didattica dell'italiano LS: in che misura i materiali utilizzati in classe riescono a rispondere ai bisogni specifici di questo pubblico? La domanda appare particolarmente rilevante se si considera il ruolo che il manuale continua a svolgere nei percorsi di insegnamento e apprendimento linguistico.

Nonostante la crescente diffusione di risorse digitali e materiali online, il libro di testo rimane infatti uno degli strumenti più influenti nella pratica didattica. Esso contribuisce a determinare la selezione dei contenuti, la progressione linguistica, le tipologie di attività proposte e, più in generale, l'immagine della lingua e della cultura che viene trasmessa agli apprendenti.

La centralità del manuale è confermata sia dal ruolo che esso continua a ricoprire nei contesti educativi sia dalla notevole quantità di materiali pubblicati negli ultimi anni. Difatti, il numero di manuali e risorse dedicate all'insegnamento dell'italiano per sinofoni è in costante crescita, a testimonianza della perdurante importanza attribuita a questo strumento nella progettazione didattica (Vanore, 2026).

Tuttavia, la riflessione teorica sui materiali destinati specificamente agli apprendenti sinofoni rimane ancora limitata. Di conseguenza, la scelta di un manuale è spesso affidata all'esperienza personale del docente o a criteri difficilmente verificabili. Poiché, nel caso dell'apprendimento dell'italiano come LS, il manuale rappresenta una delle principali fonti di *input* linguistico e uno degli strumenti che maggiormente orientano le pratiche didattiche, la sua analisi non può limitarsi alla valutazione dei contenuti linguistici, ma deve considerare anche le scelte metodologiche, culturali e pedagogiche che esso veicola.

Particolarmente significativi risultano alcuni criteri frequentemente richiamati nella letteratura specialistica: l'adeguatezza rispetto al livello degli apprendenti, l'approccio comunicativo adottato, la tipologia dei testi proposti, la qualità dell'apparato grafico e la presenza di momenti di riflessione metalinguistica. Tali aspetti assumono un valore ancora maggiore nel caso degli studenti sinofoni, il cui percorso di apprendimento è influenzato da

caratteristiche linguistiche e culturali specifiche. È proprio a partire da queste considerazioni che verranno analizzati i principali elementi utili a valutare l'efficacia dei manuali di italiano LS destinati a questo particolare gruppo di apprendenti.

2. Adeguatezza al livello di competenza del discente

La valutazione di un manuale deve necessariamente includere un'analisi dettagliata del pubblico a cui è rivolto, considerando le caratteristiche linguistiche¹, culturali, professionali e anagrafiche del pubblico destinatario (Begotti, 2011).

Per stabilire correttamente il livello linguistico è necessario rifarsi alle indicazioni del Quadro comune europeo di riferimento, altrimenti è possibile classificare gli apprendenti in base ai livelli elementare, intermedio o avanzato. Tuttavia, questa scala, pur essendo comune, è decisamente più generica rispetto alla precedente e potrebbe non sempre fornire un'indicazione precisa del livello effettivo degli apprendenti. Nel valutare l'adeguatezza di un manuale, è importante non concentrarsi esclusivamente sugli argomenti grammaticali trattati, poiché anche il tipo di funzioni comunicative proposte contribuisce a definirne il livello (Cucinotta, 2020).

Pallotti (2005), pur rifacendosi alle linee guida proposte dal QCER – di cui ci serviremo nei capitoli successivi –, riflette sulle ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua portate avanti grazie agli studi del Progetto di Pavia e sottolinea la difficoltà di stabilire, con precisione, il livello di competenza dei discenti in una sequenza acquisizionale. Non è sempre immediato decidere quale struttura presentare agli apprendenti in base alle loro conoscenze, ancor meno quando il gruppo classe è composto da apprendenti con livelli eterogenei, fenomeno frequente nel caso di apprendimento di una lingua come L2.

Pallotti risolve parzialmente questo problema, ricordando la differenza fra il processo di apprendimento e quello di insegnamento, entrambi processi

1 Inevitabile, a tal proposito, per una selezione adeguata del manuale è prendere in considerazione anche le caratteristiche professionali e di età. Nel contesto del nostro studio, il *target* di riferimento è lo studente universitario, classificato da Balboni (2012/2015, p. 96) come «giovane adulto». A differenza dell'adulto, il giovane adulto mantiene una posizione di subordinazione rispetto all'insegnante. Questo porta a una metodologia pedagogica, piuttosto che andragogica, in cui lo studente non ha ancora acquisito la piena autonomia e responsabilità del proprio percorso di apprendimento. Tuttavia, l'obiettivo del docente rimane quello di accompagnare il discente verso una maggiore consapevolezza e responsabilità nei confronti dei propri risultati e del proprio percorso formativo.

graduali che, però, guardano allo stesso fenomeno da due punti diversi. Lo studente nell'apprendere una nuova struttura attraversa quattro fasi principali: inizialmente deve accorgersi della struttura; successivamente la analizza; solo dopo può usarla in contesti controllati e familiari; infine, riesce ad utilizzarla in contesti innovativi e spontanei. L'insegnante accompagna il discente in queste quattro fasi attraverso l'osservazione guidata per favorire il *noticing*; successivamente, quando l'apprendente inizia a riconoscere e comprendere la struttura, il docente propone attività di pratica limitata attraverso esercizi che prevedono il riconoscimento e la combinazione; la terza fase prevede attività di pratica più complessa, in cui gli esercizi possono essere di sostituzione o semplici esercizi di produzione controllata; infine, nell'ultima tappa del processo di insegnamento si dà spazio alla produzione libera. Pallotti (2005) pur affermando la reale impossibilità di scomporre in fasi così nette il graduale processo di apprendimento di una nuova struttura linguistica, sostiene l'importanza di queste fasi. La sua riflessione appare ancor più calzante se si fa riferimento alle classi in cui i livelli di competenze dei discenti sono vari, in quanto ciò porterebbe all'attivazione di diversi processi.

3. L'approccio comunicativo tra teoria e pratica

Per valutare l'impostazione dei manuali destinati all'insegnamento dell'italiano LS è utile distinguere tra approccio e metodo. Seguendo Balboni (2012/2015), l'approccio può essere inteso come la concezione teorica della lingua, della comunicazione, dell'apprendimento e dell'insegnamento che orienta l'azione didattica; il metodo rappresenta invece la traduzione operativa di tali principi nelle attività, nei materiali e nell'organizzazione del percorso formativo.

Nel corso della storia della glottodidattica si sono succeduti diversi approcci, sintetizzati nella tabella seguente, che riflettono differenti concezioni della lingua e del suo apprendimento. Dall'approccio formalistico, centrato sulla grammatica e sulla traduzione, si è progressivamente passati a modelli che attribuiscono maggiore importanza all'uso della lingua in contesti comunicativi reali, fino all'affermazione dell'approccio comunicativo, oggi ampiamente diffuso nella manualistica per l'insegnamento delle lingue straniere.

Tabella 1.*Approcci e metodi per l'insegnamento linguistico*

DESCRIZIONE	METODI
FORMALISTICO	
• Nessun riferimento scientifico preciso • centralità della lingua e dell'insegnante • attenzione solo alle abilità scritte (leggere e scrivere) e alla grammatica • la lezione si basa su testi letterari • tecniche: traduzione, dettato, esercizi di manipolazione del testo	• Grammaticale-traduttivo • the Reading Method
NATURALE	
• Nessun riferimento scientifico preciso • fluenza degli studi di fonetica • centralità della lingua e del soggetto apprendente • immersione totale nella L2 • sviluppo delle abilità orali (ascoltare e parlare) • l'attività principale durante la lezione è la conversazione	• Metodi diretti naturali e/o fonetici • metodi diretti semplificati • metodo Berlitz
STRUTTURALISTICO	
• Riferimento alle teorie linguistiche di Bloomfield e al comportamentismo di Skinner • centralità della lingua • attenzione alle abilità orali • uso del laboratorio linguistico • tecniche: esercizi strutturali (pattern drills)	• ASTP Program • metodo audio-orale/audio-linguale • metodo SGAV • metodo orale-situazionale
APPROCCI UMANISTICI	
• Centralità del soggetto nella sua dimensione psicologica • l'attenzione è posta maggiormente sul metodo e sulla riduzione del filtro affettivo • rispetto del periodo silenzioso • tecniche diverse	• Total Physical Response • the Silent Way • Community Language • Learning • Natural Approach
COMUNICATIVO	
• Aspetti di sociolinguistica e pragmatica • attenzione ai bisogni comunicativi e alla competenza comunicativa • centralità del soggetto e dei suoi bisogni linguistici • priorità alle abilità orali ma sviluppo di tutte le abilità • importanza dei documenti autentici • contenuti ciclici	• Metodo situazionale • metodo nozionale-funzionale • Task-Based Language Teaching

Fonte: Cortés Velásquez et al. (2017, pp. 41–42)

L'interesse per l'approccio comunicativo assume particolare rilevanza nel caso degli apprendenti sinofoni. Come osserva Rastelli (2010), le difficoltà incontrate dagli studenti cinesi non dipendono esclusivamente dalla distanza linguistica tra cinese e italiano, ma anche dalla necessità di modificare abitudini cognitive, strategie di apprendimento e modalità di interazione consolidate nel percorso scolastico precedente. In altre parole, le maggiori sfide non riguardano soltanto l'acquisizione di nuove strutture grammaticali, bensì l'adattamento a pratiche comunicative e didattiche spesso molto diverse da quelle sperimentate nel contesto educativo di origine.

Per questa ragione, l'adozione di un approccio orientato alla comunicazione non può essere considerata una scelta neutrale: essa implica una riflessione sulle caratteristiche degli apprendenti, sulle loro aspettative e sulle modalità attraverso cui vengono sviluppate le competenze linguistiche, in particolare quelle orali. È proprio in questa prospettiva che diventa necessario interrogarsi sul modo in cui i manuali di italiano LS traducono i principi dell'approccio comunicativo e sulla loro effettiva adeguatezza rispetto ai bisogni degli studenti sinofoni.

A questo proposito, Rastelli (2010) osserva che le difficoltà incontrate dagli apprendenti sinofoni non dipendono esclusivamente dalla distanza tipologica tra cinese e italiano. Sebbene elementi quali accordo, genere, numero o reggenza possano rappresentare ostacoli iniziali, il nodo centrale riguarda soprattutto il cambiamento delle abitudini cognitive e delle strategie di apprendimento sviluppate attraverso la lingua materna. Le difficoltà maggiori sembrano quindi derivare dall'adattamento a nuovi modi di organizzare il sapere linguistico e di utilizzare la lingua in contesti comunicativi.

Questa prospettiva aiuta a comprendere perché numerosi studi abbiano evidenziato il ruolo centrale della memorizzazione nell'apprendimento linguistico degli studenti cinesi. Colussi, Cuciniello e D'Annunzio (2014), riprendendo osservazioni già formulate da Li e Cutting (2011), sottolineano come la tradizione educativa influenzata dal pensiero confuciano attribuisca grande valore alla ripetizione e alla memorizzazione sistematica. Gli autori descrivono un modello articolato nelle fasi di ricezione, ripetizione, revisione e riproduzione, nel quale la ripetizione rappresenta il passaggio fondamentale per la successiva comprensione e rielaborazione dei contenuti. Da questa prospettiva deriva l'utilità di proporre attività inizialmente molto guidate, con un lessico presentato in modo esplicito e ripreso più volte nel corso del percorso didattico.

Della Putta (2008) e Consalvo (2012) evidenziano inoltre come l'insegnamento delle lingue straniere in Cina sia stato a lungo caratterizzato da

pratiche riconducibili ai metodi grammaticale-traduttivo e audiovisivo. In tali modelli l'attenzione si concentra prevalentemente sulla correttezza formale, sulla lettura, sulla scrittura e sulla comprensione, mentre produzione orale e interazione occupano una posizione meno centrale. In questo contesto la lingua materna mantiene un ruolo importante sia come strumento di spiegazione sia come mezzo per verificare l'apprendimento attraverso attività di traduzione.

Anche il manuale tende ad assumere una funzione particolarmente autorevole all'interno del processo educativo. Come osservano diversi studiosi, l'apprendimento procede spesso in modo deduttivo ed esplicito: le regole vengono presentate dall'insegnante o dal libro di testo e successivamente applicate dagli studenti attraverso esercizi di consolidamento. Tale impostazione risulta coerente con una cultura educativa che attribuisce valore alla precisione, alla gradualità e alla riduzione dell'incertezza nel percorso di apprendimento.

Queste caratteristiche aiutano a comprendere alcune delle difficoltà incontrate dai manuali fondati esclusivamente sull'approccio comunicativo. Fiamenghi (2019) osserva che attività percepite come ludiche, creative o poco strutturate possono suscitare diffidenza negli studenti abituati a identificare l'apprendimento con impegno, disciplina e studio sistematico. Analogamente, D'Annunzio (2009) rileva come giochi linguistici e attività comunicative vengano talvolta interpretati come momenti di intrattenimento più che come occasioni di apprendimento.

La questione non riguarda però una presunta incompatibilità tra apprendenti sinofoni e approccio comunicativo. Diversi studi mostrano infatti come il problema risieda piuttosto nell'applicazione rigida di un unico modello didattico. Già nel corso degli anni Duemila, l'arrivo di docenti stranieri e il crescente confronto con metodologie internazionali hanno favorito l'introduzione di pratiche più centrate sull'apprendente e sullo sviluppo dell'autonomia (Consalvo, 2012; Matteini, 2012).

Più che contrapporre approccio comunicativo e tradizione grammaticale, appare quindi opportuno individuare forme di integrazione tra modalità differenti. Le pratiche basate sulla ripetizione, sulla memorizzazione e sulla riflessione metalinguistica possono convivere con attività orientate all'interazione e alla negoziazione del significato. In questa prospettiva, l'efficacia dell'insegnamento dipende dalla capacità di adattare metodologie e materiali alle caratteristiche degli apprendenti, valorizzando sia le loro abitudini di studio sia gli obiettivi comunicativi da raggiungere.

Le osservazioni di Fiamenghi (2019) confermano questa direzione. L'autrice rileva come l'approccio comunicativo possa risultare efficace anche con studenti sinofoni quando viene accompagnato da attività percepite come familiari, quali

lettura ad alta voce, esercizi di pronuncia, consolidamento lessicale e riflessione grammaticale. La progressiva integrazione di attività più aperte e comunicative permette infatti di ridurre la distanza tra conoscenza dichiarativa e uso effettivo della lingua.

Particolarmente rilevante, in quest'ottica, è la dimensione dell'oralità. Martari (2018) osserva come la partecipazione verbale in classe possa risultare inizialmente limitata e fortemente dipendente dall'iniziativa del docente. Ne deriva l'importanza di un percorso graduale che accompagni gli apprendenti dalla ripetizione guidata verso forme sempre più autonome di interazione. La riflessione grammaticale continua a svolgere un ruolo importante, ma viene progressivamente orientata al raggiungimento di obiettivi comunicativi concreti. È proprio in questo equilibrio tra sostegno strutturato e sviluppo dell'autonomia comunicativa che si collocano le scelte metodologiche e manualistiche analizzate nei paragrafi successivi.

4. Grafica, testi e autenticità

Il proverbio «un'immagine vale più di mille parole» è diventato il filo conduttore negli studi sull'uso dei testi visivi, sia nell'apprendimento sia nell'insegnamento della lingua madre, sia delle lingue seconde e straniere (Pederzoli, 2016). La vasta letteratura disponibile¹ evidenzia un crescente interesse per questo tema, in particolare riguardo all'importanza dello stimolo visivo nei processi di apprendimento, memorizzazione, *problem solving* e motivazione, in quanto «aspetto che contribuisce a fare in modo che lo studente trattiene più informazioni possibili, soprattutto quelle grammaticali» (Pederzoli, 2016, p. 78). La percezione estetica è importante non solo per i docenti, ma anche per gli apprendenti, poiché scelte grafiche inadeguate possono compromettere la qualità del manuale e influenzare negativamente l'apprezzamento del corso (Cucinotta, 2020). Diadori (2011, p. 20), a tal proposito, facendo riferimento al manuale didattico, evidenzia che «lo studente principiante ne apprezzerà le immagini, gli schemi, la chiarezza dell'impostazione grafica, nel migliore dei casi, la progressione dei contenuti, i temi rispondenti ai suoi interessi, le situazioni e i modelli di lingua utili ai suoi scopi comunicativi».

Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) propongono quattro parametri per valutare il design del manuale di lingua: gradevolezza, adeguatezza, la funzione delle illustrazioni e la densità della pagina.

1 Vedasi, ad esempio, Peruzzi (2001); Levin & Russell (2002); Goldstein (2008); Hammerly (2009); Mollica (2009); Ramirez (2013); Blanco Canales (2014).

È infatti necessario valutare, sin da subito, se il manuale selezionato presenta una progettazione grafica gradevole e adeguata al contesto formativo e al profilo degli apprendenti: ad esempio, manuali con disegni infantili potrebbero non essere graditi dagli adulti, mentre l'assenza di immagini o un design eccessivamente sobrio potrebbe non attrarre i più giovani. Sebbene gli autori riconoscano che questa valutazione sia in parte soggettiva, è utile considerare vari aspetti per rendere il giudizio meno arbitrario. È importante osservare la qualità delle illustrazioni (immagini, fotografie, tabelle, grafici, mappe), l'impaginazione dei contenuti (*layout* lineare o a colonne), la presentazione grafica delle attività, e l'uso di eventuali *box* o riquadri per approfondimenti lessicali e morfosintattici. Inoltre, va considerato il bilanciamento tra testi, illustrazioni e attività, l'uso di colori di fondo che influenzano la leggibilità del testo, i contrasti cromatici e la presenza di icone che chiariscono obiettivi e progressione delle attività. La valutazione non si limita agli aspetti grafici evidenti, ma include anche dettagli come la dimensione dei caratteri e le tecniche di *visual input enhancement* (Sharwood Smith, 1993) – ad esempio l'uso del grassetto e del corsivo – che indirizzano l'attenzione dell'apprendente sui fenomeni linguistici favorendone il *noticing* (Gass & Selinker, 2008). La leggibilità è cruciale: un colore che si fonde con lo sfondo o un *font* difficile da leggere può compromettere la comprensione del testo; ad esempio, un *font* che imita la scrittura a mano potrebbe non essere appropriato per studenti il cui sistema di scrittura non è basato sull'alfabeto latino (Cucinotta, 2020), come nel caso del cinese.

Dopo aver esaminato la grafica generale, l'analisi si concentra sull'utilità didattica delle illustrazioni. Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) riflettono sulla necessità di considerare se le immagini hanno una funzione predominante nell'attività, se sono di supporto o se hanno una funzione meramente decorativa. Le illustrazioni si distinguono tra funzionali quando sono essenziali per completare un'attività – pensiamo, ad esempio, ad attività che richiedono informazioni da locandine o tabelle –, di supporto quando contestualizzano o chiariscono il testo e decorative quando servono solo a migliorare l'estetica della pagina. Le illustrazioni funzionali possono supportare la fase di elicitazione, le attività di descrizione, abbinamento, stimolare l'immaginazione o facilitare compiti di transcodificazione (Cucinotta, 2020). A tal proposito, menzioniamo solo alcuni tipi di illustrazioni, come fotografie – dunque materiale autentico² – e disegni. Seppur non direttamente utilizzate in attività,

2 Il concetto di materiale autentico nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere emerge intorno alla metà degli anni Settanta con Wilkins (1976) e continua a essere oggetto di ampio dibattito nella letteratura contemporanea (Cortés Velásquez et al., 2017). Numerosi studi sull'uso dei materiali autentici sono stati condotti nelle classi di lingua sia come LS che come

alcune immagini, fotografie e disegni possono contribuire all'apprendimento, ad esempio veicolando aspetti culturali e fungendo da «trampolino di lancio per un discorso più esteso» (Pederzoli, 2019, p. 392) o trasmettendo «regole conversazionali, pratiche sociali e socioculturali, tratti identitari collettivi³, rappresentazioni collettive» (Daloiso & D'Annunzio, 2021, pp. 126–127). Sebbene sia essenziale tenere a mente che le illustrazioni devono essere adatte al pubblico *target*, Cucinotta ricorda che è importante non cadere nel luogo comune che le illustrazioni siano sempre inadeguate per certi gruppi di età; infatti, fotografie e disegni hanno funzioni e scopi diversi in contesti specifici.

Pederzoli (2016) analizzando alcuni dei principali manuali di italiano per stranieri – *Primo Contatto* (A1), *Nuovo Contatto* (A1–A2–B1–C1), *Affresco italiano*, *Nuovo Espresso* (A1–A2), *Chiaro!* (A1–A2–B1), *Nuovo Magari!* (B1–C1–C2), *Domani!* (A1–A2–B1), *Un vero affare* (A2+/B2), *Nuovo progetto italiano* (1a, 1b, 2a, 2b), *Nuovo rete!* (A1–A2–B1–B2) – evidenzia che, indipendentemente dal livello di competenza degli studenti, le tipologie di materiali più comuni sono fotografie, illustrazioni (disegni e fumetti) e, in rari casi, materiale più autentico, quali i ritagli di giornali, riviste o volantini pubblicitari.

Infine, assumono un ruolo decisivo le icone e i simboli ricorrenti, elementi che possono indicare le diverse abilità esercitate o fungere da rimando a risorse aggiuntive come video, ascolti o esercizi. Durante l'analisi del manuale è importante valutare se i simboli comunicano il loro messaggio in modo chiaro e intuitivo, senza necessità di un rimando continuo alla legenda.

L'ultimo parametro individuato da Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo (2017) presuppone una valutazione complessiva della densità dei contenuti testuali e paratestuali in una pagina. La varietà e l'impostazione grafica di testi,

L2 evidenziando che «[l]a relazione materiali-studenti può influenzare l'apprendimento di una lingua straniera sia in senso positivo, sia in negativo» (Begotti, 2008, p. 33).

3 Daloiso e D'Annunzio (2021), a tal proposito, riprendono alcuni studi, sottolineando che le immagini tendono a perpetuare stereotipi diffusi nella cultura popolare, rafforzando divisioni culturali (Holliday, 2011) e contribuendo alla marginalizzazione di alcuni gruppi sociali, come gli anziani, la comunità LGBT (Gray, 2002; Littlejohn, 2011), le persone con disabilità (Frabotta, 2024). L'autrice, dopo la disamina di svariati manuali di italiano L2/LS afferma che questi, pur rivolgendosi a un pubblico generico, propongono in realtà un'immagine ben definita: un uomo bianco, adulto, magro e privo di disabilità. Appare, dunque, necessario un cambiamento di prospettiva nella selezione e creazione delle immagini nei manuali di lingua straniera, per abbracciare una visione più ampia delle diverse identità. Frabotta, infine, sottolinea la necessità che i creatori di materiali didattici sviluppino una maggiore consapevolezza del potere simbolico di queste rappresentazioni limitate. L'obiettivo è evitare la diffusione di immagini stereotipate e puntare, invece, a rappresentazioni più inclusive, rispettose della diversità e più vicine alla realtà.

attività e immagini influenzano la leggibilità e la fruibilità della pagina. Una pagina troppo densa può risultare confusa, mentre una pagina troppo vuota può apparire disorientante; la mancanza di immagini può rendere il materiale noioso, mentre illustrazioni eccessivamente grandi o superflue possono distrarre dagli obiettivi didattici. L'impaginazione deve essere esteticamente gradevole e ben organizzata, con un bilanciamento adeguato tra testo e illustrazioni e una densità grafica che non sia eccessiva, in modo da permettere agli apprendenti di annotare eventuali appunti (Cucinotta, 2020).

