

Insegnare la scrittura ad apprendenti sinofoni: tra voce, identità e testualità

Yang Ni

Nankai University, China

Abstract Writing is a social act of construction of meanings, which makes no sense in the absence of an addressee, so it is inherent in a negotiation process in which the writer is constantly engaged in a dialogue to construct his voice and identity in a text production. This paper aims to analyse how Chinese learners of Italian LS construct their voice in the production of an argument essay. Given the specificity of the textual typology, we also focus on how much Chinese textuality can influence the argument structure in LS. The article concludes with some considerations for teaching writing to Chinese students.

Keywords Writing. Voice. Chinese Students. Argument genre. Italian as foreign language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Breve excursus sulla glottodidattica cinese. – 3 Scrivere in italiano: tra didattica e ricerca. – 3.1 Insegnamento della scrittura in italiano L1/L2. – 3.2 La voce e l'identità nella scrittura in LS. – 4 La scrittura argomentativa e l'organizzazione testuale in cinese vs in italian. – 5 Inquadramento metodologico e corpus. – 6 Analisi dei dati. – 6.1 In che persona si scrive un testo argomentativo?. – 6.2 Quale relazione si stabilisce tra la struttura argomentativa e la testualità cinese?. – 6.3 Considerazioni sull'insegnamento della scrittura. – 7 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2023-01-13
Accepted 2023-11-12
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Ni |  4.0



Citation Ni, Y. (2023). "Insegnare la scrittura ad apprendenti sinofoni: tra voce, identità e testualità". *EL.LE*, 12(3), 481-500.

1 Introduzione

La scrittura è un'abilità importante nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di un apprendente, quindi essa merita di essere trattata con la dovuta attenzione nella prassi didattica. A differenza delle altre abilità non si può acquisire naturalmente, in quanto è un processo molto complesso che necessita di studio, esperienza, nonché esercitazioni ripetitive. La produzione dei testi orali e/o scritti assume una funzione importante non solo nella comunicazione quotidiana, ma ancora di più nell'ambito tecnico-scientifico soprattutto nel caso di studenti universitari. È proprio di questo che il presente contributo si vuole occupare, ovvero l'insegnamento della scrittura in italiano LS agli studenti universitari in Cina.

Negli ultimi anni, perlomeno fino al periodo pre-Covid, il numero di studenti cinesi di italiano tende a essere sempre in aumento (Uni-Italia 2022), certamente grazie anche agli accordi bilaterali sottoscritti tra i due Paesi sia sul piano educativo che su quello politico, tra cui i più noti sono i programmi Marco Polo-Turandot e la firma del Memorandum d'intesa per l'adesione alla Nuova Via della Seta da parte d'Italia. Queste iniziative hanno portato da un lato a una maggior presenza di studenti cinesi nei centri linguistici, nelle università e AFAM italiane e dall'altro a un aumento di studenti che decidono di specializzarsi in italiano nel loro percorso universitario in Cina. La prima cattedra di italiano in una università cinese è stata istituita nel 1954, e nel 2022 le università con corsi di laurea/laurea magistrale/dottorato in lingua e letteratura italiana sono 22;¹ nel frattempo, anche degna di nota è lo sviluppo delle scuole private in Cina in cui si promuove e diffonde la lingua italiana e, purtroppo, la formazione linguistica viene a volte considerata come un prodotto «in vendita» (Bagna, Scibetta 2021).

Il pubblico presso il quale è stato condotto questo lavoro è composto dagli studenti cinesi che si specializzano in italiano presso l'Università di Lingue Straniere di Tianjin in Cina e, in misura minore come gruppo di controllo, da un gruppo di studenti universitari italiani. Più nello specifico, questo contributo prende in esame la scrittura in italiano, e focalizza l'attenzione sulla persona con cui lo studente esprime la propria voce nella produzione di un testo argomentativo. Dato lo spazio dell'intervento, il presente lavoro non ha la presunzione di essere esaustivo, ma costituisce una delle prime riflessioni importanti sul ruolo della scrittura negli apprendenti sinofoni in contesto LS, che sono a lungo esposti a un modello di insegnamento di lingue straniere a carattere grammaticale-traduttivo e

¹ I dati qui riportati e aggiornati fino al 2022 sono stati forniti dall'Istituto Italiano di Cultura dell'Ambasciata d'Italia a Pechino, a cui va il mio sincero ringraziamento.

a una tradizione di organizzazione testuale differente da quella occidentale. Ancora prima di affrontare il tema della scrittura, si reputa importante delineare, seppure in modo molto sommario, lo stato dell'insegnamento delle lingue straniere in Cina.

2 Breve excursus sulla glottodidattica cinese

Tradizionalmente, l'educazione nella sua accezione generale in Cina non riguarda solo il miglioramento delle capacità intellettive degli studenti ma anche lo sviluppo delle qualità morali. Un insegnante non può essere solo colui che trasmette le conoscenze disciplinari ma dovrebbe anche comportarsi come una sorta di maestro di vita, quindi un bravo insegnante deve essere professionalmente preparato e al contempo essere un modello di comportamento sociale da cui gli studenti possono trarre esempio, perché il suo compito è di formare i migliori cittadini futuri che possano contribuire allo sviluppo del Paese. Questo modo di concepire il ruolo del docente fa sì che gli insegnanti giovani prendano esempio dal comportamento assunto in passato dai loro insegnanti in classe e a lezione cerchino di mantenere l'approccio tramandato dalla generazione precedente. Nella letteratura sulla glottodidattica cinese, uno dei temi più discussi riguarda l'influenza del Confucianesimo sull'insegnamento in classe, inoltre gli apprendenti cinesi sono spesso percepiti come discenti silenziosi, poco abituati alle attività di gruppo e che fanno affidamento sull'apprendimento mnemonico, il che, come osserva Pinello (2018), risulta una visione piuttosto parziale se non stereotipata.