Il quarto elemento riguarda l'impiego di testi autentici o adattati. Con questa espressione si fa riferimento a materiali che conservano le caratteristiche fondamentali dei testi prodotti per scopi comunicativi reali, pur potendo essere adattati alle esigenze didattiche attraverso semplificazioni, riduzioni o selezioni dei contenuti. Ciò che conta non è l'integrità assoluta del documento originale, bensì il mantenimento della sua funzione comunicativa e delle principali caratteristiche testuali (Maggini, 1992).

Qualsiasi evento comunicativo può essere considerato un testo; tuttavia, non tutti i testi risultano automaticamente adatti all'insegnamento linguistico. La selezione dei materiali deve infatti tenere conto del livello degli apprendenti, degli obiettivi formativi e delle competenze che si intendono sviluppare.

A questo proposito, Wen (2020) osserva come nel contesto cinese si riscontrino spesso due tendenze opposte: da un lato l'utilizzo esclusivo del manuale senza integrazioni o adattamenti; dall'altro il ricorso quasi totale a materiali autentici esterni al libro di testo. Quest'ultima posizione non è nuova. Già negli anni Cinquanta alcuni docenti sottolineavano l'importanza di esporre gli studenti a documenti autentici fin dalle prime fasi dell'apprendimento, ritenendo che un'eccessiva dipendenza dal manuale potesse ritardare il contatto con la lingua reale.

Nel caso degli apprendenti sinofoni, la questione assume una rilevanza particolare. Se da un lato l'esposizione a materiali autentici permette di avvicinare gli studenti agli usi concreti dell'italiano contemporaneo e di sviluppare progressivamente la competenza comunicativa, dall'altro la notevole distanza linguistica e culturale tra cinese e italiano rende spesso necessario un attento lavoro di mediazione didattica. Per questo motivo appare preferibile evitare sia l'uso esclusivo del manuale sia l'abbandono completo di materiali strutturati, privilegiando invece un'integrazione equilibrata tra testi autentici, adattati e attività guidate. Una simile scelta risulta particolarmente significativa per lo sviluppo della competenza orale, poiché consente agli studenti di confrontarsi gradualmente con varietà linguistiche, registri e situazioni comunicative

reali senza rinunciare al sostegno fornito da percorsi didattici adeguatamente calibrati.

Yang (2022, p. 47), in linea con l'approccio *Production-Oriented*, propone di usare i manuali seguendo quattro fasi: selezione, riordino, modifica e aggiunta, sottolineando l'importanza dell'utilizzo dei materiali autentici, ma non in sostituzione dei manuali. Se da un lato, i materiali autentici consentono all'insegnante di creare attività che simulano situazioni comunicative reali, stimolando così l'«acquisizione incidentale» degli apprendenti, dall'altro, l'esposizione a una vasta gamma di materiali autentici, con diversi modelli di comunicazione in vari contesti sociopolitici e socioculturali, può risultare controproducente per studenti il cui livello di competenza non consenta di gestirne la complessità. Per sfruttare al meglio i testi autentici, l'insegnante deve guidare gli studenti a concentrarsi «sugli obiettivi che devono essere raggiunti senza farsi distrarre dalla complessità del testo che trovano davanti» (Yang, 2022, p. 47). A tal proposito, Begotti (2008) sottolinea che l'utilizzo di materiale autentico didattizzato, dunque opportunamente adattato a scopi didattici dopo un'accurata riflessione e preparazione da parte dell'insegnante, si dimostra più efficace e vantaggioso. Tale materiale funge da strumento che aiuta gli studenti nella comprensione ma, a differenza dei materiali didattici standard, solitamente forniti con i manuali dei corsi di lingua o pubblicati separatamente, permette agli studenti di confrontarsi direttamente con gli elementi che caratterizzano la lingua reale, come velocità, intonazione, pronuncia, diversi registri linguistici e varietà sociolinguistiche. I vantaggi che la didattizzazione di materiale autentico apporta nell'apprendimento di una lingua straniera sono svariati: gli studenti apprezzano e gradiscono l'utilizzo di materiale autentico, di qualsiasi natura esso sia, e frequentemente la proposta dell'insegnante di analizzare un evento comunicativo autentico viene accolta dagli apprendenti con eccitazione e soddisfazione per l'occasione che viene offerta loro di mettersi alla prova con un tipo di comunicazione che possono ritrovare nella vita quotidiana e comprendere da soli con notevole difficoltà (Begotti, 2011).

Consapevoli che il materiale autentico è divenuto un'«icona dell'approccio comunicativista e quasi un mantra glottodidattico» (Vassallo, 2006), riteniamo che il suo utilizzo non debba essere considerato un valore in sé, ma una scelta da valutare in relazione alle caratteristiche degli apprendenti e agli obiettivi didattici perseguiti. Nel caso degli studenti sinofoni, infatti, la distanza linguistica e culturale rispetto all'italiano rende spesso necessario un percorso di avvicinamento graduale alla lingua reale, evitando che l'esposizione a materiali troppo complessi produca frustrazione o abbassi la motivazione.

Per quanto riguarda lo sviluppo dell'abilità orale, l'obiettivo di questo volume è proporre materiali autentici di natura prevalentemente multimediale, capaci di mostrare la lingua nel suo effettivo uso comunicativo. Dialoghi spontanei, interviste, servizi televisivi, contenuti audiovisivi e interazioni tratte da contesti reali consentono infatti agli apprendenti di entrare in contatto non solo con le strutture linguistiche, ma anche con gli aspetti pragmatici e socioculturali della comunicazione. Attraverso tali materiali diventa possibile osservare come i parlanti gestiscono i turni di parola, esprimono accordo o disaccordo, formulano richieste, attenuano affermazioni o negoziano significati all'interno di situazioni concrete.

Questa scelta comporta inevitabilmente l'esposizione alle varietà dell'italiano contemporaneo. Gli studenti entrano in contatto con differenze diatopiche, diastratiche e diafasiche che raramente trovano spazio nei manuali tradizionali, spesso caratterizzati da una rappresentazione semplificata e standardizzata della lingua. Sebbene ciò possa aumentare il grado di complessità dell'*input*, riteniamo che un contatto controllato con tale variabilità sia indispensabile per sviluppare una competenza orale realmente spendibile al di fuori dell'aula.

Proprio per questo motivo appare particolarmente importante affiancare alle tracce audio materiali audiovisivi. Come osserva Yang (2022), attività basate esclusivamente sull'ascolto possono risultare problematiche per molti apprendenti cinesi, che si trovano a dover decodificare simultaneamente elementi fonetici, lessicali e pragmatici appartenenti a una lingua distante dalla propria. Il supporto visivo permette invece di cogliere gesti, espressioni facciali, posture, relazioni tra gli interlocutori e altri elementi extralinguistici che contribuiscono alla costruzione del significato. In questa prospettiva, il video non rappresenta un semplice supporto all'ascolto, ma uno strumento fondamentale di mediazione che facilita la comprensione e rende più accessibile la complessità della comunicazione autentica.

La scelta di materiali audiovisivi autentici risponde dunque a una duplice esigenza: da un lato avvicinare gli studenti all'italiano reale, superando la lingua artificiale spesso proposta dai manuali; dall'altro fornire un sostegno adeguato affinché tale esposizione risulti comprensibile, motivante e coerente con le specifiche caratteristiche degli apprendenti sinofoni.

5. Riflessione metalinguistica e bisogni reali degli apprendenti

Infine, l'insegnante, attraverso le attività che propone, deve stimolare adeguatamente lo sviluppo (meta)culturale e (meta)linguistico degli apprendenti (Beacco et al., 2016).

La metalinguistica, ovvero «la disciplina che si occupa di un'analisi dei fatti e dati linguistici a fini che vanno oltre l'ambito della struttura e della storia della lingua, studiandone piuttosto le implicazioni sociali, letterarie, religiose, filosofiche, psicologiche ecc.», secondo la definizione dell'Enciclopedia online Treccani (s.d.), è stata a lungo fonte di polemica fra coloro che tendono verso un insegnamento deduttivo della grammatica e chi, invece, preferisce quello induttivo. Il dibattito si è poi riaperto, intensificandosi, a partire dalla teoria del Monitor elaborata da Krashen (1982) e successivamente sistematizzata, insieme a Terrell, nell'ambito del Natural Approach (Krashen & Terrell, 1983), in cui gli autori distinguono tra acquisizione e apprendimento. Lo psicolinguista definisce l'acquisizione come un processo spontaneo e inconsapevole, simile al processo attraverso cui ogni parlante acquisisce la propria L1 (Amenos Pons & Ahern, 2020), che avviene in un contesto naturale, in contrasto con l'apprendimento che prevede la riflessione e l'interiorizzazione delle regole grammaticali, delle quali il parlante possiede una conoscenza esplicita, dunque, un sapere consapevole, che normalmente si sviluppa in un contesto formale. Per Krashen, però, la conoscenza razionale di un determinato elemento linguistico non implica che l'apprendente abbia la capacità di utilizzarlo in un contesto naturale. I due tipi di conoscenza, infatti, rimangono sempre separati e le conoscenze apprese entrano in atto solo per verificare la correttezza e l'adeguatezza del proprio output, chiaramente quando si ha un tempo adeguato per poter riflettere sulle forme, come nel caso di un testo scritto, al contrario di quanto avviene, automaticamente, in contesti spontanei. Concludendo, per l'autore si acquisisce solo attraverso il contatto diretto con la lingua e la totale esposizione ad un *input* reale.

Non tutti i linguisti riconoscono però un'opposizione così categorica fra i differenti tipi di conoscenza. Già il neurolinguista Paradis (2011) e, successivamente, Sharwood Smith e Truscott (2014), pur consapevoli della differenza qualitativa fra apprendimento e acquisizione, ne evidenziano il ruolo complementare che entrambi giocano nello sviluppo di competenze linguistiche; per altri, come DeKeyser e Criado (2013), la distinzione fra i due tipi, lungi dall'essere assoluta o di natura qualitativa, si configura piuttosto come una differenza di tipo graduale.

Il processo di apprendimento, difatti, prevede l'automatizzazione progressiva delle conoscenze attraverso la pratica, ma poiché l'automatizzazione non sarà mai totale, la conoscenza dichiarativa si rivela fondamentale (Amenos Pons & Ahern, 2020).

È dunque evidente che la didattica delle lingue moderne continui a interrogarsi su questi temi con l'obiettivo di creare un maggiore equilibrio nei sillabi, affinché integrino coerentemente grammatica esplicita e implicita, conoscenze dichiarative e procedurali, riflessione e spontaneità.

Chiaramente, la riflessione metalinguistica comporta un problema da prendere in considerazione. Precedentemente abbiamo fatto riferimento alla necessità di adeguare i compiti comunicativi proposti – sia dal docente sia dal libro di testo – al livello di competenze dello studente, aspetti che, in questo punto dell'analisi, si rivelano cruciali. Amenos Pons e Ahern (2020) – docenti universitari ispanofoni che si dedicano all'insegnamento e alla ricerca sullo spagnolo come L2 – riconoscono, infatti, il notevole sforzo cognitivo previsto dalla riflessione metalinguistica che, per questo motivo, non può essere presente in egual misura in tutti i livelli di apprendimento. Questa è la ragione che sottende l'importanza dell'osservazione metalinguistica nei livelli più avanzati di studio, mentre questo tipo di riflessione risulta controversa ai livelli di base in cui l'apprendente tende a fare più leva sulle strutture, più o meno fisse, apprese e sul lessico. È inoltre risultato fondamentale prendere in considerazione il fattore età. Difatti, «[a] maioria dos aprendizes adultos, entretanto, sente necessidade de refletir sobre alguns pontos da língua que está aprendendo. Essa necessidade varia, naturalmente, de acordo com as características individuais e principalmente com a cultura do aprendiz» (Grannier, 2003, p. 159).

La letteratura considerata suggerisce che la riflessione metalinguistica possa costituire un sostegno utile per gli apprendenti sinofoni, soprattutto quando rende esplicite categorie grammaticali assenti o diversamente organizzate nella L1. Vieira Barbosa (2015), sulla base dell'insegnamento del portoghese a pubblici differenti, osserva che la distanza tipologica può ridurre la possibilità di formulare ipotesi immediate per analogia e accrescere il bisogno di spiegazioni mirate.

Ciò non significa che l'intuizione linguistica degli apprendenti cinesi sia improduttiva, né che essi necessitino costantemente di grammatica esplicita. Piuttosto, nei livelli iniziali può essere opportuno combinare spiegazioni concise, confronto interlinguistico, esempi contestualizzati e pratica comunicativa, calibrando il grado di esplicitazione sulla difficoltà della struttura e sulle caratteristiche del gruppo.

La distanza tra italiano e cinese rende quindi particolarmente utile sviluppare una consapevolezza metalinguistica funzionale all'uso. L'esplicitazione delle regole può aumentare la sicurezza di alcuni apprendenti e facilitare il passaggio alla produzione, purché sia integrata con attività che richiedano di recuperare e impiegare le forme in situazioni comunicative.

La riflessione metalinguistica può dunque accelerare la comprensione di alcuni fenomeni e sostenere l'automazione progressiva, ma la sua efficacia dipende dal modo in cui viene collegata alla pratica e alle sequenze acquisizionali (Ellis, 1990; Norris & Ortega, 2001).

La consapevolezza metalinguistica non costituisce il fine del processo di apprendimento, ma uno strumento per sviluppare la competenza comunicativa (Amenos Pons & Ahern, 2020). In alcuni percorsi formativi la correttezza grammaticale può essere percepita come un obiettivo prioritario; il compito del docente consiste allora nel ricondurla a funzioni comunicative concrete, evitando sia la sovraesplicitazione sia la contrapposizione artificiale tra grammatica e uso.

La familiarità di molti apprendenti con testi scritti, traduzione e attività analitiche può essere valorizzata come punto di partenza, senza lasciare che tali pratiche sostituiscano la produzione e l'interazione orale. La traduzione, intesa come tecnica glottodidattica, può contribuire al confronto tra sistemi e alla consapevolezza linguistica, ma deve essere inserita in una progettazione equilibrata (Balboni, 2012/2015).

In conclusione, siamo consapevoli che la selezione del manuale sia una scelta estremamente delicata, in cui le variabili da tenere in considerazione sono svariate. A tal proposito, il pensiero di Lenoir, Larose e Dirand (2006) riassume, a nostro parere, i vari spunti presenti descrivendo il manuale con una metafora, quella del martello. Come per i manuali che possono risultare più o meno efficaci in base ai bisogni cognitivi, più o meno adeguati considerando le differenze linguistiche e culturali, esistono svariate tipologie di martello adatti a svolgere operazioni diverse. La vera forza del martello non sta nell'oggetto in sé, ma in chi lo impugna. La potenza del martello dipende dall'uso che gli studenti ma, soprattutto, i docenti ne fanno. Il manuale è, senza dubbio, frutto di un compromesso fra le svariate componenti da tenere in considerazione al momento della scelta, ma sta al docente – il cui rapporto con il manuale diviene quasi simbiotico (Pentucci, 2019) – saperlo 'impugnare' al meglio, in quanto questo modella l'esperienza di apprendimento, influenzando non solo la selezione dei contenuti linguistici, ma anche il ruolo attribuito allo studente, le modalità di interazione proposte in classe e la concezione stessa della lingua che viene trasmessa.

Nel caso degli apprendenti sinofoni, la necessità di tenere conto della distanza linguistica e culturale, delle aspettative educative maturate nel percorso scolastico precedente e delle specifiche modalità di apprendimento rende particolarmente importante una scelta consapevole dei materiali. L'analisi condotta suggerisce che nessun approccio, nessun metodo e nessun manuale possano essere considerati universalmente efficaci: ciò che appare determinante è la capacità di integrare autenticità, gradualità, riflessione metalinguistica e opportunità di comunicazione significativa.

Questa considerazione assume un valore ancora maggiore quando l'obiettivo non è soltanto l'acquisizione di conoscenze linguistiche, ma lo sviluppo della competenza orale. Se infatti lessico e grammatica possono essere presentati e praticati attraverso attività relativamente controllate, la comunicazione orale richiede agli apprendenti di mobilitare simultaneamente risorse linguistiche, pragmatiche, socioculturali e strategiche. Per gli studenti sinofoni tale sfida risulta particolarmente complessa, poiché coinvolge non soltanto una lingua tipologicamente distante, ma anche modalità di interazione spesso differenti rispetto a quelle sperimentate nel proprio contesto educativo.

Da questa prospettiva, le questioni affrontate nella prima parte del volume non rappresentano semplicemente uno sfondo teorico, bensì le condizioni necessarie per comprendere come progettare percorsi efficaci di sviluppo dell'oralità. Conoscere chi sono gli apprendenti, quali motivazioni li guidano, quali ostacoli linguistici e culturali incontrano e quali materiali risultano maggiormente adatti costituisce il punto di partenza indispensabile per riflettere sulle competenze orali da promuovere e sulle strategie didattiche più adeguate per sostenerne lo sviluppo.

La seconda parte del volume si concentra dunque sull'oralità nei livelli iniziali dell'italiano LS, analizzandone le componenti fondamentali e proponendo una riflessione sulle pratiche didattiche che possono favorirne l'acquisizione negli apprendenti universitari sinofoni.

PARTE II
L'ORALITÀ AI LIVELLI INIZIALI: COMPETENZE, STRATEGIE E
PRATICHE DIDATTICHE

A1 e A2 nel QCER: descrittori, competenze e pratica didattica

1. Le competenze linguistico-comunicative nel QCER

Le riflessioni sviluppate finora hanno evidenziato come l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti sinofoni non possa essere ricondotto a una sola variabile. La diffusione dell'italiano in Cina, la distanza tipologica, le specificità della cultura educativa cinese e le caratteristiche della manualistica concorrono infatti a delineare un quadro complesso, nel quale le scelte didattiche assumono un ruolo determinante.

L'analisi dei manuali ha mostrato, infatti, come molti dei materiali oggi disponibili siano il risultato di approcci concepiti per un pubblico internazionale eterogeneo e non sempre tengano conto delle esigenze specifiche degli apprendenti sinofoni.

In questo contesto, l'oralità rappresenta il punto in cui convergono le questioni affrontate nei capitoli precedenti. Le differenze fonologiche tra cinese e italiano, le abitudini cognitive costruite attraverso percorsi educativi centrati sulla memorizzazione, le aspettative nei confronti del ruolo del docente e le caratteristiche dei materiali didattici incidono infatti in modo diretto sulla produzione e sull'interazione orale.

Da queste riflessioni nasce la seguente domanda: se la distanza linguistica, culturale e didattica influenza profondamente il percorso di apprendimento degli studenti sinofoni, in che modo tali fattori incidono sullo sviluppo della competenza orale nei livelli iniziali dell'italiano LS? È attorno a questo interrogativo che si sviluppano le seguenti riflessioni, dedicate all'analisi dell'oralità, delle sue componenti e delle strategie didattiche più efficaci per promuoverne l'acquisizione linguistica. Per poter progettare un percorso formativo efficace, difatti, non è sufficiente conoscere chi sono gli apprendenti e quali bisogni presentano, ma è necessario definire con precisione anche quali competenze linguistiche si intendono sviluppare e quali risultati ci si attende che essi raggiungano.

In questa prospettiva, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2001) e il suo *Volume complementare* (2020) rappresentano oggi il principale punto di riferimento per la descrizione delle competenze linguistiche e comunicative. Attraverso i descrittori proposti, essi consentono di delineare in modo chiaro e condiviso ciò che un apprendente è in grado di comprendere,

produrre e realizzare in situazioni comunicative differenti ai diversi livelli di competenza.

Prima di analizzare l'oralità nell'italiano LS, è necessario delimitare il livello di competenza a cui ci riferiamo. L'attenzione è rivolta agli apprendenti universitari sinofoni collocati nei livelli A1 e A2 del QCER, una fase particolarmente delicata del percorso di apprendimento perché coincide con il passaggio dalla conoscenza elementare della lingua alla capacità di utilizzarla per soddisfare bisogni comunicativi concreti.

Al livello A1 l'apprendente dispone di un repertorio linguistico limitato, ma è già in grado di partecipare a semplici scambi comunicativi relativi alla propria identità, alla vita quotidiana e ai bisogni immediati. Le interazioni sono brevi e fortemente dipendenti dal supporto dell'interlocutore, ma rappresentano il primo passo verso un uso autonomo della lingua.

Il livello A2 segna un ampliamento significativo delle possibilità comunicative. L'apprendente può gestire situazioni frequenti della vita quotidiana, chiedere e fornire informazioni, effettuare semplici transazioni, organizzare incontri e partecipare a brevi conversazioni su argomenti familiari. Pur rimanendo entro limiti linguistici ancora contenuti, la dimensione interattiva assume un ruolo sempre più rilevante.

La scelta di concentrarsi sui livelli iniziali non è casuale. È proprio in questa fase che molte delle difficoltà linguistiche, culturali e didattiche descritte nella prima parte del volume emergono con maggiore evidenza. La distanza fonologica e morfosintattica tra cinese e italiano, le abitudini di apprendimento costruite nel sistema educativo cinese e le caratteristiche dei materiali didattici incidono infatti in modo diretto sullo sviluppo della produzione e dell'interazione orale.

In questa fase, più che fornire una descrizione esaustiva delle scale del QCER, l'obiettivo è individuare quei descrittori che risultano maggiormente rilevanti per l'oralità ai livelli A1-A2 e discutere come possano essere interpretati alla luce delle specificità degli apprendenti sinofoni. In questa prospettiva, il QCER e il *Volume complementare* costituiscono due preziosi strumenti di classificazione delle competenze e, al contempo, un punto di riferimento per riflettere sulle strategie didattiche più efficaci per favorire lo sviluppo della competenza orale.

Per farlo, occorre ripercorrere brevemente il modo in cui l'evoluzione della glottodidattica ha progressivamente ampliato il concetto di competenza linguistica. Come evidenziano Diadori, Palermo e Troncarelli (2009), si è passati da una concezione centrata prevalentemente sulla conoscenza delle strutture grammaticali a una visione più ampia, fondata sulla competenza comunicativa e, successivamente, sulla dimensione multiculturale dell'uso linguistico.

In questa prospettiva, sapere una lingua non significa soltanto conoscerne le regole o padroneggiarne le strutture, ma saper utilizzare le risorse linguistiche in relazione agli interlocutori, agli scopi comunicativi e ai contesti culturali. La lingua viene così concepita come pratica sociale e non come semplice sistema formale.

Tale impostazione assume particolare rilevanza nel caso degli apprendenti sinofoni. Le difficoltà analizzate non riguardano infatti esclusivamente aspetti grammaticali o lessicali, ma coinvolgono modalità di interazione, aspettative comunicative, gestione della relazione con l'interlocutore e interpretazione dei contesti culturali. Per questa ragione, una riflessione sull'oralità non può limitarsi alla correttezza linguistica, ma deve considerare l'insieme delle competenze che permettono all'apprendente di partecipare efficacemente agli scambi comunicativi.

È in questo quadro che si colloca il QCER, il quale descrive l'uso della lingua attraverso attività di ricezione, produzione, interazione e mediazione e propone una visione dell'apprendente come attore sociale impegnato nella costruzione del significato insieme agli altri.

L'approccio proposto dal QCER supera, dunque, una descrizione esclusivamente strutturale della competenza linguistica. In virtù di ciò, appare più in linea con l'uso effettivo della lingua che si basa sull'interazione e sulla co-costruzione del significato, ma anche sul nesso inscindibile fra lingua e cultura (Diadori et al., 2009).

2. Competenza linguistica: lessico, grammatica e fonologia

Il QCER distingue la competenza linguistica in diverse componenti, tra cui il lessico, la grammatica e la fonologia, che concorrono alla realizzazione delle attività comunicative. Tuttavia, ai fini di questa ricerca, non si intende fornire una descrizione esaustiva dell'intero modello, ampiamente noto nella letteratura glottodidattica, ma consideriamo più utile soffermarci sugli aspetti della competenza linguistica che incidono direttamente sullo sviluppo dell'oralità nei livelli iniziali e che, nel caso degli apprendenti sinofoni, presentano particolari elementi di complessità. La tabella seguente sintetizza i principali descrittori relativi ai livelli A1 e A2, mettendoli in relazione con alcune criticità frequentemente riscontrate nell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti cinesi.

Tabella 2.*Competenza linguistica nei livelli A1-A2*

LIVELLO A1	LIVELLO A2	POSSIBILI CRITICITÀ PER APPRENDENTI SINOFONI
AMPIEZZA LESSICALE		
Repertorio limitato di parole ed espressioni relative a bisogni immediati e situazioni quotidiane	Repertorio più ampio riferito ad ambiti familiari e frequenti della vita quotidiana	Memorizzazione efficace del lessico, ma difficoltà nel recupero rapido durante l'interazione spontanea
CORRETTEZZA GRAMMATICALE		
Uso di strutture semplici e formule memorizzate; errori frequenti ma generalmente comprensibili	Controllo maggiore delle strutture di base, pur con errori sistematici	Difficoltà legate a categorie assenti in cinese, come genere, numero, accordo e flessione verbale
CONTROLLO FONOLOGICO		
Pronuncia comprensibile di parole ed espressioni note	Pronuncia generalmente intelligibile, con persistenti influenze della L1	Problemi relativi a consonanti geminate, gruppi consonantici, accento e intonazione
ORTOGRAFIA E RAPPORTO GRAFIA-FONIA		
Capacità di trascrivere parole e frasi semplici	Maggiore controllo della scrittura di espressioni e testi brevi	Influenza limitata sull'oralità, ma utile per consolidare lessico e strutture linguistiche

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

La competenza linguistica rappresenta una condizione necessaria per lo sviluppo dell'oralità, ma non può essere considerata sufficiente. Nel caso degli apprendenti sinofoni, il problema non consiste esclusivamente nell'acquisizione di nuove strutture grammaticali o di nuovo lessico. Come mostrato nei capitoli precedenti, la distanza tra cinese e italiano investe anche il piano cognitivo e quello delle pratiche educative. Di conseguenza, la disponibilità di conoscenze linguistiche non si traduce automaticamente nella capacità di utilizzarle in modo spontaneo durante l'interazione.

Questo aspetto emerge con particolare evidenza ai livelli iniziali. Molti studenti cinesi possiedono una buona conoscenza dichiarativa della lingua: ricordano regole, paradigmi e vocaboli grazie a strategie di memorizzazione consolidate nel loro percorso scolastico. Tuttavia, incontrano maggiori difficoltà nel trasformare tali conoscenze in risorse immediatamente disponibili durante

uno scambio comunicativo. In altre parole, sanno spesso «che cosa dire», ma non sempre riescono a dirlo con sufficiente rapidità e sicurezza nel momento in cui l'interazione lo richiede.

La dimensione fonologica assume un ruolo ancora più delicato. Le differenze tra il sistema sonoro italiano e quello cinese non riguardano soltanto singoli fonemi, ma coinvolgono fenomeni come la durata consonantica, l'accento lessicale e l'intonazione. Si tratta di elementi che incidono direttamente sull'intelligibilità del parlato e che, proprio perché spesso trascurati nei percorsi tradizionali centrati sulla grammatica e sulla lettura, meritano una particolare attenzione didattica. Per gli apprendenti sinofoni, il raggiungimento di una pronuncia pienamente comprensibile richiede tempi generalmente più lunghi rispetto all'acquisizione delle strutture morfosintattiche di base.

Da questa prospettiva, i descrittori del QCER non dovrebbero essere letti come semplici traguardi da raggiungere, ma come indicatori di ciò che permette allo studente di partecipare progressivamente a situazioni comunicative reali. La questione centrale non è quindi stabilire se l'apprendente conosca una determinata regola grammaticale, bensì verificare se sia in grado di mobilitare le proprie risorse linguistiche per comprendere, reagire e costruire significato insieme agli altri interlocutori.

Per questa ragione, nell'analisi dell'oralità degli apprendenti sinofoni, la competenza linguistica verrà considerata non come un obiettivo autonomo, ma come una delle componenti che sostengono la produzione e l'interazione orale.

3. Competenza sociolinguistica e appropriatezza

Se la competenza linguistica fornisce le risorse necessarie per costruire enunciati corretti, essa da sola non garantisce una comunicazione efficace. Comunicare significa anche saper interpretare il contesto sociale in cui avviene l'interazione, riconoscere il ruolo degli interlocutori e scegliere forme espressive adeguate alla situazione. La nozione di matrice sociologica ed antropologica (Ciliberti, 2012), introdotta da Hymes (1972), comprende infatti la conoscenza e le abilità coinvolte nell'uso sociale della lingua, in quanto le scelte linguistiche sono direttamente influenzate dagli aspetti socio-situazionali del contesto in cui avviene la comunicazione (Consiglio d'Europa, 2020). La competenza sociolinguistica è dunque la capacità del parlante di utilizzare la lingua in modo appropriato al contesto comunicativo specifico.

Per gli apprendenti sinofoni tale dimensione riveste un interesse particolare. L'incontro con l'italiano implica infatti il confronto con convenzioni relazionali, pratiche discorsive e norme di cortesia che possono differire sensibilmente



Figura 2. *Modelli di competenza linguistica*
Fonte: Diadori, Palermo & Troncarelli (2009, p. 141)

da quelle della cultura educativa e comunicativa di provenienza. I descrittori del QCER relativi ai livelli A1 e A2 permettono di individuare alcuni aspetti particolarmente rilevanti per comprendere queste dinamiche.

Tabella 3.

Competenza sociolinguistica nei livelli A1-A2

A1	A2	POSSIBILI CRITICITÀ PER APPRENDENTI SINOFONI
FORMULE DI CORTESIA		
Utilizza saluti, ringraziamenti e formule elementari	Gestisce semplici scambi sociali prevedibili	Possibili trasferimenti delle norme di cortesia della L1
CONVENZIONI SOCIALI		
Riconosce formule ritualizzate frequenti	Utilizza formule adeguate in situazioni quotidiane	Difficoltà nell'interpretazione delle relazioni informali tipiche della comunicazione italiana
ADEGUATEZZA AL CONTESTO		
Uso limitato a situazioni molto familiari	Maggiore adattamento a contesti diversi	Incertezza nella scelta del registro e delle forme allocutive

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

Nei livelli iniziali tale competenza si manifesta soprattutto attraverso l'uso corretto delle formule di saluto, di ringraziamento, delle richieste e delle strategie di cortesia.

Nel caso degli apprendenti sinofoni, la competenza sociolinguistica assume un ruolo particolarmente delicato perché coinvolge dimensioni che vanno oltre la conoscenza della lingua. Le modalità di espressione della cortesia, la gestione delle relazioni interpersonali e il rapporto con l'autorità riflettono infatti valori culturali profondamente radicati. La distanza non riguarda soltanto il sistema linguistico, ma anche le norme che regolano il comportamento comunicativo. Per questo motivo, l'apprendimento dell'italiano non può limitarsi all'acquisizione di forme grammaticali corrette: richiede anche la comprensione delle aspettative sociali che guidano l'interazione tra parlanti.

4. Competenza pragmatica: coerenza, flessibilità e fluenza

Se la competenza sociolinguistica riguarda l'appropriatezza dell'interazione, la competenza pragmatica riguarda invece la capacità di utilizzare le risorse linguistiche per costruire il discorso e raggiungere specifici scopi comunicativi. L'appropriatezza sociolinguistica rappresenta soltanto una delle condizioni necessarie per partecipare con successo a uno scambio comunicativo, perché occorre anche saper organizzare il discorso, gestire l'interazione e utilizzare le risorse linguistiche in funzione degli obiettivi comunicativi. Questi aspetti rientrano nella competenza pragmatica, che il QCER descrive come la capacità di costruire e sviluppare il significato attraverso l'uso della lingua.

Nei livelli iniziali tale competenza non si manifesta attraverso produzioni particolarmente elaborate, ma attraverso abilità essenziali per l'interazione quotidiana: prendere la parola, collegare informazioni, mantenere il filo del discorso, formulare messaggi comprensibili nonostante le limitate risorse linguistiche disponibili. Proprio queste abilità assumono una rilevanza centrale nello sviluppo dell'oralità e consentono di osservare da vicino alcune delle difficoltà più frequentemente riscontrate negli apprendenti sinofoni.

Tabella 4.*Competenza pragmatica nei livelli A1-A2*

A1	A2	POSSIBILI CRITICITÀ PER APPRENDENTI SINOFONI
FLESSIBILITÀ		
Uso di formule memorizzate	Adattamento limitato a nuove situazioni	Tendenza a privilegiare la riproduzione di modelli noti piuttosto che la riformulazione spontanea
ALTERNANZA DEI TURNI		
Risponde a domande semplici	Partecipa a brevi conversazioni	Difficoltà a prendere spontaneamente la parola e a interrompere o rilanciare l'interazione
SVILUPPO TEMATICO		
Produce enunciati isolati	Collega brevi sequenze informative	Produzioni spesso frammentate e dipendenti dal supporto dell'interlocutore
COERENZA E COESIONE		
Uso di connettivi elementari	Organizzazione semplice del discorso	Uso limitato di marcatori discorsivi e organizzazione testuale poco fluida
PRECISIONE DELLE ASSEZIONI		
Trasmette informazioni essenziali	Fornisce dettagli semplici	Tendenza a privilegiare l'accuratezza formale rispetto alla ricchezza informativa
FLUENZA		
Frequenti pause ed esitazioni	Discorso comprensibile ma poco scorrevole	Accesso lento alle risorse linguistiche durante l'interazione spontanea

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

Ai livelli iniziali A1 e A2 queste dimensioni assumono una particolare rilevanza, poiché l'efficacia della comunicazione dipende spesso più dalla capacità di gestire semplici interazioni che dalla complessità delle strutture linguistiche impiegate.

Osservando così i descrittori selezionati emerge un aspetto particolarmente significativo: ai livelli A1 e A2 l'oralità non dipende esclusivamente dalla quantità di lessico conosciuto o dalla correttezza grammaticale, ma dalla capacità di utilizzare tali risorse all'interno di uno scambio comunicativo. È proprio in questo passaggio dalla conoscenza all'uso che molti apprendenti sinofoni incontrano le maggiori difficoltà.

Le ricerche discusse finora hanno mostrato come il percorso di apprendimento cinese privilegi tradizionalmente attività basate sulla memorizzazione, sulla riproduzione accurata dei modelli linguistici e sul controllo formale dell'errore. Queste pratiche favoriscono l'acquisizione di conoscenze dichiarative solide, ma non sempre preparano gli studenti a gestire l'imprevedibilità dell'interazione spontanea. Ne consegue che apprendenti capaci di ottenere risultati soddisfacenti nelle attività di comprensione o negli esercizi grammaticali possono manifestare incertezze nel momento in cui devono prendere la parola, negoziare significati o mantenere una conversazione.

Particolarmente rilevanti risultano le dimensioni dell'alternanza dei turni, della flessibilità e della fluenza. I descrittori del QCER mostrano che già ai livelli iniziali è richiesto allo studente di partecipare attivamente allo scambio comunicativo, intervenire al momento opportuno e adattare il proprio repertorio linguistico a situazioni nuove. Si tratta di competenze che non dipendono soltanto dalla conoscenza della lingua, ma coinvolgono abitudini comunicative, aspettative culturali e concezioni dell'apprendimento profondamente radicate.

Nel caso degli apprendenti sinofoni, la cosiddetta cultura del silenzio (Martari, 2018) non dovrebbe essere interpretata come mancanza di interesse o scarsa partecipazione. Essa riflette piuttosto una diversa concezione del ruolo dello studente e della comunicazione in aula. Per questa ragione, lo sviluppo dell'oralità richiede percorsi gradualmente che accompagnino il passaggio da attività fortemente strutturate verso forme di interazione sempre più autonome.

I descrittori sociolinguistici e pragmatici assumono quindi un valore particolarmente importante perché consentono di individuare quelle competenze che, pur essendo spesso trascurate nei percorsi tradizionali, risultano decisive per l'effettiva partecipazione alla comunicazione. L'obiettivo non consiste soltanto nel far acquisire nuove forme linguistiche, ma nel creare le condizioni affinché gli studenti possano utilizzarle con crescente sicurezza, spontaneità e adeguatezza nelle situazioni comunicative che incontrano dentro e fuori dall'aula.

In questo senso, l'oralità rappresenta il punto di incontro tra competenza linguistica, dimensione culturale e pratiche didattiche: tre elementi che, considerati congiuntamente, permettono di comprendere le specificità dell'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti universitari sinofoni.

L'italiano parlato: caratteristiche, uso e insegnamento

1. Le caratteristiche della lingua parlata

Nei capitoli precedenti sono stati analizzati il contesto di apprendimento degli studenti sinofoni, le implicazioni della distanza linguistica e culturale tra cinese e italiano, il ruolo dei materiali didattici e le competenze linguistico-comunicative che caratterizzano i livelli iniziali di apprendimento. Tali riflessioni costituiscono il quadro teorico necessario per affrontare il tema centrale di questo volume: lo sviluppo della competenza orale in italiano lingua straniera da parte di apprendenti universitari sinofoni.

Sebbene la capacità di comunicare oralmente rappresenti uno degli obiettivi più frequentemente associati all'apprendimento di una lingua straniera, la lingua parlata continua a presentare caratteristiche che la rendono particolarmente complessa sia da acquisire sia da insegnare. La comunicazione orale richiede infatti la mobilitazione simultanea di competenze linguistiche, pragmatiche, sociolinguistiche e strategiche che devono essere attivate in tempo reale, spesso in condizioni di forte pressione cognitiva e relazionale. Tali difficoltà risultano ancora più evidenti nel caso di apprendenti che, come gli studenti sinofoni, si confrontano con una lingua tipologicamente distante dalla propria e con pratiche comunicative talvolta differenti da quelle del contesto di origine.

Quanto finora emerso è stato fondamentale per poter entrare nel vivo del tema della ricerca, ovvero l'acquisizione della competenza orale in italiano LS da parte di studenti universitari sinofoni. Per farlo, è necessario approfondire il concetto stesso di oralità e interrogarsi sulle caratteristiche che distinguono il parlato da altre modalità di comunicazione linguistica.

Per questo motivo il presente capitolo si concentrerà prevalentemente sugli aspetti pratici della comunicazione orale piuttosto che su quelli cognitivi. L'obiettivo è esaminare le prospettive offerte dalla linguistica teorica e dalla pragmatica per analizzare le caratteristiche distintive del parlato. A partire da queste considerazioni, si cercherà infine di riflettere – facendo riferimento alle indicazioni contenute nel *Volume complementare* del QCER – su quali attività risultino più adeguate a promuovere e sostenere la produzione orale nel target di apprendenti selezionato.

La lingua parlata rappresenta la forma primaria e più diffusa di interazione comunicativa. Come è noto, essa precede storicamente e cognitivamente la scrittura. Ogni individuo, infatti, apprende innanzitutto a comunicare oralmente e solo successivamente, se il contesto lo permette, a scrivere. Va sottolineato,

però, che, mentre l'abilità di scrittura non è universalmente acquisita, quella di produzione orale costituisce una competenza universale dell'essere umano (Bazzanella, 1994). Il linguista evidenzia dunque la priorità attribuita alla lingua orale nelle seguenti prospettive: filogenetica, in quanto il linguaggio umano ha origine nel parlato; la scrittura e la lingua scritta derivano dalla lingua parlata; ontogenetica, poiché ogni individuo impara e utilizza prima la lingua orale rispetto alla scrittura; socioculturale, considerando che la comunicazione umana si basa principalmente sull'oralità e che lo sviluppo della scrittura avviene attraverso l'influenza di istituzioni sociali.

Ciò nonostante, gli studi sulla lingua parlata sono stati a lungo trascurati e, di seguito, se ne riportano le tre ragioni principali:

- la raccolta di dati parlati è complessa. Gli studiosi hanno infatti sempre analizzato il parlato attraverso varie epoche, utilizzando differenti strumenti e approcci: inizialmente, si basavano sull'osservazione di testi scritti che documentavano il parlato, come opere teatrali o novelle. Successivamente, con l'avvento della tecnologia che permetteva di registrare l'audio, si è sviluppato un metodo basato sull'analisi di dati direttamente derivati dal parlato (Nencioni, 1976).
- -L'impronta teorica strutturalista di cui «si rimproverava di privilegiare la *langue* ai danni della *parole*, di limitare la sua analisi ai *signifiants* ignorando il problema del *signifié*, di isolare arbitrariamente la lingua, sganciandola dall'uomo e dalla società» (Freddi, 1989, p. 35), trascurando le specificità del canale di trasmissione e sottolineando la traducibilità tra i canali orale e scritto. Bisogna, inoltre, ricordare che il linguaggio parlato si distingue da quello scritto non solo per la sua modalità di realizzazione – e quindi per la codifica e il canale attraverso cui si manifesta – ma anche per i diversi processi psicocognitivi che entrano in gioco nelle attività di produzione e comprensione orale rispetto a quelle di scrittura e lettura (Sornicola, 1985).
- Infine, come sosteneva Saussure (1922), sebbene ogni lingua letteraria si distacchi dalla lingua parlata naturale, l'alfabetizzazione può offuscare parzialmente l'attenzione all'oralità. A tal proposito, Cameron (2001) sottolinea la necessità di fare uno sforzo per non interpretare il linguaggio parlato secondo il modello scritto. L'introduzione della scrittura ha infatti profonde implicazioni socioculturali, poiché essa non è semplicemente una trasposizione del linguaggio parlato, ma uno strumento per analizzare e modellare il linguaggio (Cardona, 1981).

Questa concezione ha fatto sì che alcune culture vengano identificate come prevalentemente orali, mentre altre sono caratterizzate dalla presenza della scrittura, generando la dicotomia antropologica fra «culture dell'oralità» e «culture della scrittura» (Cardona, 1981).

Malgrado ciò, il linguaggio parlato ha comunque suscitato numerose riflessioni in una vasta gamma di campi di ricerca (retorica, stilistica, semiologia, etnoantropologia, psicologia, psicolinguistica), diventando sempre più centrale negli studi linguistici a partire dagli anni Ottanta del Novecento (Voghera, 1992).

A testimonianza del crescente interesse scientifico nei confronti dell'oralità, nel 2003 la Società Linguistica Italiana (SLI) ha istituito il Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata. Nel documento fondativo, il parlato viene descritto come un fenomeno complesso che non può essere analizzato esclusivamente attraverso i singoli livelli linguistici, poiché la comunicazione orale nasce dall'interazione dinamica di componenti fonologiche, lessicali, morfosintattiche, pragmatiche ed extralinguistiche (Albano Leoni et al., 2003).

Gli studiosi sottolineano inoltre che il significato non è veicolato soltanto dalla sequenza verbale degli enunciati, ma anche da elementi prosodici, gestuali e contestuali che contribuiscono in modo determinante alla costruzione del messaggio. La comunicazione parlata manifesta quindi un valore aggiunto che emerge dall'integrazione continua tra le diverse componenti coinvolte nel processo comunicativo. Questa prospettiva appare particolarmente rilevante per la didattica delle lingue, poiché invita a considerare l'oralità non come una semplice applicazione delle regole linguistiche, ma come una competenza complessa che coinvolge simultaneamente aspetti linguistici, pragmatici, prosodici e socioculturali.

In questo contesto, sebbene sembri relativamente semplice distinguere il linguaggio parlato dallo scritto basandosi sulla differente modalità di produzione, la questione diventa più complessa quando si cerca di definire il parlato in base a tratti linguistici specifici. A questo proposito, Voghera (1992) individua tre livelli di specificità nella definizione del concetto di linguaggio parlato:

1. in termini di modalità semiotica, il linguaggio parlato è considerato come oralità;
2. in quanto modalità fisica di trasmissione, si riferisce al sistema fonico-uditivo;
3. in quanto modalità d'uso di una lingua, si parla di varietà di lingua.

Il concetto di oralità appartiene al campo degli studi storici e antropologici e si riferisce all'insieme di pratiche comunicative di una società o comunità che non utilizza la scrittura. Le differenze culturali tra società esclusivamente orali generano variazioni significative a livello sociale e psicocognitivo: l'effimero della comunicazione orale influenza l'organizzazione sociale, la conservazione e la trasmissione delle conoscenze e i modelli educativi (Ong, 2002). In tal senso si possono individuare strategie semiotiche tipiche dell'oralità, come la soggettività, la dialogicità, la stretta relazione con il contesto di enunciazione, varie modalità di significazione, l'ampio ricorso alla ripetizione, l'andamento tematico ciclico e la ridondanza sintattica.

Il sistema fonico-uditivo presenta svariate caratteristiche. Innanzitutto, i suoni sono organizzati temporalmente anziché spazialmente, poiché si susseguono nel tempo, influenzando la percezione e la produzione del linguaggio da parte del parlante. Questo implica l'irripetibilità delle produzioni fonetiche, rendendo impossibile tornare su un enunciato appena pronunciato. Inoltre, la contemporaneità tra emissione e ricezione dei suoni influenza direttamente la velocità e il tipo di pianificazione linguistica.

La visione del linguaggio parlato come modalità d'uso di una lingua porta a considerare l'oggetto di studio in quanto varietà linguistica, riconoscendo la lingua parlata come distinta dalla lingua scritta. Gli approcci che considerano il parlato come una varietà linguistica hanno investigato e identificato gli elementi strutturali che differenziano il linguaggio parlato da altre forme del sistema linguistico, arrivando persino a ipotizzare l'esistenza di una grammatica specifica rispetto a quella della lingua scritta (Sabatini, 1985).

I tre livelli di specificità della definizione di linguaggio parlato individuati da Voghera possono essere considerati categorie di riferimento per varie analisi linguistiche, il che rende difficile stabilire una definizione univoca del linguaggio parlato.

L'espressione lingua parlata identifica un insieme di caratteristiche strutturali e funzionali che si manifestano primariamente, ma non in modo esclusivo, quando si usa la lingua attraverso il canale fonico-uditivo in condizioni naturali e spontanee. La lingua parlata è quindi costituita da un insieme di usi linguistici prodotti dalle specifiche condizioni enunciative del parlare, non (o solo parzialmente) osservabili in altre modalità di trasmissione. (2010, p. 809)

Appare dunque chiaro che le caratteristiche di un testo parlato saranno piuttosto determinate dal modo in cui queste proprietà interagiscono tra loro, facendo sì che il linguaggio parlato si consideri come un insieme di relazioni.