Nella Cina contemporanea la principale missione del sistema formativo cinese è quello di formare giovani talenti che siano più competitivi sullo scenario internazionale e che riescano a inserirsi nel mondo del lavoro. Possedere una padronanza solida nelle lingue straniere, o meglio in una certa lingua straniera, diviene spesso un requisito fondamentale. Dopo la fondazione della Repubblica Popolare cinese lo sviluppo della glottodidattica cinese può essere suddiviso in quattro fasi principali: Esplorazione (1949-77), Sviluppo (1978-99), Accelerazione (1999-2011) e infine Nuova era (2012-oggi) (Wen 2019). Non è qui la sede per addentrarci nel dettaglio sulla storia della glottodidattica cinese, tuttavia proprio in questo processo di cambiamento, pur mantenendo ferma la passione per i metodi tradizionali nell'insegnamento delle lingue straniere, i giovani docenti cominciano a cimentarsi nell'adozione di nuovi approcci e metodi didattici: da un approccio tradizionale di tipo grammaticale-traduttivo si sta gradualmente passando a quello comunicativo e umanistico-affettivo, tant'è vero che col passare degli anni diviene molto noto l'acronimo TBLT (Task-Based Language Teaching) (Long 1985). Dunque da una parte i docenti principalmente di inglese cominciano ad

adottare il TBLT nell'insegnamento in classe e dall'altra alcuni studiosi cinesi propongono nuovi approcci autoctoni 'con caratteristiche cinesi', ad esempio l'approccio *Continuation task* (Wang 2015), che consiste nel proporre a studenti un testo input semistrutturato da leggere e poi da completare per sviluppare l'abilità di scrittura. Questo approccio si basa sull'idea che gli apprendenti siano chiamati non solo a comprendere appieno il testo ma anche a completarlo selezionando il vocabolario appropriato e le strutture morfosintattiche adatte al co(n)testo, il che favorisce la combinazione di varie abilità, fondamentali per migliorare la competenza linguistica di un apprendente. Degno di nota è il nuovo approccio proposto da Wen Qiufang (2015), *Production-Oriented Approach* (d'ora in poi POA, 'Approccio orientato alla produzione'), che consiste nel considerare centrale la produzione sin dalla fase della pianificazione didattica, e quindi nel superare la formula input-output, bensì output-input-output. Questo approccio è stato subito accolto anche da docenti di altre lingue, quindi sono usciti numerosi studi basati sul POA per il tedesco (Zhan 2019), il coreano (Wang 2019), il rumeno (Dong 2019) e il francese (Zhang 2022), ma risultano ancora assenti per l'italiano.

Venendo però all'insegnamento della lingua italiana in Cina, non si ha una lunga tradizione di ricerca in chiave acquisizionale e glottodidattica (Ni 2021), situazione simile da quella in Italia, in cui nel corso degli anni si sta consolidando sempre di più una ricerca sistematica sui processi di insegnamento/apprendimento dell'italiano, nonostante sia un fenomeno piuttosto recente (Bagna, Scibetta 2021). Ad esempio, per quanto riguarda l'approccio TBLT sopracitato, diversi studiosi l'hanno sperimentato riadattandolo all'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi, e sembra che abbiano riscosso un successo non indifferente (Ingrassia 2015; Rossi 2016; Lania, Masrocésare, Rossi 2017; Della Putta 2021). Stante la situazione attuale, il presente contributo si pone anche come obiettivo quello di arricchire le ricerche nel panorama nazionale sulla tematica di scrittura in italiano LS.

3 Scrivere in italiano: tra didattica e ricerca

3.1 Insegnamento della scrittura in italiano L1/L2

Imparare a scrivere è imparare a padroneggiare uno strumento che ci permette di studiare la lingua stessa e i suoi usi, ma soprattutto ampliare le potenzialità del linguaggio e ristrutturare il pensiero. La scrittura è un'abilità complessa che richiede la messa in gioco di diverse competenze, quali linguistiche, sociopragmatiche e testuali, pertanto essa non può essere considerata semplicemente una manifestazione subordinata all'oralità e non si può altrettanto dare sempre per acquisita tale abilità presso i parlanti nativi, poiché si acquisisce in sedi prevalentemente formali, come la scuola e l'università (Piemontese 2014). A confermare ciò sono numerosi i manuali dedicati all'insegnamento della scrittura in italiano come L1 nelle scuole (a puro titolo esemplificativo, Piemontese 1996; De Masi, De Maggio 2008; Piemontese, Sposetti 2014; D'Aguanno 2019) e nelle università (Gualdo, Raffaelli, Telve 2014; Italia 2014; La Grassa 2020) con particolare attenzione alla cosiddetta scrittura accademica, argomento pure di notevole interesse sia sul piano didattico che su quello della ricerca scientifica, mentre da una prima analisi dei manuali di lingua italiana in circolazione sembra ve ne siano pochi dedicati ad apprendenti d'italiano (tranne in pochi importanti manuali come Guastalla 2004; Moni, Rapacciuolo 2014, 2017).

Numerosi però sono gli studi incentrati sulla scrittura in italiano L2/LS da varie angolazioni (Palermo, Salvatore 2019; Grassi 2020; Cupido 2022). Non è qui la sede per illustrarli in maniera dettagliata, ma ci sembra opportuno citarne alcuni importanti legati al pubblico sinofono. Duso (2013) ha preso in esame la presenza di catene anaforiche nei testi prodotti dagli studenti universitari cinesi in mobilità presso l'Università di Padova, mentre Ni (2019) ha analizzato i mezzi anaforici nei testi narrativi e argomentativi prodotti da studenti sinofoni in contesti L2 e LS. Paternostro et al. (2019) hanno tentato di applicare il modello valenziale all'insegnamento della scrittura in contesto L2/LS.

Da una breve rassegna della letteratura sulla scrittura non sembra sia stata affrontata la questione della voce e dell'identità nella scrittura, nonostante la bibliografia internazionale attribuisca un'importanza cruciale, su cui ritorneremo nei prossimi paragrafi, poiché la scrittura, indipendentemente dalla sua tipologia testuale, è un atto sociale di costruzione di significati ed è insita in un processo di negoziazione in cui chi scrive è costantemente impegnato in un dialogo per posizionare sé stesso nel testo e per raggiungere il suo scopo comunicativo (Giddens 1984).

3.2 La voce e l'identità nella scrittura in L2

La costruzione della voce nella scrittura è stata ed è tuttora oggetto di gran interesse nel mondo della ricerca scientifica, in particolare nell'ambito della scrittura accademica (Jwa 2018; Zhao 2019), dato che rispetto alla scrittura personale quella accademica è caratterizzata come relativamente impersonale, se non oggettiva e neutrale, e di conseguenza senza voce (Matsuda, Tardy 2007). In Occidente la nozione di 'voce' viene studiata e interpretata in relazione a ciò che viene definito l'individualismo (Ramanathan, Atkinson 1999), concetto in contrapposizione con il cosiddetto collettivismo, dal quale, com'è noto, le società dei Paesi orientali sarebbero fortemente caratterizzate. Nell'acquisizione della L2 Hirvela e Belcher (2001) riconoscono la presenza della pluralità di voce nella scrittura invitando i docenti ad aiutare gli studenti a costruire una nuova voce in L2 senza dimenticare però anche quella in L1, poiché la cultura d'origine dello studente ha un forte impatto sulla scrittura in L2 (Canagarajah 2015; Matsuda 2001; Zhao 2019). Ivanic (1998) osserva che la voce e l'identità dell'autore si costruiscono in un determinato contesto socio-culturale e che è un processo molto dinamico influenzato da tanti fattori diversi, linguistici ed extralinguistici (Hyland 2002). Per quanto riguarda l'identità dello scrivente nel testo da lui prodotto, Tang e John (1999) sostengono che in particolare nella scrittura accademica dietro la forma linguistica della prima persona (singolare o plurale che sia) si nascondano sei diversi tipi di identità, che elenchiamo nella tabella 1 da quella meno visibile a quella più visibile.

Tabella 1 La visibilità dell'identità dello scrivente nella scrittura (cf. Tang, John 1999)

Rappresentante -visibile	Guida	Architetto	Narratore	Sostenitore	Innovatore +visibile
-----------------------------	-------	------------	-----------	-------------	-------------------------

Nella produzione di testi argomentativi ma non prettamente scientifici, poiché in questi ultimi è molto usata la costruzione impersonale, lo scrivente può fare affidamento su diverse strategie discorsive per rendere esplicita la propria identità e voce, tra cui quella maggiormente adottata è la strategia linguistica, ovvero tramite i dispositivi linguistici (Ju 2016). Il ricorso alla prima persona singolare o plurale nell'argomentazione è uno dei tratti importanti per osservare il carattere esplicito o implicito dell'identità dello scrivente e questo contributo si concentra su quale persona gli apprendenti scelgono nella produzione di testi argomentativi. Il fatto che è stato scelto di osservare questo fenomeno è strettamente legato alla tipologia testuale, quella argomentativa, quindi ci sembra importante soffermarci sia sulle sue caratteristiche che sull'organizzazione testuale, anche in prospettiva contrastiva.

4 **La scrittura argomentativa e l'organizzazione testuale in cinese vs in italiano**

Secondo la classificazione a orientamento funzionale (Dardano, Trifone 1997), i testi possono essere suddivisi in cinque tipi: narrativo, descrittivo, argomentativo, informativo e regolativo, e tale suddivisione è maggiormente condivisa dalla comunità scientifica anche nell'ambito didattico-educativo. Un testo non può essere definito a carattere nettamente ed esclusivamente narrativo o argomentativo, bensì a dominanza narrativa o argomentativa. In questa sede la tipologia testuale che ci interessa è quella argomentativa, sia per la sua importanza presso il pubblico cui è dedicato questo lavoro che per la sua larghissima diffusione nella comunicazione quotidiana in tutti i settori dell'espressione linguistica. Com'è noto, la funzione di testo argomentativo è appunto quella di sostenere un'opinione o una tesi tramite una serie di ragionamenti, spesso documentati con vari esempi (tecnicamente chiamati 'prove'), e di convincere l'interlocutore della veridicità o della falsità della propria tesi. In ogni testo argomentativo è possibile riconoscere una precisa organizzazione del ragionamento, che viene definita la struttura argomentativa; ad esempio, un testo si apre con l'esplicitazione della tesi dell'autore, sostenuta poi dall'argomento esposto nelle righe successive. A supporto dell'argomento intervengono le cosiddette prove e infine il testo si chiude con la riaffermazione della tesi iniziale, arricchita di valenze o significati che si sono innescati nel corso della dimostrazione. Questo tipo di struttura argomentativa viene chiamato «struttura illustrata» da Cerruti e Cini (2007, 19) e di tipo «circolare» da Italia (2014, 14).

Vi sono studi che si sono soffermati proprio sull'argomentazione degli studenti cinesi in italiano, tra cui Galli (2008) afferma che la retorica tradizionale cinese esercita un'importante influenza sull'organizzazione testuale in italiano e che nonostante vi siano alcuni punti di criticità non si può negare l'importanza del transfer positivo della L1 nella scrittura di tali apprendenti. Tra le varie tecniche dell'argomentazione in lingua cinese, una delle più ricorrenti è il cosiddetto *Zhuanwan Mojiao*, che consiste nel non esprimere in modo diretto la propria opinione, bensì attraverso una serie di argomentazioni, a volte anche digressive, che inducono i lettori o gli ascoltatori a interpretare la posizione dello scrittore. Nell'insegnamento tradizionale della scrittura nella scuola cinese vi è anche lo *Yuyang Xianyi*, ovvero letteralmente 'criticare prima di apprezzare', in cui le critiche iniziali sono finalizzate a mettere ulteriormente in risalto quello che si sta per apprezzare; si tratta di una tecnica piuttosto usata nei testi a carattere narrativo.

Quanto alla strutturazione del testo argomentativo, Coffin (2004) osserva quattro tipi di argomentazione più ricorrenti nelle produzioni scritte di tipo argomentativo da parte di studenti stranieri che hanno

sostenuto un esame IELTS (International English Language Testing System): le strutture comunemente più presenti sono di tipo espositivo-oratorio, espositivo-analitico, argomentativo-oratorio e argomentativo-analitico, di cui vengono esplicitate le fasi nella tabella 2.