Per questo motivo, anziché formulare una definizione univoca di linguaggio parlato, è più opportuno fare riferimento a un concetto prototipico di parlato, ovvero a un modello ideale che presenta una serie di caratteristiche distintive rispetto al prototipo del linguaggio scritto (Bernardelli & Pellerey, 1999). Tali caratteristiche sono riassunte nella tabella seguente:

Tabella 5.	
<i>Parlato prototipico e scritto prototipico</i>	
PARLATO PROTOTIPICO	SCRITTO PROTOTIPICO
• Elaborazione in tempo reale • compresenza di parlante e interlocutore • dipendenza dal contesto di produzione e di ricezione • effimerità dell'enunciato • irreversibilità della formulazione • ordine e tempo di ascolto obbligati • impossibilità di ascoltare nuovamente • impossibilità di verifica sul testo	• Pianificazione del testo • distanza fra scrivente e lettore • autonomia dal contesto di produzione e di ricezione • permanenza del testo • possibilità di correzione • possibilità del lettore di tornare indietro nel testo • tempi liberi di fruizione • controllo delle affermazioni

Fonte: Bernardelli & Pellerey (1999, pp. 53–62)

Dal punto di vista fonico, il parlante tende ad articolare le parole in modo efficiente, mettendo lo sforzo necessario per garantire la comprensibilità del proprio discorso ed eliminando movimenti articolatori superflui (Brown, 1990). Questo può portare alla produzione di segnali fonetici poco distinti a livello segmentale e, di conseguenza, a fenomeni come la fusione di suoni dovuti alla co-articolazione o all'indebolimento delle consonanti, all'elisione di suoni o sillabe o a variazioni nel timbro vocale (Albano Leoni & Maturi, 1992).

Inoltre, durante la pianificazione e la produzione in tempo reale del linguaggio – e soprattutto quando si interagisce con un interlocutore – possono emergere disfluenze nel discorso. Queste disfluenze – che possono essere considerate segnali piuttosto che errori – sono influenzate da fattori cognitivi e comunicativi e riguardano l'organizzazione del discorso (Albano Leoni & Maturi, 1992).

Tra i fenomeni di disfluenza nel linguaggio parlato possiamo distinguere due tipi principali: le disfluenze di natura fonetica, che coinvolgono interruzioni o alterazioni nella catena fonica senza influenzare la sequenza delle parole, e le disfluenze di natura testuale, che invece comportano alterazioni nella sequenza delle parole senza influenzare la catena fonica. Le prime comprendono pause con variazioni come laringalizzazioni, nasalizzazioni, allungamenti vocalici

o consonantici e varie vocalizzazioni (Pettorino & Giannini, 2005), mentre le seconde includono false partenze, autocorrezioni, autoripetizioni, che richiedono un'operazione di ricostruzione testuale da parte dell'ascoltatore.

Dalla natura interattiva del parlato – dovuta alla compresenza di parlante e interlocutore – emergono diversi elementi che possono essere raccolti sotto il concetto di dialogicità, che costituisce la forma più comune di linguaggio parlato e la prima con cui ogni individuo entra in contatto. Uno di questi elementi è la turnazione, in cui la comunicazione tra più persone, comunemente chiamata conversazione, si basa sull'alternanza tra parlanti, con ogni intervento identificato come un turno dialogico. Altri elementi tipici dello scambio dialogico includono le sovrapposizioni, che possono verificarsi come errori durante il cambio di turno o in un turno in corso, e le interruzioni, che possono avere un carattere competitivo e consistono nel prendere la parola dall'interlocutore.

Nel contesto dello scambio dialogico, l'interattività è anche evidenziata dal fenomeno dei *backchannels*, brevi enunciati prodotti da un interlocutore che sta assumendo il ruolo di ascoltatore durante il turno di parola dell'altro interlocutore. Questo fenomeno svolge diverse funzioni: può manifestare l'interesse dell'ascoltatore, indicare la comprensione del messaggio, contribuire alla costruzione collaborativa del discorso e fornire supporto nella ricerca di una parola (Schegloff, 1982; Ford et al., 1996).

Inoltre, la struttura sintattica della conversazione può presentare diverse forme: può essere distribuita su più turni, quando il parlante completa la sua enunciazione dopo l'intervento dell'interlocutore; può essere co-costruita, quando un parlante completa la frase dell'interlocutore (Voghera, 1992) oppure può coinvolgere il fenomeno delle espansioni, in cui un parlante induce l'interlocutore a fornire ulteriori dettagli chiedendo delle specificazioni.

È, infine, da notare che le pause durante la conversazione possono avere diverse funzioni in base alla loro durata, pensiamo alla differenza fra pause brevi, note come pause di articolazione, e pause lunghe, definite pause di esitazione (Goldman-Eisler, 1968).

Un'altra caratteristica peculiare del linguaggio parlato – non approfondita da Bernardelli e Pellerey (1999) – è l'integrazione di elementi non verbali insieme alle espressioni verbali. La condivisione della situazione facilita il riferimento al contesto senza necessariamente ricorrere a molte parole per descrivere gli elementi della situazione. Questo avviene sia tramite l'uso di deittici verbali sia attraverso l'integrazione di gesti indicativi nel discorso. L'impiego di riferimenti diretti agli elementi del contesto consente ai parlanti di velocizzare e ottimizzare la produzione e la ricezione delle informazioni. Inoltre, l'uso di elementi verbali insieme a espressioni facciali, gesti e movimenti del corpo

consente al parlante di comunicare su più livelli contemporaneamente. L'uso della gestualità va, infatti, oltre la semplice funzione di accompagnamento del linguaggio verbale e svolge un ruolo importante nella creazione dei significati, diventando parte integrante dell'atto comunicativo (Magno Caldognetto et al., 2004).

Nonostante quanto appena evidenziato, parlato e scritto non sono entità nettamente separate e distinguibili, in quanto in realtà rappresentano tipologie disposte lungo un *continuum* che include una vasta gamma di tipi intermedi. Per affrontare questa complessità, che va oltre la semplice contrapposizione tra oralità e scrittura, sono state sviluppate diverse opzioni terminologiche ibride (Nencioni, 1976; Pistolesi, 2004).

Innanzitutto, ciò che precedentemente abbiamo definito come parlato prototipico (Bernardelli & Pellerey, 1999) era stato etichettato da Nencioni (1976) come parlato-parlato.

Questo termine indica «il parlato spontaneo (detto anche in situazione), quello cioè di una normale conversazione faccia a faccia, non preparata prima a tavolino né condotta dai parlanti con la consapevolezza di essere registrati» (Rossi, 1999, p. 533). Come opposto al parlato-parlato, è stato individuato il concetto di scritto-scritto, coniato dallo stesso Nencioni (1976), che si riferisce a «testi scritti (tipicamente quelli letterari tradizionali) che non mostrano alcun intento di avvicinarsi allo stile del parlato» (Rossi, 1999, p. 541).

Al crocevia tra scritto e parlato si trovano, dunque, una serie di varietà intermedie, che compongono un *continuum* tra i due estremi della variabilità diamesica. In una posizione intermedia tra oralità e scrittura prototipica si collocano diverse realizzazioni, definite di per sé oralità, ma prive della spontaneità informale del parlato faccia a faccia (Nencioni, 1976). Queste includono:

- parlato dialogico letto: è un tipo di discorso precostruito, imparato a memoria sulla base di un testo scritto, come un copione teatrale o cinematografico (Rossi, 1999).
- Parlato-scritto: si riferisce a un discorso in cui un parlante legge o recita un testo già redatto in precedenza, come nei servizi giornalistici radiofonici o televisivi (Rossi, 1999).
- Parlato filmico: indica un testo letto ad alta voce o recitato a memoria, come in un film o in un documentario (Voghera, 1992).
- Lingua trasmessa: questa categoria comprende varietà ibride di linguaggio utilizzate nei media moderni (radio, televisione, cinema, telefonia, *web*, *chat online*, *e-mail*). Questo tipo di linguaggio assume

una sorta di semiufficialità e può differire dall'oralità vera e propria (Diadori, 1994).

- Il parlato telefonico costituisce un caso particolare, con caratteristiche di maggiore strutturazione rispetto agli scambi dialogici in presenza, soprattutto per la distanza tra gli interlocutori o la mancanza di reciproca familiarità (Diadori, 1994).
- La comunicazione mediatizzata dal computer rappresenta una forma sempre più diffusa di comunicazione a distanza, in cui la lingua scritta viene utilizzata attraverso strumenti digitali come *e-mail*, *chat online* e *social media* (Pistolesi, 2004).

2. Fonologia e prosodia nell'italiano orale

Dopo aver esaminato le caratteristiche distintive del linguaggio parlato rispetto a quello scritto, è importante approfondire specificamente gli aspetti fonologici che influenzano la produzione e la comprensione del parlato.

Prendendo le mosse dalla consapevolezza che l'acquisizione di una lingua straniera da parte degli adulti è influenzata dalle conoscenze linguistiche pregresse del parlante, dalla sua L1 e/o da altre lingue conosciute – in quanto durante il processo di apprendimento di una nuova lingua, gli apprendenti utilizzano strategie personali per accedere alla lingua e, specialmente nelle prime fasi, tendono a cercare somiglianze (Gass & Selinker, 1983; Odlin, 1989; Ringbom & Jarvis, 2009) – Martari (2017) affronta la questione della pronuncia, evidenziando il ruolo significativo della L1 nel processo di discriminazione e riconoscimento dei suoni della L2. Questo avviene attraverso il meccanismo del *transfer*, che può essere sia positivo sia negativo, a seconda della distanza tipologica tra le due lingue. Nel caso del cinese, la distanza tipologica rispetto all'italiano rende estremamente difficile qualsiasi forma di *transfer* positivo, compreso quello relativo alla fonologia. Infatti, come evidenziato sin dal primo capitolo, nel caso di lingue a contatto che presentino un alto grado di somiglianza dal punto di vista tipologico, il trasferimento dalla lingua madre può avere un impatto positivo sull'apprendimento della nuova lingua. Al contrario, può rallentare e complicare il processo se la L1 dell'apprendente si presenta distante tipologicamente dalla nuova lingua (Della Putta, 2008).

Questa influenza si riflette anche sulla capacità percettiva degli apprendenti, i quali, rimanendo ancorati al sistema fonetico e fonologico della loro L1,

incontrano grandi difficoltà nella discriminazione, ad esempio, dei suoni della nuova lingua (Flege, 1987).

Oltre al fenomeno del trasferimento linguistico e alla distanza tipologica, altri fattori possono influenzare il percorso di acquisizione e il risultato finale. L'età è uno dei fattori più significativi nell'apprendimento fonologico di una seconda lingua, poiché il periodo critico durante il quale un individuo può acquisire una L2 con competenze paragonabili a quelle di un parlante nativo è limitato ai primi anni di vita; dopo questo periodo, è estremamente raro che gli apprendenti possano raggiungere una pronuncia nella L2 equiparabile a quella di un madrelingua (Singleton, 1997, 2005, 2007; Long, 2007).

Quanto finora emerso riguardo all'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti sinofoni sottolinea dunque l'importanza di considerare l'interazione tra diversi livelli linguistici nell'insegnamento di una seconda lingua o di una lingua straniera (Costamagna, 2011). Per questo motivo, l'insegnamento della pronuncia – come dimostrato precedentemente a proposito della padronanza fonologica, inserita a pieno titolo fra le sottocategorie della competenza linguistica (Consiglio d'Europa, 2020) – dovrebbe essere integrato con quello della grammatica, del lessico, della sintassi e della pragmatica al fine di fornire agli studenti gli strumenti necessari per elaborare correttamente la lingua. Gli studenti cinesi, soprattutto nelle prime fasi, incontrano grandi difficoltà nella percezione e produzione orale e, per questo, richiedono un'esposizione più intensa all'ascolto della lingua parlata. Pertanto, le attività in classe dovrebbero includere lo sviluppo delle competenze uditive e della capacità di imitazione attraverso esercizi mirati su accento, durata consonantica, formazione sillabica e intonazione. Per superare tali sfide, Costamagna (2008, p. 92) suggerisce che già dalle prime fasi dell'apprendimento sia vantaggioso concentrarsi sull'aspetto fonologico con gli studenti «attraverso l'ascolto e la ripetizione di frasi semplici ma note [...] perché si accresca la fiducia percettiva degli studenti e perché riescano a sviluppare la memoria uditiva nella L2 che è più labile di quanto non sia nella L1».

Nelle prime fasi dell'apprendimento, il lavoro sulla pronuncia, oltre a favorire lo sviluppo delle competenze uditive e orali, contribuisce alla consapevolezza fonologica necessaria per comprendere la struttura prosodica dell'italiano e agevolare la memorizzazione del lessico (Costamagna, 2011).

Dopo aver riflettuto sulla fonologia e sulle influenze della lingua madre sulla pronuncia nella seconda lingua, è necessario considerare anche il ruolo cruciale della prosodia nel linguaggio parlato. I parlanti, infatti, non trasmettono informazioni solo attraverso il vocabolario e la sintassi, ma anche mediante una serie di fattori soprasegmentali.

Il concetto di prosodia si riferisce a diverse caratteristiche del linguaggio parlato, quali l'accento, il ritmo, il tono e l'intonazione, capaci di fornire informazioni extralinguistiche (Sorianello, 2006). Per lungo tempo l'aspetto non discreto e la percezione prevalente di una funzione esclusivamente espressiva dei tratti prosodici hanno nascosto l'importanza di questo elemento del linguaggio. Tuttavia, la prosodia è stata rivalutata dalla linguistica applicata che, negli anni ottanta, ha evidenziato la sua funzione distintiva e contrastiva, nonché il suo contributo alla caratterizzazione sintattica, semantica e pragmatica del messaggio nella comunicazione parlata (Chun et al., 2008).

Una delle componenti prosodiche che ha ricevuto maggiore attenzione è stata l'intonazione, che riguarda l'andamento melodico dell'enunciato e dipende dalla modulazione di correlati acustici come la frequenza, la durata e l'intensità. Questo tratto del linguaggio umano è acquisito sin dai primi mesi di vita e presenta sia elementi di variabilità strutturale e funzionale tra le lingue, sia caratteristiche universali (Gili Fivela, 2008).

A tal proposito, De Meo e Pettorino (2011) affermano che negli ultimi anni, la prosodia e, in particolare, l'intonazione, hanno ricevuto crescente interesse anche da parte della linguistica acquisizionale e della didattica delle lingue. Questi ambiti di studio hanno posto una particolare attenzione sui rapporti tra L1 e L2/LS, nonché sul fenomeno del trasferimento prosodico. Gli autori evidenziano dunque che i recenti studi sul linguaggio parlato mettono in evidenza l'importanza del livello soprasegmentale nelle interazioni conversazionali. La competenza prosodica, che per lungo tempo è stata oggetto di una minor attenzione da parte della linguistica acquisizionale, risulta spesso più significativa della competenza lessicale o morfosintattica. Ciò è dovuto al fatto che la corretta interpretazione del significato e della funzione di un'enunciazione dipende in larga misura dalla prosodia.

Entrando maggiormente nel caso delle lingue di nostro interesse, un elemento cruciale dal punto di vista tipologico è che, a differenza dell'italiano, il cinese standard è una lingua tonale¹. Sul piano soprasegmentale, il cinese si distingue per una struttura sillabica semplice. Come evidenziato da Martari (2017), la struttura sillabica del cinese è estremamente rigida, con un numero limitato di possibili realizzazioni rispetto ad altre lingue, tra cui l'italiano. Lo

1 Il tono rappresenta una variazione nell'altezza del suono linguistico che caratterizza i suoni vocalici, conferendogli un valore distintivo. Nel cinese, ci sono quattro toni distinti: alto costante (ˊ), alto ascendente (ˊˊ), discendente-ascendente (ˊˋ), alto discendente (ˋ), pertanto una singola sillaba può presentare quattro differenti valori tonali. È importante distinguere il tono dall'accento, che non è tanto legato all'altezza quanto all'intensità del suono, sebbene il suo ruolo nel cinese sia meno evidente rispetto all'italiano, anche per i parlanti nativi (Martari, 2017).

schema di base è CV, ovvero consonante-vocale, con poche variazioni possibili: la sillaba può consistere solo nel nucleo vocalico, non può mai iniziare con una consonante e può terminare solo con consonanti nasali. Al contrario, l'italiano, pur condividendo lo stesso schema di base, permette una maggiore varietà di combinazioni, incluse quelle con consonanti ripetute nella stessa sillaba; ciò rende più complessa per un apprendente sinofono la segmentazione sillabica.

Più precisamente, le strutture sillabiche delle parole italiane possono essere suddivise come segue:

- V a.bi.le
- CV pa.ne
- VC in.di.ce
- CCV tre.no
- CVC pal.co
- CCVC pron.to
- (C)CCV stra.no. (Costamagna, 2011, p. 54)

Nelle parole italiane, l'attacco sillabico può essere semplice (CV) o ramificato (CCV, CCVC): mentre l'attacco sillabico semplice può consistere in qualsiasi consonante italiana, quello ramificato è soggetto a restrizioni: solo le consonanti /r, l/ possono occupare la seconda posizione di un attacco ramificato, come ad esempio in «clima» o «treno».

La coda delle sillabe italiane è formata da una sola consonante e presenta restrizioni: le uniche consonanti ammissibili in coda sono /r, l, m, n, s/.

Le sillabe nel cinese mandarino hanno una struttura più semplice e sono costituite solo da un nucleo vocalico (V). L'attacco della sillaba è composto da una sola consonante (CV) e, quando la sillaba è chiusa, la coda è formata da consonanti nasali. Inoltre, nel cinese non ci sono nessi consonantici. Per questo motivo l'inventario sillabico del cinese è piuttosto limitato, con circa 400 sillabe che diventano 1200 se si considerano le distinzioni tonali (Costamagna, 2011).

Alle difficoltà incontrate dagli apprendenti sinofoni nella segmentazione percettiva e nella produzione di parole polisillabiche in italiano, si aggiunge quella di riprodurre correttamente le formazioni sillabiche dell'italiano, le quali presentano un grado di marcatura maggiore rispetto a quelle del cinese. La struttura sillabica CV, comune nel cinese, è considerata non marcata e ampiamente diffusa nelle lingue del mondo; è la prima forma sillabica che compare nello sviluppo linguistico infantile durante la fase di lallazione e spesso rimane presente nei casi di afasia (Costamagna, 2011).

La pronuncia di parole contenenti sillabe con nessi consonantici in attacco (ad esempio «pra.to») o sillabe con coda, soprattutto quelle chiuse da /r, l/ (come «por.ta», «al.to»), risulta particolarmente complessa per gli apprendenti sinofoni. Le difficoltà si intensificano quando una sillaba chiusa è seguita da una sillaba con attacco ramificato (come in ‘al.tro’, ‘en.tra.re’, ‘in.ter.pre.ta.re’), che crea un nesso triconsonantico eterosillabico (Costamagna, 2011).

Nella fase di strutturazione delle sillabe dell’italiano, gli apprendenti adottano strategie di compensazione per rendere più accessibili le strutture sillabiche complesse. Queste strategie comportano modifiche alla struttura delle sillabe, principalmente attraverso l’aggiunta o la cancellazione di fonemi.

I fenomeni di ricostruzione osservati negli apprendenti sinofoni nell’ambito della formazione sillabica delle parole italiane emergono già nei livelli pre-basico e basico e sono influenzati da diversi processi fonologici. Tra i fenomeni fonologici più comuni vi è l’epentesi vocale, utilizzata per interrompere le sequenze consonantiche e riprodurre la struttura sillabica non marcata CV (ad esempio ‘li.bri’ o ‘spre.ca.to’), e la cancellazione di uno o più segmenti consonantici (come in ‘cal.cio’ che diviene ‘ca.cio’) (Costamagna, 2011).

L’aggiunta di vocali epentetiche si verifica sia nei nessi eterosillabici (come ‘sar.ta’ che si trasforma in ‘sa.ra.ta’, o ‘cul.tu.ra’ in ‘cu.la.tu.la’) che nei nessi tautosillabici all’inizio della sillaba (‘raf.fred.da.to’ pronunciato come ‘ra.fe.re.da.to’). I casi di cancellazione di fonemi si verificano all’inizio della sillaba in contesti di nesso consonantico eterosillabico (come da ‘par.lo’ a ‘pa.ro’) o tautosillabico (come ‘plas.ti.ca’ che diviene ‘pas.ti.ca’), specialmente quando sono presenti i suoni /r/ e /l/, che rappresentano una sfida articolatoria. La cancellazione di intere sillabe (come in ‘sgranocchiare’ reso come ‘sgracchiare’, ‘sacrificio’ come ‘sacrici’) è frequente soprattutto nella pronuncia di parole polisillabiche per ridurre la lunghezza, che rappresenta una difficoltà per gli apprendenti (Costamagna, 2011).

Le modifiche strutturali apportate attraverso la metatesi comportano il mantenimento della struttura prosodica della parola, preservando sia il numero dei segmenti sia il numero delle sillabe. Questo fenomeno è simile a quanto osservato nell’apprendimento della lingua madre da parte dei bambini, dove la funzione della metatesi è quella di preservare segmenti che altrimenti verrebbero eliminati. Nelle modifiche tramite metatesi, i suoni /r/ e /l/ sono frequentemente coinvolti, come si nota nei cambiamenti diacronici (ad esempio, da «*miraculum*» a «*milagro*» in spagnolo, o da «*crocodilus*» a «*coccodrillo*» in italiano). Nei casi di metatesi degli apprendenti, il coinvolgimento di questi fonemi può essere causato dalle restrizioni nella realizzazione dei suoni e dalla loro frequente presenza nei nessi consonantici (Costamagna, 2011).

Questi processi fonologici si verificano all'interno di parole complesse per adattare le sillabe alle restrizioni sillabiche e segmentali della lingua madre. La gestione complessa delle strutture sillabiche italiane da parte degli apprendenti sinofoni mette in luce la differenza fondamentale nell'organizzazione morfologica e sillabica delle due lingue, portando i parlanti a sviluppare lentamente un modello di parola diverso dal proprio.

A livello produttivo, gli apprendenti sinofoni manifestano difficoltà nel cogliere il ritmo dell'italiano e tendono, soprattutto nelle prime fasi, a segmentare il parlato e la lettura parola per parola o, più precisamente, sillaba per sillaba, rendendo così il linguaggio frammentato, sia nei livelli iniziali sia in quelli successivi.

Gli apprendenti sinofoni, a differenza degli apprendenti di lingue con radici latine o greche, non dispongono di un lessico di base che abbia radici simili, il che complica ulteriormente il processo di comprensione.

Inoltre, nella scrittura cinese, la separazione avviene tra i morfemi anziché tra le parole, il che rende difficile suddividere un enunciato in parole.

Per gestire la variazione intonativa dell'italiano e coglierne il valore pragmatico, gli apprendenti devono essere in grado di distinguere tra domande, esclamazioni e affermazioni. Mentre in italiano la variazione dell'altezza delle sillabe dà luogo a diversi contorni intonativi, in cinese l'altezza tonale è distintiva a livello semantico.

Gli apprendenti sinofoni hanno dunque difficoltà a distinguere i parametri acustici che caratterizzano la sillaba italiana e non riescono a dare il giusto valore alla variazione intonativa rispetto alla forza accentuale delle sillabe, soprattutto nei livelli iniziali.