Tabella 2 I quattro tipi più comuni di argomentazione (cf. Coffin 2004)

Struttura	Espositivo-oratorio	Espositivo-analitico	Argomentativo-oratorio	Argomentativo-analitico
Scopi	Esprimere la propria tesi o dare consigli	Esprimere la propria tesi o argomenti	Discutere da due o più punti di vista e dare consigli	Discutere da due o più punti di vista ed esplicitare la propria posizione
Fasi	Tesi principale Argomenti + prove (Controargomenti + prove) (riaffermazione della tesi) Consigli	Tesi principale Argomenti + prove (controargomenti + prove) Riaffermazione della tesi	Discussione Argomenti+prove (Da due o più punti di vista) (Giudizio/posizione) Consigli	Discussione Argomenti + prove (Da due o più punti di vista) (Giudizio/posizione)

Dalla tabella 2 si può osservare che la differenza più grossa tra la struttura di tipo espositivo e quella di tipo argomentativo consiste, all'apertura del testo, nell'affermare la tesi principale o nell'iniziare subito con le discussioni [tab. 2]. Degno di nota è il fatto che le varie fasi indicate tra le parentesi possono essere non sempre presenti rispettando solamente la macrostruttura, ma come osserva anche Coffin (2004, 236), «each argument genre is made up of stages (referred to collectively as the text or generic structure), each of which performs a distinct function in achieving the overall purpose of the text». Liu e Li (2017) hanno esaminato 89 produzioni scritte in inglese di un gruppo di studenti universitari e oltre a quei quattro tipi di struttura proposta da Coffin ne hanno aggiunto una quinta, la struttura incompleta, ovvero il caso in cui gli studenti saltino alcune fasi previste nella macrostruttura.

Detto ciò, il presente contributo intende anche osservare su quale struttura fanno più affidamento gli apprendenti cinesi d'italiano nella produzione dei testi argomentativi e se vi siano differenze tra gli apprendenti e i parlanti nativi. Se sì, in che modo? Dunque il prossimo paragrafo, preceduto da una breve introduzione dell'inquadramento metodologico e del corpus, è dedicato all'analisi dei dati e infine a trarre alcune considerazioni all'insegnamento della scrittura in italiano LS ad apprendenti sinofoni.

5 Inquadramento metodologico e corpus

Dal punto di vista metodologico, la presente ricerca adotta un approccio misto. Innanzitutto, quanto alla prima domanda di ricerca, si usa un approccio quantitativo per analizzare la frequenza quantitativa di uso della prima o della seconda persona nei testi anche nei differenti livelli e poi si confronteranno i risultati con quelli del gruppo di controllo per osservare se e in che modo si differenzino tra di loro. E poi, per rispondere alla seconda domanda di ricerca, ovvero la relazione tra la struttura argomentativa e la testualità cinese, analizziamo il corpus dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo. Infine, alla luce delle osservazioni si cercherà di portare alcune riflessioni di taglio didattico-applicativo.

Il corpus gruppo studenti è composto da 33 studenti universitari cinesi d'italiano, tra cui 13 di livello B1, 16 del B2 e 14 del C1, a cui è stato dato un input di tipo argomentativo, «I mezzi di comunicazione virtuale influenzano in modo positivo o negativo l'amicizia? Esprimi la tua opinione motivandola», per il quale hanno prodotto un testo di 120-40 parole in 90 minuti. Oltre al corpus studenti vi è anche un corpus gruppo di controllo posto da dieci studenti universitari italiani iscritti a una facoltà umanistica, cui è stato somministrato lo stesso input.

6 Analisi dei dati

6.1 In che persona si scrive un testo argomentativo?

Dalla rassegna dei dati è stato rilevato un crescente uso di 'noi' con l'aumento dei livelli linguistici mentre diminuisce sempre di più l'utilizzo della prima persona singolare. Questo dato sembra aver dimostrato che nei livelli intermedi gli apprendenti tendono a rendere più visibile la propria voce nella loro argomentazione mentre nel livello avanzato si preferisce attenuare questa visibilità ricorrendo spesso alla prima persona plurale, 'noi', che rappresenta la cosiddetta collettività, tuttavia come osservano Tang e John (1999, 27), «in terms of the potential power wielded by an authorial presence, this is the least powerful role that the first person pronoun can front».

La tabella 3 riporta la frequenza di ricorso alla prima o seconda persona nei testi argomentativi, un dato interessante però presente solo nei livelli intermedi, il che potrebbe essere riconducibile all'influenza del parlato, nel quale l'argomentazione avviene spesso in forma dialogica, e ciò sembra essere in linea anche con quanto osservato da studiosi cinesi negli apprendenti sinofoni di inglese (Wen, Ding, Wang 2003; Zhao, Shang 2012). Dai dati si evince che l'uso della seconda persona, seppure in numero molto ridotto, si trova nel

livello più basso, quindi si presuppone che tali studenti non abbiano ancora sviluppato una competenza consolidata nella gestione e produzione di testi complessi e sono condizionati dalla lingua parlata, il che è del tutto giustificabile, poiché il dominio in cui l'apprendente si muove linguisticamente si limita a quello personale, non pubblico.

Tabella 3 Frequenza di uso della prima e della seconda persona nel gruppo studenti

	Prima persona singolare		Prima persona plurale		Seconda persona singolare		Seconda persona plurale	
	Io	Mi/Me	Noi	Ci	Tu	Te/Ti	Voi	Vi
Gruppo B1	35	7	35	6	22	2	5	1
Gruppo B2	18	7	61	5	3	-	2	2
Gruppo C1	10	8	75	11	-	-	-	-

Comparando i dati degli apprendenti con quelli del gruppo di controllo si possono ravvisare alcune differenze sia dal punto di vista quantitativo che dal punto di vista qualitativo. Prima di tutto, complessivamente la frequenza del ricorso alla prima e seconda persona è molto bassa in tutto il gruppo di controllo e in entrambi i tipi di forme, quindi sembra che si tenda a ricorrere alla forma impersonale, così come avviene spesso nella produzione di testi scientifici. E poi, nonostante il numero sia basso sembra che gli studenti italiani abbiano preferito la prima persona singolare, il che è l'opposto rispetto a quanto osservato negli apprendenti cinesi. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che gli studenti italiani siano più propensi a far prevalere la propria voce personale nell'argomentazione. Infine, quanto alla seconda persona singolare non si è rilevata alcuna presenza nei testi prodotti dagli italiani. Altrettanto assente è l'uso della seconda persona plurale, dato che coincide con quello degli apprendenti cinesi di livello avanzato.