Anche altri fattori influenzano il processo di acquisizione di una L2/LS, come la marcatura degli elementi linguistici, che agisce in modo condizionante determinando rallentamenti nel processo e una maggiore permanenza degli apprendenti negli stadi intermedi dell'apprendimento (Giacalone Ramat, 2003). La prosodia italiana presenta infatti fenomeni distintivi di durata consonantica, come nel caso delle parole «fato» e «fatto», il cui apprendimento risulta problematico per gli apprendenti la cui L1 non prevede questo fenomeno, come il cinese (Costamagna, 2011).

Per questi motivi gli apprendenti sinofoni faticano a sintonizzarsi con la prosodia dell'italiano e trovano difficile produrre frasi fluide composte da elementi linguistici semanticamente e prosodicamente correlati. La complessità morfologica delle parole italiane, insieme alla struttura sillabica che può ritardare il raggiungimento della competenza comunicativa orale, rende la memorizzazione e la riproduzione delle parole italiane una sfida significativa. Ciò nonostante, Costamagna (2011) afferma che – sebbene le strutture

ritmico-intonative tipiche della lingua cinese non aiutino gli apprendenti nella comprensione e segmentazione dell'italiano orale, mantenendo una produzione orale frammentata – con l'aumento delle competenze linguistiche nella seconda lingua, gli studenti sembrano avvicinarsi maggiormente alla struttura sillabica italiana grazie a una migliore consapevolezza fonologica acquisita, che li rende più autonomi nella composizione delle parole.

3. Il parlato in aula: limiti e potenzialità

Dopo aver esaminato in dettaglio l'importanza della fonologia, della prosodia e delle sfide che esse presentano per gli apprendenti sinofoni di italiano, è ora necessario restringere la riflessione sull'oralità limitandola al parlato in contesti accademici. Questo ci porta a esplorare il ruolo del parlato del docente, che costituisce una componente chiave nel processo di acquisizione linguistica, soprattutto nei contesti educativi formali. Difatti, nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, il ruolo dell'insegnante è estremamente ampio e coinvolge diverse dimensioni, tra cui quella metodologica, organizzativa e relazionale. Questi è una presenza costante in aula e svolge diverse funzioni: delimita l'inizio e la fine della lezione, introduce gli argomenti, gestisce le sequenze didattiche, pone domande e fornisce *feedback* agli studenti, gestisce gli scambi comunicativi e il tempo di parola. In questo contesto, il docente è considerato il regista della lezione (Orletti, 2000), poiché guida e coordina l'interazione in classe. È importante sottolineare che il suo discorso costituisce l'*input* principale per gli studenti (Diadori, 2004), soprattutto nei primi stadi dell'apprendimento, e rappresenta circa il «70%» (Chaudron, 1988, p. 52) della lezione. Per questo motivo si parla di «asimmetria comunicazionale» (Bettoni, 2001, p. 37), nonostante sia risaputo che «[p]arlare è uno strumento essenziale dell'insegnamento» (Brighetti & Minuz, 2008, p. 140). Pertanto, l'insegnante ha il compito di fornire un modello autentico di interazione linguistica durante la maggior parte della lezione, il che rende essenziale comprendere le caratteristiche di questo tipo di parlato e come questo influisca sull'apprendimento degli studenti (Desideri, 1992).

Il concetto di *teacher talk*, ossia il parlato dell'insegnante di L2/LS – oggetto di ampie ricerche principalmente nella letteratura anglofona (Salvati & Russo, 2022) – entra parzialmente in opposizione con quanto appena affermato. Si tratta di un registro sociolinguistico specifico, diverso dal *foreign talk*, sebbene vi siano alcune somiglianze tra i due. Mentre il *foreign talk* si riferisce al parlato generico di un parlante nativo rivolto a un parlante non nativo, «when natives speakers talk to L2 learners they also modify their speech» (Ellis, 1994, p. 247) e quindi con forme che deviano dall'uso standard, il *teacher talk* è definito dal

contesto educativo dell'interazione e dalla sua natura di scambio che avviene in un contesto di classe.

Le indagini condotte su dati empirici hanno rivelato che il *teacher talk* rivolto agli apprendenti non madrelingua subisce adeguamenti temporanei che diminuiscono in frequenza a mano a mano che aumenta la competenza dell'apprendente (Salvati & Russo, 2022). Questi adattamenti possono coinvolgere aspetti fonologici, lessicali, sintattici e discorsivi, mirando a migliorare la comprensibilità dell'*input* e contribuendo così al processo di acquisizione della lingua.

Tuttavia, è difficile determinare quanto l'*input* comprensibile influenzi effettivamente il processo di acquisizione linguistica, poiché esso è influenzato da molteplici fattori. La semplificazione dell'*input* avviene su più livelli e non può essere considerata come una variabile isolata correlata all'apprendimento linguistico. Ad esempio, non è possibile stabilire se gli adeguamenti fonologici siano più efficaci di quelli lessicali, poiché l'interazione tra insegnante e studente è caratterizzata da una natura olistica (Salvati & Russo, 2022).

Dal punto di vista discorsivo, si ritiene che l'uso frequente di ripetizioni e parafrasi migliori la comprensibilità dell'*input*. A tal proposito, Wesche e Ready (1985), in uno studio condotto su insegnanti di inglese e francese, notano come l'uso di ripetizioni appaia maggiore quando questi si rivolgevano ad apprendenti che studiano una L2 rispetto a quando insegnavano a studenti madrelingua. Tuttavia, come dimostrato da Ellis (1985), questa caratteristica si riduce nel tempo con l'aumentare della competenza da parte degli studenti.

Dal punto di vista linguistico, un aspetto cruciale delle modifiche apportate dagli insegnanti riguarda gli aggiustamenti sintattici. Tuttavia, individuare l'unità minima di analisi nel parlato trascritto appare problematico a causa della frammentarietà della comunicazione orale. In generale, si è osservato che il parlato rivolto agli apprendenti L2 contiene unità con un minor numero di parole, come frasi, enunciati o altre unità linguistiche. Hakansson (1986) ha osservato che la lunghezza media delle frasi aumenta progressivamente, suggerendo che l'insegnante esercita un certo controllo su questa variabile.

Le modifiche sintattiche volte a facilitare la comprensione degli apprendenti includono la riduzione della lunghezza dell'enunciato, una distribuzione diversificata di tipi di frasi e l'uso di strutture sintattiche meno complesse. Ad esempio, è stato osservato un maggiore utilizzo dei verbi al tempo presente da parte degli insegnanti di L2 (Mizon, 1981), mentre Henzl (1979) ha notato una minore complessità nell'uso delle forme flesse e una scarsa presenza di costruzioni passive e del condizionale.

Infine, per quanto riguarda le caratteristiche lessicali, si ritiene che il parlato degli insegnanti di L2/LS contenga elementi lessicali più frequenti o di base,

con una scarsa presenza di espressioni idiomatiche, pronomi indefiniti o lemmi troppo colloquiali.

Entrando nel caso specifico attinente alla ricerca, Tempesta (2011) fa un breve accenno alla lingua utilizzata dal docente universitario – «registra nello spazio d'azione didattica» (Balboni, 2012, p. 103) – aggiungendo quanto segue:

[q]uesto tipo di interazione rimanda alle lingue speciali, a lessici e costrutti morfosintattici altamente tecnici. Anche se conserva la simultaneità del feedback, l'irreversibilità del parlato comune, il parlato universitario ha caratteri diversi per altri aspetti. La progettualità e la densità informativa sono molto alte. Le ripetizioni, le ridondanze, i segnali discorsivi e i riempitivi, i connettivi pragmatici, le concordanze ad sensum, i cambi di progetto, normali nel parlato comune, diventano, soprattutto se troppo presenti, fattori di disturbo [...] Valutare il parlato è uno dei compiti che l'Università è continuamente chiamata ad assolvere, ma né la scuola superiore, in uscita, né l'Università, nelle prove d'accesso [...] hanno ancora definito un ruolo e una modalità adeguati per educare e valutare il parlato dell'alta formazione. (Tempesta, 2011, p. 184)

Nel contesto della lezione universitaria di lingua straniera, si verifica una situazione particolare in cui le parti monologiche svolte dall'insegnante si alternano, o dovrebbero alternarsi, ai momenti di interazione tra insegnante e studente, insegnante e classe, studente e studente, o studente e classe (Diadori et al., 2007). Per farlo è necessario proporre una didattica che utilizzi, in fasi diverse e per scopi diversi, i seguenti modelli, ognuno con le proprie caratteristiche

- a stella: si tratta di un monologo del docente in cui la partecipazione degli studenti è limitata e controllata, avviene principalmente in modalità frontale;
- a reticolo: l'interazione avviene all'interno del gruppo classe, con una partecipazione più libera degli studenti che possono prendere la parola in modo spontaneo;
- a isolotti: l'insegnante interagisce con singoli gruppi di studenti, che lavorano in modo autonomo. Il docente può fornire supporto e indicazioni, ma l'interazione avviene principalmente con il singolo gruppo (Bertocchi & Castellani, 2000).

Questi schemi, proposti da Bertocchi e Castellani, delineano le varie dinamiche di interazione che possono manifestarsi durante una lezione.

Imparare a parlare parlando: produzione, interazione e strategie

1. Le dimensioni dell'oralità

Il percorso sviluppato ha evidenziato come l'acquisizione della competenza orale in italiano da parte degli apprendenti sinofoni sia il risultato di una complessa interazione tra fattori linguistici, culturali, cognitivi e didattici. La distanza tipologica tra cinese e italiano, le differenti concezioni dell'apprendimento, le credenze degli studenti e le caratteristiche del parlato costituiscono infatti variabili che influenzano profondamente il modo in cui gli apprendenti si avvicinano alla comunicazione orale.

Se il capitolo precedente si è concentrato sulle peculiarità della lingua parlata e sulle sue implicazioni per l'insegnamento, in questa fase ci proponiamo di approfondire le modalità attraverso cui tale competenza può essere concretamente sviluppata in aula. L'attenzione sarà rivolta sia alle attività di produzione orale sia a quelle di interazione, con particolare riferimento ai livelli iniziali di competenza linguistica e al contesto degli studenti universitari sinofoni.

In linea con l'approccio orientato all'azione promosso dal QCER e dal suo *Volume complementare*, l'oralità verrà considerata non come una semplice applicazione di conoscenze grammaticali precedentemente acquisite, bensì come una pratica comunicativa che si costruisce progressivamente attraverso l'uso della lingua. Parlare una lingua significa infatti imparare a gestire situazioni comunicative reali, negoziare significati, superare difficoltà espressive e sviluppare strategie che consentano di partecipare efficacemente all'interazione anche quando le proprie risorse linguistiche sono ancora limitate.

In questa prospettiva, è particolarmente importante analizzare non soltanto ciò che gli apprendenti sono chiamati a dire, ma anche le strategie che possono utilizzare per pianificare il discorso, compensare lacune linguistiche, collaborare con gli interlocutori e mantenere attiva la comunicazione. Tali aspetti assumono un valore ancora maggiore nel caso degli apprendenti sinofoni, per i quali l'esposizione all'oralità e la partecipazione attiva all'interazione rappresentano spesso una sfida significativa, ma al tempo stesso una condizione indispensabile per lo sviluppo della competenza comunicativa.

Nella riflessione linguistica e glottodidattica, l'oralità viene tradizionalmente distinta in due grandi modalità: la produzione monologica e l'interazione dialogica. Questa distinzione conserva una notevole utilità didattica, benché

nella comunicazione reale i confini tra le due dimensioni siano meno netti di quanto possa sembrare.

Come osserva Giugni (2015), il monologo puro costituisce infatti un caso relativamente raro. Anche quando un parlante espone un argomento senza essere interrotto, come durante una lezione, una conferenza o una presentazione, la presenza degli interlocutori continua a influenzare la comunicazione attraverso segnali verbali e non verbali. L'oralità si configura quindi quasi sempre come un fenomeno interattivo, caratterizzato da diversi gradi di partecipazione reciproca.

Dal punto di vista didattico, tuttavia, distinguere tra produzione e interazione rimane essenziale. Le due modalità richiedono infatti competenze differenti: la produzione orale implica la capacità di organizzare e sviluppare un discorso relativamente autonomo e coerente; l'interazione orale richiede invece di gestire i turni di parola, negoziare significati, reagire agli interventi dell'interlocutore e adattare continuamente il proprio contributo comunicativo.

Questa distinzione è presente nel QCER e nel *Volume complementare*, che trattano separatamente la produzione orale e l'interazione orale attraverso descrittori specifici. Tale scelta appare particolarmente pertinente nel caso degli apprendenti sinofoni ai livelli iniziali, poiché le difficoltà legate all'organizzazione del discorso e quelle connesse alla gestione dell'interazione non coincidono necessariamente e richiedono pertanto strategie didattiche differenziate.

2. La produzione orale

La produzione orale comprende attività molto diverse tra loro, che possono spaziare da brevi descrizioni personali fino a esposizioni più articolate. Nei livelli iniziali, tuttavia, anche compiti apparentemente semplici, come presentarsi, raccontare una breve esperienza o descrivere un'immagine, richiedono la mobilitazione simultanea di numerose risorse linguistiche e cognitive.

Giugni (2015) sottolinea come i testi monologici siano caratterizzati da una complessità strutturale spesso sottovalutata. Produrre un monologo significa infatti organizzare il discorso in modo coerente, mantenere un filo tematico, selezionare il lessico adeguato e adattare il messaggio alla situazione comunicativa. Anche quando si tratta di brevi interventi, il parlante deve pianificare il contenuto, strutturarli e renderli comprensibili all'interlocutore.

Queste osservazioni assumono particolare rilevanza nel caso degli apprendenti sinofoni di livello A1–A2. A questo stadio dello sviluppo linguistico,

la costruzione di un discorso orale non implica soltanto la gestione della struttura testuale, ma anche il recupero di risorse linguistiche ancora limitate. Lo studente deve quindi affrontare contemporaneamente due compiti: organizzare ciò che intende comunicare e trovare le forme linguistiche necessarie per esprimerlo. La difficoltà non deriva esclusivamente dalla conoscenza incompleta della lingua, ma dal carico cognitivo prodotto dalla simultanea gestione di contenuto, forma e situazione comunicativa.

Per questa ragione, nella progettazione didattica rivolta agli apprendenti sinofoni, la produzione orale non dovrebbe essere concepita come una verifica finale delle conoscenze linguistiche, bensì come un processo graduale di costruzione del discorso. Attività guidate, supporti visivi, schemi organizzativi e fasi di pianificazione assumono un ruolo particolarmente importante, poiché consentono di ridurre il carico cognitivo e di favorire lo sviluppo progressivo dell'autonomia comunicativa. Le attività di produzione orale descritte dal *Volume complementare* mostrano, infatti, una progressione che conduce l'apprendente dalla formulazione di enunciati molto brevi e legati all'esperienza personale fino alla gestione di compiti comunicativi più strutturati.

Ai livelli A1 e A2 l'attenzione non è rivolta alla qualità formale del discorso, bensì alla capacità di utilizzare la lingua per soddisfare bisogni comunicativi immediati e partecipare a situazioni quotidiane. Per comprendere quali attività risultino effettivamente rilevanti per gli apprendenti universitari sinofoni ai livelli iniziali, si propone una sintesi dei descrittori.

Tabella 6.

Attività di produzione orale nei livelli A1–A2

LIVELLO A1	LIVELLO A2	OSSERVAZIONI DIDATTICHE
PRODUZIONE ORALE GENERALE		
Produce espressioni semplici relative a sé stesso e ad argomenti familiari	Descrive con frasi semplici aspetti della vita quotidiana	Costituisce la base di tutte le successive attività di produzione
MONOLOGO ARTICOLATO: DESCRIVERE ESPERIENZE		
Descrive sé stesso, la famiglia, il luogo in cui vive	Racconta esperienze personali, abitudini e attività passate in forma semplice	Attività particolarmente accessibile e motivante nei livelli iniziali
MONOLOGO ARTICOLATO: DARE INFORMAZIONI		
Fornisce indicazioni molto semplici e descrive oggetti familiari	Trasmette informazioni essenziali e istruzioni brevi	Favorisce lo sviluppo del lessico concreto e funzionale

LIVELLO A1	LIVELLO A2	OSSERVAZIONI DIDATTICHE
MONOLOGO ARTICOLATO: ARGOMENTARE		
Assente	Esprime preferenze e opinioni elementari su temi quotidiani	L'argomentazione rimane estremamente limitata
ANNUNCI PUBBLICI		
Assente	Produce brevi annunci preparati e memorizzati	Attività poco frequente nei contesti reali degli apprendenti A1-A2
DISCORSI RIVOLTI A UN PUBBLICO		
Breve presentazione preparata	Presentazione semplice su argomenti noti e familiari	Richiede una pianificazione guidata e forte supporto didattico

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

La progressione delineata dal QCER mostra chiaramente come la competenza di produzione orale non coincida con la capacità di sostenere discorsi complessi, ma si sviluppi gradualmente a partire dalla possibilità di parlare di sé e del proprio mondo immediato. Questa osservazione assume un valore particolare nel caso degli apprendenti sinofoni.

Nella pratica didattica universitaria cinese, infatti, le attività di produzione orale vengono spesso percepite come particolarmente impegnative non solo per la limitata competenza linguistica degli studenti, ma anche per la ridotta familiarità con pratiche comunicative che richiedono esposizione personale, improvvisazione e presa di parola autonoma. Per questo motivo non tutte le attività proposte dal QCER presentano la stessa rilevanza ai livelli iniziali.

Tra le diverse tipologie, la descrizione di esperienze personali e la trasmissione di semplici informazioni appaiono le più adatte a studenti A1-A2. Si tratta infatti di attività fortemente ancorate all'esperienza individuale e a contesti prevedibili, che consentono di riutilizzare lessico e strutture già acquisite senza imporre un eccessivo carico cognitivo. Raccontare la propria famiglia, descrivere la propria giornata o spiegare un percorso rappresentano compiti realistici e coerenti con i bisogni comunicativi immediati degli apprendenti.

Meno centrale appare invece il monologo argomentativo. Sebbene il *Volume complementare* introduca alcuni descrittori già al livello A2, l'argomentazione presuppone competenze linguistiche, pragmatiche e discorsive che eccedono spesso le possibilità degli apprendenti nelle fasi iniziali. Nei livelli A1-A2 l'argomentazione si riduce infatti all'espressione di preferenze elementari, senza implicare una reale capacità di sostenere una tesi.

Ancora più marginali risultano gli annunci pubblici e i discorsi rivolti a un pubblico. Pur comparando nei descrittori del QCER, essi rappresentano attività comunicative lontane dall'esperienza quotidiana della maggior parte degli studenti universitari principianti. Il loro impiego può risultare utile come esercizio di pianificazione e organizzazione del discorso, ma difficilmente costituisce una priorità nelle prime fasi dell'apprendimento.

In una prospettiva orientata agli apprendenti sinofoni, emerge dunque l'opportunità di privilegiare attività che favoriscano la progressiva costruzione della fiducia comunicativa. Prima di chiedere allo studente di esporre, argomentare o presentare contenuti a un pubblico, è necessario creare occasioni frequenti di produzione orale guidata, basate su temi personali, situazioni concrete e compiti comunicativi autentici. È proprio all'interno di queste attività apparentemente semplici che si costruiscono le basi della futura competenza orale.

3. Strategie di produzione

In questa prospettiva acquistano rilievo le strategie di produzione individuate dal QCER e dal *Volume complementare*. Strategie quali la pianificazione, la compensazione, il controllo e la riparazione permettono infatti all'apprendente di gestire le difficoltà che emergono durante la comunicazione e di mantenere efficace l'interazione anche in presenza di lacune linguistiche. Più che semplici tecniche accessorie, esse rappresentano strumenti essenziali per trasformare le conoscenze linguistiche disponibili in un uso concreto della lingua.

Le attività di produzione orale non dipendono esclusivamente dalle conoscenze linguistiche dell'apprendente, ma anche dalla sua capacità di gestire il processo comunicativo. Per questo motivo dedichiamo uno spazio specifico alle strategie di produzione, intese come procedure che consentono di pianificare il discorso, superare difficoltà espressive e mantenere attiva la comunicazione. Nei livelli iniziali queste strategie assumono un ruolo particolarmente rilevante, poiché gli apprendenti dispongono ancora di un repertorio linguistico limitato e devono frequentemente ricorrere a soluzioni alternative per esprimere i propri significati.

Tra le strategie individuate dal QCER, quelle pertinenti ai livelli A1-A2 sono la pianificazione e la compensazione. Le strategie di controllo e riparazione, pur importanti nello sviluppo della competenza comunicativa, non presentano descrittori specifici per i livelli considerati e non verranno pertanto approfondite.

Tabella 7.

Strategie di produzione orale nei livelli A1-A2

LIVELLO A1	LIVELLO A2	OSSERVAZIONI DIDATTICHE
PIANIFICAZIONE		
Assente	Prepara e prova ciò che intende dire	Favorisce l'organizzazione del discorso prima della produzione
COMPENSAZIONE		
Utilizza gesti, indicazioni e parole isolate per farsi comprendere	Ricorre a descrizioni semplici, parole approssimative e strategie alternative	Permette di mantenere la comunicazione nonostante le lacune linguistiche

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

L'analisi delle strategie di produzione conferma come, ai livelli iniziali, la competenza comunicativa non dipenda tanto dalla correttezza linguistica quanto dalla capacità di utilizzare in modo efficace le risorse disponibili. In questa prospettiva assume particolare interesse l'assenza di descrittori relativi alla pianificazione nel livello A1. Tale dato suggerisce che il QCER consideri l'apprendente principiante ancora fortemente concentrato sulla formulazione di enunciati elementari, senza disporre delle risorse necessarie per progettare consapevolmente il discorso.

La pianificazione compare soltanto al livello A2, quando l'apprendente inizia a costruire brevi sequenze discorsive e può preparare in anticipo ciò che intende comunicare. Questo aspetto assume una rilevanza particolare nel contesto universitario cinese, dove gli studenti sono generalmente abituati a forme di apprendimento caratterizzate da preparazione preventiva, memorizzazione e controllo accurato della prestazione. Attività che prevedono momenti di pianificazione guidata possono quindi rappresentare un ponte efficace tra le abitudini di studio degli apprendenti e le richieste dell'interazione orale.

Ancora più significativa appare la strategia di compensazione. Il QCER riconosce infatti che la comunicazione può proseguire anche in presenza di importanti lacune linguistiche. Gesti, indicazioni, parole approssimative, parafrasi elementari e descrizioni sostitutive non vengono considerati errori da evitare, bensì strumenti funzionali alla costruzione del significato.

Questa prospettiva appare particolarmente utile per gli apprendenti sinofoni. La distanza tipologica tra cinese e italiano rende inevitabili momenti di difficoltà

lessicale o morfosintattica, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. In tali situazioni il rischio principale non è l'errore linguistico, ma l'abbandono del tentativo comunicativo. Per questa ragione l'insegnamento dell'oralità dovrebbe valorizzare le strategie compensative come risorse comunicative legittime, incoraggiando gli studenti a mantenere attiva l'interazione anche quando non dispongono della forma linguistica più adeguata.

L'efficacia comunicativa, soprattutto ai livelli A1 e A2, non coincide infatti con la produzione di enunciati perfetti, ma con la capacità di negoziare il significato e portare a termine il compito comunicativo. In questa prospettiva, pianificazione e compensazione non rappresentano semplicemente strategie accessorie, ma costituiscono strumenti essenziali per sostenere lo sviluppo della competenza orale.