Tabella 4 Frequenza di uso della prima e della seconda persona nel gruppo di controllo

	Prima persona singolare		Prima persona plurale		Seconda persona singolare		Seconda persona plurale	
	Io	Mi/Me	Noi	Ci	Tu	Te/Ti	Voi	Vi
Gruppo di controllo	12	2	6	5	-	-	-	-

Da analisi specifiche su singoli studenti abbiamo constatato che tra il gruppo studenti e il gruppo di controllo v'è un punto di convergenza, che riguarda l'uso del 'noi', anche se in misura minore rispetto al gruppo studenti. Concludendo questa parte dell'analisi quantitativa si può affermare che gli studenti italiani tendono a ricorrere alla prima personale singolare nella loro argomentazione mentre gli apprendenti sinofoni preferiscono la prima persona plurale. Dal raffronto dei dati tra i due gruppi non sembra che questa discrepanza abbia molto a che fare con il livello linguistico, poiché l'occorrenza della prima persona plurale è persino in aumento con l'accrescere del livello linguistico. A nostro parere, l'alta frequenza di uso della prima persona plurale potrebbe essere collegata anche all'influenza del parlato in cinese, in quanto nel parlato si tende a usare il 'noi' per rendere meno aggressivo e invasivo il discorso, per mascherare l'identità del parlante, attenuare la voce personale e coinvolgere chi ascolta o legge. Il livello linguistico sembra possa esercitare una certa influenza sull'uso della seconda persona nella produzione dei testi argomentativi e infatti con l'innalzamento del livello non si è più riscontrato questo fenomeno. Allora a quali altri fattori potrebbe essere riconducibile questa differenza tra il gruppo studenti e il gruppo di controllo? La spiegazione non sembra risieda nel livello linguistico, bensì negli aspetti culturali della L1, senza poi trascurare lo stile personale e la strategia di comunicazione di ciascuno individuo.

La cultura cinese, com'è noto, è più orientata al collettivismo, tant'è vero che sin da piccoli gli studenti vengono educati con un grande senso di collettività, che è anche uno dei più importanti valori che la scuola dovrebbe trasmettere. Questa cultura collettivistica esercita una grande influenza nella crescita personale e dunque anche nel modo di relazionarsi con gli altri. Il fatto che nella scrittura gli studenti tendono a usare spesso il 'noi' potrebbe essere interpretato anche come un'influenza della cultura L1. In contrapposizione alla cultura collettivistica c'è quella individualistica, tuttavia le due non si escludono a vicenda, bensì sono co-presenti, così come appunto osserva Della Putta (2022), durante il processo di apprendimento nel preservare i valori collettivistici viene anche riconosciuta una componente individualistica, dunque sarebbe più appropriato dire che il collettivismo e l'individualismo co-esistono. Il valore collettivistico presuppone che anche nella scrittura argomentativa gli studenti cerchino di nascondere la propria voce e di esprimersi a nome di un insieme di persone, una comunità, mentre gli italiani, esposti a lungo a una cultura che valorizza fortemente la componente individualistica, rendono esplicita la loro voce personale. Dunque nella prassi didattica ciò che è importante è incoraggiare gli studenti a esprimere la propria opinione e quindi imparare a costruire una nuova voce nella scrittura in LS.

6.2 Quale relazione si stabilisce tra la struttura argomentativa e la testualità cinese?

Nell'acquisizione della scrittura in italiano da parte di sinofoni, Ni (2021) ha rilevato un'interferenza nell'architettura formale delle argomentazioni dalla lingua cinese. E in un altro lavoro Ni e Pater-nostro (2022) hanno osservato che nelle produzioni degli apprendenti sinofoni vi sono dei tratti riconducibili alla L1 e sembra che gli apprendenti sinofoni, perlomeno nel livello intermedio, siano capaci di integrare diversi modelli di scrittura cui essi sono esposti.

Dall'analisi quantitativa è stato rilevato che, indipendentemente dai livelli linguistici, gli apprendenti cinesi hanno preferito la struttura di tipo espositivo, ovvero partendo dall'esplicitazione della tesi principale si arriva poi a esporre le prove a sostegno degli argomenti. Tra il tipo oratorio e analitico gli studenti sono più propensi a adottare quello analitico, cosa che è molto diversa da ciò che Liu e Li (2017) hanno osservato nelle produzioni scritte in inglese, dove si è riscontrata un'altissima frequenza di ricorso alla struttura espositivo-analitica.

Tabella 5 Risultati dei tipi di struttura argomentativa nelle produzioni scritte

Struttura	Espositivo-oratorio	Espositivo-analitico	Argomentativo-oratorio	Argomentativo-analitico
Gruppo B1	4	5	1	2
Gruppo B2	4	9	1	2
Gruppo C1	2	10	1	1
In totale	10	24	3	5
Gruppo di controllo	0	2	0	8

A nostro parere, i dati che abbiamo osservato vanno interpretati senza dimenticare di considerare alcuni aspetti importanti. Innanzitutto, la prima parte dell'input che è stata data loro è una domanda chiusa, quindi gli studenti aprono il testo come se dovessero rispondere alla domanda chiusa senza considerare a livello complessivo la traccia. Poi nella tradizione scolastica in Cina la macrostruttura di un testo argomentativo è suddivisa in tre fasi: tesi-argomenti-conclusioni. Nell'esempio 1 si può osservare che lo studente ha rispecchiato la struttura dell'organizzazione testuale acquisita in L1.

Esempio 1 Penso che i mezzi di comunicazione virtuale siano positivi per l'amicizia. Per esempio, per secondo me, io e la mia migliore amica contattiamo reciprocamente con i cellulari perché siamo nelle due città diverse, non possiamo vederci ogni giorno, quindi il cellulare è proprio conveniente per chiacchierare con gli amici. E poi, se

due amici si separano nelle due città, soprattutto, una è lontana dall'altra, uno non si può conoscere la vita dell'altra. Se uno non abbia i mezzi di comunicazione virtuale, le due sono i due amici sembrerebbero sconosciuti.

E poi, con l'Internet, possiamo conoscere gli altri e possiamo fare l'amicizia con l'altro, penso che ci siano molte persone interessanti sull'Internet. Quindi, i mezzi di comunicazione virtuale influenzano l'amicizia in modo più positivo che negativo. (B2, studente LCY)

Dalla tabella 5 si può anche vedere che i sei studenti hanno prodotto un testo con la struttura di tipo argomentativo-analitico [tab. 5], ma con fasi diverse rispetto a quelle riportate nella tabella 1, ossia lo studente si limita, a volte, semplicemente a descrivere la situazione in generale senza dimostrare una sua chiara posizione in merito all'argomento in trattazione [tab. 1], così come si vede nell'esempio 2. Da questo si può evincere un altro tipo di difficoltà per gli studenti sinofoni: sembra che gli apprendenti non abbiano chiara la differenza tra argomentare e descrivere, un aspetto importante su cui riflettere nell'insegnamento della scrittura a studenti cinesi.

Esempio 2 Secondo me, le positive influenze di comunicazione virtuale sono le seguenti tre: prima di tutto, la comunicazione virtuale è conveniente per la nostra vita, per esempio, Wechat, Alipay.; la seconda influenza è che possiamo conoscere nuovi amici sui social network; la terza è che troviamo le informazioni utili e conoscenza nuova. Le negative influenze di comunicazione virtuale sono anche le seguenti tre: prima, la sicurezza dell'internet è un problema, qualche ID personale nel Social Network è accesso da altri, le immagini o le informazioni private sono conosciute dalla gente. Secondo, qualche informazione è falsa. Terzo, nel Social Network, la gente può parlare di tutte le cose con il proprio linguaggio, ci sono le persone cattive che criticano sempre gli altri. (B1, studente XJS)

La produzione dello studente XJS rientra tra le casistiche che definite «struttura incompleta» da Liu e Li (2017, 103). Ciò potrebbe essere anche dovuto al fatto che il tempo messo a disposizione degli studenti per produrre il testo non fosse sufficiente.

Comparando i dati con quelli del gruppo di controllo possiamo apprendere che la struttura preferita dai dieci studenti italiani è quella di tipo argomentativo-analitico, ovvero invece di partire dalla tesi principale gli apprendenti aprono il testo entrando nel vivo dell'argomento e dopo una serie di discussioni si arriva ad assumere una determinata posizione, quindi sembra che nell'argomentazione sia più importante la reazione logico-sintattica cotestuale, mentre negli elaborati prodotti da apprendenti cinesi l'argomentazione sia avvenuta a forma spirale o circolare.

Esempio 3 I mezzi di comunicazione virtuale che oggi abbiamo a disposizione sono davvero innumerevoli e di immediato, nonché facile accesso. Ci permettono, tramite il movimento delle sole dita, di essere in contatto con il mondo intero. Proprio per questa loro straordinaria capacità credo che la loro influenza nei confronti dell'amicizia sia assolutamente positiva. Grazie a questi canali riusciamo ad essere in contatto costante ed immediato con amici lontani, e non solo, abbattendo alcune delle barriere che fino a solo qualche anno fa potevano sembrare enormemente più grandi. Le distanze si sono così praticamente eliminate permettendoci di coltivare alcuni affetti che altrimenti sarebbero anche potuti svanire col tempo con più facilità. Ritengo inoltre che anche con gli amici più vicini a noi, e non solo con quelli a lunga distanza, i mezzi di comunicazione virtuale abbiano un'influenza positiva. Risultano estremamente comodi, nonché ormai indispensabili, per la vita di tutti i giorni permettendoci di rapportarci con le varie persone che ci circondano. (Gruppo di controllo, studente PM)

Nell'esempio 3 il testo discute il problema da tre punti di vista diversi e tra di loro v'è un filo logico che guida tutto il discorso. Vi è una differenza molto evidente tra i due gruppi: spesso il testo prodotto da un apprendente cinese conclude con una riaffermazione della tesi iniziale. Questo è un tratto tipico dell'influenza esercitata dalla tradizione della testualità cinese, secondo la quale, ancora una volta, la parte finale di un testo argomentativo dovrebbe richiamare ciò che è stato detto all'inizio, chiudendosi come un anello.

In sintesi, possiamo concludere che gli studenti cinesi tendono a utilizzare la struttura di tipo espositivo e all'interno del tipo espositivo prevale quella analitica con la riaffermazione della tesi nella parte finale mentre gli studenti italiani, seppure in misura minore, adottano di più la struttura di tipo argomentativo-analitico. Poi, nell'organizzazione testuale è stato rilevato un transfer del modello di scrittura acquisito in L1 sia sul piano formale che sul piano discorsivo. Infine, come già osservato in altre sedi, sembrerebbe che a volte gli studenti non abbiano chiara la differenza tra descrizione e argomentazione o discussione, perché nei testi prodotti di tipo argomentativo-analitico non viene dimostrata la loro posizione.