4. L'interazione orale

Prima di indagare le attività di produzione orale abbiamo accennato alla necessità, nelle lezioni di lingua straniera, della creazione di situazioni in cui le parti di monologo dell'insegnante o, come appena visto, degli studenti, si alternino con momenti di interazione (Diadori et al., 2007).

L'interazione è infatti al centro dello schema di utilizzo della lingua del QCER e del *Volume complementare* e, in quanto origine del linguaggio, riveste un ruolo fondamentale anche nell'apprendimento linguistico.

Balboni, a tal proposito, come mostrato nella figura seguente, include pienamente il dialogo tra le abilità di base, portandole così a cinque.

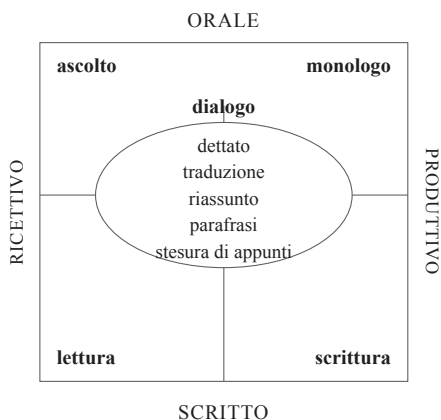


Figura 3. La classificazione delle abilità linguistiche
Fonte: Balboni (2012/2015, p. 128)

L'abilità di interazione orale, spesso chiamata «saper parlare» o «dialogare» (Balboni, 2012/2015, p. 182), è ritenuta dal linguista una delle più importanti nel mondo contemporaneo, al pari solo della lettura. Questa competenza, alla base dell'approccio comunicativo, risulta essere l'abilità più complessa e difficile da acquisire e perfezionare, in quanto richiede di integrare in tempo reale sia la comprensione sia la produzione orale, come ben rappresentato nella figura 28.

La complessità riguarda anche la necessità, da parte del parlante, di prendere in considerazione i seguenti aspetti

- conoscere gli script o «copioni situazionali», cioè delle sequenze prevedibili e abbastanza fisse di atti e mosse comunicative: ad esempio, «al bar», «in stazione», e così via;
- saper definire il proprio ruolo all'interno della situazione sociale in cui avviene il dialogo, perché da esso dipende la scelta di registro;
- prepararsi a comunicare le proprie intenzioni, che rimandano a una «competenza strategica», che cerca di organizzare il discorso in modo da raggiungere i fini pragmatici che chi parla si è proposto;
- cercare di interpretare le intenzioni, la strategia degli interlocutori, i propri scopi;
- negoziare i significati quando questi non sono chiari. (Balboni, 2012/2015, p. 183)

Tutto ciò avviene in tempi brevissimi all'interno di un evento comunicativo, che è regolato da norme sociali, culturali e pragmatiche. Questo è dimostrato dalle scale del QCER relative alle strategie di interazione, che riguardano i turni di parola, la cooperazione e la richiesta di chiarimenti. Queste strategie di interazione sono cruciali sia nell'apprendimento collaborativo sia nella comunicazione nella vita reale (Consiglio d'Europa, 2020).

A tal proposito, Balboni, nel 2008, sottolineava che l'abilità di interazione non si riduce a una semplice somma di comprensione e produzione, ma si manifesta come una cooperazione tra gli interlocutori, finalizzata alla co-costruzione di un significato condiviso. Ogni partecipante, attraverso l'uso della lingua e di altri codici disponibili, cerca di raggiungere i propri scopi pragmatici, negoziando con l'altro un equilibrio tra interessi e prospettive. Questa dimensione di co-costruzione e negoziazione del significato, spesso ignota agli studenti, è fondamentale dal punto di vista educativo, in quanto rivela il dialogo come uno spazio di collaborazione, di interazione, piuttosto che di competizione.

All'interno dell'ambiente scolastico e accademico, sono comuni due tipi di interazione: quella tra insegnante e studente e quella tra studente e studente. In particolare, l'interazione tra insegnante e studente viene talvolta criticata per la sua artificialità, specialmente quando l'insegnante ha un ruolo dominante e gli studenti rispondono passivamente alle domande e seguono le istruzioni senza partecipare attivamente.

Occorre tuttavia ricordare che l'interazione didattica possiede caratteristiche proprie che la distinguono dalla comunicazione spontanea. Come osserva Seedhouse (1995), nelle classi di lingua le forme dell'interazione sono inevitabilmente influenzate dagli obiettivi pedagogici delle attività proposte. Anche quando l'insegnante adotta approcci comunicativi, la conversazione in aula non può essere considerata del tutto sovrapponibile a quella che si sviluppa nei contesti extrascolastici, poiché rimane orientata all'apprendimento e alla pratica linguistica.

La questione dell'autenticità assume particolare rilevanza quando si considerano le interazioni tra apprendenti. Secondo Balboni (2008), nel contesto dell'italiano L2 il dialogo tra studenti può dirsi pienamente autentico soltanto quando l'italiano rappresenta l'unica lingua condivisa da interlocutori con lingue materne differenti. In tutti gli altri casi, la possibilità di ricorrere a una lingua comune tende a ridurre la necessità comunicativa di utilizzare la lingua *target*.

Nel caso invece dell'apprendimento di una lingua come LS, il dialogo risulta autentico se un parlante straniero è presente fisicamente o virtualmente. Altrimenti, si tratta di una simulazione che comporta un falso linguistico – pensiamo a due studenti sinofoni che, pur condividendo la stessa lingua madre, devono sforzarsi di scambiarsi informazioni in una lingua straniera – e un falso pragmatico – poiché i partecipanti devono scambiarsi informazioni non necessarie o già conosciute –. Entrambe le casistiche sono risolvibili spiegando all'apprendente che l'obiettivo è esercitarsi nella lingua e che ciò non significa che tali attività siano prive di valore; al contrario, esse rappresentano spesso uno spazio protetto in cui sperimentare la lingua e sviluppare sicurezza comunicativa.

Questa considerazione è particolarmente importante se si riflette sulla natura dell'interazione orale. Nell'approccio orientato all'azione promosso dal QCER, l'interazione occupa infatti una posizione centrale, poiché rappresenta il contesto privilegiato in cui la lingua viene utilizzata per costruire significati condivisi. A differenza della produzione monologica, essa richiede la partecipazione simultanea di più interlocutori chiamati a negoziare significati, reagire ai contributi altrui e adattare costantemente il proprio comportamento

linguistico. Non si tratta soltanto di comprendere e produrre lingua, ma di coordinare entrambe le attività in tempo reale.

Per gli apprendenti dei livelli iniziali questa dimensione rappresenta una sfida particolarmente complessa. Ricordiamo, a tal proposito, l'importanza del gioco. In questo modo, oltre a ridurre l'importanza dell'autenticità, si abbatte il filtro emotivo legato alla paura di fare errori – aspetto che abbiamo visto essere particolarmente rilevante nella cultura cinese –, poiché anche una *performance* non perfetta è considerata parte del gioco (Caon, 2005, 2006). Oltre alle difficoltà linguistiche, l'interazione richiede infatti di gestire i turni di parola, comprendere rapidamente l'interlocutore, reagire a richieste impreviste e utilizzare strategie compensative quando le risorse linguistiche disponibili non risultano sufficienti. Proprio per questo motivo, attività collaborative, giochi di ruolo e compiti comunicativi strutturati possono costituire strumenti particolarmente efficaci per favorire la partecipazione orale degli apprendenti sinofoni.

Consapevoli che l'interazione orale si sviluppi progressivamente attraverso differenti tipologie di attività, la tabella che segue sintetizza, a partire dalle scale proposte dal QCER, quelle maggiormente rilevanti per gli apprendenti universitari sinofoni ai livelli A1-A2.

Tabella 8.

Attività di interazione orale nei livelli A1-A2

LIVELLO A1	LIVELLO A2	OSSERVAZIONE DIDATTICA
INTERAZIONE ORALE GENERALE		
Scambi molto brevi su bisogni immediati	Partecipa a semplici interazioni quotidiane	Costituisce la base di tutte le attività interattive
COMPNDERE UN INTERLOCUTORE		
Comprende se l'interlocutore parla lentamente e chiaramente	Comprende informazioni semplici su temi familiari	Fondamentale per sostenere qualsiasi interazione
CONVERSAZIONE		
Saluta, si presenta, risponde a domande personali	Mantiene brevi conversazioni su argomenti familiari	Attività altamente frequente nella vita quotidiana
DISCUSSIONE INFORMALE		
Partecipa in modo molto limitato	Esprime accordo, disaccordo e preferenze semplici	Favorisce la negoziazione del significato
DISCUSSIONE FORMALE		
Assente	Contributi molto limitati e guidati	Scarsa rilevanza nei livelli iniziali

LIVELLO A1	LIVELLO A2	OSSERVAZIONE DIDATTICA
COOPERAZIONE FINALIZZATA A UNO SCOPO		
Segue istruzioni semplici	Collabora per svolgere compiti condivisi	Molto utile nelle attività comunicative in classe
TRANSAZIONI PER OTTENERE BENI E SERVIZI		
Formula richieste essenziali	Gestisce semplici situazioni quotidiane	Elevata autenticità comunicativa
SCAMBIO DI INFORMAZIONI		
Chiede e fornisce dati personali	Scambia informazioni su attività e routine	Una delle attività più accessibili e produttive
INTERVISTARE ED ESSERE INTERVISTATI		
Risponde a domande semplici	Risponde e pone domande preparate	Utile nelle attività guidate
UTILIZZARE LE TELECOMUNICAZIONI		
Scambi molto brevi e prevedibili	Comunicazioni semplici tramite telefono o applicazioni	Sempre più rilevante nella comunicazione contemporanea

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

L'analisi delle attività di interazione orale evidenzia una caratteristica particolarmente significativa: ai livelli A1 e A2 la comunicazione si sviluppa prevalentemente attorno a bisogni concreti, informazioni personali e situazioni quotidiane. Le attività che presentano il maggior numero di descrittori non sono infatti quelle più complesse sul piano cognitivo o argomentativo, bensì quelle che consentono agli apprendenti di utilizzare la lingua per svolgere compiti immediatamente riconoscibili e funzionali.

Questo dato appare particolarmente rilevante nel caso degli studenti universitari sinofoni. La distanza linguistica tra cinese e italiano rende spesso difficile la gestione spontanea dell'interazione, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. A ciò si aggiungono fattori culturali che possono limitare la propensione a intervenire liberamente nella conversazione, esprimere opinioni personali o prendere l'iniziativa comunicativa.

In questa prospettiva, le attività che prevedono lo scambio di informazioni, la conversazione e la cooperazione finalizzata a uno scopo assumono un valore centrale. Esse permettono infatti di costruire situazioni comunicative prevedibili ma autentiche, nelle quali l'attenzione dell'apprendente può concentrarsi sul raggiungimento di un obiettivo concreto piuttosto che sulla correttezza formale

del messaggio. Organizzare un'attività, chiedere informazioni, prendere accordi o risolvere un problema insieme a un compagno costituiscono esempi di compiti che riproducono dinamiche comunicative reali e favoriscono la partecipazione attiva.

Meno centrali appaiono invece le discussioni formali e le attività che richiedono competenze argomentative avanzate. Sebbene il QCER introduca alcuni descrittori già al livello A2, queste attività presuppongono abilità linguistiche, pragmatiche e socioculturali che difficilmente possono essere considerate prioritarie nelle prime fasi dell'apprendimento. Per gli apprendenti sinofoni, in particolare, la capacità di sostenere una discussione formale dovrebbe rappresentare un obiettivo successivo rispetto allo sviluppo della sicurezza comunicativa di base.

Particolarmente interessante appare infine la presenza della scala dedicata alle telecomunicazioni. La sua introduzione nel *Volume complementare* riflette l'evoluzione delle pratiche comunicative contemporanee e richiama l'attenzione su una dimensione spesso trascurata nella didattica linguistica tradizionale. Per gli studenti universitari cinesi, abituati a utilizzare quotidianamente strumenti digitali per comunicare, questa tipologia di interazione può costituire un contesto motivante e vicino alla loro esperienza.

Nel complesso, le scale del QCER confermano che lo sviluppo dell'interazione orale ai livelli iniziali non passa attraverso attività linguisticamente sofisticate, ma attraverso la partecipazione progressiva a situazioni comunicative significative. La priorità non consiste nel produrre discorsi complessi, bensì nel permettere agli apprendenti di entrare nell'interazione, mantenerla e portarla a termine utilizzando in modo efficace le risorse linguistiche di cui dispongono.

5. Strategie d'interazione

Se la produzione orale richiede all'apprendente di organizzare e formulare un messaggio, l'interazione aggiunge un ulteriore livello di complessità: la necessità di costruire il significato insieme all'interlocutore. Per questo motivo il *Volume complementare* dedica una sezione alle strategie di interazione, considerate strumenti essenziali per mantenere attiva la comunicazione anche quando le risorse linguistiche disponibili sono limitate.

Particolarmente rilevante è il fatto che tali strategie compaiano già nei livelli iniziali. Il QCER riconosce infatti che la partecipazione a uno scambio comunicativo non dipende esclusivamente dalla quantità di lingua posseduta, ma anche dalla capacità di gestire la conversazione, verificare la comprensione e collaborare con l'interlocutore.

Tabella 9.*Strategie di interazione orale nei livelli A1-A2*

LIVELLO A1	LIVELLO A2	IMPLICAZIONI DIDATTICHE
ALTERNARSI NEI TURNI DI PAROLA		
Interviene in scambi molto brevi utilizzando formule semplici e memorizzate	Riesce a entrare e mantenere brevi scambi su argomenti familiari	Necessità di attività guidate che favoriscano la presa di parola e la gestione dei turni
COOPERARE		
Conferma di aver compreso mediante segnali minimi	Collabora nello svolgimento di semplici attività comunicative	Importanza del lavoro a coppie e in piccoli gruppi
CHIEDERE CHIARIMENTI		
Chiede ripetizioni o spiegazioni quando non comprende	Formula semplici richieste di chiarimento e verifica della comprensione	Sviluppo di strategie utili a sostenere la comunicazione nonostante le lacune linguistiche

Fonte: Elaborazione propria sulla base del QCER (Consiglio d'Europa, 2020).

I descrittori mostrano come, nei livelli iniziali, l'obiettivo non sia ancora quello di sostenere conversazioni complesse, ma di acquisire strumenti minimi per partecipare all'interazione. Questo aspetto assume particolare importanza nel caso degli apprendenti sinofoni.

Abbiamo visto che la tradizione educativa cinese tende spesso a privilegiare l'accuratezza formale e il controllo dell'errore. In un contesto simile, interrompere l'interlocutore per chiedere spiegazioni, verificare di aver compreso o segnalare una difficoltà può essere percepito come un comportamento inappropriato o come una manifestazione della propria insufficienza linguistica. I descrittori del QCER suggeriscono invece una prospettiva diversa: chiedere chiarimenti, confermare la comprensione o collaborare attivamente alla costruzione del significato non rappresentano segnali di debolezza comunicativa, ma competenze da sviluppare.

Per questa ragione, nella didattica dell'oralità rivolta ad apprendenti sinofoni, le strategie di interazione non dovrebbero essere considerate semplici strumenti compensativi. Esse costituiscono piuttosto una componente centrale della competenza comunicativa e meritano di essere insegnate esplicitamente

attraverso attività che richiedano negoziazione, collaborazione e gestione condivisa del compito.

In conclusione, riteniamo che l'analisi delle attività e delle strategie di produzione e interazione orale conferma che la competenza orale non coincide con la semplice padronanza delle strutture linguistiche. Parlare una lingua significa saper utilizzare tali risorse per agire socialmente, collaborare con gli altri e costruire significati in contesti comunicativi concreti.

Nel caso degli apprendenti universitari sinofoni, questa prospettiva appare particolarmente significativa. Le difficoltà derivanti dalla distanza tipologica tra cinese e italiano si intrecciano infatti con fattori culturali e didattici che influenzano il rapporto con l'oralità.

L'analisi dei descrittori del QCER e del *Volume complementare* suggerisce tuttavia che lo sviluppo dell'oralità non dipende esclusivamente dall'ampliamento delle conoscenze linguistiche. Fin dai livelli A1-A2 assumono un ruolo decisivo la capacità di descrivere esperienze, scambiare informazioni, cooperare con gli interlocutori, chiedere chiarimenti e utilizzare strategie compensative per mantenere aperto il canale comunicativo.

Da questa riflessione emerge un principio che attraversa l'intero volume: la competenza orale si sviluppa attraverso l'uso della lingua e non come suo prerequisito. Gli apprendenti non imparano a parlare quando hanno finalmente acquisito tutte le strutture necessarie, ma imparano a parlare mentre cercano di utilizzarle per raggiungere scopi comunicativi concreti.

Per questo motivo una didattica dell'oralità rivolta ad apprendenti sinofoni dovrebbe fondarsi su alcuni orientamenti essenziali: offrire frequenti occasioni di interazione autentica; valorizzare la collaborazione tra pari; integrare aspetti linguistici, pragmatici e interculturali; considerare l'errore come parte del processo di apprendimento; promuovere strategie che consentano agli studenti di partecipare alla comunicazione anche in presenza di risorse linguistiche limitate.

In questa prospettiva, l'obiettivo dell'insegnamento non consiste soltanto nel formare apprendenti capaci di produrre enunciati corretti, ma utenti della lingua in grado di partecipare in modo sempre più autonomo, consapevole ed efficace alle pratiche comunicative della comunità linguistica italiana.

Verso un modello didattico per lo sviluppo della competenza orale negli apprendenti universitari sinofoni

1. Dalla comprensione dell'apprendente alla progettazione didattica

La domanda che ha guidato questo volume può essere formulata nei seguenti termini: quali condizioni linguistiche, culturali e didattiche devono essere considerate per sviluppare efficacemente la competenza orale in italiano LS negli apprendenti universitari sinofoni di livello A1-A2?

Le riflessioni sviluppate mostrano come una risposta a tale quesito non possa essere ricercata esclusivamente sul piano linguistico. La competenza orale non dipende infatti soltanto dalla conoscenza del lessico, della grammatica o della fonologia italiana, ma nasce dall'interazione di molteplici fattori che comprendono la distanza tipologica tra le lingue coinvolte, le modalità di apprendimento consolidate dagli studenti, le rappresentazioni culturali associate all'errore e alla partecipazione in classe, nonché le caratteristiche specifiche del parlato.

L'analisi della diffusione dell'italiano in Cina ha evidenziato la crescente rilevanza di questo contesto formativo e la necessità di sviluppare percorsi sempre più adeguati alle esigenze degli apprendenti. Lo studio della distanza linguistica tra cinese e italiano ha mostrato come alcune difficoltà, soprattutto sul piano fonologico, prosodico e pragmatico, non possano essere affrontate attraverso un semplice trasferimento di metodologie elaborate per altri pubblici. L'esame delle credenze educative e delle pratiche didattiche ha inoltre permesso di comprendere come la partecipazione orale sia spesso influenzata da fattori culturali che incidono sulla disponibilità degli studenti a esporsi linguisticamente.

L'approfondimento del QCER e del *Volume complémentaire* ha infine confermato che la competenza orale non coincide con la semplice produzione di enunciati grammaticalmente corretti. Essa comprende la capacità di interagire, negoziare significati, chiedere chiarimenti, cooperare con gli interlocutori e utilizzare strategie comunicative per superare le inevitabili difficoltà che emergono durante l'uso della lingua.

Alla luce di queste considerazioni, appare possibile delineare alcuni principi operativi che possono orientare la progettazione di percorsi didattici dedicati allo sviluppo dell'oralità negli apprendenti universitari sinofoni.

I principi presentati nelle pagine seguenti derivano dalla sintesi dei risultati discussi nei capitoli precedenti e non costituiscono un insieme di indicazioni formulate indipendentemente dal quadro teorico. Essi mettono in relazione i descrittori del QCER e del *Volume complementare* con gli studi sulla distanza tipologica tra italiano e cinese, sulle culture educative, sulle credenze degli apprendenti, sulla fonologia dell'italiano e sulle strategie di produzione e interazione. A questi riferimenti si aggiunge l'osservazione delle esigenze che emergono nei contesti universitari di italiano LS, nei quali l'esposizione alla lingua fuori dall'aula è spesso limitata e il docente deve creare intenzionalmente occasioni di uso significativo.

La loro funzione è pertanto orientativa: ciascun principio indica una condizione da considerare nella progettazione e non una procedura da applicare in modo uniforme. La rilevanza attribuita alla gradualità, all'interazione, alle strategie, alla fonologia, al *feedback* e all'autovalutazione risponde alla necessità di accompagnare gli apprendenti dal controllo di forme isolate alla partecipazione sempre più autonoma a eventi comunicativi concreti.

2. Undici principi per una didattica dell'oralità

1. Anticipare l'uso orale della lingua, senza attendere la padronanza grammaticale

Una delle convinzioni più diffuse tra gli apprendenti sinofoni è che sia necessario possedere una conoscenza linguistica sufficientemente solida prima di poter parlare. Tale rappresentazione dell'apprendimento, fortemente influenzata da tradizioni educative orientate all'accuratezza formale, rischia però di limitare le opportunità di sviluppo della competenza comunicativa. L'esperienza didattica e l'approccio orientato all'azione mostrano invece che la competenza orale si costruisce attraverso l'uso progressivo della lingua. Nei livelli iniziali appare quindi opportuno proporre fin dall'inizio compiti comunicativi autentici, anche quando il repertorio linguistico degli studenti è ancora limitato.

2. Considerare l'interazione come obiettivo prioritario dell'insegnamento

L'analisi dei descrittori del QCER evidenzia come ai livelli A1-A2 gran parte delle attività comunicative riguardi lo scambio di informazioni, la conversazione quotidiana, la cooperazione e la negoziazione di significati. La comunicazione reale è infatti prevalentemente dialogica e collaborativa. Ne consegue che una didattica centrata sulla produzione monologica rischia di sviluppare competenze parziali. L'interazione dovrebbe costituire il nucleo dell'attività didattica, mentre il monologo dovrebbe essere utilizzato soprattutto come supporto allo sviluppo delle abilità interattive.

3. Trasformare l'errore da indicatore di insufficienza a risorsa comunicativa

Nel contesto cinese l'errore viene spesso percepito come segnale di preparazione inadeguata o di perdita di prestigio personale. Questa rappresentazione può generare comportamenti di evitamento e ridurre significativamente la partecipazione orale. Una didattica dell'oralità efficace dovrebbe invece favorire una progressiva riconcettualizzazione dell'errore, presentandolo come una componente inevitabile e produttiva del processo acquisizionale. L'obiettivo non consiste nell'eliminare l'errore, ma nel permettere allo studente di continuare a comunicare nonostante esso.

4. Insegnare le strategie comunicative come contenuti curricolari

Le strategie di pianificazione, compensazione, cooperazione e richiesta di chiarimenti non rappresentano semplici meccanismi accessori, ma componenti essenziali della competenza comunicativa. Gli apprendenti devono essere guidati a utilizzare consapevolmente parafrasi, gestualità, richieste di aiuto, riformulazioni e verifiche di comprensione. Nei livelli iniziali tali strategie consentono di ampliare significativamente le possibilità comunicative, compensando temporaneamente le limitazioni linguistiche.

5. Incrementare il tempo effettivo di parola degli studenti

In molte classi universitarie il tempo di parola rimane fortemente concentrato sull'insegnante. Tuttavia, la competenza orale può svilupparsi solo attraverso una partecipazione frequente e continuativa. Le attività a coppie e in piccoli gruppi permettono di moltiplicare le occasioni di produzione e interazione, favorendo al tempo stesso una riduzione dell'ansia comunicativa. La progettazione didattica dovrebbe quindi essere valutata anche in funzione della quantità di parlato effettivamente prodotta dagli apprendenti.

6. Integrare sistematicamente competenza linguistica e competenza socioculturale

Le difficoltà comunicative degli apprendenti sinofoni non dipendono esclusivamente dalle differenze strutturali tra cinese e italiano. Molti ostacoli emergono anche nella gestione delle convenzioni pragmatiche e sociolinguistiche: modalità di saluto, formulazione delle richieste, espressione del disaccordo, gestione della cortesia e dei turni di parola. L'insegnamento dell'oralità dovrebbe quindi prevedere una costante integrazione tra lingua e cultura, evitando di trattarle come dimensioni separate.

7. Attribuire alla fonologia un ruolo centrale e non accessorio

La distanza fonologica tra cinese mandarino e italiano costituisce uno degli ostacoli più evidenti allo sviluppo della competenza orale. Problemi legati all'accentazione, all'intonazione, alla durata vocalica e alla percezione di alcuni contrasti fonetici possono compromettere la comprensibilità del messaggio anche in presenza di strutture grammaticalmente corrette. Per questo motivo il lavoro sulla pronuncia non dovrebbe essere relegato a momenti occasionali, ma integrato stabilmente nella pratica comunicativa quotidiana.

8. Utilizzare il gioco come dispositivo di abbassamento del filtro affettivo

Le attività ludiche non rappresentano una semplice strategia di motivazione. Esse costituiscono uno strumento didattico particolarmente efficace per ridurre l'ansia da prestazione e favorire la sperimentazione linguistica. Nei giochi di ruolo, nelle simulazioni e nei compiti cooperativi l'attenzione si sposta dall'accuratezza formale al raggiungimento di uno scopo condiviso. Questo cambiamento di focus appare particolarmente utile nel caso di apprendenti provenienti da contesti educativi caratterizzati da una forte attenzione alla valutazione.

9. Favorire il passaggio dalla dipendenza dal docente all'autonomia comunicativa

Molti studenti sinofoni sono abituati a modelli didattici fortemente guidati, nei quali il docente assume un ruolo centrale nella gestione dell'apprendimento. Lo sviluppo della competenza orale richiede invece una progressiva assunzione di responsabilità da parte degli apprendenti. Le attività dovrebbero pertanto essere progettate secondo una logica di graduale autonomia, riducendo progressivamente il supporto dell'insegnante e aumentando gli spazi di iniziativa individuale e collaborativa.

10. Valutare la capacità di partecipare alla comunicazione

Una valutazione coerente con l'approccio orientato all'azione non può limitarsi alla correttezza grammaticale o lessicale. Occorre considerare anche la capacità di mantenere l'interazione, utilizzare strategie compensative, collaborare con gli interlocutori, negoziare significati e raggiungere gli obiettivi comunicativi previsti dal compito. Nei livelli iniziali la riuscita comunicativa rappresenta spesso un indicatore più significativo della semplice accuratezza formale.

11. Promuovere l'autovalutazione e la covalutazione dell'oralità

Lo sviluppo della competenza orale richiede che gli apprendenti imparino progressivamente a osservare e interpretare il proprio comportamento linguistico. In questa prospettiva, l'autovalutazione e la covalutazione non costituiscono semplici strumenti di verifica, ma vere e proprie pratiche formative che favoriscono la consapevolezza metalinguistica e l'autonomia comunicativa.

Per gli apprendenti sinofoni questa dimensione assume un valore particolarmente significativo. In contesti educativi tradizionalmente caratterizzati da una forte centralità del giudizio dell'insegnante, gli studenti tendono infatti ad attribuire la valutazione esclusivamente a un'autorità esterna. Coinvolgerli attivamente nell'osservazione delle proprie prestazioni e di quelle dei compagni consente invece di sviluppare una maggiore capacità di riflessione sul processo di apprendimento e sui comportamenti comunicativi efficaci.

L'autovalutazione può essere favorita attraverso l'utilizzo di griglie semplificate ispirate ai descrittori del QCER, diari di apprendimento, registrazioni audio o video e momenti di riflessione successivi alle attività orali. La covalutazione, realizzata attraverso il confronto tra pari, contribuisce invece a sviluppare capacità di osservazione, ascolto e cooperazione, trasformando la valutazione in un processo condiviso.

In una didattica dell'oralità orientata all'azione, l'obiettivo non consiste soltanto nel migliorare la prestazione linguistica immediata, ma nel formare apprendenti capaci di monitorare autonomamente il proprio sviluppo comunicativo. L'autovalutazione e la covalutazione rappresentano quindi uno strumento fondamentale per accompagnare il passaggio da una partecipazione guidata a una partecipazione sempre più consapevole e autonoma.

Questi principi non intendono proporre un metodo rigido né un modello universalmente applicabile. Rappresentano piuttosto una sintesi delle riflessioni sviluppate a partire dall'esperienza diretta sul campo e dalle esigenze che emergono dall'insegnamento dell'italiano LS a studenti universitari sinofoni. Consapevoli che la loro applicazione richieda inevitabilmente adattamenti in relazione ai contesti, agli obiettivi formativi e alle caratteristiche dei gruppi classe, riteniamo che essi condividano una convinzione comune: la competenza orale non si sviluppa attraverso l'accumulo progressivo di conoscenze linguistiche da utilizzare in un secondo momento, ma attraverso la partecipazione guidata a pratiche comunicative significative. È in questa prospettiva che l'oralità può diventare non soltanto un obiettivo dell'insegnamento, ma anche uno dei principali strumenti attraverso cui l'apprendimento stesso prende forma.

3. Una possibile microsequenza didattica

Per tradurre in pratica i principi discussi nelle pagine precedenti, si propone una microsequenza didattica destinata ad apprendenti universitari sinofoni di livello A1, con lo scopo di mostrare come le indicazioni emerse dall'analisi linguistica, culturale e glottodidattica possano convergere nella progettazione di attività orientate allo sviluppo dell'oralità.

Scheda di progettazione

Destinatari: studenti universitari sinofoni di livello A1, con possibilità di adattamento al livello A2 mediante l'ampliamento del lessico, la riduzione dei supporti e l'introduzione di imprevisti più complessi.

Durata indicativa: due sessioni di 50–60 minuti, oppure una sessione estesa di circa 100 minuti.

Prerequisiti: conoscenza delle principali formule di saluto, dei numeri, del lessico di base relativo a cibi e bevande e delle strutture elementari per esprimere una richiesta.

Organizzazione: lavoro in plenaria nelle fasi di attivazione e osservazione; lavoro a coppie nelle fasi di pratica e simulazione; riflessione individuale e tra pari nella fase conclusiva.

Materiali: immagini o fotografie di bar italiani, un breve dialogo audio o audiovisivo autentico o adattato, una trascrizione selettiva, un menu semplificato, schede lessicali, carte-ruolo, carte-imprevisto e una griglia di autovalutazione.

Criteri di adattamento: per il livello A1 si mantengono supporti visivi e formule linguistiche disponibili durante l'interazione; per il livello A2 si

riducono progressivamente gli aiuti, si ampliano le richieste e si introducono negoziazioni relative a preferenze, alternative, quantità e modalità di pagamento.

Scenario comunicativo

Gli studenti si trovano in Italia per un breve soggiorno universitario e devono ordinare al bar dell'università durante una pausa tra le lezioni.

Obiettivi

Obiettivi comunicativi

- salutare e attirare l'attenzione dell'interlocutore;
- ordinare cibi e bevande;
- chiedere e comprendere informazioni relative a prezzi e prodotti;
- ringraziare e concludere l'interazione.

Obiettivi linguistici

- utilizzo delle formule di cortesia più frequenti;
- impiego delle strutture per esprimere richieste;
- lessico relativo al bar e alla ristorazione.

Obiettivi strategici

- chiedere chiarimenti;
- utilizzare strategie di compensazione;
- confermare la comprensione;
- mantenere aperta l'interazione nonostante eventuali difficoltà linguistiche.

Fase 1. Attivazione e anticipazione

L'insegnante mostra alcune immagini di bar italiani e propone brevi domande stimolo:

- Cosa si ordina normalmente in un bar in Italia?
- Quali differenze esistono rispetto alla Cina?
- Quali espressioni potrebbe utilizzare un cliente?

L'obiettivo è attivare conoscenze pregresse e introdurre la dimensione interculturale dell'attività.

Fase 2. Osservazione guidata dell'interazione

Gli studenti ascoltano o osservano un breve dialogo autentico o semi-autentico tra un cliente e un barista.

L'attenzione non è rivolta immediatamente alla grammatica, ma alla situazione comunicativa nel suo insieme:

- chi parla;
- con quale scopo;
- quali formule vengono utilizzate;
- come si alternano i turni di parola;
- quali elementi prosodici contribuiscono alla comprensione.

L'insegnante guida una breve riflessione sulle convenzioni pragmatiche osservate.

Fase 3. Scoperta linguistica e pragmatica

A partire dal dialogo, gli studenti individuano autonomamente alcune espressioni chiave, ad esempio:

- buongiorno;
- vorrei...;
- quanto costa?;
- altro?;
- grazie, arrivederci.

Le formule vengono poi classificate secondo la loro funzione comunicativa (salutare, richiedere, chiedere informazioni, ringraziare, congedarsi).

In questa fase emerge chiaramente il legame tra lingua e uso sociale della lingua.

Fase 4. Pratica guidata e *scaffolding*

Gli studenti lavorano a coppie utilizzando schede con supporti visivi e lessicali, pur lasciando spazio all'iniziativa degli apprendenti.

Fase 5. Simulazione con imprevisti comunicativi

Gli studenti partecipano a giochi di ruolo.

Ogni coppia riceve una situazione leggermente diversa:

- il prodotto richiesto non è disponibile;
- il cliente non comprende il prezzo;

- il barista propone un'alternativa;
- il cliente deve modificare l'ordine.

L'introduzione di piccoli imprevisti obbliga gli apprendenti a utilizzare strategie di compensazione e negoziazione del significato, trasformando il dialogo in una vera attività comunicativa.

Fase 6. Debriefing, autovalutazione e covalutazione

Al termine delle simulazioni gli studenti riflettono sulle strategie utilizzate attraverso una breve griglia ispirata ai descrittori del QCER.

Ad esempio:

- sono riuscito a chiedere ciò che volevo?
- Ho capito le informazioni principali?
- Ho chiesto chiarimenti quando necessario?
- Sono riuscito a mantenere la conversazione?

Successivamente i compagni forniscono un breve *feedback* focalizzato sull'efficacia comunicativa piuttosto che sulla sola correttezza linguistica.

Questa microsequenza integra diversi principi discussi nel volume: centralità dell'interazione, utilizzo di compiti autentici, valorizzazione delle strategie comunicative, attenzione agli aspetti pragmatici e interculturali, riduzione del filtro affettivo attraverso attività collaborative e ludiche. Inoltre, il progressivo passaggio dall'osservazione alla simulazione e alla riflessione finale favorisce lo sviluppo di una maggiore autonomia comunicativa, obiettivo particolarmente rilevante nel caso degli apprendenti universitari sinofoni.

4. Valutare la competenza orale nei livelli iniziali

La microsequenza acquista pieno valore didattico soltanto se è accompagnata da criteri di osservazione coerenti con gli obiettivi comunicativi. Nei livelli iniziali la valutazione non dovrebbe coincidere con il conteggio degli errori grammaticali o fonetici, ma considerare in primo luogo la capacità dell'apprendente di portare a termine il compito, rendere comprensibile il proprio messaggio e collaborare con l'interlocutore. Accuratezza e correttezza rimangono componenti rilevanti, ma devono essere interpretate in relazione all'intelligibilità, alla fluenza compatibile con il livello e all'efficacia complessiva dello scambio.

Una griglia essenziale può articolarsi intorno a sei dimensioni: efficacia comunicativa, intelligibilità, appropriatezza pragmatica, gestione dell'interazione, uso delle strategie e controllo linguistico. Per ciascuna dimensione è opportuno adottare descrittori osservabili, come la capacità di formulare la richiesta, comprendere le informazioni principali, chiedere chiarimenti, reagire a una risposta inattesa, concludere lo scambio e utilizzare formule adeguate alla situazione.

La valutazione formativa dovrebbe accompagnare l'intero percorso attraverso osservazioni brevi, feedback selettivi e possibilità di ripetere il compito dopo la riflessione. La correzione immediata va limitata agli errori che impediscono la comprensione o compromettono l'esito dell'interazione, mentre gli altri aspetti possono essere ripresi in un momento successivo, evitando di interrompere continuamente la produzione e di rafforzare la paura di esporsi.

L'autovalutazione e la covalutazione completano l'osservazione del docente e aiutano gli studenti a riconoscere i progressi compiuti. Le domande proposte al termine dell'attività dovrebbero essere formulate in modo semplice e riferirsi a comportamenti concreti: sono riuscito a ottenere ciò che volevo? Ho capito le informazioni necessarie? Ho chiesto aiuto quando non comprendevo? Ho mantenuto la conversazione? In questo modo la valutazione diventa parte del processo di apprendimento e non soltanto giudizio conclusivo sulla prestazione.

In conclusione, l'analisi sviluppata nel corso di questo volume conduce a una convinzione fondamentale: l'insegnamento dell'oralità agli apprendenti universitari sinofoni richiede un approccio integrato, capace di considerare simultaneamente dimensione linguistica, culturale, pragmatica e interazionale.

La competenza orale non si sviluppa attraverso la semplice accumulazione di conoscenze grammaticali. Essa emerge progressivamente dalla partecipazione a pratiche comunicative significative nelle quali gli apprendenti sono chiamati a utilizzare la lingua per agire, collaborare, negoziare significati e costruire relazioni.

In questa prospettiva, il ruolo del docente consiste nel creare condizioni favorevoli all'uso autentico della lingua, progettando attività che valorizzino l'interazione, riducano la paura dell'errore e promuovano lo sviluppo di strategie comunicative efficaci.

L'oralità non rappresenta soltanto una delle abilità linguistiche da acquisire. Essa costituisce il luogo privilegiato in cui lingua, cultura e identità si incontrano. Favorirne lo sviluppo significa offrire agli apprendenti la possibilità di partecipare in modo sempre più autonomo e consapevole alla vita accademica, professionale e sociale in lingua italiana.

5. Conclusioni

Il percorso sviluppato in questo volume è nato dall'esigenza di comprendere quali condizioni linguistiche, culturali e didattiche debbano essere considerate per favorire lo sviluppo della competenza orale in italiano lingua straniera negli apprendenti universitari sinofoni di livello iniziale. Si tratta di una domanda apparentemente circoscritta che, nel corso della ricerca, si è progressivamente rivelata più complessa di quanto potesse apparire in un primo momento.

Parlare una lingua straniera non significa infatti soltanto utilizzare correttamente strutture grammaticali e parole apprese durante il percorso di studio. La comunicazione orale coinvolge simultaneamente dimensioni linguistiche, pragmatiche, socioculturali, relazionali e affettive che interagiscono costantemente tra loro. Per questa ragione, comprendere le difficoltà che gli studenti sinofoni incontrano nello sviluppo dell'oralità richiede uno sguardo ampio, capace di tenere insieme fenomeni apparentemente distanti ma profondamente interconnessi.

La prima parte del volume ha mostrato come la diffusione dell'italiano in Cina non rappresenti un fenomeno recente né marginale. L'interesse crescente verso la lingua italiana si inserisce all'interno di rapporti culturali, economici e accademici sempre più intensi tra i due paesi e determina una domanda formativa in continua espansione. Tuttavia, la crescita quantitativa degli studenti rende ancora più necessaria una riflessione qualitativa sulle modalità di insegnamento, soprattutto in relazione a quelle competenze che risultano tradizionalmente più difficili da sviluppare, come l'interazione e la produzione orale.

L'analisi linguistica ha evidenziato come la distanza tipologica tra cinese e italiano influenzi in modo significativo il percorso di acquisizione. Le differenze fonologiche, morfosintattiche e pragmatiche contribuiscono a spiegare alcune delle difficoltà frequentemente osservate nella produzione orale degli apprendenti sinofoni. Allo stesso tempo, il lavoro svolto ha permesso di evitare interpretazioni riduzionistiche che attribuiscono tali difficoltà esclusivamente alla struttura delle due lingue. Le caratteristiche linguistiche costituiscono certamente un elemento rilevante, ma non sono sufficienti da sole a spiegare la complessità dei processi di apprendimento.

Per questo motivo, una parte consistente della riflessione è stata dedicata alla dimensione culturale. In questo ambito è emersa l'importanza di adottare una prospettiva critica nei confronti delle interpretazioni essenzialiste che tendono a descrivere gli studenti cinesi come un gruppo omogeneo caratterizzato da comportamenti e modalità di apprendimento rigidamente determinati dalla

cultura nazionale di appartenenza. Seguendo le riflessioni di Holliday e di altri studiosi dell'interculturalità, si è scelto invece di considerare la cultura come una realtà dinamica, plurale e contestuale.

Questa scelta teorica ha importanti conseguenze didattiche. Se gli apprendenti non possono essere ridotti a stereotipi culturali, allora il compito dell'insegnante non consiste nell'adattarsi a una presunta «mentalità cinese», bensì nel comprendere come specifiche esperienze educative, aspettative sociali e percorsi individuali influenzino concretamente il comportamento degli studenti in aula. Ciò significa osservare i bisogni reali degli apprendenti piuttosto che affidarsi a generalizzazioni spesso semplificatorie.

Da questa prospettiva emerge una delle convinzioni fondamentali che attraversano l'intero volume: le difficoltà che molti studenti sinofoni manifestano nell'espressione orale non devono essere interpretate come mancanze individuali o come limiti culturali, ma come il risultato dell'incontro tra tradizioni educative differenti, aspettative diverse sul ruolo dell'insegnante e modalità comunicative che possono entrare in tensione con i presupposti dell'approccio comunicativo.

È proprio in questo punto di incontro tra lingua, cultura e didattica che l'oralità assume una posizione centrale. Parlare una lingua significa infatti esporsi, prendere iniziativa, negoziare significati, tollerare l'incertezza e accettare la possibilità dell'errore. Tutti aspetti che coinvolgono non soltanto competenze linguistiche, ma anche dimensioni identitarie, relazionali ed emotive.

L'analisi del QCER e del *Volume complémentaire* ha consentito di approfondire questa complessità mostrando come la competenza orale sia composta da una pluralità di sottocompetenze. Le competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, le attività di produzione e interazione, le strategie comunicative e i processi di mediazione costituiscono elementi complementari che contribuiscono alla costruzione della competenza comunicativa complessiva.

Particolarmente significativa appare la centralità attribuita all'interazione. Mentre nella didattica tradizionale l'oralità viene spesso identificata con la capacità di produrre discorsi corretti e ben strutturati, il QCER evidenzia come la comunicazione reale sia prevalentemente interattiva. Le persone parlano per collaborare, risolvere problemi, chiedere informazioni, costruire relazioni, negoziare significati. Di conseguenza, l'insegnamento dell'oralità non può limitarsi alla pratica di monologhi o presentazioni, ma deve creare occasioni autentiche di partecipazione e cooperazione.

Questo aspetto appare particolarmente rilevante nel caso degli apprendenti sinofoni. Le osservazioni raccolte nel corso della ricerca e la letteratura esaminata

suggeriscono infatti che molti studenti tendano inizialmente a privilegiare l'accuratezza formale rispetto all'efficacia comunicativa. Ne deriva spesso una certa riluttanza a intervenire spontaneamente, soprattutto quando si percepisce il rischio di commettere errori. In questi casi l'obiettivo della didattica non dovrebbe essere quello di aumentare ulteriormente il controllo formale, ma di creare condizioni che rendano possibile e significativa la partecipazione.

In questa prospettiva assumono particolare importanza le strategie comunicative. Pianificare, compensare, chiedere chiarimenti, cooperare con l'interlocutore e utilizzare risorse alternative quando manca una parola non rappresentano semplicemente tecniche di emergenza, ma costituiscono componenti essenziali della competenza comunicativa. Imparare a utilizzare tali strategie significa acquisire la capacità di continuare a comunicare anche in presenza di conoscenze linguistiche incomplete.

Uno dei contributi principali di questo volume consiste proprio nell'aver cercato di integrare le riflessioni linguistiche, interculturali e glottodidattiche all'interno di una visione unitaria dell'oralità. Troppo spesso questi ambiti vengono affrontati separatamente: da un lato le descrizioni linguistiche, dall'altro gli studi interculturali, infine le metodologie didattiche. Il percorso proposto ha invece cercato di mostrare come tali dimensioni siano strettamente intrecciate e come soltanto una loro considerazione congiunta possa contribuire alla progettazione di percorsi realmente efficaci.

Le proposte operative presentate nell'ultimo capitolo non intendono fornire modelli rigidi o procedure universalmente valide. Esse rappresentano piuttosto un tentativo di tradurre in pratica le riflessioni teoriche sviluppate nel corso del volume. I principi individuati mirano a promuovere una didattica dell'oralità che favorisca l'interazione, valorizzi l'errore come opportunità di apprendimento, sviluppi la consapevolezza strategica e costruisca progressivamente l'autonomia comunicativa degli studenti.

In definitiva, ciò che emerge dall'intero percorso è la necessità di ripensare l'oralità non come una competenza che si sviluppa al termine dell'apprendimento linguistico, ma come uno dei principali strumenti attraverso cui l'apprendimento stesso avviene. Gli studenti non imparano a parlare quando conoscono perfettamente la lingua, ma anzi imparano a parlare mentre cercano di utilizzarla. L'uso precede spesso il controllo completo delle forme linguistiche e proprio questa tensione tra ciò che si sa e ciò che si desidera comunicare costituisce uno dei motori più potenti dell'apprendimento.

Resta naturalmente ancora molto da esplorare, ma nonostante le prospettive ancora aperte, una convinzione accompagna l'intero volume: l'oralità non si insegna spiegandola, ma creando le condizioni affinché possa essere vissuta.