6.3 Considerazioni sull'insegnamento della scrittura

Uno degli obiettivi della ricerca presentata nei paragrafi precedenti era quella di osservare se gli apprendenti rendessero visibile la propria voce nelle produzioni scritte e quale persona utilizzassero a questo scopo. Dalle analisi quantitative si è appreso che gli apprendenti cinesi sono propensi a esprimere la propria identità in modo implicito ricorrendo spesso alla prima personale plurale, 'noi', il che può essere anche considerata una strategia discorsiva per rendere attivamente partecipi e persuadere i lettori, mentre il gruppo di controllo

sembra abbia preferito rendere più esplicita la propria voce usando direttamente la prima persona singolare. Dal confronto tra studenti di livelli diversi è stato riscontrato che il livello linguistico non è un fattore determinante nella costruzione della voce nella scrittura, quindi sembra che si possa ricondurre tale differenza, ancora una volta, al bagaglio culturale degli apprendenti. Ciò ci permette quindi di comprendere che certe scelte linguistiche, testuali e stilistiche sono strettamente legate a fattori extralinguistici, e considerando che il processo di scrittura è un atto sociale attraverso il quale vengono costruiti e trasmessi i significati è importante tenere presenti tali aspetti nella didattica della scrittura.

L'altro obiettivo del presente contributo è quello di indagare in quale modo gli studenti strutturino le loro idee e i loro pensieri in un testo argomentativo. Dall'analisi sia quantitativa che qualitativa emerge che la struttura preferita dagli apprendenti è di tipo espositivo-analitico, ovvero la dichiarazione della propria tesi all'inizio del testo e la sua riaffermazione nella conclusione, mentre quella preferita dagli italiani è di tipo argomentativo-analitico. I due diversi modelli di argomentazione rappresentano due modi diversi di pensare e di strutturare le idee. La scelta di un modello diverso nello strutturare il discorso argomentativo potrebbe aver subito l'influenza della L1, ma ciò costituisce solo uno degli indicatori che abbiamo ritenuto più probabili: non escludiamo altri fattori importanti che possano influire su questa scelta.

Oggi giorno, davanti ai docenti spesso si trova una classe plurilingue e pluriculturale, quindi conoscere diversi modelli di rappresentazione del pensiero dei propri studenti è una ricchezza per chi opera in classe. Nella prassi didattica i docenti dovrebbero da un lato focalizzare l'attenzione sui mezzi linguistici, testuali e stilistici che rendono più coesivo il testo e dall'altro rendere familiari agli studenti i vari modi che si possono adottare per articolare gli argomenti in un discorso argomentativo e piuttosto convincente, senza dimenticare tutta la ricchezza linguistica, culturale, sociale che già hanno alle spalle.

7 Conclusioni

La scrittura, come più volte ricordato in questo lavoro, insieme all'abilità orale e di ascolto, è l'abilità più complessa da sviluppare, ma ad essa spesso non viene attribuito lo stesso peso nella prassi didattica. Con il presente lavoro si è voluta presentare l'analisi di due aspetti importanti della scrittura argomentativa in italiano L2: l'espressione della voce nella scrittura e la struttura argomentativa. Com'è stato possibile osservare dai dati raccolti, si può evincere che il livello linguistico non costituisce una variabile determinante sia nella costruzione della voce che per l'organizzazione testuale; sembra invece che la L1, o meglio il bagaglio culturale della L1, abbia un impatto non indifferente.

Concludendo il nostro lavoro ricordiamo che scrivere in LS non è solo esprimere in un'altra lingua le idee, bensì un processo in cui si cerca di costruire una nuova identità tramite i dispositivi linguistici quali i marcatori discorsivi e non discorsivi, accettando o rifiutando un determinato modello, quindi il compito di chi lavora in classe non è quello di presentare semplicemente un modello 'egemonico' ma di incoraggiare gli apprendenti a esprimere un'opinione facendo emergere anche la propria voce e valorizzando quella della L1, e ciò costituisce un argomento di grande importanza nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di apprendenti, che merita di essere ulteriormente approfondito in futuro. Consapevoli dei limiti intrinseci del presente lavoro, ad esempio, il numero limitato del campione, esso affronta per la prima volta la scrittura in italiano LS da una nuova prospettiva. In futuro sarebbe interessante poter coinvolgere gruppi di più larghi (sia di campione che di controllo) tenendo anche in considerazione altre variabili socioculturali, ai fini di proporre interventi didattici indirizzati a tale pubblico per sviluppare l'abilità di scrittura.

Bibliografia

- Bagna, C.; Scibetta, A. (2021). «Studenti dei programmi Marco Polo Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue». Rastelli 2016, 81-96.
- Canagarajah, A.S. (2015). «Blessed in My Own Way: Pedagogical Affordances for Dialogical Voice Construction in Multilingual Student Writing». *Journal of Second Language Writing*, 27, 122-39. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.001>.
- Cerruti, M.; Cini, M. (2007). *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma: Laterza.
- Coffin, C. (2004). «Arguing About How the World Is or How the World Should Be: The Role of Argument in IELTS Tests». *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 229-46. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.11.002>.
- Cupido, F. (2022). «Scrivere in italiano L2». *EL.LE*, 1, 65-85. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/004>.
- D'Aguanno, D. (2019). *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Dardano, M.; Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Della Putta, P. (2008). «Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali tipologici e glottodidattici». *Studi di Glottodidattica*, 2, 52-67.
- Della Putta, P. (2021). «La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali». Rastelli 2016, 171-200. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/209>.
- De Masi, S.; De Maggio, M. (2008). *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Dong, X.X. (2019). «The Application of Production-oriented Approach in College Romanian Language Teaching». *Foreign Language Teaching and Their Research*, 1, 1-8.
- Duso, M.E. (2013). «La narrazione scritta di studenti sinofoni: le catene anaforiche». *Grammatica e didattica = Atti delle Giornate di 'Linguistica e Didattica'* (Padova, 13-14 dicembre 2012), 167-98.
- Galli, S. (2008). *Argomentare in cinese e in italiano: lingue e culture in contatto* [Tesi Scuola di Specializzazione, non pubblicata]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Grassi, R. (a cura di) (2020). *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Franco Cesati.
- Gualdo, R.; Raffaelli, L.; Telve, S. (2014). *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*. Roma: Carocci.
- Guastalla, C. (2004). *Giocare con la scrittura*. Firenze: Alma.
- Hirvela, A.; Belcher, D. (2001). «Coming Back to Voice: The Multiple Voices and Identities of Mature Multilingual Writers». *Journal of Second Language Writing*, 10(1), 83-106. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00038-2](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00038-2).
- Hyland, K. (2002). «Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing». *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-12. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8).