Insegnare a parlare significa costruire spazi in cui gli apprendenti possano sperimentare, collaborare, sbagliare, correggersi e partecipare. Significa trasformare la lingua da oggetto di studio a strumento di relazione. Ed è proprio in questa trasformazione che risiede il significato più profondo dell'apprendimento linguistico e, forse, il compito più importante della didattica delle lingue nel mondo contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati, M. (1992). *La lingua cinese*. Cafoscarina.
- Abbiati, M. (1998). *Grammatica di cinese moderno*. Cafoscarina.
- Alaminos-Fernández, P., Alaminos-Fernández, A. F., & Alaminos, A. (2023). *Hofstede: la struttura dei valori in quaranta società europee. Un approccio esplorativo basato sulla teoria di Geert Hofstede*. Universidad de Alicante.
- Albano Leoni, F., & Maturi, P. (1992). Per una verifica pragmatica dei modelli fonologici. In G. Gobber (a cura di), *La linguistica pragmatica* (pp. 39–49). Bulzoni.
- Albano Leoni, F., Banfi, E., Bazzanella, C., Berruto, G., Bertinetto, P., De Mauro, T., Dressler, W., Giacalone Ramat, A., Loporcaro, M., Magno Caldognetto, E., Mancini, M., Marotta, G., Mioni, A., Pettorino, M., Ramat, P., Simone, R., Sobrero, A., Vedovelli, M., & Voghera, M. (2003). *Documento costitutivo*. <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/gruppi-sli/gscp-raccolta/gscp-documento-costitutivo/>
- Amenos Pons, J., & Ahern, A. (2020). La reflexión metalingüística y el aprendizaje de una LE/L2. In A. Centellas Rodríguez (a cura di), *Lingüística Aplicada. Adquisición del Español como L2* (pp. 137–175). UDIMA.
- Arici, M., Cristofori, S., & Maniotti, P. (2006). *Apprendere e insegnare la lingua per comunicare*. Provincia autonoma di Trento.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. UTET.
- Balboni, P. E. (2012/2015). *Le sfide di Babele*. UTET.
- Balboni, P. E., & Mezzadri, M. (a cura di). (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Loescher.
- Banfi, E., & Giacalone Ramat, A. (2003). Verbi italiano e cinese a confronto e questioni di acquisizione del verbo italiano da parte di sinofoni. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 25–56). Carocci.
- Banfi, E. (2003). *Italiano/L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*. Franco Angeli.
- Banfi, E., Piccinini, C., & Arcodia, G. (2008a). Quando mancano le parole. Strategie di compensazione lessicale in apprendenti sinofoni. In M. Barni, D. Troncarelli, & C. Bagna (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa* (pp. 120–132). Franco Angeli.
- Banfi, E., Piccinini, C., & Arcodia, G. (2008b). Rese di lessico italiano L2 da parte di sinofoni: fatti percettivi e strategie compensatorie. In G. Bernini, L. Spreafico, & A. Valentini (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde (Atti del convegno omonimo, Bergamo, 8–10 giugno 2006)* (pp. 53–77). Guerra Edizioni.
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. La Nuova Italia.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Consiglio d'Europa.
- Begotti, P. (2008). Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri. *Rivista ITALS dell'Università Ca' Foscari Venezia*, n. XVI, 33–50.

- Begotti, P. (2011). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri. *FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, 1–30.
- Bernardelli, A., & Pellerey, R. (1999). *Il parlato e lo scritto*. Bompiani.
- Bertocchi, D., & Castellani, M. C. (a cura di). (2000). *MILIA Multimedia per italiano L2*. Ministero della Pubblica Istruzione. Sagep.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Laterza.
- Bilotta, N. (2021). *L'Iniziativa Belt and Road della Cina in Italia: un'analisi della cooperazione finanziaria*. Istituto Affari Internazionali.
- Blanco Canales, A. (2014). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 71–91.
- Boncio, R. (2024). *Fammi parlare! Ostacoli e strategie per la produzione orale* [Webinar]. Edilingua. https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=938774454466431
- Bonvino, E., & Rastelli, S. (2011). *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo, Atti del XV seminario AICLU*. Pavia University Press.
- Brighetti, C., & Minuz, F. (2008). *Abilità del Parlato*. Guerra.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English*. Longman.
- Calamita, M. R. (2019). Dalla “Via della seta” alla Belt and Road Initiative: analisi dei contenuti e della vincolatività giuridica del MoU Italia-Cina. *DPCE Online*, 40(3), 1961–1977. <https://doi.org/10.57660/dpceonline.2019.786>
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Sage.
- Canini, G., & Scolaro, S. (2020). I programmi Marco Polo e Turandot in Cina: voce ad insegnanti e studenti. *Bollettino Itals Anno 18*, 83, 85–97.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning*. Guerra.
- Cardinaletti, A. (2007). L'approccio comparativo in linguistica e in didattica. *QPL, Quaderni Patavini di Linguistica*, 23, 3–18.
- Cardona, G. R. (1981). *Antropologia della scrittura*. Loescher.
- Casarini, N. (2021). Legami accademici sulla via della seta: la cooperazione Italia-Cina nell'ambito dell'istruzione superiore e le sue implicazioni per l'Occidente. *IAI (Istituto Affari Internazionali) Papers*, 44IT, 1–22.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- China Radio International (2013). *Angelo Chiuchiù, l'“ambasciatore” della lingua italiana nel mondo*. CRI online italiano. <http://italian.cri.cn/821/2013/07/19/321s189445.htm>
- Chini, M. (2016). Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale. *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1–18.
- Chun, D., Hardison, M., & Pennington, M. C. (2008). Technologies for Prosody in Context: Past and Future of L2 Research and Practice. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (a cura di), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 323–346). John Benjamins.

- Ciliberti, A. (2012). La nozione di ‘competenza’ nella pedagogia linguistica: dalla ‘competenza linguistica’ alla ‘competenza comunicativa interculturale’. *Italiano LinguaDue*, 4(2), 1–10.
- Colussi, E., Cuciniello, A., & D’Annunzio, B. (2014). *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*. Fondazione ISMU.
- Consalvo, G. (2012). L’influenza delle differenze culturali nell’apprendimento dell’italiano L2 da parte di sinofoni: il metodo di studio e l’insegnamento della lingua straniera in Cina. *Italiano LinguaDue*, 4(1), 31–45.
- Consiglio d’Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione* (Trad. it., opera originale pubblicata nel 2001). La Nuova Italia.
- Consiglio d’Europa (2006). *Linee guida per l’educazione interculturale*. Consiglio d’Europa.
- Consiglio d’Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*. Consiglio d’Europa.
- Consiglio d’Europa (2020). *Volume complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione: Competenze plurilingue e pluriculturali, mediazione e nuovi descrittori*. Consiglio d’Europa.
- Cortés Velásquez, D., Faone, S., & Nuzzo, E. (2017). Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 9(2), 1–74.
- Costamagna, L. (2008). Insegnare e apprendere la fonologia dell’italiano L2. In R. Grassi, E. Bozzone Costa & C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-Seminario Bergamo 19–21 giugno 2006* (pp. 81–98). Guerra.
- Costamagna, L. (2011). L’apprendimento della fonologia dell’italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie. In E. Bonvino & S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU* (pp. 49–66). Pavia University Press.
- Cucinotta, G. (2020). Indicazioni pratiche per l’analisi di materiali didattici. In G. Seragiottio (a cura di), *CEDILS* (pp. 85–97). Loescher.
- D’Annunzio, B. (2009). *Lo studente di origine cinese: risorse per docenti di italiano come LS/L2*. Guerra.
- Daloiso, M., & D’Annunzio, B. (2021). La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici. In M. Daloiso & M. Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze* (pp. 125–140). Edizioni Ca’ Foscari.
- De Meo, A., & Pettorino, M. (2011). L’acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni. In E. Bonvino & S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo, Atti del XV seminario AICLU* (pp. VII–IX). Pavia University Press.
- DeKeyser, R. M., & Criado, R. (2013). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. In C. A. Chapelle (a cura di), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–8). Wiley-Blackwell.

- Della Putta, P. (2008). *Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici*. Università Cattolica di Milano/Politecnico di Milano.
- Desideri, P. (1992). Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe. In L. Brasca & M. L. Zambelli (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* (pp. 187–199). La Nuova Italia.
- Diadori, P. (1994). *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*. Bonacci.
- Diadori, P. (2004). Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In L. Maddii (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2* (pp. 71–102). IRRE Toscana.
- Diadori, P. (2011). L'autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale. In P. Diadori, C. Gennai & S. Semplici (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2* (pp. 22–55). Guerra.
- Diadori, P., Cotroneo, E., & Pallecchi, F. (2007). Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali. In P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde* 5 (pp. 339–354). Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra.
- Dilts, R. (1999). *Sleight of Mouth. The Magic of Conversational Belief Change*. Meta Publications.
- Diodato, F. (2017). Beliefs in foreign language learning: Research on Japanese university students studying Italian. *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 13–33.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Falcinelli, M., & Marasco, M. V. (2018). Il sillabo dei corsi Marco Polo e Turandot dell'Università per Stranieri di Perugia. Loescher.
- Fiamenghi, N. (2019). *L'italiano con i cinesi: spunti e materiali per la didattica*. Italiano per stranieri. <https://italianoperstranieri.loescher.it/news/l-italiano-con-i-cinesi-spunti-e-materiali-per-la-didattica-7690>
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47–65.
- Ford, C. E., Fox, B. A., & Thompson, S. A. (1996). Practices in the construction of turns: The “TCU” revisited. *Pragmatics*, 6(3), 427–454.
- Frabotta, S. (2024). Immagine e identità: rappresentazioni corporee nei manuali di italiano L2/LS. In M. Farnetti & N. La Mantia (a cura di), *Corpi terrestri, corpi celesti. L'avventura del corpo nella letteratura e dintorni* (pp. 168–184). Dykinson.

- Freddi, G. (1989). *Didattica delle lingue moderne*. Minerva Italica.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (a cura di). (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Ghirelli, D. (2019). *I cinesi che si recano in Italia: studio e turismo*. Tra Cina e Italia. www.tracinaeitalia.it
- Giacalone Ramat, A. (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Carrocci.
- Giacalone Ramat, A., Chini, M., & Andorno, C. (2014). Italiano come L2. In G. Iannacaro (a cura di), *10 anni di Linguistica italiana* (pp. 149–206). Bulzoni.
- Gili Fivela, B. (2008). *Intonation in Production and Perception*. Edizioni dell'Orso.
- Giugni, S. (2015). Programmare un corso di lingua: scelta dei testi, motivazione, strumenti per rafforzare la produzione orale monologica. In G. Caprara (a cura di), *Tecniche, testi, strategie didattiche per il rafforzamento della produzione orale nella didattica dell'italiano LS rivolta ad alunni ispanofoni*. Comares.
- Giummarra, G., & Vaccari, S. (2025). *La letteratura femminile italiana nella Cina contemporanea: Studio sulla ricezione dall'anno 2000*. In M. M. Martínez Sariago & G. Laguna Marisca (a cura di), *Teoría y crítica en el siglo XXI: Nuevas perspectivas para el estudio de los textos* (pp. 385–405). Dykinson.
- Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. Academic.
- Goldstein, B. (2008). *Working with images*. CUP.
- Governo italiano (2019, 23 marzo). *Comunicato Congiunto tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Popolare Cinese sul rafforzamento del Partenariato Strategico Globale* [Comunicato ufficiale]. https://www.governo.it/sites/governo.it/files/ComunicatoCongiunto_Italia-Cina_20190323.pdf
- Grandi, N. (2003). *Fondamenti di tipologia linguistica*. Laterza.
- Grannier, D. M. (2003). O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In E. Gartner, M. J. Herhuth & N. N. Sommer (a cura di), *Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira. Actas da secção "Didática do Português Língua Estrangeira" do IV Congresso da Associação Alemã de Lusitanistas* (pp. 157–170). Verlag.
- Gray, J. (2002). The Global Coursebook in ELT. In D. Block & D. Cameron (a cura di), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151–168). Routledge.
- Hakansson, G. (1986). Quantitative aspects of teacher talk. In G. Kasper (a cura di), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* (pp. 83–98). Aarhus University Press.
- Hammerly, H. (2009). What visual aids can and cannot do in social language teaching. In A. Mollica, *Teaching and learning languages* (pp. 251–267). Guerra-Soleil.
- Henzl, V. (1979). Foreigner talk in the classroom. *International review of applied linguistics*, 18, 159–167.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. University of Michigan.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede Insights. (s.d.). <https://www.hofstede-insights.com/> (consultato il 30 maggio 2026).
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Sage.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. P. Pride & J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Il Politico (1957). Inchiesta sull'insegnamento della lingua cinese. *Il Politico*, 22(1), 119–127.
- Ingrassia, M. (2014). La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni. *Italiano LinguaDue*, 6(2), 379–399.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Lenoir, Y., Larose, F., & Dirand, J. M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (a cura di), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (pp. 13–35). L'Harmattan.
- Leone, P. (2025). Abilità orali in L2. *Italiano a stranieri*, 36, 3–9.
- Lettere, L. (2018). Didattica metacognitiva e riflessione metalinguistica: alcuni esempi tratti dalla pratica dell'insegnamento della lingua cinese nella scuola secondaria. In A. Brezzi & T. Lioi (a cura di), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado* (pp. 85–99). Sapienza Università Editrice.
- Levin, J. R., & Russell, N. C. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26.
- Li, X., & Cutting, J. (2011). Rote learning in Chinese Culture. In M. Cortazzi & L. Jin (a cura di), *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions and Intercultural Adaptation* (pp. 21–42). Palgrave Macmillan.
- Littlejohn, A. (2011). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (a cura di), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179–211). Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2007). *Problemi nello SLA*. Lawrence Erlbaum.
- Madaro, F. (2016). *La parola. Lingua cinese moderna standard. Parti del discorso, elementi sintattici, costruzioni particolari*. Edizioni SEB27.
- Maggini, M. (1992). Uso dei materiali autentici per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 131–138.
- Magno Caldognetto, E., Ursini, F., & Poggi, I. (2004). Italiano parlato o comunicazione multimodale? (Le ragioni di un successo). In F. Albano Leoni (a cura di), *Il parlato italiano. Atti del convegno nazionale (Napoli, 13–15 febbraio 2003)*. M. D'Auria.
- Mai, R. (2006). *Aprender Português na China. O Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de Caso*. Università di Aveiro.
- Mariani, L. (2000). Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del 'curriculum nascosto'. *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXIX(5), 21–32.

- Mariani, L. (2006). Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia. *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXV(5), 90–99.
- Mariani, L. (2010). Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 253–270.
- Martari, Y. (2017). *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni*. Pàtron.
- Martari, Y. (2018). Conoscenze linguistico-tipologiche e culturali per la progettazione del percorso glottodidattico di italiano L2 di apprendenti cinesi: uno studio pilota sull'espressione dell'imperfettività. *Italiano a stranieri*, 4, 9–15.
- Matteini, I. (2012). Modelli operativi e apprendenti di madrelingua e cultura distanti dall'italiano, *Supplemento alla rivista EL.LE*. <https://www.itals.it/articolo/modelli-operativi-e-apprendenti-di-madrelingua-e-cultura-distanti-dall%E2%80%99italiano>
- Maugeri, G., & Scolaro, S. (2015). Segnali di qualità nell'insegnamento dell'italiano in Cina: un caso esemplare. *Periodico In.IT*, 31–32, 17–23.
- Meneguzzi Rostagni, C. (2012). Italia e Cina – un secolo di relazioni. *Italogramma*, 2, 43–53.
- Mirone, L. (2023, 7 dicembre). *L'Italia esce ufficialmente dalla Via della Seta*. Ansa. https://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2023/12/06/litalia-esce-ufficialmente-dalla-via-della-seta.-no-comment-la-risposta-di-palazzo_1df07231-d710-41db-94f3-92fff202b675.html
- Mizon, S. (1981). *Teacher talk: a case study from the Bangalore/Madras communicational ELT project*. University of Lancaster.
- Mollica, A. (2009). *Teaching and learning languages*. Guerra-Soleil.
- Naldi, C., Di Calisto, A., Calvi, M., Stocchero, R., Jianjung, X., & Ningxin, H. (2022). *VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot*. Uni-Italia. https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2023/10/VII_Conv_Marco_Polo_e_Turandot.pdf
- Nencioni, G. (1976). Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici*, 29, 1–56.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic perspective. *Language Learning*, 51(1), 157–213.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Oneto, C. (1998). L'insegnamento dell'italiano in Cina. *Mondo Cinese*, 97(1).
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Routledge.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale*. Carocci.
- Orwell, G. (1947). *La fattoria degli animali*. Mondadori.
- Oxford, R. L., & Anderson, N. J. (1995). A cross-cultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28, 201–215.
- Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. In E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (pp. 43–59). Edilingua.
- Paolillo, M. (2005). Confucio e il confucianesimo. In *Enciclopedia dei ragazzi* (Vol. II, pp. 172–175). Istituto della Enciclopedia Italiana.

- Paradis, J. (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing Child-Internal and Child-External Factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 213–237.
- Pederzoli, M. (2016). Il materiale visivo nei manuali di italiano L2. *Teaching Italian Language and Culture Annual*, 71–95.
- Pederzoli, M. (2019). Le immagini per l'italiano L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano L2* (pp. 389–400). Le Monnier.
- Pentucci, M. (2019, 30 aprile). *Il manuale scolastico e la trasposizione dei saperi storici: Un esempio di analisi. Pensare la didattica*. <https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/il-manuale-scolastico-e-la-trasposizione-dei-saperi-storici-un-esempio-di-analisi-3886>
- Peruzzi, P. (2001). L'uso didattico dell'immagine. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 394–405). Le Monnier.
- Pettorino, M., & Giannini, A. (2005). Analisi delle disfluenze e del ritmo del dialogo romano. In F. Albano Leoni & R. Giordano (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp. 89–104). Liguori.
- Pistoiesi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Esedra.
- Ramirez, M. (2013). The Neglected Tools Can Work for You. *English Teaching Forum*, 50(4), 36–38.
- Rastelli, S. (2010). *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*. Guerra Edizioni.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (a cura di), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 106–118). Wiley-Blackwell.
- Rossi, F. (1999). *Le parole dello schermo. Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957*. Bulzoni.
- Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso medio. In G. Holtus & E. Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154–184). Gunter Narr Verlag.
- Salvati, L., & Russo, I. (2022). Indicatori di complessità nel parlato degli insegnanti di italiano L2: un'analisi quantitativa. *Italiano LinguaDue*, 13(2), 122–132.
- Saussure, F. (1922). *Cours de linguistique générale*. Payot & Cie.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an Interactional Achievement: Some uses of 'Uh Huh' and Other Things that Come between Sentences. In D. Tannen (a cura di), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (pp. 71–93). Georgetown University Press.
- Seedhouse, P. (1995). L2 classroom transcripts: data in search of a methodology? *TESL-EJ*, 1 (4), 1–37.
- Serragiotto, G., & Scolaro, S. (2023). La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi. *EL.LE*, 12(1), 167–186.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165–179.
- Sharwood Smith, M., & Truscott, J. (2014). *The multilingual mind: A modular processing perspective*. Cambridge University Press.

- Singleton, D. (1997). Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In D. Singleton & Z. Lengyel (a cura di), *The age factor in second language acquisition* (pp. 1–29). Multilingual matters.
- Singleton, D. (2005). L'ipotesi del periodo critico: un cappotto di molti colori. *Rassegna internazionale di linguistica applicata nell'insegnamento delle lingue*, 43, 269–285.
- Singleton, D. (2007). L'ipotesi del periodo critico: alcuni problemi. *Interlinguistica*, 17, 48–56.
- Sorianello, P. (2006). *Prosodia: modelli e ricerca empirica*. Carocci Editore.
- Sornicola, R. (1985). *Sul parlato*. Il Mulino.
- Tarantino, A. (2008, novembre). Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti: una ricerca azione in un contesto militare emiratino. *Supplemento alla rivista EL.LE*. <https://www.ital5.it/il-ruolo-della-motivazione-nellapprendimento-dellitaliano-ls-da-parte-di-adulti-una-ricerca-azione-0>
- Tempesta, I. (2011). Il parlato all'università. Competenze e valutazione. In P. Leone & T. Mezzi (a cura di), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università* (pp. 180–199). Franco Angeli.
- The State Council – The People's Republic of China (2015, 30 marzo). *Full text: Action plan on the Belt and Road Initiative*. The State Council Cina. https://english.www.gov.cn/archive/publications/2015/03/30/content_281475080249035.htm
- Torresan, P. (2007). Individualizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple. *Annali di Ca' Foscari*, 46(1), 319–333.
- Treccani. (s.d.). *Metalinguistica*. Enciclopedia online. <https://www.treccani.it/enciclopedia/metalinguistica/> (consultato il 17 agosto 2026).
- Valentini, A. (1992). *L'italiano di cinesi*. Guerini Studio.
- Valentini, A. (2004). Italiano di cinesi: cosa ne è del lessico? *Itals*, III(4), 87–103.
- Vanore, I. (2026). *A lezione di oralità: L'acquisizione della competenza orale in italiano LS da parte di studenti universitari sinofoni* [Tesi di dottorato, Universidad de Córdoba].
- Vassallo, M. L. (2006). L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico, *Supplemento alla rivista EL.LE*. <https://www.ital5.it/1%E2%80%99ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico>.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia attualità e prospettive*. Carocci.
- Vedovelli, M. (2011). Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica italiana. In E. Bonvino & S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU. 19 febbraio 2010* (pp. 1–18). Pavia University Press.
- Vieira Barbosa, A. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 31(2), 111–127.
- Voghera, M. (1992). *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*. Il Mulino.
- Voghera, M. (2010). Lingua parlata. In S. Raffaele (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*. Treccani.
- Wang, J. (2022). Insegnare la lingua italiana nella Repubblica Popolare Cinese: case-study del dipartimento di Italiano della Beijing Foreign Language Studies University tra il 1962 e il 2022. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 360–97.

- Wen, Q. F. (2020). *Production-Oriented Approach: Developing a Theory of Foreign Language Education with Chinese Features*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wesche, M. B., & Ready, D. (1985). Foreign talk in the university classroom. In S. M. Gass & C. G. Madden (a cura di), *Input in second language acquisition* (pp. 89–114). Newbury House.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Worthley, K. M. (1987). *Learning style factors of field dependence/independence and problem-solving strategies of Hmong refugee students* [Tesi magistrale, University of Wisconsin-Stout]. University of Wisconsin.
- Yang, N. (2022). Un'indagine sul ruolo del testo nella didattica dell'italiano in Cina. *LTO – Lingua e testi di oggi*, 3(1), 41–67.
- Zhang, G. (2016). Insegnare la lingua e la cultura italiane agli studenti di origine cinese in Nord America: nuove risorse didattiche per un approccio multiculturalista. In M. Danesi & M. Lettieri (a cura di), *Cultura & Comunicazione* (pp. 23–25). Guerra.

Il volume *Parlare una lingua lontana* affronta lo sviluppo della competenza orale negli apprendenti universitari sinofoni che studiano l'italiano come lingua straniera. L'indagine prende avvio dalla distanza linguistica, culturale e didattica tra italiano e cinese e analizza il modo in cui essa incide sui processi di apprendimento, sulle pratiche comunicative e sulle scelte glottodidattiche.

Dopo aver ricostruito il contesto di diffusione dell'italiano in Cina e le motivazioni che orientano gli studenti verso il suo apprendimento, il volume esamina la dimensione culturale ed educativa, le aspettative di docenti e apprendenti e il ruolo dei materiali didattici. L'attenzione si concentra quindi sullo sviluppo dell'oralità nei livelli iniziali A1 e A2, alla luce dei descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e del *Volume complementare*. Sono approfonditi gli aspetti fonologici, prosodici, pragmatici e sociolinguistici dell'italiano parlato, insieme alle strategie necessarie per pianificare il discorso, compensare le lacune, chiedere chiarimenti, riformulare e negoziare il significato.

Su queste basi vengono proposti undici principi per una didattica dell'oralità e una microsequenza destinata ad apprendenti universitari sinofoni, concepita come modello teorico-operativo adattabile a contesti differenti. *Parlare una lingua lontana* significa infatti passare progressivamente dalla conoscenza della lingua al suo uso effettivo, attraverso l'interazione e la partecipazione a situazioni comunicative reali.