- Ingrassia, M. (2015). «La didattica del Task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 6(2), 379-99. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4706>.
- Italia, P. (2014). *Scrivere all'Università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*. Milano: Le Monnier.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swl.5>.
- Ju, Y.M. (2016). «The Subject Features of Reporting Clauses and the Construction of Author Identity in Academic Writing». *Foreign Language Teaching and Research*, 48 (6), 926-36.
- Jwa, S. (2018). «Negotiating Voice Construction Between Writers and Readers in College Writing: A Case Study of an L2 Writer». *Journal of Language, Identity & Education*, 17(1), 69-100. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1401928>.
- La Grassa, M. (2020). *Scrivere nelle Università: testi e attività*. Pisa: Pacini.
- Lania, E.; Masrocce, D.; Rossi, V. (2017). «I task con studenti Marco Polo Turandot al CLA di Roma Tre: pratiche didattiche contro vecchi stereotipi e implicazioni culturali». Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OI3, 91-7.
- Liu, Y.L.; Li, S.Q. (2017). «Analysis of Argument Structure in Chinese EFL Argumentative Writing». *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 40(1), 100-7.
- Long, M.H. (1985). «A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task Based Language Teaching». Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds), *Modeling and Assessing Second Language Development*. Clevedon; Avon: Multilingual Matters, 77-99.
- Matsuda, P.K. (2001). «Voice in Japanese Written Discourse: Implications for Second Language Writing». *Journal of Second Language Writing*, 10, 35-53. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00036-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00036-9).
- Matsuda, P.K.; Tardy, C.M. (2007). «Voice in Academic Writing: The Rhetorical Construction of Author Identity in Blind Manuscripts Review». *English for Specific Purposes*, 26, 235-49. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.001>.
- Matsuda, P.K. (2015). «Identity in Written Discourse». *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 140-59. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000178>.
- Moni, A.; Rapacciuolo, M.A. (2014). *Scriviamo insieme!*, vol. 1. Roma: Edilingua.
- Moni, A.; Rapacciuolo, M.A. (2017). *Scriviamo insieme!*, vol. 2. Roma: Edilingua.
- Ni, Y. (2019). *Scrittura 'accademica' in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*. Mantova: Universitas Studiorum.
- Ni, Y. (2021). «Competenza testuale e didattica della scrittura in italiano L2 ad apprendenti sinofoni». Rastelli 2016, 123-40.
- Ni, Y.; Paternostro, G. (2022). «La scrittura in italiano LS in apprendenti sinofoni: tra testualità e retorica». *InVerbis*, 1, 99-116.
- Palermo, M., Salvatore, E. (a cura di) (2019). *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Firenze: Franco Cesati.
- Paternostro, G.; Pinello, V.; Yang, L. (2019). «Insegnare e apprendere la scrittura all'università. Il racconto di un'esperienza con apprendenti sinofoni». Palermo, Salvatore 2019, 257-66.
- Piemontese, M.E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli: Tecnodid.

- Piemontese, M.E.; Sposetti, P. (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'università*. Roma: Carocci.
- Pinello, V. (2018). «Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS». Chen, Y.; D'Agostino, M.; Pinello, V.; Yang, L. (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*. Palermo: Scuola di lingua italiana per stranieri, 69-116.
- Ramanathan, V.; Atkinson, D. (1999). «Individualism, Academic Writing, and Esl Writers». *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 45-75. [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(99\)80112-x](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(99)80112-x).
- Rastelli, S. (a cura di) (2016). *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze: Franco Cesati.
- Rossi, V. (2016). «Task-Based Language Teaching con studenti Marco Polo Turandot: implicazioni didattiche e culturali». *Bollettino Itals*, suppl. *ELLE*, 66, 102-18.
- Tang, R.; John, S. (1999). «The 'I' in Identity: Exploring Writer Identity in Student Academic Writing Through the First Person Pronoun». *English for Specific Purposes*, 18, 23-39. [https://doi.org/10.1016/s0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/s0889-4906(99)00009-5).
- Uni-Italia (2022). *VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot*. Roma: Uni-Italia.
- Wang, B. (2019). «Teaching Grammar: Application of POA in Korean Language Instructions for Beginners». *Foreign Languages and Their Teaching*, 1, 9-16.
- Wang, C.M. (2015). «Why does the continuation task facilitate L2 learning?». *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 47(5), 753-62.
- Wen, Q.F.; Ding, Y.R.; Wang, W.Y. (2003). «Features of Oral Style in English Compositions of Advanced Chinese Efl Learners: An Exploratory Study by Contrastive Learner Corpus Analysis». *Foreign Language Teaching and Research*, 35(4), 268-74.
- Wen, Q. (2015). «Goujian Chanchu Daoxiang fa lilun tixi (La costruzione del quadro teorico dell'approccio POA)». *Foreign Language Teaching and Research*, 47(4), 547-58.
- Wen, Q. (2018). «The Production-Oriented Approach to Teaching University Students English in China». *Language Teaching*, 51(4), 526-40. <https://doi.org/10.1017/S026144481600001X>.
- Wen, Q.F. (2019). «Foreign Language Education in China in the past 70 years: Achievements and Challenges». *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 51(5), 735-45.
- Yang, L.; Cui, W.W. (2022). «Prospettive dell'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi nel contesto della riforma delle discipline umanistiche». *InVerbis*, 1, 43-56.
- Zhan, X. (2019). «Adapting German teaching materials based on the Production-Oriented Approach». *Foreign Language Teaching and Their Research*, 1, 33-42.
- Zhang, S.N. (2022). «Application of Production-oriented Approach in French Grammar Teaching as a Second Foreign Language». *Disciplines Exploration*, 14, 49-51.
- Zhao, G.F. (2019). «Writer Background and Voice Construction in L2 Writing». *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 117-26. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.004>.
- Zhao, X.D.; Shang, X.H. (2012). «On the Spoken Features of College Students' Essays from the Perspective of Personal Pronouns». *Foreign Language Research*, 6, 119-23.

